

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

MENCIÓN GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN

TESIS

LIDERAZGO PEDAGÓGICO DIRECTIVO, DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE Y EFECTIVIDAD EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA RED EDUCATIVA RURAL QOSEQ MAYU, HAQUIRA, COTABAMBAS, APURIMAC - 2024

PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN MENCION GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN

AUTOR
Br. YON RAUL HUAMANI RAMIREZ

ASESOR:
Dr. GREGORIO CORNEJO VERGARA
CODIGO ORCID: 0000-0002-3252-2229

CUSCO – PERÚ

2026

Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco

INFORME DE SIMILITUD

(Aprobado por Resolución Nro.CU-321-2025-UNSAAC)

El que suscribe, el **Asesor** Gregorio Cornejo Vergara ..... quien aplica el software de detección de similitud al trabajo de investigación/tesis titulada: "LIDERAZGO PEDAGÓGICO DIRECTIVO, DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE Y EFECTIVIDAD EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA RED EDUCATIVA RURAL QOSEQ MAYU, HAQUIRA, COTABAMBAS, APURIMAC - 2024"

Presentado por: Yon Raul Huamani Ramirez DNI N° 44221913 ;
presentado por: ..... DNI N°: .....
Para optar el título Profesional/Grado Académico de MAESTRO EN EDUCACIÓN MENCIÓN GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN

Informo que el trabajo de investigación ha sido sometido a revisión por 02 veces, mediante el Software de Similitud, conforme al Art. 6° del ***Reglamento para Uso del Sistema Detección de Similitud en la UNSAAC*** y de la evaluación de originalidad se tiene un porcentaje de 6 %.

Evaluación y acciones del reporte de coincidencia para trabajos de investigación conducentes a grado académico o título profesional, tesis

Porcentaje	Evaluación y Acciones	Marque con una (X)
Del 1 al 10%	No sobrepasa el porcentaje aceptado de similitud.	X
Del 11 al 30 %	Devolver al usuario para las subsanaciones.	
Mayor a 31%	El responsable de la revisión del documento emite un informe al inmediato jerárquico, conforme al reglamento, quien a su vez eleva el informe al Vicerrectorado de Investigación para que tome las acciones correspondientes; Sin perjuicio de las sanciones administrativas que correspondan de acuerdo a Ley.	

Por tanto, en mi condición de Asesor, firmo el presente informe en señal de conformidad y **adjunto** las primeras páginas del reporte del Sistema de Detección de Similitud.

Cusco, 13 de octubre de 2026

.....
Firma
Post firma Dr. Gregorio Cornejo Vergara
Nro. de DNI 24479164
ORCID del Asesor 0000-0002-3252-2229

Se adjunta:

1. Reporte generado por el Sistema Antiplagio.
2. Enlace del Reporte Generado por el Sistema de Detección de Similitud: **oid:** 27259:637831180

YON RAUL HUAMANI RAMIREZ

Tesis_Posgrado_Yon_Raul (1).docx

Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco

Detalles del documento

Identificador de la entrega
trn:oid:::27259:637831180

Fecha de entrega
12 oct 2026, 9:44 a.m. GMT-5

Fecha de descarga
12 oct 2026, 9:48 a.m. GMT-5

Nombre del archivo
Tesis_Posgrado_Yon_Raul (1).docx

Tamaño del archivo
2.5 MB

127 páginas

30.557 palabras

183.513 caracteres

6% Similitud general

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

Filtrado desde el informe

- Bibliografía
- Texto citado
- Texto mencionado
- Coincidencias menores (menos de 8 palabras)

Fuentes principales

5% Fuentes de Internet
3% Publicaciones
6% 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.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO
ESCUELA DE POSGRADO

INFORME DE LEVANTAMIENTO DE OBSERVACIONES A TESIS

Dr. LEONCIO SOLIS QUISPE, Director de la Escuela de Posgrado, nos dirigimos a usted en condición de integrantes del jurado evaluador de la tesis intitulada **LIDERAZGO PEDAGÓGICO DIRECTIVO, DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE Y EFECTIVIDAD EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA RED EDUCATIVA RURAL QOSEQ MAYU, HAQUIRA, COTABAMBAS, APURIMAC - 2024** del **Br. YON RAUL HUAMANI RAMIREZ.** Hacemos de su conocimiento que el sustentante ha cumplido con el levantamiento de las observaciones realizadas por el Jurado el día **VEINTICUATRO DE AGOSTO DE 2026.**

Es todo cuanto informamos a usted fin de que se prosiga con los trámites para el otorgamiento del grado académico de MAESTRO EN EDUCACIÓN MENCIÓN GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN.

Cusco, 10 de setiembre del 2026

Dra. MERCEDES VARGAS FERNANDEZ
Primer Replicante

Mgt. ALFREDO ALEXIS YEPEZ QUISPE
Segundo Replicante

Dr. ALEJANDRO CHILE LETONA
Primer Dictaminante

Mgt. JAIME BEDOYA MENDOZA
Segundo Dictaminante

DEDICATORIA

La presente investigación está dedicada a mis padres, quienes siempre me ofrecieron su apoyo incondicional.

A mis profesores del programa "Maestro con Maestría" de la Escuela de Posgrado de la Facultad de Educación de la UNSAAC por haberme inculcado pasión por la educación.

El autor

AGRADECIMIENTO

Agradezco de manera especial al Dr. Gregorio Cornejo Vergara y a la Dra. Lidia Vargas Pancorbo por su valiosa y constante
orientación y asesoría en la realización del presente trabajo de investigación.

Así mismo, doy las gracias al Gobierno Regional de Apurímac, a la minera Las Bambas, a la UGEL Cotabambas y a la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco por su apoyo con la beca de estudios "Maestro con Maestría" que me permitió realizar mis estudios de maestría.

A los directores y docentes de los niveles inicial, primaria y secundaria de la Red Educativa Rural "Qoseq Mayu" de Haquira por su generosa colaboración.

El autor

INDICE

CAPITULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Situación problemática 1

1.2. Formulación de problemas 3

1.2.1. Problema general 3

1.2.2. Problemas específicos 3

1.3. Justificación de la investigación 4

1.3.1. Conveniencia 4

1.3.2. Relevancia social 4

1.3.3. Implicancias prácticas 4

1.3.4. Valor teórico 5

1.3.5. Utilidad metodológica 5

1.4. Objetivos de investigación 5

1.4.1. Objetivo general 5

1.4.2. Objetivos específicos 6

CAPITULO II

MARCO TEORICO

2.1. Bases Teóricas 7

2.1.1. Liderazgo pedagógico directivo 7

2.1.2. Desarrollo profesional docente 14

2.1.3. Efectividad de la práctica pedagógica 18

2.2. Marco Conceptual (palabras clave) 22

2.2.1. Liderazgo Pedagógico 22

2.2.2. Desarrollo profesional docentes 22

2.2.3. Practicas pedagógicas 23

2.3. Antecedentes empíricos de la investigación (estado del arte) 23

CAPITULO III

HIPOTESIS Y VARIABLES

3.1. Hipótesis 32

3.1.1. Hipótesis general 32

3.1.2. Hipótesis específicas 32

3.2. Identificación de variables e indicadores 33
3.2.1. Variable independiente 33
3.2.2. Variable dependiente 33
3.2.3. *Variable mediadora* 33
3.3. Operacionalización de variables 34

CAPITULO IV

METODOLOGÍA

4.1. Ámbito de estudio: localización política y geográfica 54
4.1.1. Localización política 54
4.1.2. Localización geográfica 55
4.2. Tipo y nivel de investigación 55
4.2.1. Tipo de investigación 55
4.2.2. Alcance de investigación 55
4.2.3. Diseño de investigación 55
4.3. Unidad de análisis 56
4.4. Población de estudio 58
4.5. Tamaño de muestra 58
4.6. Técnicas de selección de muestra 58
4.7. Técnicas de recolección de información 59
4.8. Técnicas de análisis e interpretación de la información 61
4.9. Técnicas para demostrar la verdad o falsedad de las hipótesis planteadas 67

CAPITULO V

RESULTADOS Y DISCUSION

5.1. Procesamiento, análisis e interpretación de los resultados 69
5.1.1. Resultados descriptivos de la variable liderazgo pedagógico directivo y sus dimensiones 70
5.1.2. Resultados descriptivos de la variable desarrollo profesional docente y sus dimensiones 76
5.1.3. Resultados descriptivos de la variable efectividad de la práctica pedagógica y sus dimensiones 81
5.2. Pruebas de hipótesis 90
5.2.1. Prueba de hipótesis general 90
5.2.2. Pruebas de hipótesis específica 1 95

5.2.3. Pruebas de hipótesis específica 2 98
5.2.4. Pruebas de hipótesis específica 3 101
5.3. Discusión de resultados 104
CONCLUSIONES 108
RECOMENDACIONES 111
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 113
ANEXOS 124
Anexo 1. Matriz de consistencia 125
Anexo 2. Instrumentos de investigación 128

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Operacionalización de las variables en estudio 54

Tabla 2. Número de docentes de la Red Educativa Rural Qoseq Mayu del distrito de Haquira 56

Tabla 3. Resumen del análisis del índice de consistencia interna de Alfa de Cronbach de los cuestionarios 59

Tabla 4. Baremos de la variable liderazgo pedagógico directivo y sus dimensiones en la institución educativa en estudio 61

Tabla 5. Baremos de la variable desarrollo profesional docente y dimensiones en la institución educativa en estudio 63

Tabla 6. Baremos de la variable efectividad de la práctica pedagógica en la institución educativa en estudio 64

Tabla 7. Estadísticos descriptivos de la variable liderazgo pedagógico directivo por género 69

Tabla 8. Estadísticos descriptivos de la dimensión apoyo pedagógico por género 70

Tabla 9. Estadísticos descriptivos de la dimensión comunicación por género 72

Tabla 10. Estadísticos descriptivos de la dimensión orientación hacia el desarrollo profesional por género 73

Tabla 11. Estadísticos descriptivos de la variable desarrollo profesional docente por género 75

Tabla 12. Estadísticos descriptivos de la dimensión reflexión de su práctica por género 76

Tabla 13. Estadísticos descriptivos de la dimensión trabajo colegiado por género 77

Tabla 14. Estadísticos descriptivos de la dimensión aprendizaje continuo por género 79

Tabla 15. Estadísticos descriptivos de la variable efectividad de la práctica pedagógica por género 80

Tabla 16. Estadísticos descriptivos de la dimensión planificación curricular por género 81

Tabla 17. Estadísticos descriptivos de la dimensión contextualiza situaciones de aprendizaje por género 83

Tabla 18. Estadísticos descriptivos de la dimensión manejo disciplinar por género 84

Tabla 19. Estadísticos descriptivos de la dimensión manejo pedagógico y didáctico de los procesos de aprendizaje por género 85

Tabla 20. Estadísticos descriptivos de la dimensión evaluación de aprendizaje por género 87

Tabla 21. Estadísticos de la distribución normal de Shapiro Wilk de las variables en estudio 88

Tabla 22. Medidas descriptivas de los datos de las variables liderazgo pedagógico directivo, desarrollo profesional docente y efectividad de la práctica pedagógica 89

Tabla 23. Coeficiente de correlación de Pearson de las variables liderazgo directivo pedagógico, desarrollo profesional docente y efectividad de la práctica pedagógica 91

Tabla 24. Supuestos del modelo de regresión lineal de la variable dependiente efectividad de la práctica pedagógica en función del liderazgo pedagógico directivo y desarrollo profesional 93

Tabla 25. Medidas descriptivas de los datos de la variable liderazgo pedagógico directivo y desarrollo profesional docente 94

Tabla 26. Coeficiente de correlación de Pearson de las variables liderazgo pedagógico directivo y desarrollo profesional docente 96

Tabla 27. Medidas descriptivas de los datos de la variable desarrollo profesional docente y efectividad de las prácticas pedagógicas 96

Tabla 28. Coeficiente de correlación de Pearson de las variables desarrollo profesional docente y efectividad de las prácticas pedagógicas 98

Tabla 29. Medidas descriptivas de los datos de la variable liderazgo pedagógico directivo y efectividad de las prácticas pedagógicas 99

Tabla 30. Coeficiente de correlación de Pearson de las variables liderazgo pedagógico directivo y efectividad de las prácticas pedagógicas 101

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Porcentajes comparativos de la variable liderazgo pedagógico directivo por género 69

Figura 2. Porcentajes comparativos de la dimensión apoyo pedagógico por género 70

Figura 3. Porcentajes comparativos de la dimensión comunicación por género 72

Figura 4. Porcentajes comparativos de la dimensión apoyo pedagógico por género 73

Figura 5. Porcentajes comparativos de la variable liderazgo pedagógico directivo por género 75

Figura 6. Porcentajes comparativos de la dimensión reflexión de su práctica por género 76

Figura 7. Porcentajes comparativos de la dimensión trabajo colegiado por género 77

Figura 8. Porcentajes comparativos de la dimensión aprendizaje continuo por género 79

Figura 9. Porcentajes comparativos de la variable liderazgo pedagógico directivo por género 80

Figura 10. Porcentajes comparativos de la dimensión planificación curricular por género 81

Figura 11. Porcentajes comparativos de la dimensión contextualiza situaciones de aprendizaje por género 83

Figura 12. Porcentajes comparativos de la dimensión manejo disciplinar por género 84

Figura 13. Porcentajes comparativos de la dimensión manejo pedagógico y didáctico de los procesos de aprendizaje por género 85

Figura 14. Porcentajes comparativos de la dimensión evaluación de aprendizaje por género 87

Figura 15. Diagrama de dispersión de las variables liderazgo pedagógico directivo, desarrollo profesional docente y efectividad de la práctica pedagógica 89

Figura 16. Diagrama de dispersión de la variable liderazgo pedagógico directivo y desarrollo profesional docente 94

Figura 17. Diagrama de dispersión de la variable desarrollo profesional docente y efectividad de las prácticas pedagógicas 97

Figura 18. Diagrama de dispersión de la variable liderazgo pedagógico directivo y efectividad de las prácticas pedagógicas 99

RESUMEN

El estudio aborda la relación entre el liderazgo pedagógico directivo, el desarrollo profesional docente y la efectividad en las prácticas pedagógicas en la Red Educativa Rural Qoseq Mayu, ubicada en Haquira, Cotabambas, Apurímac. Se parte de la premisa de que el fortalecimiento del liderazgo escolar y la formación continua del profesorado inciden en la mejora de la calidad educativa en contextos rurales. La investigación fue de tipo básico, con nivel explicativo, y se desarrolló bajo un diseño no experimental, transversal y explicativo.

La unidad de estudio estuvo conformada por 10 instituciones educativas de tres niveles, con una muestra de 40 docentes. Se aplicaron instrumentos validados y se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson para el análisis estadístico. Los hallazgos revelan correlaciones significativas entre las tres variables: liderazgo pedagógico directivo y desarrollo profesional docente ($r = 0,709$, $p < 0,01$), liderazgo pedagógico directivo y efectividad de la práctica pedagógica ($r = 0,480$, $p < 0,01$), y desarrollo profesional docente con efectividad de la práctica pedagógica ($r = 0,594$, $p < 0,01$).

Estos resultados evidencian una relación positiva entre el liderazgo escolar y la mejora de las prácticas pedagógicas a través del desarrollo profesional. Confirman que el liderazgo pedagógico directivo actúa como catalizador del desarrollo profesional docente, que repercute en una mayor efectividad pedagógica. En el contexto rural de la Red Qoseq Mayu, estas relaciones adquieren especial relevancia; evidencia que la gestión escolar y la formación docente son factores clave para enfrentar los desafíos educativos y promover una enseñanza de calidad.

Palabras clave: Liderazgo, Pedagógico, Profesional, Docente, Efectividad.

ABSTRAC

The study addresses the relationship between pedagogical leadership, teacher professional development, and the effectiveness of teaching practices in the Qoseq Mayu Rural Education Network, located in Haquira, Cotabambas, Apurímac. It is based on the premise that strengthening school leadership and continuing teacher training have a direct impact on improving educational quality in rural contexts. The research was basic, explanatory in nature, and developed under a non-experimental, cross-sectional, and explanatory design.

The study unit consisted of 10 primary educational institutions, with a sample of 40 teachers.Validated instruments were applied, and Pearson's correlation coefficient was used for statistical analysis. The findings reveal significant correlations between the three variables: instructional leadership and teacher professional development ($r = 0.709$, $p < 0.01$), instructional leadership and teaching effectiveness ($r = 0.480$, $p < 0.01$), and teacher professional development with pedagogical practice effectiveness ($r = 0.594$, $p < 0.01$).

These results show a positive relationship between school leadership and the improvement of pedagogical practices through professional development. The results confirm that pedagogical leadership acts as a catalyst for teacher professional development, which leads to greater pedagogical effectiveness. In the rural context of the Qoseq Mayu Network, these relationships take on special relevance, as they show that school management and teacher training are key factors in addressing educational challenges and promoting quality teaching.

Keywords: pedagogical leadership, teacher professional development, pedagogical effectiveness.

INTRODUCCIÓN

La educación rural en el Perú enfrenta desafíos estructurales que demandan respuestas contextualizadas, sostenibles y transformadoras. En este marco, el presente estudio se orienta a comprender la articulación entre el liderazgo pedagógico directivo, el desarrollo profesional docente y la efectividad en las prácticas pedagógicas en la Red Educativa Rural Qoseq Mayu, ubicada en el distrito de Haquira, provincia de Cotabambas, región Apurímac.

En el Capítulo II, el liderazgo pedagógico directivo, entendido como la capacidad de orientar, acompañar y fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje desde una visión compartida, se convierte en un eje fundamental para dinamizar el desarrollo profesional docente. Este, a su vez, se expresa en prácticas pedagógicas más pertinentes, reflexivas y eficaces, especialmente en contextos rurales donde las condiciones socioculturales y geográficas configuran escenarios educativos complejos.

En el Capítulo III, la investigación parte de la necesidad de visibilizar y valorar las experiencias de los actores educativos de la Red Qoseq Mayu, reconociendo sus saberes, estrategias y desafíos. A través de un enfoque cuantitativo, se busca identificar las relaciones entre los tres componentes mencionados, con el propósito de aportar evidencias que orienten políticas públicas, programas de formación y acciones de mejora continua en el ámbito rural.

Este estudio no solo pretende describir una realidad educativa, sino también contribuir a su transformación, reafirmando que el liderazgo pedagógico y el desarrollo profesional son pilares para una educación equitativa, pertinente y de calidad.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Situación problemática

En el contexto educativo actual, se percibe un desafío constante para alcanzar una práctica pedagógica efectiva que permita un aprendizaje significativo y transformador en los estudiantes. A pesar de los esfuerzos realizados por los sistemas educativos para fortalecer la calidad de la educación, persisten problemáticas que limitan la plena realización de los objetivos pedagógicos. Entre estas problemáticas destaca la desvinculación entre el liderazgo pedagógico directivo, el desarrollo profesional docente y el impacto de estas dimensiones en la efectividad de las prácticas en el aula (Gurr & Drysdale, 2022).

En el Perú, el sistema educativo enfrenta una serie de desafíos estructurales y contextuales que afectan tanto a directivos como a docentes. Los directivos, quienes deberían ser líderes pedagógicos y agentes de cambio, a menudo se ven limitados por una sobrecarga de tareas administrativas y una falta de capacitación específica en liderazgo educativo. Esto debilita su capacidad para guiar y acompañar a los docentes en su desarrollo profesional (Harris et al., 2021). Por otro lado, los docentes frecuentemente enfrentan condiciones laborales adversas, recursos limitados y pocas oportunidades de formación continua que respondan a sus necesidades reales y contextos particulares. Estas limitaciones impactan directamente en la calidad de las prácticas pedagógicas y, en última instancia, en los aprendizajes de los estudiantes (Darling-Hammond et al., 2020).

Este problema adquiere una mayor complejidad en regiones como la provincia de Cotabambas, en el departamento de Apurímac, donde las condiciones socioeconómicas y geográficas agravan los desafíos enfrentados por directivos y docentes. En esta zona rural, los directivos no solo lidian con las restricciones ya mencionadas, sino también con el limitado acceso a recursos y formación especializada en liderazgo pedagógico. Esto reduce su capacidad para orientar y motivar a los docentes hacia una mejora continua y sostenible (Gurr & Drysdale, 2022).

En este contexto se ubica la Red Educativa Rural Qoseq Mayu, perteneciente al distrito de Haquira, provincia de Cotabambas, región Apurímac, donde las particularidades propias de un ámbito rural plantean demandas específicas para la gestión educativa y el

ejercicio de la práctica pedagógica docente. La condición rural y la dispersión de las instituciones educativas requieren que el liderazgo directivo trascienda la gestión administrativa y se concrete en acciones sistemáticas de acompañamiento pedagógico, orientación profesional, comunicación y seguimiento de la práctica docente.

Por tratarse de una Red Educativa Rural, la distancia entre instituciones, las características particulares de cada comunidad y las condiciones diferenciadas en las que desarrollan su labor los docentes hacen especialmente relevante examinar cómo se ejerce el liderazgo directivo y de qué manera este puede contribuir al fortalecimiento profesional de los docentes.

Desde esta perspectiva, el problema no debe reducirse a determinar si existe o no liderazgo pedagógico, sino a comprender en qué medida las acciones de liderazgo directivo orientadas al apoyo pedagógico, la comunicación y la orientación hacia el desarrollo profesional se relacionan con la efectividad de las prácticas pedagógicas de los docentes. Del mismo modo, resulta necesario determinar si el desarrollo profesional docente constituye un mecanismo que contribuye a explicar dicha relación.

En consecuencia, se configura una necesidad de investigación centrada en explicar la influencia del liderazgo pedagógico directivo sobre la efectividad de las prácticas pedagógicas, considerando el desarrollo profesional docente como variable mediadora, en el contexto específico de la Red Educativa Rural Qoseq Mayu, Haquira, Cotabambas, Apurímac. El abordaje de esta problemática permitirá generar evidencia contextualizada que contribuya a la toma de decisiones para fortalecer el liderazgo pedagógico, promover el desarrollo profesional de los docentes y mejorar la efectividad de las prácticas pedagógicas en contextos rurales

La interrelación entre liderazgo pedagógico directivo, desarrollo profesional docente y prácticas pedagógicas efectivas se presenta como un eje fundamental para transformar la educación. Sin embargo, en muchos contextos educativos, estas dimensiones operan de manera independiente, generando un vacío en el trabajo conjunto y colaborativo que es esencial para el progreso (Timperley, 2020). Este escenario exige un replanteamiento profundo que promueva una visión holística y humanista, donde el liderazgo sea entendido como un proceso inclusivo y empoderado, y el desarrollo profesional docente sea concebido

como una práctica dialógica que conecte a los docentes con su misión educativa y su identidad profesional.

1.2. Formulación de problemas

1.2.1. Problema general

¿Cómo influye el liderazgo pedagógico directivo en el desarrollo profesional docente y la efectividad de las prácticas pedagógicas en la red educativa rural Qoseq Mayu del distrito de Haquira, provincia Cotabambas, región Apurímac, 2024?

1.2.2. Problemas específicos

a) ¿De qué manera el liderazgo pedagógico directivo influye en las oportunidades de desarrollo profesional docente en la red educativa rural Qoseq Mayu del distrito de Haquira, provincia Cotabambas, región Apurímac, 2024?
b) ¿Cómo impacta el desarrollo profesional docente en la implementación de prácticas pedagógicas efectivas en las aulas de la red educativa rural Qoseq Mayu del distrito de Haquira, provincia Cotabambas, región Apurímac, 2024?
c) ¿Qué características del liderazgo pedagógico directivo favorecen un desarrollo profesional docente que responda a las necesidades del contexto en la red educativa rural Qoseq Mayu del distrito de Haquira, provincia Cotabambas, región Apurímac, 2024?
d) ¿Cuál es el papel mediador del desarrollo profesional docente entre el liderazgo pedagógico y la efectividad de las prácticas pedagógicas en la red educativa rural Qoseq Mayu del distrito de Haquira, provincia Cotabambas, región Apurímac, 2024?

1.3. Justificación de la investigación

1.3.1. Conveniencia

La ejecución de la presente investigación es conveniente debido a la creciente necesidad de identificar cómo el liderazgo pedagógico directivo, y el desarrollo profesional docente, impacta en la efectividad de las prácticas pedagógicas en la red educativa rural Qoseq Mayu, del distrito de Haquira, provincia de Cotabambas, región Apurímac, 2024

1.3.2. Relevancia social

En cuanto al contexto, la investigación adquiere especial relevancia debido a la situación educativa en Cotabambas, una provincia con marcadas brechas en acceso a recursos, formación docente y liderazgo directivo. Las instituciones educativas en esta zona enfrentan dificultades relacionadas con la falta de programas de capacitación contextualizados, limitaciones en la infraestructura escolar y barreras geográficas que dificultan el acceso a formación continua. Identificar estrategias de liderazgo que fortalezcan el desarrollo profesional docente permitirá generar propuestas que respondan a las particularidades de esta región y contribuir al mejoramiento de la calidad educativa en el Perú.

Este estudio no solo busca aportar conocimiento teórico, sino también generar soluciones prácticas para mejorar el liderazgo directivo, fortalecer la formación docente y, en última instancia, optimizar las prácticas pedagógicas en contextos vulnerables.

1.3.3. Implicancias prácticas

Desde el punto de vista práctico, este estudio busca generar conocimiento aplicable a la gestión escolar y al desarrollo docente, permitiendo mejorar la calidad de la enseñanza a través del fortalecimiento del liderazgo pedagógico directivo. En muchas instituciones educativas, especialmente en zonas rurales, los directivos están más enfocados en tareas administrativas que en su rol de líderes pedagógicos, lo que afecta el acompañamiento a los docentes y, en consecuencia, la efectividad de las prácticas en el aula. Al evidenciar el papel mediador del desarrollo profesional docente en esta relación, se podrán diseñar estrategias concretas para potenciar la formación continua de los docentes y optimizar las intervenciones directivas en la mejora educativa.

1.3.4. Valor teórico

Desde el punto de vista teórico, la investigación contribuirá al conocimiento sobre la interrelación entre liderazgo pedagógico, formación docente y calidad educativa. Existen estudios previos que destacan la importancia del liderazgo en la mejora escolar (Gurr & Drysdale, 2022; Leithwood & Azah, 2021); sin embargo, es necesario profundizar en cómo el desarrollo profesional docente actúa como mediador en esta relación. Asimismo, se fortalecerá el debate académico sobre qué estilos de liderazgo son más efectivos en contextos rurales y cómo la formación docente puede adaptarse mejor a las necesidades locales.

1.3.5. Utilidad metodológica

Desde una perspectiva metodológica, el presente estudio se enmarca en una investigación aplicada, cuyo propósito es resolver un problema práctico mediante el análisis de la influencia del liderazgo pedagógico directivo en la efectividad de las prácticas pedagógicas docentes, mediada por el desarrollo profesional docente. Se trata de un estudio experimental que permite poner a prueba la funcionalidad de las variables y generar resultados confiables. Siguiendo un enfoque cuantitativo, la investigación recolecta datos a través de la medición numérica y el análisis estadístico, lo que posibilita la comprobación de hipótesis, la identificación de patrones y la validación teórica. La muestra está conformada por 15 docentes de una red educativa, seleccionados intencionalmente según criterios específicos del investigador, asegurando que sus características sean pertinentes para los objetivos del estudio. Para la recolección de información, se emplearon encuestas y entrevistas, lo que permitió obtener datos más completos y una mejor comprensión.

1.4. Objetivos de investigación

1.4.1. Objetivo general

Analizar el liderazgo pedagógico directivo y su influencia en la reflexión de su práctica y su aprendizaje continuo de los profesores en la red educativa rural Qoseq Mayu del distrito de Haquira, provincia Cotabambas, región Apurímac, 2024.

1.4.2. Objetivos específicos

a) Analizar la influencia del liderazgo pedagógico directivo en las oportunidades de desarrollo profesional docente en la red educativa rural Qoseq Mayu del distrito de Haquira, provincia Cotabambas, región Apurímac, 2024.

b) Evaluar el impacto del desarrollo profesional docente en la implementación de prácticas pedagógicas efectivas en las aulas de la red educativa rural Qoseq Mayu del distrito de Haquira, provincia Cotabambas, región Apurímac, 2024.

c) Identificar las características del liderazgo pedagógico directivo que favorecen un desarrollo profesional docente contextualizado en la realidad educativa de la red educativa rural Qoseq Mayu del distrito de Haquira, provincia Cotabambas, región Apurímac, 2024.

d) Determinar el rol mediador del desarrollo profesional docente en la relación entre el liderazgo pedagógico directivo y la efectividad de las prácticas pedagógicas en la red educativa rural Qoseq Mayu del distrito de Haquira, provincia Cotabambas, región Apurímac, 2024.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Bases Teóricas

2.1.1. Liderazgo pedagógico directivo

2.1.1.1. Definición

El liderazgo pedagógico directivo es un enfoque que involucra la capacidad de los directores escolares para influir en el desarrollo profesional de los docentes, promover una cultura de aprendizaje y mejorar los resultados educativos de los estudiantes. Este tipo de liderazgo va más allá de la gestión administrativa, enfocándose en la mejora continua del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de un liderazgo que prioriza la colaboración, el desarrollo de competencias pedagógicas y el uso de la evaluación como herramienta de cambio.

Según Hallinger (2019), "el liderazgo pedagógico directivo se ha consolidado como una estrategia fundamental para mejorar los procesos educativos, pues no solo busca alcanzar metas administrativas, sino también transformar la enseñanza y aprendizaje dentro de la comunidad escolar" (p. 234). Este tipo de liderazgo enfatiza la importancia de crear una visión compartida, en la que los directivos no solo gestionen recursos, sino que guíen a los docentes hacia una práctica pedagógica más efectiva.

Desde la mirada pedagógica el liderazgo del directivo es determinante en la mejora de la práctica docente, para Hargreaves y Fullan (2020), "la construcción de una visión pedagógica es crucial para que los líderes educativos alineen las expectativas y motivaciones de los docentes, asegurando que todos trabajen hacia un objetivo común que esté centrado en el aprendizaje de los estudiantes" (p. 72). Esta visión no solo debe ser clara y compartida, sino que también debe ser dinámica y adaptable a los cambios del contexto educativo.

El liderazgo pedagógico colaborativo entre directivo y docente se ha identificado como una de las prácticas clave en el liderazgo pedagógico, ya que permite una distribución de responsabilidades y fomenta una cultura colaborativa entre el cuerpo docente. Según Leithwood (2021), "el liderazgo pedagógico eficaz no recae solo en el director, sino que debe

ser compartido entre los docentes, quienes también desempeñan un papel crucial en la toma de decisiones y en la mejora del clima escolar" (p. 58).

Las cualidades importantes de liderazgo pedagógico que posee el director, deben estar alineado a las características de una gestión institucional para que el resultado de este binomio alcance resultados significativos en sus propósitos, tal como menciona MINEDU (2014) que el liderazgo pedagógico:

> es una cualidad de la persona que lo ejerce y también debe constituirse en una característica de la gestión de la institución en la que personas con liderazgo formal o informal- participan de un proceso liderado por el director, coordinando y contribuyendo al éxito de los resultados y metas de la organización (p.15)

El liderazgo pedagógico del directivo tiene una conexión con la evaluación permanente quien se ha destacado como una herramienta esencial en la estrategia del liderazgo pedagógico. Según Tschannen-Moran (2022), "una de las funciones más poderosas del liderazgo pedagógico es el uso efectivo de la evaluación para guiar la toma de decisiones, identificar áreas de mejora y monitorear el progreso hacia los objetivos establecidos" (p. 159). El líder pedagógico debe saber utilizar los datos de la evaluación para impulsar el desarrollo profesional y académico.

El liderazgo pedagógico del directivo proyecta sus acciones prioritariamente hacia la gestión del clima escolar y la cultura de aprendizaje, en este sentido, la creación de un ambiente positivo es una de las dimensiones más relevantes del liderazgo pedagógico. Como sostiene Robinson (2021), "un líder pedagógico eficaz trabaja activamente en la creación de un clima escolar que favorezca el aprendizaje, promoviendo la seguridad, la participación activa de los estudiantes y el bienestar de los docentes" (p. 123). La cultura de aprendizaje no solo se fomenta desde la clase, sino también desde la dirección escolar.

En un contexto de permanente cambio y transformación, la educación necesita contar con agentes que transformen y enfrenten retos para lograr mejoras constantes en los aprendizajes de los estudiantes. Según González y López (2023), "los líderes pedagógicos deben ser resilientes y capaces de adaptarse rápidamente a los cambios, orientando a su equipo docente y a la comunidad educativa hacia nuevas formas de enseñanza que respondan a los desafíos emergentes, como lo ha demostrado la transición a la educación digital" (p. 98).

El liderazgo adaptativo tiene como principal referente a Ronald A. Heifetz, quien propone comprender el liderazgo no solamente como el ejercicio de autoridad o la aplicación de soluciones frente a los problemas, sino como un proceso orientado a movilizar a las personas para afrontar desafíos complejos que requieren aprendizaje y transformación. Desde esta perspectiva, el liderazgo se encuentra vinculado con la realización del trabajo adaptativo y con el afrontamiento de problemas difíciles que, en determinadas circunstancias, pueden requerir una evolución de los valores (Heifetz, 1994, p. 26).

Un aspecto central de este enfoque es la distinción entre los problemas técnicos y los desafíos adaptativos. Los primeros pueden abordarse mediante conocimientos, procedimientos y estructuras existentes; en cambio, los desafíos adaptativos requieren modificaciones en las prioridades, creencias, hábitos y lealtades de las personas involucradas (Heifetz et al., 2009, p. 19). Esta diferenciación resulta particularmente pertinente en las instituciones educativas, debido a que muchos problemas relacionados con la enseñanza, la convivencia, la innovación o el desarrollo profesional docente no se resuelven únicamente mediante capacitación, normas o procedimientos, sino que requieren cambios en las prácticas y en las formas de comprender la realidad educativa.

