



UNIVERSIDAD ANDINA
NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUES
ESCUELA DE POSGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

MENCIÓN: ADMINISTRACIÓN Y GERENCIA EDUCATIVA



**LIDERAZGO DIRECTORAL INNOVADOR Y DESEMPEÑO
DOCENTE EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SECUNDARIA
CARLOS OQUENDO DE AMAT DEL DISTRITO DE
CUYOCUYO, PUNO – 2025**

TESIS PRESENTADA POR:

NICOLAS MARAZA SUCAPUCA

PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:

MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

MENCIÓN: ADMINISTRACIÓN Y GERENCIA EDUCATIVA

JULIACA – PERÚ

2025



**UNIVERSIDAD ANDINA
NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ**

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

MENCIÓN: ADMINISTRACIÓN Y GERENCIA EDUCATIVA

**LIDERAZGO DIRECTORAL INNOVADOR Y DESEMPEÑO
DOCENTE EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SECUNDARIA**

**CARLOS OQUENDO DE AMAT DEL DISTRITO DE
CUYOCUYO, PUNO – 2025**

TESIS PRESENTADA POR:

NICOLAS MARAZA SUCAPUCA

PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:

MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

MENCIÓN: ADMINISTRACIÓN Y GERENCIA EDUCATIVA

APROBADA POR:

PRESIDENTE

:

Dr. JAVIER ROMULO QUISPÉ ZAPANA

PRIMER MIEMBRO

:

Dr. HUGO NEPTALI CAVERO AYBAR

SEGUNDO MIEMBRO

:

Dr. ENRIQUE GENARO APAZA CHIRINOS

ASESOR DE TESIS

:

Dr. JESUS MAMANI MAMANI

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

:

GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN - P32

**UNIVERSIDAD ANDINA
"NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ"
ESCUELA DE POSGRADO****RESOLUCIÓN DIRECTORAL N° 0752-2025-D-EPG-UANCV/J**

Juliaca, 10 de diciembre del 2025

VISTOS:

El expediente N° 8641 presentado por el (la) Bachiller: **MARAZA SUCAPUCA NICOLAS** quien solicita nominación de jurados, fecha y hora de sustentación de tesis, en la Escuela de Posgrado de la Universidad Andina "Néstor Cáceres Velásquez".

CONSIDERANDO:

Que, el (a) Bachiller: **MARAZA SUCAPUCA NICOLAS** con número de DNI 80074759 con número de matrícula 21528977 ha solicitado asignación de jurados, Fecha y hora de sustentación de la Tesis Titulada: **LIDERAZGO DIRECTORAL INNOVADOR Y DESEMPEÑO DOCENTE EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SECUNDARIA CARLOS OQUENDO DE AMAT DEL DISTRITO DE CUYOCUYO, PUNO - 2025** para optar el GRADO de: **MAGISTER EN EDUCACIÓN** Mención: **ADMINISTRACIÓN Y GERENCIA EDUCATIVA** de la Escuela de Posgrado de la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez;

Que, de conformidad con lo previsto en el artículo 18° del Reglamento Interno de Trabajo de Investigación Conducente a Grados y Títulos, **COMITÉ DE INVESTIGACIÓN**;

Que, mediante Resolución N°1022-2025-USA-EPG/UANCV SE APRUEBA Y AUTORIZA LA EJECUCION DE LA PROPUESTA DE INVESTIGACION y con Resolución N°1599-2025-USA-EPG/UANCV, se APRUEBA y AUTORIZA EL INFORME FINAL DE LA INVESTIGACIÓN (BORRADOR DE TESIS) Titulada: **LIDERAZGO DIRECTORAL INNOVADOR Y DESEMPEÑO DOCENTE EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SECUNDARIA CARLOS OQUENDO DE AMAT DEL DISTRITO DE CUYOCUYO, PUNO - 2025** La misma que pertenece a la Línea de Investigación: **GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN - P32**;

Que, al haberse cumplido con los requisitos exigidos por el Reglamento Interno de Trabajo de Investigación Conducente a Grados y Títulos en su artículo 28° **DE LA SUSTENTACIÓN**.

Y estando, la opinión favorable del Director de la Unidad de Investigación y el Director de la Escuela de Posgrado mediante acta de sorteo de jurado, con registro N° 000499 de fecha: 02 de diciembre del 2025 se nombra jurados.

Que, conforme al artículo 66° del Reglamento General de la Escuela de Posgrado de la UANCV, establece que la Tesis de Posgrado es un trabajo de investigación científica original de actualidad y de alto valor científico;

En uso de las atribuciones conferidas a la Dirección en el inciso "J" del artículo 17° del Reglamento General de la Escuela de Posgrado, y el artículo 76° del Estatuto Universitario;

SE RESUELVE:

ARTÍCULO PRIMERO. - DECLARAR APTO para la sustentación presencial del **INFORME FINAL DE LA INVESTIGACIÓN** (borrador de tesis), TITULADO: **LIDERAZGO DIRECTORAL INNOVADOR Y DESEMPEÑO DOCENTE EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SECUNDARIA CARLOS OQUENDO DE AMAT DEL DISTRITO DE CUYOCUYO, PUNO - 2025** del (la) Bach: **MARAZA SUCAPUCA NICOLAS**, para optar el GRADO de: **MAGISTER EN EDUCACIÓN** Mención: **ADMINISTRACIÓN Y GERENCIA EDUCATIVA**, en virtud de los considerandos expuestos.

ARTÍCULO SEGUNDO. - NOMINAR JURADOS para la sustentación presencial y defensa de la tesis a los siguientes docentes ordinarios:

Presidente	: Dr. JAVIER ROMULO QUISPE ZAPANA
Primer miembro	: Dr. HUGO NEPTALI CAVERO AYBAR
Segundo miembro	: Dr. ENRIQUE GENARO APAZA CHIRINOS
Asesor	: Dr. JESUS MAMANI MAMANI

ARTÍCULO TERCERO. - PROGRAMAR FECHA Y HORA de sustentación como se detalla:

Fecha	: Jueves, 18 de diciembre del 2025
Hora	: 04:00 p.m..
Lugar	: Aula N°206 Centro Comercial N° 03 UANCV-JULIACA

ARTÍCULO CUARTO. - El Director de la Escuela de Posgrado queda encargado del cumplimiento de la presente Resolución.

Regístrese, comuníquese y archívese.



UNIVERSIDAD ANDINA NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ
ESCUELA DE POSGRADO
Dr. Javier Romulo Quispe Zapana
DIRECTOR (e)

**UNIVERSIDAD ANDINA
"NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ"
ESCUELA DE POSGRADO****RESOLUCIÓN DIRECTORAL N° 001022-2025-USA-EPG/UANCV**

Juliaca, 03 de setiembre del 2025

VISTOS:

El Expediente N° 2025-C-2046 de fecha 14 de agosto de 2025, el (la) Bach. MARAZA SUCAPUCA NICOLAS, con DNI N° 80074759, código de matrícula N° 21528977, quien solicita Revisión de propuesta de Investigación; INFORME N° 00807-2024-UI-EPG-UANCV y el Anexo (02 o 03) "Ficha de Opinión de la Propuesta de Investigación" del 21 de agosto de 2025, que fue revisada por el Comité de Investigación de la Escuela de Posgrado.

CONSIDERANDO:

Que, las Unidades de Investigación son unidades académicas que agrupan a docentes y estudiantes de diversas disciplinas, en razón del desarrollo de investigación científica, tecnológica y humanista de acuerdo al Estatuto Universitario Modificado 2020 de nuestra primera Casa Superior de Estudios.

Que, con Expediente N° 2025-C-2046 el (la) Bach. MARAZA SUCAPUCA NICOLAS, solicita la revisión y aprobación de la propuesta de Investigación titulado: **LIDERAZGO DIRECTORAL INNOVADOR Y DESEMPEÑO DOCENTE EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SECUNDARIA CARLOS OQUENDO DE AMAT DEL DISTRITO DE CUYOCUYO, PUNO - 2025** Línea de investigación **GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN – P32**, para optar el **GRADO** de **MAGISTER EN EDUCACIÓN**, mención: **ADMINISTRACIÓN Y GERENCIA EDUCATIVA**.

Que, al haberse cumplido con los requisitos exigidos por el Reglamento Interno de Trabajo de Investigación Conducente a Grados y Títulos plasmado en la Resolución N° 0294-2023-UANCV-CU-R.

Que, el Comité de Investigación emitió su opinión **FAVORABLE** a la propuesta de investigación.

Que, el Director de la Unidad de Investigación de la Escuela de Posgrado, corroboró la propuesta del **ASESOR** Dr. JESUS MAMANI MAMANI, quien debe estar acreditado y facultado para orientar y ayudar al asesorado en el proceso de elaboración del trabajo de investigación (Tesis) de acuerdo a la DIRECTIVA N° 004-2019-UANCV-VRAD-OI; y,

Estando, la opinión favorable del Comité de Investigación, según **INFORME N° 00807-2025-UI-EPG-UANCV** y el **Anexo (02 o 03) "Ficha de Opinión de la Propuesta de Investigación"** en concordancia con el Reglamento Interno de Trabajo de Investigación Conducente a Grados y Títulos Resolución N° 0294-2023-UANCV-CU-R, de conformidad a lo que establece la Ley Universitaria N° 30220, Ley de Creación de la UANCV N° 23738 y Modificatoria N° 24661 y el Estatuto de la UANCV, que confiere facultades a la unidad de Investigación de la Escuela de Posgrado.

SE RESUELVE:

ARTICULO PRIMERO.- APROBAR Y AUTORIZAR LA EJECUCIÓN DE LA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN, titulado: **LIDERAZGO DIRECTORAL INNOVADOR Y DESEMPEÑO DOCENTE EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SECUNDARIA CARLOS OQUENDO DE AMAT DEL DISTRITO DE CUYOCUYO, PUNO - 2025** presentado por el (la) Bach. MARAZA SUCAPUCA NICOLAS, para optar el **GRADO** de **MAGISTER EN EDUCACIÓN**, mención: **ADMINISTRACIÓN Y GERENCIA EDUCATIVA** en virtud de los considerandos expuestos.

ARTICULO SEGUNDO.- RECONOCER, como **ASESOR** al (a) Dr. JESUS MAMANI MAMANI.

ARTICULO TERCERO. - DISPONER que la Escuela de Posgrado, la Secretaría Académica y administrativa, quedan encargados del cumplimiento de la presente resolución.

Regístrese, comuníquese y archívese.



UNIVERSIDAD ANDINA "NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ"
ESCUELA DE POSGRADO

Dr. Javier Rómulo Zúñiga Zúñiga
DIRECTOR (e)

DISTRIBUCIÓN:
DIRECCIÓN EPG, INTERESADO.
ARCH. JBN/cqm.

**UNIVERSIDAD ANDINA
"NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ"
ESCUELA DE POSGRADO****RESOLUCIÓN DIRECTORAL N° 01599-2025-USA-EPG/UANCV**

Juliaca, 16 de octubre de 2025

VISTOS:

El Expediente N° 2025-C-5330 de fecha , el (la) Bach. **MARAZA SUCAPUCA NICOLAS**, con DNI N° 80074759, código de matrícula N° 21528977, quien solicita Revisión de Informe Final de la Investigación (borrador de Tesis); **INFORME N° 001368-2025-UI-EPG-UANCV** y el **Anexo (04 o 05) "Ficha de Opinión del Informe Final de la Investigación (borrador de Tesis)"** del 13 de octubre de 2025, que fue revisada por el Comité de Investigación de la Escuela de Posgrado.

CONSIDERANDO:

Que, las Unidades de Investigación son unidades académicas que agrupan a docentes y estudiantes de diversas disciplinas, en razón del desarrollo de investigación científica, tecnológica y humanista de acuerdo al Estatuto Universitario Modificado 2020 de nuestra primera Casa Superior de Estudios.

Que, con Expediente N° 2025-C-5330 el (la) Bach. **MARAZA SUCAPUCA NICOLAS**, solicita la revisión y aprobación del Informe Final de la Investigación (borrador de Tesis) titulado: **LIDERAZGO DIRECTORAL INNOVADOR Y DESEMPEÑO DOCENTE EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SECUNDARIA CARLOS OQUENDO DE AMAT DEL DISTRITO DE CUYOCUYO, PUNO - 2025** Línea de investigación **GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN - P32**, para optar el **GRADO** de **MAGISTER EN EDUCACIÓN**, mención: **ADMINISTRACIÓN Y GERENCIA EDUCATIVA**.

Que, al haberse cumplido con los requisitos exigidos por el Reglamento Interno de Trabajo de Investigación Conducente a Grados y Títulos plasmado en la Resolución N° 0294-2023-UANCV-CU-R.

Que, el Comité de Investigación emitió su opinión **FAVORABLE** al Informe Final de la Investigación (borrador de Tesis).

Que, el Director de la Unidad de Investigación de la Escuela de Posgrado, corroboró el asesoramiento en el Informe Final de la Investigación (borrador de Tesis) del **ASESOR Dr. JESUS MAMANI MAMANI**; y,

Estando, la opinión favorable del Comité de Investigación, según **INFORME N° 001368-2025-UI-EPG-UANCV** y el **Anexo (04 o 05) "Ficha de Opinión del Informe Final de la Investigación (borrador de Tesis)"** en concordancia con el Reglamento Interno de Trabajo de Investigación Conducente a Grados y Títulos Resolución N° 0294-2023-UANCV-CU-R, de conformidad a lo que establece la Ley Universitaria N° 30220, Ley de Creación de la UANCV N° 23738 y Modificatoria N° 24661 y el Estatuto de la UANCV, que confiere facultades a la unidad de Investigación de la Escuela de Posgrado.

SE RESUELVE:

ARTICULO PRIMERO.- APROBAR Y AUTORIZAR EL INFORME FINAL DE LA INVESTIGACIÓN (BORRADOR DE TESIS) para la **REVISIÓN DE SIMILITUD TURNITIN**, titulado: **LIDERAZGO DIRECTORAL INNOVADOR Y DESEMPEÑO DOCENTE EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SECUNDARIA CARLOS OQUENDO DE AMAT DEL DISTRITO DE CUYOCUYO, PUNO - 2025** presentado por el (la) **Bach. MARAZA SUCAPUCA NICOLAS**, en virtud de los considerandos expuestos.

ARTICULO SEGUNDO.- RATIFICAR, como **ASESOR** al (a) **Dr. JESUS MAMANI MAMANI**.

ARTICULO TERCERO. - DISPONER que la Escuela de Posgrado, la Secretaría Académica y administrativa, quedan encargados del cumplimiento de la presente resolución.

Regístrese, comuníquese y archívese.

Dr. Javier Román Quispe Zapana
DIRECTOR (e)



NICOLAS MARAZA SUCAPUCA

LIDERAZGO DIRECTORAL INNOVADOR Y DESEMPEÑO DOCENTE EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SECUNDARIA CA...

 TESIS DE MAESTRIAS

Detalles del documento

Identificador de la entrega

trn:oid::13016:553711724

Fecha de entrega

6 feb 2026, 10:26 GMT-5

Fecha de descarga

6 feb 2026, 11:54 GMT-5

Nombre del archivo

T036_80074759_M.docx

Tamaño del archivo

11.3 MB

156 páginas

32.723 palabras

183.212 caracteres



13% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Filtrado desde el informe

- ▶ Bibliografía
- ▶ Coincidencias menores (menos de 10 palabras)

Fuentes principales

- 9%  Fuentes de Internet
- 7%  Publicaciones
- 11%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.



METADATOS COMPLEMENTARIOS – UANCV

TÍTULO DE LA TESIS	
LIDERAZGO DIRECTORAL INNOVADOR Y DESEMPEÑO DOCENTE EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SECUNDARIA CARLOS OQUENDO DE AMAT DEL DISTRITO DE CUYOCUYO, PUNO - 2025	
Datos de autor	
Nombres y apellidos	NICOLAS MARAZA SUCAPUCA
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	80074759
URL de ORCID	https://orcid.org/0009-0008-4337-6880
Datos de asesor	
Nombres y apellidos	JESUS MAMANI MAMANI
Tipo de documento de identidad	DNI
Numero de documento de identidad	02425043
URL de ORCID	https://orcid.org/0009-0008-7372-6132
Datos del jurado	
Presidente del jurado	
Nombres y apellidos	JAVIER ROMULO QUISPE ZAPANA
Tipo de documento	DNI
Numero de documento de identidad	01324996
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0002-2532-8921
Miembro Del Jurado 1	
Nombres y apellidos	HUGO NEPTALI CAVERO AYBAR
Tipo de documento	DNI
Numero de documento de identidad	01332589
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0003-2161-4514



Miembro Del Jurado 2	
Nombres y apellidos	ENRIQUE GENARO APAZA CHIRINOS
Tipo de documento	DNI
Numero de documento de identidad	02413103
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0001-8602-3219
Datos de investigación	
Línea de investigación	GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN – P32
Grupo de investigación	No aplica
Agencia de financiamiento	Sin Financiamiento
Ubicación geográfica de la investigación	País: Perú Departamento: Puno Provincia: Sandia Distrito: Cuyocuyo Coordenadas Latitud: 14°28'01.2"S Longitud: 69°32'10.6"W URL maps: https://goo.su/GLYw 
Año o rango de años en que se realizó la investigación	Setiembre 2025 – Diciembre 2025
URL de disciplinas OCDE	CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.03.00 EDUCACIÓN GENERAL https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.03.01



UNIVERSIDAD ANDRÉS BELLEROS VELÁSQUEZ
ESCUELA DE POSTGRADO
Dr. Jesús Mamani Mamani
DIRECTOR
DE INVESTIGACIÓN - EPG



DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD Y RESPONSABILIDAD

Yo **NICOLAS MARAZA SUCAPUCA**, identificado con DNI
Nro. **80074759** en mi condición de egresado de:

- ☐ Escuela Profesional
☐ Programa de Segunda Especialidad,
☒ Programa de Maestría o Doctorado

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

informo que he elaborado el/la ☒ Tesis o ☐ Trabajo de Investigación, ☐ Trabajo Académico
denominada:

**LIDERAZGO DIRECTORAL INNOVADOR Y DESEMPEÑO DOCENTE EN LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA SECUNDARIA CARLOS OQUENDO DE AMAT
DEL DISTRITO DE CUYOCUYO, PUNO - 2025**

Asesorado por: **Dr. JESUS MAMANI MAMANI**

Es un tema original.

Declaro que el presente trabajo de tesis es elaborado por mi persona y **no existe plagio/copia** de ninguna naturaleza, en especial de otro documento de investigación (tesis, revista, texto, congreso, o similar) presentado por persona natural o jurídica alguna ante instituciones académicas, profesionales, de investigación o similares, en el país o en el extranjero.

Dejo constancia que las citas de otros autores han sido debidamente identificadas en el trabajo de investigación, por lo que no asumiré como tuyas las opiniones vertidas por terceros, ya sea de fuentes encontradas en medios escritos, digitales o Internet.

Asimismo, ratifico que soy plenamente consciente de todo el contenido de la tesis y asumo la responsabilidad de cualquier error u omisión en el documento, así como de las connotaciones éticas y legales involucradas.

El incumplimiento de lo declarado da lugar a responsabilidad del declarante, en consecuencia; a través del presente documento asumo frente a terceros, la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez y/o la Administración Pública toda responsabilidad que pueda derivarse por el trabajo final presentado. Lo señalado incluye responsabilidad pecuniaria incluido el pago de multas u otros por los daños y perjuicios que se ocasionen.

Juliaca 31 de **Diciembre** del 20**25**

Firma del Asesor
(obligatoria)

FIRMA (obligatoria)



Huella



DEDICATORIA

A mis queridos padres, con profundo amor y gratitud. Gracias por ser mi mayor inspiración, por su esfuerzo constante y por enseñarme con el ejemplo el valor del trabajo, la perseverancia y la honestidad. Este logro académico es también suyo, porque sin su apoyo incondicional, sus consejos y sacrificios, no habría sido posible. Les dedico este trabajo como una muestra de mi eterno reconocimiento y cariño, con la esperanza de que cada paso que doy en mi formación profesional sea motivo de orgullo para ustedes.



AGRADECIMIENTOS

Expreso mi más sincero agradecimiento a la Escuela de Posgrado de la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez, por brindarme la oportunidad de continuar mi formación académica y profesional en un espacio de excelencia y compromiso con la investigación.

S especialmente agradezco al Dr. Jesús Mamani Mamani, por su paciencia, orientación y recomendaciones que enriquecieron el desarrollo de esta investigación. Su apoyo académico y acompañamiento fueron determinantes para finalizar este trabajo con el compromiso y la dedicación que se requiere.



INDICE GENERAL

DEDICATORIA	III
AGRADECIMIENTOS	IV
INDICE GENERAL	V
ÍNDICE DE TABLAS.....	VIII
ÍNDICE DE FIGURAS	X
ACRÓNIMOS	XI
RESUMEN	XII
ABSTRACT	XIII
INTRODUCCIÓN	XIV

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

1.1 EXPOSICIÓN DE LA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA	17
1.2 FORMULACIÓN DEL PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	19
1.2.1 <i>Problema general</i>	19
1.2.2 <i>Problemas específicos</i>	19
1.3 JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	20
1.3.1. <i>Justificación teórica</i>	20
1.3.2. <i>Justificación práctica</i>	21
1.4 OBJETIVOS	22
1.4.1 <i>Objetivo general</i>	22
1.4.2 <i>Objetivos específicos</i>	22



1.5. IMPORTANCIA Y ALCANCE DE LA INVESTIGACIÓN	23
1.5.1. <i>Importancia del estudio</i>	23
1.5.2. <i>Alcance de la investigación</i>	23
1.6. LIMITACIONES Y DELIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN	24
1.6.1. <i>Limitaciones del estudio</i>	24
1.6.2. <i>Delimitaciones de la investigación</i>	24
1.7. HIPÓTESIS	25
1.7.1. <i>Hipótesis general</i>	25
1.7.2. <i>Hipótesis específicas</i>	25
1.8. VARIABLES E INDICADORES	25
1.7. OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES	26

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN	27
2.1.1. <i>A nivel internacionales</i>	27
2.1.2. <i>A nivel nacional</i>	29
2.1.3. <i>A nivel local</i>	32
2.2. BASES TEÓRICAS	34
2.2.1. <i>Liderazgo directoral innovador</i>	34
2.2.2. <i>Desempeño docente</i>	49
2.3. MARCO CONCEPTUAL.....	65

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN.....	70
3.2. MÉTODOS APLICADOS A LA INVESTIGACIÓN	71



3.3. TIPO DE INVESTIGACIÓN	71
3.4. NIVEL DE INVESTIGACIÓN	72
3.5. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	72
3.6. POBLACIÓN Y MUESTRA.....	73
3.6.1. Población.....	73
3.6.2. Muestra	73
3.7. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	74
3.7.1. Técnica.....	74
3.7.2. Instrumento	74

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1 PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	77
CONCLUSIONES.....	125
RECOMENDACIONES	128
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	130
ANEXOS	141



ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Operacionalización de variables	26
Tabla 2 Niveles de liderazgo innovador en la Institución Educativa Secundaria "Carlos Oquendo De Amat" Del Distrito De Cuyocuyo, Puno – 2025.....	77
Tabla 3 Niveles del desempeño docente en la Institución Educativa Secundaria "Carlos Oquendo De Amat" Del Distrito De Cuyocuyo, Puno – 2025.....	79
Tabla 4 Prueba de correlación entre liderazgo innovador y el desempeño docente	81
Tabla 5 Niveles de entorno de cambios en la Institución Educativa Secundaria "Carlos Oquendo De Amat" Del Distrito De Cuyocuyo, Puno – 2025.....	84
Tabla 6 Niveles del sistema de evaluación docente en la Institución Educativa Secundaria "Carlos Oquendo De Amat" Del Distrito De Cuyocuyo, Puno - 2025.	86
Tabla 2 Prueba de correlación entre entorno de cambios y el sistema de evaluación docente	88
Tabla 8 Niveles de monitoreo y ajuste en la Institución Educativa Secundaria "Carlos Oquendo De Amat" Del Distrito De Cuyocuyo, Puno - 2025.....	91
Tabla 9 Niveles de la metodología de enseñanza de los docentes en la Institución Educativa Secundaria "Carlos Oquendo De Amat" del Distrito de Cuyocuyo	93
Tabla 10 Prueba de correlación entre monitoreo y ajuste y la metodología de enseñanza de los docentes.....	95
Tabla 11 Niveles orientación de personal en la Institución Educativa Secundaria "Carlos Oquendo De Amat" Del Distrito De Cuyocuyo, Puno - 2025.....	99



Tabla 12 *Niveles valores que manifiestan los docentes en la Institución Educativa Secundaria "Carlos Oquendo De Amat" Del Distrito De Cuyocuyo, Puno - 2025* 101

Tabla 13 *Prueba de correlación entre orientación de personal y los valores que manifiestan los docentes* 103

Tabla 14 *Niveles de procesos de aprendizaje en la Institución Educativa Secundaria "Carlos Oquendo De Amat" Del Distrito De Cuyocuyo, Puno - 2025* 107

Tabla 15 *Niveles de temática del curso en la Institución Educativa Secundaria "Carlos Oquendo De Amat" Del Distrito De Cuyocuyo, Puno - 2025* 109

Tabla 16 *Prueba de correlación entre procesos de aprendizaje y temática del curso* 111



ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 <i>Análisis de diagrama de dispersión entre liderazgo innovador y el desempeño docente</i>	82
Figura 3 <i>Análisis de diagrama de dispersión entre entorno de cambios y el sistema de evaluación docente</i>	89
Figura 4 <i>Análisis de diagrama de dispersión entre monitoreo y ajuste y la metodología de enseñanza de los docentes</i>	97
Figura 5 <i>Análisis de diagrama de dispersión entre orientación de personal y los valores que manifiestan los docentes</i>	105
Figura 6 <i>Análisis de diagrama de dispersión entre procesos de aprendizaje y temática del curso</i>	113



ACRÓNIMOS

EPG	:	Escuela de Posgrado
MEF	:	Ministerio de Economía y Finanzas
MINAM	:	Ministerio del Ambiente
UNA	:	Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez



RESUMEN

La presente investigación se desarrolló en la Institución Educativa secundaria "Carlos Oquendo de Amat" del distrito de Cuyocuyo de Puno, con el objetivo de determinar la relación entre el liderazgo directoral innovador y el desempeño docente durante el año 2025. Un enfoque no experimental, básico, descriptivo y correlacional, con un método hipotético-deductivo y un análisis cuantitativo, fue implementado en la investigación. La muestra, que fue un censo, estuvo compuesta por 18 docentes, a los que se aplicó un cuestionario estructurado en escala tipo Likert. En los resultados descriptivos, 61.1% de los docentes identificó el liderazgo en un nivel medio y 22.2% en un nivel alto; en paralelo, el 44.4% de los docentes se ubicó en un nivel medio (desempeño docente) y 27.8% en un nivel alto. La prueba de correlación de Pearson en el análisis inferencial, con un coeficiente de 0.840 y un nivel de significancia de 0.000, estableció una relación positiva significativa en el nivel alto y directa entre ambas variables. Se concluye que una gestión directiva innovadora (enfocada en el cambio, acompañamiento pedagógico y formación profesional) afecta positivamente el nivel de desempeño docente. De los resultados se deriva que se requiere reforzar los liderazgos que integren visión estratégica, cultura colaborativa y retroalimentación, para construir una escuela centrada en la mejora de los aprendizajes.

Palabras clave: Desempeño docente, liderazgo innovador, práctica pedagógica, gestión institucional.



ABSTRACT

This research was conducted at the "Carlos Oquendo de Amat" Secondary School in the Cuyocuyo district of Puno, with the objective of determining the relationship between innovative leadership and teacher performance during the year 2025. A non-experimental, basic, descriptive, and correlational approach, using a hypothetical-deductive method and quantitative analysis, was implemented in the research. The sample, a census, consisted of 18 teachers, who were administered a structured questionnaire using a Likert scale. In the descriptive results, 61.1% of the teachers identified their leadership as being at a medium level and 22.2% at a high level; conversely, 44.4% of the teachers were at a medium level (teaching performance) and 27.8% at a high level. The Pearson correlation test in the inferential analysis, with a coefficient of 0.840 and a significance level of 0.000, established a significant positive relationship at a high level and a direct correlation between the two variables. It is concluded that innovative management (focused on change, pedagogical support, and professional development) positively affects the level of teacher performance. The results suggest that it is necessary to strengthen leadership that integrates strategic vision, a collaborative culture, and feedback in order to build a school centered on improving learning.

Keywords: teaching performance, innovative leadership, pedagogical practice, institutional management.



INTRODUCCIÓN

En los sistemas educativos contemporáneos, el liderazgo escolar ha dejado de ser una función meramente administrativa para convertirse en un factor que transforma el entorno pedagógico. Diversos estudios realizados en América Latina señalan que la conducción innovadora influye directamente en la motivación del profesorado, el clima institucional y los aprendizajes en el aula. Sin embargo, esta transformación no ocurre de manera uniforme. En instituciones públicas con trayectorias consolidadas, como en la Institución Educativa secundaria "Carlos Oquendo de Amat" del distrito de Cuyocuyo de Puno, la figura directiva enfrenta tensiones entre la tradición organizativa y la exigencia de modernización. La presente investigación parte de esta realidad compleja, en la que se requiere una mirada profunda sobre cómo el liderazgo orientado al cambio puede incidir en la práctica docente. El contexto demanda liderazgo que no imponga, sino que movilice, inspire y construya sentido compartido.

Esta tesis busca aportar al campo de la gestión educativa al examinar la relación entre el liderazgo directoral innovador y el desempeño docente desde un enfoque empírico y situado. Su valor radica en ofrecer evidencia sobre cómo se configuran dichas dimensiones en una institución emblemática de Juliaca, donde la cultura escolar se encuentra en transición. Lejos de abordar el liderazgo como una cualidad individual, se lo considera una práctica institucional que requiere condiciones colectivas para desplegarse con eficacia. El estudio permite comprender qué dinámicas favorecen el desarrollo profesional y cómo ciertas formas de gestión pueden impulsar o limitar la mejora pedagógica. Además, se contribuye a una reflexión útil para directores, docentes y decisores, al identificar



tendencias que pueden ser transformadas mediante estrategias participativas, con una visión compartida de mejora educativa.

El documento se divide en 4 capítulos que se interrelacionan entre sí. En el primer capítulo se elabora la propuesta de problema y se explica la problemática educativa que centra el estudio, los objetivos que guían la investigación y las hipótesis que se plantean. En el segundo capítulo se presentan los antecedentes, tanto a nivel nacional como internacional, el marco teórico y los componentes que justifican las variables de estudio. En el tercer capítulo se plantea la metodología de la investigación, la cual se entiende dentro del enfoque cuantitativo, bajo el método hipotético-deductivo, a nivel descriptivo-correlacional y en un diseño no experimental transeccional. También se describe la población, la muestra, además de las técnicas e instrumentos que se utilizaron para la recolección de datos. En el cuarto capítulo se presentan los resultados y la discusión que se han realizado y que se han organizado de una forma accesible y asistida sobre la relación entre liderazgo innovador y desempeño docente, utilizando tablas, figuras y análisis estadísticos.

Después de analizar los resultados, el documento presenta una sección de conclusiones, donde se interpretan los resultados cuantitativos desde una perspectiva reflexiva, articulando los datos con la base teórica y el contexto institucional. Cada conclusión surge directamente de la evidencia recolectada, evitando generalizaciones apresuradas y afirmaciones más allá del alcance del estudio. El documento luego ofrece recomendaciones dirigidas tanto a la práctica administrativa como a la gestión pedagógica de los docentes, con un enfoque en recomendaciones accionables y contextualizadas. Estas sugerencias no están destinadas a ser recetas, sino más bien propuestas que se construyen a partir de



la realidad educativa que se investigó. Finalmente, se incluyen los anexos, que contienen instrumentos aplicados, la matriz de consistencia, tablas estadísticas y otros elementos que brindan transparencia al proceso de investigación y que permiten que el estudio sea replicado o contrastado en otras instituciones educativas con condiciones similares.



CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

1.1 EXPOSICIÓN DE LA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA

En diversos países del mundo, el liderazgo escolar ha adquirido una importancia creciente en la mejora del sistema educativo. Organismos como la UNESCO (2021) y la OCDE (2020) coinciden en que la figura del director no solo cumple funciones administrativas, sino que influye directamente en el clima institucional, la innovación pedagógica y el rendimiento del profesorado. Sin embargo, persisten grandes diferencias entre los estilos de gestión implementados y los resultados alcanzados. En contextos con escasa formación directiva o poca autonomía escolar, se observa una limitada capacidad para fomentar prácticas docentes reflexivas, colaborativas y adaptadas a las nuevas demandas sociales. A pesar de los avances tecnológicos y de los marcos normativos orientados a fortalecer la gestión educativa, muchas escuelas aún dependen de liderazgos tradicionales, verticales y burocráticos, que dificultan la transformación educativa.

En América Latina, la relación entre liderazgo directivo y desempeño docente es especialmente compleja debido a las desigualdades estructurales, la inestabilidad institucional y las brechas en la formación de cuadros de gestión educativa. Según el informe del Banco Interamericano de Desarrollo (BID, 2022), en países como Colombia, México, Perú y Bolivia, el rol del director escolar está poco profesionalizado, y sus decisiones se ven afectadas por interferencias

políticas, escasa capacitación y baja autonomía. Esta situación impide el desarrollo de proyectos pedagógicos sostenibles y debilita la motivación del personal docente.

Existen estudios regionales que indican que donde hay un liderazgo escolar participativo, estratégico e innovador, hay mejores condiciones para la enseñanza y un mayor compromiso docente, así como entornos escolares más inclusivos (CEPAL, 2023). Sin embargo, estos casos todavía son excepcionales en un panorama general marcado por la improvisación, la rutina administrativa y la falta de una visión transformadora.

En Perú, las instituciones educativas enfrentan numerosos desafíos con el liderazgo pedagógico. Si bien el Marco para un Buen Desempeño Gerencial (MINEDU, 2021) proporciona pautas claras sobre el papel transformador de los directores, la implementación de estas pautas sigue siendo limitada. Numerosas evaluaciones realizadas por el Ministerio de Educación muestran que muchos directores de escuela continúan enfocando su gestión en aspectos operativos y burocráticos, descuidando el acompañamiento pedagógico, el trabajo colegiado y la promoción de la innovación. Además, hay una débil articulación entre la planificación institucional, las necesidades reales del aula y la evaluación docente. La inversión insuficiente en formación continua, combinada con la falta de un sólido sistema de carrera gerencial, impacta negativamente en la calidad del liderazgo escolar y, a su vez, en el rendimiento de los docentes. En este contexto, hay una gran necesidad de repensar el rol del director como líder pedagógico, facilitador del aprendizaje y defensor de la mejora institucional.

La Institución Educativa Secundaria "Carlos Oquendo De Amat" en el distrito de Cuyocuyo, Puno, 2025, uno de los colegios más emblemáticos en la región

altiplánica, evidencia una problemática crónica en la conciliación entre la función directiva y el desarrollo profesional de los docentes. A pesar de la amplia trayectoria institucional y un cuerpo docente calificado, la innovación pedagógica y la mejora del desempeño se encuentran limitadas. Las estrategias de liderazgo implementadas, en la mayoría de los casos, no logran movilizar al conjunto docente hacia una cultura de mejora, ni consolidar una visión pedagógica. La escasez de trabajo colaborativo, la resistencia a los cambios y la falta de retroalimentación sistemática son indicadores de una gestión que no ha asumido plenamente su rol educativo. En consecuencia, se impide el avance hacia una educación que sea pertinente, inclusiva y de calidad. Analizar esta situación es necesario para establecer que un liderazgo directivo innovador, de qué manera, podrá desencadenar el compromiso pedagógico y la mejora de la práctica docente, en este caso particular.

1.2 FORMULACIÓN DEL PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.2.1 *Problema general*

PG ¿Qué relación existe entre el liderazgo innovador y el desempeño docente en la Institución Educativa Secundaria "Carlos Oquendo De Amat" del Distrito de Cuyocuyo, Puno - 2025?

1.2.2 *Problemas específicos*

PE1 ¿Cómo se relacionan procesos de aprendizaje y la temática del curso en la Institución Educativa Secundaria "Carlos Oquendo De Amat" del distrito de Cuyocuyo, Puno - 2025?

PE2 ¿Cuál es la relación entre el entorno de cambios y el sistema de evaluación docente en la Institución Educativa Secundaria "Carlos Oquendo De Amat" del distrito de Cuyocuyo, Puno - 2025?



PE3 ¿Cuál es la relación entre monitoreo y ajuste con la metodología de enseñanza en la Institución Educativa Secundaria "Carlos Oquendo De Amat" del distrito de Cuyocuyo, Puno - 2025?

PE4 ¿Qué relación hay entre la orientación de personal y los valores que manifiestan los docentes en la Institución Educativa Secundaria "Carlos Oquendo De Amat" del distrito de Cuyocuyo, Puno - 2025?

1.3 JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

1.3.1. *Justificación teórica*

El presente estudio se enfoca en el análisis y la comprensión de la interrelación entre el desempeño docente y el liderazgo directivo innovador, en particular, en contextos educativos rurales, como en el caso de la Institución Educativa Secundaria "Carlos Oquendo de Amat" en el Cuyocuyo, Puno. Estas instituciones, en gran medida, tienen problemas estructurales, de formación y de gestión, que impactan la calidad de la educación; por lo tanto, es necesario examinar en detalle y entender los factores que afectan el desempeño docente.

A pesar de que existe literatura sobre liderazgo y desempeño docente, son escasos los estudios que abordan específicamente el impacto del liderazgo innovador en instituciones de zonas altoandinas, donde los desafíos educativos, culturales y sociales son únicos. Este vacío en el conocimiento limita la formulación de políticas educativas pertinentes y estrategias de gestión adaptadas a la realidad de dichas comunidades. Por ello, el presente estudio busca aportar evidencia empírica actualizada sobre cómo un liderazgo directivo con enfoque innovador



puede influir significativamente en la mejora del desempeño docente y, en consecuencia, en la calidad del servicio educativo.

1.3.2. Justificación práctica

La investigación también cuenta con una aplicabilidad práctica, dado que sus resultados pueden ser insumos para el diseño de programas de formación y acompañamiento a directores y maestros en relaciones con el fortalecimiento de estilos de liderazgo transformador, motivador, y participativo. Esto, a su vez, impactará positivamente en el desarrollo profesional de los docentes y en el fortalecimiento de la institución, generando un clima escolar más ágil, optimizado y centrado en el aprendizaje.

Finalmente, este estudio, además de responder a una necesidad académica al nutrir el campo de la gestión educativa innovadora, también atiende una necesidad social y profesional al ofrecer propuestas realistas y aplicadas para la mejora de la calidad educativa en el ámbito rural del país.

1.3.3. Justificación metodológica

La presente investigación se justificó metodológicamente en razón de su enfoque y diseño. Se adoptó un enfoque cuantitativo porque permitió recoger información objetiva, procesarla estadísticamente y establecer la relación entre las variables: liderazgo directivo innovador y desempeño docente. Asimismo, el diseño fue de tipo correlacional, ya que el propósito central fue identificar el grado de asociación existente entre ambas variables sin manipularlas, es decir, observándolas en su contexto natural dentro de la Institución Educativa Secundaria Carlos Oquendo de Amat del distrito de Cuyocuyo.

Este tipo de estudio resultó pertinente porque ofreció una comprensión más precisa de cómo el liderazgo ejercido por el director incidió en la práctica pedagógica de los docentes. A través de la aplicación de instrumentos validados, se pudo analizar la correspondencia entre los estilos de gestión directiva y los niveles de desempeño en el aula, aportando datos relevantes para fortalecer la calidad educativa. De esta manera, la metodología empleada aseguró la objetividad, la validez y la confiabilidad de los resultados, contribuyendo a que las conclusiones tuvieran un sustento científico y práctico para la mejora institucional.

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 *Objetivo general*

OG. Determinar la relación existe entre el liderazgo innovador y el desempeño docente en la Institución Educativa Secundaria "Carlos Oquendo De Amat" Del Distrito De Cuyocuyo, Puno - 2025

1.4.2 *Objetivos específicos*

OE1. Analizar la relación entre los procesos de aprendizaje y temática del curso en la Institución Educativa Secundaria "Carlos Oquendo De Amat" Del Distrito De Cuyocuyo, Puno - 2025

OE2. Identificar la relación entre entorno de cambios y el sistema de evaluación docente en la Institución Educativa Secundaria "Carlos Oquendo De Amat" Del Distrito De Cuyocuyo, Puno - 2025

OE3. Determinar la relación entre el monitoreo y ajuste con la metodología de enseñanza de los docentes que laboran en la Institución Educativa Secundaria "Carlos Oquendo De Amat" Del Distrito De Cuyocuyo, Puno - 2025

OE4. Determinar la relación entre la orientación de personal y los valores que manifiestan los docentes en la Institución Educativa Secundaria "Carlos Oquendo De Amat" Del Distrito De Cuyocuyo, Puno – 2025.

1.5. IMPORTANCIA Y ALCANCE DE LA INVESTIGACIÓN

1.5.1. Importancia del estudio

La importancia del estudio radica en el entendimiento de la relación del liderazgo directivo innovador y el desempeño docente en la Institución Educativa Secundaria Carlos Oquendo de Amat del distrito de Cuyocuyo. Esta investigación fue un aporte tanto teórico como práctico al haber dado las evidencias necesarias para el entendimiento de la necesidad de transformadores de la praxis directiva, capaces de generar cambios sustantivos en la práctica docente. Además, fue un aporte valioso para la gestión de la educación en los contextos rurales de Puno, mejorando la oferta educativa y, como consecuencia, los aprendizajes de los estudiantes.

1.5.2. Alcance de la investigación

El estudio en cuestión se centra en el alcance descriptivo y correlacional debido a que se orienta en el estudio y análisis del vínculo que existe entre el liderazgo directivo innovador y el desempeño docente. Este se realizó en la Institución Educativa Secundaria Carlos Oquendo de Amat, en el distrito de Cuyocuyo, durante el año 2025, y tuvo como población a los docentes de la mencionada institución. Este alcance permitió, no solo medir el nivel de liderazgo que se ejerce desde la dirección, sino también se evaluó en qué medida se vinculó con las prácticas pedagógicas y el desempeño que los docentes.

1.6. LIMITACIONES Y DELIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

1.6.1. Limitaciones del estudio

El estudio presentó algunas limitaciones propias del contexto en el que se desarrolló. Una de ellas estuvo relacionada con el reducido número de docentes participantes, lo que restringió la posibilidad de generalizar los resultados a otras instituciones. Asimismo, factores como el tiempo limitado para la aplicación de los instrumentos, las condiciones geográficas y de conectividad propias del distrito de Cuyocuyo dificultaron en algunos casos la recolección de datos. A pesar de estas limitaciones, la investigación se llevó a cabo con rigurosidad metodológica, garantizando la validez y confiabilidad de los resultados obtenidos.

1.6.2. Delimitaciones de la investigación

La investigación se delimitó en espacio, tiempo, población y variables. En cuanto al espacio, se desarrolló únicamente en la Institución Educativa Secundaria Carlos Oquendo de Amat del distrito de Cuyocuyo, Puno. En el aspecto temporal, el estudio se circunscribió al año 2025. En cuanto a la población, estuvo conformada por los docentes de la institución, quienes fueron los principales actores en el análisis. Finalmente, las variables se delimitaron en dos ejes: liderazgo directivo innovador y desempeño docente, las cuales fueron estudiadas de manera específica en sus dimensiones correspondientes.

1.7. HIPÓTESIS

1.7.1. *Hipótesis general*

OG. Existe una relación positiva entre el liderazgo innovador y el desempeño docente en la Institución Educativa Secundaria "Carlos Oquendo De Amat" Del Distrito De Cuyocuyo, Puno - 2025

1.7.2. *Hipótesis específicas*

OE1. La relación entre los procesos de aprendizaje y temática del curso es significativa en la Institución Educativa Secundaria "Carlos Oquendo De Amat" Del Distrito De Cuyocuyo, Puno – 2025.

OE2. Hay una relación positiva y significativa entre entorno de cambios y el sistema de evaluación docente en la Institución Educativa Secundaria "Carlos Oquendo De Amat" Del Distrito De Cuyocuyo, Puno – 2025.

OE3. Hay una relación positiva y significativa entre el monitoreo y ajuste con la metodología de enseñanza de los docentes que laboran en la Institución Educativa Secundaria "Carlos Oquendo De Amat" Del Distrito De Cuyocuyo, Puno – 2025.

OE4. Hay una relación positiva y significativa entre la orientación de personal y los valores que manifiestan los docentes en la Institución Educativa Secundaria "Carlos Oquendo De Amat" Del Distrito De Cuyocuyo, Puno - 2025

1.8. VARIABLES E INDICADORES

VARIABLE 1: Liderazgo innovador directoral

VARIABLE 2: Desempeño docente.

1.7. OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

Tabla 1

Operacionalización de variables

Variables	Dimensiones	Indicadores	Escala
Liderazgo directoral innovador (Contreras et al., 2022)	Procesos de aprendizaje	Estrategias pedagógicas Recursos didácticos Métodos activos Retroalimentación efectiva Planificación curricular	Ordinal
	Entorno cambios	Adaptación tecnológica Innovación educativa Flexibilidad curricular Actualización pedagógica Gestión del cambio	
	Monitoreo y ajuste	Seguimiento académico Evaluación continua Mejora constante Análisis de resultados Acciones correctivas	
	Orientación personal	Coaching docente Desarrollo profesional Capacitación continua Acompañamiento pedagógico Motivación laboral	
Desempeño docente (Curo, 2024)	Valores	Compromiso institucional Ética profesional Responsabilidad social Integridad personal Respeto mutuo	
	Temática del curso	Contenidos actualizados Relevancia curricular Enfoque competencial Interdisciplinariedad Contextualización local	
	Metodología de enseñanza	Técnicas innovadoras Aprendizaje colaborativo Metodología activa Diversidad metodológica Enfoque constructivista	
	Sistema de evaluación	Evaluación formativa Instrumentos diversos Criterios claros Autoevaluación Retroalimentación oportuna	



CAPÍTULO II EL MARCO TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

Podemos destacar los siguientes estudios realizados que se relacionan con las variables identificadas:

2.1.1. *A nivel internacionales*

Muñoz (2025), en el artículo: "Liderazgo Transformacional y su Influencia en la Gestionabilidad Docente en Entornos Virtuales", con el objetivo de identificar estrategias y metodologías efectivas para fortalecer este tipo de liderazgo en la educación a distancia. La metodología utilizada abarca una búsqueda integral de documentación en academias, con criterios de inclusión que analizan la relevancia, la calidad de los estudios y la aplicabilidad a la enseñanza virtual. Los estudios revelan que este tipo de liderazgo, aun con los inconvenientes que se presentan, fomenta la motivación y la gestión del aprendizaje en ambientes virtuales. Los inconvenientes se relacionan con la capacitación de los docentes en el uso de las nuevas tecnologías y en las nuevas metodologías pedagógicas. Este artículo plantea un horizonte, tanto conceptual como práctico, para el desarrollo de investigaciones y de prácticas pedagógicas en la educación virtual. Así mismo, concluye que de los 15 estudios relevantes se pueden describir de manera integral el liderazgo transformacional en el contexto educativo.

Laurens (2025), en el artículo: "Liderazgo Transformacional e Inteligencia Emocional en la Gestión Directiva Educativa", tuvo como objetivo: Analizar el impacto del liderazgo transformacional y la inteligencia emocional en la gestión directiva de instituciones educativas. Se realizó una exhaustiva revisión bibliográfica, seleccionando fuentes académicas relevantes que abordan estos conceptos en el ámbito educativo. Los resultados muestran, que los líderes que aplican estas prácticas son más eficaces a la hora de guiar a sus instituciones a través del cambio, alinear objetivos y fomentar la innovación educativa. En conclusión, la investigación destaca la relevancia de incorporar el liderazgo transformacional y la inteligencia emocional para mejorar el rendimiento académico y la gestión educativa en general.

Chavez (2025), en el artículo titulado: "Liderazgo Pedagógico y Desempeño Docente en los estudiantes del I ciclo en la Universidad de Ciencias y Humanidades, 2024", tiene como objetivo: Determinar la relación entre el liderazgo pedagógico y desempeño docente en los estudiantes del I ciclo en la Universidad de Ciencias y Humanidades, 2024. La investigación se desarrolla dentro de un enfoque positivista. Existen vínculos significativos entre las actividades de gestión pedagógica y el rendimiento académico de los estudiantes de I ciclo de la universidad de ciencias y humanidades.

Rosero et al. (2025), en el artículo titulado: "Liderazgo directivo y gestión de la administración pública en centros educativos fiscales ecuatorianos: Impacto en el desempeño institucional y académico", tuvo como objetivo: identificar estrategias para optimizar la administración pública y mejorar el rendimiento educativo. Se adoptó una estrategia mixta, fusionando técnicas cuantitativas y cualitativas con un enfoque descriptivo-correlacional. El estudio revela que el liderazgo directivo y la

gestión pública son elementos clave en el desempeño académico e institucional de las escuelas públicas de Ecuador. El liderazgo transformacional mejora la cultura corporativa, la motivación de los docentes y los resultados académicos. Se concluye que un liderazgo fuerte y una gestión estratégica son fundamentales para maximizar el rendimiento institucional. Es esencial capacitar al liderazgo educativo, invertir en la formación del profesorado y establecer sistemas de evaluación inclusivos y eficaces.

2.1.2. A nivel nacional

Corina (2025), en el artículo titulado: "Percepción docente de los estilos de liderazgo del director de una institución educativa de Cajamarca", tuvo como objetivo: Identificar el estilo de liderazgo predominante del Director de la I. E. "Manuel Gonzales Prada" C. P. La Bermeja, Distrito Tabaconas, Provincia San Ignacio, Región Cajamarca, en la percepción de los docentes. El estudio cuenta con el diseño de investigación exploratorio descriptivo no experimental. Los resultados deducen la ausencia de un estilo de liderazgo transformacional, ya que no se sienten estimulados a manifestar y mejorar sus expectativas y objetivos específicos en función de lograr un mejor bienestar para la institución educativa. - Ausencia del enfoque de liderazgo transaccional porque el director no propone acuerdos que promuevan los intereses individuales y colectivos. Concluye que, este tipo de liderazgo implica una transacción, acuerdo o negocio entre el líder y sus subordinados con el objetivo de lograr lo pactado a cambio de un desempeño, el cual no se cumple.

Gastulo (2025), en el artículo titulado: "Programa de liderazgo pedagógico para el desempeño docente en la institución educativa Fray Martín De Porres, Mochumí – Lambayeque", tuvo como objetivo: fundamental de esta investigación

consistió en aplicar un Programa de Liderazgo Pedagógico para el desempeño docente en la Institución Educativa “Fray Martín de Porres” - Punto Cuatro, Mochumí. Los resultados concluyen que, que la fundamentación científica y metodológica de la pedagogía del liderazgo por diversos autores coincide como pilar esencial para mejorar el rendimiento académico, potenciar el trabajo en equipo y finalmente elevar la calidad de la educación; además, se sistematizó su evolución histórica, evidenciando la falta de estudios que promuevan este proceso en relación a etapas, enfoques, conceptualizaciones y funciones, resultando en una inconsistencia teórica.

Arana & Coronado (2023), en el artículo titulado: “Liderazgo directivo y desempeño docente en una institución educativa parroquial del distrito de San Isidro”, la investigación tuvo como propósito: determinar la relación entre los estilos de liderazgo directivo y el desempeño docente en una Institución Educativa Parroquial del distrito de San Isidro. El marco adoptado fue correlacional, y el instrumento utilizado fue el cuestionario. Las conclusiones mostraron que existe una correlación directa y significativa entre estas dos variables, lo que indica que el enfoque más predominante es el Liderazgo Transformacional y un alto rendimiento de los profesores de la escuela.

Lara & Romaina (2021), en el artículo titulado: “Liderazgo directivo y desempeño docente en un centro de idiomas de Tacna”, tuvo como objetivo: principal el determinar la relación entre el liderazgo directivo y el desempeño docente en el Centro de Idiomas de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann - Tacna, 2019. El tipo de estudio es básico, de nivel correlacional, el método utilizado es no experimental y la metodología es cuantitativa. Los resultados determinaron, que el 94% de los profesores percibe como regular el estilo de

gestión que define a los directivos, siendo el «Mantenimiento del orden y la racionalidad» el aspecto más destacado, junto con las «Capacidades pedagógicas», y el aspecto enfocado a mejorar los «Resultados de su labor pedagógica». Se concluye que existe una correlación directa y moderada entre el liderazgo directivo y el rendimiento académico, dado que se registró un $Rho = 0,476$ y una $p = 0,000$.

En el artículo “Influencia del liderazgo directivo en el desempeño docente de una institución educativa de Abancay, 2024”, el autor establece como objetivo primordial, analizar la influencia del liderazgo directivo en el desempeño docente en una institución educativa de Abancay 2024. Se empleó una metodología básica, de nivel explicativo, de tipo pos causa, de enfoque cuantitativo, y se optó por el método deductivo-hipotético, con diseño no experimental. Se evidenció la influencia de la dirección ejecutiva en el desempeño docente en los resultados de aprendizaje de los docentes con una probabilidad de 99.5 por ciento desde la perspectiva de Cox y Snell y 99.7 desde la de Nagelkerke. Se concluye que un notable liderazgo directivo se relaciona de forma positiva con un mayor nivel de desempeño docente. Esto se hace relevante para la necesidad de un liderazgo más transformador en el ámbito educativo para el mejoramiento de la calidad educativa.

Flores (2021), en el artículo titulado: “Liderazgo Directivo y el Desempeño Laboral de los Trabajadores de la Institución Educativa N° 0050 “Abraham Cárdenas Ruiz”, Provincia Bellavista, Región San Martín, 2019”, tuvo como objetivo: Determinar la relación entre el liderazgo directivo y el desempeño laboral de los trabajadores de la Institución Educativa N° 0050 "Abraham Cárdenas Ruiz" en la provincia de Bellavista, región San Martín, en el año 2019. La investigación se llevó a cabo mediante una metodología descriptiva, con un enfoque transversal

y no experimental. El estudio reveló que el 62% de los profesores consideraban que la gestión de los recursos humanos no era suficiente, mientras que el 66% declararon un bajo rendimiento laboral. Se corroboró la hipótesis de la investigación, ya que se halló una correlación significativa entre la gestión ejecutiva y el rendimiento laboral de los empleados de la institución. Esto sugiere que, a medida que mejora la calidad de la gestión ejecutiva, aumenta también el grado de rendimiento laboral de los empleados de la institución.

Villalba (2020), en el artículo titulado: "Liderazgo directivo y desempeño docente en instituciones educativas nivel primaria distrito de la Yarada-Los Palos", tuvo como propósito: Determinar la relación entre el liderazgo directivo y el desempeño docente en las Instituciones Educativas de Educación Primaria del distrito de La Yarada Los Palos de la ciudad de Tacna. La investigación adoptó un enfoque cuantitativo, básico y descriptivo correlacional. El diseño de la investigación fue experimental, transversal. Entre los hallazgos se determinó que los directores de las Instituciones Educativas, exhiben un Liderazgo Equilibrado o mediador, y que los docentes de las Instituciones Educativas exhiben un nivel adecuado en cuanto a su Desempeño Docente. Se encontró una relación parcial entre las variables.

2.1.3. A nivel local

Montañez (2020), en el artículo titulado: "Liderazgo directivo, motivación y desempeño docente en las instituciones educativas del nivel secundario del distrito de Platería-Puno", tiene como objetivo: determinar, la relación entre el liderazgo directivo, motivación y desempeño docente. La naturaleza de la investigación es descriptivo-correlacional, adoptando un diseño no experimental transversal. Producto de los resultados de la investigación, Se encontró una correlación

relevante entre los factores de liderazgo directivo, motivación y eficacia docente, según el modelo evidenciado por el ANOVA de regresión lineal múltiple. Muestra una correlación de (0,73 %) entre las variables, con un nivel de significación F de (36,417). Por otro lado, las correlaciones vinculadas a las hipótesis específicas resultaron: liderazgo directivo y motivación (0,65), con un nivel de significación Tc de (6,84); liderazgo directivo y formación académica (0,61), con un nivel de significación Tc de (6,157), mientras que motivación y formación académica (0,49) con un nivel de significación Tc de (4,426); por lo tanto, la correlación entre estas variables fue moderada y significativa.

Cruz (2024), en el artículo titulado: "Liderazgo directivo y el desempeño docente en la Institución Educativa Secundaria Glorioso San Carlos - Puno, 2023", tuvo como objetivo: determinar la relación que existe entre el liderazgo directivo y el desempeño docente. El estudio adopta una metodología cuantitativa, no experimental y un diseño descriptivo-correlacional. Los resultados de la prueba de hipótesis basada en el coeficiente de correlación Rho Spearman revelan que el 75,0% de los profesores indicaron que la dirección principal ocurre con frecuencia, el 11,7% afirmaron que ocurre siempre, mientras que el 10,0% afirmaron que ocurre a veces y el 3,3% confirmaron que la dirección principal ocurre sólo a veces. Se concluye que existe una relación positiva entre la gestión directiva y el rendimiento académico en la IES Glorioso San Carlos, Puno; dado que el líder aplica estrategias para conducir una reunión, promueve la capacitación y crea un ambiente de trabajo positivo, al igual que los docentes planifican, estructuran y preparan sus recursos educativos.

Chambilla et al. (2022), en el artículo titulado: "Liderazgo directivo y desempeño docente en una Institución Educativa Primaria de Zepita", tuvo como

objetivo: Determinar el nivel de correlación existente entre las dos variables: liderazgo y desempeño docente. La metodología se estructura dentro del modelo cuantitativo. Los resultados indican una correlación positiva entre la gestión de los recursos humanos y el rendimiento académico, ya que el coeficiente de Pearson entre ambas variables es de 0,8.

Caceres (2025), en el artículo titulado: "Liderazgo directivo en el desempeño docente de tres instituciones educativas públicas de Puno 2024", Tuvo como objetivo: determinar la influencia del liderazgo directivo en el desempeño docente de tres instituciones públicas de Puno 2024. La metodología utilizada fue positivista, aplicado, hipotético deductivo, con una metodología cuantitativa, un diseño no experimental y un muestreo probabilístico. Los resultados se obtuvieron utilizando el paradigma de regresión logística ordinal, donde presentan un liderazgo directivo de 20,6%. Esto sugiere un impacto poco significativo de la gestión directiva en el rendimiento académico, lo que implica que el liderazgo es indispensable para promover el rendimiento educativo.

2.2. BASES TEÓRICAS

2.2.1. *Liderazgo directoral innovador*

Hablar de liderazgo directoral innovador implica referirse a un enfoque estratégico donde el director escolar se convierte en un agente de cambio institucional. Este tipo de liderazgo no se limita a administrar, sino que orienta transformaciones pedagógicas sostenidas. Desde la propuesta de Fullan (2016), se entiende que liderar el cambio educativo requiere generar compromiso colectivo y movilizar el aprendizaje organizacional. En esa misma línea, Leal-Afanador (2021) argumenta que un liderazgo inclusivo permite crear climas propicios para el

desarrollo profesional docente. Por su parte, Rodríguez et al. (2025) enfatizan la importancia de incorporar tecnologías digitales en la gestión, como mecanismo para articular innovación pedagógica con logros de aprendizaje. A esto se suma lo señalado por Contreras et al. (2022), quienes definen este liderazgo como un proceso guiado por visión estratégica, comunicación horizontal y mejora continua. Finalmente, García et al. (2025) subrayan que promover la autonomía y colaboración docente refuerza la sostenibilidad de toda innovación educativa.

Y, ¿cuáles son las implicaciones de estos planteamientos para el estudio y práctica del liderazgo educativo? Primero, tienen que ver con el reconocimiento del liderazgo educativo como un fenómeno relacional y, por lo mismo, situado, que puede ser más o menos exitoso, dependiendo del contexto en que se coloca. En segundo lugar, estos aportes implican un reconocimiento de la multiplicidad de apuestas relacionales que pueden existir y que son el motor del liderazgo en el contexto educativo. Finalmente, en un sentido más estructural, lo que estos enfoques destacan es la importancia de las interacciones del liderazgo educativo con otras esferas de la vida escolar. Desde estas perspectivas, los estudios de liderazgo educativo deben focalizarse, entre otras cosas, sobre las interacciones que el liderazgo educativo puede generar y las relaciones que, de esas interacciones, se pueden desencadenar.

Uno de los principios fundamentales del liderazgo innovador es su capacidad para anticipar, organizar y sostener procesos de transformación educativa. Según Riddel y Zulfikar (2024), este tipo de liderazgo no se limita a introducir técnicas nuevas, sino que orienta una transformación estructural basada en análisis crítico del entorno. Desde otra perspectiva, Leal-Paredes (2025) sostiene que el líder innovador necesita competencias creativas, sensibilidad institucional y un enfoque

emprendedor. A su vez, García et al. (2025) explican que la innovación en el liderazgo se vincula directamente con el desempeño docente, cuando este se ve acompañado por procesos constantes de monitoreo y formación. En este mismo eje, Queupil y Montecinos (2020) destacan el valor de las redes colaborativas, donde las decisiones compartidas entre directores y docentes favorecen el cambio pedagógico. Por último, Olmedo et al. (2023) insisten en que escuchar al equipo y retroalimentar sus acciones fortalece la gestión basada en evidencias.

El establecimiento de una cultura institucional que valore la confianza, la evaluación formativa y el desarrollo colectivo resulta clave para el ejercicio de un liderazgo directoral innovador. Rodríguez et al. (2025) señalan que, en el caso del liderazgo, promoviendo interacciones de feedback auténtico, la mejora del desempeño ocurre sin la necesidad de implementar estrategias de control. En la misma línea, Mueller et al. (2025a) sostienen que la dirección que propicia el uso de metodologías colaborativas, en el caso enseña, facilita la transformación de la práctica. También, Contreras et al. (2022) indican que el abordaje de la formación de directivos debe centrarse en el desarrollo de competencias transformacionales que permitan conducir procesos sin ejercer una jerarquía. Desde esta perspectiva, Spillane et al. (2004) apuntan que la distribución de las responsabilidades de liderazgo en los docentes es una vía para lograr una democracia en la gestión pedagógica. Esta perspectiva se alinea con Witthöft et al. (2024), quienes sostienen que el liderazgo participativo fomenta la democracia en la gestión pedagógica.

El liderazgo innovador en las instituciones escolares también implica articular objetivos pedagógicos con principios éticos y compromiso profesional. Según Queupil y Montecinos (2020), este liderazgo no puede entenderse al margen del contexto social, ya que la participación docente cobra sentido cuando responde

a necesidades reales de la comunidad educativa. Desde otra perspectiva, Olmedo et al. (2023) explican que el director con visión innovadora se apoya en el conocimiento compartido, lo que permite formular estrategias basadas en evidencias y no en decisiones aisladas. De acuerdo con Segovia et al. (2024), uno de los elementos claves del liderazgo transformador es su capacidad para conectar la gestión institucional con prácticas pedagógicas activas. A su vez, Mueller et al. (2025a) plantean que esta conexión requiere liderazgos flexibles, abiertos a la participación docente y al diálogo reflexivo. Para García et al. (2025), estas condiciones potencian el desarrollo de comunidades de aprendizaje sostenibles.

