

UNIVERSIDAD ANTONIO RUIZ DE MONTOYA

Escuela de Posgrado



**PERCEPCIONES SOBRE EL LIDERAZGO PEDAGÓGICO DEL
DIRECTOR EN UNA IE CON FORMACIÓN TÉCNICA
DE LA UGEL-HUANCAYO EN 2023**

Tesis para optar el Grado Académico de Maestro en Educación Con mención en

Gestión de Instituciones Educativas

IVO EDUARDO YANCE CARLOS

Presidente: Yeni Yanet Minaya Aguilar

Asesora: Clara Luz Roca Gonzales

Lector 1: Luis Enrique Tineo Quispe

Lector 2: Patricia Medina Zuta

Lima – Perú

Diciembre de 2025

INFORME DE ORIGINALIDAD

Sres.

CONSEJEROS

Pte.

De mi consideración:

Por la presente nos dirigimos a Ustedes para saludarlos e informar al Consejo Universitario sobre el producto académico elaborado por YANCE CARLOS Ivo Eduardo, quien solicita la obtención de su grado académico de maestro a través de la sustentación de tesis.

El producto académico elaborado tiene como título “Percepciones sobre el liderazgo pedagógico del director en una IE con formación técnica de la UGEL-Huancayo en 2023”

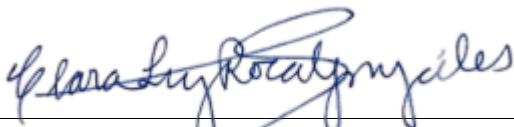
Por tanto, en nuestra condición de Asesor de producto académico y de integrante de la Comisión de Grados Académicos respectivamente, declaramos que el producto académico de Ivo Eduardo Yance Carlos ha sido examinado con el programa antiplagio *Turnitin* para identificar su nivel de coincidencias.

El resultado que arroja el programa es de 11 % de similitud, el cual proviene de fuentes de información que han sido debidamente citadas o reconocidas utilizando las normas del sistema APA.

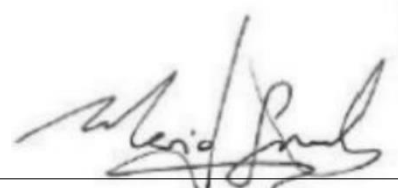
Sin otro particular, quedo de ustedes.

Firmado en Lima, el 07 del mes de diciembre de 2025

Atentamente,



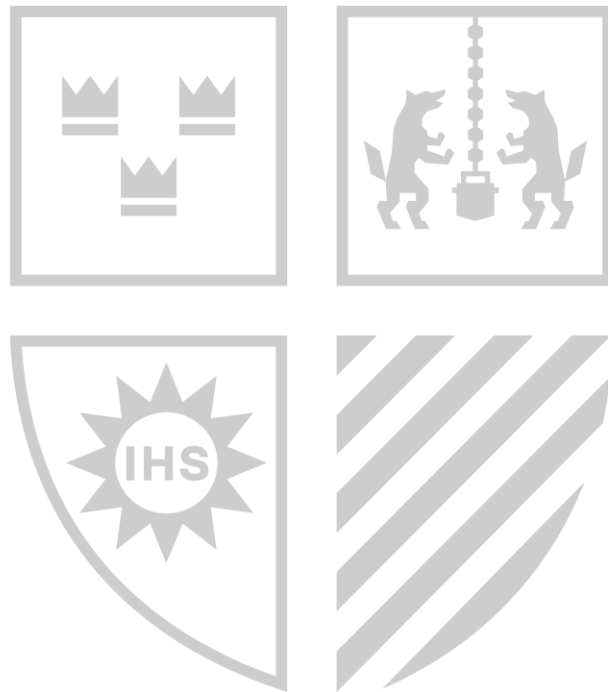
Clara Luz Roca Gonzales
Asesora



Mario Carlos Granda Rangel
Secretario de la Comisión
de Grados Académico de la
Escuela de Posgrado

Trabaja como si el éxito dependiera de tu propio esfuerzo,
pero confía como si todo dependiera de Dios.

San Ignacio de Loyola.



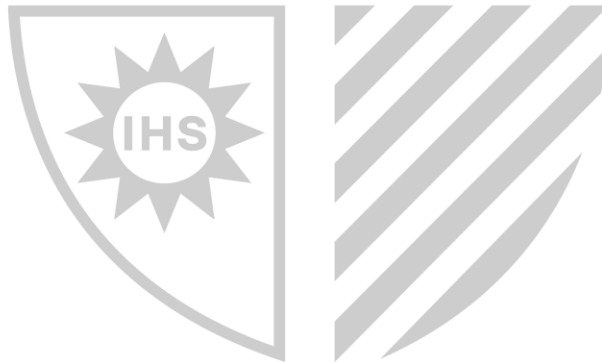
DEDICATORIA

Dedico esta investigación a mi amada madre, Amanda Nelly Carlos Galarza, a quien estoy seguro que le hubiese encantado ver este trabajo concretado y que desde el cielo celebra conmigo;

a Diana Perales Calderón, porque su esfuerzo y talento reflejan esmero y perseverancia, y por ello la admiración y amor que le tengo; a mis hijos, Valentino y Caetano, el primero por ser amoroso y noble, y el segundo por su fortaleza y confianza.

Ambos son mis grandes maestros y motivo de orgullo.

A los estudiantes del pregrado en la Universidad Continental, que motivaron mis reflexiones y alentaron este trabajo.

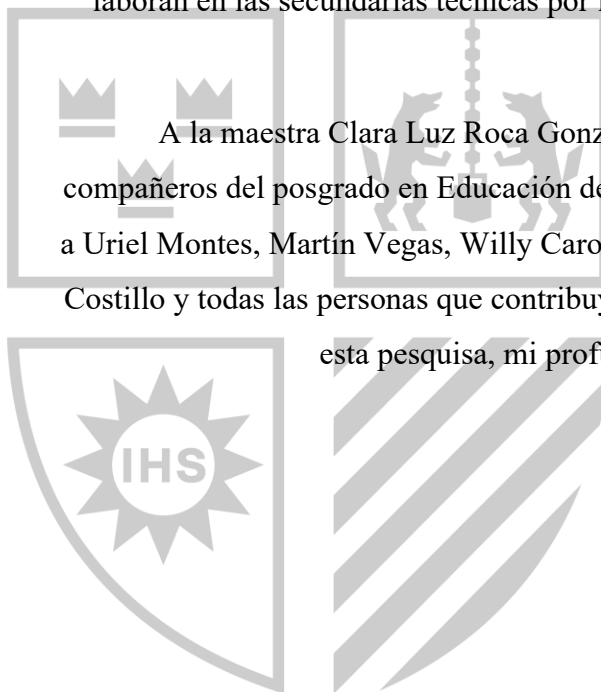


AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, agradezco a Dios, como cada quien lo conciba, por su amor e inspiración para concretar esta obra.

A mis colegas maestros de educación básica regular, en especial a los profesionales de Educación para el Trabajo y quienes laboran en las secundarias técnicas por los enormes retos que afrontan.

A la maestra Clara Luz Roca Gonzales, a los docentes y compañeros del posgrado en Educación de la UARM, así como a Uriel Montes, Martín Vegas, Willy Caro, Silvia Zárate, Rocío Costillo y todas las personas que contribuyeron al desarrollo de esta pesquisa, mi profundo agradecimiento.



RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo indagar las percepciones sobre el liderazgo pedagógico del director en una institución educativa con formación técnica de la UGEL-Huancayo durante el año 2023. La pesquisa se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, con un diseño de estudio de caso, orientado a comprender el fenómeno en su contexto institucional y desde la perspectiva de los actores que participan en él, para ello se emplearon entrevistas semiestructuradas aplicadas a directivos y docentes. Los resultados evidenciaron que el liderazgo pedagógico fue percibido como débil, limitado y con escasa incidencia en la mejora del rendimiento académico. Se identificó una baja capacidad del directivo para establecer metas claras, fomentar el desarrollo docente y generar un clima escolar colaborativo. Asimismo, se observó una sobrecarga administrativa que debilitó el rol pedagógico, desarticulación entre el área técnica y de cursos generales y escasa participación de padres de familia. Se concluyó que, pese a las políticas del Marco del Buen Desempeño Directivo, persisten limitaciones estructurales y de gestión que afectan la efectividad del liderazgo pedagógico en contextos técnicos, comprometiendo el cumplimiento de objetivos institucionales y de calidad educativa. Se recomienda fortalecer la formación de líderes escolares con enfoque técnico-pedagógico y reducir las cargas administrativas.

Palabras clave: Liderazgo pedagógico, educación técnica, gestión escolar

ABSTRACT

The research aimed to investigate perceptions of the principal's pedagogical leadership at a technical training institution under the UGEL-Huancayo during 2023. The investigation was conducted using a qualitative approach, with a case study design aimed at understanding the phenomenon within its institutional context and from the perspective of the actors involved; to this end, semi-structured interviews were administered to administrators and teachers. The results revealed that pedagogical leadership was perceived as weak, limited, and having little impact on improving academic performance. A low capacity of the principal to set clear goals, foster teacher development, and create a collaborative school climate was identified. Additionally, an administrative overload was observed that weakened the pedagogical role, a disconnect between the technical and general course areas, and limited parental involvement. It was concluded that, despite the policies of the Framework for Good School Leadership Performance, structural and management limitations persist that affect the effectiveness of pedagogical leadership in technical contexts, compromising the achievement of institutional objectives and educational quality. It is recommended to strengthen the training of school leaders with a technical-pedagogical focus and to reduce administrative burdens.

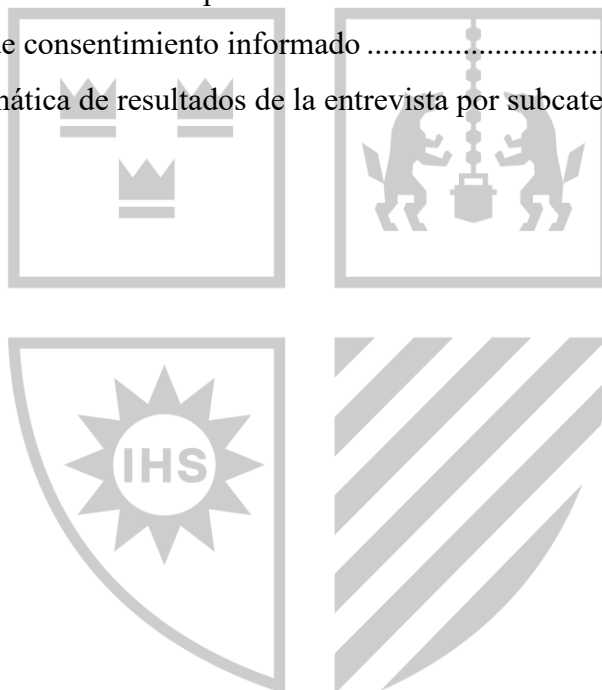
Key words: Instructional leadership, technical education, scholar management

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	14
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO	16
Liderazgo pedagógico, educación técnica y percepción.....	16
1.1. Antecedentes.....	16
1.2. Liderazgo pedagógico, historia y definición.....	22
1.3. Percepción social del Liderazgo	25
1.3.1. Concepto y fundamentos teóricos.....	25
1.3.2. Percepción del liderazgo educativo	25
1.3.3. Evidencias empíricas en el contexto peruano	27
1.3.4. Importancia de la percepción social del liderazgo.....	28
1.3.5. Implicancias para la formación y evaluación de líderes escolares	28
1.3.6. El liderazgo pedagógico en los modelos de liderazgo escolar	29
1.3.7. Subcategorías del liderazgo pedagógico.....	32
1.3.8. Liderazgo pedagógico directivo	34
1.3.9. Liderazgo transformacional.....	38
1.3.10. Liderazgo distribuido.....	39
1.3.11. Sistema educativo peruano y educación técnica.....	41
1.3.12. Oferta y demanda de educación técnica en el Perú	44
1.3.13. Capital humano y valoración del liderazgo pedagógico en educación.....	49
CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO	50
2.1. Aproximación del estudio.....	50
2.1.1. Paradigma del estudio.....	50
2.1.2. Enfoque metodológico.....	50
2.1.3. Fundamentos epistemológicos.....	51
2.2. Diseño metodológico	52
2.2.1. Formulación del problema.....	52

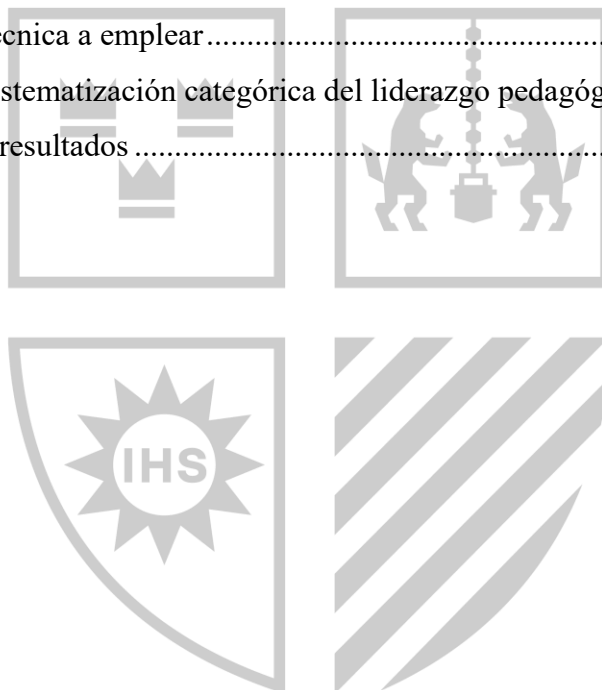
2.2.2. Selección de métodos.....	52
2.2.4. Tipo de diseño.....	53
2.2.5. Contribución del diseño a la credibilidad	53
2.3. Objetivos.....	54
2.4. Selección de participantes: universo, población y muestra	55
2.4.1. Universo y población	55
2.4.2. Tipo de muestreo y tamaño de la muestra	55
2.4.3. Criterios de inclusión y exclusión.....	56
2.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	56
2.5.1. Definición de la entrevista como técnica cualitativa	56
2.5.2. Construcción y validación de la entrevista semi estructurada	56
2.6. Análisis y procesamiento de información cualitativa.....	60
2.7. Sistematización categórica.....	61
CAPÍTULO III: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	63
3.1. Liderazgo pedagógico en la planificación de objetivos de aprendizaje.....	63
3.1.1. Proceso de planificación institucional	63
3.1.2. Elaboración y seguimiento de los instrumentos de gestión (PEI, PAT, PCI).....	66
3.1.3. Evaluación y Monitoreo de Instrumentos de Gestión.....	67
3.1.4. Metas y Objetivos de Aprendizaje.....	69
3.1.5. Comunicación de metas y objetivos	71
3.2. Liderazgo pedagógico en la gestión estratégica de recursos	73
3.2.1. Asignación estratégica de recursos	73
3.2.2. Transparencia y rendición de cuentas	75
3.3. La gestión del aprendizaje desde la implementación del currículo	76
3.3.1. Implementación y gestión del currículo.....	76
3.4. El líder pedagógico en el manejo del desarrollo docente	79
3.4.1. Capacitación, desarrollo y reflexión sobre el proceso de formación docente	79
3.4.2. Retroalimentación del desarrollo docente.....	81
3.5. La construcción del clima institucional desde el liderazgo pedagógico	83
3.5.1. Clima, relaciones de confianza y comunicación.....	83
3.5.2. Gestión de conflictos	85
3.5.3. Satisfacción laboral e identificación con la institución	85
3.6. Percepción general del liderazgo pedagógico.....	86
3.6.1. Percepción de guía acompañamiento y ejemplo.....	86

3.6.2. Gestión y administración íntegra	88
3.6.3. Dimensión humana y valoración	88
3.6.4. Impulso al potencial estudiantil	89
Conclusiones.....	91
Recomendaciones	94
Referencias bibliográficas.....	97
Anexos	102
Anexo 1: Matriz de indicadores.....	103
Anexo 2: Guía de instrumento	107
Anexo 3: Formato de validación del instrumento.....	107
Anexo 4: Formato de solicitud al experto validador.....	119
Anexo 5: Formato de consentimiento informado	120
Anexo 6: Matriz temática de resultados de la entrevista por subcategorías	122



ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Dimensiones de liderazgo pedagógico o liderazgo escolar efectivo	31
Tabla 2 Distribución horaria semanal en secundaria con formación técnica	43
Tabla 3 Niveles, ciclos y especialización en secundaria técnica	44
Tabla 4 Actores y técnica a emplear	58
Tabla 5 Matriz de sistematización categórica del liderazgo pedagógico.....	62
Tabla 6 Análisis de resultados	122



ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	Hitos del desempeño directivo funcional basado en liderazgo pedagógico....	26
Figura 2	Marco del Buen Desempeño Directivo	34
Figura 3	Tres comités de gestión	36
Figura 4	Compromisos de Gestión Escolar (CGE).....	37
Figura 5	Liderazgo distribuido	40
Figura 6	Organización del sistema educativo en Perú.....	41
Figura 7	Porcentaje de estudiantes de secundaria técnica en Latinoamérica	45
Figura 8	Oferta de secundaria con formación técnica	46
Figura 9	Total de docentes de IIEE en los años 2004, 2013 y 2023.....	46
Figura 10	Logro de aprendizaje de matemática en 2 ^{do} de Secundaria según estrato	47
Figura 11	Resultado de aprendizaje en matemática de la IE de estudio.....	48
Figura 12	Logro de aprendizaje en lectura de la IE técnica en estudio	48
Figura 13	Mapa mental sobre sistematización categórica	60

INTRODUCCIÓN

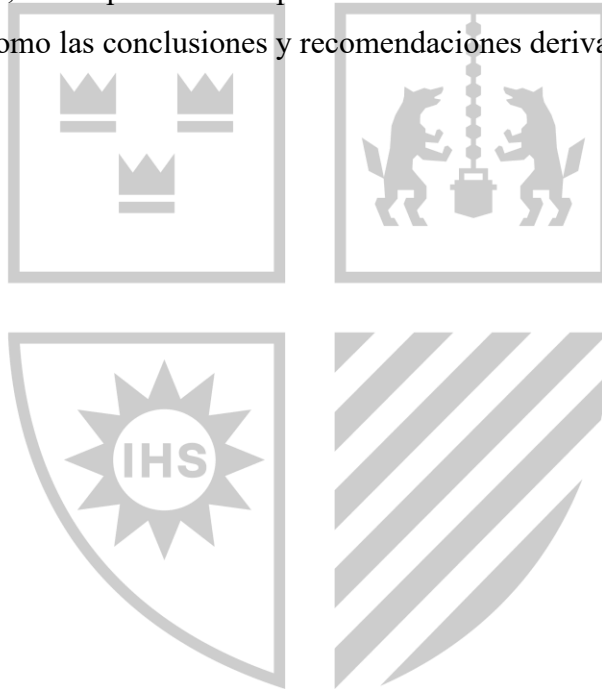
El presente estudio, enmarcado dentro de las líneas de investigación de la escuela de posgrado de la UARM, surgió por el interés del liderazgo pedagógico en un espacio escasamente tratado en la producción científica y académica, la secundaria con formación técnica, también la atención se incrementó debido al propósito de indagar sobre la percepción del mismo en la mejora de los aprendizajes en contextos donde se espera que este modelo formativo contribuya significativamente al desarrollo local y regional. Sin embargo, la realidad evidencia que, en muchas instituciones, dicho liderazgo se encuentra debilitado o desplazado por la carga administrativa, afectando el cumplimiento de metas institucionales y la calidad del servicio educativo.

Este trabajo se centró en identificar las percepciones que tienen los actores educativos (directivos y docentes), sobre el liderazgo pedagógico ejercido por el director en una institución educativa con formación técnica de la UGEL-Huancayo durante el año 2023. El estudio se realizó dentro de una perspectiva cualitativa, con un enfoque interpretativo, buscando comprender cómo se percibe este liderazgo desde la experiencia e impresión cotidiana de sus protagonistas.

La relevancia del tema radica en que el liderazgo pedagógico ha sido identificado por la literatura especializada (Bolívar, 2010; Day et al, 2020; Robinson, 2019) como un factor determinante para mejorar los logros de aprendizaje, especialmente en contextos donde existen brechas estructurales y educativas. Asimismo, el Marco del Buen Desempeño del Directivo (MINEDU, 2014) y los lineamientos del Ministerio de Educación del Perú destacan la necesidad de una gestión escolar centrada en los aprendizajes y en el acompañamiento docente, principios que se ven desafiados en muchas instituciones técnicas del país.

Esta investigación pretende aportar evidencia empírica que permita identificar no solo las debilidades, sino también las oportunidades de mejora en el ejercicio del liderazgo pedagógico en instituciones con formación técnica. Se espera que los hallazgos contribuyan a fortalecer la gestión institucional y sirvan de insumo para políticas y estrategias orientadas a la mejora educativa desde una perspectiva contextualizada.

La tesis está organizada en tres capítulos. El Capítulo I presenta el marco teórico, incluyendo los fundamentos conceptuales del liderazgo pedagógico, sus dimensiones clave y su aplicación en contextos técnicos. El Capítulo II desarrolla la metodología de investigación, detallando el enfoque, diseño, participantes, instrumentos y técnicas de análisis. Finalmente, el Capítulo III expone los resultados obtenidos, su análisis e interpretación, así como las conclusiones y recomendaciones derivadas del estudio.



CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

Liderazgo pedagógico, educación técnica y percepción

1.1. Antecedentes

1.1.1 Antecedentes internacionales

La atención sobre el liderazgo pedagógico es mundial, en Sudáfrica, Agyeman y Aphane (2024) encontraron -en un estudio cualitativo- que este estilo es adoptado por directores, administrativos, jefes de departamento y docentes, en tanto que, Suratman (2021) identificó, a través de un análisis documental y entrevistas en profundidad a directores y profesores, tres características clave de este tipo de liderazgo en directivos de Samarinda (Indonesia): la implementación de la visión y misión institucional, la gestión del programa escolar (currículo) y la promoción de un clima positivo para la enseñanza y el aprendizaje.

Por otra parte, en México, Ibarra (2022) tuvo como propósito reconocer el valor del liderazgo pedagógico en el ser y quehacer del director escolar como elemento decisivo para la mejora educativa. Mediante un análisis documental sustentado en la Cartografía Conceptual, se organizaron e interpretaron los aportes teóricos disponibles, lo que permitió identificar las nociones centrales del liderazgo pedagógico; sus dimensiones, competencias e implicancias en los procesos de mejora institucional. Los resultados articulados en ocho ejes conceptuales ofrecieron una visión integrada del rol directivo. Se concluyó que el liderazgo pedagógico incide de manera significativa en la transformación escolar y en el logro de los objetivos educativos, especialmente cuando se construye de forma compartida y distribuida entre los actores involucrados.

En ese mismo sentido, en Brasil, Vianna y Follis (2024) llevaron a cabo una revisión integrativa orientada a identificar las competencias esenciales que debe poseer un director escolar para ejercer un liderazgo pedagógico efectivo. El estudio, guiado por la metodología PRISMA- ligada al reporte de revisiones sistemáticas y meta análisis-, examinó trece investigaciones provenientes de bases académicas internacionales, evidenciando que las competencias más relevantes se agrupan en cinco dimensiones: liderazgo y visión educativa, comunicación efectiva, gestión estratégica de recursos, toma de decisiones pedagógicas y compromiso con el desarrollo humano. Los autores concluyeron que el liderazgo pedagógico requiere integrar capacidades administrativas y pedagógicas, y que la formación inicial y continua del director debe articular ambos campos para garantizar un entorno escolar inclusivo y orientado a la mejora continua.

Por su parte, Arenas (2020) optó también por un enfoque cualitativo al ejecutar una revisión bibliográfica de diecisiete artículos publicados entre el 2010 y 2019 en el Reino Unido, Finlandia y Australia sobre el liderazgo pedagógico del director. El trabajo tuvo como propósito analizar el concepto del liderazgo pedagógico; contrastar las funciones del director e identificar las características del líder pedagógico, sobre el primer objetivo se concluyó que no existe una definición universal del concepto, en relación a las funciones se concentran en el alumno y su aprendizaje, en tanto que las características que más resaltan en un líder pedagógico son: confianza, resolución de problemas, capacidad de escuchar, guiar y motivar.

Dentro de los primeros antecedentes se ha mostrado la presencia del liderazgo pedagógico y ciertos elementos que lo definen en seguida se presentan pesquisas que reportan limitantes en su ejercicio, en Colombia, Ariza (2025) estudió las tensiones entre el liderazgo para el aprendizaje, o también denominado como pedagógico e instruccional, y el modelo gerencialista predominante en los sistemas educativos iberoamericanos. El autor argumenta que la expansión de lógicas administrativas ha desplazado el foco pedagógico del rol directivo; ello afecta la planificación, el acompañamiento docente y la organización del trabajo pedagógico. En su análisis se destaca que la mejora educativa requiere que el liderazgo escolar coloque el aprendizaje en el centro de las decisiones institucionales y promueva prácticas colaborativas sostenidas, se enfatiza que la formación especializada del directivo es clave para revertir la tendencia burocrática que caracteriza a muchas instituciones.

En la misma línea, Ariza et al. (2025) desarrollaron un estudio orientado a comprender las tensiones que atraviesa el liderazgo pedagógico en instituciones educativas donde predomina una lógica administrativa y de control. A partir de un análisis crítico sustentado en una revisión exhaustiva de literatura y casos empíricos, los autores evidenciaron que la labor directiva se encuentra fuertemente condicionada por demandas burocráticas que restringen la capacidad del director para orientar procesos pedagógicos y promover comunidades profesionales de aprendizaje. Se concluyó que el giro hacia un liderazgo centrado en el aprendizaje exige reconfigurar el rol del directivo, fortalecer su formación especializada y consolidar dinámicas colaborativas que devuelvan el foco a la dimensión pedagógica del quehacer escolar.

Finalmente, García (2023) investigó también en México el liderazgo pedagógico directivo en el contexto de la educación primaria durante la pandemia por COVID-19. El estudio evidenció un incremento significativo de la carga administrativa, lo que debilitó la capacidad del director para orientar procesos pedagógicos y acompañar al profesorado. Asimismo, se identificaron dificultades en la articulación curricular y en la participación de las familias, factores que incidieron en la continuidad del aprendizaje. El autor señala que la efectividad del liderazgo dependió en gran medida de la capacidad del directivo para reorganizar el trabajo docente y establecer mecanismos de comunicación interna.

1.1.2. Antecedentes nacionales

Al igual que en la escala global, el liderazgo pedagógico ha sido estudiado desde diversas miradas en el entorno nacional, Ramírez (2024) tuvo como finalidad explorar y describir la relación entre el liderazgo pedagógico y la calidad educativa, entendiendo el liderazgo como la capacidad de asumir compromiso, responsabilidad y organización para alcanzar los objetivos de aprendizaje. La investigación adoptó un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, transversal y correlacional-causal. La recolección de información se basó en la revisión de diez documentos, entre artículos y tesis, junto con el respaldo teórico de diversos autores que permitieron sustentar la relación entre ambas variables. Se analizaron distintas dimensiones del liderazgo pedagógico en función de su impacto en la mejora de la calidad educativa.

Los resultados evidenciaron que existe una relación significativa entre liderazgo pedagógico y calidad educativa, tal como lo demuestran las conclusiones de la mayoría de las fuentes consultadas. Se concluyó que este tipo de liderazgo, al involucrar a toda la comunidad escolar, contribuye directamente al fortalecimiento del proceso educativo. Así, el liderazgo pedagógico se consolida como un factor clave para garantizar una educación de calidad.

Por su parte, Dávila (2021) tuvo como objetivo describir las principales características de las publicaciones científicas que abordan el liderazgo pedagógico del director (LPDir) en instituciones educativas peruanas. La investigación, de enfoque cualitativo, se basó en una revisión sistemática de doce artículos publicados entre 2016 y 2021, en su mayoría de tipo cuantitativo, transversal y con diseños correlacionales o correlacionales-causales. Los resultados mostraron que existe una escasa producción académica centrada en el LPDir, a pesar de su relevancia en la implementación de políticas educativas que buscan garantizar una educación de calidad. Se identificaron variables frecuentemente asociadas al liderazgo del director como el clima institucional, la competencia directiva, el acompañamiento pedagógico, el trabajo colaborativo y el desempeño docente. El estudio concluyó que los directores, en su rol de líderes pedagógicos, aseguraron la calidad del servicio educativo. Se recomendó fortalecer la gestión pedagógica desde la figura del director escolar.

Mientras que, Tafur et al. (2020) evaluaron la percepción del liderazgo pedagógico de los directores a través de un análisis cualitativo en dos colegios privados de Lima, entrevistaron a dos directores y siete docentes, los resultados mostraron que este tipo de liderazgo se enfoca en alcanzar objetivos académicos mediante una gestión que favorece el aprendizaje y para ello las investigadoras concluyeron que el liderazgo pedagógico debe evitar un enfoque administrativo y centrarse en su función principal: garantizar los resultados de aprendizaje puesto que el liderazgo pedagógico tiene un impacto directo en la calidad educativa más allá de los aspectos administrativos.

De otro lado, el Ministerio de Educación (2018) realizó un estudio con el objetivo analizar la relación entre el liderazgo pedagógico de los directores y el rendimiento académico de los estudiantes de segundo grado de primaria en la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE 2014), en las áreas de Lectura y Matemática.

Para ello, se utilizó una escala de liderazgo pedagógico elaborada por la Unidad de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC), aplicada a los directores de las escuelas participantes. La escala incluyó cinco indicadores clave: planificación estratégica, fomento del desarrollo profesional docente, responsabilidad compartida, colaboración entre docentes e involucramiento en el trabajo pedagógico. A partir de estos elementos, se definieron dos perfiles de liderazgo. La metodología permitió comparar dichos perfiles con los resultados académicos de los estudiantes a nivel nacional, considerando también la gestión y la ubicación geográfica de las escuelas. Los resultados evidenciaron una relación entre los perfiles de liderazgo pedagógico (medio alto y medio bajo) y el desempeño estudiantil. Se concluyó que ciertas prácticas de liderazgo influyen positivamente en el rendimiento escolar y deben fortalecerse desde la dirección educativa.

Por su parte, Achahuanco (2019) tuvo como objetivo determinar la relación entre el liderazgo pedagógico y la gestión directiva en el nivel secundario de la Institución Educativa Parroquial San Martín de Porres de Tacna durante el año escolar 2019. La investigación, de tipo descriptivo correlacional y diseño no experimental, utilizó encuestas aplicadas a una población de 40 miembros entre directivos, docentes y personal administrativo. Los resultados, procesados mediante el coeficiente de Rho de Spearman, evidenciaron una correlación directa y significativa entre ambas variables ($r = 0.817$), con un nivel de confianza del 95% y un nivel de significancia del 5%. Sin embargo, se observó que el 57,5% de los encuestados percibieron un nivel bajo de liderazgo pedagógico y el 62,5% identificaron un nivel bajo de gestión directiva. Se concluyó que, a menor liderazgo pedagógico interno, menor desarrollo de la gestión educativa, confirmando la fuerte relación entre ambas dimensiones en el contexto escolar estudiado.

Mientras que Antonio y Herrera (2019) se plantearon analizar la percepción docente sobre el desempeño del liderazgo pedagógico directivo. Las investigadoras realizaron una encuesta de 30 ítems con una escala de Likert sobre la base del Marco del Buen Desempeño Directivo que aplicaron a 59 docentes de primaria de la red N°16 de la UGEL N°3 de Lima Metropolitana, el instrumento sometido a una validez de Alfa de Cronbach de 0,981, permitió concluir que el desempeño pedagógico directivo fue óptimo y dejó abierta las opciones para profundizar en los factores que inciden en el mismo.

En tanto que Pucuhuayla (2017), tuvo como objetivo establecer la relación entre el liderazgo pedagógico y el desempeño docente en instituciones educativas del nivel primario del distrito de Huancayo durante el año 2017. La investigación adoptó un enfoque descriptivo correlacional, de diseño no experimental y transversal, con una muestra conformada por cinco instituciones educativas y 60 docentes. Se aplicaron dos cuestionarios: uno de 15 ítems para medir el liderazgo pedagógico y otro de 20 ítems para el desempeño docente, ambos validados por juicio de expertos con aprobaciones del 90 % y 91 %, respectivamente, y una confiabilidad de 0,846 según el coeficiente Alfa de Cronbach. El análisis de datos reveló una correlación positiva alta ($\rho = 0,837$) entre ambas variables, con un nivel de significancia del 5 %. Además, se identificaron relaciones relevantes en distintas dimensiones, destacando la gestión táctica de recursos y el manejo de clases, con una correlación de 0,678. Se concluyó que un mayor nivel de liderazgo pedagógico se asocia directamente con un mejor desempeño docente en el contexto estudiado.

En tanto que Cisneros y Ledesma (2021) tuvieron como objetivo describir las diferencias en los factores que influyen en el liderazgo pedagógico directivo durante el trabajo remoto en instituciones educativas públicas de Lima Este. La investigación adoptó un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, descriptivo-comparativo y de corte transversal. La muestra estuvo compuesta por 104 directivos, a quienes se les aplicó una encuesta distribuida mediante un formulario en Google. El análisis de los datos reveló que el liderazgo pedagógico en contexto remoto se desarrolló de manera adecuada, contribuyendo positivamente al funcionamiento institucional y al aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, los resultados también mostraron que no existen diferencias significativas entre los factores que intervienen en dicho liderazgo, lo que sugiere una gestión homogénea en las instituciones evaluadas. Se concluyó que los factores determinantes del liderazgo pedagógico directivo en entornos remotos se gestionaron de forma consistente y sin variación en cuanto a la época pre pandémica y presencial, logrando resultados similares en las diversas escuelas de Lima Este.

1.2. Liderazgo pedagógico, historia y definición

Para los académicos Maureira (2017) y Volante (2014) el constructo del liderazgo escolar tiene su origen en el movimiento por la eficacia en la escuela; este grupo surge como respuesta a las apocalípticas conclusiones del informe Coleman realizado en 1966, donde al evaluar en Estados Unidos a 570 mil alumnos, 60 mil docentes y 4 mil escuelas (Carabaña, 2016), se afirmó que el impacto de la escuela en el logro de aprendizajes era irrelevante y que los principales factores que incidían en el rendimiento académico eran el origen étnico y la familia.