Asimismo, el liderazgo adaptativo diferencia liderazgo y autoridad. La autoridad está asociada con una posición formal y con determinadas expectativas sobre quien la ejerce, mientras que el liderazgo implica movilizar a las personas para afrontar desafíos que pueden generar incertidumbre, conflicto y resistencia (Heifetz et al., 2009, p. 23). En consecuencia, ocupar una posición directiva no garantiza por sí mismo la existencia de liderazgo adaptativo; este requiere la capacidad de involucrar a los integrantes de la organización en procesos de aprendizaje y cambio.

2.1.1.2. Características

El liderazgo pedagógico directivo se caracteriza por un enfoque centrado en la tarea, donde el líder posee autoridad total y es la fuente principal de dirección y sabiduría. Este estilo implica comandar a otros para que realicen lo que el líder desea, utilizando mecanismos de instrucción específica, asignación de metas, y la aplicación de reprimendas o castigos contingentes para fomentar el desempeño adecuado de las tareas. Los seguidores actúan como instrumentos de las ideas del líder sobre lo que debe hacerse, siguiendo

instrucciones precisas y cumpliendo con los requisitos establecidos por el líder. A continuación, de acuerdo con Anderson et al. (2008), se tienen las siguientes características:

A. Claridad en roles y metas

El líder directivo define claramente los roles y objetivos de los subordinados, especificando qué hacer y cómo hacerlo, lo que contribuye a la consecución de las metas del proyecto o institución.

B. Supervisión cercana

Este liderazgo implica una supervisión detallada de las tareas y el comportamiento de los miembros, regulando el trabajo y evaluando tanto el proceso como los resultados finales.

C. Comunicación explícita

Se espera que los empleados sigan las instrucciones del líder de manera precisa, con expectativas bien definidas y comunicación clara sobre las normas y procedimientos

D. Estructuración y planificación

El líder planifica, inicia estructuras organizativas, y proporciona instrucciones y objetivos específicos, estableciendo hitos y supervisando el cumplimiento de estos.

E. Autoridad centralizada

El poder y la toma de decisiones recaen en el líder, quien espera cumplimiento sin cuestionamientos profundos, lo que puede ser efectivo en situaciones de crisis o con empleados problemáticos.

F. Dependencia de los subordinados

Los empleados tienden a esperar instrucciones antes de actuar, mostrando menos iniciativa y actividades fuera de rol

G. Normas y procedimientos estrictos

El trabajo se organiza mediante reglas y procedimientos claros, lo que genera un sentido de responsabilidad, pero puede limitar la creatividad de los empleados.

En la mirada de establecer pautas y cumplimiento de condiciones para el desarrollo e impacto en el quehacer pedagógico del docente, el liderazgo pedagógico directivo, en la presente investigación marca las siguientes dimensiones:

2.1.1.3. Apoyo pedagógico

Esta perspectiva enfatiza la importancia de que el apoyo pedagógico vaya más allá de la simple entrega de herramientas, asegurando un proceso de mejora continua, también es asistencia permanente y sistemático en el quehacer pedagógico del docente, al respecto Darling Hammond, (2021) afirma “El apoyo pedagógico no solo implica la provisión de recursos y estrategias para la enseñanza, sino que también debe considerar el acompañamiento docente, promoviendo una reflexión crítica sobre la práctica educativa." (p. 85).

Esta dimensión tiene el propósito de incentivar una práctica común de un trabajo colegiado entre el directivo y docentes sobre la planificación, ejecución y evaluación de las acciones de formación para resaltar el valor de la comunidad de aprendizaje como una estrategia clave para mejorar la calidad educativa. Tal como afirma Fullan & Hargreaves, (2022) " Un sistema de apoyo pedagógico efectivo debe estar basado en la colaboración entre docentes, donde el intercambio de experiencias y el trabajo conjunto fortalezcan la enseñanza y el aprendizaje." (p.112).

Este proceso de soporte debe ser evaluada permanentemente, evidenciando con cifras los logros y dificultades para intervenir de manera oportuna. "El apoyo pedagógico basado en datos y evidencia permite diseñar intervenciones más precisas y efectivas, ajustando las estrategias a las necesidades reales de los estudiantes y docentes." (Robinson, 2023, p. 67). La evaluación continua y el uso de datos son fundamentales para un apoyo pedagógico significativo.

Es preciso mencionar la dimensión fundamental del liderazgo pedagógica es el apoyo pedagógico, orientado a la implementación de acciones efectivas con la comunidad educativa para la mejora de aprendizaje de los estudiantes al respecto (Hallinger, 2022), "El liderazgo pedagógico desempeña un rol crucial en la implementación de estrategias de

apoyo, asegurando que los docentes cuenten con el acompañamiento necesario para mejorar su práctica y el aprendizaje de los estudiantes." (p. 94).

2.1.1.4. Comunicación

En el proceso de relacionarse, una de las facultades inherentes y fundamentales del ser humano es la comunicación, y el liderazgo pedagógico sin la práctica efectiva, clara, precisa y comprensible de esta dimensión no obtendría resultados esperados "La comunicación efectiva en el ámbito educativo no solo facilita la transmisión de información, sino que también fortalece las relaciones interpersonales y fomenta un clima de confianza entre docentes, estudiantes y familias." (Hattie & Zierer, 2021, p. 47). Esta perspectiva resalta el papel de la comunicación como una herramienta esencial para mejorar el ambiente escolar y la colaboración entre los diferentes actores educativos.

La incorporación de herramientas digitales ha ampliado las posibilidades de interacción, mejorando el acceso a la información y la participación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, según Selwyn, (2022), "El uso de tecnologías digitales ha transformado los procesos de comunicación en las instituciones educativas, permitiendo una interacción más dinámica, accesible y efectiva entre directivo, docentes y estudiantes." (p. 89)

Este enfoque enfatiza la importancia de la comunicación en la gestión escolar y en la construcción de relaciones basadas en el respeto y la claridad tal como plantea Fullan, (2023)."En los entornos educativos, una comunicación asertiva es clave para resolver conflictos, fortalecer el liderazgo y garantizar que los mensajes sean comprendidos de manera clara y efectiva." (p. 132).

La comunicación en el aula es fundamental para el aprendizaje activo, ya que permite la interacción, el debate y la construcción conjunta del conocimiento, del mismo modo lo es la cercanía comunicativa entre docente y director, así como afirma Mercer & Howe, (2021),"El desarrollo de habilidades comunicativas en los docentes no solo mejora la enseñanza, sino que también potencia el aprendizaje de los estudiantes, al promover un diálogo abierto y constructivo en el aula." (p. 75).

2.1.1.5. Orientación hacia el desarrollo profesional del docente

El liderazgo pedagógico directivo opera de manera cohesionada entre todas sus dimensiones con el propósito de fortalecer en el docente competencias inherentes a su labor como es la mejora de su práctica, logro de aprendizajes de los estudiantes, mejor organización y planificación de su quehacer pedagógico, etc. Pero, esta dimensión, en la presente investigación cobra mayor relevancia por su condición mediadora para la efectividad de la práctica del profesional docente. Al respecto Hallinger (2022) sostiene que "el liderazgo educativo juega un rol crucial en el desarrollo profesional docente, ya que los líderes deben facilitar la creación de espacios de aprendizaje y colaboración, promoviendo la formación continua y el compromiso con la mejora educativa" (p. 45). El liderazgo debe ser un motor que impulse la innovación y el crecimiento profesional dentro de las instituciones educativas.

El rol que cumple el liderazgo pedagógico en el desarrollo profesional del docente es fundamental, refleja en la construcción de la confianza, en el fomento de la colaboración y lograr objetivos comunes en sus docentes, al respecto Ferraro, C. (2023) "Concibiéndose el director como un miembro más del equipo docente que incentiva, acompaña, dinamiza, impulsando el desarrollo profesional de sus docentes." (p.8)

Centrar la mirada hacia el desarrollo profesional del docente significa en gran medida que un agente como el director ejerciendo acciones de liderazgo influya, motive e incentive el logro de los propósitos personales y profesionales de un docente, tal como sustenta Contreras, T. (2016). Liderazgo concebido como un proceso dinámico y complejo, en el que se ejerce una influencia positiva en capacidades, motivaciones, patrones de pensamiento, talentos y actitudes, no basada en autoridad o posiciones formales de poder, sino en el ejemplo y el poder de persuasión (p.15)

En una institución educativa, el director ejerce el liderazgo y promueve una comunidad de aprendizaje de los docentes orientando sus acciones hacia la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, al respecto MINEDU (2014) afirma “Comprende las competencias del directivo enfocadas hacia el desarrollo de la profesionalidad docente y el proceso de acompañamiento sistemático al docente para la mejora de los aprendizajes desde un enfoque de respeto a la diversidad e inclusión. (p. 35)

2.1.2. Desarrollo profesional docente

2.1.2.1. Definiciones

El desarrollo profesional docente es un proceso continuo, estructurado y reflexivo que permite a los educadores adquirir nuevas competencias, mejorar sus prácticas pedagógicas y adaptarse a los cambios en la educación. Este proceso no solo favorece a los docentes en su crecimiento personal y profesional, sino que también impacta directamente en el aprendizaje de los estudiantes. Las bases teóricas sobre el desarrollo profesional docente abarcan diversas dimensiones, como la formación continua, la reflexión sobre la práctica y el trabajo colaborativo.

Este proceso continuo, no es solo se da en una fase inicial de la carrera docente, sino una práctica cultural continua a lo largo de toda su vida profesional, según Darling, Hammond (2021), “el desarrollo profesional debe ser entendido como un proceso de aprendizaje continuo que involucra a los docentes en una mejora constante de sus prácticas pedagógicas, lo cual tiene un impacto directo en los resultados de aprendizaje de los estudiantes” (p. 48).

La Formación continua del docente es sinónimo de preparación permanente en congruencia con los desafíos de los contextos cambiantes y desempañar su función de manera efectiva, por ello funciona como un pilar fundamental en su quehacer profesional, al respecto, López y García (2022) sostienen que "la formación continua permite a los docentes mantenerse actualizados frente a los avances pedagógicos y tecnológicos, lo que les permite adaptar sus estrategias de enseñanza a las necesidades cambiantes de sus estudiantes" (p. 112). La formación continua no solo se centra en el aprendizaje de nuevas técnicas, sino en el perfeccionamiento de competencias clave que fomentan la innovación pedagógica.

El desarrollo profesional docente esta caracterizado por una práctica consciente de su labor pedagógica, por la identificación de sus debilidades, potencialidades y seguida de la reflexión sobre su propia práctica con el fin de replantear su labor como maestro y conseguir mejoras significativas, tal como afirma Schön (2020), "la reflexión sobre la práctica docente es un componente esencial del desarrollo profesional, ya que permite a los educadores evaluar su propio desempeño, identificar áreas de mejora y ajustar sus métodos en función de las necesidades del grupo de estudiantes" (p. 91).

Una de las acciones notorias y efectivas del desarrollo profesional docente es el trabajo colegiado que utilizan los docentes en vías de mejora profesional, al respecto Hargreaves y Fullan (2021) argumentan que "el aprendizaje colaborativo entre docentes ha demostrado ser una de las estrategias más efectivas para el desarrollo profesional, ya que fomenta el intercambio de ideas y la resolución conjunta de problemas educativos" (p. 132). La colaboración entre educadores no solo mejora las prácticas pedagógicas, sino que también crea un ambiente de apoyo mutuo dentro de las instituciones educativas.

El desarrollo profesional docente se traduce en el rendimiento de los estudiantes, a la movilización de cada una de las dimensiones mencionadas en este apartado, reflejara la mejora de aprendizajes de los estudiantes, según Guskey (2021), "el impacto del desarrollo profesional en la enseñanza de los docentes tiene un efecto directo en los resultados de los estudiantes, ya que los educadores más capacitados pueden proporcionar experiencias de aprendizaje más efectivas y enriquecedoras" (p. 77)

Cuando nos referimos al desarrollo profesional docente, estamos hablando de un maestro responsable, probo, que reúne las condiciones de ejercer la docencia, como tal reúne todas las cualidades morales y éticas, tal como afirma MINEDU (2014) “el docente ejerce su profesión desde una ética de respeto a los derechos fundamentales de las personas, demostrando honestidad, justicia, responsabilidad y compromiso con su función social” (p.26)

Para que este componente se consolide en el profesional debe involucrar y movilizar las siguientes dimensiones:

2.1.2.2. Reflexión de su práctica

Entendida el ejercicio docente como un proceso dinámico en permanente transformación y actualización en sintonía con los cambios y avances para conseguir aprendizajes de calidad en los estudiantes, tal como afirma MINEDU (2014) y la reflexión en torno a prácticas pedagógicas para la mejora de los aprendizajes. Promueve un ambiente favorable de trabajo que ayude al desarrollo personal y profesional de las y los docentes, propiciando la autoevaluación y la mejora continua (p.46).

El aprendizaje del docente a través de la práctica es fundamental, quien mejor que él mismo para saber cómo va desarrollando su practica en aula y que resultados está

consiguiendo, una forma de auto valorar su quehacer pedagógico al respecto Schön (1992), manifiesta "la formación profesional debe ir más allá de la mera transmisión de conocimientos técnicos; es fundamental que los profesionales desarrollen la capacidad de aprender a partir de su propia experiencia, cuestionando sus supuestos y reconstruyendo su conocimiento" (p. 136). Este enfoque promueve un aprendizaje basado en la experiencia y la reflexión, permitiendo una mejora constante en la práctica.

Reflexión sobre la acción implica que los docentes deben tomar decisiones inmediatas, adaptándose constantemente a las dinámicas del aula, al respecto Perrenoud (2007) describe que, durante la acción pedagógica, “la reflexión en la acción es rápida, guía un proceso de 'decisión', sin recurso posible a opiniones externas, sin la posibilidad de pedir un 'tiempo muerto” (p. 50).

Reflexión de la práctica del docente está determinada por la reflexión en la acción, maestro que alcanza este proceso interno, logra las mejoras en su práctica y con mayor facilidad podrá identificar las dificultades y fortalezas, tal como señala Schön (1992) "el profesional competente no solo aplica conocimientos previamente adquiridos, sino que también es capaz de reflexionar en la acción, ajustando su intervención a las particularidades del contexto en tiempo real" (p. 60). Esto implica que la práctica profesional no es solo la ejecución de técnicas aprendidas, sino un proceso dinámico de adaptación y mejora continua.

Definitivamente el docente que estila reflexionar sobre su practicas pedagógica, es un profesional consciente, responsable, con identidad y ejerce la docencia por vocación, tal como afirma Perrenoud (2007), "un docente que reflexiona sobre su práctica no solo mejora su enseñanza, sino que también contribuye a la evolución de su identidad profesional, aprendiendo de sus éxitos y fracasos" (p. 89). Esto resalta la importancia de la reflexión como un mecanismo de desarrollo profesional continuo.

2.1.2.3. Aprendizaje continuo

Ser maestro es ser eterno aprendiz, en esa perspectiva el aprendizaje de nuevos conocimientos se convierte en un proceso permanente, sistemático, constante con la premisa de enfrentar dificultades a través de alternativas innovadoras en su práctica al respecto MINEDU (2014) afirma “Gestiona oportunidades de formación continua de docentes para la mejora de su desempeño en función del logro de las metas de aprendizaje” (p.46)

Todo profesional de la educación que cumple la función de formar personas de manera integral tiene presente que su actualización y aprendizaje es permanente, como una manera de auto fortalecimiento de sus capacidades, tal como sostiene Perrenoud (2007) "la formación continua debe ser entendida como un proceso de autocrítica permanente, donde el docente cuestiona sus propias prácticas para identificar áreas de mejora y adaptar su enseñanza a las necesidades cambiantes de los estudiantes" (p. 112). De esta manera, la formación no se limita a la adquisición de nuevos conocimientos, sino que implica una reflexión profunda sobre la propia práctica y la capacidad de transformar.

En la medida que los tiempos cambian, es muy obvia la distancia generacional entre los docentes y sus estudiantes, esta naturaleza convoca al maestro por actualizarse en concordancia con las competencias que desarrolla en sus estudiantes, de ahí nace el título, el aprendizaje continuo del maestro. Day, C. (2005), es entrenamiento en situación de servicio activo que facilita un aprendizaje intensivo durante un período de tiempo limitado por regla general, cuentan con directores que cumplen la función estimularlo activamente y las actividades planteadas se ajusten a las necesidades de los profesores, en relación con su experiencia, el desarrollo de su carrera, las exigencias y necesidades del sistema y el ciclo de aprendizaje continuo (p.66)

En los espacios donde se desenvuelven los maestros, el vínculo directo con la comunidad educativa, son propicias las ocasiones para realizar trabajos colegiados entre docentes, motivado por su directivo que cumple la función de líder pedagógico con fines de perfeccionamiento y potencialización de sus competencias profesionales, tal como sustenta Perrenoud (2007), “la formación continua efectiva se basa en la colaboración entre colegas, permitiendo el intercambio de experiencias y la construcción conjunta de conocimientos, lo que contribuye al desarrollo de una comunidad de aprendizaje profesional” (p. 145). Este planteamiento destaca la importancia del trabajo en equipo y el aprendizaje colectivo, donde la reflexión compartida fortalece la enseñanza y promueve la innovación educativa.

2.1.3. Efectividad de la práctica pedagógica

2.1.3.1. Definición

Day (2005) argumenta que "los docentes apasionados son conscientes del desafío de los contextos sociales más generales en los que enseñan, tienen un sentido claro de identidad y creen que pueden favorecer el aprendizaje y el rendimiento de todos sus alumnos" (p. 9). Este enfoque destaca la importancia de que los educadores mantengan una conexión profunda con su entorno y una firme convicción en su capacidad para influir positivamente en sus estudiantes.

Para una educación multidimensional y complejo, la efectividad de la práctica debe responder al fortalecimiento de los conocimientos, habilidades y actitudes de los estudiantes, tal como manifiesta Ortega Díaz (2018), “una visión multidimensional de la práctica pedagógica, que integra la cognición, la subjetividad y la afectividad, es esencial para construir una cultura reflexiva en todos los ámbitos de la vida cotidiana” (p. 102). Este planteamiento destaca la importancia de abordar la educación desde múltiples perspectivas, reconociendo la complejidad y riqueza del proceso educativo.

Efectividad de la práctica, está orientada a enfrentar los desafíos de la práctica docente en aula se tiene que tener presente, los conocimientos adquiridos en la formación inicial, formación continua como también experiencias que se va capitalizando en el diario vivir pedagógico al respecto González Vázquez (2015) argumenta que "hablar de formación docente es hablar de la fusión de dos términos con sus propias implicaciones: 'formación' y 'docente'. El término 'formación' hace referencia a un conjunto de acciones, a un proceso, en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientados a la configuración de sujetos/enseñantes" (p. 7). En este sentido, la formación docente no solo implica la adquisición de conocimientos teóricos, sino también la integración de experiencias prácticas que permiten al educador desarrollar estrategias efectivas para la enseñanza y consolidar su identidad profesional.

La efectividad de la práctica vista desde la formación inicial, este planteamiento resalta que la práctica pedagógica no solo es un medio para transmitir conocimientos, sino también un espacio para el desarrollo y la consolidación de la identidad profesional del docente a lo largo de su carrera, según González Vázquez (2015), "desde esta perspectiva de la formación docente, se concibe a la práctica docente en un doble sentido. Por una parte,

percibe la práctica de la enseñanza como un proceso formativo y por la otra, como la apropiación del oficio magisterial; del cómo se vive el proceso del docente al iniciarse en él, perfeccionarse y actualizarse en su propia práctica" (p. 7).

La efectividad de la práctica para su desarrollo establece las siguientes dimensiones:

2.1.3.2. Planificación curricular

La planificación curricular en innovación es fundamental para el proceso educativo, ya que permite adaptar los contenidos y métodos de enseñanza de las necesidades cambiantes de la sociedad y del alumnado, al respecto España Bone y Vigueras Moreno (2021), "la planificación curricular en innovación se convierte en un elemento imprescindible para garantizar la calidad educativa y la formación integral de los estudiantes" (p. 15). Además, estos autores destacan que "la integración de nuevas tecnologías en el currículo facilita el desarrollo de competencias digitales esenciales en el mundo real" (p. 22). Por último, señalan que "la colaboración entre docentes en la planificación curricular promueve la interdisciplinariedad y enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje" (p. 30).

La planificación curricular es fundamental en la dinámica educativa, ya que guía al docente y a sus estudiantes hacia el éxito y el logro de aprendizajes significativos. Según González-Alfaro (2022), una planificación permite que el desarrollo de competencias necesarias en los alumnos se oponga a situaciones complejas en su vida diaria (p. 228). Además, el autor destaca la importancia de que el docente considere las características, necesidades de aprendizaje, intereses y contexto particular de cada estudiante durante la etapa de planificación (p. 230).

La planificación curricular es esencial en la educación, ya que permite estructurar y orientar el proceso de enseñanza de aprendizaje de manera efectiva. Según Huisa y Ancco (2022), "el Curriculo Nacional es el documento marco de la política educativa básica que contiene los aprendizajes que se esperan los estudiantes que llegan a cabo durante su formación básica" (p. 1). Además, los autores destacados que "los programas curriculares forman parte del Currículo Nacional de la Educación Básica y tienes que tener como objetivo contribuir con orientaciones específicas que permiten hacer una propuesta de pedido la propuesta del Currículo Nacional" (Pículo. 1).

2.1.3.3. Contextualiza situaciones de aprendizaje

La contextualización de las situaciones de aprendizaje es fundamental para diseñar experiencias significativas educadas y adaptadas a las necesidades del alumnado. Según Monguillot, Guitert y González Arévalo (2018), "las situaciones de aprendizaje del estudio apoyada por la implementación de acciones de metodologías, de la evaluación y de la conciencia alumnado como herramienta para la transformación educativa" (p. 758). Además, los autores destacan que "las emociones son la puerta de entrada al aprendizaje que facilita o dificulta, lo cual es fundamental tenerlas en cuenta" (p. 759).

La contextualización de las situaciones de aprendizaje es esencial para enriquecer el aprendizaje, ya que permite diseñar experiencias educativas que responden a las realidades y necesidades específicas de los estudiantes. Según Farfán y Romero Fonseca (2016), "la gestión didáctica debe responder a las exigencias del pensamiento, del aprendizaje y de los escenarios (culturales, históricos e institucionales) que requieren la actividad matemática" (p. 118). Los autores también destacan que "las situaciones de aprendizaje deben plantear un reto especial, tanto a los estudiantes como a los profesores, aunque se entiende en el derivado del problema, no se puede construir una respuesta que les parezca convincente" (p. 201). Por lo tanto, la contextualización en el diseño de situaciones de aprendizaje es fundamental para promover una educación más efectiva y significativa.

2.1.3.4. Manejo disciplinar

El dominio disciplinar es fundamental en el ejercicio docente, ya que una comprensión sólida de la materia es esencial para una enseñanza efectiva. Sin embargo, Espinosa Ríos et al. (2019) argumentan que "el hecho de tener bases sólidas desde lo disciplinar no garantiza el buen desempeño" (p. 118). Esto sugiere que, además del conocimiento profundo de la disciplina, es crucial que los docentes integren habilidades pedagógicas y no se haya hecho para mejorar sus prácticas educativas.

El dominio disciplinar es fundamental en la formación docente, ya que una comprensión sólida de la materia es esencial para una enseñanza efectiva. Espinosa-Ríos (2016) destaca que "la formación disciplinar del docente en la formación es crucial para la enseñanza de la disciplina" (p. 91). Además, el autor enfatiza la importancia de la capacidad de reflexión del docente en los procesos de mediación de la acción (p. 91).

El Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente enfatiza la importancia del dominio disciplinar en la formación de las futuras docentes de Comunicación en Educación Secundaria. Este documento establece que los estudiantes deben desarrollar competencias que les permitan "dominar los contenidos de la especialidad de Comunicación y su hecho, para promover aprendizajes significativos en los estudiantes de educación secundaria" (Ministerio de Educación, 2020, p. 45). Además, se destaca que una sólida formación disciplinar es esencial para que los docentes puedan
"diseñar, y aplicar procesos de enseñanza y aprendizaje relevante y contextualizados" (Ministerio de Educación, 2020, p. 46).

2.1.3.5. Manejo pedagógico y didáctico de los procesos de aprendizaje

El manejo pedagógico y didáctico son capacidades inherentes a la función y desempeño del docente en aula, estas son herramientas indispensables y determinantes para su desenvolvimiento en la gestión de aprendizaje de los estudiantes, tal como manifiesta Hernández, G. (2018). "El dominio pedagógico y didáctico del docente se refiere a la capacidad para planificar, implementar y evaluar experiencias de aprendizaje que sean significativas y relevantes para los estudiantes" (Hernández, 2018, p. 23).

Des mismo modo Marzano, R. J. (2017 afirma "La formación docente en el dominio pedagógico y didáctico es fundamental para desarrollar las competencias necesarias para diseñar y implementar estrategias de enseñanza efectivas" (Marzano, 2017, p. 145).

MINEDU (2012) en el Marco de Buen Desempeño Docente destaca la importancia del manejo pedagógico y didáctico en el trabajo en aula, estableciendo que los docentes deben "dominar los contenidos disciplinares y las actividades didácticas específicas que les permiten aprender promover en sus alumnos" (Ministerio de Educación, 2012, p. 17). Además, se enfatiza la necesidad de que los docentes "utilicen estrategias de enseñanza diversificadas y pertinentes, atendiendo a las características y necesidades de sus estudiantes" (Ministerio de Educación, 2012, p. 19).

El manejo pedagógico y didáctico de los docentes se ve significativamente potenciado por los conocimiento, habilidades y destrezas pedagógicas que sirvan de herramienta para su práctica exitosa en aula, según Sacoto-Almeida y Santana Campoverde (2023), "por medio del uso adecuado de los procesos pedagógicos y didácticos se logran

desarrollar las habilidades y destrezas educativas en los estudiantes de una forma favorable" (p. 1559).

2.1.3.6. Avaluación de aprendizajes

El desarrollo de la formación por competencias en la enseñanza universitaria, requiere nueva planteamiento y entendimiento de la evaluación formativa o por competencias, por ello la competencia evaluativa del docente, es esencial y determinante para el éxito de aprendizaje de los estudiantes. nos referimos a la competencia evaluativa, al dominio o manejo de las acciones de un proceso sistemático de la evaluación y para esto se requiere que el docente realice las siguientes acciones según MINEDU (2017):

- La gestión y acompañamiento que realiza el docente en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, identificando sus avances y dificultades en su desempeño, hacia el logro de los aprendizajes esperados en la sesión,
- La retroalimentación reflexiva y reajustar las acciones pedagógicas a las necesidades detectadas (p.15)

2.2. Marco Conceptual (palabras clave)

2.2.1. Liderazgo Pedagógico

MINEDU (2013), “Un líder pedagógico es alguien capaz de conducir a su equipo hacia objetivos y metas que permitan mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Un líder es alguien que proporciona dirección y ejerce influencia en su equipo” (p.10).

MINEDU (2014) “un líder que influye, inspira y moviliza las acciones de la comunidad educativa en función de los pedagógico” (p.12).

2.2.2. Desarrollo profesional docentes

Según (MINEDU, 2014) “es un proceso continuo de formación y actualización de competencias pedagógicas, mediante el diseño y gestión de oportunidades que debe ser impulsado desde la gestión directiva" (p. 30).

Además, el documento establece que "la gestión directiva va a impulsar una cultura institucional que valore el aprendizaje permanente y el trabajo colaborativo, asegurando espacios de reflexión sobre la práctica pedido" (MINEDU, 2014, p. 32).

MINEDU (2014) enfatiza la importancia del desarrollo profesional como una responsabilidad clave de los directivos escolares, establece que los directivos deben "promover el desarrollo profesional de los docentes, orientado a la continuación de la mejora de su práctica pedagógica" (MINEDU, 2014, p. 23). Además, se destaca que es función de la gestión "fomentar la reflexión colectiva sobre la práctica docente en espacios de aprendizaje entre pares" (MINEDU, 2014, p. 24).

2.2.3. Practicas pedagógicas

Según Duque et al. (2014), " son las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes influyente significativamente en el desarrollo académico de los estudiantes" (p. 45). Además, los autores destacan que "es la implementación de metodologías en el aula mejora la participación y el aprendizaje de los alumnos" (p. 50).

Según Tobón et al. (2018), son "acciones que buscan personas formar equipos y comunidades para lograr la sociedad del conocimiento de la resolución de problemas del contexto" (p. 31).

Según Carrillo Sierra et al. (2018), "los docentes reconocen la importancia de adaptar sus estrategias pedagógicas para atender la diversidad en el aula" (p. 15). Además, los autores destacados que "la formación continua en la educación se muestra esencial para el desarrollo de competencias docentes que permiten una atención adecuada a todos los estudiantes" (p. 20).

2.3. Antecedentes empíricos de la investigación (estado del arte)

2.3.1. A nivel internacional

Riveras (2020) en su tesis doctoral titulada “La influencia del liderazgo del director en la construcción de una cultura organizativa orientada a la innovación de las escuelas”, presentada en la Universidad Autónoma de Barcelona, tuvo como objetivo analizar cómo el liderazgo directivo impacta en el desarrollo de una cultura organizativa que favorezca la innovación educativa en instituciones escolares. Para ello, empleó una metodología mixta

que combinó análisis cualitativos y cuantitativos, aunque los detalles específicos sobre la muestra no se proporcionan en el resumen disponible. Los resultados sugieren que un liderazgo directivo efectivo es fundamental para fomentar una cultura organizativa propensa a la innovación, destacando la importancia de prácticas de liderazgo que promuevan la colaboración, el aprendizaje continuo y la apertura al cambio. Se concluye que el papel del director es esencial en la creación y consolidación de entornos escolares innovadores, recomendando la implementación de estrategias de liderazgo que impulsen la participación activa de toda la comunidad educativa en procesos de mejora e innovación

Briones (2021), en su investigación Práctica docente y liderazgo pedagógico realizó una revisión de 33 fuentes documentales con el objetivo de analizar la incidencia del liderazgo pedagógico en la práctica docente. Mediante un análisis documental, la autora exploró cómo el liderazgo pedagógico influye en la mejora de las prácticas educativas, describiendo las principales concepciones del liderazgo pedagógico y el rol de directivos, docentes y otros agentes educativos. Los resultados indican que este tipo de liderazgo es una noción integral centrada en el aprendizaje y el desarrollo profesional y humano. Se concluye que, para transformar la institución educativa, es esencial que maestros, gerentes y educadores sean conscientes de su protagonismo en la estructuración de equipos y en la práctica docente

Cruz et al. (2024) en su estudio titulado "Liderazgo gerencial y su influencia en el desarrollo profesional docente en una universidad pública", se propusieron determinar la influencia del liderazgo gerencial en el desarrollo profesional de los docentes de una universidad pública. Utilizaron una metodología cuantitativa con un diseño no experimental de tipo correlacional causal y de corte transversal. La población y muestra censal estuvo conformada por 174 docentes seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia. Los resultados mostraron una significancia menor a 0.001, respaldando la hipótesis de que el liderazgo gerencial influye significativamente en el desarrollo profesional de los docentes, con un valor de Nagelkerke de 0.790. Se concluyó que el liderazgo gerencial tiene una influencia del 79% en el desarrollo profesional docente, indicando que, a mayor desarrollo de capacidades de liderazgo gerencial, mayor será el crecimiento profesional de los docentes en las instituciones.

Ugalde y Canales (2020) desarrollaron un estudio con el objetivo de identificar la influencia del liderazgo pedagógico en la práctica docente de estudiantes del IV nivel de

Educación Comercial en la Universidad Nacional de Costa Rica. Aplicaron una metodología cualitativa con enfoque fenomenológico, basada en experiencias vividas durante las prácticas en instituciones educativas. La muestra estuvo conformada por estudiantes, docentes colaboradores y profesores de la carrera. Los resultados evidenciaron que el liderazgo pedagógico impacta significativamente en la formación de los futuros docentes, resaltando la motivación, la comunicación asertiva y la identificación de tres tipos de liderazgo. Se concluye que el liderazgo pedagógico no solo guía y modela prácticas efectivas en el aula, sino que fortalece la identidad profesional docente y mejora el desempeño educativo en contextos reales.

Alvarado, et al. (2024), en su estudio de titulado "Revisión sistemática para mejorar las habilidades directivas en el liderazgo pedagógico", se propusieron analizar cómo las habilidades directivas influyen en el liderazgo pedagógico dentro de instituciones educativas. Mediante una revisión sistemática de literatura, examinaron diversas fuentes académicas relacionadas con el tema. Los resultados indicaron que las habilidades blandas, como la comunicación efectiva, la inteligencia emocional y el trabajo en equipo, son fundamentales para un liderazgo pedagógico exitoso. Se concluyó que el fortalecimiento de estas competencias en los directivos contribuye significativamente a la mejora del ambiente educativo y al desarrollo profesional de los docentes

García et al. (2020), en su estudio titulado "Construyendo un proyecto común mediante la promoción de la coordinación pedagógica y el liderazgo educativo para la mejora escolar: Un modelo de ecuaciones estructurales", publicado en The Social Sciences, volumen 9, número 4, artículo 52, se propusieron analizar cómo la coordinación pedagógica y el liderazgo educativo contribuyen a la mejora escolar. Utilizaron una metodología cuantitativa basada en modelos de ecuaciones estructurales para examinar las relaciones entre estas variables. La muestra estuvo compuesta por docentes de instituciones educativas, aunque el número exacto no se especifica en la información disponible. Los resultados indicaron que una coordinación pedagógica efectiva y un liderazgo educativo sólido están positivamente correlacionados con mejoras significativas en el rendimiento escolar. Se concluyó que fomentar un proyecto educativo común, apoyado en una coordinación y liderazgo adecuados, es esencial para el desarrollo y éxito de las instituciones educativas.