Liderazgo innovador implica la capacidad de un/a directivo/a de guiar procesos de forma no impositiva, orientados a la construcción de consensos. Leal-Paredes (2025) menciona que, en este caso, el/ la docente líder actúa por la motivación del trabajo, a partir de la promoción de la activa y auténtica participación de quienes le rodean. Spillane et al. (2004) refieren la necesidad de que el liderazgo en las escuelas sea entendido como ejercicio compartido y la distribución del conocimiento pedagógico en relación a los roles, contextos y saberes. Para Riddel y Zulfikar (2024), los líderes que logran cambios, integran la dimensión emocional y la estructural de la práctica educativa. Segovia et al. (2024) indican que este estilo de liderazgo, en particular, fortalece la autonomía de las y los docentes, lo que, a su vez, es un requisito para la generación de nuevas y mejores prácticas. Por último, para Contreras et al. (2022), todo líder transformacional necesita la consistencia entre el discurso institucional y las prácticas pedagógicas.

Una característica esencial del liderazgo directoral innovador es su apertura al cambio permanente, entendido no como un evento aislado, sino como parte de la cultura escolar. Según Fullan (2016), el cambio educativo auténtico requiere

líderes que comprendan la complejidad del entorno y trabajen de forma colaborativa con los actores escolares. De manera complementaria, García et al. (2025) afirman que la innovación no se impone, sino que se construye desde la práctica reflexiva, guiada por el ejemplo del directivo. Mueller et al. (2025a) agregan que el director debe promover ambientes de confianza profesional, donde los errores sean asumidos como oportunidades de mejora. Por su parte, Witthöft et al. (2024) argumentan que el entorno digital exige líderes que sepan gestionar la incertidumbre y crear condiciones de aprendizaje continuo. Esta postura coincide con la visión de Leal-Afanador (2021), quien plantea que el liderazgo en contextos cambiantes debe basarse en la adaptación crítica.

Los nuevos estilos de liderazgo son comprensibles, los mismos, deben considerar los aspectos ganadores de la educación en cuanto a su capacidad de transformación, no solo en los resultados, sino en los procesos y las relaciones. En este sentido, para Rodríguez et al. (2025), el director es orientador pedagógico y guía institucional, en la medida que articula diferentes miradas hacia un mismo objetivo. Desde Segovia et al. (2024), el liderazgo efectivo radica en la construcción de una cultura institucional en torno a la confianza y el compromiso ético. Para Riddel y Zulfikar (2024), este enfoque exige cierta elaboración social y atención a la relación y al diálogo pedagógico. En otros, Spillane et al. (2004), la corriente de liderazgo se sostiene si hay un desarrollo de la negociación de la interlocución y el reconocimiento de la capacidad de los docentes. En fin, Contreras et al. (2022) indican que hay que perder el sentido estratégico de la innovación si no hay una visión pedagógica compartida.

2.2.1.1. PROCESOS DE APRENDIZAJE

Los procesos de aprendizaje constituyen el núcleo del liderazgo educativo innovador, ya que todo modelo de gestión escolar debe orientarse hacia la mejora de los aprendizajes. Según Fullan (2016), un liderazgo efectivo no comienza por la administración de recursos, sino por el compromiso con una cultura de aprendizaje colectivo. Desde esta perspectiva, Mueller et al. (2025a) sostienen que los líderes escolares deben facilitar experiencias pedagógicas centradas en el estudiante, utilizando estrategias activas que desarrollen el pensamiento crítico. Para Rodríguez et al. (2025), los procesos de aprendizaje solo adquieren sentido cuando se articulan con los intereses y necesidades de los alumnos, promoviendo una participación activa. Por su parte, Leal-Afanador (2021) argumenta que el liderazgo debe alentar la reflexión permanente sobre la práctica docente. En esa línea, Riddel y Zulfikar (2024) señalan que los procesos de mejora educativa surgen del diálogo entre directivos, docentes y estudiantes.

El director innovador actúa como mediador entre la política institucional y la realidad del aula, impulsando condiciones favorables para el aprendizaje significativo. Según Segovia et al. (2024), los líderes escolares deben comprender que los aprendizajes no se producen únicamente por la transmisión de contenidos, sino por la creación de entornos que estimulen la curiosidad y el pensamiento reflexivo. En esta dirección, Spillane et al. (2004) proponen el concepto de liderazgo distribuido, que reconoce la capacidad de los docentes para intervenir activamente en los procesos pedagógicos. De acuerdo con García et al. (2025), este enfoque permite descentralizar la toma de decisiones y construir modelos de aprendizaje más democráticos. Además, Ndidi et al. (2025) destacan que los directivos innovadores promueven espacios colaborativos donde el error se interpreta como

una oportunidad para fortalecer competencias. Así, el liderazgo contribuye directamente al desarrollo de aprendizajes profundos, contextualizados y sostenibles.

Una condición indispensable para fortalecer los procesos de aprendizaje es la construcción de una cultura institucional orientada al trabajo pedagógico colaborativo. En opinión de Mueller et al. (2025a), el liderazgo que impulsa el trabajo en equipo entre docentes mejora la calidad del aprendizaje al integrar saberes diversos. Por su parte, Rodríguez et al. (2025) explican que el diseño de experiencias formativas debe nacer del análisis conjunto de necesidades, metas y procesos de los estudiantes. Leal-Afanador (2021) agrega que este tipo de liderazgo requiere que el director asuma un rol pedagógico activo, involucrándose en la planificación, observación y retroalimentación del trabajo docente. Riddel y Zulfikar (2024) complementan esta idea al sostener que los procesos de aprendizaje se enriquecen cuando se organizan en función del desarrollo de competencias y no de rutinas repetitivas. Finalmente, Spillane et al. (2004) insisten en que la distribución del liderazgo favorece aprendizajes más inclusivos.

Según García et al. (2025), esto exige un acercamiento constante a los espacios pedagógicos y una disposición para acompañar la mejora continua. En ese sentido, Ndidi et al. (2025) plantean que los procesos de aprendizaje se ven fortalecidos cuando el liderazgo se traduce en asesoría pedagógica directa, más allá de la supervisión técnica. De acuerdo con Mueller et al. (2025a), el uso de metodologías activas, como el aprendizaje basado en proyectos, demanda un tipo de liderazgo que respalde la experimentación docente. Rodríguez et al. (2025) consideran que este respaldo permite innovar en el aula sin temor al error, lo cual beneficia la autonomía del estudiante. Además, Leal-Afanador (2021) sugiere que

la formación del directivo debe enfocarse en desarrollar capacidades para liderar el aprendizaje.

Por último, es importante recalcar que los procesos de aprendizaje son, ante todo, procesos humanos, con todas sus complejidades y vulnerabilidades ante el tejido institucional. Para Riddel y Zulfikar (2024), el clima de la escuela, la confianza entre los diferentes actores y la transparencia de los fines educativos, son los elementos que predominantemente los atraviesan. En Segovia et al. (2024), el liderazgo de los directores debe garantizar coherencia entre el PEI y las prácticas de aula, evitando disonancias que generen confusión al docente. Igualmente, García et al. (2025) señalan que el aprendizaje es mejor en contextos donde existe un marco común de objetivos y estrategias, desarrollado con la activa colaboración del profesorado. Para Spillane et al. (2004), esta colaboración es factible en contextos donde el liderazgo es distribuido y no solo centralizado. Finalmente, Ndidi et al. (2025) apuntan que los cambios sociales que afectan las formas de aprender, son alerta que el liderazgo pedagógico debe permanecer.

2.2.1.2. ENTORNO DE CAMBIOS

Inclusive la escuela, en su conjunto, opera desde liderazgos en las diferentes etapas del ciclo educativo (que son también multifuncionales) promoviendo un continuo, flexible y, en cierta medida, evolutivo, desde la educación parvularia hasta la educación básica, y durante cada uno de esos niveles, hasta la educación media. Ahí la complejidad desde la perspectiva del conjunto de actores educativos. En términos de Olsen (2005), también desde la multilocalización. Enunciando las etapas de un ciclo educativo, inclusive la escuela, integra la educación parvularia, la educación básica y la educación media, en un diseño educacional en el que opera

desde diferentes liderazgos y multifuncionales en cada uno de esos, promoviendo un continuo flexible.

Los rápidos cambios en la tecnología, la cultura y la sociedad impactan la manera de enseñar y aprender en el mundo educativo actual. Leal-Paredes (2025) señala que construir proyectos pedagógicos sostenibles requiere que los líderes escolares sean receptivos y creativos. Para Rodríguez et al. (2025), en contextos cambiantes, el liderazgo requiere un enfoque flexible y centrado en los estudiantes, y la modificación continua de las estrategias de enseñanza. Segovia et al. (2024) aseguran que los directores que actúan como mediadores del cambio, las instituciones en las que trabajan, y la cultura de innovación, disfrutan de mayor confianza. Olmedo et al. (2023) también apuntan que en el ámbito educativo, el cambio es más efectivo cuando se construyen consensos en lugar de reorganizaciones jerárquicas. Finalmente, Queupil y Montecinos (2020) subrayan que la reconfiguración del liderazgo debe construir redes de cooperación para responder a los nuevos desafíos.

La gestión del cambio no depende únicamente de capacidades técnicas, sino también de la disposición ética y pedagógica del liderazgo escolar. Contreras et al. (2022) señalan que el cambio en la escuela requiere un liderazgo que comprenda las tensiones internas y pueda transformarlas en oportunidades de mejora. En este mismo sentido, García et al. (2025) explican que los entornos inestables requieren líderes reflexivos que analicen críticamente sus prácticas antes de modificar las de otros. Según Witthöft et al. (2024), el cambio institucional es viable cuando existe coherencia entre el discurso del liderazgo y las decisiones tomadas en la práctica. Para Owoc et al. (2021), esto también implica una alfabetización digital del directivo, que le permita guiar procesos de innovación

pedagógica sin improvisación. Además, Leal-Paredes (2025) argumenta que el entorno de cambio debe ser acompañado con formación continua y diálogo pedagógico permanente entre todos los actores.

Un liderazgo sensible al entorno no se limita a reaccionar ante los cambios, sino que los anticipa y los canaliza estratégicamente. Rodríguez et al. (2025) sostienen que la capacidad de interpretar los signos del cambio es parte esencial del perfil del director innovador. De manera complementaria, Segovia et al. (2024) afirman que esta capacidad se fortalece cuando el líder analiza la cultura institucional y detecta los puntos de resistencia al cambio. Según Olmedo et al. (2023), estos puntos no deben evitarse, sino comprenderse como parte del proceso de transformación, lo cual exige habilidades de escucha activa y resolución de conflictos. A su vez, Queupil y Montecinos (2020) plantean que el liderazgo debe promover un diálogo constante con el contexto social, reconociendo que la escuela no opera de forma aislada. Finalmente, Leal-Paredes (2025) advierte que la adaptabilidad no puede confundirse con improvisación, sino con planificación flexible y responsable.

El entorno de cambio no solo implica adaptación institucional, sino también revisión crítica de las propias creencias pedagógicas. Desde la mirada de García et al. (2025), el director que lidera procesos de innovación debe confrontar ideas arraigadas que limitan la actualización docente. En este marco, Witthöft et al. (2024) subrayan la importancia de liderar con mentalidad abierta, facilitando escenarios donde el cambio sea producto de reflexión colectiva. Para Contreras et al. (2022), este tipo de liderazgo se construye cuando el director se involucra en los procesos de aula y deja de actuar como figura externa. A ello se suma Owoc et al. (2021), quienes destacan que el cambio real ocurre cuando los equipos docentes

comprenden su papel activo en la transformación educativa. Según Segovia et al. (2024), este proceso requiere una visión institucional que integre el cambio como parte del aprendizaje organizacional y no como una exigencia externa.

2.2.1.3. MONITOREO Y AJUSTE

El monitoreo y ajuste de los procesos pedagógicos es una función esencial del liderazgo directoral innovador, pues permite verificar si las acciones emprendidas responden a los objetivos institucionales. Según García et al. (2025), un director comprometido con la mejora continua necesita observar, registrar y retroalimentar las prácticas docentes con base en criterios claros. Desde otro enfoque, Contreras et al. (2022) plantean que el monitoreo efectivo no debe ser punitivo ni vertical, sino formativo y dialogado. Por su parte, Leal-Afanador (2021) sostiene que el liderazgo pedagógico requiere adaptar sus estrategias en función de la evidencia obtenida del aula. En esa misma línea, Riddel y Zulfikar (2024) afirman que el monitoreo cobra sentido cuando se convierte en una oportunidad para replantear las metas y ajustar los métodos. Este proceso, según Spillane et al. (2004), solo es posible si se basa en relaciones de confianza profesional.

El ajuste de las estrategias de enseñanza requiere una mirada crítica sobre la acción docente en su cotidianidad. Para Segovia et al. (2024), un liderazgo de estas características se muestra en su disposición a evaluar formatos de observación, a visibilizar los resultados y a realizar propuestas. En esta línea, Rodríguez et al. (2025) señalan que los ajustes deben partir de una reflexión mancomunada, a nivel de pares, de docentes y directivos, en torno al objetivo de la mejora de los aprendizajes. Para Olmedo et al. (2023), esta visión compartida contribuye a la superación de las lógicas individualistas y la construcción de una mirada colectiva sobre la pedagogía. A su vez, García et al. (2025) señalan que la

retroalimentación a la acción monitoreada es de valor solo si se convierte en referente para el apoyo profesional. Finalmente, en Mueller et al. (2025a) el liderazgo innovador es también la capacidad de promover sistemas de autoevaluación que guíen a decisiones efectivas, evitando la trampa de la rutina burocrática.

La efectividad del monitoreo depende de que la supervisión del liderazgo sea visible, cercana y activa en los espacios pedagógicos. Spillane et al. (2004) indican que, si un directivo participa del quehacer educativo, la supervisión deja de ser una actividad distante y adquiere valor pedagógico. Riddel y Zulfikar (2024) en el mismo contexto, señalan que los procesos de ajuste deben ser contextualizados en función de las particularidades del contexto escolar y de evitar propuestas genéricas. Para García et al. (2025), la clave está en evitar la reproducción de modelos y construir indicadores que reflejen la heterogeneidad de cada institución. Leal-Afanador (2021) señala que el monitoreo debe ser sensible y capaz de adaptarse a lo imprevisto, sin perder la perspectiva formativa. Contreras et al. (2022), reiteran que la retroalimentación que surja del monitoreo, debe centrarse en el fortalecimiento profesional y no en la corrección o sanción de errores.

Un sistema de monitoreo útil requiere transparencia, metas claras y participación de los docentes en su diseño. Rodríguez et al. (2025) afirman que la legitimidad del monitoreo depende del grado en que los profesores lo perciben como una herramienta para su mejora y no como un mecanismo de control. Desde esta perspectiva, García et al. (2025) explican que los procesos de ajuste deben surgir del análisis colaborativo de evidencias y no de decisiones unilaterales. Según Olmedo et al. (2023), esto demanda una cultura institucional basada en la confianza, donde se valoren los procesos tanto como los resultados. A ello se suma

lo señalado por Mueller et al. (2025a), quienes proponen que el monitoreo se integre a los procesos de desarrollo profesional y no funcione como práctica aislada. Finalmente, Spillane et al. (2004) argumentan que el monitoreo distribuido entre líderes intermedios y docentes fortalece la toma de decisiones pedagógicas.

El ajuste pedagógico se entiende a partir del diseño y la implementación de procesos de enseñanza y aprendizaje. Leal-Afanador (2021) menciona que los líderes escolares tienen la competencia de leer resultados educativos y dirigir su actuación a partir de esas lecturas. Riddel y Zulfikar (2024) apuntan que la toma de decisiones con sentido requiere el conocimiento de los datos y la comprensión de sus consecuencias pedagógicas. En la misma línea, García et al. (2025) indican que el liderazgo innovador engloba la propuesta de evaluación interna y continua, que modifica las estrategias con independencia de las evaluaciones externas. Rodríguez et al. (2025) sostienen que la consideración de la voz de los estudiantes, en los procesos de análisis, enriquece el ajuste. Por último, Contreras et al. (2022) indican que para aprender lo que se hace y lo que se corrige, se necesita acompañar, y para ajustar, se necesita transformarlo y no solo corregir los desvíos.

2.2.1.4. ORIENTACIÓN DE PERSONAL

Guiar al personal es una parte esencial del liderazgo escolar ya que influye en la calidad de la enseñanza. Leal-Afanador (2021) afirma que esto es más que una asignación funcional; se trata de acompañar el desarrollo profesional desde una perspectiva pedagógica y contextual. Desde otro ángulo, García et al. (2025) afirman que guiar es hablar sobre expectativas, metas institucionales y necesidades individuales mientras se establece una relación horizontal. Según Contreras et al. (2022), el liderazgo de guía para su equipo es la confianza, la retroalimentación y la claridad organizacional. Para Segovia et al. (2024), esta guía es más útil cuando

se combina con evaluación y procesos de mejora continua, no como un mandato, sino como un compromiso conjunto. Además, Spillane et al. (2004) argumentan que tener roles de liderazgo distribuidos entre los equipos fomenta un propósito colectivo y desarrolla una identidad profesional más fuerte.

El liderazgo innovador da directrices a los docentes desde una perspectiva formativa, sabiendo que cada uno de ellos tiene una trayectoria profesional que es preciso reconocer. Riddel y Zulfikar (2024) sostienen que, en mayor medida, un liderazgo que escucha y acompaña a los demás provoca un mayor compromiso, dado que considera la trayectoria y el potencial de cada persona. De manera similar, Olmedo et al. (2023) explican que guiar también significa identificar necesidades de formación, desarrollar planes de acción y supervisar la implementación de los planes. En Rodríguez et al. (2025) esta función tiene sentido cuando se conecta con procesos reales en el aula, y no se limita a tareas administrativas. Desde el punto de vista de Leal-Paredes (2025), la orientación debe centrarse en el diálogo constructivo, la observación colaborativa y el logro de resultados concretos. Además, García et al. (2025) señalan que la motivación y el rendimiento se mejoran a través del acompañamiento sistemático cuando se realiza con consistencia y dedicación.

Una orientación efectiva requiere tiempo, estrategias y disposición para construir vínculos de respeto mutuo. Mueller et al. (2025a) señalan que los espacios de acompañamiento deben estar integrados al trabajo cotidiano, evitando convertirlos en actividades paralelas o esporádicas. A esto se suma lo expresado por Spillane et al. (2004), quienes proponen que el liderazgo distribuido incluye la participación activa de docentes experimentados en la orientación de sus colegas. Desde otra perspectiva, García et al. (2025) afirman que la consolidación de

equipos docentes reflexivos depende del tipo de liderazgo que guía sus interacciones. Contreras et al. (2022) agregan que orientar requiere establecer canales permanentes de comunicación y asumir una actitud abierta frente al aprendizaje compartido. Finalmente, Riddel y Zulfikar (2024) destacan que los equipos más sólidos son aquellos que cuentan con líderes accesibles, comprometidos con el crecimiento profesional del conjunto y no solo con el cumplimiento de tareas.

El liderazgo que orienta debe reconocer la diversidad del cuerpo docente, tanto en sus estilos de enseñanza como en sus procesos de formación. Según Rodríguez et al. (2025), esto exige evitar enfoques homogéneos e incorporar estrategias diferenciadas, adaptadas a las realidades de cada maestro. Desde esa mirada, Olmedo et al. (2023) explican que una orientación efectiva parte del conocimiento profundo del equipo y se construye con base en relaciones de confianza. Por su parte, Leal-Afanador (2021) considera que el director innovador debe actuar como formador interno, capaz de impulsar procesos de mentoría sin autoritarismo. En ese marco, García et al. (2025) sostienen que la personalización del acompañamiento permite identificar potencialidades que de otro modo pasarían desapercibidas. Además, Contreras et al. (2022) advierten que un liderazgo que ignora la diversidad profesional limita la innovación y genera resistencias al cambio organizacional.

La orientación del personal debe articularse con el proyecto institucional y proyectarse como parte de un proceso de mejora continua. Leal-Paredes (2025) afirma que el liderazgo coherente integra los planes individuales de desarrollo docente con los objetivos pedagógicos generales de la escuela. En este mismo sentido, García et al. (2025) sostienen que orientar implica alinear expectativas sin

imponerlas, respetando los ritmos de aprendizaje de los docentes. Según Segovia et al. (2024), cuando esta articulación se logra, se genera un sentido de pertenencia institucional que fortalece la cultura escolar. Por otro lado, Riddel y Zulfikar (2024) remarcan que el liderazgo que acompaña con visión pedagógica logra fortalecer el compromiso docente con la innovación y la mejora de los aprendizajes. Finalmente, Spillane et al. (2004) concluyen que la orientación efectiva no responde a estructuras rígidas, sino a procesos compartidos de construcción de sentido en la comunidad educativa.

2.2.2. Desempeño docente

El desempeño docente puede entenderse como el conjunto de acciones profesionales que el docente desarrolla en el aula y en la comunidad educativa para lograr aprendizajes significativos. Según Vaillant (2016), esta noción implica evaluar tanto los saberes técnicos como las actitudes pedagógicas que acompañan la práctica. Por su parte, Frost (2010) sostiene que el desempeño no puede medirse solo en función de los resultados, sino también por la capacidad de innovar y adaptarse a diferentes contextos. Desde otro ángulo, Hayak et al. (2024) explican que un buen desempeño requiere habilidades de liderazgo pedagógico y disposición al trabajo colaborativo. Asimismo, Cisneros-Cohernour (2021) plantea que el profesionalismo docente se refleja en la responsabilidad ética, la reflexión continua y la mejora sostenida. Esta perspectiva es ampliada por Núñez-Naranjo et al. (2024), quienes vinculan el desempeño con la capacidad del docente para generar ambientes de aprendizaje inclusivos.

El concepto de 'desempeño' ha cambiado de centrarse puramente en evaluaciones externas a preocupaciones más amplias. Según Choquehuanca (2025), el desempeño debe verse como un valor que incluye las dimensiones

emocional, ética y expresiva. Vega et al. (2024) afirman que un docente efectivo no es aquel que simplemente reproduce contenido, sino más bien, aquel que modifica la experiencia de los estudiantes a través del arte de enseñar. Como explican Sánchez et al. (2023), la calidad del desempeño se construye en el aula y se refuerza cuando el docente aprecia su papel como mediador del aprendizaje. Para Navarro et al. (2025) este proceso requiere una gran cantidad de autoevaluación y diálogo institucional. Además, Catacora-Lucana et al. (2024) añaden que el análisis del desempeño necesita estar más enfocado en la formación inicial y la práctica docente real del profesor.

Una dimensión clave del desempeño docente es su capacidad para adaptarse a los cambios y enfrentar nuevos desafíos educativos. Según Hinojosa et al. (2024), esto implica que el docente asuma una actitud crítica ante su propia práctica, buscando permanentemente formas de mejora. Desde la visión de Zamora et al. (2024), el contexto postpandemia ha evidenciado la importancia de que el desempeño incorpore el uso de tecnologías y metodologías flexibles. En esta misma línea, Pablo-Huamani et al. (2024) explican que la formación docente debe considerar escenarios diversos, tanto presenciales como virtuales, como parte de un nuevo perfil profesional. Para Quispe et al. (2022), este desempeño también debe orientarse a la construcción de ciudadanía, en tanto el docente forma parte activa del entorno social. Finalmente, Cárdenas et al. (2022) afirman que el desarrollo profesional continuo es un componente indispensable para sostener niveles altos de desempeño en el tiempo.

La calidad del desempeño del docente también se refleja en la calidad de las interacciones en el aula. Según Vaillant (2016), no es suficiente dominar la materia; también hay que demostrar la capacidad de comunicarse, ajustarse y hacer que

sea significativo para los estudiantes. La interacción, como enfatiza Frost (2010), hace que el docente ejerza empatía y regulación emocional con el propósito de crear un ambiente propicio para el aprendizaje. Desde una perspectiva diferente, Hayak et al. (2024) argumentan que el vínculo pedagógico se fortalece cuando un docente asume un papel activo en la planificación colaborativa y los seguimientos individualizados. Al igual que Cisneros-Cohernour (2021), la retroalimentación constante y el diálogo con los estudiantes son señales claras de un profesional comprometido. Núñez-Naranjo et al. (2024) señalan que el desempeño se refuerza cuando el docente asume el papel de líder pedagógico fomentando la participación activa y el pensamiento crítico de los estudiantes.

El entorno institucional también influye directamente en el desempeño del profesorado. De acuerdo con Choquehuanca (2025), el acompañamiento directivo, el clima organizacional y el acceso a recursos determinan en gran medida la calidad de la práctica docente. En ese sentido, Vega et al. (2024) afirman que no puede hablarse de desempeño sin considerar las condiciones de trabajo, la estabilidad laboral y las oportunidades de desarrollo profesional. Sánchez et al. (2023) coinciden al sostener que los docentes necesitan espacios de formación continua, así como reconocimiento de su labor en la comunidad educativa. Navarro et al. (2025), además, insisten en la necesidad de una cultura institucional que valore la reflexión crítica como parte del ejercicio docente. Esta mirada es compartida por Catacora-Lucana et al. (2024), quienes subrayan que el desempeño se potencia en contextos donde el trabajo colaborativo es parte de la gestión educativa.

El rendimiento no puede reducirse a meros números o resultados de pruebas estandarizadas. Vaillant (2016) advierte que para evaluar el rendimiento, se deben considerar procesos, decisiones y contextos, no solo el producto final. Para Frost

(2010), el acto de enseñanza es complejo y situado, por lo tanto, su evaluación debe considerar múltiples dimensiones interrelacionadas. Desde la perspectiva de Hayak et al. (2024), un enfoque en el desarrollo de la capacidad es una perspectiva más equitativa y pedagógica. Cisneros-Cohernour (2021) agrega que una evaluación sólida del rendimiento debe incorporar la voz del profesional docente, abogando por la autorreflexión como un componente de su profesionalismo. Para Núñez-Naranjo et al. (2024), los autores señalan que el diálogo entre pares, la observación mutua y la co-evaluación fortalecen los procesos formativos más que las evaluaciones externas solitarias.

El enfoque ético en el desempeño docente abarca la responsabilidad profesional hacia los estudiantes y la sociedad. Choquehuanca (2025) expresa que dicho componente es vital y que el ejercicio profesional docente debe comprometerse con la práctica de valor de la democracia. Vega et al. (2024) destacan que, en cada decisión pedagógica, la justicia, la inclusión y la equidad deben ser referenciales. A este propósito, Sánchez et al. (2023) indican que parte de este esfuerzo, en el buen desempeño docente, debe conllevar la esfera de la convivencia, la acogida y la protección. Este componente de la ética, la incoherencia de la palabra y la acción, es explícito en Navarro et al. (2025). En cuanto a Pablo-Huamani et al. (2024), el ejercicio profesional es la ausencia de una crítica de carácter social, la falta de humanismo y la falta de voluntad de diálogo intercultural.

El perfeccionamiento del ejercicio docente conlleva tiempo, acompañamiento y un proceso reflexivo. Núñez-Naranjo et al. (2024) entienden este proceso como una construcción gradual, signada por experiencias y formaciones. Para Sánchez et al. (2023), el acompañamiento institucional es el

principal sostén de los procesos de mejora. Vaillant (2016) enfatiza que los docentes necesitan espacios seguros para compartir sus prácticas, errores y aprendizajes, libres de la presión de la sanción. Navarro et al. (2025) señalan que el docente no está solo en el proceso de profesionalización, sino en comunitario de aprendizaje. Quispe et al. (2022) enfatizan que la mejora del desempeño depende de la política, y más aún, de la política que considere a los docentes como ejes de la transformación de la escuela.

2.2.2.1. VALORES

Los valores que guían la práctica docente representan la base ética de toda acción pedagógica. Como señala Choquehuanca (2025), estos valores no deben verse como algo que se enseña sólo de manera explícita, sino más bien, a través del ejemplo cotidiano del docente en sus relaciones con los estudiantes. Desde esta perspectiva, Vega et al. (2024) afirman que la responsabilidad, el respeto y la empatía son precondiciones esenciales para el ejercicio profesional del docente en contextos democráticos. También, Sánchez et al. (2023) señalan que los valores no son algo externo a una actuación, sino más bien algo interno que determina la manera en que se enseña y se coexiste. En la misma línea, Navarro et al. (2025) argumentan que una formación en valores ayuda a los docentes a enfrentar los conflictos escolares a través de la justicia y el diálogo. De manera similar, Vaillant (2016) enfatiza que el compromiso ético es parte del perfil del docente actual.

El valor de la equidad resulta indispensable en la práctica docente, especialmente en entornos diversos y vulnerables. Para Núñez-Naranjo et al. (2024), el docente que promueve condiciones equitativas, además de modificar su estrategia, desafía la desigualdad que la estructura de su contexto social le plantea. Desde esta perspectiva, Cisneros-Cohernour (2021) sostiene que actuar

equitativamente significa que la justicia consiste en la renuncia a la ignorancia, la reducción de diferencias, la adaptación de lo pedagógico y el compromiso con la práctica, en la exigencia. Para Quispe et al. (2022), este valor es más significativo cuando el docente realiza el acompañamiento individual y brinda a cada uno la posibilidad de aprender en su propio nivel. Para Pablo-Huamani et al. (2024), la equidad está completamente comprometida con el proceso de cambiar la inequidad. Finalmente, Choquehuanca (2025) enfatiza que la equidad significa, más fundamentalmente, trabajar a través de los prejuicios personales y las mentalidades institucionales sobre la inclusión educativa que son excluyentes.

El respeto es otro de los valores fundamentales que ayuda a la construcción de un vínculo pedagógico. Como señalan Vega et al. (2024), este valor se expresa en la manera en que el docente se comunica con los estudiantes y en cómo está dispuesto a escuchar y reconocer sus ideas. Desde la perspectiva de Sánchez et al. (2023), el respeto del docente también es una aceptación de diferentes puntos de vista y la resolución de conflictos que no impone una sanción. Navarro et al. (2025), argumentan que un docente que es respetuoso ayuda a construir ciudadanos críticos y tolerantes al crear un ambiente donde las diferencias no son suprimidas, sino valoradas. Para Núñez-Naranjo et al. (2024), el respeto es una condición para el aprendizaje significativo, ya que permite construir un entorno afectivo seguro. Asimismo, Vaillant (2016) considera que el respeto mutuo entre docentes y estudiantes es una base insustituible de la convivencia escolar.

En este caso, hay un papel para un campeón. "Cerrar los ojos a la sociedad que te rodea es voltear hacia el otro lado, en el caso de un maestro, cerrar los ojos al rol de un servidor público. Es cerrar los ojos al bienestar de las personas. No se trata solo de realizar un conjunto de tareas, se trata de asumir una responsabilidad

hacia la comunidad, hacia el público, hacia la sociedad, hacia la gente. Es el impacto de tus acciones en el bienestar de las personas lo que determina el grado de responsabilidad social que asumes. En todo el sistema educativo, la responsabilidad social es alta para los maestros." Esas son algunas de las citas directas (aunque parafraseadas) del ensayo de un maestro peruano (Cisneros-Cohernour, 2021). Se puede ver fácilmente en la cita anterior que no hay una manera singular o simple de definir la responsabilidad social. Es un asunto complejo con capas. Pasar una vida enseñando, refinando tus materiales, reflexionando para mejorar tus decisiones, monitoreando tus acciones, todo para servir a la gente, es una búsqueda noble. Es una causa digna. (Cisneros-Cohernour, 2021). Está bastante claro que tales nociones altruistas son bastante raras en la sociedad.