El movimiento por la eficacia escolar se inicia en los Estados Unidos y se extiende por el mundo, busca reivindicar a la escuela a través de centrar su atención en los factores institucionales, de aula y contexto que permitían mejorar el rendimiento académico, así como determinar porqué algunas escuelas presentaban resultados superiores pese a un sin número de limitaciones (sociales, económicas y otras), esto implicaba que los estudiantes, más allá del origen social y económico obtenían logros de aprendizaje.

Uno de los pioneros en estudiar estos aspectos de eficacia fue el investigador estadounidense Edmonds (1979), quien encontró que las escuelas urbanas que atendían a estudiantes en condiciones de pobreza alcanzaban logros de aprendizaje a partir de un par de condiciones principalmente: liderazgo fuerte y un clima de expectativas de que los estudiantes aprenderán, entonces estas dos condiciones eran clave para lograr buenos resultados.

Por liderazgo fuerte o efectivo, Edmonds (1979) afirma que se puede considerar tal, cuando el director y el personal docente están comprometidos con el logro de objetivos educacionales (esto equivaldría hoy al liderazgo denominado pedagógico) y tienen la creencia en que pueden impactar en las competencias esenciales de los estudiantes, más allá de las condiciones económicas o de contexto que presenta el alumnado.

Al citar las conclusiones del estudio, Edmonds (1979) reseña que:

“En las escuelas que mejoran, es más probable que el director actúe como un líder pedagógico, sea más firme en su rol de liderazgo instruccional, sea más disciplinado y, quizás por encima de todo, asuma la responsabilidad de la evaluación del logro de los objetivos básicos” (p.18).

A Edmonds se le atribuye la creación del modelo de los cinco factores de eficacia escolar: liderazgo fuerte, altas expectativas sobre el rendimiento estudiantil, atmósfera ordenada y tranquila, enfoque en el logro de destrezas y habilidades básicas, y evaluación constante (Murillo, 2007).

En este contexto, se entiende por escuela eficaz aquella que se enfoca en la equidad, es decir, que todos los estudiantes aprendan, que genera un valor diferencial a nivel social, cultural y económico, y que promueve el desarrollo integral del alumnado. Para lograrlo, considera factores clave como metas compartidas, liderazgo educativo, orientación al aprendizaje, clima escolar y de aula, altas expectativas, calidad curricular, organización del aula, seguimiento del progreso estudiantil, aprendizaje organizativo, y participación de la comunidad educativa (Murillo, 2007).

Estudios recientes han fortalecido la comprensión del liderazgo pedagógico desde una perspectiva más contextual y basada en evidencias. Investigaciones como las de Day et al. (2020) y Grissom et al. (2021) muestran que el liderazgo tiene un efecto mediado y significativo sobre el aprendizaje cuando se articula con culturas escolares colaborativas y prácticas de acompañamiento docente sostenido. Asimismo, revisiones contemporáneas (Vianna y Follis, 2024; Ariza, 2025) advierten que el liderazgo pedagógico no puede analizarse aislado de las tensiones administrativas y de los sistemas de rendición de cuentas, especialmente en instituciones públicas con alta carga burocrática. En contextos latinoamericanos y técnicos, estas tensiones se profundizan debido a la limitada disponibilidad de recursos, la fragmentación curricular y la escasa articulación con el sector productivo, factores que condicionan la efectividad real del liderazgo escolar.

Una vez identificado el papel del liderazgo como factor de eficacia escolar en la literatura internacional, resulta necesario delimitarlo con precisión.

Una definición ampliamente citada, aunque algo añeja, es la del experto canadiense Leithwood (2009), quien sostiene que el liderazgo escolar moviliza e influye en otros para articular y alcanzar metas e intenciones compartidas. En la misma línea, Bush (2019) define el liderazgo como un proceso intencional de influencia basado en valores, orientado a lograr una visión común de la escuela. Según este autor, los elementos esenciales del liderazgo son la influencia, los valores y la visión.

Así, se vuelve innegable que el liderazgo implica tanto influencia como transformación o cambio (Kotter, 2007). Sin embargo, su desarrollo ha adoptado distintas perspectivas: algunas centradas en el director como agente clave del cambio; otras, en la cultura institucional, o bien en su distribución como una característica organizacional más que individual. Por esta razón, es necesario analizar los modelos de liderazgo predominantes, que no deben entenderse como paradigmas aislados, sino como enfoques que a menudo se combinan o representan distintas etapas de evolución.

Es importante destacar que, al tratarse de un proceso social, el liderazgo escolar se ejerce en contextos específicos de tiempo y espacio, lo que lo hace necesariamente contextual o situacional. Esto significa que no existe una única fórmula válida para todos los entornos escolares. Según Bush, (2019), el liderazgo debe ejercerse con criterio, flexibilidad y adaptabilidad, considerando el contexto, la experiencia y madurez del personal docente, así como las habilidades del equipo directivo.

En este marco, se exploran los modelos dominantes de liderazgo, junto con las dimensiones del liderazgo pedagógico, el enfoque más ampliamente reconocido tanto en la literatura internacional como en documentos oficiales del Ministerio de Educación (2018), como el *Marco del Buen Desempeño Directivo* (MBDDir), entre otros.

1.3. Percepción social del Liderazgo

1.3.1. Concepto y fundamentos teóricos

La percepción social del liderazgo hace referencia a cómo los miembros de una comunidad interpretan y valoran las acciones, competencias y cualidades de quienes ejercen liderazgo, especialmente en contextos organizacionales como las instituciones educativas. Según Robbins (2004), la percepción es el proceso por el cual los individuos organizan e interpretan sus impresiones sensoriales para dar significado a su entorno. En el ámbito educativo, esta percepción se convierte en un factor determinante del grado de influencia, aceptación y efectividad del liderazgo ejercido.

En la psicología social, Lewin (2013) plantea que el comportamiento humano es una función de la interacción entre la persona y el ambiente ($B = f(P,E)$), lo que significa que la forma en que se percibe a un líder no depende únicamente de sus características individuales, sino también del contexto social, cultural e institucional en el que opera. Así, un mismo estilo de liderazgo puede ser interpretado de forma distinta según las normas, valores y expectativas de la comunidad educativa.

French y Raven (1959) al clasificar las bases del poder social (coercitivo, recompensa, legítimo, referente y experto), explican cómo las distintas fuentes de autoridad influyen en la percepción de liderazgo. Por ejemplo, un líder que basa su autoridad en el conocimiento (poder experto) tiende a ser percibido de forma más positiva que uno que lo hace desde la coerción.

1.3.2. Percepción del liderazgo educativo

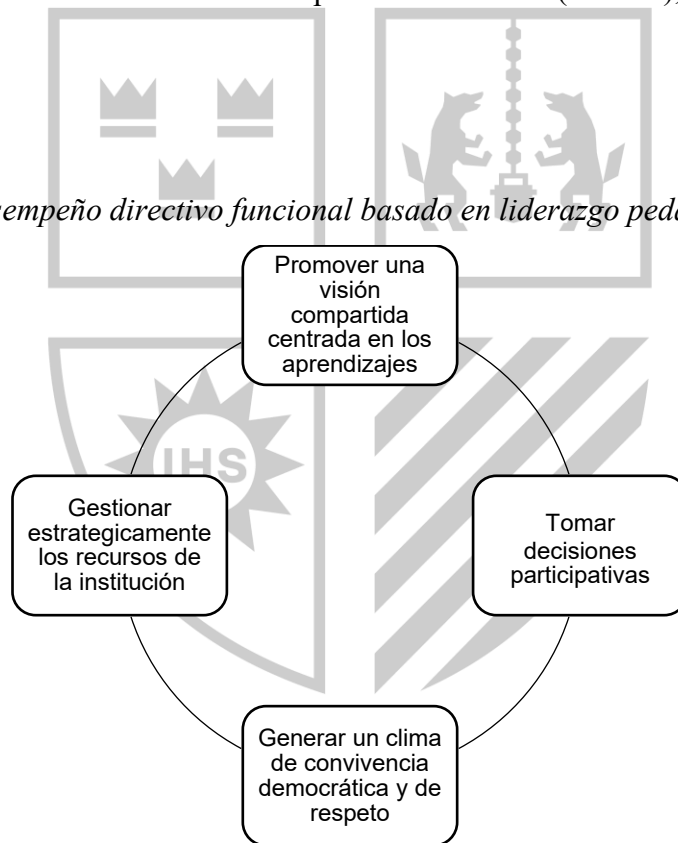
En el contexto escolar, la percepción del liderazgo tiene efectos directos sobre la cultura organizacional, la motivación docente y el rendimiento estudiantil. MINEDU reconoce que el liderazgo pedagógico efectivo implica no solo competencias técnicas, sino también la capacidad de construir legitimidad ante la comunidad educativa (MINEDU, 2018).

En el ámbito educativo, la percepción que tienen los docentes sobre el liderazgo pedagógico del director trasciende la mera opinión, convirtiéndose en un factor determinante que influye directamente en la aceptación, la legitimidad y la efectividad de dicho liderazgo. De esta manera, un liderazgo que es percibido positivamente por el cuerpo docente tiene mayores probabilidades de generar un entorno educativo cohesionado, propicio para la innovación y la mejora continua del aprendizaje. Por el contrario, una percepción negativa puede obstaculizar la implementación de estrategias educativas y limitar el impacto del liderazgo en los resultados académicos de los estudiantes (MINEDU, 2018).

Según el Marco del Buen Desempeño del Directivo (MBDD), un director o líder escolar debe:

Figura 1

Hitos para el desempeño directivo funcional basado en liderazgo pedagógico.



Nota. Elaborado a partir de Boletín MINEDU (2018). URL: <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2018/02/ZoomEducativo-n5.pdf>

Estas prácticas contribuyen a una percepción favorable del liderazgo y fortalecen los vínculos entre la dirección y los demás actores educativos.

1.3.3. Evidencias empíricas en el contexto peruano

Diversos estudios han explorado cómo se percibe el liderazgo en las escuelas peruanas; Holguin et al. (2020), en un estudio realizado en instituciones educativas de Lima, Trujillo, Arequipa, Tarapoto, Chiclayo y Piura, concluyen que muchos directivos presentan debilidades en planificación participativa y comunicación institucional, mientras que los líderes que demuestran escucha, diálogo y ética reciben valoraciones positivas. El estudio también identifica una correlación entre liderazgo distribuido, competencias digitales y resiliencia docente durante la educación remota por SARS CoV-2, mostrando que gran parte del profesorado logró adaptarse al entorno virtual, gestionar procesos con mayor autonomía y superar limitaciones mediante la resiliencia.

No obstante, se hallaron diferencias según el tipo de contratación: los docentes nombrados presentan mejores niveles de competencias y resiliencia, mientras que los contratados, especialmente en el sector privado, no evidencian la misma relación, posiblemente por la inestabilidad laboral. En conjunto, los hallazgos muestran que los docentes desarrollaron nuevas habilidades digitales y estrategias autodidactas que permitieron mantener la continuidad y calidad del proceso educativo en pandemia (Holguín et al., 2020).

Por su parte, Vela et al. (2020) estudiaron las competencias del liderazgo pedagógico desde el Marco del Buen Desempeño Directivo (MBDDir) a partir del diseño y elaboración de informes de gestión anual (IGA). La investigación, de diseño descriptivo relacional, fue realizada a 60 directivos de Arequipa, para ello emplearon una escala de autovaloración, rúbricas de tres subvariables y 34 criterios, además de un cuaderno de campo. Entre los hallazgos se encontró un escaso uso de diagnóstico del entorno, inexistente sistematización de la información de la propia entidad, así como inadecuada toma de decisiones e imprecisión, tanto cuantitativa como cualitativa sobre los compromisos de gestión, pese a que una de las directrices del MBDDir establece que la planificación debe ser participativa, pero el proceso no se presentó en este sentido y tampoco hubo una reflexión colegiada que favorezca a la gestión, sin embargo hubo una autovaloración generosa de los propios directivos sobre su desempeño.

Entonces se contrasta lo que dicta la norma frente a la realidad, pese a que la literatura académica resalta que los entornos que fomentan la colaboración y empoderamiento docente son percibidos como más democráticos y efectivos, son más horizontales y el liderazgo se presenta de forma compartida al reconocer el aporte de distintos actores educativos, se observa, por lo analizado por Vela et al. (2020) que el rumbo en la práctica va en contra de este sentido.

Asimismo, el Ministerio de Educación (2018), en el informe Perfiles de liderazgo pedagógico en escuelas primarias y su relación con el rendimiento, destaca que la percepción del liderazgo no depende únicamente del cargo formal, sino también del comportamiento observable del líder, especialmente su capacidad para articular procesos, motivar al equipo y tomar decisiones justas.

1.3.4. Importancia de la percepción social del liderazgo

Una percepción social positiva del liderazgo contribuye a:

- Elevar los niveles de confianza institucional.
- Incrementar la participación de los actores educativos.
- Mejorar el clima escolar y la satisfacción laboral docente.
- Favorecer la implementación de innovaciones pedagógicas.

Por ello, el liderazgo no debe entenderse únicamente como una función estructural, sino como un proceso relacional y simbólico. Como señalan Bolívar et al. (2013), el liderazgo educativo exitoso se caracteriza por la capacidad para construir sentido, generar entusiasmo, y alinear esfuerzos hacia objetivos comunes.

1.3.5. Implicancias para la formación y evaluación de líderes escolares

A partir de lo expuesto, es indispensable que los programas de formación directiva y las políticas educativas contemplen el componente perceptivo del liderazgo. No basta con poseer competencias técnicas; los líderes deben desarrollar habilidades socioemocionales, comunicativas y éticas que les permitan gestionar de forma empática y transparente.

Ante ello, MINEDU (2018) en concordancia con los estándares internacionales, promueve procesos de evaluación formativa y acompañamiento que permiten fortalecer tanto las competencias del liderazgo como la percepción que la comunidad tiene de su desempeño.

1.3.6. El liderazgo pedagógico en los modelos de liderazgo escolar

Los modelos preponderantes de liderazgo escolar en el mundo y la academia son tres: el liderazgo pedagógico o instruccional, transformacional y distribuido, en seguida se detallarán más aspectos de los mismos (Leithwood, 2009).

El liderazgo pedagógico, originado en Norteamérica (Bush, 2019), está circunscrito al ámbito educativo Ibarra (2022). El experto Bolívar (2015) sostiene que este tipo de liderazgo se centra en la influencia orientada a la mejora de los aprendizajes estudiantiles. No obstante, autores como Arenas (2020) afirma que el concepto carece de una definición universal, mientras que Gajardo y Ulloa (2016) lo consideran un constructo de uso laxo y en proceso de construcción.

Además, existen variaciones en su denominación según la región: en contextos anglófonos suele utilizarse el término *instructional leadership* (liderazgo instruccional), mientras que en Latinoamérica se prefiere *liderazgo pedagógico*, dado su enfoque en la enseñanza a niños y adolescentes. Pese a estas diferencias, ambos conceptos tienden a integrarse en la práctica, por lo que en este estudio se emplean de forma indistinta.

Day et al (2020) proponen una integración conceptual de ambos enfoques, formulando el liderazgo pedagógico instruccional, el cual se prioriza en el presente estudio. Esta elección se justifica en que la normativa peruana vigente establece el liderazgo pedagógico como el modelo a seguir en la educación básica regular (MINEDU, 2014), debido a que investigaciones recientes lo identifican como el estilo que mayor impacto tiene en los resultados escolares. A pesar de su amplia aceptación en la literatura académica internacional, este tipo de liderazgo ha recibido críticas.

Se cuestiona su énfasis en la figura del director, ya que no promueve el surgimiento de nuevos liderazgos ni el desarrollo de capacidades organizacionales. También se discute su enfoque centrado exclusivamente en la enseñanza (Bush, 2019).

Los cambios promovidos por este liderazgo dependen, en gran medida, de la motivación y continuidad de estudiantes y docentes, así como del conocimiento y experiencia pedagógica del director (Hallinger, 2012). Sin embargo, como se analizará más adelante, los efectos positivos del liderazgo pedagógico superan estas limitaciones.

En línea con lo anterior, Acevedo (2020) destaca que los directivos escolares adoptan el liderazgo pedagógico con el fin de impactar positivamente en el profesorado y, a través de este, en el aprendizaje estudiantil. Esta visión coincide con la de Bolívar (2015), quien afirma que el liderazgo instructivo se traduce en prácticas que influyen sobre los docentes y la organización escolar, y que, de manera indirecta o mediada (Aravena et al., 2023), repercuten en los aprendizajes de los alumnos.

Maureira (2018), por su parte, cita a Murphy y Hallinger (1984), quienes diseñaron una escala para medir el liderazgo instruccional del director basada en tres dimensiones: la definición de la misión escolar, la gestión del plan curricular y pedagógico, y el fomento de un clima de aprendizaje adecuado.

Tabla 1

Dimensiones de liderazgo pedagógico o liderazgo escolar efectivo

Dimensiones	Funciones	Acciones
Define la misión de la escuela	Establece las metas de la escuela.	Establece metas de lo que es posible lograr con un propósito en común, y con visión de futuro.
	Comunica las metas de la escuela.	Promueve una cultura escolar que comparte los valores y creencias de la organización sobre los que se sustentan los objetivos estratégicos de la escuela.
Gestiona el plan curricular-pedagógico de la escuela	Gestiona la contextualización del currículo.	Prioriza contenidos y desarrollo de habilidades más relevantes del currículo.
	Supervisa y evalúa la enseñanza.	Recorre las aulas de clases en acuerdo con los profesores.
	Monitorea el progreso académico estudiantil.	Planifica la enseñanza con base en el análisis de datos del progreso de los aprendizajes estudiantiles.
Fomenta un adecuado clima de aprendizaje escolar	Protege el tiempo de instrucción.	Implementa mecanismo para optimizar el tiempo de enseñanza en las aulas.
	Provee incentivos para los profesores.	Desarrolla una comunicación efectiva y entrega retroalimentación al profesorado.
	Provee incentivos para el aprendizaje.	Promueve una cultura de identidad con la escuela, en que estudiantes y docentes sienten recibir respeto.
	Promueve el desarrollo profesional.	Desarrolla comunidades profesionales de aprendizaje.
	Mantiene una alta visibilidad.	Promueve oportunidades de colaboración con el profesorado, fomentado un liderazgo compartido.

Nota. Tomado de Prácticas del liderazgo educativo: Una mirada evolutiva e ilustrativa a partir de sus principales marcos, dimensiones e indicadores más representativos de Maureira (2018). URL: <https://www.redalyc.org/journal/440/44051918001/html/>

A partir de la Tabla 1, se concluye que las dimensiones del liderazgo pedagógico se centran en aspectos clave como la definición de la visión y misión institucional, el rediseño organizativo en cuanto a roles y funciones, y, de manera fundamental, en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para esta investigación, se adoptan los criterios establecidos por la literatura académica internacional, particularmente los propuestos por Robinson et al. (2009) y Bolívar (2010), ya que han sido incorporados oficialmente en el *Marco del Buen Desempeño Directivo y Docente* del Perú (MINEDU, 2014).

En cuanto a las características del liderazgo pedagógico, Dempster y Macbeath (2008) identifican cinco principios esenciales: centrarse en el aprendizaje, crear condiciones propicias para el mismo, fomentar el diálogo sobre el aprendizaje, compartir el liderazgo y asumir una responsabilidad común por los resultados. De manera complementaria, Leithwood (2009) proponen cuatro funciones clave del liderazgo pedagógico: establecer una dirección clara, desarrollar al personal, rediseñar la organización y gestionar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, Robinson et al. (2009) citados en Gajardo y Ulloa (2016) identifican cinco dimensiones fundamentales: establecimiento de metas y expectativas, obtención estratégica de recursos, planificación, coordinación y evaluación del currículo, promoción del desarrollo profesional docente, y garantía de un entorno de apoyo y ordenado.

En un trabajo posterior, Robinson (2019) señala que, entre estas dimensiones, liderar el aprendizaje y la formación docente es la que genera mayor impacto, mientras que establecer objetivos y asegurar la calidad de la enseñanza tienen un efecto moderado. Por otro lado, asegurar un entorno seguro y la asignación de recursos muestran un impacto relativamente menor.

1.3.7. Subcategorías del liderazgo pedagógico

Para Robinson (2019) el orden de estas subcategorías se establece por la secuencia en la obtención de resultados académicos y sociales de los estudiantes más que por el impacto de las mismas; no obstante, puede afirmarse que estas subcategorías tendrán mayor énfasis dependiendo del contexto, en el sentido de que si una escuela presenta altas tasas de inasistencias se debería priorizar un entorno seguro y de apoyo, con esta premisa se desarrollan a continuación, cada subcategoría:

a. Establecer objetivos y expectativas

El liderazgo pedagógico es un aspecto fundamental en la mejora del rendimiento académico, el bienestar escolar y la calidad educativa (Bolívar, 2013; Ramírez, 2024). Se centra en el fortalecimiento de la enseñanza y el aprendizaje, priorizando la labor docente y la creación de condiciones institucionales favorables para el desarrollo de los estudiantes (Flores, 2022).

b. Establecimiento de metas y expectativas claras

Una de las primeras funciones del liderazgo pedagógico es definir metas claras y compartidas. Estas metas no solo guían la acción institucional, sino que permiten alinear esfuerzos y generar compromiso entre los miembros de la comunidad educativa.

Según Robinson (2019) los líderes eficaces definen estándares altos de rendimiento y los comunican de forma efectiva, promoviendo una cultura de mejora continua. Para que las metas sean efectivas deben cumplir con tres condiciones esenciales: ser comprensibles, alcanzables y motivadoras, alineándose con los valores de la institución (Bush, 2019).

c. Gestión estratégica de recursos

El uso estratégico de los recursos humanos, materiales y temporales es una competencia crucial del liderazgo pedagógico. Leithwood (2009) afirma que los líderes deben asignar los recursos de manera que respalden directamente la enseñanza y el aprendizaje. Esto implica tomar decisiones basadas en evidencias y prioridades pedagógicas, incluso cuando se trata de gestionar limitaciones presupuestarias. Además, invertir en el desarrollo docente es una forma eficaz de optimizar los recursos disponibles.

d. Promoción de una enseñanza de calidad

La calidad de la enseñanza es el principal motor de mejora del aprendizaje. Por ello, los líderes pedagógicos deben monitorear el progreso curricular, fomentar prácticas basadas en evidencias y promover la innovación metodológica (Flores, 2022). Según Leithwood (2009), la dimensión con mayor impacto en el rendimiento estudiantil es la implicación directa del líder en la mejora de la enseñanza. Esto incluye observar clases, dar retroalimentación formativa y promover el trabajo colaborativo docente. Un enfoque coherente del currículo, la evaluación y la planificación docente asegura un entorno propicio para el aprendizaje.

e. Desarrollo profesional del personal docente

Un liderazgo pedagógico efectivo se compromete con el desarrollo profesional del equipo docente. Según Robinson (2019), las capacitaciones más efectivas son las que tienen una duración sostenida, están alineadas con los objetivos institucionales y promueven la reflexión activa sobre la práctica. Además, la participación del líder en las actividades formativas incrementa su legitimidad y fortalece la cultura de aprendizaje dentro de la institución.

f. Creación de un entorno seguro y de apoyo

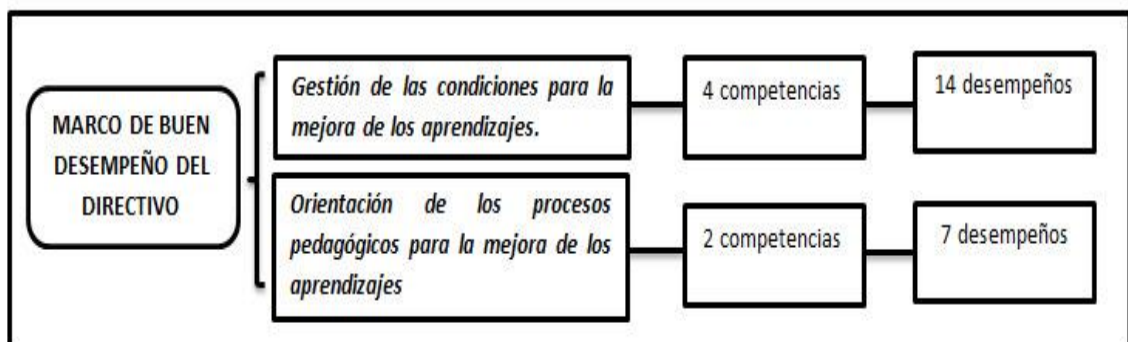
El clima escolar influye directamente en la participación y el rendimiento estudiantil. Un entorno seguro, ordenado y emocionalmente acogedor permite a los alumnos concentrarse en sus aprendizajes. Flores (2022) sostiene que las escuelas más efectivas cuentan con normas claras de convivencia, relaciones respetuosas y mecanismos adecuados de resolución de conflictos. Asimismo, los líderes deben promover la inclusión, el respeto a la diversidad cultural y la empatía entre los miembros de la comunidad escolar. Esta dimensión refuerza la confianza institucional y reduce factores de riesgo como la deserción o el bajo rendimiento.

1.3.8. Liderazgo pedagógico directivo

En el contexto peruano, una de las estrategias más relevantes para mejorar el rendimiento académico ha sido fortalecer el liderazgo dentro de las instituciones educativas (Ramírez, 2024). Este liderazgo se manifiesta en distintos niveles: directivo, docente, institucional y en las instancias intermedias o superiores. No obstante, en esta investigación se aborda específicamente el liderazgo pedagógico ejercido por los directores, sustentado en el Marco del Buen Desempeño Directivo (MBDDir), propuesto por el Ministerio de Educación (MINEDU, 2014).

Figura 2

Marco del Buen Desempeño Directivo



Nota. Elaboración en base a ¿Qué es el “marco de buen desempeño del directivo”? Una nueva mirada a la Gestión Escolar de Paiba (2014). URL: <https://www.redem.org/que-es-el-marco-de-buen-desempeno-del-directivo-una-nueva-mirada-a-la-gestion-escolar/>

Diversas políticas educativas y estudios coinciden en que las escuelas, especialmente aquellas con bajos resultados de aprendizaje y estructuras organizativas autoritarias, rígidas y fragmentadas, requieren una transformación profunda. Esta transformación demanda una nueva forma de gestión escolar (Freire y Miranda, 2014, MINEDU, 2018).

El acceso a cargos directivos requiere que los docentes postulantes pertenezcan entre la cuarta y octava escala magisterial, además de superar un concurso público. Esta figura adquiere gran relevancia, ya que el director o directora asume la representación legal de la institución educativa y ocupa una posición jerárquica fundamental para promover la mejora escolar (MINEDU, 2018).

En cuanto al liderazgo del director, Bush (2019), sostiene que el director es la principal fuente de liderazgo en la escuela, y que este tipo de liderazgo es el segundo factor más influyente en la mejora educativa. Se estima que contribuye en aproximadamente un 25% a la varianza en los resultados escolares, y resulta clave para asegurar la calidad del aprendizaje (Freire y Miranda, 2014 y MINEDU, 2018).

Mientras que en un estudio encargado por la fundación Wallace, Grissom y Condon (2021) confirman que el efecto de los directores es mayor que el de los docentes- aunque estos últimos son imprescindibles para la mejora de resultados estudiantiles- puesto que un director promedio puede impactar en 483 estudiantes, en tanto que un docente podría incidir en 21 estudiantes en una escuela típica de Estados Unidos; además, estos autores encuentran que las prácticas que hacen más eficaz el trabajo docente y donde inciden los directores son:

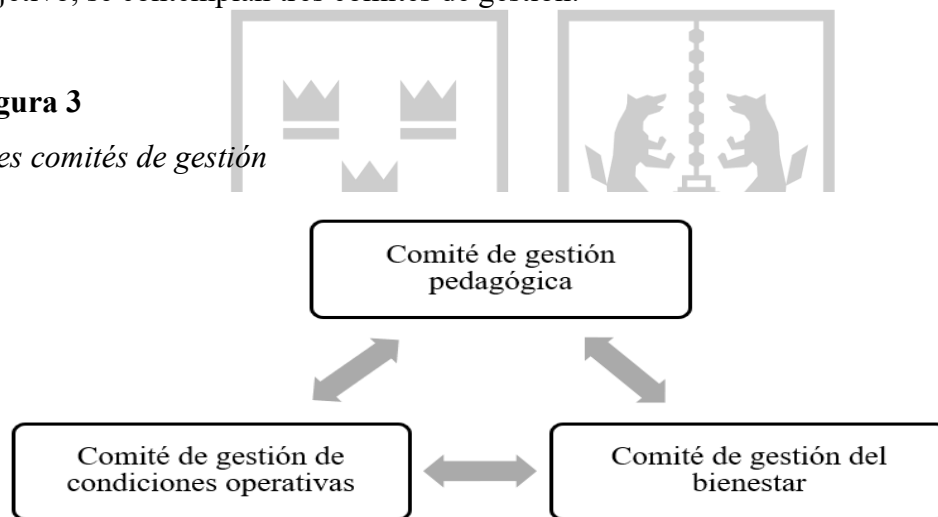
- La participación en interacciones enfocadas en la instrucción y el aprendizaje,
- La construcción de un clima escolar adecuado facilitando una productiva colaboración y comunidades de aprendizaje profesional y
- La gestión del personal y los recursos de forma estratégica.

La OCDE (2008) también señala que, pese a conformar un grupo reducido, los directores pueden tener un alto impacto en la enseñanza y el aprendizaje, dado que influyen significativamente en la motivación y capacidades de los docentes, en las condiciones de aprendizaje y en el clima escolar. Asimismo, el MINEDU (2018) destaca la dirección escolar como elemento esencial para el logro de escuelas eficaces.

En consecuencia y con los aportes tanto internos como externos, el MBDDir precisa que la gestión escolar consiste en una serie de acciones, procedimientos y estrategias impulsadas por el director para garantizar el desarrollo integral del estudiante desde el ingreso hasta su egreso del sistema educativo (MINEDU, 2021). Para lograr este objetivo, se contemplan tres comités de gestión:

Figura 3

Tres comités de gestión



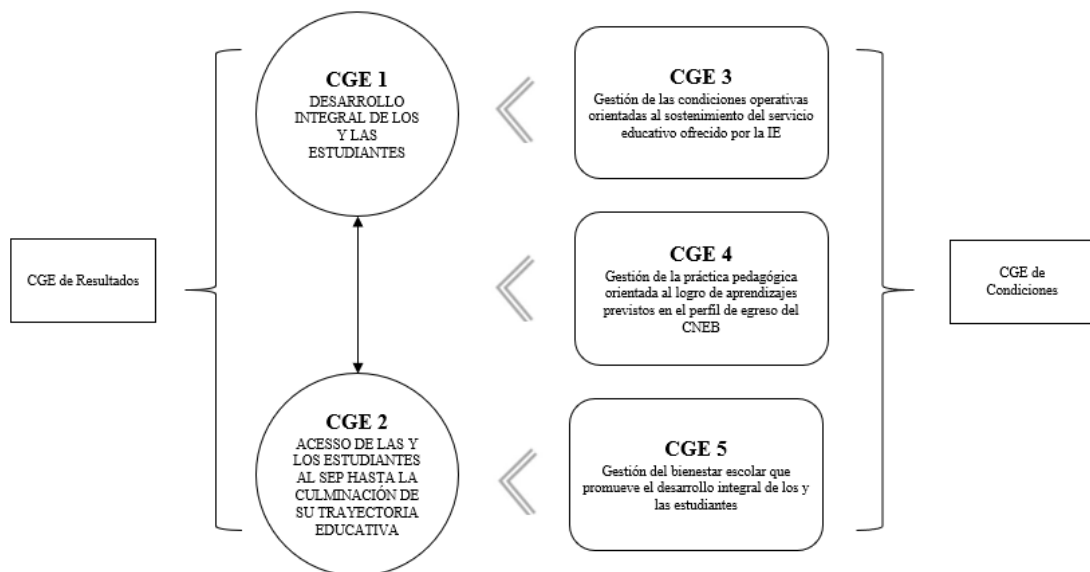
Nota. Elaboración en base a ¿Qué es el “marco de buen desempeño del directivo”? Una nueva mirada a la Gestión Escolar de Paiba (2014). URL: <https://www.redem.org/que-es-el-marco-de-buen-desempeno-del-directivo-una-nueva-mirada-a-la-gestion-escolar/>

Además, la dirección escolar debe considerar cuatro dimensiones esenciales:

- **Dimensión estratégica**, centrada en el desarrollo integral del estudiante;
- **Dimensión administrativa**, relacionada con la operatividad y soporte institucional;
- **Dimensión pedagógica**, que regula los procesos de enseñanza y aprendizaje; y
- **Dimensión comunitaria**, que propicia una convivencia escolar adecuada.

Figura 4

Compromisos de Gestión Escolar (CGE)



Nota. Tomando del Ministerio de Educación (2018).

También se cuenta con instrumentos de planificación y gestión que operacionalizan estos compromisos. Entre ellos se encuentran:

- **Proyecto Educativo Institucional (PEI):** documento estratégico a mediano plazo (3 a 5 años), que guía el accionar institucional. Su elaboración demanda diagnóstico participativo e información contextual (MINEDU, 2018).
- **Plan Anual de Trabajo (PAT):** instrumento operativo anual que desagrega los objetivos del PEI, vinculado especialmente con los compromisos 3, 4 y 5, incluyendo celebraciones escolares y eventos distritales (MINEDU, 2018).
- **Proyecto Curricular Institucional (PCI):** documento técnico-pedagógico que adapta y contextualiza la propuesta curricular nacional a la realidad local. Está liderado por el Comité de Gestión Pedagógica bajo supervisión del director (MINEDU, 2018).
- **Reglamento Interno (RI):** norma elaborada por la comunidad educativa que regula la convivencia y funcionamiento institucional, con revisión anual (MINEDU, 2018).

Finalmente, el Marco del Buen Desempeño Directivo contempla también las competencias vinculadas a la gestión de las condiciones para la mejora de los aprendizajes, entendida como la capacidad del directivo para liderar procesos de reforma escolar, promover una convivencia democrática, impulsar la participación de la comunidad educativa y evaluar sistemáticamente los procesos de gestión institucional.

1.3.9. Liderazgo transformacional

El liderazgo transformacional en el ámbito educativo se enfoca en la institución escolar como el eje del cambio, más que en el rol individual del director (MINEDU, 2018). Este enfoque, desarrollado por Kenneth Leithwood a partir de la teoría de Bass y Avolio, ha sido adaptado al contexto escolar, y se caracteriza por prácticas directivas centradas en la construcción de una visión compartida, la proyección de altas expectativas, la manifestación de autoconfianza y la generación de identidad colectiva (MINEDU, 2018).