Álvarez et al. (2021), en su investigación titulado "Liderazgo pedagógico: una oportunidad para el desarrollo profesional docente en tiempos de pandemia", publicado en

el Journal of Systems and Educational Management, volumen 8, número 22, páginas 9–15, tuvieron como objetivo describir el liderazgo pedagógico ejercido por docentes durante la pandemia y cómo este pudo constituirse en una oportunidad para su desarrollo profesional. La investigación, de enfoque cualitativo y diseño de estudio de caso intrínseco, se llevó a cabo en la Escuela Cadete Arturo Prat Chacón de Chile, involucrando a docentes que enfrentaron procesos de enseñanza-aprendizaje virtuales. Los resultados destacaron cualidades y atributos del liderazgo pedagógico resiliente, promoviendo trabajo colaborativo y codocencia entre equipos, facilitados por el tipo de liderazgo del equipo de gestión. Se concluyó que este liderazgo facilitó esfuerzos conjuntos, promovió autonomía e innovación profesional, y permitió a los docentes enfrentar adversidades, manteniendo la calidad educativa.

Contreras (2026) en su artículo "Liderazgo pedagógico, liderazgo docente y su papel en la mejora de la escuela: una aproximación teórica" tiene como objetivo analizar teóricamente los conceptos de liderazgo pedagógico y liderazgo docente, explorando los contextos en los que se desarrollan y su impacto en la mejora escolar. La investigación se basa en un enfoque teórico-conceptual, revisando literatura existente sobre liderazgo educativo y su influencia en la calidad educativa. Aunque no se especifica una muestra, el estudio se centra en el profesorado y su potencial de liderazgo dentro de la escuela. Los resultados destacan que el liderazgo pedagógico y el liderazgo docente son fundamentales para la transformación y mejora de las instituciones educativas, enfatizando la necesidad de que docentes y directores sean capacitados y empoderados para asumir roles protagónicos en estos procesos. Se concluye que una escuela que promueve el liderazgo distribuido y el desarrollo profesional docente está mejor posicionada para enfrentar los desafíos educativos del siglo XXI y mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Sisyan y Babayan (2024), en su estudio titulado "La práctica pedagógica como medio para la formación del futuro docente" se propusieron analizar cómo la práctica pedagógica contribuye al desarrollo profesional de los futuros docentes. Utilizaron una metodología cualitativa basada en estudios de caso, enfocándose en estudiantes de pedagogía de una universidad armenia, aunque el número exacto de participantes no se especifica. Los resultados indicaron que la inmersión en contextos educativos reales permite a los estudiantes aplicar teorías aprendidas, desarrollar habilidades prácticas y reflexionar sobre su rol docente. Se concluyó que la práctica pedagógica es esencial para la formación integral

de los futuros maestros, facilitando la transición de conocimientos teóricos a competencias profesionales efectivas.

Thomas y Sergiovanni (1998) en su artículo titulado "Liderazgo como pedagogía, desarrollo de capital y eficacia escolar, se propuso explorar cómo el liderazgo puede ser entendido como una forma de pedagogía que contribuye al desarrollo del capital humano y a la eficacia escolar. A través de un análisis teórico-conceptual, el autor argumenta que los líderes educativos deben actuar como maestros que facilitan el aprendizaje organizacional y promueven una cultura escolar centrada en valores compartidos y en el desarrollo profesional de los docentes. Aunque el artículo no se basa en una muestra empírica específica, presenta ejemplos y casos para ilustrar sus puntos. Los resultados sugieren que cuando los líderes adoptan un enfoque pedagógico, se fortalece el capital social y profesional dentro de la escuela, lo que a su vez mejora la eficacia institucional. Se concluye que el liderazgo pedagógico es esencial para transformar las escuelas en comunidades de aprendizaje que favorezcan tanto el desarrollo de los estudiantes como el de los docentes.

Bolívar (2014) en su estudio titulado "Liderazgo educativo y desarrollo profesional docente: Una revisión internacional" tuvo como objetivo analizar las tendencias internacionales en liderazgo educativo y su relación con el desarrollo profesional docente para la mejora escolar. Mediante una revisión teórica y análisis de literatura especializada, sin una muestra específica, identificó que el liderazgo pedagógico y distribuido, junto con la creación de comunidades profesionales de aprendizaje, son fundamentales para transformar las escuelas en organizaciones que aprenden y mejoran continuamente. Se concluye que el fortalecimiento del liderazgo educativo y el desarrollo profesional docente son esenciales para enfrentar los desafíos educativos contemporáneos y mejorar la calidad de la enseñanza

Aravena et al. (2023), en su estudio titulado "Autoevaluación del liderazgo pedagógico: Una experiencia de aprendizaje y desarrollo profesional en la escuela" propusieron describir la experiencia de autoevaluación del liderazgo pedagógico realizada por un equipo de gestión en una escuela particular subvencionada en Loncoche, Chile, como estrategia para favorecer el aprendizaje y desarrollo profesional. La investigación utilizó una metodología mixta con diseño secuencial-explicativo. La muestra estuvo conformada por nueve directivos escolares del equipo de gestión. Para la recolección de datos, se aplicó el cuestionario Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VALED), además de grupos de discusión y análisis de registros del proceso de mejoramiento. Los resultados permitieron

al equipo de gestión replantear sus prácticas para gestionar el aprendizaje de estudiantes y docentes. Se concluye sobre la relevancia de incentivar procesos permanentes de autoevaluación del liderazgo que propicien la reflexión crítica y colaborativa de la práctica desde un enfoque formativo y situado.

Contreras (2016), en su artículo titulado "Liderazgo pedagógico, liderazgo docente y su papel en la mejora de la escuela: una aproximación teórica", se propuso analizar teóricamente los conceptos de liderazgo pedagógico y liderazgo docente, explorando los contextos en los que se desarrollan y su impacto en la mejora escolar. Mediante una revisión teórica y conceptual, sin una muestra específica, identificó que el liderazgo pedagógico y el liderazgo docente son fundamentales para la transformación y mejora de las instituciones educativas, enfatizando la necesidad de capacitar y empoderar a docentes y directores para asumir roles protagónicos en estos procesos. Se concluye que una escuela que promueve el liderazgo distribuido y el desarrollo profesional docente está mejor posicionada para enfrentar los desafíos educativos contemporáneos y mejorar la calidad de la enseñanza.

Vilcatoma (2024), en su investigación Liderazgo pedagógico y desempeño docente en el modelo de servicio educativo Secundaria Tutorial del Perú, tuvo como objetivo determinar la relación entre el liderazgo pedagógico y el desempeño docente en dicho modelo educativo. La investigación fue de enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo-correlacional, con diseño no experimental y transversal, considerando una población censal de 160 docentes tutores pertenecientes a 40 núcleos educativos del país. Para la recolección de información se aplicaron encuestas y los datos fueron analizados mediante el coeficiente Rho de Spearman. Los resultados evidenciaron una relación positiva y significativa entre el liderazgo pedagógico y el desempeño docente ($\rho = 0{,}908$; $p < 0{,}001$). Se concluyó que el fortalecimiento del liderazgo pedagógico constituye un aspecto relevante para mejorar el desempeño docente y, consecuentemente, la calidad del servicio educativo en el modelo de Secundaria Tutorial del Perú. Este antecedente resulta pertinente para la presente investigación debido a que aborda el liderazgo pedagógico en un modelo educativo que atiende contextos con características particulares y descentralizadas.

2.3.2. A nivel nacional

Espinoza y Cruz (2025), en su investigación Liderazgo pedagógico y el desempeño docente en instituciones educativas de secundaria del distrito de Majes, Arequipa 2023,

tuvieron como objetivo determinar la relación entre el liderazgo pedagógico y el desempeño docente. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo-correlacional, considerando una población de 306 docentes y una muestra de 121 participantes. Se emplearon dos cuestionarios, uno para medir el liderazgo pedagógico y otro para evaluar el desempeño docente, ambos sometidos a procesos de validación y confiabilidad. Los resultados evidenciaron una relación positiva, significativa y moderadamente alta entre ambas variables (rho = 0,643; p = 0,000). Los autores concluyeron que existe una relación significativa entre el liderazgo pedagógico y el desempeño docente en las instituciones educativas estudiadas. Este antecedente permite sustentar empíricamente la relación entre la actuación pedagógica del directivo y la calidad del desempeño de los docentes.

Vásquez et al. (2021), en su investigación Liderazgo pedagógico y el desempeño docente: la imagen de instituciones educativas privadas, tuvieron como objetivo determinar la relación entre el liderazgo pedagógico y el desempeño docente en la Asociación Educativa Adventista Nor Oriental del Perú. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo y un diseño descriptivo-correlacional, con la participación de 75 docentes, quienes respondieron instrumentos destinados a medir ambas variables. Los resultados obtenidos mediante el coeficiente Rho de Spearman mostraron una correlación positiva y significativa entre el liderazgo pedagógico y el desempeño docente (rho = 0,543; p = 0,000). Los autores concluyeron que existe una relación directa entre ambas variables, de modo que mejores niveles de liderazgo pedagógico se asocian con mejores niveles de desempeño docente. Este antecedente resulta relevante porque aporta evidencia empírica nacional sobre la relación entre el liderazgo ejercido desde la dirección y el desempeño de los docentes.

2.3.3. A nivel local

Cornejo (2021), en su investigación Liderazgo pedagógico del director y desempeño docente en el Instituto de Educación Superior Tecnológico Público “Túpac Amaru” del Cusco – 2018, tuvo como objetivo determinar la relación entre el liderazgo pedagógico del director y el desempeño docente. La investigación fue desarrollada bajo un enfoque cuantitativo, con un nivel descriptivo-correlacional y diseño de un solo grupo. La muestra estuvo conformada por 30 docentes, a quienes se aplicaron cuestionarios para medir el liderazgo pedagógico directivo y el desempeño docente. Los instrumentos fueron sometidos a procesos de validación y confiabilidad, obteniéndose coeficientes alfa de Cronbach

superiores a 0,70. Los resultados permitieron analizar la relación existente entre las prácticas de liderazgo pedagógico del director y el desempeño de los docentes. Se concluyó que el liderazgo pedagógico constituye un componente relevante para la gestión de buenas prácticas y el mejoramiento del desempeño docente en la institución estudiada. Este antecedente es particularmente pertinente por haber sido desarrollado en Cusco y por abordar directamente las dos variables centrales de la relación directiva-docente.

Carpio (2022), en su investigación Liderazgo pedagógico del director y el desempeño laboral en los docentes de las instituciones educativas de nivel inicial de la provincia de Paucartambo, Cusco 2021, tuvo como objetivo determinar la relación entre el liderazgo pedagógico del director y el desempeño laboral de los docentes. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con diseño no experimental y nivel descriptivo-correlacional, considerando una muestra de 135 docentes. Para la recolección de información se utilizó un cuestionario con escala Likert. Los resultados evidenciaron una correlación positiva débil y estadísticamente significativa entre el liderazgo pedagógico del director y el desempeño laboral docente (Rho = 0,329; p = 0,000). Asimismo, se encontraron relaciones positivas entre el liderazgo pedagógico y dimensiones vinculadas con el diseño de la planificación curricular (Rho = 0,304), el manejo de la didáctica (Rho = 0,309) y la aplicación de un sistema de evaluación (Rho = 0,255). Se concluyó que existe una relación positiva, aunque débil, entre el liderazgo pedagógico directivo y el desempeño laboral de los docentes. Este antecedente es relevante para la presente investigación porque fue desarrollado en un contexto educativo de la región Cusco y analiza componentes estrechamente relacionados con las prácticas pedagógicas.

Macedo (2025), en su investigación Liderazgo pedagógico y desempeño docente en las instituciones educativas del nivel primario del distrito y provincia de Espinar, Cusco – 2022, tuvo como propósito analizar la relación entre el liderazgo pedagógico y el desempeño docente en instituciones educativas de educación primaria. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, de tipo básico y nivel correlacional, con diseño no experimental transversal. La muestra estuvo constituida por 6 directivos y 146 docentes, a quienes se administraron cuestionarios validados y confiables. Los resultados evidenciaron que el liderazgo pedagógico alcanzó un promedio de 3,93, mientras que el desempeño docente presentó un promedio de 4,42. El análisis mediante el coeficiente de Spearman

confirmó una relación significativa y directa entre ambas variables. Se concluyó que el fortalecimiento del liderazgo pedagógico se relaciona con una práctica docente más efectiva, reflexiva y orientada al aprendizaje, destacándose la importancia de una gestión directiva participativa y pedagógicamente activa en contextos educativos complejos como Espinar. Este antecedente resulta especialmente pertinente debido a que corresponde a educación primaria y a un contexto de la región Cusco con características socioculturales próximas al ámbito de la presente investigación.

CAPÍTULO III

HIPÓTESIS Y VARIABLES

3.1. Hipótesis

3.1.1. Hipótesis general

El liderazgo pedagógico directivo influye positivamente en la efectividad de las prácticas pedagógicas, mediado por un desarrollo profesional docente sólido en los profesores de la red educativa rural Qoseq Mayu del distrito de Haquira, provincia Cotabambas, región Apurímac, 2024.

3.1.2. Hipótesis específicas

a) El liderazgo pedagógico directivo influye significativamente en las oportunidades de desarrollo profesional docente en la red educativa rural Qoseq Mayu del distrito de Haquira, provincia Cotabambas, región Apurímac, 2024.

b) El desarrollo profesional docente tiene un impacto positivo en la implementación de prácticas pedagógicas efectivas en las aulas de la red educativa rural Qoseq Mayu del distrito de Haquira, provincia Cotabambas, región Apurímac, 2024

c) Las características del liderazgo pedagógico directivo determinan la efectividad del desarrollo profesional docente en contextos rurales como el de la red educativa rural Qoseq Mayu del distrito de Haquira, provincia Cotabambas, región Apurímac, 2024.

d) El desarrollo profesional del docente actúa como mediadora en la relación entre el liderazgo pedagógico y la efectividad de las prácticas pedagógicas en la red educativa rural Qoseq Mayu del distrito de Haquira, provincia Cotabambas, región Apurímac, 2024.

3.2. Identificación de variables e indicadores

3.2.1. Variable independiente

Liderazgo pedagógico directivo

Dimensiones:

- Apoyos pedagógicos
- Comunicación
- Orientación hacia el desarrollo profesional del docente

3.2.2. Variable dependiente

Efectividad de la práctica pedagógica

- Planificación curricular
- Contextualiza situaciones de aprendizaje
- Manejo disciplinar
- Manejo pedagógico y didáctico de los procesos de aprendizaje
- Evaluación de aprendizajes

3.2.3. *Variable mediadora*

Desarrollo profesional del docente

Dimensiones

- Reflexión de su practica
- Trabajo colegiado
- Aprendizaje continuo

3.3. Operacionalización de variables

Tabla 1 *Operacionalización de las variables en estudio*

VARIABLES	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS
Liderazgo Pedagógico directivo	Day et al (2019), precisan que los líderes educativos fomentan la mejora continua del aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, poniendo énfasis en la enseñanza y evaluación. Tienen una visión compartida y promueven la colaboración y desarrollo profesional del personal docentes, y tomando decisiones en función del logro académico que tienen los estudiantes.	El liderazgo pedagógico se mide con sus dimensiones visión, comunicación inspiracional, estimulación intelectual, apoyo, reconocimiento personal. Para ello se utiliza sus indicadores con escala Likert.	Apoyo pedagógico	Acompañamiento en la planificación	1-2-3
				Observación y retroalimentación	3-4-6-
				Fortalecimiento de competencias pedagógicas	7-8
				Fomento de la reflexión profesional	9-10
			Comunicación	Accesibilidad del directivo	1-2-3
				Calidad de la retroalimentación	4-5-6
				Escucha activa y empatía	7-8-9-10
			Orientación hacia el desarrollo profesional	Identificación de necesidades formativas	1-2-3
				Provisión de oportunidades de formación	4-5-6
				Acompañamiento pedagógico personalizado	7-8
				Fomento del aprendizaje colaborativo	9
				Apoyo en la gestión de carrera docente	10
				Reconocimiento del esfuerzo y logros	10
Efectividad de Practica pedagógica	Se refiere al grado en que las estrategias de enseñanza utilizadas por el maestro contribuyen al logro de los objetivos de aprendizaje de los estudiantes. Este concepto abarca	Diseña creativamente y contextualizada procesos pedagógicos capaces de despertar curiosidad, interés y compromiso en los estudiantes, para el logro de los aprendizajes previstos.	Planificación curricular	Contextualiza objetivos y fines educativos Pertinencia de contenidos Adecuación metodológica	1-6

	tanto la capacidad de planificar y ejecutar métodos pedagógicos adecuados como la habilidad para evaluar y adaptar dichas estrategias en función de las necesidades específicas del alumnado y del contexto educativo. (MINEDU, 2024, P 18-20)	Propicia oportunidades para que los estudiantes utilicen los conocimientos en la solución de problemas reales con una actitud reflexiva y crítica.	Contextualiza situaciones de aprendizaje	Situación significativa Motivación y compromiso Desarrollo de competencias Inclusión y equidad educativa	7-12
		Desarrolla, cuando corresponda, contenidos teóricos y disciplinares de manera actualizada, rigurosa y comprensible para todos los estudiantes.	Manejo disciplinar	Teoría y practica Clima y ambiente de aula Gestión de conflictos y conductas	11-18
		Desarrolla estrategias pedagógicas y actividades de aprendizaje que promueven el pensamiento crítico, razonamiento, creativo y aprendizaje significativo en sus estudiantes.	Manejo pedagógico y didáctico de los procesos de aprendizaje	Procesos pedagógicos y didácticos Planificación y organización didáctica Aplicación de estrategias de enseñanza	19-24
		Evalúa los aprendizajes de todos los estudiantes en función de criterios previamente establecidos, superando prácticas de abuso de poder.	Evaluación de aprendizajes	Desarrollo cognitivo y razonamiento Práctica evaluativa en el aula Retroalimentación	25-30
Desarrollo profesional docente	Comprende el proceso y las prácticas que caracterizan la formación y desarrollo de la comunidad profesional de docentes. Refiere la reflexión sistemática sobre su práctica pedagógica, la de sus colegas, el trabajo en grupos, la colaboración con sus pares y su participación en actividades de desarrollo profesional. Incluye la responsabilidad en los procesos y resultados del aprendizaje, y el manejo de información sobre el diseño e implementación de las políticas educativas en el ámbito nacional y regional. (MINEDU, 2014, p.26)	Reflexiona sobre su práctica y experiencia institucional y desarrolla procesos de aprendizaje continuo de modo individual y colectivo, para construir y afirmar su identidad y responsabilidad profesional. Participa en experiencias significativas de desarrollo profesional en concordancia con sus necesidades, las de los estudiantes y las de la escuela.	Reflexión de su practica	Análisis critico	1-2-3
				Autoevaluación	4-5
				Evaluación de estudiantes	6-7
				Identificación de factores contextuales	7-8
				Innovación pedagógica	9-10
			Trabajo colegiado	Participación en reuniones	1-2-3-4
				Utilidad de trabajo en pares	5-6-7-8-
				Interaprendizaje	9-10
			Aprendizaje continuo	Actualización pedagógica y disciplinar	1-2-3
				Reflexión crítica sobre su practica	4-5-6
				Innovación educativa	7-8-9
				Gestión de su desarrollo profesional	10

Nota. Adaptado de los documentos publicados por el Ministerio de Educación del Perú, referente a la gestión escolar y desarrollo profesional del docente de educación básica.

CAPÍTULO IV

METODOLOGÍA

4.1. Ámbito de estudio: localización política y geográfica

4.1.1. Localización política

El estudio se llevó a cabo en Haquira, uno de los seis distritos que conforman la provincia de Cotabambas, ubicada en el departamento de Apurímac en el Sur del Perú. El distrito fue creado el 2 de enero de 1857. Su capital es Haquira. Forma parte de la diócesis de Abancay dentro del arquidiócesis de Cusco. Los límites del distrito están marcados por el Este con la provincia de Chumbivilcas pertenecientes al departamento de Cusco, por el Oeste con el distrito de Chalhuahuacho, por el Norte con el distrito de Mara y por el Sur con la provincia de Chumbivilcas del departamento de Cusco.

Figura 1

División política del distrito de Haquira



Nota. Tomada de https://mapas.deperu.com/apurimac/cotabambas/haquira/

4.1.2. Localización geográfica

El distrito de Haquira, se localiza en la región andina, zona montañosa con valles y ríos ubicado en la provincia de Cotabambas, departamento de Apurímac, Perú, cuenta con la siguiente localización geográfica, latitud y altitud:

Coordenadas Geográficas (Latitud y Longitud)

- Latitud: -14.1214° o 14° 12′ 51″ S (Sur)
- Longitud: -72.1883° o 72° 11′ 18″ O (Oeste)

Altitud.

- Altitud del pueblo/capital: Entre 3,671 y 3,698 metros sobre el nivel del mar (m s. n. m.) (según la fuente oficial, aproximadamente 3,671 m s. n. m.).
- Rango altitudinal del distrito: Varía desde una altitud mínima de 3,013 m s. n. m. hasta una máxima de 4,889 m s. n. m., con un promedio de 4,101 m s. n. m.

La actividad primordial de las familias es la agricultura, ganadería y apicultura, aunque actualmente los varones se dedican a la actividad minera como obreros o profesionales en minera Las Bambas, y algunas minas informales en los cerros cercanos.

4.2. Tipo y nivel de investigación

4.2.1. Tipo de investigación

Se realizo una investigación aplicada con el propósito de establecer las causas existe entre las variables “Liderazgo pedagógico directivo, desarrollo profesional docente y practicas pedagógicas”.

4.2.2. Alcance de investigación

El presente estudio tiene alcance explicativo, cuyo interés está centrada en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta o por qué se relacionan dos o más variables (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p.95)

4.2.3. Diseño de investigación

Diseño de investigación no experimental, transversal explicativo permitió analizar la relación causal entre liderazgo pedagógico directivo, desarrollo profesional docente y efectividad en las prácticas pedagógicas en la Red Educativa Rural Qoseq Mayu, Haquira, Cotabambas, Apurímac.

Este enfoque se basó en la recolección de datos en un solo momento, lo que facilitó la identificación de patrones entre las tres variables. Se aplicó un cuestionario validado a docentes y directivos, y se procesaron los datos con técnicas estadísticas inferenciales. El estudio se sustentó en el enfoque cuantitativo propuesto por Hernández y Mendoza (2018), centrado en la explicación de relaciones causales.

Diseño de investigación	**Tipo**	**Nivel**	**Variables**
No experimental transversal	Aplicada	Explicativo	Liderazgo pedagógico directivo, desarrollo profesional docente, efectividad en las prácticas pedagógicas
Unidad de análisis	Docentes y directivos de la Red Educativa Rural Qoseq Mayu		
Técnica de recolección	Cuestionario estructurado		
Análisis de datos	Estadística descriptiva e inferencial		

Nota. Adaptado de Hernández y Mendoza (2018).

La presente investigación plantea la relación entre el liderazgo pedagógico directivo (X_1), el desarrollo profesional docente (X_2) y la efectividad de las prácticas pedagógicas (Y). En el modelo propuesto, el liderazgo pedagógico directivo constituye la variable predictora, el desarrollo profesional docente cumple la función de variable mediadora y la efectividad de las prácticas pedagógicas representa la variable resultado.

El modelo establece, en primer lugar, una relación entre el liderazgo pedagógico directivo (X_1) y el desarrollo profesional docente (X_2). En segundo lugar, plantea una relación entre el desarrollo profesional docente (X_2) y la efectividad de las prácticas pedagógicas (Y). Asimismo, se considera una relación directa entre el liderazgo pedagógico directivo (X_1) y la efectividad de las prácticas pedagógicas (Y).

En este sentido, el modelo permite analizar tanto el efecto directo del liderazgo pedagógico directivo sobre la efectividad de las prácticas pedagógicas como el efecto indirecto, a través del desarrollo profesional docente. Por consiguiente, se busca determinar en qué medida el desarrollo profesional docente interviene como variable mediadora en la relación entre el liderazgo pedagógico directivo y la efectividad de las prácticas pedagógicas.



El esquema de mediación de estudio se representa así:

4.3. Unidad de análisis

Hernández et al, (2014) “Denomina como casos o elementos”, conformado por los docentes de la red educativa rural Qoseq Mayu del distrito de Haquira, provincia Cotabambas, región Apurímac.

4.4. Población de estudio

El estudio del fenómeno debe realizarse de manera integral, cuantificando las unidades analizadas, según lo plantea Tamayo (2017), en el presente estudio la población de estudio está conformada por 40 docentes de la red educativa rural Qoseq Mayu del distrito de Haquira, provincia Cotabambas, región Apurímac, por lo tanto, conforman el contexto de estudio.

Tabla 2 *Número de docentes de la Red Educativa Rural Qoseq Mayu del distrito de Haquira*

Nombre/denominación	# docentes
Institución Educativa Nro. 501150 Tupac Amaru II - Primaria	3
Institución Educativa Nro. 501150 CRFA Tupac Amaru II - Secundaria	13
Institución Educativa Nro. 50678 Patahuasi	2
Institución Educativa Nro. 775 Inicial - Antapunco	1
Institución Educativa Nro. 774 Inicial - José de San Martin	1
Institución Educativa Nro. Peccoy	1
Institución Educativa Nro. Manuel Gonzales Prada	7
Institución Educativa Nro. San Juan de Llac hua - Inicial	2
Institución Educativa Nro. San Juan de Llac hua - Primaria	3
Institución Educativa Nro. San Juan de Llac hua - Secundaria	7
Total	40

Nota. Datos obtenidos del Censo Escolar 2024 de ESCALE MINEDU.

La población de docentes considerados en el estudio asciende a un total de 40.

4.5. Tamaño de muestra

Según Hernández et al. (2014), “la muestra es sub grupo de la población del cual se recolectan los datos y debe ser representativo de dicha población”. En la presente investigación la muestra está conformada por 40 docentes, seleccionada de forma intencional por criterio del investigador.

4.6. Técnicas de selección de muestra

El estudio empleó un muestreo no probabilístico intencional, pues seleccionó a docentes y directivos (docente con cargo administrativo) que participaron activamente en procesos de liderazgo pedagógico, formación profesional y aplicación de prácticas educativas. Esta elección respondió al propósito de incluir sujetos con conocimiento directo del fenómeno investigado. Se consideró la pertinencia temática y la accesibilidad de los participantes. La muestra se conformó con base en criterios definidos por el investigador, sin

recurrir al azar. Esta estrategia se sustentó en el enfoque metodológico propuesto por Hernández et al. (2014), quienes destacaron su utilidad en estudios explicativos con unidades informativas clave.

4.7. Técnicas de recolección de información

Las técnicas utilizadas para la recolección de información fueron mediante la aplicación de la encuesta, entrevista y observación, considerando las variables de estudio:

La encuesta: conformada por 15 de ítems de selección múltiple, se empleó a los docentes para tomar en cuenta sus afirmaciones sobre el liderazgo pedagógico en su Institución Educativa, con una valoración de 1 a 5, donde 1-totalmente en desacuerdo, 2- en desacuerdo, 3- neutral y 5- totalmente de acuerdo.

La entrevista estructurada: con 15 items cerradas que permitió recopilar datos numéricos a partir de las escalas de Likert, facilitando el análisis cuantitativo de las respuestas y permitiendo una evaluación clara de las prácticas de desarrollo profesional de los docentes, con una valoración de 1 a 5, donde 1- Nunca, 2 – Rara vez, 3- A veces, 4- Frecuentemente y 5 - Siempre. Se aplico a los docentes para describir su experiencia o percepción en relación con el desarrollo de su práctica pedagógica.

La observación en aula: se aplicó durante la visita en aula con el objetivo evaluar diversos aspectos de las prácticas pedagógicas como: Planificación contextualizada, contextualización de situaciones de aprendizaje, procesos pedagógicos y didácticos y evaluación de los aprendizajes. Este instrumento estructurado con 25 items en una escala de 1 a 3, donde, 1- Insuficiente, el criterio no se cumple o se cumple de manera muy limitada, 2 - Aceptable, el criterio se cumple de manera parcial o con algunas deficiencias y 3- Excelente, el criterio se cumple de manera sobresaliente, sin áreas de mejora.

Fiabilidad de los cuestionarios: para obtener los objetivos planteados y la hipótesis trazada, los instrumentos deben ser adecuadamente validados, lo cual demuestre datos que nos lleve a conclusiones válidas. Así se aplicó el índice de consistencia interna de Alfa de Cronbach, en este análisis de la fiabilidad se aplicó al cuestionario, donde se evaluó la idoneidad del instrumento para producir resultados coherentes a los objetivos de la muestra, en las condiciones dadas en el diseño de la investigación (Cronbach, 1951). Desarrollando la aplicación de la fórmula del Índice de Consistencia Interna de Alfa de Cronbach, se tiene:

Para justificar una decisión más acertada tomaremos el valor del coeficiente de confiabilidad mediante el siguiente criterio.

Rangos	Magnitud
0,80 a 1,00	Fiable
0,01 a 0,79	No fiable

Nota. Datos en base a la revisión del libro Cómo validar un instrumento (Supo, 2013).

Cálculo del Índice de consistencia interna Alfa de Cronbach Para calcular el valor de α, utilizaremos la fórmula:

Mediante la varianza de los ítems

$$\alpha = \frac{K}{K-1}\left|1 - \frac{\sum V^i}{V_t}\right|$$

Nota. Elaboración en base a la revisión del libro Cómo validar un instrumento (Supo, 2013).

α = Alfa de Cronbach

K = Número de ítems

Vi = Varianza de cada ítem

Vt = Varianza total

El valor del índice de consistencia interna es calculado y sometido al criterio de la confiabilidad del cuestionario a evaluar, mediante la varianza de los ítems, de acuerdo con los resultados obtenidos de los instrumentos aplicados. El cuestionario de encuesta fue sometido a este procedimiento estadístico, cuyos resultados respondieron a la evaluación de Alfa de Cronbach para cuestionarios de tipo escala.

Tabla 3 *Resumen del análisis del índice de consistencia interna de Alfa de Cronbach de los cuestionarios*

Variables	Cuestionario (número. de ítems)	Índice de Alfa de Cronbach
Liderazgo pedagógico directivo	30	0,964
Desarrollo profesional docente	30	0,937
Efectividad de la práctica pedagógica	30	0,918

Como el valor de alfa de Cronbach presenta un índice cercano a la unidad, los instrumentos evaluados presentan distribución normal.

4.8. Técnicas de análisis e interpretación de la información

El procesamiento estadístico se sustentó en el enfoque planteado por Triola (2012), que considera la estadística como la ciencia encargada de recolectar, organizar, analizar, interpretar y comunicar datos para convertirlos en información útil para la toma de decisiones. Este procedimiento se aplicó al estudio.

A. Recolección de los datos

Los datos fueron recolectados mediante escalas tipo Likert de 30 ítems por variable, con puntuación de 1 a 5. La aplicación se realizó a directivos y docentes de la red educativa, asegurando criterios éticos: consentimiento informado, anonimato y pertinencia contextual.

Fundamento: Triola señala que la calidad del análisis depende de la precisión en la obtención de datos, evitando sesgos y garantizando representatividad.

B. Organización de los datos

Los datos se organizaron en tablas de frecuencia absoluta y relativa (en porcentaje) para cada variable, complementadas con gráficos estadísticos (histogramas y diagramas de caja). Se calcularon medidas descriptivas: media, mediana, moda, desviación estándar y rango.

La organización permitió transformar datos crudos en información estructurada, facilitando la identificación de patrones y tendencias.

C. Análisis estadístico de los datos

El análisis fue dividió en dos niveles:

C.1. Estadística descriptiva

Se elaboraron tablas de frecuencia absoluta y relativa para cada categoría de las variables, mostrando la distribución de respuestas. Además, se calcularon medidas de tendencia central y dispersión para caracterizar el comportamiento de los datos.

C.2. Estadística inferencial

Fue aplicado el estadígrafo correlación lineal de Pearson (r) para determinar el grado de relación entre las variables:

- Liderazgo pedagógico directivo
- Desarrollo profesional docente
- Efectividad en las prácticas pedagógicas

El nivel de significancia fue $\alpha = 0{,}05$. Se verificaron supuestos de normalidad mediante pruebas de Kolmogórov-Smirnov y Shapiro-Wilk.

Fundamento de acuerdo con Triola, la correlación de Pearson permite cuantificar la fuerza y dirección de la relación lineal entre dos variables cuantitativas, apoyando conclusiones basadas en evidencia.

D. Interpretación de los datos

Los resultados se interpretaron considerando los baremos establecidos y los objetivos del estudio. Se explicó el significado práctico de los hallazgos en el contexto de la gestión educativa rural, destacando implicancias para la mejora del liderazgo directivo, la formación docente y la práctica pedagógica.

E. Comunicación de los datos

Los hallazgos se presentaron en informes académicos con tablas, gráficos y análisis textual claro, incluyendo recomendaciones para la administración educativa en zonas rurales.