En este caso, no se requiere que ejerzas la responsabilidad social de un maestro. Sin embargo, la expectativa es que tendrás la responsabilidad social de cerrar los ojos en el caso de un servidor público. Por lo tanto, el desafío es ver y definir los problemas sociales en tu sociedad que requieren que los servidores públicos se ocupen de ellos.

El sentido de propósito es un fuerte sentimiento que impulsa a una persona a proceder con un curso específico de acción. De manera simplista, hay una brecha en el sistema educativo que necesita ser cubierta. Necesita maestros y educadores en la parte superior del sistema, que tengan un fuerte sentido de propósito. Ese no es un desafío complejo o singular. Es un desafío que no se cumplirá fácilmente. Hay amplios documentos que describen el sentido de propósito requerido para los educadores. Asimismo, es un desafío que inspira a muchos a asumir la noble profesión de enseñar. Es un desafío que muchos ya han aceptado y están, o estarán en, una misión.

Como se mencionó anteriormente, es Robin Hood quien es un campeón en este caso. Hay una brecha que necesita ser cerrada. Esa es teoría compleja y un modelo racional, o varios modelos. Es un modelo de sistema y responsabilidad. Todos son componentes de un sistema para un sistema que funcione, o un sistema completamente funcional. Es un(s) sistema(s) responsables en funcionamiento. Es un sistema que sirve al propósito de la rendición de cuentas social, o la rendición de cuentas del sistema ante la gente. Es la rendición de cuentas social en la forma de la rendición de cuentas del sistema ante el pueblo. Es un sistema para la rendición de cuentas social ante la gente. Es el que sirve para servir racionalmente a la gente directamente. Ellos son las personas a quienes se debe la responsabilidad social. Esas son las personas a las que Robin Hood sirvió, así como el sistema de personas responsables ante la gente.

La formación en valores no debe ser entendida como un contenido más del currículo, sino como una dimensión transversal del desempeño docente. Vega et al. (2024) señalan que los valores se viven en la práctica diaria, en la manera de planificar, evaluar y relacionarse con los demás. Para Sánchez et al. (2023), enseñar con valores significa tomar decisiones pedagógicas que estén alineadas con principios éticos, incluso cuando esto implica asumir posturas difíciles. Navarro et al. (2025) afirman que los docentes que integran los valores a su labor fortalecen la confianza institucional y contribuyen a una cultura escolar justa. Vaillant (2016) enfatiza que esta dimensión ética es inseparable de la calidad educativa, ya que define el sentido del acto de enseñar. Finalmente, Cisneros-Cohernour (2021) advierte que sin una ética profesional sólida, la innovación o la técnica carecen de orientación pedagógica válida.

2.2.2.2. TEMÁTICA DEL CURSO

Elegir un tema en un curso determinado es un área de la enseñanza que tiene mucho peso, ya que esta acción establece un esquema del curso que se entregará a los estudiantes, y el esquema del curso será de gran importancia en un contexto sociocultural. Como afirman Catacora-Lucana et al. (2024), esta elección debe centrarse en las necesidades educativas de los estudiantes y no meramente en un enfoque de libro de texto para cumplir un objetivo curricular. Núñez-Naranjo et al. (2024) argumentan que un profesor de cierto calibre es aquel que contextualiza los contenidos integrando conocimientos previos, el área local y problemas contemporáneos. Una perspectiva que resuena con esto es la de Curo (2024), quien describe que la selección de temas es un proceso que requiere comprender el entorno y las necesidades del grupo, y prescribe un enfoque flexible. Además, Cisneros-Cohernour (2021) afirma que la pérdida de motivación y el aprendizaje superficial pueden atribuirse a la falta de contexto en el que se sitúan los contenidos del curso. Adicionalmente, Vega et al. (2024) afirman que la relevancia temática aumenta la participación de los estudiantes en clase y mejora el pensamiento crítico.

La articulación del tema general del curso y los objetivos de aprendizaje es un indicador clave del profesionalismo del instructor. Sánchez et al. (2023) afirman que enseñar no es solo comunicar información; se trata de estructurar experiencias de aprendizaje en torno a objetivos específicos. Navarro et al. (2025) añaden que tal coherencia exige una planificación deliberada, guiada por un razonamiento pedagógico en lugar de improvisado. De igual modo, Choquehuanca (2025) señala que cuando el tema se elige sin conexión con las competencias a desarrollar, se corre el riesgo de convertir la clase en una actividad repetitiva y sin sentido. Para

Zamora et al. (2024), la claridad temática también permite establecer criterios de evaluación más justos y comprensibles. Núñez-Naranjo et al. (2024) concluyen que un desempeño docente de calidad requiere que cada tema tenga un propósito formativo explícito y compartido con los estudiantes.

El tratamiento del tema del curso debe responder a un enfoque integrador y reflexivo. Catacora-Lucana et al. (2024) afirman que fragmentar el conocimiento en unidades aisladas debilita la comprensión global de los contenidos. Desde otro ángulo, Cisneros-Cohernour (2021) señala que los temas deben plantearse como problemas, situaciones o dilemas que desencadenen el pensamiento crítico del estudiante. En esta línea, Vega et al. (2024) afirman que este enfoque hace que el estudiante construya significados, conecte lo que ha aprendido con su vida cotidiana y asuma un papel activo en el proceso de aprendizaje. Sánchez et al. (2023) añaden que trabajar un tema desde diferentes áreas promueve una comprensión más profunda y duradera. Además, Navarro et al. (2025) enfatizan que el análisis interdisciplinario enriquece la perspectiva sobre el contenido y fomenta que los estudiantes se auto-dirijan en su exploración.

La relevancia social de la temática del curso potencia la dimensión ética del docente en contacto con la realidad. En este sentido, Choquehuanca (2025) argumenta que las escuelas no deben limitarse a reproducir conocimientos que están desconectados de problemas actuales como la desigualdad, el medio ambiente y la ciudadanía. Zamora et al. (2024) también afirman que el docente que incorpora estas problemáticas en su curso contribuye al desarrollo de la conciencia crítica. Para Núñez-Naranjo et al. (2024), la dimensión ética del contenido implica la complejidad de la realidad que se aborda, en contraposición al enfoque moralista y simplista. Vega et al. (2024) afirman que la práctica pedagógica responsable es

aquella que enseña a leer el mundo, y no solo a dominar conceptos escolares. Esto es también lo que afirman Sánchez et al. (2023), quienes sostienen que la elección de temas socialmente relevantes aumenta el propósito de aprendizaje y el compromiso del estudiante.

Planificar un tema requiere la capacidad de prever, criterios pedagógicos y dominio en el área de contenido. El docente, como explican Catacora-Lucana et al. (2024), debe poseer una comprensión profunda del área de conocimiento que enseña, pero también saber cómo convertir esa comprensión en actividades significativas para los estudiantes. En Cisneros-Cohernour (2021), esta mediación no es para simplificar el contenido, sino para reorganizarlo de una manera que sea accesible, aunque compleja, para los estudiantes. Para Vega et al. (2024), el docente capacitado construye puentes entre el conocimiento académico y el conocimiento cotidiano del estudiante, manteniendo el rigor académico cerca del aula. Sánchez et al. (2023) afirman que esta competencia se refleja en cómo se introduce un tema, se guía la exploración y se sostiene el interés. Dobles y colegas (2025) afirman que un tratamiento temático bien diseñado permite a los estudiantes adoptar una postura sobre el conocimiento en lugar de simplemente repetirlo.

2.2.2.3. METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA

La metodología de enseñanza representa el conjunto de estrategias organizadas por el docente para facilitar los aprendizajes en función de las características del grupo y de los objetivos pedagógicos. Según Frost (2010), enseñar no se limita a exponer contenidos, sino a crear condiciones para que los estudiantes construyan el conocimiento de forma activa. Hayak et al. (2024) complementan esta visión al afirmar que una metodología pertinente es aquella que parte de los intereses del alumno y promueve su participación crítica. Desde otra

perspectiva, Hinojosa et al. (2024) señalan que la calidad metodológica está en la capacidad del docente para seleccionar recursos adecuados, organizar el tiempo y evaluar con sentido formativo. A su vez, Zamora et al. (2024) sostienen que la metodología refleja las creencias pedagógicas del maestro y sus expectativas respecto al proceso de aprendizaje. Núñez-Naranjo et al. (2024) insisten en que metodologías innovadoras son coherentes con contextos cambiantes.

Cisneros-Cohernour (2021) postula que una metodología es formativa, lo que significa que no es neutral ni técnica. Esto implica que hay decisiones éticas y pedagógicas que deben tomarse en cuanto a la enseñanza y lo que, cómo y por qué alguien está aprendiendo. Desde esta perspectiva, Sánchez et al. (2023) señalan que metodologías centradas en el estudiante, como el aprendizaje basado en problemas o en proyectos, activan la autonomía de los estudiantes y fomentan el pensamiento crítico. Asimismo, Vega et al. (2024) afirman que estas metodologías ayudan a lograr una comprensión más profunda del conocimiento, particularmente cuando están contextualizadas y no se utilizan de manera excesivamente mecánica. Por otro lado, Catacora-Lucana et al. (2024) argumentan que debería haber una planificación metodológica específica y suficiente que surja de un diagnóstico exhaustivo del grupo, sus ritmos de aprendizaje y sus estilos de aprendizaje. Finalmente, Frost (2010) señala que sin una reflexión pedagógica continua, la metodología corre el riesgo de convertirse en una rutina que no tiene un efecto real en el aprendizaje.

El uso de metodologías activas implica que el docente asuma un rol de mediador, más que de transmisor de información. Según Hayak et al. (2024), esta mediación requiere habilidades para plantear problemas, facilitar discusiones y proponer tareas desafiantes. Hinojosa et al. (2024) explican que este tipo de

enfoque modifica la dinámica del aula, pues exige mayor preparación, seguimiento y sensibilidad ante las respuestas del grupo. Zamora et al. (2024) añaden que el docente debe construir un ambiente donde el error se entienda como parte del proceso y no como un obstáculo. Para Núñez-Naranjo et al. (2024), esta actitud fomenta el aprendizaje profundo, pues los estudiantes se comprometen más cuando participan activamente. Asimismo, Cisneros-Cohernour (2021) insiste en que el maestro debe acompañar el proceso con preguntas que amplíen la reflexión, guiando sin imponer y dejando espacio a la construcción personal del saber.

Las metodologías deben adecuarse a los cambios sociales, tecnológicos y culturales presentes en las aulas contemporáneas. En este sentido, Sánchez et al. (2023) argumentan que el docente debe sí conocer las herramientas digitales, pero también debe tener la alfabetización digital, gestionarla y utilizarla de manera pedagógica. Para Vega et al. (2024), la integración de la tecnología en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en términos de metodología, de ninguna manera implica la digitalización de recursos, sino la creación de experiencias que sean interactivas y colaborativas. Frost (2010) señala que una metodología no se debe evaluar en función de que sea reciente, sino de que sea capaz de generar aprendizajes significativos. Así, Catacora-Lucana et al. (2024) desde esta óptica, comentan que el criterio que debe regir la elección de una estrategia es su adecuación a los resultados de aprendizaje que se persigue. Hayak et al. (2024) comentan que un docente que posee competencia metodológica es aquel que tiene la capacidad de aprender, de ajustarse, y de colocar la estrategia pedagógica en el centro de su ejercicio.

La evaluación de la metodología empleada es parte del desempeño docente, ya que permite identificar aciertos y aspectos por mejorar. Hinojosa et al. (2024)

afirman que el docente debe analizar no solo si los contenidos fueron enseñados, sino si los estudiantes lograron aprender significativamente. Zamora et al. (2024) explican que esta evaluación debe considerar la participación del estudiante, su comprensión conceptual y la utilidad de lo aprendido en contextos reales. Núñez-Naranjo et al. (2024) sostienen que el análisis metodológico requiere evidencia concreta, como trabajos realizados, observaciones o producciones de aula. Para Cisneros-Cohernour (2021), el maestro reflexivo revisa constantemente su actuación y ajusta su metodología sin perder coherencia con su propuesta educativa. Finalmente, Sánchez et al. (2023) argumentan que las decisiones metodológicas mejoran cuando se comparten entre colegas y se someten a revisión conjunta como parte de una cultura de aprendizaje profesional.

2.2.2.4. SISTEMA DE EVALUACIÓN

El sistema de evaluación forma parte esencial del desempeño docente, ya que orienta el proceso de enseñanza y aprendizaje hacia metas concretas y comprensibles. Cárdenas et al. (2022) señalan que una evaluación bien diseñada permite al docente tomar decisiones informadas sobre su práctica y atender las necesidades del estudiante. Según Quispe et al. (2022), evaluar no es calificar, sino valorar procesos de aprendizaje con criterios pertinentes y coherentes. Desde esta perspectiva, Pablo-Huamani et al. (2024) explican que una evaluación integral considera aspectos cognitivos, actitudinales y procedimentales. A su vez, Vaillant (2016) plantea que los instrumentos deben reflejar el enfoque pedagógico del docente y no responder únicamente a estándares externos. Por su parte, Navarro et al. (2025) advierten que la evaluación tiene sentido cuando es formativa, participativa y orientada a mejorar tanto el desempeño docente como el progreso del alumno.

Una evaluación eficaz se basa en la claridad de los criterios y en la coherencia entre objetivos, contenidos y actividades. Vega et al. (2024) indican que el docente debe comunicar de forma transparente qué se espera del estudiante y cómo se medirá su avance. Según Núñez-Naranjo et al. (2024), esta transparencia fortalece la autonomía del alumno, ya que le permite comprender el sentido de cada actividad. Sánchez et al. (2023) sostienen que los criterios de evaluación deben surgir del diálogo pedagógico y no de imposiciones normativas. Choquehuanca (2025) complementa esta idea al afirmar que una evaluación desarticulada puede generar ansiedad, confusión y desconexión con el aprendizaje.

La evaluación debe reconocer que los aprendizajes no son homogéneos. Quispe et al. (2022) destacan que la variedad de ritmos y estilos en los diferentes contextos demanda estrategias de evaluación flexibles en los docentes. Según Pablo-Huamani et al. (2024), esto demanda la posibilidad de presentar y evidenciar lo aprendido de diversas formas, a través de, por ejemplo, proyectos, mapas conceptuales, debates o portafolios. Para Vaillant (2016), esta diversidad de propuestas y formas de evaluación es más justa y más rigurosa, argumentando que enriquece la mirada y el espacio que tiene el docente para observar. Desde otro enfoque, Navarro et al. (2025) destacan que la evaluación no puede dissociarse de lo que se enseña y de cómo se enseña, dado que ambas dimensiones están conectadas. Vega et al. (2024) destacan que no es riguroso un sistema de evaluación que no guía, que no corrige y que no alienta.

La dimensión ética de la evaluación es tan importante como sus componentes técnicos. Núñez-Naranjo et al. (2024) explican que el docente debe asumir la evaluación con responsabilidad, evitando juicios apresurados o basados en impresiones personales. Para Sánchez et al. (2023), el respeto a la dignidad del

estudiante se refleja en la manera como se entrega la retroalimentación: con claridad, oportunidad y sin humillación. Choquehuanca (2025) plantea que la evaluación ética requiere una postura crítica frente a las prácticas tradicionales que reproducen exclusión o desigualdad. A su vez, Cárdenas et al. (2022) señalan que el maestro debe revisar constantemente sus decisiones evaluativas, especialmente cuando estas afectan la trayectoria escolar de los estudiantes. Finalmente, Quispe et al. (2022) remarcan que la evaluación se convierte en un acto pedagógico legítimo cuando contribuye al crecimiento personal y académico del estudiante, no solo a su calificación.

La evaluación revela aspectos formativos que son útiles al docente. Analizando cada resultado, Pablo-Huamani et al. (2024) señalaron que es posible distinguir qué metodologías son funcionales y qué perspectivas necesitan ajuste. Para Vaillant (2016) se debe entender el proceso evaluativo como una práctica reflexiva, y no como una actividad externa o un procedimiento aislado. Revisando críticamente el sistema de evaluación, Navarro et al. (2025) sostienen que el docente ajusta su práctica y fortalece su actividad docente, al atender de mejor manera la heterogeneidad de la clase. Construir una cultura institucional de mejoramiento se logra, según Vega et al. (2024), al compartir con los otros los resultados y procesos de la evaluación. Para Núñez-Naranjo et al. (2024), la evaluación es más efectiva cuando no es un trámite más y se hace un proceso colaborativo, pedagógico y para el aprendizaje de todos.

2.3. MARCO CONCEPTUAL

2.3.1.1. LIDERAZGO DIRECTORAL

El liderazgo directoral se entiende como la capacidad del director para orientar, coordinar y dinamizar el funcionamiento de una institución educativa. No se limita a la gestión administrativa, sino que implica guiar al colectivo docente hacia metas compartidas, tomando decisiones pedagógicas, organizativas y humanas que fortalezcan la calidad educativa. Este liderazgo requiere claridad de objetivos, habilidades comunicativas y sensibilidad para entender las necesidades de la comunidad escolar. Además, debe promover una cultura institucional basada en la participación, el respeto mutuo y la mejora continua, construyendo confianza entre los actores y favoreciendo la cohesión interna del equipo docente.

2.3.1.2. INNOVACIÓN EDUCATIVA

La innovación educativa se centra en realizar cambios estructurales y sostenibles en la práctica pedagógica, buscando siempre el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta transformación se puede exteriorizar, por ejemplo, en el desarrollo de nuevas metodologías, cambios en los enfoques curriculares, incorporación de tecnologías, alteración de la distribución de roles, o en la reconfiguración de los ambientes escolares. Esto implica el cuestionamiento de ciertas rutinas y el establecimiento de riesgos controlados para el desarrollo de nuevas alternativas pedagógicas que sean pertinentes y que tengan sentido. La innovación no consiste en la ausencia de la planificación, la innovación consiste en el desarrollo de el impacto de la práctica pedagógica que requiere un contexto y un sentido crítico que considere el contexto, los actores y el propósito educativo. Desde este punto de vista, se articula con el liderazgo, la creatividad del docente y la transformación institucional.

2.3.1.3. DESEMPEÑO DOCENTE

El desempeño docente involucra las conductas y elecciones que el docente asume en el ejercicio de su profesión. Esto incluye el diseño de clases, el manejo de su área del conocimiento, la relación que establece con los alumnos, el control del aula, y la evaluación de los aprendizajes. Asimismo, comprende dimensiones tales como la ética, la comunicación, la colaboración, y el compromiso que le asigne a la mejora de la calidad de la educación. No es sobre lograr resultados, pero sí sobre tener un proceso que perdure en el tiempo. Se fortalece a partir de la práctica, la formación permanente y el acompañamiento de la institución.

2.3.1.4. CULTURA INSTITUCIONAL

La cultura institucional se refiere a los valores, creencias, normas y prácticas que son compartidas dentro de una misma organización y que le dan identidad a una organización educativa. Esta se manifiesta a través de la manera en que los integrantes de la organización se relacionan entre sí, cómo los actores escolares suben o bajan la temperatura de la interacción, cómo manejan los conflictos, los procesos de toma de decisión y cómo enfrentan los retos del entorno. Esta cultura impacta en la motivación docente, el nivel de involucramiento y las conductas de los estudiantes, y en el clima de la convivencia. Un clima escolar positivo, en particular, favorece la aparición y el desarrollo de la innovación, la reflexión y la colaboración. Por el contrario, una cultura institucional que es rígida o de compresión autoritaria obstaculiza el desarrollo de una organización. Las culturas que existen en las organizaciones son la parte más importante de los procesos de cambio.

2.3.1.5. GESTIÓN PEDAGÓGICA

Desde el punto de vista de una institución educativa, la gestión pedagógica se puede definir como acciones estratégicas que logran articular recursos, procesos y decisiones que aseguran la obtención de aprendizajes significativos en una institución educativa. Abarca la elaboración del currículo, la elección de metodologías, la distribución del tiempo en la escuela y el monitoreo del avance de los alumnos. Esta gestión no es exclusiva del director, pues comprende a todo el cuerpo docente en la construcción de una propuesta educativa que sea sólida y que se pueda compartir. Para que se logre esta gestión se requiere de una capacidad de análisis, organización y de un alto compromiso ético. Su valor radica en la integración de los propósitos de la institución, las prácticas pedagógicas y las problemáticas del contexto educativo.

2.3.1.6. CLIMA INSTITUCIONAL

El clima institucional hace referencia a las percepciones compartidas por los miembros de una comunidad educativa respecto al ambiente de trabajo, las relaciones interpersonales y las condiciones para el desarrollo profesional. Este clima se construye a partir de la comunicación, la confianza, el respeto y la apertura al diálogo dentro de la organización. Un clima positivo fomenta la motivación del personal, facilita el trabajo colaborativo y mejora la disposición hacia el cambio. En contraste, un clima tenso o indiferente puede generar resistencia, desconfianza y baja implicación. Evaluar el clima institucional permite identificar factores que fortalecen o debilitan el funcionamiento escolar.

2.3.1.7. COMPETENCIA DOCENTE

La aptitud de un docente comprende la integración de saberes, habilidades y actitudes que debe poner en práctica en momentos específicos de la enseñanza. Implica la planificación, la intervención, la evaluación y la reflexión sobre la práctica, bajo criterios éticos y pedagógicos. Esta competencia trasciende al dominio de la disciplina, así como también al conocimiento didáctico, la comprensión del contexto y la actitud de aprender. La práctica docente debe ser flexible en función de las características de los y las estudiantes y debe fomentar la articulación de la práctica con la teoría y la participación activa de los y las estudiantes. Para que esto se produzca, es necesaria la formación inicial de calidad, la actualización constante y las oportunidades de acompañamiento profesional en la institución.

2.3.1.8. EVALUACIÓN FORMATIVA

La evaluación formativa es un proceso sistemático que busca recolectar información sobre el aprendizaje de los estudiantes para retroalimentar y mejorar tanto la enseñanza como los propios aprendizajes. No se centra en la calificación, sino en el acompañamiento constante del proceso educativo. Esta forma de evaluación permite detectar dificultades, reforzar logros y tomar decisiones pedagógicas oportunas. Su aplicación requiere claridad en los criterios, instrumentos adecuados y participación activa del estudiante. Favorece la autorregulación, la reflexión y el compromiso con el propio proceso de aprendizaje. Además, contribuye a una cultura evaluativa más justa, inclusiva y centrada en el desarrollo integral.

2.3.1.9. INNOVACIÓN METODOLÓGICA

La innovación metodológica se refiere a la introducción de nuevas formas de enseñar que buscan mejorar la calidad del aprendizaje. Estas estrategias pueden incluir metodologías activas, el uso pedagógico de tecnologías, el aprendizaje basado en proyectos o el trabajo colaborativo. Innovar metodológicamente implica cuestionar prácticas tradicionales que no responden a las necesidades del contexto ni a los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Supone también asumir riesgos razonables, evaluar los resultados y ajustar las acciones según la evidencia. La innovación no se basa en modas, sino en procesos reflexivos orientados a lograr una enseñanza más significativa, dinámica y contextualizada.

2.3.1.10. COMPROMISO PROFESIONAL

El compromiso profesional del docente es la disposición constante para cumplir con responsabilidad su labor educativa, reconociendo su impacto en la formación de personas y en la transformación social. Este compromiso se expresa en la preparación de clases, el seguimiento del aprendizaje, la participación en proyectos institucionales y la búsqueda de mejora continua. También implica ética, coherencia entre discurso y acción, y voluntad de trabajo colaborativo. Un docente comprometido no actúa por obligación externa, sino por convicción personal y sentido de propósito. Este compromiso sostiene el desempeño, fortalece la vocación docente y contribuye a la consolidación de comunidades educativas más sólidas.



CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

2.4. ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN

Este trabajo se elaboró considerando un diseño de tipo cuantitativo. Mediante este tipo de diseño, se logra establecer niveles de medición y, a partir de estas clasificaciones, se puedan analizar las relaciones entre las variables. El proceso se orientó a la utilización de datasets provenientes de instrumentos de tipo cerrado, lo cual, de acuerdo a los autores (Hernández-Sampieri & Mendoza-Torres, 2018; Hinojosa et al., 2024), permite un procesamiento y análisis de los datos de forma más controlada y sistemática. La lógica de este análisis parte de la creencia de que los fenómenos de orden educativo pueden ser entendidos desde variables de carácter más objetivo. En este sentido, se estudió la relación entre el tipo de liderazgo que los directivos ejercen y la calidad de desempeño profesional que el cuerpo docente realiza. En este sentido, Creswell (2009) señala que el enfoque cuantitativo tiene como principio el uso de lógica formal para la comprobación de hipótesis y, en este sentido, Babbie (2020) señala que el progreso en el conocimiento dentro de la explicación de un fenómeno social requiere que los procedimientos sean sistemáticos, replicables y que se enfoquen en un universo de carácter observable.

2.5. MÉTODOS APLICADOS A LA INVESTIGACIÓN

La lógica metodológica seguida fue de tipo hipotético-deductiva. El estudio partió de afirmaciones teóricas, que luego fueron comprobadas con base en los datos obtenidos de la realidad observada. Esta secuencia permitió identificar si las relaciones propuestas entre liderazgo innovador y desempeño docente tenían sustento empírico. El procedimiento consistió en plantear hipótesis con base en fundamentos teóricos, establecer criterios de observación, recopilar información y analizarla con herramientas estadísticas. Según Kerlinger y Lee (2000), este método es apropiado cuando se requiere verificar proposiciones dentro de un marco sistemático. Además, esta lógica permite organizar la investigación en fases coherentes, orientadas por la claridad de los propósitos planteados desde el inicio (Hadi et al., 2023).

2.6. TIPO DE INVESTIGACIÓN

El estudio se califica como básico porque se centra en construir conocimiento conceptual en torno a procesos educativos. No busca realizar una intervención de campo, sino ofrecer elementos que expliquen la interrelación de determinados factores en las organizaciones. Se buscó entender la relación entre liderazgo y desempeño sin modificar la dinámica de la escuela. Esta visión concuerda con Babbie (2020), para quien la investigación básica no busca abordar problemas inmediatos, sino contribuir con el avance del pensamiento científico. De igual manera, Hadi et al. (2023) mencionan que este tipo de investigación proyecta la reflexión crítica con base en la evidencia, que sustenta las explicaciones teóricas iniciadas a partir de la observación sistemática.

2.7. NIVEL DE INVESTIGACIÓN

El estudio se enmarca en el nivel descriptivo-correlacional. Esta clasificación se adoptó porque permitió observar dos variables de manera independiente y examinar si existía una relación entre ellas. No se trató de buscar causas ni de intervenir en el comportamiento de los participantes, sino de identificar patrones de asociación. En este caso, se trabajó con el liderazgo innovador como variable institucional y con el desempeño docente como expresión profesional. Como lo considera Supo (2024), este nivel es adecuado cuando se necesita describir fenómenos sociales y, al mismo tiempo, verificar si guardan alguna correspondencia medible. Por consiguiente, este tipo de enfoque es útil cuando se estudian comportamientos que ocurren en contextos naturales sin manipulación directa (Hernández-Sampieri & Mendoza-Torres, 2018).

2.8. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Se utilizó un diseño no experimental de tipo transeccional correlacional. Esto significa que las variables se midieron tal como se presentaban, sin intervención ni modificación por parte del investigador. La información fue recolectada en un único momento, lo que permitió describir los estados de las variables en un tiempo definido. Este diseño fue pertinente porque se centró en observar relaciones sin establecer relaciones causa-efecto. Según Hernández-Sampieri y Mendoza-Torres (2018) explican que los diseños no experimentales permiten estudiar fenómenos complejos en su contexto habitual. En este caso, se buscó conocer si existía una relación entre el estilo de liderazgo adoptado por los directivos y el desempeño observado en el ejercicio docente.

2.9. POBLACIÓN Y MUESTRA

2.9.1. Población

La población estuvo compuesta por los docentes que trabajaban en la Institución Educativa Secundaria "Carlos Oquendo De Amat" Del Distrito De Cuyocuyo, Puno, durante el periodo en que se realizó el estudio. Se identificaron 19 personas que reunían las condiciones necesarias para participar. No fue necesario recurrir a otras instituciones, ya que este grupo ofrecía un escenario suficiente para observar las variables en estudio. Hadi et al. (2023) señalan que definir adecuadamente la población permite delimitar el campo empírico y evitar errores al momento de interpretar los datos. En este caso, se consideró únicamente al personal docente por tratarse del grupo directamente vinculado con los procesos de enseñanza.

2.9.2. Muestra

Se trabajó con una muestra censal, es decir, se incluyeron todos los profesores que formaron parte de la población. Esta elección respondió tanto al número limitado de participantes como a la posibilidad real de acceder a todos ellos. No se necesitaron criterios de muestreo porque se analizaron todos los casos disponibles. Según Otzen y Manterola (2017), este tipo de muestra proporciona resultados más precisos con universos pequeños y accesibles. Además, al incluir a todos los participantes, se minimizó el riesgo de sesgo debido a la exclusión de datos o representación parcial.

2.10. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

2.10.1. *Técnica*

Para recolectar los datos se empleó la técnica de la encuesta. Esta opción metodológica resultó adecuada porque permitió obtener información concreta y comparable sobre las percepciones de los docentes frente a las variables planteadas. La encuesta se aplicó de manera individual y en condiciones similares para todos los participantes, lo que facilitó la organización y posterior análisis de los datos. Por tanto, esta técnica es útil en estudios donde se requiere recoger opiniones estructuradas sin alterar el ambiente de los encuestados (Medina et al., 2023). Además, su aplicación permitió acceder a información sobre aspectos internos de la experiencia docente y del estilo de liderazgo sin recurrir a observaciones prolongadas o entrevistas abiertas.

2.10.2. INSTRUMENTO

El cuestionario fue el instrumento utilizado para aplicar la técnica mencionada. Se elaboró con base en indicadores extraídos del marco teórico y organizado en escalas tipo Likert, lo que permitió captar niveles de acuerdo o frecuencia en las respuestas. El contenido del instrumento se estructuró en dos bloques: uno centrado en el liderazgo directivo innovador y otro en el desempeño docente. Entonces, los cuestionarios estructurados, cuando se ajustan a las variables previamente definidas, permiten obtener datos claros, cuantificables y organizados según los objetivos del estudio (Cisneros-Caicedo et al., 2022). En este caso, se priorizó un lenguaje sencillo, sin ambigüedades, y se verificó que cada ítem se correspondiera con una dimensión concreta.

2.11. VALIDEZ Y CONFIABILIDAD DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

2.11.1. *Validez de los instrumentos*

El cuestionario fue sometido a revisión por juicio de expertos para asegurar su validez de contenido. Esta revisión consistió en una evaluación técnica realizada por tres especialistas en metodología de la investigación y en procesos educativos, quienes analizaron la claridad de los ítems, la pertinencia de los indicadores y la coherencia interna del instrumento. Se consideraron sus observaciones para ajustar aspectos formales y mejorar la correspondencia entre las preguntas y los objetivos propuestos. Entonces, este tipo de validación previa permite corregir posibles errores antes de aplicar el instrumento, lo cual mejora la calidad de los datos obtenidos (Hadi et al., 2023). La versión final conservó únicamente los ítems que fueron considerados pertinentes, comprensibles y adecuados para las dimensiones establecidas.

2.11.2. *Confiabilidad de los instrumentos*

La consistencia del cuestionario fue evaluada mediante el coeficiente Alfa de Cronbach. Para este fin, se aplicó una prueba piloto a un grupo de docentes que no formaron parte del estudio principal, pero compartían características similares. El resultado obtenido superó el límite mínimo aceptado, lo que indicó que las preguntas del instrumento medían de forma estable cada una de las dimensiones propuestas. Kerlinger y Lee (2000) explican que un instrumento confiable es aquel que produce respuestas similares en condiciones comparables. En este caso, el coeficiente calculado permitió asumir que los datos recolectados en la aplicación formal del cuestionario tendrían un margen aceptable de precisión y estabilidad.



