

**LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL Y EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO
DOCENTE. I.E. N°6014. VIRGEN DEL CARMEN. LIMA 2025.**

*TRANSFORMATIONAL LEADERSHIP AND TEACHER PERFORMANCE
EVALUATION. I.E. N°6014. VIRGEN DEL CARMEN. LIMA 2025.*

*LIDERANÇA TRANSFORMACIONAL E AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE.
I.E. N°6014. VIRGEN DEL CARMEN. LIMA 2025.*

Recibido: 25/10/2025	Aceptado: 31/10/2025	Aprobado: 02/12/2025
Priscila Berenice SOVERO AGUILAR ¹	Fidel Antonio CHAUCA VIDAL ²	

Resumen

Una de las tendencias predominantes en el mundo es la calidad de las instituciones de educación básica regular, y el tema también se aplica a Perú. En este tema sobre la mejora de esta calidad hemos analizado el vínculo entre el liderazgo transformacional y el desempeño docente en la escuela N. 6014 Virgen del Carmen, en el distrito de Villa María del Triunfo en Lima. Este estudio empleó una metodología cuantitativa, hipotético-deductiva, transversal, ordinal y no experimental descriptiva correlacional.

Los resultados mostraron una relación positiva y significativa entre las dos variables, indicando un coeficiente de correlación de Spearman de 0,624 ($p < 0.01$), lo que representa el hecho de que el liderazgo transformacional está significativamente relacionado con el desempeño docente y una alta correlación de Rho de Spearman con el desempeño docente. Estos hallazgos enfatizan la necesidad de operacionalizar el liderazgo transformacional en las instituciones educativas para la mejora educativa en la forma en que las escuelas llevan a cabo las tareas pedagógicas y la calidad de la educación. Además, el estudio ofrece una sólida base teórica para futuras investigaciones e intervenciones en liderazgo educativo en contextos comparables.

Palabras clave: Liderazgo transformacional, desempeño docente, gestión educativa, calidad de la enseñanza.

¹ Universidad Nacional Mayor de San Marcos ORCID:

² Universidad Nacional Mayor de San Marcos ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6235-8097>

Abstract

One of the prevailing trends worldwide is the quality of basic education institutions, and this issue also applies to Peru. In this study on improving this quality, we analyzed the link between transformational leadership and teacher performance at School No. 6014 Virgen del Carmen, in the Villa María del Triunfo district of Lima. This study employed a quantitative, hypothetical-deductive, cross-sectional, ordinal, and non-experimental descriptive-correlational methodology.

The results showed a positive and significant relationship between the two variables, indicating a Spearman's rank correlation coefficient of 0.624 ($p < 0.01$), which represents the fact that transformational leadership is significantly related to teacher performance, and a high Spearman's rho correlation with teacher performance. These findings emphasize the need to operationalize transformational leadership in educational institutions to improve how schools carry out pedagogical tasks and the quality of education. Furthermore, the study provides a solid theoretical foundation for future research and interventions in educational leadership in comparable contexts.

Keywords: Transformational leadership, teacher performance, educational management, quality of teaching.

Introducción

Un tema crucial para todo el desempeño educativo en la Educación Básica Regular (EBR) son los estilos de liderazgo a los que se adscriben los administradores/profesores de las instituciones educativas. En los últimos años, los cambios en el mundo se están volviendo más dinámicos, por lo que las demandas educativas se han vuelto cada vez más multidimensionales, pero la adaptación a ellas también debe continuar. En consecuencia, es importante saber cómo el estilo de gestión y liderazgo de los directores impacta en la motivación, el compromiso y la eficiencia de este grupo docente (Mincu, 2024). El tipo de liderazgo seleccionado por el director en este contexto es altamente significativo para determinar cuán efectivo es el docente, por lo tanto, tiene un gran impacto en qué tan bien aprenden los estudiantes (Daniëls et al., 2019).

En el contexto del período post-pandemia, uno de los estilos de liderazgo, el liderazgo transformacional, se considera como un líder que puede impulsar el cambio organizacional y el cambio de manera sostenible (Zadok et al., 2024). Se centran en inspirar a sus colaboradores y motivar a sus compañeros de trabajo desarrollando sus objetivos e intereses conjuntos para desarrollar tanto su capacidad profesional como personal a nivel de los miembros del equipo (Fahy et al., 2024). El liderazgo transformacional se ha vuelto críticamente importante, especialmente en el ámbito

educativo, ya que mejora no solo el lugar de trabajo sino también los resultados académicos. Los líderes transformacionales motivan a los docentes a través de la visión y las relaciones laborales, fomentando y estimulando el crecimiento de los educadores que lideran y así logrando un rendimiento educativo óptimo (Şahin & Bilir, 2024).

El aumento del número de directores y de sus responsabilidades como gerentes es cada vez más responsable de adoptar un estilo de liderazgo transformacional. El desempeño de los docentes, ya que esto afecta directamente tanto la enseñanza como el éxito académico de los estudiantes (Redan et al., 2024), es un factor importante que influye en la calidad de la enseñanza y el éxito académico de los estudiantes. En este sentido, el liderazgo transformacional no solo es preferido sino una necesidad urgente para movilizar efectivamente a los docentes, presionándolos a ser desafiados por la misión educativa y yendo más allá de los medios de su crecimiento personal.

La calidad del aprendizaje y el logro académico de los estudiantes dependen en gran medida del desempeño de los docentes y su influencia directa en ambos (Redan et al., 2024). Por lo tanto, el liderazgo transformacional no solo es una opción sino también una necesidad para movilizar completamente a los docentes en línea con los objetivos educativos por encima y más allá de sus propios límites para cumplir con la misión educativa. Sin el apoyo y la visión requeridos por el liderazgo transformacional, el compromiso y la motivación de los docentes pueden disminuir, lo que tiene efectos negativos en la calidad educativa y los resultados de aprendizaje (Madrid et al., 2024). Este tipo de liderazgo es muy efectivo para mejorar tanto la efectividad del docente como los resultados de aprendizaje.

Específicamente en Finlandia, el 93% de los directores escolares han recibido capacitación en liderazgo transformacional como parte de su formación para desempeñarse como líderes escolares, lo que ha sido un factor importante que contribuye al desempeño del país con las clasificaciones más altas en las evaluaciones PISA (OCDE, 2020). En Irlanda, las escuelas que introdujeron este modelo de liderazgo vieron una mejora del 20% en la satisfacción laboral de los docentes, lo que llevó a un aumento en la calidad de la enseñanza y, por lo tanto, en el rendimiento de los estudiantes (Fahy et al., 2024). Identificamos el mismo problema en IE 6014 Virgen del Carmen en el distrito de Villa María del Triunfo, por lo que comenzamos a realizar esta investigación científica con un diseño cuantitativo, transversal, hipotético-deductivo y ordinal. Adoptamos un diseño correlacional descriptivo, y para la prueba de hipótesis, la estadística Rho de Spearman. Trabajó una muestra probabilística de 30 docentes.

Objetivos

Objetivo General

• Determinar la relación que existe entre liderazgo transformacional y el desempeño docente en la I.E. N°6014. Virgen Del Carmen. Lima 2025.