Tabla 4

Baremos de la variable liderazgo pedagógico directivo y sus dimensiones en la institución educativa en estudio

Escala	Rango (puntajes)	Descripción sintética
Variable liderazgo pedagógico directivo		
1=Ineficaz	30–70	La gestión carece de enfoque pedagógico; las decisiones son reactivas y desarticuladas; la comunicación es vertical; se evidencia ausencia de acompañamiento docente y falta de metas claras basadas en evidencias.
2=Algo eficaz	71–110	Se observa un liderazgo con acciones parciales; lineamientos básicos; seguimiento irregular; espacios colaborativos incipientes; uso de información pedagógica limitado.
3=Eficaz	111–150	Dirección con visión estratégica; metas compartidas; acompañamiento sistemático; retroalimentación oportuna; decisiones fundamentadas en evidencias; cultura institucional orientada a la mejora continua.
Dimensión: Apoyo pedagógico		
1=Ineficaz	10–23	La institución no implementó mecanismos de acompañamiento docente. Las observaciones fueron inexistentes o sin criterios técnicos. La retroalimentación careció de pertinencia y frecuencia, y no se dispuso de recursos ni tiempo para fortalecer la práctica pedagógica.
2=Algo eficaz	24–36	Se realizaron acciones de acompañamiento ocasionales, con instrumentos básicos. Las observaciones fueron irregulares y con registros limitados. La retroalimentación se centró en aspectos puntuales, y el apoyo en recursos se brindó solo en casos específicos.
3=Eficaz	37–50	Se desarrolló un acompañamiento planificado y continuo, con instrumentos validados. La retroalimentación fue oportuna, basada en evidencias y orientada a la mejora. Se garantizó disponibilidad de recursos y tiempo para fortalecer la enseñanza.
Dimensión: Comunicación		
1=Ineficaz	10–23	La información se transmitió de manera fragmentada, predominando canales informales. Los mensajes llegaron fuera de tiempo y no existieron espacios de escucha activa. Los conflictos se gestionaron sin procedimientos claros.
2=Algo eficaz	24–36	Se definieron canales para asuntos prioritarios, aunque con limitaciones. Los avisos se emitieron dentro de plazos promedio y las reuniones fueron esporádicas. Las respuestas a consultas se brindaron con demora.
3=Eficaz	37–50	Se consolidó un flujo comunicativo claro y bidireccional, mediante canales formales activos. Los avisos se emitieron oportunamente y las reuniones se realizaron con periodicidad,

		acuerdos y seguimiento. Se promovió un clima institucional de confianza.
Dimensión: Orientación hacia el desarrollo profesional		
1=Ineficaz	10–23	No se implementó un plan de formación docente. Las ofertas fueron aisladas y sin relación con necesidades pedagógicas. La participación fue mínima y no se evaluó el impacto en la práctica.
2=Algo eficaz	24–36	Se ejecutó un plan básico con prioridades generales. Se realizaron talleres con aplicación parcial en aula y
		participación regular. Las evidencias de mejora fueron puntuales.
3=Eficaz	37–50	Se desarrolló un plan anual articulado a metas institucionales. Se promovieron comunidades de aprendizaje y acompañamiento en aula. La participación fue amplia y se evaluó sistemáticamente el impacto, orientando decisiones con base en datos.

Tabla 5 *Baremos de la variable desarrollo profesional docente y dimensiones en la institución educativa en estudio*

Escala	**Rango (puntajes)**	**Descripción sintética**
Variable desarrollo profesional docente		
1=Insuficiente	30–70	Oferta formativa dispersa; baja participación; actividades sin relación con necesidades pedagógicas; ausencia de planificación; sin evaluación del impacto en la práctica docente.
2=Aceptable	71–110	Plan básico de capacitación; participación regular; actualización parcialmente alineada a prioridades; aplicación en aula con resultados heterogéneos; evidencias limitadas.
3=Óptimo	111–150	Plan anual articulado a prioridades institucionales; aprendizaje colaborativo; acompañamiento en aula; evaluación sistemática del impacto; mejoras sostenidas en prácticas y resultados.
Dimensión: Reflexión de su practica		
1=Insuficiente	10–23	El docente no realizó procesos sistemáticos de análisis sobre su práctica pedagógica; las decisiones se tomaron sin evidencias ni criterios técnicos; no se identificaron áreas de mejora.
2=Aceptable	24–36	El docente efectuó reflexiones ocasionales, centradas en aspectos generales; se identificaron algunas dificultades, pero sin generar planes concretos de mejora.

3=Óptimo	37–50	El docente desarrolló reflexiones profundas y continuas, sustentadas en evidencias; se formularon estrategias de mejora y se aplicaron ajustes pertinentes en la práctica pedagógica.
Dimensión: Trabajo colegiado		
1=Insuficiente	10–23	La participación en espacios colaborativos fue mínima o inexistente; no se promovió intercambio de experiencias ni construcción conjunta de soluciones pedagógicas.
2=Aceptable	24–36	El docente participó en reuniones colegiadas de manera intermitente; se compartieron algunas experiencias, aunque sin articulación sistemática con la planificación institucional.
3=Óptimo	37–50	El docente participó activamente en comunidades profesionales; se promovió la co-creación de estrategias, análisis de evidencias y toma de decisiones orientadas a la mejora institucional.
Dimensión: Aprendizaje continuo		
1=Insuficiente	10–23	No se evidenció participación en procesos de actualización; las acciones formativas fueron aisladas y sin relación con necesidades pedagógicas.
2=Aceptable	24–36	El docente asistió a capacitaciones básicas y aplicó algunos aprendizajes en aula; la actualización respondió parcialmente a las demandas del contexto educativo.
3=Óptimo	37–50	El docente participó en programas de formación continua alineados a prioridades institucionales; aplicó innovaciones en aula y evaluó el impacto de los aprendizajes adquiridos.

Tabla 6 *Baremos de la variable efectividad de la práctica pedagógica en la institución educativa en estudio*

Escala	Rango (puntajes)	Descripción sintética
Variable efectividad de la práctica pedagógica		
1=Inadecuada	30–70	Planificación débil; metodologías tradicionales sin adaptaciones; evaluación centrada en memorización; baja participación estudiantil; escasa atención a la diversidad.
2=Poco adecuada	71–110	Planificación básica; estrategias parcialmente adaptadas; evaluación con instrumentos limitados; participación intermitente; avances irregulares en aprendizajes.
3=Adecuada	111–150	Planificación sólida; metodologías activas y contextualizadas; evaluación formativa; retroalimentación pertinente; participación sostenida; logros de aprendizaje consistentes.
Dimensión: Planificación curricular		

1=Inadecuada	6–13	La planificación careció de coherencia con el currículo nacional; no se consideraron competencias ni capacidades; las sesiones se elaboraron sin criterios pedagógicos claros.
2=Poco adecuada	14–21	La planificación incluyó competencias y capacidades de manera parcial; se observó estructura básica, pero sin articulación con procesos pedagógicos ni diversidad contextual.
3=Adecuada	22–30	La planificación se realizó conforme al currículo nacional, articulando competencias, capacidades y desempeños; se evidenció secuencia lógica y pertinencia pedagógica.
Dimensión: Contextualiza situaciones de aprendizaje		
1=Inadecuada	6–13	Las actividades no respondieron a la realidad sociocultural del estudiantado; se aplicaron ejemplos genéricos sin conexión con el entorno.
2=Poco adecuada	14–21	Se incorporaron referencias al contexto local de manera limitada; las situaciones de aprendizaje fueron parcialmente significativas.
3=Adecuada	22–30	Las actividades se diseñaron considerando la diversidad cultural y lingüística; se promovió aprendizaje significativo vinculado al entorno inmediato.
Dimensión: Manejo disciplinar		
1=Inadecuada	6–13	Se evidenció desconocimiento del área curricular; las explicaciones fueron imprecisas y sin fundamentación conceptual.
2=Poco adecuada	14–21	El manejo disciplinar fue aceptable, aunque con vacíos conceptuales; se aplicaron contenidos básicos sin profundización.
3=Adecuada	22–30	Se demostró dominio sólido del área curricular; las explicaciones fueron claras, fundamentadas y articuladas con otros saberes.
Dimensión: Manejo pedagógico y didáctico de los procesos de aprendizaje		
1=Inadecuada	6–13	Las estrategias fueron tradicionales y centradas en la transmisión; no se promovió participación activa ni aprendizaje colaborativo.
2=Poco adecuada	14–21	Se aplicaron algunas estrategias activas, pero sin continuidad; la participación estudiantil fue irregular.
3=Adecuada	22–30	Se emplearon metodologías activas y recursos pertinentes; se fomentó interacción, colaboración y construcción significativa del aprendizaje.
Dimensión: Evaluación de aprendizajes		
1=Inadecuada	6–13	La evaluación se limitó a pruebas memorísticas; no se aplicaron criterios ni instrumentos válidos; ausencia de retroalimentación.
2=Poco adecuada	14–21	Se utilizaron instrumentos básicos con criterios parciales; la retroalimentación fue ocasional y poco orientadora.

3=Adecuada	22–30	Se aplicaron instrumentos variados y pertinentes; la retroalimentación fue sistemática, orientada a la mejora y basada en evidencias.

4.9. Técnicas para demostrar la verdad o falsedad de las hipótesis planteadas

Para contrastar las hipótesis planteadas en el estudio "Liderazgo pedagógico directivo, desarrollo profesional docente y efectividad en las prácticas pedagógicas en la Red Educativa Rural Qoseq Mayu, Haquira, Cotabambas, Apurímac – 2024", se aplicó la técnica de correlación lineal de Pearson, dado que las variables se midieron en escala de intervalo y se buscó determinar la fuerza y dirección de la relación lineal entre ellas (Triola, 2004). Para tal hecho están los siguientes fundamentos:

Fundamentos de la técnica estadística

- **Tipo de variables:** Las tres variables se evaluaron mediante escalas tipo Likert, sumadas para obtener puntajes continuos, lo que permite tratarlas como cuantitativas.
- **Objetivo:** Establecer si existe relación significativa entre liderazgo pedagógico directivo, desarrollo profesional docente y efectividad en la práctica pedagógica.
- **Supuestos estadísticos:** Se verificó la normalidad de los datos mediante pruebas de Kolmogórov-Smirnov y Shapiro-Wilk. Al cumplirse los supuestos, se aplicó Pearson.

Procedimiento aplicado

1. Formulación de hipótesis

- **Hipótesis nula (H_0):** No existe relación significativa entre las variables ($r = 0$).
- **Hipótesis alternativa (H_1):** Existe relación significativa entre las variables ($r \neq 0$).

2. Nivel de significancia

- Fue establecido como **$\alpha = 0.05$ (5%)**, criterio común en estudios educativos para minimizar el error tipo I.

3. Cálculo del coeficiente r

- Se utilizó la fórmula de Pearson:

$$r = \frac{\sum(X - \bar{X})(Y - \bar{Y})}{\sqrt{\sum(X - \bar{X})^2 \sum(Y - \bar{Y})^2}}$$

- El valor de r oscila entre -1 y +1, donde:

  r > 0 indica relación positiva.

  r < 0 indica relación negativa.

  r = 0 indica ausencia de relación.

4. Prueba de significancia

- Se calculó el valor-p asociado al estadístico t:

$$t = \frac{r\sqrt{n-2}}{\sqrt{1-r^2}}$$

- Se comparó el valor-p con α:

  Si valor-p ≤ 0.05, se rechazó H_0 y se aceptó H_1 (relación significativa).

  Si valor-p > 0.05, no se rechazó H_0 (relación no significativa).

CAPÍTULO V

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

5.1. Procesamiento, análisis e interpretación de los resultados

El procesamiento de los datos se realizó de manera sistemática, siguiendo las etapas establecidas en la metodología estadística. En primer lugar, se consolidaron las respuestas obtenidas mediante los instrumentos aplicados, organizándolas en matrices y tablas de frecuencia absoluta y relativa. Posteriormente, se calcularon medidas descriptivas como la media, la desviación estándar y el rango, con el propósito de caracterizar el comportamiento de las variables: liderazgo pedagógico directivo, desarrollo profesional docente y efectividad en las prácticas pedagógicas. Este procedimiento permitió disponer de información ordenada y confiable para el análisis posterior.

El análisis se efectuó en dos niveles complementarios. En el nivel descriptivo, se elaboraron tablas y gráficos que mostraron la distribución de los puntajes por dimensión y variable, permitiendo identificar tendencias y patrones relevantes. En el nivel inferencial, se aplicó la técnica de correlación lineal de Pearson, dado que el estudio buscó establecer la relación entre las variables en un diseño no experimental causal-explicativo. Se calculó el coeficiente de correlación (r) y el valor-p asociado, considerando un nivel de significancia del 5% ($\alpha = 0.05$). Este análisis permitió determinar la fuerza y dirección de las relaciones, así como la significancia estadística de los resultados.

La interpretación se realizó en función de los objetivos e hipótesis planteadas, vinculando los hallazgos estadísticos con el contexto educativo de la Red Educativa Rural Qoseq Mayu. Se explicó el significado práctico de las correlaciones encontradas, destacando su implicancia en la gestión pedagógica, la formación docente y la mejora de las prácticas pedagógicas. Asimismo, se contrastaron los resultados con la revisión de la teoría que forma parte del marco teórico y la matriz de operacionalización de las variables en estudio, asegurando conclusiones coherentes, con criterios de validez científica y pertinencia contextual.

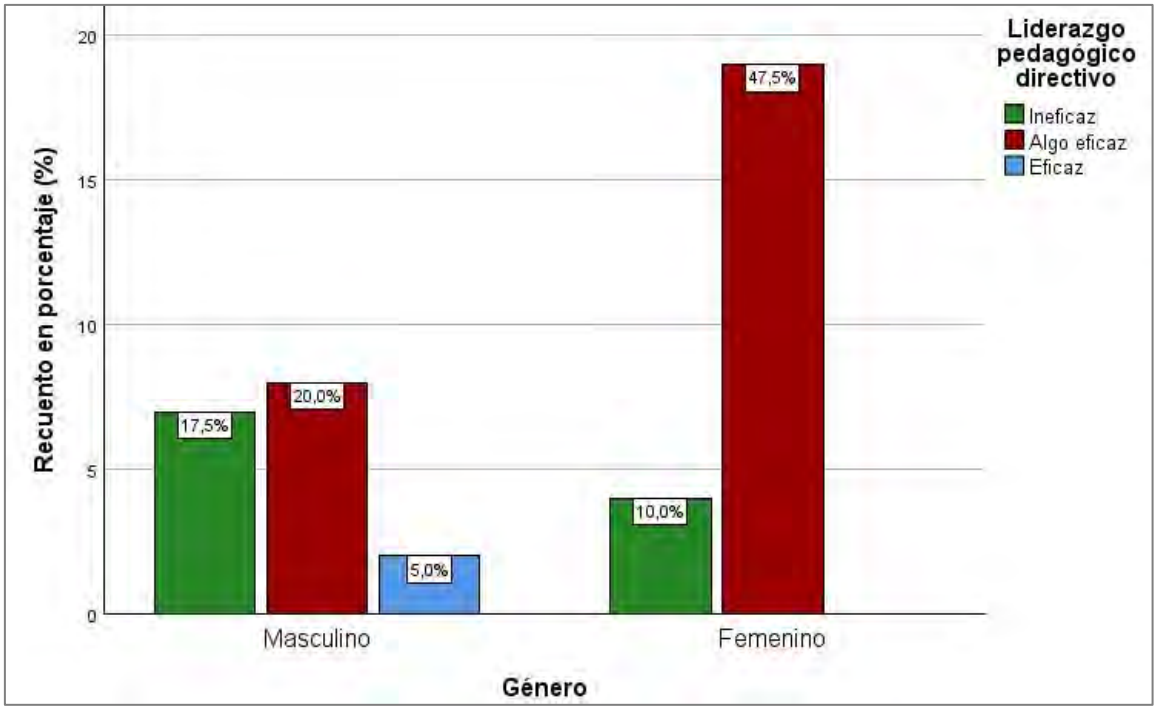
5.1.1. Resultados descriptivos de la variable liderazgo pedagógico directivo y sus dimensiones

Tabla 7 *Estadísticos descriptivos de la variable liderazgo pedagógico directivo por género*

Género	Liderazgo pedagógico directivo						Total	
	Ineficaz		Algo eficaz		Eficaz			
	fi	hi%	fi	hi%	fi	hi%	fi	hi%
Masculino	7	17,5%	8	20,0%	2	5,0%	17	42,5%
Femenino	4	10,0%	19	47,5%	0	0,0%	23	57,5%
Total	11	27,5%	27	67,5%	2	5,0%	40	100,0%

Nota. Datos procesados en el programa estadístico IBM SPSS.

Figura 1 *Porcentajes comparativos de la variable liderazgo pedagógico directivo por género*



Interpretación

El análisis descriptivo mostró que la mayoría de los directivos se ubicó en el nivel algo eficaz dentro de la variable liderazgo pedagógico directivo. Este nivel concentró 67,5 % del total, lo que evidenció una práctica con avances parciales en la conducción pedagógica. El nivel ineficaz alcanzó 27,5 %, mientras que el nivel eficaz registró solo 5 %, lo que indicó una baja proporción de directivos con liderazgo consolidado.

En la dimensión apoyo pedagógico, los resultados reflejaron que la orientación hacia el acompañamiento docente fue limitada. La mayoría de los participantes se concentró en acciones básicas, sin planificación sostenida ni retroalimentación sistemática. Esta tendencia coincidió con la predominancia del nivel algo eficaz, lo que sugirió que el acompañamiento se realizó de manera parcial y sin impacto significativo en la mejora de la práctica pedagógica.

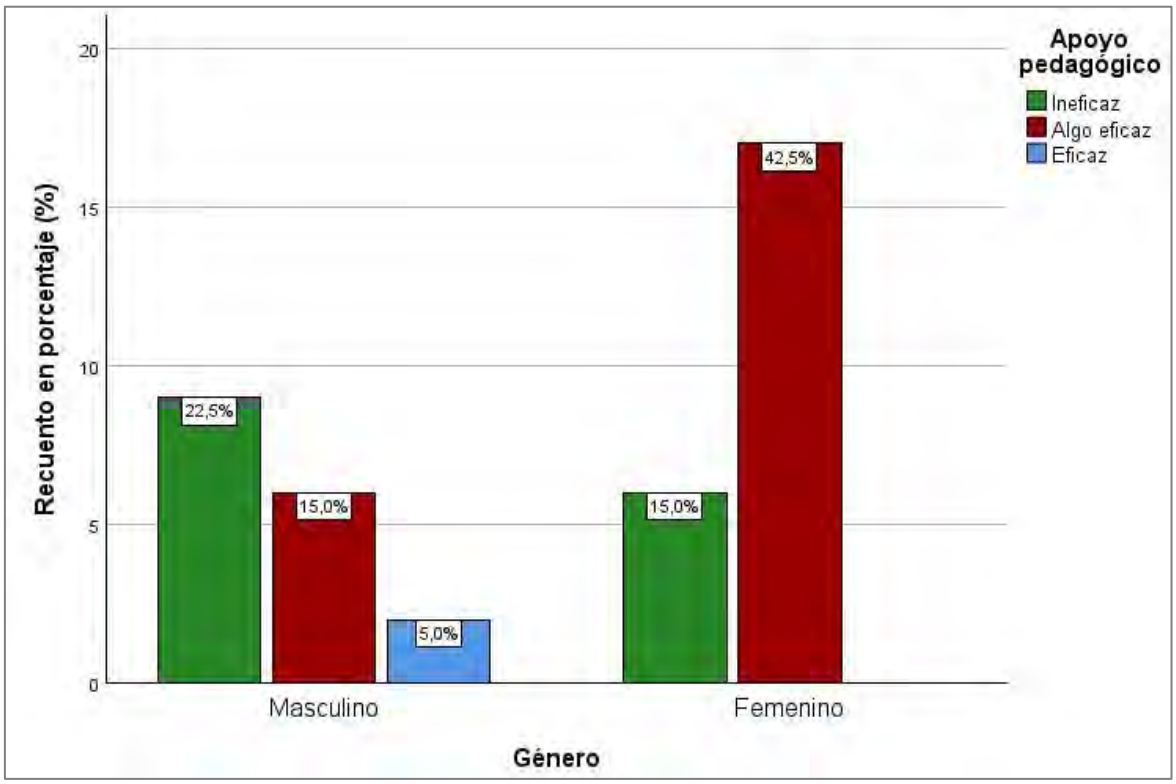
Respecto a la comunicación y la orientación hacia el desarrollo profesional, se observó un comportamiento similar. La comunicación se desarrolló con canales definidos, aunque sin garantizar fluidez ni espacios permanentes de diálogo. En cuanto a la orientación hacia el desarrollo profesional, las acciones se redujeron a iniciativas aisladas, sin articulación con planes institucionales. Estos hallazgos confirmaron que el liderazgo directivo presentó limitaciones para consolidar procesos estratégicos que fortalezcan la práctica docente y la mejora continua.

Tabla 8 *Estadísticos descriptivos de la dimensión apoyo pedagógico por género*

Género	Apoyo pedagógico						Total	
	Ineficaz		Algo eficaz		Eficaz			
	fi	hi%	fi	hi%	fi	hi%	fi	hi%
Masculino	9	22,5%	6	15,0%	2	5,0%	17	42,5%
Femenino	6	15,0%	17	42,5%	0	0,0%	23	57,5%
Total	15	37,5%	23	57,5%	2	5,0%	40	100,0%

Nota. Datos procesados en el programa estadístico IBM SPSS.

Figura 2 *Porcentajes comparativos de la dimensión apoyo pedagógico por género*



Interpretación

El análisis evidenció que la dimensión apoyo pedagógico se concentró en el nivel algo eficaz, con 57,5 % del total de participantes. Este resultado indicó que las acciones de acompañamiento se realizaron de manera parcial, sin alcanzar estándares óptimos. El nivel ineficaz representó 37,5 %, lo que reflejó una proporción considerable de directivos que no lograron implementar estrategias efectivas para fortalecer la práctica docente. El nivel eficaz alcanzó solo 5 %, lo que mostró una baja presencia de apoyo pedagógico consolidado.

En los indicadores acompañamiento en la planificación, los datos sugirieron que la mayoría de los directivos brindó orientación básica, sin garantizar coherencia con el currículo ni secuencias pedagógicas claras. Respecto a observación y retroalimentación, se identificó que las visitas al aula fueron escasas y la retroalimentación careció de sistematicidad, lo que limitó la mejora continua. Estos hallazgos confirmaron que el acompañamiento se desarrolló sin criterios técnicos que aseguren impacto en la práctica.

En cuanto al Fortalecimiento de competencias pedagógicas y el fomento de la reflexión profesional, los resultados mostraron que las acciones se redujeron a iniciativas aisladas. No se promovieron espacios permanentes para la actualización ni procesos

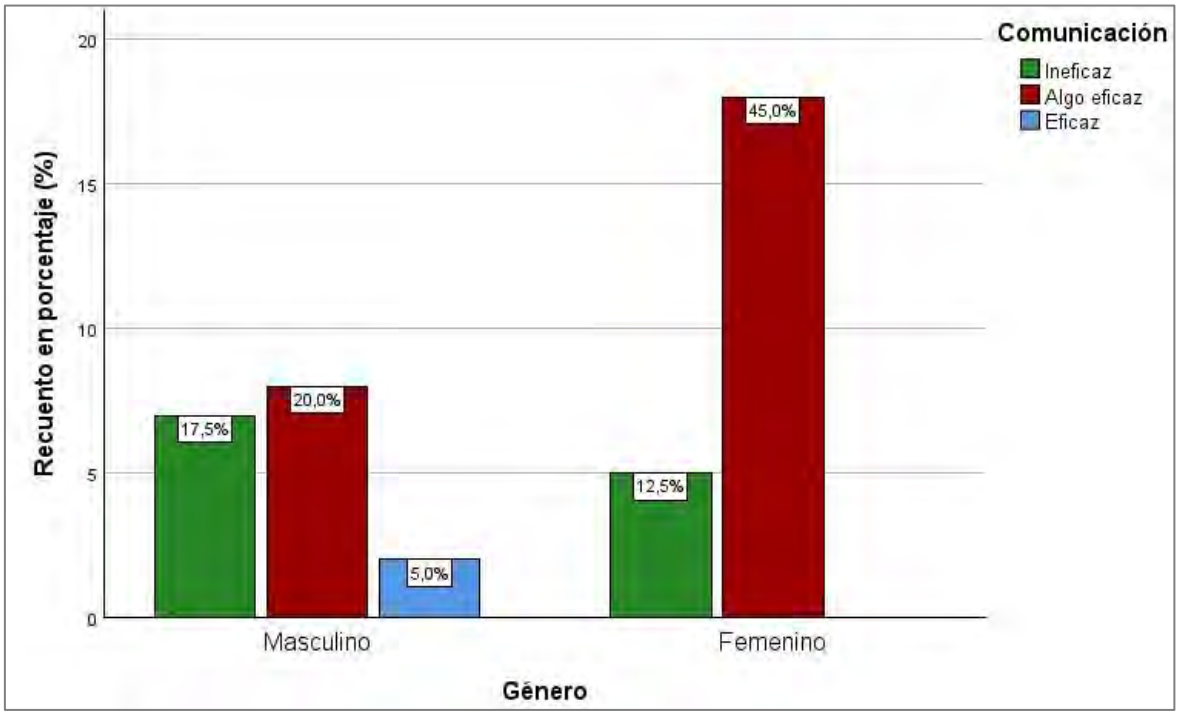
reflexivos que orienten la toma de decisiones pedagógicas. Esta situación evidenció que el apoyo pedagógico no logró consolidarse como un mecanismo estratégico para elevar la calidad educativa en la red rural evaluada.

Tabla 9 *Estadísticos descriptivos de la dimensión comunicación por género*

Género	Comunicación						Total	
	Ineficaz		Algo eficaz		Eficaz			
	fi	hi%	fi	hi%	fi	hi%	fi	hi%
Masculino	7	17,5%	8	20,0%	2	5,0%	17	42,5%
Femenino	5	12,5%	18	45,0%	0	0,0%	23	57,5%
Total	12	30,0%	26	65,0%	2	5,0%	40	100,0%

Nota. Datos procesados en el programa estadístico IBM SPSS.

Figura 3 *Porcentajes comparativos de la dimensión comunicación por género*



Interpretación

El análisis mostró que la dimensión comunicación se concentró en el nivel algo eficaz con 65 % del total de participantes. Este resultado indicó que la mayoría percibió canales básicos de interacción sin alcanzar estándares óptimos. El nivel ineficaz representó 30 %, lo

que reflejó limitaciones en la accesibilidad y en la calidad de los intercambios. El nivel eficaz alcanzó solo 5 %, lo que evidenció baja consolidación de prácticas comunicativas orientadas a la gestión pedagógica.

En el indicador accesibilidad del directivo, los datos revelaron presencia parcial para atender consultas. La mayoría de los docentes encontró disponibilidad irregular, lo que redujo la oportunidad de coordinar acciones pedagógicas. Respecto a la calidad de la retroalimentación, se observó que los mensajes carecieron de precisión y orientación clara, lo que limitó la utilidad para mejorar la práctica docente.

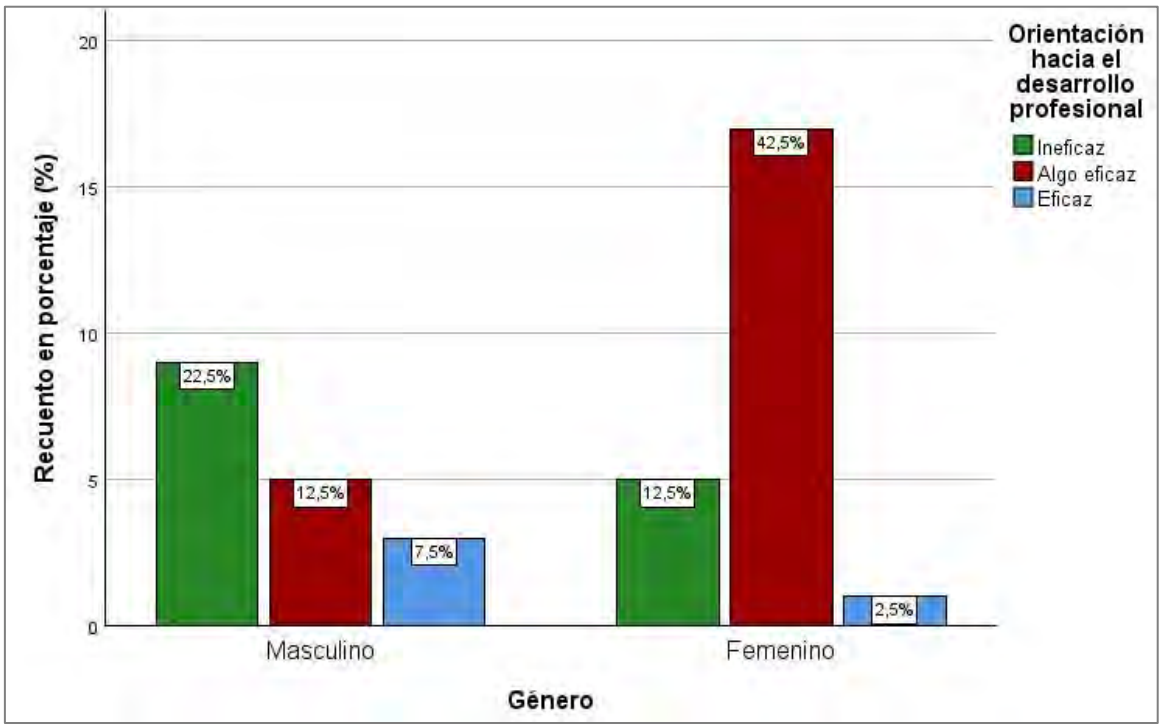
En cuanto a escucha activa y empatía, los resultados reflejaron ausencia de espacios permanentes para expresar necesidades y propuestas. La empatía se manifestó de manera ocasional, lo que afectó la construcción de confianza y colaboración. Estos hallazgos confirmaron que la comunicación se mantuvo en niveles básicos sin generar condiciones que fortalezcan la relación entre directivos y docentes en la red educativa rural.

Tabla 10 *Estadísticos descriptivos de la dimensión orientación hacia el desarrollo profesional por género*

Género	Orientación hacia el desarrollo profesional						Total	
	Ineficaz		Algo eficaz		Eficaz			
	fi	hi%	fi	hi%	fi	hi%	fi	hi%
Masculino	9	22,5%	5	12,5%	3	7,5%	17	42,5%
Femenino	5	12,5%	17	42,5%	1	2,5%	23	57,5%
Total	14	35,0%	22	55,0%	4	10,0%	40	100,0%

Nota. Datos procesados en el programa estadístico IBM SPSS.

Figura 4 *Porcentajes comparativos de la dimensión apoyo pedagógico por género*



Interpretación

El análisis demostró preponderancia del nivel algo eficaz en la dimensión orientación hacia el desarrollo profesional con 62,5 % del total. Este resultado indicó la presencia de acciones parciales para fortalecer la formación docente. El nivel ineficaz alcanzó 32,5 %, lo que reflejó ausencia de estrategias sostenidas. El nivel eficaz registró solo 5 %, lo que evidenció baja consolidación de prácticas orientadas al desarrollo profesional.

En el indicador identificación de necesidades formativas, los datos revelaron escasa aplicación de diagnósticos y falta de consideración de prioridades pedagógicas. Respecto a provisión de oportunidades de formación, se observó oferta limitada sin articulación con planes institucionales. El acompañamiento pedagógico personalizado se realizó de manera irregular, lo que redujo impacto en la mejora de la práctica docente.

En cuanto a fomento del aprendizaje colaborativo, apoyo en la gestión de carrera docente y reconocimiento del esfuerzo y logros, los resultados reflejaron acciones aisladas sin continuidad. No se promovieron espacios permanentes para la interacción profesional ni mecanismos claros para valorar avances individuales. Estos hallazgos confirmaron presencia de prácticas básicas sin consolidación de procesos estratégicos para fortalecer la trayectoria docente en la red educativa rural.

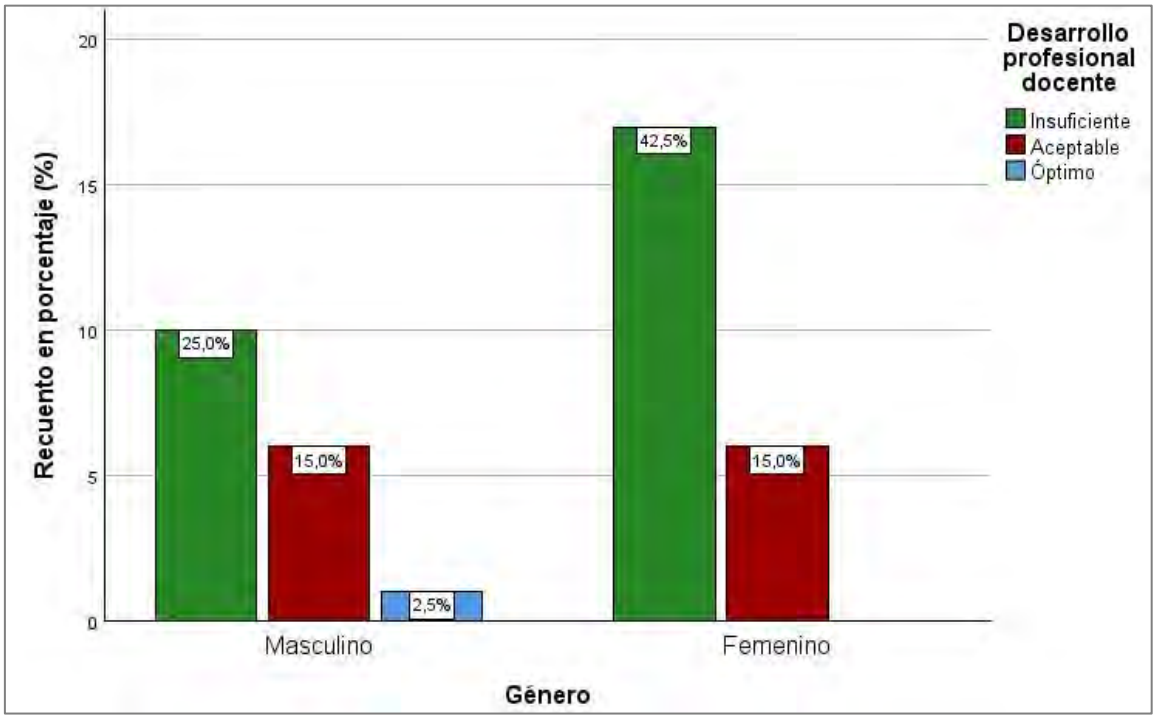
5.1.2. Resultados descriptivos de la variable desarrollo profesional docente y sus dimensiones

Tabla 11 *Estadísticos descriptivos de la variable desarrollo profesional docente por género*

Género	Desarrollo profesional docente						Total	
	Insuficiente		Aceptable		Óptimo			
	fi	hi%	fi	hi%	fi	hi%	fi	hi%
Masculino	10	25,0%	6	15,0%	1	2,5%	17	42,5%
Femenino	17	42,5%	6	15,0%	0	0,0%	23	57,5%
Total	27	67,5%	12	30,0%	1	2,5%	40	100,0%

Nota. Datos procesados en el programa estadístico IBM SPSS.

