



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**ESCUELA DE POSGRADO
PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN
ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN**

**Liderazgo directivo y evaluación formativa en los docentes de la
IE Ricardo Palma, Lima – 2022**

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:
Maestro en Administración de la Educación**

AUTOR:

Munguia Mamani, Enrique Alfredo (orcid.org/0000-0003-2994-7276)

ASESOR:

Mg. Bravo Huaynates, Guido Junior (orcid.org/0000-0002-4148-2291)

CO -ASESOR:

Dr. Cordova Garcia, Ulises (orcid.org/000-0002-0931-7835)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Evaluación y Aprendizaje

LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:

Apoyo a la reducción de brechas y carencias en la educación en todos sus niveles

LIMA – PERÚ

2023

Dedicatoria

A mis padres, por educarme con valores, valores que son necesarios para poder ser una mejor persona dentro de esta sociedad. Y también por impulsarme a luchar por mis objetivos, objetivos que no serían posibles sin el apoyo incondicional que siempre me brindan.

Agradecimiento

A la Universidad César Vallejo por permitirme y apoyarme en mi crecimiento profesional. A mis profesores de la maestría, por su motivación y apoyo constante. Un agradecimiento especial para mi asesor, el Mg. Guido Bravo Huaynates, quien mostró en cada momento compromiso y apoyo para lograr el desarrollo de esta tesis.

También al director y docentes de la IE Ricardo Palma, por las facilidades otorgadas en la aplicación de instrumentos de investigación.

Índice de Contenidos

Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Índice de Contenidos	i
Índice de tablas	v
Índice de figuras	vi
Resumen	vii
Abstract	viii
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	5
III. METODOLOGÍA	21
3.1. Tipo y diseño de investigación	21
3.2. Variables y operacionalización	21
3.3. Población, muestra y muestreo	25
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	25
3.5. Procedimientos	26
3.6. Método de análisis de datos	27
3.7. Aspectos éticos	27
IV. RESULTADOS	28
V. DISCUSIÓN	39
VI. CONCLUSIONES	43
VII. RECOMENDACIONES	44
REFERENCIAS	46
ANEXOS	54

Índice de tablas

Tabla 1. Datos sociodemográficos de los docentes de la I.E. Ricardo Palma 2022.	28
Tabla 2. Niveles obtenidos de la variable liderazgo directivo.	29
Tabla 3. Distribución de dimensiones según niveles de liderazgo directivo.	30
Tabla 4. Niveles obtenidos de la variable evaluación formativa.	31
Tabla 6. 34 Prueba de Kolmogorov – Smirnova para una muestra.	34
Tabla 7. Correlación entre el liderazgo directivo y la evaluación formativa en los docentes en la I.E. Ricardo Palma 2022.	35
Tabla 8. Correlación entre la dimensión cultura educativa y la evaluación formativa en los docentes en la I.E. Ricardo Palma 2022.	36
Tabla 9. Correlación entre la dimensión gerencia educativa y la evaluación formativa en los docentes en la I.E. Ricardo Palma 2022.	37
Tabla 10. Correlación entre la dimensión gestión para la mejora de los aprendizajes y la evaluación formativa en los docentes en la I.E. Ricardo Palma 2022.	38

Índice de figuras

Figura 1. Datos sociodemográficos de los docentes de la I.E. Ricardo Palma 2022.	28
Figura 2. Niveles obtenidos de la variable liderazgo directivo.	30
Figura 3. Distribución de dimensiones según niveles de liderazgo directivo.	31
Figura 4. Niveles obtenidos de la variable evaluación formativa.	32
Figura 5. Niveles obtenidos de las dimensiones de evaluación formativa.	33

Resumen

La investigación tiene como objetivo establecer la relación que existe entre el liderazgo directivo y la evaluación formativa en los docentes en la IE Ricardo Palma 2022. El estudio se caracteriza por ser de tipo básica, debido a que busca conseguir nuevo conocimiento de forma sistemática para aumentar las fuentes de información, así mismo fue correlacional no experimental. La población estuvo constituida por 80 docentes de ambos sexos, los cuales forman parte del plantel de la institución educativa Ricardo Palma y oscilan entre los 25 y 50 años. En los resultados se logra apreciar la relación entre liderazgo directivo y evaluación formativa, se demuestran, correlación positiva fuerte entre ambas variables, $Rho=,523^{**}$ y un nivel de significancia de $p<0.005$, lo que indica que es asociación altamente significativa, y que el liderazgo directivo tiene efectos asociativos a la evaluación formativa. Se concluye que existe la relación positiva moderada entre el liderazgo directivo y la evaluación formativa en los docentes pertenecientes a la I.E. Ricardo Palma 2022, pudiendo inferir que mientras el liderazgo directivo es adecuado, la evaluación formativa aumenta para los docentes.

Palabras clave: Liderazgo directivo, evaluación formativa, docentes, cultura educativa, gerencia educativa.

Abstract

The objective of the research is to establish the relationship that exists between directive leadership and formative evaluation in teachers at IE Ricardo Palma 2022. The study is characterized by being of a basic type, because it seeks to systematically obtain new knowledge to increase the sources of information, likewise it was non-experimental correlational. The population consisted of 80 teachers of both sexes, who are part of the campus of the Ricardo Palma educational institution and range between 25 and 50 years. In the results it is possible to appreciate the relationship between managerial leadership and formative evaluation, a strong positive correlation between both variables is demonstrated, $Rho=,523^{**}$ and a significance level of $p<0.005$, which indicates that it is a highly significant association. and that directive leadership has associative effects to formative evaluation. It is concluded that there is a moderate positive relationship between directive leadership and formative evaluation in teachers belonging to the I.E. Ricardo Palma 2022, being able to infer that while managerial leadership is adequate, formative evaluation increases for teachers.

Keywords: Directive leadership, formative evaluation, teachers, educational culture, educational management.

I. INTRODUCCIÓN

Actualmente, las instituciones educativas buscan docentes con gran capacidad de liderazgo, reflejado en su voluntad de encontrar la mejor solución frente a los retos que se presentan a diario en el ambiente estudiantil, siendo asumidos como situaciones de oportunidad y de crecimiento; obteniendo resultados adecuados en el cumplimiento de sus metas trazadas (Altrista, 2020) es en esta situación, que los docentes se convierten en agentes que cumplen la función de administración, planificación, desarrollo y control; por lo que es esencial que sea un auténtico líder para mejorar la calidad educativa, buscando motivar a sus estudiantes y al resto de integrantes de la institución educativa en el desempeño y trabajo en equipo (Gentoet al., 2020).

A nivel mundial, en naciones como China, Arabia Saudita e Irán, el liderazgo directivo presenta bajos niveles en el seguimiento de políticas escolares, 39%, 44%, 35%; y los lineamientos de aprendizaje 49%, 47%, 43%; respectivamente (Parveen et al., 2022) por otro lado, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Ciencia, Educación y la Cultura (OEI, 2020) menciona que solamente los países de Brasil (74%), México (66%) y España (88%), completaron en su mayoría, las medidas y buenas prácticas del liderazgo directivo en el contexto de centros escolares, demostrando una alta ineficacia por el resto de países que conforman esta entidad, sobre todo en el caso de Andorra (11%), Guatemala (16%), Guinea Ecuatorial (14%), Honduras (12%), y Venezuela (19%).

Correspondiente al nivel nacional, se evaluaron a directores de colegios anexadas a las ciudades de Madre de Dios, Apurímac y Cusco; encontrando que en su mayoría se ven afectados por la falta de planificación (24%), la descoordinación de actividades (17%), así como la falta de seguimiento de la evaluación del currículo (11%), complicando la situación de sus instituciones educativas (Barrientos y Alania, 2021); en cuanto al contexto local, el liderazgo directivo fue evaluado en diversas instituciones educativas encontrando que el liderazgo presenta dificultades en cuanto al manejo educativo y la formación (54%) además de competencias emocionales disminuidas, lo que evidencia un ambiente institucional insatisfactorio (Gonzales et al., 2022).

El liderazgo directivo, es definido como la aceptación de las responsabilidades del director en el entorno educativo, al igual que su influencia en docentes y alumnos, con la intención de promover un desarrollo integral en ellos, facilitando el crecimiento de capacidades que acrecientan el logro individual y social (Jáuregui et al. 2022). Asimismo, a nivel mundial, en países como España, Guatemala, Kazajistán y Estados Unidos, el 69% de sus instituciones educativas, tiene problemas con el manejo de la evaluación formativa; mostrando inadaptación, mala actitud a su desarrollo, y poco manejo del mismo (Tintore et al., 2019); en Chile, según el Ministerio de Educación (2019), el 85% no ejecuta el diseño de evaluación formativa, para buscar las necesidades y metodologías de aprendizaje en sus estudiantes, siendo reemplazada por evaluaciones no tan competentes y en México, se maneja solo ciertos aspectos de la evaluación formativa como revisión de programaciones (39%), supervisión de sesiones (25%), lo que dificulta un adecuado manejo de la educación y su evaluación (García M. , 2018).

En cuanto al contexto nacional, la evaluación formativa desarrollada en la educación básica, no es tomada en cuenta en un gran número de instituciones educativas (46%), así como por los mismos directores (33%), restando su importancia sobre la mejora del aprendizaje, sobre todo en los directores que cuentan con bastantes años en el manejo de la educación (Beriche y Medina, 2021) a nivel local, la evaluación formativa se presenta en niveles medios (44%), debido que aún está en proceso de implementación y ejecución (García et al., 2021); presentando problemas como preferir la evaluación sumativa (31%), elegir parámetros de enseñanza ya caducados (24%) y la falta de preocupación por la mejora en el estudiante (20%) (Cruzado, 2022).

Siendo que la evaluación formativa, es el procedimiento realizado con el fin de obtener la data, para un posterior análisis, en la búsqueda de medir los procesos de aprendizaje, así como el avance en el alumnado del desarrollo de sus competencias, mediante la retroalimentación, valorando el desempeño y creando oportunidades en sus estudiantes (MINEDU, 2021).

Por todos los argumentos mencionados anteriormente, resulta importante

formular la problemática de investigación: ¿Cuál es la relación que existe entre el liderazgo directivo y la evaluación formativa en los docentes en la I.E. Ricardo Palma 2022? Y también los problemas específicos: ¿Cuál es la relación entre la dimensión Cultura educativa y la evaluación formativa en los docentes en la I.E. Ricardo Palma 2022?, ¿Cuál es la relación entre la dimensión Gerencia educativa y la evaluación formativa en los docentes en la I.E. Ricardo Palma 2022? y ¿Cuál es la relación entre la dimensión Gestión para la mejora de los aprendizajes y la evaluación formativa en los docentes en la I.E. Ricardo Palma 2022?

La justificación del presente trabajo investigativo muestra cómo relevancia teórica, el aporte de conocimiento o discernimiento existente en relación a los objetos de estudio, otorgando gran importancia en el ámbito investigador, así como en el académico; a raíz de ello se contarán con oportunidades en la exploración del entendimiento de conceptos, teorías, antecedentes, apartados, modelos, procesos, entre otros, elevando las habilidades propias del investigador, y sometiendo a un análisis crítico de lo investigado, fomentando en la búsqueda de mayor data, que sea sustentado a través de una base científica.

Además, mantiene un aporte práctico, permitiendo la aplicación de un instrumento, que evidenciará hallazgos, que faciliten la detección de situaciones que impidan el desarrollo del liderazgo directivo en los docentes, así como un adecuado desarrollo de la evaluación formativa hacia sus alumnos, logrando entablar pautas, actividades o acciones que mejoren dicha problemática. Sobre el aporte metodológico, se tomará en cuenta el uso del método hipotético deductivo, especificando el manejo del enfoque cuantitativo, además de observar el diseño correlacional, para ello se evidenciará la utilización de dos cuestionarios en el recojo de información, tras ello se obtendrá la afirmación o negación de la hipótesis planteada, todos estos aportes, podrán ser de ayuda o guía para futuros investigadores en la ejecución de vacíos sobre el tema aquí estudiado.

En cuanto a la formulación de los objetivos, se toma en cuenta como objetivo general: Establecer la relación que existe entre el liderazgo directivo y la evaluación formativa en los docentes en la I.E. Ricardo Palma 2022; sobre los objetivos específicos corresponden a: 1. Establecer la relación entre la dimensión Cultura educativa y la evaluación formativa en los docentes en la I.E. Ricardo

Palma 2022. 2. Establecer la relación entre la dimensión Cultura educativa y la evaluación formativa en los docentes en la I.E. Ricardo Palma 2022. 3. Establecer la relación entre la dimensión Gestión para la mejora de los aprendizajes y la evaluación formativa en los docentes en la I.E. Ricardo Palma 2022.

Correspondiente a la hipótesis principal se plantea que: Existe una relación significativa entre el liderazgo directivo y la evaluación formativa en los docentes en la I.E. Ricardo Palma 2022; y sobre las hipótesis específicas: 1. Existe relación significativa entre la dimensión Cultura educativa y la evaluación formativa en los docentes en la I.E. Ricardo Palma 2022. 2. Existe relación significativa entre la dimensión Gerencia educativa y la evaluación formativa en los docentes en la I.E. Ricardo Palma 2022. y 3. Existe relación significativa entre la dimensión Gestión para la mejora de los aprendizajes y la evaluación formativa en los docentes en la I.E. Ricardo Palma 2022.

II. MARCO TEÓRICO

Los antecedentes a nivel internacional, en Indonesia, Feridarnalis y Nurdin (2022) estudiaron el liderazgo directivo y su influencia en las evaluaciones formativas, a través de un enfoque descriptivo-correlacional, logrando evaluar a 135 personas, entre docentes y directivos, para la recolección de la data se eligieron cuestionarios, en el aporte de los resultados se evidencia que el desarrollo de las habilidades del liderazgo directivo solo se da en un 29% de los participantes, en relación a la evaluación formativa el nivel es regular 36%, por otro lado se demuestra una relación positiva media entre las variables (0,407); aunque con significancia (0,003), permitiendo concluir que tanto docentes como directores no cuentan con las estrategias requeridas en la mejora educativa de sus escuelas.

En Ucrania, Zhorova et al (2022) verificaron los niveles de evaluación formativa y su relación con el liderazgo directivo, contando con método descriptivo – correlacional, que abarcó a 162 profesores y 8 directores de escuelas, como instrumentos se consideró escalas de las variables, encontrando adecuados parámetros en cuanto al desarrollo de la formación evaluativa (89%) y el manejo del liderazgo directivo (71%), en los examinados, incluso logrando un desarrollo completo con el apoyo de herramientas digitales, por otro lado, existe una relación moderada, positiva y significativa (ρ 0,698; sig. 0,000), concluyendo que hacer seguimiento a las pautas y directrices, eleva las capacidades de los docentes y directores, en el desarrollo de un aprendizaje adecuado.

En Chile, Romero et al (2020) indagaron sobre los niveles de la evaluación formativa y el liderazgo directivo, por intermedio de un enfoque descriptivo, tomando en cuenta como muestra respectiva a 45 docentes y dos directores de una institución educativa secundaria, sobre los aportes en los resultados se encontró un 46% en el nivel medio de evaluación formativa y niveles intermedios – bajos con respecto al liderazgo directivo representa el 50%, además la falta de condiciones institucionales representa el 50%, y la dificultad para asumir cargos directivos fueron los principales obstaculizadores 44%; así mismo, el estadístico

de correlación de Pearson fue de 0,688 en la dimensión contexto (el cual agrupa los ítems relacionados con el reconocimiento institucional, acceso a recursos y cambios observados en el ambiente laboral) y un nivel de significancia menor a 0.05 con la aplicación de los aprendizajes. Esto determina como conclusión la imperante necesidad de mejora en cuanto al desarrollo y manejo de los espacios educativos, así como en el aporte de una correcta enseñanza por parte de directores y docentes para con su alumnado, además se afirma que el 85% de los egresados afirmó haber aplicado los aprendizajes del curso en su carrera profesional.

En España, Riveras (2020) evaluó los niveles de liderazgo directivo en personal educativo de un colegio secundario, por intermedio de un enfoque descriptivo-cuantitativo, contando con 100 docentes y 4 directivos, eligiendo un cuestionario sobre el liderazgo directivo, para el recojo de datos, se evidencia en cuanto a los hallazgos que el nivel del liderazgo directivo en los examinados está en niveles aptos con un 40% encontrando las dimensiones gerencial y profesional con niveles elevados (42%) y (45%); respectivamente, facilitando la conclusión de que un manejo consistente con relación a los parámetros establecidos mediante el liderazgo directivo aportan positivamente en los colegios.