Objetivos Específicos

1. Identificar si existe relación entre la influencia idealizada y el desempeño docente en la I.E. N°6014. Virgen Del Carmen. Lima 2025.

2. Establecer si existe relación entre la motivación inspiracional y el desempeño docente en la I.E. N°6014. Virgen Del Carmen. Lima 2025.

3. Determinar la relación que existe entre la estimulación intelectual y el desempeño docente en la I.E. N°6014. Virgen Del Carmen. Lima 2025.

4. Identificar si existe relación entre la consideración individualizada y el desempeño docente en la I.E. N°6014. Virgen Del Carmen. Lima 2025.

Marco filosófico o epistemológico de la investigación

La educación es un efecto colateral que proviene de una serie de frentes. Se convierte en parte de la filosofía de vida formarse a través de su educación, y el educador se autoevalúa para desarrollarse hacia ser un mejor maestro y un mejor aprendizaje, y esta reflexión siempre los llevará a intentar que el aprendizaje enseñe a otro. En esta visión, la reflexión que el docente practicante hace en su actividad profesional se vuelve muy significativa para la educación. Reconociendo que la reflexión y la autorreflexión "son el ejercicio propio de la filosofía, son el eje del acto de filosofar; de esta manera, las relaciones entre la filosofía y la reflexión sobre la práctica docente" (Cifuentes y Gutiérrez, 2010) juegan un papel importante en la condición profesional de ambos.

Se demostró nuevamente que el alcance de la filosofía en la educación siempre ha estado presente, que incluso el alcance de la autorreflexión y la reflexión misma han abierto rutas más claras hacia la comprensión, asimilando sobre la base de juicios iniciales y prácticos, que tomarse una pausa para pensar siempre es mejor. Basado en estos argumentos racionales, la autoevaluación es evidente, la cual, en el rol docente, está dirigida a analizar cuán profesionalmente académico es uno en su conducta. El docente identifica información sobre su trabajo a través de la autoevaluación, y revisa hechos educativos, formas y estrategias que el docente ha utilizado para lograr mejoras y calidad en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios así como en el aprendizaje (Díaz, 2018). Inducir su desempeño profesional les ayudará a establecer un ambiente evaluativo que siempre resultará en un esfuerzo continuamente mejorado. Así, la autoevaluación en cada docente permite descubrir las fortalezas y debilidades vistas

en el desarrollo personal de su profesión y al reconocerlas y superarlas, les haría mejorar para llevar a cabo un aprendizaje profundo en los estudiantes.

De manera similar, las evaluaciones que el docente hace sobre sí mismo se transforman en una evaluación continua del docente para mejorar su desempeño como docente en el proceso de aprendizaje. Según Rosales (2018), la evaluación es un acto que es "a través del cual, por ciertos criterios, se obtiene información relevante sobre un evento, situación, persona u objeto, se hacen juicios sobre el objeto en cuestión y se toman decisiones respecto al objeto evaluado." Tales suposiciones permiten a quienes las toman hacer elecciones relevantes sobre la actividad que realizan; el ejercicio educativo es otro ejemplo. Como docente, siempre debes tener en cuenta tu práctica educativa, no idealizar, y debes darte cuenta de que no serás un profesional a menos que hayas aprendido y perfeccionado la práctica.

En la educación, uno debe enfrentar y aprender de la realidad misma; las visiones de la pedagogía funcionan sobre la realidad, la influyen y la adaptan (Alarco, 1965). No es suficiente prepararse constantemente y tener una autoevaluación regular de lo que se explora, sin embargo, el fruto de este ejercicio debe ser evidente en los resultados de calidad en el logro académico de los estudiantes universitarios que se están convirtiendo en profesionales. A nivel de educación superior, se establece un objetivo prioritario, que es asegurar la calidad de la educación y la formación; de lo contrario, no podría haber una razón válida para el aumento potencial de los docentes al realizar un autoanálisis para mejoras; además, (Cortez, 2019) "el proceso de aprendizaje surge a través de las percepciones que los estudiantes tienen de la tarea académica, que se moldea a través de atributos individuales y el contexto educativo" caracteriza el desempeño y las mejoras profesionales del docente; es decir, el indicador de la calidad del aprendizaje que reciben los estudiantes se refleja en el aprendizaje. Significa que los estudiantes están siendo formados no solo en conocimiento sino en su desempeño esencial cuando ingresan al mundo profesional. En este sentido fundamental, Dewey (1995) afirma que "la educación no es preparación para la vida; la educación es la vida misma." Educándose, las personas se humanizan.

Liderazgo transformacional

El liderazgo transformacional es una perspectiva teórica que ha sido ampliamente investigada y desarrollada desde su introducción por James MacGregor Burns en 1978. Burns diferenciaba entre liderazgo transformacional y transaccional, describiendo el primero como un proceso en el cual los líderes y sus seguidores se elevan mutuamente a niveles superiores de motivación y moralidad (Zaldívar, 2011). Este estilo de liderazgo enfatiza un estilo ideal de liderazgo que se centra en el cambio y la transformación,

enfocándose en los valores, creencias y necesidades de los seguidores para crear cambios sustanciales y positivos para la organización y las personas dentro de ella (Afsar et al., 2014). Más tarde, Bernard M. Bass desarrolló la idea básica de Burns y la convirtió en un enfoque más refinado como el liderazgo transformacional moderno en su forma contemporánea (Leithwood et al., 2020).

Bass identificó cuatro ingredientes clave de este tipo de liderazgo: influencia idealizada, motivación inspiradora, estimulación intelectual y consideración individualizada (Jones, 2016). Según Bass y su cofundador Bruce J. Avolio, el “conjunto completo de elementos del modelo de liderazgo de rango completo” es posiblemente el modelo de liderazgo más importante que tiene una sólida base académica (Bass & Riggio, 2006). El liderazgo transformacional junto con el liderazgo transaccional y *laissez-faire* en su forma amplia (Afsar et al., 2014; Bass & Riggio, 2006; Zaldívar, 2011) representan toda una gama de modelos de liderazgo. El liderazgo transformacional se considera el más alto en esta gama y anima a los seguidores no solo a hacer su trabajo, sino también a marcar la diferencia para el bien del grupo.

El Cuestionario de Liderazgo Multifactorial (MLQ) ideado por Bass y Avolio es un instrumento ideal para medir el liderazgo transformacional y evaluar constructos importantes del comportamiento de los líderes. También abarca varios tipos de liderazgo (transaccional versus *laissez-faire*) que proporcionan una imagen mucho más completa del perfil de liderazgo (Antonakis & House, 2014). Debido a su versatilidad y validación en múltiples perspectivas, el MLQ se utiliza comúnmente en la investigación de liderazgo como una medida para que los líderes reciban retroalimentación oportuna para mejorar su efectividad como parte de su compromiso con las necesidades organizacionales. Las teorías carismáticas también han cubierto teorías transformacionales y se ha escrito ampliamente sobre esto basándose en la teoría del liderazgo transformacional a la que se ha relacionado gran parte de la investigación (Conger & Kanungo, 1991; Kirkpatrick & Locke, 1991).