Figura 5 *Porcentajes comparativos de la variable liderazgo pedagógico directivo por género*



Interpretación

El análisis reveló predominio del nivel insuficiente en la variable desarrollo profesional docente con 67,5 % del total. Este resultado indicó ausencia de acciones sostenidas para fortalecer la formación y la práctica pedagógica. El nivel aceptable alcanzó

30 %, lo que reflejó presencia de iniciativas básicas sin articulación con planes institucionales. El nivel óptimo registró solo 2,5 %, lo que evidenció baja consolidación de procesos orientados al aprendizaje continuo y la mejora profesional.

En la dimensión reflexión de su práctica, los datos revelaron escasa aplicación de análisis sistemático sobre la enseñanza. La mayoría de los docentes no realizó ajustes con base en evidencias, lo que redujo impacto en la calidad educativa. Respecto a trabajo colegiado, se observó participación irregular en espacios colaborativos, sin generación de estrategias conjuntas para resolver problemas pedagógicos.

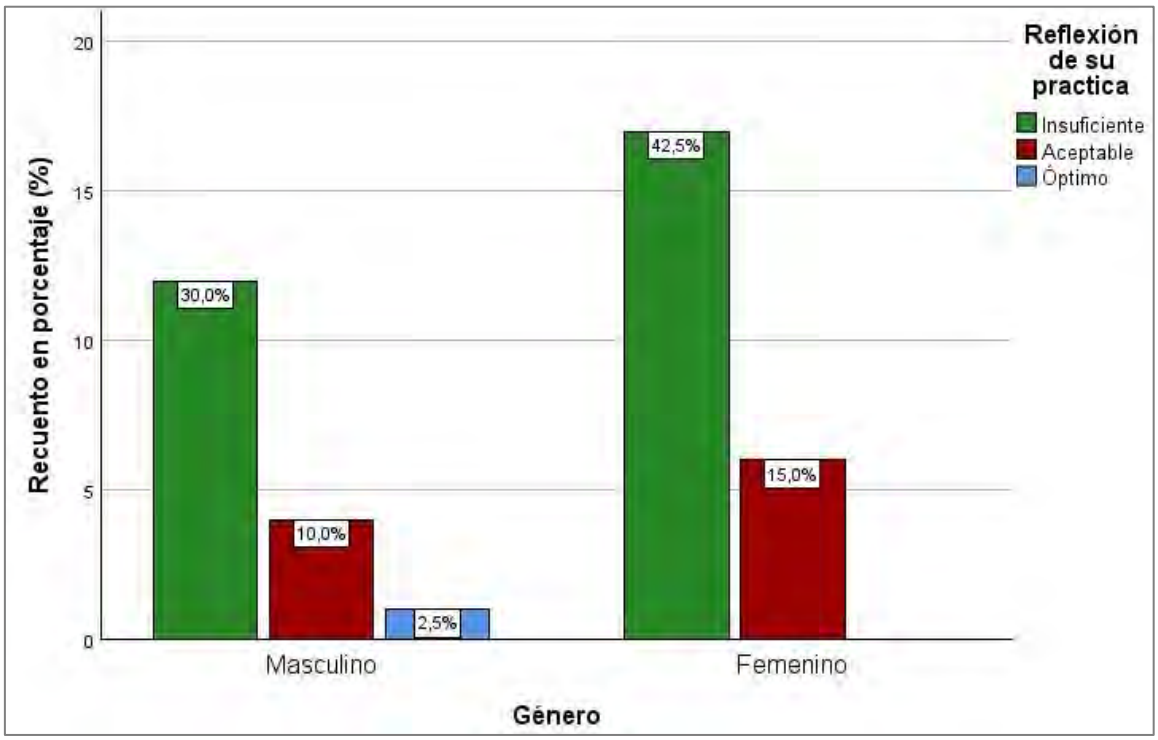
En cuanto a aprendizaje continuo, los resultados reflejaron baja asistencia a programas de actualización y ausencia de mecanismos para evaluar impacto en el aula. Estas cifras confirmaron predominio de prácticas básicas sin consolidación de procesos estratégicos para fortalecer competencias docentes en la red educativa rural.

Tabla 12 *Estadísticos descriptivos de la dimensión reflexión de su práctica por género*

Género	Reflexión de su practica						Total	
	Insuficiente		Aceptable		Óptimo			
	fi	hi%	fi	hi%	fi	hi%	fi	hi%
Masculino	12	30,0%	4	10,0%	1	2,5%	17	42,5%
Femenino	17	42,5%	6	15,0%	0	0,0%	23	57,5%
Total	29	72,5%	10	25,0%	1	2,5%	40	100,0%

Nota. Datos procesados en el programa estadístico IBM SPSS.

Figura 6 *Porcentajes comparativos de la dimensión reflexión de su práctica por género*



Interpretación

El análisis mostró preponderancia del nivel insuficiente en la dimensión reflexión de su práctica con 72,5 %. Este resultado indicó ausencia de procesos sistemáticos para revisar la enseñanza y generar mejoras. El nivel aceptable alcanzó 25,0 %, lo que reflejó presencia de acciones básicas sin continuidad. El nivel óptimo registró 2,5 %, lo que evidenció baja consolidación de prácticas reflexivas orientadas a la innovación pedagógica.

En el indicador análisis crítico, los datos revelaron escasa revisión de decisiones pedagógicas y falta de argumentación técnica. Respecto a autoevaluación, se observó aplicación irregular de instrumentos para valorar desempeño docente. La evaluación de estudiantes se realizó sin conexión con ajustes en la práctica, lo que redujo impacto en la mejora del aprendizaje.

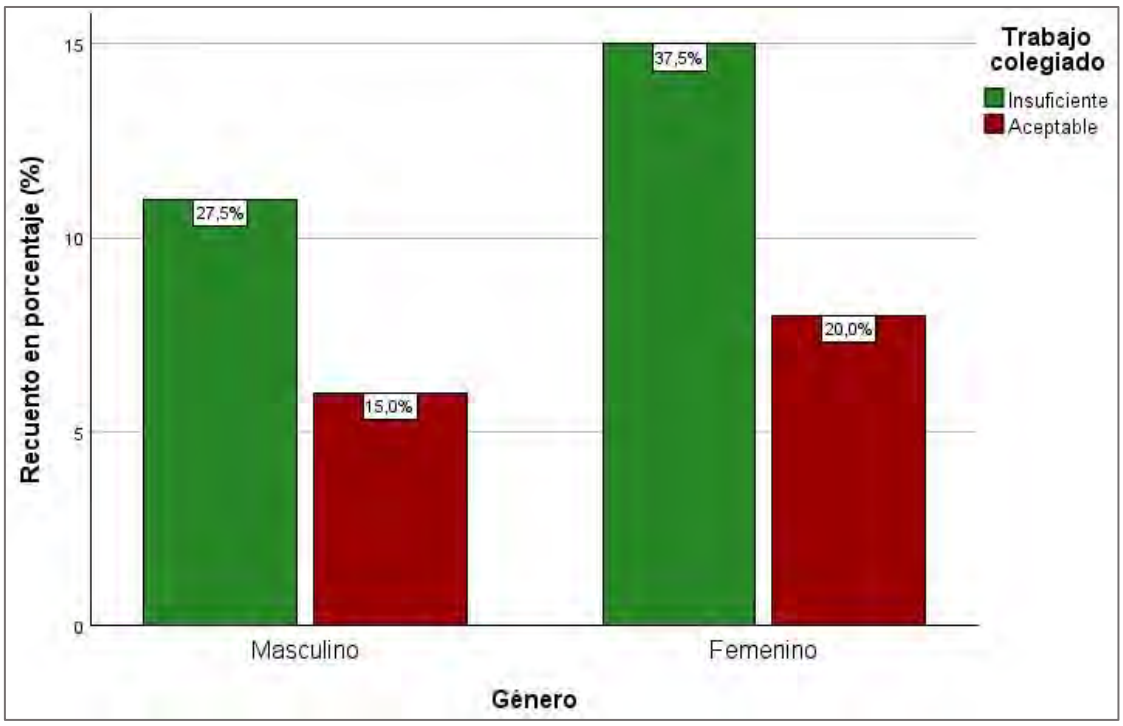
En cuanto a identificación de factores contextuales e innovación pedagógica, los resultados reflejaron ausencia de estrategias para integrar condiciones socioculturales en la planificación. Las iniciativas innovadoras fueron mínimas y sin articulación con necesidades reales del aula. Estos hallazgos confirmaron predominio de prácticas básicas sin consolidación de procesos reflexivos que fortalezcan la calidad educativa en la red rural.

Tabla 13 *Estadísticos descriptivos de la dimensión trabajo colegiado por género*

Género	Trabajo colegiado						Total	
	Insuficiente		Aceptable		Óptimo			
	fi	hi%	fi	hi%	fi	hi%	fi	hi%
Masculino	11	27,5%	6	15,0%	0	0,0%	17	42,5%
Femenino	15	37,5%	8	20,0%	0	0,0%	23	57,5%
Total	26	65,0%	14	35,0%	0	0,0%	40	100,0%

Nota. Datos procesados en el programa estadístico IBM SPSS.

Figura 7 *Porcentajes comparativos de la dimensión trabajo colegiado por género*



Interpretación

El análisis estadístico reveló preponderancia del nivel insuficiente en la dimensión trabajo colegiado con 65,0 %. Este resultado indicó ausencia de prácticas colaborativas sostenidas entre docentes. El nivel aceptable alcanzó 35,0 %, lo que reflejó presencia de acciones básicas sin continuidad. El nivel óptimo registró 0,0 %, lo que evidenció falta total de consolidación en procesos colegiados.

En el indicador participación en reuniones, los datos revelaron asistencia irregular y sin planificación clara. Respecto a utilidad de trabajo en pares, se observó percepción

limitada sobre beneficios de la colaboración, lo que redujo impacto en la mejora pedagógica. El interaprendizaje se presentó de manera aislada, sin espacios permanentes para compartir experiencias.

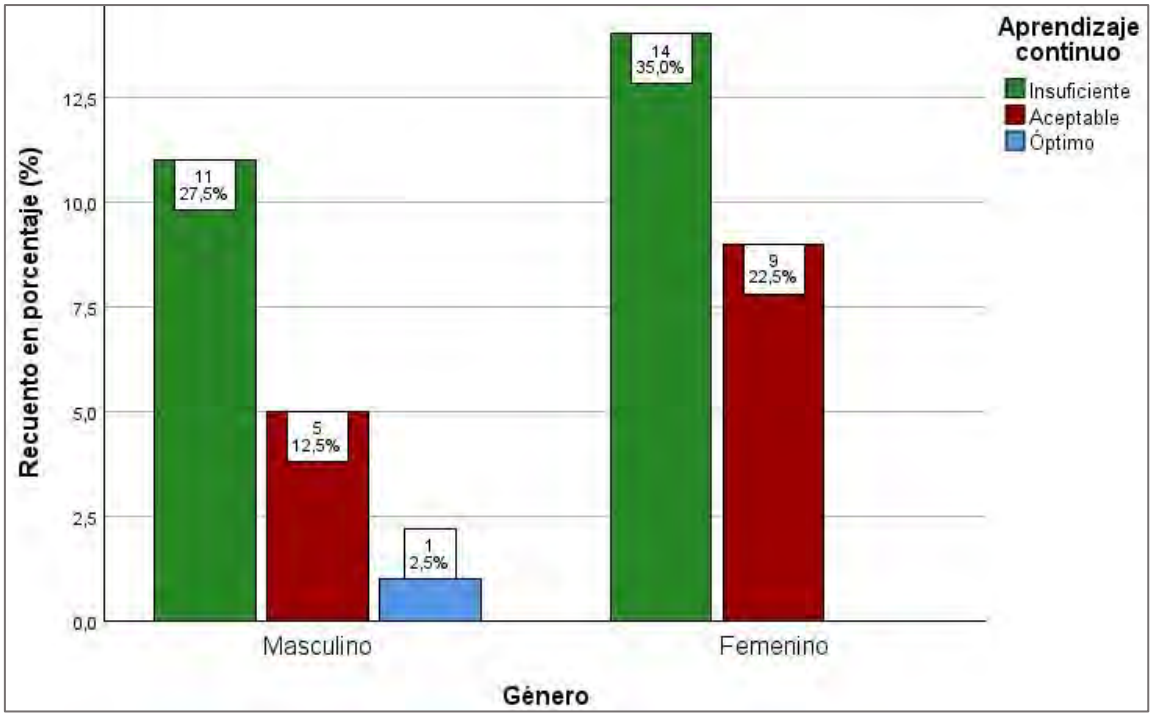
Estos hallazgos confirmaron predominio de prácticas individuales sin articulación con estrategias colectivas. La ausencia de procesos colegiados afectó la construcción de soluciones pedagógicas y la generación de innovación en la red educativa rural.

Tabla 14 *Estadísticos descriptivos de la dimensión aprendizaje continuo por género*

Género	Aprendizaje continuo						Total	
	Insuficiente		Aceptable		Óptimo			
	fi	hi%	fi	hi%	fi	hi%	fi	hi%
Masculino	11	27,5%	5	12,5%	1	2,5%	17	42,5%
Femenino	14	35,0%	9	22,5%	0	0,0%	23	57,5%
Total	25	62,5%	14	35,0%	1	2,5%	40	100,0%

Nota. Datos procesados en el programa estadístico IBM SPSS.

Figura 8 *Porcentajes comparativos de la dimensión aprendizaje continuo por género*



Interpretación

El análisis estadístico expuso predominio del nivel insuficiente en la dimensión aprendizaje continuo con 62,5 %. Este resultado indicó ausencia de acciones sostenidas para fortalecer la actualización pedagógica y disciplinar. El nivel aceptable alcanzó 35,0 %, lo que reflejó presencia de iniciativas básicas sin continuidad. El nivel óptimo registró 2,5 %, lo que evidenció baja consolidación de procesos orientados a la innovación educativa y la gestión del desarrollo profesional.

En el indicador actualización pedagógica y disciplinar, los datos revelaron escasa participación en programas de formación y falta de articulación con necesidades del aula.

Respecto a reflexión crítica sobre su práctica, se observó aplicación irregular de análisis para ajustar estrategias pedagógicas. La innovación educativa se presentó de manera mínima, sin integración de recursos ni metodologías activas.

En cuanto a gestión de su desarrollo profesional, los resultados reflejaron ausencia de planificación individual y falta de seguimiento para evaluar impacto en la enseñanza. Estos hallazgos confirmaron predominio de prácticas básicas sin consolidación de procesos estratégicos que fortalezcan competencias docentes en la red educativa rural.

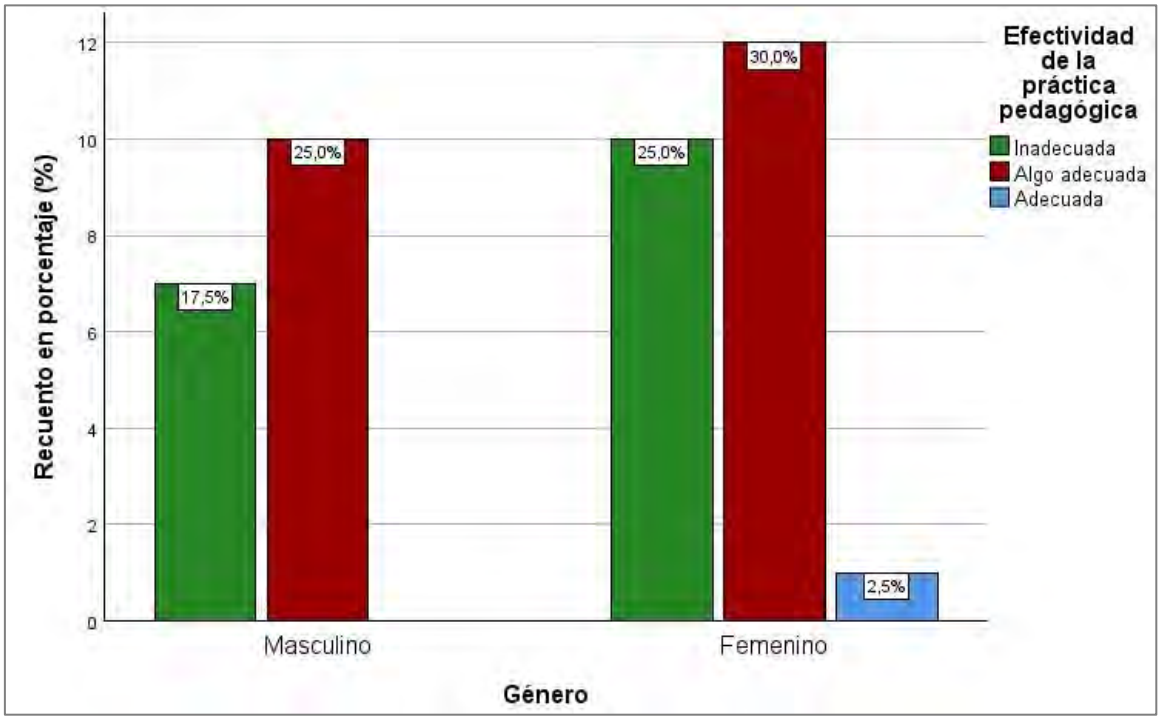
5.1.3. Resultados descriptivos de la variable efectividad de la práctica pedagógica y sus dimensiones

Tabla 15 *Estadísticos descriptivos de la variable efectividad de la práctica pedagógica por género*

Género	Efectividad de la práctica pedagógica						Total	
	Insuficiente		Aceptable		Excelente			
	fi	hi%	fi	hi%	fi	hi%	fi	hi%
Masculino	7	17,5%	10	25,0%	0	0,0%	17	42,5%
Femenino	10	25,0%	12	30,0%	1	2,5%	23	57,5%
Total	17	42,5%	22	55,0%	1	2,5%	40	100,0%

Nota. Datos procesados en el programa estadístico IBM SPSS.

Figura 9 *Porcentajes comparativos de la variable liderazgo pedagógico directivo por género*



Interpretación

El análisis descriptivo expuso preponderancia del nivel poco adecuado en la variable efectividad de práctica pedagógica con más del 60,0 %. Este resultado indicó presencia de acciones básicas sin consolidación en procesos pedagógicos. El nivel insuficiente alcanzó cerca del 30,0 %, lo que reflejó ausencia de planificación y estrategias didácticas sostenidas. El nivel excelente registró menos del 10,0 %, lo que evidenció baja implementación de prácticas orientadas a la mejora continua.

En la dimensión planificación curricular, los datos revelaron escasa articulación con competencias y capacidades del currículo nacional. Respecto a contextualización de situaciones de aprendizaje, se observó integración limitada de elementos socioculturales en las actividades. El manejo disciplinar se presentó con vacíos conceptuales y falta de dominio en contenidos del área.

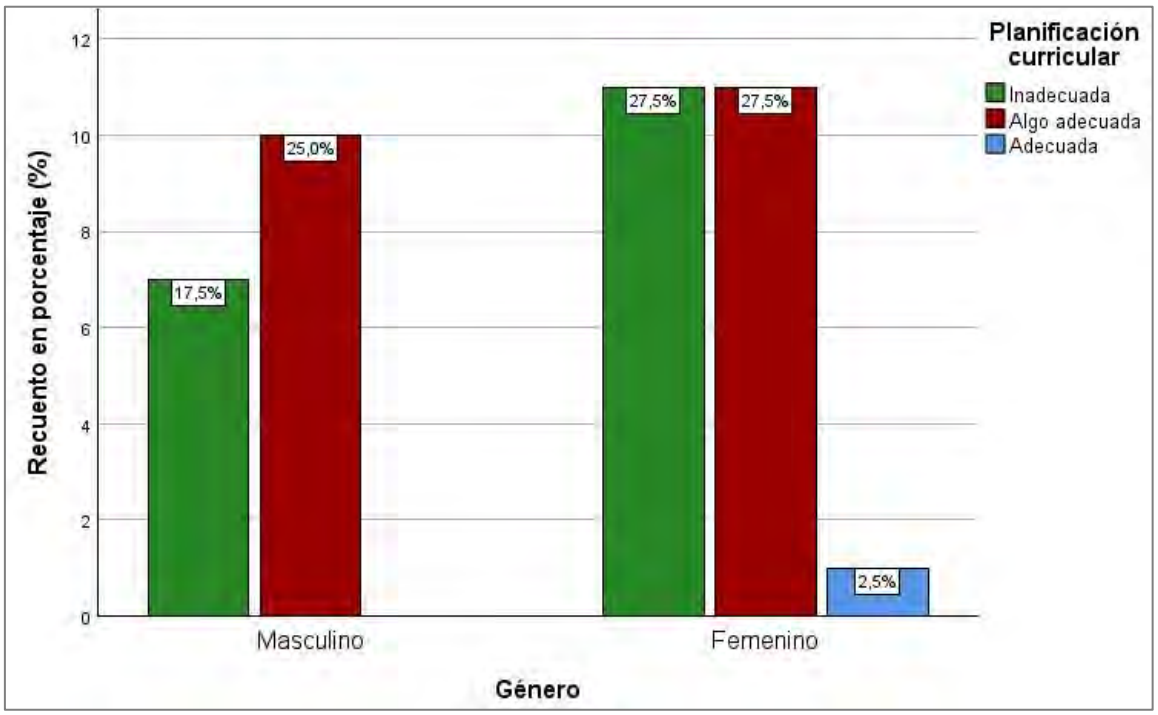
En cuanto a manejo pedagógico y didáctico de los procesos de aprendizaje y evaluación de aprendizajes, los resultados reflejaron uso mínimo de metodologías activas y ausencia de retroalimentación sistemática. Las estrategias evaluativas se centraron en pruebas memorísticas sin criterios claros. Estos hallazgos confirmaron predominio de prácticas básicas sin consolidación de procesos pedagógicos que fortalezcan la calidad educativa en la red rural.

Tabla 16 *Estadísticos descriptivos de la dimensión planificación curricular por género*

Género	Planificación curricular						Total	
	Insuficiente		Aceptable		Excelente			
	fi	hi%	fi	hi%	fi	hi%	fi	hi%
Masculino	7	17,5%	10	25,0%	0	0,0%	17	42,5%
Femenino	11	27,5%	11	27,5%	1	2,5%	23	57,5%
Total	18	45,0%	21	52,5%	1	2,5%	40	100,0%

Nota. Datos procesados en el programa estadístico IBM SPSS.

Figura 10 *Porcentajes comparativos de la dimensión planificación curricular por género*



Interpretación

El análisis descriptivo reveló preeminencia del nivel algo adecuada en la dimensión planificación curricular con 52,5 %. Este resultado indicó presencia de acciones parciales para articular objetivos, contenidos y métodos. El nivel insuficiente alcanzó 45,0 %, lo que reflejó ausencia de coherencia en la estructura curricular. El nivel excelente registró solo 2,5 %, lo que evidenció baja consolidación de prácticas orientadas a la planificación pedagógica.

En el indicador contextualiza objetivos y fines educativos, los datos revelaron escasa integración de elementos socioculturales en la definición de metas. Respecto a pertinencia de contenidos, se observó selección limitada y sin conexión clara con necesidades del aula.

La adecuación metodológica se presentó de manera mínima, con ausencia de estrategias que favorezcan aprendizajes activos.

Estos hallazgos confirmaron predominio de prácticas básicas sin consolidación de procesos estratégicos para garantizar planificación curricular coherente. La falta de articulación entre objetivos, contenidos y métodos afectó la calidad de la enseñanza en la red educativa rural.

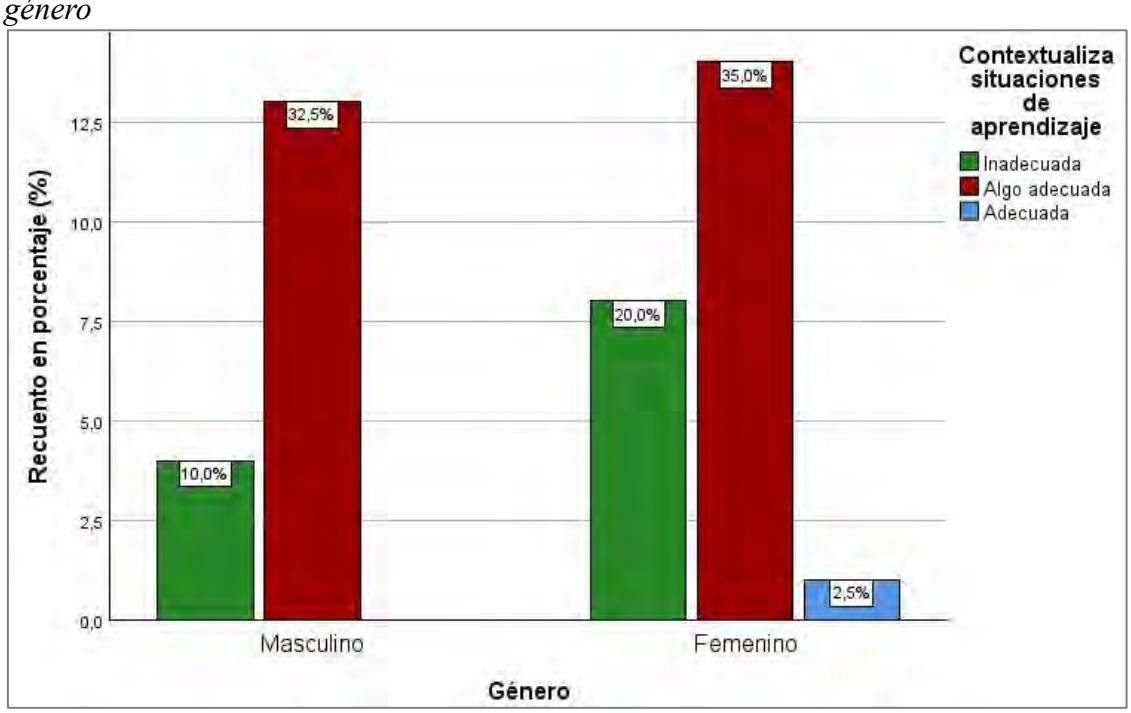
Tabla 17 *Estadísticos descriptivos de la dimensión contextualiza situaciones de aprendizaje por género*

Género	Contextualiza situaciones de aprendizaje						Total	
	Insuficiente		Aceptable		Excelente			
	fi	hi%	fi	hi%	fi	hi%	fi	hi%
Masculino	4	10,0%	13	32,5%	0	0,0%	17	42,5%
Femenino	8	20,0%	14	35,0%	1	2,5%	23	57,5%
Total	12	30,0%	27	67,5%	1	2,5%	40	100,0%

Nota. Datos procesados en el programa estadístico IBM SPSS.

Figura 11

Porcentajes comparativos de la dimensión contextualiza situaciones de aprendizaje por género



Interpretación

El análisis descriptivo demostró preponderancia del nivel algo adecuada en la dimensión contextualiza situaciones de aprendizaje con 67,5 %. Este resultado indicó presencia de acciones parciales para integrar elementos del contexto en las actividades pedagógicas. El nivel Insuficiente alcanzó 30,0 %, lo que reflejó ausencia de estrategias para vincular aprendizajes con la realidad sociocultural. El nivel excelente registró 2,5 %, lo que evidenció baja consolidación de prácticas orientadas a la contextualización.

En el indicador situación significativa, los datos revelaron escasa incorporación de experiencias reales en la planificación. Respecto a motivación y compromiso, se observó participación limitada del estudiantado en actividades que promuevan interés y responsabilidad. El desarrollo de competencias se presentó con vacíos en la articulación de saberes y habilidades, lo que redujo impacto en la formación integral.

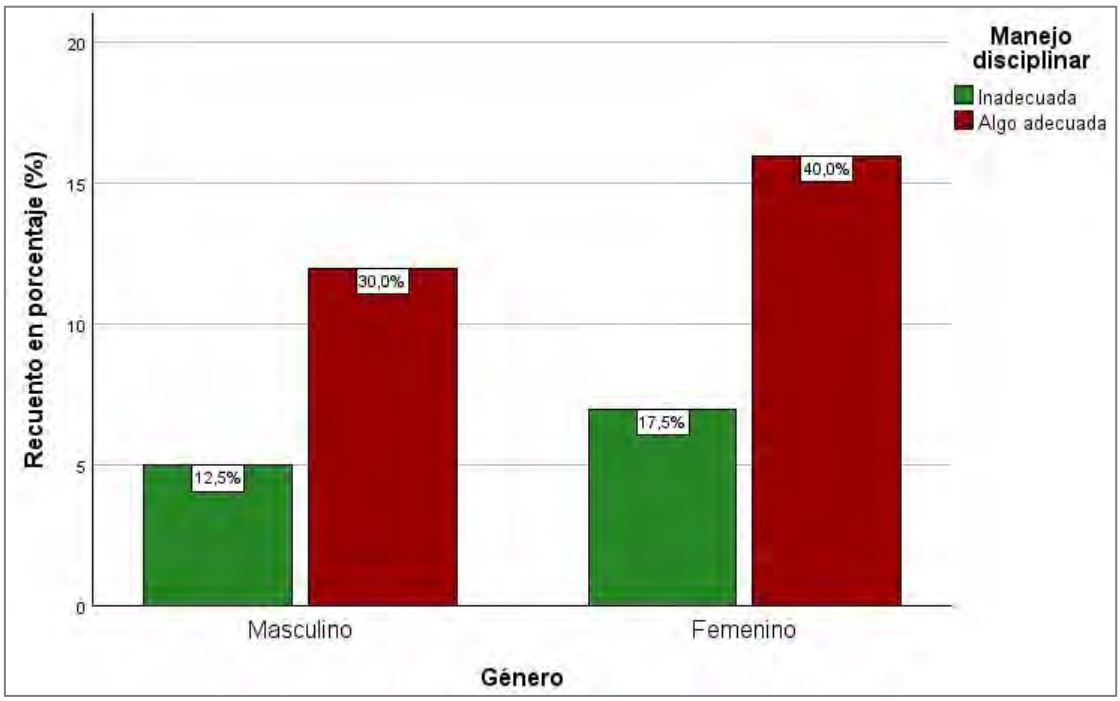
En cuanto a inclusión y equidad educativa, los resultados reflejaron ausencia de adaptaciones para atender diversidad cultural y lingüística. Estas cifras confirmaron predominio de prácticas básicas sin consolidación de procesos estratégicos para garantizar aprendizajes significativos en la red educativa rural.

Tabla 18 *Estadísticos descriptivos de la dimensión manejo disciplinar por género*

Género	Manejo disciplinar						Total	
	Insuficiente		Aceptable		Excelente			
	fi	hi%	fi	hi%	fi	hi%	fi	hi%
Masculino	5	12,5%	12	30,0%	0	0,0%	17	42,5%
Femenino	7	17,5%	16	40,0%	0	0,0%	23	57,5%
Total	12	30,0%	28	70,0%	0	0,0%	40	100,0%

Nota. Datos procesados en el programa estadístico IBM SPSS.

Figura 12 *Porcentajes comparativos de la dimensión manejo disciplinar por género*



Interpretación

El análisis descriptivo manifestó predominio del nivel algo adecuada en la dimensión manejo disciplinar con 70,0 %. Este resultado indicó presencia de acciones parciales para garantizar control y organización en el aula. El nivel insuficiente alcanzó 30,0 %, lo que reflejó ausencia de estrategias claras para sostener disciplina y clima favorable. El nivel excelente registró 0,0 %, lo que evidenció falta total de consolidación en prácticas orientadas al manejo disciplinar.

En el indicador teoría y práctica, los datos revelaron escasa articulación entre fundamentos conceptuales y aplicación en situaciones reales. Respecto a clima y ambiente de aula, se observó presencia de condiciones básicas sin mecanismos para prevenir conflictos. La gestión de conductas se realizó de manera reactiva, sin protocolos definidos para resolver incidentes.

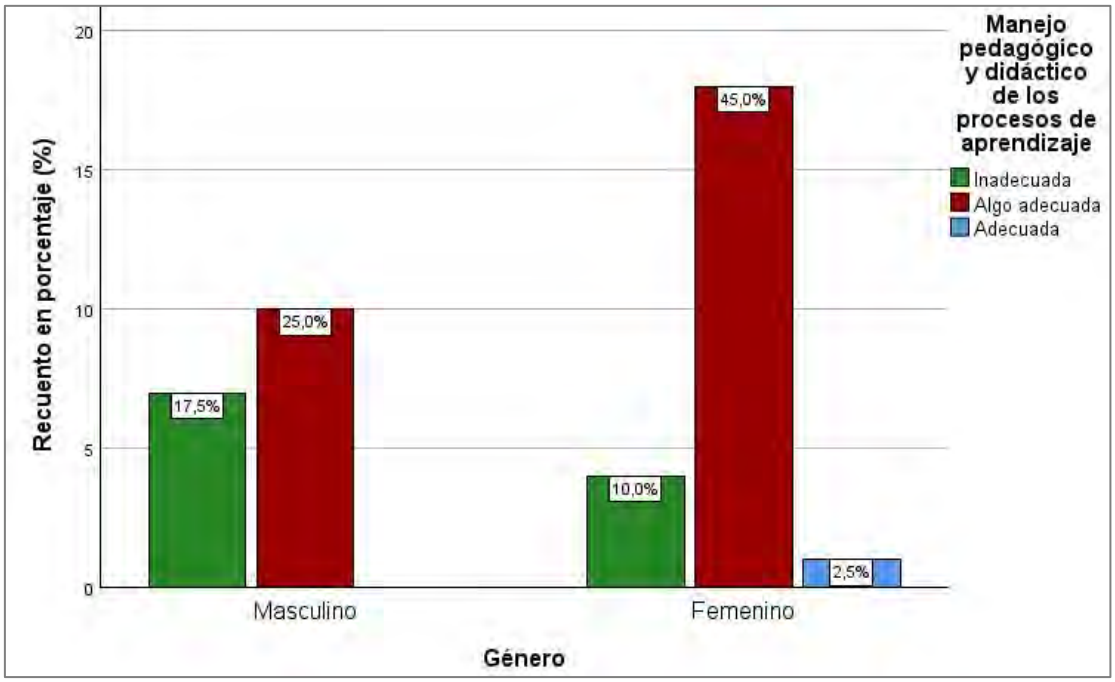
Estos hallazgos confirmaron predominio de prácticas limitadas sin consolidación de procesos estratégicos para fortalecer disciplina y convivencia. La ausencia de acciones planificadas afectó la calidad del aprendizaje y la estabilidad del entorno educativo en la red rural.