En EE.UU. Hollingworth (2017) investigó el nexo entre liderazgo directivo y la evaluación formativa en el personal de la institución educativa, a través de una metodología descriptiva correlacional, evaluando a una muestra total de 38 maestros, así como los 2 directores de la institución educativa, como instrumento se anexaron las entrevistas y cuestionarios en relación a la variable, sobre los resultados se expresa que el nivel de liderazgo es deficiente en un 49% de los evaluados, además la evaluación formativa es aplicada solo por un 45%; mientras que el 55% restante se rechaza a utilizarlo, asimismo existe una relación baja positiva entre las variables de estudio (Coef. Pearson de 0,245 y p valor menor a 0.05); tomando como conclusión que los docentes prefieren otros medios para el desarrollo del aprendizaje en el estudiante y que no cuentan con las herramientas para dicha mejora.

En los antecedentes nacionales, Barrientos y Alania (2021) en departamentos del sur del Perú, analizaron el liderazgo directivo, así como el

ambiente institucional, el enfoque metodológico para el estudio fue descriptivo – correlacional, en una muestra de 172 profesores, utilizando dos cuestionarios en relación a las variables, sobre los resultados se ven evidencias de un bajo liderazgo directivo (64%); así como en sus dimensiones de falta de planificación (24%), descoordinación de actividades (17%), falta de seguimiento de evaluación (11%), además como conclusión se tiene que el liderazgo directivo deficiente altera el ambiente educativo y obstaculiza el desempeño para una mejora

En Lima, Torres (2022) tuvo como objetivo determinar la influencia del liderazgo docente en la evaluación formativa de los docentes. La metodología de dicha investigación consistió en un enfoque cuantitativo, de tipo básica, y de diseño experimental y de corte transversal con un alcance explicativo; empleó como muestra a 242 docentes a los cuales se les aplicó dos cuestionarios, uno para la variable liderazgo docente (Alfa de Cronbach de 0.946) y otro para la variable evaluación formativa (Alfa de Cronbach de 0.931). Los resultados mostraron que el 95% de los docentes perciben en un nivel óptimo al liderazgo docente, el 4.5% en un nivel regular y el 0.5% en un nivel no óptimo; por otro lado, en cuanto a la evaluación formativa se encuentra en un nivel adecuado en un 71.9%, regular en un 27.7% y poco adecuado en un 0.4%. El autor llegó a la conclusión de que existe incidencia entre el liderazgo docente en la evaluación formativa con un pseudo R cuadrado de 0.047, lo cual indica que el liderazgo docente influye en un 4.7% a la evaluación formativa.

En Yurimaguas, Meza (2022) examinó la evaluación formativa para mejorar la valoración del desempeño, desarrollando un método descriptiva correlacional, en 35 estudiantes y 5 maestros, se anexó el cuestionario como instrumento de recojo de datos, para los hallazgos se encontró que evaluación formativa es aplicada en el 25%; de los docentes, en la totalidad de sus clases, utilizando mayormente la evaluación sumativa (59.9%), concluyendo que el déficit en el adecuado manejo de evaluación por parte de los docentes impide que el estudiante mejore su nivel académico.

Justiniano (2018) en Huancayo, investigó sobre el nivel de liderazgo directivo que presentan docentes y directores, este estudio se enfocó en un método descriptivo-transversal, destacando la participación de 80 docentes y 3

directores como muestra, el instrumento para el recojo de los resultados fue el cuestionario, en cuanto a los hallazgos se distingue que el liderazgo directivo se consideró bueno en un 57% de los examinados. El estudio concluye en que los directores demuestran un buen nivel de liderazgo en la gestión institucional, administrativa y pedagógica.

En Ica, Ramos (2018) calificó el liderazgo directivo y su influencia en la gestión educativa, enfocado en un diseño metodológico básico descriptivo, logrando participar 79 docentes, utilizando el cuestionario para el recojo de información, en el manejo de los resultados se demuestra un mayor nivel en el liderazgo directivo (72,58%); llegando a considerar como conclusión de que el tema evaluativo es una pieza vital en el desarrollo del liderazgo directivo y su importancia en el área educativa.

En cuanto a los antecedentes locales, Gómez (2022) estudió el enfoque de evaluación formativa aplicado al liderazgo directivo, manejando un enfoque descriptivo-correlacional, como muestra anexada se contó con 05 docentes y el director de la institución educativa, se tomaron en cuenta los cuestionarios como medio recopilatorio de información, los resultados corroboran la evaluación formativa está en niveles medios (34%), sobre el liderazgo directivo solo se evidencia en un 23% de los participantes, así mismo se encuentra una correlación positiva baja entre las variables (0,271); esto permite deducir como conclusión de que no se cuentan con la implementación adecuada para la mejora educativa por parte del docente y director.

Adama (2022) indagó sobre los niveles de liderazgo directivo, manejando un método descriptivo-trasversal, siendo examinados 60 docentes y el director del colegio, como instrumento se eligió la escala de liderazgo directivo; correspondiente a los resultados se estima que los niveles en relación al liderazgo directivo son adecuados en un 66% del total de examinados, sumado a ello las dimensiones profesional (39%) y personal (33%); son adecuados y la dimensión gerencial muestra niveles medios (25%); a manera de conclusión se distingue que un adecuado manejo del liderazgo directivo, permite influenciar en la mejora del rendimiento educativo, y la búsqueda de apoyo.

Flores y Barriga (2021) identificaron al liderazgo directivo y el apoyo con las competencias evaluativas, siendo determinado por una metodología descriptivo - transversal, siendo examinados 60 docentes de una institución educativa, como instrumentos para el recojo de datos se tomaron en cuenta cuestionarios de las variables, verificando los resultados se demuestra una relación significativa entre las variables de estudio, ($r = 0,768; 0,00$); el liderazgo directivo contó con un 76,8% sobre niveles altos y las competencias evaluativas en niveles medios con un 54,3%, determinando como conclusión la importancia de disminuir la brecha en el manejo de los parámetros para brindar una mejor educación en los entornos escolares.

Yangali y Torres (2020) verificaron los niveles de liderazgo directivo, trabajando con un enfoque descriptivo – no experimental; como muestra se contó a 20 docentes, se tomó en cuenta como instrumento un cuestionario sobre liderazgo directivo, encontrando dificultades en cuanto a los niveles, destacando el nivel bajo (69%), además se vieron niveles bajos sobre las dimensiones de liderazgo (32%), y aplicación de estrategias (37%) en el total de examinados, esto permite considerar como conclusión de que los parámetros directivos dentro de una institución educativa son relevantes en la mejora del desarrollo profesional del docente y su alumnado.

Con respecto a las bases teóricas, se comenzó en primer lugar con la teoría relacionada con el liderazgo directivo en donde se aborda en primer lugar los diferentes conceptos que han precisado diversos autores a lo largo de los últimos años. Uno de los primeros conceptos fue el de Chiavenato quien afirmaba que el liderazgo es la influencia interpersonal la cual se ejerce a través de la comunicación humana para lograr uno o más objetivos (Chiavenato, 2019).

Asimismo, Baba (2020) expresó que el líder desarrolla una visión a futuro, la cual es comunicada a las personas para motivarlas e inspirarlas sin importar los obstáculos; siendo que el líder debe tener ciertas características y cualidades que le permita, guiar a grupos específicos en el logro, así como en el cumplimiento de las metas propuestas; dentro de dichas características, se pueden nombrar a la comunicación eficaz, motivador, resolución de problemas, trabajo en equipo, entre otros; esta definición es similar a la anterior en el planteamiento de un

objetivo en la que según el autor es la visión a futuro; cabe mencionar, que agrega la motivación e inspiración, los cuales son elementos que se van a caracterizar al liderazgo de aquí en adelante. Sumando a la definición de liderazgo, García (2018) la determina como la capacidad de un individuo e inclusive de un grupo, para lograr una influencia sobre los demás, a lo que Sepúlveda y Volante (2019) adicionan la característica de guiarlos a cumplir ciertas metas u objetivos propuestos, estando de acuerdo con lo definido por Chiavenato (2019) en que el liderazgo implica tomar decisiones acertadas, a pesar de las dificultades, así como las consecuencias de la misma, manteniendo el enfoque de poder cumplirlas. Llegando a determinar que, para ello, el líder debe contar con las herramientas necesarias, para el logro de dichos propósitos.

Entre algunas de los conceptos más actuales, se encuentra el de Ruiz et al (2022), expresando que el liderazgo consiste en motivar e inspirar a las personas, dichas acciones se realizan con la finalidad de que avancen a una dirección deseada, sobrepasando los obstáculos del camino apelando a las emociones y valores de las personas. Hasta este punto concuerda con la definición de Chiavenato (2019), sin embargo, agrega las emociones y valores de las personas al concepto citado anteriormente.

Finalmente, Chiavenato (2019) agrupa todas estas definiciones y actualiza la definición que enunció en 1993, en este nuevo concepto afirmaba que el liderazgo además de definir una visión a futuro, es el que define el camino a seguir y comunica la idea para que se comprometan, inspiren y de esa manera, puedan enfrentarse a los obstáculos. Esta definición es mucho más completa que sus predecesoras, y además la más reciente que agrupa la evolución de los aportes de los diversos autores a lo largo de los años. Otro punto a considerar es que todos los autores afirman que el buen líder apunta a uno o una serie de objetivos previamente establecidos o acordados.

Con la evolución del concepto del liderazgo, también se desarrollaron diversas teorías que explicaban porque un cierto individuo llega a ser o convertirse en un líder. Como primer acercamiento teórico se encuentra la Teoría de los rasgos, la cual indica que los rasgos físicos como apariencia, energía, y agresividad, confianza en uno mismo, persuasión y dominio; son todos los rasgos

que deben tener los líderes realmente exitosos. No obstante, esta teoría no llega a ser suficiente debido a que no toman en consideración los contextos en los que se desenvuelven una persona, y del mismo modo no es una lista universal de rasgos que se pueda aplicar a todas las personas (Abarca et al., 2022).

Por otro lado, se encuentra la Teoría de comportamiento del liderazgo que tiene el objetivo de encontrar las diferencias en el comportamiento de aquellos líderes efectivos de los que no lo son. Este modelo se dividió en dos dimensiones, la primera está relacionada al cumplimiento de las tareas y el logro de metas, y la segunda está relacionada a las personas, cohesión y comunicación. Esta teoría complementa a la Teoría de los rasgos en que añade la diferencia entre un líder efectivo del que no es (Romero, 2020).

Seguidamente se toma en cuenta a la teoría del Liderazgo Transformacional, la cual busca, enfocar la realización personal al motivar al individuo a ejecutar más de lo que se espera de él. A comparación de las otras teorías en ese se plantea de manera principal conseguir metas más ambiciosas, es así que el líder tiene un sentido de innovación y colaboración, además de ser comprometido y fomentar el trabajo en equipo. En resumen, este tipo de liderazgo es un apasionado del cambio, que puede influir en los ideales, motivaciones y valores de los demás (Bajcar & Babiak, 2022),

Otra teoría es la denominada Liderazgo Transaccional, la cual aborda al liderazgo desde el punto de vista de las actividades de los empleados para lograr los objetivos. Según Bajcar y Babiak (2022), un líder detecta las necesidades de sus subordinados y por tanto responde a ellas en consecuencia. Este modelo está basado en el intercambio de relaciones del líder con los empleados y viceversa; este modelo contempla un acercamiento mayor entre el líder y los empleados, en donde hay una transacción en la que el líder incide en la motivación de los seguidores mediante premios o a través de un ambiente de unión mientras que los empleados otorgan sus esfuerzos para llegar a los resultados, además Yazıcı et al (2022), destacan que esta teoría, al haber un intercambio recíproco entre el líder y su colaborador, debe ocurrir lo mismo ante un efecto negativo, es decir si el líder genera malestar en el empleado, este no cumplirá sus funciones a cabalidad.

Como se ha podido analizar con respecto a las teorías sobre el liderazgo que se han venido desarrollando hasta la actualidad todas tienen diversos enfoques que se han ido complementando. La última teoría que se abordará con respecto al liderazgo, es la Teoría del liderazgo directivo, Según Luján (2018), esta teoría implica que los integrantes de una estructura institucional tienen la capacidad de tomar decisiones, que antes concentraba solo una persona, además incluye como componente el aspecto emocional indispensable para la gestión institucional y la consecución de metas institucionales.

Al finalizar las teorías sobre el liderazgo, permite dar cabida a otros apartados, como los tipos de liderazgo, los cuales permiten visualizar como la organización o entidad se desarrolla de acuerdo al actuar, las características y el accionar del líder que está a cargo, por ello se toman en cuenta a los siguientes:

El liderazgo democrático, este tipo de liderazgo según Chiavenato (2019), es propio de las personas (líderes) que buscan la iniciativa y participación del grupo que dirige, por lo tanto, este tipo de liderazgo avoca a la realización de objetivos mediante un acuerdo uniforme y seguro entre todos los participantes, inclusive si el líder se ausenta. Esto se complementa con lo que afirman Amzat et al (2022) quienes consideran al líder democrático como aquella que no emprende una acción sin que los subordinados estén presentes hasta que se tome la decisión, consultando a todos ellos antes de ejercer una acción.

En cuanto al liderazgo autocrático, este tipo de liderazgo es definido por Chiavenato (2019) como aquel líder que toma todas las decisiones y ordena al grupo de forma unidireccional, este tipo de comportamientos puede generar cierta tensión, frustración y agresividad y provocan en el grupo la falta de espontaneidad e iniciativa. No obstante, también es útil cuando las decisiones se deben tomar de forma rápida y sin tiempo a debatirlas, como en el caso del liderazgo democrático.

Así mismo, Salleh (2018), afirma que el líder autocrático es el que ordena y espera que los subordinados cumplan con dichas órdenes; otra característica de este tipo de líderes es que además de dirigir y dar órdenes, tiene la potestad para privar o brindar recompensas o castigos a los subordinados si es que estos

cumplieron o no con sus objetivos. Este tipo de líder, se visualiza como el que genera más problemas que soluciones, para una institución, demostrado a través, de la poca interacción empática con sus colaboradores. El liderazgo liberal, este tipo de liderazgo es contrario a los dos anteriores, puesto que este tipo de líder tiene muy poco poder y además sus subordinados tienen una alta libertad e independencia en sus decisiones, en este tipo de liderazgos el líder quien recurre a sus subordinados para plantear sus propios objetivos para lograrlos (Salleh, 2018). Sin embargo, Chiavenato (2019) afirma que este tipo de liderazgo puede traer consigo inconsistencias en el trabajo, individualismo agresivo y poco respeto por el líder.

Chiavenato (2019), expresa a estos diversos tipos de liderazgo, como uno de los principales factores en el desarrollo y cumplimiento de las metas propuestas para una institución, debido a que es el líder, el que influye en el personal; adicional a ello, se debe considerar las dimensiones, que tocan aspectos más organizacionales, pero que son relevantes, debido a que permiten mediar una estructuración acorde a los propósitos del liderazgo directivo y sus funciones a ejecutar.

El liderazgo directivo tiene relevancia de estudio, logrando incrementar el diálogo y la consecución de acuerdos mediante una estructura jerárquica, racional y lineal como es el caso de una institución educativa (Rodríguez, 2017). En base al antes mencionado, las dimensiones del liderazgo directivo son:

La dimensión cultural, hace referencia al tipo de líder que debe promover la cultura de la institución y de su perfil propio. Por lo tanto, este tipo de líderes debe actuar con el perfil cultural de la institución educativa y además con el compromiso necesario para defender dicha cultura, ejemplificándolo mediante los valores de la institución (Gento et al., 2022).

La dimensión profesional evoca al líder que debe impulsar la institución educativa al logro de objetivos y metas educativas. Este tipo de líderes se preocupa que sus contrapartes tengan a su disposición los recursos y medios necesarios para que sean efectivos y mantengan un alto nivel en calidad educativa mediante diferentes estrategias para cumplir los propósitos planteados (Gento et

al., 2022).

La dimensión gerencial, hace referencia a las actuaciones administrativas y burocráticas, por lo tanto, esta dimensión lleva al líder pedagógico a ser partícipe de la asignación de trabajadores a la institución como es el caso de la contratación de docentes, los cuales deben estar alineados a la misión y objetivos de la institución educativa para mantener la homogeneidad en cuanto a la calidad educativa (Gento et al., 2022).

Estas dimensiones aportan cada una de diversa manera, a la comprensión de las tareas específicas que están a cargo de líder, de los parámetros establecidos que tiene que cumplir, así como de sus beneficios, todo ello genera una línea de mejora constante en el líder, fomentando una adecuada relación con sus colaboradores, lo que influye en su capacidad de reducir las necesidades o problemáticas que puedan surgir dentro de la institución.

