

UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN

ESCUELA DE POSGRADO

Unidad de Posgrado de Ciencias Humanas y Educación



Una Institución Adventista

Liderazgo pedagógico y competencia digital: predictores de la calidad educativa, en docentes de educación básica de la UGEL San Román, 2022

Tesis para obtener el Grado Académico de Doctor en Educación con mención en Gestión Educativa

Autor:

Isaac Neonel Quea Larico

Asesora:

Dra. Gabriela Requena Cabral

Lima, diciembre de 2022

DECLARACIÓN JURADA DE AUTORÍA DE TESIS

Yo, Dra. Gabriela Requena Cabral, de la Unidad de Posgrado de Ciencias Humanas y Educación, Escuela de Posgrado de la Universidad Peruana Unión.

DECLARO:

Que la presente investigación titulada: **“Liderazgo pedagógico y competencia digital: predictores de la calidad educativa, en docentes de educación básica de la UGEL San Román, 2022”** constituye la memoria que presenta el Magíster Isaac Neonel Quea Larico, para aspirar al Grado Académico de Doctor en Educación, con mención en Gestión Educativa, cuya tesis ha sido realizada en la Universidad Peruana Unión bajo mi dirección.

Las opiniones y declaraciones en este informe son de entera responsabilidad del autor, sin comprometer a la institución.

Y estando de acuerdo, firmo la presente declaración en la ciudad de Lima a los 03 días del mes de enero del año 2023.



Dra. Gabriela Requena Cabral

Asesora

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS DE DOCTOR(A)

En Lima, Ñaña, Villa Unión, a 13 del mes de... diciembredel año 2022, siendo las..... 05:00 p.m., se reunieron en la modalidad online sincrónica, bajo la dirección del Señor Presidente del Jurado: Dr. Josue Edison Turpo Chaparro, el secretario: Dr. Donald Dámazo Jaimés Zubieta, los demás miembros: Dr. Salomón Vásquez Villanueva y Moisés Díaz Pinedo y el asesor: Dra. Gabriela Requena Cabral, con el propósito de administrar el acto académico de sustentación de Tesis de Doctor(a) titulada: Liderazgo pedagógico y competencia digital: predictores de la calidad educativa, en docentes de educación básica de la UGEL San de Román, 2022. del Magister/Maestro (a) Isaac Neonel Quea LaricoConducente a la obtención del Grado Académico de Doctor (a) en: Educación (Nomenclatura del Grado Académico) Gestión Educativa con Mención en.....

El Presidente inició el acto académico de sustentación invitando al candidato hacer uso del tiempo determinado para su exposición. Concluida la exposición, el Presidente invitó a los demás miembros del Jurado a efectuar las preguntas, cuestionamientos y aclaraciones pertinentes, los cuales fueron absueltos por el candidato. Luego se produjo un receso para las deliberaciones y la emisión del dictamen del Jurado.

Posteriormente, el Jurado procedió a dejar constancia escrita sobre la evaluación en la presente acta, con el dictamen siguiente:

Magister/maestro (a): Isaac Neonel Quea Larico

CALIFICACIÓN	ESCALAS			Mérito
	Vigesimal	Literal	Cualitativa	
Aprobado	18	A-	Con nominación de Muy Bueno	Sobresaliente

(*) Ver parte posterior


Finalmente, el Presidente del Jurado invitó al candidato a ponerse de pie, para recibir la evaluación final. Además, el Presidente del Jurado concluyó el acto académico de sustentación, procediéndose a registrar las firmas respectivas.



Presidente



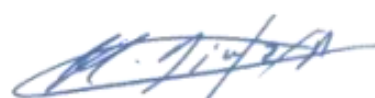
Secretario



Asesor



Miembro



Miembro



Magister/Maestro(a)

Dedicatoria

A Dios, fuente de toda sabiduría y excelencia.

A mi madre, Lucia, por su ejemplo de lucha en el caminar de la vida.

A los profesores y profesoras del Perú, quienes cumplen eficazmente la noble labor de educar, en el universo de una educación de calidad.

Agradecimientos

A Dios, por su inefable amor mostrado mediante Jesucristo, Señor nuestro.

A mi madre, Lucia, por su constante apoyo, paciencia, comprensión, ternura y amor.

Al Dr. Fidel Mendoza, Director Regional de Educación Puno, por su valoración a la calidad del servicio educativo mediante la presente investigación.

A los docentes, equipos directivos de instituciones educativas públicas y privadas de EBR y al corporativo de trabajadores de la UGEL "San Román", por el tiempo, espacio y atención en la ejecución de la presente investigación.

A la Dra. Gabriela Requena, por su asesoría y tiempo brindado durante el desarrollo de la investigación.

Al Dr. Salomón Vásquez, por su contribución y acertadas sugerencias, para la culminación de la investigación.

Al Mg. Julio Torres, por su apoyo, solidaridad y oportunas sugerencias en la presente investigación.

Al Mg. David Quispe, por su aporte técnico, orientaciones y comentarios que contribuyeron a mejorar el desarrollo de la investigación.

A los docentes y equipo directivo de la Escuela de Posgrado de la Universidad Peruana Unión, por su contribución para la formación de profesionales, pensadores y referentes, en plena sociedad del conocimiento.

Tabla de contenido

Dedicatoria	iv
Agradecimientos.....	v
Tabla de contenido.....	vi
Índice de tablas	ix
Índice de figuras.....	x
Resumen.....	xii
Abstract	xiii
Capítulo I: El problema de investigación y otros.....	1
1.1. Planteamiento del problema	1
1.1.1. Descripción de la situación problemática.	1
1.1.2. Planteamiento y formulación del problema.	10
1.2. Finalidad e importancia de la investigación	11
1.2.1. Justificación.....	11
1.3. Objetivos de la investigación	14
1.3.1. Objetivo general.	14
1.3.2. Objetivos específicos.	15
1.4. Hipótesis de estudio	15
1.4.1. Hipótesis principal.	15
1.4.2. Hipótesis derivadas.....	16
1.5. Variables de estudio	16
1.5.1. Variable predictora/independiente.....	16
1.5.2. Variable criterio/dependiente:.....	17

1.6. Operacionalización de variables	18
Capítulo II: Fundamento teórico de la investigación	21
2.1. Antecedentes de la investigación	21
2.1.1. Antecedentes internacionales.	21
2.1.2. Antecedentes nacionales.	29
2.2. Bases filosóficas.....	32
2.3. Bases Teóricas.....	34
2.3.1. Liderazgo Pedagógico (pedagogical leadership).....	35
2.3.2. Competencia digital.	43
2.3.3. Calidad Educativa.....	51
2.4. Bases conceptuales	58
2.4.1. De las variables predictoras	58
2.4.2. De la variable criterio.....	60
Capítulo III: Metodología de la investigación	62
3.1. Tipo de estudio.....	62
3.2. Diseño de investigación.....	62
3.3. Definición de la población y muestra.....	64
3.3.1. Población.....	64
3.3.2. Muestra	65
3.4. Técnica de recolección de datos	68
3.5. Plan de tratamiento de datos.....	70
3.6. Instrumentos para la recolección de datos	70
3.6.1. Cuestionario sobre liderazgo pedagógico	70

3.6.2. Cuestionario sobre Competencia Digital	71
3.6.3. Cuestionario sobre Calidad Educativa.....	74
3.7. Técnica para el procesamiento y análisis de datos	75
3.7.1. Análisis descriptivo y Validación de contenido	75
3.7.2. Confiabilidad.....	75
3.7.3. Evaluación del modelo propuesto.	76
3.7.4. Predicción del modelo y variabilidad explicada.	76
Capítulo IV: Análisis de resultados.....	77
4.1. Análisis descriptivo de los datos.....	77
4.1.1. Análisis sociodemográficos.	77
4.1.2. Análisis descriptivo, confiabilidad y matriz de correlación de Pearson.....	78
4.1.3. Análisis del modelo empírico.....	79
4.2. Prueba de Hipótesis específicas	81
4.2.1. Prueba de Hipótesis específica 1.....	81
4.2.2. Prueba de Hipótesis específica 2	82
4.2.3. Hipótesis específica 3.....	83
4.2.4. Hipótesis específica 4.....	84
4.2.5. Hipótesis específica 5.....	85
4.3. Discusión de resultados	86
4.4. Conclusiones.....	92
4.5. Recomendaciones.....	93
Referencias	95
Anexos/ apéndices	132

Índice de tablas

Tabla 1 Operacionalización de la variable liderazgo pedagógico.....	18
Tabla 2 Operacionalización de la variable competencia digital	18
Tabla 3 Operacionalización de la variable calidad educativa	20
Tabla 4 Población de docentes por tipo de gestión educativa según nivel educativo	64
Tabla 5 Distribución de muestra de docentes	65
Tabla 6 Análisis sociodemográfico de los participantes en estudio.....	77
Tabla 7 Análisis descriptivo, confiabilidad y matriz de correlación de Pearson	79
Tabla 8 Coeficiente V de Aiken	168

Índice de figuras

<i>Figura 1.</i> Pobreza de aprendizaje a nivel mundial.....	6
<i>Figura 2.</i> Resumen de resultados ECE 2019 - 2° grado de primaria.....	7
<i>Figura 3.</i> Resumen de resultados ECE 2019 - 4° grado de primaria.....	7
<i>Figura 4.</i> Resumen de resultados ECE 2019 - 2° grado de secundaria.	8
<i>Figura 5.</i> Resultados EVA 2021 en Lectura de 2° grado de secundaria	9
<i>Figura 6.</i> Resultados EVA 2021 en Matemática de 2° grado de secundaria.....	9
<i>Figura 7.</i> Cantidad de docentes por niveles de enseñanza EBR..	66
<i>Figura 8.</i> Docentes según género.	66
<i>Figura 9.</i> Estado civil de docentes.....	67
<i>Figura 10.</i> Grado Académico de docentes.	67
<i>Figura 11.</i> Condición laboral de docentes.	68
<i>Figura 12.</i> Publicación del link para llenado de encuesta online	69
<i>Figura 13.</i> Publicación del acceso para llenado de encuesta.....	69
<i>Figura 14.</i> Diagrama Path del modelo empírico sin rectificar	80
<i>Figura 15.</i> Diagrama Path del modelo empírico rectificado	81
<i>Figura 16.</i> Efecto del liderazgo pedagógico y la competencia digital sobre la equidad de la calidad educativa	82
<i>Figura 17.</i> Efecto del liderazgo pedagógico y la competencia digital sobre la relevancia de la calidad educativa	83
<i>Figura 18.</i> Efecto del liderazgo pedagógico y la competencia digital sobre la pertinencia de la calidad educativa.	84

Figura 19. Efecto del liderazgo pedagógico y la competencia digital sobre la eficacia de la calidad educativa. 85

Figura 20. Efecto del liderazgo pedagógico y la competencia digital sobre la eficiencia de la calidad educativa. 86

Resumen

La investigación se realizó sobre tres variables, muy significativas para la ponderación de la educación en los diversos niveles: inicial, primario y secundario. El objetivo de la investigación fue determinar en qué medida el liderazgo pedagógico y la competencia digital predicen la calidad educativa, en docentes de la UGEL San Román. Dicho estudio se realizó con la participación de 542 docentes, cuya metodología comprende el enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo transaccional. Los datos fueron recabados a través tres instrumentos seleccionados y validados, mediante estándares y protocolos de la investigación, que aseguraron la confiabilidad de los mismos. Los resultados del estudio revelan que el liderazgo pedagógico y la competencia digital tienen un efecto directo, positivo y significativo sobre la calidad educativa en docentes ($\beta_1 = .18, p < 0$ y $\beta_2 = .57, p < 0$), cuya calidad educativa es explicada en 44% por ambas variables predictoras. Se concluye que el liderazgo pedagógico y la competencia digital se constituyen en variables predictoras de la calidad educativa.

Palabras clave: liderazgo pedagógico, competencia digital, calidad educativa.

Abstract

The research was carried out on three variables, very significant for the weighting of education at the various levels: initial, primary and secondary. The objective of the research was to determine to what extent pedagogical leadership and digital competence predict educational quality, in teachers of the UGEL San Román. Said study was carried out with the participation of 542 teachers, whose methodology includes the quantitative approach, of a transactional descriptive type. The data was collected through three selected and validated instruments, through research standards and protocols, which ensured their reliability. The results of the study reveal that pedagogical leadership and digital competence have a direct, positive and significant effect on the educational quality of teachers ($b_1 = .18, p < 0$ and $b_2 = .57, p < 0$), whose educational quality 44% is explained by both predictor variables. It is concluded that pedagogical leadership and digital competence are predictive variables of educational quality.

Keywords: pedagogical leadership, digital competence, educational quality.

Capítulo I: El problema de investigación y otros

1.1. Planteamiento del problema

1.1.1. Descripción de la situación problemática.

En un nuevo escenario mundial del siglo XXI, donde las nuevas tecnologías de la sociedad de la información han cambiado la forma de vivir, trabajar y relacionarse, es necesario desarrollar una ciudadanía digital que permite un desenvolvimiento competente ante los nuevos ecosistemas digitales de aprendizaje (Sulmont, 2022); “Pero tú, Daniel, cierra las palabras y sella el libro hasta el tiempo del fin. Muchos correrán de aquí para allá, y la ciencia se aumentará” (Daniel 12:4), versión Reina Valera de 1960. Por lo que existe la necesidad de responder a las demandas educativas de este siglo, considerando la marca distintiva de los “principios de la verdadera educación, como agente/restaurador en el contexto del conflicto cósmico entre el bien y el mal” (Pedagogía Adventista, 2009).

Ante las demandas educativas del contexto actual, que busca la transformación de la educación y el desarrollo de la escuela para lograr aprendizajes de calidad en una sociedad de la información, se pretende neutralizar el verdadero concepto de la educación con filosofías actuales que buscan la mejora del ser humano, a través de la tecnología y un cambio en la identidad humana sin límites (Tatulyan, 2021); es necesario sostener que una educación verdadera no es solo el cumplimiento y continuación del currículo de estudios de acuerdo a los estándares de aprendizajes establecidos por sistemas educativos de este mundo, sino que promueve una formación íntegra y equilibrada en las facultades físicas, mentales y espirituales para el servicio abnegado en esta vida y la eternidad (White, 1978).

La educación es el medio por el cual se puede responder a la necesidad inevitable de desarrollar competencias en un mayor número de personas a lo largo de sus vidas (Echeverría & Martínez, 2018). Existen aspectos en la educación que aún se deben replantear, como los modelos tradicionales de gestión y liderazgo, capacitación y empoderamiento de los docentes y directivos para la toma de conciencia del rol protagónico que deben asumir en los procesos de cambio, para generar la transformación de la educación y desarrollo de la escuela.

El aprendizaje real, con participación activa de los estudiantes en el fomento de las competencias analíticas y reflexivas, quedan relegados en un segundo plano por un enfoque normativo donde los docentes se preocupan más por cumplir el currículo, avanzar la sesión planificada que, a promover asuntos pedagógicos, de innovación y el desarrollo de las prácticas de enseñanza. El trabajo colaborativo, con estilos participativos de interacción dinámica que requiere la sociedad de hoy, difieren de las escuelas con áreas funcionales que aún mantienen docentes separados de las tareas de liderazgo y directivos enfocados en el que hacer pedagógico, omitiendo las tareas de recorrer los pasillos de la escuela, visitar las aulas, conversar con los docentes para brindar retroalimentación y el descuido en el soporte al trabajo pedagógico de los docentes y por ende al desarrollo de la escuela. Al respecto, Contreras (2016) sostiene que la falta de motivación, insatisfacción del personal, bajo nivel de compromiso con los objetivos institucionales y la falta de participación son el resultado de laborar con un clima de subordinación que priva a los docentes, estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa en la toma de decisiones y participación activa en la gestión

escolar, ocasionando además pérdidas en la generación de ideas, planes de mejora e innovación.

Para que las diferentes escuelas de América Latina sean verdaderamente exitosas, se requiere que el rol del director no se desempeñe solo en el marco administrativo de gestión burocrática tradicional basado en el poder o autoridad formal; garantizar las competencias básicas en los estudiantes de las diferentes instituciones educativas, es el deber de la Dirección de la institución educativa centrando todos los esfuerzos en dicho objetivo, la calidad de enseñanza ofrecida por la escuela y los resultados satisfactorios de aprendizajes logrados por los estudiantes, evidencia la influencia del liderazgo pedagógico que orienta sus esfuerzos en la mejora de los aprendizajes. La influencia en la motivación, en el compromiso, en las prácticas de enseñanza y el desarrollo de las capacidades de los docentes, son los medios por los cuales la Dirección, a través de un liderazgo pedagógico, mejora de manera indirecta los resultados en la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes (Bolívar, 2010).

Cambiar la estructura mental de jefe a líder, de actitudes conservadoras a ser movilizadores del cambio pedagógico, armonizando adecuadamente los factores de calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, son los directores que el sistema educativo peruano requiere para optimizar los logros en la gestión y acción educativa. Por su parte, Leithwood, Harris y Hopkins (2020) confirman que, de acuerdo a la Organización para la Economía, Cooperación y Desarrollo (OCDE), la enseñanza es el primer factor más influyente en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes; el liderazgo de los directores de las instituciones educativas es el segundo factor que más influye en los aprendizajes. Al respecto, Contreras (2016) indica que

siendo el desempeño pedagógico del personal docente el factor que más influye en el aprendizaje de los estudiantes, existe un escaso incentivo al desarrollo profesional y personal provistos por el director y su equipo directivo en el desarrollo de talleres de capacitación referidos a liderazgo docente, intercambio de experiencias en temas pedagógicos y acompañamiento al desempeño pedagógico del docente; la práctica educativa de la escuela y sus resultados dependerán de la atención que se brinde al desarrollo profesional y personal de los docentes. Además, se requiere promover y mejorar una cultura de evaluación centrada en la información para un análisis de diagnóstico periódico en diferentes aspectos de la vida escolar para atender el sentir, las necesidades y el desempeño de los docentes, junto a la implementación de proyectos de mejora que repercutirán en el desarrollo escolar y la optimización de los resultados de aprendizaje.

Por otro lado, Thompson y Lodge (2020) afirman que la pandemia de COVID-19 causó una conmoción mundial en la educación. La migración repentina y masiva del aprendizaje en línea ha creado desafíos y oportunidades para los educadores, tecnólogos e investigadores de tecnologías educativas y lo seguirá haciendo durante algún tiempo. Si los educadores no responden de manera efectiva a estos cambios, la pandemia de COVID-19 podría causar la mayor interrupción de las oportunidades educativas en una generación en todo el mundo. La educación a distancia ha sido el medio a utilizar para cerrar la brecha educativa y cerrar las escuelas como medida para frenar la propagación de la COVID-19 en la mayoría de los países del mundo.

La Organización de las Naciones Unidas para la educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y el

Banco Mundial (2020), realizaron una encuesta a los directivos de los ministerios de educación de 118 países, entre los meses de mayo y junio del 2020, y una segunda fase a 149 países entre los meses de julio y octubre del 2020, acerca del cierre de las escuelas por COVID-19 en materia educativa. Los resultados de las estadísticas que examinaron las respuestas nacionales al cierre de escuelas, indican que los estudiantes de 108 países no asistieron a clases presenciales durante unas 10 semanas hasta agosto de 2020, después de que comenzara la propagación de la COVID-19. El cierre de escuelas alcanzó su punto máximo en abril de 2020 y se estima que más del 90% de los estudiantes se vieron afectados en todo el mundo.

Un nuevo informe del Banco Mundial, la Unesco, Unicef, el FCDO, la USAID y la Fundación Bill y Melinda Gates, señala que “la pobreza de aprendizajes se incrementó en un tercio en los países de ingreso bajo y mediano, donde se estima que el 70 % de los niños de 10 años no pueden comprender un texto simple” (Banco Mundial, 2022, parr. 1). Ante el resultado de la peor crisis de la historia registrada en la educación y el aprendizaje, se requiere de un compromiso de los actores de la sociedad civil en su conjunto, que permita la recuperación y aceleración del aprendizaje, con medidas concretas a nivel nacional con una mejor evaluación, objetivos claros para combatir la pobreza de los aprendizajes.

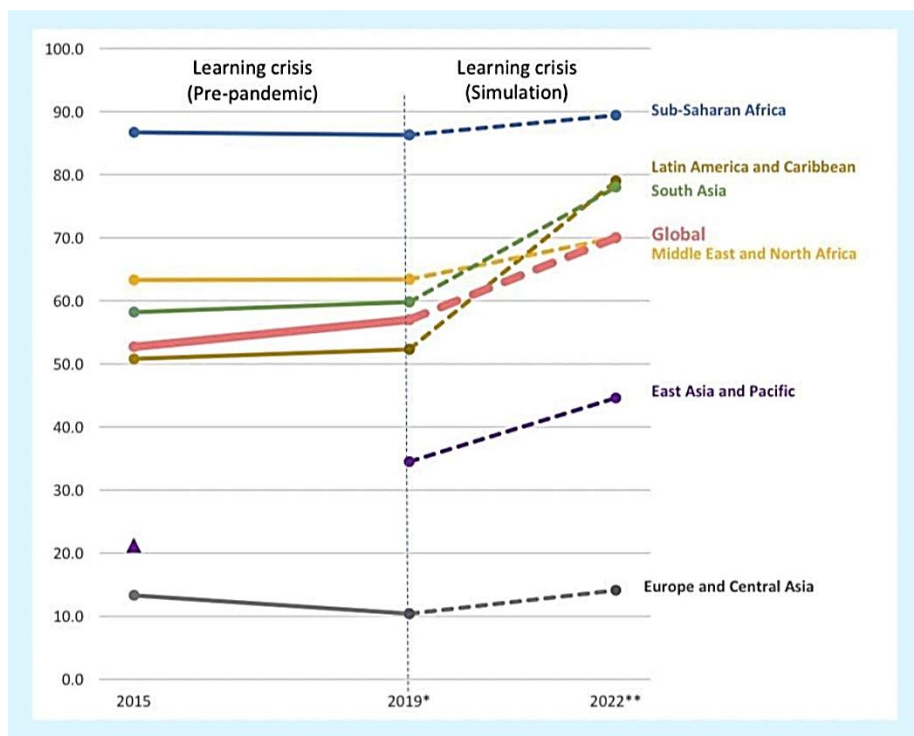


Figura 1. Pobreza de aprendizaje a nivel mundial y por región 2015 y 2019, con estimaciones de simulación para 2022. La cifra mundial corresponde a todos los países de ingresos bajos y medios. Las cifras regionales y mundiales son todas medias ponderadas por la población. Para la región de Asia Oriental y el Pacífico, los promedios de 2015 y 2019 no son directamente comparables, debido a las importantes mejoras en la calidad y disponibilidad de los datos y a las nuevas evaluaciones disponibles recientemente para los dos años. Adaptado de “The State of Global Learning Poverty: 2022 Update” por Conference edition, 2022, *Liderina*, p.9.

En el Perú, más de 400 mil estudiantes dejaron de asistir a clases durante el año 2020, a raíz de la propagación de la COVID-19. La interrupción y suspensión de las clases presenciales, trajo consigo la imposición de las clases virtuales. En este contexto, gran parte de los estudiantes y profesores carecían con las competencias digitales requeridas para la enseñanza-aprendizaje (Instituto Peruano de Economía [IPE], 2021).

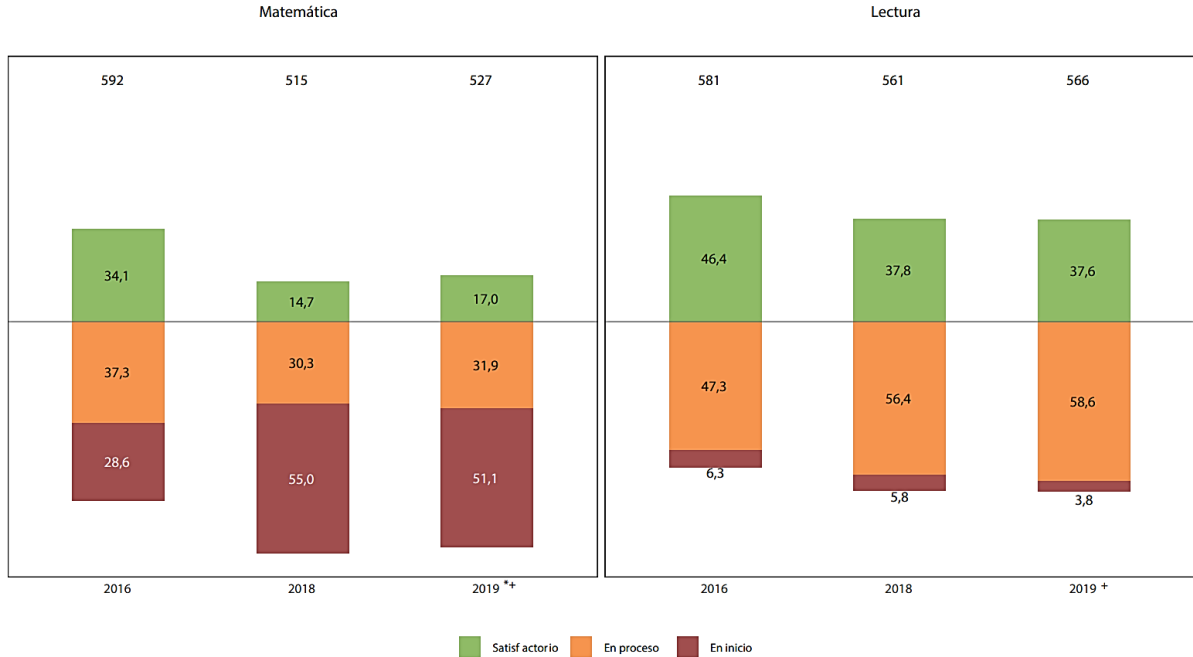


Figura 2. Resumen de resultados ECE 2019: evaluaciones en 2° grado de primaria. Solo un 17% de estudiantes lograr resolver problemas de cantidad y un 37.6% de estudiantes logran leer diversos tipos de textos escritos en su lengua materna. Adaptado de “Reporte nacional de resultados ECE 2019” por el Ministerio de Educación [MINEDU], 2019, *Oficina de Medición de La Calidad de Los Aprendizajes*, p.5.

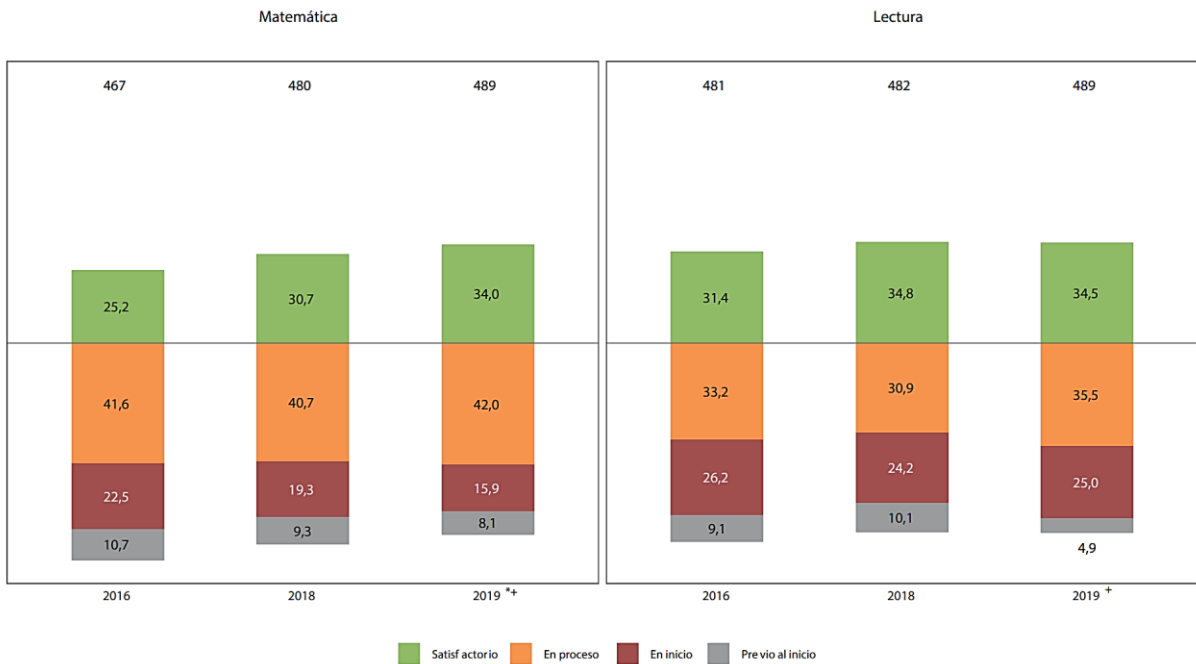


Figura 3. Resumen de resultados ECE 2019: evaluaciones en 4° grado de primaria. Solo un 34% de estudiantes logran las competencias del área de Matemática. Un 34.5% de estudiantes logran las competencias del área de Comunicación. Adaptado de “Reporte nacional de resultados ECE 2019” por MINEDU, 2019, *Oficina de Medición de La Calidad de Los Aprendizajes*, p.6.

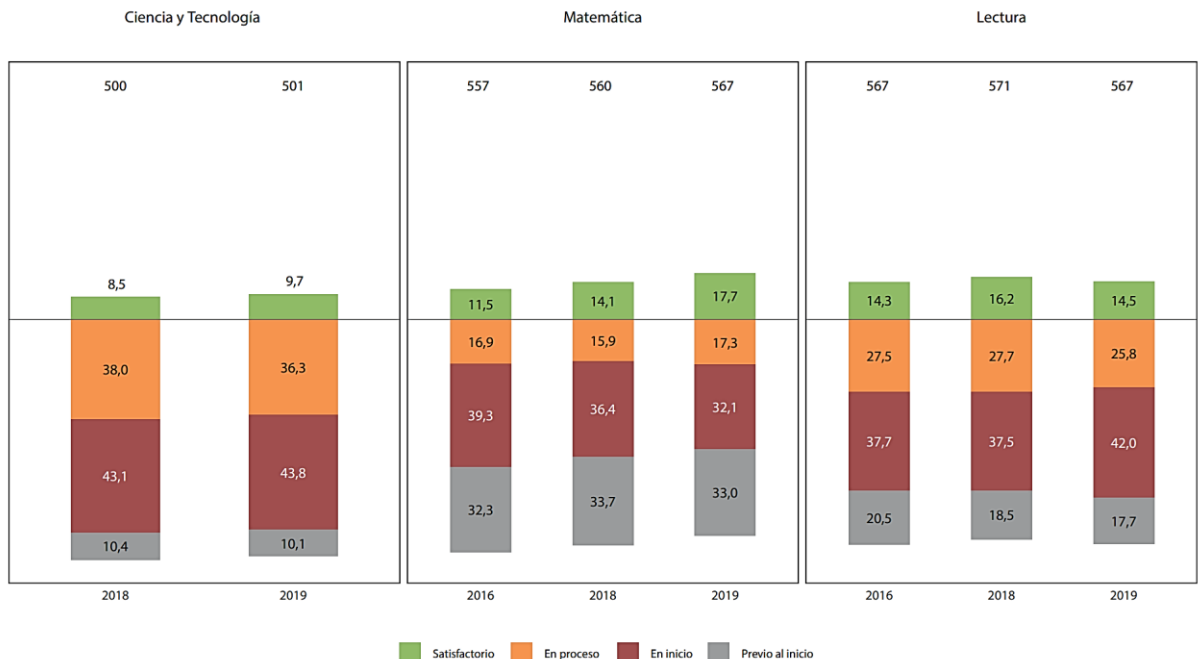


Figura 4. Resumen de resultados ECE 2019: evaluaciones en 2° grado de secundaria. Un 90.2% no logran las competencias del área de Ciencia y tecnología. Un 82.4% de estudiantes no logran las competencias del área de Matemática. Un 85.5% de estudiantes no logran las competencias del área de Comunicación. Adaptado de “Reporte nacional de resultados ECE 2019” por MINEDU, 2019, *Oficina de Medición de La Calidad de Los Aprendizajes*, p.7.

Por su parte, Yoon (2022) afirma que debido a la COVID-19 y los cambios en la escuela, el interés y la demanda por el papel de los docentes, se ha incrementado de manera particular; el contexto actual obliga a los docentes a enfrentar varios desafíos en el proceso de desarrollar materiales didácticos, interactuar con los estudiantes, enseñar en el entorno de aprendizaje en línea, usar plataformas virtuales y software en línea para la educación, orientación y asesoramiento en línea, debido a la necesidad de implementar la instrucción en línea o híbrida pos-COVID-19. La falta de aceptación en el nivel de competencia digital de los docentes, es un problema importante que requiere ser solucionado, porque incide directamente en la ampliación de la brecha educativa entre las escuelas.

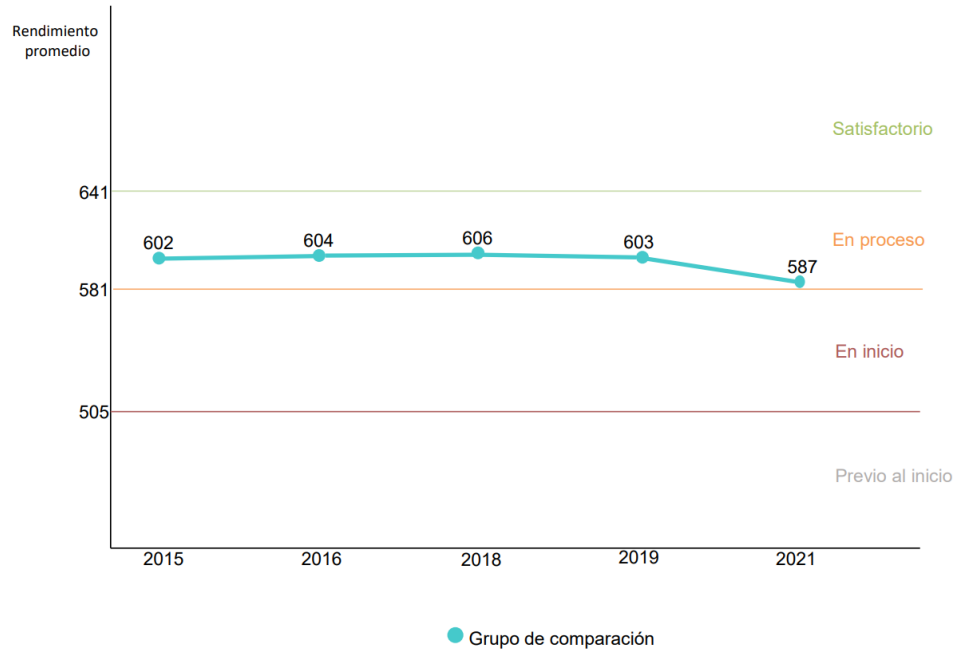


Figura 5. Resultados Estudio Virtual de Aprendizajes 2021 en Lectura de 2° grado de secundaria: Del 2019 y 2021 el rendimiento promedio del grupo de comparación disminuyó en 16 puntos según el grupo de comparación 2015 – 2021 en el tiempo y los resultados nacionales 2015-2019. Adaptado de “Estudio virtual de aprendizajes - EVA 2021” por Ministerio de Educación [MINEDU] y Oficina de Medición de la calidad de los aprendizajes [UMC], *Estudio Virtual de Aprendizajes*, p.8.

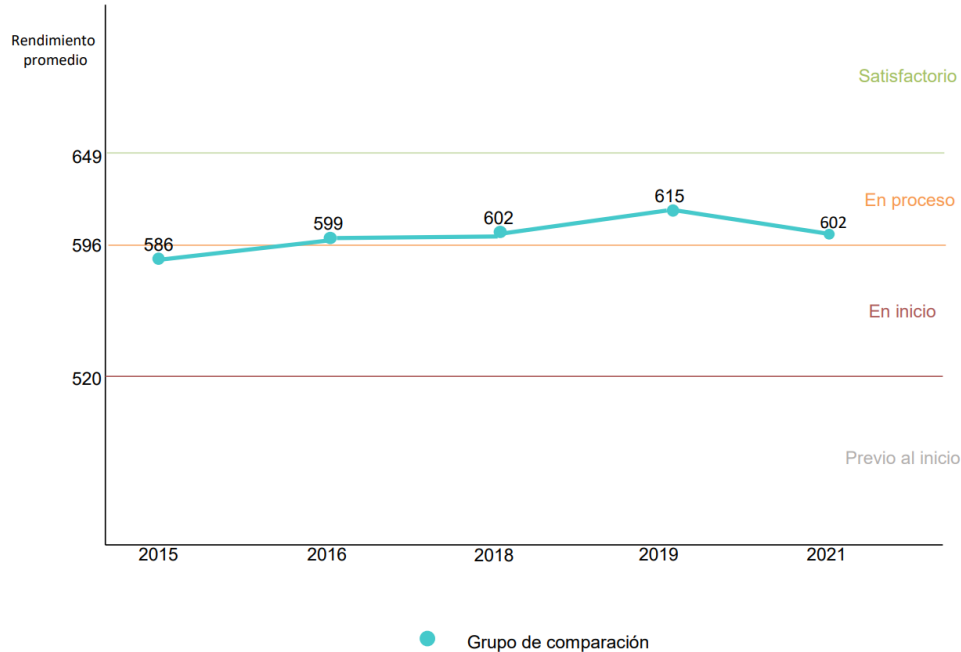


Figura 6. Resultados Estudio Virtual de Aprendizajes 2021 en Matemática de 2° grado de secundaria: Del 2019 al 2021, el rendimiento promedio del grupo de comparación disminuyó en 13 puntos. La tendencia de crecimiento de Matemática se vio interrumpida con el cierre de escuelas. Adaptado de “Estudio virtual de aprendizajes - EVA 2021” por MINEDU y UMC, *Estudio Virtual de Aprendizajes*, p.10.