Tabla 19 *Estadísticos descriptivos de la dimensión manejo pedagógico y didáctico de los procesos de aprendizaje por género*

Género	Manejo pedagógico y didáctico de los procesos de aprendizaje						Total	
	Insuficiente		Aceptable		Excelente			
	fi	hi%	fi	hi%	fi	hi%	fi	hi%
Masculino	7	17,5%	10	25,0%	0	0,0%	17	42,5%
Femenino	4	10,0%	18	45,0%	1	2,5%	23	57,5%
Total	11	27,5%	28	70,0%	1	2,5%	40	100,0%

Nota. Datos procesados en el programa estadístico IBM SPSS.

Figura 13 *Porcentajes comparativos de la dimensión manejo pedagógico y didáctico de los procesos de aprendizaje por género*



Interpretación

El análisis estadístico demostró preeminencia del nivel algo adecuada en la dimensión manejo pedagógico y didáctico de los procesos de aprendizaje con más del 65,0 %. Este resultado indicó presencia de acciones parciales para organizar y aplicar estrategias pedagógicas. El nivel insuficiente alcanzó cerca del 35,0 %, lo que reflejó ausencia de planificación y control en los procesos didácticos. El nivel excelente registró 0,0 %, lo que evidenció falta total de consolidación en prácticas orientadas a la mejora continua.

En el indicador procesos pedagógicos y didácticos, los datos revelaron escasa articulación entre momentos de la sesión y actividades que promuevan aprendizaje activo. Respecto a planificación y organización didáctica, se observó estructura básica sin integración de recursos ni secuencias coherentes. La aplicación de estrategias de enseñanza se presentó con predominio de métodos tradicionales y ausencia de innovación.

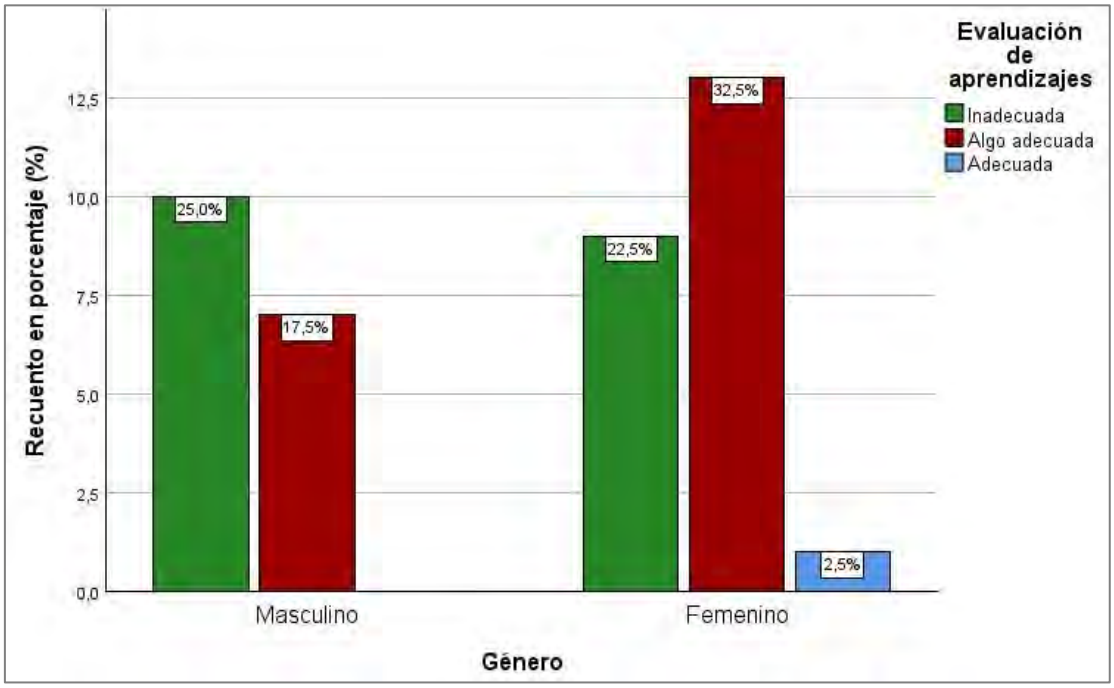
Estos hallazgos confirmaron predominio de prácticas limitadas sin consolidación de procesos estratégicos para garantizar aprendizajes significativos. La falta de planificación y uso de estrategias activas afectó la calidad educativa en la red rural.

Tabla 20 *Estadísticos descriptivos de la dimensión evaluación de aprendizaje por género*

Género	Evaluación de aprendizajes						Total	
	Insuficiente		Aceptable		Excelente			
	fi	hi%	fi	hi%	fi	hi%	fi	hi%
Masculino	10	25,0%	7	17,5%	0	0,0%	17	42,5%
Femenino	9	22,5%	13	32,5%	1	2,5%	23	57,5%
Total	19	47,5%	20	50,0%	1	2,5%	40	100,0%

Nota. Datos procesados en el programa estadístico IBM SPSS.

Figura 14 *Porcentajes comparativos de la dimensión evaluación de aprendizaje por género*



Interpretación

El análisis mostró predominio del nivel algo adecuada en la dimensión evaluación de aprendizajes con más del 65,0 %. Este resultado indicó presencia de acciones parciales para valorar el progreso del estudiantado. El nivel insuficiente alcanzó cerca del 32,5 %, lo que reflejó ausencia de estrategias claras para medir logros. El nivel excelente registró 2,5 %, lo que evidenció baja consolidación de prácticas orientadas a la retroalimentación efectiva.

En el indicador desarrollo cognitivo y razonamiento, los datos revelaron escasa aplicación de instrumentos que promuevan análisis y reflexión. Respecto a práctica evaluativa en el aula, se observó predominio de pruebas centradas en memorización sin integración de criterios formativos. La retroalimentación se presentó de manera mínima, sin orientación para mejorar aprendizajes.

Estos hallazgos confirmaron predominio de prácticas básicas sin consolidación de procesos estratégicos para garantizar evaluación integral. La falta de retroalimentación y uso de métodos activos afectó la calidad educativa en la red rural.

5.2. Pruebas de hipótesis

En el estudio referente al liderazgo pedagógico directivo, desarrollo profesional docente y efectividad en las prácticas pedagógicas en la Red Educativa Rural Qoseq Mayu, de la localidad de Haquira, provincia de Cotabambas, departamento de Apurímac – 2024, fue aplicada la estadística inferencial mediante la correlación lineal de Pearson para determinar la fuerza y dirección de la relación entre las variables, dado que se trabajó con la sumatoria de los puntajes de escalas tipo Likert (Hernández y Mendoza, 2018), se trataron de datos discretos con el fin de establecer asociaciones lineales. Antes de usar Pearson, se verificó el supuesto de normalidad con la prueba de Shapiro–Wilk, recomendada para muestras pequeñas, como en este caso (n = 40), porque este contraste aseguró que la elección del procedimiento sea válida y evita sesgos en la interpretación. La aplicación conjunta de ambos métodos responde a la necesidad de cumplir los supuestos estadísticos y garantizar inferencias confiables sobre cómo el liderazgo pedagógico y el desarrollo profesional docente se relacionan con la efectividad en las prácticas pedagógicas en el contexto rural analizado.

Tabla 21 *Estadísticos de la distribución normal de Shapiro Wilk de las variables en estudio*

Variables	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	valor p
Liderazgo pedagógico directivo	0,982	40	0,780
Desarrollo profesional docente	0,950	40	0,075
Efectividad de la práctica pedagógica	0,949	40	0,070

*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera. a.
Corrección de significación de Lilliefors

De acuerdo con los resultados de prueba de normalidad de Shapiro Wilk, el valor p en los tres casos es menor al nivel de significancia del 0,05 o 5%. Por tanto, **los datos analizados de las variables liderazgo pedagógico directivo, desarrollo profesional docente y efectividad en las prácticas pedagógicas presentan distribución normal**. De esta forma, es posible aplicar el estadígrafo paramétrico correlacional lineal de Pearson.

5.2.1. Prueba de hipótesis general

El análisis paramétrico con el estadígrafo “correlación lineal de Pearson”, primero fue realizado el análisis estadístico numérico de la media de tendencia central “promedio o

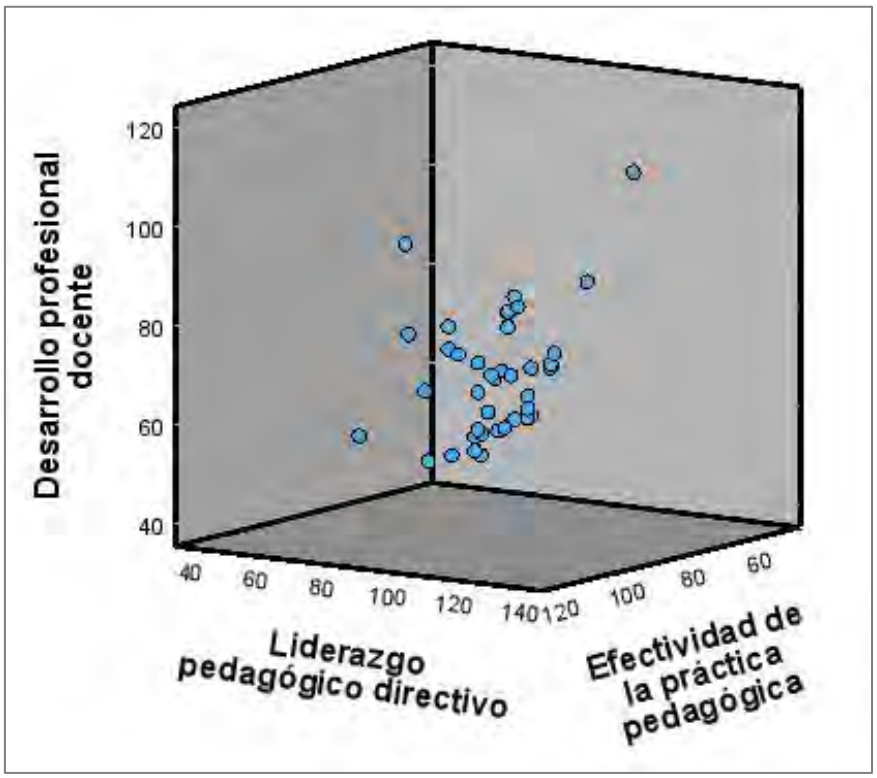
media” y luego las medidas de dispersión como la “desviación estándar/típica” (DE) y los intervalos de confianza (IC) al 95%. Entonces, el análisis presentado a continuación.

Tabla 22 *Medidas descriptivas de los datos de las variables liderazgo pedagógico directivo,*
desarrollo profesional docente y efectividad de la práctica pedagógica

Medidas	Liderazgo pedagógico directivo	Desarrollo profesional docente	Efectividad de la práctica pedagógica
n	40	40	40
Media	79,80	65,28	72,78
Desviación estándar (DE)	16,96	14,50	11,56
IC 95% Límite inferior	46,56	36,86	50,12
IC 95% Límite superior	113,04	93,69	95,43

Nota. Muestra n=40 docentes de la Institución Educativa de Haquira. IC es el Intervalo de Confianza al 95% con una distribución normal estándar de ± 1,96.

Figura 15
Diagrama de dispersión de las variables liderazgo pedagógico directivo, desarrollo profesional docente y efectividad de la práctica pedagógica



Interpretación

El análisis estadístico descriptivo revela que la variable liderazgo pedagógico directivo presenta la media más alta (79,80) y la mayor dispersión (DE = 16,96), lo que

indica un nivel superior en comparación con las otras variables, aunque con heterogeneidad marcada entre los docentes. Este comportamiento sugiere diferencias en la forma en que los directivos ejercen prácticas de apoyo, comunicación y orientación hacia el desarrollo profesional, lo que puede influir en la consistencia de los resultados.

En desarrollo profesional docente, la media alcanza 65,28 con una desviación estándar de 14,50, valor inferior al liderazgo pedagógico y con variabilidad moderada. Este resultado refleja que las acciones vinculadas con reflexión sobre la práctica, trabajo colegiado y aprendizaje continuo se consolidan en menor grado que las prácticas directivas, aunque muestran cierta uniformidad en el grupo. La menor dispersión respecto al liderazgo indica mayor homogeneidad en la percepción de los docentes sobre su desarrollo profesional.

La variable efectividad en las prácticas pedagógicas obtiene una media de 72,78 y la desviación estándar más baja (11,56), lo que evidencia un nivel intermedio y mayor consistencia en la ejecución de procesos como planificación curricular, contextualización de aprendizajes, manejo disciplinar y estrategias didácticas. Este patrón sugiere que, aunque el liderazgo y el desarrollo profesional influyen en la efectividad, las prácticas pedagógicas tienden a estabilizarse con menor variabilidad entre docentes, lo que fortalece la relación explicativa planteada en el estudio.

Formulación de las hipótesis

H_0: Los datos de las variables liderazgo directivo pedagógico y desarrollo profesional docente **no determinan** la efectividad de la práctica pedagógica en la Red Educativa Rural Qoseq Mayu.

H_1: Los datos de las variables liderazgo directivo pedagógico y desarrollo profesional docente **determinan** la efectividad de la práctica pedagógica en la Red Educativa Rural Qoseq Mayu.

Nivel de significancia (NS) para aceptar o rechazar la hipótesis alterna es del 5%, debido a la necesidad de evaluar la efectividad de la práctica pedagógica desde un contexto del despliegue directivo en las instituciones educativas en estudio. Entonces, el nivel de confianza fue del 95% como parte del complemento del margen de error o NS.

Estadígrafo de contraste seleccionado fue la correlación de Pearson, debido al hallarse la distribución normal en los datos de las variables liderazgo directivo pedagógico,

desarrollo profesional docente y efectividad de la práctica pedagógica para **evaluar la correlación en un primer momento**, posterior a ello demostrar la **influencia mediante la regresión lineal y establecer el modelo predictivo lineal**. Luego del procesamiento en el programa estadístico SPSS se tiene los siguientes resultados.

Tabla 23 *Coeficiente de correlación de Pearson de las variables liderazgo directivo pedagógico, desarrollo profesional docente y efectividad de la práctica pedagógica*

Variables	Estadígrafo	Liderazgo pedagógico directivo	Desarrollo profesional docente	Efectividad de la práctica pedagógica
Liderazgo pedagógico directivo	Correlación de Pearson	1	0,709**	0,480**
	valor p		0,000	0,002
	n	40	40	40
Desarrollo profesional docente	Correlación de Pearson	0,709**	1	0,594**
	valor p	0,000		0,000
	n	40	40	40
Efectividad de la práctica pedagógica	Correlación de Pearson	0,480**	0,594**	1
	valor p	0,002	0,000	
	n	40	40	40

Nota. **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Interpretación

Los resultados del p-valor del estadígrafo correlación de Pearson son inferiores al nivel de significancia del 5% = 0,05, esto valida la correlación entre las variables. La figura presenta coeficientes de Pearson con n = 40 y α = 0,05; donde el liderazgo directivo pedagógico y desarrollo profesional docente r = 0,709, con un valor p < 0,001 (relación positiva alta y coeficiente de determinación R^2 =0,503); en el caso de liderazgo pedagógico directivo con efectividad de la práctica pedagógica r = 0,480, con valor p = 0,002 (positiva moderada y coeficiente de determinación R^2 =0,230); desarrollo profesional docente con efectividad de la práctica pedagógica r = 0,594, con valor p < 0,001 (positiva moderada y coeficiente de determinación R^2 =0,353). Los tres coeficientes resultan significativos al 5 %; correlación más intensa aparece entre liderazgo y desarrollo profesional; el desarrollo profesional guarda relación importante con la efectividad; el liderazgo aporta menor relación con la efectividad; en conjunto, los datos sugieren impacto de fortalecer el liderazgo pedagógico y el desarrollo profesional en una práctica pedagógica más eficaz.

Regresión lineal y validación del modelo predictivo a. Especificación

Definición de variables:

Variables endógenas: liderazgo pedagógico directivo y desarrollo profesional

Variable exógena: efectividad de la práctica pedagógica

Definición de la estructura: forma funcional

b. Estimación

Se estimó los siguientes parámetros para llegar a demostrar la determinación del modelo de regresión lineal.

En función a la matriz de datos propuesta, estimar R^2, la constante y los coeficientes en cada caso.

$$y = a + bx_1 + cx_2$$

c. Validación del modelo predictivo

Tabla 24 *Supuestos del modelo de regresión lineal de la variable dependiente efectividad de la práctica pedagógica en función del liderazgo pedagógico directivo y desarrollo profesional*

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	valor p
	B	Error de la desviación estándar	Beta		
(Constante)	39,836	7,733		5,152	0,000
Liderazgo pedagógico directivo	0,080	0,127	0,118	0,631	0,532
Desarrollo profesional docente	0,407	0,149	0,510	2,731	0,010

Nota. a. Variable dependiente: Efectividad de la práctica pedagógica Modelo de regresión lineal de las variables en estudio.

d. Utilización

La ecuación más predictiva es:

$y = 39{,}836 + 0{,}407x_2$

Donde: y: variable dependiente efectividad de la práctica pedagógica.

x_1 : variable independiente liderazgo pedagógico directivo (no fue considerado por tener un valor p > 0,05).

x_2 : variable independiente desarrollo profesional docente.

Interpretación:

Con una muestra de n = 40 y nivel de significancia de α = 0,05, la regresión lineal simple indica que la efectividad de la práctica pedagógica como variable dependiente, donde el estadígrafo con dos predictores muestra: constante = 39,836 (EE = 7,733; t = 5,152; valor p = 0,000). La variable liderazgo pedagógico directivo con B = 0,080 (EE = 0,127; β = 0,118; t = 0,631; p = 0,532 > 0,05), no presenta efecto estadístico efecto estadístico, y la variable desarrollo profesional docente con coeficiente B = 0,407 (EE = 0,149; β = 0,510; t = 2,731; p = 0,010 < 0,05), efecto positivo y significativo; por tanto, al nivel del 5 % se excluye la variable liderazgo pedagógico directivo del modelo por tener un valor p > 0,05; mientras la variable desarrollo profesional docente ingresa como predictor válido: al aumentar un punto el desarrollo profesional docente, la efectividad aumenta en 0,407 puntos en promedio con liderazgo constante, lo que indica **mayor compromiso de la formación y actualización docente para mejorar la práctica pedagógica**.

5.2.2. Pruebas de hipótesis específica 1

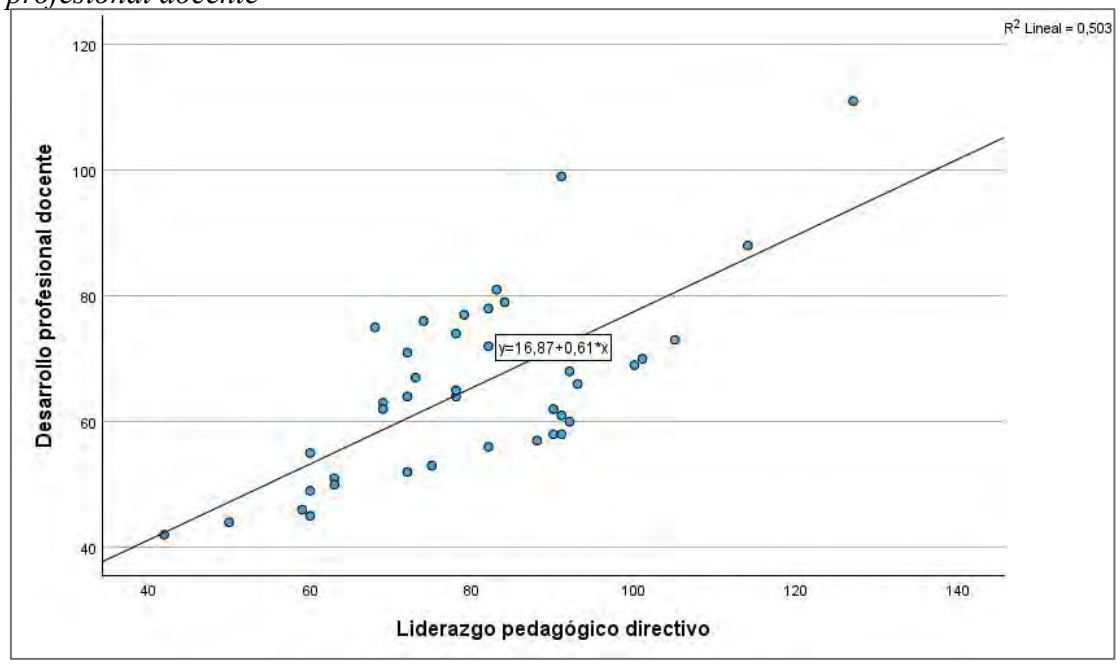
Tabla 25 *Medidas descriptivas de los datos de la variable liderazgo pedagógico directivo y desarrollo profesional docente*

Medidas	Liderazgo pedagógico directivo	Desarrollo profesional docente
n	40	40
Media	79,80	65,28
Desviación estándar (DE)	16,96	14,50
IC 95% Límite inferior	46,56	36,86
IC 95% Límite superior	113,04	93,70

Nota. Muestra n=40 docentes de la Institución Educativa de Haquira. IC es el Intervalo de Confianza al 95% con una distribución normal estándar de ± 1,96.

Figura 16

Diagrama de dispersión de la variable liderazgo pedagógico directivo y desarrollo profesional docente



Interpretación

Los resultados descriptivos de las medidas descriptivas para las variables liderazgo pedagógico directivo y desarrollo profesional docente en una muestra de 40 docentes de la Institución Educativa de Haquira. La tabla indica que el puntaje promedio (media) para el liderazgo pedagógico directivo fue de 79,80 (con una desviación estándar de 16,96), mientras que para el desarrollo profesional docente fue de 65,28 (con una desviación estándar de 14,50). Estos datos describen cada variable de forma independiente, mostrando su tendencia central y su dispersión. Esto sugiere que las percepciones de los docentes sobre el liderazgo pedagógico en su escuela son bastante variadas. Algunos docentes pudieron haber calificado el liderazgo muy alto, mientras que otros lo calificaron considerablemente más bajo. En el caso significa que hubo un poco más de consenso o similitud en las experiencias de

desarrollo profesional reportadas por los docentes en comparación con sus opiniones sobre el liderazgo.

Formulación de las hipótesis

H_0: Los datos de las variables liderazgo pedagógico directivo **no se correlaciona** con el desarrollo profesional docente.

H_1: Los datos de las variables liderazgo pedagógico directivo **se correlaciona** con el desarrollo profesional docente.

Nivel de significancia (NS) para aceptar o rechazar la hipótesis alterna es del 5%, debido a la necesidad de evaluar la efectividad de la práctica pedagógica desde un contexto del despliegue directivo en las instituciones educativas en estudio. Entonces, el nivel de confianza fue del 95% como parte del complemento del margen de error o NS.

Estadígrafo de contraste seleccionado fue la correlación de Pearson, debido al hallarse la distribución normal en los datos de las variables liderazgo directivo pedagógico y desarrollo profesional docente para **evaluar la correlación**, posterior a ello demostrar la **influencia mediante el coeficiente de determinación de Pearson**. Luego del procesamiento en el programa estadístico SPSS se tiene los siguientes resultados.

Tabla 26 *Coeficiente de correlación de Pearson de las variables liderazgo pedagógico directivo y desarrollo profesional docente*

Variables	Estadígrafo	Liderazgo pedagógico directivo	Desarrollo profesional docente
Liderazgo pedagógico directivo	Correlación de Pearson	1	0,709**
	Valor p		0,000
	N	40	40
Desarrollo profesional docente	Correlación de Pearson	0,709**	1
	Valor p	0,000	
	N	40	40

Nota. **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Interpretación

Los resultados del p-valor del estadígrafo correlación de Pearson son inferiores al nivel de significancia del 5% = 0,05, esto valida la correlación entre las variables. Se evidencia una correlación directa buena entre las variables liderazgo pedagógico directivo y desarrollo profesional docente según el coeficiente R = 0,709, el mismo al ser elevado al cuadrado resulta 0,503 y como valor predictivo es 50,3% esto determina que esta proporción es posible lograr un óptimo desarrollo profesional si el liderazgo pedagógico directivo es adecuado.

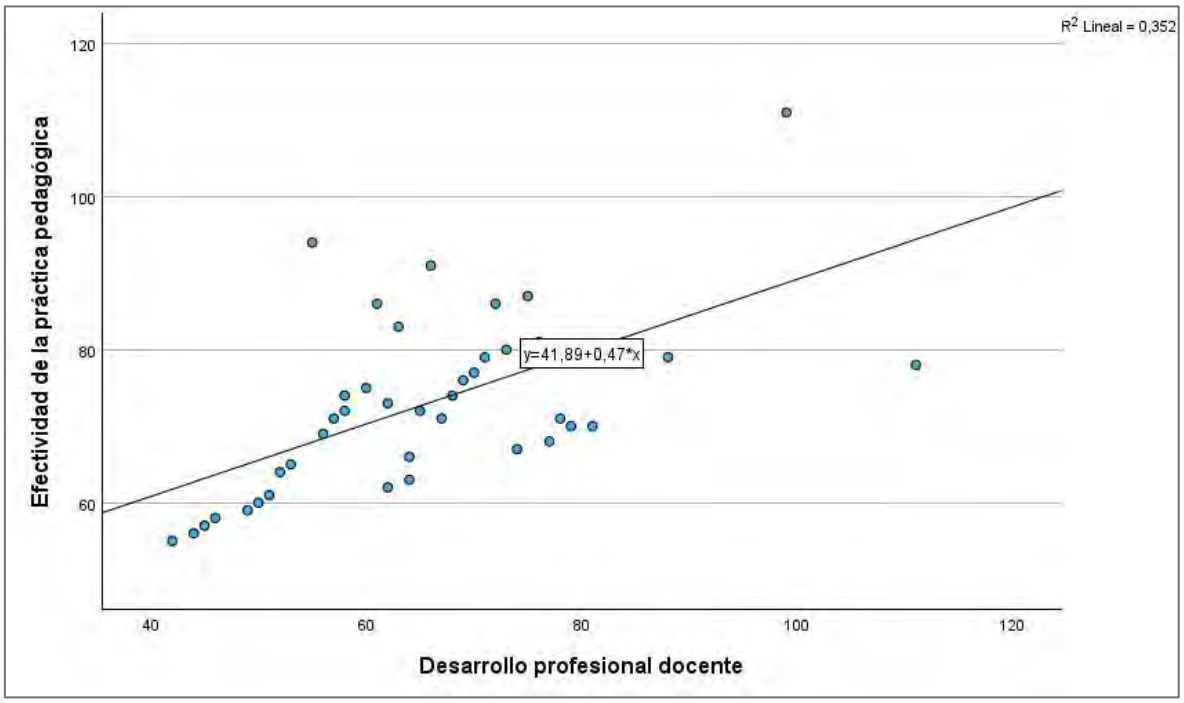
5.2.3. Pruebas de hipótesis específica 2

Tabla 27 *Medidas descriptivas de los datos de la variable desarrollo profesional docente y efectividad de las prácticas pedagógicas*

Medidas	Desarrollo profesional docente	Efectividad de la práctica pedagógica
n	40	40
Media	65,28	72,78
Desviación estándar (DE)	14,50	11,56
IC 95% Límite inferior	36,86	50,13
IC 95% Límite superior	93,70	95,43

Nota. Muestra n=40 docentes de la Institución Educativa de Haquira. IC es el Intervalo de Confianza al 95% con una distribución normal estándar de ± 1,96.

Figura 17 *Diagrama de dispersión de la variable desarrollo profesional docente y efectividad de las prácticas pedagógicas*



Interpretación

De los datos de la tabla, esta permitió realizar una interpretación de los coeficientes de correlación, ya que únicamente presenta medidas descriptivas (como la media y la desviación estándar) y no un coeficiente de correlación (como el de Pearson, r). Donde, la tabla analizó las variables desarrollo profesional docente y efectividad de la práctica pedagógica, no liderazgo directivo pedagógico. Los datos muestran que, para la muestra de 40 docentes, el puntaje promedio en desarrollo profesional fue de 65,28 (DE = 14,50), mientras que el de efectividad de la práctica pedagógica fue de 72,78 (DE = 11,56). Esta información describe el comportamiento de cada variable de forma independiente, pero no ofrece datos para establecer el grado de asociación o relación entre ellas.

La comparación de la desviación estándar para ambas variables reveló diferencias en la homogeneidad de las percepciones docentes. El desarrollo profesional, con una desviación de 14,50, presentó una alta dispersión en los datos; esto sugirió que las experiencias y opiniones sobre la formación continua fueron muy heterogéneas entre los participantes. En contraste, la efectividad de la práctica pedagógica mostró una desviación inferior de 11,56, esto indicó una mayor agrupación de las respuestas y, por tanto, un consenso superior. En conclusión, existió una visión más uniforme sobre la calidad de las estrategias pedagógicas que sobre las oportunidades de desarrollo profesional, las cuales generaron opiniones más dispares.

Formulación de las hipótesis

H_0: Los datos de las variables desarrollo profesional docente **no se correlaciona** con la efectividad de las prácticas pedagógicas.
H_1: Los datos de las variables desarrollo profesional docente **se correlaciona** con la efectividad de las prácticas pedagógicas.

Nivel de significancia (NS) para aceptar o rechazar la hipótesis alterna es del 5%, debido a la necesidad de evaluar la efectividad de la práctica pedagógica desde un contexto del despliegue directivo en las instituciones educativas en estudio. Entonces, el nivel de confianza fue del 95% como parte del complemento del margen de error o NS.

Estadígrafo de contraste seleccionado fue la correlación de Pearson, debido al hallarse la distribución normal en los datos de las variables desarrollo profesional docente y efectividad de las prácticas pedagógicas para **evaluar la correlación**, posterior a ello demostrar la **influencia mediante el coeficiente de determinación de Pearson**. Luego del procesamiento en el programa estadístico SPSS se tiene los siguientes resultados.

Tabla 28 *Coeficiente de correlación de Pearson de las variables desarrollo profesional docente y efectividad de las prácticas pedagógicas*

Variables	Estadígrafo	Desarrollo profesional docente	Efectividad de la práctica pedagógica
Desarrollo profesional docente	Correlación de Pearson	1	0,594**
	valor p		0,000
	n	40	40
Efectividad de la práctica pedagógica	Correlación de Pearson valor p	0,594** 0,000	1
	n	40	40

Nota. **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Interpretación

Los resultados del p-valor del estadígrafo correlación de Pearson son inferiores al nivel de significancia del 5% = 0,05, esto valida la correlación entre las variables. A partir del análisis de la muestra de 40 docentes, se halló una correlación de Pearson de r = 0,594 entre las variables desarrollo profesional docente y efectividad de la práctica pedagógica. Este valor indica una asociación positiva de moderada a fuerte, lo que sugiere que a un mayor

nivel de desarrollo profesional percibido por los docentes, corresponde también un mayor nivel de efectividad en sus prácticas pedagógicas. Dado que el valor p asociado (0,000) es inferior al nivel de significancia del 5% ($p < 0,05$), se concluye que esta correlación es estadísticamente significativa, descartando que la relación observada sea producto del azar y afirmando que existe un vínculo real entre ambas variables para la población estudiada. El mismo al ser elevado al cuadrado resulta 0,352 y como valor predictivo es 35,2% esto determina que esta proporción es posible lograr la efectividad de la práctica pedagógica si el desarrollo profesional docente es adecuado.

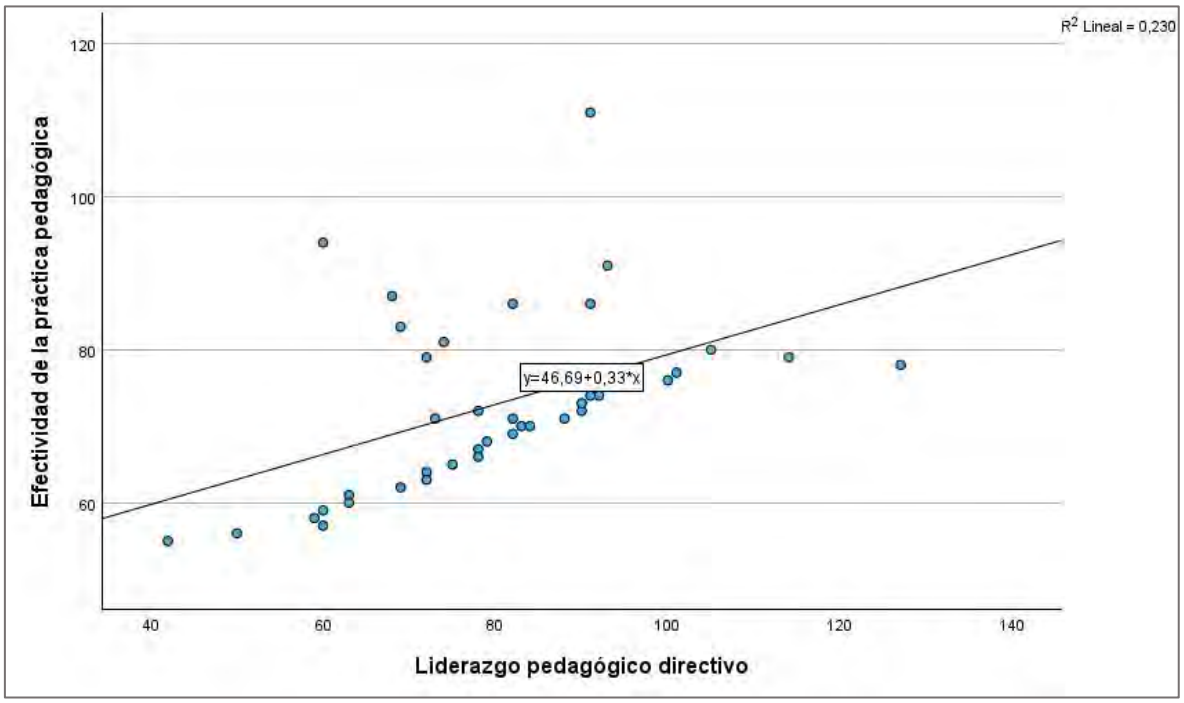
5.2.4. Pruebas de hipótesis específica 3

Tabla 29 *Medidas descriptivas de los datos de la variable liderazgo pedagógico directivo y efectividad de las prácticas pedagógicas*

Medidas	Liderazgo pedagógico directivo	Efectividad de la práctica pedagógica
n	40	40
Media	79,80	72,78
Desviación estándar (DE)	16,96	11,56
IC 95% Límite inferior	46,56	50,12
IC 95% Límite superior	113,04	95,43

Nota. Muestra n=40 docentes de la Institución Educativa de Haquira. IC es el Intervalo de Confianza al 95% con una distribución normal estándar de ± 1,96.