Según estos autores, el carisma es central en el liderazgo transformacional, ya que permite al líder presentar una visión convincente, inspirando un sentido de urgencia y entusiasmo en los seguidores, animándolos a actuar más allá de sus necesidades inmediatas (Banks et al., 2016). Como tal, el carisma sirve como una herramienta importante para el líder transformacional, inspirando un alto grado de compromiso y entusiasmo para perseguir propósitos comunes. Esta perspectiva también está relacionada con la teoría del liderazgo transformacional relacional, que se centra en la calidad de las relaciones entre un líder y sus seguidores (Banks et al., 2018). En resumen, los líderes transformacionales crean relaciones a través del respeto mutuo, la

confianza y la ayuda emocional, y esto apoya la efectividad de sus líderes (Zaldívar, 2011).

Esta perspectiva destaca la importancia de las relaciones cercanas en los motivos y la efectividad de los seguidores y subraya la forma en que las buenas relaciones sociales pueden amplificar los efectos positivos de los estilos transformacionales. Bernard M. Bass definió el liderazgo transformacional como, en ese momento, un concepto altamente refinado, desarrollado en torno a cuatro elementos clave: influencia idealizada, motivación inspiradora, estimulación intelectual y consideración individualizada (Bass & Riggio, 2006). Estas diferentes dimensiones son indispensables para entender cómo los líderes carismáticos inspiran y motivan a sus seguidores. Son instrumentales para los gerentes no solo como buenos ejemplos, sino también para proporcionar una atmósfera propicia para el apoyo inventivo, dinámico e individual en el campo en el que trabajan.

Bass no solo introdujo estos temas en el pensamiento conceptual, sino que además validó su impacto con herramientas como el Cuestionario de Liderazgo Multifactorial (MLQ), un marco que ha sido popularmente utilizado para medir la efectividad de los líderes transformacionales en otros entornos, incluyendo en la profesión de la educación (Jones, 2016). Bass proporciona un marco de modelo integral que ha sido importante y vital para la evolución de la investigación sobre liderazgo efectivo. La influencia idealizada es una de las dimensiones clave del liderazgo transformacional. Se refiere a la capacidad del líder para servir como modelo, asegurando que sus seguidores confíen, respeten y lo admiren (Ng, 2017). Según Bass (1985), los líderes con alta influencia idealizada son vistos como carismáticos y ejemplares, lo que permite a sus seguidores alinearse con la visión de la organización junto con sus valores. Esta dimensión no solo concierne al comportamiento visible, sino también a los valores éticos y morales que impulsan al líder y sus acciones (Antonakis & House, 2014). En el ámbito educativo, un líder con una influencia idealizada altamente puede cambiar toda la cultura de la escuela al modelar altos valores y ética para los educadores y administradores.

La motivación inspiradora también es una característica esencial del liderazgo transformacional. Esta dimensión ocurre cuando los líderes proporcionan una visión superior para que los seguidores quieran lograr más de lo que se espera en sus deberes o contribuir a la misión organizacional (Álvarez et al., 2018). Según Bass y Riggio (2006), los líderes que utilizan la motivación inspiradora inculcan en sus seguidores un mayor sentido de propósito compartido, y un propósito compartido puede estimular un alto nivel de entusiasmo y compromiso. A través de esta dimensión, un líder educativo ayuda a crear un impulso de todo el personal docente hacia la mejora continua que alinea la

actividad con los objetivos de la institución. La estimulación intelectual es la capacidad del líder para provocar que sus seguidores piensen de manera crítica y creativa.

El liderazgo transformacional, la segunda dimensión según Bass & Riggio, 2006, permite a los líderes inspirar creatividad, resolución de problemas y cuestionamiento de patrones e ideas aceptadas en los seguidores. Según Leithwood y Jantzi (2006), con respecto a la práctica escolar, el uso de la estimulación intelectual es indispensable en la innovación pedagógica y el desarrollo sostenido del docente. Los líderes que fomentan un paisaje intelectual también fomentan un espacio de aprendizaje energético en el que los maestros se sienten empoderados para experimentar y pensar críticamente, y el aprendizaje de los estudiantes, de manera positiva. Y finalmente, la dimensión de consideración individualizada es el lado transformacional del liderazgo, es el que se enfocará en las necesidades/desarrollo de cada seguidor. Específicamente, Wahjono (2013) enfatiza que los líderes de consideración individualizada son como mentores y entrenadores que ayudan a los subordinados a obtener el mayor apoyo posible para alcanzar su máximo potencial.

En el campo de la educación, es probable que los maestros experimenten una serie de dificultades que constituyen una dimensión de consideración individualizada (Şahin & Bilir, 2024). Un líder que ofrece atención personal no solo mejora la satisfacción y motivación de los maestros, sino que también resulta en un ambiente más unido y colaborativo (Fenwick, 2011). Los líderes transformacionales son capaces de responder a las necesidades de los maestros individuales al construir entornos de equipo en los que todos los miembros del equipo son tratados como personas que tienen valor y recursos, lo que se traduce en una mejor enseñanza.

La teoría del liderazgo transformacional de Bass y Avolio proporciona la base teórica para este estudio. Por lo tanto, es importante revisar la teoría para tener un enfoque preciso del análisis. De manera similar, en el libro "De liderazgo transaccional a liderazgo transformacional: Aprendiendo a compartir la visión", Bernard Bass sostiene que el liderazgo transformacional se distingue de otros estilos de liderazgo al empoderar, motivar y formar a las personas en líderes.

Según Chiavenato (2004), el líder es la persona que dirige equipos que antes eran solo un grupo de personas. La dirección ideológica de los miembros se configura a través de la provocación de una serie de cambios estructurales. Motiva y fomenta el trabajo hacia un objetivo común dentro de un contexto de interacción social. En este sentido, el liderazgo se convierte en una demanda para incentivar positivamente a un grupo específico con el fin de lograr objetivos comunes, como una alternativa para el cambio.

Dimensiones del liderazgo transformacional

Influencia idealizada (Carisma)

Según Bass y Avolio (2006), el liderazgo adoptado por un líder en una organización variará según el tipo de liderazgo. Dimensión que destaca el comportamiento carismático del líder como un modelo a imitar. El comportamiento idealizado del líder de más alto nivel afecta de tal manera que quienes lo rodean lo admiran, son leales, confían, están entusiasmados y comprometidos con la organización.

Los rasgos de identificación son capaces de inducir o motivar a los seguidores a alcanzar metas personales y de equipo en una variedad de circunstancias con determinación. (Bracho, García. 2013 p.166) Requiere la aplicación del perfil para satisfacer, cumplir y calificar el perfil. En cuanto a la actitud del líder (Bass, 1985; Burns, 1978), se establecen los valores éticos y morales como la característica principal. Estas son cualidades que lo convierten en el modelo idealizado que aquellos que lo admiran de manera comprometida o dedicada deberían estar dispuestos a imitar. Este es un compromiso que conducirá a su lealtad personal.