Por otro lado, para comprender la teoría relacionada a la evaluación formativa se reúne una amplia gama de hallazgos de investigación relevantes a lo largo de los últimos años. Un primer concepto de evaluación fue el de Scriven, quien usó los términos evaluación formativa y evaluación sumativa para hacer una distinción entre los dos roles que tiene la evaluación en educación (Singh & Mahapatra, 2022). No obstante, Yorgancioğlu et al (2022), que definen a la evaluación como una manera amplia para incluir todas las actividades que los docentes y los estudiantes realizan para obtener información que se puede utilizar de forma diagnóstica para modificar la enseñanza y el aprendizaje

Posteriormente, Romero-Martín et al (2017), argumentan que la evaluación es un procedimiento sistemático de entendimiento del enfoque educativo, así como de su búsqueda, para emitir juicios valorativos sobre sí mismo, permitiendo conducir a una constante mejora, mediante una correcta toma de decisiones. Por ende, esto sustenta, que se asigna como un desarrollo que es consecuencia de la interacción entre estudiante y los métodos de aprendizaje propuestos por el maestro, convirtiéndose en el centro neurálgico de la enseñanza y el aprendizaje en las instituciones educativas.

Además, Gallardo et al (2018), considera a la evaluación formativa como

una amplia variedad de métodos que los docentes usan para realizar evaluaciones en proceso de la comprensión del estudiante, las necesidades de aprendizaje y el progreso académico durante una lección, unidad o curso, es así que ayudan a los maestros a identificar los conceptos que los estudiantes tienen dificultades para comprender, las habilidades que tienen dificultades para adquirir o los estándares de aprendizaje que aún no han logrado para que se puedan hacer ajustes a las lecciones, las técnicas de instrucción y el apoyo académico.

En cambio, Cañadas et al (2018) fundamentan que la evaluación formativa se correlaciona sobre todo con los aspectos de enseñanza y aprendizaje en el docente, siendo estas utilizadas como herramientas de mejora en el estudiante, expresando que la forma en que se evalúa, los parámetros utilizados, y la capacidad del estudiante permiten un logro educativo, beneficioso para ambos, es así que el régimen evaluativo debe ser constante, además de enfocado tanto en el estudiante como para el docente.

Asimismo, se afirma que la evaluación formativa debe ser obligatoria en todos los niveles porque puede lograr una mejora sostenida en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que beneficia directamente a los estudiantes. De lo contrario sería necesario revisar el proceso de enseñanza-aprendizaje para ayudar a lograr mejores resultados durante el proceso de aprendizaje (Romero et al., 2018).

Desde otra perspectiva las definiciones más actuales nos indican que para algunos autores la evaluación se entiende como un resultado, pero no como un proceso. En tal sentido cobra relevancia en la medida en que mejora lo evaluado objetivamente, no obstante, no se debe ignorar la evaluación sumativa, que para muchos investigadores es uno de los principales objetivos de la evaluación (Cruzado, 2022).

Tras dar un consenso sobre la definición adecuada de la evaluación formativa, se debe tomar en cuenta, cuáles son los enfoques arraigados a esta variable de estudio, permitiendo observar los diversos modos o perspectivas que presenta la evaluación formativa, destacando entre ello al enfoque de evaluación para el aprendizaje y la toma de decisiones basada en datos.

El enfoque de evaluación para el aprendizaje, cuenta como objetivo, recopilar información detallada que se pueda usar para mejorar la instrucción, además del aprendizaje de los estudiantes, mientras esto se lleva a cabo; al informar las modificaciones de enseñanza, así como de aprendizaje en proceso, se destacarán cuáles son los eventos que permiten el aprendizaje en el estudiante y cuales no (Souza, 2021).

Este enfoque permite enlazar ciertas teorías como la teoría de la evolución formativa, en una era posmoderna caracterizada por el rápido avance técnico y científico y la obsolescencia, hay un énfasis creciente en la adquisición de estrategias de aprendizaje en las que las personas pueden confiar durante toda su vida depende de la adaptación estratégica de la instrucción para satisfacer las necesidades de los estudiantes (Yábar & Guillén, 2022). La teoría de la evolución formativa es una teoría unificadora de la instrucción, que guía la práctica y mejora el proceso de aprendizaje mediante el desarrollo de estrategias de aprendizaje autorregulado entre los alumnos.

Otro de los referentes en teoría es la desarrollada por Vygotsky o mejor conocida como teoría de la Zona de Desarrollo Proximal, definida como el conocimiento o las habilidades que están en los límites de la competencia de un estudiante, aquellos por los cuales se les desafía pero que se pueden lograr a través de la orientación. Según Vygotsky alguien que ya domina el área, necesita entrenar a los alumnos en su zona de desarrollo proximal. La evaluación formativa es fundamental para este entrenamiento (Gauvain, 2020).

Esta teoría expresa que al empoderar a los docentes y desarrollar la confianza de los estudiantes, de que los docentes funcionarán de esta manera sería un cambio cultural real hacia un sistema educativo que fomente el aprendizaje sobre el desempeño. Gauvain (2020), enfatizó la noción de posicionalidad; donde los docentes deben modelar formas de discurso que apoyen la descripción de los criterios de evaluación de una manera socioculturalmente responsable y cumplan.

En cuanto al enfoque de la toma de decisiones basada en datos, se define como la recopilación, el análisis y la aplicación sistemática de muchas formas de

datos, encontradas en innumerables fuentes para mejorar el rendimiento de los estudiantes y abordar las necesidades de aprendizaje; además se requiere identificar las fortalezas, así como las debilidades de los estudiantes con respecto a los objetivos de aprendizaje, llevando este conocimiento al diseño de la instrucción futura (Schildkamp, 2019).

Por lo que, Schildkamp (2019), indica que este enfoque es esencial en la educación hoy en día, aunque aún se presenta la dificultad de que los maestros a menudo no saben cómo hacer uso de extensos conjuntos de datos; a pesar que se ha verificado que puede contribuir a un mayor aprendizaje y rendimiento de los estudiantes. Sin embargo, para aprovechar todo el potencial de los datos en la educación, se necesita conocer las diversas formas de utilizarlas para mejorar la calidad de las escuelas y por ende de los estudiantes; siendo así el uso de datos debe seguir un proceso iterativo de mejora escolar, el cual tiene cuatro componentes.

El primero de ellos es el establecimiento de metas, esto significa que el uso de datos debe comenzar con ciertos objetivos, a menudo relacionados con la mejora de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, estos objetivos deben ser concretos y medibles. A nivel del estudiante y del salón de clases, pueden pertenecer a las metas de aprendizaje de los estudiantes, con respecto a la escuela, pueden relacionarse con ciertas metas de logro que involucran a toda la escuela (Schildkamp, 2019).

Sobre el segundo punto, que es recolectando datos, una vez que se han establecido los objetivos, se recopilan datos para determinar si se están alcanzando estos objetivos; esta recopilación se puede dar en diversas formas como por datos formales: esto incluye cualquier información relevante recopilada sistemáticamente sobre estudiantes, padres, escuelas, líderes escolares y maestros, y la comunidad en la que se encuentra la escuela; por datos informales: los profesores recopilan información sobre las necesidades de sus alumnos en la práctica diaria esto puede darse observando a sus estudiantes y entablando conversaciones dentro de un enfoque de evaluación para el aprendizaje (Schildkamp, 2019).

Resultados de la investigación: Los docentes emplean la investigación existente con el objetivo de mejorar la instrucción, siendo señalado como el proceso por el cual los docentes acceden, evalúan y aplican los hallazgos de la investigación académica para mejorar la enseñanza, además del aprendizaje en sus escuelas; y por Big data: que se refiere a enormes cantidades de datos (Volumen), en formas variadas, que se agregan y actualizan continuamente (Velocidad). Estos datos se pueden usar para monitorear y predecir el desempeño (Schildkamp, 2019).

Según Schildkamp (2019), el tercer componente es el proceso de búsqueda de sentido, los datos deben analizarse e interpretarse para identificar problemas y sus posibles causas. Durante el proceso de dar sentido, la información debe combinarse con los conocimientos, la comprensión y la experiencia locales para convertirla en conocimiento que pueda utilizarse en el proceso de mejora, esto conduce a conclusiones y un plan de acción.

El último componente es la acción y evaluación, donde los resultados del proceso pueden conducir a diferentes tipos de acciones de mejora, por ejemplo, puede conducir a cambios en el plan de estudios y cambios en la instrucción. También puede conducir a cambios en las prácticas de evaluación en una escuela, como la implementación de evaluaciones más formativas en lugar de confiar demasiado en la evaluación sumativa, ayudando a elevar la calidad de los tres pilares importantes de la mejora escolar: (1) currículo (2) evaluación e (3) instrucción (Schildkamp, 2019).

En cuanto a las dimensiones de la evaluación formativa, estas permiten verificar las nociones de manejo del aprendizaje y enseñanza por parte del docente, por intermedio de procedimientos que otorguen al estudiante, una forma de mejorar sus capacidades académicas, así como en el docente de manejar diversas herramientas, que faciliten la comprensión de su curso o inclusive de temas en general, dándole importancia sobre todo a la retroalimentación, que conduce a una mejor recepción del desarrollo académico.

Según Ravela et al. (2017) se toma en cuenta 5 dimensiones para evaluar la variable de evaluación formativa, como primer punto clasificación y compartición

delas intenciones educativas y criterios de logros, la cual hace referencia a los inconvenientes que los distintos alumnos presentan al no comprender al docente lo que quiere compartir, entonces a partir de ellos lo precisos seria que el maestro clasifique, discuta y apoye al alumno. Así mismo tenemos la dimensión generaciónde evidencias acerca de que está aprendiendo cada estudiante; es decir se prevéla visualización del avance que tiene el alumno, donde implica el exponer y explicar las actividades a realizarse, a través de la retroalimentación. La realización de devoluciones que hacen avanzar el aprendizaje, esta dimensión hace referencia ala retroalimentación de los trabajos, donde especifique lo que se tiene que mejorarde manera individualizada a través de la devolución de los trabajos presentados. Con respecto a la Coevaluación, la promoción de que los mismos alumnos retribuyan apreciaciones entre a los trabajos de sus semejantes. Por último, la autoevaluación, se debe incentivar a que el alumno realizase apreciación de trabajoque es lo que se compromete a hacer para cambiarlo.

Utilizar criterios para construir instrumentos; Alsalhanie et al (2017), enfatizan la necesidad de criterios de calificación y objetivos de aprendizaje transparentes en su crítica de las pruebas sumativas que “subvierten” la enseñanza y hacen hincapiéen la memorización de hechos y secuencias de memoria a expensas de las habilidades de razonamiento.

Valorar el desempeño actual, según Yábar y Guillén (2022), anima a los estudiantes y les dan un mayor sentido de pertenencia en las actividades de instrucción”, y explican que el establecimiento colaborativo de metas mejora la motivación intrínseca de los estudiantes y, cuando se combina con otras prácticas de evaluación formativa, también apoya aún más la adopción de objetivos de dominio.

Retroalimentar a los estudiantes, según Lui y Andrade (2022), lo describen como información con la que un alumno puede confirmar, agregar y sobrescribir información en la memoria, ya sea conocimiento del dominio, metacognitivo, creencias sobre sí mismo, tareas, o estrategias. La retroalimentación efectiva, ocurre cuando se alienta a los alumnos a articular su conocimiento tácito, es decir, conocimiento que tanto el profesor como el estudiante obtienen a través de la discusión, reflexión y experiencia.

Es así que, la retroalimentación, a su vez se distingue por componentes como el Feed Up, que implica establecer un propósito claro, cuando los estudiantes entienden el objetivo final, es más probable que se concentren en las tareas de aprendizaje; por ello cuando los maestros tienen un propósito general claro, pueden alinear sus diversas evaluaciones (Lui & Andrade, 2022).

En cambio, el FeedForward, es un aspecto que a menudo se deja de lado; en un sistema de retroalimentación efectivo, los maestros usan datos de evaluación para planificar la instrucción futura; al observar el trabajo de los estudiantes, ya sea de una tarea de verificación, de comprensión o de una evaluación formativa común, usan lo que aprenden para modificar su enseñanza (Lui & Andrade, 2022).

Finalmente, el Feedback se distingue por ser la información que se le da al alumno sobre su desempeño en relación con las metas o los resultados del aprendizaje, teniendo como objetivo la mejora en el aprendizaje, esta reenfoca las acciones del alumno para lograr una meta, al alinear el esfuerzo y la actividad con un resultado (Lui & Andrade, 2022).

Estas dimensiones sustentan de manera relevante, el proceso de evaluación formativa, y sus respectivas consecuencias, en el desarrollo de la educación, en la mejora del docente, así como en la comprensión de la enseñanza-aprendizaje en el alumno, todo ello facilita una perspectiva correcta, del por qué es necesario la implementación de mejoras constantes en el ámbito educativo, y la afiliación en el manejo de nuevas herramientas, que permitan concluir con los objetivos en relación a la educación básica regular.

III. METODOLOGÍA

3.1. Tipo y diseño de investigación

3.1.1. Tipo de investigación:

El estudio se caracteriza por ser de tipo básica, debido a que busca conseguir nuevo conocimiento de forma sistemática para incrementar las fuentes de información y no habrá algún proceso de intervención (Hernández y Mendoza, 2018).

3.1.2. Diseño de investigación:

Por otro lado, es un estudio no experimental de corte transversal, debido a que las variables de estudio no serán manipuladas o intervenidas, además lo cual indica que la información que se recopiló para lograr los objetivos de esta investigación fue tomada en un único momento (Hernández y Mendoza, 2018)

Así mismo, tiene un alcance correlacional simple, debido a que busca contrastar las hipótesis y determinar la relación entre ambas variables a través de un estadístico de correlación (Hernández y Mendoza, 2018).

3.2. Variables y operacionalización

Variable 1: Liderazgo directivo

Definición conceptual: Este tipo de liderazgo hace referencia al líder que debe tener una formación de cultura educativa y desempeñar una labor gerencial educativa, es decir se tiene el rol de dirigirse a los colaboradores de manera clara, sencilla y directa y guiar a los docentes a lograr la misión y visión de la IE (De los santos, 2018)

Definición operacional: El liderazgo directivo debe velar por la cultura educativa, la gerencia educativa y la gestión para la mejora de los aprendizajes.

Dimensiones: 1) Cultura educativa, 2) Gerencia educativa, 3) Gestión para la mejora de los aprendizajes.

Escala de medición: Escala ordinal tipo Likert; nunca, casi nunca, a

veces, casi siempre, siempre.

Variable 2: Evaluación formativa

Definición conceptual: Es un proceso permanente y sistemático en el que se recoge y analiza información para conocer y valorar los procesos de aprendizaje y los niveles de avance en el desarrollo de las competencias. En este sentido, la evaluación formativa se inicia con el planteamiento de metas, estas metas se evaluarán con las evidencias generadas por los estudiantes, las cuales serán analizadas para tomar acciones y evaluar los logros de lo planificado. (CNEB 2020, p.177).

Definición operacional: La evaluación formativa debe seguir las siguientes etapas: establecimiento de metas, generación de evidencias, análisis e interpretación de evidencias, acción y evaluación de la planificación.

Dimensiones: 1) Establecimiento de metas, 2) Generación de evidencias, 3) Análisis e interpretación de evidencias, 4) Acción y evaluación de la planificación.

Escala de medición: Escala ordinal tipo Likert; nunca, casi nunca, a veces, casi siempre, siempre.

3.3. Población, muestra y muestreo

3.3.1. Población:

La población según Hernández y Mendoza (2018) es el conjunto universal de individuos, objetos, etc. los cuales poseen características y otras especificaciones similares, además están sujetos a ser divididos en grupos pequeños para ser objeto de estudio. Para fines de esta investigación se contó con una población de por 80 docentes de ambos sexos, los cuales formen parte del plantel de la institución educativa Ricardo Palma y oscilen entre los 25 y 50 años.

Se aplicó estudio censal, es decir se tomará el 100% de la población y no se aplicará ninguna técnica de muestreo. De acuerdo con Westreicher (2020) un censo no se realiza sobre una muestra, sino en toda la población con la finalidad de conocer sus características con precisión.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La técnica que se empleó en esta investigación es la encuesta, se basa en una serie de preguntas las cuales se preparan para obtener la información de las personas de manera rápida y confiable (Hernández et al., 2014).

Con respecto a los instrumentos el cuestionario, es el instrumento más usado para la recolección de datos, y consiste en un grupo de preguntas cuya finalidad es medir una o más variables (Hernández y Mendoza 2018).

El instrumento a utilizar fue el cuestionario de liderazgo docente, el cual consta de cuatro dimensiones; planificación para el aprendizaje, el cual consta de siete ítems; enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes, con nueve ítems; participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad, con cuatro ítems; desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente de cinco ítems. Este instrumento fue elaborado por Vilca (2020) y modificado por Ramírez (2021), quien determinó su validez y confiabilidad en una muestra de 200 docentes, teniendo como resultado un Alfa de Cronbach 0,955 valor aceptable y su validez se terminó mediante el juicio de expertos.