Figura 18 *Diagrama de dispersión de la variable liderazgo pedagógico directivo y efectividad de las prácticas pedagógicas*



Interpretación

Lo datos de la tabla adjunta señalan las medidas descriptivas para las variables liderazgo pedagógico directivo y efectividad de la práctica pedagógica. La información disponible indica que, para la muestra de 40 docentes rurales, el puntaje promedio del liderazgo pedagógico directivo fue de 79,80 (con una desviación estándar de 16,96), mientras que la efectividad de la práctica pedagógica alcanzó un promedio de 72,78 (con una desviación estándar de 11,56). Estos datos describen cada variable de manera independiente, pero no permiten establecer la fuerza ni la dirección de la asociación que pueda existir entre ellas.

El análisis de la desviación estándar reveló diferencias en la uniformidad de las percepciones docentes. La variable liderazgo pedagógico directivo presentó una desviación alta de 16,96. Esta cifra indicó que las opiniones de los docentes sobre la gestión directiva fueron muy heterogéneas y se dispersaron con amplitud alrededor del promedio. Por otro lado, la efectividad de la práctica pedagógica tuvo una desviación menor, de 11,56, lo cual mostró una agrupación superior de las respuestas. Por tanto, existió un mayor grado de acuerdo o una visión más homogénea entre los docentes sobre la efectividad de sus propias prácticas, en contraste con las percepciones más dispares que generó el liderazgo institucional.

Formulación de las hipótesis

H_0: Los datos de las variables liderazgo pedagógico directivo **no se correlaciona** con la efectividad de las prácticas pedagógicas.
H_1: Los datos de las variables liderazgo pedagógico directivo **se correlaciona** con la efectividad de las prácticas pedagógicas.

Nivel de significancia (NS) para aceptar o rechazar la hipótesis alterna es del 5%, debido a la necesidad de evaluar la efectividad de la práctica pedagógica desde un contexto del despliegue directivo en las instituciones educativas en estudio. Entonces, el nivel de confianza fue del 95% como parte del complemento del margen de error o NS.

Estadígrafo de contraste seleccionado fue la correlación de Pearson, debido al hallarse la distribución normal en los datos de las variables liderazgo pedagógico directivo y efectividad de las prácticas pedagógicas para **evaluar la correlación**, posterior a ello demostrar la **influencia mediante el coeficiente de determinación de Pearson**. Luego del procesamiento en el programa estadístico SPSS se tiene los siguientes resultados.

Tabla 30 *Coeficiente de correlación de Pearson de las variables liderazgo pedagógico directivo y efectividad de las prácticas pedagógicas*

Variables	Estadígrafo	Liderazgo pedagógico directivo	Efectividad de la práctica pedagógica
Liderazgo pedagógico directivo	Correlación de Pearson	1	0,480**
	valor p		0,002
	n	40	40
Efectividad de la práctica pedagógica	Correlación de Pearson	0,480**	1
	valor p	0,002	
	n	40	40

Nota.**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Interpretación

A partir del análisis de los datos de los 40 docentes, se encontró un coeficiente de correlación de Pearson (r) de 0,480 entre las variables liderazgo pedagógico directivo y efectividad de la práctica pedagógica. Este valor representó una asociación positiva y moderada, lo que sugirió que, a un mayor nivel de liderazgo pedagógico percibido por los

docentes, correspondió también una mayor efectividad en sus prácticas de enseñanza dado por el coeficiente de determinación R^2=0,230; siendo predictivo en el 23% de los casos. El valor p obtenido (p = 0,002) resultó inferior al nivel de significancia del 5% (0,05), por lo cual la correlación fue estadísticamente significativa. Esta conclusión permitió afirmar que el vínculo observado entre ambas variables no fue un producto del azar, sino que existió una relación real y medible en la población estudiada.

5.3. Discusión de resultados

Los resultados del diseño no experimental transversal explicativo realizado en la Red Educativa Rural Qoseq Mayu evidencian que el desarrollo profesional docente presentó el mayor efecto estadísticamente significativo sobre la efectividad de las prácticas pedagógicas, mientras el liderazgo pedagógico directivo no presentó un efecto directo estadísticamente significativo sobre la efectividad al controlar el desarrollo profesional docente, aunque presentó una asociación positiva y alta con el desarrollo profesional docente (r = 0,709). Este hallazgo coincide parcialmente con Riveras (2020), quien resalta la influencia del liderazgo en la cultura organizativa orientada a la innovación, y con Briones (2021), que vincula la práctica docente con el liderazgo pedagógico, pero en nuestro contexto rural la incidencia directa del liderazgo sobre la efectividad se diluye frente al peso del desarrollo profesional. Asimismo, se reafirma lo planteado por Cruz et al. (2024) y Álvarez et al. (2021), quienes sostienen que la formación continua y la actualización docente son factores decisivos para mejorar la enseñanza, incluso en escenarios de limitaciones estructurales.

La revisión sistemática de Alvarado et al. (2024) y el modelo de García et al. (2020) respaldan la necesidad de articular liderazgo y coordinación pedagógica para potenciar la mejora escolar, aunque nuestros datos sugieren que, en zonas rurales, el liderazgo debe orientarse a generar condiciones para la capacitación más que a incidir directamente en la práctica. Finalmente, la aproximación teórica de Contreras (2026) refuerza que el liderazgo pedagógico sigue siendo un componente estratégico, pero su impacto se concreta cuando se traduce en oportunidades efectivas de desarrollo profesional, lo que en Haquira se convierte en la vía más consistente para elevar la calidad educativa.

Realizando el análisis para cada autor se tuvo los siguientes comentarios:

Riveras (2020). Riveras plantea que el liderazgo del director impulsa una cultura organizativa con orientación a la innovación. En Haquira, la evidencia sugiere un tránsito

similar, aunque con un matiz clave: el liderazgo aporta cuando crea condiciones para aprender en servicio. El modelo muestra que el liderazgo no eleva por sí mismo la efectividad, pero sí acompaña el crecimiento del desarrollo profesional docente, vínculo alto que observamos en r = 0,709. Esta ruta encaja con la idea de innovación como proceso social que depende de prácticas de aprendizaje, no de órdenes. En escuelas rurales, el director logra cambios cuando organiza espacios de observación, retroalimenta clases y gestiona redes con UGEL y aliados. La cultura que promueve innovación necesita rituales de aprendizaje docente sostenidos y medibles en aula.

Briones (2021). Briones vincula la práctica docente con el liderazgo pedagógico, con énfasis en acompañamiento y guía didáctica. En el estudio, la mejora de la práctica aparece cuando el desarrollo profesional crece, mientras el efecto directo del liderazgo no pasa el umbral de α = 0,05. La coincidencia radica en la vía de influencia: el director guía, pero el cambio se concreta cuando el docente aprende y aplica. La escuela rural demanda asesoría situada, tiempos para co-planificar y rúbricas claras para observar clase. Con ese soporte, el liderazgo deja huella en la práctica por medio del desarrollo profesional. El dato de B = 0,407 refuerza la idea de traducir el liderazgo en tareas de aprendizaje docente con seguimiento.

Cruz et al. (2024). Cruz y su equipo mostraron influencia del liderazgo gerencial sobre el desarrollo profesional en una universidad pública. En Haquira aparece un patrón afín: liderazgo y desarrollo se mueven juntos, lo prueba r = 0,709, aunque la efectividad mejora sobre todo cuando el desarrollo se fortalece. Esta convergencia sugiere alinear gestión y pedagogía: planes de capacitación con metas trimestrales, mentores por área y productos verificables en portafolios. El director en contexto rural puede negociar apoyos, asegurar materiales y calendarizar ciclos de práctica reflexiva. La gerencia que facilita aprendizaje produce cambios visibles en clase. Así, gestión y liderazgo pedagógico convienen cuando impulsan desarrollo con foco en evidencias.

Alvarado et al. (2024). La revisión sistemática de Alvarado prioriza habilidades directivas para un liderazgo pedagógico eficaz. En el estudio, la ruta más eficiente nace del desarrollo profesional, por lo que conviene usar esas habilidades para orquestar coaching, comunidades de aprendizaje y devolución breve posclase. El dato de no significancia del liderazgo sugiere ajustar la intervención: menos discurso y más dispositivos de aprendizaje docente. En escuelas rurales, microcapacitaciones, guías de lección y modelado breve rinden frutos con pocos recursos. El director guía la agenda, asegura tiempo protegido y monitorea

resultados con instrumentos simples. Las habilidades directivas cobran valor cuando sostienen aprendizajes de alta frecuencia en aula.

García et al. (2020). Con un modelo de ecuaciones estructurales, García y colegas muestran que coordinación y liderazgo impulsan la mejora escolar. Los hallazgos de Haquira encajan con una ruta mediada: el liderazgo suma cuando articula coordinación pedagógica que eleva el desarrollo, y el desarrollo impacta la práctica. La no significancia directa del liderazgo no niega su rol, invita a rediseñar su función como articulador de procesos. Un horario común de planificación, protocolos de observación y roles de docente líder permiten esa coordinación. La mejora se sostiene cuando cada ciclo produce acuerdos didácticos, materiales y seguimiento. La escuela rural gana orden y foco cuando el director alinea tiempos, personas y tareas con criterio pedagógico.

Álvarez et al. (2021). En tiempos de pandemia, Álvarez destaca el liderazgo pedagógico como oportunidad para el desarrollo profesional docente. El estudio muestra esa oportunidad en clave rural: el mayor impulso a la efectividad llega cuando el desarrollo crece, por lo tanto, el liderazgo debe destrabar acceso a aprendizaje y acompañamiento. Radio, guías impresas, visitas programadas y mentoría móvil reducen brechas y sostienen práctica reflexiva. El director se vuelve facilitador, no solo supervisor. Con esa ruta, la escuela convierte limitaciones en palancas de aprendizaje situado. La consistencia de los datos orienta a invertir tiempo y esfuerzo en dispositivos que forman y miden progreso en aula.

Contreras (2026). Contreras propone una mirada que integra liderazgo pedagógico y liderazgo docente para la mejora. Los resultados en Haquira respaldan esa integración: el liderazgo del directivo gana impacto cuando potencia liderazgo de aula y redes docentes. Dado que el desarrollo explica la efectividad, conviene distribuir liderazgo, abrir espacios de co-enseñanza y validar prácticas con evidencias. El director fija rumbo y habilita comunidades con metas claras y ciclos de revisión breve. La escuela rural vive dispersión; el liderazgo distribuido ordena y acelera aprendizaje profesional. Así, la teoría se traduce en una arquitectura simple: metas de aula, observación frecuente y apoyo entre pares con resultados verificables.

Riveras (2020) plantea un liderazgo directivo con impacto directo en la innovación organizativa, mientras que el estudio en Qoseq Mayu (2024) muestra que el liderazgo

pedagógico tiene un impacto indirecto, mediado por el desarrollo profesional docente, especialmente en contextos rurales donde la formación continua es la vía más consistente para mejorar la práctica pedagógica.

CONCLUSIONES

Primera

Los resultados obtenidos permiten sostener que el desarrollo profesional docente constituye el componente que presenta mayor capacidad explicativa de la efectividad de las prácticas pedagógicas en la población estudiada. Asimismo, el liderazgo pedagógico directivo mostró una relación positiva con el desarrollo profesional docente, mientras que su efecto directo sobre la efectividad de las prácticas pedagógicas no alcanzó significancia estadística cuando se incorporó el desarrollo profesional docente en el modelo. En consecuencia, los hallazgos sugieren que el liderazgo pedagógico directivo se relaciona con la efectividad de las prácticas pedagógicas principalmente a través de las condiciones que favorecen el desarrollo profesional docente. No obstante, debido al diseño no experimental y transversal de la investigación, estos resultados deben interpretarse como asociaciones y efectos estadísticos, sin establecer relaciones causales definitivas. En el contexto de la Red Educativa Rural Qoseq Mayu, los resultados resaltan la importancia de fortalecer el desarrollo profesional docente como un componente articulador entre el liderazgo pedagógico directivo y la efectividad de las prácticas pedagógicas.

Segunda

El análisis descriptivo e inferencial mostró niveles medios-altos de liderazgo pedagógico directivo y desarrollo profesional docente, mientras la inferencia reveló que la relación directa entre liderazgo y efectividad de las prácticas pedagógicas no alcanzó significancia al 5 %, en contraste con el papel mediador del desarrollo profesional, que sí explicó la variación en la efectividad con un coeficiente positivo y significativo; además, se comprobó una asociación alta entre liderazgo y desarrollo, lo que indica que el liderazgo influye de manera indirecta al generar condiciones para la formación continua, la reflexión didáctica y la actualización situada, factores que en el contexto rural de la Red Qoseq Mayu se convierten en la vía más consistente para mejorar la práctica docente, por lo que se concluye que la efectividad depende principalmente del fortalecimiento del desarrollo profesional, apoyado por un liderazgo que actúe como facilitador y articulador de procesos pedagógicos.

Tercera

El análisis descriptivo y bivariado evidenció niveles medios-altos de liderazgo pedagógico directivo y desarrollo profesional docente en la Red Qoseq Mayu, mientras la inferencia confirmó una correlación alta entre ambas variables y significancia al 5 %, lo que indica que el liderazgo influye en las oportunidades de formación y actualización del profesorado. Sin embargo, el efecto directo del liderazgo sobre la efectividad pedagógica no resultó significativo, lo que refuerza la idea de que su impacto se concreta cuando habilita espacios de aprendizaje situado, retroalimentación y planificación colegiada. En el contexto rural de Haquira, esta relación sugiere que la mejora escolar depende de un liderazgo que actúe como facilitador de procesos formativos, más que como supervisor, pues la práctica docente se fortalece cuando el desarrollo profesional se convierte en un eje sostenido de la gestión pedagógica.

Cuarta

El análisis descriptivo y bivariado mostró niveles medios-altos de desarrollo profesional docente en la Red Qoseq Mayu, mientras la inferencia confirmó su efecto positivo y significativo sobre la implementación de prácticas pedagógicas efectivas, con un coeficiente B = 0,407 y p = 0,010, lo que indica que cada incremento en desarrollo profesional se traduce en mejoras concretas en la práctica de aula. Este resultado evidencia que la actualización continua, la reflexión didáctica y el acompañamiento situado son factores decisivos para elevar la calidad pedagógica en contextos rurales, donde las limitaciones estructurales exigen estrategias centradas en la formación docente. Se concluye que el impacto del desarrollo profesional no solo es estadísticamente comprobado, sino también sustantivo, pues constituye la vía más consistente para garantizar prácticas efectivas y sostenibles en las instituciones educativas de Haquira.

Quinta

El análisis descriptivo y bivariado ubicó el liderazgo pedagógico directivo en niveles medios-altos y la inferencia mostró que su efecto directo sobre la efectividad no fue significativo, aunque sí se halló correlación alta con el desarrollo profesional docente, lo que indica que las características del liderazgo que favorecen la práctica se relacionan con acciones que impulsan formación continua, retroalimentación situada y planificación colegiada. En el contexto rural de la Red Qoseq Mayu, estas prácticas del directivo permiten que el docente acceda a oportunidades de aprendizaje y aplique estrategias que mejoran la

enseñanza, por lo que se concluye que el liderazgo incide en la efectividad cuando se orienta a crear condiciones para el desarrollo profesional y no cuando se limita a supervisión o control.

RECOMENDACIONES

Primera:

Fortalecer el liderazgo pedagógico directivo con enfoque contextual. Promover procesos de formación especializada para los directivos de la Red Educativa Rural Qoseq Mayu, orientados al fortalecimiento de las competencias vinculadas con el acompañamiento pedagógico, la comunicación y la orientación del desarrollo profesional docente. Asimismo, fomentar prácticas de liderazgo colaborativo que favorezcan la participación de los docentes en la toma de decisiones, el trabajo colegiado y la construcción compartida de metas orientadas al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas

Segunda:

Fortalecer el desarrollo profesional docente mediante estrategias contextualizadas. Diseñar e implementar planes de desarrollo profesional que respondan a las necesidades formativas identificadas en los docentes de la Red Educativa Rural Qoseq Mayu, considerando las características geográficas, culturales y tecnológicas del contexto. Asimismo, priorizar procesos de acompañamiento pedagógico continuo, trabajo colegiado y reflexión sobre la práctica, con la finalidad de favorecer el fortalecimiento de las competencias profesionales y, con ello, contribuir a una mayor efectividad de las prácticas pedagógicas.

Tercera:

Articular el liderazgo pedagógico directivo con el desarrollo profesional docente. Establecer mecanismos institucionales que articulen las acciones del liderazgo pedagógico directivo con los procesos de desarrollo profesional docente, de manera que las metas

institucionales se relacionen con las necesidades de formación y con las prácticas pedagógicas de los docentes. Asimismo, promover espacios de trabajo colegiado, acompañamiento pedagógico y comunidades de aprendizaje que favorezcan el intercambio de experiencias y la reflexión sistemática sobre la práctica. Estos espacios permitirán fortalecer el desarrollo profesional docente como un componente relevante en la relación entre el liderazgo pedagógico directivo y la efectividad de las prácticas pedagógicas en la población estudiada.

Cuarta:

Optimizar las prácticas pedagógicas desde una gestión basada en evidencias, Utilizar la evaluación formativa como herramienta de liderazgo para identificar fortalezas y áreas de mejora en la práctica docente. Incentivar el uso de datos pedagógicos para diseñar intervenciones educativas pertinentes y sostenibles.

Quinta:

Reducir las brechas de acceso a recursos y formación, Gestionar alianzas interinstitucionales que permitan dotar a las escuelas rurales de materiales educativos, conectividad y plataformas de formación virtual. Promover políticas públicas que prioricen la inversión en zonas rurales con enfoque de equidad territorial.

REFERENCIAS

Almuiña J, L., & Galarza J, C. (2013). *Evaluación del desempeño del docente universitario: Experiencias Institucionales y Nacionales.* Ecuador: Universidad ECOTEC.

Alvarado-Veliz, V. A., Barragán-Paredes, J. J., Suquitana-Reyes, T. M., & Montaño-Bautista, J. C. (2024). Gestión educativa y liderazgo escolar: cómo los directores pueden fomentar la innovación en el aula. Dominio de las Ciencias, 10(4), 694–702. https://doi.org/10.23857/dc.v10i4.4087

Álvarez Cisternas, M. del C., Torres-Orellana, B. del R., & Medina-Guajardo, I. S. (2021). Pedagogical leadership: An opportunity for teacher professional development in times of pandemic. Journal of Systems and Educational Management, 8(22), 9–15. https://doi.org/10.35429/JSEM.2021.22.8.9.15

Arias de V, G. E., & Olmo G, M. D. (2015). *Evaluación del desempeño profesional de formadores de docentes en El Salvador.*

Alsina, J. (2013). *Rúbricas para la evaluación de competencias. :.* Barcelona: ICE y Ediciones Octaedro.

Arcos, D. M. (2010). *Validez y confiabilidad del instrumento "Calidad de vida versión familiar, en español".* Universidad Nacional de Colombia.

Arguedas N, I. (2010). Involucramiento de las estudiantes y los estudiantes en el proceso educativo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*.

Arribas M. (2004). *Diseño y validación de cuestionarios. Matronas profesión, 5(17), 23-29. Madrid* (Vol. 5). Madrid.

Beneitone, P., Esquetini, C., Gonzales, J., Maletá, M. M., Siufi, G., & Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe Final- Proyecto Tuning America Latina 2004-2007 (also published in English and Portuguese.*

Burns, N., & Grove, K. S. (2004). *Investigación en Enfermería.* España: Editorial Grafos S.A.

Bolívar, A. (2014). Liderazgo educativo y desarrollo profesional docente: Una revisión internacional. Granada: Universidad de Granada.

Cabero J, & Llorente M, D. C. (2013). *La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC).* Universidad de Carabobo.

Cano, E. (2015). Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en educación superior: ¿uso o abuso? Profesorado. *Revista de currículum y formación de profesorado, 19*(2), 265-280.

Cárdenas, J. C. (2015). *Rúbrica y desempeño docente en la provincia de Huancayo.*

Carrascosa, J. R. (2005). *La evaluación de la docencia en los planes de mejora de la universidad. Educación XX1* (Vol. 8).

Carrera B, J., & Perrenoud, P. (2008). *El Debate sobre les competencias en la enseñanza universitaria.*

Carpio Romero, A. (2022). *Liderazgo pedagógico del director y el desempeño laboral en los docentes de las instituciones educativas de nivel inicial de la provincia de Paucartambo, Cusco* 2021.Tesis de maestría, Universidad Nacional del Altiplano.

CINDA. (2007). *Evaluación del desempeño docente y calidad de la docencia universitaria.* Chile: MINEDUC.

Contreras, T. S. (2016). *Liderazgo pedagógico, liderazgo docente y su papel en la mejora de la escuela*: Una aproximación teórica. Propósitos y Representaciones, 4(2), 231–284. https://doi.org/10.20511/pyr2016.v4n2.123

Cornejo Mejia, Q. (2021). *Liderazgo pedagógico del director y desempeño docente en el Instituto de Educación Superior Tecnológico Público "Túpac Amaru" del Cusco* - 2018 Tesis de maestría, Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco. http://hdl.handle.net/20.500.12918/6065

Cubas Briones, E. Y. (2021). Práctica docente y liderazgo pedagógico. Journal of Latin American Science, 5(2), 411–438. https://doi.org/10.46785/lasjournal.v5i2.86

Cruz-Guimaraes, J. L., Mamani-Huanca, A. C., Pongo-Aguila, O. E., & Ayala-Mariaca, V. A. (2024). Liderazgo gerencial y su influencia en el desarrollo profesional de los docentes en una universidad pública. Revista Internacional de Religión, 5(10), 1127–1134. https://doi.org/10.61707/4n41ne68

Cruz, M. (2007). Una propuesta para la evaluación del profesor universitario. Universidad de Barcelona.

Chiroque, S. (2006). *Evaluación de desempeño docentes, instituto de pedagogía popular.* Agence Canadienne Developement International.

Consejo Nacional de la Educación. (2006). *Proyecto Educativo Nacional al 2021.* Lima.

Contreras, T. S. (2016). *Liderazgo pedagógico, liderazgo docente y su papel en la mejora de la escuela: Una aproximación teórica*. Propósitos y Representaciones, 4(2), 231–284. https://doi.org/10.20511/pyr2016.v4n2.123

Contreras, M. (2011). *La literacidad crítico-reflexiva en la enseñanza de la escritura académica en la facultad de lenguas.* Master's tesis Universidad Autónoma del Estado de México.

Correa S, Puerta A, & Restrepo B. (1996). *Investigación evaluativa. Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. Módulo, 6.* Colombia.

Cubas Briones, E. Y. (2021). Práctica docente y liderazgo pedagógico. Journal of Latin American Science, 5(2), 411–438. https://doi.org/10.46785/lasjournal.v5i2.86

Crisóstomo P, M. (2018). *Empoderamiento de rúbrica de observación en el aula con los docentes en la IE "José Carlos Mariátegui" a través de comunidad profesional de aprendizaje.*

De las Heras, J. C. (2010). *Diseño de rúbricas Instrumentos de evaluación educativa# 02.*

Díaz, V. M., Almanera, J. C., & Osuna, J. B. (2012). La rúbrica de evaluación en el proceso de formación del docente universitario". *La propuesta del proyecto DIPRO 2.0, 48*(2), 347-364.

Domingo, A., & Gómez M, V. (2014). *La práctica reflexiva, bases y modelos. Madrid: Narcea.* Madrid- Narcea.

Dorantes, J., Hernández, J., & Tabón, S. (2016). Juicio de expertos para la validación de un instrumento de medición del síndrome de burnout en la docencia. *Revista Ra ximhai, 12*(6), 327-346.

Drago, C. (2017). *Manual de apoyo docente. Evaluación para el aprendizaje Santiago.* Santiago: Universidad Central de Chile.

Escobar, J., & Cuervo, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Revista Avencesen Medición, 6*(1), 27-36.

Espinoza Tarazona, E. I., & Cruz Aguirre, M. A. (2025). *Liderazgo pedagógico y el desempeño docente en instituciones educativas de secundaria del distrito de Majes*, Arequipa 2023, Tesis de maestría, Universidad Nacional del Altiplano.

Galicia L, A., Balderrama J, A., & Edel R. (2017). Validez de contenido por juicio de expertos: propuesta de una herramienta virtual. Apertura (Guadalajara, Jal.). *9*(2), 42-53.

García L, F., & Uribarren B, T. (2012). Investigación en educación médica. ¿Cómo elaborar una rúbrica, 2(1), 61-65? *2*(1), 61-65.

García-Martínez, I., & Martín-Romera, A. (2019). Potenciando la coordinación pedagógica a través del liderazgo de los mandos medios en Educación Secundaria. Revisión sistemática. Bordón. Revista de Pedagogía, 71(2), 55–70. https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.67324

Gonzáles, J., & Subaldo, L. (Edits.). (2015). *Opiniones sobre el desempeño docente y sus repercusiones en la satisfacción profesional y personal de los profesores* (Vol. 24). España: Editorial Educación.

Heifetz, R. A. (1994). *Leadership without easy answers. The Belknap Press of Harvard University Press.*

Hernández Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la Investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta.* Ciudad de México: McGRAW-Hill Interamericana Editores, S.A. de C. V.

Herrera A. (1998). *Notas sobre Psicometría.* Bogotá: Universidad de Colombia. Inédito.

Hogan T. (2003). *Pruebas psicológicas: una introducción práctica.* México: El Manual Moderno.

Izu, R. (2007). El desarrollo del pensamiento crítico creativo desde los primeros años. *El Agora usb, 7*(2), 311-321.

López G, J. C. (2002). *Cómo construir rúbricas o matrices de valoración.* EDUTEKA.

López, A. B. (2014). *Diseño de un protocolo de evaluación de las competencias docentes del profesorado universitaria.*

Luna, A., & Torquemada, A. D. (2008). Los cuestionarios de evaluación de la docencia por los alumnos: balance y perspectivas de su agenda. *Revista electrónica de investigación educativa, 10*(SPE), 1-15.

Macedo Luque, J. (2025). *Liderazgo pedagógico y desempeño docente en las Instituciones Educativas del nivel primario del distrito y provincia de Espinar, Cusco* – 2022, Tesis de maestría, Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco. https://hdl.handle.net/20.500.12918/12022

Marín, A. (2016). *Validación del instrumento para evaluar el buen desempeño directivo en las instituciones educativas de Rioja, 2015.* Universidad nacional mayor de San Marcos.

Martínez, S., & Lavín, J. (2017). *Aproximación al concepto de Desempeño docente, una revisión conceptual sobre su delimitación desarrollo Noción general sobre desempeño docente.* In XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa.

MINEDU. (2012). *Marco de Buen Desempeño Directivo, Perú.*

MINEDU. (2017). *Manual de Rubricas de Observación de aula. Lima.*

Ministerio de Educación de Chile. (2009). *Evaluación formativa en el aula, orientaciones para directivos.* Chile.

Morales E, M. (2018). *Rubricas como instrumento de evaluación formativa para el buen desempeño docente, aplicando procesos pedagógicos para lograr aprendizaje en los estudiantes de la I.E. "Antonio Sinchirroca de Maras".* Universidad Antonio Ruiz de Montoya.

Morales, P. (2012). *Evaluación de los aprendizajes en la educación universitaria.* In Conferencia Universidad Javeriana de Bogotá.

Murillo, E., Ruiz, C., Hernández de la Torre, E., Sánchez, S., Rodríguez, J. M., Altopiedi, M., & Torres, J. J. (2004). Las necesidades formativas docentes de los profesores universitarios. *Revista Fuentes, 6*, 74-95.

Orihuela R, J. N. (2016). . *"Análisis factorial confirmatorio: su utilidad en la validación de la rúbrica de observaciones del desempeño docente".* Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Pedrosa, I., Suárez, J., & García, E. (2013). Evidencias sobre la validez de contenido: avances teóricos y métodos para su estimación. *Revista de acción Spicológica, 10*(2), 3-18.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar.* Barcelona: Editorial Graó. (Obra original publicada en 2001).

Poblete, M., & Villa, A. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas. Mensajero. Bilbao.*

Prieto, M. (s.f.). La participación de los estudiantes: ¿un camino hacia su emancipación? *Revista Theoria, 14*(1), 26-36.

Quero M. (2010). *Confiabilidad y coeficiente Alpha de Cronbach* (Vol. 12). Editorial Telos.

Repositorio Institucional de la Universidad Nacional del Altiplano. https://repositorio.unap.edu.pe/handle/20.500.14082/20802

Riveras León, J. C. (2021). La influencia del liderazgo del director en la construcción de una cultura organizativa orientada a la innovación de las escuelas [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. Dipòsit Digital de Documents de la Universitat Autònoma de Barcelona. http://hdl.handle.net/10803/672024

Rubio D, Berg M, Tebb S, S., & Rauch S. (2003). *Objetivación de la validez de contenido: realización de un estudio de validez de contenido en la investigación del trabajo social, Volumen 27, Número 2,* (Vol. 27). Trabajo social Research.

Ruiz, M. (2004). *Elaboración de un instrumento de medición del desarrollo humano para alumnos de Ingeniería.*

Salgado, E. (2006). *Manual de Docencia Universitaria, Introducción al constructivismo en Educación Superior.* Costa Rica: Editorial ULACIT.

Salinas, Á., Chandía, E., & Rojas, D. (2017). *Validación de un instrumento cuantitativo para medir la práctica reflexiva de docentes en formación*. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 289-309.

Sanz E, Alonzo R, Valdemoros M, & Ponce de león, A. (2013). *Validación de un cuestionario que analiza cómo trabaja el profesorado de la etapa infantil la educación para la salud desde el ámbito motor.* R*evista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica, 1*(35), 9-34.

Saravia, L., & López de C, M. (2008). La evaluación del desempeño docente. Perú, una experiencia en construcción. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 1*(2).

SEP. (2012). *Plan de estudios 2011de Educación Básica.* México.

SINEACE. (2016). *Modelo de acreditación para programa de estudios de Educación Superior Universitaria, Perú.*

Stevens, D., & Levi, A. (2005). *Introduction to Rubrics. Sterling: Stylus Publishing.*

SUNEDU. (2015). *Modelo de licenciamiento y su implementación en el sistema universitario peruano.*

Tabón, S. (2008). *Formación Basada en Competencias, Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica.* Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Tobón, S. (2017). *Evaluación socioformativa, Estrategias e instrumentos KRESEARCH.* USA.

Tornimbeni S, Pérez E, Olaz F, de Kohan N, C., Fernández A, & Cupani M. (2008). *Introducción a la psicometría.* Buenos Aires: Editorial.

Torres, J., & Perera, V. (2010). *La Rúbrica como instrumento pedagógico para la tutorización y evaluación de los aprendizajes en el foro online en educación superior Pixel*-Bit, núm. 36. *Revista de Medios y Educación Universidad de Sevilla España, 36*.

Triola, M. F. (2004). *Estadística.* México DF: Pearson Educación.

UNESCO. (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo xxi: Visión y Acción.*

Váldez. (2000). *La evaluación del desempeño del docente: un pilar del sistema de evaluación de la calidad de la educación en Cuba.*

Vásquez A, J., Tabón, S., Vázquez A, J. M., & Guzmán, C. E. (2018). Diseño y validez de contenido de una rúbrica socioformativa para evaluar la tesis de investigación en la Educación Normal. *Revista Espacios, 39*(53).

Vásquez y colaboradores. (2021). *Liderazgo pedagógico y el desempeño docente: La imagen de instituciones educativas privadas. Horizontes*. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 5(17), 178–194. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i17.166

Velasco, L. C., & Tójar, J. C. (2017). Uso de rúbricas en educación superior y evaluación de competencias". *Revista del currículum y formación del profesorado. Universidad de Málaga*.

Velasco, L. C., & Tojar, J. C. (2018). Uso de rúbricas en educación superior y evaluación de competencias, Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado, Universidad de Málaga, 22*(3), 183-208.

Veloz, H. V. (2000). *Encuentro Iberoamericano sobre la evaluación del desempeño docente,* México: Ponencia presentada por Cuba.

Vilcatoma Flores, H. (2024). *Liderazgo pedagógico y desempeño docente en el modelo de servicio educativo Secundaria Tutorial del Perú*. Tesis de maestría, Universidad Nacional del Centro del Perú. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional del Centro del Perú. http://hdl.handle.net/20.500.12894/12597

Zabalza, M. A. (2004). *Enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas.* Narcea, S.A. de Ediciones. Madrid.