Aunque resalta el papel del directivo como promotor de estas prácticas, su énfasis está en la cultura organizacional y la generación de nuevas capacidades institucionales. Bush (2019) destaca que el objetivo principal de este modelo es fortalecer el compromiso y las competencias para mejorar el rendimiento organizacional. Por otro lado, contrasta este modelo con el enfoque transaccional, el cual es utilitarista y de corto plazo, frente al transformacional que se orienta al largo plazo y a la sostenibilidad. No obstante, advierte que este modelo, al ser normativo y exhaustivo, puede reproducir los valores del gobierno o del directivo, en lugar de los de la comunidad educativa, y en contextos específicos, incluso puede usarse para imponer políticas centralizadas.

A pesar de estas críticas, esta visión se integra en la práctica del liderazgo educativo mediante dimensiones como los propósitos institucionales (visión y expectativas), las personas (apoyo individual, estímulo intelectual y modelado) y la cultura organizacional. Investigaciones recientes han añadido la gestión del currículo como una dimensión adicional (Day et al., 2020).

Cabe señalar que, al abordar el liderazgo escolar, sea pedagógico o transformacional, suele centrarse en la figura del director (Grooss et. al. 2016). Sin embargo, estos mismos autores cuestionan el modelo de liderazgo unipersonal, denominado “heroico”, ya que resulta insuficiente en contextos educativos complejos y cambiantes. De ahí que surjan enfoques alternativos, como el liderazgo distribuido.

1.3.10. Liderazgo distribuido

Tradicionalmente, el liderazgo se ha concebido como una competencia de un individuo capaz de generar cambios. No obstante, frente a la creciente complejidad del entorno social, se plantea una redefinición del liderazgo como una característica organizacional compartida, más que como una habilidad exclusiva de la parte directiva (Maureira, 2018).

Bush (2019) sostiene que el liderazgo distribuido se ha consolidado como el modelo más relevante del siglo XXI. Se considera una de las ideas más influyentes en la teoría del liderazgo educativo. Spillane (2008), quien introduce este enfoque, lo diferencia de modelos como el liderazgo compartido o democrático, pues lo concibe como un nuevo marco organizacional que reconoce la dispersión de la autoridad, la interdependencia entre actores y la estructuración del liderazgo en torno a rutinas, herramientas y estructuras compartidas. Este modelo implica que el director, el personal docente y otros actores colaboren activamente hacia el logro de aprendizajes.

El liderazgo distribuido se materializa al desvincular la autoridad del cargo y propiciar espacios y tiempos de colaboración (Bush, 2019). Si bien Spillane (2008) señala que se requiere mayor evidencia sobre su impacto en los resultados escolares, Leithwood (2009) encontró que el liderazgo colectivo genera un impacto 27% superior en el rendimiento académico en comparación con el liderazgo individual. Esto demuestra su eficacia en contextos educativos complejos, donde ningún individuo, por capaz que sea, puede sostener los cambios por sí solo. Incluso puede surgir a pesar de la rigidez burocrática o de la resistencia del propio director a compartir poder (Bush, 2019).

Figura 5

Liderazgo distribuido



Nota. Tomado de Sánchez (2023). URL: <https://www.researchgate.net/profile/Jorge-Sanchez-Buitrago>

Spillane (2008) observó que en escuelas de Estados Unidos existían dinámicas de liderazgo secuencial donde directivos, coordinadores y docentes asumían responsabilidades de manera compartida y continua.

Si bien el liderazgo pedagógico del director sigue siendo fundamental para mejorar los aprendizajes, su influencia no es directa, sino mediada por la construcción de capacidades y compromisos con el equipo docente. El principal obstáculo para esta colaboración es la cultura escolar tradicionalmente individualista, que dificulta la consolidación de comunidades profesionales de aprendizaje (Spillane, 2008).

Por ello, se requiere una visión transformadora que articule tanto el liderazgo transformacional como el distribuido. Aunque el primero puede presentar limitaciones por su enfoque centralizado (Bush, 2019), investigaciones como las de Maureira (2018) y Day (2020) evidencian que ambos modelos coexisten y se entrelazan, dependiendo del contexto específico y las condiciones en las que el director ejerce su rol.

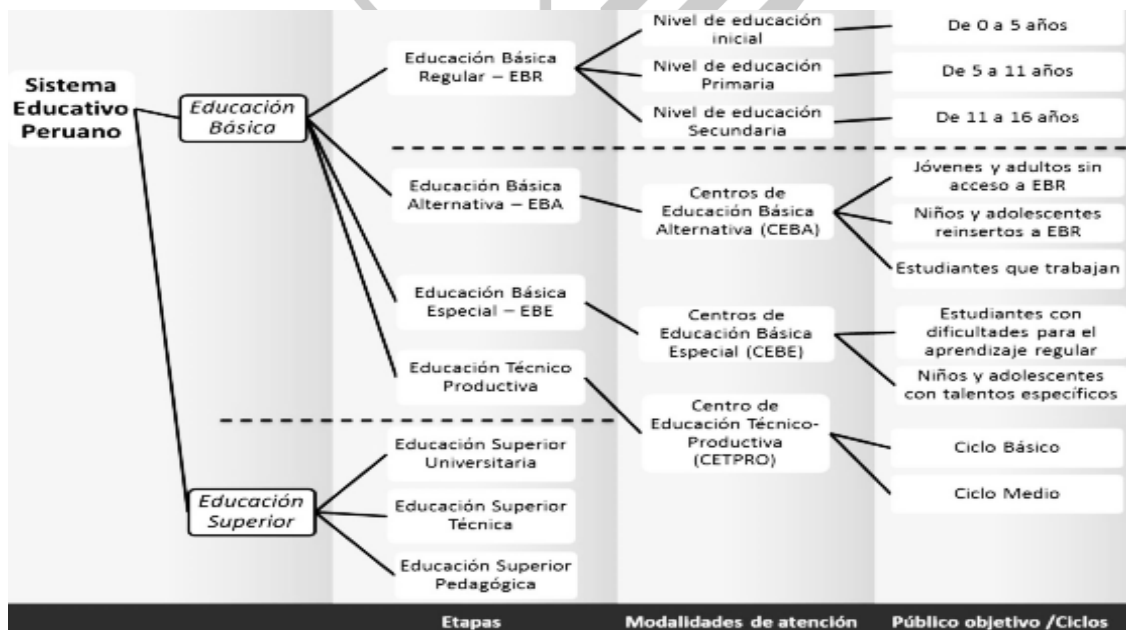
La literatura reciente señala que el liderazgo distribuido tiene efectos diferenciados según el tipo de institución. En escuelas técnicas, la investigación de Ariza et al. (2025) muestran que los equipos docentes valoran más los liderazgos colaborativos que aquellos centrados exclusivamente en el director, dado que la naturaleza técnico-productiva exige coordinación entre talleres, docentes especialistas y recursos materiales escasos.

1.3.11. Sistema educativo peruano y educación técnica

En el Perú, la Constitución Política establece que la educación es un derecho fundamental, de carácter obligatorio en los niveles de inicial, primaria y secundaria, y gratuito en las instituciones públicas. Esta debe fomentar la formación integral de la persona, preparándola para la vida, el trabajo y la solidaridad. Esta disposición está alineada con la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948), cuyo artículo 26 establece la obligatoriedad de una educación gratuita en los niveles básicos, orientada al desarrollo humano y la promoción de los derechos y la paz. También se relaciona con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, que busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

Figura 6

Organización del sistema educativo en Perú



Nota. Tomado de Sistema educativo peruano: balance y agenda pendiente de Jopen et al. (2014)

Bajo este marco constitucional, el Estado peruano define la política educativa, fija lineamientos curriculares, y supervisa su cumplimiento. En esta línea, la Ley General de Educación (Ley N° 28044, 2003) establece que la educación es un servicio público centrado en el desarrollo integral de la persona, en todas las etapas de su vida, en coordinación con la familia y la comunidad.

La ley organiza el sistema en dos etapas: educación básica y educación superior. La educación básica comprende los niveles inicial, primaria y secundaria, y se clasifica en educación básica regular (EBR), alternativa y especial. La EBR está dirigida a niños y adolescentes, mientras que la alternativa y la especial se orientan a jóvenes y adultos con necesidades particulares.

En cuanto a los niveles, el inicial abarca hasta los seis años y promueve el desarrollo temprano; la primaria dura seis años y brinda conocimientos en diversas áreas; y la secundaria, de cinco años, ofrece una formación científica, humanista y técnica, con orientación al trabajo, incluyendo opciones de formación técnica articulada con centros de educación técnico-productiva (CETPROs), y otorga un diploma de egresado en un área técnica al finalizar (LGE, 2003, Art. 35).

No obstante, la ley menciona de manera limitada la modalidad de secundaria técnica, a pesar de que esta representa una parte significativa de la oferta educativa estatal, con aproximadamente el 16% de estudiantes en centros con orientación técnica en áreas como computación, agricultura o confección textil (RM N°165-MINEDU-2022). Esta falta de atención normativa ha contribuido al abandono de esta modalidad, que enfrenta deficiencias como la escasez de recursos, la obsolescencia del equipamiento, y prejuicios sobre su calidad, lo que obliga a muchas de estas instituciones a subsistir con recursos mínimos en un entorno adverso.

La Figura 6, elaborada por Jopen et al. (2014), presenta la estructura del sistema educativo peruano, destacando dentro del nivel secundario la posibilidad de articulación con la formación técnico-productiva, lo que reafirma su relevancia como opción educativa pertinente en el país. La educación técnica se entiende como una formación especializada en un campo ocupacional específico (Sevilla, 2017; SITEAL, 2019).

En el contexto peruano, esta modalidad se ofrece en instituciones de educación secundaria con formación técnica (SFT), las cuales atienden aproximadamente al 20% de la población escolar secundaria. Estas instituciones operan bajo un modelo segmentado que busca capacitar a los estudiantes en áreas como agricultura, computación o confección textil, y destinan una porción significativa de su carga horaria a la formación técnica.

Tabla 2

Distribución horaria semanal en secundaria con formación técnica

Área curricular	1°	2°	3°	4°	5°
Matemática	4	4	4	4	4
Comunicación	4	4	4	4	4
Inglés	2	2	2	2	2
Arte y cultura	2	2	2	2	2
Ciencias sociales	3	3	3	3	3
Desarrollo personal, ciudadanía y cívica	3	3	3	3	3
Educación física	2	2	2	2	2
Educación religiosa	2	2	2	2	2
Ciencia y tecnología	3	3	3	3	3
Educación para el trabajo	8	8	8	8	8
Tutoría y orientación educativa	2	2	2	2	2
Total de horas	35	35	35	35	35

Nota. Tomado de RM N.º165-2022-MINEDU

Según el Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB), se establece un mínimo de horas semanales por área curricular. La Resolución Ministerial N.º 667-2018-MINEDU determina que las instituciones con formación técnica deben tener 35 horas pedagógicas semanales, igual que las escuelas regulares. No obstante, se redistribuye la carga horaria de algunas asignaturas generales para incrementar la enseñanza técnica, particularmente en el área de "Educación para el Trabajo", que pasa de 2 a 8 horas semanales.

Desde 2022, y en respuesta a los efectos de la pandemia por COVID-19, el Ministerio de Educación ha dispuesto una hora diaria adicional para la recuperación de aprendizajes en las áreas de matemáticas, comunicación y ciencia y tecnología, elevando la carga semanal a 40 horas en instituciones públicas, incluyendo las de formación técnica. Sin embargo, las 8 horas destinadas a Educación para el Trabajo no han sido modificadas.

Según la misma RM N. °667-2018-MINEDU, la formación técnica se organiza por ciclos. En el VI ciclo (1.º y 2.º de secundaria), se promueven proyectos de emprendimiento; mientras que en el VII ciclo (3.º, 4.º y 5.º), se desarrollan módulos formativos en una especialidad técnica a nivel básico. Los estudiantes que concluyen satisfactoriamente esta etapa reciben, además del certificado de educación secundaria, una certificación modular o diploma técnico.

Tabla 3

Niveles, ciclos y especialización en secundaria técnica

Nivel	Ciclo	Grado	Enfoque de especialización
Secundaria	VI	1.º y 2.º	Proyectos y emprendimiento
	VII	3.º, 4.º, 5.º	Módulos de especialización en áreas técnicas

Nota. Tomado de CNEB, 2017; elaboración propia en base a RM N.°667-2018-MINEDU.

Este modelo tiene una fuerte vinculación con la competencia 27 del CNEB: "Gestiona proyectos de emprendimiento económico y social" (MINEDU, 2018). Para desarrollar esta competencia, se propone el uso de metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje-servicio, pensamiento de diseño, aprendizaje basado en retos, todo ello enmarcado en el enfoque por competencias y el modelo socio-constructivista promovido por el Currículo Nacional.

Si bien este enfoque proporciona una estructura formativa clara, enfrenta serias limitaciones, como la desconexión entre la oferta educativa y las potencialidades productivas regionales. Además, muchas de estas instituciones operan con infraestructura obsoleta, materiales desfasados y una carencia crónica de presupuesto, lo que dificulta el desarrollo efectivo de una educación técnica pertinente y de calidad.

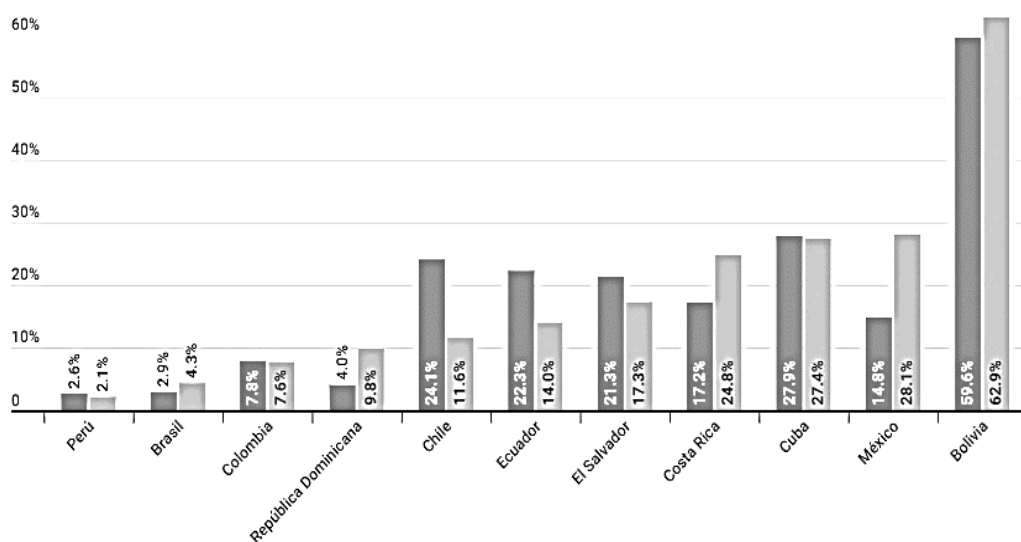
1.3.12. Oferta y demanda de educación técnica en el Perú

A pesar de los esfuerzos por fortalecer la educación técnica, persisten desafíos significativos en cuanto a la alineación entre la oferta educativa y las necesidades del mercado laboral.

Según SITEAL (2019) la matrícula en educación técnico-productiva se concentra en un 65.8% en educación universitaria, mientras que la demanda real del mercado es del 79.6% para perfiles técnicos y tecnológicos. Esta discrepancia evidencia una desconexión entre la formación ofrecida y las competencias requeridas por los sectores productivos.

Figura 7

Porcentaje de estudiantes de secundaria técnica en Latinoamérica



Nota. Tomado de SITEAL, 2019

De acuerdo con el censo escolar de ese mismo año (2020), el número de alumnos de 12 a 17 años que estudiaba en una secundaria con formación técnica, que implica una formación ocupacional específica, ascendía a 322 mil 641, esto representaba el 16% del total de estudiantes de secundaria pública - es necesario precisar que estas cifras responden al año previo, es decir que fueron recogidas el 2019.

Así mismo, las instituciones que albergan a esta población mantienen viejos patrones pedagógicos, separan a varones de mujeres en la mayor parte de casos y orientan la formación en EpT para actividades de ejecución en lugar de promover competencias de creatividad e innovación, asimismo afrontan problemas de equipamiento debido a que sus instalaciones, pensadas como “escuelas fábrica”, cuentan con máquinas obsoletas y mobiliario de hace más de tres décadas y sus estructuras organizativas no responden a sus propuestas educativas (RM N°165-2022-MINEDU).

Figura 8

Oferta de secundaria con formación técnica

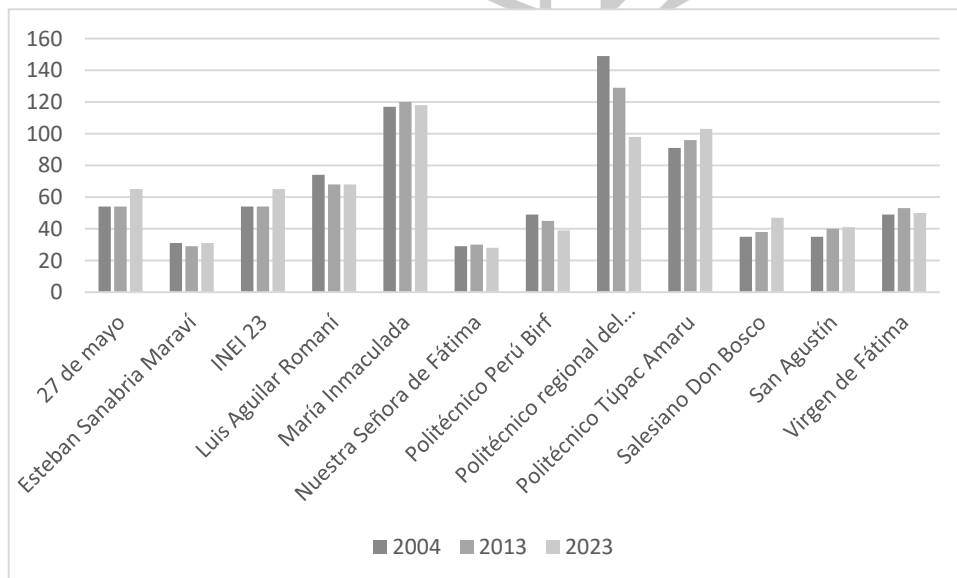


Nota. Tomado de RM N°165-2022

Además, muchas de estas instituciones operan con infraestructura obsoleta, materiales desfasados y una carencia crónica de presupuesto, lo que dificulta el desarrollo efectivo de una educación técnica pertinente y de calidad.

Figura 9

Total de docentes de IIEE en los años 2004, 2013 y 2023



Nota. Tomado de Escala, MINEDU (2023)

La figura 9 muestra una evolución sostenida en el número total de docentes en instituciones educativas técnicas de la UGEL Huancayo durante las últimas dos décadas. Entre los años 2004 y 2023 se evidencia un incremento, lo cual puede atribuirse al crecimiento de la matrícula escolar, la ampliación de la cobertura educativa en zonas rurales y urbanas, así como al fortalecimiento de políticas públicas orientadas a mejorar el acceso a la educación.

Este aumento también implica desafíos en términos de gestión del talento humano, liderazgo pedagógico y percepción social del rol docente. La presencia de un mayor número de docentes exige que los directivos escolares desarrollen competencias de liderazgo más efectivas, que consideren la percepción que el colectivo docente tiene sobre la gestión institucional y el clima laboral. Esto refuerza la necesidad de comprender y abordar la percepción social del liderazgo como un componente clave en la mejora continua del sistema educativo.

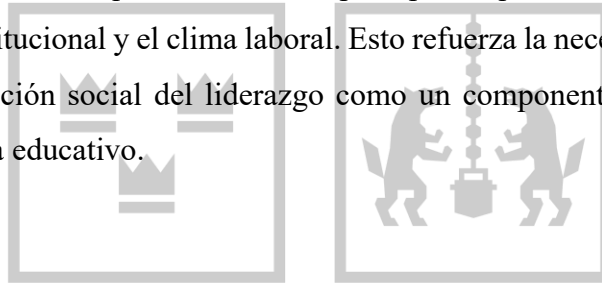
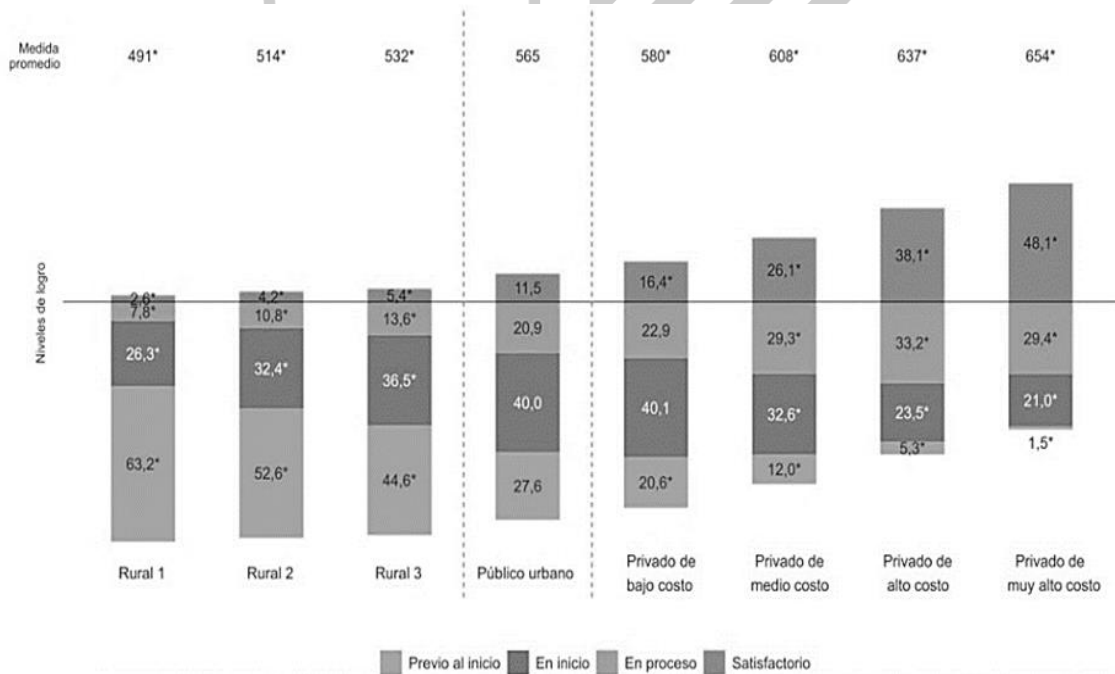


Figura 10

Logro de aprendizaje de matemática en 2^{do} de Secundaria según estrato



Nota. Tomado de Unidad de Medición de Calidad (UMC), MINEDU, 2023

Figura 11*Resultado de aprendizaje en matemática de la IE de estudio*

Niveles de Logro	ECE 2019		ECE 2018		ECE 2016		ECE 2015	
	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje
Satisfactorio	15	8,6 %	21	11,6 %	21	12,2 %	5	2,8 %
En proceso	38	21,8 %	32	17,7 %	40	23,3 %	31	17,6 %
En inicio	74	42,5 %	73	40,3 %	79	45,9 %	82	46,6 %
Previo al inicio	47	27,0 %	55	30,4 %	32	18,6 %	58	33,0 %
Total	174	100,0 %	181	100,0 %	172	100,0 %	176	100,0 %

Nota. Tomado de ECE, 2019.**Figura 12***Logro de aprendizaje en lectura de la IE técnica en estudio*

Niveles de Logro	ECE 2019		ECE 2018		ECE 2016		ECE 2015	
	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje
Satisfactorio	8	4,6 %	16	8,8 %	11	6,4 %	8	4,5 %
En proceso	46	26,4 %	45	24,9 %	38	22,1 %	30	17,0 %
En inicio	89	51,1 %	87	48,1 %	91	52,9 %	86	48,9 %
Previo al inicio	31	17,8 %	33	18,2 %	32	18,6 %	52	29,5 %
Total	174	100,0 %	181	100,0 %	172	100,0 %	176	100,0 %

Nota. Tomado de ECE, 2019.

El análisis de las Figuras 10, 11,12 evidencian profundas brechas educativas entre colegios públicos y privados, así como entre zonas urbanas y rurales en Perú. La Figura 9 muestra que los estudiantes de colegios privados de muy alto costo logran hasta cuatro veces más resultados satisfactorios en matemática que sus pares del sistema público rural, lo que refleja una desigualdad estructural agravada por la inestabilidad política y la falta de continuidad en las políticas educativas.

A nivel internacional, la prueba PISA 2022 ubica a Perú en posiciones bajas, especialmente en matemática, aunque se mantiene en lectura y ciencia. Sin embargo, tres de cada cuatro estudiantes latinoamericanos no alcanzan niveles satisfactorios en matemática, lo que también se observa en Perú.

1.3.13. Capital humano y valoración del liderazgo pedagógico en educación

Una de las teorías fundamentales que respaldan el modelo de educación técnica es la Teoría del Capital Humano (TCH), la cual establece una estrecha relación entre el trabajo humano, la educación, el conocimiento y la generación de riqueza, ligada al nivel de formación de las personas para trasladar sus conocimientos en la generación de productos o bienes (Quintero, 2020).

Según esta teoría, la formación académica y la experiencia laboral son factores determinantes para mejorar las condiciones de vida y facilitar la movilidad social. Silva et al. (2020) sostienen que la educación debe entenderse como una inversión cuyos beneficios superan con creces los costos.

Así mismo, Silva et al. (2020) amplía el concepto de Capital Humano al incluir tres componentes esenciales: las cualidades innatas o “calidad temprana”, los conocimientos y habilidades adquiridos a través de la educación formal, y las competencias desarrolladas mediante la capacitación en el trabajo. Esta visión integral refuerza el valor de la educación técnica como estrategia para potenciar el capital humano desde una perspectiva estructurada.

CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO

2.1. Aproximación del estudio

2.1.1. Paradigma del estudio

El estudio se sustentó en el paradigma interpretativo, el cual concibe la realidad social como una construcción intersubjetiva basada en significados, valoraciones y experiencias situadas. Desde esta perspectiva, comprender el liderazgo pedagógico implicó interpretar cómo directivos y docentes otorgan sentido a las prácticas de gestión, a las relaciones escolares y a la dinámica entre áreas técnicas y generales. Como señalan Hernández et al. (2018), el paradigma interpretativo permite acceder a las intenciones, percepciones y marcos de referencia de los actores, lo que resulta especialmente relevante en instituciones técnicas, donde la cultura organizacional, las condiciones materiales y la coordinación pedagógica moldean la forma en que se evalúa la labor directiva.

2.1.2. Enfoque metodológico

Para efectos del presente estudio se optó por un enfoque cualitativo, el cual, de acuerdo con Fernández y Bardales (2022) puede ser sustentado bajo tradiciones interpretativas que conciben el fenómeno educativo como una construcción social cuyos significados deben ser comprendidos en su propio contexto. Asimismo, Hernández et al., (2018) señalan que la ruta cualitativa sigue un proceso flexible en el que las preguntas de investigación pueden reformularse antes, durante y después del proceso científico.

2.1.3. Fundamentos epistemológicos

La ciencia desarrolló nuevos conocimientos y, a través del método científico, integró la teoría y la práctica en una dinámica dialéctica para abordar fragmentos específicos de la realidad. Entonces, la realidad, asumida como compleja, desde los fundamentos filosóficos, pudo conocerse a partir de la razón o la experiencia (Fernández y Bardales, 2022).

Esto implica que para investigar se optaba por una aproximación cuantitativa o cualitativa. El debate entre ambas formas de conocimiento, o sobre la jerarquía de una respecto a la otra, resultó inacabable y, a su vez, infértil, dado que ambas, o incluso la alternativa mixta, constituyeron formas válidas de aproximación al conocimiento de un fenómeno u objeto de estudio, es más para Hernández et al. (2018), ningún estudio respondió de forma exclusiva a un solo paradigma, y advirtieron que la distinción entre lo cuantitativo y lo cualitativo era relativa.

En todo caso, el estudio se enfocó en un proceso inductivo y recogió información que priorizó percepciones y expresiones sobre la actividad cotidiana ligada a un entorno específico. Asimismo, la realidad se definió a partir de las interpretaciones de los actores, con el propósito de adoptar una perspectiva holística al considerar el “todo” sin reducirlo a sus partes. A la par, se trató de una aproximación naturalista, ya que captó los fenómenos en su contexto original (Piñero et al, 2019).

Por otro lado, la investigación cualitativa adoptada entendió la realidad como una construcción subjetiva que emergió del intercambio y recreación de significados sustentados en el lenguaje como vehículo mediador (Piñero et al, 2019). En el contexto reciente, la investigación cualitativa cobró auge, ya que, más que estandarizar, buscó conocer de forma específica cómo se percibieron, presentaron o comprendieron determinados fenómenos.

2.2. Diseño metodológico

Sánchez et al. (2020) señalan que la elección del método dentro de la investigación cualitativa debe responder al problema, a los objetivos y al tipo de comprensión que se busca alcanzar; por ello, en el presente estudio se optó por el estudio de caso cualitativo.

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, con un diseño de estudio de caso orientado a comprender el fenómeno en su contexto institucional y desde la perspectiva de los actores que participan en él. Desde una aproximación interpretativa, se buscó acceder a los significados, percepciones y valoraciones construidas por los participantes, entendiendo que dichas comprensiones emergen de sus experiencias situadas y prácticas discursivas.

2.2.1. Formulación del problema

Flick (2015) señaló que el diseño metodológico dependió del planteamiento del problema. En ese sentido, se formuló la siguiente interrogante:

¿Cuál fue la percepción de los actores educativos (directivos y docentes) sobre el liderazgo pedagógico del director de una institución educativa con formación técnica de la UGEL-Huancayo en el año 2023?

2.2.2. Selección de métodos

El método que se aplicó para responder a la pregunta de investigación fue el estudio de caso cualitativo, puesto que permitió examinar el liderazgo pedagógico en su contexto natural y comprender cómo los actores educativos otorgan sentido a sus prácticas. Esta aproximación resultó pertinente para analizar un fenómeno que se configura en la interacción cotidiana y que solo puede entenderse a partir de la experiencia situada de quienes lo viven (Ávila et al., 2010).

En coherencia con el tipo de información recopilada se empleó un análisis de contenido discursivo, entendido como un procedimiento sistemático que organiza la información textual y permite identificar regularidades, temas emergentes y patrones de sentido expresados en los discursos de los participantes (Sánchez et al., 2020); su aplicación favoreció la interpretación de percepciones y valoraciones vinculadas al liderazgo pedagógico y contribuyó a estructurar un análisis ordenado que respondiera a los objetivos del estudio.

De esta manera, la selección del estudio de caso, una secundaria con formación técnica típica que forma exclusivamente a menores de un solo sexo, y, del análisis de contenido discursivo, conformaron un proceso metodológico coherente, capaz de articular la complejidad del fenómeno investigado con la necesidad de comprenderlo en cierta profundidad.

2.2.4. Tipo de diseño

El estudio consideró principalmente el diseño de caso único, basado en un análisis en profundidad de un fenómeno concreto y situado; es decir, el liderazgo pedagógico del director en una institución educativa técnica urbana (Hernández et al., 2018). Se buscó, entonces, centrar la investigación a un solo contexto para explorar con detalle las dinámicas internas y capturar la riqueza de datos cualitativos a través de las múltiples perspectivas de los actores involucrados (director, subdirectores y docentes).

De igual manera, al adoptar un diseño transversal, la recolección de los datos se concentró en un único lapso temporal, de modo que las voces de todos los participantes, director, subdirectores y docentes, pudieron contrastarse de forma directa, sin que el paso del tiempo introduzca distorsiones en su relato (Creswell, 2009).

2.2.5. Contribución del diseño a la credibilidad

Para afianzar la credibilidad de los resultados obtenidos mediante los métodos adoptados, se buscó congeniar estrategias que se fueron entrelazando a lo largo de todo el proceso.

Según Farquhar et al. (2020) la triangulación de actores puso en diálogo las voces del director, los subdirectores y dos grupos de docentes, revelando matices y perspectivas que, al contrastarse, robustecieron la validez interna.

Se alcanzó la saturación teórica al cabo de once entrevistas, momento en el que las conversaciones dejaron de aportar nuevos significados, lo que indicó claramente que las categorías emergentes habían agotado la diversidad de percepciones sobre el liderazgo pedagógico. Esto fue coherente con Guest et al. (2006), quienes sostienen que bajo ciertas condiciones, un número moderado de entrevistas puede ser suficiente para capturar la diversidad de significados, siempre que la muestra sea intencionada y las entrevistas sean lo suficientemente profundas.

2.3. Objetivos

Para cumplir con el desarrollo de este estudio, se ha planteado como objetivo general: Indagar cuál fue la percepción de los actores educativos (directivos y docentes) sobre el liderazgo pedagógico del director de una IE con formación técnica de UGEL-Huancayo en 2023.

De forma específica se buscó alcanzar estos objetivos:

- Analizar la percepción del equipo directivo y docente sobre el liderazgo pedagógico del director en lo concerniente a elaboración de documentos de gestión como objetivos de aprendizaje en una IE con formación técnica de la UGEL-Huancayo en 2023.
- Describir la percepción del equipo directivo y docente en cuanto a la gestión de recursos en una IE con formación técnica de la UGEL-Huancayo en 2023.
- Comprender las percepciones de equipo directivo y docente acerca de la enseñanza del currículo en una IE con formación técnica de la UGEL- Huancayo en 2023.
- Indagar la percepción del equipo directivo y acerca del desarrollo docente en una IE con formación técnica de la UGEL- Huancayo en 2023.

- Comprender las percepciones del equipo directivo y docente con relación al clima institucional de una IE con formación técnica de la UGEL-Huancayo en 2023.

2.4. Selección de participantes: universo, población y muestra

2.4.1. Universo y población

Dado que el liderazgo pedagógico, es un fenómeno que se da en el ámbito educativo, tiene entre sus principales actores al director, quien genera condiciones, capacidades y compromisos entre el personal docente; se ha considerado, desde la teoría precedente, enfocar esta pesquisa en la relación entre directivos y docentes (Ibarra, 2022).

Entonces, el universo abarcó a todos los directivos y docentes de las Instituciones Educativas de formación técnica adscritas a la UGEL-Huancayo; la población concreta de este estudio fue la comunidad de una sola institución técnica urbana, elegida por sus características representativas y su accesibilidad para la investigación.