Una acentuada falta de pertinencia del liderazgo pedagógico en la gestión escolar de instituciones educativas EBR y un desempeño docente carente por el desarrollo de las competencias digitales, en un escenario mundial tecnológico que evoluciona rápidamente con nuevas formas de enseñar, para desarrollar competencias en los estudiantes del siglo XXI, están creando sociedades limitadas de alcanzar la calidad en la educación (Hämäläinen et al., 2021).

El presente trabajo de investigación tiene como propósito determinar en qué medida el liderazgo pedagógico y la competencia digital predicen la calidad educativa, en docentes de educación básica en la UGEL San Román, 2022.

1.1.2. Planteamiento y formulación del problema.

1.1.2.1. Problema General:

¿En qué medida el liderazgo pedagógico y la competencia digital predicen la calidad educativa, en docentes de educación básica de la UGEL San Román, 2022?

1.1.2.2. Problemas Específicos:

- ¿En qué medida el liderazgo pedagógico y la competencia digital predicen la eficacia de la calidad educativa, en docentes de educación básica de la UGEL San Román, 2022?
- ¿En qué medida el liderazgo pedagógico y la competencia digital predicen la eficiencia de la calidad educativa, en docentes de educación básica de la UGEL San Román, 2022?

- ¿En qué medida el liderazgo pedagógico y la competencia digital predicen la relevancia de la calidad educativa, en docentes de educación básica de la UGEL San Román, 2022?
- ¿En qué medida el liderazgo pedagógico y la competencia digital predicen la equidad de la calidad educativa, en docentes de educación básica de la UGEL San Román, 2022?
- ¿En qué medida el liderazgo pedagógico y la competencia digital predicen la pertinencia de la calidad educativa, en docentes de educación básica de la UGEL San Román, 2022?

1.2. Finalidad e importancia de la investigación

1.2.1. Justificación.

El ritmo acelerado de las exigencias de la sociedad actual requiere el desarrollo de las competencias intelectuales, sociales, emocionales; así como la igualdad de oportunidades, el acceso al bienestar, la integración y el desarrollo sostenido que evidencien el éxito educativo de una sociedad; pero, ¿cómo podríamos lograr el éxito y el desarrollo de la educación en la escuela? Las formas de trabajo colaborativas y participativas con competencias reflexivas, analíticas e interpretativas con razonamiento crítico-constructivo que generen y aprovechen espacios de innovación y optimización, son aspectos que la sociedad del conocimiento desarrolla y donde los aprendizajes tradicionales, memorísticos y deterministas han quedado relegados. Para Barber y Mourshed (2007), el gran reto para la educación en las políticas de las sociedades emergentes es la modernización, transformación y adaptación al cambio

de las estructuras y formas de trabajo del sector educación, según las necesidades de la sociedad que se vive.

El presente estudio permitirá determinar en qué medida el liderazgo pedagógico y la competencia digital predicen la eficacia escolar de los aprendizajes, para la calidad educativa en docentes de instituciones educativas de educación básica regular de la UGEL San Román; donde el desempeño docente se enmarca en la aplicación y uso de herramientas educativas virtuales y los nuevos escenarios de aprendizaje, requieren transformar los modos habituales de enseñanza promovidos por un liderazgo centrado en los aprendizajes. Para Elmore (2010), la capacidad de mejorar la calidad de la práctica pedagógica en los líderes escolares, será la condición a cumplir para lograr el éxito deseado y en referencia las diferentes discusiones sobre conceptos más amplios y filosofías del liderazgo escolar, nos guste o no, el liderazgo es la práctica del mejoramiento pedagógico.

Además, este estudio es importante para la gestión educativa, porque permitirá determinar la satisfacción del docente respecto al liderazgo pedagógico, que ejerce el director en el desarrollo personal y profesional del equipo docente; siendo el desempeño docente el factor de mayor impacto en los aprendizajes, según la investigación sobre eficacia educativa y el liderazgo escolar como segundo factor de influencia en los aprendizajes, según la experiencia de los sistemas exitosos; las claves en el diseño, desarrollo y mejora de la calidad son la formación y desarrollo profesional del personal docente con una administración escolar orientada y comprometida con los aprendizajes y el estudiante. La calidad de enseñanza con efectos positivos en los aprendizajes y el buen clima organizacional en la institución

educativa serán los resultados de una dirección escolar enmarcada en una cultura de liderazgo organizacional según la evidencia empírica (Barber & Mourshed, 2007; Bolívar, 2010; Leithwood & Jantzi, 2008).

Los resultados de este estudio beneficiarán a las direcciones de las instituciones educativas y al corporativo de trabajadores de la UGEL San Román para promover, fortalecer y/o mejorar la gestión escolar centrada en los aprendizajes haciendo eco la cuestión prioritaria de incidir en la labor de los docentes de acuerdo al contexto actual, para que no solo hagan uso de las herramientas digitales, sino que también sean capaces de saber facilitar el desarrollo de la competencia digital en sus estudiantes, evidenciando la capacidad de interactuar de manera competente con la tecnología digital para la calidad en la educación del mundo actual (Alarcón, Jiménez-Pérez, & Vicente-Yagüe, 2020; Bolívar, 2010).

La presente investigación contribuirá a conocer y fortalecer el liderazgo pedagógico del equipo directivo, para promover e implementar planes de mejora educativa, cursos y talleres de capacitación continua, implementación de módulos pedagógicos con entornos virtuales, políticas de incentivos económicos, mejora de las relaciones laborales, desarrollo profesional docente y perfeccionamiento académico, para mejorar los indicadores de la calidad educativa en instituciones de educación básica regular en la UGEL San Román; al respecto, Barber y Mourshed (2007) argumentan que, la buena escuela y el desarrollo escolar podrían realizarse al capacitar adecuadamente a los docentes para un alto desempeño y con líderes pedagógicos que tengan autonomía para decidir y ejecutar en la gestión escolar; es de comprender que son puntos esenciales en la agenda educativa de países en

desarrollo, la buena formación del docente para un mejor desempeño y el liderazgo escolar.

Asimismo, esta indagación sirve para vislumbrar la asociación que existe entre las variables, liderazgo pedagógico, competencia digital y cómo estas predicen la calidad educativa en docentes de la UGEL San Román. Asimismo, sirve como conocimiento de futuras investigaciones que busquen coadyuvar la calidad de la educación. En la sociedad actual encontramos en el liderazgo pedagógico un perfil genuino para el aprendizaje, expresión de los nuevos paradigmas de educación y escuela. Además, de ser acreditado como el más efectivo en materia de rendimiento escolar y de sistemas educativos exitosos por la investigación empírica (Bolívar, 2010).

Además, la presente investigación ayudará a las instituciones educativas de EBR de la UGEL San Román a reorientar los planes de mejora en la gestión escolar, con acciones que mejoren el trabajo administrativo en el marco de un liderazgo pedagógico y el desempeño docente con el desarrollo de competencias digitales; todo esto enmarcado en el desarrollo personal y profesional de los profesores, promovidos y fortalecidos por un liderazgo pedagógico del equipo directivo centrado en los aprendizajes para lograr una educación de calidad.

1.3. Objetivos de la investigación

1.3.1. Objetivo general.

Determinar en qué medida el liderazgo pedagógico y la competencia digital predicen la calidad educativa, en docentes de educación básica de la UGEL San Román, 2022.

1.3.2. Objetivos específicos.

- Determinar en qué medida el liderazgo pedagógico y la competencia digital predicen la eficacia de la calidad educativa, en docentes de educación básica de la UGEL San Román, 2022.
- Determinar en qué medida el liderazgo pedagógico y la competencia digital predicen la eficiencia de la calidad educativa, en docentes de educación básica de la UGEL San Román, 2022.
- Determinar en qué medida el liderazgo pedagógico y la competencia digital predicen la relevancia de la calidad educativa, en docentes de educación básica de la UGEL San Román, 2022.
- Determinar en qué medida el liderazgo pedagógico y la competencia digital predicen la equidad de la calidad educativa, en docentes de educación básica de la UGEL San Román, 2022.
- Determinar en qué medida el liderazgo pedagógico y la competencia digital predicen la pertinencia de la calidad educativa, en docentes de educación básica de la UGEL San Román, 2022.

1.4. Hipótesis de estudio

1.4.1. Hipótesis principal.

El liderazgo pedagógico y la competencia digital predicen de forma significativa la calidad educativa, en docentes de educación básica de la UGEL San Román, 2022.

1.4.2. Hipótesis derivadas.

- El liderazgo pedagógico y la competencia digital predicen de forma significativa la eficacia de la calidad educativa, en docentes de educación básica de la UGEL San Román, 2022.
- El liderazgo pedagógico y la competencia digital predicen de forma significativa la eficiencia de la calidad educativa, en docentes de educación básica de la UGEL San Román, 2022.
- El liderazgo pedagógico y la competencia digital predicen de forma significativa la relevancia de la calidad educativa, en docentes de educación básica de la UGEL San Román, 2022.
- El liderazgo pedagógico y la competencia digital predicen de forma significativa la equidad de la calidad educativa, en docentes de educación básica de la UGEL San Román, 2022.
- El liderazgo pedagógico y la competencia digital predicen de forma significativa la pertinencia de la calidad educativa, en docentes de educación básica de la UGEL San Román, 2022.

1.5. Variables de estudio

1.5.1. Variable predictora/independiente.

1.5.1.1. Liderazgo pedagógico: a) Objetivos académicos b) Objetivos sociales

1.5.1.2. Competencia digital: a) Compromiso profesional b) Recursos digitales
c) Enseñanza y aprendizaje d) Evaluación y retroalimentación e) Empoderar a los estudiantes f) Facilitar la competencia digital de los estudiantes g) Entorno digital h) Compromiso digital extrínseco.

1.5.2. Variable criterio/dependiente:

1.5.2.1. *Calidad educativa:* a) Equidad b) Relevancia c) Pertinencia d)

Eficacia e) Eficiencia.

1.6. Operacionalización de variables

Tabla 1
Operacionalización de la variable liderazgo pedagógico

Variables	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Definición operacional/ Valoración
Liderazgo pedagógico	Objetivos académicos	Responsabilidad de los métodos de enseñanza	(1, 17)	Tipo de respuesta <i>Likert</i>
		Calidad de enseñanza	(2, 3)	1 = Muy en desacuerdo
		Planificación pedagógica	(5, 9)	2 = En desacuerdo
	Objetivos sociales	Dirección al personal	(4, 6)	3 = Parcialmente de acuerdo
		Construcción de relaciones	(7, 8)	4 = De acuerdo
Desarrollo profesional docente		(10, 12, 13, 15)	5 = Muy de acuerdo	
		Clima organizacional	(11, 14, 16)	

Tabla 2
Operacionalización de la variable competencia digital

Variables	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Definición operacional/ Valoración
Competencia digital	Compromiso profesional	Comunicación organizativa	(1)	Tipo de respuesta <i>Likert</i>
		Colaboración profesional	(2)	
		Práctica reflexiva	(3)	
	Recursos digitales	Selección	(4)	1 = Totalmente en desacuerdo
		Creación y modificación	(5)	2 = En desacuerdo
		Protección, gestión e intercambio	(6)	

Enseñanza y aprendizaje	Enseñanza	(7)	3 = Parcialmente de acuerdo 4 = De acuerdo 5 = Muy de acuerdo 6 = Totalmente de acuerdo
	Orientación y apoyo en el aprendizaje	(8)	
	Aprendizaje colaborativo	(9)	
	Aprendizaje autorregulado	(10)	
Evaluación y retroalimentación	Estrategias de evaluación	(11)	
	Analíticas de aprendizaje	(12)	
	Retroalimentación, programación y toma de decisiones.	(13)	
Empoderar a los estudiantes	Accesibilidad e inclusión	(14)	
	Personalización	(15)	
	Compromiso activo de los estudiantes con su propio aprendizaje	(16)	
Facilitar la competencia digital de los estudiantes	Información y alfabetización mediática	(17)	
	Comunicación	(18)	
	Creación de contenido	(19)	
	Uso responsable	(20)	
	Solución de problemas	(21)	
Entorno digital	Herramientas digitales: software	(22)	
	Herramientas digitales: hardware	(23)	
	Acceso sin restricciones a los recursos digitales	(24)	
	Oportunidades constantes para CPD	(25)	
	Disponibilidad de herramientas de investigación.	(26)	
	Compromiso digital extrínseco	Implementación digital general (todos los niveles y usuarios)	(27)
Actualización constante de herramientas a disposición de los usuarios		(28)	
Soporte de TI inmediato a los usuarios en todos los niveles		(29)	

Tabla 3
Operacionalización de la variable calidad educativa

Variables	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Definición operacional/ Valoración
Calidad educativa	Equidad	Distribución de saberes	(1, 2)	Tipo de respuesta <i>Likert</i> 1 = Nunca 2 = Casi nunca 3 = A veces 4 = Casi siempre 5 = Siempre
		Respeto a la cultura	(3)	
		Integración social	(4)	
	Relevancia	Importancia	(5)	
		Tiempo	(8)	
		Aprendizajes significativos	(6, 7)	
	Pertinencia	Interés social	(11, 12)	
		Proceso de aprendizaje	(9)	
		Resultados	(10)	
	Eficacia	Metas	(13)	
Objetivos		(14, 16)		
Oportunidades		(15)		
Eficiencia	Uso de los recursos económicos	(18, 19, 20)		
	Actividades de aprendizaje	(17)		

Capítulo II: Fundamento teórico de la investigación

2.1. Antecedentes de la investigación

2.1.1. Antecedentes internacionales.

Navaridas, Clavel, Fernández y Arias (2020) en su estudio, La influencia estratégica del liderazgo del director escolar en la transformación digital de las escuelas, España, analizó los factores clave para el éxito de la transformación digital de las escuelas mediante el uso de Recursos Digitales Educativos (EDR), con especial atención a los directores de escuela y su liderazgo desde una perspectiva pedagógica estratégica. Se propuso un modelo para determinar qué aspectos del liderazgo principal influyen en el uso de EDR y se realiza un análisis factorial con todos los ítems incluidos en el modelo. A continuación, se utilizó el análisis de varianza del modelo de ecuaciones estructurales de mínimos cuadrados parciales (PLS-SEM) para realizar un análisis factorial de las dimensiones resultantes. Participaron 142 directores de escuelas españolas. Los resultados mostraron que la utilidad que los directores de escuela perciben de los EDR es la variable más influyente en la transformación digital de las escuelas. Otros factores clave incluyen variables contextuales escolares, el soporte y servicio técnico relacionado con los EDR, y el perfil profesional y personal del mandante. Las políticas educativas para la transformación digital deben, por tanto, integrar a los directores en su definición central, considerando factores como su edad o su experiencia docente y de liderazgo. También deben considerar factores contextuales, como el tamaño y la complejidad de la escuela y la cultura digital de la escuela. El liderazgo de los directores de escuela puede facilitar una transformación de la cultura digital, no a través de su autoridad o influencia burocrática, sino más bien

de su capacidad para fomentar un debate abierto que permita a las comunidades educativas ver la integración de los EDR en los modelos pedagógicos como una oportunidad para mejorar los resultados.

Yoon (2022) en su estudio, Género y competencia digital: Análisis de las necesidades educativas de los futuros docentes y sus implicaciones, Corea del Sur, analizó las necesidades educativas de la competencia digital en los futuros docentes por género. Participaron 157 futuros profesores de una universidad de Corea del Sur, quienes respondieron una encuesta en línea adaptada del instrumento de encuesta (Alarcón et al., 2020) basada en DigCompEdu. Para el análisis de datos se utilizó la prueba t de muestras pareadas, el análisis de evaluación de necesidades de Borich y el modelo de locus para el enfoque. Los resultados indicaron que los futuros profesores eran muy conscientes de la necesidad de formación en cinco competencias comunes, como práctica reflexiva, seleccionar, gestionar, proteger y compartir, orientar y evaluar estrategias. Las futuras docentes reconocieron en gran medida la necesidad de capacitarse en siete competencias comunes, tales como práctica reflexiva, orientación, estrategias de evaluación, retroalimentación y planificación, participación activa de los alumnos, creación de contenidos, y uso responsable.

Alarcón et al. (2020) en su estudio Desarrollo y validación de DIGIGLO, una herramienta para evaluar la competencia digital de los educadores, España, buscaron construir, desarrollar y validar una herramienta de evaluación que considera un total de ocho áreas: seis áreas cubiertos por DigCompEdu y dos áreas que corresponden a los recursos digitales y servicios de apoyo disponibles para los profesores en su entorno de trabajo. 509 educadores de educación básica de primaria y secundaria de

toda España y Latinoamérica, entre ellos: México, Chile, Perú, Ecuador, Venezuela, Argentina y Colombia participaron en completar el Cuestionario DIGIGLO de 29 ítems. El análisis factorial confirmatorio apoyó el modelo propuesto de ocho factores de primer orden. La consistencia interna (alfa de Cronbach) fue muy alta para cada uno de los ocho factores (todos los coeficientes por encima de .90) y fue satisfactoria para el cuestionario en su conjunto (.813). Se concluye que el instrumento es una herramienta adecuada para evaluar las diferentes áreas de trabajo de la competencia digital de los educadores.

Dias-Trindade, Moreira y Ferreira (2021) en su investigación Evaluación de las competencias digitales del profesorado de educación primaria y secundaria en Portugal con DigCompEdu CheckIn en tiempos de pandemia, Portugal, tuvo como objetivo identificar las áreas más frágiles y robustas de las habilidades digitales de educación primaria y secundaria (CINE) percibida por los docentes en Portugal. Se empleó el enfoque metodológico cuantitativo a partir del cuestionario de autoevaluación DigCompEdu CheckIn, validado para la población portuguesa por Dias-Trindade, Moreira y Nunes (2019), que enfatizó la percepción de los docentes sobre sus habilidades digitales en tres dimensiones: competencias profesionales de los docentes, competencias pedagógicas de los docentes y competencias de los estudiantes; 434 docentes de Portugal continental y las Regiones Autónomas participaron en la encuesta. Los resultados indican que las dimensiones, competencias pedagógicas y competencias de los estudiantes son aquellas en las que los docentes tienen más debilidades en un contexto antes del inicio de la pandemia del COVID-19; es necesario comprender la necesidad de que los docentes incrementen su nivel de

competencia digital a través de capacitaciones específicas y la importancia de desarrollar políticas públicas que preparen a los docentes para una escuela más digital en diferentes momentos de la actividad docente.

Hämäläinen et al. (2021) en su estudio *Comprender la competencia digital de los profesionales de la enseñanza: ¿Qué revelan PIAAC y TALIS sobre las habilidades, actitudes y conocimientos relacionados con la tecnología?*, Finlandia, complementa estudios anteriores al proporcionar una imagen general de la competencia digital de los profesionales de la enseñanza. Empleó modelos de regresión en dos conjuntos de datos de evaluación a gran escala de docentes de 11 países, a saber, la Encuesta Internacional de Enseñanza y Aprendizaje (TALIS; n = 50 800) y el Programa para la Evaluación Internacional de Competencias de Adultos (PIAAC; n = 2590), indaga a través del prisma teórico de la competencia digital cómo se distribuyen y relacionan las habilidades, actitudes y conocimientos de los profesionales de la docencia, y cómo se asocian a factores personales y contextuales. Los resultados mostraron una variación notable en las habilidades y conocimientos de los profesionales de la enseñanza, pero menos variedad en las actitudes. En general, los encuestados reconocieron la importancia de las tecnologías digitales en la enseñanza, independientemente de sus antecedentes. Los profesionales mayores a menudo mostraron habilidades débiles, pero también reconocieron la necesidad de desarrollo profesional en el uso de tecnologías digitales. Un resultado importante de este estudio es una mejor comprensión de la competencia digital desde la perspectiva del profesional docente.

Hellström y Hagquist (2019) en su estudio, Eficacia escolar en Suecia: propiedades psicométricas de un instrumento para medir el clima social y pedagógico (PESOC) centrado en el liderazgo pedagógico, Suecia, tuvieron el objetivo describir las propiedades psicométricas de la subescala de liderazgo pedagógico PESOC (PESOC-PLP). Participaron 344 profesores de 30 escuelas en Karlstad, Suecia. El análisis de Rasch indicó dos subdimensiones de la escala, correspondientes a objetivos académicos y sociales. El análisis mostró que el instrumento funcionó invariablemente en diferentes subgrupos y que las categorías de respuesta funcionaron según lo previsto. PESOC-PLP puede ser una herramienta útil para los líderes escolares al evaluar su éxito en el cumplimiento de los objetivos académicos y sociales.

Llorent, Navarro y Cobano (2021) en su artículo, Liderazgo pedagógico ejercido por los directores de escuelas desfavorecidas en España, se propusieron analizar el liderazgo pedagógico que ejercen los directores de escuelas desfavorecidas de la Comunidad de Madrid (España); se empleó una metodología mixta, combinando técnicas cuantitativas y cualitativas para la recolección de datos adquiriendo mayor relevancia el método cuantitativo. Se diseñó un cuestionario ad hoc para el profesorado como herramienta principal para la recolección de datos y se realizaron entrevistas semiestructuradas a sus directores. La población de estudio estuvo conformada por 488 docentes activos durante el periodo 2017-2018. La muestra se calculó mediante la fórmula de población finita ($n = \frac{\sigma^2 \cdot N \cdot p \cdot q}{e^2 (N-1) + \sigma^2 \cdot p \cdot q}$) para establecer un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%, resultando una muestra de 216 docentes. Se empleó un muestreo aleatorio simple, obteniendo

una tasa de respuesta del 100% y se entrevistó a un total de 14 directores de escuelas utilizando un método de muestreo teórico. El análisis de datos empleó estadística descriptiva, correlacional e inferencial con el programa de análisis estadístico SPSS v. 24 para el método cuantitativo y el análisis cualitativo se basó en la teoría fundamentada, un proceso inductivo, también conocido como 'codificación abierta' que se utilizó para codificar las entrevistas. Se obtuvieron puntuaciones bajas en aquellas prácticas de liderazgo relacionadas con el individualismo docente, como la supervisión de la enseñanza en el aula y la colaboración con otras escuelas para el intercambio de buenas prácticas. Tanto los docentes encuestados como los directores entrevistados coincidieron en que se debe dar mayor voz a estos últimos aspectos para gestionar escuelas verdaderamente eficientes.

Khan, Asimiran, Kadir y Alias (2020), en su estudio Liderazgo educativo y desempeño académico de los estudiantes: Efectos mediadores del compromiso organizacional docente, Pakistán, se asume que el desempeño de liderazgo efectivo de los directores es responsable del desempeño académico de los estudiantes. Sin embargo, muchos hallazgos de la literatura no indican un efecto directo significativo entre liderazgo educativo y el rendimiento académico de los estudiantes. Por lo tanto, el presente estudio planteó la hipótesis de que los directores con liderazgo educativo mejoran indirectamente el desempeño académico de los estudiantes a través del compromiso organizacional de los maestros. Participaron los datos obtenidos de 440 maestros de escuela del estado de Azad Jammu y Cachemira de Pakistán y los datos de rendimiento académico escolar preexistentes obtenidos de cada escuela. Los datos se analizaron utilizando modelos de ecuaciones estructurales, empleando AMOS. Los

resultados del estudio indican que existe un efecto positivo indirecto de los directores con liderazgo educativo y el rendimiento académico de los estudiantes a través del compromiso organizacional de los docentes. En consecuencia, las escuelas con mayor nivel de liderazgo educativo tuvieron mejores docentes, compromiso con la escuela, trabajo docente, ocupación docente, grupo de trabajo y mayor rendimiento académico de los estudiantes. Por lo tanto, aumentando el liderazgo educativo, las prácticas en las escuelas a través del compromiso organizacional de los docentes contribuyen al rendimiento académico general de los estudiantes de Pakistán. Por lo tanto, se recomienda utilizar los componentes del liderazgo educativo en el plan de estudios que capaciten efectivamente a los nuevos directores.

Bellibaş, Polatcan y Kılınç (2020) en su estudio, Vinculación del liderazgo educativo con las prácticas docentes: el efecto mediador de la práctica compartida y la agencia en la eficacia del aprendizaje, Turquía, examinaron los efectos del liderazgo educativo en el cambio de las prácticas docentes en el aula, con el papel mediador de la práctica compartida y la eficacia del aprendizaje. El estudio empleó un diseño de encuesta transversal, utilizando métodos cuantitativos. Se utilizaron análisis factoriales confirmatorios y modelos de ecuaciones estructurales para analizar los datos recopilados de 350 docentes de escuelas primarias y secundarias en varias provincias de Turquía. Los resultados proporcionaron evidencia consistente con la investigación previa de las sociedades occidentales de habla inglesa, lo que sugiere una relación indirecta entre el liderazgo y las prácticas de instrucción de los docentes con los roles de mediación completos de las prácticas compartidas entre los docentes y su sentido de agencia en la efectividad del aprendizaje. Este trabajo concluye que el aprendizaje

docente y las prácticas colaborativas entre docentes, influenciadas por las prácticas de instrucción de los directores, pueden facilitar un cambio significativo en varios componentes diversos de la instrucción en el aula, como la calidad de la agrupación, las preguntas, las tareas, las estrategias de instrucción y las prácticas diferenciadas.

Ismail, Khatibi y Azam (2021) en su estudio, El papel moderador del nivel escolar en la relación entre el liderazgo educativo del subdirector y la eficacia escolar en las escuelas públicas de Maldivas, afirma que el liderazgo educativo contribuye al proceso de enseñanza y aprendizaje de la escuela. El propósito de esta investigación fue determinar el impacto del liderazgo educativo del subdirector en la eficacia escolar en las escuelas públicas de Malé, la capital de Maldivas, y analizar el efecto de la interacción del nivel escolar en la relación entre el liderazgo educativo y la eficacia escolar. Para este estudio se selecciona un enfoque de investigación cuantitativo. Los datos se recogieron mediante un cuestionario de encuesta. La muestra estuvo compuesta por 359 docentes que laboran en las escuelas públicas de la ciudad capital, Malé, quienes fueron seleccionados a través de un muestreo aleatorio estratificado. Se utilizó el modelo de ecuaciones estructurales (SEM) para analizar las relaciones conceptuales. Los hallazgos revelaron que el liderazgo educativo del subdirector tiene una relación directa y positiva con la eficacia escolar. La prueba de moderación indicó que el nivel escolar modera la relación entre el liderazgo educativo del subdirector y la eficacia escolar, donde el efecto de la interacción es mayor en secundaria.

Saaduddin, Gistituati, Kiram, Jama y Khairani (2019) en su estudio Los efectos del liderazgo del director en la gestión escolar eficaz, Indonesia, examinó la influencia del director y el liderazgo escolar en la gestión escolar eficaz, considerando que para lograr una

educación de calidad es importante el liderazgo del director de la escuela y la dirección de la escuela. El estudio descriptivo, cuantitativo, con una muestra de 113 personas. El estudio utilizó el modelo Likert, como instrumento de liderazgo del director e instrumento de gestión escolar eficaz. El análisis de datos utilizó análisis descriptivo y análisis de regresión lineal simple. Los resultados de la investigación muestran que el liderazgo del director influyó en la gestión escolar eficaz.

2.1.2. Antecedentes nacionales.

Menacho, Cavero, Orihuela y Flores (2021), en su estudio Variables que inciden en la calidad educativa en un contexto de crisis sanitaria en instituciones educativas públicas de Comas, Lima, Perú, describe las relaciones entre las variables independientes, gestión del conocimiento y el liderazgo pedagógico y la variable dependiente, calidad educativa. El estudio fue cuantitativo, tipo básica, diseño transaccional correlacional causal, nivel explicativo. Participaron 112 profesores que completaron tres encuestas con validación de contenido por juicio de expertos y la confiabilidad de los instrumentos con el Alpha de Cronbach donde calidad educativa (22 ítems) obtuvo un coeficiente de ,928. Gestión del conocimiento (22 ítems) obtuvo un coeficiente de ,930 y liderazgo pedagógico (20 ítems) con ,914, de coeficiente de confiabilidad. En los resultados se obtuvieron valores permitidos inferiores al 0.05, con un chi cuadrado de 17,311 y p valor de significancia de 0,002, lo cual demostró que la gestión del conocimiento y el liderazgo pedagógico inciden en la calidad educativa en instituciones educativas del distrito de Comas en un contexto de crisis sanitaria.

Holguin-Alvarez, Apaza-Quispe, Ruiz y Picoy (2021) en su trabajo de investigación, Competencias digitales en directivos y profesores en el contexto de

educación remota del año 2020, Perú, analizaron las competencias digitales de la educación remota en dos contextos situacionales de 280 personas (80 directores y subdirectores y 200 docentes) de diez instituciones educativas de la ciudad de Lima correspondientes a los distritos de Comas, Puente Piedra y Los Olivos. El estudio fue cuantitativo, de tipo descriptivo, transeccional. Se aplicó una escala de competencias digitales en dos etapas durante el año 2020, tiempo donde se vivió la pandemia ocasionada por Sars-Cov-2. Los resultados mostraron diferencias en el promedio e índices analizados, los cuales sustentaron el incremento de los niveles de competencias digitales en docentes; se encontró un mayor nivel y promedio en las capacidades de adquisición y uso de la información, comunicación y colaboración, y creación de recursos digitales en directivos de instituciones educativas situadas en contextos vulnerables. Se concluye que existe un mayor nivel de competencias digitales en profesores que en los directivos, destacando las capacidades de comunicación y colaboración, y la creación de recursos digitales con mayores niveles.

Orosco-Fabian, Pomasunco-Huaytalla, Gómez, Salgado-Samaniego y Colachagua-Calderón (2021) en su trabajo de investigación, Competencias digitales de docentes de educación secundaria en una provincia del centro del Perú, se analizaron las competencias digitales según sexo, edad y condición laboral de profesores del nivel secundario. El estudio fue de enfoque cuantitativo, diseño transversal descriptivo, en el que participaron 247 docentes de instituciones educativas de gestión pública que pertenecen a una provincia del centro del Perú. Participaron en completar un cuestionario que evalúa las competencias digitales agrupadas en cinco áreas elaboradas con base en la propuesta del Instituto Nacional de Tecnologías

Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF, 2017). Los resultados indicaron un nivel de logro satisfactorio de los docentes en las competencias digitales de: navegación, búsqueda y filtrado de información, datos y contenidos digitales (50,2%), desarrollo de contenidos digitales (42,5%), integración curricular (46,2%) y protección de la salud (44,9%) y un nivel de logro en proceso en las demás competencias digitales. Se concluye que existe una diferencia significativa en referencia a las variables de sexo, edad y condición laboral de los docentes con un nivel de proceso de desarrollo de las competencias digitales.

Apaza (2018) en su investigación, Liderazgo pedagógico y su relación con el desempeño docente en instituciones educativas secundarias públicas de la provincia de San Román- 2018, Arequipa, Perú, tuvo como objetivo determinar la relación que existe entre el liderazgo pedagógico del director y el desempeño docente en profesores de instituciones educativas secundarias públicas de la provincia de San Román durante el año 2018. La investigación fue de enfoque cuantitativo, de tipo descriptiva y diseño correlacional. Contó con la participación de 373 docentes como muestra de una población de 06 instituciones educativas secundarias distribuidas en 88 docentes de la I.E.S. “José Antonio Encinas”, 62 docentes de la I.E.S. Mariano H. Cornejo “Comercio 32”, 87 docentes de I.E.S. Politécnico “Los Andes”, 59 docentes de I.E.S. “Las Mercedes”, 35 docentes de I.E.S. “91 José Ignacio Miranda y 42 docentes de la I.E.S. San Martín. Se aplicó un cuestionario para evaluar el liderazgo pedagógico y para la variable desempeño docente, se aplicó una ficha de acompañamiento y monitoreo con rúbricas de desempeño docente que evalúa seis desempeños; se concluye que existe correlación entre la variable liderazgo pedagógico y desempeño

docente, con una correlación Pearson = 0.450, siendo esta una correlación positiva débil. Igualmente, se realizó la prueba Chi-cuadrada para verificar la independencia en la relación de las variables de estudio, llegándose a observar que, el P-valor es menor a 0.05; por tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna que dice que las variables liderazgo pedagógico y desempeño docente no son independientes, con un nivel de significancia de $\alpha = 5\% = 0.05$.

2.2. Bases filosóficas

Comportamientos y conductas humanas en las instituciones educativas y en todos los espacios. Son regulados mediante las concepciones bíblico-cristianas, mediante los paradigmas construidos con la luz y la inspiración bíblica, cuyo mensaje divino llega a los humanos en la voz de un miembro de la Trinidad: Jesús le dijo: “Amarás al Señor tu Dios con todo tu corazón, y con toda tu alma, y con toda tu mente. Este es el primero y grande mandamiento”. Y el segundo es semejante: “Amarás a tu prójimo como a ti mismo” (Mateo 22: 37-39).

El liderazgo, cuáles fueren sus formas y procedimientos, se ejerce en el marco y contexto de la justicia social, respetando la actuación de los protagonistas en las instituciones educativas (Navarro-Granados, 2017). En todos los ámbitos de las instituciones educativas se percibe la necesidad de una justicia social (Martínez et al., 2018). Para las instituciones educativas tiene mucho valor la dimensión formativa del liderazgo (Marín-González et al., 2018; González, Palomares, López-Gómez, & Gento, 2019). Se busca, se trabaja con un valor bastante importante como la equidad (Silva, 2019); la equidad es una marca de calidad humana (Alemán-Saravia, Medina-Zuta, & Deroncele-Acosta, 2020). Otro valor importante en las instituciones educativas,

es la lealtad de los estudiantes (Jiménez & Zeta, 2020). El liderazgo pedagógico de los docentes tiene una cara humana, intrínseca en la dimensión afectiva (Gento, González-Fernández, & Silfa, 2020). Los docentes, en las instituciones educativas, deben asumir el compromiso de ejercer la docencia con respeto y amor hacia los estudiantes; es decir, deben ejercer la pedagogía de la ternura (Sánchez, Corimayhua, Catacora, & Chang, 2021).

En este contexto, el comportamiento de los docentes, los estudiantes y los demás agentes de la educación, debe observarse en el marco de la filosofía y la educación cristiana (Calderón & Infantes, 2021). Las instituciones educativas necesitan la experiencia de una disciplina educativa positiva, cuya disciplina se encarga de regular la conducta de los agentes educativos, además beneficia y genera los climas escolares esperados y esperanzadores, para los buenos desempeños de los docentes y los aprendizajes satisfactorios de los estudiantes (Causillas & Murillo, 2021).

En relación a la sociedad de información en la que nos encontramos, los ecosistemas digitales de aprendizaje requieren el desarrollo de una ciudadanía digital enfocada en fortalecer el desarrollo de habilidades socioemocionales y las competencias digitales (Sulmont, 2022). Al respecto, Finley y Wade (2019) indican que en el tiempo del fin el conocimiento se incrementará por el aumento del conocimiento científico; enfatizando que el 90% de todos los descubrimientos científicos y técnicos que alguna vez existieron se hicieron en los últimos cien años. Además, hace 50 años los niños desconocían la tecnología e informática; no obstante, hoy un niño promedio es un genio de las computadoras. En la tarea de educar, la cual abarca ética, imparcialidad, empatía, puntualidad, tacto, diligencia y compromiso, el educador debe

buscar el conocimiento de su área, con un continuo perfeccionamiento para un mejor desempeño, trabajo colaborativo y alcanzar los propósitos de la educación (Pedagogía Adventista, 2009).

En el contexto de las instituciones educativas, el modelo educativo de calidad tiene su base los fundamentos filosóficos (Morales-Gómez, Reza-Suárez, Galindo-Mosquera, & Rizzo-Bajaña, 2019). La calidad educativa exige una reflexión técnica, ética y filosófica, cuyos principios le dan singularidad a dicha calidad (Ruiz-Ramirez & Glasserman, 2021). La calidad educativa tiene mayor significación, en el contexto de un enfoque y las consideraciones filosóficas, que construyan un enfoque cualitativo y socio-crítico (Díaz, Ledesma, Tito, & Díaz, 2022).

2.3. Bases Teóricas

El marco teórico de esta investigación comprende, el liderazgo pedagógico (*pedagogical leadership*), la competencia digital (*digital competence*) y la calidad educativa (*quality education*), se utilizaron diferentes bases de datos electrónicas de revistas científicas, Scopus, Science Direct, repositorio de tesis de posgrado de la Universidad Peruana Unión, Universidad Nacional Mayor de San Marcos y Google Académico para evidenciar el fundamento teórico de esta indagación.

Se utilizó el gestor de referencias Mendeley para gestionar las citas de autores que dan fundamento a la presente investigación, considerando la edición de títulos, nombres de autores, año de publicación de los artículos en las revistas científicas, de acuerdo a las normas de la American Psychological Association (APA) e inserción de las referencias bibliográficas. Asimismo, se utilizó el software Word como procesador de textos para la redacción y digitación del contenido de la investigación.

El año 2015, los líderes mundiales suscribieron la Agenda 2030 para lograr un futuro sostenible para todos y ayudar a las naciones a trabajar juntas en crear un planeta más limpio y una sociedad global más justa; el objetivo de desarrollo Sostenible (ODS) 4 "Educación de calidad" busca "Garantizar una educación inclusiva y de calidad para todos y promover el aprendizaje permanente" como objetivo prioritario de la Agenda 2030 (UNESCO, 2016), *La educación de calidad* es, sin duda, fundamental para la consecución de la Agenda 2030, ya que es un objetivo en sí mismo y porque la educación no se limita explícitamente al Objetivo 4, sino que está vinculada a todos los demás objetivos.

2.3.1. Liderazgo Pedagógico (pedagogical leadership).

2.3.1.1. Importancia.

Según Romero (2016), el liderazgo pedagógico responde para la mejora escolar, su presencia significa la regulación, la formación y las prácticas de los directores de las instituciones educativas. Es definitivamente un factor de la mejora escolar. Por otro lado, Romero (2021) aborda este liderazgo para referir que supera todas las barreras del contexto, en las instituciones educativas.