2.12. DISEÑO DE LA ESTRATEGIA PARA LA PRUEBA DE HIPÓTESIS

Para contrastar las hipótesis formuladas se empleó el coeficiente de correlación de Pearson. Esta prueba estadística fue elegida porque las variables fueron tratadas en escala de intervalo y los datos obtenidos cumplieron con los requisitos mínimos de normalidad y linealidad. El objetivo del análisis fue determinar si existía una relación significativa entre el liderazgo innovador y el desempeño docente. La prueba fue ejecutada en el software SPSS, lo cual permitió obtener con precisión los valores de correlación y los niveles de significancia correspondientes. Según Hernández-Sampieri y Mendoza-Torres (2018), esta técnica es adecuada cuando se pretende analizar el grado de asociación entre dos conjuntos de datos sin manipularlos.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1 PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

4.1.1 Resultado general: liderazgo innovador y el desempeño docente en la Institución Educativa Secundaria "Carlos Oquendo De Amat" Del Distrito De Cuyocuyo, Puno - 2025

A. Análisis descriptivo de liderazgo innovador y el desempeño docente

Tabla 2

Niveles de liderazgo innovador en la Institución Educativa Secundaria "Carlos Oquendo De Amat" Del Distrito De Cuyocuyo, Puno – 2025

Años de experiencia	Liderazgo directoral innovador						Total	
	Bajo		Medio		Alto			
	N	%	N	%	N	%	N	%
1-5	1	33.3%	3	27.3%	1	25.0%	5	27.8%
6-10	1	33.3%	4	36.4%	2	50.0%	7	38.9%
11-15	0	0.0%	3	27.3%	1	25.0%	4	22.2%
16 o más	1	33.3%	1	9.1%	0	0.0%	2	11.1%
Total	3	100.0%	11	100.0%	4	100.0%	18	100.0%

Nota: Elaborado con la base de datos mediante el software SPSS.

INTERPRETACIÓN

La tabla presenta la distribución del liderazgo directoral innovador según los años de experiencia docente. De los 18 encuestados, 3 docentes (16.7 %) consideran que el liderazgo es bajo, 11 (61.1 %) lo perciben como medio y 4

(22.2 %) como alto. En el grupo de 1 a 5 años, un docente (33.3 %) lo sitúa en nivel bajo, tres (27.3 %) en nivel medio y uno (25.0 %) en nivel alto. En el grupo de 6 a 10 años, un docente (33.3 %) lo ubica en nivel bajo, cuatro (36.4 %) en medio y dos (50.0 %) en alto. En el grupo de 11 a 15 años, no hay registros en el nivel bajo, tres docentes (27.3 %) lo califican como medio y uno (25.0 %) como alto. Finalmente, en el grupo con 16 años o más, uno (33.3 %) lo percibe en nivel bajo, uno (9.1 %) en nivel medio y ninguno en nivel alto. El nivel medio predomina en todos los tramos, excepto en el de 6 a 10 años, donde el nivel alto alcanza el 50 %.

Los docentes en el intervalo de experiencia de 6 a 10 años perciben el liderazgo directoral de manera más positiva. Este por el hecho de que el 50% de sus respuestas se concentran en el nivel alto. Podría tratarse de una etapa en la que la docencia se combina con el entusiasmo y una experiencia acumulada, por lo que lo más probable es que se muestren abiertos a nuevos estilos de gestión. Por el contrario, entre los que tienen más de 16 años, se percibe el liderazgo innovador en niveles más bajos, posiblemente por la insatisfacción de las expectativas o la resistencia a modelos diferentes a los que se establecieron al inicio de su trayectoria. Por su parte, la ausencia de respuestas con puntuaciones bajas entre los que cuentan con una trayectoria de 11 a 15 años, se puede explicar en que viven una etapa de estabilidad racional. En esta se espera que los docentes establezcan criterios más consensuados. En cuanto a la gestión de la dirección, el hecho de que una buena cantidad de respuestas se concentre en el nivel medio, indica que no se han desarrollado prácticas innovadoras. También es posible que se suponga que el liderazgo se encuentra en una etapa que combina una serie de elementos tradicionales con un intento de cambio. La prolongación de la carrera

profesional de los educadores se analiza como un elemento que incide en la forma en que perciben la innovación en la dirección.

Tabla 3

Niveles del desempeño docente en la Institución Educativa Secundaria "Carlos Oquendo De Amat" Del Distrito De Cuyocuyo, Puno – 2025

Años de experiencia	Desempeño docente						Total	
	Bajo		Medio		Alto			
	N	%	N	%	N	%	N	%
1-5	1	20.0%	2	25.0%	2	40.0%	5	27.8%
6-10	2	40.0%	3	37.5%	2	40.0%	7	38.9%
11-15	1	20.0%	2	25.0%	1	20.0%	4	22.2%
16 o más	1	20.0%	1	12.5%	0	0.0%	2	11.1%
Total	5	100.0%	8	100.0%	5	100.0%	18	100.0%

Nota: Elaborado con la base de datos mediante el software SPSS

INTERPRETACIÓN

La tabla muestra la distribución del nivel de desempeño docente según los años de experiencia. De 18 docentes, 5 (27.8 %) se encuentran en nivel bajo, 8 (44.4 %) en nivel medio y 5 (27.8 %) en nivel alto. En el grupo de 1 a 5 años, un docente (20.0 %) está en nivel bajo, dos (25.0 %) en nivel medio y dos (40.0 %) en nivel alto. En el grupo de 6 a 10 años, dos docentes (40.0 %) están en nivel bajo, tres (37.5 %) en medio y dos (40.0 %) en alto. En el grupo de 11 a 15 años, uno (20.0 %) está en nivel bajo, dos (25.0 %) en medio y uno (20.0 %) en alto. En el tramo de 16 años o más, un docente (20.0 %) se encuentra en nivel bajo, uno (12.5 %) en nivel medio y ninguno en nivel alto. La distribución en nivel alto es mayor en los grupos de menor experiencia, mientras que el grupo más antiguo no reporta desempeño docente en el nivel superior.

El desgaste profesional intenso o la falta de condiciones que llevan a actualizaciones metodológicas entre los empleados más experimentados podrían explicar la completa ausencia de empleados de alto rendimiento en el grupo de empleados con más de 16 años de experiencia. En comparación, el grupo de empleados con menos años de experiencia (1 a 5 años) tiene un 40.0% en el nivel alto, lo que podría atribuirse al entusiasmo inicial, la capacitación reciente o una mayor adaptación a prácticas innovadoras. Aun así, aparecen en los niveles bajo y medio, lo que indica que el desarrollo profesional aún está en progreso. El grupo con 6 a 10 años de experiencia, que incluye la mayor proporción de la muestra, tiene una alta proporción tanto en niveles bajos como altos, lo que podría indicar una etapa de transición donde la experiencia sólida se complementa con desafíos pendientes. El grupo con 11 a 15 años de experiencia también tiene una distribución redondeada, lo que podría indicar alguna forma de consistencia con su nivel de rendimiento. Los datos muestran que la experiencia por sí sola no garantiza un alto rendimiento. También muestran que factores adicionales como la capacitación continua, el apoyo institucional y la motivación personal pueden ser cruciales.

B. Prueba de hipótesis general

- **Ha:** Existe una relación positiva entre el liderazgo innovador y el desempeño docente en la Institución Educativa Secundaria "Carlos Oquendo De Amat" Del Distrito De Cuyocuyo, Puno - 2025
- **H0:** No existe una relación positiva entre el liderazgo innovador y el desempeño docente en la Institución Educativa Secundaria "Carlos Oquendo De Amat" Del Distrito De Cuyocuyo, Puno – 2025.

Tabla 4*Prueba de correlación entre liderazgo innovador y el desempeño docente*

Correlación de Pearson			
Liderazgo directoral innovador	Coefficiente de correlación	1	0.840**
	Sig. (bilateral)	0.0	0.000
	N	18	18
Desempeño docente	Coefficiente de correlación	0.840**	1
	Sig. (bilateral)	0.000	0.0
	N	18	18

Nota: Elaborado con la base de datos mediante el software SPSS

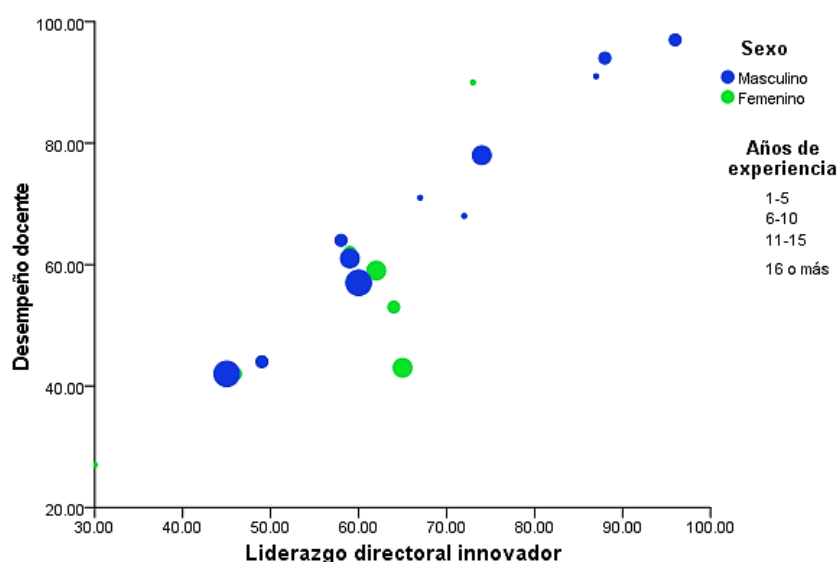
INTERPRETACIÓN

La Tabla 4 presenta los resultados de la prueba estadística de correlación de Pearson aplicada a las variables liderazgo directoral innovador y desempeño docente. Se analiza una muestra de 18 docentes. El valor del coeficiente de correlación es 0.840, lo que indica una asociación positiva alta entre ambas variables. El valor de significancia bilateral (Sig. 2 colas) es 0.000, lo que representa un nivel de significancia inferior a 0.05, permitiendo rechazar la hipótesis nula. Se evaluaron dos hipótesis: H_0 , que sostiene que no existe relación entre liderazgo innovador y desempeño docente, y H_a , que afirma que sí existe dicha relación. Dado el resultado obtenido, H_a queda respaldada estadísticamente. La matriz de correlación es simétrica y muestra que los valores se replican en ambas direcciones de análisis. El número total de casos válidos (N) en cada cruce es constante (18). El valor de 0.840 indica que el vínculo entre liderazgo y desempeño no es moderado ni débil, sino alto y significativo en el contexto institucional observado.

El resultado obtenido mediante la correlación de Pearson permite confirmar una relación directa y significativa entre el liderazgo directoral innovador y el desempeño docente. El valor de $r = 0.840$ indica que, a medida que los docentes perciben un liderazgo con características innovadoras, también se observa un aumento en su nivel de desempeño profesional. Esta relación no es producto del azar, ya que el nivel de significancia de $p = 0.000$ está por debajo del umbral estadístico comúnmente aceptado ($p < 0.05$). Por tanto, se descarta la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis alterna (H_a). Este vínculo revela que una gestión directiva que se enfoca en el cambio, la participación y el desarrollo profesional tiene un efecto concreto sobre la calidad de la práctica docente. No se trata solo de estilo de liderazgo, sino de un entorno organizativo que favorece la reflexión, la mejora y la eficacia.

Figura 1

Diagrama de dispersión entre liderazgo innovador y el desempeño docente



Nota: Elaborado con la base de datos mediante el software SPSS

La Figura 1 representa un diagrama de dispersión que visualiza la relación entre las variables liderazgo directoral innovador (eje X) y desempeño docente (eje

Y). Cada punto simboliza a un docente. El color indica el sexo (azul para masculino, verde para femenino) y el tamaño y forma de los puntos reflejan los años de experiencia en cuatro rangos: 1-5, 6-10, 11-15 y 16 años o más. Se aprecia una tendencia ascendente clara desde el cuadrante inferior izquierdo al superior derecho. Esto sugiere que, conforme aumentan las puntuaciones de liderazgo innovador percibido, también se incrementan las del desempeño docente. La distribución de los puntos no es aleatoria ni dispersa: se observa una agrupación continua que sigue una línea de tendencia lineal positiva. Además, los datos se ubican mayormente en el tramo medio-alto de ambos ejes, lo que indica que la mayoría de docentes valoran positivamente tanto la gestión directiva como su propio desempeño. No se identifican valores extremos ni patrones que contradigan la correlación estadística obtenida.

El diagrama de dispersión confirma visualmente la relación positiva entre liderazgo directoral innovador y desempeño docente. La orientación ascendente de los puntos refleja que, cuando las valoraciones del liderazgo se incrementan, también lo hacen las del desempeño. Esta distribución refuerza la validez de la prueba de Pearson previamente descrita. Además, permite observar diferencias sutiles entre grupos. Por ejemplo, los docentes con 6 a 10 años de experiencia tienden a concentrarse en la parte superior del gráfico, donde ambos indicadores alcanzan sus valores más altos. Esto podría interpretarse como una etapa profesional donde la disposición al cambio y el compromiso institucional convergen de forma favorable. También se advierte que tanto hombres como mujeres se encuentran distribuidos a lo largo de toda la tendencia, lo que indica que el patrón no se ve alterado por el sexo. La cercanía de los puntos a una línea hipotética de ajuste refuerza la idea de que los datos son consistentes y no presentan

comportamientos erráticos. La ausencia de puntos aislados sugiere que la relación no está condicionada por valores extremos ni por variabilidad descontrolada. El gráfico, más allá de ilustrar los datos, permite reconocer que la percepción del liderazgo no se limita a una opinión individual, sino que se refleja en prácticas docentes evaluadas de forma coherente.

4.1.2 Resultado específico 1: entorno de cambios y el sistema de evaluación docente en la Institución Educativa Secundaria "Carlos Oquendo De Amat" Del Distrito De Cuyocuyo, Puno - 2025

A. Análisis descriptivo de entorno de cambios y el sistema de evaluación docente

Tabla 5

Niveles de entorno de cambios en la Institución Educativa Secundaria "Carlos Oquendo De Amat" Del Distrito De Cuyocuyo, Puno – 2025

Años de experiencia	Entorno de cambios						Total	
	Bajo		Medio		Alto			
	N	%	N	%	N	%	N	%
1-5	1	25.0%	1	11.1%	3	60.0%	5	27.8%
6-10	2	50.0%	4	44.4%	1	20.0%	7	38.9%
11-15	0	0.0%	3	33.3%	1	20.0%	4	22.2%
16 o más	1	25.0%	1	11.1%	0	0.0%	2	11.1%
Total	4	100.0%	9	100.0%	5	100.0%	18	100.0%

Nota: Elaborado con la base de datos mediante el software SPSS

INTERPRETACIÓN

La tabla presenta los niveles de percepción sobre el entorno de cambios de acuerdo con los años de experiencia. De los 18 docentes encuestados, 4 (22.2 %) se ubican en nivel bajo, 9 (50.0 %) en nivel medio y 5 (27.8 %) en nivel alto. En el grupo de 1 a 5 años, un docente (25.0 %) percibe el entorno de cambios como bajo,

uno (11.1 %) como medio y tres (60.0 %) como alto. En el grupo de 6 a 10 años, dos docentes (50.0 %) lo consideran bajo, cuatro (44.4 %) medio y uno (20.0 %) alto. En el tramo de 11 a 15 años, no se reportan niveles bajos, tres docentes (33.3 %) lo valoran como medio y uno (20.0 %) como alto. Finalmente, en el grupo de 16 años o más, uno (25.0 %) se ubica en nivel bajo, uno (11.1 %) en nivel medio y ninguno en nivel alto. El grupo de menor experiencia tiene la proporción más alta en nivel alto, mientras los docentes mayores se concentran en los niveles inferiores.

Se observa que la adaptación al cambio mejora con la menor antigüedad profesional. Aportando que entre 1 y 5 años parece la cohort que más cambios asume, bien podría explicarse por su reciente formación o por una mentalidad no atrapada por esquemas institucionales. El grupo de 6 a 10 años queda más bien dividido, con algunos en nivel alto y la mitad en nivel bajo, lo que puede expresar tensiones por la asimetría entre lo que se demanda y lo que se ofrece en el entorno escolar. La adecuación del grupo con 11 a 15 años al nivel medio podría verse como una etapa de contención o de revisión de cambios. El que el grupo de más de 16 años de experiencia no esté en el nivel alto de su trayectoria es una anomalía: se espera que esta franja etaria lidere transformaciones. Su cercanía con el statu quo podría explicarse en temas como el desgaste institucional, el enrejamiento, o la falta de oferta formativa.

Tabla 6

Niveles del sistema de evaluación docente en la Institución Educativa Secundaria "Carlos Oquendo De Amat" Del Distrito De Cuyocuyo, Puno - 2025

Años de experiencia	Sistema de evaluación						Total	
	Bajo		Medio		Alto		N	%
	N	%	N	%	N	%		
1-5	1	16.7%	2	28.6%	2	40.0%	5	27.8%
6-10	3	50.0%	2	28.6%	2	40.0%	7	38.9%
11-15	1	16.7%	2	28.6%	1	20.0%	4	22.2%
16 o más	1	16.7%	1	14.3%	0	0.0%	2	11.1%
Total	6	100.0%	7	100.0%	5	100.0%	18	100.0%

Nota: Elaborado con la base de datos mediante el software SPSS

INTERPRETACIÓN

La tabla muestra cómo se distribuye la percepción sobre el sistema de evaluación docente según los años de experiencia. De los 18 docentes, 6 (33.3 %) lo ubican en nivel bajo, 7 (38.9 %) en nivel medio y 5 (27.8 %) en nivel alto. En el grupo de 1 a 5 años, un docente (16.7 %) lo percibe como bajo, dos (28.6 %) como medio y dos (40.0 %) como alto. En el grupo de 6 a 10 años, tres docentes (50.0 %) están en nivel bajo, dos (28.6 %) en medio y dos (40.0 %) en alto. En el grupo de 11 a 15 años, un docente (16.7 %) reporta nivel bajo, dos (28.6 %) nivel medio y uno (20.0 %) nivel alto. En el grupo con 16 años o más, un docente (16.7 %) lo ubica en nivel bajo, uno (14.3 %) en nivel medio y ninguno en nivel alto. El mayor porcentaje de nivel bajo se concentra en el grupo intermedio, mientras los docentes con más años muestran bajas valoraciones.

La información revela una tendencia particular: el grupo con 6 a 10 años de experiencia docente percibe el sistema de evaluación en términos más negativos, ya que la mitad se sitúa en el nivel bajo. Esta percepción podría deberse a una

mayor exigencia en esta etapa de madurez profesional, donde se confrontan prácticas evaluativas heredadas con nuevas exigencias pedagógicas. En contraste, los docentes con menos de cinco años muestran una mejor valoración: el 40.0% considera que el sistema es alto, posiblemente por una menor experiencia comparativa o por haber ingresado a la docencia con marcos evaluativos ya establecidos. En el grupo de 11 a 15 años, la distribución es equilibrada entre los tres niveles, lo que podría reflejar una postura más crítica o moderada frente al sistema. Los docentes con mayor antigüedad no alcanzan el nivel alto, lo cual puede interpretarse como desconfianza acumulada frente a los mecanismos de evaluación o como una percepción de estancamiento institucional. En conjunto, los datos permiten intuir que el sistema de evaluación no ha logrado establecerse como una herramienta equitativa y clara para todos los docentes, y que su valoración está mediada por la trayectoria profesional, las expectativas individuales y la relación cotidiana con las dinámicas institucionales de control y retroalimentación.

B. Prueba de hipótesis específico 1

- **Ha:** Hay una relación positiva y significativa entre entorno de cambios y el sistema de evaluación docente en la Institución Educativa Secundaria "Carlos Oquendo De Amat" Del Distrito De Cuyocuyo, Puno - 2025
- **H0:** Hay una relación positiva y significativa entre entorno de cambios y el sistema de evaluación docente en la Institución Educativa Secundaria "Carlos Oquendo De Amat" Del Distrito De Cuyocuyo, Puno - 2025

Tabla 7*Correlación entre entorno de cambios y el sistema de evaluación docente*

Correlación de Pearson			
Entorno de cambios	Coefficiente de correlación	1	0.713**
	Sig. (bilateral)	0.0	0.001
	N	18	18
Sistema de evaluación	Coefficiente de correlación	0.713**	1
	Sig. (bilateral)	0.001	0.0
	N	18	18

Nota: Elaborado con la base de datos mediante el software SPSS

INTERPRETACIÓN

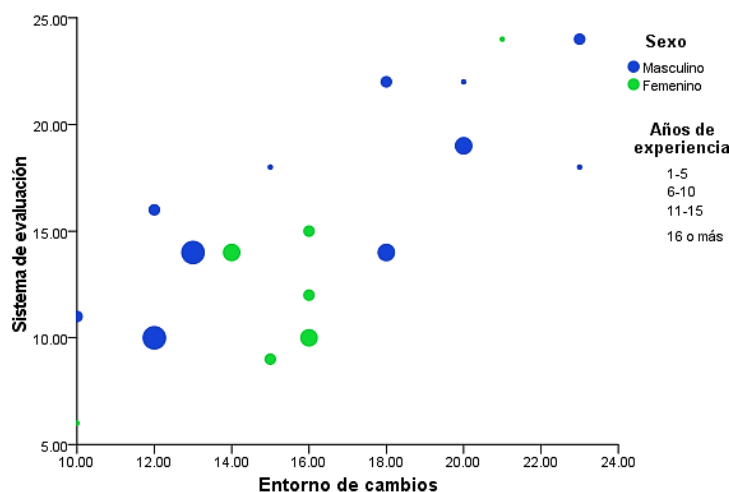
La Tabla 7 presenta los resultados de la prueba de correlación de Pearson entre las variables entorno de cambios y sistema de evaluación docente, con base en una muestra de 18 docentes. Se evaluaron dos hipótesis: H_0 plantea que existe relación positiva y significativa entre ambas variables, mientras que H_a sostiene que no hay relación significativa. El coeficiente de correlación obtenido es 0.713, lo que indica una relación positiva alta entre ambas dimensiones. La significancia bilateral fue de 0.001, lo cual está por debajo del nivel de significancia estándar (0.05). Por lo tanto, se considera que existe evidencia estadística suficiente para afirmar que ambas variables están relacionadas. El análisis se aplicó simétricamente, mostrando que el entorno de cambios tiene el mismo nivel de correlación con el sistema de evaluación y viceversa. Cada celda incluye el valor de la correlación, el nivel de significancia y el tamaño de la muestra ($N=18$). Este resultado apoya el supuesto de que la percepción sobre los cambios institucionales incide directamente en cómo se comprende o aplica el sistema de evaluación docente.

El valor del coeficiente de Pearson $r = 0.713$ indica una relación positiva de alta magnitud entre el entorno de cambios y el sistema de evaluación docente, es

decir, cuando la apertura al cambio institucional es más valorada, la evaluación del sistema de evaluación es más positiva en cuanto a la claridad, pertinencia y/o utilidad. Esta relación es estadísticamente significativa ($p = 0.001$), lo que da pie al rechazo de la hipótesis alterna y a la aceptación de la hipótesis nula, es decir, hay relación entre ambas variables. Esto indica que los docentes, efectivamente, entienden que el sistema de evaluación y las condiciones institucionales que lo enmarcan son inseparables. En un entorno institucional que propicia el cambio, la innovación y el diálogo, es más probable que los criterios y instrumentos de evaluación sean asumidos como mecanismos de mejora. En contraposición, en un entorno institucional que se percibe como rígido, la evaluación es vista como punitiva o como un proceso que carece de sentido. La correlación también indica que el sistema de evaluación es dependiente a la cultura organizativa.

Figura 2

Diagrama de dispersión entre entorno de cambios y sistema evaluación docente



Nota: Elaborado con la base de datos mediante el software SPSS

INTERPRETACIÓN

La Figura 2 representa un diagrama de dispersión entre las variables entorno de cambios (eje X) y sistema de evaluación docente (eje Y). Cada punto simboliza

un docente y su ubicación expresa su puntuación en ambas variables. El color distingue el sexo del docente (azul para masculino, verde para femenino) y el tamaño del punto corresponde al grupo de años de experiencia: 1-5, 6-10, 11-15 y 16 o más. La distribución de los puntos muestra una clara tendencia ascendente, desde la parte inferior izquierda hacia la parte superior derecha. Esto refleja una relación positiva entre ambas variables: conforme aumenta la percepción del entorno como favorable al cambio, también mejora la valoración del sistema de evaluación. La mayoría de puntos se agrupan entre los valores medios y altos de ambas escalas, con escasa dispersión. No se observan valores extremos ni rupturas abruptas en el patrón. La representación gráfica permite visualizar con claridad la consistencia interna de los datos y refuerza el resultado numérico del análisis de correlación.

El diagrama de dispersión confirma visualmente la existencia de una asociación positiva entre el entorno de cambios y el sistema de evaluación docente. La mayoría de puntos sigue una trayectoria ascendente, lo que indica que quienes perciben mayor capacidad institucional para adaptarse o transformarse también tiende a valorar mejor los procesos evaluativos. Esta distribución respalda la correlación estadística ($r = 0.713$) obtenida en la Tabla 7. Además, permite identificar tendencias por grupos: los docentes con menos de 10 años de experiencia tienden a ubicarse en la zona media y alta de ambos ejes, lo que podría indicar una mayor apertura a la transformación institucional y una comprensión más flexible del proceso evaluativo. A su vez, la representación por género no revela diferencias notables en el patrón general. No hay puntos aislados que contradigan la dirección de la tendencia, lo que sugiere que la relación no se ve alterada por factores externos o excepcionales. Esta coherencia entre lo visual y lo numérico

refuerza la interpretación: el sistema de evaluación no se percibe como algo separado del entorno, sino como un reflejo de cómo se gestiona el cambio dentro de la escuela. Un entorno que promueve renovación y diálogo puede hacer que los procesos evaluativos sean aceptados como parte del crecimiento profesional.

4.1.3 Resultado específico 2: monitoreo y ajuste y la metodología de enseñanza de los docentes que laboran en la Institución Educativa Secundaria "Carlos Oquendo De Amat" Del Distrito De Cuyocuyo, Puno - 2025

A. Análisis descriptivo de monitoreo y ajuste y la metodología de enseñanza de los docentes

Tabla 8

Niveles de monitoreo y ajuste en la Institución Educativa Secundaria "Carlos Oquendo De Amat" Del Distrito De Cuyocuyo, Puno - 2025

Años de experiencia	Monitoreo y ajuste						Total	
	Bajo		Medio		Alto			
	N	%	N	%	N	%	N	%
1-5	2	40.0%	2	20.0%	1	33.3%	5	27.8%
6-10	1	20.0%	4	40.0%	2	66.7%	7	38.9%
11-15	1	20.0%	3	30.0%	0	0.0%	4	22.2%
16 o más	1	20.0%	1	10.0%	0	0.0%	2	11.1%
Total	5	100.0%	10	100.0%	3	100.0%	18	100.0%

Nota: Elaborado con la base de datos mediante el software SPSS

INTERPRETACIÓN

La tabla describe la distribución del nivel de monitoreo y ajuste percibido por los docentes, en función de su experiencia. De 18 encuestados, 5 (27.8 %) están en nivel bajo, 10 (55.6 %) en nivel medio y 3 (16.7 %) en nivel alto. En el grupo de 1 a 5 años, dos docentes (40.0 %) reportan nivel bajo, dos (20.0 %) nivel medio y uno (33.3 %) nivel alto. En el grupo de 6 a 10 años, un docente (20.0 %) se ubica

en nivel bajo, cuatro (40.0 %) en medio y dos (66.7 %) en alto. En el grupo de 11 a 15 años, un docente (20.0 %) se encuentra en nivel bajo, tres (30.0 %) en nivel medio y ninguno en nivel alto. En el tramo de 16 años o más, un docente (20.0 %) está en nivel bajo, uno (10.0 %) en nivel medio y ninguno en nivel alto. El mayor porcentaje de nivel alto corresponde al grupo de 6 a 10 años, mientras que los docentes más antiguos no reportan ningún caso en ese nivel.

La distribución sugiere que quienes tienen entre seis y diez años en la docencia encuentran mayor sentido en los procesos de monitoreo y ajuste. Esta etapa profesional suele ser un momento de consolidación: ya no se está en el periodo inicial de adaptación, pero aún se mantienen ciertas expectativas de transformación. Esa disposición favorece una mejor valoración de las prácticas institucionales que implican observación, revisión y corrección del trabajo pedagógico. En cambio, los docentes que recién comienzan (1 a 5 años) presentan una percepción dispersa, posiblemente por encontrarse en un periodo de exploración, donde aún no se interiorizan plenamente las dinámicas de mejora continua. Es posible que la falta de experiencia limite su comprensión sobre los mecanismos institucionales de ajuste, o que simplemente no los vivencien con claridad. Por otra parte, el hecho de que ningún docente con más de once años perciba el monitoreo en nivel alto puede interpretarse como una señal de desconexión entre estos actores y las acciones directivas de acompañamiento. Tal vez estos docentes hayan desarrollado sus propias formas de evaluación interna y no se sientan interpelados por las propuestas institucionales actuales. Esto pone sobre la mesa la necesidad de revisar no solo las prácticas de monitoreo, sino también cómo se comunican y articulan con la experiencia acumulada.

Tabla 9*Niveles de la metodología de enseñanza de los docentes en la Institución**Educativa Secundaria "Carlos Oquendo De Amat" del Distrito de Cuyocuyo*

Años de experiencia	Metodología de enseñanza						Total	
	Bajo		Medio		Alto			
	N	%	N	%	N	%	N	%
1-5	1	20.0%	2	22.2%	2	50.0%	5	27.8%
6-10	2	40.0%	3	33.3%	2	50.0%	7	38.9%
11-15	1	20.0%	3	33.3%	0	0.0%	4	22.2%
16 o más	1	20.0%	1	11.1%	0	0.0%	2	11.1%
Total	5	100.0%	9	100.0%	4	100.0%	18	100.0%

Nota: Elaborado con la base de datos mediante el software SPSS

INTERPRETACIÓN

La tabla presenta la valoración del nivel de metodología de enseñanza, según años de experiencia de los docentes. Del total de 18 docentes, 5 (27.8 %) se ubican en nivel bajo, 9 (50.0 %) en medio y 4 (22.2 %) en alto. En el grupo de 1 a 5 años, un docente (20.0 %) se encuentra en nivel bajo, dos (22.2 %) en nivel medio y dos (50.0 %) en nivel alto. En el grupo de 6 a 10 años, dos docentes (40.0 %) reportan nivel bajo, tres (33.3 %) medio y dos (50.0 %) alto. En el grupo de 11 a 15 años, un docente (20.0 %) se ubica en nivel bajo, tres (33.3 %) en medio y ninguno en nivel alto. En el grupo de 16 años o más, un docente (20.0 %) está en nivel bajo, uno (11.1 %) en nivel medio y ninguno en nivel alto. El mayor porcentaje de metodología alta se concentra en los docentes con menos de 10 años de experiencia.

Factores como la formación inicial, la disposición al cambio y el apoyo institucional a menudo están relacionados con el uso de metodologías activas y diversas en el aula. En este caso, los datos indican que los docentes más jóvenes

y aquellos que llevan trabajando alrededor de una década muestran un mayor uso de iniciativas relacionadas con metodologías centradas en el estudiante más efectivas y adaptables al contexto. El hecho de que ambos grupos presenten el mismo porcentaje en el nivel alto podría estar relacionado con una exposición más reciente a prácticas pedagógicas innovadoras así como a una mayor disposición para adoptar nuevas prácticas. En contraste, no se reportan evaluaciones de alto nivel entre aquellos con once o más años de experiencia. Esto podría estar relacionado con prácticas arraigadas que son difíciles de cambiar o con una falta de estímulo institucional para apoyar un cambio sostenido en el pensamiento. Si bien el nivel medio es el más prevalente en general, lo más importante es el menor nivel de evaluaciones, particularmente para aquellos con más años en el sistema. La enseñanza efectiva demanda movimiento. El estancamiento metodológico es un riesgo en la medida en que no se implementan mecanismos que incluyan a todos los docentes, sin distinción de años de servicio, en procesos reales de superación didáctica.