2.4.2. Tipo de muestreo y tamaño de la muestra

Hernández (2021) menciona que la definición de una muestra en el enfoque cualitativo responde a la capacidad operativa del estudio; al nivel de comprensión que se busca; y a la naturaleza del fenómeno a analizar. Desde esta perspectiva, la selección de los participantes se orientó por criterios de conveniencia y pertinencia, lo que permitió incorporar a los actores que contaban con información directa y relevante para el caso estudiado.

Parra (2019) enfatiza que para perfilar mejor a los participantes del estudio se puede priorizar a aquellos que facilitan accesibilidad, están más inmediatos o próximos al núcleo de acción social, prometen mayor riqueza de contenido por la intensidad de su experiencia personal y cuentan con más información o son singulares. En tanto que, Crespo y Salamanca (2007) sostienen que la muestra cualitativa se traza a partir del contexto del problema y que se requiere contar con informantes que aporten información suficiente para profundizar el tema de investigación.

De esta forma, la selección para este estudio quedo integrada por: el director (1), subdirectores (2); profesores de cursos regulares (4), profesores de educación para el trabajo (EPT) (4), en el caso de los docentes, todos son nombrados, se ha preferido ello debido a la continuidad laboral.

2.4.3. Criterios de inclusión y exclusión

Para este estudio se han excluido todas las instituciones educativas primarias, así como secundarias no técnicas, puesto que el propósito de la investigación es centrarse en el ámbito técnico y dado que el desarrollo del proyecto se ejecuta en el UGEL-Huancayo, se obvió a entidades escolares fuera de este ámbito. Entonces, entre las doce instituciones educativas con secundaria técnica se ha elegido una, debido a que opera en una zona urbana con estudiantes de un solo sexo, situación típica en la mayor parte de casos de secundaria con formación técnica, además como se anticipó, se trabajó únicamente con personal docente nombrado por la continuidad laboral.

2.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

2.5.1. Definición de la entrevista como técnica cualitativa

A propósito de la técnica para el recojo de datos, Piñero et al. (2019) subraya que la información a captar es una construcción social inseparable del procedimiento que se utilice para recogerla. Para efectos del estudio, se ha considerado la entrevista semiestructurada como técnica, la cual se diferencia del diálogo espontáneo por la intencionalidad y propósito de la interacción, Kvale (2011) precisa que la entrevista es un espacio de interacción dialógica que se inscribe en los estudios interpretativos, donde la palabra permite acceder a significados, percepciones y valoraciones expresadas por los participantes.

2.5.2. Construcción y validación de la entrevista semi estructurada

La elaboración de la guía de entrevista semiestructurada siguió un proceso de seis fases, donde se combinó rigor metodológico cualitativo con fundamentos de teoría de diseño de instrumentos (Díaz-Bravo et al., 2013; González-Veja et al., 2022).

a. Definición del marco conceptual

Se partió de la definición de liderazgo pedagógico de Leithwood (2009): “labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela” (p. 20) y del marco conceptual del MINEDU (2014) que identifica cinco subcategorías: planificación, gestión de recursos, gestión del aprendizaje, desarrollo docente y clima institucional. A partir de ello, se elaboraron los conceptos clave.

b. Proceso de sistematización de indicadores

Como se ha mencionado, para la sistematización del procedimiento de recolección de información se consideraron categorías y subcategorías, donde se definieron dominios conceptuales que permitieran una adecuada representación de los objetivos (Matriz de indicadores, Anexo 01).

c. Generación de preguntas semiestructuradas

Con la matriz de indicadores como guía, se procedió a la generación de ítems; a cada subcategoría le correspondió un conjunto de preguntas diseñadas para captar tanto la visión global del participante como detalles operativos de su práctica diaria.

Para favorecer la confianza y la apertura desde el inicio, cada entrevista se inicia con preguntas de contextualización (“¿Cómo se siente hoy?”, “¿Desde cuándo trabaja en la institución?”), siguiendo recomendaciones de Kvale (2011) sobre entrevistas semiestructuradas.

d. Mapeo temático

Se organizó el cuestionario mediante un mapeo temático que permitió ordenar las preguntas “de lo general a lo particular”, siguiendo recomendaciones de Kvale (2011) y Hernández et al. (2018).

En primera instancia, se indagaron aspectos de afinidad y antecedentes, para luego avanzar hacia la planificación estratégica y la asignación de recursos. Posteriormente, se abordó la implementación y evaluación del currículo, seguido del desarrollo profesional docente; finalmente, se exploró el clima institucional y se cerró con preguntas de síntesis y reflexión.

e. Elaboración de protocolos diferenciados

Dada la diversa función organizativa de cada actor, se elaboraron dos protocolos diferenciados. El de directores y subdirectores incorpora ítems sobre políticas institucionales, elaboración de PEI y PAT, presupuesto y rendición de cuentas, pues su rol les confiere una visión estratégica y de gestión.

En cambio, la guía para docentes de Educación para el Trabajo y de cursos regulares se centra en la aplicación del Currículo Nacional de Educación Básica en contextos técnicos, las prácticas de retroalimentación directa y la percepción sobre el apoyo recibido por parte de la dirección.

Entonces, luego de la definición de actores e instrumentos, se presenta esta tabla de resumen:

Tabla 4

Actores y técnica a emplear

Actores/técnica	Entrevista Semiestructurada	Número de participantes
Director	X	1
Subdirectores	X	2
Docentes		
* Docentes de cursos generales	X	4
* Docentes de EPT	X	4
Total 11		

Nota. Elaboración propia

Se puede ver los instrumentos en el Anexo 2, con las preguntas para el director, subdirectores y docentes de cursos regulares como de educación para el trabajo.

f. Validación de contenido

Para garantizar la validez de contenido, el cuestionario fue sometido a un juicio de experto a cargo de dos especialistas en liderazgo pedagógico. Durante dos sesiones de trabajo se contrastaron de manera sistemática los indicadores definidos en la matriz con cada ítem de la guía. Como resultado de este proceso se reformularon cuatro preguntas para mejorar su precisión terminológica, se fusionaron dos ítems que presentaban solapamiento conceptual y se eliminó un enunciado carente de relevancia para el constructo central. Asimismo, se puntualizaron los ámbitos de indagación en cada subcategoría, con el fin de asegurar que la redacción final reflejara tanto la amplitud de significados esperados como la adecuación al contexto de la IE técnica de la UGEL-Huancayo.

La guía se aplicó en tres sesiones de 60 minutos (180 min en total), con el fin de explorar en profundidad cada ítem y garantizar la saturación teórica: las entrevistas continuaron hasta que las unidades de significado emergentes dejaron de aportar información novedosa; de esta manera se aseguró la fiabilidad de la medición.

g. Método de codificación y análisis

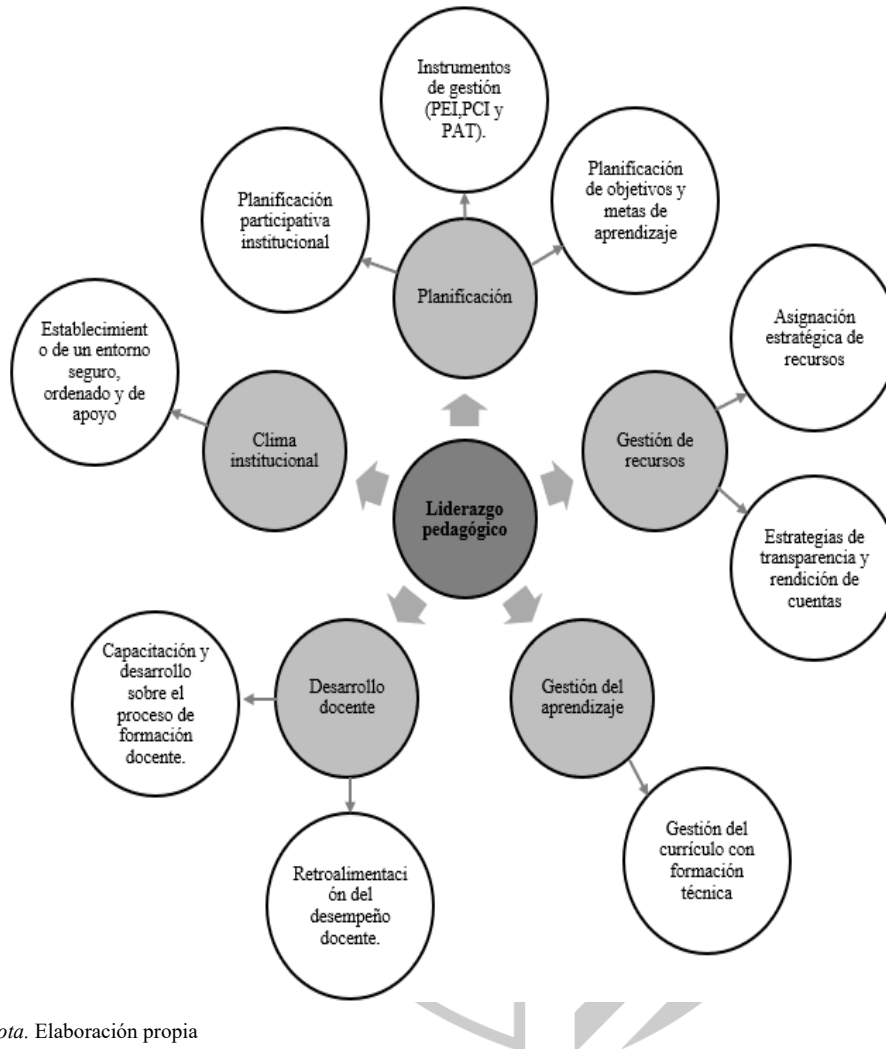
Para garantizar rigor metodológico, el análisis cualitativo empleó la codificación axial (Alveiro, 2013), debido a que partió de la categoría principal, liderazgo pedagógico. Además se centró en el análisis y comprensión de las cinco subcategorías identificadas por Robinson (2019) y Bolívar (2010), insertas, además dentro del Marco del Buen Desempeño Directivo (MINEDU, 2014), dentro de cada subcategoría se contó con temas relacionados con cada subcategoría; por ejemplo en el caso de la planificación se evaluó la definición participativa de metas, monitoreo de instrumentos de gestión, así como la comunicación de las mismas; en cuanto a la gestión de recursos se tuvo como áreas de análisis la asignación, además de la transparencia y rendición de cuentas.

En la subcategoría gestión del aprendizaje se optó evaluar la gestión del currículo, en tanto que en la parte de desarrollo docente se evaluó la capacitación y retroalimentación sobre el desempeño pedagógico, finalmente en la subcategoría del clima institucional, se trató el tema de un entorno seguro ordenado y de apoyo.

2.6. Análisis y procesamiento de información cualitativa

Figura 13

Mapa mental sobre sistematización categórica



Nota. Elaboración propia

El análisis cualitativo se inició con la transcripción literal de las entrevistas realizadas a directivos y docentes, para asegurar la fidelidad al discurso original y permitir una inmersión profunda en el material empírico se priorizó grabar las conversaciones para un posterior procesamiento por repetición (Creswell, 2009). A partir de las transcripciones, se aplicó un proceso de codificación por conceptos clave, tal como lo describen Vives y Hamui (2021) en su enfoque de análisis temático, donde los códigos respondieron a los conceptos clave impuestos en la matriz de categorización.

La matriz categorial se diseñó para asegurar coherencia interna entre las categoría y subcategorías declaradas en el marco teórico y su tratamiento en los resultados. Cada subcategoría (planificación, gestión de recursos, gestión del currículo, desarrollo docente y percepción del liderazgo) fue contrastada de manera explícita con las conclusiones para garantizar consistencia hermenéutica y analítica.

Para facilitar la visualización de las relaciones entre categorías y dimensiones, se tradujo la matriz de indicadores a un mapa mental (Figura 13). Este recurso gráfico permitió representar de forma articulada los componentes del liderazgo pedagógico y orientar la interpretación de los hallazgos conforme a cada objetivo planteado

Luego, la triangulación de los resultados se llevó a cabo mediante la comparación de las ideas emergentes del estudio con los marcos teóricos y los resultados prácticos reportados en investigaciones anteriores sobre liderazgo pedagógico y metodologías cualitativas. Este proceso permitió validar la congruencia de las dimensiones identificadas.

2.7. Sistematización categórica

La matriz de sistematización categórica (Tabla 5) condensa las dimensiones del liderazgo pedagógico en cinco ejes accionables.

- En la planificación, se privilegia la definición participativa de metas de aprendizaje y su comunicación clara a todos los actores, asegurando consensos que fortalezcan el compromiso colectivo.
- La gestión de recursos combina la provisión oportuna de insumos con mecanismos transparentes de rendición de cuentas, sosteniendo la legitimidad de las decisiones administrativas.
- La gestión del aprendizaje apunta a diversificar e implementar el currículo mediante evaluación formativa continua y retroalimentación constante, de modo que las prácticas docentes se ajusten a las necesidades reales del estudiantado.

- El desarrollo docente se concibe como un proceso dual: generar espacios de formación continua y ejercer influencia positiva en la práctica profesional, reforzando el acompañamiento directo al profesorado.
- El clima institucional se funda en la creación de un entorno ordenado y respetuoso que proteja el tiempo de enseñanza, gestione conflictos con eficacia y promueva canales de comunicación efectivos, garantizando así condiciones estables y de apoyo para el aprendizaje.

Tabla 5

Matriz de sistematización categórica del liderazgo pedagógico

Categoría	Subcategoría	Alcance conceptual	Concepto clave
Liderazgo pedagógico	Planificación	Establecer metas importantes y medibles de aprendizaje, comunicarlas con claridad e involucrar a la comunidad educativa para alcanzar consenso y compromiso (MINEDU, 2014).	<ul style="list-style-type: none"> – Definir metas de forma participativa – Comunicar metas a la comunidad educativa
	Gestión de recursos	Dotar de recursos (personas, materiales y tiempo) en función de los objetivos y metas de aprendizaje, y rendir cuentas de su uso (MINEDU, 2014).	<ul style="list-style-type: none"> – Asegurar recursos necesarios – Transparencia y rendición de cuentas
	Gestión del aprendizaje	Coordinar, diversificar y evaluar la enseñanza y el currículo, garantizando coherencia y calidad formativa (MINEDU, 2014).	<ul style="list-style-type: none"> – Implementar y evaluar el currículo – Proporcionar <i>feedback</i> y monitoreo
Desarrollo docente	Desarrollo docente	Promover y participar en el desarrollo profesional del profesorado, generando espacios de formación formal e informal y ejerciendo influencia para el aprendizaje continuo (MINEDU, 2014).	<ul style="list-style-type: none"> – Fomentar formación continua – Ejercer influencia positiva
	Clima institucional	Proteger el tiempo para la enseñanza, promover relaciones de confianza y normas claras, garantizando un entorno ordenado y favorable para el aprendizaje (MINEDU, 2014).	<ul style="list-style-type: none"> – Mantener un clima respetuoso y de apoyo – Gestionar conflictos y comunicación efectiva

Nota. Elaboración propia

CAPÍTULO III: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

3.1. Liderazgo pedagógico en la planificación de objetivos de aprendizaje

La planificación de los objetivos de aprendizaje constituye el pilar fundamental del liderazgo pedagógico, ya que permite traducir la visión institucional en acciones concretas que impacten directamente en los aprendizajes de los estudiantes. En la práctica, sin embargo, este proceso enfrenta importantes desafíos en las instituciones educativas, donde a menudo prevalece una cultura de cumplimiento normativo por encima de una construcción pedagógica colaborativa.

En el caso de la institución analizada, esta tensión entre lo formal y lo transformador se hace evidente en diversos aspectos del proceso de planificación, desde la participación de actores hasta el uso efectivo de los instrumentos de gestión.

A continuación, se exploran las principales prácticas, limitaciones y oportunidades detectadas en torno a la planificación institucional.

3.1.1. Proceso de planificación institucional

En la Institución Educativa (IE) analizada, el proceso de planificación se realiza de manera participativa entre docentes y directivos. Sin embargo, se percibe una notable ausencia de actores clave como: estudiantes, padres y exalumnos, quienes podrían aportar valiosas perspectivas sobre el currículo y sus necesidades educativas.

“...no trabajamos con padres o alumnos por la carga administrativa.” (Director)

“... nunca hemos utilizado encuestas o grupos focales con las familias; confiamos solo en los resultados académicos del año anterior.” (Subdirector 1)

“... los estudiantes no tienen voz en lo que planificamos; así perdemos un punto de vista valioso.” (Docente 3)

La exclusión de familias y alumnos implica una pérdida de legitimidad y reduce el compromiso colectivo, pues las metas quedan percibidas como “impuestas” desde el área directiva en lugar de construidas de manera conjunta. Esta exclusión contraviene los principios establecidos en el Marco del Buen Desempeño Directivo (MINEDU, 2014), que promueve la participación de todos los actores involucrados en el proceso educativo, así como la propia guía para la elaboración del PEI y del PAT, que además indica que para este proceso se debe contar con una comunidad sensibilizada, organizada e informada para una adecuada planificación; es más, de acuerdo a Ramírez (2024) el liderazgo pedagógico se percibe por el compromiso, organización y responsabilidad por el logro de objetivos de aprendizaje, estando ausentes o imprecisos no reflejan la presencia y guía del líder pedagógico.

También, en este punto se presenta de forma sintética algunas respuestas de docentes y directivos, los cuales refieren que la planificación se lleva a cabo de manera anual durante las “semanas de gestión”, en las que directivos y docentes trabajan de forma colegiada para revisar y actualizar los instrumentos de gestión (con insumos como el SIAGIE, actas, diagnósticos previos). Sin embargo, la rutina organizativa adolece de rigor metodológico y de una base de datos sistematizada:

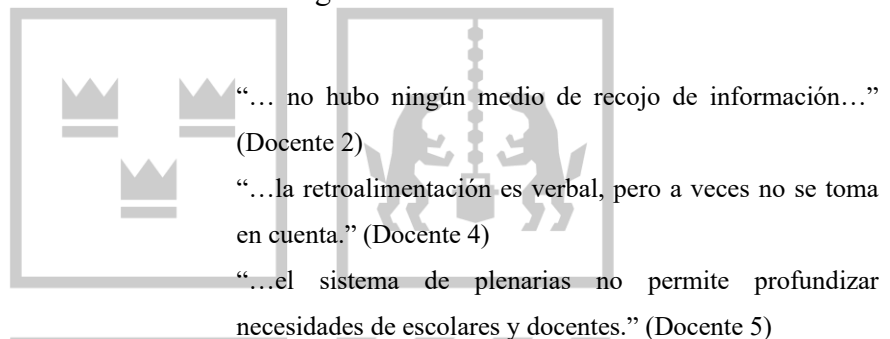
“...el proceso es anual y participativo, pero no hay un protocolo para recoger información de padres ni alumnos.”
(Director)

“...se hace de forma empírica, sin datos objetivos que le den solidez al plan.” (Docente 1)

Los directivos y la mayoría de los docentes coincidieron en señalar la ausencia de insumos formales para la planificación. Esta práctica convierte la planificación en un ejercicio meramente administrativo, donde prevalece la rapidez en la actualización de documentos por encima de la construcción de un diagnóstico robusto.

Este problema coincide también con lo identificado por Vela et al (2020), porque al realizar informes de gestión anual los directores carecían de información de la propia entidad, del entorno y una sistematización apropiada que les permita no solo establecer nuevos horizontes educativos sino un mejor control.

Por otro lado, las respuestas recogidas revelan una notable diversidad de prácticas que, lejos de complementarse, evidencian una fragmentación preocupante. Cada actor parece seguir su propio criterio, en ocasiones de forma empírica e intuitiva, sin una guía común que oriente el proceso. Mientras algunos docentes recurren a encuestas informales o conversaciones con estudiantes para recoger información, otros admiten no contar con ningún medio estructurado de diagnóstico:



Aunque se menciona el trabajo en plenarios y sesiones grupales, estas instancias no siempre permiten una profundización real en las necesidades de estudiantes y docentes, y mucho menos logran articular un enfoque compartido de mejora institucional.

Tal como advierte Bolívar (2017), se trata de una cultura organizacional marcada por "parcelas" o islas de trabajo, en la que las iniciativas se desarrollan de manera aislada y descoordinada. A ello se suma una limitación estructural importante: la exclusión de actores clave como estudiantes, padres de familia y exalumnos, cuya participación resulta más que fundamental para enriquecer el proceso de planificación desde una perspectiva comunitaria.

En este contexto, la dirección institucional enfrenta un desafío crucial. Si bien existen esfuerzos por cumplir con las exigencias normativas, estos no necesariamente se traducen en una apropiación reflexiva del proceso de planificación. La débil incorporación de datos cualitativos (como entrevistas, encuestas o diagnósticos participativos) y la escasa movilización de la comunidad educativa reflejan una falta de

liderazgo orientado al diálogo, la inclusión y la mejora continua. La planificación institucional en esta IE se encuentra tensionada entre la formalidad administrativa y el sentido pedagógico transformador que debería tener (Ariza, 2024).

Revertir esta situación exige fortalecer el liderazgo pedagógico del director, promover una cultura organizacional más colaborativa y consolidar mecanismos de recolección y análisis de información que realmente sustenten una visión compartida de calidad educativa.

3.1.2. Elaboración y seguimiento de los instrumentos de gestión (PEI, PAT, PCI)

De los tres instrumentos analizados, el Plan Anual de Trabajo (PAT) es el más monitoreado, mientras que el Proyecto Educativo Institucional (PEI) permanece inconcluso y el Proyecto Curricular Institucional (PCI) se revisa de forma fragmentada:

- **PEI:** 0 actualizaciones en los últimos dos años; “documento muerto”.
- **PAT:** revisado anualmente, pero con seguimiento superficial y sin incorporar ajustes a mitad de ciclo.
- **PCI:** construido principalmente por docentes; los directivos cumplen un rol pasivo.

Esta percepción fue compartida por la mayoría de los informantes, quienes consideran que estos instrumentos carecen de utilidad práctica y se han convertido en trámites formales para cumplir con las disposiciones normativas. Como expresó un subdirector:

“...se ciñe a un trámite normado, pero no guía el quehacer diario.” (Subdirector 2)

Uno de los documentos clave que orienta el quehacer pedagógico es precisamente el PCI, ya que concreta la propuesta curricular y vincula los objetivos del CNEB con la realidad educativa local. Si bien su construcción es delegada a comisiones por áreas, varios docentes señalaron que la participación fue superficial y que el compromiso directivo fue limitado.

“...al principio los directivos orientaban, pero no continuaban con el acompañamiento” (Docente 1)

“Hubo desconocimiento directivo sobre cómo hacer estos IIGG” (Docente)

Esta debilidad en el acompañamiento institucional es especialmente crítica si se considera que, como destaca MINEDU (2018), la planificación estratégica es una de las competencias directivas que más impacta en la mejora de aprendizajes. Cuando la dirección asume un rol pasivo en la elaboración del currículo, el trabajo de las comisiones se vuelve fragmentado y pierde sentido articulador. Robinson (2019) subraya que una dimensión esencial del liderazgo pedagógico es precisamente el desarrollo, implementación y seguimiento del currículo. Sin ese liderazgo activo, difícilmente se logrará consolidar una visión compartida de mejora.

Al respecto, se recogieron testimonios que reflejan la distancia entre el ideal normativo y la práctica institucional:

“...los IIGG son documentos muertos que se tratan al inicio y luego se dejan olvidados” (Docente 5)

“...los directivos sistematizan la programación de cada área, pero falta socializar, cuestionar y debatir...” (Docente 6)

Como advierte Vela et al. (2020) estos instrumentos deberían constituir espacios de construcción colectiva capaces de unir voluntades, valores y dirección pedagógica, y no convertirse en piezas burocráticas o “muertas” desconectadas del quehacer diario.

3.1.3. Evaluación y Monitoreo de Instrumentos de Gestión

La gestión institucional debe orientarse al desarrollo integral del estudiante, y para ello, el monitoreo sistemático de los instrumentos de gestión es clave. Las normativas del MINEDU indican que el PEI y el PAT deben formularse al inicio del año y evaluarse en julio y diciembre (MINEDU, 2018).

No obstante, en la práctica, la evaluación es esporádica, limitada o inexistente. Algunos docentes comentaron:

“...no hay monitoreo, o no lo vi el 2023” (Docente 1)

“...solo evaluamos cumplimiento, no calidad” (Docente 3)

“...solo se monitorea el PAT al final del año” (Docente 8)

Las respuestas coinciden en que el monitoreo es una de las debilidades más visibles de la IE. Las razones que se esgrimen suelen centrarse en contingencias operativas (como la atención de daños materiales), pero incluso tras superarlas, no se reactivan los procesos de seguimiento. Esta situación revela la ausencia de una cultura institucional de evaluación, donde no solo se supervise el cumplimiento, sino también se analicen críticamente los resultados obtenidos. Este patrón se reproduce también en el ámbito de la supervisión pedagógica. Las visitas de aula y los reportes a través de plataformas como Sistema de Información para la Gestión y Monitoreo del Acompañamiento Pedagógico (SIGMA) responden más a requerimientos normativos que a un enfoque formativo, esto reafirma lo presentado por Ariza (2025), en relación a las tensiones a las que se enfrenta el liderazgo pedagógico en cuanto a la perspectiva burocrática y gerencialista o eminentemente normativa.

De forma que, aunque se realiza al menos una visita de acompañamiento al año, esta suele estar centrada en el reporte formal y no incluye retroalimentación útil para la mejora docente.

Declaraciones de los directivos exponen esta problemática:

“...se evalúa con documentación de la UGEL, pero no se profundiza por tiempo” (Subdirector 1)

“...los reportes en SIGMA cumplen con la norma, pero no hay recomendaciones de mejora.” (Director)

“...la sobrecarga administrativa limita nuestra capacidad de acompañamiento.” (Director)

Los directivos reconocieron que la sobrecarga administrativa limita su capacidad de brindar acompañamiento pedagógico profundo y sostenido. Esto genera criterios desiguales entre quienes supervisan y una desconexión entre el monitoreo técnico y el desarrollo profesional docente, esto en clara coincidencia con Ariza (2025).

Como advierten Miranda y Freire (2014), no basta con cumplir con los procedimientos establecidos si no se transforma el enfoque: una supervisión que se limita a constatar el cumplimiento documental, sin abrir espacios de diálogo, análisis y aprendizaje compartido, refuerza la formalización vacía y obstaculiza los procesos reales de mejora institucional.

Así, la supervisión termina reducida a un acto protocolar, más atento al registro que a la reflexión. Sin espacios de retroalimentación ni acompañamiento sostenido, la mejora pedagógica queda relegada. Persisten, entonces, prácticas formales que cumplen con la norma, pero esquivan el propósito y limitan el ejercicio real del liderazgo pedagógico con una competencia clave para desarrollar al personal (Vianna y Follis, 2024).

3.1.4. Metas y Objetivos de Aprendizaje

Las metas y los objetivos de aprendizaje en la IE se formulan, en teoría, como parte del PEI y el PAT. Sin embargo, en la práctica, se construyen a partir de referencias internas como el historial de notas, diagnósticos iniciales o apreciaciones verbales entre docentes, sin un sistema formal que permita contrastarlas con estándares externos ni con los resultados de evaluaciones censales o muestrales.

Esta forma de proceder, aunque útil para reconocer avances internos, encierra una mirada autorreferencial que limita el sentido transformador del planeamiento. En tanto, los docentes comentan:

“...nos propusimos reducir porcentajes en 1 o 2%, no es realista un descenso drástico” (Docente 3).

“...las metas se dan por áreas y se busca identificar las necesidades de los adolescentes, aunque no se sistematiza este esfuerzo” (Docente 5).

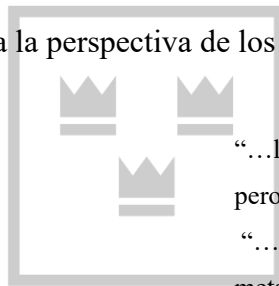
“...el proceso de fijar metas fue rutinario y sin plantear estrategias para alcanzarlas” (Docente 6)

“...se revisa el historial de al menos dos años pasados para formular metas” (Docente 7)

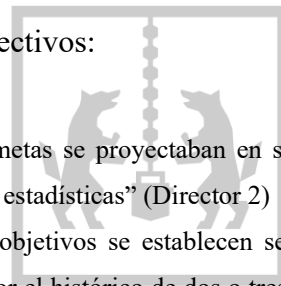
Las metas de aprendizaje, en lugar de expresar una voluntad de mejora sostenida y desafiante, parecen sujetas a la lógica de lo posible y lo inmediato. La declaración sobre “no es realista un descenso drástico” evidencia una expectativa contenida, casi resignada, que da cuenta de una visión conservadora del proceso educativo. No se busca transformar los resultados, sino apenas moderarlos, evitando riesgos o desafíos mayores.

Esta actitud refuerza lo que Robinson (2019) critica como una fijación de objetivos poco comprometida con el desarrollo profundo del aprendizaje: cuando las metas se establecen para que sean alcanzables con el mínimo esfuerzo, se pierde su potencia como herramienta de liderazgo pedagógico.

En cuanto a la perspectiva de los directivos:



“...las metas se proyectaban en subir o bajar indicadores, pero sin estadísticas” (Director 2)



“...los objetivos se establecen según los resultados y las metas por el histórico de dos o tres años atrás” (Subdirector 1)

Se puede evidenciar que las metas de aprendizaje en la IE se construyen mayoritariamente desde una lógica retrospectiva, apelando al historial de años anteriores y a referencias internas -incluso más verbales que sistematizadas-, sin un análisis profundo de las causas ni uso sistemático de estadística. Esta mirada, aunque coherente con una necesidad de continuidad, termina reforzando una cultura de baja expectativa y metas modestas. A esto se suma una planificación que, en lugar de proyectar mejoras sostenidas, se limita a rutinas sin estrategias claras ni articulación institucional, lo que debilita su potencial transformador.

Si bien algunos actores manifiestan la intención de diversificar las metas por áreas o responder a las necesidades específicas de los estudiantes, estas acciones se ven debilitadas por la falta de sistematización, seguimiento y articulación con el conjunto institucional. En ausencia de mecanismos claros para su implementación, dichas intenciones terminan diluyéndose. Sin embargo, este escenario no puede asumirse como justificación para persistir en una lógica inercial.

Al contrario, invita a repensar el proceso de formulación de metas desde una mirada más estratégica, que no solo mire al pasado, sino que anticipe y movilice mejoras reales (Robinson, 2019). Superar esta mirada conservadora exige un liderazgo pedagógico capaz de desafiar la rutina, promover el uso de evidencia y convertir la planificación en una herramienta de transformación y no solo de cumplimiento formal.

3.1.5. Comunicación de metas y objetivos

La comunicación de metas y objetivos de aprendizaje en la IE se presenta de manera fragmentada y sin articulación institucional. Mientras que algunos docentes comparten diagnósticos o propósitos de clase con los estudiantes, este esfuerzo no siempre se extiende hacia las familias ni se consolida en una estrategia colegiada.

En palabras de los docentes:

“...cada docente plantea sus metas, comunican logros en clase, pero no hay reporte institucional” (Docente 2).

“...los alumnos conocen los objetivos, los padres no”
(Docente 4)

“...cada docente comunica lo que se trabajará, pero no a nivel de indicadores” (Docente 7)

Estas declaraciones evidencian un modelo descentralizado de comunicación de metas y objetivos, donde prevalece la iniciativa individual por sobre un enfoque institucional articulado. Aunque los docentes informan ciertos aspectos del proceso de enseñanza a los estudiantes, esta práctica no se sistematiza ni se traduce en reportes formales ni mecanismos de retroalimentación comunes. En el mejor de los casos, se alcanza una transparencia parcial en el aula, mientras que el vínculo con las familias permanece débil o ausente.

La brecha comunicativa se amplía al considerar que la información compartida carece de rigor técnico, al no abordarse desde indicadores ni objetivos pedagógicos precisos. Esto impide una apropiación real del proceso educativo por parte de los actores externos, como los padres, cuya participación se limita, muchas veces, a lo económico o funcional como meros proveedores económicos (MINEDU, 2014), sin lograr integrarlos como aliados estratégicos del aprendizaje.

Al respecto, se contrastan las siguientes respuestas:

“...nos reunimos en abril y noviembre con padres y presentamos resultados; por eso nos apoyaban” (Docente 3).

“...organizamos actividades para que los padres vean el progreso de sus hijos” (Docente 7).

“...cada área definía competencias y unidades. Desde 2022 se aplican diagnósticos en la primera semana. A los padres no se les informa”. (Director).

En las áreas técnicas, la relación con las familias se estructura más desde una lógica funcional que pedagógica, mediada principalmente por el aporte económico que deben realizar para la implementación de los talleres. Esta situación genera una tensión implícita: los padres se vinculan con los docentes no necesariamente por interés en los aprendizajes, sino por la percepción de que deben “quedar bien” con quienes, en la práctica, tienen la capacidad de facilitar o dificultar el progreso escolar de sus hijos. Aunque se evidencian intentos puntuales de rendición de cuentas y de mostrar logros estudiantiles, estas prácticas siguen siendo fragmentadas y no forman parte de un sistema institucionalizado de comunicación pedagógica.

La desconexión entre el planeamiento pedagógico y su socialización con las familias limita la construcción de una cultura escolar basada en el aprendizaje compartido. Tal como advierte Robinson (2019), los objetivos educativos deben ser claros y conocidos por todos los actores, mientras que Leithwood (2009) sostiene que el liderazgo pedagógico debe centrarse en consolidar propósitos comunes como base del compromiso colectivo a partir de tener una visión y misión transformadoras. En esta IE, aunque existen canales de comunicación como WhatsApp o Facebook, su uso está enfocado en asuntos institucionales diversos (logísticos u otros), desaprovechando su potencial para fortalecer la articulación pedagógica. En este contexto, más que una mejora instrumental de los medios, se requiere una transformación conceptual: que la formulación y difusión de metas de aprendizaje dejen de depender de iniciativas individuales, y pasen a ser parte de un proceso institucional articulado y compartido por toda la comunidad educativa, como consecuencia de esta articulación, pocos maestros de diversas áreas conocían cuáles fueron los objetivos en áreas como comunicación y otros.

3.2. Liderazgo pedagógico en la gestión estratégica de recursos

En contextos educativos con recursos limitados, el liderazgo del director adquiere un rol determinante en la gestión eficiente y equitativa de los recursos disponibles. En las instituciones de formación técnica, donde las demandas estructurales y pedagógicas son mayores, esta capacidad se vuelve aún más crítica.