En realidad, el buen liderazgo directivo y pedagógico beneficia, en gran manera, la gestión educativa en todas las instituciones educativas. Permite la ejecución de cambios significativos en las estrategias gerenciales, las prácticas directivas, los equipos directivos, las estrategias de los docentes, las habilidades y las condiciones personales que busca la calidad educativa (Vallejos, 2017).

Para Perez-Garcia et al. (2018), el liderazgo pedagógico o educativo, con el devenir del tiempo, se ha constituido en un factor clave, para lograr la mejora de la

calidad educativa, respondiendo de esta manera a las tendencias y políticas educativas.

Farnsworth, Hallam y Hilton (2019) argumentan que, el liderazgo de los directores tiene un efecto significativo indirecto sobre el rendimiento de los estudiantes. Los directores influyen sobre el rendimiento estudiantil al afectar otras variables que, a su vez, afectan el rendimiento estudiantil. En consecuencia, los directores están obligados a rendir cuentas por un resultado que afectan indirectamente. Por lo tanto, se beneficiarían de una mejor comprensión de cómo su comportamiento afecta el clima escolar y condiciona las variables asociadas con un mayor rendimiento estudiantil para la calidad educativa.

2.3.1.2. Factores limitantes.

Existen líderes jóvenes y líderes experimentados. Los primeros aprenden de los segundos. Sin embargo, la presencia de los primeros (los líderes noveles) en las unidades técnico-pedagógicas generan una estructura bicéfala, a pesar de los grandes desafíos y disposiciones, del trabajo colaborativo, los análisis sistémicos y las demandas. Se requiere mayor capacitación, entrenamiento y experiencia (Quiroga & Aravena, 2017). Por otro lado, no quedan al margen las creencias de los directivos escolares, cuyas creencias están vinculadas con los aprendizajes, la enseñanza, la evaluación, los enfoques pedagógicos, los cuales nutren las creencias de los directivos, posiblemente dejando el lustre o la nubosidad para el liderazgo directivo y pedagógico (Mellado, Chaucono, & Villagra, 2017).

2.3.1.3. Dimensiones.

2.3.1.3.1. *Objetivos académicos.* Los líderes, en cualquier disciplina del conocimiento, realizan acciones transformadoras, cuyo propósito es lograr los objetivos de desarrollo sostenible, favoreciendo de esta manera el crecimiento y desarrollo de las instituciones educativas (Menoyo, 2020). El líder realiza tutoría, la cual es una labor del líder pedagógico, porque orienta y guía a los estudiantes para lograr sus objetivos académicos (Capa, Rojas, & Barreto, 2020). Según Robles-Barrantes y Arguedas (2020), el liderazgo pedagógico tiene un objetivo crítico, sobre la docencia y la intelectualidad orgánica. Para Gonzalez, Alvarez y Rolón (2019), este liderazgo busca el aprendizaje sobre la base de las llamadas redes, buscando, al mismo tiempo, fortalecer el desempeño de los docentes. De acuerdo con Crespo y Weise (2021), el objetivo es el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula.

a). *Responsabilidad de los métodos de enseñanza.* Para el liderazgo existe una gran responsabilidad: la planificación y el uso de los métodos de enseñanza, sin los cuales es imposible efectivizar los procesos de enseñanza aprendizaje, favorecer los aprendizajes de los estudiantes. Se requieren estrategias y técnicas didácticas, válidas, valiosas por los entornos virtuales, cuya importancia se carga en favor de los docentes y estudiantes (Condori, Copatarqui, Alvarez, Chambi, & Rojas, 2021).

b). *Calidad de enseñanza.* La calidad de enseñanza, en el contexto de un liderazgo directivo y pedagógico, revela mejora escolar, justicia social y equidad (Martínez, García, & Higuera, 2018). La calidad depende de la gestión escolar y del liderazgo directivo, gestan la calidad educativa, la cual comprende la calidad de la enseñanza (Barba & Delgado, 2021). El liderazgo directivo y pedagógico tienen

incidencia sobre la calidad del aprendizaje de los estudiantes (Yangali & Torres, 2020), sobre la calidad de la educación y los grandes aprendizajes (Weinstein, Muñoz, & Flessa, 2019); y la calidad de la enseñanza tiene relación significativa con la resiliencia socioeducativa (Salvo-Garrido & Cisternas-Salcedo, 2021). La calidad de enseñanza elimina todas las barreras del contexto (Romero, 2021), genera habilidades gerenciales (Muñoz, Tuesta, Nolasco, & Menacho, 2021); fomenta el compromiso institucional, la influencia y la resiliencia socioeducativa (Salvo-Garrido & Cisternas-Salcedo, 2021).

c). Planificación pedagógica. El planeamiento educativo recibe los nombres: *planificación, planeación o planteamiento*, cuyo trabajo le corresponde al liderazgo pedagógico, en el entendido de que la planificación pedagógica es muy importante en la visión del liderazgo. La planificación pedagógica implica la formulación de los objetivos, la toma de decisiones, el análisis de los factores internos y externos. El planeamiento educativo es altamente importante (Lemus, Lemus, Alarcón, & Villela, 2019). Estos últimos años, el referido liderazgo ha exigido una planificación de un trabajo remoto, enfrentando un universo totalmente complejo y fracturado (Cisneros & Ledesma, 2021). El liderazgo pedagógico enfrenta la exigencia de nuevos programas, generando oportunidades de transformación de las diversas realidades (Chinchilla, 2022); implica la gestión educativa enmarcada en el ámbito de la digitalidad, sin dejar al margen la concepción crítica-humanista (Cortés, 2022). Durante la planificación corresponde a los directivos apreciar la significación del equipo directivo y la resiliencia socioeducativa (Salvo-Garrido & Cisternas-Salcedo, 2021).

2.3.1.3.2. Objetivos sociales. La educación tiene una responsabilidad social (Núñez, Lescano, Iburguen, & Huamaní, 2019). En la educación integral, la dimensión

social tiene mucha significación. Busca la cohesión social, las desigualdades reducidas, las habilidades y competencias sociales, la eliminación de las barreras sociales, el desarrollo social de las personas, la convivencia en sociedad (Herrera, 2019). Para Álvarez (2019), la educación de los estudiantes de secundaria enfoca una educación multidimensional: cognitiva, emocional y social. Se busca el desarrollo de la competencia social: capacidad de escucha, compartimiento de emociones, buenas relaciones, toma de decisiones, la convivencia social. Según Brito, Basualto y Reyes (2019), la educación implica la inclusión social/educativa, convertida en la clave de la educación. Por su parte, Tacca, Cuarez, y Quispe (2020) sustentan que la educación busca el desarrollo de las habilidades sociales, el autoconcepto y la autoestima, permitiendo el desarrollo de la dimensión social. Es decir, un *autoconcepto físico, social, personal* y de control.

a) *Dirección del personal*. En los espacios de las instituciones educativas, la dirección del personal es muy significativa. García y Cerdas (2019) los líderes generan dirección de los recursos humanos, generando la transformación de las instituciones educativas. De acuerdo con Parra y Silva (2021), el liderazgo directivo es efectivo, además genera buenas relaciones interpersonales en los docentes, necesarias para el clima institucional. Por su parte, Orozco (2021) afirma que la dirección de los líderes educativos generan experiencia, liderazgo, trabajo en equipo en todos los subordinados y liderados, generan embajadores y diplomáticos de la educación eficaz; en la concepción de Moreno y De Armas (2019), los líderes son generadores de visión crítica; para Barba y Delgado (2021), generadores de calidad educativa. Segil-Rodríguez (2021) confirma que la dirección del liderazgo mejora el desempeño

docente, mejora la calidad educativa (Lugo & Villasmil, 2019; Sánchez, Asmat, & Miranda, 2020; Limongi, Ramón, & De La Cruz, 2020; Toledo, 2020; Vásquez et al., 2021), las relaciones interpersonales y el trabajo en equipo (Quiñones & Menacho, 2020), mejora la gestión administrativa, las habilidades gerenciales (Ruiz, Huaranga, Moscoso, & Flores, 2020; Jiménez, 2020; Muñoz et al., 2021), (Ruiz, 2022), genera satisfacción laboral (Rodas & Pérez, 2021), promueve el apoyo institucional y la eficacia colectiva (Sandoval, Encinas, Gutiérrez, & Vera, 2021), favorece y orienta el clima institucional (Correa, 2020), la solución de problemas perversos (Riquelme-Castañeda, Pedraja-Rejas, & Vega-Massó, 2021), la inteligencia emocional (Garavito, 2021),

b) Construcción de relaciones. Para construir buenas relaciones en las instituciones educativas, es menester que el liderazgo no pierda de vista la propuesta de liderazgo, según las teorías X-Y de McGregor, gracias a las cuales se gesta la motivación permanente y significativa de los docentes (Vargas & Vásquez, 2018). En este sentido, es muy importante la teoría de los eventos afectivos, gracias a la cual los líderes generan efecto e impacto totalmente positivo sobre las organizaciones e instituciones educativas (Velasco, Navarro, & Rueff, 2017). Las emociones positivas de los docentes generan buenas relaciones, necesarias, muy requeridas durante la formación inicial (Retana, Heras-Pérez, Vázquez, & Jiménez-Pérez, 2018). Es necesario evitar el acoso escolar entre los docentes (Pérez, Ramos, & Serrano, 2017). Las buenas relaciones de los docentes dependen de la convivencia democrática (Licera & Sanchez, 2017), de las habilidades comunicativas y emocionales (Avivar, Giménez, & Prado-Gascó, 2017; Ros, Filella, Ribes, & Pérez, 2017). En las

instituciones educativas hacen falta las relaciones interpersonales y el trabajo en equipo (Quiñones & Menacho, 2020). La comunicación asertiva es una herramienta muy importante, para la construcción de las relaciones entre los miembros de las instituciones educativas (Lara, 2021).

c) Desarrollo profesional docente. Los docentes necesitan la experiencia de un desarrollo profesional. Para lograr este desarrollo es necesario generar innovaciones en la formación de los docentes, cuyas innovaciones se constituyen en grandes desafíos, para los agentes de la educación (Figuroa, 2019).

Por otro lado, el desarrollo profesional docente depende de las ecologías de aprendizaje. Se requiere determinar las preferencias de los docentes, sus necesidades, sus requerimientos de formación y capacitación. Los profesores necesitan capacitación, desarrollar sus capacidades y competencias (Sangrà, Estévez, Iglesias, & Souto-Seijo, 2019). Para promover el desarrollo profesional de los docentes de educación primaria, se requiere promover la indagación en matemáticas y ciencias (García-García, Quesada-Armenteros, Romero, & Abril, 2019).

El desarrollo profesional requiere la selección de entornos de aprendizaje, sin los cuales es imposible gestar su desarrollo profesional, respondiendo a modelos, objetivos y políticas educativas, mediante actividades más intensas y de largo alcance, en un marco de reflexión, cuestionamiento, experiencias, prácticas, liderazgo, estrategias pedagógicas, modelos educativos, diseños curriculares (Fernández, 2020). De acuerdo con De la Vega (2020), el desarrollar profesional docente responde a ciertas claves de la calidad educativa; una de las claves es el ejercicio de la docencia en aulas multigrado, las cuales exigen esfuerzo, desafíos, cambios de paradigmas,

nuevos diseños de clases, enfrentamiento a la heterogeneidad, dinámicas pedagógicas, conocimiento de las características y las especificidades de los estudiantes. Tenorio, Jardi, Puigdemívol y Ibañez (2020) conciben que el desarrollo profesional docente tiene relación con la intersección escuela-universidad.

Para López (2021), no se puede hablar de desarrollo profesional docente, al margen de las competencias en las TIC. Por su parte, Azpillaga, Bartau, Aierbe y Intxausti (2021) sustentan que el desarrollo profesional revela en el haber de los docentes las pruebas y las capacidades de evaluación, las prácticas transferibles, la formación docente, las capacidades de investigación, la eficacia y la mejora escolar.

d) Clima organizacional. Se requiere una reforma educativa, cuyo impacto se perciba sobre clima organizacional. Es decir, el clima institucional es altamente importante para las organizaciones educativas, gracias al cual las personas comprometidas sientan satisfacción en el interior de la institución (Quispe, Rodríguez, Arellano, & Ayaviri, 2017). El clima institucional requiere análisis de las conductas violentas de los protagonistas, cuyos análisis deben ser planificados, organizados, por la parte de los gestores institucionales; se apela a capacidades preventivas (Sánchez-Zafra, Zagalaz-Sánchez, & Cachón-Zagalaz, 2018). La gestión directiva juega un papel bastante singular, mejora, potencia el clima institucional y la convivencia de los agentes y protagonistas educativos (López, García, & Martínez, 2019). Se mejora mediante la comunicación asertiva (Lara, 2021). Es mejorado siguiendo estrategias de gestión (Pariente, 2020). Se relaciona con la calidad de servicio (Gracia & Pinchi, 2019; Espinoza, 2020). Ayuda, fortalece el desempeño docente (Palomino-Esteban, 2020; Alvarez-Andrade, 2020; Flórez & Sardón, 2020; More & Morey, 2021). Es muy

importante para las instituciones educativas; en estas instituciones se requiere el cultivo del clima organizacional o institucional, el cual es determinado por el liderazgo directivo y pedagógico (Barrientos & Alania, 2021).

2.3.2. Competencia digital.

2.3.2.1. Concepciones diversas. Alfabetización digital, alfabetización informacional, habilidades digitales, habilidades tecnológicas y habilidades informáticas son algunos términos que se han utilizado para describir la competencia digital (Potyrała & Tomczyk, 2021). Entre los conceptos, una cantidad relativamente grande de investigación sobre la alfabetización digital se ha realizado como elemento esencial para adaptarse a la era digital. Sin embargo, se ha argumentado que las competencias básicas para los ciudadanos en la era digital no deben limitarse a la adquisición de simples habilidades digitales, sino que deben convertirse en una dirección que integre varios puntos de vista como el pensamiento creativo, la comunicación, la cooperación y la ética (Roll & Ifenthaler, 2021).

Desde 2010, los educadores han empezado a utilizar una nueva definición de alfabetización digital que incluye actitudes y perspectivas hacia la digitalización, así como la capacidad de utilizar herramientas digitales. Por ejemplo, Carretero, Vuorikari y Punie (2016) analizaron el concepto de competencia digital para los ciudadanos y explicaron la necesidad de actitudes y perspectivas relacionadas con la privacidad, el cumplimiento de los derechos de autor y la cultura digital, además de la alfabetización informativa y la capacidad de desarrollar contenidos digitales. La competencia digital se refiere a las competencias en las que el conocimiento y las habilidades de Internet, los medios de comunicación, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)

se integran con las habilidades básicas para el desempeño del trabajo, como la comunicación, la resolución de problemas y las habilidades de colaboración (Miguel-Revilla, Martínez-Ferreira & Sánchez-Agustí, 2020).

La competencia digital a partir del siglo XXI es reconocida como una habilidad básica que es esencial no solo en la sociedad sino también en las escuelas. A medida que aumenta el interés por la competencia digital, Europa la ha establecido como una competencia básica necesaria en la sociedad futura, y ha puesto en marcha diversas políticas y planes de acción para mejorar el nivel de la misma (Eurydice Report, 2019).

Con el paso del siglo XX al XXI, pronto quedó claro que el mundo estaba pasando de una era industrial a una era social, en la que la educación homogénea se ha visto cada vez más cuestionada. De ahí la necesidad de repensar el modelo educativo, ya que la velocidad a la que se están produciendo los cambios, la evolución de las máquinas y los avances que han permitido, han sido los responsables de gran parte de dichos cambios, dando lugar a una sociedad en red marcada por profundos cambios económicos y favoreciendo la aparición de nuevos paradigmas, modelos y escenarios de aprendizaje (Dias-Trindade et al., 2021).

Asimismo, Fernández-Batanero, Montengro-Rueda, Fernández-Cerero y García-Martínez (2020) argumentan que la competencia digital se considera clave para mejorar el desarrollo profesional del profesorado, potenciando la docencia y los procesos de aprendizaje con una formación tecnológica que se basa mayoritariamente en aspectos pedagógicos para lograr aprendizajes significativos en los estudiantes. La colaboración docente y el uso de recursos tecnológicos como factor de mejora se enmarcan en una mayor exigencia de programas formativos en modo práctico para la

inclusión del profesorado en procesos de enseñanza. La formación en TIC es un elemento principal para el docente que permite su desarrollo profesional para una educación de calidad; sin embargo, una revisión de la literatura revela pocos estudios relacionados con el desarrollo de la competencia digital docente y la mayoría de los estudios seleccionados revelan que los docentes no están calificados y su formación en TIC es insuficiente.

Existe la necesidad de fortalecer la competencia digital de los docentes en la escuela por el creciente interés que genera el tema ante el desarrollo y avance de las tecnologías de información y comunicación. La competencia digital de un profesor es un concepto bastante complejo y abarca todos los aspectos de la sociedad, la cultura, educación, ética y actitudes (Hatlevik & Christophersen, 2013). Hasta la fecha, se han desarrollado tres modelos y marcos de competencia digital para educadores: los estándares ISTE, el Marco de Competencia en TIC de la UNESCO para profesores, y el Marco de Competencia Digital para Educadores.

2.3.2.2. El marco de la Sociedad Internacional para la Tecnología en la Educación (ISTE) para educadores. Estableció un conjunto de normas innovadoras para el uso de la tecnología por parte de los profesores para apoyar el aprendizaje y el pensamiento creativo de los estudiantes, y para diseñar actividades educativas en la era digital en 2008 (Kelly & McAnear, 2008). Se denominó ISTE's Educational Technology Standards for Teachers o National Educational Technology Standards (NETS) for Teachers 2008 y constaba de cinco subáreas: aprendizaje y creatividad de los alumnos, experiencias de aprendizaje y evaluaciones en la era digital, diseño de actividades educativas en la era digital, ciudadanía y responsabilidad digital y

crecimiento profesional y liderazgo. A través de NETS for Teachers 2008, los estudiantes desarrollan la ciudadanía digital y experimentan el crecimiento profesional y el liderazgo.

Aunque estas normas siguen siendo válidas, la tecnología ha cambiado fundamentalmente. Las nuevas herramientas y tecnologías desarrolladas promueven el potencial de aprendizaje de los alumnos. Por lo tanto, a medida que la tecnología avanza y el entorno de Internet cambia, la ISTE ha rediseñado sus estándares para responder a los nuevos cambios sociales. El estándar ISTE de 2017 para educadores incluye siete temas (Crompton, 2017; Trust, 2018): aprendiz, líder, ciudadano, colaborador, diseñador, facilitador y analista. Incorpora los aspectos más destacados del NETS para profesores 2008 y también incluye temas como la alfabetización digital, el pensamiento computacional y la toma de decisiones basada en datos.

Los detalles de la Norma ISTE 2017 para educadores son los siguientes (Vucaj, 2020). En primer lugar, como aprendices, los educadores aprenden junto a otros a empoderar digitalmente a los estudiantes y utilizar tecnología probada para mejorar la educación. En segundo lugar, como líderes, los educadores implementan el liderazgo para apoyar el éxito y el empoderamiento de los estudiantes. La brecha digital no se limita al acceso a la tecnología y está vinculada a las desigualdades sociales y desigualdades educativas. Cuando los educadores se convierten en líderes y defensores de la igualdad de los estudiantes, el impacto de la brecha digital puede reducir el impacto de la brecha digital. En tercer lugar, los educadores, como ciudadanos, reconocen cómo los profesores y los estudiantes pueden utilizar la tecnología para participar y contribuir positivamente al mundo digital. En cuarto lugar,

los educadores, como colaboradores, trabajan con estudiantes y colegas para apoyar el aprendizaje social. También discuten formas de promover experiencias de aprendizaje nuevas e innovadoras para los estudiantes. En quinto lugar, como diseñadores, los educadores diseñan actividades dirigidas por los estudiantes y entornos educativos que reconozcan y acojan la diversidad de los estudiantes. En sexto lugar, los educadores, como facilitadores, promueven el aprendizaje utilizando la tecnología para mejorar el rendimiento de los estudiantes incluido en los estándares de la ISTE para estudiantes. En séptimo lugar, como analistas, los educadores comprenden y utilizan los datos para ayudar a los estudiantes a alcanzar sus objetivos de aprendizaje.

2.3.2.3. Marco de competencias de la UNESCO en materia de TIC para los profesores. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en colaboración con expertos mundiales y del sector, creó un punto de referencia internacional para la capacidad de enseñar eficazmente las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) a los estudiantes en 2008 (United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization [UNESCO], 2008). Los profesores utilizan este marco para ayudar a los alumnos a utilizar las TIC para resolver problemas, pensar de forma creativa y alcanzar sus objetivos en la vida como miembros de una sociedad democrática. El Marco de Competencias en TIC para Profesores de la UNESCO (ICT CFT) cubre todos los aspectos del de la labor docente e incluye seis aspectos: la comprensión de las TIC en la educación, el currículo y la evaluación, la pedagogía, las TIC, la organización y la organización y administración, y el aprendizaje profesional de los profesores. En cuanto al desarrollo de la capacidad

humana, el ICT CFT también considera tres niveles: alfabetización tecnológica, profundización de conocimientos y creación de conocimientos. Por último, el CFT de TIC de 18 módulos se creó cruzando seis aspectos y tres niveles de desarrollo.

El CFT de las TIC se publicó posteriormente como una versión actualizada en 2011 y 2018 (UNESCO, 2008; Carretero et al., 2016). La versión 3 del CFT de las TIC, publicada en 2018, está diseñada para considerar las últimas tecnologías basadas en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y reflejar los cambios en la vida y el trabajo humanos. En consecuencia, seis aspectos del trabajo de un profesor han sido revisados: Comprensión de las TIC en la política educativa, Plan de estudios y evaluación, Pedagogía, Aplicación de habilidades digitales, Organización y Administración, y Aprendizaje Profesional del Profesor. En primer lugar, para la comprensión de las TIC en la política educativa, los profesores deben entender cómo las TIC se relacionan con la política educativa nacional. En segundo lugar, para el Currículo y la Evaluación, los profesores reconocen cómo utilizar las TIC para lograr y evaluación de los objetivos educativos en el plan de estudios. En tercer lugar, para la Pedagogía, los profesores implementan una enseñanza y un aprendizaje eficaces mediante integrando la tecnología de las TIC. En cuarto lugar, en lo que respecta a la aplicación de las competencias digitales, los profesores reconocen con precisión las funciones de los últimos equipos y software más recientes y los utilizan de forma adecuada. En quinto lugar, en cuanto a la organización y la administración, los profesores gestionan los activos digitales de los centros educativos y protegen a sus colegas. Sexto, para el Aprendizaje Profesional del Profesorado, los profesores tratan de realizar un desarrollo profesional continuo utilizando las TIC.

2.3.2.4. Marco de competencias digitales para educadores (DigCompEdu).

El Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores (DigCompEdu), responde a la creciente concientización de muchos Estados miembros europeos de que los educadores necesitan un conjunto de competencias digitales específicas para su profesión, con el fin de poder aprovechar el potencial de las tecnologías digitales para mejorar e innovar en educación (Redecker, 2020).

Los educadores son modelos de referencia para la siguiente generación. Por lo tanto, es vital que estén capacitados en la competencia digital que todos los ciudadanos necesitan para poder participar de forma activa en una sociedad digital. Redecker (2020) enfatiza que el Marco Europeo de Competencia Digital para los Ciudadanos (DigComp) concreta estas competencias. DigComp se ha convertido en una herramienta ampliamente aceptada para medir y certificar la competencia digital y se ha utilizado como base para la formación y el desarrollo profesional del profesorado dentro y fuera de Europa. Como ciudadanos, los educadores necesitan estar cualificados con estas competencias para participar en la sociedad, tanto personal como profesionalmente. Como modelos de referencia, deben ser capaces de demostrar de forma clara su competencia digital a los estudiantes y transmitir su uso creativo y crítico de las tecnologías digitales. Los educadores como facilitadores del aprendizaje, como docentes y profesionales dedicados a la enseñanza, necesitan, además de las competencias digitales generales para la vida y el trabajo, las competencias digitales específicas del educador que les permitan utilizar eficazmente las tecnologías digitales para la enseñanza. El objetivo del marco DigCompEdu es recoger y describir estas competencias digitales específicas de los educadores

(INTEF, 2017). Mejorar la competencia de los estudiantes, reforzando la competencia digital de los docentes en esta nueva era, es en última instancia, el objetivo de DigCompEdu, porque organiza sistemáticamente los detalles que todos los profesores deben cultivar (Reisoğlu & Çebi, 2020).

DigCompEdu está compuesto por seis áreas con 22 subcompetencias (Caena & Redecker, 2019). En primer lugar, el compromiso profesional (A) significa promover la comunicación con los estudiantes y los padres a través de la tecnología digital, colaborar e interactuar con otros profesores, y referenciar recursos digitales para el desarrollo profesional continuo de los profesores. Consta de cuatro sub competencias como la comunicación organizativa (A1), la colaboración profesional (A2), la práctica reflexiva (A3) y el desarrollo profesional continuo digital (A4). En segundo lugar, los recursos digitales (B) suponen la recopilación y evaluación de contenidos digitales, el desarrollo de recursos digitales o corregir contenidos digitales creados por otros, y cumplir con los derechos de autor. Recursos digitales (B) contiene tres subcompetencias seleccionar (B1), crear y modificar (B2), y gestionar, proteger y compartir (B3).

En tercer lugar, la enseñanza y el aprendizaje (C) se refieren a el uso de herramientas y materiales digitales durante la enseñanza, la interacción continua con los estudiantes, la facilitación del aprendizaje y la colaboración de los estudiantes y el uso de herramientas digitales para apoyar el aprendizaje autodirigido de los estudiantes. En concreto, consta de cuatro subcompetencias enseñanza (C1), orientación (C2), aprendizaje colaborativo (C3) y aprendizaje autorregulado (C4). En cuarto lugar, la evaluación (D) implica el uso de herramientas digitales para interpretar

y analizar datos digitales sobre el rendimiento académico y proporcionar retroalimentación. La cuarta área se compone de tres subcompetencias: estrategias de evaluación (D1), análisis de pruebas (D2) y retroalimentación y planificación (D3). En quinto lugar, la capacitación de los alumnos (E) significa desarrollar diversos métodos para reforzar la competencia de los alumnos. La quinta área se compone de tres subcompetencias, accesibilidad e inclusión (E1), diferenciación y personalización (E2), y participación activa de los alumnos (E3). En sexto lugar, facilitar La competencia digital de los alumnos (F) significa apoyar a los alumnos para que utilicen materiales digitales y los empleen en el proceso de aprendizaje. Esta área incluye cuatro sub competencias, como la alfabetización informativa y mediática (F1), la comunicación (F2), la creación de contenidos (F3), el uso responsable (F4) y la resolución de problemas (F5).

2.3.3. Calidad Educativa.

2.3.3.1. Dimensiones.

2.3.3.1.1. *Equidad.* Mimbbrero, Pallarés y Cantera (2017) abordan las competencias de igualdad de género, dejando al margen la desigualdad social, para lo cual se debe preparar a los hombres y las mujeres, quienes deben percibir y practicar la equidad. Según Gracia y Pinchi (2019), la calidad y la equidad educativa dependen del clima institucional (Gracia & Pinchi, 2019). Las instituciones deben mostrar compromiso con la equidad educativa, justicia social, acceso y permanencia (Silva, 2019). En España, la política educativa intercultural es equitativa para los extranjeros, significa que la equidad educativa tiene prioridad en la educación española, significa para todos y para todas, son requeridas las prácticas equitativas,

se garantiza la equidad educativa; la equidad educativa es la clave del éxito (Essomba, Guardiola, & Pozos, 2019). Para lograr la construcción de la inclusión y la equidad educativa, en las instituciones educativas, es menester escuchar las voces de los estudiantes (Arnaiz, De Haro, Alcaraz, & Caballero, 2019). La equidad educativa implica un cambio de política pública, respecto del rezago y abandono educativo (Rojas, 2019).

La equidad educativa implica la convivencia de la vida cotidiana, convertida en uno de los pilares de la educación, implica los rezagos educativos, los principios filosóficos, los contextos, los servicios educativos; la equidad educativa no es reflejada en las instituciones educativas (Bautista, 2020).

2.3.3.1.2. *Relevancia*. La evaluación de los docentes y la calidad educativa, se han constituido en dos caminos directos hacia el progreso (Escudero, 2018). Durante el siglo XXI se destaca el desafío: la relevancia de la cooperación de dos agentes: la escuela y la familia. Es muy relevante la participación de la familia en los entornos de las instituciones educativas, con su apoyo, diálogo, implicación, herramientas, liderazgo y colaboración (Parody, Santos, Alcalá, & Isequilla, 2019). La intervención educativa, no solamente es un factor de prevención, sino que posee marcada relevancia (Hidalgo, 2019). La innovación educativa tiene mucha relevancia (González & Cruzat, 2019). En el contexto de la calidad de la educación, tiene relevancia el enfoque por competencias, una de las propuestas contemporáneas, cuya relevancia es internacional (Ramírez-Díaz, 2020). Según la percepción de las familias y los estudiantes, la motivación del docente posee significativa relevancia (Cervero, Urbano, & Álvarez-Blanco, 2020).

2.3.3.1.3. *Pertinencia*. Los modelos educativos necesitan dos elementos esenciales para los mismos: buenos diseños y la pertinencia; es decir, que generen oportunidad, aptitud, coyuntura, eficacia, convivencia (Pérez, Soria, & Chiriboga, 2019). Al sistema educativo se le reclama: articulación, calidad y pertinencia (Saborido, 2019). Los responsables de la educación, durante el siglo XXI, reclama orientación y pertinencia educativa; la orientación educativa es muy importante, implica las estrategias, las técnicas y las acciones (Morales, 2020). En los entornos educativos, es pertinente generar espacios de reflexión sobre la educación, sobre el orden, las convicciones educativas, la importancia de la educación, los compromisos, la experiencia, la trayectoria académica, los ámbitos educativos, las líneas de trabajo, los principios, los manifiestos pedagógicos (Beltrán, 2020). En el ámbito de la educación, los agentes no deben perder de vista la equidad, la pertinencia y la relevancia de la calidad educativa (Mendoza, 2020). Los directores escolares tienen una marcada importancia, la cual depende de la formación especializada, sostenida mediante referentes orientadores, con el propósito de favorecer la pertinencia social (Valiente & Del Toro, 2020). El empleo de las estrategia debe ser pertinente Fernández-Castillo, Molerio-Pérez, & Rodríguez-Martínez, 2020). La educación contemporánea reclama pertinencia de los nuevos desarrollos y del enfoque histórico-cultural (Rodríguez, 2020). En ese contexto, Quispe (2022) subraya la importancia y la pertinencia de las metodologías en las investigaciones educativas.

2.3.3.1.4. *Eficacia*. Para Matos, Ali, Padrón, Matos, & Cuevas (2019), la intervención educativa requiere eficacia. Según Condori, Mamani, & Bernedo (2019), es muy importante la eficacia del programa educativo, lo que implica conocimientos

suficientes del currículo de enseñanza. En la concepción de Vergara, Mezquita, & Gómez (2019), la eficacia de la educación se percibe en la metodología innovadora, cuya base es la gamificación educativa.

No solamente se requiere la eficacia de un programa académico, sino la permanente evaluación de la misma; así se garantiza la permanencia de la eficacia (Clerici & Da Re, 2019). Se requiere que la eficacia esté presente en los mismos planes de convivencia escolar (Merma-Molina, Ávalos, & Martínez, 2019). En el ámbito de la educación y su calidad, se debe reflexionar y evaluar hasta dónde las fortalezas personales de los docentes inciden en la eficacia de los mismos (Herrera, Perandones, & Sánchez, 2019).

En el ámbito de la calidad educativa, también los criterios y los modelos estadísticos no deben quedar al margen de la eficacia (Lizasoain, 2020). El desempeño docente también debe ser eficaz; en este sentido, la evaluación formativa de los mismos se ha constituido verdaderamente en una práctica eficaz (Joya, 2020). La eficacia de la calidad educativa exige que se observe, en forma permanente, los factores que afectan el desempeño docente (Peniche, Ramón, Guzmán, & Mora, 2020). El uso de la tecnología educativa, en tiempos de crisis, exige una práctica que sea pertinente, eficiente y eficaz (Cueva, 2020).

2.3.3.1.5. Eficiencia. A las instituciones educativas se les reclama eficiencia en la gestión educativa; es decir, eficiencia en la gestión de la información y en la toma de decisiones (Barzaga, Vélez, Nevárez, & Arroyo, 2019). La calidad educativa se mide por la eficiencia que ofrece. Los estilos de enseñanza de los docentes deben revelar la eficiencia y la calidad de los docentes (Abusleme-Allimant, Hurtado-Almonacid, &

Páez-Herrera, 2020). El análisis de la calidad educativa implica observar y evaluar, al mismo tiempo, sus respectivas dimensiones: pertinencia, eficiencia, eficacia (Caro & Kárpava, 2020). La eficiencia significa el análisis de las estrategias didácticas, los diseños, la selección, la producción, la utilización y la validación de los diversos recursos educativos (Hidalgo & Aliaga, 2020). La gestión educativa y el desempeño docente exigen que sean eficientes los procesos de evaluación y supervisión (Vega, 2020). En una comunidad educativa, el liderazgo del director escolar queda comprometido con calidad y la eficiencia de los diversos servicios educativos (Poma & Sánchez, 2020). La eficiencia educativa se muestra en la planificación docente, la cual es una herramienta fundamental para lograr una educación de calidad (Carriazo, Perez, & Gaviria, 2020).

2.3.3.2. Evidencias de la calidad educativa. La calidad educativa implica la toma de decisiones, las cuales deben ser muy acertadas, el proceso, enseñanza-aprendizaje, la gestión institucional, la infraestructura de las instituciones, la autorrealización de los estudiantes, los usos de las diversas metodologías y la calidad de los programas. No queda al margen la satisfacción de los estudiantes, quienes le dan la presencia y la seguridad para sí mismos y para todo el entorno institucional (Surdez, Sandoval, & Lamoyi, 2018). La calidad educativa tiene sus propios estándares, sus propias políticas, sus correspondientes evaluaciones, sus respectivos criterios, también sus propios modelos; busca su mejora continua, autores autorreflexivos durante los procesos educativos, generando una cultura participativa y una visión compartida (Sarmiento & Vinueza, 2020).

2.3.3.3. Estrategias para lograr la calidad educativa. El marketing educativo busca brindar los servicios de calidad, cuyos principales clientes son los estudiantes, reclama la existencia de una atención adecuada, se busca satisfacer las necesidades; el marketing facilita la identificación de las necesidades, incluso los deseos de los clientes, cuya meta es determinar el mercado al servicio de las instituciones, generando los productos, los programas y los servicios correspondientes (López, Maraño, & Torres, 2017). La calidad educativa, en las instituciones educativas, requiere la formación integral de los profesionales, cuya formación es programada en los diseños curriculares, de acuerdo con las políticas del Estado y de las respectivas instituciones educativas; responde a un componente normativo; se fundamenta en los *principios de integralidad, pertinencia, contextualización y flexibilización*; en los espacios educativos implica definitivamente las *competencias científico-técnicas y de carácter socio-humanísticas* (Marín-González, Cabas, Cabas, & Paredes-Chacín, 2018). La calidad educativa no tiene la significación respectiva, si no ha sido internacionalizada; es decir, la calidad de la educación se reconoce en el marco internacionalidad, no es particular, sino universalizada (Ayala & Valencia, 2019).

Para mejorar la calidad educativa, mantenerla y desarrollarla, se requiere establecer constantes procesos de evaluación. En este sentido, se requiere criterios, estructuras, diseños, implementaciones, sistemas de gestión, en el marco de la norma ISO 9001:2015, para lo cual se requiere que los gobiernos y las instituciones educativas, le generen prioridad, *cobertura, financiamiento, descentralización* (Fontalvo & De La Hoz, 2018). Para Enríquez, Romero, Vargas y Berrocal (2021), la evaluación de la calidad se ha constituido en un instrumento, muy válido y pertinente

para la acreditación de las instituciones educativas; es decir, la calidad educativa es un instrumento, un componente de la acreditación institucional, sin dejar al margen los respectivos procesos (Huapaya, 2019; Delahoz-Dominguez, Fontalvo, & Fontalvo, 2020).

La gestión escolar es muy importante para las instituciones educativas. Es una estrategia administrativa, con esta estrategia se logra la calidad educativa; es decir, la calidad educativa no queda al margen de la gestión escolar, gracias a esta gestión se fortalece la calidad educativa. En este sentido, la calidad educativa depende de los directivos y sus respectivas gestiones escolares. Esta calidad es uno de los estándares educativos, cuyas dimensiones son: planificación estratégica, gestión administrativa, pedagógica curricular, convivencia escolar, relación del centro educativo con la comunidad. La gestión escolar define el buen funcionamiento de las instituciones educativas (Alvaro, 2020). La gestión educativa responde a modelos, los cuales generan grandes impactos sobre las escuelas (Reyes & Cantos, 2018). Depende de la planificación estratégica (Coronel & Acevedo-Rojas, 2020), la planificación educativa (Carriazo et al., 2020), el clima institucional u organizacional (Fernández, 2020), las políticas educativas (Pérez, 2018; Malagón, Rodríguez, & Machado, 2019), los modelos de integración de las TIC (García, Fernández, & Duarte, 2017), la gerencia del talento humano (Daza, Vilorio, & Miranda, 2019), los procesos de valoración (Cueto, Geraldo, & Tito, 2020), y el uso del ciclo de Deming (Salas-Rueda, 2018).

La calidad educativa depende de la calidad docente, la cual se desarrolla en el marco de la equidad, de las políticas educativas y su respectiva contextualización (Alemán-Saravia et al., 2020).