Para fines de esta investigación se determinó la validez de contenido y confiabilidad de dicho instrumento, respecto a la validez se recurrió al método de juicio de expertos, quienes evaluaron cada uno de sus ítems teniendo en cuenta claridad, pertinencia y relevancia. Respecto a la confiabilidad, la cual se determinó mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, donde obtuvo un valor de ,950 el cual es adecuado, en cuanto a las dimensiones, cultura general obtuvo alfa de Cronbach .799, gestión educativa alfa de Cronbach .818 y gestión de mejora de aprendizaje alfa de Cronbach .885.

Por otro lado, para la segunda variable se utilizó el cuestionario de evaluación formativa, el cual consta de 5 dimensiones y 24 preguntas con respuesta de escala Likert; la primera dimensión (clasificación y

comparación de las intenciones educativas) consta con 6 ítems, (generación de evidencias acerca de los aprendidos) también con 6 ítems, luego (realización de devoluciones que hacen avanzar el aprendizaje) tiene 4 ítems, (Coeducación) consta de 3 ítems y (autoevaluación) 3 ítems. Dicho instrumento fue elaborado por Ravela et al (2011) y ha sido utilizado en diversas investigaciones actuales debido a su confiabilidad y validez. Torres (2022) analizó las propiedades psicométricas en su investigación realizada en Lima, donde determinó la confiabilidad mediante la prueba piloto de 20 docentes, utilizó el estadístico Alfa de Cronbach siendo el resultado de 0,931 valor aceptable y su validez mediante el juicio de expertos quienes evaluaron claridad, coherencia y relevancia.

De igual manera para fines de esta investigación, se evaluó la validez de contenido mediante el juicio de expertos, se evaluó claridad, pertinencia y relevancia de los reactivos. La confiabilidad se realizó mediante el coeficiente alfa de Cronbach donde obtuvo como puntaje ,958 lo que indica que el cuestionario es adecuado para su aplicación en la muestra.

3.5. Procedimientos

El procedimiento para lograr los objetivos planteados en la presente tesis consistió en primer lugar solicitar los permisos necesarios a la institución educativa para aplicar los cuestionarios al plantel educativo, posteriormente se procede con la aplicación de los cuestionarios a la muestra seleccionada, dicha información será confidencial y solo se usará con el propósito de cumplir con los objetivos planteados. Seguidamente se estructurarán las respuestas en una base de datos para su posterior procesamiento estadístico en SPSS V.25 teniendo en consideración la estadística descriptiva e inferencial.

3.6. Método de análisis de datos

El método de análisis de datos consiste en un análisis estadístico descriptivo e inferencial; en el primer caso, una vez procesados los datos obtenidos de los cuestionarios se procederá a realizar las tablas y figuras

descriptivas, que permitieron definir el perfil de los encuestados; por otro lado, se realizó el análisis estadístico inferencial, el cual permitió contrastar la hipótesis de la investigación y además determinar la fuerza de la correlación entre las variables y su significancia.

3.7. Aspectos éticos

La presente investigación se rigió por los principios éticos de Belmont, el cual data de 1979 e incluye diversos principios para la protección de las personas y su integridad. En esta investigación se ha considerado el principio de Respeto, el cual consiste en proteger la autonomía de la persona al permitirles elegir si desean o no participar en el presente estudio, explicando los riesgos, beneficios y posibles complicaciones, para ello se ha establecido un consentimiento informado para conocer si la persona desea o no participar de la investigación. Además, se aplicó el principio de Beneficencia, en la que se busca incrementar los beneficios para los participantes de la investigación y a la vez reducir los riesgos, en la que se comentó en qué consistía la investigación y se brindaron los detalles por el cual se está realizando.

IV. RESULTADOS

Análisis descriptivo

Análisis descriptivo de los niveles de las variables

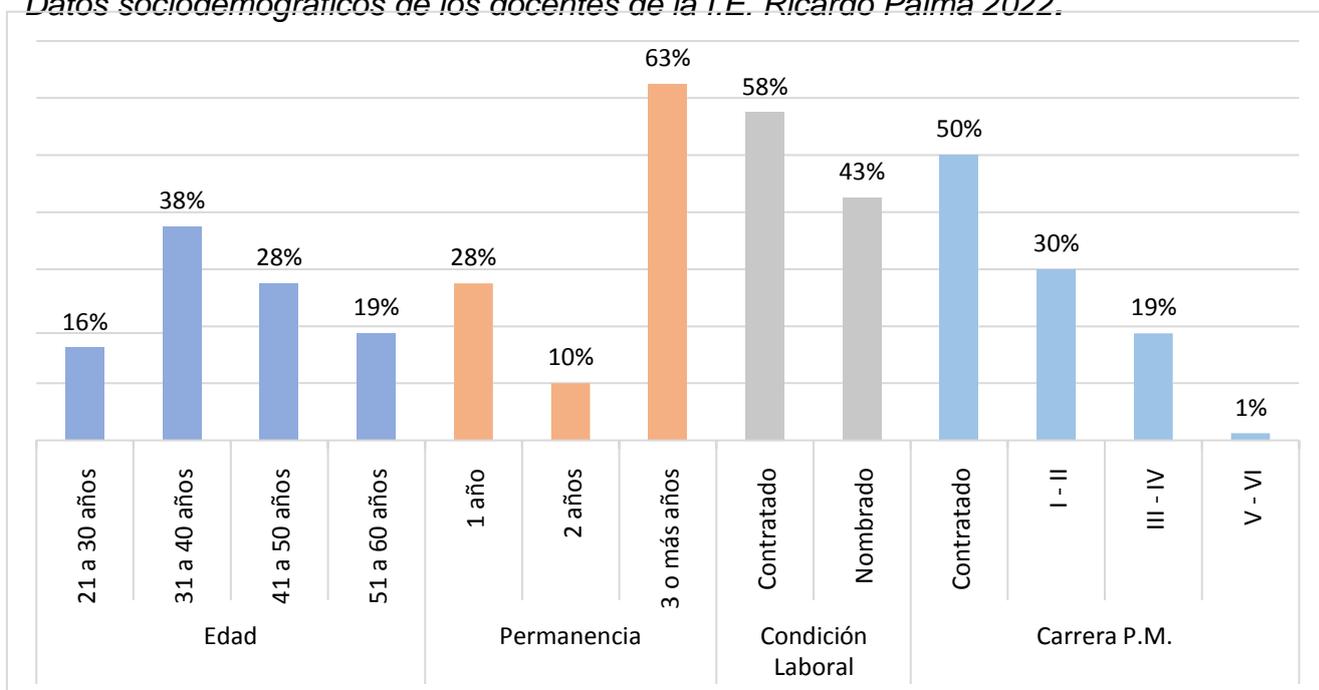
Tabla 1

Datos sociodemográficos de los docentes de la I.E. Ricardo Palma 2022.

Edad	f	%
21 a 30 años	13	16%
31 a 40 años	30	38%
41 a 50 años	22	28%
51 a 60 años	15	19%
Permanencia	f	%
1 año	22	28%
2 años	8	10%
3 o más años	50	63%
Condición Laboral		
Contratado	46	58%
Nombrado	34	43%
Carrera P.M.	f	%
Contratado	40	50%
I - II	24	30%
III - IV	15	19%
V - VI	1	1%

Figura 1

Datos sociodemográficos de los docentes de la I.E. Ricardo Palma 2022.



Nota. En la tabla y figura 1, de acuerdo a los datos sociodemográficos, la edad más predominante abarca el 38% que oscila entre 31 a 40 años de edad. Asimismo, el 63% de los docentes mantienen un tiempo de permanencia aproximando de 3 a más años. Por otro lado, el 58% de los docentes es contratado y el 43% es nombrado. Por último, el 50% no se encuentra en ningún nivel de la carrera pública magisterial y el 1% solo abarca el V al VI nivel de la carrera pública magisterial.

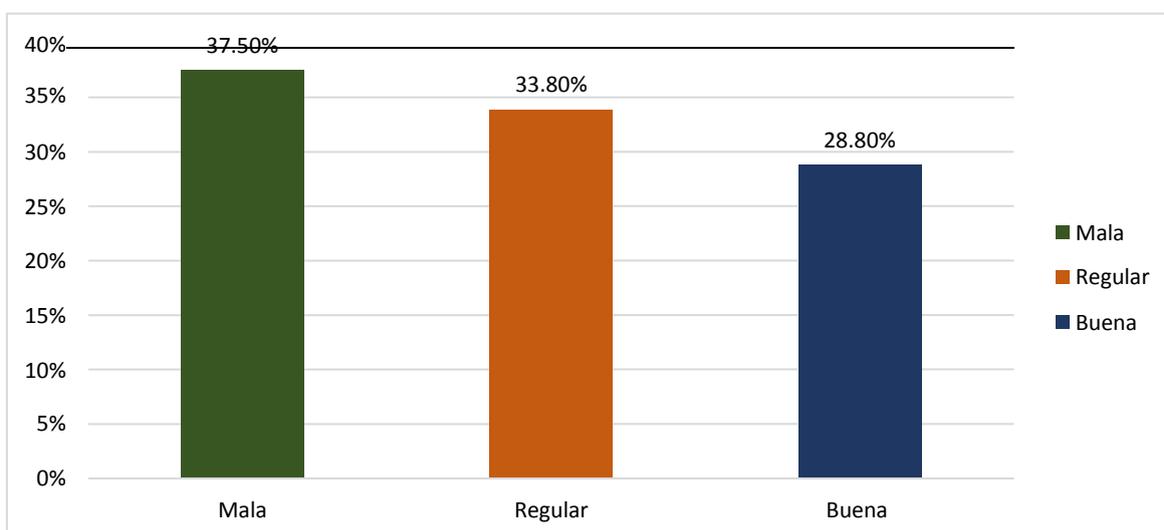
Tabla 2

Niveles obtenidos de la variable liderazgo directivo.

	Frecuencia	Porcentaje
Mala	30	37,5%
Regular	27	33,8%
Buena	23	28,8%
Total	80	100,0%

Figura 2

Niveles obtenidos de la variable liderazgo directivo.



Nota. En la tabla y figura 2 se puede observar la frecuencia y niveles de la variable liderazgo directivo, donde el 28.8% de la muestra evidencia niveles de buena cultura educativa, gerencia educativa y gestión para el manejo de competencias, evidenciando de esa manera que existe adecuada aplicación de las capacidades de liderazgo directivo dentro de la institución, la cual es percibida por los docentes. Del mismo modo el 33.8% exhibe nivel regular de aplicación de liderazgo directivo y sus dimensiones y el 37.5% nivel deficiente o malo.

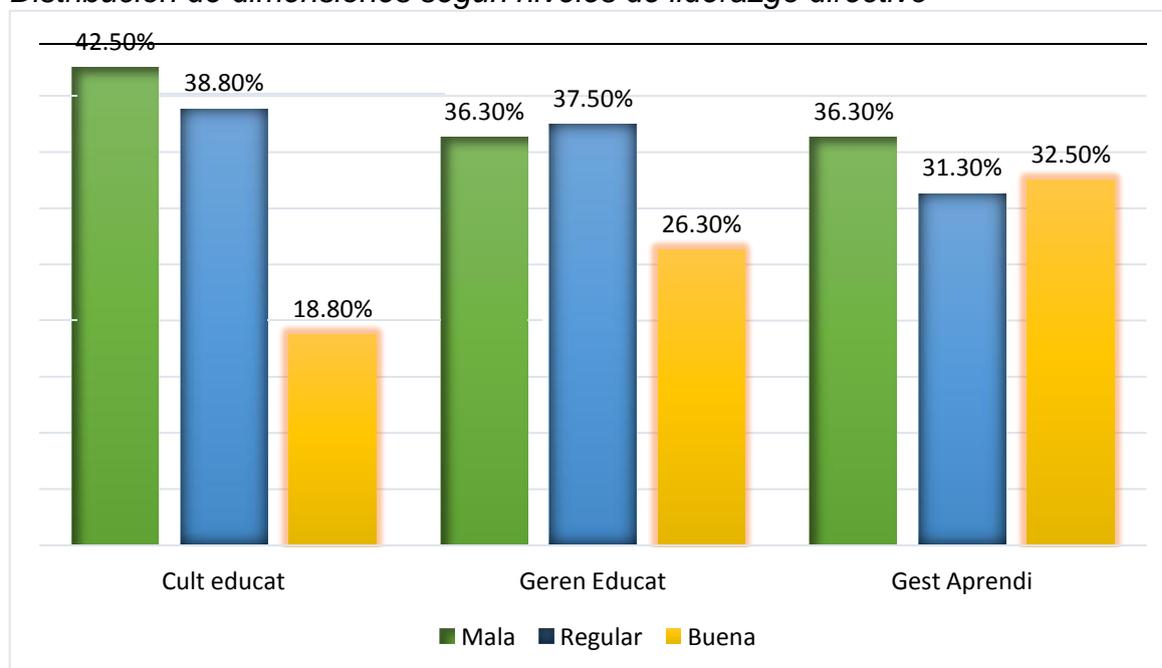
Tabla 3

Distribución de dimensiones según niveles de liderazgo directivo

Dimensiones	Mala		Regular		Bueno	
	f	%	f	%	f	%
Cultura educativa	34	42.5%	31	38.8%	15	18.8%
Gerencia educativa	29	36.3%	30	37.5%	21	26.3%
Gestión para mejorar el aprendizaje	29	36.3%	25	31.3%	26	32.5%

Figura 3

Distribución de dimensiones según niveles de liderazgo directivo



Nota. En la tabla y figura 3 se puede observar los niveles de las dimensiones que conforman la variable de liderazgo directivo, donde se obtuvo que el 42,5% exhibe mala organización en cuanto a cultura educativa, el 38.8% nivel regular y el 18.8% nivel bueno. Así mismo el 36.3% manifiesta niveles de mala gerencia educativa, el 37.5% nivel regular y el 26.3% nivel bueno. La dimensión gestión de aprendizaje el 36.30% manifiesta que existe niveles de deficiencia en su aplicación, el 31.3% nivel regular y el 32.5% niveles buenos en el desarrollo de los indicadores acompañamiento y desarrollo docente.

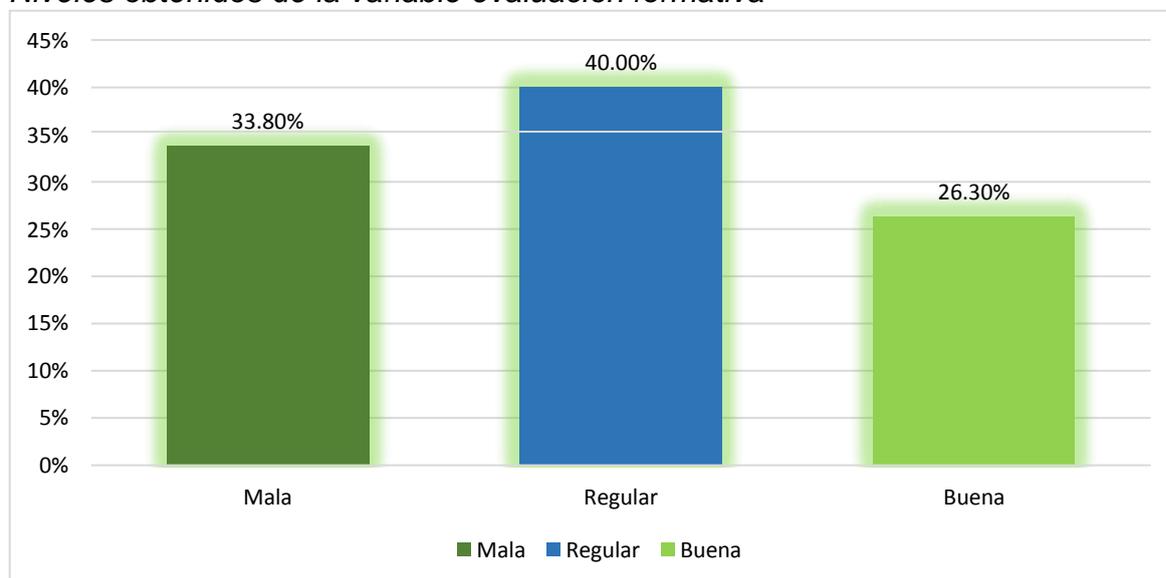
Tabla 4

Niveles obtenidos de la variable evaluación formativa.

	Frecuencia	Porcentaje
Mala	27	33,8%
Regular	32	40,0%
Buena	21	26,3%
Total	80	100,0%

Figura 4

Niveles obtenidos de la variable evaluación formativa



Nota. En la tabla y figura 4 se muestra los las frecuencias y porcentajes de la variable evaluación formativa, donde se evidencia que el 33,8% de los encuestados manifiestan que dentro de institución existe niveles de mala evaluación formativa, el 40% nivel de evaluación regular y el 26.3% nivel bueno. siendo el nivel regular el alto porcentaje, lo que permite concluir que existen aún deficiencias en cuanto al manejo de establecimiento de metas, generación de evidencias, análisis e interpretación de evidencias y acción y evaluación en los docentes.