La autoconfianza que irradia garantiza la imitación de aquellos que lo admiran de manera comprometida. Se refiere (Hoy, W. y Miskel. C, 2008). "Capacidad que tiene un líder para crear, para ser emulado por los seguidores; para desear ser como él. Los seguidores tienen una percepción de las actitudes del líder trascendente; lo que forma un arquetipo que los seguidores deben emular y respetar" Ortiz et al (.2010, p. 64). Así, el modelo idealizado inspira y persuade al grupo hacia la realización personal, creando una imagen y haciendo que se comporten con firmeza a pesar de los cambios a nivel local y global.

Es el comportamiento por el cual la autoconfianza fluye en los seguidores para lograr los objetivos institucionales. Porque la confianza en el modelo de líder se complementa con la tolerancia, la serenidad muestra entusiasmo y los ideales de visiones realistas del futuro.

Motivación inspiracional

En esa dimensión, el comportamiento del jefe representa el conjunto de acciones para alcanzar los objetivos. Bass (1985), citado en Garzón (2019): El líder es capaz de comunicar la consecución de la visión institucional. La personalidad del líder será el catalizador para que los seguidores se sientan emocionados, inspirados, optimistas y energizados en espíritu de equipo. Además, la implicación y el comportamiento ejercido construyen expectativas más altas para despertar la autoconfianza y la seguridad en los seguidores. (p.10).

En apoyo a lo anterior, Bass (1998) dice: El comportamiento de liderazgo carismático también incluye el liderazgo transformacional. Se basa en la confianza consciente del líder en el poder de elevarse por encima de los intereses de los seguidores al nivel de logros ambiciosos generalizados. Y así lo hace la dimensión expuesta que irradia inspiración, e inspira, se enciende y mueve ese mismo espíritu y optimismo del equipo, el optimismo por el bienestar de la organización. (Garzón, 2019 p.11).

Los líderes transformacionales motivadores e inspiradores impulsan a las personas para que se vean influenciadas a hacerlo. Como explican Martínez et al (2020), "El líder muestra apoyo que genera autonomía y rendimiento. Fue este estado emocional el que emocionó a las personas y les dio más poder, más confianza, que sentían hacia el trabajo que estaban haciendo" (p. 17) Bernal (2000), "Un atributo atractivo que hace que los individuos asuman un compromiso personal, entusiasmo para involucrarse y desafiar a través de la manera persuasiva en que se proyecta la visión." Exuda fácilmente la capacidad de inspirar a otros liderando sin fuerza" (Gonzales, 2011, p.42). Por lo tanto, tienen un factor de comportamiento de liderazgo carismático que conduce a altas expectativas en el grupo porque el efecto de la acción habla por sí mismo. Su capacidad energiza al equipo para crear confianza, para persistir con pensamiento positivo en tiempos difíciles.

En relación con esa cualidad—cuando se trata de esa cualidad, se comprometen con el compromiso hacia donde el compromiso con el trabajo y la toma de decisiones/solución de problemas está involucrado; entran en el sistema con la actitud de compromiso con el trabajo encomendado a ellos, tanto en el trabajo como en la resolución de problemas, asimismo, también trabajan con confianza y tienen una convicción, inspiran a otros con confianza y motivación, entusiasmo para estimular con entusiasmo, persuadir con confianza, palabras que son persuasivas pero optimistas, persuasivas y positivas para motivar al equipo a alcanzar los objetivos institucionales.

Estimulación intelectual

Facultad de la mente propicia para el aprendizaje y el pensamiento. Bass y Avolio (2006) citados por Bracho, García (2013): El factor de liderazgo transformacional que anima a los seguidores a empoderarse frente a nuevos desafíos. La característica superior del líder promedio en mejorar la capacidad intelectual creativa. Motiva a los subordinados a actuar con nuevas perspectivas sobre esquemas obsoletos y de acuerdo con las demandas para cumplir con la visión institucional. Según Bass y Riggio (2006), citados por Mendoza (2022), una táctica utilizada por el líder para transformar a los seguidores en solucionadores de problemas efectivos a través de la reflexión.

Asegura que sus discípulos actúen dinámicamente, adoptando nuevas formas de conducirse para resolver nuevos desafíos y problemas. (p. 31)

Capacidad orientada hacia la creación de nuevos esquemas intelectuales y el empoderamiento del subordinado. También promueve el desarrollo de ideas creativas e innovadoras, espacios de investigación en cooperación, intercambio mutuo de conocimientos, grupos de interaprendizaje y avance del conocimiento para el empoderamiento. Impulsa el emprendimiento colaborativo, formas alternativas de enseñanza "Cambio de hábito, la implementación de nuevas metodologías y estrategias en respuesta a los requerimientos y desafíos para formar nuevos conocimientos" Ortiz et al (2010, p.64). La mejora surge al actualizar y modificar las cosas.

Según Hoy, W. & Miskel, C. (2008): Estos son enfoques que provocan la mejora continua del conocimiento existente o anteriormente relegado para conectarse con nuevas acciones. La importancia del razonamiento en la resolución de problemas. Desafiar, cuestionar sus creencias, inducir nuevas formas de solución, creatividad e innovación. De esta manera, se pueden desafiar los supuestos, reimaginar los problemas y guiar opciones creativas para soluciones.

Consideración individualizada

Para abordar las verdaderas necesidades de las preocupaciones individuales, a quienes debemos responder según sus diferentes circunstancias. Bass (1998), como lo plantean Páez, Pequeza y colaboradores (2014) y una consideración reciente de Páez et al. La escala de tratamiento diferenciado según la demanda del mentor a cada solicitud individual por parte del mentor. El líder sirve como guía, un entrenador que ofrece atención personalizada y adapta su apoyo según lo que los interesados necesitan o desean y según lo deseado por los miembros colaborativos. Dependiendo de las habilidades y el empoderamiento de sus seguidores, delega como una indicación de confianza; para que sean considerados como empleados en la empresa. (p. 20-43).

Dimensión que apoya la atención personalizada a sus socios al servicio de las necesidades institucionalmente mandatadas y deseadas. Realiza un diagnóstico individual ya que sabe que los colaboradores tienen características individuales, virtudes, necesidades e intereses. Motiva la aparición de fortalezas y habilidades aprovechando las capacidades y destrezas que cada seguidor tiene para trabajar con una tarea; asigna, las oportunidades de aprendizaje, lugares donde pueden aprender de otros trabajadores, y en el momento adecuado cuándo enfocarse, para que no solo "caigan o se queden atrás". (Bernal, 2000). "Procedimiento en el cual el líder actúa como un entrenador, para aprovechar al máximo las habilidades y el potencial. Escucha y delega responsabilidades, dando retroalimentación constructiva al subordinado. El clima

de apoyo creado abre oportunidades de aprendizaje" (Citado por Gonzales-Gonzales, 2008). En conclusión, después de analizar las dimensiones, se sugiere que el líder transformacional en su ejercicio debe reflejar atribuciones, características, talento y eficacia en el manejo de situaciones. Están energizados con visión por su personalidad y los valores universales que los guían a trascender automáticamente. Su capacidad para incentivar les permite no tener que usar tal autoridad para su equipo.