2.3.3.4. Factores limitantes. Los factores positivos generan ventajas competitivas, consonancias y diferencias entre los gestores y los estudiantes de las diversas instituciones educativas (Pereira, Moreno, Cortez, & Ribeiro, 2018). La presencia del síndrome de Burnout en las personas protagonistas, en los espacios y las instituciones educativas, es uno de los factores limitantes de la calidad educativa. Su correlación es negativa, alta y muy significativa, su correlación es inversa; este síndrome debilita las *responsabilidades académicas, familiares y sociales*. Impide la efectividad de la praxis profesional de los docentes en las instituciones educativas, complica el estrés laboral; genera agotamiento emocional y físico en los docentes (Burgos, Cevallos, & Anchundia, 2019). Para Antón (2019), la calidad educativa, por su efecto, responde a una paradoja semántica; es decir, depende la unidad y de la diversidad; estas dos le dan consistencia y significación.

2.4. Bases conceptuales

2.4.1. De las variables predictoras

2.4.1.1. Liderazgo pedagógico. Consiste en las buenas prácticas, mayores competencias, supervisión de la enseñanza y la formación continua para el logro de diversos objetivos, específicamente, objetivos académicos y objetivos sociales.

2.4.1.2. Objetivos académicos. Es una dimensión del liderazgo pedagógico que consiste en la responsabilidad de los métodos de enseñanza, la calidad de la enseñanza, la planificación pedagógica, la dirección al personal.

2.4.1.3. Objetivos sociales. Es la segunda dimensión de la variable liderazgo pedagógico que consiste en la construcción de las relaciones, en el desarrollo profesional docente y el cuidado de clima organizacional.

2.4.1.4. Competencia digital. Es la capacidad de los docentes en el manejo de los medios digitales, ligados al compromiso profesional, los recursos digitales, la enseñanza y el aprendizaje, la evaluación y retroalimentación, empoderamiento de los estudiantes, facilitación de las competencias digitales de los estudiantes, el entorno digital y el compromiso digital extrínseco.

2.4.1.5. Compromiso profesional. El compromiso profesional es una dimensión de la competencia digital, la cual consiste en la comunicación organizativa, la colaboración profesional, la práctica reflexiva y la selección de los medios y los espacios digitales.

2.4.1.6. Recursos digitales. En el contexto de la presente investigación, es la segunda dimensión de la competencia digital. Consiste en la creación, modificación, protección, gestión e intercambio de los recursos digitales.

2.4.1.7. Enseñanza y aprendizaje. La enseñanza y el aprendizaje viene a ser la tercera dimensión de la variable competencia digital, cuyos indicadores son la enseñanza, la orientación y el apoyo en el aprendizaje, el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje autorregulado.

2.4.1.8. Evaluación y retroalimentación. Esta dimensión consiste en la determinación de las estrategias de evaluación, los análisis de los procesos de aprendizaje, la retroalimentación, la programación académica y la toma de decisiones.

2.4.1.9. Empoderar a los estudiantes. Es otra dimensión de la competencia digital, consiste en la determinación de la accesibilidad y la inclusión, la personalización, el compromiso activo de los estudiantes con su propio aprendizaje.

2.4.1.10. Facilitar la competencia digital de los estudiantes Esta dimensión de la competencia digital consiste en Información y alfabetización mediática, en la comunicación, creación de contenido, uso responsable, solución de problemas y uso de herramientas digitales (software y hardware).

2.4.1.11. Entorno digital. Es una dimensión que consiste en el acceso sin restricciones a los recursos digitales, determinación de oportunidades constantes para CPD y la disponibilidad de herramientas de investigación.

2.4.1.12. Compromiso digital extrínseco. Es la última dimensión de la variable competencia digital. Dicho compromiso se realiza con la implementación digital general (todos los niveles y usuarios), con la actualización constante de herramientas a disposición de los usuarios, con el soporte de TI inmediato a los usuarios en todos los niveles.

2.4.2. De la variable criterio.

2.4.2.1. Calidad educativa. Esta variable es representada por los conceptos de equidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia, los cuales se han constituido en indicadores de la calidad educativa.

2.4.2.2. Equidad. Es la primera dimensión de la variable calidad educativa. Consiste en la distribución de saberes, respeto a la cultura e integración social y ámbito de calidad educativa de las instituciones educativas.

2.4.2.3. Relevancia. Viene a ser la segunda dimensión. Consiste en destacar la importancia, el tiempo y los aprendizajes significativos, los cuales se constituyen en los indicadores significativos de la relevancia.

2.4.2.4. Pertinencia. La pertinencia es una dimensión de la calidad educativa. Esta dimensión revela el interés social, los procesos de aprendizaje y los resultados de la calidad educativa en las instituciones educativas.

2.4.2.5. Eficacia. Esta dimensión de la variable calidad educativa. Significa el logro de las metas y objetivos, y el aprovechamiento de oportunidades, configurados en los indicadores de la eficacia de la calidad educativa.

2.4.2.6. Eficiencia. La eficiencia es la dimensión de la variable calidad educativa. La eficiencia consiste en uso correcto y apropiado de los recursos económicos y la realización oportuna y significativa de las actividades de aprendizaje.

Capítulo III: Metodología de la investigación

3.1. Tipo de estudio

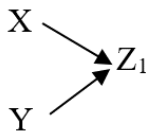
El estudio pertenece a un tipo no experimental. El trabajo responde al tipo de investigación correlacional explicativa, ha sido transaccional o transversal, porque se ha hecho un corte temporal y se ha aplicado el instrumento en un solo momento del estudio, de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2006) con el propósito de conocer la relación de las variables (Liderazgo pedagógico y competencia digital), además determinar qué variables predicen mejor la calidad educativa y cuánto explican ambas variables exógenas sobre la variable endógena; el cual permitirá medir y describir las relaciones: Liderazgo pedagógico en sus dimensiones: Objetivos académicos y objetivos sociales; Competencia digital en sus dimensiones: Compromiso profesional, Recursos digitales, Enseñanza y aprendizaje, Evaluación y retroalimentación, Empoderar a los estudiantes, Facilitar la competencia digital de los estudiantes, Entorno Digital y Compromiso Digital Extrínseco.

3.2. Diseño de investigación

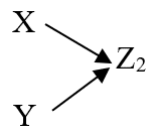
Diseño no experimental, de corte transversal, debido a que se realizó sin manipular deliberada de variables, sino que se observaron los fenómenos en su ambiente natural para después analizarlos, y los datos se recolectan en un momento único (Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

El diagrama de este tipo de estudio para el presente trabajo fue el siguiente:

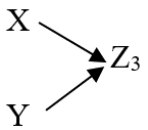
Modelo 1



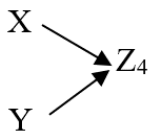
Modelo 2



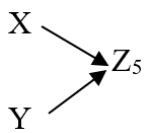
Modelo 3



Modelo 4



Modelo 5



X = Liderazgo pedagógico

X1. Objetivos académicos

X2. Objetivos sociales

Y = Competencia digital

Y1. Compromiso profesional

Y2. Recursos digitales

- Y3. Enseñanza y aprendizaje
- Y4. Evaluación y retroalimentación
- Y5. Empoderar a los estudiantes
- Y6. Facilitar la competencia digital de los estudiantes
- Y7. Entorno Digital
- 78. Compromiso Digital Extrínseco

Z = Calidad educativa

- Z1. Equidad
- Z2. Relevancia
- Z3. Pertinencia
- Z4. Eficacia
- Z5. Eficiencia

3.3. Definición de la población y muestra

3.3.1. Población.

La población de estudio estuvo constituida por 5101 docentes de ambos sexos, de Educación Básica Regular de la Unidad de Gestión Educativa Local San Román, distribuidas de la siguiente manera: Gestión Pública (Nivel Inicial = 467 docentes, Nivel Primaria = 1294 docentes, Nivel Secundario = 1276) y Gestión Privada (Nivel Inicial = 339 docentes, Nivel Primario = 905 docentes, Nivel Secundario = 820 docentes). Se tuvo acceso a la población de estudio gracias a las conversaciones y solicitudes de autorización que se presentaron al Director de la Dirección Regional de Educación Puno y al Director de la Unidad de Gestión Educativa Local San Román.

Tabla 4
Población de docentes por tipo de gestión educativa según nivel educativo

N°	Nivel	Gestión Pública	Gestión Privada	Total de docentes
1	Inicial	467	339	806
2	Primaria	1294	905	2199
3	Secundaria	1276	820	2096
	Total	3037	2064	5101

3.3.2. Muestra

La muestra estuvo compuesta por 542 docentes (325 varones y 217 mujeres) de Educación Básica Regular de inicial, primaria y secundaria, de la Unidad de Gestión Educativa Local San Román (55% de colegios privados y 45% de colegios públicos), que oscilaban entre 36 a 60 años y el 62% eran contratados.

Tabla 5
Distribución de muestra de docentes por tipo de gestión educativa de la UGEL San Román según nivel educativo

N°	Nivel	Gestión Pública	Gestión Privada	Total de docentes
1	Inicial	69	49	118
2	Primaria	95	125	220
3	Secundaria	80	124	204
	Total	244	298	542

La tabla 5 muestra la cantidad de docentes de gestión pública y privada por niveles que participaron del estudio. De los 542 docentes de la UGEL San Román, los docentes de instituciones privadas fueron los que más participaron en los niveles de primaria y secundaria; mientras que los docentes de gestión pública tuvieron mayor

participación en el nivel inicial. A continuación, se presenta las características de la muestra:

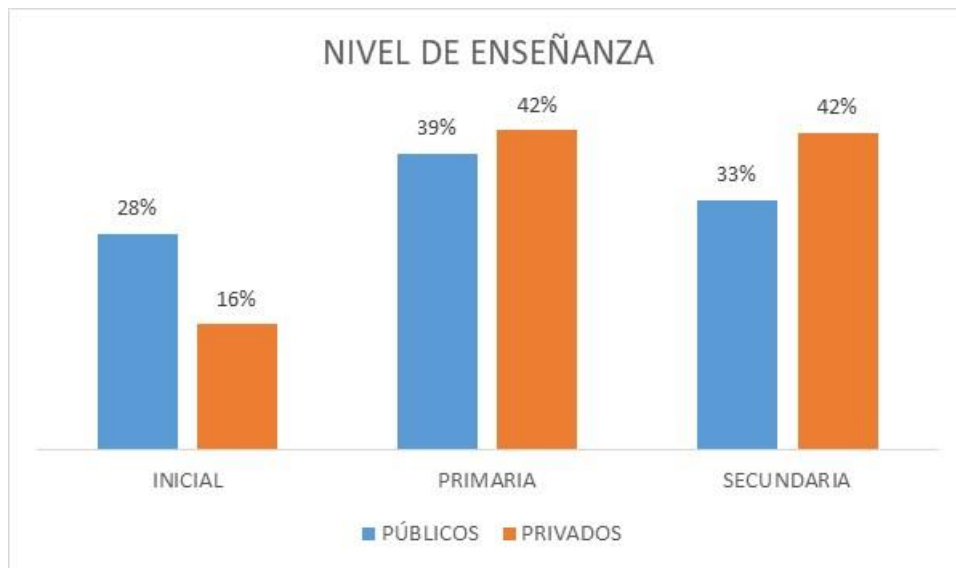


Figura 7. Cantidad de docentes por niveles de enseñanza EBR. Se muestra mayor porcentaje de docentes de IE privadas (42%) en comparación a IE públicas (33%) en el nivel secundario asimismo se muestra mayor porcentaje de docentes de IE privadas (42%) en comparación a IE públicas (39%) en el nivel primario y se muestra mayor porcentaje de docentes de IE públicas (28%) en comparación a IE privadas (16%) en el nivel inicial.

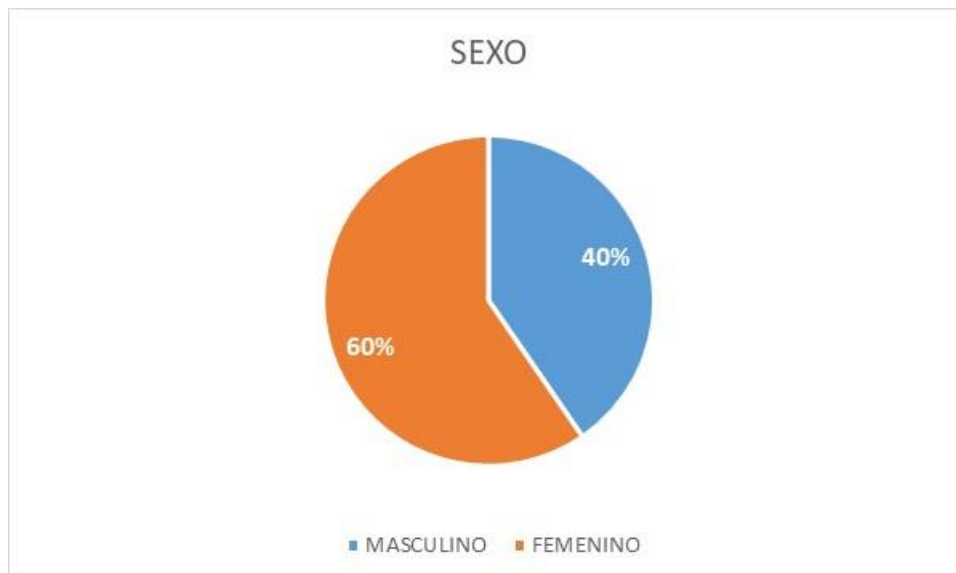


Figura 8. Docentes según género. El 60% de docentes son del sexo femenino y el 40% son del sexo masculino según la muestra de instituciones educativas de gestión pública y privada de la UGEL San Román.

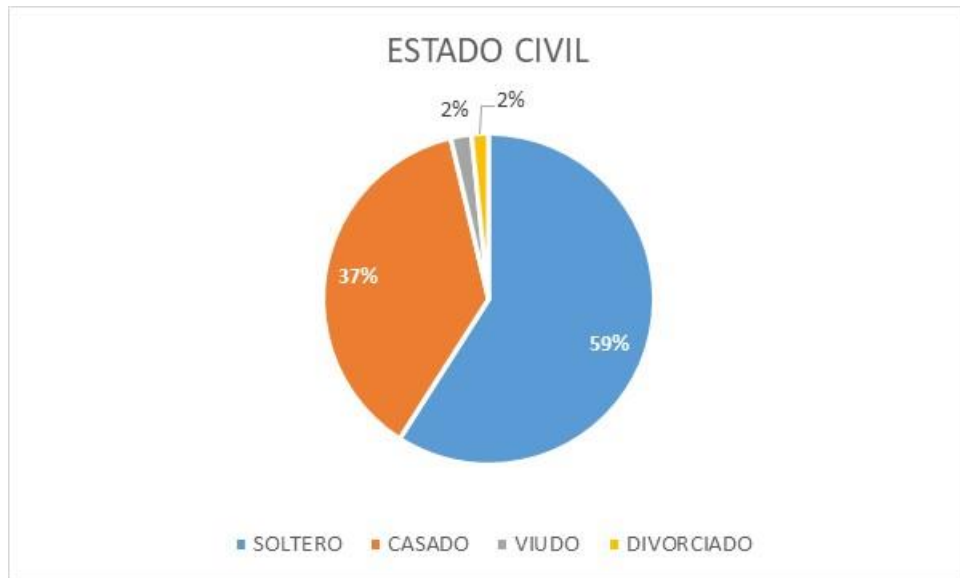


Figura 9. Estado civil de docentes. El 59% de docentes son solteros mientras que el 37% de docentes son casados, 2% de docentes son viudos y el 2% de docentes son divorciados según la muestra de instituciones educativas de gestión pública y privada de la UGEL San Román.

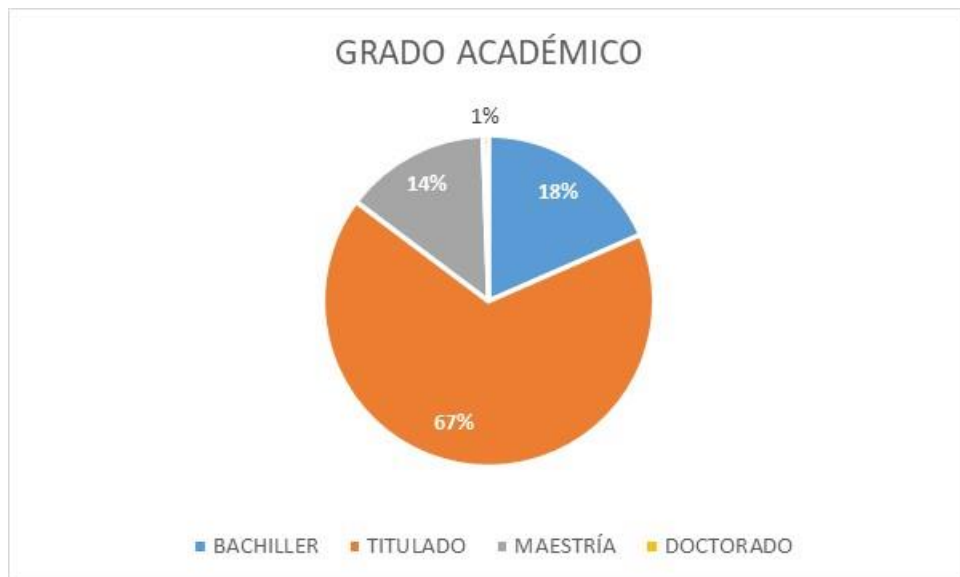


Figura 10. Grado Académico de docentes. El 67% de docentes son titulados, el 18% de docentes son bachilleres, mientras que el 14% de docentes tienen maestría y el 1% de docentes tienen doctorado según la muestra de instituciones educativas de gestión pública y privada de la UGEL San Román.



Figura 11. Condición laboral de docentes. El 62% de docentes son contratados y el 38% de docentes son nombrados según la muestra de instituciones educativas de gestión pública y privada de la UGEL San Román.

3.4. Técnica de recolección de datos

La recolección de datos se efectuó de forma online. Para tal fin se utilizaron tres instrumentos validados de acuerdo a las variables y se unieron en uno solo respetando la estructura de los ítems.

En primer lugar, se diseñaron los instrumentos en aplicaciones de entorno virtual (Google Form). Luego se publicó la encuesta online mediante una página web (Google Sites); se coordinaron dos reuniones de entrevista, uno con el Director de Educación de la Dirección Regional de Educación Puno y otra con el Director de la Unidad de Gestión Educativa Local de San Román. En ambas reuniones se presentó y se expuso el proyecto de investigación con el instrumento virtual a utilizar, y finalmente se solicitó la autorización y el trabajo colaborativo para ejecutar el proyecto de investigación en docentes de Educación Básica Regular de la UGEL San Román.

Una vez obtenidas las autorizaciones de la DRE Puno y la UGEL San Román, se publicó el link de la página web con el acceso para el llenado de la encuesta online, mediante la página web de la UGEL San Román.



Figura 12. Publicación del link y número de oficio para llenado de encuesta online

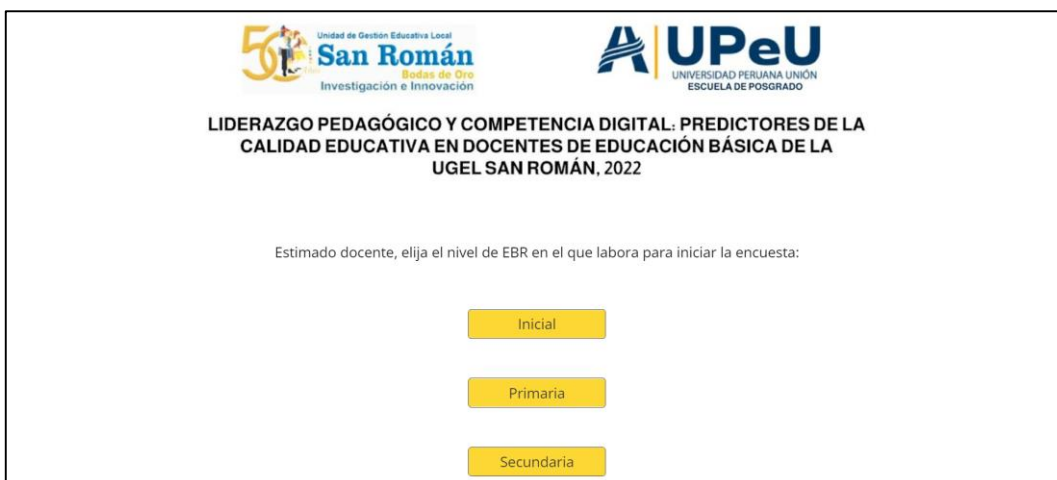


Figura 13. Publicación del acceso para llenado de encuesta online mediante página web.

Luego de recabar las encuestas completadas por los usuarios que participaron, mediante la aplicación de Google Form de la página web, se descargó la data para el procesamiento de datos, según el modelo de ecuaciones estructurales (SEM), para analizar las relaciones conceptuales de manera ordenada.

3.5. Plan de tratamiento de datos

El tratamiento estadístico de los datos se realizó según el modelo de ecuaciones estructurales (SEM). Se empleó AMOS para la gráfica del modelamiento de las hipótesis y el software R para la obtención de los índices de ajuste del modelo. Para el tratamiento y proceso de datos se aplicó el método del parceling, el cual permite agrupar los ítems por sumatoria en las respectivas dimensiones y así obtener un modelo más parsimonioso.

3.6. Instrumentos para la recolección de datos

3.6.1. Cuestionario sobre liderazgo pedagógico

El instrumento de clima social y pedagógico (PESOC-PLP), adaptado por (Hellström & Hagquist, 2019), evalúa el liderazgo pedagógico y el éxito en el cumplimiento académico y objetivos sociales. Está compuesto por 17 ítems y con cinco categorías de respuesta (1 = totalmente en desacuerdo, 2 = en desacuerdo, 3 = ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4 = de acuerdo y 5 = totalmente de acuerdo); abarca dos dimensiones: objetivos académicos (1, 2, 3, 5, 9, 17), y objetivos Sociales (4, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16). El instrumento presenta una confiabilidad, un coeficiente de alfa de Cronbach de 0,97 y un índice de separación de personas (PSI = 0,90). A su vez ha sido utilizado en otros estudios con resultados óptimos (Dimitrova, Ferrer-Wreder & Galanti, 2016).

Las propiedades psicométricas de la escala PESOC-PLP, se examinaron mediante el análisis de Rasch Measurement, que indicó dos subdimensiones de la escala, correspondientes al nivel académico y objetivos sociales. El análisis mostró que el instrumento funciona invariablemente a través de diferentes subgrupos y que

las categorías de respuesta funcionaron según lo previsto (Hellström & Hagquist, 2019).

3.6.1.1. Ficha técnica:

- *Nombre:* Cuestionario de clima social y pedagógico (PESOC-PLP) centrado en el liderazgo pedagógico
- *Autor:* Hellström y Hagquist
- *Año de elaboración:* 2019
- *Administración:* Individual
- *Duración:* 15 a 20 minutos
- *Aplicación:* Docentes del nivel básico
- *Significación:* tiene por objetivo recopilar información sobre el liderazgo pedagógico del director de la institución. Se trata de una categoría de respuestas.

3.6.1.2. Dimensiones de Liderazgo Pedagógico

a) Dimensión 1: Objetivos Académicos. Indicadores: Responsabilidad de los métodos de enseñanza, Calidad de enseñanza, Planificación pedagógica.

b) Dimensión 2: Objetivos Sociales. Indicadores: Dirección al personal; Construcción de relaciones; Desarrollo profesional docente y Clima organizacional

3.6.2. Cuestionario sobre Competencia Digital

Para la variable Competencia Digital se aplicó el cuestionario de Competencia Digital de los educadores DIGIGLO, adaptado del Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores (DigCompEdu) por Alarcón et al. (2020). El instrumento cuenta con 29 ítems, que avalúan la competencia digital de los educadores, con el fin

de mejorar su desempeño en contextos digitales, mediante las dimensiones: compromiso profesional (1, 2, 3), recursos digitales (4, 5, 6), enseñanza y aprendizaje (7, 8, 9, 10), evaluación (11, 12, 13), empoderamiento de los alumnos (14, 15, 16), facilitar la competencia digital de los estudiantes (17, 18, 19, 20, 21), entorno digital (22, 23, 24, 25, 26) y compromiso digital extrínseco (27, 28, 29), con una escala de valoración tipo Likert: 1 = Totalmente en desacuerdo, 2 = En desacuerdo, 3 = Parcialmente de acuerdo, 4 = De acuerdo, 5 = Muy de acuerdo, 6 = Totalmente de acuerdo.

3.6.2.1. Ficha técnica:

- Nombre: Instrumento para evaluar la competencia digital de los educadores DIGIGLO
- Autor: Alarcón, Jiménez y Vicente-Yagüe
- Año de elaboración: 2020
- Administración: Individual
- Duración: 25 a 30 minutos
- Aplicación: Docentes del nivel básico
- Significación: Identificar el Nivel de competencia digital docente. Se trata de una escala de actitudes tipo Likert.

3.6.2.2. Dimensiones de Competencia Digital

a) Dimensión 1: Compromiso profesional. Indicadores: Comunicación organizativa; Colaboración profesional y Práctica reflexiva

b) Dimensión 2: Recursos digitales. Indicadores: Selección, Creación y modificación y Protección, gestión e intercambio

c) *Dimensión 3: Enseñanza y aprendizaje. Indicadores:* Enseñanza; Orientación y apoyo en el aprendizaje; Aprendizaje colaborativo y Aprendizaje autorregulado.

d) *Dimensión 4: Evaluación y retroalimentación. Indicadores:* Estrategias de evaluación; Analíticas de aprendizaje; Retroalimentación, programación y toma de decisiones.

e) *Dimensión 5: Empoderar a los estudiantes. Indicadores:* Accesibilidad e inclusión; Personalización y Compromiso activo de los estudiantes con su propio aprendizaje.

f) *Dimensión 6: Facilitar la competencia digital de los estudiantes. Indicadores:* Información y alfabetización mediática; Comunicación; Creación de contenido; Uso responsable y Solución de problemas.

g) *Dimensión 7: Entorno Digital. Indicadores:* Herramientas digitales: software; Herramientas digitales: hardware; Acceso sin restricciones a los recursos digitales; Oportunidades constantes para CPD; Disponibilidad de herramientas de investigación; Disponibilidad de herramientas digitales complementarias (distintas de las específicas de la enseñanza)

h) *Dimensión 8: Compromiso Digital Extrínseco. Indicadores:* Implementación digital general (todos los niveles y usuarios); Actualización constante de herramientas a disposición de los usuarios; Soporte de TI inmediato a los usuarios en todos los niveles

Se procedió a aplicar el instrumento, tomando la validez de constructo que se realizó mediante EQS 6.3 y los análisis de correlación, fiabilidad e ítems se utilizó IBM SPSS 24. Los resultados mostraron correlaciones estadísticamente significativas entre

los ítems en cada uno de los ocho factores ($p < .01$). El coeficiente Pearson fue de $r=.667$; los coeficientes alfa de Cronbach para las ocho áreas (factores) oscilaron entre .913 y .961, mientras que el alfa para el cuestionario en su conjunto fue de .813. Todas las correlaciones ítem-factor corregidas (índices de homogeneidad) estaban por encima de .770 (Alarcón et al., 2020).

3.6.3. Cuestionario sobre Calidad Educativa

Para la variable calidad educativa, se aplicó el instrumento realizado por Cano (2019). El instrumento está compuesto por 20 ítems, divididos en 5 dimensiones: equidad (1, 2, 3, 4), relevancia (5, 6, 7, 8), pertinencia (9, 10, 11, 12), eficacia (13, 14, 15, 16), y eficiencia (17, 18, 19, 20), con una escala de valoración tipo Likert: 1 = Nunca, 2 = Casi nunca, 3 = Algunas veces, 4 = Casi siempre, 5 = Siempre.

La revisión de la confiabilidad por consistencia interna obtenida a través del coeficiente Alfa de Cronbach, ascendió a 0,942; lo cual mostró que los ítems que miden la satisfacción laboral en la prueba completa permiten obtener puntajes confiables.

3.6.3.1. Ficha técnica:

- Nombre: Cuestionario para medir la variable calidad Educativa
- Autor: Cano
- Año de elaboración: 2019
- Administración: Individual
- Duración: 10 a 15 minutos
- Aplicación: Docentes del nivel básico
- Significación: Identificar la calidad educativa. Se trata de una escala de actitudes tipo Likert.

1.6.1.1. Dimensiones de Calidad Educativa

a) *Dimensión 1: Equidad. Indicadores:* Distribución de saberes; Respeto a la cultura y Integración social

b) *Dimensión 2: Relevancia. Indicadores:* Importancia; Tiempo; Aprendizajes significativos

c) *Dimensión 3: Pertinencia. Indicadores:* Interés social; Proceso de aprendizaje y Resultados.

d) *Dimensión 4: Eficacia. Indicadores:* Metas; Objetivos y Oportunidades.

e) *Dimensión 5: Eficiencia. Indicadores:* Uso de los recursos económicos; y Actividades de aprendizaje

3.7. Técnica para el procesamiento y análisis de datos

3.7.1. Análisis descriptivo y Validación de contenido

El análisis descriptivo de los datos se realizó mediante el Software SPSS versión 26, con el cual se determinó la media, desviación estándar, asimetría y curtosis. Para la validación de contenido de los instrumentos se utilizó la técnica de criterio de jueces y cuantificada por la prueba Coeficiente de Aiken, procedimiento reportado por Ecurra (1988). Su interpretación se realizó según lo reportado por Boluarte y Tamari (2017), donde indican que si el valor de Aiken es mayor de 0.8 en todos los criterios, se acepta el ítem; si es menor de 0.8 en todos los criterios, se elimina el ítem; y si es menor de 0.8 en 1 o 2 criterios, se realiza ajustes.

3.7.2. Confiabilidad.

Para evaluar la confiabilidad, se utilizó el método de consistencia interna con la prueba de Cronbach reportado por Cronbach (1951) y González y Pazmiño (2015). La

prueba se realizó a cada instrumento de todos los datos recabados. La interpretación fue realizado acorde a lo reportado por Gamarra, Berrospi, Pujay y Cuevas (2008), los cuales indican una confiabilidad aceptable con valores por encima de 0.6 hasta 1.

3.7.3. Evaluación del modelo propuesto.

Para comprobar la veracidad del modelo de las hipótesis planteadas, se realizó el análisis estadístico por modelamiento de ecuaciones estructurales con el software AMOS 24, para la diagramación Path del modelo y el RStudio para la determinación de los índices de ajuste del modelo. Los índices de ajuste fueron la significancia mediante el p-valor, el ajuste del modelo mediante la prueba Chi-cuadrado(X^2), la razón de Chi-cuadrado sobre los grados de libertad (CMIN/DF), donde los valores menores a 5 indica un ajuste razonable, índice de ajuste comparativo (CFI), índice de bondad de ajuste global (GFI) con valores superiores a 0.9 para un buen ajuste y aproximación de error de raíz cuadrada media (RMSEA) con valores menores o iguales a 0.08 para un óptimo ajuste del modelo (Chiang & Candia, 2021; Pilatti, Godoy, & Brussino, 2011).

3.7.4. Predicción del modelo y variabilidad explicada.

Se determinó los coeficientes de regresión estandarizada beta (β) con el software AMOS 24, para responder las hipótesis del modelo y conocer el nivel de predicción de las variables exógenas (competencia digital y liderazgo pedagógico) sobre la variable endógena (calidad educativa). A su vez se determinó la variabilidad explicada (R^2), para conocer en qué medida explican el comportamiento de la calidad educativa las variables exógenas.

Capítulo IV: Análisis de resultados

4.1. Análisis descriptivo de los datos

4.1.1. Análisis sociodemográficos.

Los participantes evaluados de la UGEL San Román (N=542) presentaron las siguientes características sociodemográficas: el 55% fueron docentes de colegios privados y 45% colegios públicos; el 40.6% fueron de niveles primario y el 37.6% de nivel secundario; el 60% mujeres y 40% varones; el rango de edad mayoritario fue de 36 a 60 años representados con alrededor de 66%; y el 60% son solteros. Respecto al grado académico, el 66.8% es titulado y en relación a la condición laboral, el mayoritario es docente contratado con 62%.

Tabla 6
Análisis sociodemográfico de los participantes en estudio.

	Frecuencia	Porcentaje
Tipo de Gestión educativa		
Privada	298	55.0
Pública	244	45.0
Nivel de enseñanza		
Inicial	118	21.8
Primaria	220	40.6
Secundaria	204	37.6
Genero		
Masculino	323	59.6
Femenino	219	40.4
Edad		
18 a 25 años	30	5.5
26 a 35 años	131	24.2
36 a 45 años	164	30.3
46 a 60 años	193	35.6
más de 61 años	24	4.4
Estado civil		
Casado	202	37.3
Divorciado	9	1.7
Soltero	320	59.0
Viudo	11	2.0

Grado académico		
Bachiller	100	18.5
Doctorado	3	0.6
Maestría	77	14.2
Titulado	362	66.8
Condición laboral		
Contratado	336	62.0
Nombrado	206	38.0
Tiempo de servicio		
1 a 4 años	160	29.5
5 a 10 años	60	11.1
11 a 15 años	45	8.3
16 a 20 año	49	9.0
21 a 25 años	36	6.6
26 a 30 años	76	14.0
31 a más años	116	21.4

4.1.2. Análisis descriptivo, confiabilidad y matriz de correlación de Pearson.

En la tabla 7 se observa que las distribuciones de los datos de los tres instrumentos fueron aceptables en asimetría (g1) y curtosis (g2) (Kline, 2016). Referido a la confiabilidad, los valores de los coeficientes alfa y omega son óptimos acorde a la literatura (Campo-Arias & Oviedo, 2008; Zinbarg, Revelle, Yovel, & Li, 2005), lo que indica que los instrumentos presentan buena confiabilidad. Respecto a la correlación de los constructos exógenos en estudio, se observa que el Liderazgo pedagógico presenta mayor correlación sobre la Calidad educativa ($r = .605$, $p < .01$) en comparación a la competencia digital ($r = .452$, $p < .01$). También se observa correlación entre ambos constructos exógenos ($r = .429$, $p < .01$).

Tabla 7
Análisis descriptivo, confiabilidad y matriz de correlación de Pearson

	M	DE	A(g1)	K(g2)	α	ω	1	2	3
1. Liderazgo pedagógico	3.916	.61	-1.30	2.66	.963	.964	-		
2. Competencia digital	3.918	.76	.25	.26	.968	.969	.429**	-	
3. Calidad educativa	4.302	.54	-.75	.05	.936	.938	.605**	.452**	-

** Correlación es altamente significativa ($p < 0.01$)

4.1.3. Análisis del modelo empírico.

El modelo empírico mostrado en la Figura 14 (modelo sin rectificar), determinado por el software AMOS, no se ajustó al modelo teórico propuesto. Los índices de ajuste obtenidos por el software R con el estimador MLR fueron: $\chi^2 = 871.79$, CFI= .865, RMSEA= .129 y SRMR= .076 con excepción del SRMR, estuvieron fuera de los puntos de corte reportados por la literatura (Abad, Olea, Ponsoda, & García, 2011; Keith, 2019; Schumacker & Lomax, 2016). Por lo que se procedió a realizar la rectificación del modelo, mediante los índices de modificación propuestos por el mismo software R.

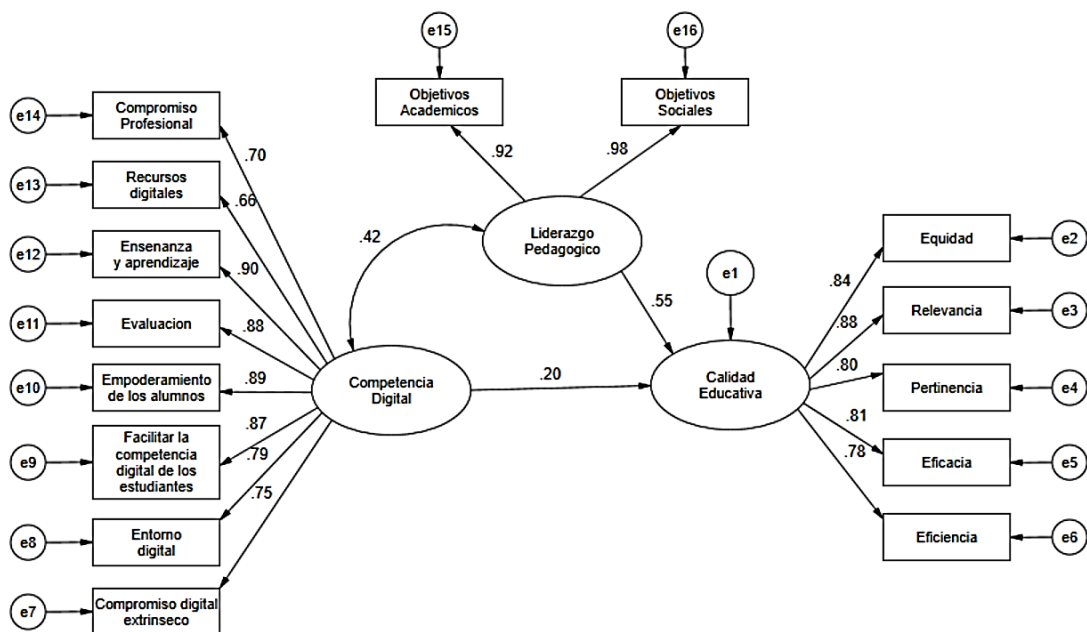


Figura 14. Diagrama Path del modelo empírico sin rectificar

El modelo rectificado mostrado en la Figura 15 se ajustó al modelo teórico propuesto. Se realizó 4 correlaciones de errores sugeridos por los índices de modificación en el software R para ajustar el modelo empírico. Los nuevos valores de índices de ajuste obtenidos con el estimador robusto MLR fueron: $\chi^2 = 373.39$, CFI= .95, RMSEA= .08 y SRMR= .074, los cuales están dentro de los rangos reportados por literatura.