Tabla 5

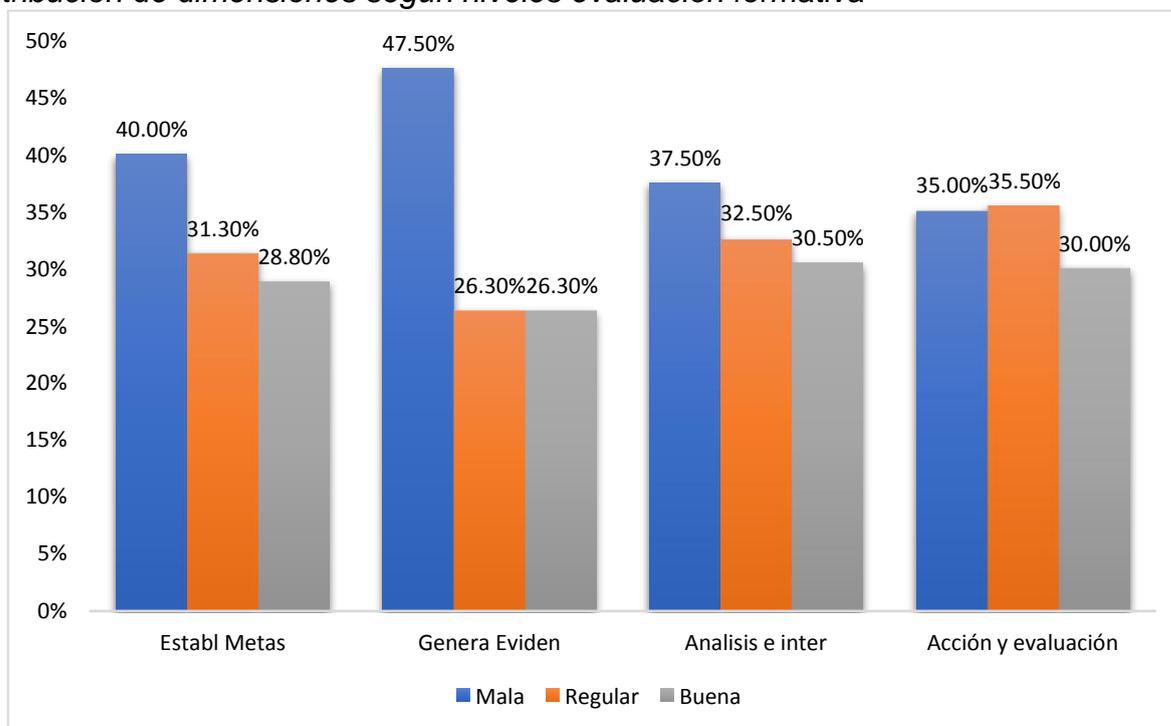
Distribución de dimensiones según niveles de evaluación formativa

Dimensiones	Malo		Regular		Bueno	
	f	%	f	%	f	%
Establecimiento de metas	32	40.0%	25	31.3%	23	28.8%
Generación de evidencias	38	47.5%	21	26.3%	21	26.3%
Análisis e interpretación de evidencias	30	37.5%	26	32.5%	24	30.5%

Acción y evaluación	28	35.0%	28	35.5%	24	30.0%
---------------------	----	-------	----	-------	----	-------

Figura 5

Distribución de dimensiones según niveles evaluación formativa



Nota: En la tabla y figura 5 se logra apreciar los niveles obtenidos en cuando alas dimensiones de la variable evaluación formativa, donde el 40% de los docentes encuetados exhibe que dentro de la institución existe falta de establecimiento de metas y el 28% manifiesta que si existe intensiones educativas y fomentación de participación de los alumnos. En cuanto a la dimensión de generación de evidencias el 47.5% de los docentes manifiesta que hay deficiencias en cuanto a la producción de evidencia y organización de los tipos de productos académicos y solo el 26.6% evidencia niveles óptimos en esta dimensión. El 37.5% de la muestra manifiesta que dificultades para el análisis de evidencias y el 26.3% manifestó estar de acuerdo con los indicadores de esta dimensión. El 35% de los docentes encuestados exhibe que existe deficiencias para la evaluación de la planificación y para tomar acciones de mejora académica, mientras que el 30.5% exhibe que existe buena práctica de acción y evaluación de la planificación.

Análisis inferencial

Prueba de normalidad de los datos.

Hipótesis nula (Ho): La distribución es

normal. Hipótesis alterna (Ha): La

distribución no es normal. **Criterios de**

decisión estadística:

Si $p < 0,05$ entonces se rechaza Ho.

Si $p > 0,05$ entonces no se rechaza Ho.

Tabla 6

Prueba de kolmogorov – Smirnova para una muestra

Kolmogorov-Smirnova			
	Estadístico	gl	Sig.
Liderazgo directivo	,085	80	,200*
Evaluación formativa	,129	80	,002

Nota. Según se puede apreciar en la tabla 6 los valores de significancia obtenidos por la prueba de Kolmogorov-Smirnova, considerada para la determinación del estadístico de correlación Pearson o Rho Spearman, la prueba fue seleccionada debido a que la muestra utilizada para el estudio es mayor a 50.

Dentro de ello se observa el valor de significancia de la variable liderazgo directivo, el cual es $p > 0.005$, lo que indica que tiene una distribución normal. La variable evaluación formativa obtuvo un nivel de significancia $p < 0.005$ lo que no provee de una distribución normal.

Tomando en cuenta lo detallado anteriormente respecto a la prueba de normalidad, se considera para la contratación de las hipótesis el uso del coeficiente de correlación no paramétrico Rho de Spearman.

Prueba de hipótesis

Prueba de Hipótesis

general

Hi: Existe una relación significativa entre el liderazgo directivo y la evaluación formativa en los docentes en la I.E. Ricardo Palma 2022.

Ho: No existe una relación significativa entre el liderazgo directivo y la evaluación formativa en los docentes en la I.E. Ricardo Palma 2022.

Criterios de decisión estadística:

Si $p < 0,05$ entonces se rechaza Ho.

Si $p > 0,05$ entonces no se rechaza Ho.

Tabla 7

Correlación entre el liderazgo directivo y la evaluación formativa en los docentes en la I.E. Ricardo Palma 2022.

			Liderazgo Directivo
Rho de Spearman	Evaluación Formativa	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	,523**
N			80

Nota. En la tabla N°7 se logra apreciar la relación entre liderazgo directivo y evaluación formativa, los resultados estadísticos evidencian, correlación positiva fuerte entre ambas variables, $Rho = ,523^{**}$ y un nivel de significancia de $p < 0.005$, lo que indica que es asociación altamente significativa, y que el liderazgo directo tiene efectos asociativos a la evaluación formativa, con ello se permite aceptar la hipótesis alterna Hi, planteada por el investigador y rechazar la hipótesis nula Ho.

Prueba de Hipótesis específica 1

Hi: Existe relación significativa entre la dimensión Cultura educativa y la evaluación formativa en los docentes en la I.E. Ricardo Palma 2022.

Ho: No existe relación significativa entre la dimensión Cultura educativa y la evaluación formativa en los docentes en la I.E. Ricardo Palma 2022

Criterios de decisión estadística:

Si $p < 0,05$ entonces se rechaza Ho.

Si $p > 0,05$ entonces no se rechaza Ho.

Tabla 8

Correlación entre la dimensión cultura educativa y la evaluación formativa en los docentes en la I.E. Ricardo Palma 2022

		Evaluación formativa
Rho de Spearman	Cultura educativa	
	Coefficiente de correlación	,528**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	80

Nota. En la tabla N°8 se logra apreciar la relación entre la dimensión de liderazgo directivo “cultura educativa” y evaluación formativa, donde se obtuvo un coeficiente de correlación $Rho = ,528^{**}$ y un nivel de significancia $p < 0,05$, con lo cual se puede evidenciar que la asociación entre ambas variables es fuerte y altamente significativa, lo que permite deducir que a mejor desarrollo de compromiso educativo y promoción de valores, los niveles de mejora de evaluación formativa de los docentes aumentará, con ello se acepta la hipótesis alterna Hi y se rechaza la hipótesis nula Ho.

Prueba de Hipótesis específica 2

Hi: Existe relación significativa entre la dimensión Gerencia educativa y la evaluación formativa en los docentes en la I.E. Ricardo Palma 2022

Ho: No existe relación significativa entre la dimensión Gerencia educativa y la evaluación formativa en los docentes en la I.E. Ricardo Palma 2022

Criterios de decisión estadística:

Si $p < 0,05$ entonces se rechaza Ho.

Si $p > 0,05$ entonces no se rechaza Ho.

Tabla 9

Correlación entre la dimensión gerencia educativa y la evaluación formativa en los docentes en la I.E. Ricardo Palma 2022

			Evaluación formativa
Rho de Spearman	Gerencia educativa	Coefficiente de correlación	,489**
		Sig. (bilateral)	,000
		N	80

Nota. En la tabla N°9 se observa los niveles de correlación entre la dimensión gerencia educativa y la variable de evaluación formativa donde se obtuvo un valor $Rho = ,489^*$ y un nivel de significancia $p = 0,000$ lo que indica que la relación entre ambas es fuerte y significativa, con ello se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, entonces se concluye que a mejor desarrollo de actuación administrativa y actuación institucional los niveles de evaluación formativa van a mejorar en los docentes de la institución evaluada.

Prueba de Hipótesis específica 3

Hi: Existe relación significativa entre la dimensión Gestión para la mejora de los aprendizajes y la evaluación formativa en los docentes en la I.E. Ricardo Palma 2022.

Ho: No Existe relación significativa entre la dimensión Gestión para la mejora de los aprendizajes y la evaluación formativa en los docentes en la I.E. Ricardo Palma 2022.

Criterios de decisión estadística:

Si $p < 0,05$ entonces se

rechaza Ho. Si $p > 0,05$

entonces no se rechaza Ho

Tabla 10

Correlación entre la dimensión gestión para la mejora de los aprendizajes y la evaluación formativa en los docentes en la I.E. Ricardo Palma 2022

		Evaluación formativa	
Rho de Spearman	Gestión para mejora de los aprendizajes	Coficiente de correlación Sig. (bilateral)	,504** ,000
		N	80

Nota. En la tabla N°10 se observa los niveles de correlación entre la dimensión gestión para la mejora de los aprendizajes y la variable de evaluación formativa donde se obtuvo un valor $Rho=,504^{**}$ y un nivel de significancia $p=0,000$ lo que indica que la relación entre ambas variables es fuerte y altamente significativa, con estos resultados se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, concluyendo que mientras mejor sea el desarrollo de profesionalidad y acompañamiento al docente, la evaluación formativa docente también mejorara sus niveles en los docentes de la institución.

V. DISCUSIÓN

De acuerdo al objetivo general perseguido por parte de esta investigación la cual se planteó establecer la relación que existe entre el liderazgo directivo y la evaluación formativa en los docentes en la I.E. Ricardo Palma 2022. Los resultados correlacionales evidencian, la existencia de una correlación de índole positiva fuerte entre ambas variables, $Rho=0,523^{**}$ y un nivel de significancia de $p<0.005$, lo que indica que esta resulta ser un asociación altamente significativa, y que el liderazgo directo tiene efectos asociativos respecto a la evaluación formativa.

Por otra parte, en atención a Feridarnalis y Nurdin (2022) quienes estudiaron el liderazgo directivo y su influencia en las evaluaciones formativas, en el aporte de los resultados se evidencia que el desarrollo de las habilidades del liderazgo directivo solo se da en un 29% de los participantes, en relación a la evaluación formativa el nivel es regular (36%), por otro lado se demuestra una relación positiva media entre las variables (0,407); aunque con significancia (0,003), permitiendo concluir que tanto docentes como directores no cuentan con las estrategias requeridas en la mejora educativa de sus escuelas, resultados que coinciden y fundamentan los hallazgos del presente estudio.

Atendiendo a lo vertido por parte del ámbito doctrinal, especialmente a lo expresado por Chiavenato, quien afirmaba que el liderazgo se constituye y erige como aquella influencia de carácter interpersonal, la cual se ejerce y se efectiviza a través de la comunicación humana con la finalidad de lograr o poder conseguir ya sea uno o más objetivos deseados (Chiavenato, 2019). No obstante, Yorgancioğlu et al (2022), definen a la evaluación como aquella manera amplia que permite y posibilita incluir todas las actividades que los docentes y los estudiantes realizan durante sus sesiones de clase, con el fin de obtener información y datos que se pueden utilizar de forma diagnóstica para modificar o variar sus métodos de enseñanza y el aprendizaje.

Por su parte, Romero-Martín et al (2017), argumentan que la evaluación es un procedimiento sistemático de entendimiento del enfoque educativo, así como de su búsqueda, para emitir juicios valorativos sobre sí mismo, permitiendo conducir a una constante mejora, mediante una correcta toma de decisiones. Por ende, esto sustenta, que se asigna como un desarrollo que es consecuencia de la interacción entre estudiante y los métodos de aprendizaje propuestos por el maestro, convirtiéndose en el centro neurálgico de la enseñanza y el aprendizaje en las instituciones educativa.

Siguiendo esa misma línea, Gallardo et al (2018), considera a la evaluación formativa como una amplia variedad de métodos que los docentes usan para realizar evaluaciones en proceso de la comprensión del estudiante, las necesidades de aprendizaje y el progreso académico durante una lección, unidad o curso, es así que ayudan a los maestros a identificar los conceptos que los estudiantes tienen dificultades para comprender, las habilidades que tienen dificultades para adquirir o los estándares de aprendizaje que aún no han logrado para que se puedan hacer ajustes a las lecciones, las técnicas de instrucción y el apoyo académico.

De acuerdo al objetivo específico 1 de la presente investigación, se planteó el establecer el nivel del liderazgo directivo en los docentes de la I.E. Ricardo Palma 2022. Los resultados descriptivos que se obtuvieron tras el proceso de desarrollo de esta investigación, precisan que el 28.8% considera una adecuada aplicación de las capacidades de liderazgo directivo dentro de la institución, la cual es percibida por los docentes. Del mismo modo el 33.8% exhibe nivel regular de aplicación de liderazgo directivo y sus dimensiones y el 37.5% nivel deficiente o malo.

Asimismo, en lo que se refiere a los niveles de las dimensiones que conforman e integran la variable de liderazgo directivo, los resultados que se obtuvieron permitieron af que el 42,5% exhibe mala organización en cuanto a cultura educativa, el 38.8% nivel regular y el 18.8% nivel bueno. Del mismo modo, el 36.3% manifiesta que se presentan niveles de mala gerencia educativa, el 37.5% la existencia de un nivel regular y el 26.3%

nivel bueno. La dimensión gestión de aprendizaje el 36.30% manifiesta que existe niveles de deficiencia en su aplicación, el 31.3% nivel regular y el 32.5% niveles buenos en el desarrollo de los indicadores acompañamiento y desarrollo docente.

En España, Riveras (2020), evaluó los niveles de liderazgo directivo en personal educativo de un colegio secundario, se evidencia en cuanto a los hallazgos que el nivel del liderazgo directivo en los examinados está en niveles aptos con un 40% encontrando las dimensiones gerencial y profesional con niveles elevados (42%) y (45%); respectivamente, facilitando la conclusión de que un manejo consistente con relación a los parámetros establecidos mediante el liderazgo directivo aportan positivamente en los colegios; resultados que coinciden y fundamentan los hallazgos del presente estudio.

Asimismo, Baba (2020), expresaba que el líder desarrolla una visión a futuro, la cual es comunicada a las personas para motivarlas e inspirarlas sin importar los obstáculos; siendo que el líder debe tener ciertas características y cualidades que le permita, guiar a grupos específicos en el logro, así como en el cumplimiento de las metas propuestas. Por su parte, Bajcar y Babiak (2022) mencionan que un líder detecta las necesidades de sus subordinados y por tanto responde a ellas en consecuencia. Este modelo está basado en el intercambio de relaciones del líder con los empleados y viceversa; este modelo contempla un acercamiento mayor entre el líder y los empleados, en donde hay una transacción en la que el líder incide en la motivación de los seguidores mediante premios o a través de un ambiente de unión mientras que los empleados otorgan sus esfuerzos para llegar a los resultados.

De acuerdo al objetivo específico 2 planteó establecer el nivel de evaluación formativa de los docentes en la I.E. Ricardo Palma 2022. Los resultados descriptivos precisan que el 33,8% de los encuestados manifiestan que dentro de institución existe niveles de mala evaluación formativa, el 40% nivel de evaluación regular y el 26.3% nivel bueno. siendo

el nivel regular el alto porcentaje, lo que permite concluir que existen aún deficiencias en cuanto al manejo de establecimiento de metas, generación de evidencias, análisis e interpretación de evidencias y acción y evolución en los docentes.

Asimismo, los niveles obtenidos en cuando a las dimensiones de la variable evaluación formativa, donde el 40% de los docentes encuetados exhibe que dentro de la institución existe falta de establecimiento de metas y el 28% manifiesta que si existe intensiones educativas y fomentación de participación de los alumnos.