B. Prueba de hipótesis específico 2

Ha: Hay una relación positiva y significativa entre el monitoreo y ajuste con la metodología de enseñanza de los docentes que laboran en la Institución Educativa Secundaria "Carlos Oquendo De Amat" Del Distrito De Cuyocuyo, Puno - 2025

H0: No hay una relación positiva y significativa entre el monitoreo y ajuste con la metodología de enseñanza de los docentes que laboran en la Institución Educativa Secundaria "Carlos Oquendo De Amat" Del Distrito De Cuyocuyo, Puno – 2025

Tabla 10

Prueba de correlación entre monitoreo y ajuste y la metodología de enseñanza de los docentes

Correlación de Pearson			
Monitoreo y ajuste	Coefficiente de correlación	1	0.826**
	Sig. (bilateral)	0.0	0.000
	N	18	18
Metodología de enseñanza	Coefficiente de correlación	0.826**	1
	Sig. (bilateral)	0.000	0.0
	N	18	18

Nota: Elaborado con la base de datos mediante el software SPSS

INTERPRETACIÓN

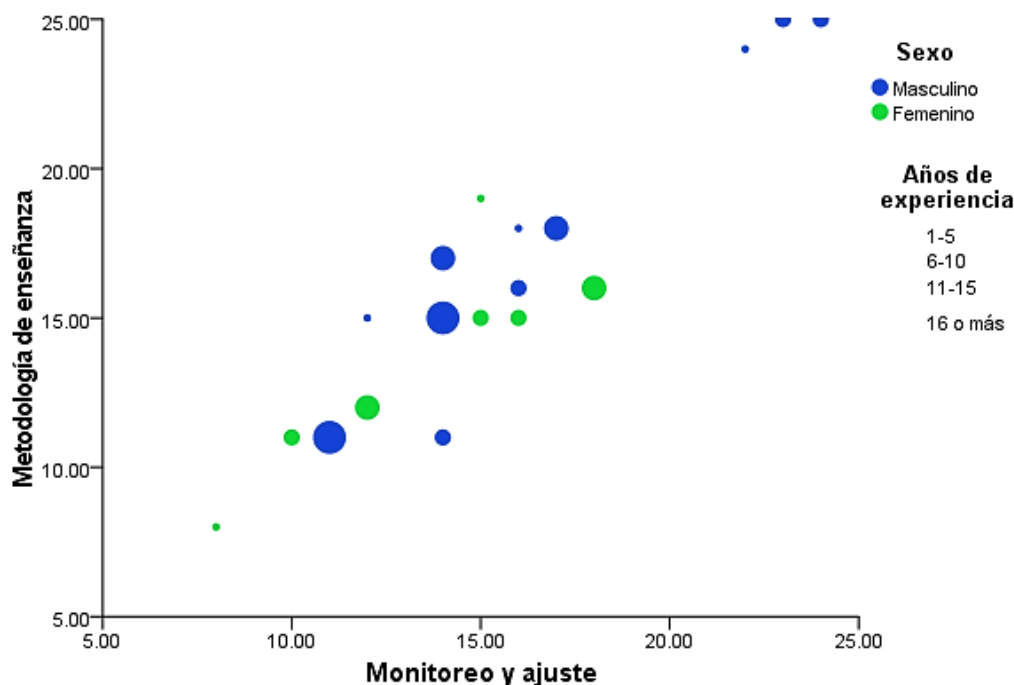
Los resultados de la prueba de correlación de Pearson analizados en las variables de monitoreo y ajuste y metodología de enseñanza se muestran en la Tabla 10. La muestra comprende 18 docentes. Se propusieron dos hipótesis. La primera es la hipótesis nula (H_0), que establece que no hay relación entre las dos variables. La segunda es la hipótesis alternativa (H_a), que establece que hay una relación positiva significativa. A partir del análisis, se obtuvo un valor de correlación de 0.826, lo que indica que hay una relación positiva y también un valor de 0.000 para el grado de significancia bilateral que está por debajo del nivel de significancia convencional de 0.05. En vista de esto, se rechaza H_0 y se acepta H_a . La correlación es simétrica, lo que significa que tanto el monitoreo hacia la metodología como el inverso tienen el mismo valor y significancia estadística. Los resultados obtenidos del análisis indican que las prácticas de enseñanza son de mayor calidad y/o más

complejas, cuanto más altos son los niveles de monitoreo y ajuste exhibidos por los docentes.

El coeficiente de correlación $r = 0.826$ indica que existe una relación positiva alta entre las variables monitoreo y ajuste, y metodología de enseñanza. Este resultado significa que cuando los docentes desarrollan procesos sistemáticos de revisión, reflexión y adecuación de sus prácticas pedagógicas, tienden también a emplear metodologías más variadas, pertinentes y efectivas. La significancia bilateral de 0.000 confirma que esta asociación no se debe al azar, sino que es estadísticamente sólida. El rechazo de la hipótesis nula y la aceptación de la alterna permiten afirmar que estas dos dimensiones están vinculadas de manera directa. Lo importante no es solo registrar cambios que ocurren en la clase. Es entender que el docente que observa, modifica y redefine su intervención, tiene efectos específicos en la forma en que enseña. Implica pensar en funciones docentes desde una perspectiva distinta y más dinámica, que no responda a patrones rígidos. En contextos institucionales donde se hace énfasis en el monitoreo reflexivo y ajuste pedagógico, es más probable que las prácticas de enseñanza se transformen, enriquezcan y se ajusten a las necesidades de los estudiantes. La evidencia recogida en la práctica docente pone de manifiesto que reflexionar sobre su práctica y estar dispuesto a cambiar la práctica pedagógica, ocurren de forma conjunta.

Figura 3

Análisis de diagrama de dispersión entre monitoreo y ajuste y la metodología de enseñanza de los docentes



Nota: Elaborado con la base de datos mediante el software SPSS

INTERPRETACIÓN

La Figura 3 representa un diagrama de dispersión que relaciona las puntuaciones obtenidas en las variables monitoreo y ajuste (eje X) y metodología de enseñanza (eje Y). Cada punto simboliza a un docente, diferenciando el sexo mediante el color (azul para masculino, verde para femenino) y los años de experiencia a través del tamaño del punto, agrupado en cuatro tramos: 1-5, 6-10, 11-15 y 16 años o más. La gráfica muestra una tendencia ascendente clara, con una acumulación de puntos en diagonal desde la parte inferior izquierda hacia la parte superior derecha. La mayoría de casos se concentra en la zona media y alta de ambos ejes, lo que indica que, a mayor monitoreo y ajuste, mayor es también la puntuación en metodología de enseñanza. No se observan valores aislados ni

patrones de dispersión contradictorios. La distribución es ordenada, alineada y consistente con el valor estadístico obtenido previamente. La figura refuerza visualmente la relación directa entre ambas variables.

La disposición de los puntos en la Figura 5 confirma visualmente la asociación positiva entre monitoreo y ajuste, y metodología de enseñanza. La tendencia diagonal ascendente revela que los docentes que dedican mayor atención a revisar, ajustar o reformular su práctica también alcanzan niveles superiores en el desarrollo metodológico. Esta asociación, ya establecida por el coeficiente de Pearson ($r = 0.826$), cobra forma visual en la gráfica. La mayoría de puntos se agrupa en la franja superior del gráfico, lo cual sugiere que los niveles bajos en ambas variables son menos frecuentes. También se percibe una representación uniforme entre hombres y mujeres, sin diferencias marcadas en la trayectoria. El tamaño de los puntos permite observar que los docentes de experiencia media (6 a 10 años) son quienes se ubican con mayor frecuencia en la parte superior derecha del gráfico, lo que indicaría una etapa profesional activa en términos de reflexión y ajuste pedagógico. La figura no muestra casos extremos que contradigan la tendencia general. Esta visualización permite entender que el monitoreo no es un proceso aislado, sino que forma parte integral de una enseñanza planificada, flexible y consciente. Los docentes que observan y transforman su práctica, también consolidan estrategias más eficaces y adaptadas a su contexto.

4.1.4 Resultado específico 3: orientación de personal y los valores que manifiestan los docentes en la Institución Educativa Secundaria "Carlos Oquendo De Amat" Del Distrito De Cuyocuyo, Puno - 2025

A. Análisis descriptivo de orientación de personal y los valores que manifiestan los docentes

Tabla 11

Niveles orientación de personal en la Institución Educativa Secundaria "Carlos Oquendo De Amat" Del Distrito De Cuyocuyo, Puno - 2025

Años de experiencia	Orientación de personal						Total	
	Bajo		Medio		Alto		N	%
	N	%	N	%	N	%		
1-5	1	25.0%	2	25.0%	2	33.3%	5	27.8%
6-10	2	50.0%	2	25.0%	3	50.0%	7	38.9%
11-15	0	0.0%	3	37.5%	1	16.7%	4	22.2%
16 o más	1	25.0%	1	12.5%	0	0.0%	2	11.1%
Total	4	100.0%	8	100.0%	6	100.0%	18	100.0%

Nota: Elaborado con la base de datos mediante el software SPSS

INTERPRETACIÓN

La tabla muestra cómo se distribuye la percepción sobre la orientación de personal, diferenciada por años de experiencia. De los 18 docentes encuestados, 4 (22.2 %) se encuentran en el nivel bajo, 8 (44.4 %) en el nivel medio y 6 (33.3 %) en el nivel alto. En el grupo de 1 a 5 años, un docente (25.0 %) se ubicó en nivel bajo, dos (25.0 %) en nivel medio y dos (33.3 %) en nivel alto. En el grupo de 6 a 10 años, dos docentes (50.0 %) indicaron nivel bajo, dos (25.0 %) medio y tres (50.0 %) alto. En el tramo de 11 a 15 años, no hubo docentes en nivel bajo, tres (37.5 %) estuvieron en nivel medio y uno (16.7 %) en nivel alto. En el grupo de 16 años o más, un docente (25.0 %) indicó nivel bajo, uno (12.5 %) nivel medio y ninguno se ubicó en nivel alto. El nivel alto predomina en el grupo intermedio, mientras el tramo más antiguo no presenta registros altos.



La orientación de personal debería constituir un proceso permanente que articule metas institucionales con trayectorias individuales. Sin embargo, los datos reflejan que esta función no alcanza con el mismo sentido a todos los grupos. El segmento de docentes con entre 6 y 10 años de experiencia aparece dividido entre valoraciones extremas: mientras algunos reconocen acciones efectivas de orientación, otros parecen no identificarlas como tales. Esta dualidad sugiere una aplicación desigual del acompañamiento, que no logra consolidarse como práctica sistemática ni equitativa. En el grupo de docentes nuevos (1 a 5 años), el reparto casi parejo entre niveles puede interpretarse como reflejo de un primer contacto institucional donde el juicio aún es incipiente o fragmentado. En cambio, entre los docentes con más de 11 años se observa una tendencia hacia la indiferencia institucional: predominan percepciones intermedias o bajas, sin registros en el nivel alto. Esto puede asociarse con experiencias acumuladas de poca interacción con la gestión directiva o una sensación de desatención prolongada. La ausencia de respuestas positivas en el grupo de mayor antigüedad interpela directamente al liderazgo institucional, pues deja en evidencia un vacío en el sostenimiento del desarrollo profesional de quienes deberían ser referentes internos. Sin una orientación activa y adaptada, la experiencia acumulada corre el riesgo de desconectarse del proyecto pedagógico común.

Tabla 12*Niveles valores que manifiestan los docentes en la Institución Educativa**Secundaria "Carlos Oquendo De Amat" Del Distrito De Cuyocuyo, Puno - 2025*

Años de experiencia	Valores						Total	
	Bajo		Medio		Alto			
	N	%	N	%	N	%	N	%
1-5	1	14.3%	2	28.6%	2	50.0%	5	27.8%
6-10	4	57.1%	1	14.3%	2	50.0%	7	38.9%
11-15	1	14.3%	3	42.9%	0	0.0%	4	22.2%
16 o más	1	14.3%	1	14.3%	0	0.0%	2	11.1%
Total	7	100.0%	7	100.0%	4	100.0%	18	100.0%

Nota: Elaborado con la base de datos mediante el software SPSS

INTERPRETACIÓN

La tabla presenta la distribución de los valores manifestados por los docentes, agrupados por años de experiencia. De 18 docentes, 7 (38.9 %) se ubicaron en nivel bajo, 7 (38.9 %) en nivel medio y 4 (22.2 %) en nivel alto. En el grupo de 1 a 5 años, un docente (14.3 %) estuvo en nivel bajo, dos (28.6 %) en nivel medio y dos (50.0 %) en nivel alto. En el grupo de 6 a 10 años, cuatro docentes (57.1 %) se ubicaron en nivel bajo, uno (14.3 %) en medio y dos (50.0 %) en alto. En el tramo de 11 a 15 años, un docente (14.3 %) estuvo en nivel bajo, tres (42.9 %) en nivel medio y ninguno en nivel alto. En el grupo de 16 años o más, un docente (14.3 %) se ubicó en nivel bajo, uno (14.3 %) en nivel medio y ninguno en nivel alto. El nivel bajo se concentra principalmente en el grupo de 6 a 10 años, mientras el nivel alto no se presenta en los docentes más antiguos.

Los valores que los docentes expresan en su quehacer no se limitan a declaraciones, sino que se manifiestan en actitudes concretas: respeto hacia el otro, disposición al diálogo, compromiso institucional, justicia en el trato y

coherencia entre lo que se dice y lo que se hace. La distribución que presenta la tabla pone de relieve la tensión entre experiencia laboral y vivencia ética. El grupo con 6 a 10 años de experiencia aparece dividido: más de la mitad percibe una práctica valorativa débil, pero otro sector sostiene que esta dimensión se encuentra en un nivel alto. Esta contradicción puede relacionarse con el entorno institucional: si el liderazgo no promueve una cultura ética clara, la respuesta de los docentes queda librada a decisiones personales. Los docentes nuevos parecen más proclives a manifestar valores positivos, quizás porque traen consigo una formación reciente o una expectativa idealista. En cambio, entre quienes acumulan más años, la ausencia de valoraciones altas podría deberse al desgaste del tiempo, a una progresiva desconexión con el propósito pedagógico o simplemente a que el espacio institucional no ha nutrido esa dimensión. La práctica docente no puede ser eficaz si no se sostiene en un marco ético compartido. Sin esta base, toda metodología o innovación pierde sentido educativo.

B. Prueba de hipótesis específico 3

Ha: Hay una relación positiva y significativa entre la orientación de personal y los valores que manifiestan los docentes en la Institución Educativa Secundaria "Carlos Oquendo De Amat" Del Distrito De Cuyocuyo, Puno - 2025

H0: No hay una relación positiva y significativa entre la orientación de personal y los valores que manifiestan los docentes en la Institución Educativa Secundaria "Carlos Oquendo De Amat" Del Distrito De Cuyocuyo, Puno – 2025

Tabla 13

Prueba de correlación entre orientación de personal y los valores que manifiestan los docentes

Correlación de Pearson			
Orientación de personal	Coefficiente de correlación	1	0.526*
	Sig. (bilateral)	0.0	0.025
	N	18	18
Valores	Coefficiente de correlación	0.526*	1
	Sig. (bilateral)	0.025	0.0
	N	18	18

Nota: Elaborado con la base de datos mediante el software SPSS

INTERPRETACIÓN

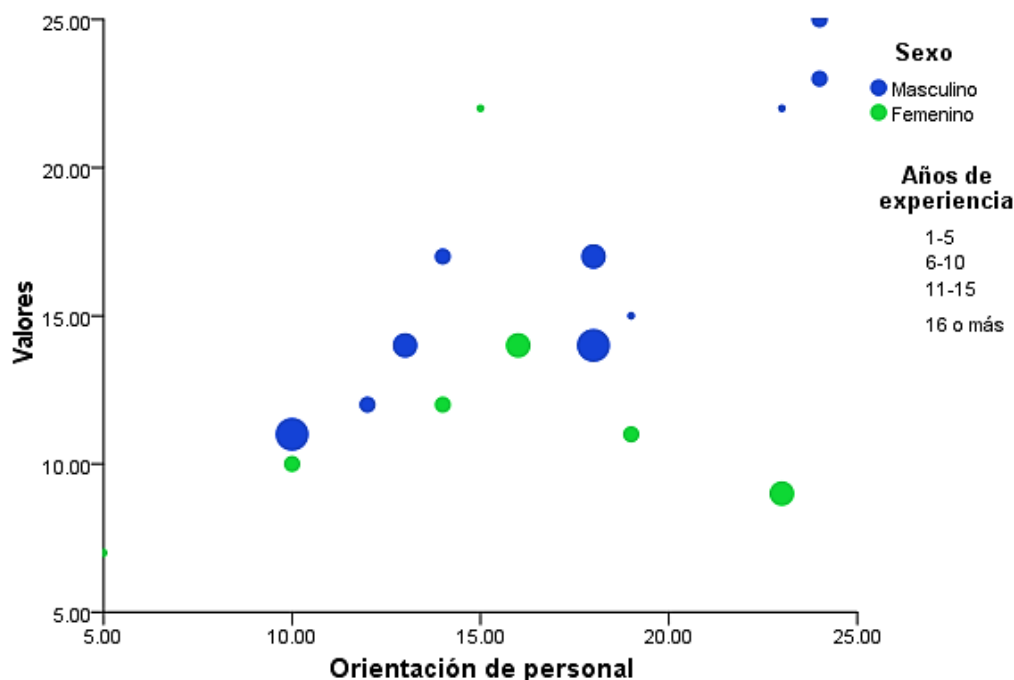
La Tabla 13 muestra los resultados de la prueba de correlación de Pearson aplicada a las variables orientación de personal y valores que manifiestan los docentes, sobre una muestra de 18 participantes. Se establecieron dos hipótesis: la hipótesis alterna (H_a) plantea que existe una relación positiva y significativa entre ambas variables, mientras que la hipótesis nula (H_0) niega esta relación. El coeficiente de correlación obtenido fue de 0.526, lo cual indica una relación positiva moderada. El valor de significancia bilateral es 0.025, por debajo del umbral crítico de 0.05, lo que permite aceptar la hipótesis alterna. La correlación es simétrica: tanto desde orientación de personal hacia valores, como viceversa, se obtiene el mismo valor de correlación. Este resultado indica que, en este grupo, existe una tendencia según la cual los docentes que perciben o practican una orientación de personal más efectiva también tienden a manifestar valores en mayor grado, según lo establecido en los instrumentos de medición utilizados.



El coeficiente de Pearson ($r = 0.526$) muestra una relación positiva moderada entre orientación de personal y valores manifestados por los docentes. Esta relación es estadísticamente significativa, ya que el valor de p es 0.025, inferior al nivel de significancia convencional. Con este resultado se descarta la hipótesis nula y se da validez a la hipótesis alterna, según la cual existe relación entre ambas variables. Si bien la correlación no alcanza niveles altos, su presencia indica que los aspectos vinculados a la orientación humana, como la escucha, el acompañamiento o la atención al clima interpersonal, están relacionados con las actitudes y principios que los docentes reflejan en su conducta profesional. En este caso, los valores no se presentan como rasgos personales aislados, sino como expresiones que se consolidan dentro de una dinámica institucional que incluye apoyo, interacción y reconocimiento. Una posible lectura de este resultado es que, cuando los docentes experimentan una orientación adecuada por parte de la gestión institucional o de sus pares, encuentran condiciones propicias para sostener y practicar valores compartidos. Esto no implica dependencia directa, pero sí una conexión significativa que influye sobre su comportamiento ético, su compromiso con la comunidad escolar y la coherencia entre discurso y práctica.

Figura 4

Análisis de diagrama de dispersión entre orientación de personal y los valores que manifiestan los docentes



Nota: Elaborado con la base de datos mediante el software SPSS

INTERPRETACIÓN

La Figura 4 presenta el diagrama de dispersión que representa la relación entre orientación de personal (eje X) y valores que manifiestan los docentes (eje Y). Cada punto representa un docente, diferenciando el sexo por color (azul para masculino, verde para femenino) y el rango de experiencia mediante el tamaño del punto. Se observa una trayectoria diagonal que se extiende de la parte inferior izquierda hacia la parte superior derecha del gráfico. Esta disposición sugiere que existe una relación directa: a mayores puntuaciones en orientación de personal, mayores son también las puntuaciones en valores. La mayoría de los puntos se agrupa entre los valores intermedios de ambas escalas, con menor concentración

en los extremos. No se identifican puntos completamente aislados ni una dispersión desorganizada. La figura permite visualizar cómo se distribuyen los datos según experiencia docente y sexo, aunque sin que estas variables alteren la dirección general de la tendencia. El patrón del gráfico coincide con el valor de correlación moderada obtenido en la tabla anterior.

El gráfico indica una relación ascendente entre la orientación del personal y los valores exhibidos por los docentes. Aunque no tan pronunciada como en otras relaciones analizadas, la dispersión ordenada de puntos revela una clara conexión entre ambos. Esto indica que los docentes que perciben una cultura de apoyo, respeto mutuo y una orientación institucional más fuerte, también tienden a demostrar comportamientos alineados con valores éticos, profesionales y sociales. Los puntos no forman una línea cerrada, lo cual es consistente con una correlación de magnitud moderada. Sin embargo, la distribución general sigue una dirección constante, reforzando la interpretación estadística previa. El gráfico también indica que las diferencias entre hombres y mujeres no alteran la dirección de la relación. Además, los docentes con más de diez años de experiencia están representados tanto en las partes baja como alta del gráfico, lo que sugiere que la experiencia no es un factor que determine exclusivamente la presencia o ausencia de valores. El análisis visual permite confirmar que la orientación de personal no es un componente accesorio de la gestión escolar, sino un elemento que contribuye a crear entornos en los que los valores se expresan de forma más clara y coherente entre los integrantes de la comunidad educativa.

4.1.5 Resultado específico 4: Procesos de aprendizaje y temática del curso en la Institución Educativa Secundaria "Carlos Oquendo De Amat" Del Distrito De Cuyocuyo, Puno - 2025

A. Análisis descriptivo de procesos de aprendizaje y temática del curso

Tabla 14

Niveles de procesos de aprendizaje en la Institución Educativa Secundaria "Carlos Oquendo De Amat" Del Distrito De Cuyocuyo, Puno - 2025

Años de experiencia	Procesos de aprendizaje						Total	
	Bajo		Medio		Alto		N	%
	N	%	N	%	N	%		
1-5	1	33.3%	2	20.0%	2	40.0%	5	27.8%
6-10	1	33.3%	4	40.0%	2	40.0%	7	38.9%
11-15	0	0.0%	3	30.0%	1	20.0%	4	22.2%
16 o más	1	33.3%	1	10.0%	0	0.0%	2	11.1%
Total	3	100.0%	10	100.0%	5	100.0%	18	100.0%

Nota: Elaborado con la base de datos mediante el software SPSS

INTERPRETACIÓN

La tabla muestra la percepción de los docentes sobre los procesos de aprendizaje, organizada por años de experiencia. De 18 docentes, 3 (16.7 %) se ubicaron en nivel bajo, 10 (55.6 %) en nivel medio y 5 (27.8 %) en nivel alto. En el grupo de 1 a 5 años, un docente (33.3 %) señaló nivel bajo, dos (20.0 %) nivel medio y dos (40.0 %) nivel alto. En el grupo de 6 a 10 años, uno (33.3 %) se ubicó en nivel bajo, cuatro (40.0 %) en medio y dos (40.0 %) en alto. En el grupo de 11 a 15 años, no hubo docentes en nivel bajo, tres (30.0 %) estuvieron en nivel medio y uno (20.0 %) en nivel alto. En el grupo de 16 años o más, un docente (33.3 %) se ubicó en nivel bajo, uno (10.0 %) en nivel medio y ninguno en nivel alto. Los niveles más

altos se concentran en los primeros 10 años de experiencia, sin presencia en los tramos más antiguos.

Los procesos de aprendizaje no dependen únicamente de la experiencia acumulada ni de la voluntad individual. Requieren condiciones institucionales que promuevan reflexión pedagógica, diálogo profesional y revisión compartida de la práctica. En esta tabla se observa que los docentes con menor tiempo en la docencia (de 1 a 10 años) muestran mayor presencia en el nivel alto, lo cual puede interpretarse como resultado de una mayor exposición a enfoques metodológicos actuales y apertura a dinámicas de trabajo colaborativo. No obstante, la presencia de estos mismos grupos también en el nivel bajo sugiere que no todos tienen acceso equitativo a las herramientas necesarias para sostener procesos pedagógicos sólidos. Los docentes con más de 11 años de experiencia muestran una menor proporción en el nivel alto. Para los que tienen más de 16 años, el nivel alto ya no existe. Esto podría indicar que la experiencia, por sí misma, no asegura que continuemos mejorando la calidad de los aprendizajes promovidos. La práctica docente tiene que ser acompañada de momentos de observación, retroalimentación, y ajuste. Ante la ausencia de estos, el riesgo es que la enseñanza se mecanice, así como el aprendizaje. Los datos hablan de la necesidad de repensar la formación en servicio como parte estructural de la presa docente, no como una actividad más, eventual, o por protocolar.

Tabla 15

Niveles de temática del curso en la Institución Educativa Secundaria "Carlos Oquendo De Amat" Del Distrito De Cuyocuyo, Puno - 2025

Años de experiencia	Temática del curso						Total	
	Bajo		Medio		Alto			
	N	%	N	%	N	%	N	%
1-5	1	20.0%	1	16.7%	3	42.9%	5	27.8%
6-10	2	40.0%	2	33.3%	3	42.9%	7	38.9%
11-15	1	20.0%	2	33.3%	1	14.3%	4	22.2%
16 o más	1	20.0%	1	16.7%	0	0.0%	2	11.1%
Total	5	100.0%	6	100.0%	7	100.0%	18	100.0%

Nota: Elaborado con la base de datos mediante el software SPSS

INTERPRETACIÓN

La tabla describe cómo los docentes valoran la selección y desarrollo de la temática del curso, según sus años de experiencia. De 18 docentes, 5 (27.8 %) se ubicaron en nivel bajo, 6 (33.3 %) en nivel medio y 7 (38.9 %) en nivel alto. En el grupo de 1 a 5 años, un docente (20.0 %) se posicionó en nivel bajo, uno (16.7 %) en medio y tres (42.9 %) en nivel alto. En el grupo de 6 a 10 años, dos docentes (40.0 %) indicaron nivel bajo, dos (33.3 %) nivel medio y tres (42.9 %) nivel alto. En el grupo de 11 a 15 años, un docente (20.0 %) estuvo en nivel bajo, dos (33.3 %) en nivel medio y uno (14.3 %) en nivel alto. En el grupo de 16 años o más, un docente (20.0 %) se ubicó en nivel bajo, uno (16.7 %) en medio y ninguno en nivel alto. El nivel alto predomina en los docentes con menos de 10 años, mientras los más antiguos no lo registran.

La manera en que se abordan las temáticas del curso refleja la capacidad del docente para vincular el contenido con el contexto, los intereses de los estudiantes y las demandas curriculares actuales. En este caso, la tabla muestra que quienes tienen entre 1 y 10 años de experiencia concentran los mayores

porcentajes en el nivel alto. Esto podría estar relacionado con una formación inicial reciente, en la que se pone énfasis en enfoques didácticos contemporáneos, así como con una mayor disposición a contextualizar los contenidos. Sin embargo, el mismo grupo que destaca en el nivel alto también presenta un número considerable de valoraciones en el nivel bajo, especialmente el rango de 6 a 10 años. Esta dispersión sugiere que, dentro del mismo grupo generacional, coexisten prácticas sólidas con otras que aún no logran un manejo adecuado de la temática. En los docentes con más de 11 años de servicio se aprecia una concentración en el nivel medio, posiblemente reflejo de una práctica que se sostiene en la experiencia, pero que no siempre se renueva. La ausencia total de nivel alto en los docentes con más de 16 años es un dato que no puede pasarse por alto: indica la necesidad de una actualización pedagógica que permita rearticular la experiencia acumulada con las exigencias formativas del presente.

B. Prueba de hipótesis específico 4

Ha: La relación entre los procesos de aprendizaje y temática del curso es significativa en la Institución Educativa Secundaria "Carlos Oquendo De Amat" Del Distrito De Cuyocuyo, Puno - 2025

H0: No existe una relación entre los procesos de aprendizaje y temática del curso es significativa en la Institución Educativa Secundaria "Carlos Oquendo De Amat" Del Distrito De Cuyocuyo, Puno – 2025

Tabla 16

Prueba de correlación entre procesos de aprendizaje y temática del curso

Correlación de Pearson			
Procesos de aprendizaje	Coefficiente de correlación	1	0.813**
	Sig. (bilateral)	0.0	0.000
	N	18	18
Temática del curso	Coefficiente de correlación	0.813**	1
	Sig. (bilateral)	0.000	0.0
	N	18	18

Nota: Elaborado con la base de datos mediante el software SPSS

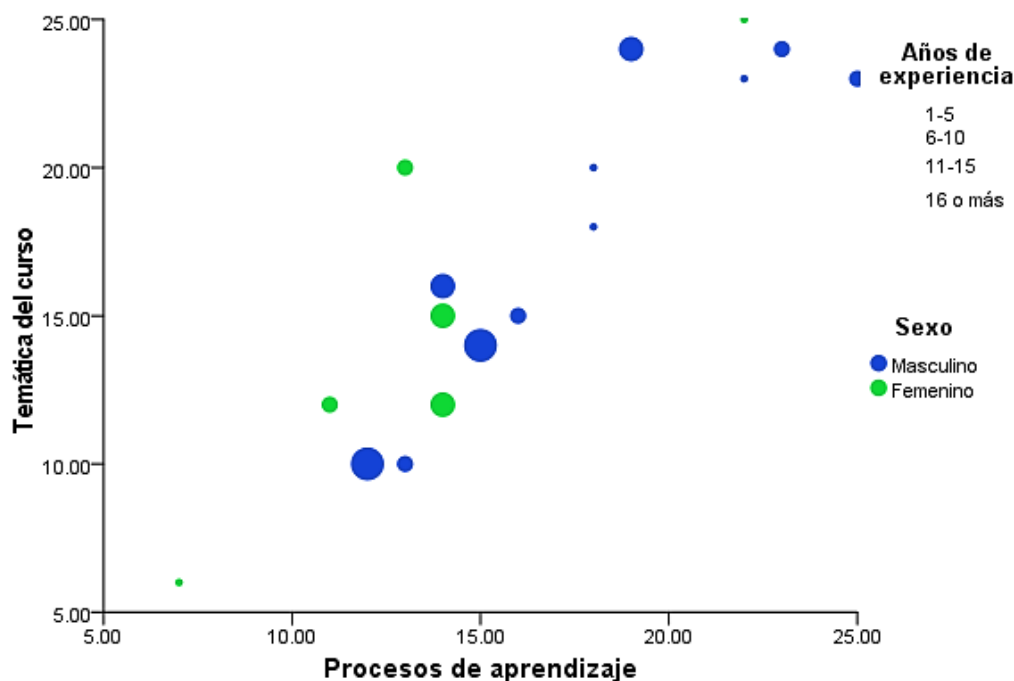
INTERPRETACIÓN

La Tabla 16 contiene los resultados de la prueba de correlación de Pearson entre los procesos de aprendizaje y la temática del curso, con base en una muestra de 18 docentes. Se evaluaron dos hipótesis: H_a , que plantea una relación significativa entre ambas variables, y H_0 , que niega tal relación. El coeficiente de correlación obtenido fue 0.813, lo cual indica una relación positiva alta. La significancia bilateral es 0.000, un valor menor al umbral estándar de 0.05, lo que permite rechazar la hipótesis nula. La matriz de correlación es simétrica: tanto los valores cruzados desde procesos de aprendizaje hacia la temática del curso como en sentido inverso, mantienen el mismo coeficiente y significancia. Esto significa que los docentes que obtienen mayores puntajes en la variable procesos de aprendizaje tienden también a registrar puntajes más altos en relación con la temática del curso. La tabla valida estadísticamente esta relación, ofreciendo evidencia clara de su existencia y magnitud en el contexto de la institución educativa analizada.