Siguiendo con el análisis, los valores de coeficientes de regresión estandarizados beta confirman las hipótesis planteadas, lo cual indicó que tanto el liderazgo pedagógico y competencia digital tienen un efecto directo, positivo y significativo sobre la calidad educativa en docentes de la UGEL San Román ($\beta_1 = .18$, $p < 0$ y $\beta_2 = .57$, $p < 0$). También se observa que la variable que presenta un mayor efecto sobre la calidad educativa es el liderazgo pedagógico. A su vez, los resultados muestran que las competencias digitales y el liderazgo pedagógico tienen buena

correlación. Respecto a la variabilidad explicada, se observó que la calidad educativa es explicada en 44% por ambas variables predictoras. Es decir, existe un 56% que indica que existen otras variables que también deben estar influyendo en la calidad educativa de los docentes.

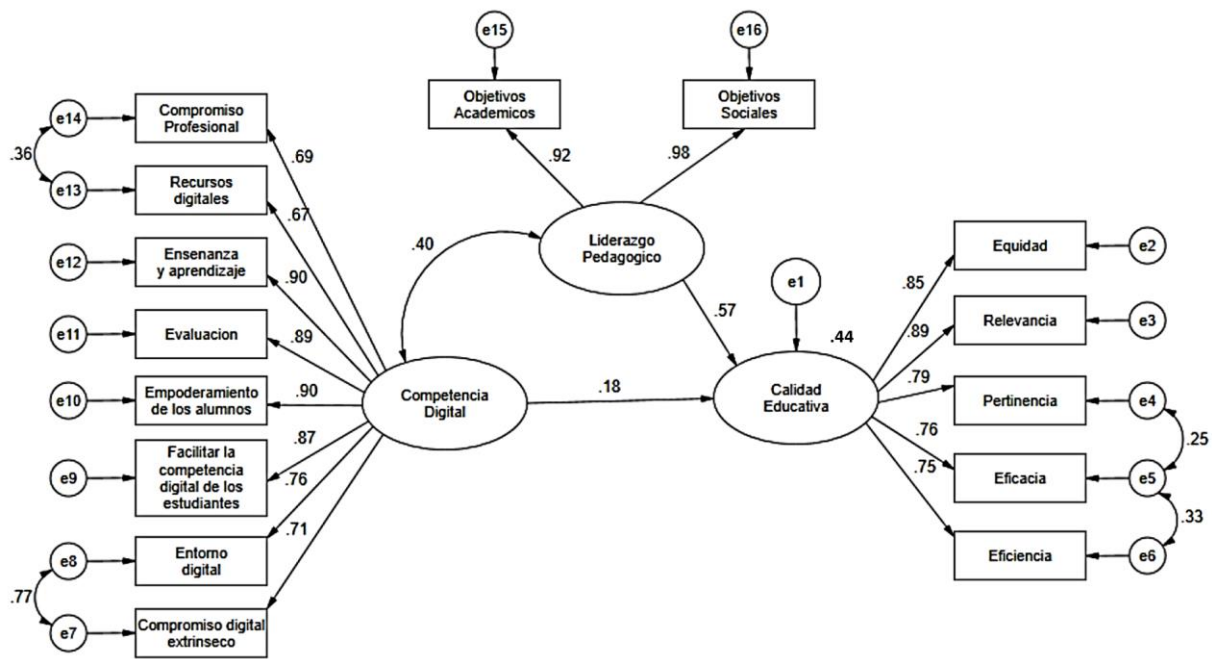


Figura 15. Diagrama Path del modelo empírico rectificado

4.2. Prueba de Hipótesis específicas

4.2.1. Prueba de Hipótesis específica 1.

Se aceptó la hipótesis que refiere que la competencia digital y el liderazgo pedagógico tienen un efecto positivo, directo y significativo sobre la equidad de la calidad educativa ($\beta_1 = .16$, $p < 0$ y $\beta_2 = .56$, $p < 0$). También se observó que la equidad es explicada por ambos constructos exógenos en 42% (Ver Figura 16). Los índices de ajuste para el modelo de dicha hipótesis fueron: $\chi^2 = 27.56$, $p = 0.001$, $g_L = 8$, $CFI = .98$, y $RMSEA = .06$. Dichos valores están acorde a los valores dados por literatura (Abad et al., 2011; Keith, 2019; Schumacker & Lomax, 2016).

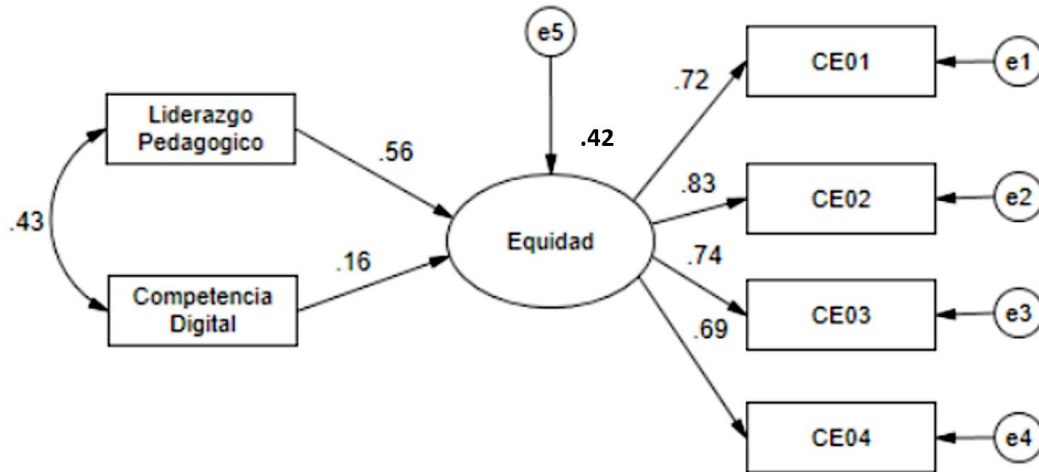


Figura 16. Efecto del liderazgo pedagógico y la competencia digital sobre la equidad de la calidad educativa

4.2.2. Prueba de Hipótesis específica 2

Se aceptó la hipótesis que refiere que la competencia digital y el liderazgo pedagógico tienen un efecto positivo, directo y significativo sobre la relevancia de la calidad educativa ($\beta_1 = .12$, $p < 0$ y $\beta_2 = .46$, $p < 0$). También se observó que la relevancia es explicada por ambos constructos exógenos en 27% (Ver Figura 17). Los índices de ajuste para el modelo de dicha hipótesis fueron: $\chi^2 = 9.71$, $p = 0.084$, $gL = 5$, $CFI = .99$, y $RMSEA = .04$. Dichos valores están acorde a los valores dados por literatura (Abad et al., 2011; Keith, 2019; Schumacker & Lomax, 2016). El modelo mostrado es el reespecificado, con el cual se obtuvo el ajuste aceptable.

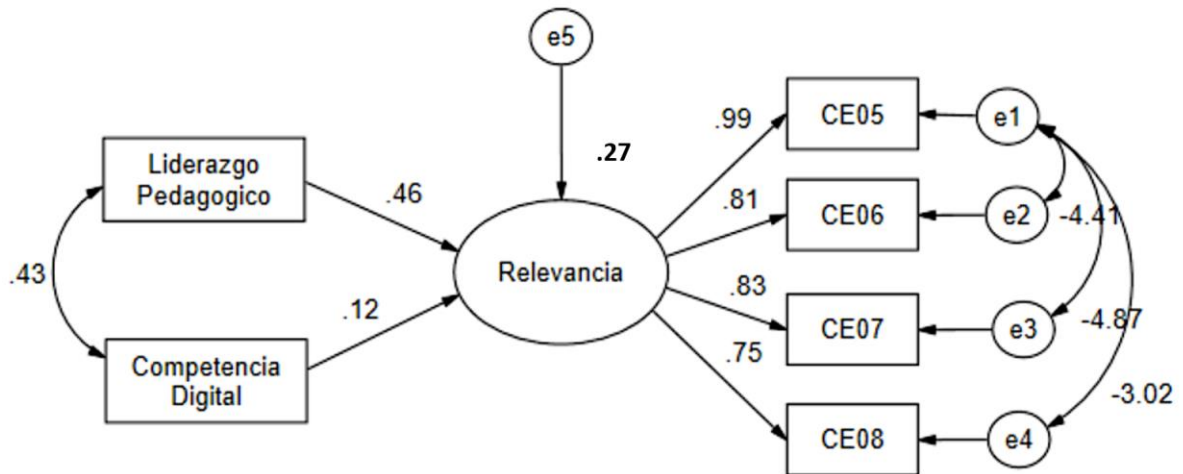


Figura 17. Efecto del liderazgo pedagógico y la competencia digital sobre la relevancia de la calidad educativa

4.2.3. Hipótesis específica 3

Se aceptó la hipótesis que refiere que la competencia digital y el liderazgo pedagógico tienen un efecto positivo, directo y significativo sobre la pertinencia de la calidad educativa ($\beta_1 = .14$, $p < 0$ y $\beta_2 = .41$, $p < 0$). También se observó que la pertinencia es explicada por ambos constructos exógenos en 24% (Ver Figura 18). Los índices de ajuste para el modelo de dicha hipótesis fueron: $\chi^2 = 24.58$, $p = 0.002$, $g_L = 8$, $CFI = .98$, y $RMSEA = .06$. Dichos valores están acorde a los valores dados por literatura (Abad et al., 2011; Keith, 2019; Schumacker & Lomax, 2016).

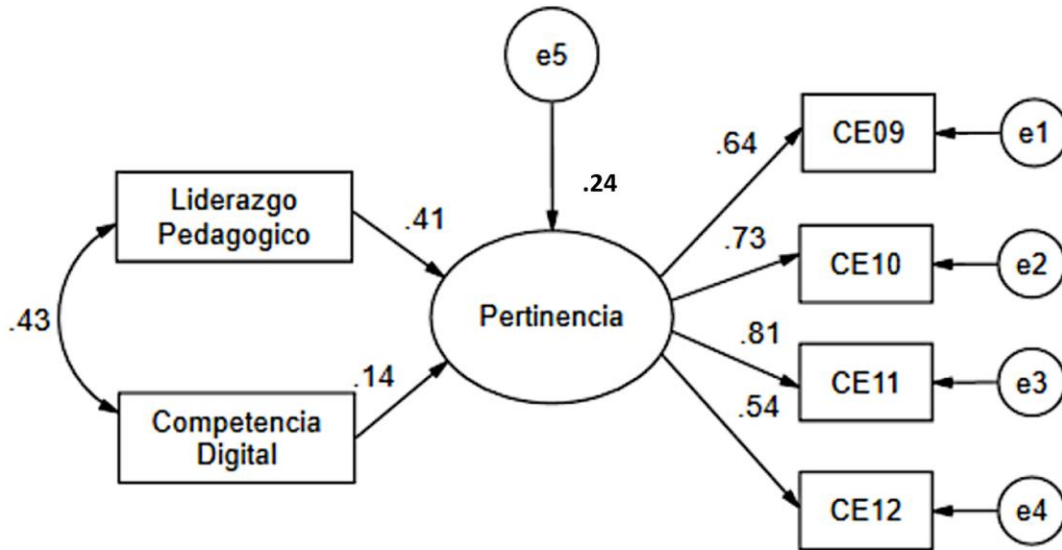


Figura 18. Efecto del liderazgo pedagógico y la competencia digital sobre la pertinencia de la calidad educativa.

4.2.4. Hipótesis específica 4

Se aceptó la hipótesis que refiere que la competencia digital y el liderazgo pedagógico tienen un efecto positivo, directo y significativo sobre la eficacia de la calidad educativa ($\beta_1 = .20$, $p < 0$ y $\beta_2 = .49$, $p < 0$). También se observó que la eficacia es explicada por ambos constructos exógenos en 36% (Ver Figura 19). Los índices de ajuste para el modelo de dicha hipótesis fueron: $\chi^2 = 28.69$, $p = 0.00$, $gL = 6$, $CFI = .97$, y $RMSEA = .08$. Dichos valores están acorde a los valores dados por literatura (Abad et al., 2011; Keith, 2019; Schumacker & Lomax, 2016). El modelo mostrado es el reespecificado, con el cual se obtuvo el ajuste aceptable.

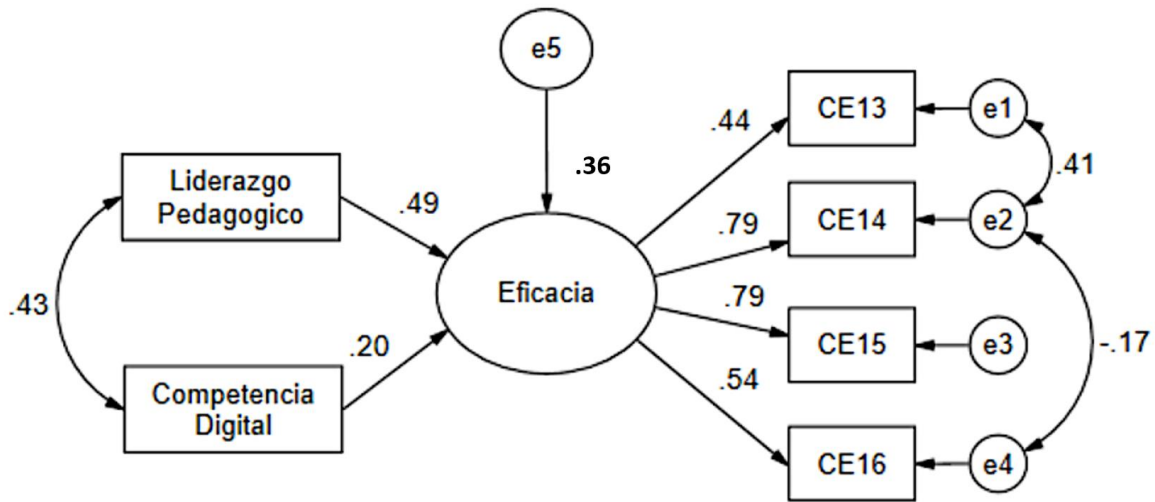


Figura 19. Efecto del liderazgo pedagógico y la competencia digital sobre la eficacia de la calidad educativa.

4.2.5. Hipótesis específica 5

Se aceptó la hipótesis que refiere que la competencia digital y el liderazgo pedagógico tienen un efecto positivo, directo y significativo sobre la eficiencia de la calidad educativa ($\beta_1 = .35$, $p < 0$ y $\beta_2 = .45$, $p < 0$). También se observó que la eficiencia es explicada por ambos constructos exógenos en 46% (Ver Figura 20). Los índices de ajuste para el modelo de dicha hipótesis fueron: $\chi^2 = 34.9$, $p = 0.00$, $gL = 7$, $CFI = .97$, y $RMSEA = .08$. Dichos valores están acorde a los valores dados por (Abad et al., 2011; Keith, 2019; Schumacker & Lomax, 2016). El modelo mostrado es el reespecificado, con el cual se obtuvo el ajuste aceptable.

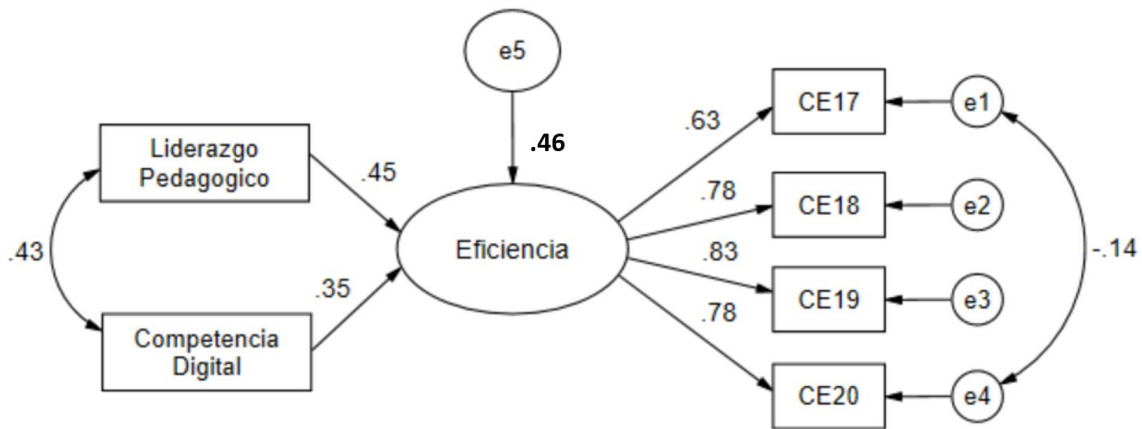


Figura 20. Efecto del liderazgo pedagógico y la competencia digital sobre la eficiencia de la calidad educativa.

4.3. Discusión de resultados

En la presente investigación se trabajó la hipótesis principal: El liderazgo pedagógico y la competencia digital predicen, en forma significativa, la calidad educativa, en docentes de educación básica de la UGEL San Román, 2022.

Por otro lado, también se realizó la comprobación de las hipótesis derivadas, las cuales son cinco: a) El liderazgo pedagógico y la competencia digital predicen la eficacia de la calidad educativa, en forma significativa; b) El liderazgo pedagógico y la competencia digital predicen la eficiencia de la calidad educativa, en forma significativa; c) El liderazgo pedagógico y la competencia digital predicen la relevancia de la calidad educativa, en forma significativa; d) El liderazgo pedagógico y la competencia digital predicen la equidad de la calidad educativa, en forma significativa; e) El liderazgo pedagógico y la competencia digital predicen la pertinencia de la calidad educativa, en forma significativa.

La investigación corresponde a un estudio cuantitativo, no experimental, correlacional, transversal, realizado en una población de 5101 docentes, adscritos en los tres niveles: inicial, primario y secundario, cuya muestra representativa es 542 (325 mujeres y 217 varones)

Los resultados, respecto de la primera hipótesis derivada, mostraron que la competencia digital y el liderazgo pedagógico ejercen una predicción positiva, directa y significativa, sobre equidad de la calidad educativa ($\beta_1 = .16, p < 0$ y $\beta_2 = .56, p < 0$), respectivamente, cuya predicción es explicada por ambos constructos exógenos en 42%.

La hipótesis específica 2 fue aceptada, en el sentido de que la competencia digital y el liderazgo pedagógico revelan una predicción positiva, directa y significativa sobre la relevancia de la calidad educativa ($\beta_1 = .12, p < 0$ y $\beta_2 = .46, p < 0$), ambos constructos exógenos predicen en el 27%.

Según los resultados del estudio, la hipótesis específica 3, por su parte, fue aceptada; es decir, la competencia digital y el liderazgo pedagógico predicen (positiva, directa y significativamente) la calidad educativa ($\beta_1 = .14, p < 0$ y $\beta_2 = .41, p < 0$), respectivamente, cuya predicción es explicada por ambos constructos exógenos en 24%.

La hipótesis específica 4, según los resultados de la investigación, fue aceptada. Significa que la competencia digital y el liderazgo pedagógico muestran su predicción positiva, directa y significativa sobre la eficacia de la calidad educativa ($\beta_1 = .20, p < 0$ y $\beta_2 = .49, p < 0$), respectivamente, cuya eficacia es explicada por ambos constructos exógenos en 36%.

También la hipótesis específica 5 fue aceptada. Es decir, la competencia digital y el liderazgo pedagógico predicen (positiva, directa y significativamente) la eficiencia de la calidad educativa ($\beta_1 = .35, p < 0$ y $\beta_2 = .45, p < 0$) respectivamente. La eficiencia es explicada por ambos constructos exógenos en 46%.

Por su parte, Navaridas et al. (2020) han estudiado, en España, los factores claves, los factores determinantes de la transformación digital; para quienes los directores y su liderazgo influyen sobre el uso de los recursos digitales educativos, sin dejar al margen los contextuales escolares, el soporte y servicio técnico, edad y experiencia docente y liderazgo, el tamaño y la complejidad, la cultura digital de la escuela. Yoon (2022), en Corea del Sur, estudió el género y la competencia digital, en los docentes; en su estudio revela la necesidad de cinco competencias comunes: práctica reflexiva, seleccionar, gestionar, proteger y compartir, orientar y evaluar estrategias.

Alarcón et al. (2020) estudian, en España, una herramienta para la evaluación de la competencia digital de los educadores, cuyo estudio fue realizado en los niveles: primaria y secundaria, en España y Latinoamérica: México, Chile, Perú, Ecuador, Venezuela, Argentina. Concluye que se requiere una herramienta pertinente, para evaluar las competencias digitales de los educadores. Dias-Trindade et al. (2021) también estudian la evaluación de las competencias digitales de los profesores de primaria y secundaria, en Portugal; los resultados mostraron las deficiencias de las competencias digitales de los docentes, durante la pandemia generada por la COVID-19, razón por la cual se requieren políticas de capacitación.

Por su parte, Hämäläinen et al. (2021) han estudiado, en Finlandia, la competencia digital de los profesionales de la enseñanza, expresada en habilidades, actitudes y conocimientos, explicando cómo se asocian con los factores personales y contextuales; para ellos existe una variación notable en las habilidades y conocimientos de los profesionales de la enseñanza; sin embargo, es menor en las actitudes; se reconoce la importancia de las tecnologías digitales en la enseñanza; se mostraron que las habilidades son débiles. En el contexto nacional, en Comas, Lima, Menacho et al. (2021) estudian las variables que inciden o predicen la calidad educativa. Para quienes, la gestión del conocimiento y el liderazgo pedagógico predicen la calidad educativa. Por su parte, Holguin-Alvarez et al. (2021) han investigado las competencias digitales de los directivos y de los profesores, durante la educación remota, en Lima: Comas, Puente Piedra y Los Olivos. Los resultados mostraron más incremento de las competencias digitales de los docentes que las de los directivos: capacidades de adquisición y uso de la información, comunicación y colaboración, creación de recursos digitales. Orosco-Fabian et al. (2021) también investigan las competencias digitales de docentes, según sexo, edad y condición laboral. Los resultados mostraron la satisfacción del personal docente, con el logro de las competencias digitales: navegación, búsqueda y filtrado de información, datos y contenidos digitales (50,2%), desarrollo de contenidos digitales (42,5%), integración curricular (46,2%) y protección de la salud (44,9%); las demás competencias digitales se ubican en el nivel de logro en proceso; existe diferencia significativa en las variables sexo, edad y condición laboral.

Respecto del liderazgo educativo, Khan et al. (2020) sostienen que dicho liderazgo favorece el desempeño académico de los estudiantes, generando efectos mediadores del compromiso organizacional docente; este liderazgo también es efectivo, responsable de los mejores docentes, el compromiso, el trabajo docente, la ocupación docente, el trabajo en equipo y el mayor rendimiento académico de los estudiantes. En Turquía, Bellibaş et al. (2020) han indagado sobre la vinculación del liderazgo referido con las prácticas docentes, cuyos resultados dejan la evidencia de que existe una relación indirecta entre el liderazgo y las prácticas de instrucción de los docentes. El aprendizaje docente y las prácticas colaborativas entre docentes, reciben el influjo de las prácticas de instrucción de los directores, generando cambio significativo en varios componentes: instrucción en el aula, calidad de la agrupación, claridad de preguntas, realización de las tareas, estrategias de instrucción y prácticas diferenciadas. Para Ismail et al. (2021), el liderazgo educativo cumple un papel significativo para la eficacia escolar, contribuye para lograr el proceso enseñanza aprendizaje, cuya relación es directa y positiva. En Indonesia, para Saaduddin et al. (2019), el liderazgo escolar significa la gestión escolar eficaz, la educación de calidad.

Para Knight (2012), en el corazón del ser humano además del poder intelectual, existe un poder espiritual, una facultad para hacer lo bueno y lo justo; al respecto White (2009), indica que el ser humano es alguien con deseos de hacer el bien pero también con una inclinación para hacer el mal. Existe un poder antagónico que lucha contra los principios de la facultad de discernir lo justo y lo bueno en el ser humano (Romanos 7:1). Liberar al ser humano del estado de la ignorancia del pecado que le afecta, es la verdadera obra de la educación que promueve el desarrollo integral de las facultades

físicas, mentales y espirituales (Cadwallader, 2011). Colaborar con este propósito constante, será el principal esfuerzo del verdadero docente (Knight, 2012); al respecto Khan et al. (2020), señala que el desempeño académico de los estudiantes será el resultado del compromiso de los docentes influenciado por un mayor liderazgo educativo, así mismo Bellibaş et al. (2020), indica que la efectividad del aprendizaje es el resultado de la influencia del liderazgo del director en el desempeño y las prácticas colaborativas entre docentes. La influencia del liderazgo del director determina la eficacia de una gestión escolar de calidad (Ismail et al., 2021; Muñoz et al., 2021; Saaduddin et al., 2019). Un liderazgo centrado en amar y seguir al Señor, determinará el éxito o el fracaso de toda una nación (1 Reyes 9:4-8;14); la virtud de escuelas que contrarresten los pensamientos seculares de este mundo y atiendan el bienestar mental y espiritual de la comunidad educativa, donde se fomente un espíritu de devoción, gozo, fidelidad y obediencia a los principios de la Palabra de Dios a través de líderes preparados para actuar en el temor del Señor (Proverbios 1:7), contribuirá a actuar con justicia para lograr el éxito y la prosperidad en la gestión escolar (White, 1978).

Promover y conducir a la comunidad educativa a una relación diaria de íntima comunión con el Creador gracias al Espíritu Santo (1 Corintios 15:31; Juan 3:5, 6), contribuir a la edificación del carácter como la gran obra de toda la vida y para la eternidad (White, 1991) y ser un modelo del ideal de servicio como respuesta al amor de Dios (White, 1978), son los propósitos de la verdadera educación que afecta la docencia a través de líderes educativos que son llamados a alcanzar la justicia, la misericordia y la humildad (Miqueas 6:8) para colaborar en restaurar la imagen de Dios

en el alma que es el gran propósito de la verdadera educación (Pedagogía Adventista, 2009; White, 1923).

4.4. Conclusiones

Terminado el trabajo de campo, los análisis y las reflexiones sobre las variables estudiadas, se arriba a las siguientes conclusiones:

4.4.1. Generales.

Realizados los estudios y los análisis de los datos, en relación con la hipótesis general, el liderazgo pedagógico y la competencia digital, predicen de forma significativa la calidad educativa. Por lo tanto, se concluye que el liderazgo educativo y la competencia digital son variables predictoras de la calidad educativa. Es decir, el liderazgo pedagógico y competencia digital, tienen un efecto directo, positivo y significativo sobre la calidad educativa en docentes de la UGEL San Román ($\beta_1 = .18$, $p < 0$ y $\beta_2 = .57$, $p < 0$). La calidad educativa es explicada en 44% por ambas variables predictoras.

4.4.2. Específicas.

Respecto de la primera hipótesis derivada, se concluye que la competencia digital y el liderazgo pedagógico constituyen variables predictoras de la calidad educativa ($b_1 = .16$, $p < 0$ y $b_2 = .56$, $p < 0$), respectivamente, cuya predicción es positiva, directa y significativa.

La hipótesis específica 2 fue aceptada; por lo que se concluye que la competencia digital y el liderazgo pedagógico revelan una predicción positiva, directa y significativa sobre la relevancia de la calidad educativa ($b_1 = .12$, $p < 0$ y $b_2 = .46$, $p < 0$), ambos constructos exógenos predicen en el 27%.

Después de los resultados del estudio y sus análisis respectivos, la hipótesis específica 3, por su parte, fue aceptada; por lo tanto, la competencia digital y el liderazgo pedagógico son variables que predicen (positiva, directa y significativamente) la calidad educativa ($b_1 = .14$, $p < 0$ y $b_2 = .41$, $p < 0$), respectivamente; la predicción es explicada por ambos constructos exógenos en 24%.

La hipótesis específica 4, según los resultados de la investigación, fue aceptada. En conclusión, la competencia digital y el liderazgo pedagógico muestran su predicción positiva, directa y significativa sobre la eficacia de la calidad educativa ($b_1 = .20$, $p < 0$ y $b_2 = .49$, $p < 0$), respectivamente; dicha eficacia es explicada por ambos constructos exógenos en 36%.

Por otro lado, la hipótesis específica 5 fue aceptada. En conclusión, la competencia digital y el liderazgo pedagógico predicen (positiva, directa y significativamente) la eficiencia de la calidad educativa ($b_1 = .35$, $p < 0$ y $b_2 = .45$, $p < 0$) respectivamente. Tal eficiencia es explicada por ambos constructos exógenos en 46%.

4.5. Recomendaciones

Se considera pertinente, registrar las siguientes recomendaciones administrativas e investigativas.

4.5.1. Administrativas.

Difundir los resultados de la investigación sobre el liderazgo pedagógico, la competencia digital y la calidad educativa, en docentes de educación básica, en la UGEL San Román, con el propósito de remarcar la importancia de las tres variables para el funcionamiento de las instituciones educativas de la referida UGEL.

4.5.2. Investigativas.

Ejecutar investigaciones en la región del sur peruano, con las mismas variables y los mismos instrumentos, con el propósito de evaluar el comportamiento de las variables liderazgo pedagógico, competencia digital y calidad educativa; es decir, evaluar la predicción de las dos variables sobre la tercera, la calidad educativa, la cual es objetivo y meta de las instituciones educativas.

Referencias

- Abad, F., Olea, J., Ponsoda, V., & García, C. (2011). *Medición en Ciencias Sociales y de la Salud*. Madrid: Editorial Síntesis. Obtenido de <http://www.sintesis.com>
- Abusleme-Allimant, R., Hurtado-Almonacid, J., & Páez-Herrera, J. (2020). Una mirada crítica al estilo de enseñanza tradicional de mando directo: entre la eficiencia y la calidad educativa en educación física. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, 11(64), 46–58. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7352782>
- Alarcón, R., Jiménez-Pérez, E., & Vicente-Yagüe, M. (2020). Development and validation of the DIGIGLO, a tool for assessing the digital competence of educators. *British Journal of Educational Technology*, 51(6), 2407–2421. doi:<https://doi.org/10.1111/bjet.12919>
- Alemán-Saravia, A., Medina-Zuta, P., & Deroncele-Acosta, C. (2020). La calidad docente en un marco de equidad: balance de las políticas educativas y su contextualización en la realidad peruana. *Maestro y Sociedad*, 17(4), 762–782. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/349109368_La_calidad_docente_en_un_marco_de_equidad_balance_de_las_politicas_educativas_y_su_contextualizacion_en_la_realidad_peruana
- Álvarez, J. (2019). Las dimensiones cognitiva, emocional y social en la toma de decisiones de la carrera en el alumnado de educación secundaria. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(3), 140–153. doi:<https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.3.2019.26277>

- Alvarez-Andrade, G. (2020). Evaluación del desempeño docente en Instituciones Educativas Públicas. *Revista EDUSER*, 7(1), 32–40. doi:<https://doi.org/https://doi.org/10.18050/eduser.v7i1.2423>
- Alvaro, F. (2020). La Gestión Escolar y la Calidad Educativa en las Instituciones educativas de Nivel Básico. *Ciencia y Educación*, 1(1), 44–55. doi:<https://doi.org/https://doi.org/10.48169/Ecuatesis/0101202004>
- Antón, C. (2019). La calidad educativa: unidad y diversidad. *Opuntia Brava*, 11(3), 342–350. Obtenido de <https://doaj.org/article/816a2828fc6b4726bb632b23dd8cce48>
- Apaza, L. (2018). *Liderazgo pedagógico y su relación con el desempeño docente en instituciones educativas secundarias publicas de la provincia de San Román-2018 (Tesis de maestría)*. Recuperado de <http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/UNSA/7800/EDMapagl.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Arnaiz, P., De Haro, R., Alcaraz, S., & Caballero, C. (2019). Escuchar las voces del alumnado para construir la inclusión y la equidad educativa: diseño y validación de un cuestionario. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 9(3), 258–292. doi:<https://doi.org/10.17583/remie.2019.4613>
- Avivar, S., Giménez, M., & Prado-Gascó, V. (2017). Formación para mediadores en habilidades comunicativas y emocionales para mejorar su intervención y prevenir el acoso escolar. *Calidad de Vida y Salud*, 10(1), 2–9. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/330958823_Title_Training_for_peer_mediators_in_Communicative_and_Emotional_skills_to_improve_their_performances_and_prevent_bullying_in_schools

- Ayala, M., & Valencia, L. (2018). La Internacionalización, una perspectiva para mejorar la calidad de la educación superior en el Ecuador. *Revista CPI: Ciencias Pedagógicas e Innovación*, 6(2), 61–69. doi:<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.26423/rcpi.v6i2.254>
- Azpillaga, V., Bartau, I., Aierbe, A., & Intxausti, N. (julio-setiembre de 2021). Formación y desarrollo profesional docente en función del grado de eficacia escolar. *Revista de Educacion*, 393(1), 155–179. doi:<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-489>
- Banco Mundial . (23 de junio de 2022). *El 70 % de los niños de 10 años se encuentran en situación de pobreza de aprendizajes y no pueden leer y comprender un texto simple*. Recuperado el 15 de junio de 2022, de Banco Mundial: <https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2022/06/23/70-of-10-year-olds-now-in-learning-poverty-unable-to-read-and-understand-a-simple-text>
- Barba, L., & Delgado, K. (2021). Gestión escolar y liderazgo del directivo: Aporte para la calidad educativa. *Revista EDUCARE*, 25(1), 284–309. doi:<https://doi.org/10.46498/reduipb.v25i1.1462>
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. *McKinsey&Company*, 41, 1-84. Recuperado de [https://www.mckinsey.com/~media/mckinsey/industries/public%20and%20social%20sector/our%20insights/how%20the%20worlds%20best%20performing%](https://www.mckinsey.com/~media/mckinsey/industries/public%20and%20social%20sector/our%20insights/how%20the%20worlds%20best%20performing%20)

20school%20systems%20come%20out%20on%20top/como_hicieron_los_sistemas_educativos.pdf

- Barrientos, D., & Alania, R. (2021). Liderazgo directivo y clima institucional: radiografía de instituciones educativas privadas del sur oriental del Perú. *Paidagogo. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 3(1), 128–149. doi:<https://doi.org/10.52936/p.v3i1.50>
- Barzaga, O., Vélez, H., Nevárez, J., & Arroyo, M. (2019). Gestión de la información y toma de decisiones en organizaciones educativas. *Revista de Ciencias Sociales (RCS)*, 25(2), 120–130. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7025997>
- Bautista, A. (2020). Reflexión Respecto a la Equidad Educativa en México, Durante el Periodo Covid-19. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1–14. Recuperado de https://redib.org/Record/oai_articulo2860863-reflexi%C3%B3n-respecto-a-la-equidad-educativa-en-m%C3%A9xico-durante-el-periodo-covid-19
- Bellibaş, M., Polatcan, M., & Kılınç, A. (2020). Linking instructional leadership to teacher practices: The mediating effect of shared practice and agency in learning effectiveness. *Educational Management Administration and Leadership*, 50(5), 1–20. doi:<https://doi.org/10.1177/1741143220945706>
- Beltrán, J. (2020). Dando sentido a la pertinencia en educación superior. *Revista Lusófona de Educação*, 50(50), 51–61. doi:<https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle50.04>

- Bolivar, A. (enero-febrero de 2010). Liderazgo para el aprendizaje. *Organización y Gestión Educativa*, 18(1), 15–20. Recuperado de <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2019/03/DOC1-Lid-Aprendizaje.pdf>
- Boluarte, A., & Tamari, K. (2017). Validez de contenido y confiabilidad inter-observadores de Escala Integral Calidad de Vida. *Revista de Psicología (Peru)*, 35(2), 641–666. doi:<https://doi.org/10.18800/psico.201702.009>
- Brito, S., Basualto, L., & Reyes, L. (2019). Inclusión Social/Educativa, en Clave de Educación Superior. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 157–172. doi:<https://doi.org/10.4067/s0718-73782019000200157>
- Burgos, J., Cevallos, V., & Anchundia, J. (2019). Síndrome de Burnout y calidad educativa docente. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 6(8), 739–751. doi:<https://doi.org/10.35381/r.k.v4i8.481>
- Cadwallader, E. (2011). *Principios de la Educación Adventista en el pensamiento de Elena de White* (Tercera ed.). Madrid: Editorial Universitaria Iberoamericana.
- Caena, F., & Redecker, C. (2019). Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators (Digcompedu). *European Journal of Education*, 54(3), 356–369. doi:<https://doi.org/10.1111/ejed.12345>
- Calderón, K., & Infantes, V. (2021). Filosofía y educación cristiana: algunas reflexiones bíblico cristianas. *Paidagogo. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 3(2), 31–39. doi:<https://doi.org/https://doi.org/10.52936/p.v3i2.65>

- Campo-Arias, A., & Oviedo, H. (2008). Propiedades psicométricas de una escala: La consistencia interna. *Revista de Salud Pública*, 10(5), 831–839. doi:<https://doi.org/10.1590/s0124-00642008000500015>
- Cano, S. (2019). *Gestión educativa y calidad educativa en la Institución Educativa Emblemática Ricardo Bentín*. UGEL 02, Lima, 2016 (Tesis de maestría). Recuperado de <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/11357>
- Capa, L., Rojas, W., & Barreto, L. (2020). La tutoría, un procedimiento para determinar condicionantes de orientación y refuerzo académico. *Revista Conrado*, 16(73), 54–63. Recuperado de <https://paperity.org/p/266298673/la-tutoria-un-procedimiento-para-determinar-condicionantes-de-orientacion-y-refuerzo>
- Caro, F., & Kárpava, A. (2020). La calidad educativa, un análisis desde la violencia en Colombia. *Revista Espacios*, 41(18), 1–11. Recuperado de <https://www.revistaespacios.com/a20v41n18/20411827.html>
- Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (August de 2016). The Digital Competence Framework for Citizens. *European Union Joint Research Centre*, 1-48. Recuperado de <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/3c5e7879-308f-11e7-9412-01aa75ed71a1/language-en>
- Carriazo, C., Perez, M., & Gaviria, K. (2020). Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad. *Utopia y Praxis Latinoamericana*, 25(3), 87–95. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/279/27963600007/html/>
- Causillas, N., & Murillo, J. (2021). La disciplina educativa positiva: una estrategia para regular la conducta de niños en edad preescolar. *Paidagogo. Revista de*

Investigación en Ciencias de la Educación, 3(1), 123–134.

doi:<https://doi.org/https://doi.org/10.52936/p.v3i2.71>

Cervero, A., Urbano, A., & Álvarez-Blanco, L. (2020). Motivación y relevancia del docente desde la percepción de las familias y los alumnos. *INFAD Revista de Psicología*, 1(1). Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349863388009>

Chiang, M., & Candia, F. (2021). Las creencias afectan al compromiso organizacional y la satisfacción laboral. Un modelo de ecuaciones estructurales. *Revista Científica de La UCSA*, 8(1), 14–25. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/350749316_Beliefs_affect_organizational_commitment_and_job_satisfaction_A_model_of_structural_equations

Chinchilla, T. (2022). El liderazgo pedagógico del docente de Español ante los nuevos programas de Lengua y Literatura: una oportunidad de transformar realidades. *Revista Pensamiento Actual*, 22(38), 155–165. doi:<https://doi.org/10.15517/PA.V22I38.51343>

Cisneros, G., & Ledesma, M. (2021). Liderazgo pedagógico directivo en un contexto de trabajo remoto por la emergencia sanitaria, COVID-19. *Llamkasun Revista de Investigación Científica y Tecnológica*, 2(3), 10–27. Recuperado de <https://doi.org/10.47797/llamkasun.v2i3.52>

Clerici, R., & Da Re, L. (2019). Evaluación de la eficacia de un programa de tutoría formativa. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 39–56. doi:<https://doi.org/10.6018/rie.37.1.322331>

- Condori, M., Copatarqui, Y., Alvarez, M., Chambi, J., & Rojas, N. (2021). Estrategias y técnicas didácticas en entornos virtuales: análisis e importancia para docentes y estudiantes. *Paidagogo-Revista de Investigación En Ciencias de La Educación*, 3(1), 150–164. doi:<https://doi.org/10.52936/p.v3i1.51>
- Condori, S., Mamani, O., & Bernedo, D. (2019). Eficacia del programa ¡Qué importante es tributar! en el desarrollo de cultura tributaria en adolescentes. *Apuntes Universitarios*, 10(1), 66–77. doi:<https://doi.org/10.17162/revapuntes.v10i1.194>
- Conference edition. (2022). *The State of Global Learning Poverty: 2022 Update*. USA: Liderina.
- Contreras, T. (julio- diciembre de 2016). Liderazgo pedagógico, liderazgo docente y su papel en la mejora de la escuela: una aproximación teórica. *Propósitos y Representaciones*, 4(2), 231–258. doi:<https://doi.org/10.20511/pyr2016.v4n2.123>
- Coronel, A., & Acevedo-Rojas, E. (2020). Planificación estratégica y calidad del servicio educativo en los estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad Federico Villarreal. *Rev. Igobernanza*, 3(12), 39–57. doi:<https://doi.org/10.47865/igob.vol3.2020.83>
- Correa, S. (2020). Liderazgo directivo y clima social escolar. *Ciencia y Educación*, 1(3), 44–51. doi:<https://doi.org/https://doi.org/10.48169/Ecuatesis/0103202017>
- Cortés, D. (2022). Liderazgo pedagógico y gestión educativa en el marco de la digitalidad: una mirada crítico-humanista. *CIEG, Revista Arbitrada Del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, 54, 95–105. Recuperado de

<https://revista.grupociieg.org/wp-content/uploads/2022/02/Ed.5495-105->

[Cortes.pdf](#)

Crespo, J., & Weise, C. (2021). Gestión y liderazgo del docente frente al proceso enseñanza-aprendizaje en el aula del bachillerato. *Recimundo*, 5(2), 358–375.

doi:[https://doi.org/10.26820/recimundo/5.\(2\).abril.2021.358-375](https://doi.org/10.26820/recimundo/5.(2).abril.2021.358-375)

Crompton, H. (2017). *ISTE Standards for Educators: A Guide for Teachers and Other Professionals*. Washington DC: International Society for Technology in Education.