En Yurimaguas, Meza (2022), examinó la evaluación formativa para mejorar la valoración del desempeño, para los hallazgos se encontró que evaluación formativa es aplicada en el 25%; de los docentes, en la totalidad de sus clases, utilizando mayormente la evaluación sumativa (59.9%), concluyendo que el déficit en el adecuado manejo de evaluación por parte de los docentes impide que el estudiante mejore su nivel académico; resultados que coinciden y fundamentan los hallazgos del presente estudio.

Asimismo tal como se ha mencionado con anterioridad para Gallardo et al (2018), considera a la evaluación formativa como una amplia variedad de métodos que los docentes usan para realizar evaluaciones en proceso de la comprensión del estudiante, las necesidades de aprendizaje y el progreso académico durante una lección, unidad o curso, es así que ayudan a los maestros a identificar los conceptos que los estudiantes tienen dificultades para comprender, las habilidades que tienen dificultades para adquirir o los estándares de aprendizaje que aún no han logrado para que se puedan hacer ajustes a las lecciones, las técnicas de instrucción y el apoyo académico.

Romero et al (2017), argumentan que la evaluación es un procedimiento sistemático de entendimiento del enfoque educativo, así como de su búsqueda, para emitir juicios valorativos sobre sí mismo, permitiendo conducir a una constante mejora, mediante una correcta toma de decisiones. Por ende, esto sustenta, que se asigna como un desarrollo

que es consecuencia de la interacción entre estudiante y los métodos de aprendizaje propuestos por el maestro, convirtiéndose en el centro neurálgico de la enseñanza y el aprendizaje en las instituciones educativa.

Por su parte Cañadas et al (2018) fundamentan que la evaluación formativa se correlaciona sobre todo con los aspectos de enseñanza y aprendizaje en el docente, siendo estas utilizadas como herramientas de mejora en el estudiante, expresando que la forma en que se evalúa, los parámetros utilizados, y la capacidad del estudiante permiten un logro educativo, beneficioso para ambos, es así que el régimen evaluativo debe ser constante, además de enfocado tanto en el estudiante como para el docente.

De acuerdo al objetivo específico 3, se planteó determinar los datos sociodemográficos de los docentes de la I.E. Ricardo Palma 2022. De acuerdo a los resultados sociodemográficos, la edad más predominante abarca el 38% que oscila entre 31 a 40 años de edad. Asimismo, el 63% de los docentes mantienen un tiempo de permanencia aproximando de 3 a más años. Por otro lado, el 58% de los docentes es contratado y el 43% es nombrado. Por último, el 50% no se encuentra en ningún nivel de la carrera pública magisterial y el 1% solo abarca el V al VI nivel de la carrera pública magisterial.

Barrientos y Alania (2021) analizaron el liderazgo directivo, así como el ambiente institucional, sobre los resultados se ven evidencias de un bajo liderazgo directivo (64%); así como en sus dimensiones de falta de planificación (24%), descoordinación de actividades (17%), falta de seguimiento de evaluación (11%), además como conclusión se tiene que el liderazgo directivo deficiente altera el ambiente educativo y obstaculiza el desempeño para una mejora, resultados coinciden y fundamentan los hallazgos del presente estudio.

Atendiendo a lo manifestado por Gento et al. (2022) se presentan diversos tipos de esta clasificación de liderazgo, tal es el caso de la dimensión cultural, hace referencia al tipo de líder que debe promover la

cultura de la institución y de su perfil propio. Por lo tanto, este tipo de líderes debe actuar con el perfil cultural de la institución educativa y además con el compromiso necesario para defender dicha cultura, ejemplificándolo mediante los valores de la institución. La dimensión profesional evoca al líder que debe impulsar la institución educativa al logro de objetivos y metas educativas. Este tipo de líderes se preocupa que sus contrapartes tengan a su disposición los recursos y medios necesarios para que sean efectivos y mantengan un alto nivel en calidad educativa mediante diferentes estrategias para cumplir los propósitos planteados.

La dimensión gerencial, hace referencia a las actuaciones administrativas y burocráticas, por lo tanto, esta dimensión lleva al líder pedagógico a ser partícipe de la asignación de trabajadores a la institución como es el caso de la contratación de docentes, los cuales deben estar alineados a la misión y objetivos de la institución educativo para mantener la homogeneidad en cuanto a la calidad educativa.

Estas dimensiones aportan cada una de diversa manera, a la comprensión de las tareas específicas que están a cargo de líder, de los parámetros establecidos que tiene que cumplir, así como de sus beneficios, las estrategias, guías, propuestas y todo ello que genera una línea de mejora constante en el líder o persona que se encuentra a cargo del grupo, fomentando una adecuada relación con sus colaboradores, lo que influye en su capacidad de reducir las necesidades o problemáticas que puedan surgir dentro de la institución, beneficiando el rendimiento y eficiencia de los participantes.

Es necesario precisar que desde perspectivas la evaluación formativa se comprende como un resultado, pero no como un proceso. En tal sentido cobra relevancia en la medida en que mejora lo evaluado de manera objetiva, no obstante, no se debe ignorar la evaluación sumativa, que para muchos investigadores es uno de los principales objetivos de la evaluación, porque permite el desarrollo de habilidades tanto académicas como metacognitivas en beneficio de los estudiantes.

Por último, el liderazgo directivo tiene relevancia de estudio, lograr incrementar el diálogo, la participación y la consecución de acuerdos mediante una estructura jerárquica, racional y lineal como es el caso de una institución educativa de cualquier nivel, ya sea primaria, secundaria, especial o de educación básica regular (Rodríguez, 2017). Asimismo, se afirma que la evaluación formativa debe ser obligatoria en todos los niveles porque puede lograr una mejora sostenida en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que beneficia directamente a los estudiantes y con ello, a la sociedad. De lo contrario sería necesario revisar el proceso de enseñanza-aprendizaje para ayudar a lograr mejores resultados durante el proceso de aprendizaje, con actividades que refuercen los conocimientos y las habilidades de los alumnos (Romero et al., 2018).

VI. CONCLUSIONES

Primera. En el objetivo general se determinó que existe correlación estadísticamente significativa de efecto fuerte, entre la variable de liderazgo directivo y evaluación formativa, evidenciado mediante el coeficiente Rho Spearman=, 523 y un nivel de significancia $p < 0.05$.

Segunda. En el objetivo específico 1 se determinó que existe correlación estadísticamente significativa de efecto fuerte, entre la dimensión de cultura educativa de liderazgo directivo y evaluación formativa, evidenciado mediante el coeficiente Rho Spearman=, 528 y un nivel de significancia $p < 0.05$.

Tercera. Se determino en el objetivo específico 2, existe correlación estadísticamente significativa de efecto fuerte, entre la dimensión de cultura educativa de liderazgo directivo y evaluación formativa, evidenciado mediante el coeficiente Rho Spearman=, 528 y un nivel de significancia $p < 0.05$.

Cuarta. Se determino en el objetivo específico 3, existe correlación estadísticamente significativa de efecto fuerte, entre la dimensión gerencia educativa de liderazgo directivo y evaluación formativa, evidenciado mediante el coeficiente Rho Spearman=, 489 y un nivel de significancia $p < 0.05$.

Quinta. Se determino en el objetivo específico 4, existe correlación estadísticamente significativa de efecto fuerte, entre la dimensión gestión para la mejora de los aprendizajes y evaluación formativa, evidenciado mediante el coeficiente Rho Spearman=, 504 y un nivel de significancia $p < 0.05$.

VII. RECOMENDACIONES

Primera. Se recomienda al personal directivo debido a la existe de relación significa liderazgo directivo y evaluación formativa, fomentar capacitaciones docentes de forma activa para que existe interacción directa y se conozca las deficiencias y las capacidades de los docentes.

Segunda. Se recomienda la personal docente, estar en contante comunicación con el director institucional a fin de dar a conocer las dificultades que se presenten y lo que se puede mejorar dentro de la institución para dar un mejorar calidad educativa.

Tercera. Se recomienda al ministerio de educación realizar constantes indagaciones dentro de las instituciones, además de promover actividades integrativas entre directivos y docentes, con el propósito de mejorar la gestión educativa y manejar circunstancias para el desarrollo de aprendizaje.

Cuarta. Se recomienda a la comunidad investigativa realizar investigaciones de tipo explicativa, con diseño experimental en las mismas variables, a fin no solo de identificar la problemática o la relación entre ellas, si no de proponer estrategias de solución y aplicarlas para mejorar la calidad educativa en el país.

REFERENCIAS

- Abarca, S., García, M. y Ortiz, A. (2022). El liderazgo directivo en la gestión de conflictos de instituciones educativas. *Atenas*, 2(54), 172-188. <http://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/79>
- Adama, H. (2022). El liderazgo del director como clave para las relaciones interpersonales y el éxito organizacional en las instituciones educativas: Array. *Maestro Y Sociedad*, 19(2), 796–805. <https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5567>
- Alsahlanie, K., Das, S. & Abdus, S. (2017). Formative evaluation impacting the results of summative evaluation-a feedback based cross sectional study carried out among instructors of an international medical school. *International Journal of Research in Medical Sciences*, 5, 1-16. doi:10.18203/2320-6012.ijrms20172571.
- Altrista, G. (2020). Importancia del liderazgo en los equipos de trabajo. *Gestión en el tercer milenio*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 23(46). <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/administrativas/article/view/19157>
- Amzat, I., Yanti, P., & Suswandari, S. (2022). Estimating the Effect of Principal Instructional and Distributed Leadership on Professional Development of Teachers in Jakarta, Indonesia. *SAGE Open*, 12(3).doi:10.1177/21582440221109585
- Baba, M. (2020). Transformational Leadership and Personal Demographic Profile in the Education System of India. *Global Business Review*, 23(5), 1154– 1174. doi:10.1177/0972150919884200
- Bajcar, B., & Babiak, J. (2022). Transformational and Transactional Leadership. *Front Psychol*, 13, 908594. doi:10.3389/fpsyg.2022.90859
- Barrientos, D. y Alania, R. (2021). Liderazgo directivo y clima institucional:

- radiografía de instituciones educativas privadas del sur oriental del Perú. *Paidagogo*, 3(1), 128–149. doi:10.52936/p.v3i1.50
- Beriche, M. y Medina, Z. (2021). La evaluación formativa: su implementación y principales desafíos en el contexto de la escuela. *Educación*, 27(2), 201- 208. doi:10.33539/educacion.2021.v27n2.2433
- Bernal, C. (2015). *Metodología De La Investigación* (Cuarta ed.). Pearson.
- Cañadas, L., Santos, M. y Castejón, F. (2018). Evaluación en la formación inicial: ¿Avance o retroceso? *Bordón. Revista De Pedagogía*, 70(4), 9–22. doi:10.13042/Bordon.2018.64434
- Chiavenato, I. (2019). *Introducción a la Teoría General de la Administración*(Décima ed.). Madrid: McGraw-Hill Publishing Co.
- Cruzado, J. (2022). La evaluación formativa en la educación. *Comunicación*, 13(2),149-160. doi:10.33595/2226-1478.13.2.672
- De los Santos, E. (2018). ¿Qué es el liderazgo directivo? <https://parquesalegres.org/biblioteca/blog/que-es-el-liderazgo-directivo/>
- Feridarnalis, H., & Nurdin, D. (2022). Leadership: Building Student Agency in Formative Assessment Through Digital Learning. *International Conference on Research of Educational Administration and Management*, 5(1). <http://proceedings.upi.edu/index.php/ICREAM/article/view/2263>
- Flores, L. y Barriga, C. (2021). El proceso de evaluación del liderazgo directivo y su relación con la evaluación del nivel secundaria en la institución educativa emblemática “Mercedes Cabello de Carbonera”. *Rímac. Ugel 02. Lima 2018. IGOBERNANZA*, 4(13), 40–65. doi:10.47865/igob.vol4.2021.99
- Gallardo, F., López, V. M. y Carter, B. (2018). Efectos de la aplicación de un sistema de evaluación formativa y compartida sobre la

autopercepción de las competencias adquiridas en la formación inicial del profesorado. *Estudios pedagógicos*, 44(2), 55-77. doi:10.4067/S0718-0

García, M. (2018). Prácticas Eficaces de Liderazgo Dirigidas a Apoyar la Calidad Docente en los CEIP Públicos de Andalucía. La Percepción de Directivos y Maestros. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(3). <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/9714>

García, J., Farfán, J., Fuertes, L. y Montellanos, A. (2021). Evaluación formativa: un reto para el docente en la educación a distancia. *Revista científica Delectus*, 4(2). doi:10.36996/delectus.v4i2.130

García, M. (2018). Prácticas Eficaces de Liderazgo Dirigidas a Apoyar la Calidad Docente en los CEIP Públicos de Andalucía. La Percepción de Directivos y Maestros. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(3). <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/9714>

Gauvain, M. (2020). *Vygotsky's Sociocultural Theory* (2° ed.). (J. Benson, Ed.) Elsevier. doi:10.1016/B978-0-12-809324-5.23569-4

Gento, S., González, R. & López, E. (2022). Heads of educational institutions and expansion of autonomy with accountability. The mediating role of pedagogical leadership. *Revista Española de Pedagogía*, 80(281), 193- 209. doi:10.22550/REP80-1-2022-07

Gento, S., González, R. y Silfa, H. (2020). Liderazgo pedagógico del docente. *Revista Complutense de Educación*, 31(4). <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/65635>

Gómez, J. (2022). Investigación - acción para el fortalecimiento de la valuación formativa desde la gestión y liderazgo directivo a través del acompañamiento en una institución educativa pública de básica especial del distrito de San Borja. (Tesis de pregrado), Universidad Peruana Cayetano Heredia, Lima, Perú.

<https://hdl.handle.net/20.500.12866/11659>

Gonzales, A., Ruesta, R., Aranda, M., Medina, G. y Sanjinéz, J. (2022). Relación del liderazgo directivo y las competencias emocionales en tiempos de COVID-19. Archivos venezolanos de farmacología y terapéutica, 41(1), 1- 6.

https://www.revistaavft.com/images/revistas/2022/avft_1_2022/7_relacion_liderazgo.pdf

Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. Ciudad de México: Editorial Mc Graw Hill Education.

Hollingworth, L. (2017). Why leadership matters: Empowering teachers to implement formative assessment. Journal of Educational Administration, 50. doi:10.1108/095782312112

Nacional de Ciencias Médicas y Nutrición Salvador Zubirán: https://www.incmnsz.mx/opencms/contenido/investigacion/comiteEducativa/info_rme_belmont.html

Justiniano, L. (2018). Liderazgo directivo en las instituciones educativas de zona urbana en el Distrito De José Crespo y Castillo. (Tesis de Maestría) , Universidad Nacional del Centro del Perú, Huancayo, Perú.

<https://repositorio.uncp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12894/5116/Justiniano%20Esteban.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Lui, A. & Andrade, H. (2022). The Next Black Box of Formative Assessment: A Model of the Internal Mechanisms of Feedback Processing. Front. Educ, 7,751548. doi:10.3389/educ.2022.751548

Luján, B. (2018). Liderazgo directivo y desempeño docente en una institución educativa. (Tesis de maestría). Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI, Trujillo. <http://repositorio.uct.edu.pe/handle/123456789/392>

Meza, J. (2022). Propuesta de evaluación formativa para mejorar el

aprendizaje de los estudiantes del V ciclo en un instituto superior pedagógico público de Yurimaguas. (Tesis de Maestría), Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú.
<https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/515065e0-12c4-47be-bddc-18906950ed5e/content>

Ministerio de educación. (2022). Resolución viceministerial N° 045-2022 MINEDU. Ministerio de la Educación, Lima, Perú.

https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/3044180/_RVM_N%C2%B0_045-2022-MINEDU.pdf.pdf

Ministerio de Educación. (2021). El valor de la evaluación formativa. MINEDU, Lima, Perú.

<https://www.minedu.gob.pe/conectados/pdf/docentes/guia-evaluacion-formativa.pdf>

Ministerio de Educación de Chile. (2019). La evaluación docente en Chile.

Moll, S. (2018). Evaluación formativa. ¿Qué es? ¿Cuál es su finalidad?. <https://justificaturespuesta.com/evaluacion-formativa-finalidad/>

Organización de Estados Iberoamericanos para la Ciencia, E. y. (2020).

Liderazgo directivo: Dimensiones para el análisis de la normativa sobre directores y directoras escolares en Iberoamérica. OEI, Madrid, España.