El modo en que se asignan, moviliza y justifican los recursos refleja no solo la solvencia administrativa, sino también la visión pedagógica del equipo directivo. Por ello, analizar cómo se gestionan los materiales y financiamiento en la IE técnica permite comprender hasta qué punto el liderazgo del director contribuye al sostenimiento y mejora de la calidad educativa.

3.2.1. Asignación estratégica de recursos

Los participantes coinciden en que el financiamiento público no cubre las necesidades estructurales y didácticas de la IE técnica. Esta insuficiencia obliga a recurrir a apoyos municipales y de la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL), lo cual refleja una gestión reactiva, coyuntural y de emergencia más que estratégica.

“El presupuesto estatal es insuficiente, se abordan problemas como caída de techos y otras reparaciones con apoyo del municipio ... pero por la naturaleza de la IE se requieren más recursos.” (subdirector 2)

Desde la perspectiva de Leithwood (2009), un liderazgo pedagógico eficaz no se limita a distribuir los recursos asignados, sino que anticipa necesidades y moviliza apoyos antes de que las carencias comprometan el aprendizaje puesto que el foco es pedagógico. En la institución estudiada, la ausencia de un diagnóstico previo y la falta de planes de contingencia impide que el director anticipe problemas recurrentes, como filtraciones en techos o carencias de equipamiento, y convierta los desajustes presupuestales en oportunidades de innovación, generación de alianzas o una gestión más dinámica.

“No hubo una gestión activa por generar recursos que atiendan estas necesidades, pero cuenta como logro el

compromiso municipal para el desarrollo de un expediente técnico.” (Docente 2)

“Recibimos apoyo de la UGEL y del municipio para caídas de techo, pero seguimos necesitando un financiamiento mucho mayor.” (Docente 3)

En línea con el director, los docentes manifiestan un financiamiento público que apenas cubre lo imprescindible, no obstante, indican que el director no supo reaccionar de forma adecuada ante las emergencias.

Vianna y Follis (2024) indican que la gestión de recursos es una competencia directiva relevante en cuanto al ejercicio del liderazgo pedagógico director y esto resulta mucho más notorio en el contexto de las escuelas técnicas en donde el Estado debe priorizar la inversión en infraestructura y equipamiento para garantizar la continuidad de los programas formativos dado el equipamiento obsoleto y múltiples carencias que presentan estos planteles.

El aporte económico de las familias emerge como piedra angular para la operación de los talleres técnicos. Sin embargo, este flujo depende de cuotas informales y de la buena voluntad de la comunidad, lo cual genera desigualdades entre especialidades y tensiona la convivencia institucional.

“...cada entidad se autosostiene y la suma que obtenemos por trámites o alquiler de ambientes asciende a S/ 10 000 al año; lo destinamos a concursos y premiaciones.” (Director)

“...los padres aportan entre S/ 100 y S/ 400 soles anuales para implementar los talleres ... no hay una gestión específica desde la dirección para atender el área técnica.” (Docente 5)

El financiamiento comunitario, gestionado informalmente por los Comités de Apoyo a la Especialidad (CAE), sostiene hoy la operación de los talleres. Robinson (2019) subraya que la gestión estratégica de recursos incluye la capacidad de alinear la financiación externa con la visión pedagógica de la escuela, evitando la inequidad y la competencia interna por “presupuestos propios”. En este caso, la falta de un protocolo claro para priorizar proyectos y transparentar criterios de asignación deja espacio a

conflictos y promueve un liderazgo reactivo, donde cada especialidad trata de “captar” recursos sin responder a un plan único de desarrollo institucional.

“...con un objetivo claro, la comunidad logró el apoyo para el desarrollo de un expediente técnico de la nueva infraestructura.” (Director)

Este logro ilustra el potencial de convocatoria de la IE, pero surge de acciones puntuales más que de un plan colegiado y prospectivo. Bush (2019) enfatiza que el “liderazgo transformacional” en contextos con limitaciones requiere institucionalizar estas iniciativas para que trasciendan la gestión personal y se conviertan en proyectos sostenibles. La ausencia de un comité mixto que planifique y dé seguimiento a necesidades apremiantes y otras estrategias revela la falencia en articular estos éxitos en políticas de largo plazo.

3.2.2. Transparencia y rendición de cuentas

“Los fondos son administrados por los padres... Al finalizar el año, rinden cuentas, pero no hay mayor injerencia de la dirección, salvo el informe final.” (Docente 1)

“Nos muestran en qué se gastó la plata, pero no cómo eso mejora las competencias de los estudiantes.” (Docente 7)

El Marco del Buen Desempeño Directivo (MINEDU, 2018) demanda que la gestión de recursos se vincule explícitamente con resultados de aprendizaje. Sin embargo, la rendición de cuentas se limita a justificaciones financieras, sin indicadores de impacto pedagógico. Flores (2022) subraya que la aprobación de recursos cobra sentido cuando se evalúa su repercusión en el aprendizaje; la práctica observada aquí soslaya ese vínculo, desligando la inversión de los resultados académicos.

En tal caso, la gestión de recursos en la IE técnica revela un liderazgo predominantemente reactivo, que responde a urgencias sin un diagnóstico previo ni una visión estratégica sostenida. Aunque se logran apoyos externos puntuales, estos no se articulan en un plan institucional ni se vinculan con el mejoramiento del aprendizaje.

Robinson (2019) plantea que un liderazgo pedagógico eficaz anticipa necesidades y moviliza recursos con sentido educativo, mientras que Bolívar (2010) advierte que la ausencia de una planificación compartida genera inequidades y fragmenta la escuela. La dependencia de aportes informales y la falta de criterios claros para priorizar inversiones refuerzan una lógica de supervivencia más que de transformación.

A esto se suma una rendición de cuentas limitada a informes financieros, sin evidencia del impacto en las competencias estudiantiles, lo que, según el Marco del Buen Desempeño Directivo, compromete la transparencia y desvincula la inversión del objetivo formativo de la institución.

3.3. La gestión del aprendizaje desde la implementación del currículo

En el núcleo del liderazgo pedagógico se encuentra la capacidad del director para orientar y cohesionar la práctica docente en torno a un currículo significativo, esta es una acción que revela el ejercicio pedagógico del liderazgo. En la institución técnica, donde convergen competencias generales y formativas específicas, esta tarea exige no solo coordinación, sino también visión estratégica y compromiso sostenido.

Analizar cómo se implementa y gestiona el currículo revela el grado de articulación entre el proyecto educativo institucional y la práctica pedagógica cotidiana, así como el papel real que desempeña el director en la construcción de una cultura de aprendizaje compartido.

En este contexto, el liderazgo no puede limitarse a una validación administrativa, sino que debe promover espacios deliberativos, fomentar la interdisciplinariedad y garantizar la pertinencia de los aprendizajes frente a los desafíos del entorno.

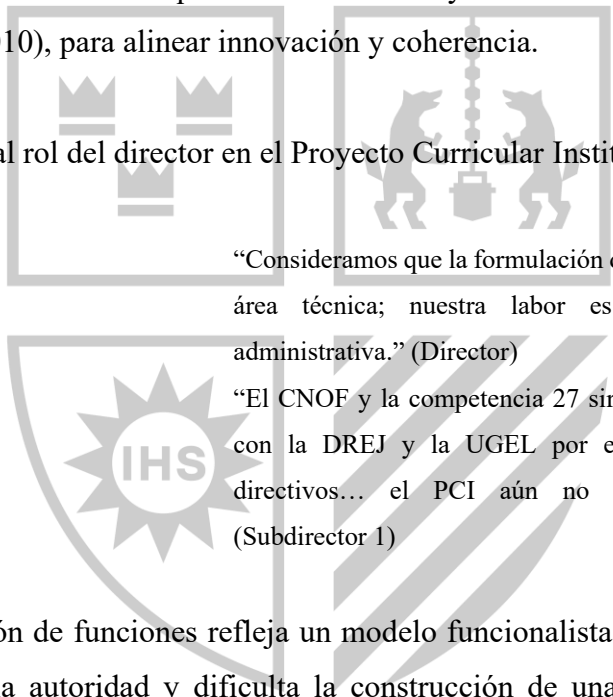
3.3.1. Implementación y gestión del currículo

“La implementación del CNEB no tuvo inconvenientes... adaptamos en base a diagnósticos e intereses, pero faltaron lineamientos claros y profundidad en el análisis del contexto.” (Docente 6)

La flexibilidad, celebrada por algunos como autonomía, ha degenerado en una diversidad incontrolada de prácticas que, según Leithwood (2009), puede fracturar la coherencia del currículo. Robinson (2019) advierte que, sin un diagnóstico contextual sólido, las adaptaciones corren el riesgo de convertirse en “parches” que no responden a las necesidades reales de los estudiantes. Aquí el director, al no proporcionar directrices específicas, facilita un proceso voluntario que carece de guía estratégica.

La ausencia de un marco orientador central debilita la responsabilidad pedagógica colectiva. El currículo, concebido como contrato social entre la escuela y su entorno, deja de serlo cuando cada docente interpreta libremente sus módulos. El liderazgo pedagógico debería equilibrar autonomía y claridad normativa, tal como propone Bolívar (2010), para alinear innovación y coherencia.

En cuanto al rol del director en el Proyecto Curricular Institucional (PCI):



“Consideramos que la formulación del PCI le corresponde al área técnica; nuestra labor es más de supervisión administrativa.” (Director)

“El CNOF y la competencia 27 sirven, pero aún luchamos con la DREJ y la UGEL por el perfil técnico de los directivos... el PCI aún no se ha estandarizado.” (Subdirector 1)

Esta división de funciones refleja un modelo funcionalista que, según Spillane (2008), fragmenta la autoridad y dificulta la construcción de una visión compartida. Maureira (2018) resalta que el liderazgo distribuido debe apoyarse en estructuras colaborativas; sin embargo, la dirección aquí ha cedido toda iniciativa al área técnica sin articular protocolos ni tiempos de revisión conjunta, es más durante el estudio muchas especialidades carecían de rutas claras en cuanto a sus competencias, desarrollo modular y secuencia curricular.

El director, en lugar de asumir la facilitación del Comité de Gestión Pedagógica (MBDdir, MINEDU 2018), delega la responsabilidad y restringe su rol a validación formal. Esta práctica contradice la propuesta del liderazgo transformacional de Bush (2019) así como el Pedagógico de Robinson (2019), que demanda una intervención activa

del directivo en la construcción y seguimiento del currículo, puesto que es un factor de vital importancia al ser una IE con formación técnica. Aquí cobra sentido el reclamo de formación técnica del director de este tipo de instituciones educativas.

Con respecto a la motivación y participación docente en el PCI, se tienen los siguientes comentarios:

“Nos integramos al PCI, pero no vemos continuidad ni apoyo directo del director... cada especialidad trabaja por su cuenta.” (Docente 3)

La motivación docente se ve afectada cuando perciben que su participación no trasciende el acto inicial de redacción. Leithwood (2009) subraya que el compromiso aumenta cuando los docentes participan en la definición y evaluación de las metas curriculares. La fragmentación diagnóstica y la falta de sesiones de retroalimentación inter-áreas refuerzan un clima de desconexión y “silos” disciplinares (Bolívar 2017).

Tal como propone Robinson (2019), sin un liderazgo consciente de la dimensión comunitaria (MBDdir), el PCI se convierte en un documento “fantasma” que no orienta la práctica diaria. Los docentes necesitan espacios formales de discusión, más allá de comités ocasionales, para articular proyectos transversales y cohesionar los saberes de la formación general y técnica, de suerte que se fomente la participación de comunidades de aprendizaje profesional (Vaillant, 2017).

Por otro lado, se recogieron los siguientes comentarios:

“Hacemos seguimiento en las reuniones de comité, pero no ingresamos a las aulas para monitorear la calidad.” (Director)

“El director dice que los módulos técnicos son responsabilidad del área, pero nadie revisa en el aula cómo se están aplicando.” (Docente 5)

La distinción entre supervisión administrativa y acompañamiento pedagógico emerge de una visión reduccionista del monitoreo. Robinson (2019) identifica la observación de clases y el *feedback* formativo como la estrategia de mayor impacto en el

aprendizaje. La práctica observada aquí revela un liderazgo centrado en el reporte de avances documentales (PAT/PEI) y no en la mejora de la enseñanza real. El director renuncia a su rol de “líder aprendiz” que, según Bolívar (2010), debería modelar prácticas de aula y generar intercambio de buenas prácticas. Al no desarrollar un protocolo de visitas pedagógicas, se limita la posibilidad de retroalimentar y elevar la calidad de los procesos formativos.

Con respecto a la retroalimentación formativa a docentes, se comenta:

“Pedimos más supervisión y comentarios concretos... termina siendo solo una observación de trámite para la UGEL.” (Docente 2)

El carácter meramente documental de las observaciones contraviene la propuesta de evaluación formativa, pero sobre todo el desarrollo de una cultura de aprendizaje y profesionalización colaborativa descrita por Flores (2022), quien aboga por un feedback inmediato, estructurado en base a criterios de calidad y orientado a la reflexión colectiva. Leithwood (2009) enfatiza que la retroalimentación efectiva requiere seguimiento para transformar la práctica docente.

La ausencia de un sistema de retroalimentación debilita la confianza y la percepción de apoyo institucional. El liderazgo pedagógico debería institucionalizar “ciclos de observación y reflexión”, como comunidades profesionales de aprendizaje, para consolidar la mejora continua.

3.4. El líder pedagógico en el manejo del desarrollo docente

En este apartado se exploran las percepciones de directivos y docentes sobre cómo el director ejerce su liderazgo en torno al desarrollo profesional del personal, en consonancia con las subcategorías definidas: fortalezas profesionales, áreas de mejora, promoción del desarrollo continuo, propósito de la reflexión docente y formas de retroalimentación del desarrollo.

3.4.1. Capacitación, desarrollo y reflexión sobre el proceso de formación docente

Las percepciones recabadas evidencian una gestión fragmentada y poco sistemática en el desarrollo profesional docente.

“...desde la dirección no se promovieron capacitaciones ni actualizaciones; sólo hubo sesiones de soporte emocional con una universidad local y el centro de salud.” (Docente 1)
“...una capacitación en la semana de gestión” (Docente)
“...capacitaciones con Continental y pasantías en SENATI” (Docente 4)

Robinson (2019) sostiene que las formaciones más eficaces son aquellas sostenidas y alineadas con objetivos institucionales. Aunque las pasantías constituyen un atisbo de articulación con el sector productivo, su carácter puntual impide consolidar un itinerario de aprendizaje permanente.

La falta de un plan de capacitación estructurado revela una visión miope y meramente administrativa del desarrollo docente. El director debería integrar estas experiencias en un programa anual de formación, tal como propone el MBDdir (MINEDU, 2018).

Con respecto a la reflexión del desempeño docente, se comenta:

“La reflexión sobre el desempeño profesional se elude... sólo hay reuniones de área donde se tocan estos temas, en un tiempo insuficiente.” (Docente 5)

“No había secuencia o conversación posterior, solo visitaban por formalismo.” (Docente 6)

“Los directivos se centran en las falencias, las conversaciones no son constructivas.” (Docente 8)

Flores (2022) establece, sobre la base teórica de Robinson (2019), que reflexionar sistemáticamente sobre fortalezas y debilidades en espacios ampliados fortalece la identidad profesional y la mejora de prácticas. La reducción de este proceso impide profundizar en metodologías innovadoras y el uso de TIC, como se evidencia en la IE. Además, sin guiar la reflexión, el director renuncia a ejercer influencia positiva sobre la cultura de aprendizaje del profesorado.

Por ejemplo, un docente comenta:

“Los docentes no percibimos reconocimiento continuo; sólo se valora a quienes cesan. (Docente 3)

La UGEL da peso a sus resoluciones, pero aún no se implementan murales de reconocimiento.” (Director)

Al depender exclusivamente de instancias externas para distinguir el mérito, la dirección renuncia a ejercer su poder simbólico: el elogio público o la visibilidad institucional de logros.

Un liderazgo pedagógico impulsaría un sistema interno de reconocimiento (p.ej., “Docente del mes”) que refuerce prácticas innovadoras y refunde la cultura de excelencia. Bolívar (2010) señala que la motivación docente puede verse reforzada no sólo por la formación sino también por el reconocimiento oportuno.

3.4.2. Retroalimentación del desarrollo docente

“La retroalimentación docente... no se cumplió en número, tres previstas por año, y tampoco hubo una sesión posterior para comunicar aspectos de mejora; era más un trámite para alimentar SIGMA.” (Docente).

“Supervisan sin retroalimentar, firmas una hojita y ya está.” (Docente 5)

“La retroalimentación fue esporádica, aunque su validez está sujeta a la apertura profesional.” (Docente 6)

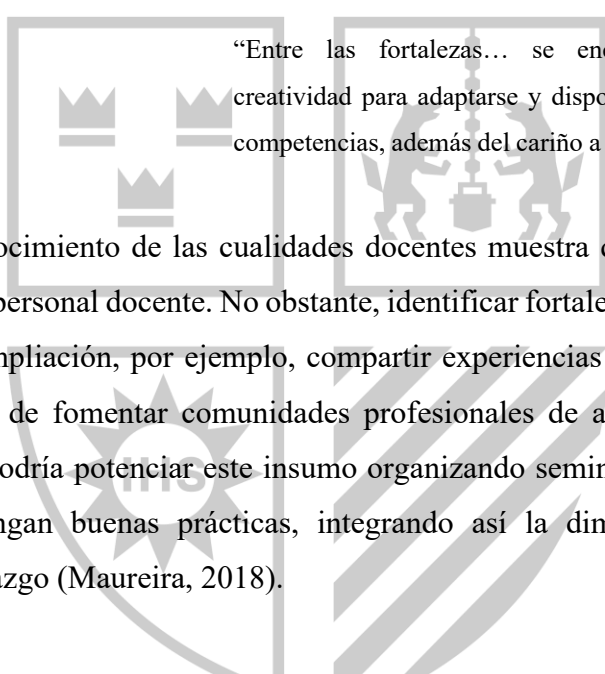
La literatura señala que la observación de aula seguida de diálogo reflexivo es el motor del aprendizaje profesional (Robinson, 2019). Sin embargo, los testimonios recabados revelan una práctica centrada en el cumplimiento administrativo, más que en el fortalecimiento de capacidades; la retroalimentación se percibe como puntual o aislada, y no como una herramienta sistemática de acompañamiento.

Al no socializar las fichas de evaluación ni brindar indicaciones puntuales, el director pierde la oportunidad de cultivar un clima de mejora continua y de especial atención en el núcleo pedagógico. Flores (2022) advierte que este *feedback* debe

contextualizarse en la práctica del taller; al omitirlo, el liderazgo no influye en el perfeccionamiento de las competencias especializadas.

En este escenario, si bien la retroalimentación formal se percibe como deficiente y desarticulada, algunos directivos manifiestan un reconocimiento general hacia las cualidades del profesorado. Esta aparente contradicción evidencia un liderazgo que valora el capital humano, pero que carece de mecanismos para canalizarlo hacia la mejora colectiva y sostenida.

Por ejemplo, un directivo comenta:



“Entre las fortalezas... se encuentra la experiencia, creatividad para adaptarse y disposición para participar en competencias, además del cariño a la institución.” (Director)

Este reconocimiento de las cualidades docentes muestra que el líder valora el talento humano del personal docente. No obstante, identificar fortalezas sin acompañarlas de estrategias de ampliación, por ejemplo, compartir experiencias exitosas entre áreas, limita la capacidad de fomentar comunidades profesionales de aprendizaje (Vaillant, 2017). El director podría potenciar este insumo organizando seminarios internos donde los maestros expongan buenas prácticas, integrando así la dimensión de estímulo intelectual del liderazgo (Maureira, 2018).

En suma, las evidencias recopiladas permiten concluir que el desarrollo docente en la institución carece de una direccionalidad clara y sostenida. La formación, la reflexión y la retroalimentación se ejecutan de manera fragmentada, sin responder a una visión estratégica articulada al Proyecto Educativo Institucional (PEI). Esta debilidad compromete el potencial transformador del liderazgo, que no solo debe reconocer las capacidades existentes, sino también construir las condiciones para su expansión colectiva.

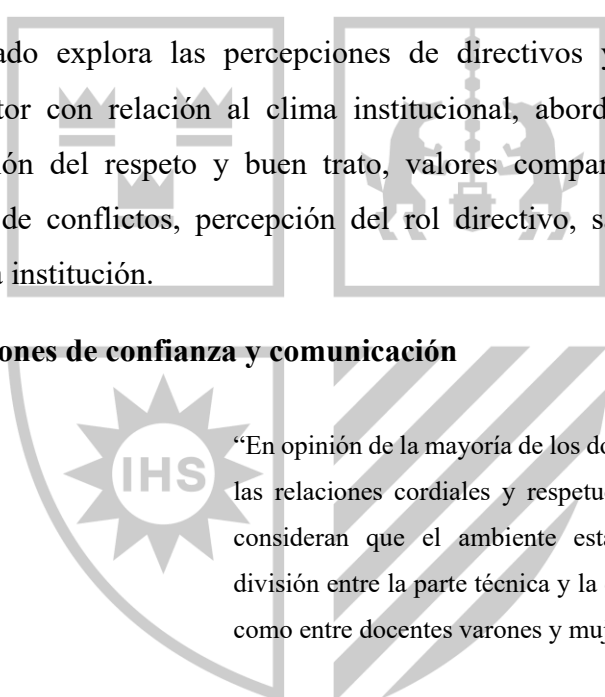
Tal como advierte Robinson (2019), superar una lógica de cumplimiento requiere un liderazgo pedagógico que desafíe inercias, use la evidencia para activar procesos significativos y transforme la mejora docente en un propósito compartido, no en una obligación formal.

La consolidación de comunidades profesionales de aprendizaje, el reconocimiento interno y la retroalimentación auténtica no son añadidos, sino pilares fundamentales para revitalizar la cultura pedagógica y el compromiso institucional.

3.5. La construcción del clima institucional desde el liderazgo pedagógico

Este apartado explora las percepciones de directivos y docentes sobre el liderazgo del director con relación al clima institucional, abordando calidad de las relaciones, promoción del respeto y buen trato, valores compartidos, comunicación interna, resolución de conflictos, percepción del rol directivo, satisfacción laboral e identificación con la institución.

3.5.1. Clima, relaciones de confianza y comunicación



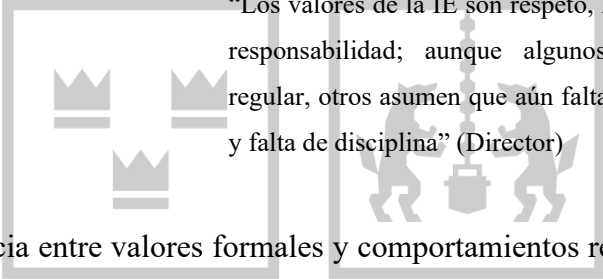
“En opinión de la mayoría de los docentes el clima es bueno, las relaciones cordiales y respetuosas, sin embargo, otros consideran que el ambiente está fraccionado (...) hay división entre la parte técnica y la de formación general, así como entre docentes varones y mujeres” (Docente 3)

La visión dual revela una convivencia que oscila entre armonía y fragmentación. Flores (2022) sostiene que un clima escolar cohesionado potencia el bienestar y el aprendizaje, pero advierte que las divisiones por áreas o género socavan la confianza institucional.

El liderazgo pedagógico, entendido como “facilitador de procesos sociales” (Leithwood, 2009), exige al director articular dinámicas inclusivas que superen estos “silos” profesionales y generen espacios de encuentro auténtico.

“Algunos profesores no corresponden el saludo de los alumnos (...) el director promueve un buen clima sostenido en el respeto de las normas de convivencia” (Docente 7)

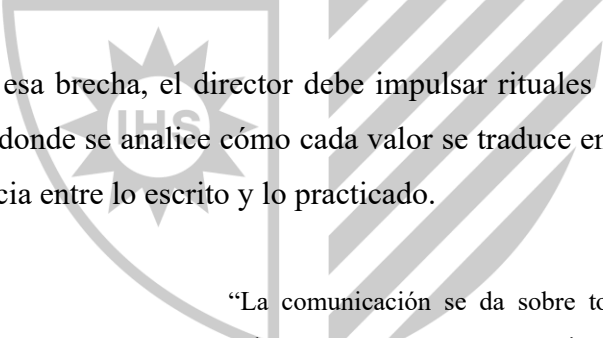
Aunque el ejemplo del directivo resulta un recurso valioso, Robinson (2019) señala que el respeto debe institucionalizarse a través de rituales y prácticas compartidas. La dependencia de la conducta individual sin un protocolo claro limita la profundidad de la cultura de convivencia. El liderazgo debe trascender la exhortación personal para diseñar actividades de reflexión colectiva, por ejemplo, jornadas de valores, que arraiguen las normas en el ADN de la comunidad.



“Los valores de la IE son respeto, honestidad, solidaridad y responsabilidad; aunque algunos destacan su práctica regular, otros asumen que aún falta debido a impuntualidad y falta de disciplina” (Director)

La disonancia entre valores formales y comportamientos reales remite al “*gap*” que Robinson (2019) identifica entre enunciados institucionales y vivencias del día a día.

Para cerrar esa brecha, el director debe impulsar rituales de reconocimiento y espacios de diálogo donde se analice cómo cada valor se traduce en actitudes concretas, reduciendo la distancia entre lo escrito y lo practicado.



“La comunicación se da sobre todo mediante grupos de WhatsApp; aunque se aprecia como honesta, existen cuestionamientos a espaldas entre colegas y reclamos de memorándums formales” (Docente 3)

La informalidad de los canales favorece la agilidad, pero también el rumor y la desconfianza. Bolívar (2010) recomienda combinar medios digitales con instancias formales de información para garantizar transparencia. Un liderazgo pedagógico efectivo diseñaría un calendario de comunicaciones institucionales, reuniones semanales, boletines y espacios online, que regule cuándo y cómo se difunden las decisiones, fortaleciendo la claridad y la responsabilidad compartida.

3.5.2. Gestión de conflictos

“Algunos conflictos se abordan mediante diálogo, pero en otros casos no se hace nada y las relaciones quedan quebradas” (Docente 2)

La resolución reactiva o inconsistente, centrada en sanciones aisladas, contrasta con el enfoque de Flores (2022) en mecanismos restaurativos y de acompañamiento emocional. El director debería impulsar protocolos claros, mediación interna, grupos de reflexión, que transformen los conflictos en oportunidades de aprendizaje.

“Los directivos consideran que la comunicación es horizontal y la relación armoniosa, pero reconocen que cada quien quiere hacer las cosas a su manera y hay tensión por la presión de responsabilidades” (Subdirector 2)

La autoimagen directiva tiende al optimismo, mientras internamente persiste un deseo de dirección más firme. Leithwood (2009) enfatiza que el líder debe combinar empatía con firmeza: el director debería regular expectativas y distribuir cargas de trabajo de manera equitativa, haciendo explícitos los roles y evitando presiones contradictorias que fracturan la armonía percibida.

3.5.3. Satisfacción laboral e identificación con la institución

“La mayoría de los docentes expresa que la satisfacción es general; sienten que cumplen con su vocación y muchos son exalumnos que retornan por cariño al plantel” (Docente 8)

Este sentimiento de pertenencia constituye un activo valioso para el cambio. Bush (2019) resalta que el capital social de una institución crece cuando los actores se reconocen como parte de una comunidad con historia compartida. El liderazgo pedagógico debería recoger esta energía afectiva para involucrar a docentes en proyectos de mejora y reforzar su compromiso a través de la participación en decisiones estratégicas.

El clima institucional no se configura solo desde normas o declaraciones, sino desde la capacidad del liderazgo pedagógico para articular relaciones genuinas, gestionar conflictos y traducir valores en prácticas cotidianas (Bolívar, 2010). Las percepciones evidencian tensiones entre armonía y fragmentación, lo que demanda un liderazgo que institucionalice la convivencia, regule la comunicación y fomente espacios de diálogo. La satisfacción y pertenencia del equipo docente, cuando son reconocidas y canalizadas, pueden convertirse en una fuerza activa para fortalecer la cohesión y el compromiso institucional.

3.6. Percepción general del liderazgo pedagógico

A partir del análisis de las entrevistas, se advierte que la percepción del liderazgo pedagógico por parte de los actores educativos no se presenta como una categoría homogénea ni unívoca, sino que se configura en torno a vivencias diferenciadas, muchas veces tensionadas por la distancia entre el discurso institucional y la práctica cotidiana.

Esta percepción general se articula en torno a cuatro núcleos interpretativos fundamentales: el liderazgo como guía y acompañamiento visible; la gestión administrativa con sentido pedagógico; la dimensión humana del reconocimiento profesional; y la orientación hacia el logro del potencial estudiantil a partir del desarrollo docente.

Cada uno de estos núcleos refleja tanto los esfuerzos como las limitaciones del liderazgo escolar, en un contexto donde las demandas formativas, las restricciones operativas y las expectativas emocionales se entrecruzan.

A continuación, se desarrolla el primero de estos ámbitos, centrado en el valor atribuido a la figura del directivo como referente y acompañante en los procesos pedagógicos.

3.6.1. Percepción de guía acompañamiento y ejemplo

“Para nosotros, guiar y acompañar significa estar al lado de los docentes, mostrando con el ejemplo cómo se trabaja con pasión por la educación” (Director)

Tal visión directiva encomia la dimensión de “promoción de una enseñanza de calidad” (Bolívar, 2010; Leithwood, 2009), al enfatizar el modelado de prácticas y la presencia activa del líder. Sin embargo, esta percepción contrasta con la experiencia de algunos docentes:

“Esperábamos más tiempo y acciones concretas, no solo discursos; el acompañamiento a veces se limita a ‘estar ahí’”
(Docente 7)

El testimonio docente contrasta con la visión anterior al introducir una crítica implícita a la superficialidad del acompañamiento. Esta percepción resalta la ausencia de acciones tangibles, y pone en evidencia que la presencia del directivo no siempre implica orientación pedagógica estructurada, asimismo, algunos docentes reportan un tipo de liderazgo de “dejar hacer y dejar pasar”, un estilo que no permite el compromiso, acción colectiva y enfoque pedagógico (Ramírez, 2024).

En línea con Bolívar (2010), se evidencia que el liderazgo pedagógico no puede reducirse a la presencia simbólica o discursiva del directivo, sino que requiere de acciones sostenidas como la observación de aula, la retroalimentación específica y la co-planificación, aspectos también reclamados en el estudio de Tafur et al. (2020), donde se advierte que el liderazgo pierde eficacia cuando se asocia exclusivamente a lo administrativo o se pervierte por la burocracia.

Asimismo, Cisneros y Ledesma (2021) mostraron que, incluso en contextos remotos, el acompañamiento efectivo es clave, aunque muchas veces se ejecuta de manera uniforme y superficial. Esta situación sugiere que el modelado debe pasar del plano ideal al terreno práctico, institucionalizándose como rutina profesional compartida.

3.6.2. Gestión y administración íntegra

“El liderazgo implica gestionar recursos con dedicación completa, asegurando que la planificación y administración respondan al sentido de educar” (Subdirector 1)

Aquí se observa un esfuerzo por posicionar la gestión administrativa como parte de una misión educativa integral. El subdirector reconoce que el liderazgo efectivo no solo debe controlar insumos, sino también articularlos con los fines pedagógicos, esta visión responde a lo que Robinson (2019) denominó “gestión estratégica de recursos”, entendida como la asignación eficiente y pedagógicamente orientada de insumos.

No obstante, emergen tensiones en la práctica: si bien los directivos valoran su función gestora, los docentes perciben carencias en prácticas concretas, lo que revela un desfase entre el discurso institucional y la experiencia docente.

Freire y Miranda (2014) ya advertían sobre la necesidad de contar con datos empíricos que visibilicen este tipo de disonancias, y Dávila (2021) enfatizó que, pese a la relevancia del liderazgo pedagógico, su ejercicio en el país aún se ve opacado por una visión gerencial centrada en la tramitología más que en el aprendizaje esto en consonancia con Ariza (2025). Tafur et al (2020) plantea que toda gestión administrativa debe subordinarse a las metas pedagógicas, lo cual exige transformar la lógica operativa de la dirección escolar hacia una lógica de servicio pedagógico. Así, el liderazgo administrativo íntegro no puede sostenerse si no se traduce en inversión y soporte para los procesos de enseñanza-aprendizaje.

3.6.3. Dimensión humana y valoración

“Para los maestros, el liderazgo es humano: sentir que nos valoran, que reconocen nuestros logros y desafíos” (Docente 4)

Este testimonio revela una dimensión profundamente emocional del liderazgo, centrada en el reconocimiento cotidiano y en la empatía como base del vínculo profesional. La afirmación está alineada con la propuesta de Flores (2022) y la propia indicación del Marco del Buen Desempeño Directivo (MINEDU, 2014) sobre la

“creación de un entorno seguro y de apoyo”, donde el bienestar emocional del docente se convierte en un eje fundamental para el trabajo educativo. Sin embargo, esta necesidad de valoración no aparece claramente institucionalizada ni sistematizada.

“Nos saludan cuando hay visitas o reuniones; fuera de eso, nadie nos dice nada” (Docente 1).

Esta segunda voz introduce una crítica más específica, al identificar una cultura de reconocimiento ocasional, basada en eventos formales, que no responde al esfuerzo constante del profesorado. La sensación de invisibilidad se convierte en un factor desmotivador.

Robinson (2019) advierte que el liderazgo que no integra mecanismos continuos de retroalimentación y reconocimiento pierde legitimidad interna. Ramírez (2024) refuerza esta idea al mostrar que la motivación del docente no solo depende de condiciones materiales, sino de relaciones profesionales donde la escucha y el aprecio sean permanentes. En consecuencia, las entrevistas revelan la necesidad de transformar la cultura institucional para que el liderazgo pedagógico incorpore prácticas sistemáticas de valoración profesional.

3.6.4. Impulso al potencial estudiantil

“Nuestro objetivo es desarrollar el máximo potencial de los alumnos; el liderazgo debe orientar siempre a esa meta común” (Director)

Este discurso expresa una visión normativa del liderazgo, centrada en el propósito último de mejorar el aprendizaje estudiantil. La formulación de metas compartidas, según Flores (2022), debe convertirse en una fuerza cohesionadora en la comunidad educativa. Sin embargo, el testimonio carece de una explicación sobre cómo se operacionaliza dicho objetivo en las prácticas docentes o en la planificación institucional.