Cronbach, L. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests.

Psychometrika, 16(3), 297–334. doi:<https://doi.org/10.1007/BF02310555>

Cueto, R., Geraldo, L., & Tito, P. (2020). Valoración de la calidad del servicio educativo en instituciones educativas privadas. *Industrial Data*, 23(1), 165–187.

doi:<https://doi.org/10.15381/idata.v23i1.17178>

Cueva, D. (2020). La tecnología educativa en tiempos de crisis. *Revista Conrado*, 16(74), 341–348. Obtenido de [http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v16n74/1990-8644-rc-](http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v16n74/1990-8644-rc-16-74-341.pdf)

[16-74-341.pdf](http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v16n74/1990-8644-rc-16-74-341.pdf)

Daza, A., Vilorio, J., & Miranda, L. (2019). Gerencia del talento humano y calidad del servicio educativo en universidades públicas de la Región Caribe de Colombia.

Revista ESPACIOS, 40(44), 1-10. Recuperado de

<https://revistaespacios.com/a19v40n44/19404410.html>

De la Vega, L. (2020). Docencia en Aulas Multigrado: Claves para la Calidad Educativa y el Desarrollo Profesional Docente. *Revista Latinoamericana de Educación*

Inclusiva, 14(2), 153–175. doi:<https://doi.org/10.4067/s0718-73782020000200153>

Delahoz-Dominguez, E., Fontalvo, T., & Fontalvo, O. (2020). Evaluación de la calidad del servicio por medio de seis sigma en un centro de atención documental en una universidad. *Formacion Universitaria*, 13(2), 93–102. doi:<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000200093>

Dias-Trindade, S., Moreira, J., & Ferreira, A. (2021). Evaluation of the teachers' digital competences in primary and secondary education in portugal with digcompedu checkin in pandemic times. *Acta Scientiarum - Technology*, 43(e56383), 1-11. Recuperado de https://pdfs.semanticscholar.org/e13a/caab87e0cce5adb26a7b15ef0552b9df0d04.pdf?_ga=2.186714792.1445181610.1669855486-214633985.1659382897

Dias-Trindade, S., Moreira, J., & Nunes, C. (2019). Self-evaluation scale of teachers' digital competences. Construction and validation procedures. *Texto Livre*, 12(2), 152–171. doi:<https://doi.org/10.17851/1983-3652.12.2.152-171>

Diaz, J., Ledesma, M., Tito, J., & Diaz, L. (2022). Calidad educativa y consideraciones filosóficas en un contexto de pandemia COVID-19. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27(7), 328–346. doi:<https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.7.22>

Dimitrova, R., Ferrer-Wreder, L., & Galanti, M. (2016). Pedagogical and Social Climate in School Questionnaire: Factorial Validity and Reliability of the Teacher Version. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 34(3), 282–288. doi:<https://doi.org/10.1177/0734282915595332>

- Echeverría, B., & Martínez, P. (julio-diciembre de 2018). Revolución 4.0, Competencias, Educación y Orientación. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(2), 4-34. doi:<https://doi.org/10.19083/ridu.2018.831>
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Chile: Salesianos Impresores S.A. Recuperado de http://psicopedagogia.weebly.com/uploads/6/8/2/3/6823046/libro_elmore.pdf
- Enríquez, V., Romero, A., Vargas, G., & Berrocal, S. (2021). Evaluación de la calidad educativa como instrumento para acreditación en institución educativa. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 8(1). doi:<https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2589>
- Escudero, T. (2018). Evaluación del profesorado como camino directo hacia la mejora de la calidad educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 15–37. doi:<https://doi.org/10.6018/rie.37.1.342521>
- Escurra, L. (1988). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces. *Revista de Psicología*, 6(1-2), 103–111. Recuperado de <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/101465>
- Espinoza, L. (2020). El clima organizacional y su relación con la calidad del servicio educativo en un caso de estudio. *Revista Electrónica: Entrevista Académica REEA*, 2(5), 177–185. Recuperado de https://econpapers.repec.org/article/ervrearea/y_3a2020_3ai_3a5_3a19.htm
- Essomba, M., Guardiola, J., & Pozos, K. (2019). Alumnado de origen extranjero y equidad educativa. Propuestas para una política educativa intercultural en

- España hoy. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 33(2), 43–62. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/274/27466853003/>
- Eurydice Report . (2019). *Digital Education at School in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi:<https://doi.org/10.2797/763>
- Farnsworth, S., Hallam, P., & Hilton, S. (2019). Principal Learning-Centered Leadership and Faculty Trust in the Principal. *NASSP Bulletin*, 103(3), 209–228. doi:<https://doi.org/10.1177/0192636519871624>
- Fernández, M. (2020). Entornos de aprendizaje para el desarrollo profesional docente. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 169–191. doi:<https://doi.org/10.4995/redu.2020.13145>
- Fernández-Batanero , J., Montenegro-Rueda, M., Fernández-Cerero, J., & García-Martínez, I. (2020). Digital competences for teacher professional development. Systematic review. *European Journal of Teacher Education*, 1–19. doi:<https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1827389>
- Fernández-Castillo, E., Molerio-Pérez, O., & Rodríguez-Martínez, Y. (2020). Pertinencia del empleo de estrategias psicoeducativas en la prevención del consumo de drogas. *Edumecentro*, 12(2), 223–229. Recuperado de <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=97755>
- Figuroa, A. (enero-junio de 2019). Innovaciones en la formación inicial docente y los desafíos para el desarrollo profesional docente. *Revista Saberes Educativos*(2), 103–119. doi:<https://doi.org/10.5354/2452-5014.2019.52120>
- Finley, M., & Wade, L. (2019). *El misterio de la profecía*. Argentina: Asociación Casa Editora Sudamericana.

- Flórez, A., & Sardón, D. (2020). Clima institucional y el desempeño docente en las instituciones educativas de la red educativa rural del distrito de Maranura. *Revista de Ciencias Naturales*, 2(1), 157–162. Recuperado de <http://revistas.unap.edu.pe/journal/index.php/RCCNN/article/view/381>
- Fontalvo, T., & De La Hoz, E. (2018). Diseño e Implementación de un Sistema de Gestión de la Calidad ISO 9001:2015 en una Universidad Colombiana. *Formación Universitaria*, 11(1), 35–44. doi:<https://doi.org/10.4067/S0718-50062018000100035>
- Gamarra, G., Berrospi, J., Pujay, O., & Cuevas, R. (2008). *Estadística e investigación*. Lima: San Marcos.
- Garavito, E. (2021). Inteligencia emocional y el liderazgo directivo en las instituciones del distrito de Zepita, 2018. *Revista de Investigación Educativa y Ciencias Sociales*, 1(1), 29–41. Recuperado de <https://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/3222244>
- García , J., & Cerdas, V. (2019). Estilos de liderazgo de los directivos escolares costarricenses: transformando las organizaciones educativas. *Innovaciones Educativas*, 21(31), 5–21. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/337296229_Estilos_de_liderazgo_de_los_directivos_escolares_costarricenses_transformando_las_organizaciones_educativas
- García, R., Fernández, F., & Duarte, J. (2017). Modelo de integración de las TIC en instituciones educativas con características rurales. *Revista Espacios*, 38(50), 1-26.

- García-García, F., Quesada-Armenteros, A., Romero, M., & Abril, A. (2019). Promover la indagación en matemáticas y ciencias: desarrollo profesional docente en primaria y secundaria. *Educacion XX1*, 22(2), 335–360. doi:<https://doi.org/10.5944/educxx1.23513>
- Gento, S., González-Fernández, R., & Silfa, H. (2020). Dimensión afectiva del liderazgo pedagógico del docente Samuel. *Revista Complutense de Educacion*, 31(4), 485–495. doi: <https://doi.org/10.5209/rced.65635>
- González, C., & Cruzat, M. (2019). Innovación educativa: La experiencia de las carreras pedagógicas en la Universidad de Los Lagos, Chile. *Educación*, 28(55), 103–122. doi:<https://doi.org/10.18800/educacion.201902.005>
- Gonzalez, C., Alvarez, R., & Rolón, V. (2019). Impacto de la especialización de aprendizajes basado en redes y liderazgo pedagógico sobre el nivel de desempeño de docentes de la educación media. *Reportes Científicos de La FACEN*, 10(1), 49–54. Recuperado de <https://revistascientificas.una.py/index.php/rcfacen/article/view/1129>
- González, J., & Pazmiño, M. (2015). Cálculo e interpretación del Alfa de Cronbach para el caso de validación de la consistencia interna de un cuestionario, con dos posibles escalas tipo Likert. *Revista Publicando*, 2(2), 62–67. doi:<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-423821>
- González, R., Palomares, A., López-Gómez, E., & Gento, S. (2019). Explorando el liderazgo pedagógico del docente: su dimensión formativa. *Contextos Educativos-Revista De Educacion*, 1(24), 9–25. doi:<https://doi.org/10.18172/con.3936>

- Gracia, M., & Pinchi, W. (2019). Clima institucional y calidad educativa en las Instituciones Educativas N° 80005 y N° 80077 de Educación Primaria de Trujillo. *Revista Ciencia y Tecnología*, 15(1), 67–74.
- Hämäläinen, R., Nissinen, K., Mannonen, J., Lämsä, J., Leino, K., & Taajamo, M. (mayo de 2021). Understanding teaching professionals' digital competence: What do PIAAC and TALIS reveal about technology-related skills, attitudes, and knowledge? *Computers in Human Behavior*, 117(106672). doi:<https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106672>
- Hatlevik, O., & Christophersen, K. (2013). Digital competence at the beginning of upper secondary school: Identifying factors explaining digital inclusion. *Computers and Education*, 63(1), 240–247. doi:<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.11.015>
- Hellström, L., & Hagquist, C. (18 de junio de 2019). School effectiveness in Sweden: psychometric properties of an instrument to measure pedagogical and social climate (PESOC) focusing on pedagogical leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 24(6), 855-875. doi:<https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1623921>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación* (Quinta ed.). México: McGRAW-HILL/ Interamericana editores.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. In *Metodología de la investigación (Cuarta edi)*. México: McGraw-Hill. Obtenido de https://investigar1.files.wordpress.com/2010/05/1033525612-mtis_sampieri_unidad_1-1.pdf

- Herrera, D. (2019). ¿Quién estudia en la universidad? La dimensión social de la universidad española en la segunda década del siglo XXI. *Revista de Sociología de La Educación-RASE*, 12(1), 7–23. doi:<https://doi.org/10.7203/RASE.12.1.13117>
- Herrera, L., Perandones, T., & Sánchez, L. (2019). Fortalezas personales y eficacia docente. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 317–324. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/3498/349859739033/>
- Hidalgo, I. (2019). Relevancia de la intervención educativa como factor preventivo de la anemia en niños entre 6 y 36 meses: el caso del área urbano marginal de flor de Amancaes, Lima, Perú. *Vox Juris*, 37(2), 143–154. doi:<https://doi.org/10.24265/voxjuris.2019.v37n2.10>
- Hidalgo, J., & Aliaga, E. (2020). Análisis de las estrategias didácticas para el diseño, selección, producción, utilización y validación de recursos educativos audiovisuales interactivos en una institución educativa. Estudio inicial. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 23(5), 79–98. Recuperado de <https://research.amanote.com/publication/HYr5z3MBKQvf0Bhiytuy/anlisis-de-las-estrategias-didcticas-para-el-diseo-seleccin-produccin-utilizacin>
- Holguin-Alvarez, J., Apaza-Quispe, J., Ruiz, J., & Picoy, J. (abril-junio de 2021). Competencias digitales en directivos y profesores en el contexto de educación remota del año 2020. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26(94), 623–643. Recuperado de <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rvg/article/view/35761/38066>

- Huapaya, Y. (2019). Gestión por procesos hacia la calidad educativa en el Perú. *Koinonía*, 6(8), 243–261. doi:<https://doi.org/10.35381/r.k.v4i8.277>
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado [INTEF]. (2017). *Marco común de competencias digital docente*. Sevilla: Creative Commons BY-SA. Obtenido de https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017_1020_Marco-Común-de-Competencia-Digital-Docente.pdf
- Instituto Peruano de Economía (IPE). (5 de julio de 2021). *Efectos del COVID-19 en la educación*. Recuperado de Repercusiones del COVID-19 en la educación: <https://www.ipe.org.pe/portal/efectos-del-covid-19-en-la-educacion/>
- Ismail, M., Khatibi, A., & Azam, S. (2021). The moderating role of school level in the relationship between deputy principal's instructional leadership and school effectiveness in public schools in Maldives. *Research in Educational Administration and Leadership*, 6(2), 472–513. doi:<https://doi.org/10.30828/real/2021.2.4>
- Jiménez, R., & Zeta, A. (octubre de 2020). Calidad del servicio, satisfacción y lealtad de estudiantes universitarios peruanos. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(S1), 292–301.
- Jiménez, S. (2020). La gestión educativa en el liderazgo directivo de los colegios del circuito 07d01 del cantón Pasaje. *Ciencia y Educación*, 1(5), 6–16. Obtenido de https://redib.org/Record/oai_articulo3725813-la-gesti%C3%B3n-educativa-en-el-liderazgo-directivo-de-los-colegios-del-circuito-07d01-del-cant%C3%B3n-pasaje

- Joya, M. (2020). La evaluación formativa, una práctica eficaz en el desempeño docente. *Revista Scientific*, 5(16), 179–193.
doi:<https://doi.org/https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.16.9.179-193>
- Keith, T. (2019). *Multiple Regression and Beyond. In Multiple Regression and Beyond (Third)*. Nueva York: Routledge.
doi:<https://doi.org/10.4135/9781071878903.n18>
- Kelly, M., & McAnear, A. (2008). *National educational technology standards for teachers: Preparing Teachers To Use Technology*. Washington, DC: International Society for Technology in Education (ISTE).
doi:<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED473131.pdf>
- Khan, A., Asimiran, S., Kadir, S., & Alias, S. (October de 2020). Instructional leadership and students academic performance: Mediating effects of teacher's organizational commitment. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(10), 233-247.
doi:<https://doi.org/10.26803/ijlter.19.10.13>
- Kline, R. (2016). *Principles and practices of structural equation modeling*. Prensa Guilford. Obtenido de <https://psycnet.apa.org/record/2015-56948-000>
- Knight, G. (enero de 2012). *La Filosofía de la Educación Adventista*. Obtenido de Educación Adventista: jae.adventist.org
- Lara, L. (s.f.). La comunicación asertiva como herramienta para mejorar el clima laboral de las instituciones educativas. *Sinergia Académica*, 4(1), 41–70.
doi:<https://doi.org/https://doi.org/10.51736/sa.v4i1.50>

- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2008). Linking leadership to student learning: The contributions of leader efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 496–528. doi:<https://doi.org/10.1177/0013161X08321501>
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership and Management*, 40(1), 5–22. doi:<https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Lemus, F., Lemus, D., Alarcón, S., & Villela, C. (2019). Análisis de la importancia del planeamiento educativo. *Revista Ciencia Multidisciplinaria CUNORI*, 3(1), 135–141. Recuperado de <https://doi.org/https://doi.org/10.36314/cunori.v3i1.89>
- Licera, C., & Sanchez, S. (2017). *Efectividad del proyecto de convivencia democrática “Allyn Pujllay” sobre el acoso y clima escolar en estudiantes de 6to grado del nivel primario de una I.E. publica de Lima (Tesis de licenciatura)*. Recuperado de https://repositorio.upeu.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12840/380/Cristina_Tesis_bachiller_2017.pdf
- Limongi, V., Ramón, F., & De La Cruz, J. (2020). Liderazgo directivo para la mejora del desempeño en docentes de las unidades educativas, 2016 - 2020. *Crescendo*, 11(4), 463–485. Recuperado de <https://revistas.uladech.edu.pe/index.php/increscendo/article/view/2313>
- Lizasoain, L. (2020). Criterios y modelos estadísticos de eficacia escolar. *Revista de Investigacion Educativa*, 38(2), 311–327. doi:<https://doi.org/10.6018/RIE.417881>

- Llorent, V., Navarro, M., & Cobano, V. (2021). Pedagogical leadership exercised by the principals of disadvantaged schools in Spain. *School Leadership and Management*, 41(3), 239–259.
doi:<https://doi.org/10.1080/13632434.2021.1872526>
- López, E., García, L., & Martínez, J. (2019). La gestión directiva como potenciadora de la mejora del clima organizacional y la convivencia en las instituciones de educación media superior. *RIDE - Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, 9(18), 792–812.
doi:<https://doi.org/10.23913/ride.v9i18.471>
- López, M., Marañón, L., & Torres, A. (2017). Estrategias de marketing Educativo para mejorar la calidad en el servicio de los clientes externos en la UPT. *Revista Iberoamericana de Ciencias*, 4(1), 89–103. Recuperado de <http://www.reibci.org/publicados/2017/feb/2000102.pdf>
- López, S. (2021). Competencias TIC para el desarrollo profesional docente. *Compás Empresarial*, 33(11), 205–220.
doi:<https://doi.org/https://doi.org/10.52428/20758960.v11i33.160>
- Lugo, N., & Villasmil, J. (2019). Liderazgo directivo como factor de mejoramiento en la calidad educativa. *Revista Electrónica de Ciencias de La Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 2(4), 4–29.
doi:<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.35381/e.k.v>
- Malagón, L., Rodríguez, L., & Machado, D. (2019). Políticas Públicas Educativas y aseguramiento de la calidad en la Educación Superior. *Revista Historia de La*

Educación Latinoamericana, 21(32), 273–290.

doi:<https://doi.org/10.19053/01227238.4999>

Marín-González, F., Cabas, L., Cabas, C., & Paredes-Chacín, A. (2018). Formación integral en profesionales de la ingeniería. Análisis en el plano de la calidad educativa. *Formacion Universitaria*, 11(1), 13–24. Recuperado de https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062018000100013

Martínez, E., García, I., & Higuera, M. (2018). El Liderazgo para la Mejora Escolar y la Justicia Social. Un Estudio de Caso sobre un Centro de Educación Secundaria Obligatoria. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 16(1), 35–51. doi:<https://doi.org/https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.003>

Matos, A., Ali, N., Padrón, M., Matos, A., & Cuevas, B. (2019). Eficacia de la intervención educativa sobre el conocimiento del cáncer cérvicouterino. *Acta Médica Del Centro*, 13(4), 552–561. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2709-79272019000400552

Mellado, M., Chaucono, J., & Villagra, C. (2017). Creencias de directivos escolares: Implicancias en el liderazgo pedagógico. *Psicología Escolar e Educativa*, 21(3), 541–548. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/2823/282353802021/html/>

Menacho, I., Cavero, H., Orihuela, M., & Flores, G. (enero-abril de 2021). Variables que inciden en la calidad educativa en un contexto de crisis sanitaria en

- instituciones educativas públicas de Comas. *Propósitos y Representaciones*, 9(1). doi:<https://doi.org/10.20511/pyr2021.v9n1.1037>
- Mendoza, R. (2020). Equidad, pertinencia y relevancia educativa mediante arte, solar y lengua maya. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 55(1), 1–17. doi:[https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2020\)0055-010](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2020)0055-010)
- Menoyo, M. (2020). La acción transformadora de los trabajos de investigación para la consecución de los Objetivos del Desarrollo Sostenible: estudio de las letras de las canciones de reguetón en el marco de la igualdad de género en una actividad extraescolar. *Citecma. Ciencia, Técnica y Mainstreaming Social*, 4(1), 97–111. doi:<https://doi.org/10.4995/citecma.2020.13414>
- Merma-Molina, G., Ávalos, M., & Martínez, M. (2019). ¿Por qué no son eficaces los planes de convivencia en España? *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 561–579. doi:<http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.2.313561>
- Miguel-Revilla, D., Martínez-Ferreira, J., & Sánchez-Agustí, M. (2020). Assessing the digital competence of educators in social studies: An analysis in initial teacher training using the TPACK-21 model. *Australasian Journal of Educational Technology*, 36(2), 1–12. doi:<https://doi.org/10.14742/ajet.5281>
- Mimbrero, C., Pallarés, S., & Cantera, L. (2017). Competencias de igualdad de género: capacitación para la equidad entre mujeres y hombres en las organizaciones. *Athenea Digital*, 17(2), 265–286. Recuperado de <https://idus.us.es/handle/11441/86757>
- Ministerio de Educación [MINEDU] & Oficina de Medición de la calidad de los aprendizajes [UMC]. (2021). *Estudio virtual de aprendizajes - EVA 2021*.

Obtenido de Estudio Virtual de Aprendizajes: <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2022/08/Presentación-EVA-2021.pdf>

Ministerio de Educación [MINEDU]. (2019). *Reporte nacional de resultados ECE 2019*.

Obtenido de Oficina de Medición de La Calidad de Los Aprendizajes:
<http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2020/06/PPT-web-2019-15.06.19.pdf>

Morales, J. (noviembre-diciembre de 2020). La orientación educativa y su pertinencia en el siglo XXI. *Revista Conrado*, 16(77), 172–183. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v16n77/1990-8644-rc-16-77-172.pdf>

Morales-Gómez, G., Reza-Suárez, L., Galindo-Mosquera, S., & Rizzo-Bajaña, P. (2019). ¿Qué significa “fundamentos filosóficos” de un modelo educativo de calidad? *Revista Ciencia UNEMI*, 12(31), 116–127. doi:<https://doi.org/10.29076/issn.2528-7737vol12iss31.2019>

More, R., & Morey, M. (2021). Gestión del clima institucional y desempeño del personal docente de la Institución Educativa N° 7044 San Martín de Porres, Chorrillos. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 8(6), 1–25. doi:<https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2588>

Moreno, E., & De Armas, R. (2019). El liderazgo de los directivos de las organizaciones de la Educación Superior cubana: una visión crítica. *Revista Estudios Del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 7(1), 112–122. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2308-01322019000100112&lng=es

- Muñoz, H., Tuesta, W., Nolzco, F., & Menacho, J. (2021). Estrategia de mejora del liderazgo directivo y las habilidades gerenciales en el nivel educativo superior. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(6), 12461–12476. doi:https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i6.1262
- Navaridas, F., Clavel, M., Fernández, R., & Arias, M. (noviembre de 2020). The strategic influence of school principal leadership in the digital transformation of schools. *Computers in Human Behavior*, 112(106481). doi:<https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106481>
- Navarro-Granados, M. (2017). Hacia un liderazgo educativo para la justicia social en las escuelas. *Revista Del Cisen Tramas/Maepova*, 5(1), 161–173. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6935523>
- Núñez, L., Lescano, G., Ibarguen, F., & Huamaní, L. (2019). Consideraciones teóricas en torno a la Responsabilidad Social de la Educación. *Revista Venezolana de Gerencia*, 24(87), 725–732. doi:<https://doi.org/10.37960/revista.v24i87.24634>
- Organización de las Naciones Unidas para la educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) y Banco Mundial. (octubre de 2020). Qué hemos aprendido? Hechos salientes de una encuesta a los ministerios de educación sobre las respuestas nacionales a la COVID-19. *Instituto de estadística de la Unesco*, 1–4. Recuperado de <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/34700/National-Education-Responses-to-COVID-19-Exec-Summary-SP.pdf?sequence=5&isAllowed=y>

- Orosco-Fabian, J., Pomasunco-Huaytalla, R., Gómez, W., Salgado-Samaniego, E., & Colachagua-Calderón, D. (2021). Digital competences in secondary education teachers in a province of central peru. *Revista Electronica Educare*, 25(3), 1–25. doi:<https://doi.org/10.15359/ree.25-3.34>
- Orozco, M. (enero-abril de 2021). Experiencia, liderazgo y trabajo en equipo. El embajador Jaime Torres Bodet y la diplomacia económica mexicana en Francia (1954-1958). *Boletín Del Archivo General de La Nación*, 9(7), 117–157. Recuperado de <https://bagn.archivos.gob.mx/index.php/legajos/article/view/1760>
- Palomino-Esteban, H. (2020). Clima organizacional y desempeño docente en instituciones educativas de la Unidad Gestión Educativa Local, Huánuco - 2017. *Gaceta Científica*, 6(1), 7–16. Recuperado de <https://scholar.archive.org/work/lhrdjlkdfbdrhf2wtkliq2345q>
- Pariente, I. (2020). Mejoramiento del clima institucional a través de estrategias de gestión en los docentes de la IE José Lorenzo Cornejo Acosta de Arequipa. *Veritas*, 21(2), 21–23. doi:<https://doi.org/10.35286/veritas.v21i2.273>
- Parody, L., Santos, M., Alcalá, M., & Isequilla, E. (2019). El desafío educativo del siglo XXI: relevancia de la cooperación entre familia y escuela. *Espiral. Cuadernos Del Profesorado*, 12(24), 19–29. doi:<https://doi.org/10.25115/ecp.v12i24.2284>
- Parra, N., & Silva, A. (2021). Liderazgo efectivo directivo y su incidencia en relaciones interpersonales docentes en Escuela José Mejía Lequerica. *593 Digital Publisher CEIT*, 6(1), 39–46. Recuperado de

<https://www.mendeley.com/catalogue/e071de4a-3e80-319a-8ffb-f14b479d0b0c/>

Pedagogía Adventista. (2009). *Pedagogía Adventista (Departamento de Educación DSA)*. Argentina: Asociación Casa Editora Sudamericana. Recuperado de <https://editorialaces.com/Product/Details/12018>

Peniche, R., Ramón, C., Guzmán, C., & Mora, N. (2020). Factores que afectan el desempeño docente en centros de alta y baja eficacia en México. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 18(2), 77–95. doi:<https://doi.org/10.15366/reice2020.18.2.004>

Pereira, E., Moreno, M., Cortez, D., & Ribeiro, M. (2018). Factores que crean una ventaja competitiva: consonancias y diferencias entre gestores y estudiantes de instituciones educativas. *Revista Contaduría y Administración*, 64(3), 1–27. doi:<https://doi.org/10.22201/fca.24488410e.2018.1581>

Pérez, A., Ramos, G., & Serrano, M. (2017). Acciones de prevención en acoso escolar utilizadas por docentes de Educación Secundaria Obligatoria. *Contextos Educativos, Extraordinario*, 2(1), 163–179. Recuperado de <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/2954>

Pérez, F. (2018). Políticas educativas en Colombia: en busca de la calidad. *Actualidades Pedagógicas*, 1(71), 193–213. doi:<https://doi.org/10.19052/ap.4430>

Pérez, I., Soria, R., & Chiriboga, W. (2019). Diseño y pertinencia del modelo educativo de la Universidad Técnica Estatal de Quevedo, Ecuador. *Universidad y Sociedad*, 11(2), 66–71. Recuperado de

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202019000200066

- Perez-Garcia, P., Bolivar, A., Garcia-Garnica, M., & Caracuel, A. (2018). Adaptación española de la escala de liderazgo pedagógico Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL-ED). *Universitas Psychologica*, 17(1), 1–13. Recuperado de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/18113>
- Pilatti, A., Godoy, J., & Brussino, S. (2011). Análisis factorial confirmatorio del Cuestionario de Expectativas hacia el Alcohol para Niños argentinos (CEA-N). *Trastornos Adictivos*, 13(2), 71–79. doi:[https://doi.org/10.1016/S1575-0973\(11\)70014-9](https://doi.org/10.1016/S1575-0973(11)70014-9)
- Poma, P., & Sánchez, X. (2020). El director escolar como líder de la comunidad educativa. *Revista Sociedad & Tecnología*, 3(1), 29–38. doi:<https://doi.org/10.51247/st.v3i1.59>
- Potyrała, K., & Tomczyk, Ł. (2021). Teachers in the lifelong learning process: examples of digital literacy. *Journal of Education for Teaching*, 47(2), 255–273. doi:<https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1876499>
- Quiñones, S., & Menacho, A. (2020). *Liderazgo transformacional en las relaciones interpersonales y trabajo colaborativo de los directivos de la red 03, UGEL 04 Comas, 2020. CiiD Centro Internacional de Investigación y Desarrollo (Tesis doctoral)*. Recuperado de <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/68714?show=full&locale-attribute=es>

- Quiroga, M., & Aravena, F. (2017). Jefes de UTP nóveles en Chile: desafíos del liderazgo pedagógico Novice Academic Coordinators (Htpu) in Chile: Educational Leadership Challenges. *Perspectiva Educativa*, 56(3), 76–97. doi:<https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.56-Iss.3-Art.506>
- Quispe, G., Rodríguez, E., Arellano, O., & Ayaviri, V. (2017). La reforma educativa y su impacto en el clima organizacional y laboral en la educación básica escolarizada en Ecuador. *Revista Espacios*, 38(20), 1–23. Recuperado de <https://www.revistaespacios.com/a17v38n20/17382023.html>
- Quispe, R. (junio de 2022). Pertinencia metodológica en las investigaciones educativas. *Revista Educación*, 20(20), 9–10. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/361692652_Pertinencia_metodologica_en_las_investigaciones_educativas
- Ramírez-Díaz, J. (2020). El enfoque por competencias y su relevancia en la actualidad: Consideraciones desde la orientación ocupacional en contextos educativos. *Revista Electronica Educare*, 24(2), 1–15. doi:<https://doi.org/10.15359/ree.24-2.23>
- Redecker, C. (2020). *Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores: DigCompEdu*. Obtenido de Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/24685/19/0>
- Reisoğlu, İ., & Çebi, A. (October de 2020). How can the digital competences of pre-service teachers be developed? Examining a case study through the lens of

- DigComp and DigCompEdu. *Computers and Education*, 156(103940).
doi:<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103940>
- Retana, D., Heras-Pérez, M., Vázquez, B., & Jiménez-Pérez, R. (2018). El cambio en las emociones de maestros en formación inicial hacia el clima de aula en una intervención basada en investigación escolar. *Revista Eureka Sobre Enseñanza y Divulgación de Las Ciencias*, 15(2), 1–16.
- Reyes, J., & Cantos, M. (2018). El nuevo modelo de gestión educativa y su impacto en las escuelas de educación básica del cantón Cañar, Ecuador. *Revista Killkana Social*, 2(4), 1–8. doi:https://doi.org/10.26871/killkana_social.v2i4.100
- Riquelme-Castañeda, J., Pedraja-Rejas, L., & Vega-Massó, R. (2020). El liderazgo y la gestión en la solución de problemas perversos. Una revisión de la literatura. *Formacion Universitaria*, 13(1), 135–144. doi:<https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000100135>
- Robles-Barrantes, A., & Arguedas, R. (2020). Liderazgo pedagógico crítico: la docencia y la intelectualidad orgánica. *Revista Innovaciones Educativas*, 22(33), 196–207. doi:<https://doi.org/https://doi.org/10.22458/ie.v22i33.3051>
- Rodas, W., & Pérez, M. (2021). Influencia del liderazgo directivo en la satisfacción laboral docente. *INNOVA Research Journal*, 6(2), 90–104. doi:<https://doi.org/10.33890/innova.v6.n2.2021.1684>
- Rodríguez, W. (junio de 2020). Nuevos Desarrollos en el Enfoque Histórico-Cultural: Su Pertinencia Para la Educación Contemporánea. *Paradigma*, 61(1), 1–29. doi:<https://doi.org/10.37618/paradigma.1011-2251.2020.p1-29.id874>

- Rojas, A. (2019). Rezago y Abandono Educativo en Colombia: Un Cambio en la Política Pública para la Equidad Educativa. *REVES - Revista Relações Sociais*, 2(2), 145–159. doi:<https://doi.org/10.18540/revesv2iss2pp0145-0159>
- Roll, M., & Ifenthaler, D. (2021). Multidisciplinary digital competencies of pre-service vocational teachers. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 13(1), 1-25. doi:<https://doi.org/10.1186/s40461-021-00112-4>
- Romero, C. (2016). *Liderazgo Directivo para la Mejora Escolar: Regulación, Formación y Prácticas. Un Estudio sobre Directores Escolares en Argentina*. Madrid: RILME. Obtenido de <http://hdl.handle.net/10486/679653>
- Romero, C. (2021). Liderazgo Directivo en Escuelas que Superan las Barreras del Contexto. REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educacion*, 19(1), 73–90. doi:<https://doi.org/10.15366/REICE2021.19.1.005>
- Ros, A., Filella, G., Ribes, R., & Pérez, N. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 8–18. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338252055002>
- Ruiz, V. (2022). Liderazgo directivo y gestión administrativa de las instituciones educativas públicas del nivel inicial ugel 01 de Lima. *Revista Igobernanza*, 5(17), 321–334. doi:<https://doi.org/https://doi.org/10.47865/igob.vol5.n17.2022.181>
- Ruiz, V., Huaranga, H., Moscoso, K., & Flores, F. (2020). Liderazgo directivo y gestión administrativa de las instituciones educativas públicas del nivel inicial UGEL 01

- de Lima. Cultura Viva Amazónica. *Revista de Investigación Científica*, 5(1), 24–30. doi:<https://doi.org/10.47865/igob.vol5.n17.2022.181>
- Ruiz-Ramirez, J., & Glasserman, L. (2021). Características del aseguramiento de la calidad educativa: Un mapeo sistemático 2016-2020. . *Revista Complutense de Educación*, 32(3), 337–348. doi:<https://doi.org/10.5209/rced.70182>
- Saaduddin, S., Gistituati, N., Kiram, P., Jama, J., & Khairani, Y. (2019). The effects of principal leadership on effective school management. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 5(6), 359–367. Recuperado de https://ww.ijicc.net/images/vol5iss6/5638_Saaduddin_2019_E_R.pdf
- Saborido, J. (mayo-agosto de 2019). Universidad y sistema educativo. Articulación, calidad y pertinencia para el desarrollo. *Islas*, 61(193), 143–159. Obtenido de <http://islas.uclv.edu.cu/index.php/islas/article/view/1097>
- Salas-Rueda, R. (2018). Uso del ciclo de Deming para asegurar la calidad en el proceso educativo sobre las Matemáticas. *Revista Ciencia Unemi*, 11(27), 8–19. doi:<https://doi.org/10.29076/issn.2528-7737vol11iss27.2018pp8-19p>
- Salvo-Garrido, S., & Cisternas-Salcedo, P. (2021). Compromiso e influencia del equipo directivo desde la resiliencia socioeducativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23(1), 1-16. doi:<https://doi.org/https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e01>
- Sánchez, P., Asmat, J., & Miranda, M. (2020). Influencia del liderazgo directivo en el desempeño docente, Virú 2020. *Sendas de la Ciencia*, 1(4), 38–64. doi:<https://doi.org/10.47192/rcs.v1i4.49>