El coeficiente de correlación de 0.813 indica una relación positiva alta entre procesos de aprendizaje y la temática del curso. Esta asociación estadísticamente significativa ($p = 0.000$) permite afirmar que cuando los procesos de aprendizaje son percibidos como más eficientes, dinámicos o adecuados, también se reconoce mayor calidad, coherencia o relevancia en la temática del curso impartido. El resultado conduce a aceptar la hipótesis alterna y rechazar la nula. Esta relación tiene sentido dentro de un entorno escolar donde las estrategias pedagógicas, recursos y metodologías están directamente vinculados con los contenidos. No es común encontrar procesos de aprendizaje efectivos cuando la estructura temática es desordenada, superficial o ajena a las necesidades del grupo. De igual forma, un curso bien estructurado en su contenido permite al docente aplicar procesos pedagógicos mejor organizados, con mayor proyección y utilidad. Esta interdependencia entre el qué se enseña y el cómo se enseña no debe interpretarse como causalidad, pero sí como vínculo evidente que refuerza la planificación integral. El resultado estadístico también muestra que esta relación no se dispersa ni diluye entre los participantes del estudio, lo cual refuerza su validez interna. La coordinación entre contenido temático y dinámica de aprendizaje es un componente esencial en entornos pedagógicos sólidos.

Figura 5

Análisis de diagrama de dispersión entre procesos de aprendizaje y temática del curso



Nota: Elaborado con la base de datos mediante el software SPSS

INTERPRETACIÓN

La Figura 5 representa el diagrama de dispersión entre las variables procesos de aprendizaje (eje X) y temática del curso (eje Y), basado en 18 observaciones. Cada punto representa a un docente. El color distingue el sexo: azul para masculino y verde para femenino. El tamaño de cada punto corresponde al grupo de experiencia docente, clasificado en cuatro rangos: 1-5, 6-10, 11-15 y 16 años o más. La mayoría de los puntos se ubica a lo largo de una línea diagonal que va de la parte inferior izquierda hacia la parte superior derecha, lo que representa una tendencia positiva. A medida que se incrementa la puntuación en procesos de

aprendizaje, también aumenta la valoración sobre la temática del curso. Los puntos están distribuidos de forma ordenada y no se observan datos extremos o desviaciones significativas. La figura permite observar una asociación clara entre ambas variables y refuerza la relación numérica expresada en la prueba de correlación de Pearson presentada en la tabla anterior.

El diagrama de dispersión confirma visualmente la relación directa entre los procesos de aprendizaje y la temática del curso. La alineación ascendente de los puntos, de izquierda a derecha, muestra que cuando se perciben mejores prácticas pedagógicas también se otorgan mayores valoraciones a los contenidos del curso. Esta tendencia es coherente con el coeficiente de Pearson reportado (0.813). Es decir, no solo los datos numéricos indican una relación fuerte, sino que también su representación gráfica lo hace evidente. Los puntos se agrupan principalmente en los niveles medios y altos de ambas variables, lo cual indica que la mayoría de docentes experimenta condiciones adecuadas tanto en el contenido temático como en la forma de conducir los procesos de aprendizaje. No se advierten puntos dispersos ni rupturas en la trayectoria general. También se puede observar que los docentes con más experiencia no se concentran exclusivamente en un sector del gráfico, lo cual sugiere que la relación entre variables se mantiene estable más allá del tiempo de servicio. La figura permite interpretar que el proceso de enseñanza no puede desligarse del contenido que lo fundamenta. Un curso con estructura clara, propósito definido y contenido pertinente favorece metodologías más coherentes, aplicables y significativas para los estudiantes. Para los que tienen más de 16 años, el nivel alto ya no existe. Esto podría indicar que la experiencia, por sí misma, no asegura que continuemos mejorando la calidad de los aprendizajes promovidos. La práctica docente tiene que ser acompañada de momentos de

observación, retroalimentación, y ajuste. Ante la ausencia de estos, el riesgo es que la enseñanza se mecanice, así como el aprendizaje. Los datos hablan de la necesidad de repensar la formación en servicio como parte estructural de la presa docente, no como una actividad más, eventual, o por protocolar.

4.2 Discusión

4.2.1 Discusión del resultado general: liderazgo innovador y desempeño docente

El análisis general muestra una tendencia positiva entre la percepción de liderazgo innovador y el desempeño docente. El 61.1% de los encuestados califica el liderazgo como medio, y solo el 22.2% lo percibe como alto. En concordancia, el desempeño docente es medio para el 44.4% de los encuestados y alto para el 27.8%. El grupo de docentes con 6 a 10 años de experiencia se destaca porque el 50% de ellos se ubica en alto para ambas variables. En contraste, los encuestados con más de 16 años de experiencia docente no reportan niveles altos en ninguna de las variables. El coeficiente de correlación de Pearson apoya esta correlación con una puntuación de 0.840 y una significancia de 0.000, confirmando estadísticamente una fuerte y positiva asociación entre las variables. Estos datos cuantitativos respaldan investigaciones previamente realizadas que vinculan la gestión pedagógica participativa con la calidad docente y reitera que el liderazgo no es un factor externo. Más bien, es un factor interno que impacta profundamente la práctica profesional de la enseñanza.

Los datos muestran que el nivel medio de liderazgo innovador predomina en la percepción de los docentes, lo que implica una práctica aún en transición. En ese marco, Chávez (2025) señala que el liderazgo pedagógico tiene un impacto directo en la práctica docente y requiere una dirección activa, centrada en la mejora del

aprendizaje, lo cual se alinea con el predominio del nivel medio observado. Por otro lado, según Arana y Coronado (2023), la relación entre liderazgo transformacional y desempeño docente se fortalece cuando los líderes adoptan estrategias motivacionales claras, algo que podría estar ausente entre los docentes con mayor antigüedad. Además, Gastulo (2025) resalta que la carencia de una formación estructurada en liderazgo limita su aplicación efectiva, lo que puede explicar por qué solo un grupo reducido percibe prácticas altamente innovadoras. De forma adicional, Montañez (2020) encuentra que el liderazgo y la motivación están ligados, lo que sugiere que una percepción media del liderazgo podría reflejar también una motivación intermedia en el cuerpo docente.

El establecimiento de correlación de 0.840 entre las variables liderazgo innovador y desempeño docente describe el poder y la presencia de esta relación. Este resultado guarda relación con el estudio de Flores (2024), en el que sostiene que el liderazgo efectivo moviliza el rendimiento docente, pero desde una visión transformadora. También, Laurens (2025) sostiene que una dirección que combina liderazgo emocional y liderazgo innovador, integra y con el rumbo que pretenden las instituciones y la actividad pedagógica, lo que podría justificar la correlación. Es cierto que Muñoz (2025) sostiene que el liderazgo transformacional incrementa la autogestión en los entornos virtuales, y, en el caso presente, el estudio se desarrolla en presencial, pero la relación identificada también podría hacer referencia a la autogestión profesional. Chambilla et al (2022) también, al igual que muchos otros, sostiene que han hallado postulados con alta correlación positiva entre liderazgo y desempeño docente, lo que comprueba que una dirección de por sí centrada en el acompañamiento y el desarrollo del ser humano, produce cambios en lo que cada docente hace en el día a día en el aula.

4.2.2 Discusión del resultado específico 1: entorno de cambios y sistema de evaluación docente

Los docentes con menor antigüedad expresan mayor receptividad al cambio institucional: el 60 % de quienes tienen entre 1 y 5 años perciben un entorno favorable, frente al 0 % en el grupo con más de 16 años. En cuanto al sistema de evaluación, el 40 % del mismo grupo joven lo considera alto, mientras que en los más experimentados no se registra tal valoración. A nivel global, el 50 % valora el entorno como medio y el 38.9 % califica la evaluación en ese mismo rango. La correlación de Pearson arroja un coeficiente de 0.713 ($p = 0.001$), estableciendo una relación positiva alta entre ambas variables. Este resultado permite interpretar que la valoración del sistema de evaluación depende, en parte, del contexto organizativo donde se aplica. En otras palabras, una escuela que facilita el cambio, la renovación y la participación genera mejores condiciones para que los procesos evaluativos sean aceptados como parte del desarrollo profesional. Esta relación también se observa en investigaciones que asocian la cultura institucional con la legitimidad de los procesos de evaluación del desempeño docente.

La percepción positiva del entorno de cambios es más frecuente en docentes con menor experiencia, lo cual puede explicarse desde la perspectiva de Laurens (2025), quien sostiene que el liderazgo transformacional facilita la adaptación institucional al cambio, siempre que haya disposición emocional y apertura cognitiva. Además, según Corina (2025), cuando los estilos de liderazgo no son definidos ni comunicados con claridad, los docentes tienden a desconectarse de los procesos evaluativos, especialmente quienes han sido formados bajo esquemas más rígidos. Asimismo, Cruz (2024) reconoce que un entorno que fomenta el diálogo profesional mejora la recepción de los sistemas de evaluación,

lo cual podría explicar las valoraciones más altas entre docentes jóvenes. Por otra parte, Villalba (2020) advierte que, si bien la percepción del entorno mejora el desempeño, esta depende del equilibrio entre la gestión administrativa y el acompañamiento pedagógico, lo cual puede influir directamente en cómo se asume o valora el sistema de evaluación dentro de una cultura escolar en proceso de transformación.

La relación positiva y además alta entre los entornos de cambios del sistema de evaluación docente y sistemas de evaluación docente ($r = 0.713$) implica que ambos procesos se comprenden y constituyen partes interdependientes de una misma cultura institucional. En esta línea, Gastulo (2025) sostiene que los instrumentos de evaluación carecen de sentido y esto impacta la posibilidad de ser aceptados si no hay una base teórica que los sustente. También, Rosero et al. (2025) expresan que el liderazgo efectivo fusiona el cambio con mecanismos de evaluación, lo que ultimadamente fortalece la cultura de mejora continua. Adicionalmente, Montañez (2020) manifiesta que el docente se siente motivado en mayor medida cuando los procesos institucionales como la evaluación se dan en contextos que son de cambio, lo que incrementa el compromiso. En última instancia, Arana y Coronado (2023) sostienen que existe una relación directa entre el estilo de liderazgo y la legitimidad de las evaluaciones, de tal manera que la eficacia de los instrumentos radica en el contexto que los hace comprensibles, aplicables y formativos para los educadores.

4.2.3 Discusión del resultado específico 2: monitoreo y ajuste y metodología de enseñanza

El grupo docente con 6 a 10 años de experiencia concentra el porcentaje más alto tanto en monitoreo y ajuste (66.7 % en nivel alto) como en metodología de

enseñanza (50 % en alto), lo que contrasta con quienes tienen más de 11 años de servicio, entre quienes no se registran valoraciones altas en ninguna de las dos dimensiones. En el total de la muestra, el nivel medio predomina en ambas variables: 55.6 % en monitoreo y 50 % en metodología. La correlación de Pearson revela una relación positiva alta ($r = 0.826$, $p = 0.000$), indicando que a mayor capacidad de ajuste en la práctica docente, mejor es la calidad metodológica aplicada en el aula. Este resultado permite sostener que la reflexión sobre la práctica y la disposición al cambio son condiciones necesarias para una enseñanza dinámica y pertinente. Diversos estudios en formación docente coinciden en esta relación, señalando que la mejora metodológica no ocurre de forma espontánea, sino como producto de procesos sistemáticos de análisis, retroalimentación y ajuste continuo.

La prevalencia de niveles intermedios en ambas variables indica que las prácticas de monitoreo y ajuste aún no se han integrado como componentes esenciales de la formación docente. Desde la perspectiva de Chavez (2025), el liderazgo pedagógico impacta positivamente en el desempeño docente cuando fomenta un seguimiento reflexivo y sistemático del proceso de enseñanza. Por otro lado, Flores (2024) señala que la calidad del liderazgo ejecutivo afecta cómo los docentes actualizan su práctica metodológica, lo que podría explicar por qué los niveles altos se concentran en aquellos con experiencia docente entre seis y diez años. Además, Lara y Romaina (2021) afirman que para mejorar las prácticas pedagógicas se requiere un liderazgo que no solo dirija procesos, sino que los acompañe, una dimensión que parece ser más débil entre los docentes más senior. Caceres (2025) señala que cuando el liderazgo no logra provocar un cambio

metodológico, los docentes tienden a reproducir patrones estáticos desconectados del aula actual.

El coeficiente de correlación de 0.826 evidencia una relación alta entre monitoreo y ajuste, y metodología de enseñanza, lo cual implica que la práctica pedagógica mejora cuando es observada y reflexionada con sentido formativo. En esta línea, Chambilla et al. (2022) muestran que una dirección comprometida con el acompañamiento mejora directamente el desempeño, en tanto permite al docente revisar y rediseñar sus estrategias. A su vez, Muñoz (2025) explica que los entornos donde el monitoreo es frecuente y constructivo fomentan mayor autonomía y creatividad didáctica, especialmente en contextos de transformación. Igualmente, Flores (2021) muestra que los actos de gestión tienen un impacto directo en el rendimiento laboral al impulsar procesos de observación profesional y retroalimentación. De lo contrario, en Corina (2025), la ausencia de un liderazgo orientador restringe el desarrollo metodológico, al dejar al docente sin referencias claras para renovar su práctica. Esto indica que, aunque en algunos contextos el término monitoreo puede referirse a una función administrativa o técnica, en este caso, es una práctica institucional que puede facilitar u obstruir la mejora de la enseñanza.

4.2.4 Discusión del resultado específico 3: orientación de personal y valores docentes

La percepción sobre la orientación de personal se concentra en el nivel medio (44.4 %) y en menor medida en el alto (33.3 %). Lo mismo ocurre con los valores manifestados, cuya distribución también privilegia el nivel medio (38.9 %), aunque con mayor presencia en el nivel bajo (38.9 %). En particular, los docentes con más de 11 años no registran niveles altos en valores, y solo uno aparece en

orientación alta. La correlación de Pearson entre ambas variables es moderada, con un coeficiente de 0.526 y una significancia de 0.025, lo que indica una relación estadísticamente significativa. Este vínculo revela que la orientación institucional influye en la vivencia de los valores dentro de la práctica docente. La ausencia de una cultura de acompañamiento podría diluir los principios éticos que sustentan la convivencia y la enseñanza. Esta interpretación encuentra eco en trabajos que muestran cómo el acompañamiento profesional y el soporte institucional favorecen la construcción de una identidad docente ética y comprometida con su entorno escolar.

Las credenciales docentes no siempre surgen como una consecuencia directa de la experiencia profesional, sino que dependen del clima institucional y de la tutoría que reciben. En este sentido, Villalba (2020) sostiene que el liderazgo equilibrado, en la medida en que hay consonancia entre la gestión y los valores, logra sostener una ética del discurso. En otro frente, para Gastulo (2025), la falta de una estructura teórica que sirva de base para el fortalecimiento del liderazgo pedagógico no es objetiva, y esto podría justificar la falta de consenso en torno al insumo. También Cruz (2024) afirma que si los líderes cultivan una cultura del respeto, de la responsabilidad y de la justicia, los valores de la docencia se vuelven más visibles en la práctica. La intersección de ideas entre Flores (2021) y Cruz (2024) acentúa que la falta de gestión del liderazgo de las instituciones limita la práctica y la disposición de los docentes para sostener la ética, dado que la motivación institucional configura el nivel de moralidad de los docentes.

La relación positiva moderada ($r = 0.526$) entre orientación de personal y valores manifiesta que estos no son atributos individuales aislados, sino expresiones institucionales condicionadas por la calidad de las relaciones

humanas. Desde la perspectiva de Laurens (2025), la inteligencia emocional en la gestión directiva permite alinear objetivos y construir entornos donde los valores se consolidan en la práctica. De forma paralela, Rosero et al. (2025) identifican que un liderazgo bien estructurado no solo mejora la cultura institucional, sino que genera condiciones para que el comportamiento ético se fortalezca como parte del desempeño docente. Asimismo, Corina (2025) sostiene que cuando los directores carecen de un enfoque claro de liderazgo, los docentes se sienten distantes y desmotivados, lo que repercute en su implicancia ética. También es importante considerar lo planteado por Montañez (2020), quien señala que el componente motivacional dentro del liderazgo es clave para activar el compromiso profesional, incluyendo aquellas dimensiones éticas que dan sentido al ejercicio educativo en la escuela.

4.2.5 Discusión del resultado específico 4: procesos de aprendizaje y temática del curso

La relación entre procesos de aprendizaje y temática del curso alcanza valores relevantes: el 55.6 % de los docentes sitúa el aprendizaje en nivel medio y el 38.9 % valora la temática del curso en nivel alto. El mayor porcentaje en ambos indicadores corresponde a quienes tienen menos de 10 años de experiencia. El grupo de mayor antigüedad no reporta niveles altos en ninguna de las variables. La prueba de correlación de Pearson indica una relación positiva alta ($r = 0.813$, $p = 0.000$), lo que confirma que cuando el contenido del curso es percibido como pertinente y bien estructurado, también se desarrollan procesos de aprendizaje más efectivos. Esta relación se alinea con investigaciones que han evidenciado que una planificación coherente de la temática curricular favorece no solo la comprensión, sino también la implicación activa del estudiante. Los resultados sugieren que no

es posible hablar de procesos pedagógicos sólidos sin una base temática que oriente y dé sentido al trabajo docente en el aula. La coherencia entre contenido y práctica es, por tanto, una condición pedagógica esencial.

La percepción positiva sobre procesos de aprendizaje y desarrollo temático es más frecuente entre docentes con menor experiencia, lo que puede vincularse a la formación inicial más actualizada y receptiva a nuevas metodologías. En esta línea, Chavez (2025) sostiene que el vínculo entre liderazgo pedagógico y desempeño se refleja especialmente en el manejo de contenidos y estrategias en las etapas iniciales del ejercicio profesional. A su vez, Flores (2024) plantea que el liderazgo directivo tiene un impacto directo en la planificación didáctica cuando es capaz de inducir prácticas flexibles y pertinentes, lo cual parece más efectivo en docentes jóvenes. Desde otra perspectiva, Lara y Romaina (2021) consideran que la gestión del curso es eficaz cuando se integra con una propuesta formativa coherente, donde el contenido se relaciona con las necesidades del aula. Además, Gastulo (2025) advierte que la ausencia de una estructura conceptual clara en la gestión impide consolidar procesos pedagógicos sólidos, particularmente en aquellos docentes que no reciben acompañamiento permanente.

La correlación positiva alta entre procesos de aprendizaje y temática del curso ($r = 0.813$) refleja una correspondencia directa entre lo que se enseña y cómo se enseña. Desde el enfoque de Arana y Coronado (2023), esta coherencia se alcanza cuando el liderazgo institucional articula de manera efectiva los contenidos curriculares con las prácticas docentes. Además, Rosero et al. (2025) subrayan que una administración educativa sólida permite vincular el rendimiento académico con la estructura del curso, al integrar visión pedagógica y estrategia organizativa. Por otro lado, Chambilla et al. (2022) demuestran que el fortalecimiento de los recursos



humanos mejora no solo el desempeño docente, sino también el tratamiento de los contenidos, especialmente cuando la práctica está guiada por criterios de pertinencia contextual. Finalmente, Caceres (2025) advierte que sin un liderazgo que promueva el sentido pedagógico del curso, los procesos de aprendizaje tienden a perder dirección, reduciéndose a acciones fragmentadas sin una secuencia formativa clara.

CONCLUSIONES

PRIMERA. Los datos revelan que el 61.1 % de los docentes percibe un liderazgo innovador de nivel medio, mientras que solo el 22.2 % lo sitúa en nivel alto, lo cual indica una gestión que intenta modernizarse sin alcanzar aún una transformación sostenida. Por su parte, el desempeño docente se concentra en un 44.4 % en el nivel medio y solo un 27.8 % en el nivel alto, siendo más favorable entre quienes tienen menos de diez años de experiencia. El coeficiente de correlación de 0.840 demuestra una relación alta y directa entre ambas variables, validando que el liderazgo orientado al cambio incide positivamente en la práctica pedagógica. Estas cifras reflejan un entorno escolar en transición, donde los intentos de innovación necesitan consolidarse para generar un impacto duradero sobre el ejercicio docente, especialmente a través de procesos participativos, estratégicos y orientados a la mejora continua.

SEGUNDA. La mayoría de los participantes dieron una evaluación de los cambios con una puntuación media (50.0 %), con un pequeño número dándola una puntuación alta (27.8 %), lo que indica que la cultura escolar aún no ha internalizado completamente las condiciones institucionales flexibles. En cuanto al sistema de evaluación de los docentes, solo el 27.8 % lo percibe a un alto nivel, mientras que el 33.3 % lo identifica a un bajo nivel, mostrando una percepción fragmentada respecto a su legitimidad. Pearson $r = 0.713$ refleja una alta correlación positiva entre las dos variables. Esta correlación indica que cuando el cambio organizacional es reconocido como un componente de los arreglos institucionales, las prácticas evaluativas son vistas como oportunidades de desarrollo. Por lo tanto, reforzar una cultura de cambio genuino puede permitir una comprensión evaluativa

más crítica y constructiva de los diferentes niveles del sistema de evaluación de los docentes.

TERCERA. Los dos niveles de respuesta que predominan en ambos grados del monitoreo son 0%, 16.7% en alto y 50% en medio, lo que indica que los profesionales se encuentran en una etapa más que incipiente. Con 6 y 10 años de experiencia, el grupo muestra una respuesta más activa en el uso de herramientas reflexivas, lo que evidencia una etapa de madurez pedagógica. El 0.826 que obtiene de la relación entre ponderaciones de ambas variables indica que la relación es de alta, positiva y directa, es decir, el nivel de relevancia, modificación y adaptación de la enseñanza que hace un docente se relaciona con la calidad de las metodologías que aplica. Fomentar el uso de la cultura institucional que valore el control, el monitoreo y el uso sistemático como formación docente podría generar cambios en la forma de aprender y de enseñar en el aula.

CUARTA. La percepción de la orientación del personal se ubica principalmente en el nivel medio (44.4 %), con solo un 33.3 % colocándolo en el nivel alto. Esto explica la función aún tambaleante en la práctica institucional. Considerando los valores manifestados, las respuestas se distribuyen mayormente en los niveles bajo (38.9 %) y medio (38.9 %), con solo un 22.2 % en el nivel alto. La correlación moderada de 0.526 señala una conexión de cierta fuerza entre las dos dimensiones. Esto explica el fortalecimiento de la ética del docente, que no está incrustada en la mera práctica diaria, o en la ayuda de algunas personas experimentadas y capacitadas, sino en el apoyo diario que recibe el docente. Una orientación cercana, sistemática y flexible puede crear situaciones en las que los valores no solo son principios abstractos, sino criterios operativos que configuran las actividades diarias. Sin



mediación institucional, el compromiso ético se diluye, manifestándose solo en acciones individuales que carecen de un marco colectivo y educativo.

QUINTA. Cuando se analizan estos resultados, se aprecia que el 55,6% de los docentes sitúa los procesos de aprendizaje en un nivel medio, mientras que en el tratamiento de la temática del curso, 38,9% sitúa en un nivel alto, siendo esta la variable con la mejor calificación. Pese a lo anterior, en los dos casos se observan niveles deficientes, más aún entre los profesores de mayor antigüedad, lo que plantea con urgencia la necesidad de renovar metodológicamente estas prácticas. La relación de 0,813 ratifica la existencia de una alta relación entre los procesos de aprendizaje y el tratamiento de la temática, lo que evidencia que estas funciones deben ser desarrolladas en conjunto. La congruencia entre lo que se enseña y cómo se enseña, es un requisito necesario dentro de la relación pedagógica que se busca establecer. Este resultado permite reformular la planificación curricular como un espacio que articule contenido, estrategia y contexto, donde los docentes logren la integración de saberes, prácticas y objetivos, de manera no fragmentada, tal como se aprecia en algunos tramos de la trayectoria docente.

RECOMENDACIONES

PRIMERA. Se requiere diseñar una estrategia de fortalecimiento del liderazgo innovador que trascienda las acciones puntuales y se proyecte como una política institucional. Esta estrategia debe considerar el acompañamiento formativo del equipo directivo, promoviendo espacios de reflexión, análisis de prácticas y toma de decisiones compartidas. Es clave que el liderazgo no se asuma como una función administrativa, sino como un eje articulador del cambio pedagógico. Para ello, se sugiere incorporar mecanismos de retroalimentación continua, incluir la voz docente en la planificación y generar un clima institucional donde la innovación no se conciba como imposición, sino como construcción colectiva.

SEGUNDA. El sistema de evaluación docente debe integrarse a un entorno institucional que fomente la mejora continua y no como un mecanismo punitivo. A este respecto, es necesario revisar criterios, instrumentos, y momentos de la evaluación que incluyan indicadores que consideren la práctica docente y la participación profesional. Es imprescindible la construcción de espacios de diálogo formativo en torno a la evaluación, entre evaluadores y docentes, donde se puedan enunciar propósitos y expectativas. Esta orientación favorezca que la evaluación construya la identidad profesional del docente y una cultura de aprendizaje institucional sostenida.

TERCERA. Los procesos de monitoreo y ajuste pedagógico deben ser institucionalizados como prácticas regulares, que favorezcan la revisión de las estrategias de enseñanza desde una perspectiva crítica y participativa. Esto implica formar a los docentes en el uso de herramientas de autorreflexión, análisis de evidencias y rediseño didáctico. También es recomendable construir redes de

intercambio metodológico entre docentes de diferentes niveles y grados, para ampliar referencias, explorar soluciones compartidas y activar procesos de mentoría horizontal. El monitoreo no debe entenderse como fiscalización, sino como oportunidad para replantear lo que ocurre en el aula.

CUARTA. Consolidar la función de orientación de personal como parte de la responsabilidad de la dirección, y no como un acto puntual, es prioritario. Hay que construir y poner en práctica un sistema de acompañamiento, tanto humano como institucional, que abarque las trayectorias laborales y las condiciones subjetivas de los docentes. Esto implica la detección de necesidades, la elaboración de itinerarios formativos y la provisión de acompañamiento emocional en los momentos de mayor sobrecarga laboral. La orientación, en el sentido de vínculo y guía, puede restituir sentido a la función y mejorar la experiencia de pertenencia a una comunidad con valores compartidos.

QUINTA. La planificación curricular necesita ser reconfigurada como una acción pedagógica situada, en la que los contenidos y los procesos de aprendizaje estén articulados desde la contextura y los requerimientos de la unidad de grupo. En este sentido, se sugiere fomentar la constitución de grupos de planificación colaborativa, que se articulen en torno a propósitos y resultados concretos de aprendizaje. La elaboración de los contenidos, en la lógica del desarrollo por unidades, debe responder a la realidad del aula, así como a los intereses y niveles de los estudiantes. Se pueden utilizar diferentes recursos, interactividad, y evaluaciones combinadas que se integren a la realidad del proceso de enseñanza y aprendizaje.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abakunda, J., Nnenna, U. J., Jerald, K., Silaji, T., & Wilson, K. (2023). Navigating Global Challenges in Teacher Performance: Strategies and Implications. *INOSR ARTS AND HUMANITIES*, 9(2), 1–9. <https://doi.org/10.59298/INOSRAH/2023/2.1.4000>
- Arana, L., & Coronado, J. (2023). Liderazgo Directivo Y Desempeño Docente En Una Institución Educativa Parroquial Del Distrito De San Isidro. *Revista EDUCA UMCH*, 9, 73–96. <https://doi.org/10.35756/educaumch.v9i0.33>
- Arboleda, J. (2023). Gestión educativa, convivencia y distribución del conocimiento. *Revista Boletín Redipe*, 12(6), 14–18. <https://doi.org/10.36260/rbr.v12i6.1970>
- Ariza-Jiménez, J. F., Leiva-Guerrero, M. V., & González-Reyes, R. A. (2025). Más allá de la administración: liderazgo pedagógico efectivo en contextos escolares reales. *REVISTA FOCO*, 18(6), e8860. <https://doi.org/10.54751/revistafoco.v18n6-177>
- Babbie, E. (2020). *The practice of social research 15th edition* (Cengage Le). Cengage Learning. <https://medium.com/@edwardssarah499/the-practice-of-social-research-15th-edition-pdf-9914718551f3>
- Bellido, B. B., Gutierrez, G. A., Yupanqui, K. A., Flores, V. M., Bolivar, E. O. M., & Moron, J. C. (2025). *El Poder del Liderazgo en la Gestión Educativa*. Centro de Investigación y Producción Científica Ideos E.I.R.L. <https://doi.org/10.53673/th.v4i4.340>
- Blanco, C., De Nobrega, E., Blanco, C., & Ospino, G. (2021). Educación virtual como herramienta de aprendizaje e innovación en los estudiantes



universitarios. *Eduweb*, 15(2), 22–31. <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2021.15.02.2>

Caceres, G. (2025). *Liderazgo directivo en el desempeño docente de tres instituciones educativas públicas de Puno 2024*.

Cañari, M. D., Arana, H. A., Romero, J. N., Romero, J., Luna, P., & Torres, M. A. (2025). *Estilos de liderazgo, desempeño docente y percepción de estudiantes universitarios*. Fondo Editorial de la Universidad Nacional Experimental Sur del Lago, Jesús María Semprum (UNESUR). <https://doi.org/10.59899/esti-lide>

Cárdenas-Valverde, J., Flores-Poma, I., Quispe-Ayala, C., & Gavidia-Anticon, J. (2022). *Rúbricas para el fortalecimiento del desempeño docente*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú. <https://doi.org/10.35622/inudi.b.035>

Cárdenas, J., Flores-Poma, I., Landeo, R., Salazar, W., Quincho-Apumayta, R., & Inga-Choque, V. (2022). *Aplicación del coaching para la mejora del desempeño docente*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú. <https://doi.org/10.35622/inudi.b.043>

Catacora-Lucana, E., Hinojosa, J., Mamani, C. N., Mamani, M., & Perez, Y. (2024). Educación y ocio activo en entornos naturales para la formación integral de estudiantes universitarios. In *Diálogos Sobre Educação: desafios teórico-metodológicos - Volume 1* (pp. 58–71). Editora Científica Digital. <https://doi.org/10.37885/240316001>

Chambilla, B., Mamani, R., & Peralta, J. (2022). Liderazgo directivo y desempeño docente en una Institución Educativa Primaria de Zepita. *Revista EDUCA*



UMCH, 20, 75–94. <https://doi.org/10.35756/educaumch.202220.199>

Chavez, A. (2025). *Liderazgo Pedagógico y Desempeño Docente en los estudiantes del I ciclo en la Universidad de Ciencias y Humanidades*, 2024.