Desempeño docente

Se han desarrollado múltiples teorías de evaluación docente para explicar y promover el desempeño de los maestros y mejorar la calidad de la educación. Basado en la Teoría del Capital Humano, se enfatiza la educación continua, la formación y el desarrollo de los maestros como cruciales para transformar los resultados educativos (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). La eficacia del docente, enraizada en la teoría de la autoeficacia, enfatiza que las creencias de los maestros sobre su poder sobre el aprendizaje afectan su desempeño, llevándolos a aceptar desafíos y participar en prácticas efectivas (Zee & Koomen, 2016). Según la Teoría de la Motivación y la Satisfacción Laboral, la motivación intrínseca y la satisfacción laboral son determinantes significativos en el compromiso y la efectividad del docente (Whiteford et al., 2021).

La Teoría de la Gestión del Desempeño se basa en la noción de que los líderes deben establecer metas, evaluarlas y proporcionar retroalimentación para mejorar el desempeño en un contexto educativo (Assor et al., 2020). Por último, la Teoría del Desempeño Docente Basado en Competencias mide las competencias utilizadas en la preparación del docente para un entorno educativo actual, como la planificación y la gestión del aula (Schleicher, 2020). Muchos teóricos relevantes han contribuido a la dimensionamiento y conceptualización del desempeño docente. Por ejemplo, Charlotte Danielson introdujo un modelo para la preparación en el campo de la enseñanza con su Marco para la Enseñanza, que describe los pasos utilizados para medir y mejorar la efectividad de la enseñanza de calidad (Tulasi & Rao.C.S., 2021).

Por otro lado, Lee Shulman ha destacado por qué el conocimiento pedagógico y de contenido son requisitos previos significativos para una enseñanza efectiva. Michael Fullan ha enfatizado la importancia de la participación de los maestros en la gobernanza escolar y la participación comunitaria, mientras que Andy Hargreaves y Dennis Shirley han examinado la construcción de la identidad profesional y el carácter del docente (Hargreaves & Fullan, 2018). Por último, Robert Marzano ha destacado prácticas pedagógicas efectivas para una pedagogía centrada en el aprendizaje. Estos teóricos representan una comprensión integral del desempeño docente que se presta más fácilmente a la mejora y aplicación a sus respectivas dimensiones clave (Fullan, 2021).

Existen varios marcos teóricos para comprender el desempeño de la enseñanza, ayudando así a la mejora de la educación. Entre ellos, ha surgido la Teoría del Capital Humano, según la cual la inversión se basa en la idea de que la formación de los maestros es un aspecto importante en la enseñanza y, en última instancia, en el aumento de los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Hanushek & Woessmann, 2020). De hecho, enfatiza la necesidad de permitir experiencias continuas de desarrollo profesional para los maestros, permitiéndoles ajustar sus técnicas pedagógicas y alinearse con los desafíos del nuevo panorama educativo (OCDE, 2021). Según la Teoría de la Eficacia del Docente (influenciada por la exploración de la autoeficacia de Bandura), las creencias de los maestros sobre su capacidad para apoyar el aprendizaje de los estudiantes impactan significativamente su desempeño (Bandura, 1997; Klassen & Tze, 2014).

Según Zee y Koomen (2016), los maestros con altos niveles de autoeficacia son más persistentes y abiertos a adoptar nuevas prácticas pedagógicas, lo que lleva a mejores resultados académicos para sus estudiantes. La formación en motivación intrínseca y extrínseca se ha reforzado según la Teoría de la Motivación y la Satisfacción Laboral, y la satisfacción laboral impacta significativamente el desempeño docente (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Los maestros que valoran la satisfacción personal de su trabajo, así como los logros de sus estudiantes, y se sienten valorados y apoyados, también están más comprometidos y dedicados a su trabajo (Roth, Assor, Kanat-Maymon, & Kaplan, 2022). Además, la teoría de la gestión del desempeño, que puede ser aplicada por empresas, afirma que el desempeño de los maestros puede desarrollarse mediante un sistema de gestión que incluya objetivos claros, evaluaciones y retroalimentación (Comisión Europea, 2020).

Relacionado con esto, la Teoría del Desempeño Docente Basado en Competencias enfatiza el papel de identificar y promover competencias específicas en los maestros, críticas para enfrentar las necesidades educativas actuales (OCDE, 2021). Hay una serie de dimensiones que se reconocen como esenciales para la efectividad docente según el desempeño docente. La Preparación para el Aprendizaje es una de ellas, ya que el maestro planifica y organiza sus lecciones de acuerdo con los objetivos de aprendizaje. Desde el punto de vista de la Teoría del Diseño Instruccional, la preparación efectiva es evidente cuando los maestros participan en el proceso de instrucción deliberada, diseñan la enseñanza adecuada y se adaptan a sus estudiantes (Darling-Hammond, Hyler, & Gardner, 2017). Es una dimensión importante porque la planificación cuidadosa y las prácticas estructuradas maximizan no solo el tiempo dedicado en un entorno de instrucción, sino que también mejoran el éxito académico porque todos los estudiantes sabrán cómo prepararse para aprender (Schleicher, 2018).

Otra dimensión importante incluye "Enseñar para el Aprendizaje" a través de la aplicación de estrategias pedagógicas para permitir que los estudiantes comprendan y retengan lo que aprenden.

La Teoría de la Instrucción Directa sugiere que los maestros deben emplear métodos de instrucción que sean claros, estructurados y centrados en los objetivos de aprendizaje (Rosenshine, 2012), mientras que la Teoría del Aprendizaje Centrado en el Estudiante fomenta el ajuste pedagógico al estilo de aprendizaje y necesidades individuales (Blumberg, 2017). Entonces, ¿qué debería estar haciendo un maestro efectivo? Tienen la capacidad de reconciliar estos diferentes puntos de vista; se desarrollan todo tipo de estrategias para mantener el interés de los estudiantes y llevar a todos a su máximo potencial (Hattie, 2009).

La Participación en la Gestión Escolar en la Comunidad se refiere a cuán involucrados están los maestros en cómo se llevan a cabo las actividades administrativas y organizativas de la escuela, junto con el trabajo con la comunidad local. Según la Teoría de la Colaboración Escuela-Comunidad, una interacción robusta entre la escuela y la comunidad circundante conduce a resultados educativos mucho mejores al crear una atmósfera beneficiosa dentro de la escuela a través del intercambio de recursos y apoyo (Epstein, 2018). Los maestros que contribuyen activamente a la estructura de liderazgo de la escuela y a la cooperación comunitaria no solo ayudan a crear un ambiente de aprendizaje coherente, sino que también fortalecen los lazos sociales y el apoyo comunitario para la escuela (Ainscow, 2016).

Por último, el Desarrollo del Profesionalismo y una identidad docente: es una dimensión del desarrollo docente y el avance profesional que se trata del desarrollo profesional continuo y el fortalecimiento de la identidad profesional. Según la Teoría del Desarrollo Profesional Continuo, los maestros necesitan participar en actividades de desarrollo profesional como talleres, seminarios y cursos de actualización que les permitan reflexionar sobre su práctica y desarrollarla continuamente (Schleicher, 2020). Desarrollar una fuerte Identidad Docente es importante porque ayuda a los maestros a sentirse competentes y cómodos en el rol docente y cuando esto sucede, los maestros se desempeñan bien en sus aulas y sus estudiantes reciben una educación de buena calidad (Hargreaves & Fullan, 2012).