- Sánchez, V., Corimayhua, I., Catacora, Y., & Chang, J. (2021). La pedagogía de la ternura: algunas reflexiones académicas. *Paidagogo. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 3(1), 40–51. doi:<https://doi.org/https://doi.org/10.52936/p.v3i1.45>
- Sánchez-Zafra, M., Zagalaz-Sánchez, M., & Cachón-Zagalaz, J. (2018). Análisis de las conductas violentas en la escuela en función del género y el tipo de Centro. *ESHPA - Education, Sport, Health and Physical Activity*, 2(1), 16–29. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/49834>
- Sandoval, A., Encinas, A., Gutiérrez, Y., & Vera, J. (2021). Liderazgo directivo: su relación con apoyo institucional y eficacia colectiva ante situaciones de conflicto. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*, 10(7), 69–84. Recuperado de <https://www.eumed.net/es/revistas/caribena/julio-septiembre-2021/liderazgo-directivo>
- Sangrà, A., Estévez, I., Iglesias, V., & Souto-Seijo, A. (2019). Desarrollo profesional docente a través de las ecologías de aprendizaje: Perspectivas del profesorado. *EduTec - Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 42–53. doi:<https://doi.org/10.21556/edutec.2019.68.1307>
- Sarmiento, D., & Vinueza, J. (2020). Percepción estudiantil de la calidad del servicio universitario: caso de una Universidad Ecuatoriana. *Revista Científica Del Amazonas*, 3(5), 54–66. doi:<https://doi.org/10.34069/rc/2020.5.05>
- Schumacker, R., & Lomax, R. (2016). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling*. In *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling (Fourth edi)*. Nueva York: Routledge. doi:<https://doi.org/10.4324/9781315749105>

- Segil-Rodríguez, M. (2021). Liderazgo directivo y desempeño docente en nivel secundaria de instituciones educativas públicas del Perú. *Episteme Koinonia*, 4(7), 75–80. doi:<https://doi.org/10.35381/e.k.v4i7.1171>
- Silva, M. (2019). Tres iniciativas de equidad educativa universitaria en la Ciudad de México. *Revista Mexicana de Investigacion Educativa*, 24(80), 43–68. Recuperado de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662019000100043
- Sulmont, L. (16 de Agosto de 2022). *Impulsar una verdadera revolución tecnológica implica concentrarnos menos en la tecnología y más en la educación*. Recuperado de Infobae: <https://www.infobae.com/america/opinion/2022/08/16/impulsar-una-verdadera-revolucion-tecnologica-implica-concentrarnos-menos-en-la-tecnologia-y-mas-en-la-educacion/>
- Surdez, E., Sandoval, M., & Lamoyi, C. (2018). Satisfacción estudiantil en la valoración de la calidad educativa universitaria. *Educación y Educadores*, 21(1), 9–26. Recuperado de <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.1.1>
- Tacca, D., Cuarez , R., & Quispe, R. (2020). skills, self-concept and self-esteem in Peruvian high school students [Habilidades Sociales, Autoconcepto y Autoestima en Adolescentes Peruanos de Educación Secundaria Social]. *International Journal of Sociology of Education*, 9(3), 293–324. Obtenido de <https://doi.org/10.17583/rise.2020.5186>

- Tatulyan, M. (22 de Abril de 2021). *Ser o no Ser (Humano)*. Recuperado de Experimenta: <https://www.experimenta.es/a-luz-natural/la-columna-de-manet-atoulian-ser-o-no-ser-humano/>
- Tenorio, S., Jardí, A., Puigdel·lívól, I., & Ibañez, N. (2020). Intersección escuela-universidad: un espacio híbrido de colaboración para fortalecer la formación inicial y el desarrollo profesional docente.
- Thompson, K., & Lodge, J. (2020). 2020 vision: What happens next in education technology research in Australia. *Australasian Journal of Educational Technology*, 36(4), 1-8. doi:<https://doi.org/10.14742/ajet.6593>
- Toledo, A. (2020). Liderazgo directivo y desempeño docente . *Revista Compás Empresarial*, 10(30), 76–99. doi:<https://doi.org/10.52428/20758960.v10i30.123>
- Trust, T. (2018). 2017 ISTE Standards for Educators: From Teaching With Technology to Using Technology to Empower Learners. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 34(1), 1–3. doi:<https://doi.org/10.1080/21532974.2017.1398980>
- UNESCO. (2016). *Declaración de Incheon y Marco de Acción*. Recuperado de Unescodoc - Biblioteca digital: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization [UNESCO]. (2008). COMPETENCY FRAMEWORK FOR TEACHERS. *Syria Studies*, 7(1). Recuperado de <https://en.unesco.org/icted/content/unesco-ict-competency-framework-teachers>

- Valiente, P., & Del Toro, J. (2020). Referentes orientadores para favorecer la pertinencia social de la formación especializada del director escolar. *Mendive Revista de Educación*, 18(3), 573–587. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962020000300573
- Vallejos, L. (2017). La importancia de un buen liderazgo directivo y pedagógico en la gestión educativa. *Revista Semestral de La Red de Apoyo a La Gestión Educativa de Uruguay*, 4(1), 18–25.
- Vargas, A., & Vásquez, A. (2018). Propuesta de liderazgo según teoría X-Y de McGregor para desarrollar la motivación en docentes. *Revista Hacedor*, 2(2), 18–32. Recuperado de https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/SSSU_467d371651ed27fb8c194f23a0d956d6/Details
- Vásquez, S., Vásquez, S. A., Carranza, M., Vásquez-Villanueva, C., Terry-Ponte, O., & Vásquez, L. (2021). Liderazgo pedagógico y el desempeño docente: la imagen de instituciones educativas privadas. *Horizontes. Revista de Investigación En Ciencias de La Educación*, 5(17), 178–194. doi:<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i17.166>
- Vega, L. (2020). Gestión educativa y su relación con el desempeño docente. *Ciencia y Educación*, 1(2), 18–28. doi:<https://doi.org/https://doi.org/10.48169/Ecuatesis/0102202008>
- Velasco, M., Navarro, J., & Rueff, R. (2017). Teoría de los eventos afectivos: Revisión de su impacto y desarrollo en el estudio del afecto en las organizaciones.

Revista Psicologia: Organizações e Trabalho, 17(1), 30–38.

doi:<https://doi.org/10.17652/rpot/2017.1.12106>

Vergara, D., Mezquita, J., & Gómez, A. (2019). Metodología innovadora basada en la gamificación educativa: evaluación tipo test con la herramienta quizizz.

Profesorado, 23(3), 363–387.

doi:<https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.11232>

Vucaj, I. (2020). Development and initial validation of Digital Age Teaching Scale (DATS) to assess application of ISTE Standards for Educators in K–12 education classrooms. *Journal of Research on Technology in Education*, 54(2),

226–248. doi:<https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1840461>

Weinstein, J., Muñoz, G., & Flessa, J. (2019). Liderazgo directivo para la calidad de la educación: aprendizajes desde un campo de investigación emergente. *Calidad En La Educación*(51), 10–14. doi:<https://doi.org/10.31619/caledu.n51.793>

White, E. (1923). *Fundamentals of Christian Education*. USA: Southern Publ.

White, E. (1978). *La Educación*. Buenos Aires: Asociación Casa Editora Sudamericana.

White, E. (1991). *Consejo para los maestros*. Argentina: Asociación Casa Editora Sudamericana.

Yangali, J., & Torres, G. (2020). El liderazgo directivo y su incidencia en el aprendizaje estudiantil en instituciones educativas. *INNOVA Research Journal*, 5(3.1), 58–

75. doi:<https://doi.org/https://doi.org/10.33890/innova.v5.n3.1.2020.1579>

- Yoon, H. (2022). Gender and digital competence: Analysis of pre-service teachers' educational needs and its implications. *International Journal of Educational Research*, 113(101989), 1-13. doi:<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.101989>
- Zinbarg, R., Revelle, W., Yovel, I., & Li, W. (2005). Cronbach's α , Revelle's β and McDonald's ω H: Their relations with each other and two alternative conceptualizations of reliability. *Psychometrika*, 70(1), 123–133. doi:<https://doi.org/10.1007/s11336-003-0974-7>

Anexos/ apéndices

Anexo 1. Matriz instrumental

Título	Variables	Dimensiones	Indicadores	Fuente de información	Instrumento Autor y año	
Liderazgo pedagógico y competencia digital: predictores de la calidad educativa, en docentes de educación básica de la UGEL San Román, 2022	Liderazgo pedagógico	Objetivos académicos	Responsabilidad de los métodos de enseñanza.	Profesionales de educación de la UGEL San Román, 2022	Cuestionario de clima social y pedagógico (PESOC-PLP) centrado en el liderazgo pedagógico (Hellström y Hagquist 2019).	
			Calidad de enseñanza.			
			Planificación pedagógica			
		Objetivos sociales	Dirección al personal			
			Construcción de relaciones			
			Desarrollo profesional docente			
	Competencia digital	Compromiso profesional	Clima organizacional	Profesionales de educación de la UGEL San Román, 2022	Cuestionario DIGIGLO para evaluar la competencia digital de los educadores (Alarcón, Jiménez y Vicente-Yagüe, 2020).	
			Recursos digitales			Comunicación organizativa
						Colaboración profesional
		Práctica reflexiva				
		Enseñanza y aprendizaje	Selección			
			Creación y modificación			
			Protección, gestión e intercambio			
			Enseñanza			
		Evaluación y retroalimentación	Orientación y apoyo en el aprendizaje			
			Aprendizaje colaborativo			
			Aprendizaje autorregulado			
		Empoderar a los estudiantes	Estrategias de evaluación			
			Analíticas de aprendizaje			
			Retroalimentación, programación y toma de decisiones			
Facilitar la competencia digital de los estudiantes	Accesibilidad e inclusión					
	Personalización					
	Compromiso activo de los estudiantes con su propio aprendizaje					
	Información y alfabetización mediática					
Entorno Digital	Comunicación					
	Creación de contenido					
	Uso responsable					
			Solución de problemas			
			Herramientas digitales: software			

			Herramientas digitales: hardware		
			Acceso sin restricciones a los recursos digitales		
			Oportunidades constantes para CPD		
			Disponibilidad de herramientas de investigación		
			Disponibilidad de herramientas digitales complementarias (distintas de las específicos de la enseñanza)		
			Implementación digital general (todos los niveles y usuarios)		
	Compromiso Digital Extrínseco	Actualización constante de herramientas a disposición de los usuarios			
		Soporte de TI inmediato a los usuarios en todos los niveles			
	Calidad educativa	Equidad	Distribución de saberes	Profesionales de educación de la UGEL San Román, 2022	Cuestionario sobre calidad educativa (Cano, 2019)
			Respeto a la cultura		
			Integración social		
		Relevancia	Importancia		
			Tiempo		
			Aprendizajes significativos		
		Pertinencia	Interés social		
			Proceso de aprendizaje		
			Resultados		
		Eficacia	Metas		
Objetivos					
Oportunidades					
Eficiencia		Uso de los recursos económicos			
	Actividades de aprendizaje				

Anexo 2. Matriz de consistencia

Título	Planteamiento del problema	Objetivos	Hipótesis	Tipo y diseño	Conceptos centrales
Liderazgo pedagógico y competencia digital: predictores de la calidad educativa, en docentes de educación básica de la UGEL San Román, 2022	General ¿En qué medida el liderazgo pedagógico y la competencia digital predicen la calidad educativa, en docentes de educación básica de la UGEL San Román, 2022?	General Determinar en qué medida el liderazgo pedagógico y la competencia digital predicen la calidad educativa, en docentes de educación básica de la UGEL San Román, 2022.	General Existe relación directa y significativa entre el liderazgo pedagógico, la competencia digital y la calidad educativa, en docentes de educación básica de la UGEL San Román, 2022.	Enfoque: Cuantitativo Diseño de investigación No experimental Tipo de investigación Predictivo Transversal Explicativo Población: Docentes de instituciones educativas de la UGEL San Román. Metodología: Modelamiento de ecuaciones estructurales Muestra El tipo de muestreo es No Probabilístico Técnicas Encuesta Instrumentos de	Liderazgo pedagógico ○Objetivos Académicos ○Objetivos sociales Competencia digital ○Compromiso profesional ○Recursos digitales ○Enseñanza y aprendizaje ○Evaluación y retroalimentación ○Empoderar a los estudiantes ○Facilitar la competencia digital de los estudiantes ○Entorno Digital ○Compromiso digital Extrínseco
	Específicos 1. ¿En qué medida el liderazgo pedagógico y la competencia digital predicen la eficacia de la calidad educativa, en docentes de educación básica de la UGEL San Román, 2022? 2. ¿En qué medida el liderazgo pedagógico y la competencia digital predicen la eficiencia de la calidad educativa, en docentes de educación básica de la UGEL San Román, 2022?	Específicos 1. Determinar en qué medida el liderazgo pedagógico y la competencia digital predicen la eficacia de la calidad educativa, en docentes de educación básica de la UGEL San Román, 2022. 2. Determinar en qué medida el liderazgo pedagógico y la competencia digital predicen la eficiencia de la calidad educativa, en docentes de educación básica de la UGEL San Román, 2022.	Específicas 1. El liderazgo pedagógico y la competencia digital predicen la eficacia de la calidad educativa, en forma significativa, en docentes de educación básica de la UGEL San Román, 2022. 2. El liderazgo pedagógico y la competencia digital predicen la eficiencia de la calidad educativa, en forma significativa, en docentes de educación básica de la UGEL San Román, 2022.		

	<p>3. ¿En qué medida el liderazgo pedagógico y la competencia digital predicen la relevancia de la calidad educativa, en docentes de educación básica de la UGEL San Román, 2022?</p> <p>4. ¿En qué medida el liderazgo pedagógico y la competencia digital predicen la equidad de la calidad educativa, en docentes de educación básica de la UGEL San Román, 2022?</p> <p>5. ¿En qué medida el liderazgo pedagógico y la competencia digital predicen la pertinencia de la calidad educativa, en docentes de educación básica de la UGEL San Román, 2022?</p>	<p>3. Determinar en qué medida el liderazgo pedagógico y la competencia digital predicen la relevancia de la calidad educativa, en docentes de educación básica de la UGEL San Román, 2022.</p> <p>4. Determinar en qué medida el liderazgo pedagógico y la competencia digital predicen la equidad de la calidad educativa, en docentes de educación básica de la UGEL San Román, 2022.</p> <p>5. Determinar en qué medida el liderazgo pedagógico y la competencia digital predicen la pertinencia de la calidad educativa, en docentes de educación básica de la UGEL San Román, 2022.</p>	<p>3. El liderazgo pedagógico y la competencia digital predicen la relevancia de la calidad educativa, en forma significativa, en docentes de educación básica de la UGEL San Román, 2022.</p> <p>4. El liderazgo pedagógico y la competencia digital predicen la equidad de la calidad educativa, en forma significativa, en docentes de educación básica de la UGEL San Román, 2022.</p> <p>5. El liderazgo pedagógico y la competencia digital predicen la pertinencia de la calidad educativa, en forma significativa, en docentes de educación básica de la UGEL San Román, 2022.</p>	<p>recolección de datos Nombres de los instrumentos</p>	<p>Calidad Educativa</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Equidad ○ Relevancia ○ Pertinencia ○ Eficacia ○ Eficiencia
--	---	---	--	--	--

Anexo 3. Autorización para la aplicación de instrumentos



Puno, 17 AGO 2022

OFICIO N° 2545 -2022-GRP-GRDS/DREP-DGP.

SEÑOR:
LUIS JARID MAMANI LLANO
DIRECTOR DE LA UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL SAN ROMAN

JULIACA.-

ASUNTO : DESARROLLO DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN DE POSGRADO DE LA UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN.

REFERENCIA : OFICIO N° 005-2022/FCE/EP ADMINISTRACIÓN CJ.

Es grato dirigirme a usted, para hacer llegar un cordial saludo y comunicar que el marco del convenio de cooperación interinstitucional entre la Dirección Regional de Educación Puno y la Universidad Peruana Unión, tienen como objetivo beneficiar a docentes y estudiantes de la región, establecer las bases de cooperación recíproca centrado en actividades de capacitación y fortalecimiento de capacidades.



En tal sentido, brindar las facilidades para desarrollar el Proyecto de investigación "Liderazgo Pedagógico y Competencia Digital: Predictores de la Calidad Educativa, en Docentes de Educación Básica del Departamento de Puno, 2022", al Prof. Isacc Leonel Quea Larico.

Es propicia la oportunidad para expresarle los sentimientos de mi consideración.

Atentamente,

FIDEL ERNESTO MENDOZA PAREDES
DIRECTOR REGIONAL DE EDUCACIÓN
PUNO

FEMPI/REP.
LAS/DGP.
RATRE/TIC.
c.c. ARSA.

Dirección: Jr. Bustamante Dueñas 881 – Urb. Chanu Chanu II Etapa – Puno.



Juliaca, 16 agosto de 2022

OFICIO N° 702. 2022-ME/DREP/UGEL.SR/JAGP/ESP-lel

SEÑORES:

DIRECTORES DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS Y PRIVADAS DE LA EBR Y
CETPROS DEL ÁMBITO DE LA UGEL SAN ROMÁN.

PRESENTE. -

ASUNTO : PARTICIPAR EN EL LLENADO DE ENCUESTA DE INVESTIGACIÓN.



Por medio del presente es grato dirigirme a Ud. con la finalidad de saludarlo cordialmente y al mismo tiempo ponerle de conocimiento que en coordinación con la escuela profesional de Administración de la Universidad Peruana Unión, en coordinación con la UGEL San Román, viene realizando un estudio respecto al Liderazgo Pedagógico, Competencia Digital y Calidad Educativa, mediante el siguiente link: <https://sites.google.com/upeu.edu.pe/ugelsr-investigacion/inicio>

La aplicación de dicho cuestionario deberá ser aplicado, tanto por docentes y equipos directivos de las II.EE. del ámbito de la UGEL San Román; hasta el día viernes 19 de agosto del 2022, bajo responsabilidad funcional, su reporte será un indicador de cumplimiento.

Esperando activa participación, aprovecho la ocasión para expresarle las consideraciones más distinguidas y nuestra estima personal.

Atentamente,



Lic. Luro Jarid Mamani Llano
DIRECTOR

LSSCh/JAGP
HSM/EElel
Cc/Arch.

Anexo 4. Consentimiento informado

Título del (los) cuestionario(s):

Recibe un cordial saludo, mi nombre es Isaac Neonel Quea Larico, estudiante de doctorado en Gestión Educativa de la Escuela de Posgrado y Unidad de Posgrado de Ciencias Humanas y Educación de la Universidad Peruana Unión. Este cuestionario tiene como propósito recabar información sobre el liderazgo pedagógico, competencia digital y calidad educativa. La información que usted proporcionará será utilizada para determinar en qué medida el liderazgo pedagógico del director y la competencia digital docente predicen la calidad educativa, en docentes de educación básica de la UGEL San Román 2022 con fines netamente académicos. Su participación es totalmente voluntaria y no será obligatorio llenar en cuestionario si es que no lo desea. Si decide participar en este estudio, por favor responda el cuestionario, así mismo, puede dejar de llenar el cuestionario en cualquier momento, si así lo decide.

Cualquier duda o consulta que usted tenga posteriormente puede escribirme a: isaacquea@upeu.edu.pe

He leído los párrafos anteriores y reconozco que al llenar y entregar este cuestionario estoy dando mi consentimiento para participar en este estudio

Anexo 5. Cuestionario sobre liderazgo pedagógico

(Hellström y Hagquist, 2019)

Este cuestionario presenta una serie de afirmaciones que hacen referencia a como percibes el liderazgo pedagógico.

Para responder debes escoger y marca una de las alternativas de la respuesta, teniendo en cuenta que cada número significa lo siguiente.

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

- I. Género
 - 1. Masculino
 - 2. Femenino

- II. Edad
 - 1. De 18 a 25 años
 - 2. de 26 a 35 años
 - 3. de 36 a 45 años
 - 4. de 46 a 60 años
 - 5. más de 61 años

- III. Estado civil
 - 1. Soltero
 - 2. Casado
 - 3. Viudo
 - 4. Divorciado

- IV. Grado académico
 - 1. Bachiller
 - 2. Titulado
 - 3. Maestría
 - 4. Doctorado

- V. Condición laboral
 - 1. Contratado
 - 2. Nombrado

- VI. Tiempo de servicio
 - 1. 1 a 4 años
 - 2. 5 a 10 años
 - 3. 11 a 15 años
 - 4. 16 a 20 años
 - 5. 21 a 25 años
 - 6. 26 a 30 años
 - 7. 31 a más años

VII. Nivel de enseñanza

- 5. Inicial
- 6. Primaria
- 7. Secundaria

Recuerda que no existen respuestas correctas o incorrectas, sólo responde de forma espontánea a todas las situaciones.

	Ítems					
	Liderazgo pedagógico	1	2	3	4	5
1	El director observa periódicamente los métodos de enseñanza de los profesores y mantiene conversaciones con ellos para conocer su opinión.					
2	El director asume la responsabilidad principal por la calidad de la enseñanza.					
3	El director asume la responsabilidad de garantizar los niveles de rendimiento de la enseñanza y los criterios de evaluación de los conocimientos de los estudiantes.					
4	Los subdirectores y otros líderes de la escuela están esencialmente de acuerdo con el director en lo que respecta a las cuestiones educativas básicas y los objetivos de la escuela.					
5	El director da gran prioridad a las actividades pedagógicas sobre las tareas administrativas y los contactos fuera de la escuela.					
6	El director a menudo se muestra firme en la toma de decisiones.					
7	Las expectativas del director sobre mí como profesor son altas.					
8	La mayoría de los profesores entienden los objetivos y las formas de trabajo de la escuela y están de acuerdo con los objetivos y las formas de trabajo del director.					
9	El director es visto a menudo en la escuela.					
10	Se prepara cuidadosamente la planificación de las reuniones de profesores en la escuela y la formación continua del personal.					
11	El director está disponible para ayudar a resolver conflictos entre profesores.					
12	El director da gran prioridad a las actividades pedagógicas en los contactos con los profesores, los estudiantes y los padres.					
13	El director está disponible para discutir temas relacionados con la educación.					
14	Los métodos de enseñanza se eligen en primer lugar y es evaluado en función de si conducen al cumplimiento del aprendizaje de los estudiantes.					
15	El director participa activamente en el desarrollo profesional de los profesores.					
16	El director está disponible para debatir sobre los métodos de enseñanza.					
17	El director me da retroalimentación regular sobre mi trabajo en el salón de clases.					

Anexo 6. Cuestionario sobre competencia digital DIGIGLO

(Alarcón, Jiménez y Vicente-Yagüe, 2020)

Este cuestionario presenta una serie de afirmaciones que hacen referencia a como percibes la competencia digital.

Para responder debes escoger y marca una de las alternativas de la respuesta, teniendo en cuenta que cada número significa lo siguiente.

1	2	3	4	5	6
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo

	Ítems						
	Competencia Digital	1	2	3	4	5	6
1	Me comunico con los alumnos, compañeros e instituciones a través de las TIC de forma fluida.						
2	Soy usuario de alguna red o comunidad virtual docente donde intercambio de forma habitual material.						
3	Reflexiono sobre la práctica pedagógica que uso con las TIC						
4	Soy capaz de identificar, evaluar y seleccionar material para el proceso de enseñanza-aprendizaje respetando los derechos de autor.						
5	Puedo modificar material con permiso y crear material nuevo con programas informáticos atendiendo a las necesidades de mi alumnado.						
6	Organizo y administro material para que lo usen mis alumnos, lo protejo y respeto las normas de privacidad y derechos de autor						
7	Integro dispositivos y recursos digitales en el aula planificando la intervención digital (por ejemplo, Storybird para trabajar la creatividad).						
8	Uso la tecnología digital para orientar a mis alumnos, ofrecerles apoyo y facilitar la interacción de todos (por ejemplo, uso de Joomla y tutorías virtuales).						
9	Utilizo las tecnologías digitales para mejorar el aprendizaje colaborativo de mis alumnos (por ejemplo, Wikis).						
10	Mis alumnos son capaces de avanzar en el proceso de aprendizaje gracias a las herramientas TIC que le he facilitado, así como de compartir e interactuar con otros compañeros.						
11	Uso herramientas digitales para la evaluación formativa y sumativa de mis alumnos.						
12	Genero, selecciono y analizo críticamente la actividad digital mía y de mis alumnos.						
13	Mis alumnos disfrutan de herramientas que les facilito para retroalimentarse del propio avance.						
14	Contemplo herramientas que satisfagan perfiles de estudiantes distintos para facilitar la incorporación de estudiantes con necesidades educativas especiales.						

15	Utilizo herramientas alternativas, ofrezco vías distintas de enseñanza para que el alumnado aprenda en función de su ritmo de aprendizaje.						
16	Sé usar herramientas para el desarrollo pleno del estudiante: para motivarlo, para realizar prácticas, para la realización de investigaciones científicas y para trabajar la creatividad.						
17	Desde el punto de vista digital, mis alumnos cuentan con la información suficiente y bien estructurada para desarrollar sus clases.						
18	Mi alumnado está alfabetizado digitalmente en mi asignatura como para usar las herramientas de forma rápida, solvente y crítica durante su proceso de aprendizaje.						
19	Mis discentes son capaces de generar material por sí solos, atendiendo a las licencias de creatividad y respetando los derechos de autor.						
20	Mi alumnado es consciente de los riesgos que puede entrañar el uso de tecnologías y actúan cívicamente y de forma equilibrada.						
21	Mi alumnado es capaz de encontrar solución o alternativa a cualquier inconveniente tecnológico que se le presente en el proceso de aprendizaje.						
22	Considero que en mi centro existen las herramientas digitales (software) necesarias para ser considerado un centro TIC.						
23	Considero que en mi centro existen las herramientas digitales necesarias para ser considerado un centro TIC (hardware).						
24	En mi centro no existen limitaciones para la mejora individual de la experiencia digital (se colma a demanda de forma específica, por ejemplo, uso de dispositivos Apple).						
25	En mi centro existen cursos, congresos, jornadas, talleres sobre uso de herramientas docentes.						
26	En mi centro existen planes de mejora en investigación para el profesorado (por ejemplo: bajada a demanda de herramientas de estadística, cursos virtuales de inglés científico...)						
27	En mi centro se estudian las sugerencias de mejora y ampliación de uso de las tecnologías digitales, por parte de todos los usuarios, a todos los niveles (administrativo, docente, etc.).						
28	En mi centro se incorporan todos los años mejoras de la experiencia digital tanto en software como en hardware.						
29	En mi centro existe un departamento/sección exclusiva para el profesorado donde solucionar problemas o consultar dudas de las herramientas digitales puestas a disposición que responde inmediatamente o el mismo día						

Anexo 7. Cuestionario sobre calidad educativa

(Cano, 2019)

Este cuestionario presenta una serie de afirmaciones que hacen referencia a como percibes la calidad educativa.

Para responder debes escoger y marca una de las alternativas de la respuesta, teniendo en cuenta que cada número significa lo siguiente.

1	2	3	4	5
Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre

	Ítems					
	Calidad Educativa	1	2	3	4	5
1	En la institución educativa, se presta atención a los estudiantes en relación con las necesidades educativas específicas					
2	La institución educativa brinda apoyo suficiente para el logro de las competencias de los estudiantes.					
3	Cree que los recursos de la institución educativa se distribuyen equitativamente.					
4	Los materiales didácticos usados en la clase, le sirven para conseguir los resultados deseados con los estudiantes.					
5	La institución educativa se preocupa por la distinción de sus estudiantes.					
6	Los aprendizajes que adquieren los estudiantes en la institución educativa les sirve para desarrollarse para la vida.					
7	Los estudiantes reciben aprendizajes significativos.					
8	Considera que el perfil del estudiante egresado tiene las competencias del contexto social y cultural					
9	Participa constantemente en los procesos de aprendizaje que se originan en el aula.					
10	Los estudiantes realmente aprenden lo que deben de aprender.					
11	Los aprendizajes que reciben los estudiantes responden a sus necesidades e intereses sociales.					
12	Los aprendizajes que se brindan en la institución educativa se da sin distinción social, raza, cultural, religión, género, etnia, etc.					
13	Está comprometido en el cumplimiento de sus funciones.					
14	La institución educativa está enfocada a brindar calidad, respondiendo a las expectativas de los estudiantes.					
15	La institución educativa elabora una propuesta de perfil del egresado de acuerdo con las expectativas del mercado.					
16	La institución educativa desarrolla y/o participa de concursos internos y externos					
17	Considera que la institución educativa en el nivel secundaria es de calidad.					
18	La institución educativa elabora el presupuesto mensual.					
19	Los directivos establecen un plan de prioridades en cuanto a necesidades de infraestructura; una vez que se hayan fijado las metas institucionales.					
20	Se realizan estudios de mercado para evaluar la cobertura del servicio educativo.					

Anexo 8. Gráfico de calor liderazgo pedagógico

1. El director observa periódicamente los métodos de enseñanza de los profesores y mantiene conversaciones con ellos para conocer su opinión.	21	27	86	288	120
2. El director asume la responsabilidad principal por la calidad de la enseñanza.	12	39	74	301	116
3. El director asume la responsabilidad de garantizar los niveles de rendimiento de la enseñanza y los criterios de evaluación de los conocimientos de los estudiantes.	14	28	84	321	95
4. Los subdirectores y otros líderes de la escuela están esencialmente de acuerdo con el director en lo que respecta a las cuestiones educativas básicas y los objetivos de la escuela.	13	27	86	313	103
5. El director da gran prioridad a las actividades pedagógicas sobre las tareas administrativas y los contactos fuera de la escuela.	18	24	91	311	98
6. El director a menudo se muestra firme en la toma de decisiones.	13	20	88	292	129
7. Las expectativas del director sobre mí como profesor son altas.	9	21	74	329	109
8. La mayoría de los profesores entienden los objetivos y las formas de trabajo de la escuela y están de acuerdo con los objetivos y las formas de trabajo del director.	8	32	90	330	82
9. El director es visto a menudo en la escuela.	10	18	37	214	263
10. Se prepara cuidadosamente la planificación de las reuniones de profesores en la escuela y la formación continua del personal.	16	20	73	299	134
11. El director está disponible para ayudar a resolver conflictos entre profesores.	14	22	65	288	153
12. El director da gran prioridad a las actividades pedagógicas en los contactos con los profesores, los estudiantes y los padres.	10	19	67	312	134
13. El director está disponible para discutir temas relacionados con la educación.	10	13	62	291	166
14. Los métodos de enseñanza se eligen en primer lugar y es evaluado en función de si conducen al cumplimiento del aprendizaje de los estudiantes.	7	10	69	351	105
15. El director participa activamente en el desarrollo profesional de los profesores.	11	39	87	293	112
16. El director está disponible para debatir sobre los métodos de enseñanza.	15	22	87	309	109
17. El director me da retroalimentación regular sobre mi trabajo en el salón de clases.	22	52	124	262	82

Anexo 9. Gráfico de calor competencias digitales

1. Me comunico con los estudiantes, compañeros e instituciones a través de las TIC de forma fluida.	3	7	73	259	122	78
2. Soy usuario de alguna red o comunidad virtual docente donde intercambio de forma habitual material.	3	44	99	225	120	51
3. Reflexiono sobre la práctica pedagógica que uso c	0	7	52	290	146	47
4. Soy capaz de identificar, evaluar y seleccionar material para el proceso de enseñanza-aprendizaje respetando los derechos de autor.	1	5	43	283	141	69
5. Puedo modificar material con permiso y crear material nuevo con programas informáticos atendiendo a las necesidades de mis estudiantes.	3	16	59	276	120	68
6. Organizo y administro material para que lo usen mis estudiantes, lo protejo y respeto las normas de privacidad y derechos de autor.	2	8	53	284	129	66
7. Integro dispositivos y recursos digitales en el aula planificando la intervención digital (por ejemplo, Storybird para trabajar la creatividad).	5	45	146	228	71	47
8. Uso la tecnología digital para orientar a mis estudiantes, ofrecerles apoyo	4	34	108	254	96	46
y facilitar la interacción de todos (por ejemplo, 9. Utilizo las tecnologías digitales para mejorar el aprendizaje colaborativo	5	44	134	220	96	43
10. Mis estudiantes son capaces de avanzar en el proceso de aprendizaje gracias a las herramientas TIC que le he facilitado, así como de compartir e interactuar con otros compañeros.	9	31	110	247	101	44
11. Uso herramientas digitales para la evaluación formativa y sumativa de mis estudiantes.	6	25	97	275	95	44
12. Genero, selecciono y analizo críticamente la actividad digital mía y de mis estudiantes.	1	21	98	283	103	36
13. Mis estudiantes disfrutan de herramientas que les facilito para retroalimentarse del propio avance.	2	19	86	276	113	46
14. Contemplo herramientas que satisfagan perfiles de estudiantes distintos para facilitar la incorporación de estudiantes con necesidades educativas especiales.	6	38	99	271	100	28
15. Utilizo herramientas alternativas, ofrezco vías distintas de enseñanza para que el alumnado aprenda en función de su ritmo de aprendizaje.	1	14	74	299	115	39
16. Sé usar herramientas para el desarrollo pleno del estudiante: para motivarlo, para realizar prácticas, para la realización de investigaciones científicas y para trabajar la creatividad.	1	16	90	280	111	44
17. Desde el punto de vista digital, mis estudiantes cuentan con la información suficiente y bien estructurada para desarrollar sus clases.	7	28	112	274	95	26
18. Mi alumnado está alfabetizado digitalmente en mi asignatura como para usar las herramientas de forma rápida, solvente y crítica durante su proceso de aprendizaje.	8	46	147	225	88	28

19. Mis estudiantes son capaces de generar material por sí solos, atendiendo a las licencias de creatividad y respetando los derechos de autor.	9	61	144	227	74	27
20. Mi alumnado es consciente de los riesgos que puede entrañar el uso de tecnologías y actúan cívicamente y de forma equilibrada.	6	42	121	252	84	37
21. Mi alumnado es capaz de encontrar solución o alternativa a cualquier inconveniente tecnológico que se le presente en el proceso de aprendizaje.	9	46	136	250	75	26
22. Considero que en mi centro existen las herramientas digitales (software) necesarias para ser considerado un centro TIC.	25	66	104	220	76	51
23. Considero que en mi centro existen las herramientas digitales necesarias para ser considerado un centro TIC (hardware).	26	69	99	223	82	43
24. En mi centro no existen limitaciones para la mejora individual de la experiencia digital (se colma a demanda de forma específica, por ejemplo, uso de dispositivos Apple).	27	83	134	191	79	28
25. En mi centro existen cursos, congresos, jornadas, talleres sobre uso de herramientas docentes.	24	86	140	186	66	40
26. En mi centro existen planes de mejora en investigación para el profesorado (por ejemplo: bajada a demanda de herramientas de estadística, cursos virtuales de inglés científico...).	33	105	147	165	66	26
27. En mi centro se estudian las sugerencias de mejora y ampliación de uso de las tecnologías digitales, por parte de todos los usuarios, a todos los niveles (administrativo, docente, etc.).	16	87	135	202	78	24
28. En mi centro se incorporan todos los años mejoras de la experiencia digital tanto en software como en hardware.	26	89	138	193	71	25
29. Mi institución cuenta con un departamento específico de informática que responde inmediatamente o en el mismo día a cualquier problema o consulta que el personal docente tiene con las herramientas digitales disponibles.	46	79	105	178	76	58

Anexo 10. Gráfico de calor calidad educativa

1. En la institución educativa, se presta atención a los estudiantes en relación con las necesidades educativas específicas.	4	13	97	175	253
2. La institución educativa brinda apoyo suficiente para el logro de las competencias de los estudiantes.	1	12	80	169	280
3. Cree que los recursos de la institución educativa se distribuyen equitativamente.	6	25	92	182	237
4. Los materiales didácticos usados en la clase, le sirven para conseguir los resultados deseados con los estudiantes.	1	10	65	199	267
5. La institución educativa se preocupa por la distinción de los estudiantes.	8	20	76	172	266
6. Los aprendizajes que adquieren los estudiantes en la institución educativa les sirve para desarrollarse para la vida.	0	6	43	182	311
7. Los estudiantes reciben aprendizajes significativos.	0	2	22	175	343
8. Considera que el perfil del estudiante egresado tiene las competencias del contexto social y cultural.	1	4	70	228	239
9. Participa constantemente en los procesos de aprendizaje que se originan en el aula.	0	0	39	188	315
10. Los estudiantes realmente aprenden lo que deben de aprender.	0	2	52	257	231
11. Los aprendizajes que reciben los estudiantes responden a sus necesidades e intereses sociales.	0	3	62	224	253
12. Los aprendizajes que se brindan en la institución educativa se da sin distinción social, raza, cultural, religión, género, etnia, etc.	2	4	14	111	411
13. Está comprometido en el cumplimiento de sus funciones.	0	0	19	123	400
14. La institución educativa está enfocada a brindar calidad, respondiendo a las expectativas de los estudiantes.	0	2	36	173	331
15. La institución educativa elabora una propuesta de perfil del egresado de acuerdo con las expectativas del mercado.	4	12	77	207	242
16. La institución educativa desarrolla y/o participa de concursos internos y externos.	5	14	88	199	236
17. Considera que la institución educativa en el nivel secundaria es de calidad.	0	3	46	208	285
18. La institución educativa elabora el presupuesto mensual.	43	57	113	155	174
19. Los directivos establecen un plan de prioridades en cuanto a necesidades de infraestructura; una vez que se hayan fijado las metas institucionales.	9	32	95	190	216
20. Se realizan estudios de mercado para evaluar la cobertura del servicio educativo.	23	52	137	156	174

Anexo 11. Validez de contenido por juicio de expertos

INSTRUMENTO PARA LA VALIDEZ DE CONTENIDO

(JUICIO DE EXPERTOS)

El presente instrumento tiene como finalidad evaluar la percepción de los docentes de educación básica regular acerca del liderazgo pedagógico del director, para ser aplicado en los docentes del departamento de Puno, quienes constituyen la muestra en estudio de la validación del test titulado: Escala de Clima Pedagógico y Social en la Escuela (PESOC-PLP) centrado en el liderazgo pedagógico del Director, que está destinado a ser utilizado como parte del instrumento de investigación.