Choquehuanca, R. (2025). Habilidades blandas: base para el desempeño docente: una revisión sistemática. *Horizontes. Revista de Investigación En Ciencias de La Educación*, 9(38), 2160–2172. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i38.1042>

Cisneros-Caicedo, A. J., Urdánigo-Cedeño, J. J., & Guevara-García, A. F. (2022). Técnicas e Instrumentos para la Recolección de Datos que apoyan a la Investigación Científica en tiempo de Pandemia. *Dominio de Las Ciencias*, 8(1), 1165–1185. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.23857/dc.v8i41.2546>

Cisneros-Cohernour, E. J. (2021). The Key Role of Administrators in Supporting Teacher Leadership and Professionalism in Southern Mexico. *Research in Educational Administration and Leadership*, 6(1). <https://doi.org/10.30828/real/2021.1.10>

Contreras, F., Espinosa, J. C., & Dornberger, U. (2022). Innovational Leadership: A new construct and validation of a scale to measure it. *Estudios Gerenciales*, 151–160. <https://doi.org/10.18046/j.estger.2022.163.4763>

Corina, J. (2025). *Percepción docente de los estilos de liderazgo del director de una institución educativa de Cajamarca*. 1–6.

Creswell, J. W. (2009). *Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (SAGE). https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_609332/objava_105202/fajlovi/Creswell.



pdf

Cruz, W. (2024). *Liderazgo directivo y el desempeño docente en la Institución educativa secundaria glorioso san carlos – puno, 2023*. 1–106.

Curo, C. E. (2024). *Motivación profesional y el desempeño docente en la Gran Unidad Escolar San Carlos, Puno 2023* [Universidad Nacional del Altiplano].
<https://repositorio.unap.edu.pe/handle/20.500.14082/24304>

Flores, E. (2024). *Influencia del liderazgo directivo en el desempeño docente de una institución educativa de Abancay, 2024*.

Flores, M. (2021). *Liderazgo Directivo y el Desempeño Laboral de los Trabajadores de la Institución Educativa N ° 0050 “ Abraham Cárdenas Ruiz ”, Provincia Bellavista , Región San Martín , 2019*.

Frost, D. (2010). Teacher leadership and educational innovation. *Zbornik Instituta Za Pedagoska Istrazivanja*, 42(2), 201–216.
<https://doi.org/10.2298/ZIP1002201F>

Fullan, M. (2016). *The New Meaning of Educational Change*. Teachers College Press.

García, G. L., Garzón, F. M., Polanco, B. H., & Vargas, S. R. (2025). Innovación en el liderazgo educativo: análisis de modelos exitosos de América Latina y de barreras en Ecuador. *Reincisol*, 4(7), 2535–2549.
[https://doi.org/https://doi.org/10.59282/reincisol.V4\(7\)2535-2549](https://doi.org/https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(7)2535-2549)

Gastulo, V. (2025). Programa de liderazgo pedagógico para el desempeño docente en la institución educativa Fray Martín De Porres, Mochumí – Lambayeque. In



Sustainability (Switzerland) (Vol. 11, Issue 1).

Hadi, M., Martel, C., Huayta, F., Rojas, R., & Arias, J. (2023). *Metodología de la investigación: Guía para el proyecto de tesis*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú.
<https://doi.org/10.35622/inudi.b.073>

Hayak, M., Avidov-Ungar, O., & Bitton, I. (2024). Circles of Support for Teacher Leadership Implementing Innovations at School: Point of View of Teachers and School Principals. *Leadership and Policy in Schools*, 1–16.
<https://doi.org/10.1080/15700763.2024.2327574>

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza-Torres, C. P. (2018). Metodología de la investigación: las rutas: cuantitativa, cualitativa y mixta. In *Revista Universitaria Digital de Ciencias Sociales (RUDICS)* (McGraw-Hil).
<http://repositorio.uasb.edu.bo/handle/54000/1292>

Hinojosa, J., Mamani, J. E., & Catacora, E. (2024). *Proyecto de tesis: Guía práctica para investigación cuantitativa*. Editora Científica Digital.
<https://doi.org/10.37885/978-65-5360-556-5>

Hoyos-Duque, J. R., Ureña-Villamizar, Y. C., Restrepo-Botero, J. C., Carruyo-Duran, N. Y., & Amaya-Mancilla, M. A. (2023). Gerencia estrategia del docente en periodos de aprendizaje a través de la evaluación formativa: perspectiva de revisión sistemática. *AiBi Revista de Investigación, Administración e Ingeniería*, 11(2), 57–63. <https://doi.org/10.15649/2346030X.3115>

Kerlinger, F. N., & Lee, H. (2000). *Foundations of behavioral research* (Harcourt C).
Harcourt College.



https://openlibrary.org/books/OL53085M/Foundations_of_behavioral_research

Lara, C., & Romaina, J. (2021). Liderazgo directivo y desempeño docente en un centro de idiomas de Tacna. *Revista Veritas Et Scientia - Upt*, 10(2), 204–214.

<https://doi.org/10.47796/ves.v10i2.562>

Laurens, L. (2025). *Liderazgo Transformacional e Inteligencia Emocional en la Gestión Directiva Educativa*.

Leal-Afanador, J. A. (2021). *Educación, virtualidad e innovación: Estudio de caso para la consolidación de un modelo de liderazgo en la educación incluyente y de calidad*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia.

<https://doi.org/10.22490/9789586518253>

Leal-Paredes, M. S. (2025). Liderazgo creativo y estrategias de innovación: pasión emprendedora como mediador. *Revista Venezolana de Gerencia*, 30(111), 1533–1550. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.30.111.18>

Lopez-Cordova, G. E. (2021). Digital skills and teaching performance. *Revista Iberoamericana de Educación*. <https://doi.org/10.31876/ie.vi.132>

Medina, M., Rojas, R., Bustamante, W., Loaiza, R., Martel, C., & Castillo, R. (2023). Metodología de la investigación: Técnicas e instrumentos de investigación. In *Metodología de la investigación: Técnicas e instrumentos de investigación*. <https://doi.org/10.35622/inudi.b.080>

Merino, E. (2024). Motivación y compromiso académico: modelo teórico y aplicaciones educativas. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 61–68. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2024.n1.v1.2652>



- Montañez, E. (2020). *Liderazgo directivo, motivación y desempeño docente en las instituciones educativas del nivel secundario del distrito de Platería-Puno*.
- Mueller, R. A., Campbell, H., & Losev, T. (2025). Innovation in leadership education: inquiry-based pedagogy. *Journal of Leadership Education*, 24(1), 51–64.
<https://doi.org/10.1108/JOLE-01-2024-0008>
- Muñoz, A. (2025). *Liderazgo Transformacional y su Influencia en la Gestionabilidad Docente en Entornos Virtuales*.
- Muñoz, E. I., Muñoz, M., Muñoz, S., & Mateo, C. (2023). Modelo de Gestión Educativa basado en el liderazgo transformacional para mejorar el desempeño docente. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 4749–4767.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5684
- Navarro-Mendoza, R., Rojas Chacaltana, S. A., Miranda Huaman, D. M., Alvarez Arbulú, A. C., & Palomino Rivera, K. M. (2025). *De la memoria a la mente estratégica*. Centro de Investigación y Producción Científica Ideos E.I.R.L.
<https://doi.org/10.53673/th.v5i1.402>
- Navarro, R. E. (2016). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 1(2), 1–15. <https://doi.org/10.15366/reice2003.1.2.007>
- Ndidi, O. M., Chika, O. E., Chinyere, N. M., & Oko-Jaja, C. C. (2025). *Educational Management, Leadership and Supervision: Contemporary Perspectives*. Deep Science Publishing. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.70593/978-93-7185-247-0>
- Núñez-Naranjo, A., Castillo-Bustos, M., Parra-Real, S., & Yépez-Moreno, A. (2024).



Teaching Leadership and Pedagogical Performance of the Teaching Staff.

Journal of Educational and Social Research, 14(5), 306.

<https://doi.org/10.36941/jesr-2024-0140>

Olmedo, E. P., Angamarca, A. G., Condo, N. E., Paccha, P. M., & Ochoa, C. D.

(2023). Innovación y Liderazgo en Educación: Una Mirada al Desarrollo de Habilidades Directivas Modernas. *Revista InveCom*, 4(1), 1–11.

<https://doi.org/https://doi.org/10.5281/zenodo.8423099>

Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a

Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227–232.

<https://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>

Owoc, M. L., Sawicka, A., & Weichbroth, P. (2021). Artificial Intelligence

Technologies in Education: Benefits, Challenges and Strategies of Implementation. *Computers and Society*. <https://arxiv.org/abs/2102.09365>

Pablo-Huamani, R., García-Vázquez, W., Alejandro-Bustamante, R. K., Sánchez-

Llontop, C. P., & Rodríguez-Barboza, J. R. (2024). Pedagogical Management:

The Key to Enhancing Academic Performance and Educational Quality. *Salud, Ciencia y Tecnología - Serie de Conferencias*, 3, 640.

<https://doi.org/10.56294/sctconf2024640>

Pérez, B. S., Portella, N. R. V. De, Rojas, E. H., & Martínez, M. V. V. (2024). *Gestión*

educativa integral: Mejorando el ambiente laboral y el desempeño del personal docente. Arco Editores. <https://doi.org/10.48209/978-65-5417-331-5>

Queupil, J. P., & Montecinos, C. (2020). El Liderazgo Distribuido para la Mejora

Educativa: Análisis de Redes Sociales en Departamentos de Escuelas



Secundarias Chilenas. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 18(2), 97–114.
<https://doi.org/https://doi.org/10.15366/reice2020.18.2.005>

Quispe, B., Coacalla-Castillo, C., Lima, M., Marcilla, H., Suarez, A., & Condori, J. (2022). *Motivación y desempeño docente*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú. <https://doi.org/10.35622/inudi.b.036>

Reyes, R. M. (2020). Evaluación de competencias del docente universitario bajo la percepción de los estudiantes de Ingeniería Civil. *Delectus*, 3(3), 81–95.
<https://doi.org/10.36996/delectus.v3i3.88>

Riddel, M., & Zulfikar, I. R. (2024). El papel del liderazgo innovador en la transformación de la eficacia del aprendizaje estudiantil: una revisión de las mejores prácticas y direcciones futuras. *Desarrollo: Estudios En Gestión Educativa y Liderazgo*, 3(2), 35–50.
<https://journal.iainlhokseumawe.ac.id/index.php/development/article/view/1913>

Rodríguez, W. T., Quimí, S. I., Arriaga, M. V., & Vélez, M. E. (2025). *La Escuela del Futuro: Innovación Educativa en la Era Digital*. Paginas Brillantes Ecuador.
<https://doi.org/10.70894/PBE-978-9942-575-12-8>

Rosero, L., Freire, R., & Armijos, R. (2025). *Liderazgo directivo y gestión de la administración pública en centros educativos fiscales ecuatorianos: Impacto en el desempeño institucional y académico*.

Sánchez-Anticona, A. R., Villavicencio, L. del C., Lora, M. G., Pizan, L. E., & Miranda, C. (2023). *Estrategias pedagógicas y motivacionales en el*



desempeño docente. Fondo Editorial de la Universidad Nacional Experimental Sur del Lago, Jesús María Semprum (UNESUR). <https://doi.org/10.59899/Est-ped>

Sánchez, A. R., Villavicencio, L., Lora, M. G., Pizan, L. E., & Miranda, C. (2023). *Estrategias pedagógicas y motivacionales en el desempeño docente*. Fondo Editorial de la Universidad Nacional Experimental Sur del Lago, Jesús María Semprum (UNESUR). <https://doi.org/10.59899/Est-ped>

Segovia, M. E., Juárez, N., & Ramos, M. P. (2024). Innovación del liderazgo pedagógico en el ámbito escolar bajo los nuevos paradigmas de la educación: Una revisión sistemática. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 8(34), 1850–1865. <https://doi.org/https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i34.838>

Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3–34. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/0022027032000106726>

Supo, J. (2024). *Metodología de la investigación científica - Niveles de investigación*. Sociedad Hispana de Investigadores Científicos.

Vaillant, D. (2016). Algunos Marcos Referenciales en la Evaluación del Desempeño Docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2). <https://doi.org/10.15366/riee2008.1.2.001>

Vega-García, J. E., Olivos, L. M., Olivos, M. A., Herrera, M. S., Hernández, J. V., & Saenz, A. A. (2024). *El liderazgo y la investigación como ejes en el desempeño docente en el Perú: perspectivas de estudiantes universitarios*. Religación



Press. <https://doi.org/10.46652/ReligacionPress.215>

Vega, J. E., Olivos, L. M., Pantigoso, N., & Valverde, W. E. (2024). Desempeño docente en tiempos de pandemia: una revisión bibliográfica. In *Investigación en Educación. Posibilidades, tensiones y desafíos. Volumen III* (pp. 43–54). Religación Press. <https://doi.org/10.46652/religacionpress.236.c355>

Vélez-León, C., & Espinoza-Alencastro, C. (2025). Transformación educativa y competencias para la sostenibilidad en la empresa del futuro: Un enfoque desde la inteligencia estratégica. In *A multidisciplinaridade em foco: ensino, pesquisa e extensão - Volume 1*. Live Working Editorial. <https://doi.org/10.63792/978-9942-7396-4-3>

Villalba, K. (2020). *Liderazgo directivo y desempeño docente en instituciones educativas nivel primaria distrito de la Yarada-Los Palos*. 00, 0–2.

Witthöft, J., Aydin, B., & Pietsch, M. (2024). Leading digital innovation in schools: the role of the open innovation mindset. *Journal of Research on Technology in Education*, 1–20. https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15391523.2024.2398528?utm_source=chatgpt.com#d1e161

Zamora, L., Juárez, L. G., & Martínez, J. E. (2024). Formación de profesores: un estudio comparativo en América Latina. In *Investigación en Educación. Posibilidades, tensiones y desafíos. Volumen III* (pp. 185–198). Religación Press. <https://doi.org/10.46652/religacionpress.236.c363>



ANEXOS



Anexo 1. Matriz de consistencia

TITULO: LIDERAZGO DIRECTORAL INNOVADOR Y DESEMPEÑO DOCENTE EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SECUNDARIA CARLOS OQUENDO DE AMAT DEL DISTRITO DE CUYOCUYO, PUNO – 2025				
Problema	Objetivos	Hipótesis	Variables	Dimensiones
Pregunta General ¿Qué relación existe entre el liderazgo innovador y el desempeño docente en la Institución Educativa Secundaria "Carlos Oquendo De Amat" Del Distrito De Cuyocuyo, Puno - 2025? Preguntas específicas •¿Cómo se relacionan procesos de aprendizaje y la temática del curso en la Institución Educativa Secundaria "Carlos Oquendo De Amat" Del Distrito De Cuyocuyo, Puno - 2025? •¿Cuál es la relación entre el entorno de cambios y el sistema de evaluación docente en la Institución Educativa Secundaria "Carlos Oquendo De Amat" Del Distrito De Cuyocuyo, Puno - 2025? •¿Cuál es la relación entre monitoreo y ajuste con la metodología de enseñanza en la Institución Educativa Secundaria "Carlos Oquendo De Amat" Del Distrito De Cuyocuyo, Puno - 2025? •¿Qué relación hay entre la orientación de personal y los valores que manifiestan los docentes en la Institución Educativa Secundaria "Carlos Oquendo De Amat" Del Distrito De Cuyocuyo, Puno - 2025?	Objetivo General •Analizar la relación entre los procesos de aprendizaje y temática del curso en la Institución Educativa Secundaria "Carlos Oquendo De Amat" Del Distrito De Cuyocuyo, Puno – 2025	Hipótesis General Existe una relación positiva entre el liderazgo innovador y el desempeño docente en la Institución Educativa Secundaria "Carlos Oquendo De Amat" Del Distrito De Cuyocuyo, Puno – 2025 Hipótesis específicas •La relación entre los procesos de aprendizaje y temática del curso es significativa en la Gran Unidad Educativa José Antonio Encinas, Juliaca – 2025. •Hay una relación positiva y significativa entre entorno de cambios y el sistema de evaluación docente en la Institución Educativa Secundaria "Carlos Oquendo De Amat" Del Distrito De Cuyocuyo, Puno – 2025 •Hay una relación positiva y significativa entre el monitoreo y ajuste con la metodología de enseñanza de los docentes que laboran en la Institución Educativa Secundaria "Carlos Oquendo De Amat" Del Distrito De Cuyocuyo, Puno – 2025 •Hay una relación positiva y significativa entre la orientación de personal y los valores que manifiestan los docentes en la Institución Educativa Secundaria "Carlos Oquendo De Amat" Del Distrito De Cuyocuyo, Puno - 2025	Liderazgo directoral innovador (Contreras et al., 2022)	Procesos de aprendizaje
	Objetivos específicos •Identificar la relación entre entorno de cambios y el sistema de evaluación docente en la Institución Educativa Secundaria "Carlos Oquendo De Amat" Del Distrito De Cuyocuyo, Puno – 2025 •Determinar la relación entre el monitoreo y ajuste con la metodología de enseñanza de los docentes que laboran en la Institución Educativa Secundaria "Carlos Oquendo De Amat" Del Distrito De Cuyocuyo, Puno – 2025 •Determinar la relación entre la orientación de personal y los valores que manifiestan los docentes en la Institución Educativa Secundaria "Carlos Oquendo De Amat" Del Distrito De Cuyocuyo, Puno – 2025 •Analizar la relación entre los procesos de aprendizaje y temática del curso en la Institución Educativa Secundaria "Carlos Oquendo De Amat" Del Distrito De Cuyocuyo, Puno - 2025			Entorno de cambios
				Monitoreo y ajuste
				Orientación de personal
				Valores
				Temática del curso
				Metodología de enseñanza
				Sistema de evaluación

Anexo 2. Instrumentos de recolección**CUESTIONARIO**

El presente cuestionario tiene como finalidad recolectar información sobre el liderazgo directivo innovador y el desempeño docente en la Institución Educativa Secundaria "Carlos Oquendo De Amat" Del Distrito De Cuyocuyo, Punc

Su participación es voluntaria, y la información proporcionada será confidencial y utilizada únicamente con fines académicos. No es necesario colocar su nombre.

PREGUNTAS	ESCALA				
VARIABLE 1: LIDERAZGO DIRECTIVO INNOVADOR					
Dimensión: Procesos de aprendizaje	1	2	3	4	5
1. El director promueve el aprendizaje continuo del personal docente.					
2. El director motiva a innovar en su práctica pedagógica.					
3. Se fomenta el trabajo colaborativo para el aprendizaje.					
4. El liderazgo del director impulsa la reflexión pedagógica.					
5. Se comparten buenas prácticas en la institución.					
Dimensión: Entorno de cambios	1	2	3	4	5
6. El director promueve la adaptación constante					
7. Se promueven mejoras continuas en la gestión.					
8. Se gestiona adecuadamente la incertidumbre educativa.					
9. Se introducen innovaciones para mejorar la enseñanza.					
10. El personal es preparado para afrontar cambios.					
Dimensión: Monitoreo y ajuste	1	2	3	4	5
11. Se evalúan continuamente las prácticas docentes.					
12. Se aplican ajustes a las estrategias institucionales.					
13. Se supervisan avances pedagógicos regularmente.					
14. Se analizan los resultados para mejorar.					
15. Se ajustan decisiones según necesidades educativas.					
Dimensión: Orientación de personal	1	2	3	4	5
16. El director establece metas claras al equipo docente.					
17. Brinda retroalimentación oportuna al personal.					
18. Reconoce y valora el esfuerzo del docente.					
19. Promueve el liderazgo entre docentes.					
20. Orienta al personal hacia metas institucionales.					



CUESTIONARIO

El presente cuestionario tiene como finalidad recolectar información sobre el liderazgo directivo innovador y el desempeño docente en la Institución Educativa Secundaria "Carlos Oquendo De Amat" Del Distrito De Cuyocuyo, Puno – 2025. Su participación es voluntaria, y la información proporcionada será confidencial y utilizada únicamente

VARIABLE 2: DESEMPEÑO DOCENTE	ESCALA				
Dimensión: Valores	1	2	3	4	5
21. Respeto las opiniones y diferencias de mis estudiantes.					
22. Cumpro con responsabilidad mis funciones docentes.					
23. Me esfuerzo por comprender las necesidades de mis estudiantes.					
24. Estoy comprometido con la misión institucional.					
25. Promuevo la inclusión y el buen trato.					
Dimensión: Temática del curso	1	2	3	4	5
26. Domino adecuadamente los contenidos que enseño.					
27. Relaciono los contenidos con la vida cotidiana.					
28. Actualizo mis conocimientos constantemente.					
29. Planifico los temas de forma organizada.					
30. Aplico el currículo de manera efectiva.					
Dimensión: Metodología de enseñanza	1	2	3	4	5
31. Uso métodos activos que involucran al estudiante.					
32. Varío estrategias según las necesidades del grupo.					
33. Integro herramientas tecnológicas en clase.					
34. Fomento la participación activa de los estudiantes.					
35. Adapto mi metodología a las características del grupo.					
Dimensión: Sistema de evaluación	1	2	3	4	5
36. Aplico criterios claros para evaluar.					
37. Brindo retroalimentación sobre el rendimiento del estudiante.					
38. Uso instrumentos variados para evaluar el aprendizaje.					
39. Evalúo tanto el proceso como el resultado.					
40. Fomento la autoevaluación y coevaluación entre estudiantes.					



FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO OPINIÓN DEL EXPERTO



I. DATOS GENERALES

- 1.1. Autor del instrumento: ...NICOLAS... MARAZA... SUCARUCA.....
 1.2. Validado por: ...Dr...LEOPOLDO... WENCESLAO... CONDORI... CARI.....
 1.3. Título de la investigación:
 LIDERAZGO...DIRECTORAL...INNOVADOR...Y...DESEMPEÑO...DOCENTE...EN...LA...INSTITUCIÓN...EDUCATIVA...
 SECUNDARIA...CARLOS...OQUEENDO...DE...AMATJ...DEL...DISTRITO...DE...CUXO...CUXO...PUNO...-2025
 1.4. Nombre del instrumento:DESEMPEÑO...DOCENTE.....

II. ASPECTOS A EVALUAR

Nº	INDICADORES		VALORACIÓN																			
			DEFICIENTE				BAJO				REGULAR				BUENA				EXCELENTE			
			1	9	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96
			5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
1	CLARIDAD	Esta formado con lenguaje apropiado.																			X	
2	OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.																			X	
3	ACTUALIDAD	Está adecuado al avance de la ciencia.																	X			
4	ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica.																			X	
5	SUFICIENCIA	El número de ítems propuesto es suficiente para medir la variable.																			X	
6	ADECUACIÓN	Está adecuado para valorar la variable de estudio.																			X	
7	CONSISTENCIA	Está basado en aspectos teóricos y científicos.																	X			
8	COHERENCIA	Existe coherencia entre el problema, objetivos e hipótesis.																			X	
9	METODOLOGÍA	Responde al propósito de la investigación.																			X	
10	PERTINENCIA	Es útil y adecuado para la investigación.																			X	

- III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD:FAVORABLE.....
 IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN:EXCELENTE 95%.....
 V. OBSERVACIONES:NINGUNA.....
 LUGAR Y FECHA:JULIACA, 2025.....

FIRMA DEL EXPERTO

Dr. Leopoldo Wenceslao Condori Cari



FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO OPINIÓN DEL EXPERTO



I. DATOS GENERALES

- 1.1. Autor del instrumento: ...NICOLAS MARAZA SUCAPUCA...
- 1.2. Validado por: ...Dr. Jesus Mamani Mamani...
- 1.3. Título de la investigación:
LIDERAZGO DIRECTORAL INNOVADOR Y DESEMPEÑO DOCENTE EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
SECUNDARIA CARLOS OQUENDO DE AMAT DEL DISTRITO DE CUYOCUYO, PUNO - 2025
- 1.4. Nombre del instrumento: ...Cuestionario...

II. ASPECTOS A EVALUAR

Nº	INDICADORES		VALORACIÓN																			
			DEFICIENTE				BAJO				REGULAR				BUENA				EXCELENTE			
			1	9	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96
			5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
1	CLARIDAD	Esta formado con lenguaje apropiado.																	X			
2	OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.																		X		
3	ACTUALIDAD	Está adecuado al avance de la ciencia.																		X		
4	ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica.																	X			
5	SUFICIENCIA	El número de ítems propuesto es suficiente para medir la variable.																		X		
6	ADECUACIÓN	Está adecuado para valorar la variable de estudio.																		X		
7	CONSISTENCIA	Está basado en aspectos teóricos y científicos.																	X			
8	COHERENCIA	Existe coherencia entre el problema, objetivos e hipótesis.																		X		
9	METODOLOGÍA	Responde al propósito de la investigación.																		X		
10	PERTINENCIA	Es útil y adecuado para la investigación.																		X		

- III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD: ...FAVORABLE...
- IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN: ...94%...
- V. OBSERVACIONES: ...NINGUNA...
- LUGAR Y FECHA: ...22-12-25...

FIRMA DEL EXPERTO

Dr. Jesus Mamani Mamani



FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO OPINIÓN DEL EXPERTO



I. DATOS GENERALES

- 1.1. Autor del instrumento: NICOLAS... MARAZA... SUCAPUCA
- 1.2. Validado por: Ota... YUDY... HUACANI... SUCASACA
- 1.3. Título de la investigación:
LIDERAZGO... DIRECTORAL... INNOVADOR... Y DESEMPEÑO... DOCENTE... EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA... SECUNDARIA... CARLOS... OQUENDO... DE AMAT... DEL DISTRITO DE... CUYO CUYO... PUNO - 2025
- 1.4. Nombre del instrumento: Cuestionario

II. ASPECTOS A EVALUAR

Nº	INDICADORES		VALORACIÓN																			
			DEFICIENTE				BAJO				REGULAR				BUENA				EXCELENTE			
			1	9	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96
			5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
1	CLARIDAD	Esta formado con lenguaje apropiado.																	X			
2	OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.																	X			
3	ACTUALIDAD	Está adecuado al avance de la ciencia.																	X			
4	ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica.																		X		
5	SUFICIENCIA	El número de ítems propuesto es suficiente para medir la variable.																		X		
6	ADECUACIÓN	Está adecuado para valorar la variable de estudio.																		X		
7	CONSISTENCIA	Está basado en aspectos teóricos y científicos.																		X		
8	COHERENCIA	Existe coherencia entre el problema, objetivos e hipótesis.																		X		
9	METODOLOGÍA	Responde al propósito de la investigación.																		X		
10	PERTINENCIA	Es útil y adecuado para la investigación.																		X		

- III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD: FAVORABLE
- IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN: 90%
- V. OBSERVACIONES: NINGUNA
- LUGAR Y FECHA: 22-12-25

FIRMA DEL EXPERTO
YUDY HUACANI SUCASACA

ANEXO 1
FORMULARIO DE AUTORIZACIÓNAUTORIZACIÓN PARA LA INCORPORACIÓN DE LOS
TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN
EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL UANCVFormato digital ☒Fecha de entrega: 31-12-2025

1. Datos del autor (es):

Nombres y Apellidos:	NICOLAS MARAZA SUCAPUCA
Dirección:	Urb. NACIONES UNIDAS s/n
DNI/Carné de Extranjería/Pasaporte N°:	80074759
Teléfono:	950442688
email:	nicolasmaraza730@gmail.com
Nombres y Apellidos:	
Dirección:	
DNI/Carné de Extranjería/Pasaporte N°:	
Teléfono:	
email:	
Facultad y/o Escuela de Posgrado:	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
Escuela Profesional o Mención:	ADMINISTRACIÓN Y GERENCIA EDUCATIVA
Título o Grado Académico a optar:	MAGÍSTER EN EDUCACIÓN
Asesor:	Dr. JESUS MAMANI MAMANI
Esta obra se encuentra dentro de las siguientes denominaciones:	
Trabajo de Investigación ☐	Tesis ☐
Trabajo de Suficiencia Profesional ☐	Trabajo Académico ☒
Título: LIDERAZGO DIRECTORAL INNOVADOR Y DESEMPEÑO DOCENTE EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SECUNDARIA CARLOS OQUENDO DE AMAT DEL DISTRITO DE CUYOCUYO, PUNO - 2025	
Palabras claves, (3 a 5 términos): DESEMPEÑO DOCENTE, LIDERAZGO, PRÁCTICA PEDAGÓGICA	
¿Esta obra se desarrolló en la UANCV ^{1, 2} ?	

2

¹ Indicar si su producción intelectual ha empleado recursos tales como, instalaciones, laboratorios, insumos, equipos, bases de datos, asesoría técnica por parte del personal de la UANCV, financiamiento, entre otros relacionados.

² Si su producción intelectual se desarrolló en la UANCV totalmente o parcialmente, deberá autorizar el depósito en el Repositorio de manera obligatoria.



2. Referencia de tesis:

☐ Bachiller ☐ Título ☐ 2da Especialidad ☒ Maestría ☐ Doctorado

3. Licencias:

a) Licencia estándar:

Bajo los siguientes términos, autorizo el depósito de mi tesis en el Repositorio Digital de la UANCV.

Con la autorización de depósito de mi producción intelectual, otorgo a la Universidad Andina "Néstor Cáceres Velásquez" una licencia no exclusiva para reproducir, distribuir, comunicar al público, transformar (únicamente mediante su traducción a otros idiomas) y poner a disposición del público mi producción intelectual (incluido el resumen), en formato físico o digital, en cualquier medio, conocido o por conocerse, a través de los diversos servicios por la Universidad, creados o por crearse, tales como el Repositorio Digital de tesis UANCV, colección de producción intelectual, entre otros, en el Perú y en el extranjero por el tiempo y veces que considere necesarias, y libres de remuneraciones.

En virtud de dicha licencia, la Universidad Andina "Néstor Cáceres Velásquez" podrá reproducir mi producción intelectual en cualquier tipo de soporte y en más de un ejemplar, sin modificar su contenido, solo con propósitos de seguridad, respaldo y preservación.

Declaro que la producción intelectual es una creación de mi autoría y exclusiva titularidad, coautoría con titularidad compartida, y me encuentro facultado a conceder la presente licencia y, asimismo, garantizo que dicha producción intelectual no infringe derechos de autor de terceras personas.

La Universidad Andina "Néstor Cáceres Velásquez" consignará el nombre del y/o los autor(es) de la producción intelectual, y no le hará ninguna modificación más que la permitida en la licencia.

Autorizo su publicación (marque con una X)

- ☒ Sí, autorizo que se deposite inmediatamente.
- ☐ Sí, autorizo que se deposite a partir de la fecha (d/m/a): _____
- ☐ No autorizo.

b) Licencia CREATIVE COMMONS 4.0 INTERNACIONAL:

Si usted concede una licencia CREATIVE COMMONS sobre su producción intelectual, mantiene la titularidad de los derechos de autor de esta y, a la vez, permite que otras personas puedan reproducirla, comunicarla al público y distribuir ejemplares de esta, bajo las condiciones siguientes:

¿Quiere permitir usos comerciales de su producción intelectual?

Sí: significa que usted permite la reproducción, distribución y comunicación pública de la producción intelectual incluso con fines comerciales.

No: significa que usted permite la reproducción, y comunicación pública de la producción intelectual, pero sin fines comerciales.

- ☒ Sí autorizo
- ☐ No autorizo



Jurisdicción de su Licencia

Todas las licencias CREATIVE COMMONS son de ámbito mundial, sin embargo, usted puede elegir entre la opción "internacional" o una adaptada a su jurisdicción, como para el caso peruano.

La opción "internacional" emplea el lenguaje y la terminología de los tratados internacionales; en cambio, la adaptada a su jurisdicción, recoge las particularidades de la legislación peruana.

En consecuencia, **la opción "internacional" goza de una mayor eficacia a nivel mundial, gracias a que tiene jurisdicción neutral.** Mientras que la opción adaptada a la jurisdicción del Perú goza de una mayor eficacia ante los tribunales peruanos.

☒ Internacional

☐ Nacional

Línea de investigación: **GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN – P32**

Firma de Autor



huella digital

31 - 12 - 2025

Fecha