Zabalza, M. A. (2013). *Competencias docentes del profesor universitario.* Bogotá: Ediciones de la U.

Zarco, A., Cardoso, M. A., Sánchez, J. G., & Arellano, J. F. (2017). *Construcción y validación por juicio de expertos de un instrumento para medir atribuciones causales de las complicaciones crónicas de la diabetes mellitus*. *Revista Salud Pública y Nutrición, 16*(2), 35-44.

ANEXOS

a. Matriz de consistencia

b. Instrumentos de recolección de información

c. Medios de verificación

Anexo 1. Matriz de consistencia

Título: Liderazgo pedagógico directivo, desarrollo profesional docente y efectividad en las prácticas pedagógicas en la Red Educativa Rural Qoseq Mayu, Haquira, Cotabambas, Apurímac - 2024

PROBLEMAS	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES Y DIMENSIONES	Metodología
Problema general	**Objetivo general**	**Hipótesis general**	**V1: Liderazgo pedagógico**	**Tipo:** Aplicada **Alcance:** Explicativo **Diseño:** No experimental **Se estructura de la esta forma:** 
¿Cómo influye el liderazgo pedagógico directivo en la efectividad de las prácticas pedagógicas y el desarrollo profesional docente en la red educativa rural Qoseq Mayu del distrito de Haquira, provincia Cotabambas, región Apurímac, 2024?	Explicar la relación entre el liderazgo pedagógico directivo y la efectividad de las prácticas pedagógicas, así como el papel mediador del desarrollo profesional docente en la red educativa rural Qoseq Mayu del distrito de Haquira, provincia Cotabambas, región Apurímac, 2024.	El liderazgo pedagógico directivo influye positivamente en la efectividad de las prácticas pedagógicas, mediado por un desarrollo profesional docente sólido en los profesores de la red educativa rural Qoseq Mayu del distrito de Haquira, provincia Cotabambas, región Apurímac, 2024.	**DIMENSIONES** ✦ Formación continua del docente ✦ Reflexión conjunta sobre la práctica del docente ✦ Acompañamiento sistema de la práctica pedagógica ✦ Logro de metas de aprendizaje	
Problemas específicos	**Objetivos específicos**	**Hipótesis específicas**	**VI: Efectividad de las prácticas pedagógicas**	
a) ¿De qué manera el liderazgo pedagógico directivo influye en las oportunidades de desarrollo profesional docente en la red educativa rural Qoseq Mayu del distrito de Haquira, provincia Cotabambas, región Apurímac, 2024?	a) Analizar la influencia del liderazgo pedagógico directivo en las oportunidades de desarrollo profesional docente en la red educativa rural Qoseq Mayu del distrito de Haquira, provincia Cotabambas, región Apurímac, 2024.	a) El liderazgo pedagógico directivo influye significativamente en las oportunidades de desarrollo profesional docente en la red educativa rural Qoseq Mayu del distrito de Haquira, provincia Cotabambas, región Apurímac, 2024.	✦ La planificación de las acciones del docente. ✦ Ejecución de actividades del docente. ✦ Evaluación de los aprendizajes	

			✦ La evaluación de la práctica pedagógica.	

b) ¿Cómo impacta el desarrollo profesional docente en la implementación de prácticas pedagógicas efectivas en las aulas de la red educativa rural Qoseq Mayu del distrito de Haquira, provincia Cotabambas, región Apurímac, 2024? c) ¿Qué características del liderazgo pedagógico directivo favorecen un desarrollo profesional docente que responda a las necesidades del contexto en la red educativa rural Qoseq Mayu del distrito de Haquira, provincia Cotabambas, región Apurímac, 2024? d) ¿Cuál es el papel mediador del desarrollo profesional docente entre el liderazgo pedagógico y la efectividad de las prácticas pedagógicas en la red educativa rural Qoseq Mayu del distrito de Haquira, provincia Cotabambas, Apurímac, 2024?	b) Evaluar el impacto del desarrollo profesional docente en la implementación de prácticas pedagógicas efectivas en las aulas de la red educativa rural Qoseq Mayu del distrito de Haquira, provincia Cotabambas, región Apurímac, 2024. c) Identificar las características del liderazgo pedagógico directivo que favorecen un desarrollo profesional docente contextualizado en la realidad de la red educativa rural Qoseq Mayu del distrito de Haquira, provincia Cotabambas, región Apurímac, 2024. d) Determinar el rol mediador del desarrollo profesional docente en la relación entre el liderazgo pedagógico directivo y la efectividad de las prácticas pedagógicas en la red educativa rural Qoseq Mayu del distrito de Haquira, provincia Cotabambas, región Apurímac, 2024.	b) El desarrollo profesional docente tiene un impacto positivo en la implementación de prácticas pedagógicas efectivas en las aulas de la red educativa rural Qoseq Mayu del distrito de Haquira, provincia Cotabambas, región Apurímac, 2024 c) Las características del liderazgo pedagógico directivo determinan la efectividad del desarrollo profesional docente en contextos rurales como el de la red educativa rural Qoseq Mayu del distrito de Haquira, provincia Cotabambas, región Apurímac, 2024. d) El desarrollo profesional del docente actúa como mediadora en la relación entre el liderazgo pedagógico y la efectividad de las prácticas pedagógicas en la red educativa rural Qoseq Mayu del distrito de Haquira, provincia Cotabambas, región Apurímac, 2024.	**VM: Desarrollo profesional docente** **DIMENSIONES** ✦ Reflexión de su practica ✦ Aprendizaje continuo	El modelo establece, en primer lugar, una relación entre el liderazgo pedagógico directivo (X_1) y el desarrollo profesional docente (X_2). En segundo lugar, plantea una relación entre el desarrollo profesional docente (X_2) y la efectividad de las prácticas pedagógicas (Y). Asimismo, se considera una relación directa entre el liderazgo pedagógico directivo (X_1) y la efectividad de las prácticas pedagógicas (Y). **Muestra:** conformada por 40 docentes **Tipo de selección** No probabilístico **Técnica de recolección** Encuestas Técnica: Cuestionario

Anexo 2. Instrumentos de investigación

CUESTIONARIO DE ENTREVISTA SOBRE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Estimado(a) maestro

El presente cuestionario es completamente anónimo y tiene fines estrictamente académicos. Su objetivo es recopilar información sobre el desarrollo profesional docente. Se le pido contestar con toda sinceridad.

Instrucciones: A continuación, encontrará un cuestionario tipo entrevista cualitativa con 10 ítems por cada dimensión, orientado a docentes y diseñado para recoger información profunda y contextual sobre tres aspectos clave del desarrollo profesional docente: reflexión sobre la práctica pedagógica, trabajo colegiado con pares, y participación en eventos académicos:

1	2	3	4	5
Nunca	**Rara vez**	**A veces**	**Frecuentemente**	**Siempre**

N°	DIMENSIONES	VALORACIÓN				
	Reflexión sobre la práctica pedagógica	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
01	¿Con qué frecuencia reflexiona usted sobre su práctica docente? ¿En qué momentos lo hace?					
02	¿Qué estrategias utiliza para evaluar y mejorar su enseñanza?					
03	¿Cómo identifica sus fortalezas y debilidades en el aula?					
04	¿Ha recibido acompañamiento para realizar autoevaluaciones o mejorar su práctica? ¿Cómo fue esa experiencia?					
05	¿Qué rol considera que tiene la reflexión en la mejora del aprendizaje de sus estudiantes?					
06	¿Tiene espacios institucionales para compartir reflexiones con colegas? ¿Cómo son?					
07	¿Podría compartir un ejemplo donde una reflexión le llevó a modificar su metodología?					
08	¿Qué importancia le da a la evidencia (notas, participación, observación) en su proceso de reflexión pedagógica?					
09	¿Cree que la escuela fomenta una cultura de reflexión crítica entre los docentes?					
10	¿Qué apoyos considera necesarios para fortalecer su capacidad reflexiva?					
	Trabajo colegiado con pares					
11	¿Con qué frecuencia participa en reuniones o espacios de trabajo con otros docentes?					
12	¿Qué tipo de actividades realiza en conjunto con sus colegas (planificación, evaluación, proyectos)?					
13	¿Cómo describiría la colaboración entre docentes en su institución?					
14	¿Qué beneficios ha observado al trabajar en equipo con otros docentes?					
15	¿Qué desafíos ha enfrentado al realizar trabajo colegiado?					
16	¿Se promueven espacios formales de colaboración pedagógica en su escuela? ¿Cómo son?					
17	¿Comparte materiales, estrategias o experiencias con sus colegas? ¿Con qué frecuencia?					

18	¿Ha participado en comunidades de aprendizaje docente? ¿Cuál fue su experiencia?					

19	¿Considera que el trabajo colegiado ha influido en su práctica pedagógica? ¿De qué manera?					
20	¿Qué sugerencias haría para fortalecer el trabajo colaborativo entre docentes?					
	Participación en eventos académicos					
21	¿Ha participado en eventos académicos como congresos, seminarios o talleres en los últimos años?					
22	¿Qué tipo de eventos considera más útiles para su desarrollo profesional? ¿Por qué?					
23	¿Qué factores motivan o dificultan su participación en este tipo de espacios?					
24	¿La institución educativa promueve o facilita la participación docente en eventos académicos? ¿Cómo?					
25	¿Ha presentado alguna ponencia, taller o experiencia en un evento académico? ¿Cómo fue?					
26	¿Qué aprendizajes o cambios en su práctica ha incorporado a partir de estos eventos?					
27	¿Tiene acceso a información sobre eventos académicos relevantes para su área?					
28	¿Ha participado en eventos virtuales? ¿Cómo compara esta experiencia con los presenciales?					
29	¿Qué tipo de apoyo institucional considera necesario para asistir a más eventos académicos?					
30	¿Considera que participar en eventos académicos fortalece su identidad como profesional docente? ¿Por qué?					
	TOTAL VALORACION					

FICHA DE OBSERVACIÓN DE LA EFECTIVIDAD DE LA PRÁCTICA

INSTITUCION EDUCATIVA			
DOCENTE DE AULA			
AÑOS DE EXPERIENCIA			
UNIDAD DE APRENDIZAJE			
TEMA DE SESION			
AREA		**GRADO**	

(0-30)	**(31 -60)**	**(61-90)**
Insuficiente	Aceptable	Excelente
1	2	3

N°	**DIMENSIONES**	**VALORACIÓN**		
	Planificación contextualizada	**1**	**2**	**3**
1	La programación anual considera las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y la caracterización del contexto sociocultural			
2	Presenta los propósitos de aprendizaje para el grado escolar (competencias, capacidades y enfoques), en relación a las necesidades identificadas.			
3	Considera la organización de Unidades Didácticas en relación con situaciones significativas que se desprenden de las necesidades e intereses de los estudiantes y su realidad cotidiana de los estudiantes			
4	Los desempeños de grado se contextualizan o diversifican de acuerdo a la realidad y/o necesidad de los estudiantes.			
5	Los propósitos de aprendizaje (competencias, desempeños y enfoques transversales) son pertinentes al ciclo o grado y toman en cuenta las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.			
6	Prevé el uso de diversos recursos y materiales educativos, considerando los de la zona, de acuerdo con los propósitos de la Unidad			
	Contextualización de situaciones de aprendizaje			
7	La situación significativa planteada nace de los eventos importantes de su localidad, o situaciones que requieren abordar, o fechas resaltantes, donde los estudiantes son participes y se involucran en su vida cotidiana.			
8	El título de la unidad didáctica sintetiza la situación significativa y da una visión global de lo que se abordará en ella.			
9	La situación significativa plantea productos incorporando todas las eras curriculares			
10	La situación significativa está vinculada con las competencias, desempeños y enfoques transversales a desarrollar.			

11	La situación significativa está enmarcada en un contexto real o simulado y plantea un reto mediante preguntas o consignas que permiten integrar varias sesiones.			
12	La secuencia de sesiones planteada en la unidad permite observar la combinación de diversas competencias y está relacionada con los retos de la situación significativa.			
	Procesos Pedagógicos y Didácticos			
13	Al inicio de la sesión, plantea a los estudiantes situaciones retadoras y/o problemas por resolver que se vinculan con la situación significativa propuesta en la Unidad.			
14	Los niños son informados por el docente de los aprendizajes a lograr en el día.			
15	Los estudiantes hacen uso de sus saberes previos para la construcción de los nuevos aprendizajes.			
16	Los estudiantes están motivados (Involucrados, activos, interesados) desde el inicio hasta el final de la sesión de aprendizaje.			
17	Los estudiantes están organizados de acuerdo a sus necesidades de aprendizaje y con propósitos claros.			
18	Se identifica claramente los procesos didácticos para el desarrolla de la competencia.			
19	Los estudiantes reciben acompañamiento diferenciado por parte del docente según sus necesidades para la construcción de sus aprendizajes.			
20	Los estudiantes en diferentes situaciones practicas demuestran lo que van aprendiendo a lo largo del desarrollo de la sesión de aprendizaje.			
21	Los estudiantes utilizan materiales y/o recursos didácticos que ayudan a la construcción de sus aprendizajes.			
22	Los estudiantes trabajan en grupos asumiendo diferentes roles (monitor, relator, responsable de materiales, responsable del tiempo, etc.) apoyándose unos a otros y respetando las ideas de los demás.			
23	Los estudiantes tienen diversas oportunidades de participación para demostrar su aprendizaje.			
24	Los estudiantes reflexionan sobre lo que van aprendiendo durante la sesión de aprendizaje			
	Evaluación de los aprendizajes			
25	Comunica a los estudiantes los criterios de evaluación			
26	El docente identifica las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y retroalimenta de manera oportuna			
27	La sesión considera momentos para brindar retroalimentación y atención diferenciada según las necesidades de los estudiantes			
28	Utiliza la retroalimentación por descubrimiento o reflexiva			
29	Utiliza el error o equivocación de los estudiantes como oportunidad de aprendizaje sin cuestionamientos negativos.			
30	Utiliza un instrumento de evaluación coherente al desarrollo de la competencia			
	TOTAL VALORACION			

CUESTIONARIO DE ENCUESTA SOBRE LIDERAZGO PEDAGÓGICO

Estimado(a) maestro:

El presente cuestionario es completamente anónimo y tiene fines estrictamente académicos. Su objetivo es recopilar información sobre el liderazgo pedagógico. Le pido responder con toda sinceridad.

Instrucciones: A continuación, encontrará una serie de afirmaciones sobre el liderazgo pedagógico en su institución. Por favor, indique en qué medida está de acuerdo con cada afirmación, utilizando la siguiente escala:

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

N°	DIMENSIONES	VALORACIÓN				
	Apoyo pedagógico	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
01	El directivo realiza observaciones en el aula para retroalimentar mi práctica docente.					
02	Recibo sugerencias claras para mejorar mis estrategias de enseñanza.					
03	El liderazgo directivo promueve la innovación pedagógica en la escuela.					
04	Me siento respaldado/a por el equipo directivo cuando enfrento desafíos pedagógicos.					
05	Se fomenta el trabajo colaborativo entre docentes con el apoyo del directivo.					
06	El directivo proporciona recursos didácticos para enriquecer mi práctica docente.					
07	La gestión escolar se enfoca en la mejora continua del proceso de enseñanzaaprendizaje.					
08	El directivo organiza espacios de reflexión pedagógica entre los docentes.					
09	Recibo orientación para atender a la diversidad en el aula.					
10	El directivo se involucra activamente en los procesos pedagógicos de la institución.					
	Comunicación					
11	El directivo mantiene una comunicación clara y oportuna con el personal docente.					
12	Existe un canal efectivo para expresar inquietudes y sugerencias.					
13	La comunicación con el equipo directivo es respetuosa y abierta.					
14	Recibo información relevante sobre actividades institucionales a tiempo.					
15	El directivo escucha activamente las opiniones del equipo docente.					
16	Se promueve un clima de confianza en los espacios de diálogo institucional.					
17	Hay una buena coordinación entre el equipo directivo y los docentes.					
18	Se utilizan medios eficaces para compartir información (reuniones, correo, plataformas).					
19	Las decisiones importantes se comunican de forma clara y transparente.					
20	La comunicación institucional contribuye al buen clima laboral.					

	Orientación hacia el desarrollo profesional					
21	El directivo promueve oportunidades de formación continua.					
22	Se valoran los esfuerzos individuales por mejorar la práctica docente.					
23	Participo en actividades de desarrollo profesional organizadas por la institución.					
24	Se fomenta la autoevaluación y la reflexión sobre mi desempeño docente.					
25	El directivo orienta procesos de mentoría o acompañamiento pedagógico.					
26	Existen espacios institucionales para compartir buenas prácticas.					
27	Se apoya la participación en redes de aprendizaje profesional.					
28	El directivo motiva la actualización en el uso de tecnologías educativas.					
29	Se promueve la mejora individual como parte del desarrollo colectivo.					
30	El liderazgo directivo impulsa mi crecimiento profesional en el largo plazo					
	TOTAL VALORACION					

Solicito: Autorización para aplicar mis instrumentos de investigación de Tesis.

SEÑOR COORDINADOR DE LA RER QOSEQMAYU – HAQUIRA 1 Y DIRECTORES DE LA RER QOSEQMAYU.
Prof: Antonio Torres Huacho

Yo, Yon Raúl Huamaní Ramirez, docente de educación primaria que labora en la RER Qoseqmayu y maestrante de la UNSAAC, ante Ud., con el debido respeto me presento y digo.

Que, por motivos de haber llevado mi maestría en la UNSAAC y ya he culminado, ahora estoy realizando mi investigación de tesis denominado "Liderazgo pedagógico directivo, desarrollo profesional docente y efectividad en las prácticas pedagógicas en la Red Educativa Rural Qoseqmayu Haquira, Cotabambas, Apurímac – 2024": dicha investigación lo estoy realizando en nuestra RER Qoseqmayu aplicado a directivos y docentes de nuestra RER con capacitación virtual, es por ello que solicito autorización para poder aplicar mis instrumentos de investigación pre y post test a los directores y docentes las Instituciones Educativas de nuestra RER, que son tres fichas de encuesta sacado de las tres variables de investigación y así poder continuar con los análisis estadísticos de mi investigación de tesis.

POR LO EXPUESTO:

Pido a Ud., acceda a mi solicitud ya que también es a beneficio de la mejora de la calidad educativa de nuestra RER Qoseqmayu.

Patahuasi, marzo del 2025.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN UGEL COTABAMBAS
Lic. Julia Huillca Martínez
DIRECTORA (E)
I.E.S "MANUEL GONZALES PRADA"

Yon Raúl Huamaní Ramirez
Docente maestrante

GESTIÓN PEDAGÓGICA
Prof. Antonio Torres Huacho
COORDINADOR RER HAQUIRA

Escaneado con CamScanner

FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS DE RECOJO DE DATOS/JUICIO DE EXPERTOS

TITULO DE TESIS: "LIDERAZGO PEDAGÓGICO DIRECTIVO, DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE Y EFECTIVIDAD EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS, EN LA RED EDUCATIVA RURAL - QOSEQ MAYU-HAQUIRA-COTABAMBAS-APURIMAC-2024"

INSTRUMENTO: Recolección de datos.

Investigadora: Br. YON RAUL HUAMANI RAMIREZ

I.- REFERENCIA: DATOS DEL EXPERTO:

Apellidos y nombres del experto: Dra. Mercedes Vargas Fernández

Lugar y fecha: Cusco, mayo 2023.

II.- ASPECTOS DE EVALUACIÓN

Sírvase indicar en cada criterio según su valoración (0-20%) Deficiente; (21-40%) Regular; (41-60%); Bueno (61-80%); Muy bueno y (81-100%) excelente

	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	CRITERIOS de Evaluación	NUNCA 0-20 %	RARA VEZ 21-40 %	A VECES 41-60 %	FRECUENTE MENTE 61-80 %	SIEMPRE 81-100%
	1. REDACCIÓN	Los descriptores están redactados considerando los elementos necesarios.				X	
	2. EXACTITUD	Existe precisión en la descripción de los aspectos que considera cada una de ellas				X	
	3. OBJETIVIDAD	Los descriptores están expresados en conductas observables.				X	
	4. CLARIDAD	Está formulado con un lenguaje apropiado y claro.				X	
	5.ADECUACIÓN DEL LENGUAJE	El lenguaje es adecuado al nivel de la población evaluada, simple, directo y libre de ambigüedades.					
	6.RELEVANCIA	Los descriptores a evaluar son fundamentales para ser incluidos en este instrumento.				X	
	7.INTENCIONALIDAD	Los descriptores son adecuados en cantidad y claridad.					X
	8. SUFICIENCIA	El instrumento mide pertinentemente las subvariables de la investigación.					X
	9. ACTUALIDAD	Responde a los tiempos, enfoques y teorías más relevantes, rigurosas y contemporáneas en relación al contenido que pretende medir.				X	
	10. PERTINENCIA	Existe relación entre los aspectos y descriptores				X	
	11.ORGANIZACIÓN	Existe un orden lógico entre los componentes del instrumento.				X	
	12.CONSISTENCIA	Se basa en aspectos teóricos, científicos de la investigación educativa.				X	
	13. COHERENCIA	Existe coherencia entre los descriptores, indicadores, y variables				X	

I. **OPINION DE VALIDEZ:** .....

PROMEDIO DE VALORACIÓN: 80%

II. **LUEGO DE REVISADO EL INSTRUMENTO:**

☒ Instrumento posee validez total en cada uno de los desempeños.

☐ Debe corregirse.

Sello y Firma del Experto

DNI: 40092836

Escaneado con CamScanner

FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS DE RECOJO DE DATOS/JUICIO DE EXPERTOS

TITULO DE TESIS: "LIDERAZGO PEDAGÓGICO DIRECTIVO, DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE Y EFECTIVIDAD EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS, EN LA RED EDUCATIVA RURAL - QOSEQ MAYU-HAQUIRA-COTABAMBAS-APURIMAC-2024"

INSTRUMENTO: De recolección de datos

Investigadora: Br. YON RAUL HUAMANI RAMIREZ

I.- REFERENCIA: DATOS DEL EXPERTO:

Apellidos y nombres del experto: Dr. Jorge Alberto Solís Quispe.

Lugar y fecha: Cusco, mayo 2023

II.- ASPECTOS DE EVALUACIÓN

Sírvase indicar en cada criterio según su valoración (0-20%) Nunca; (21-40%) Rara Vez; (41-60%); A veces (61-80%); Frecuentemente y (81-100%) Siempre

	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	CRITERIOS de Evaluación	NUNCA 0-20 %	RARA VEZ 21-40 %	A VECES 41-60 %	FRECUENTEMENTE 61-80 %	SIEMPRE 81-100%
	2. REDACCIÓN	Los descriptores están redactados considerando los elementos necesarios.				X	
	4. EXACTITUD	Existe precisión en la descripción de los aspectos que considera cada una de ellas				X	
	5. OBJETIVIDAD	Los descriptores están expresados en conductas observables.				X	
	4. CLARIDAD	Está formulado con un lenguaje apropiado y claro.				X	
	5.ADECUACIÓN DEL LENGUAJE	El lenguaje es adecuado al nivel de la población evaluada, simple, directo y libre de ambigüedades.					X
	6.RELEVANCIA	Los descriptores a evaluar son fundamentales para ser incluidos en este instrumento.					X
	7.INTENCIONALIDAD	Los descriptores son adecuados en cantidad y claridad.				X	
	8. SUFICIENCIA	El instrumento mide pertinentemente las subvariables de la investigación.				X	
	9. ACTUALIDAD	Responde a los tiempos, enfoques y teorías más relevantes, rigurosas y contemporáneas en relación al contenido que pretende medir.				X	
	10. PERTINENCIA	Existe relación entre los aspectos y descriptores				X	
	11.ORGANIZACIÓN	Existe un orden lógico entre los componentes del instrumento.				X	
	12.CONSISTENCIA	Se basa en aspectos teóricos, científicos de la investigación educativa.				X	
	13. COHERENCIA	Existe coherencia entre los descriptores, indicadores, y variables				X	

III. **OPINION DE VALIDEZ:** .....

PROMEDIO DE VALORACIÓN: 80 %

IV. LUEGO DE REVISADO EL INSTRUMENTO:

☒ Instrumento posee validez total en cada uno de los desempeños.

☐ Debe corregirse.

Sello y Firma del Experto

DNI: 23225229.

Escaneado con CamScanner

FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS DE RECOJO DE DATOS/JUICIO DE EXPERTOS

TITULO DE TESIS: : "LIDERAZGO PEDAGÓGICO DIRECTIVO, DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE Y EFECTIVIDAD EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS, EN LA RED EDUCATIVA RURAL - QOSEQ MAYU-HAQUIRA-COTABAMBAS-APURIMAC-2024"

INSTRUMENTO: De recolección de datos

Investigadora: Br. YON RAUL HUAMANI RAMIREZ

I.- REFERENCIA: DATOS DEL EXPERTO:

Apellidos y nombres del experto: Dr. Edwards Jesús Aguirre Espinoza

II.- ASPECTOS DE EVALUACIÓN

Sírvase indicar en cada criterio según su valoración (0-20%) Deficiente; (21-40%) Regular; (41-60%); Bueno (61-80%); Muy bueno y (81-100%) excelente

	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	CRITERIOS de Evaluación	NUNCA 0-20 %	RARA VEZ 21-40 %	A VECES 41-60 %	FRECUENTEMENTE 61-80 %	SIEMPRE 81-100%
	3. REDACCIÓN	Los descriptores están redactados considerando los elementos necesarios.				✓	
	6. EXACTITUD	Existe precisión en la descripción de los aspectos que considera cada una de ellas				✓	
	7. OBJETIVIDAD	Los descriptores están expresados en conductas observables.					✓
	4. CLARIDAD	Está formulado con un lenguaje apropiado y claro.					✓
	5.ADECUACIÓN DEL LENGUAJE	El lenguaje es adecuado al nivel de la población evaluada, simple, directo y libre de ambigüedades.				✓	
	6.RELEVANCIA	Los descriptores a evaluar son fundamentales para ser incluidos en este instrumento.				✓	
	7.INTENCIONALIDAD	Los descriptores son adecuados en cantidad y claridad.					✓
	8. SUFICIENCIA	El instrumento mide pertinentemente las subvariables de la investigación.					✓
	9. ACTUALIDAD	Responde a los tiempos, enfoques y teorías más relevantes, rigurosas y contemporáneas en relación al contenido que pretende medir.				✓	
	10. PERTINENCIA	Existe relación entre los aspectos y descriptores				✓	
	11.ORGANIZACIÓN	Existe un orden lógico entre los componentes del instrumento.					✓
	12.CONSISTENCIA	Se basa en aspectos teóricos, científicos de la investigación educativa.				✓	
	13. COHERENCIA	Existe coherencia entre los descriptores, indicadores, y variables					✓

V. **OPINION DE VALIDEZ:** .....

PROMEDIO DE VALORACIÓN: 83%

VI. LUEGO DE REVISADO EL INSTRUMENTO:

☐ Instrumento posee validez total en cada uno de los desempeños

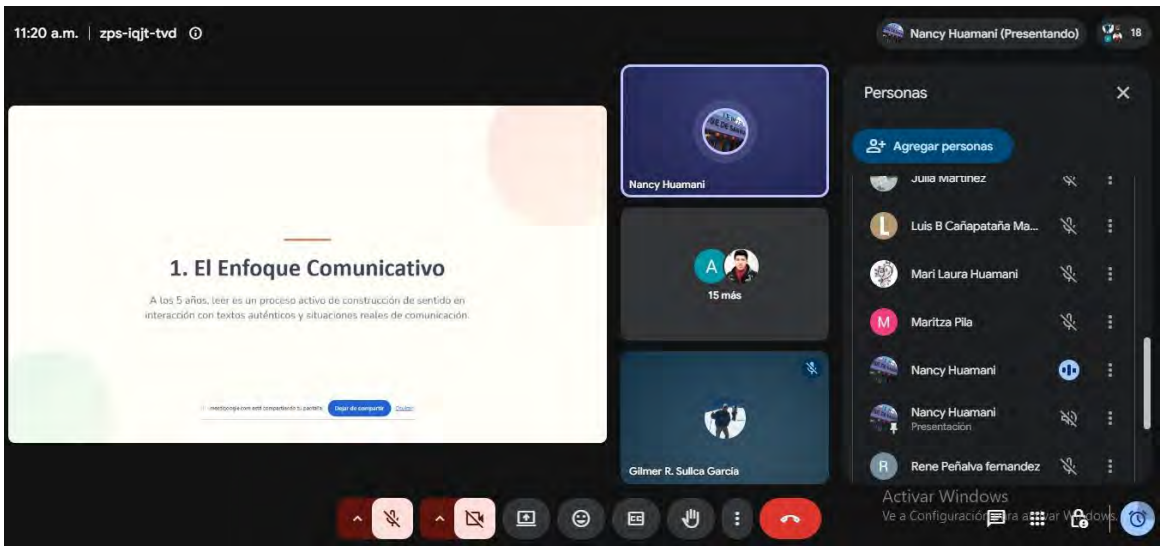
☐ Debe corregirse.

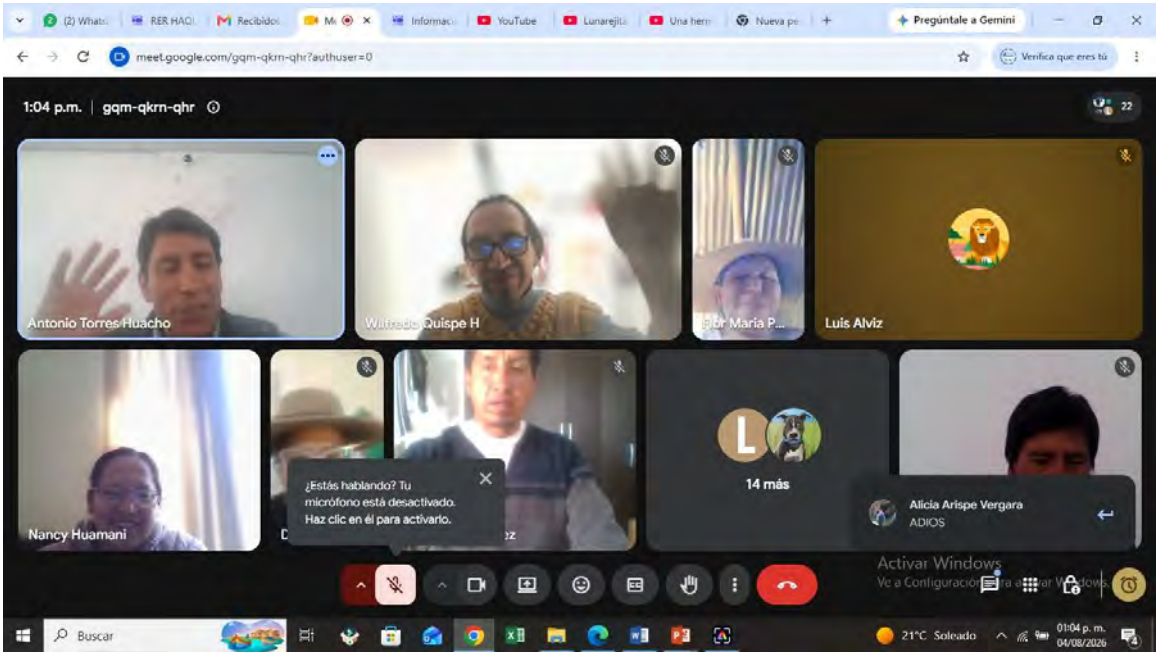
Dr. Edwards Jesús Aguirre Espinoza
DOCENTE/UNIVERSITARIO
ORCID 0000-0002-5514-6707

Sello y Firma del Experto
DNI:.....

Escaneado con CamScanner


NUESTRA HISTORIA
CUIDEMOS NUESTRO
M. AMBIENTE
LA LECTURA
16 de octubre de 2025, 12:53 p. m.


11:20 a.m. | zps-iqjt-tvd
Nancy Huamani (Presentando)
18
1. El Enfoque Comunicativo
A los 5 años, leer es un proceso activo de construcción de sentido en interacción con textos auténticos y situaciones reales de comunicación.
Nancy Huamani
15 más
Gilmer R. Sullca García
Personas
Agregar personas
Julia Martinez
Luis B Cañapataña Ma...
Mari Laura Huamani
Maritza Pila
Nancy Huamani
Nancy Huamani
Presentación
Rene Peñalva fernandez
Activar Windows


1:04 p.m. | gqm-qkrn-qhr
Antonio Torres Huacho
Luis Alviz
Nancy Huamani
14 más
¿Estás hablando? Tu micrófono está desactivado. Haz clic en él para activarlo.
Alicia Arispe Vergara
ADIOS
Activar Windows
Buscar


12:16 p.m. | gqm-qkrn-qhr
faustino lima
Luis Alviz
faustino lima
Antonio Torres Huacho
Wilfredo Quispe H
Maritza Pila
Velarde Chata Zap...
Doris Patiño
14 más
Gilmer R. Sullca ...
Personas
Agregar personas
Antonio Torres Huacho
Doris Patiño
faustino lima
Fidel Alvarez hanampa
German HH
Gines Zaa Alvarez
Activar Windows




I.E.S MANUEL GONZALES PRADA
I E S


12:14
meet.google.com está compartiendo una ventana.
Dejar de compartir
Ocultar
Gilmer R. Sullca García (Tú, presentando)
Detener la presentación
faustino lima
22
COMUNIDAD DE APRENDIZAJE
PROFESIONAL
II. CAP. – 2026
RER HAQUIRA 1.
Wilfredo Quispe H
19 más
Gilmer R. Sullca García
Personas
Agregar personas
Buscar contactos
EN LA REUNIÓN
Levantaron la mano 1
Bajar todas
faustino lima
Colaboradores 22
Gilmer R. Sullca Ga... (Tú)
Anfitrión de la reunión
Activar Windows


ES MANUEL GONZALES PRADA
IES


RESOLVEMOS PROBLEMAS MATEMATICOS
MI BIBLIOTECA


17 de octubre de 2025, 12:29 p. m.