El desempeño docente es otro concepto sobre el cual opera el estudio, respaldado por el documento normativo "El Marco del Buen Desempeño Docente - MINEDU (2016)" que identifica la enseñanza como una tarea compleja. La práctica requiere un hacer reflexivo, una relación autorreferencial y crítica con lo que se necesita saber para hacer algo, y la capacidad de elegir en cada contexto" (p.15). Es complementario a lo anterior: la enseñanza del docente se compone de diferentes dominios de un buen maestro y las

competencias y desempeños de un buen maestro. Para responder a la demanda de conocimiento, a la necesidad de contribuir a la sociedad (p.24) en lo que es la acción relevante de la praxis laboral de la educación básica. De manera similar, se afirma que “El docente se ve a sí mismo como un agente de cambio, reconociendo el impacto de sus palabras y actos en la formación de los estudiantes.

Planificación y evaluación, y reflexión pedagógica con la clase y entre ellos” (p.16). Se refiere a la acción inherente y profesional del docente en la enseñanza y el aprendizaje. El desempeño docente es el factor de rotación del proceso de formación del sistema educativo. Está afectado por factores y acciones asociadas del aprendiz, el contexto y el docente por la capacidad demostrada para facilitar la gestión creativa y reflexiva del conocimiento pedagógico y práctico para la formación del estudiante. Para convertirse en agentes del proceso de desarrollo de una sociedad, el docente también debe estar equipado con una serie de habilidades para impartir aprendizaje. El desempeño docente es descrito por Valdés (2004) como “la tarea práctica de dominar competencias. Manejar con ellas, entender el contenido y gestionar métodos, procesos y técnicas de enseñanza para que permitan que ocurra el proceso de aprendizaje” (p. 9). De manera similar, Valle Lima (1994), “Entiende que el desempeño del docente depende del conjunto de capacidades profesionales requeridas para movilizar las capacidades del estudiante” citado por Puig et al. (2016).

Montenegro (2003) sin embargo también afirma que el desempeño docente está más preocupado por la investigación periódica, la conciencia del docente para el empoderamiento del estudiante. Tal factor de conciencia sería útil para servir efectivamente en sus roles. También afirma, “El desempeño docente es la gestión educativa en la que el docente demuestra un dominio de su práctica pedagógica. Para lograr lo esperado proporcionando una experiencia de aprendizaje en la que se alienta a los estudiantes a pensar crítica y creativamente” (Citado por Arana, Coronado 2017 p. 62-63). Por otro lado, es un concepto llamado “Una noción que persigue la mediación práctica en el trabajo docente.” Organiza desempeños - el grupo de competencias y recursos - para lograr resultados planificados. Esta forma “incluye personas integradas y hábiles” (Citado por Huillca, 2015, p.30-31). En consecuencia, la actividad pedagógica profesional es un proceso social establecido con la aplicación de métodos para lograr resultados.

Pérez Álvarez (2015): “La atención al cumplimiento del aprendizaje requerido requiere competitividad laboral, por lo que la preparación metodológica y la actualización son necesarias con miras a la mejora profesional.” Puig et al. (2016). Chiavenato (2006), citado por Arana y Coronado (2017): Es desempeño, “el ejercicio sistemático para la formación de las potencialidades futuras.” Eso llama a que el personal esté integrado y

se dedique a resolverlo. Se optimiza el uso de recursos y criterios, lo que resulta en la obtención de una educación de mayor calidad (p. 62). Así, el desempeño moviliza la acción del docente. Media nuevo conocimiento. Más allá de factores como estilos de aprendizaje, aspectos emocionales y valores, ofrece todos los medios que los estudiantes pueden usar para educarse en otra dirección, de modo que el aprendizaje sea algo emocionante de hacer.

Bretel (2002), citado por García (2019): También reconoce la misión del educador de establecer mediante este marco de práctica los valores y el respeto de los derechos individuales y sociales respecto al desempeño. Desde espacios para el desarrollo integral de las personas, la actitud laboral del docente ayuda. Además de esto, media en el proceso de enseñanza-aprendizaje (p.24). En consecuencia, el desempeño docente debe adaptarse al desafío ya que la transformación de la práctica docente es radical; al hacerlo, se desean docentes adecuados con las características para asegurar su posición en la sociedad. Han gestionado recursos humanos, competentes para cumplir con los requisitos de llenar varios puntos de grado. Entonces, para realizar los objetivos educativos, no solo es suficiente un buen liderazgo transformacional, sino que hay un elemento importante como un buen desempeño docente para diferentes áreas con el fin de lograr objetivos educativos. Basado en las declaraciones en las que mencionamos, especialmente la calidad de la educación y la eficiencia del trabajo docente, que indica un buen desempeño docente en el procedimiento y proceso de construcción, implementaremos el Marco del Buen Desempeño Docente, y aquí es donde se buscarán las dimensiones.

Dimensiones de la variable desempeño docente.

Las dimensiones se basan en las siguientes descripciones con sus indicadores del MINEDU (2014) que se reportan a continuación:

• Preparación para el aprendizaje.

Diseñar ejes temáticos para el aprendizaje en el aula de acuerdo con el currículo nacional, considerando aspectos interculturales e inclusivos, también se considera parte de la preparación para las dimensiones del aprendizaje. De modo que los docentes deben comprender las características esenciales de los estudiantes: sociales, culturales, cognitivas, además del conocimiento del material desarrollado y la selección de una estrategia para el proceso de aprendizaje y la evaluación adecuada (MINEDU, 2014, p. 13). Considere los siguientes indicadores para esta dimensión:

Conoce y comprende a sus estudiantes:

Este indicador supone que el docente conoce y comprende las características personales, sociales y culturales de los estudiantes, así como las circunstancias especiales de los estudiantes y sus necesidades. Otro aspecto a considerar es el conocimiento que el docente posee en el proceso de aprendizaje según las características de las personas en la clase, basado en los siguientes criterios: los requisitos educativos más comunes, la edad y el género de los estudiantes, los patrones de lenguaje y comunicación específicos del área local, el idioma y los modos de comunicación, y el contexto sociocultural en el que los estudiantes se desarrollan a lo largo de sus vidas. Con todo el conocimiento adquirido, los docentes podrán desarrollar y construir estrategias para facilitar el proceso de aprendizaje (MINEDU, 2014, p.32).

Ejecución del proceso enseñanza-aprendizaje.

Esta dimensión incluye la gestión adecuada del proceso de aprendizaje que involucra la diversidad de los estudiantes, en todas las formas posibles debe ser considerada (MINEDU, 2014). El docente debe desarrollar un ambiente de enseñanza-aprendizaje que sea propicio para el aprendizaje entre los estudiantes, debe motivar a los estudiantes, abordar los temas, métodos y prácticas de evaluación a desarrollar, y aumentar la utilización de recursos de aprendizaje coordinados y características del estudiante (p. 25).