<https://oei.int/downloads/disk/eyJfcmFpbHMiOmsibWVzc2FnZSI6IkJBaDdDRG9JYTJWNVNTSWZhZVFEwY1dGNE9ESjBjbTFxZG0xeU1XaHJZM0ZsYmpoMlpYWndhZ1k2QmtWVU9oQmthWE53YjNOcGRHbHZia2tpY1dsdWJHbHVhVHNnWm1sc1pXNWhiV1U5SW05bGFTMXNhV1JsY21GNloyOHRaR2x5WldOMGFYWnZMV1JwWjJsMFIx>

Panda, I. (2022). Education Theories: Formative and Summative Evaluations. Free Essays. <https://ivypanada.com/essays/education->

[theories-formative-and-summative-evaluations/](#)

- Parveen, K., Tran, P., Alghamdi, A., Namaziandost, E., Aslam, S., & Xiaowei, T. (2022). Identifying the Leadership Challenges of K-12 Public Schools During COVID-19 Disruption: A Systematic Literature Review. *Front. Psychol*, 13, 875646. doi:10.3389/fpsyg.2022.87
- Ramos, J. (2018). Liderazgo directivo y su influencia en la gestión educativa del I.E.S.T.P Catalina Buendía de Pecho, Distrito de Ica, Año 2017. (Tesis de pregrado), Universidad Alas Peruanas, Ica, Perú. <https://repositorio.uap.edu.pe/jspui/bitstream/20.500.12990/6458/1/Liderazgo%20directivo%20Influencia%20Gesti%C3%B3n%20educativa%20I.E.S.T.P.%20Catalina%20Buend%C3%ADa%20de%20Pecho.pdf>
- Riveras, J. (2020). La influencia del liderazgo del director en la construcción de una cultura organizativa orientada a la innovación de las escuelas. (Tesis de Doctorado), Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España. <https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/672024/jcrl1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rodríguez, E. (2017). Micropolítica escolar y el liderazgo directivo en la escuela. *Revista Educación*, 41(1), 189-202. doi:10.15517/revedu.v41i1.21407
- Romero, C. (2020). Liderazgo Directivo en Escuelas que Superan las Barreras del Contexto. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 19(1), 83–103. doi:10.15366/reice2021.19.1.005
- Romero, I., Gómez, P. y Pinzón, A. (2018). Compartir metas de aprendizaje como estrategia de evaluación formativa. Un caso con profesores de matemáticas. *Perfiles Educativos*, 40(162), 117-137. doi:10.22201/issue.24486167e.2018.162.58632

- Romero, R., Castejón-Oliva, F., López-Pastor, V., & Fraile-Aranda, A. (2017). Formative assessment, communication skills and ICT in Initial teacher education. *Comunicar*, 52, 73-82. doi:10.3916/C52-2017-07
- Romero, R., Montt, B., Pino, B., Riquelme, I. y Gracia, M. (2020). Evaluación formativa y la transferencia de la formación en liderazgo directivo: un caso chileno. *Revista electrónica de investigación educativa*, 22, e19. doi:10.24320/redie.2020.22.e19.2683
- Ruiz, J., Huaita, D., Vásquez, M. y Holguin, J. (2022). Percepción del liderazgo distribuido en la educación peruana. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27(7), 248-265. doi:10.52080/rvgluz.27.7.1
- Salleh, M. (2018). Educational leadership model. *ISTAC*, 49-70. Obtenido de <https://journals.iium.edu.my/shajarah/index.php/shaj/art>
- Schildkamp, K. (2019). Data-based decision-making for school improvement: Research insights and gaps. *Educational Research*, 61(3), 257-273. doi:10.1080/00131881.2019.1625716
- Sepúlveda, R. y Volante, P. (2019). Liderazgo instruccional intermedio: Enfoques internacionales para el desarrollo docente en las escuelas chilenas. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 23(3), 341-362. doi:10.30827/profesorado.v23i3.11231
- Singh, S. y Mahapatra, S. (2022). Online self- and peer- assessment for teacher professional development: A case study of the process and the perceived impact. *TESOL Journal*, 13, e635. doi:10.1002/tesj.635
- Souza, G. (2021). Articulações entre a avaliação formativa alternativa e a aprendizagem significativa. *Revista Meta: Avaliação*, 13(41), 819-839. doi:10.22347/2175-2753v13i41.3485
- Tintore, M., Mayo, I., Quiroga, M. y Parés, I. (2019). Liderazgo y e-liderazgo en lashistorias de vida de líderes educativos a través

del mundo. Revista de Educación Mediática y TIC, 8(2).

https://www.researchgate.net/publication/334772766_Liderazgo_y_e-liderazgo_en_las_historias_de_vida_de_lideres_educativos_a_traves_del_mundo

Torres, J. (2022). Liderazgo en la evaluación formativa de los docentes de la UGEL 06, Vitarte 2021. (Tesis doctoral). Universidad César Vallejo, Lima. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/82355>

UNESCO. (2018). ¿Qué determina el buen desempeño de un docente? Obtenido de <https://es.unesco.org/news/que-determina-buen-desempeno-docente>

UNESCO. (2022). Educación en América Latina y el Caribe. (R. B. Caribbean, Ed.) Providencia, Chile: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381715>

Westreicher, G. (12 de Febrero de 2020). Economipedia. Obtenido de Censo: <https://economipedia.com/definiciones/censo.html>

Yábar, S., & Guillén, M. (2022). Formative Evaluation in a Context of Pedagogical Renewal: Practices at the Service of Success. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 22(8). doi:10.33423/jhetp.v22i8.5334

Yangali, J. y Torres, G. (2020). Liderazgo directivo y su impacto en el aprendizaje estudiantil en. *INNOVA Research Journal*, 5(3), 58-75. doi:10.33890/innova.v5.n3.1.2020.1579

Yorgancioğlu, D., Tunalı, S., & Çetinel, M. (2022). Student and tutor perceptions of the pedagogical potential and challenges of design jury as an assessment method. *Arts and Humanities in Higher Education*, 21(2), 139–157. doi:10.1177/14740222

- Zhorova, I., Kokhanovska, O., Khudenko, O., Osypova, N., & Kuzminska, O. (2022). Teachers' training for the use of digital tools of the formative assessment in the implementation of the concept of the New Ukrainian School. *Educational Technology Quarterly*, 2022(1), 56-72. doi:10.55056/etq.11
- Yazıcı, Ş., Özgenel, M., Koç, M., & Baydar, F. (2022). The Mediator Role of Employee Voice in the Effect of Agile Leadership on Teachers' Affective Occupational Commitment. *SAGE Open*, 12(3). doi:10.1177/2158244022111948

ANEXOS

Anexo 1: matriz de operacionalización de la variable liderazgo directivo

Variab les	Definición conceptual	Dimensiones	Indicadore s	ítems	Escala de medición	Nivel / rango
Lideraz go directiv o	Este tipo de liderazgo hace referencia al líder que debe tener una formación de cultura educativa y desempeñar una labor gerencial educativa, es decir se tiene el rol de dirigirse a los laboradores de manera clara, sencilla	Cultura educativa: Esta dimensión hace referencia al conjunto de valores y compromisos dentro de un mismo entorno social, caracterizado por un patrón de relaciones interpersonales (Elías, 2015).	Compromiso. Promoción de valores.	1-2-3 4- 5-6	Ecala Likert: Nunca (1) Casi nunca (2) A veces (3) Casi siempre (4)	Mala Regular Buena
		Gerencia educativa: Esta dimensión se refiere al proceso a través del cual se orienta y conduce la labor del docente y las funciones administrativas de la escuela y las relaciones institucionales con el entorno. (Zhigue y Sanmartín, 2019)	Actuación administrativa. Actuación institucional.	7-8-9-10 11-12		

	y directa y guiar a los docentes a lograr la misión y visión de la IE (De los santos, 2018)	Gestión para la mejora de los aprendizajes: Comprende las competencias del directivo enfocadas hacia el desarrollo de la profesionalidad docente y el proceso de acompañamiento sistemático al docente para la mejora de los aprendizajes desde un enfoque de respeto a la diversidad e inclusión. (MBDD, 2020).	Desarrollo de la profesionalidad docente. Acompañamiento al docente.	13-14-15 16-17-18-19	Siempre (5)	
--	---	--	---	-----------------------------	-------------	--

Anexo 1: matriz de operacionalización de la variable evaluación formativa

Variable	Definición conceptual	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición	Nivel / rango
Evaluación formativa	Es un proceso permanente y sistemático en el que se recoge y analiza información para conocer y valorar los procesos de aprendizaje y los niveles de avance en el desarrollo de las competencias. En este sentido, la evaluación formativa se inicia con el planteamiento de metas, estas metas se evaluarán con las evidencias generadas por los estudiantes, las	<p>Establecimiento de metas:</p> <p>Esto significa que la sesión de clases debe comenzar con el planteamiento de objetivos, relacionados con la mejora de la calidad de la enseñanza y se debe considerar la participación de los estudiantes en el establecimiento de estos objetivos (Schildkamp, 2019)</p>	<p>Intenciones educativas.</p> <p>Fomenta la participación de los estudiantes.</p>	<p>1-2-3-4</p> <p>5-6</p>	<p>Escala Likert:</p> <p>Nunca (1)</p> <p>Casi nunca (2)</p> <p>A veces (3)</p> <p>Casi siempre (4)</p> <p>Siempre (5)</p>	<p>Mala</p> <p>Regular</p> <p>Buena</p>
		<p>Generación de evidencias:</p> <p>Una vez que se han establecido los objetivos, se recopilan productos y/o evidencias para determinar si se están alcanzando estos objetivos; esta recopilación se puede dar en diversas formas, los profesores recopilan información sobre las necesidades de sus estudiantes (Schildkamp, 2019)</p>	<p>Relación con las metas.</p> <p>Tipos de productos y/o evidencias.</p>	<p>7-8</p> <p>9-10-11-12</p>		

	cuáles serán analizados para tomar acciones y evaluar los logros de lo planificado. (CNEB 2020, p.177).	<p>Análisis e interpretación de evidencias:</p> <p>Aquí los docentes evalúan los productos y/o evidencias para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en sus escuelas. Además, los docentes socializan los resultados obtenidos con los estudiantes (Schildkamp, 2019).</p>	<p>Evaluación de productos y/o evidencias.</p> <p>Socialización con los estudiantes.</p>	<p>13-14-15-16-17-18</p> <p>19-20-21</p>		
		<p>Acción y evaluación de la planificación:</p> <p>Basados en los resultados se toman acciones de mejora, por ejemplo, puede conducir a cambios en el plan de estudios y cambios en las estrategias de enseñanza (Schildkamp, 2019).</p>	<p>Acciones de mejora.</p> <p>Evaluación de la planificación.</p>	<p>22-23-24-25</p> <p>26-27</p>		

Anexo 2: instrumentos de recolección de datos

CUESTIONARIO DE LIDERAZGO DIRECTIVO

N° DE PARTICIPANTE:

SEXO:

FECHA:

INSTRUCCIONES: Estimado (a) docente el presente instrumento forma parte de una investigación, por lo que se le solicita observar con detenimiento las actividades que realiza y marcar con un aspa (x) dentro de los casilleros según lo que usted observe de acuerdo a la información solicitada.

Nunca (1) Casi nunca (2) A veces (3) Casi siempre (4) Siempre (5)

N°	VARIABLE: Liderazgo Directivo	1	2	3	4	5
	DIMENSIÓN 1: Cultura educativa					
1	Promueve la cultura y principios de la institución.					
2	Promueve el cumplimiento del reglamento interno.					
3	Participa activamente en la solución de los problemas.					
4	Promueve la práctica de valores en los docentes.					
5	Promueve la práctica de los valores en los estudiantes y padres de familia.					
6	Impulsa el respeto, como hábito de compromiso en el desarrollo institucional.					
	DIMENSIÓN 2: Gerencia educativa					
7	Garantiza la estabilidad laboral de la plana docente.					
8	Propicia que las actividades de capacitación docente, sean de acuerdo a las debilidades identificadas en los docentes.					
9	Informa de manera oportuna a la UGEL acerca de los recursos y materiales pedagógicos que necesitan.					
10	Gestiona actividades con los aliados estratégicos en bienestar de la comunidad educativa.					
11	Monitorea la labor pedagógica en el desarrollo de las sesiones de aprendizaje.					
12	Promueve la organización eficiente de las comisiones de trabajo en la institución educativa.					
	DIMENSIÓN 3: Gestión para la mejora de los aprendizajes					
13	Gestiona oportunidades de formación continua de los docentes para la mejora de su desempeño.					

14	Genera espacios y mecanismos para el trabajo colaborativo entre docentes.					
15	Promueve en los docentes innovaciones e investigaciones pedagógicas.					
16	Orienta y promueve la participación de los docentes en la planificación curricular.					
17	Propicia una práctica docente basada en el trabajo colaborativo y por indagación.					
18	Monitorea el uso de estrategias y recursos en función del logro de las metas de aprendizaje.					
19	Monitorea el proceso de evaluación de los aprendizajes a partir de criterios claros y coherentes.					

¡GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN!

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN FORMATIVA

N° DE PARTICIPANTE:

SEXO:

.....

FECHA:

INSTRUCCIONES: Estimado (a) docente el presente instrumento formaparte de una investigación, por lo que se le solicita observar condetenimiento las actividades que realiza y marcar con un aspa (x) dentro de los casilleros según lo que usted observe de acuerdo a la informaciónsolicitada.

Nunca (1) Casi nunca (2) A veces (3) Casi siempre (4) Siempre (5)

N°	VARIABLE: Evaluación Formativa	Escala				
		1	2	3	4	5
	DIMENSION 1: Establecimiento de metas					
1	Explica la situación significativa que se va a desarrollar y su relación con los campos temáticos.					
2	Propone el propósito de manera comprensible y significativa a sus estudiantes.					
3	Propone los criterios de evaluación a sus estudiantes para un trabajo más elaborado.					
4	El propósito y los criterios de evaluación que propone están en relación al CNEB.					
5	Discute el propósito y los criterios de evaluación con sus estudiantes.					
6	Verifica si sus estudiantes comprenden el propósito y los criterios de evaluación planteados.					
	DIMENSIÓN 2: Generación de evidencias					
7	Los productos y/o evidencias que sus estudiantes propuestos se ajustan al propósito planteado.					
8	Plantea actividades que promueven el logro de competencias.					
9	Plantea actividades para trabajar de manera individual y grupal.					
10	Utiliza evidencias y/o productos tangibles para la evaluación, como trípticos, ensayos, ficha de trabajo, etc.					
11	Utiliza evidencias y/o productos intangibles para la evaluación, como preguntas retadoras, observación de desempeño, etc.					
12	Promueve la socialización de las evidencias con sus compañeros.					
	DIMENSIÓN 3: Análisis e interpretación de evidencias.					

13	Identifica las fortalezas individuales en base a los productos y/o evidencias presentadas.					
14	Identifica las fortalezas grupales en base a los productos y/o evidencias presentadas.					
15	Identifica los puntos de mejora individuales en base a los productos y/o evidencias presentadas.					
16	Identifica los puntos de mejora grupales en base a los productos y/o evidencias presentadas.					
17	Identifica los conceptos erróneos con respecto al campo temático desarrollado.					
18	Utiliza un instrumento de evaluación para calificar la evidencia y/o producto.					
19	Comenta y discute las fortalezas individuales y grupales identificadas, con sus estudiantes.					
20	Comenta y discute los puntos de mejora individuales y grupales identificados, con sus estudiantes.					
21	Promueve la retroalimentación de manera individual y grupal.					
	DIMENSIÓN 3: Acción y evaluación de la planificación					
22	Reprograma los objetivos planificados cuando descubre que los objetivos planteados aún no se han alcanzado.					
23	Reprograma los campos temáticos planificados cuando descubre con los contenidos planteados no fueron comprendidos por la mayoría de los estudiantes.					
24	Utiliza otras estrategias en el desarrollo de las sesiones cuando descubre que el campo temático no fue comprendido por la mayoría de los estudiantes.					
25	Elabora y ejecuta un plan de reforzamiento enfocado en los estudiantes que presentan mayores dificultades de aprendizaje.					
26	Evalúa si las estrategias utilizadas permitieron el desarrollo de competencias en sus estudiantes.					
27	Evalúa si las actividades planteadas permitieron el desarrollo de competencias en sus estudiantes.					