Instrucciones

La evaluación requiere de la lectura detallada y completa de cada uno de los ítems propuestos a fin de cotejarlos de manera cualitativa con los criterios propuestos relativos a: relevancia o congruencia con el contenido, claridad en la redacción, adecuación contextual y dominio del contenido. Para ello deberá asignar una valoración si el ítem presenta o no los criterios propuestos, y en caso necesario se ofrece un espacio para las observaciones que hubiera.

Juez N°: 01 Fecha actual: 11 de agosto de 2022

Nombres y Apellidos del Juez: Dr. Angel Becerra Santa Cruz

Institución donde labora: Universidad Peruana Peruana Unión

Años de experiencia profesional o científica: 20 años

Enlace/Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4053-9257>



Firma del Juez

Anexo 12. Validez de contenido de los ítems

Instrucciones: A continuación, se presenta una lista de ítems que usted como juez(a) debe valorar en función de las definiciones específicas del constructo evaluado y sus dimensiones o dominios.

Marque usted su respuesta en la tabla indicando si en cada ítem se cumplen los criterios de Claridad¹, Congruencia², Contexto³ y Dominio del constructo⁴ considerando la siguiente escala:

El criterio de validación no se cumple	0	1	2	3	4	5	6	El criterio de validación se cumple
---	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	--

Recuerde, que, de expresar su desacuerdo con algún ítem, será muy valiosa su sugerencia de mejora.

Dimensión	N°	Ítems	Criterios de validación de los ítems	Opciones de respuesta para validación	Sugerencias
Objetivos Académicos	1	El director observa periódicamente los métodos de enseñanza de los profesores y brinda retroalimentación en conversaciones con ellos.	Claridad	0 1 2 3 4 5 6	
			Congruencia	0 1 2 3 4 5 6	
			Contexto	0 1 2 3 4 5 6	
			Dominio del constructo	0 1 2 3 4 5 6	
Objetivos Académicos	2	El director asume la responsabilidad final por la calidad de la enseñanza.	Claridad	0 1 2 3 4 5 6	
			Congruencia	0 1 2 3 4 5 6	
			Contexto	0 1 2 3 4 5 6	
			Dominio del constructo	0 1 2 3 4 5 6	
Objetivos Académicos	3	El director asume la responsabilidad de garantizar los niveles de rendimiento de la enseñanza y los criterios de evaluación de los conocimientos de los estudiantes.	Claridad	0 1 2 3 4 5 6	
			Congruencia	0 1 2 3 4 5 6	
			Contexto	0 1 2 3 4 5 6	

¹ Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem

² El ítem tiene relación con el constructo (Escala de clima pedagógico y social en la escuela (PESOC-PLP) centrado en el liderazgo pedagógico del director)

³ Todas las palabras del ítem son usuales en nuestro contexto.

⁴ El ítem evalúa el componente o dimensión específica del constructo (bloques)

Dimensión	N°	Ítems	Criterios de validación de los ítems	Opciones de respuesta para validación						Sugerencias	
			Dominio del constructo	0	1	2	3	4	5	6	
Objetivos Académicos	5	El director da gran prioridad a las actividades pedagógicas sobre las tareas administrativas y los contactos fuera de la escuela.	Claridad	0	1	2	3	4	5	6	El director prioriza las actividades.....
			Congruencia	0	1	2	3	4	5	6	
			Contexto	0	1	2	3	4	5	6	
			Dominio del constructo	0	1	2	3	4	5	6	
Objetivos Académicos	9	El director es visto a menudo en la institución educativa.	Claridad	0	1	2	3	4	5	6	
			Congruencia	0	1	2	3	4	5	6	
			Contexto	0	1	2	3	4	5	6	
			Dominio del constructo	0	1	2	3	4	5	6	
Objetivos Académicos	17	El director me da retroalimentación regular sobre mi trabajo en el salón de clases.	Claridad,	0	1	2	3	4	5	6	El director retroalimenta de manera regular mi trabajo en el salón de clases
			Congruencia	0	1	2	3	4	5	6	
			Contexto	0	1	2	3	4	5	6	
			Dominio del constructo	0	1	2	3	4	5	6	
Objetivos Sociales	4	Los subdirectores y otros líderes de la institución educativa están esencialmente de acuerdo con el director en lo que respecta a las cuestiones educativas básicas y los objetivos de la institución educativa.	Claridad,	0	1	2	3	4	5	6	
			Congruencia	0	1	2	3	4	5	6	
			Contexto	0	1	2	3	4	5	6	
			Dominio del constructo	0	1	2	3	4	5	6	
Objetivos Sociales	6	El director a menudo se muestra firme en la toma de decisiones.	Claridad,	0	1	2	3	4	5	6	El director se mantiene firme en la toma de decisiones
			Congruencia	0	1	2	3	4	5	6	
			Contexto	0	1	2	3	4	5	6	
			Dominio del constructo	0	1	2	3	4	5	6	
Objetivos	7	Las expectativas del director sobre mí como docente son altas.	Claridad	0	1	2	3	4	5	6	

Dimensión	N°	Ítems	Criterios de validación de los ítems	Opciones de respuesta para validación	Sugerencias
Sociales			Congruencia,	0 1 2 3 4 5 6	Las expectativas del director sobre mi como docente son satisfactorias
			Contexto	0 1 2 3 4 5 6	
			Dominio del constructo	0 1 2 3 4 5 6	
Objetivos Sociales	8	La mayoría de los profesores entienden los objetivos y las formas de trabajo de la institución educativa y están de acuerdo con los objetivos y las formas de trabajo del director.	Claridad	0 1 2 3 4 5 6	
			Congruencia,	0 1 2 3 4 5 6	
			Contexto	0 1 2 3 4 5 6	
			Dominio del constructo	0 1 2 3 4 5 6	
Objetivos Sociales	10	Se prepara cuidadosamente la planificación de las reuniones de profesores en la institución educativa y la formación continua del personal.	Claridad	0 1 2 3 4 5 6	
			Congruencia,	0 1 2 3 4 5 6	
			Contexto	0 1 2 3 4 5 6	
			Dominio del constructo	0 1 2 3 4 5 6	
Objetivos Sociales	11	El director está disponible para ayudar a resolver conflictos entre profesores.	Claridad	0 1 2 3 4 5 6	
			Congruencia,	0 1 2 3 4 5 6	
			Contexto	0 1 2 3 4 5 6	
			Dominio del constructo	0 1 2 3 4 5 6	
Objetivos Sociales	12	El director da gran prioridad a las actividades pedagógicas en los contactos con los profesores, los estudiantes y los padres.	Claridad	0 1 2 3 4 5 6	El director prioriza las actividades...
			Congruencia,	0 1 2 3 4 5 6	
			Contexto	0 1 2 3 4 5 6	
			Dominio del constructo	0 1 2 3 4 5 6	
Objetivos Sociales	13	El director está disponible para dialogar sobre temas relacionados con la educación.	Claridad	0 1 2 3 4 5 6	
			Congruencia,	0 1 2 3 4 5 6	
			Contexto	0 1 2 3 4 5 6	

Dimensión	N°	Ítems	Criterios de validación de los ítems	Opciones de respuesta para validación							Sugerencias
				0	1	2	3	4	5	6	
			Dominio del constructo	0	1	2	3	4	5	6	
Objetivos Sociales	14	Los métodos de enseñanza se eligen en primer lugar y son evaluados en función de si conducen al cumplimiento del aprendizaje de los estudiantes.	Claridad	0	1	2	3	4	5	6	
			Congruencia,	0	1	2	3	4	5	6	
			Contexto	0	1	2	3	4	5	6	
			Dominio del constructo	0	1	2	3	4	5	6	
Objetivos Sociales	15	El director participa activamente en el desarrollo profesional de los profesores.	Claridad	0	1	2	3	4	5	6	
			Congruencia,	0	1	2	3	4	5	6	
			Contexto	0	1	2	3	4	5	6	
			Dominio del constructo	0	1	2	3	4	5	6	
Objetivos Sociales	16	El director está disponible para debatir sobre los métodos de enseñanza.	Claridad	0	1	2	3	4	5	6	
			Congruencia,	0	1	2	3	4	5	6	
			Contexto	0	1	2	3	4	5	6	
			Dominio del constructo	0	1	2	3	4	5	6	

Anexo 13. Validez de contenido por juicio de expertos

INSTRUMENTO PARA LA VALIDEZ DE CONTENIDO

(JUICIO DE EXPERTOS)

El presente instrumento tiene como finalidad evaluar la percepción de los docentes de educación básica regular acerca del liderazgo pedagógico del director, para ser aplicado en los docentes del departamento de Puno, quienes constituyen la muestra en estudio de la validación del test titulado: Escala de Clima Pedagógico y Social en la Escuela (PESOC-PLP) centrado en el liderazgo pedagógico del Director, que está destinado a ser utilizado como parte del instrumento de investigación.

Instrucciones

La evaluación requiere de la lectura detallada y completa de cada uno de los ítems propuestos a fin de cotejarlos de manera cualitativa con los criterios propuestos relativos a: **relevancia o congruencia con el contenido, claridad en la redacción, adecuación contextual y dominio del contenido**. Para ello deberá asignar una valoración si el ítem presenta o no los criterios propuestos, y en caso necesario se ofrece un espacio para las observaciones que hubiera.

Juez N°: 02 Fecha actual: 12 de agosto de 2022

Nombres y Apellidos del Juez: Kelly Sandra López Nájar

Institución donde labora: UAP

Años de experiencia profesional o científica: 07 años

Enlace/Código ORCID: 0000-0002-2744-8521

Kelly Sandra López Nájar

Firma del Juez

Anexo 14. Validez de contenido de los ítems

Instrucciones: A continuación, se presenta una lista de ítems que usted como juez(a) debe valorar en función de las definiciones específicas del constructo evaluado y sus dimensiones o dominios.

Marque usted su respuesta en la tabla indicando si en cada ítem se cumplen los criterios de Claridad⁵, Congruencia⁶, Contexto⁷ y Dominio del constructo⁸ considerando la siguiente escala:

El criterio de validación no se cumple	0	1	2	3	4	5	6	El criterio de validación se cumple
---	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	--

Recuerde, que, de expresar su desacuerdo con algún ítem, será muy valiosa su sugerencia de mejora.

Dimensión	N°	Ítems	Criterios de validación de los ítems	Opciones de respuesta para validación	Sugerencias
Objetivos Académicos	1	El director observa periódicamente los métodos de enseñanza de los profesores y brinda retroalimentación en conversaciones con ellos.	Claridad	0 1 2 3 4 5 6	
			Congruencia	0 1 2 3 4 5 6	
			Contexto	0 1 2 3 4 5 6	
			Dominio del constructo	0 1 2 3 4 5 6	
Objetivos Académicos	2	El director asume la responsabilidad final por la calidad de la enseñanza.	Claridad	0 1 2 3 4 5 6	
			Congruencia	0 1 2 3 4 5 6	
			Contexto	0 1 2 3 4 5 6	
			Dominio del constructo	0 1 2 3 4 5 6	
Objetivos Académicos	3	El director asume la responsabilidad de garantizar los niveles de rendimiento de la enseñanza y los criterios de evaluación de los conocimientos de los estudiantes.	Claridad	0 1 2 3 4 5 6	Afianzar sería mejor que garantizar porque es dar
			Congruencia	0 1 2 3 4 5 6	
			Contexto	0 1 2 3 4 5 6	

⁵ Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem

⁶ El ítem tiene relación con el constructo (Escala de clima pedagógico y social en la escuela (PESOC-PLP) centrado en el liderazgo pedagógico del director)

⁷ Todas las palabras del ítem son usuales en nuestro contexto.

⁸ El ítem evalúa el componente o dimensión específica del constructo (bloques)

Dimensión	N°	Ítems	Criterios de validación de los ítems	Opciones de respuesta para validación						Sugerencias	
			Dominio del constructo	0	1	2	3	4	5	6	firmeza y solidez a la enseñanza mediante su liderazgo.
Objetivos Académicos	5	El director da gran prioridad a las actividades pedagógicas sobre las tareas administrativas y los contactos fuera de la escuela.	Claridad	0	1	2	3	4	5	6	
			Congruencia	0	1	2	3	4	5	6	
			Contexto	0	1	2	3	4	5	6	
			Dominio del constructo	0	1	2	3	4	5	6	
Objetivos Académicos	9	El director es visto a menudo en la institución educativa.	Claridad	0	1	2	3	4	5	6	
			Congruencia	0	1	2	3	4	5	6	
			Contexto	0	1	2	3	4	5	6	
			Dominio del constructo	0	1	2	3	4	5	6	
Objetivos Académicos	17	El director me da retroalimentación regular sobre mi trabajo en el salón de clases.	Claridad,	0	1	2	3	4	5	6	
			Congruencia	0	1	2	3	4	5	6	
			Contexto	0	1	2	3	4	5	6	
			Dominio del constructo	0	1	2	3	4	5	6	
Objetivos Sociales	4	Los subdirectores y otros líderes de la institución educativa están esencialmente de acuerdo con el director en lo que respecta a las cuestiones educativas básicas y los objetivos de la institución educativa.	Claridad,	0	1	2	3	4	5	6	En vez de esencialmente podría ser necesariamente y después de director, 'en cuestiones educativas' obviar 'lo que respecta'
			Congruencia	0	1	2	3	4	5	6	
			Contexto	0	1	2	3	4	5	6	
			Dominio del constructo	0	1	2	3	4	5	6	
Objetivos Sociales	6	El director a menudo se muestra firme en la toma de decisiones.	Claridad,	0	1	2	3	4	5	6	Se podría obviar 'a menudo'
			Congruencia	0	1	2	3	4	5	6	
			Contexto	0	1	2	3	4	5	6	

Dimensión	N°	Ítems	Criterios de validación de los ítems	Opciones de respuesta para validación							Sugerencias
				0	1	2	3	4	5	6	
			Dominio del constructo	0	1	2	3	4	5	6	
Objetivos Sociales	7	Las expectativas del director sobre mí como docente son altas.	Claridad	0	1	2	3	4	5	6	
			Congruencia,	0	1	2	3	4	5	6	
			Contexto	0	1	2	3	4	5	6	
			Dominio del constructo	0	1	2	3	4	5	6	
Objetivos Sociales	8	La mayoría de los profesores entienden los objetivos y las formas de trabajo de la institución educativa y están de acuerdo con los objetivos y las formas de trabajo del director.	Claridad	0	1	2	3	4	5	6	
			Congruencia,	0	1	2	3	4	5	6	
			Contexto	0	1	2	3	4	5	6	
			Dominio del constructo	0	1	2	3	4	5	6	
Objetivos Sociales	10	Se prepara cuidadosamente la planificación de las reuniones de profesores en la institución educativa y la formación continua del personal.	Claridad	0	1	2	3	4	5	6	
			Congruencia,	0	1	2	3	4	5	6	
			Contexto	0	1	2	3	4	5	6	
			Dominio del constructo	0	1	2	3	4	5	6	
Objetivos Sociales	11	El director está disponible para ayudar a resolver conflictos entre profesores.	Claridad	0	1	2	3	4	5	6	Sería bueno encontrar otro término más adecuado en vez de 'está disponible'
			Congruencia,	0	1	2	3	4	5	6	
			Contexto	0	1	2	3	4	5	6	
			Dominio del constructo	0	1	2	3	4	5	6	
Objetivos Sociales	12	El director da gran prioridad a las actividades pedagógicas en los contactos con los profesores, los estudiantes y los padres.	Claridad	0	1	2	3	4	5	6	
			Congruencia,	0	1	2	3	4	5	6	
			Contexto	0	1	2	3	4	5	6	
			Dominio del constructo	0	1	2	3	4	5	6	
Objetivos	13		Claridad	0	1	2	3	4	5	6	

Dimensión	N°	Ítems	Criterios de validación de los ítems	Opciones de respuesta para validación							Sugerencias
Sociales		El director está disponible para dialogar sobre temas relacionados con la educación.	Congruencia,	0	1	2	3	4	5	6	
			Contexto	0	1	2	3	4	5	6	
			Dominio del constructo	0	1	2	3	4	5	6	
Objetivos Sociales	14	Los métodos de enseñanza se eligen en primer lugar y son evaluados en función de si conducen al cumplimiento del aprendizaje de los estudiantes.	Claridad	0	1	2	3	4	5	6	
			Congruencia,	0	1	2	3	4	5	6	
			Contexto	0	1	2	3	4	5	6	
Objetivos Sociales	15	El director participa activamente en el desarrollo profesional de los profesores.	Dominio del constructo	0	1	2	3	4	5	6	
			Claridad	0	1	2	3	4	5	6	
			Congruencia,	0	1	2	3	4	5	6	
Objetivos Sociales	16	El director está disponible para debatir sobre los métodos de enseñanza.	Contexto	0	1	2	3	4	5	6	En vez de disponible podría ser 'dispuesto'
			Dominio del constructo	0	1	2	3	4	5	6	
			Claridad	0	1	2	3	4	5	6	

Anexo 15. Validez de contenido por juicio de expertos

INSTRUMENTO PARA LA VALIDEZ DE CONTENIDO

(JUICIO DE EXPERTOS)

El presente instrumento tiene como finalidad evaluar la percepción de los docentes de educación básica regular acerca del liderazgo pedagógico del director, para ser aplicado en los docentes del departamento de Puno, quienes constituyen la muestra en estudio de la validación del test titulado: Escala de Clima Pedagógico y Social en la Escuela (PESOC-PLP) centrado en el liderazgo pedagógico del Director, que está destinado a ser utilizado como parte del instrumento de investigación.

Instrucciones

La evaluación requiere de la lectura detallada y completa de cada uno de los ítems propuestos a fin de cotejarlos de manera cualitativa con los criterios propuestos relativos a: **relevancia o congruencia con el contenido, claridad en la redacción, adecuación contextual y dominio del contenido**. Para ello deberá asignar una valoración si el ítem presenta o no los criterios propuestos, y en caso necesario se ofrece un espacio para las observaciones que hubiera.

Juez N°: 03 Fecha actual: 14 de agosto de 2022

Nombres y Apellidos del Juez: Abel Apaza Romero

Institución donde labora: Unión Peruana del Sur

Años de experiencia profesional o científica: 15 años

Enlace/Código ORCID: 0000-0002-1791-9609



Firma del Juez

Anexo 16. Validez de contenido de los ítems

Instrucciones: A continuación, se presenta una lista de ítems que usted como juez(a) debe valorar en función de las definiciones específicas del constructo evaluado y sus dimensiones o dominios.

Marque usted su respuesta en la tabla indicando si en cada ítem se cumplen los criterios de Claridad⁹, Congruencia¹⁰, Contexto¹¹ y Dominio del constructo¹² considerando la siguiente escala:

El criterio de validación no se cumple	0	1	2	3	4	5	6	El criterio de validación se cumple
---	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	--

Recuerde, que, de expresar su desacuerdo con algún ítem, será muy valiosa su sugerencia de mejora.

Dimensión	N°	Ítems	Criterios de validación de los ítems	Opciones de respuesta para validación	Sugerencias
Objetivos Académicos	1	El director observa periódicamente los métodos de enseñanza de los profesores y brinda retroalimentación en conversaciones con ellos.	Claridad	0 1 2 3 4 5 6	
			Congruencia	0 1 2 3 4 5 6	
			Contexto	0 1 2 3 4 5 6	
			Dominio del constructo	0 1 2 3 4 5 6	
Objetivos Académicos	2	El director asume la responsabilidad final por la calidad de la enseñanza.	Claridad	0 1 2 3 4 5 6	
			Congruencia	0 1 2 3 4 5 6	
			Contexto	0 1 2 3 4 5 6	
			Dominio del constructo	0 1 2 3 4 5 6	
Objetivos Académicos	3	El director asume la responsabilidad de garantizar los niveles de rendimiento de la enseñanza y los criterios de evaluación de los conocimientos de los estudiantes.	Claridad	0 1 2 3 4 5 6	
			Congruencia	0 1 2 3 4 5 6	
			Contexto	0 1 2 3 4 5 6	

⁹ Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem

¹⁰ El ítem tiene relación con el constructo (Escala de clima pedagógico y social en la escuela (PESOC-PLP) centrado en el liderazgo pedagógico del director)

¹¹ Todas las palabras del ítem son usuales en nuestro contexto.

¹² El ítem evalúa el componente o dimensión específica del constructo (bloques)

Dimensión	N°	Ítems	Criterios de validación de los ítems	Opciones de respuesta para validación						Sugerencias	
				0	1	2	3	4	5		6
			Dominio del constructo	0	1	2	3	4	5	6	
Objetivos Académicos	5	El director da gran prioridad a las actividades pedagógicas sobre las tareas administrativas y los contactos fuera de la escuela.	Claridad	0	1	2	3	4	5	6	
			Congruencia	0	1	2	3	4	5	6	
			Contexto	0	1	2	3	4	5	6	
			Dominio del constructo	0	1	2	3	4	5	6	
Objetivos Académicos	9	El director es visto a menudo en la institución educativa.	Claridad	0	1	2	3	4	5	6	
			Congruencia	0	1	2	3	4	5	6	
			Contexto	0	1	2	3	4	5	6	
			Dominio del constructo	0	1	2	3	4	5	6	
Objetivos Académicos	17	El director me da retroalimentación regular sobre mi trabajo en el salón de clases.	Claridad,	0	1	2	3	4	5	6	
			Congruencia	0	1	2	3	4	5	6	
			Contexto	0	1	2	3	4	5	6	
			Dominio del constructo	0	1	2	3	4	5	6	
Objetivos Sociales	4	Los subdirectores y otros líderes de la institución educativa están esencialmente de acuerdo con el director en lo que respecta a las cuestiones educativas básicas y los objetivos de la institución educativa.	Claridad,	0	1	2	3	4	5	6	
			Congruencia	0	1	2	3	4	5	6	
			Contexto	0	1	2	3	4	5	6	
			Dominio del constructo	0	1	2	3	4	5	6	
Objetivos Sociales	6	El director a menudo se muestra firme en la toma de decisiones.	Claridad,	0	1	2	3	4	5	6	
			Congruencia	0	1	2	3	4	5	6	
			Contexto	0	1	2	3	4	5	6	
			Dominio del constructo	0	1	2	3	4	5	6	
Objetivos	7	Las expectativas del director sobre mí como docente son altas.	Claridad	0	1	2	3	4	5	6	

Dimensión	N°	Ítems	Criterios de validación de los ítems	Opciones de respuesta para validación						Sugerencias	
Sociales			Congruencia,	0	1	2	3	4	5	6	
			Contexto	0	1	2	3	4	5	6	
			Dominio del constructo	0	1	2	3	4	5	6	
Objetivos Sociales	8	La mayoría de los profesores entienden los objetivos y las formas de trabajo de la institución educativa y están de acuerdo con los objetivos y las formas de trabajo del director.	Claridad	0	1	2	3	4	5	6	
			Congruencia,	0	1	2	3	4	5	6	
			Contexto	0	1	2	3	4	5	6	
			Dominio del constructo	0	1	2	3	4	5	6	
Objetivos Sociales	10	Se prepara cuidadosamente la planificación de las reuniones de profesores en la institución educativa y la formación continua del personal.	Claridad	0	1	2	3	4	5	6	
			Congruencia,	0	1	2	3	4	5	6	
			Contexto	0	1	2	3	4	5	6	
			Dominio del constructo	0	1	2	3	4	5	6	
Objetivos Sociales	11	El director está disponible para ayudar a resolver conflictos entre profesores.	Claridad	0	1	2	3	4	5	6	
			Congruencia,	0	1	2	3	4	5	6	
			Contexto	0	1	2	3	4	5	6	
			Dominio del constructo	0	1	2	3	4	5	6	
Objetivos Sociales	12	El director da gran prioridad a las actividades pedagógicas en los contactos con los profesores, los estudiantes y los padres.	Claridad	0	1	2	3	4	5	6	
			Congruencia,	0	1	2	3	4	5	6	
			Contexto	0	1	2	3	4	5	6	
			Dominio del constructo	0	1	2	3	4	5	6	
Objetivos Sociales	13	El director está disponible para dialogar sobre temas relacionados con la educación.	Claridad	0	1	2	3	4	5	6	
			Congruencia,	0	1	2	3	4	5	6	
			Contexto	0	1	2	3	4	5	6	

Dimensión	N°	Ítems	Criterios de validación de los ítems	Opciones de respuesta para validación							Sugerencias
				0	1	2	3	4	5	6	
			Dominio del constructo	0	1	2	3	4	5	6	
Objetivos Sociales	14	Los métodos de enseñanza se eligen en primer lugar y son evaluados en función de si conducen al cumplimiento del aprendizaje de los estudiantes.	Claridad	0	1	2	3	4	5	6	
			Congruencia,	0	1	2	3	4	5	6	
			Contexto	0	1	2	3	4	5	6	
			Dominio del constructo	0	1	2	3	4	5	6	
Objetivos Sociales	15	El director participa activamente en el desarrollo profesional de los profesores.	Claridad	0	1	2	3	4	5	6	
			Congruencia,	0	1	2	3	4	5	6	
			Contexto	0	1	2	3	4	5	6	
			Dominio del constructo	0	1	2	3	4	5	6	
Objetivos Sociales	16	El director está disponible para debatir sobre los métodos de enseñanza.	Claridad	0	1	2	3	4	5	6	
			Congruencia,	0	1	2	3	4	5	6	
			Contexto	0	1	2	3	4	5	6	
			Dominio del constructo	0	1	2	3	4	5	6	

Anexo 17. Validez de contenido por juicio de expertos

INSTRUMENTO PARA LA VALIDEZ DE CONTENIDO

(JUICIO DE EXPERTOS)

El presente instrumento tiene como finalidad evaluar la percepción de los docentes de educación básica regular acerca del liderazgo pedagógico del director, para ser aplicado en los docentes del departamento de Puno, quienes constituyen la muestra en estudio de la validación del test titulado: Escala de Clima Pedagógico y Social en la Escuela (PESOC-PLP) centrado en el liderazgo pedagógico del Director, que está destinado a ser utilizado como parte del instrumento de investigación.

Instrucciones

La evaluación requiere de la lectura detallada y completa de cada uno de los ítems propuestos a fin de cotejarlos de manera cualitativa con los criterios propuestos relativos a: **relevancia o congruencia con el contenido, claridad en la redacción, adecuación contextual y dominio del contenido**. Para ello deberá asignar una valoración si el ítem presenta o no los criterios propuestos, y en caso necesario se ofrece un espacio para las observaciones que hubiera.

Juez N°: 04 Fecha actual: 15 de agosto de 2022

Nombres y Apellidos del Juez: Tito Goicochea Malaver

Institución donde labora: Universidad Peruana Unión

Años de experiencia profesional o científica: 22 años

Enlace/Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4815-5904>



Firma del Juez

Anexo 18. Validez de contenido de los ítems

Instrucciones: A continuación, se presenta una lista de ítems que usted como juez(a) debe valorar en función de las definiciones específicas del constructo evaluado y sus dimensiones o dominios.

Marque usted su respuesta en la tabla indicando si en cada ítem se cumplen los criterios de Claridad¹³, Congruencia¹⁴, Contexto¹⁵ y Dominio del constructo¹⁶ considerando la siguiente escala:

El criterio de validación no se cumple	0	1	2	3	4	5	6	El criterio de validación se cumple
---	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	--

Recuerde, que, de expresar su desacuerdo con algún ítem, será muy valiosa su sugerencia de mejora.

Dimensión	N°	Ítems	Criterios de validación de los ítems	Opciones de respuesta para validación							Sugerencias
				0	1	2	3	4	5	6	
Objetivos Académicos	1	El director observa periódicamente los métodos de enseñanza de los profesores y brinda retroalimentación en conversaciones con ellos.	Claridad	0	1	2	3	4	5	6	
			Congruencia	0	1	2	3	4	5	6	
			Contexto	0	1	2	3	4	5	6	
			Dominio del constructo	0	1	2	3	4	5	6	
Objetivos Académicos	2	El director asume la responsabilidad final por la calidad de la enseñanza.	Claridad	0	1	2	3	4	5	6	
			Congruencia	0	1	2	3	4	5	6	
			Contexto	0	1	2	3	4	5	6	
			Dominio del constructo	0	1	2	3	4	5	6	
Objetivos Académicos	3	El director asume la responsabilidad de garantizar los niveles de rendimiento de la enseñanza y los criterios de evaluación de los conocimientos de los estudiantes.	Claridad	0	1	2	3	4	5	6	
			Congruencia	0	1	2	3	4	5	6	
			Contexto	0	1	2	3	4	5	6	
			Dominio del constructo	0	1	2	3	4	5	6	
Objetivos Académicos	5		Claridad	0	1	2	3	4	5	6	
			Congruencia	0	1	2	3	4	5	6	

¹³ Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem

¹⁴ El ítem tiene relación con el constructo (Escala de clima pedagógico y social en la escuela (PESOC-PLP) centrado en el liderazgo pedagógico del director)

¹⁵ Todas las palabras del ítem son usuales en nuestro contexto.

¹⁶ El ítem evalúa el componente o dimensión específica del constructo (bloques)

Dimensión	N°	Ítems	Criterios de validación de los ítems	Opciones de respuesta para validación							Sugerencias
		El director da gran prioridad a las actividades pedagógicas sobre las tareas administrativas y los contactos fuera de la escuela.	Contexto	0	1	2	3	4	5	6	
			Dominio del constructo	0	1	2	3	4	5	6	
Objetivos Académicos	9	El director es visto a menudo en la institución educativa.	Claridad	0	1	2	3	4	5	6	Detallar el ítem, ¿para qué debe ser visto a menudo el director en la IE? ¿Qué importancia tiene esto con el objetivo académico?
			Congruencia	0	1	2	3	4	5	6	
			Contexto	0	1	2	3	4	5	6	
			Dominio del constructo	0	1	2	3	4	5	6	
Objetivos Académicos	17	El director me da retroalimentación regular sobre mi trabajo en el salón de clases.	Claridad,	0	1	2	3	4	5	6	La retroalimentación al docente generalmente lo da el director académico, pedir que lo haga el director de manera regular es bastante.
			Congruencia	0	1	2	3	4	5	6	
			Contexto	0	1	2	3	4	5	6	
			Dominio del constructo	0	1	2	3	4	5	6	
Objetivos Sociales	4	Los subdirectores y otros líderes de la institución educativa están esencialmente de acuerdo con el director en lo que respecta a las cuestiones educativas básicas y los objetivos de la institución educativa.	Claridad,	0	1	2	3	4	5	6	
			Congruencia	0	1	2	3	4	5	6	
			Contexto	0	1	2	3	4	5	6	
			Dominio del constructo	0	1	2	3	4	5	6	
Objetivos Sociales	6	El director a menudo se muestra firme en la toma de decisiones.	Claridad,	0	1	2	3	4	5	6	
			Congruencia	0	1	2	3	4	5	6	
			Contexto	0	1	2	3	4	5	6	
			Dominio del constructo	0	1	2	3	4	5	6	
Objetivos Sociales	7	Las expectativas del director sobre mí como docente son altas.	Claridad	0	1	2	3	4	5	6	
			Congruencia,	0	1	2	3	4	5	6	
			Contexto	0	1	2	3	4	5	6	
			Dominio del constructo	0	1	2	3	4	5	6	
Objetivos Sociales	8	La mayoría de los profesores entienden los objetivos y las formas de trabajo de la institución educativa y están	Claridad	0	1	2	3	4	5	6	
			Congruencia,	0	1	2	3	4	5	6	
			Contexto	0	1	2	3	4	5	6	

Dimensión	N°	Ítems	Criterios de validación de los ítems	Opciones de respuesta para validación						Sugerencias	
				0	1	2	3	4	5		6
		de acuerdo con los objetivos y las formas de trabajo del director.	Dominio del constructo	0	1	2	3	4	5	6	
Objetivos Sociales	10	Se prepara cuidadosamente la planificación de las reuniones de profesores en la institución educativa y la formación continua del personal.	Claridad	0	1	2	3	4	5	6	
			Congruencia,	0	1	2	3	4	5	6	
			Contexto	0	1	2	3	4	5	6	
			Dominio del constructo	0	1	2	3	4	5	6	
Objetivos Sociales	11	El director está disponible para ayudar a resolver conflictos entre profesores.	Claridad	0	1	2	3	4	5	6	
			Congruencia,	0	1	2	3	4	5	6	
			Contexto	0	1	2	3	4	5	6	
			Dominio del constructo	0	1	2	3	4	5	6	
Objetivos Sociales	12	El director da gran prioridad a las actividades pedagógicas en los contactos con los profesores, los estudiantes y los padres.	Claridad	0	1	2	3	4	5	6	
			Congruencia,	0	1	2	3	4	5	6	
			Contexto	0	1	2	3	4	5	6	
			Dominio del constructo	0	1	2	3	4	5	6	
Objetivos Sociales	13	El director está disponible para dialogar sobre temas relacionados con la educación.	Claridad	0	1	2	3	4	5	6	
			Congruencia,	0	1	2	3	4	5	6	
			Contexto	0	1	2	3	4	5	6	
			Dominio del constructo	0	1	2	3	4	5	6	
Objetivos Sociales	14	Los métodos de enseñanza se eligen en primer lugar y son evaluados en función de si conducen al cumplimiento del aprendizaje de los estudiantes.	Claridad	0	1	2	3	4	5	6	
			Congruencia,	0	1	2	3	4	5	6	
			Contexto	0	1	2	3	4	5	6	
			Dominio del constructo	0	1	2	3	4	5	6	
Objetivos Sociales	15	El director participa activamente en el desarrollo profesional de los profesores.	Claridad	0	1	2	3	4	5	6	
			Congruencia,	0	1	2	3	4	5	6	
			Contexto	0	1	2	3	4	5	6	
			Dominio del constructo	0	1	2	3	4	5	6	
Objetivos Sociales	16	El director está disponible para debatir sobre los métodos de enseñanza.	Claridad	0	1	2	3	4	5	6	
			Congruencia,	0	1	2	3	4	5	6	

Dimensión	N°	Ítems	Criterios de validación de los ítems	Opciones de respuesta para validación							Sugerencias
			Contexto	0	1	2	3	4	5	6	
			Dominio del constructo	0	1	2	3	4	5	6	

Anexo 19. Validez de contenido mediante V de Aiken

De acuerdo al coeficiente V de Aiken mostrado en la tabla 1, de las puntuaciones obtenidas por los 4 jueces expertos, se reporta que los 17 items de la escala de liderazgo pedagógico (PESOC-PLP) muestran valores en el rango de .74 a 1.00 los cuales son aceptables acorde a la literatura. Además, también fueron aceptables los intervalos de confianza obtenidos.

Tabla 8
Coeficiente V de Aiken

Item	Claridad			Congruencia			Contexto			Dominio del Constructo			V Total
	IC-95%			IC-95%			IC-95%			IC-95%			
	V	Min	Max	V	Min	Max	V	Min	Max	V	Min	Max	
1	1.00	.86	1.00	1.00	.86	1.00	1.00	.86	1.00	1.00	.86	1.00	1.00
2	1.00	.86	1.00	1.00	.86	1.00	.96	.80	.99	1.00	.86	1.00	.99
3	.96	.80	.99	.96	.80	.99	.92	.74	.98	.96	.80	.99	.95
5	1.00	.86	1.00	.96	.80	.99	.96	.80	.99	1.00	.86	1.00	.98
9	.96	.80	.99	.96	.80	.99	.96	.80	.99	.96	.80	.99	.96
17	.92	.74	.98	.96	.80	.99	.92	.74	.98	.96	.80	.99	.94
4	.96	.80	.99	.96	.80	.99	.96	.80	.99	.96	.80	.99	.96
6	.92	.74	.98	.92	.74	.98	.96	.80	.99	.96	.80	.99	.94
7	.96	.80	.99	.96	.80	.99	1.00	.86	1.00	1.00	.86	1.00	.98
8	1.00	.86	1.00	1.00	.86	1.00	.96	.80	.99	1.00	.86	1.00	.99
10	1.00	.86	1.00	1.00	.86	1.00	.96	.80	.99	1.00	.86	1.00	.99
11	.96	.80	.99	.96	.80	.99	.96	.80	.99	.96	.80	.99	.96
12	.96	.80	.99	.96	.80	.99	1.00	.86	1.00	1.00	.86	1.00	.98
13	1.00	.86	1.00	1.00	.86	1.00	1.00	.86	1.00	1.00	.86	1.00	1.00
14	1.00	.86	1.00	1.00	.86	1.00	1.00	.86	1.00	1.00	.86	1.00	1.00
15	1.00	.86	1.00	1.00	.86	1.00	1.00	.86	1.00	1.00	.86	1.00	1.00
16	.96	.80	.99	.96	.80	.99	.92	.74	.98	.96	.80	.99	.95
Total	.97	.82	.99	.97	.82	.99	.97	.81	.99	.98	.84	1.00	.97

Coeficiente V de Aiken para claridad, congruencia, contexto y dominio del constructo de la escala Liderazgo pedagógico (PESOC-PLP) e intervalos de confianza del 95%