Construyendo un clima amigable: Como se menciona en MINEDU (2014), en este indicador, los docentes deben confiar y empatizar con sus estudiantes, construir lazos emocionales con ellos, equidad y confianza para cooperar de manera cooperativa y respetuosa, y, en la sección de Construcción de relaciones entre ellos. En esto, el docente necesita establecer expectativas de aprendizaje explícitas para los estudiantes y luego monitorear su progreso a través del aula para alcanzar sus expectativas previas. Además, necesitan crear un ambiente de aula donde los estudiantes se sientan cómodos para decir lo que quieran sin miedo al rechazo, fomentando relaciones respetuosas, colaborativas y de apoyo (p. 38). En cuanto al conflicto, los docentes facilitan conversaciones sobre las reglas de convivencia, normas sociales relacionadas con ello y su resolución pacífica.

Dado que estos estudiantes son diversos, los docentes proporcionan espacios de aprendizaje seguros y accesibles en los cuales su proceso de aprendizaje pueda desarrollarse, y así, se asume que el cumplimiento de este indicador incluye la reflexión en el aula sobre situaciones discriminatorias y excluyentes, así como prácticas y habilidades para estas situaciones (MINEDU, 2014, p. 39).

Participación en la gestión institucional.

La siguiente dimensión se refiere al papel de los docentes en la gestión de la institución educativa de manera democrática y la búsqueda de un ambiente de aprendizaje en toda la institución. Para ello, se debe lograr una comunicación efectiva con todos los miembros de la institución, y llevar a cabo el desarrollo, implementación y evaluación de proyectos educativos de la institución, y el ambiente de trabajo debe ser agradable y bueno. MINEDU (2014, p. 26) afirmó que los docentes deben valorar y respetar a la comunidad en su conjunto y sus características individuales y permitir que las familias asuman la responsabilidad del aprendizaje. Este indicador significa participación activa: una cooperación entre docentes y colegas para compartir experiencias, organizar trabajos científicos, mejorar el proceso de aprendizaje y crear un clima en instituciones democráticas sostenibles (MINEDU, 2014).

En esta relación, los docentes deben compartir información sobre los estudiantes y proponer acciones para mejorar la calidad de la enseñanza y adquirir nuevos conocimientos (p. 13, p. 46). Los indicadores a adoptar deben abordar:

- Diálogo entre pares basado en el respeto y la igualdad.
- Escuchar con atención suficiente para entender diferentes puntos de vista.
- El docente acepta críticas y las utiliza para mejorar lo que merece refuerzo.
- Los docentes también están dispuestos a cooperar en el cultivo de un clima institucional apropiado para el aprendizaje.
- Los educadores participan en la gestión de programas educativos, currículos y programas de mejora continua de las instituciones, participando activamente en grupos de trabajo.
- Trabajar con colegas para desarrollar una visión institucional consensuada.
- Participar en la preparación, revisión, actualización e implementación de documentos de gestión.
- Invertir el tiempo y el compromiso necesarios para lograr los objetivos institucionales establecidos.
- El docente respeta el acuerdo alcanzado por la mayoría.
- Los docentes investigan creativamente sobre temas educativos y se esfuerzan por mejorar la calidad de los servicios prestados.

Desarrollo de profesionalidad e identidad.

El profesionalismo del docente. Esta es una reflexión guiada sobre su propia práctica docente y la de sus colegas, la práctica grupal, el trabajo con grupos de pares y la participación en actividades de desarrollo profesional. Esto abarca: la

responsabilidad por el proceso de aprendizaje y los resultados esperados; y la recopilación y gestión de información para ser utilizada en el proceso de desarrollo e implementación de políticas educativas nacionales, regionales y locales (p. 26).

Piense en los siguientes indicadores para esta categoría. Este indicador combina las reflexiones colectivas de los docentes sobre la práctica educativa de la institución. También incorpora a los docentes reflexionando sobre su propio desempeño a través de descripciones y observaciones específicas y precisas de sus experiencias educativas, mientras evalúan las dimensiones en las que los docentes deben trabajar mediante capacitación u otros métodos de aprendizaje; y preguntándose si las herramientas y estrategias son adecuadas para que los estudiantes puedan aprender adecuadamente. (MINEDU, 2014, p.50). Basado en el indicador de reflexión sobre la práctica, MINEDU (2014) enumera los siguientes factores como esenciales para el pleno cumplimiento del indicador de reflexión sobre la práctica:

- Los educadores cooperan con la institución educativa para cumplir con los objetivos de la institución educativa.
- Para reforzar esta práctica, los docentes reflexionan sobre su desempeño dentro y fuera del aula.
- Participación en seminarios, cursos o capacitaciones continuas que están disponibles para ellos en cuanto a conocimientos y necesidades de desarrollo profesional continuo.

Los docentes están preocupados por mejorar su profesionalismo y mantenerse a la vanguardia de los nuevos métodos de enseñanza. Esta dimensión es la educación y trayectoria profesional del docente, según lo informado por MINEDU (2014). Esto abarca la reflexión regular sobre su enseñanza, la de sus colegas, la enseñanza en grupo, la asistencia entre pares y su participación en oportunidades de desarrollo profesional. Esta responsabilidad cubre el proceso de aprendizaje y los resultados deseados, así como la supervisión de la recopilación de información relevante para el desarrollo e implementación de políticas educativas nacionales, regionales y locales (página 26). Busque los siguientes indicadores, incluyendo: Reflexión sobre prácticas. Este indicador contiene reflexiones colectivas de los docentes sobre la evolución de la práctica educativa de la organización.

También presenta a docentes que reflexionan sobre sí mismos, con una descripción específica y precisa de su experiencia de aprendizaje, que intentan reconocer qué aspectos necesitan fortalecer con capacitación u otros métodos de aprendizaje; y evalúa si las herramientas y estrategias son suficientes para preparar completamente a los estudiantes para aprender. (MINEDU, 2014, p.50). Para cumplir con el indicador de reflexión sobre la práctica en el grado mencionado anteriormente, la

cooperación entre educadores para mejorar entre sí y lograr los objetivos de la institución educativa es un contribuyente clave para el cumplimiento total (MINEDU, 2014). Los docentes reflexionan sobre sus logros internos y externos para desarrollarlos aún más. Asistencia frecuente a seminarios, cursos o sesiones de capacitación en un esfuerzo por proporcionar desarrollo profesional, apoyo, construcción de conocimiento y educación continua de profesionales, para seguir satisfaciendo sus necesidades. Los docentes se preocupan por mejorar la práctica profesional y estar al tanto de lo último en métodos de enseñanza.

Tipo y diseño de investigación

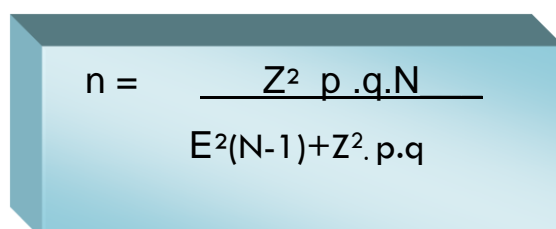
La investigación fue esencialmente básica, ya que buscaba recopilar información sin interactuar con la realidad bajo vigilancia. Los datos fueron analizados y comparados con la teoría previa con el objetivo de una generalización inferencial como conocimiento en educación (Hernández-Sampieri et al., 2018).