“Cada área trabaja por su lado; las metas del MINEDU no siempre se ajustan a nuestras realidades” (Docente 5).

Este aporte introduce dos elementos críticos: la fragmentación del trabajo docente y la descontextualización de las políticas educativas. La falta de colaboración interáreas impide el diseño de estrategias compartidas, mientras que la imposición de estándares externos genera resistencia y desconexión.

Desde Edmonds (1979) se resalta que el establecimiento de metas debe ir acompañado de procesos de seguimiento, evaluación constante. En esa línea, el MINEDU (2018) ha identificado que la eficacia del liderazgo radica menos en definir metas y más en movilizar capacidades para su cumplimiento. Por tanto, las entrevistas demuestran que, sin estructuras de trabajo colaborativo y espacios de co-diseño pedagógico, las metas se diluyen y el liderazgo pierde potencia como articulador institucional y es catalogado “de dejar hacer, dejar pasar”, es decir evitativo.

A manera de cierre, se ha visto que, durante el desarrollo del estudio, la percepción del liderazgo pedagógico en la IE se configura como un campo tensionado entre las intenciones declaradas del equipo directivo y las vivencias concretas de los docentes. Si bien los discursos destacan elementos clave como el acompañamiento activo, la gestión con sentido pedagógico, el reconocimiento humano y la orientación al logro estudiantil, las voces docentes revelan una experiencia marcada por la fragmentación, la superficialidad de las acciones y la desconexión entre lo administrativo y lo formativo.

Esta disonancia evidencia que el liderazgo pedagógico no puede sostenerse en lo simbólico o declarativo, sino que debe traducirse en prácticas estructuradas, sistemáticas y contextualizadas, capaces de movilizar capacidades institucionales reales. Tal como advierten Leithwood (2009), Bolívar (2010) y Flores (2022), el liderazgo eficaz articula coherentemente la visión, la acción y la cultura escolar, integrando dimensiones técnicas, humanas y éticas. Por tanto, los resultados expuestos invitan a repensar el liderazgo no como rol individual, sino como construcción relacional que requiere intencionalidad formativa, estructuras de colaboración y reconocimiento continuo del esfuerzo docente como pilar del cambio educativo.

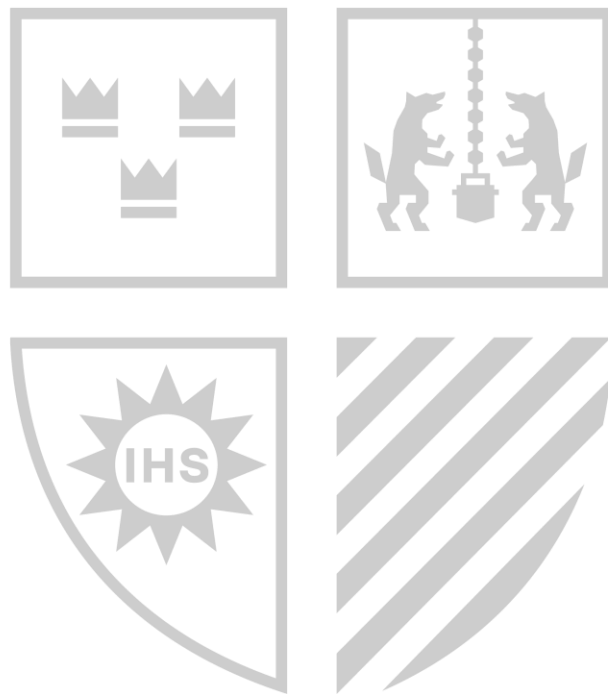
CONCLUSIONES

- Se concluye que el liderazgo pedagógico ejercido por el director en la institución educativa técnico-productiva de la UGEL Huancayo presenta características limitadas y poco efectivas, debido principalmente a una sobrecarga de funciones administrativas, escasa presencia en los espacios pedagógicos y relaciones interpersonales desgastadas con los docentes. Esto repercute negativamente en la conducción pedagógica y en el logro de los aprendizajes esperados. Las percepciones recogidas revelan una brecha persistente entre el discurso institucional del liderazgo y su traducción práctica en acciones pedagógicas sostenidas, situación que compromete el potencial articulador y transformador del liderazgo pedagógico directivo.
- Se identificó que la formulación de metas institucionales carece de una visión compartida, así como de la participación de todos los docentes, padres de familia y estudiantes. Esta ausencia de enfoque colaborativo limita la construcción de un compromiso organizacional sólido en torno a los objetivos educativos. Aunque el director plantea metas orientadas al desarrollo del potencial estudiantil, su concreción se ve obstaculizada por una cultura de trabajo fragmentada y por la descontextualización de las políticas educativas, lo que debilita el rol del liderazgo como dinamizador de procesos planificados y pertinentes
- La gestión institucional se encuentra centrada predominantemente en aspectos de infraestructura o equipamiento, dejando de lado el seguimiento a resultados pedagógicos. Esta situación refleja una desvinculación entre la inversión en mejoras físicas y el impacto directo en la calidad educativa. A pesar del reconocimiento del subdirector sobre la necesidad de articular la administración

con los fines pedagógicos, los docentes perciben que la lógica operativa sigue dominada por la tramitología. A ello se suma el abandono del Estado hacia las instituciones de educación técnica, evidenciado en la falta de recursos básicos como conectividad adecuada o materiales especializados para el aprendizaje práctico, lo que limita las posibilidades de desarrollar una gestión estratégica de recursos que impacte en los aprendizajes (Leithwood, 2009) y que brinde satisfacción a los diferentes estamentos de la comunidad educativa.

- Sobre la gestión del aprendizaje, la articulación curricular entre la formación general y la formación técnica evidencia una débil integración. Se mantiene una cultura escolar fragmentada (Bolívar 2017), lo cual dificulta la implementación de un enfoque por competencias y el logro de aprendizajes integrales. Esta percepción docente, revela la falta de espacios estructurados para el trabajo colegiado y para el diseño conjunto de experiencias curriculares, restando coherencia y efectividad al proceso de enseñanza-aprendizaje desde una mirada técnica y contextualizada.
- El desarrollo docente no ha sido priorizado en la agenda institucional, y no se han implementado mecanismos efectivos de acompañamiento pedagógico ni de retroalimentación continua. Esta situación limita la mejora de la práctica docente y el fortalecimiento de capacidades profesionales. Los docentes reclaman un acompañamiento más estructurado, más allá de la presencia simbólica del directivo. Esta ausencia de acciones sostenidas como la observación de aula, la co-planificación y la retroalimentación formativa, reduce la legitimidad del liderazgo y debilita el crecimiento profesional, factor clave en el ejercicio del liderazgo pedagógico del director y elemento estratégico en el desarrollo de transformaciones las instituciones educativas.
- Aunque se percibe un clima escolar cordial, este no se ha orientado estratégicamente a la mejora de los aprendizajes. Las relaciones interpersonales positivas no se traducen en acciones pedagógicas colaborativas ni en una cultura de mejora continua. Los testimonios muestran que los docentes valoran el reconocimiento humano, pero perciben que este es eventual y poco

institucionalizado, lo cual genera desmotivación y una débil cohesión profesional.

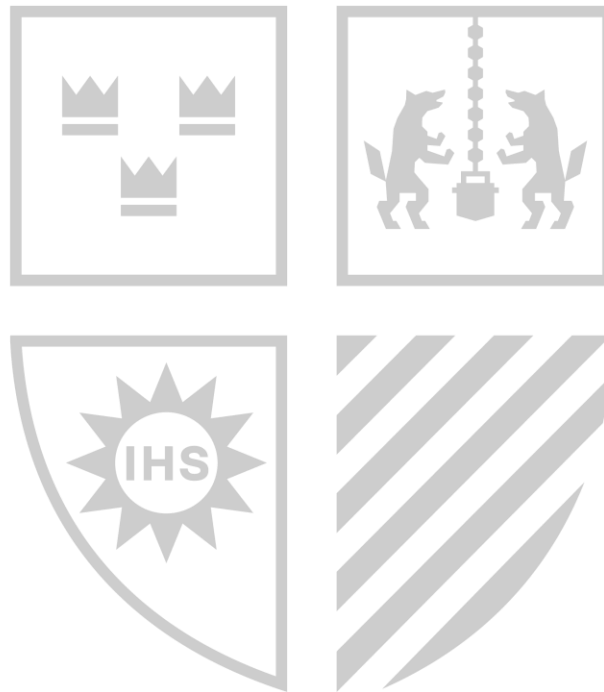


RECOMENDACIONES

- Se recomienda que la institución educativa establezca metas educativas claras, medibles y compartidas, involucrando activamente a docentes, estudiantes y padres de familia e incluso egresados. Esto permitirá consolidar una visión común orientada al logro de aprendizajes significativos y contextualizados.
- Es fundamental que el equipo directivo elabore y utilice instrumentos de gestión (PEI, PAT, PCI, PI) concluidos y funcionales, organizados de forma simple y accesible, mediante tableros o matrices que permitan el seguimiento de metas institucionales y pedagógicas, de suerte que se establezca una cultura de planificación, ejecución y control como ciclo de mejora continua.
- Se sugiere priorizar el acompañamiento pedagógico a los docentes, a través de observaciones de aula, retroalimentación formativa, reuniones colegiadas y comunidades de aprendizaje, promoviendo así una mejora continua en la práctica educativa y factor estratégico para el desarrollo de relaciones de crecimiento colectivo.
- Se recomienda fortalecer la articulación entre el currículo técnico y el currículo de formación general, a través de estrategias conjuntas que integren los enfoques transversales y el enfoque por competencias, permitiendo un aprendizaje contextualizado y pertinente. Esto implica una comunidad educativa dialogante y enfocada.
-

- Ante la ausencia de lineamientos claros para la gestión pedagógica en instituciones técnico-productivas, se propone solicitar apoyo técnico y normativo al Ministerio de Educación, con el fin de superar las barreras estructurales identificadas en este tipo de servicio educativo.
- Se sugiere elaborar un plan de desarrollo profesional docente que responda a las necesidades identificadas a nivel institucional, articulando dicho plan con los resultados de aprendizaje y priorizando las áreas con mayores oportunidades de mejora.
- Se recomienda aprovechar el clima escolar positivo para fomentar una cultura de trabajo colaborativo y compromiso con la mejora educativa, orientando las relaciones interpersonales hacia la transformación pedagógica.
- Al igual que Ariza (2025) se concibe que la tensión entre el modelo gerencialista y el pedagógico suprime gran cantidad de tiempo del director que aún está sometido a la burocracia y la sobre carga administrativa, y además de la formación requerida en lo pedagógico se requiere que la comunidad educativa en pleno esté decidida a revertir de forma desafiante y constante los magros resultados de aprendizaje que presentan y ante ello la oportunidad de delegar, compartir responsabilidades y aunar esfuerzo es urgente.
- Se exhorta a que el Estado garantice el equipamiento requerido por parte de entidades técnicas, dado su potencial de crecimiento y desarrollo productivo si se enfoca y vincula con las oportunidades de crecimiento local y regional, el impacto por la demanda del perfil tecnológico puede ser muy potente y clave en el desarrollo geopolítico nacional.
- Los directivos deben fortalecer su formación en liderazgo pedagógico, así como en herramientas de gestión que les permitan conducir de una forma más acertada las instituciones educativas enfocadas en el logro de aprendizajes y desarrollo integral de estudiantes.

- Finalmente, se plantea como estrategia organizacional separar las funciones administrativas de las pedagógicas dentro del equipo directivo, a fin de que el director pueda enfocarse en el liderazgo pedagógico y en la mejora de los aprendizajes.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo, A. (2020). Liderazgo pedagógico: Pensar y construir una mejor educación. *Revista Boletín Redipe*, 9(11), Article 11. <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i11.1105>
- Achahuanco, Z. (2019). *Relación entre el liderazgo pedagógico con la gestión directiva en el nivel secundario de la institución educativa parroquial San Martín de Porres de Tacna*. <https://repositorio.unsa.edu.pe/items/2c7b4207-2d79-4c61-a1e5-8d1de9ba3400>
- Alveiro, D. (2013). *La Teoría Fundamentada como metodología para la integración del análisis procesual y estructural en la investigación de las Representaciones Sociales*. *Revista CES Psicología*, 6(1), 122–133.
- Antonio, M., y Herrera, A. (2019). *El liderazgo pedagógico del director desde la mirada de los docentes*. *Gestión de Organizaciones*, 4(2), 31–46. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7468001>
- Aravena, O., Villagra, C., Troncoso, C., y Mellado, M. E. (2023). Autoevaluación del liderazgo pedagógico: Una experiencia de aprendizaje y desarrollo profesional en la escuela. *Perspectiva Educativa*, 62(1), 113-139. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.62-iss.1-art.1396>
- Arenas, M. (2020). Liderazgo tecnológico en los centros educativos. *Didáctica, innovación y multimedia*.
- Arias, F. G. (2012). *El Proyecto de Investigación. Introducción a la Metodología Científica. 6ta. Edición: Vol. I* (6ta ed.). Fidas G. Arias Odón.
- Arias, J. L., y Covinos, M. (2021). *Diseño y metodología de la investigación*. Enfoques Consulting EIRL.
- Ariza, J. (2025). *Liderazgo para el aprendizaje versus el modelo gerencialista en el sistema educativo iberoamericano: el rol del director escolar*. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 16(1), 127–147. <https://doi.org/10.18175/VyS16.1.2025.7>
- Ariza, J., Leiva-Guerrero, M. V., y González-Reyes, R. A. (2025). *Más allá de la administración: liderazgo pedagógico efectivo en contextos escolares reales*. *Revista Foco*, 18(6), 1–28. <https://doi.org/10.54751/revistafoco.v18n6-177>
- Ávila, R. M. Á., Rivero, M. P., y Domínguez, P. L. (2010). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Institución «Fernando el Católico». <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=500326>
- Bolívar, A. (2015). Construir localmente la capacidad de mejora: Liderazgo pedagógico y Comunidad Profesional. *ResearchGate*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4101.0001>
- Bolívar, A. (2017). *El liderazgo pedagógico de la dirección escolar en España: Limitaciones y acciones*. En L. Lima y V. Sá (Eds.), *O governo das escolas. Democracia, controlo e performatividade* (pp. 151-171). Edições Humus.
- Bolívar, A., López, J., y Murillo, F. J. (2013). *Liderazgo en las instituciones educativas: Una revisión de líneas de investigación*. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661078>

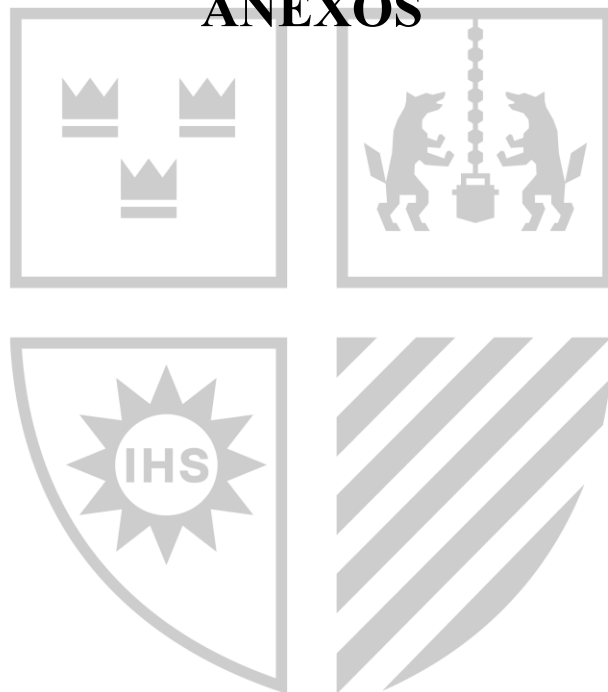
- Bush, T. (2019). Mejora escolar y modelos de liderazgo: Hacia la comprensión de un liderazgo efectivo. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 107-122. <https://doi.org/10.14244/198271993067>
- Carabaña, J. (2016). El informe Coleman, 50 años después. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 9, n°1. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5331449>
- Campos, R. (2023). Percepciones sobre liderazgo educativo de docentes y directivos en escuelas secundarias. *Biníriame*, 4(5), Article 5. <https://doi.org/10.20983/biniriame.2023.1.5>
- Cisneros, G., y Ledesma, M. (2021). *Liderazgo pedagógico directivo en un contexto de trabajo remoto por la emergencia sanitaria, COVID-19*.
- Crespo, C., y Salamanca, A. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *NURE investigación: Revista Científica de enfermería*, 27, 10.
- Creswell, J. (2009). *Research design: Qualitative, Quantative, and Mixed Methods Approaches* (3ra ed.). SAGE Publications. https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_609332/objava_105202/fajlovi/Creswell.pdf
- Creswell, J., y Miller, D. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), 124-130. https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2
- Day, C., Sammons, P., y Gorgen, K. (2020). Successful school leadership. Education Development Trust.
- Dávila, O. (2021). El liderazgo pedagógico del director en las instituciones educativas peruanas: Una revisión de la producción científica. *UCV - SCIENTIA*, 13(2), 71-90.
- Dempster, N., y Macbeath, J. (2008). Leadership for learning: Towards a practical theory. En *Connecting Leadership and Learning*. Routledge.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167.
- Dirección General de Desarrollo Docente. (2020). <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6785>
- Edmonds, R. (1979). *A Discussion of the Literature and Issues Related to Effective Schooling*.
- Farquhar, J., Michels, N., y Robson, J. (2020). Triangulation in industrial qualitative case study research: Widening the scope. *Industrial Marketing Management*, 87, 160-170. <https://doi.org/10.1016/j.indmarman.2020.02.001>
- Fernández y Bardales. (2022). *La experiencia de la investigación cualitativa*. Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Flores Jiménez, S. L. (2022). *El liderazgo pedagógico del equipo directivo en el aprendizaje de los estudiantes en una institución educativa de un distrito de la región Callao* [Tesis de maestría, Universidad Antonio Ruiz de Montoya].
- Flores-Sánchez, A. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: Consensos y disensos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1), 102-122. <https://doi.org/10.19083/ridu.2019.644>
- Freire, S., y Miranda, A. (2014). El rol del director en la escuela: El liderazgo pedagógico y su incidenciasobre el rendimiento académico. *Grupo de Análisis para el Desarrollo*. <https://repositorio.grade.org.pe/handle/20.500.12820/297>
- French, J. y Raven, B. (1959). *The bases of social power*. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/215915730_The_bases_of_social_powe

- Galaz, E., y Verdugo, A. (2023). Liderazgo distribuido en escuelas públicas y relación con sus categorías de desempeño. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(SPE). <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.especial.3318>
- García, A. (2023). *Liderazgo pedagógico del director de Educación Primaria en la función de acompañamiento académico ante el impacto por COVID-19*. Revista Conexión, 12(34), 59–70.
- González-Veja, A., Sánchez, R., Salazar, A., y Salazar, G. (2022). La entrevista cualitativa como técnica de investigación en el estudio de las organizaciones. *New Trends in Qualitative Research*, 14. <https://doi.org/10.36367/ntqr.14.2022.e571>
- Grissom, J., y Condon, L. (2021). Leading Schools and Districts in Times of Crisis. *Educational Researcher*, 50(5), 315-324. <https://doi.org/10.3102/0013189X211023112>
- Guest, G., Bunce, A., y Johnson, L. (2006). How Many Interviews Are Enough?: An Experiment with Data Saturation and Variability. *Field Methods*, 18(1), 59-82. <https://doi.org/10.1177/1525822X05279903>
- Hallinger, P. (2012). *Liderazgo escolar que marca la diferencia: Perspectivas internacionales: Eficacia escolar y mejora escolar: Vol 23, No 4*. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09243453.2012.681508>
- Hernández, O. (2021). Aproximación a los distintos tipos de muestreo no probabilístico que existen. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 37(3).
- Hernández, R. H., Fernández, C., y Baptista, M. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (6ta ed.). McGraw-Hill Interamericana.
- Holguin, J., Villena, M., Soto, C., y Panduro, J. (2020). Competencias digitales, liderazgo distribuido y resiliencia docente en contextos de pandemia. *Revista Venezolana de Gerencia: RVG*, 25(Extra 4), 38-53. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8890398>
- Ibarra, D. (2022). El liderazgo pedagógico del director escolar en la mejora de la calidad educativa. *Formación Estratégica*, 6(02), Article 02.
- Jopen, G., Gómez, W., y Olivera, H. (2014). *Sistema educativo peruano: Balance y agenda pendiente* [Working Paper]. PUCP. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/3141>
- Kotter, J. (2007). Liderando el cambio: Por qué fracasan los esfuerzos de transformación. En *Gestión y Marketing de Museos*.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Morats.
- Leithwood, K. (2009). Distribuir el liderazgo para hacer que las escuelas sean más inteligentes: Sacando el ego del sistema. En *Liderazgo distribuido de acuerdo con la evidencia*.
- Lewin, K. (2013). *Principles of Topological Psychology*. Read Books Ltd.
- Ley N.º 28044. (2003). *Ley General de Educación*. Perú. https://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf
- Maureira, O. (2018). Prácticas del liderazgo educativo: Una mirada evolutiva e ilustrativa a partir de sus principales marcos, dimensiones e indicadores más representativos. *Revista Educación* vol. 42 (1). <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v42i1.22115>
- MINEDU. (2014). *Educación básica regular nivel secundaria: Innovación Pedagógica A16-EBRS-41*. <https://evaluaciondocente.perueduca.pe/concursoascenso2018/ascensoinstrumentos/pdfs/ASCENSO/A16-EBRS-41%20VERSION%201/A16-EBRS-41-%20INNOVACION%20PEDAGOGICA-%20VERSION%201.pdf>
- MINEDU. (2021). *Ministerio de Educación*. <https://www.minedu.gob.pe/superiorpedagogica/2021/>

- MINEDU (2018). *Perfiles de liderazgo pedagógico en escuelas primarias y su relación con el rendimiento | UMC | Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes*. <http://umc.minedu.gob.pe/perfiles-de-liderazgo-pedagogico-en-escuelas-primarias-y-su-relacion-con-el-rendimiento/>
- MINEDU (2018). *Resolución Ministerial N.º 667-2018-MINEDU: Disposiciones para las instituciones educativas públicas del nivel secundario de la Educación Básica Regular que brindan formación técnica en las diferentes áreas de estudio*. MINEDU.
- MINEDU (2022). Resolución Ministerial N.º 165-2022-MINEDU. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/2907295-165-2022-minedu>
- Monteiro, W. de F. (2016). A metodologia neoclássica da teoria do capital humano: Uma análise sobre Theodore Schultz e Gary Becker. *Revista de Economia do Centro-Oeste*, 2(1), Article 1. <https://doi.org/10.5216/reoeste.v2i1.41412>
- Murillo, F. J. (Coord.). (2007). Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar. Convenio Andrés Bello. Recuperado de <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/284/155.%20Investigaci%C3%B3n%20Iberoamericana%20sobre%20eficacia%20escolar.pdf>
- Parra, J. (2019). El arte del muestreo cualitativo y su importancia para la evaluación y la investigación de políticas públicas: Una aproximación realista. *Revista Opera*, 25 (Julio-Diciembre), 119-136.
- Piñero, M., Rivera, M., y Rivera, E. (2021). *Proceder del investigador cualitativo: Precisiones para el proceso de investigación*. *Revista Complutense de Educación*, 32(2), 297–298. <https://doi.org/10.5209/rced.74036>
- Pucuhuayla, E. (2017). Liderazgo pedagógico y desempeño docente en las instituciones educativas del Distrito de Huancayo. *Universidad Nacional del Centro del Perú*. <http://repositorio.uncp.edu.pe/handle/20.500.12894/5173>
- Quintero, W. J. (2020). La formación en la teoría del capital humano: Una crítica sobre el problema de agregación. *Análisis económico*, 35(88), 239-265. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-66552020000100239
- Ramirez, M. (2024). Liderazgo pedagógico mejora la calidad educativa en docentes desde una institución educativa privada. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(28). <https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1806>
- Ritacco, M., y Amores, F. (2019). Dirección escolar y liderazgo pedagógico: Un análisis de contenido del discurso de los directores de centros educativos en la Comunidad Autónoma de Andalucía (España). *Educação e Pesquisa*, 44. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201709162034>
- Robbins, S. (2004). *Comportamiento organizacional*. Pearson Educación.
- Robinson, V. (2019). Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante: afrontar el reto del cambio. *Revista Electrónica de Educación*. V (13), n1, pp 123-145. <http://dx.doi.org/10.14244/198271993068>
- Sánchez, A. (2015). Importancia e impacto del liderazgo educativo. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, 361, Article 361. <https://doi.org/10.14422/pym.i361.y2015.001>
- Sánchez, A. O., Revilla, D. M., Alayza, M., Sime, L., Mendivil, L., y Tafur, R. (2020). Los métodos de investigación para la elaboración de las tesis de maestría en educación. Pontificia Universidad Católica del Perú.

- <http://blog.pucp.edu.pe/blog/maestriaeducacion/2020/07/23/los-metodos-de-investigacion-para-la-elaboracion-de-las-tesis-de-maestria-en-educacion/>
- Silva, M. P., García, V., y Ramón, P. (2020). La Teoría del Capital Humano y su incidencia en la Educación: Un análisis desde la perspectiva mexicana. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 11(2).
- SITEAL. (2019). Educación y formación técnica y profesional. IPE-UNESCO. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/siteal_educacion_y_formacion_tecnica_profesional_20190607.pdf
- Spillane, J. (2008). *Distributed Leadership: The Educational Forum*. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00131720508984678>
- Tirado, S., González, J., Cózar, R., y Toledano, R. (2021). Gamificando la Evaluación: Una Alternativa a la Evaluación Tradicional en Educación Primaria. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), Article 4. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.008>
- Vela, G. A., Cáceres, T. J., y Gamero, H. E. (2020). Liderazgo pedagógico en Arequipa-Perú: Competencias directivas. *Revista de ciencias sociales*, 26(Extra 2), 376-400. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7599952>
- Vianna, T., y Follis, R. (2024). *Pedagogical leadership: An integrative review of the competencies a school principal needs to possess*. *Revista @mbienteeducação*, 17(00), 1–27. <https://doi.org/10.26843/ae.v17i00.1393>
- Vives, T., y Hamui, L. (2021). La codificación y categorización en la teoría fundamentada, un método para el análisis de los datos cualitativos. *Investigación en educación médica*, 10(40), 97-104. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.40.21367>
- Volante, P (2014). Liderazgo instruccional: perspectiva global y prácticas locales [MOOC]. <https://www.coursera.org/learn/liderazgo-educativo/home/module/1>

ANEXOS



Anexo 1: Matriz de indicadores

Título de la tesis: *Percepciones sobre el liderazgo pedagógico directivo en una IE con formación técnica de la UGEL- Huancayo en 2023*

Acción clave: considerando que esta investigación responde al enfoque cualitativo, “Acción clave” se refiere a las cualidades de proceso de liderazgo pedagógico, desde la perspectiva de subcategorías descritas.

Problema General	Objetivo General	Objetivos Específicos	Categoría	Definición conceptual	Dimensiones Subcategorías	Definición conceptual	“ Acción Clave”	Entrevista a director	Entrevista a subdirector	Entrevista a docentes (cursos regulares y EPT)
¿Cómo se percibe el liderazgo pedagógico del director por parte de los docentes, en una institución educativa con formación técnica de la UGEL-	Indagar cuál es la percepción de los actores educativos (directivos y docentes) sobre el liderazgo pedagógico del director para planificar objetivos de aprendizaje en una IE con formación	OE1.- Analizar la percepción del equipo directivo y docente sobre el liderazgo pedagógico del director para planificar objetivos de aprendizaje en una IE con	Liderazgo pedagógico	“...labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela” (Leithwood, 2009, p. 20).	Planificación (definición de objetivos y metas de aprendizaje)	Incluye establecer metas importantes y medibles del aprendizaje, comunicarlas de manera clara a las partes, e involucrar al personal en el proceso de manera que se consiga claridad y	Definir metas de aprendizaje de forma participativa. Comunicar las metas de aprendizaje a la comunidad educativa.	<ul style="list-style-type: none"> - Planificación participativa institucional - Elaboración de instrumentos de gestión (PEI,PCI y PAT), considerando el entorno institucional, familiar y social. - Ejecución y monitoreo del cumplimiento de actividades propuestas en los 	<ul style="list-style-type: none"> - Planificación participativa institucional - Elaboración de instrumentos de gestión (PEI,PCI y PAT), considerando el entorno institucional, familiar y social. - Ejecución y monitoreo del cumplimiento de actividades propuestas en los 	<ul style="list-style-type: none"> - Planificación participativa institucional - Elaboración de instrumentos de gestión (PEI,PCI y PAT), considerando el entorno institucional, familiar y social. - Ejecución y monitoreo del cumplimiento de actividades propuestas en los

Huancayo en 2023?	técnica de la UGEL-Huancayo en 2023.	formación técnica de la UGEL-Huancayo en 2023.			consenso acerca de las metas. (Minedu, 2014)		instrumentos de gestión escolar (PEI, PCI, PAT). – Planificación de objetivos y metas de aprendizaje (claridad, capacidad y compromiso) .	instrumentos de gestión escolar (PEI, PCI, PAT). – Planificación de objetivos y metas de aprendizaje (claridad, capacidad y compromiso) .
		OE2.- Describir la percepción del equipo directivo y docente sobre el liderazgo pedagógico del director en cuanto a la gestión de recursos en una IE con formación técnica de la UGEL-Huancayo en 2023.		Gestión de recursos - obtención y asignación de recursos.	Situar como meta prioritaria los recursos: personas, medios y tiempo. Claridad acerca de los recursos que no se están obteniendo, enfoque coherente y conjunto del mejoramiento escolar, capacidades críticas para obtener recursos. (Minedu, 2014).	Dotar de recursos en función de los objetivos, metas y expectativas de aprendizaje	– Asignación estratégica de recursos en función de objetivos – Estrategias y mecanismos de transparencia y rendición de cuentas	– Asignación estratégica de recursos en función de objetivos – Estrategias y mecanismos de transparencia y rendición de cuentas
		OE 3.- Comprender las percepciones del equipo directivo y docente		Gestión del aprendizaje (planificación, coordinación y evaluación	Implicación directa en el apoyo y evaluación de la enseñanza mediante las visitas	Compromiso o firme con la enseñanza-aprendizaje mediante visitas,	– Implementación y gestión del currículo en una IE con formación técnica	– Implementación y gestión del currículo en una IE con formación técnica

		sobre el liderazgo pedagógico del director acerca de la enseñanza del currículo en una IE con formación técnica de la UGEL- Huancayo en 2023.		de la enseñanza y del currículo)	regulares a las aulas, proporcionando o formativos y sumativos feedback a los profesores. Poner el foco en la calidad de la enseñanza, en particular, en el aprendizaje. Coherencia y alineación entre clases, cursos y diferentes escuelas. (Minedu, 2014)	feedbacks y evaluación del currículo		
		OE 4.- Indagar la percepción del equipo directivo y docente sobre el liderazgo pedagógico del director acerca del desarrollo docente en una IE con formación técnica de la UGEL-		Desarrollo docente (promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo profesional del profesorado).	Liderazgo que no solo promueve, sino que participa directamente con el profesorado en el desarrollo profesional formal e informal. Mayor expertise en liderazgo implica mayor influencia.	Promueve, de forma activa y sostenida, el desarrollo profesional del profesorado y resulta influyente en él	<ul style="list-style-type: none"> - Capacitación, desarrollo y reflexión sobre el proceso de formación docente. - Retroalimentación del desempeño docente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Capacitación, desarrollo y reflexión sobre el proceso de formación docente. - Retroalimentación del desempeño docente.

		Huancayo en 2023.			(Minedu, 2014)			
		OE 5.- Comprender la percepción del equipo directivo y docente acerca del liderazgo pedagógico del director en relación al clima institucional de una IE con formación técnica de la UGEL- Huancayo en 2023.		Gestión del clima institucional (Asegurar un entorno ordenado y de apoyo)	Proteger el tiempo para la enseñanza y el aprendizaje al reducir presiones externas e interrupciones, brindando un entorno ordenado dentro y fuera del aula. Relaciones de confianza y normas que apoyan el compromiso. (Minedu, 2014)	Promueve un clima ordenado y de apoyo en la IIEE y cuida el tiempo dedicado a la enseñanza.	– Establecimiento de un entorno seguro, ordenado y de apoyo, adecuado clima escolar	– Establecimiento de un entorno seguro, ordenado y de apoyo, adecuado clima escolar

Anexo 2: Guía de instrumento

A. Guía de entrevista a director y subdirectores

I. Datos Generales:

Título de Tesis : *Percepciones sobre el liderazgo pedagógico directivo en una IE con formación técnica de la UGEL- Huancayo en 2023*
Entrevistador : Ivo Eduardo Yance Carlos
Entrevistados : Director y subdirectores de la IE con formación técnica
Fecha : ___/___/2024.
Hora de inicio : ___:___ M. Hora de término : ___:___

II. Contenido:

2.1 Introducción:

Soy Ivo Eduardo Yance Carlos, candidato de Maestría en Educación, estoy realizando una investigación titulada: “*Percepciones sobre el liderazgo pedagógico directivo en una IE con formación técnica de la UGEL-Huancayo en 2023*”. Esta entrevista tiene por finalidad recoger información que nos ayude a analizar las características del liderazgo pedagógico directivo en una IE con formación técnica, desde una perspectiva cualitativa.

2.2 Establecimiento de afinidad:

Para crear confianza iniciaremos con las siguientes preguntas: ¿Cómo se encuentra hoy?, ¿Desde cuándo trabaja en la IE? ¿Siempre ha trabajado en formación técnica? Y ¿Cómo describiría a sus alumnos?

2.3 Preguntas:

Este conjunto de preguntas pretende profundizar nuestra categoría y subcategorías de estudio, se irán presentando según la necesidad de ello, pues la respuesta amplia o detallada de alguna de ellas puede abarcar algunas más.