Anexo 4: certificado de la validación de los instrumentos



Certificado de validez de contenido del instrumento que mide la Evaluación Formativa

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹				Relevancia ²				Claridad ³				Sugerencias
		MD	D	A	MA	MD	D	A	MA	MD	D	A	MA	
DIMENSION 1: Establecimiento de metas														
1	Explica la situación significativa que se va a desarrollar y su relación con los campos temáticos.				X				X				X	
2	Propone el propósito de manera comprensible y significativa a sus estudiantes.				X				X				X	
3	Propone los criterios de evaluación a sus estudiantes para un trabajo más elaborado.				X				X				X	
4	El propósito y los criterios de evaluación propuestos están en relación al CNEB.				X				X				X	
5	Discuto el propósito y los criterios de evaluación con mis estudiantes.				X				X				X	
6	Verifica si sus estudiantes comprenden el propósito y los criterios de evaluación planteados mediante su parfraseo.				X				X				X	
DIMENSIÓN 2: Generación de evidencias														
7	Los productos y/o evidencias propuestas, se ajustan al propósito planteado.				X				X				X	
8	Plantea actividades que promueven el logro de competencias.				X				X				X	
9	Plantea actividades para trabajar de manera individual y grupal.				X				X				X	
10	Utiliza evidencias y/o productos tangibles para la evaluación, como trípticos, ensayos, ficha de trabajo, etc.				X				X				X	
11	Utiliza evidencias y/o productos intangibles para la evaluación, como preguntas retadoras, observación de desempeño, etc.				X				X				X	
12	Promueve la socialización de los productos y/o evidencias con sus compañeros.				X				X				X	
DIMENSIÓN 3: Análisis e interpretación de evidencias.														
13	Identifica las fortalezas individuales en base a los productos y/o evidencias presentadas.				X				X				X	
14	Identifica las fortalezas grupales en base a los productos y/o evidencias presentadas.				X				X				X	
15	Identifica los puntos de mejora en base a los productos y/o evidencias presentadas.				X				X				X	
16	Identifica los puntos de mejora en base a los productos y/o evidencias presentadas.				X				X				X	
17	Identifica los conceptos erróneos con respecto al campo temático desarrollado.				X				X				X	
18	Utiliza un instrumento para evaluar la evidencia y/o producto.				X				X				X	
19	Comenta y discute las fortalezas individuales y grupales identificadas, con sus estudiantes.				X				X				X	
20	Comenta y discute los puntos de mejora individuales y grupales identificados, con sus estudiantes.				X				X				X	
21	Promueve la retroalimentación de manera individual y grupal.				X				X				X	
DIMENSIÓN 4: Acción y evaluación de la planificación														
22	Reprograma los objetivos planificados cuando descubre que los objetivos planteados aún no se han alcanzado.				X				X				X	

Anexo 5: confiabilidad de los instrumentos

Confiabilidad del instrumento liderazgo directivo

Resumen de procesamiento de casos			
		N	%
Casos	Válido	39	100,0
	Excluido a	0	,0
	Total	39	100,0

Estadístico de confiabilidad de la variable y sus dimensiones

Variable /dimensión	Alfa de Cronbach	N de elementos
D. Cultura educativa	,799	6 ítems
D. Gestión educativa	,818	6 ítems
D. Gestión de mejora de aprendizaje	,885	7 ítems
Liderazgo directivo	,950	19 ítems

Confiabilidad del instrumento evaluación formativa

Resumen de procesamiento de casos			
		N	%
Casos	Válido	38	97,4
	Excluido	1	2,6
	<u>Total</u>	<u>39</u>	<u>100,0</u>

Estadístico de confiabilidad de la variable

Alfa de Cronbach	N de elementos
<u>,958</u>	<u>27</u>

Anexo 6: Autorización de aplicación de instrumentos

"Año del Fortalecimiento de la Soberanía Nacional"

Lima, 20 de octubre del 2022

CARTA DE AUTORIZACIÓN N° 001-2022

Señor:

ENRIQUE ALFREDO MUNGUIA MAMANI
Aspirante a Magister del Programa de Maestría en Administración de la Educación.

De mi mayor consideración:

Es muy grato dirigirme a su persona para saludarle cordialmente y otorgarle formalmente el permiso a realizar su Trabajo de Investigación mediante la Tesis titulada:

"LIDERAZGO DIRECTIVO Y EVALUACIÓN FORMATIVA EN LOS DOCENTES DE LA I.E. RICARDO PALMA, LIMA - 2022"

En ese sentido, se autoriza realizar la aplicación en forma virtual o presencial los instrumentos de la investigación y así poder desarrollar su mencionado trabajo de investigación en nuestra Institución Educativa "Ricardo Palma" que mi persona representa como director.

Los resultados de su investigación serán alcanzados a mi despacho, luego de finalizada su tesis, como evidencia a ser archivada en nuestra base de datos.

Con ese motivo, le saluda atentamente:



CÉSAR ABEL MENDOZA RAMÍREZ
DIRECTOR INSTITUCIONAL

Anexo 7. Autorización para publicación de identidad de la organización



AUTORIZACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN PARA PUBLICAR SU IDENTIDAD EN LOS RESULTADOS DE LAS INVESTIGACIONES

Datos Generales

Nombre de la Organización:	RUC:
I. E. RICARDO PALMA	
Nombre del Titular o Representante legal:	
CESAR MENDOZA RAMIREZ	
Nombres y Apellidos	DNI:
	09557643

Consentimiento:

De conformidad con lo establecido en el artículo 7º, literal "f" del Código de Ética en Investigación de la Universidad César Vallejo (*), autorizo [], no autorizo [] publicar LA IDENTIDAD DE LA ORGANIZACIÓN, en la cual se lleva a cabo la investigación:

Nombre del Trabajo de Investigación	
LIBERAZGO DIRECTIVO Y EVALUACIÓN FORMATIVA EN LOS DOCENTES DE LA I.E. RICARDO PALMA, LIMA - 2022	
Nombre del Programa Académico:	
MAESTRÍA EN ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN	
Autor: Nombres y Apellidos	DNI:
ENRIQUE ALFREDO MUNGUÍA MAMANI	43933131

En caso de autorizarse, soy consciente que la investigación será alojada en el Repositorio Institucional de la UCV, la misma que será de acceso abierto para los usuarios y podrá ser referenciada en futuras investigaciones, dejando en claro que los derechos de propiedad intelectual corresponden exclusivamente al autor (a) del estudio.

Lugar y Fecha:

Firma: 
 CESAR MENDOZA RAMIREZ
 DIRECTOR
 (Titular o Representante legal de la Institución)

(*). Código de Ética en Investigación de la Universidad César Vallejo-Artículo 7º, literal "f" Para difundir o publicar los resultados de un trabajo de investigación es necesario mantener bajo anonimato el nombre de la institución donde se llevó a cabo el estudio, salvo el caso en que haya un acuerdo formal con el gerente o director de la organización, para que se difunda la identidad de la institución. Por ello, tanto en los proyectos de investigación como en los informes o tesis, no se deberá incluir la denominación de la organización, pero si será necesario describir sus características.

Anexo 8: formato de consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo,..... he aceptado voluntariamente la invitación de participar en la investigación titulada; Liderazgo Directivo y Evaluación Formativa en los Docentes de la IE Ricardo Palma, Lima – 2022

Me han informado claramente sobre los responsables de la investigación, y a qué institución pertenecen. Asimismo, me han explicado sobre el propósito de la investigación. También sé, que la información que proporcionaré es confidencial, y solo será utilizada para los fines de la investigación.

Me han informado de los riesgos y beneficios. Me han dicho y sé, que mi participación es voluntaria y confidencial; por ello, solo me identificaré con un seudónimo que ha sido elegido según mi voluntad y decisión.

La persona que me ha leído el presente documento que se llama CONSENTIMIENTO INFORMADO, me ha dicho que en cualquier momento puedo retirarme de la investigación. Me ha proporcionado un número de teléfono, al cual llamaré ante cualquier duda.

Asimismo, me han dicho, que me darán una copia del presente documento. Y como prueba que entendí lo que me han leído y explicado, firmo el presente documento.

Firma:

DNI:

Anexo 9: sábana de datos

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N
1	Edad	Tiempo de permanen...	Condición laboral	Nivel en la carrera p1	p2	p3	p4	p5	p6	p7	p8	p9	p10	
4	42 3 o más años	Nombrado	I - II		5	5	5	4	5	5	5	4	4	5
5	60 3 o más años	Nombrado	III - IV		5	5	5	4	5	5	5	4	4	5
6	57 3 o más años	Nombrado	III - IV		4	5	4	4	4	4	4	3	4	4
7	34 1 año	Contratado	Contratado		4	5	5	5	5	5	5	5	5	5
8	34 3 o más años	Contratado	Contratado		3	4	4	4	4	4	4	3	2	3
9	58 3 o más años	Nombrado	III - IV		5	4	4	5	5	5	5	4	4	5
10	40 3 o más años	Nombrado	I - II		5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
11	50 3 o más años	Contratado	I - II		5	5	5	5	5	5	5	5	5	4
12	30 años	Contratado	I - II		5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
13	43 3 o más años	Nombrado	I - II		5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
14	32 1 año	Contratado	Contratado		5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
15	29 1 año	Contratado	Contratado		5	4	3	5	5	5	4	1	4	5
16	43 3 o más años	Contratado	III - IV		4	5	5	5	5	5	4	4	5	5
17	29 3 o más años	Contratado	Contratado		4	4	4	3	4	4	4	4	1	2
18	40 1 año	Contratado	I - II		5	5	5	5	5	4	5	3	4	5
19	23 1 año	Contratado	Contratado		3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
20	53 3 o más años	Nombrado	III - IV		5	5	5	5	5	5	1	3	5	5
21	28 3 o más años	Contratado	Contratado		2	4	3	1	1	1	2	2	3	3
22	47 3 o más años	Contratado	Contratado		3	4	3	4	4	4	3	4	4	4
23	29 2 años	Contratado	Contratado		3	5	4	5	5	4	4	4	2	4
24	48 años	3 o más años	Contratado		5	5	5	5	5	5	5	5	4	5
25	37 3 o más años	Nombrado	I - II		3	4	4	3	3	3	2	2	3	3
26	30 2 años	Nombrado	I - II		4	4	4	4	4	5	2	2	4	4
27	35 3 o más años	Contratado	Contratado		4	5	3	4	5	5	4	4	4	3
28	43 3 o más años	Nombrado	I - II		4	5	5	4	5	4	4	4	4	3
29	44 1 año	Contratado	Contratado		3	4	3	4	3	4	3	4	4	3
30	41 3 o más años	Contratado	Contratado		4	4	4	4	5	5	3	4	5	4
31	31 3 o más años	Nombrado	I - II		4	4	5	5	4	3	4	4	3	3
32	31 1 año	Contratado	Contratado		3	3	3	4	4	4	3	3	5	5
33	33 1 año	Contratado	Contratado		5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
34	55 3 o más años	Nombrado	I - II		5	5	5	5	5	5	4	4	5	5
35	47 3 o más años	Nombrado	III - IV		4	4	5	5	4	4	4	3	3	4
36	35 3 o más años	Nombrado	I - II		5	4	5	4	5	4	4	4	4	4
37	55 2 años	Contratado	I - II		3	3	3	4	3	2	3	2	4	3
38	1 año	Contratado	Contratado		4	4	3	4	4	4	5	3	4	4
39	45 1 año	Contratado	Contratado		5	5	4	4	4	5	4	2	5	5
40	37 1 año	Contratado	Contratado		5	5	5	4	4	4	3	5	4	2
41	29 2 años	Contratado	Contratado		4	4	4	4	4	4	5	4	4	5
42	51 3 o más años	Nombrado	III - IV		5	4	5	5	5	5	5	4	5	5
43	36 3 o más años	Contratado	Contratado		4	4	4	4	4	4	4	3	3	4
44	47 3 o más años	Nombrado	III - IV		5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
45	27 3 o más años	Contratado	Contratado		4	5	5	4	5	5	5	5	5	5
46	55 3 o más años	Nombrado	I - II		5	3	4	5	5	5	5	3	5	5
47	32 1 año	Contratado	Contratado		5	5	5	5	5	5	5	5	5	5

Para resultados-Enrique.sav [ConjuntoDatos1] - IBM SPSS Statistics Editor de datos

Archivo Editar Ver Datos Transformar Analizar Gráficos Utilidades Ampliaciones Ventana Ayuda

	Nombre	Tipo	Anchura	Decimales	Etiqueta	Valores	Perdidos	Columnas	Alineación	Medida	Rol
1	Edad	Cadena	9	0	Edad:	Ninguna	Ninguna	9	Izquierda	Nominal	Entrada
2	Tiempodeper...	Cadena	15	0	Tiempo de per...	Ninguna	Ninguna	15	Izquierda	Nominal	Entrada
3	Condiciónla...	Cadena	11	0	Condición laboral	Ninguna	Ninguna	11	Izquierda	Nominal	Entrada
4	Nivelentacar...	Cadena	10	0	Nivel en la carr...	Ninguna	Ninguna	10	Izquierda	Nominal	Entrada
5	p1	Numérico	1	0		Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Nominal	Entrada
6	p2	Numérico	1	0		Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Nominal	Entrada
7	p3	Numérico	1	0		Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Nominal	Entrada
8	p4	Numérico	1	0		Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Nominal	Entrada
9	p5	Numérico	1	0		Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Nominal	Entrada
10	p6	Numérico	1	0		Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Nominal	Entrada
11	p7	Numérico	1	0		Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Nominal	Entrada
12	p8	Numérico	1	0		Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Nominal	Entrada
13	p9	Numérico	1	0		Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Nominal	Entrada
14	p10	Numérico	1	0		Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Nominal	Entrada
15	p11	Numérico	1	0		Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Nominal	Entrada
16	p12	Numérico	1	0		Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Nominal	Entrada
17	p13	Numérico	1	0		Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Nominal	Entrada
18	p14	Numérico	1	0		Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Nominal	Entrada
19	p15	Numérico	1	0		Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Nominal	Entrada
20	p16	Numérico	1	0		Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Nominal	Entrada
21	p17	Numérico	1	0		Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Nominal	Entrada
22	p18	Numérico	1	0		Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Nominal	Entrada
23	p19	Numérico	1	0		Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Nominal	Entrada
24	p1_A	Numérico	1	0	p1	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Nominal	Entrada
25	p2_A	Numérico	1	0	p2	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Nominal	Entrada
26	p3_A	Numérico	1	0	p3	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Nominal	Entrada
27	p4_A	Numérico	1	0	p4	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Nominal	Entrada
28	p5_A	Numérico	1	0	p5	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Nominal	Entrada
29	p6_A	Numérico	1	0	p6	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Nominal	Entrada

Vista de datos Vista de variables

IBM SPSS Statistics Process

	Nombre	Tipo	Anchura	Decimales	Etiqueta	Valores	Perdidos	Columnas	Alineación	Medida	Rol
28	p5_A	Numérico	1	0	p5	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Nominal	Entrada
29	p6_A	Numérico	1	0	p6	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Nominal	Entrada
30	p7_A	Numérico	1	0	p7	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Nominal	Entrada
31	p8_A	Numérico	1	0	p8	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Nominal	Entrada
32	p9_A	Numérico	1	0	p9	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Nominal	Entrada
33	p10_A	Numérico	1	0	p10	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Nominal	Entrada
34	p11_A	Numérico	1	0	p11	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Nominal	Entrada
35	p12_A	Numérico	1	0	p12	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Nominal	Entrada
36	p13_A	Numérico	1	0	p13	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Nominal	Entrada
37	p14_A	Numérico	4	0	p14	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Nominal	Entrada
38	p15_A	Numérico	1	0	p15	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Nominal	Entrada
39	p16_A	Numérico	1	0	p16	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Nominal	Entrada
40	p17_A	Numérico	1	0	p17	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Nominal	Entrada
41	p18_A	Numérico	1	0	p18	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Nominal	Entrada
42	p19_A	Numérico	1	0	p19	Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Nominal	Entrada
43	p20_A	Numérico	1	0		Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Nominal	Entrada
44	p21_A	Numérico	1	0		Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Nominal	Entrada
45	p22_A	Numérico	1	0		Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Nominal	Entrada
46	p23_A	Numérico	1	0		Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Nominal	Entrada
47	p24_A	Numérico	1	0		Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Nominal	Entrada
48	p25_A	Numérico	1	0		Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Nominal	Entrada
49	p26_A	Numérico	1	0		Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Nominal	Entrada
50	p27_A	Numérico	1	0		Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Nominal	Entrada
51	Liderazgo	Numérico	2	0		Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Ordinal	Entrada
52	Evaluacionf...	Numérico	3	0		Ninguna	Ninguna	12	Derecha	Ordinal	Entrada
53											
54											
55											
56											

Vista de datos **Vista de variables**

IBM SPSS Statistics Processor



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN

Declaratoria de Autenticidad del Asesor

Yo, BRAVO HUAYNATES GUIDO JUNIOR, docente de la ESCUELA DE POSGRADO MAESTRÍA EN ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA ATE, asesor de Tesis titulada: "Liderazgo directivo y evaluación formativa en los docentes de la IE Ricardo Palma, Lima – 2022

", cuyo autor es MUNGUÍA MAMANI ENRIQUE ALFREDO, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 19.00%, verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin, el cual ha sido realizado sin filtros, ni exclusiones.

He revisado dicho reporte y concluyo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender la Tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

En tal sentido, asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

LIMA, 06 de Enero del 2023

Apellidos y Nombres del Asesor:	Firma
BRAVO HUAYNATES GUIDO JUNIOR DNI: 21134641 ORCID: 0000-0002-4148-2291	Firmado electrónicamente por: GUIDOJBH el 22-01- 2023 18:42:13

Código documento Trilce: TRI - 0511320