- Planificación -establecimiento de metas y objetivos- (subcategoría)
 1. ¿Cómo se desarrolla el proceso de planificación en la IE y quiénes participan del mismo?
 2. ¿Cómo se elaboran los documentos de gestión (PEI, PAT y otros) y quiénes los desarrollan?
 3. ¿Qué instrumentos se usan para recoger las ideas y opiniones del personal docente, administrativo, padres de familia y estudiantes para la planificación?
 4. ¿Qué instrumentos se van a usar para medir los objetivos del 2023? ¿Qué actividades se han planteado para alcanzar dichas metas y objetivos?
 5. ¿Cuáles fueron las metas y objetivos de aprendizaje de la IE para el 2023?
 6. ¿Qué medios o canales usa para dar a conocer a los padres de familia y alumnos los objetivos de aprendizaje y los documentos de gestión pertinentes como el Plan Anual de Trabajo (PAT)?
 7. ¿Cuáles son los niveles de aprendizaje que lograron sus estudiantes en el área de lectura, matemática o ciencia y tecnología en 2023?
 8. ¿Por qué cree Ud. que se obtuvieron estos resultados?

9. ¿Qué proyectan hacer para mejorar estos resultados de aprendizaje?
10. ¿Por qué en el PAT del 2023 de la IE no se mencionan los objetivos de aprendizaje?
 - Gestión de recursos -obtención y asignación de recursos- (subcategoría)
11. ¿Cuál es el presupuesto anual que otorga el Minedu a la IE? ¿Cuáles son los rubros principales del presupuesto? ¿Resulta suficiente este presupuesto o cuánto requerirían?
12. ¿Cómo hacen para obtener el monto que les falta?
13. ¿Hacen alguna gestión para obtener recursos para las especialidades técnicas?
14. ¿Cómo se manejan los recursos que aportan los padres de familia para la operación de los talleres de las especialidades técnicas?
15. ¿De qué manera se rinden cuentas de los aportes realizados por los padres de familia?
16. ¿De qué otra forma se atienden las limitaciones que presenta la IE? Ud. ha tenido alguna iniciativa en este sentido
17. ¿Qué actividades, adicionales a las pedagógicas, organiza la IE para alcanzar los objetivos y metas de aprendizaje trazados?
 - Gestión del aprendizaje -planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículo- (subcategoría)
18. ¿De qué forma se implementa (diversifica) el Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB) en una IE técnica?
19. Usted ¿Qué rol cumple en la elaboración del Proyecto Curricular de la IE?
20. ¿Cómo motiva el trabajo docente para la elaboración del PCI?
21. ¿De qué forma logra la participación de los actores educativos (docentes, estudiantes y padres de familia) en la formulación del PCI?
22. ¿De qué forma se asegura el cumplimiento del PCI?
23. ¿Quién realiza la retroalimentación de la labor docente? Y ¿Cómo se hace?
24. Se monitorea el avance de las actividades previstas en el Plan Anual de Trabajo (PAT) o del PEI, ¿Cómo?
 - Desarrollo docente- promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo profesional del profesorado- (subcategoría)
25. ¿Qué fortalezas en el desempeño profesional presenta el personal docente de la IE?
26. ¿Qué habría que fortalecer en el desempeño profesional en el personal docente de la IE?
27. ¿De qué manera promueve el desarrollo profesional docente en la IE?
28. ¿Considera que su rol tiene impacto en el personal docente y en los distintos actores de la comunidad educativa (administrativos, estudiantes, padres de familia y comunidad en general)?
29. ¿Para qué se promueve la reflexión sobre el desempeño profesional docente?
30. ¿Cómo se reconoce el desempeño profesional docente?
 - Clima institucional- asegurar un entorno respetuoso y favorable para los aprendizajes- (subcategoría)
31. ¿Cómo percibe Ud. que son las relaciones con el personal docente, administrativo y el alumnado?
32. ¿Cómo se promueve el respeto y buen trato entre los diversos actores educativos en la IE?
33. ¿Qué valores se promueven y comparten en la IE?
34. ¿Cómo se resuelven los conflictos que se presentan en la IE?
35. ¿Cómo es la comunicación con docentes, estudiantes, padres de familia y entre otros actores de la IE?
36. ¿Cómo se siente con respecto al rol directivo que cumple en la IE?
37. ¿Qué tan satisfecho percibe Ud. que está el personal docente de laborar en la IE?
38. ¿Qué tan identificados están los docentes y estudiantes con la IE?

2. 4. Clausura: Preguntas de cierre a modo de conclusión de lo tratado

- ¿Qué implica para Ud. el liderazgo pedagógico?
- ¿Qué debe hacer un director para ser un líder pedagógico? [director]
- ¿Cómo se siente con respecto al rol directivo que cumple en la IE? [director y subdirectores]
- ¿Se considera Ud. un líder pedagógico? [director y subdirectores]

Se agradece por el tiempo brindado y los aportes significativos que ofrece la entrevista.

B. Guía de entrevistas a docentes de cursos regulares y de EPT

I. Datos Generales:

Título de Tesis : *Percepciones sobre el liderazgo pedagógico directivo en una IE con formación técnica de la UGEL- Huancayo en 2023*

Entrevistador : Ivo Eduardo Yance Carlos

Entrevistados : Profesores de cursos regulares y de EPT

Fecha : ___/___/2024.

Hora de inicio : ___:___ M. Hora de término : ___:___

II. Contenido:

2.1 Introducción:

Soy Ivo Eduardo Yance Carlos, candidato de Maestría en Educación, estoy realizando una investigación titulada: “*Percepciones sobre el liderazgo pedagógico directivo en una IE con formación técnica de la UGEL-Huancayo en 2023*”. Esta entrevista tiene por finalidad recoger información que nos ayude a analizar las características del liderazgo pedagógico directivo en una IE con formación técnica, desde una perspectiva cualitativa.

2.2 Establecimiento de afinidad:

Para crear confianza iniciaremos con las siguientes preguntas: ¿cómo se encuentra hoy?, ¿desde cuándo trabaja en la IE? ¿siempre ha trabajado en formación técnica? Y ¿cómo describiría a sus alumnos?

2.3 Preguntas:

Este conjunto de preguntas pretende profundizar nuestra categoría y subcategorías de estudio, se irán presentando según la necesidad de ello, pues la respuesta amplia o detallada de alguna de ellas puede abarcar algunas más.

Liderazgo pedagógico

- Planificación - establecimiento de metas y expectativas- (subcategoría)
 1. Desde su perspectiva ¿Cómo se desarrolla el proceso de planificación en la IE y quiénes participan del mismo?
 2. Desde su labor docente, ¿Cómo se elaboran los documentos de gestión (PEI, PAT y otros) y quiénes los desarrollan?
 3. ¿Qué instrumentos se usan para recoger las ideas y opiniones del personal docente, administrativo, padres de familia y para la planificación?
 4. ¿Qué instrumentos se van a usar para medir los objetivos del 2023? ¿Qué actividades se han planteado para alcanzar dichas metas y objetivos?
 5. ¿Cuáles fueron las metas y objetivos de aprendizaje de la IE para el 2023?
 6. ¿Ud. como docente, qué medios o canales usa para dar a conocer a los padres de familia y alumnos los objetivos de aprendizaje y los documentos de gestión pertinentes como el Plan Anual de Trabajo (PAT)?
 7. ¿Cuáles son los niveles de aprendizaje que lograron sus estudiantes en el área de lectura, matemática o ciencia y tecnología en 2023?
 8. ¿Por qué cree Ud. que se obtuvieron esos resultados?
 9. ¿Qué se debería hacer para mejorar estos resultados de aprendizaje?
 10. ¿Por qué no figuran en el PAT los objetivos de aprendizaje del 2023?
- Gestión de recursos- obtención y asignación de recursos (subcategoría)
 11. Como docente, conoce ¿cuál es el presupuesto anual que otorga el Minedu a la IE? ¿cuáles son los principales rubros del presupuesto? Y ¿Resulta suficiente o cuánto más requieren?
 12. ¿Qué hacen los directivos para obtener el monto que falta?
 13. ¿Los directivos hacen alguna gestión para obtener recursos para las especialidades técnicas?

14. Desde su labor docente, ¿Cómo percibe que se manejan los recursos que aportan los padres de familia para la operación de los talleres de las especialidades técnicas?
15. ¿De qué manera se rinden cuentas de los aportes realizados por los padres de familia?
16. Además del aporte de los padres de familia, ¿De qué otra forma se atienden las limitaciones de la IE? Ud. ha tenido alguna iniciativa en este sentido.
17. Desde su labor docente, ¿Qué actividades, adicionales a las pedagógicas, se realizan para alcanzar los objetivos y metas de aprendizaje trazados?
 - Gestión del aprendizaje- planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículo-(subcategoría)
18. ¿Cómo realizan la implementación (diversificación) del CNEB en el desarrollo de las clases?
19. ¿Qué rol cumplen los directivos en la elaboración del Proyecto Curricular Institucional de la IE?
20. ¿Cómo motivan los directivos el trabajo docente para la elaboración del PCI?
21. ¿De qué forma los directivos logran la participación de los diversos actores educativos (docentes, estudiantes y padres de familia) en la formulación del PCI?
22. ¿Cómo percibe Ud. que se da el cumplimiento al PCI y qué rol cumplen los directivos en este esfuerzo?
23. ¿Cómo reciben retroalimentación sobre su labor pedagógica por parte de los directivos de la IE? y ¿quién realiza esta labor?
24. Desde su perspectiva como docente, se realizan monitoreos a las actividades previstas en los documentos de gestión (PAT, PEI y otros), ¿Ud. participa de ellos?
 - Desarrollo docente -promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo profesional del profesorado-(subcategoría)
25. Desde su perspectiva, ¿Qué fortalezas en el desempeño profesional presenta el personal docente de la IE?
26. ¿Qué habría que fortalecer en el desempeño profesional del personal docente?
27. ¿De qué manera los directivos promueven el desarrollo profesional docente?
28. ¿Desde su perspectiva, el director y subdirectores ejercen influencia positiva entre el personal docente y comunidad educativa (administrativos, alumnado, padres de familia y comunidad)?
29. ¿Para qué los directivos promueven la reflexión sobre el desempeño profesional docente?
30. ¿Percibe Ud. que desde el equipo directivo existe algún tipo de reconocimiento del desempeño docente?
 - Clima institucional- asegurar un entorno respetuoso y favorable para los aprendizajes-(subcategoría)
31. ¿Cómo son las relaciones entre docentes, administrativos, alumnado y con el equipo directivo?
32. ¿Cómo se promueve el respeto y buen trato entre colegas, con los alumnos y diversos actores de la IE?
33. ¿Qué valores se promueven y comparten en la IE?
34. ¿De qué forma se resuelven los conflictos que se presentan en la IE, tanto en el aula, como en el ámbito de la comunidad educativa?
35. ¿Cómo es la comunicación entre docentes, directivos, estudiantes, padres de familia y otros actores de la IE?
36. ¿Cómo percibe que se siente el director y subdirectores en el rol que cumplen en la IE?
37. ¿Qué tan satisfecho(a) se siente Ud. de laborar en la IE?
38. ¿Qué tan identificado(a) se siente Ud. con la IE y qué tan identificados percibe que están los alumnos con la IE?

2.4. Clausura: Pregunta de cierre a modo de conclusión de lo tratado

- ¿Qué implica para Ud. el liderazgo pedagógico?
- ¿Cómo percibe que se siente el director y subdirectores en el rol que cumplen en la IE?
- Desde su perspectiva, el director y subdirectores cuentan con liderazgo pedagógico
- Ud. se percibe como líder pedagógico

Se agradece por el tiempo brindado y los aportes significativos que ofrece la entrevista.

Anexo 3: Formato de validación del instrumento

A. Formato de validación de entrevista a director

Pregunta	De Contenido		De constructo		Observaciones
	Sí	No	Sí	No	
Liderazgo pedagógico					
Planificación - establecimiento de objetivos y metas de aprendizaje					
1. ¿Cómo se desarrolla el proceso de planificación en la IE y quiénes participan del mismo?					
2. ¿Cómo se elaboran los documentos de gestión (PEI, PAT y otros) y quiénes los desarrollan?					
3. ¿Qué instrumentos se usan para recoger las ideas y opiniones del personal docente, administrativo, padres de familia y estudiantes para la planificación?					...
4. ¿Qué instrumentos se van a usar para medir los objetivos del 2023? ¿Qué actividades se han planteado para alcanzar dichas metas y objetivos?					
5. ¿Cuáles fueron las metas y objetivos de aprendizaje de la IE para el 2023?					

6. ¿Qué medios o canales usa para dar a conocer a los padres de familia y alumnos los objetivos de aprendizaje y los documentos de gestión pertinentes como el Plan Anual de Trabajo (PAT)?					
7. ¿Cuáles son los niveles de aprendizaje que lograron sus estudiantes en el área de lectura, matemática o ciencia y tecnología en 2023?					
8. ¿Por qué cree Ud. que se obtuvieron estos resultados?					
9. ¿Qué proyectan hacer para mejorar estos resultados de aprendizaje?					
10. ¿Por qué en el PAT del 2023 de la IE no se mencionan los objetivos de aprendizaje?					
Gestión de recursos- obtención y asignación de recursos					
11. ¿Cuál es el presupuesto anual que otorga el Minedu a la IE? ¿Cuáles son los rubros principales del presupuesto? ¿Resulta suficiente este presupuesto o cuánto requerirían?					
12. ¿Cómo hacen para obtener el monto que les falta?					
13. ¿Hacen alguna gestión para obtener recursos para las especialidades técnicas?					
14. ¿Cómo se manejan los recursos que aportan los padres de familia para la operación de los talleres de las especialidades técnicas?					
15. ¿De qué manera se rinden cuentas de los aportes realizados por los padres de familia?					
16. ¿De qué otra forma se atienden las limitaciones que presenta la IE? Ud. ha tenido alguna iniciativa en este sentido					
17. ¿Qué actividades, adicionales a las pedagógicas, organiza la IE para alcanzar los objetivos y metas de aprendizaje trazados?					
Gestión del aprendizaje, (planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículo)					

18. ¿De qué forma se implementa (diversifica) el Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB) en una IE técnica?					
19. Usted ¿Qué rol cumple en la elaboración del Proyecto Curricular de la IE?					
20. ¿Cómo motiva el trabajo docente para la elaboración del PCI?					
21. ¿De qué forma logra la participación de los actores educativos (docentes, estudiantes y padres de familia) en la formulación del PCI?					
22. ¿De qué forma se asegura el cumplimiento del PCI?					
23. ¿Quién realiza la retroalimentación de la labor docente? Y ¿Cómo se hace?					
24. Se monitorea el avance de las actividades previstas en el Plan Anual de Trabajo (PAT) o del PEI, ¿Cómo?					
Desarrollo docente (promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo profesional del profesorado)					
25. ¿Qué fortalezas en el desempeño profesional presenta el personal docente de la IE?					
26. ¿Qué habría que fortalecer en el desempeño profesional en el personal docente de la IE?					
27. ¿De qué manera promueve el desarrollo profesional docente en la IE?					
28. ¿Considera que su rol tiene impacto en el personal docente y en los distintos actores de la comunidad educativa (administrativos, estudiantes, padres de familia y comunidad en general)?					
29. ¿Para qué se promueve la reflexión sobre el desempeño profesional docente?					
30. ¿Cómo se reconoce el desempeño profesional docente?					
Clima institucional- asegurar un entorno respetuoso y favorable para los aprendizajes					

31. ¿Cómo percibe Ud. que son las relaciones con el personal docente, administrativo y el alumnado?					
32. ¿Cómo se promueve el respeto y buen trato entre los diversos actores educativos en la IE?					
33. ¿Qué valores se promueven y comparten en la IE?					
34. ¿Cómo se resuelven los conflictos que se presentan en la IE?					
35. ¿Cómo es la comunicación con docentes, estudiantes, padres de familia y entre otros actores de la IE?					
36. ¿Cómo se siente con respecto al rol directivo que cumple en la IE?					
37. ¿Qué tan satisfecho percibe Ud. que está el personal docente de laborar en la IE?					
38. ¿Qué tan identificados están los docentes y estudiantes con la IE?					
Fase de Cierre					
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué implica para Ud. el liderazgo pedagógico? 					
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué debe hacer un director para ser un líder pedagógico? [director] 					
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se siente con respecto al rol directivo que cumple en la IE? [director y subdirectores] 					
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Se considera Ud. un líder pedagógico? [director y subdirectores] 					

B. Formato de validación de entrevista a profesores de cursos regulares y EPT

Pregunta	De Contenido		De constructo		Observaciones
	Sí	No	Sí	No	
Liderazgo pedagógico					
Planificación -establecimiento de objetivos y metas de aprendizaje-					
1. Desde su perspectiva ¿Cómo se desarrolla el proceso de planificación en la IE y quiénes participan del mismo?					
2. Desde su labor docente, ¿Cómo se elaboran los documentos de gestión (PEI, PAT y otros) y quiénes los desarrollan?					
3. ¿Qué instrumentos se usan para recoger las ideas y opiniones del personal docente, administrativo, padres de familia y para la planificación?					
4. ¿Qué instrumentos se van a usar para medir los objetivos del 2023? ¿Qué actividades se han planteado para alcanzar dichas metas y objetivos?					
5. ¿Cuáles fueron las metas y objetivos de aprendizaje de la IE para el 2023?					
6. ¿Ud. como docente, qué medios o canales usa para dar a conocer a los padres de familia y alumnos los objetivos de aprendizaje y los documentos de gestión pertinentes como el Plan Anual de Trabajo (PAT)?					
7. ¿Cuáles son los niveles de aprendizaje que lograron sus estudiantes en el área de lectura, matemática o ciencia y tecnología en 2023?					
8. ¿Por qué cree Ud. que se obtuvieron esos resultados?					
9. ¿Qué se debería hacer para mejorar estos resultados de aprendizaje?					
10. ¿Por qué no figuran en el PAT los objetivos de aprendizaje del 2023?					
Gestión de recursos- obtención y asignación de recursos -					

11. Como docente, conoce ¿cuál es el presupuesto anual que otorga el Minedu a la IE? ¿cuáles son los principales rubros del presupuesto? Y ¿Resulta suficiente o cuánto más requieren?					
12. ¿Qué hacen los directivos para obtener el monto que falta?					
13. ¿Los directivos hacen alguna gestión para obtener recursos para las especialidades técnicas?					
14. Desde su labor docente, ¿Cómo percibe que se manejan los recursos que aportan los padres de familia para la operación de los talleres de las especialidades técnicas?					
15. ¿De qué manera se rinden cuentas de los aportes realizados por los padres de familia?					
16. Además del aporte de los padres de familia, ¿De qué otra forma se atienden las limitaciones de la IE? Ud. ha tenido alguna iniciativa en este sentido.					
17. Desde su labor docente, ¿Qué actividades, adicionales a las pedagógicas, se realizan para alcanzar los objetivos y metas de aprendizaje trazados?					
Gestión del aprendizaje -planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículo					
18. ¿Cómo realizan la implementación (diversificación) del CNEB en el desarrollo de las clases?					
19. ¿Qué rol cumplen los directivos en la elaboración del Proyecto Curricular Institucional de la IE?					
20. ¿Cómo motivan los directivos el trabajo docente para la elaboración del PCI?					
21. ¿De qué forma los directivos logran la participación de los diversos actores educativos (docentes, estudiantes y padres de familia) en la formulación del PCI?					

22. ¿Cómo percibe Ud. que se da el cumplimiento al PCI y qué rol cumplen los directivos en este esfuerzo?					
23. ¿Cómo reciben retroalimentación sobre su labor pedagógica por parte de los directivos de la IE? y ¿quién realiza esta labor?					
24. Desde su perspectiva como docente, se realizan monitoreos a las actividades previstas en los documentos de gestión (PAT, PEI y otros), ¿Ud. participa de ellos?					
Desarrollo docente -promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo profesional del profesorado-					
25. Desde su perspectiva, ¿Qué fortalezas en el desempeño profesional presenta el personal docente de la IE?					
26. ¿Qué habría que fortalecer en el desempeño profesional del personal docente?					
27. ¿De qué manera los directivos promueven el desarrollo profesional docente?					
28. ¿Desde su perspectiva, el director y subdirectores ejercen influencia positiva entre el personal docente y comunidad educativa (administrativos, alumnado, padres de familia y comunidad)?					
29. ¿Para qué los directivos promueven la reflexión sobre el desempeño profesional docente?					
30. ¿Percibe Ud. que desde el equipo directivo existe algún tipo de reconocimiento del desempeño docente?					
Clima institucional -asegurar un entorno respetuoso y favorable para los aprendizajes-					
31. ¿Cómo son las relaciones entre docentes, administrativos, alumnado y con el equipo directivo?					
32. ¿Cómo se promueve el respeto y buen trato entre colegas, con los alumnos y diversos actores de la IE?					

33. ¿Qué valores se promueven y comparten en la IE?					
34. ¿De qué forma se resuelven los conflictos que se presentan en la IE, tanto en el aula, como en el ámbito de la comunidad educativa?					
35. ¿Cómo es la comunicación entre docentes, directivos, estudiantes, padres de familia y otros actores de la IE?					
36. ¿Cómo percibe que se siente el director y subdirectores en el rol que cumplen en la IE?					
37. ¿Qué tan satisfecho(a) se siente Ud. de laborar en la IE?					
38. ¿Qué tan identificado(a) se siente Ud. con la IE y qué tan identificados percibe que están los alumnos con la IE?					
Fase de Cierre					
• ¿Qué implica para Ud. el liderazgo pedagógico?					
• Desde su perspectiva, el director y subdirectores cuentan con liderazgo pedagógico					
• Ud. se percibe como líder pedagógico					



Uriel Montes Serrano

DNI:41265126

Anexo 4: Formato de solicitud al experto validador

“Año del Bicentenario, de la consolidación de nuestra independencia, y de la conmemoración de las heroicas batallas de Junín y Ayacucho”

Huancayo, 07 de marzo de 2024

Sr.

Mg.

Benjamín Valverde Batallanos

Juez de instrumento de investigación

Presente.-

ASUNTO: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO POR JUICIO DE EXPERTO

Es grato dirigirme a Usted, para expresarle un saludo cordial, soy Ivo Eduardo Yance Carlos, candidato al grado académico de Magíster por la Universidad Jesuita Antonio Ruíz de Montoya, en el programa de Maestría en Educación con mención en Gestión de Instituciones Educativas. Para la obtención de este grado estoy desarrollando la investigación titulada: **“Percepciones sobre el liderazgo pedagógico directivo en una IE con formación técnica de la UGEL- Huancayo en 2023”**.

En este proceso académico, con la finalidad de cuidar del rigor científico de mi investigación, se requiere de la validación de los instrumentos con los que recogeré la información, a través de la evaluación de Juicio de Expertos. En ese sentido, me permito solicitarle su participación como juez, apelando a su trayectoria y reconocimiento como profesional en este campo.

Agradezco por anticipado su valioso juicio para la validación de los instrumentos de mi investigación.

Atentamente;



Ivo Eduardo Yance Carlos

DNI 40980126

Anexo 5: Formato de consentimiento informado



ESCUELA
DE POSGRADO
Universidad Antonio
Ruiz de Montoya

Comisión de Grados Académicos
de la Escuela de Posgrado

TES - 26

Modelo de Consentimiento informado

Este documento tiene como propósito brindar una explicación clara y comprensible del objeto que tiene la participación de informantes en el proceso de recogida de información con fines científicos. El nivel de alcance que puede presentar el consentimiento informado, puede ser personal y/o institucional.

La participación es estrictamente voluntaria.

La información que se recoja será confidencial y no se utilizará para propósitos distintos a los de esta investigación.

Nombres y apellidos del(os) investigador(es):

Ivo Eduardo Yance Carlos

Denominación y/o mención de la Maestría:

Maestría en Educación con mención en Gestión de Instituciones Educativas

Breve explicación del propósito que tiene el estudio llevado a cabo y la necesidad de recoger información:

La tesis que desarrollo para la obtención del grado de maestro en Educación se titula, "Percepciones del liderazgo pedagógico directivo en una IE con formación técnica de la UGEL Huancayo en 2023", la información recabada permitirá obtener una mirada desde la perspectiva docente y directiva sobre el liderazgo pedagógico del director en un entorno del modelo de secundaria con formación técnica.

Instrumentos que serán aplicados:

- Una guía de entrevista con 40 ítems vinculados al constructo liderazgo pedagógico.

Descripción del procedimiento que se llevará a cabo para la administración y/o aplicación de estos instrumentos: *(Especificaciones sobre las condiciones de espacio, tiempo, modalidades referidas a la forma de administración escrita o verbal, grabaciones, etc).*

La aplicación de la guía se desarrollará de forma individual, verbal y directa a directivos y docentes, tiene una duración aproximada de tres horas (este es el máximo de tiempo), que se realizarán en tres sesiones de una hora, se hará el registro en audio, habrá toma de apuntes, y se buscará ejecutar de ser posible dentro del horario laboral de los docentes nombrados y en ambientes de la IE en estudio.

Importante:

Las evidencias impresas, de video o de audio tendrán una vigencia correspondiente con la presentación de la tesis. Esto implica su eliminación una vez concluida el proceso que corresponde a estos fines.

Actualizado 2022



ESCUELA
DE POSGRADO
Universidad Antonio
Ruiz de Montoya

Comisión de Grados Académicos
de la Escuela de Posgrado

TES - 26

Se atenderán las dudas o inquietudes de los participantes, otorgándoles el derecho a retirarse o a continuar con el proceso llevado a cabo.

REGISTRO DE LA PARTICIPACIÓN VOLUNTARIA

JOHNY E. GARCIA MORALES  03/01/24

Anexo 6: Matriz temática de resultados de la entrevista por subcategorías

Tabla 6

Análisis de resultados

Subcategoría	Respuestas de entrevistados	Interpretación	Conclusión
Planificación	<p>A nivel institucional la planificación agrupa a docentes y directivos, no participan padres, alumnos o egresados, se da de forma colegiada durante las semanas de gestión y un docente expresa que se hace de forma empírica, sin datos, otro manifiesta que se ciñe a los recursos con los que cuenta, en tanto que uno de ellos indica que el proceso va decantando desde el plano institucional a la subdirección técnica o de humanidades y luego a cada especialidad; finalmente otro añade que cuentan con soporte de una red nacional, en tanto que los directivos expresan que el trabajo es participativo y que la planificación es anual.</p> <p>Sobre algún instrumento para el recojo de información de otros actores, tanto directivos como docentes señalan de que no se cuenta con ello, se basan en la evaluación diagnóstica, así como resultados académicos del año anterior además de libros de actas y retroalimentación verbal de docentes, pero no hay una</p>	<p>En el contraste entre los diferentes puntos de vista se observa que la planificación se realiza entre directivos y docentes durante las semanas de gestión, se trabaja grupalmente y en base a los instrumentos definidos por el Minedu, así mismo es variable en función de las especialidades o cursos, debido a que cada área tiene retos y recursos particulares, no obstante, llama poderosamente la acusación de que la misma se realiza sin datos objetivos y no es sólida, calificada como rústica o empírica.</p> <p>Se observa también que se tienen insumos básicos para planificar como los datos del SIAGIE, evaluación diagnóstica, así como libros de actas, además de retroalimentación verbal durante sesiones plenarios donde se presentan los instrumentos de gestión de manera preliminar, o la información</p>	<p>Se puede afirmar que el proceso de planificación integra esencialmente a quienes dependen laboralmente de la institución, es decir a directores y maestros, no obstante, se carece de una perspectiva de actores importantes como padres y alumnos, y por ende del liderazgo para convocarlos o lograr su participación activa, del mismo modo se observa que hay limitaciones en relación al trabajo parcelado, pues el agrupar por instrumentos permite agilidad en la actualización de los mismos pero no basta para integrarlos en una mirada más amplia o sistémica.</p> <p>Se deduce por lo expuesto que los insumos que cuentan en la IE para el proceso de planificación son los fundamentales, pero dado que no hay participación de padres o alumnos se debe recoger su perspectiva de cierta forma con: cuestionarios, encuestas o grupos focales.</p> <p>Aquí hay un nuevo punto donde el liderazgo pedagógico del director aparece ausente para evaluar los aspectos de interés, es más al estar</p>

	sistematización de datos para este proceso de planificación.	socioemocional del área de Tutoría y Orientación Estudiantil.	inconcluso un documento tan importante como el PEI, hay un severo cuestionamiento.
	<p>Los instrumentos se planifican grupalmente, entre directivos y docentes, aunque algún maestro percibe falta de involucramiento de los directivos, otro cree que los documentos se encuentran inconclusos y desactualizados e indican que son documentos de muertos, por tratarse al inicio y luego dejarlos olvidados y otros validan el proceso. Mientras que los directivos opinan la construcción de los mismos se hace integrando la planificación de áreas, pero sin hacer una adecuada articulación por ejemplo del PCI, mientras que un directivo aclara que se ciñen a la normativa y se trabaja con el personal nombrado mediante comités que exponen al colectivo los documentos preliminares.</p> <p>En cuanto a la elaboración del PCI, enfatizan que esencialmente trabajan los docentes, en tanto que los directivos recopilan la información y tienen una participación pasiva. No hubo motivación para este esfuerzo ni liderazgo. Mientras que los directivos señalan que ya hay manuales para hacer esa documentación y el tiempo resulta escaso, en ciertos casos se pudo trabajar por grados y cooperar más efectivamente. Dentro de la elaboración del PCI tampoco participan otros actores, la responsabilidad recae en los docentes.</p>	<p>Los documentos orientan la gestión escolar, se percibe más cercanía con el Plan Anual de Trabajo, no obstante, el PEI está inconcluso, además la forma de agrupar docentes por instrumento no permite la articulación de saberes en el PCI y es más, ciertos docentes perciben desconocimiento de los directivos o escaso involucramiento, no obstante, la falta de monitoreo es preocupante porque se perciben como documentos muertos, lo cual indica que la planificación se hace rutinaria, por proceso en lugar de darle un real sentido y valor.</p> <p>Los maestros acusan un desinterés y poco acompañamiento de parte de los directivos, incluso indican que el comité que debe dedicarse a la labor pedagógica no se instituyó formalmente y que el trabajo de recopilación dista mucho el espíritu de debate y socialización que enriquecería los instrumentos, no obstante, en ciertas ocasiones los directivos brindaban orientaciones, pero no eran continuas.</p>	<p>Los documentos son elaborados grupalmente, aunque, en ciertos casos quedan inconclusos o desactualizados, se trabajan durante la semana de gestión con rapidez, algunos los validan y otros cuestionan por carecer de seguimiento. Pero se percibe una sensación rutinaria y de poco compromiso porque los documentos no están concluidos y tampoco se revisan continuamente. De esta forma la planificación es rutinaria y no orienta ni motiva el esfuerzo de la comunidad educativa, hay una percepción de desconocimiento o poco involucramiento de los directivos, lo que revela una ausencia de dirección y norte de la IE.</p> <p>En este punto tampoco se percibe con claridad el liderazgo, es más la acusación de ser un proceso superficial e individual, resta oportunidad para trabajar colaborativamente, los docentes esperan un mayor compromiso y acompañamiento, pero esto resulta complejo debido al tiempo que dispone el director, no obstante, al ser el PCI un documento clave en el desarrollo de competencias, el trabajo sin espíritu colectivo no permite una claridad de objetivos a lograr, por ende otra oportunidad perdida para orientar la misión de la escuela.</p>
	El PAT se evalúa más que el PEI y en el PCI se cuenta con visitas normadas por el Minedu y reportes mediante la plataforma SIGMA para ver el ajuste y avance curricular. Sin embargo, los docentes expresan que aquí también se instaló una corriente de dejar hacer y dejar pasar para evitar mayores complicaciones y	Entre los instrumentos que más se evalúan están el PAT y el PCI, no obstante, se acusa que este proceso es más normativo que efectivo, pues tampoco se percibía apoyo y acompañamiento, además de que era poco profundo para medir aprendizajes y	En esencia se cuenta con la documentación, está en el papel, pero pocas veces se traduce en acción, menos en implementación de maquinaria o se evalúa superficialmente, los instrumentos más monitoreados son el PAT y el PCI, mediante visitas que más que un desarrollo real de aprendizajes al parecer solo se cumple por exigencia. Aquí la

	<p>que la evaluación no era técnica ni medía la calidad de las actividades.</p>	<p>pertinencia de los instrumentos. Aquí se percibe poca comunicación, por un lado, los directivos cumplen con lo normado, pero los docentes no perciben un acompañamiento efectivo.</p>	<p>evaluación hecha varía entre directivos, pues hay algunos que consideran que los monitoreos son procesos clave en tanto que otros por tiempo no pueden darle la debida importancia.</p>
	<p>Sobre el establecimiento de metas, los docentes expresan que se basan en información del año anterior y que buscan que los porcentajes no sean tan altos debido a la dificultad de alcanzar los mismos, validan el trabajo del Comité de Gestión Pedagógica y afirman que existe compromiso docente, además admiten las dificultades provocadas por la pandemia y acciones como la promoción guiada, en tanto que los directivos, resumen que el proceso se enfoca en reducir el número de desaprobados e incrementar los logros considerando datos históricos y vínculos con el PEI y PCI.</p> <p>El establecimiento de metas varía por curso, en algunos la planificación se centra en incrementar un 2% en todos los niveles, en otros alcanzar mayor número de alumnos con logro satisfactorio, otros buscan reducir el número de estudiantes con competencias por debajo de las esperadas, como el caso de C y T que con solo tres horas presenta muchas limitaciones, en tanto que en el área técnica hay docentes que desconocen los niveles de logro buscados en materias evaluadas por el Minedu, o se enfocan en el logro de competencias en sus talleres.</p> <p>Por parte de los directivos, no señalan porcentajes, se limitan a mencionar que se buscó mejorar aprendizajes, y que hubo compromiso docente y que la estrategia de refuerzo académico sin cuota de aprobados fue efectiva, aunque tampoco hubo una medición de resultados.</p>	<p>En este caso tanto docentes como directivos coinciden en que el proceso se resume en reducir o incrementar números, pero sin tratar de que sean muy altos pues hay contextos desfavorables como la pandemia y promoción guiada, además que pese al compromiso que expresan, los resultados de la IE han caído en áreas como comunicación y no mejoran en el tiempo.</p> <p>La formulación de metas es variable, pues los resultados son diversos, pero atrae la atención que algunos docentes no sepan cuales hayan sido los resultados buscados en algunas áreas como comunicación y matemáticas, pese a la relevancia en las evaluaciones muestrales, tampoco hay una cultura de evaluación, se prescinde de ello, parece que es mejor tratar de buscar otras áreas o indicadores que los propuestos por el Minedu, de suerte que se concibe el éxito por la parte técnica más que de competencias del CNEB.</p>	<p>El pensamiento simplista de reducir o incrementar no hace que se establezcan metas en períodos medianos o largos y se limitan los esfuerzos al corto plazo, pese a que en algunas materias el resultado se mantuvo, en otros- como comunicación- la caída es constante y penosamente no se recuperan, pero lo curioso es que destaquen en competencias como teatro o declamación, que da cierta representatividad de éxito, pero la mayoría de los alumnos no logra competencias mínimas en comprensión lectora. Y en este punto también hay una tímida presencia del liderazgo pedagógico, hay metas, se establecen, pero no son el foco de la gestión y del quehacer de la comunidad educativa.</p> <p>Las metas tienen importancia variable- la formulación es relativa al curso y sus propios resultados, hay desconocimiento de las mismas por algunos docentes, pese a la relevancia puesta por el Minedu, asimismo, se busca crecimiento pero que este no sea muy alto o de una exigencia superior, sin embargo, se percibe con claridad que hay un trabajo disperso, no se logra conocer y apuntar a objetivos comunes, para que toda la comunidad en su conjunto consiga alinearse, en este punto como se analizó en líneas anteriores, si en esencia el liderazgo pedagógico es aprendizaje y mejora educativa, aquí no existe o no está en la importancia requerida.</p>

	<p>La comunicación de metas es variable, depende de cada docente, algunos informan a sus alumnos y otros no, aunque la realización de pruebas diagnósticas ha promovido una socialización de resultados con el alumnado pero no a padres -no es una práctica generalizada-, así mismo los maestros de talleres tienen una comunicación más directa con los padres debido a que solicitan materiales y recursos para la implementación de sus áreas, por su parte los directivos enfatizan que comunican sus metas mediante grupos de WhatsApp en el nivel interno, y mediante el Facebook institucional y que se socializa el resultado de las evaluaciones diagnósticas que se toman desde 2022.</p>	<p>La comunicación de metas en algunas áreas es más intensa- en talleres- que en otras- como en cursos de matemática, comunicación y otros- y puede mejorar a nivel de la institución, el hecho de no sistematizar los resultados y socializarlos es una limitación que impide que la gestión escolar se enfoque en los aprendizajes y mejora continua.</p>	<p>Aquello que no se mide no se gestiona, si bien existen los indicadores esencialmente están divididos por áreas y no se puede hacer una gestión enfocada en áreas sensibles como comunicación donde como se expresó hay deficiencias notorias, así mismo atrae la atención que sea el curso en donde más se comunique tanto objetivos como los resultados a alcanzar, entonces como se advirtió en el anterior acápite si todo el colectivo o comunidad educativa no se moviliza para articular sus esfuerzos en el sentido pedagógico se tiene aún una presencia tenue de un liderazgo pedagógico.</p>
	<p>Se carece de información específica sobre los resultados de aprendizaje del año en evaluación (2023), se presumen logros inferiores a los esperados en algunos casos, otros creen que superaron las metas, en tanto que otro docente prefiere evaluar el éxito por participación en concursos o se pretende invalidar las pruebas estandarizadas Minedu por otras regionales o más adecuadas al contexto educación técnica-, mientras que uno expresa que en diciembre no se presentan los resultados pues hay otras actividades, en tanto que en la parte de talleres se puede percibir que hay una sensación más directa de logros.</p> <p>En ese mismo sentido se pronuncia uno de los directivos quien señala que los objetivos se dan más en la parte técnica y acusa la desventaja de ser evaluados considerando el menor número de horas en comunicación o matemáticas, sin embargo se destaca el papel de la comunicación con padres para alcanzar mejores desempeños.</p>	<p>Sobre la evaluación y resultados de aprendizaje hay posiciones discordantes, algunos “presumen”, “creen” que alcanzaron mejores resultados pero no hay certeza porque no se socializan los logros, además hay posiciones que invalidan los resultados de la Encuesta Nacional de Logros de Aprendizaje o no hay punto de comparación con las estadísticas nacionales o regionales y en casos extremos, se prefiere medir el logro de todo un grado o colegio por la participación destacada de un grupo que acude a competencias.</p> <p>Se percibe que no hay una adecuada medición de los logros por parte de las instancias nacionales y regionales sobre las competencias técnicas y hay una suerte de aislamiento entre la parte técnica y la de formación general.</p>	<p>En esencia se encuentra una institución que invalida, en ciertos casos, las pruebas nacionales establecidas por el Minedu o que solo se mira a sí misma y que difícilmente podrá establecer una cultura de rendición de cuentas en cuanto a logros de aprendizaje, estos números se dejan de lado y se opta por evaluar el éxito por participación en contiendas donde solo destaca un grupo en algo que se parece al “efecto academia”, no importa lo que pase con la mayoría solo cuenta que somos primeros en concursos.</p> <p>Entonces se deja de lado criterios tan elementales de la labor educativa y el logro académico, aunque se presume que la competencia eleve el logro del grupo esto no sucede por lo visto en las estadísticas que hasta el 2019 y finalmente aún se puede trabajar más el vínculo con docentes y padres y este parece ser muy efectivo a la hora de mejorar resultados de aprendizaje.</p>

<p>Gestión de recursos</p>	<p>El presupuesto que reciben del Estado es insuficiente, abordan problemas como caída de techos y otras reparaciones con apoyo del municipio de la localidad y de la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL), pero por la naturaleza de la IE requieren más recursos.</p> <p>En la apreciación docente no hubo una gestión activa por generar recursos que atiendan estas necesidades, pero cuenta como logro de la comunidad educativa el compromiso municipal para el desarrollo de un expediente técnico de la nueva infraestructura.</p> <p>Los padres aportan- entre S/ 100 y S/400 soles anuales- para implementar los talleres, salvo la iniciativa de algún docente o directivo para obtener donaciones, en ciertos casos de exalumnos, o hacer algún aporte de sus propios bolsillos no hay una gestión específica desde la dirección para atender el área técnica.</p> <p>Del lado directivo expresan que cada entidad se autosostiene y la suma que obtienen por trámites de emisión de documentos o alquiler de ambientes -cafetería y copias- asciende a S/ 10 mil soles al año, se destina a la participación en concursos y premiación escolar. Hay, también la preocupación porque el área de recreación es de tierra y puede provocar enfermedades.</p> <p>Los fondos recaudados son administrados por los padres mediante Comités de Apoyo a la Especialidad (CAE) y se destinan a equipamiento. Al finalizar el año, rinden cuentas entre los padres aportantes, los directivos supervisan y sugieren, pero no tienen mayor injerencia, salvo por el informe final que se presenta a dirección.</p>	<p>En este punto hay coincidencia plena entre docentes y directivos, la partida que reciben es insuficiente y la estructura que sostiene el plantel requiere de una renovación total.</p> <p>Con un objetivo claro, la comunidad logró el apoyo para el desarrollo de un perfil, se pudo concretar un gran objetivo y se puede afirmar que así es como funciona el poder de una visión.</p> <p>El soporte económico de los padres es esencial para que se cumpla con la propuesta formativa de las especialidades técnicas, sin este el plantel sería insostenible, asimismo hay rivalidad entre las especialidades debido a que compiten por obtener mayor alumnado y a la par para equipar mejor sus talleres, se percibe que hay una distancia entre la formación general y la técnica, debido a que no se articulan para un logro de aprendizajes superior.</p> <p>Los padres al ser los que financian materiales y equipamiento reciben rendición de cuentas y se puede decir que cooperan para que la educación de sus hijos pueda ser lo más adecuada posible pues los recursos estatales son insuficientes.</p>	<p>El incremento presupuestal al sector educación se va esencialmente en planillas, las partidas anuales que manejan los directivos son totalmente insuficientes para la gran necesidad de recursos que presentan.</p> <p>La comunidad educativa puede concretar ciertos proyectos, una demostración de ello es la aprobación del expediente técnico y queda abierta la opción de elevar también el nivel de aprendizajes y desarrollo académico.</p> <p>La gratuidad de la enseñanza, especialmente en estos planteles es casi utópica debido a que son los padres los que sostienen los talleres, hay claramente una competencia interna por captar alumnos para las especialidades, además, la perspectiva de una formación general en sexto ciclo y luego la preparación técnica en alguna especialidad no se cumple. Así mismo, se requiere mayor diálogo e interacción entre los maestros de cursos generales y los de especialidad para articular saberes y potenciar aprendizajes. Pese a todo el aporte familiar, aún es insuficiente.</p> <p>La visión del padre proveedor pasivo que aporta la cuota de APAFA y no se le ve en el año se transforma en una suerte de promotor de la educación técnica y así como aporta, exige rendición de cuentas, además de transparencia que si se trasladaría a la parte académica, los logros de aprendizajes podrían ser superiores.</p>
<p>Gestión del aprendizaje</p>	<p>Según los docentes, la implementación del Currículo Nacional de Educación Básica</p>	<p>En este punto, los docentes y directivos expresan que no tuvieron mayores</p>	<p>En este punto se observa que la parte técnica, que es vital en estos centros de formación, aún no está</p>

	<p>(CNEB) no tuvo inconvenientes pues se han hecho adaptaciones sobre la base de evaluaciones diagnósticas, intereses estudiantiles o mediante módulos proporcionados por el ministerio de Educación, no obstante, un profesor opina que el proceso ha sido voluntario y diverso pues no hubo lineamientos claros y faltó profundidad de análisis del contexto.</p> <p>En tanto que los directivos mencionan que el CNEB se ha adaptado con éxito en los cursos de ciencias y humanidades, en tanto que para la parte técnica se cuenta con el Catálogo Nacional de la Oferta Formativa (CNOF), la competencia 27 de emprendimiento y avanzaron con la denominación de secundaria con formación técnica, pero aún se lucha con la DREJ y UGEL sobre el perfil técnico de los directivos para estas IEs.</p> <p>La implementación de los módulos formativos para la educación técnica, dispuestos desde el 2022, se encuentra en proceso, no obstante los maestros acusan cambios constantes y en ciertos casos conflictos entre familias formativas, otros docentes aducen que la calidad de la formación es variable y que se adaptan al contexto, además reclaman supervisión de parte de los directivos, y expresan que los estudiantes al finalizar los estudios alcanzan puestos en minas u otros sectores industriales de la región, pero piden un análisis del entorno local y finalmente, los docentes de ciencias y humanidades revelan que existe desconexión entre estos cursos y las especialidades técnicas y falta un trabajo por grados. De lado de los directivos uno expresó que no habían iniciado con el proceso y que correspondía al área técnica, otro que aún falta</p>	<p>dificultades para implementar el CNEB, no obstante, hay percepciones encontradas, pues un docente cree que faltó lineamientos claros y pertinencia en relación al contexto, no obstante, en la parte técnica, que es esencial en estos planteles, aún las adaptaciones atraviesan etapas iniciales y confusas y se lucha por alcanzar que los directivos cuenten con formación técnica para liderar planteles con esas características.</p> <p>En este caso se observa nuevamente la desconexión entre la parte técnica y la de formación general, así como el confuso rumbo que siguen las especialidades formativas en medio de conflictos y planes cambiantes, nuevamente se presenta esa desorientación desde el Estado peruano, pero pese a todo estas secundarias en ciertas especialidades logran el éxito de que sus alumnos consigan empleos y en otros casos continúen estudios superiores, no obstante se puede mejorar aún las competencias al trabajar de forma conjunta entre las diversas áreas, es claro que no existe un propósito compartido y que la estructura funcional deja de lado el sentido de unidad y dirección pues el director expresa que la implementación de los módulos técnicos le corresponde al área en mención dejando de lado su liderazgo y representatividad.</p>	<p>delineada de forma clara, se adoptan documentos como el CNOF y la competencia 27 del CNEB, pero aún se reclaman directrices más precisas y estables, en tanto que para la parte de ciencias y humanidades el CNEB resulta orientador y se ha diversificado en base a pruebas de diagnóstico e intereses estudiantiles, sin embargo, se puede mejorar al desarrollar análisis del contexto con mayor profundidad y detalle para buscar que la oferta formativa atienda las potencialidades del entorno local.</p> <p>Así como que resulta comprensible que se pida un perfil técnico para los directivos de estas IEs. Existe desconexión entre el área técnica y la de formación general, no existen módulos estandarizados por especialidades y aún las políticas estatales son cambiantes, confusas y generan conflictos, los directivos están disociados y cumplen con rigidez la división funcionalista de sus labores, no obstante, y contra todo pronóstico, los egresados de ciertas especialidades se colocan laboralmente y continúan estudios superiores, entonces el propósito de educación para el trabajo se cumple, e incluso por lo expresado en ciertos casos superan las demandas del ministerio y órganos intermedios como la DREJ y UGEL, no obstante, la formación sería más efectiva al analizar mejor las demandas del contexto e incluso hacer proyecciones a futuro de las potencialidades regionales.</p>
--	--	--	---


	estandarizar los módulos de diversas especialidades y que la formación que brindan supera las demandas de ministeriales.		
Desarrollo docente	<p>La retroalimentación docente, de acuerdo a los maestros es otra debilidad directiva debido a que no se cumplió en número, tres previstas por año, y tampoco en calidad puesto que no hubo una sesión posterior para comunicar aspectos de mejora, y a decir de un profesor tampoco se socializó la ficha de evaluación, para algunos era más una supervisión u observación de clase o un simple trámite documentario para alimentar la plataforma SIGMA del Minedu, mientras que en la parte técnica, la retroalimentación presentaba deficiencias puesto que los maestros señalan que no había aportes en la parte formativa del taller en sí. Por su parte, uno de los directivos expresó que la efectividad del enfoque era variable, en tanto que otro reconoció que no se cumplió con los monitoreos debido a la carga administrativa y manejo del dinero, así mismo, otro mencionó que cumplieron con las visitas previstas y trabajaron en las horas de colegiado e incluso en áreas que presentaban deficiencias se plantearon reuniones específicas para actualizar prácticas pedagógicas.</p> <p>Entre las fortalezas del personal docente se encuentra la experiencia, formación inicial, creatividad para adaptarse a las necesidades estudiantiles, trabajo en equipo en algunas áreas, así como la disposición de aprendizaje y motivación para participar en competencias, además del cariño a la IE.</p> <p>Los directivos reconocen además el dominio disciplinar, manejo de masas, programación curricular y metodología de enseñanza.</p>	<p>La retroalimentación docente se da de forma variable, según el enfoque de cada directivo, a veces es un mero trámite en otras ocasiones se llega a concretar sesiones grupales informativas, pero aún es un aspecto clave donde tanto el plan, como la ficha correspondiente deben ser socializadas, y trasciendan a la supervisión documental u observación de clase sin un diálogo posterior no obstante el tiempo y otras responsabilidades sigue limitando el accionar del director que se ve comprometido con el uso de dinero y cuida más este aspecto que la visita a clase, un punto aparte es el monitoreo de talleres donde por la naturaleza formativa tiene sentido que sean los propios jefes de talleres quienes brinden retroalimentación a los formadores de las diversas especialidades.</p> <p>El personal docente cuenta con competencias suficientes, en la mayor parte de casos, para desarrollar competencias y aprendizajes, además destaca la creatividad y trabajo en equipo. Las debilidades se detallan con más amplitud y se presentan en la ausencia de trabajo en equipo, resistencia al cambio uso de tecnologías y modernas metodologías.</p> <p>Así como en la parte evaluativa, que presentan un amplio margen de oportunidad formativa, así como una limitación penosa en cuanto a la parte</p>	<p>Este punto es medular porque permite la mejora y crecimiento profesional docente, sin embargo, se realiza de forma variable y en ciertos casos no se cumple en número como en calidad, y al no contar con un diálogo posterior en muchos casos se pierde su valor innovador debido al aspecto administrativo, manejo de dinero y reportes de la labor directiva, Así mismo está pendiente el desarrollo de la retroalimentación a los formadores de talleres donde además de la parte pedagógica se debe evaluar el logro de competencias, es así que por la labor burocrática se pierde otra oportunidad para liderar, debido a que el acompañamiento es vital para construir relaciones valiosas de mejor desempeño conjunto.</p> <p>El profesorado está, en su mayoría, preparado para conducir exitosamente procesos de aprendizaje. Cuenta con experiencias laborales y formativas valiosas para contribuir a la formación escolar, además tienen disposición para trabajar en equipo, no obstante, hay ocasiones en que se contrata personal sin la experiencia técnica y ello perjudica la calidad educativa.</p> <p>La falta de profesionales preparados en la parte técnica es un talón de Aquiles notorio en estas IEs, debido a que en muchos casos se contrata profesionales sin la debida especialización y actualización esto está relacionado con que haya escasos centros de formación de maestros con especialidades técnicas.</p> <p>En otro punto las debilidades personales en valores como la puntualidad escapan a procesos formativos y dependen más de cualidades personales y una aplicación estricta del RI, hay un amplio margen de</p>

	<p>En tanto que, como debilidades, se presenta la impuntualidad, falta de trabajo colaborativo entre áreas de ciencias y humanidades con la parte técnica, así como actualización en metodologías, uso de tics y adaptación al cambio, así como un proceso más sólido de evaluación de calidad de aprendizajes debido a que cada docente implementa instrumentos como rúbricas, listas de cotejo pero sin la debida capacitación por el Minedu, así mismo falta un manejo adecuado de conflictos en aula, además de docentes reasignados que persisten en enseñar aquello que saben pese a estar desfasados.</p> <p>La reflexión sobre el desempeño profesional docente se elude desde el nivel directivo, solo hay reuniones de área- colegiados- donde se tratan estos aspectos, no obstante, hay un reclamo al director y subdirectores en este sentido, la ausencia de estas autoridades es expresada con calificativos como que la entidad estuvo acéfala o confrontaciones para suceder en posiciones jerárquicas y mayor compromiso personal con la formación y desarrollo. De parte de los directivos se afirma que hubo monitoreos para mejorar el desempeño y buscar compromisos, pero se reconoce la falencia del dominio disciplinar en ciertas áreas.</p> <p>Sobre el propósito de la reflexión del desempeño docente es claro que sirve para la mejora de la práctica pedagógica- para definir fortalezas y debilidades-, pero que el tiempo en los colegiados para ello es insuficiente, de otro lado algunos docentes de talleres han mostrado iniciativa para contar con profesionales externos que contribuyan con la formación de</p>	<p>técnica al carecer de profesionales preparados y actualizados.</p> <p>En este punto es claro y revelador que muchos docentes percibieron la ausencia de sus directivos y reclamaban mayor apoyo y acompañamiento, decir de forma directa que se encontraban acéfalos, sin motivación tanto interna como externa, muestra una gestión y relación desgastada, sin señales de cambio. De otro lado los directivos presentan que estas sesiones contribuían a la mejora educativa solo que no todos estaban preparados para desarrollarlas. Entonces estas posiciones encontradas presentan que si existieron sesiones de reflexión pero que no tuvieron el impacto en el colectivo que se buscaba.</p> <p>Reflexionar sobre el desempeño docente es sustancial en una entidad educativa, debido a que es un punto de crecimiento y desarrollo tanto de la identidad profesional como de la práctica para la mejora pedagógica pero no se dio en espacios más amplios, se limitó a las escasas horas de colegiados entre docentes.</p> <p>La acción en cuanto a los procesos formativos estuvo ausente, salvo algunas propuestas de corte más socioemocional se descuidó la parte de desarrollo y actualización docente por la sobre carga de trabajo del director y parte de su equipo directivo, pese a que en algunas áreas se tuvo iniciativas válidas para el desarrollo de pasantías, además que la formación se deja a nivel personal,</p>	<p>mejora en temas de metodologías, tecnologías, evaluación y mayor trabajo colaborativo.</p> <p>El desgaste de la relación entre el personal directivo y docente es clara, los calificativos de una organización acéfala revelan un deterioro y percepción negativa de la dirección que se encontraba en su último año de gestión y que no motivaba ninguna expectativa salvo el cambio, pese a los monitoreos, no había una adecuada opinión en el balance perceptual de los docentes, además se acusa un conformismo en ciertos docentes que no avanzaron dentro de la escala magisterial y presentan un desempeño conservador, aletargado y rutinario, en el peor de los casos.</p> <p>Pese al valor de la reflexión sobre el desempeño docente, ésta se dio de forma limita y en espacios de grupos pequeños, cuando se debió de hacer una sesión más amplia dado que es el aspecto central para el logro de aprendizajes de los educandos.</p> <p>En una institución educativa donde languidece la formación y capacitación se establece una paradoja debido a que debe ser el punto clave de convergencia para que una vez identificadas las debilidades se puedan trabajar mediante planes de actualización y capacitación, pero aquí reaparece la escasez de tiempo directivo para limitar el aspecto formativo docente</p> <p>Sin embargo, también recae en el tema profesional del educador buscar actualización no solo abierta sino de paga para mejorar sus propias competencias, subir en la escala magisterial y refrendar su compromiso con la educación del país. Un plantel sin estímulos, con reconocimiento escaso, más que los calificativos de logrado en los monitoreos, no impulsa las iniciativas individuales y de equipo, aquí se presenta otro espacio en donde la evaluación es dejada de lado y por ende también</p>
--	--	--	---

	<p>competencias, así como el apoyo para reparación de maquinarias.</p> <p>Desde la dirección no se promovieron capacitaciones ni actualizaciones- solo hubo sesiones de soporte emocional que se lograron con una universidad local y el centro de salud del distrito-, se concibe que la formación docente debe ser continua y voluntaria mediante plataformas de acceso gratuito como Perú Educa. Los directivos argumentaron que no promovieron formaciones por la sobre carga laboral en tanto que de la mirada docente se comprueba la ausencia de formación y esto es más notorio en la parte técnica, no obstante, en ciertas especialidades si se realizaron pasantías en entidades como el SENATI.</p> <p>Los docentes tampoco perciben que haya un reconocimiento de su labor por parte de los directivos, solo hay muestras de valoración a quienes cesan más no a los profesores en ejercicio, pese a los reclamos por resoluciones o menciones por desempeño destacado.</p> <p>De lado directivo se expresa que, si la UGEL ya reconoce mediante resoluciones eso tiene más peso, y hay propuestas para hacer murales de reconocimiento, pero aún no se hicieron. Así mismo, un directivo califica como meritorio el calificativo de logrado en la tercera visita de monitoreo de clases. Pese a esta ausencia de un reconocimiento continuo, uno de los directivos indicó que cuatro docentes fueron reconocidos por buenas prácticas pedagógicas.</p>	<p>voluntaria y de forma gratuita por las plataformas estatales como Perú Educa.</p> <p>El reconocimiento es un factor clave de motivación como lo es en muchos casos un calificativo al estudiante, sin embargo, aquí estuvo ausente para los docentes en ejercicio, en cambio se dio para los que cesaban, en este punto es algo contradictorio que se reconozca a quienes culminen labores y no a quienes continúan en la brega educativa.</p>	<p>el mérito por los objetivos alcanzados, esto requiere un cambio pues incide en la motivación personal y de áreas.</p>
<p>Clima institucional</p>	<p>En opinión de la mayoría de docentes el clima es bueno, las relaciones cordiales y respetuosas, sin embargo, otros consideran que el ambiente está fraccionado, hay división entre la parte técnica y la de formación general así</p>	<p>Un clima adecuado, de respeto y con relaciones cordiales resulta relevante para el trabajo colaborativo que requiere el entorno educativo, sin embargo, este clima por la misma interacción social no</p>	<p>El clima escolar de la entidad es, en general, adecuado y pese a ciertos conflictos, al parecer desde la mirada docente es cordial y respetuoso aunque se pueden superar fraccionamientos y divisiones para fortalecer la cooperación y trabajo</p>

	<p>como entre docentes varones y mujeres, además de roces entre especialidades similares pero sin llegar a antagonismos radicales o sindicalismos obstinados, se logra trabajar en coordinación, no obstante, a veces se percibe poca empatía en el trato de docentes a estudiantes, aquí un docente expresa que el director promueve un buen clima sostenido en el respeto de las normas básicas de convivencia. En tanto que en opinión de los directivos el clima es bueno y la relación entre los diversos actores armoniosa, sin embargo, otro afirma que las relaciones suelen ser complicadas, fragmentadas pues cada quien quiere hacer las cosas a su manera y hay tensión por la presión de logro de responsabilidades.</p> <p>Sobre cómo se promueve el buen trato y respeto en la comunidad educativa, los docentes expresan que es a través del ejemplo, normas de convivencia, pero aclaran que este tema es más personal que institucional, pues algunos profesores no corresponden el saludo de los alumnos, y en otros casos, algunos maestros, cuestionan prácticas como la limpieza y orden en talleres por parte de los escolares, pero hay coincidencia en que el respeto y cordialidad son claves en el desarrollo de un clima positivo, mientras que los directivos afirman que es a través del área de Tutoría y Orientación estudiantil que se promueven los valores y resaltan también la importancia de las normas de convivencia.</p> <p>En cuanto a los valores de la IE, estos son: respeto, honestidad, solidaridad y responsabilidad, y aunque algunos destacan que se practican con regularidad, otros asumen que aún falta debido a que hay impuntualidad, poca disciplina o incumplimiento de horarios o</p>	<p>está exento de conflictos, que en cauces regulares como los que presenta la entidad, permite un entorno de libertad de expresión y opinión sanas, no obstante, la percepción de un directivo acusa que falta un adecuado alineamiento a valores y una visión compartida, además se percibe que puede mejorar pues hay distancias entre docentes y áreas.</p> <p>En opinión de la mayoría de los docentes contar con normas esenciales de convivencia que fomenten el respeto y cordialidad es clave para el desarrollo de interacciones positivas y un adecuado clima.</p> <p>No obstante, pese, a existir aspectos positivos en cuanto a hacerse responsables de la limpieza y orden en talleres esto tiene una percepción errónea de solo corresponder al personal de mantenimiento del plantel y se pierde una ocasión para fomentar ambientes ordenados que encontrarán en talleres cuando salgan de la IE.</p> <p>Los valores que se promueven en la institución están establecidos y son conocidos, se suelen practicar con regularidad, pero hay comportamientos contrarios como la impuntualidad, indisciplina o escasa empatía por parte de algunos docentes, aquí hay un margen de acción que se les reclama a los directivos y en específico al director para imponer reglas o sanciones, pero al parecer no se opta por ello.</p> <p>En la percepción docente y directiva la comunicación es directa, verbal y escrita, se da en oficinas, durante las formaciones</p>	<p>en equipo, además de trascender esa división de entidades estatales donde cada quien quiere hacer las cosas a su manera, esto habla de una necesidad de mayor comunicación y ausencia de una visión compartida, extraña también que al ser un entorno profesional haya aún separación entre varones y mujeres y resta afianzar las relaciones entre el ámbito técnico y de formación general pues aún está fraccionado, así mismo resulta importante la función de las normas de convivencia para crear ámbitos de interacción sana y positiva.</p> <p>Si bien los valores se promueven desde las normas de convivencia y su práctica depende de aspectos personales, deben existir espacios de reflexión más allá de las horas colegiadas donde se difundan y practiquen, es más deberían ser parte del ADN de la entidad y atraer una reflexión adicional el hecho que se cuestione que los escolares limpien los espacios de talleres, dejando de lado una opción de crecimiento mediante el orden y cuidado de sus propios espacios, resalta además la importancia del área de Tutoría y Bienestar Estudiantil para trasladar a toda la comunidad estos valores.</p> <p>En la IE hay un margen de desarrollo dentro de la práctica de valores pues existe una brecha entre lo que se dice y hace, pero ciertamente comportamientos donde la autoridad, así como la aplicación del reglamento debe primar, por ejemplo, en la sanción a la impuntualidad o incumplimiento de labores, la labor directiva está nuevamente ausente y reingresa el concepto de una norma implícita de dejar hacer y dejar pasar, pues de esta forma se evitan conflictos, pero se crea un descontento entre quienes tratan de ceñirse a estos principios.</p> <p>En gran medida la comunicación entre docentes y directivos es adecuada y cuenta con canales verbales, escritos y espacios como la formación</p>
--	---	---	---

	<p>labores por parte de algunos docentes, además que resta practicar la solidaridad por ejemplo en casos de salud o dificultades personales, sin embargo los maestros expresan que muestran apoyo ante los requerimientos del colegio por el cariño que le tienen al plantel, por su legado e historia.</p> <p>La comunicación en el plantel se da de forma directa, pero sobre todo mediante grupos de WhatsApp, hay incluso tres, si bien hay una percepción significativa de que la comunicación es honesta y transparente, existen cuestionamientos a espaldas entre colegas, otros reclaman que haya una comunicación más formal mediante memorándums y otro advierte que se percibe que si uno va a dirección es porque hay problemas, en tanto que del lado directivo se indica que la comunicación es verbal, escrita y en ciertos casos se da en las formaciones para motivar o reconocer logros estudiantiles, otro directivo expresa que la interacción es directa, horizontal y fluida mediante la atención a padres, docentes y alumnos en las oficinas. Sobre la resolución de conflictos, las posiciones son variadas, para algunos estos se abordan mediante el diálogo y la proactividad, pero en ciertos casos no se hace nada y las relaciones quedan quebradas, en cuanto a las causas de los problemas, en algunos casos surgen fricciones por carencias en infraestructura y en otros por situaciones de acoso escolar, en esto último se reclama capacitación, apoyo psicológico y acción por parte del comité de disciplina, así mismo hay inconvenientes por falta de sanción a la impuntualidad. En la mirada de los directivos, los conflictos docentes se resolvían con diálogo</p>	<p>y en especial a través de los grupos de WhatsApp, no obstante, existen desacuerdos o entredichos que se dan a espaldas de los colegas, esto revela que, pese a que un grupo mencione que la comunicación es abierta, no lo sea del todo o que sean necesarios reforzar canales para que la comunicación y los mensajes sean más fluidos y francos.</p> <p>El diálogo sirve para resolver desacuerdos entre colegas, no obstante, en ciertas ocasiones las relaciones se quiebran por falta del mismo, entonces hay una necesidad de mejorar la comunicación así como las relaciones interpersonales, ya en el plano de las interacciones escolares se aplica la norma para casos de acoso y se apela al comité de disciplina incluso con suspensiones, pero extraña que no se sancione la impuntualidad docentes pese que esté contemplado dentro del Reglamento Interno (RI).</p> <p>En general los docentes se sienten satisfechos con la labor que realizan en la institución pues cumplen su vocación y trascienden, además de estar motivados, en ciertos casos, por regresar a su IE como maestros, además de la calidad humana de los estudiantes, no obstante se percibe que no todos se encuentran conformes debido a que tienen otras actividades y su compromiso es parcial y la mayor insatisfacción se presenta en el área de Educación para el Trabajo pues la normativa no es clara y cambiante.</p>	<p>escolar o soportes digitales como el WhatsApp, no obstante, hay aún un trecho por avanzar pues no es del todo franca o directa como se asume sino que hay conflictos no resueltos que desencadenan entredichos y provocan un clima escolar inapropiado para el trabajo cooperativo.</p> <p>El conflicto es inherente a las relaciones humanas, este incluso puede tener connotaciones positivas si se encauza de la mejor forma y es innegable que el diálogo permite superar cualquier aspereza propia de las posiciones y opiniones contrarias, sin embargo que haya relaciones quebradas y que se dejen así por parte de los directivos es algo que llama la atención puesto que su intervención oportuna puede hacer que esto no afecte el clima y el respeto así como solidaridad que pregonan los valores, así mismo llama la atención que se sancione a estudiantes pero se mida con una vara distinta a los docentes, por impuntualidad, por ejemplo, eso a la larga genera una sensación de inequidad y trato preferente que puede afectar más el clima de la IE.</p> <p>La labor docente tanto social como económicamente ha mejorado en los últimos años, la vocación de los maestros, la trascendencia de su labor, así como la calidez del alumnado son factores clave en este sentido, sin embargo, esta sensación contrasta con el nivel de logro de aprendizajes, o la dedicación parcial de algunos profesores, además de la insatisfacción por falta de políticas claras en EPT son temas a profundizar, pues si bien el tema pedagógico es relevante en esta IE se ven también aspectos actitudinales y de empleabilidad, que dan otra mirada a la evaluación que realiza el Minedu.</p>
--	---	--	--

	<p>en tanto que las dificultades entre escolares se abordaban mediante reportes en la plataforma Siseve y en caso extremos mediante suspensiones temporales.</p> <p>La percepción directiva sobre la satisfacción laboral docente está dividida, algunos consideran que los profesores están conformes y comprometidos pues llevan años en la institución, pero otro considera que la mayoría cumple otras actividades y no están a dedicación exclusiva, en tanto otro expresa que la mayor insatisfacción se presenta en el área de EPT. De lado de los docentes, la satisfacción es general, sienten que cumplen con su vocación, trascienden al lograr aprendizajes y aprenden también de los estudiantes, algunos incluso son exalumnos y retornan como pedagogos a su alma máter, la mayoría de los maestros expresa que los alumnos son respetuosos, amables, disciplinados, aunque a veces poco responsables.</p>		
Liderazgo pedagógico	<p>El liderazgo pedagógico desde la mirada directiva se liga con la parte pedagógica propiamente, de gestión y administración, tiene que ver con sensibilizar, motivar y lograr el respaldo docente por el ejemplo, así como un sentido profundo de educar, en tanto que para los maestros, implica guiar sobre metas comunes para desarrollar el máximo potencial estudiantil, se relaciona con una dimensión humana y de valoración por cada integrante de la comunidad, además de un compromiso, energía y dedicación institucional plena, así como ser facilitador y acompañante de los procesos pedagógicos para los otros docentes, además de desarrollar el liderazgo en ellos.</p>	<p>El concepto de liderazgo pedagógico se liga con guiar, acompañar y ser ejemplo, así como concretar el máximo desarrollo escolar, también con ser capaz de gestionar y administrar con dedicación íntegra, además de facilitar procesos pedagógicos y tener claro el sentido de educar, además de facilitar procesos pedagógicos para los propios docentes, sin embargo, esto contrasta con el tiempo, acción y colaboración que debería existir para ello, pues los resultados de aprendizaje en algunos casos siguen estancados.</p>	<p>El concepto de liderazgo en el sentido de la influencia para el desarrollo estudiantil está claro, tanto en directivos, quienes enfatizan por la labor que cumplen la parte de gestión y administración, y de lado docente en relación a la opción de alcanzar el máximo potencial escolar, no obstante se encuentra una institución que prefiere descalificar, en ciertos casos, las evaluaciones estandarizadas del Minedu y medir el éxito por el trabajo que obtienen sus egresados, es así que queda margen para mejorar los pobres resultados con mayor cooperación e innovación y una dirección de todos hacia una meta común.</p>