Dicha investigación es crucial para una comprensión más clara y menos subjetiva de los hechos estudiados, manteniendo su contexto natural. Se empleó un diseño de investigación cuantitativa, ya que es posible una medición precisa y objetiva, así como un análisis estadístico robusto (Arevalo et al., 2020). Esta táctica fue diseñada para producir resultados claros que tienen el potencial de reforzar la literatura existente.

Población y muestra

Conformada por el personal docente de la I.E. N°6014. Virgen Del Carmen. Lima 2025. Se consideró esta población que cuenta con 38 docentes

Según Bavaresco (1994), la muestra se percibe como un segmento o porción que representa una población y se determina mediante un procedimiento denominado muestra, en nuestro estudio fue probabilístico.


$$n = \frac{Z^2 p \cdot q \cdot N}{E^2(N-1) + Z^2 \cdot p \cdot q}$$

n = muestra final

Z = Nivel de confianza 95%, 1.96

p= Proporción de éxito 50%:100=0.5

q= Proporción de fracaso, 50%: 100 =0,5

E = Nivel de error, 0.5%: 100= 0.05

Z = 1.96

p = 0.5

q = 0.5

N = 1,500

e = 0.05

Estimación de la muestra, utilizando el límite de confianza del 95% cuando p = q
= 0.50. n = 30

Pruebas de hipótesis

Hipotesis General:

H1 Hay relación significativa entre liderazgo transformacional y el desempeño docente en la I.E. N°6014. Virgen Del Carmen. Lima 2025.

Ho No hay relación significativa entre liderazgo transformacional y el desempeño docente en la I.E. N°6014. Virgen Del Carmen. Lima 2025.

Tabla 1. Correlaciones liderazgo transformacional y el desempeño docente

			Liderazgo transformacional	Desempeño docente
Rho de Spearman	Liderazgo transforma- cional	Coefficiente de correlación	1,000	,624**
		Sig. (bilateral)		,000
		N	100	. 100
	Clima Organizacional	Coefficiente de correlación	,624**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	
		N	100	100

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

Se encuentra una correlación moderada para un coeficiente de Spearman de 0.624 en la tabla. Para la prueba de hipótesis, los valores p y aquellos con significancia asintótica (significancia bilateral) = 0.000, menos de 0.05, nos llevan a rechazar la hipótesis nula y aceptar Ha.

Hipótesis Específica 1:

H1 Existe relación significativa entre la influencia idealizada y el desempeño docente en la I.E. N°6014. Virgen Del Carmen. Lima 2025.

Ho No existe relación significativa entre la influencia idealizada y el desempeño docente en la I.E. N°6014. Virgen Del Carmen. Lima 2025.

Tabla 2. Correlaciones influencia idealizada y el desempeño docente

			Influencia	Desempeño
			Idealizada	Docente
Rho de Spearman	Influencia Idealizada	Coefficiente de correlación	1,000	,602**
		Sig. (bilateral)		,000
		N	100	. 100
	Desempeño Docente	Coefficiente de correlación	,602**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	
		N	100	100

**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

La Tabla muestra una correlación moderada, coeficiente de Spearman de 0.602. Y para la prueba de hipótesis, el valor p de significancia asintótica (bilateral) = 0.000, que es menor que 0.05, aceptando así la hipótesis alternativa H1 y rechazando H0.

Hipótesis Específica 2:

H1 Hay la relación significativa entre la motivación inspiracional y el desempeño docente en la I.E. N°6014. Virgen Del Carmen. Lima 2025

Ho No hay la relación significativa entre la motivación inspiracional y el desempeño docente en la I.E. N°6014. Virgen Del Carmen. Lima 2025

Tabla 3. Correlaciones motivación inspiracional y el desempeño docente

			Motivación Inspiracional	Desempeño Docente
Rho de Spearman	Motivación Inspiracional	Coefficiente de correlación	1,000	,593**
		Sig. (bilateral)		,000
		N	100	. 100
	Desempeño Docente	Coefficiente de correlación	,593**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	
		N	100	100

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

La tabla indica un grado moderado de correlación con un coeficiente de Spearman de 0.593. En cuanto a la prueba de hipótesis, valor p (bilateral) = 0.000 < 0.05 (es decir, aceptando la hipótesis alternativa H2, rechazando la hipótesis nula H0).

Hipótesis Específica 3:

H1 Existe relación significativa entre la estimulación intelectual y el desempeño docente en la I.E. N°6014. Virgen Del Carmen. Lima 2025.

Ho No existe relación significativa entre la estimulación intelectual y el desempeño docente en la I.E. N°6014. Virgen Del Carmen. Lima 2025.

Tabla 4. Correlaciones estimulación intelectual y el desempeño docente

			Estimulación	Desempeño
			Intelectual	Docente
Rho de Spearman	Estimulación Intelectual	Coefficiente de correlación	1,000	,686**
		Sig. (bilateral)		,000
		N	100	. 100
	Desempeño Docente	Coefficiente de correlación	,686**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	
		N	100	100

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

La tabla muestra una buena correlación con un coeficiente de Spearman de 0.686. Para la prueba de hipótesis, el valor p o significancia asintótica (bilateral) = 0.000, que es menor que 0.05, aceptando así la hipótesis alternativa H3 y rechazando H0.

Hipótesis Específica 4

H1 Hay la relación significativa entre la consideración individualizada y el desempeño docente en la I.E. N°6014. Virgen Del Carmen. Lima 2025.

Ho No hay la relación significativa entre la consideración individualizada y el desempeño docente en la I.E. N°6014. Virgen Del Carmen. Lima 2025.

Tabla 5. Correlaciones consideración individualizada y el desempeño docente

			Consideración Individualizada	Desempeño Docente
Rho de Spearman	Consideración Individualizada	Coefficiente de correlación	1,000	,702**
		Sig. (bilateral)		,000
		N	100	. 100
	Desempeño Docente	Coefficiente de correlación	,702**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	
		N	100	100

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

La tabla muestra una buena correlación con un coeficiente de Spearman de 0.702. Para la prueba de hipótesis, el p valor o significancia asintótica (bilateral) = 0.000, menos de 0.05, por lo que aceptamos la hipótesis alternativa H4 y rechazamos H0.

Discusión de resultados

En la prueba de hipótesis general, que nos habla sobre el liderazgo transformacional y su relación con el desempeño docente, se puede observar en la tabla una moderada correlación que arroja el coeficiente de Spearman igual a 0,624. Para la contratación de la hipótesis se realizó el análisis de p valor o sig. Asintótica (Bilateral) = 0,000 que es menor que 0,05, por lo que se niega la hipótesis nula y por consiguiente se acepta la Ha de la hipótesis Principal. Tantaléan et al. (2022) realizaron un estudio en una institución educativa pública dentro del distrito de Los Olivos en Lima buscando

entender cómo el liderazgo transformacional de los directivos se relaciona con el profesionalismo de los docentes. Guiado por un método hipotético-deductivo, este enfoque cuantitativo, descriptivo-correlacional utilizado en esta investigación es no experimental. Los encuestados fueron 104 docentes, con dos cuestionarios de 30 ítems cada uno. Los resultados en términos del coeficiente de correlación de Spearman (Rho), se interpretaron como 0.697, lo que demuestra una correlación moderada a fuerte entre el estilo de liderazgo transformacional y el desarrollo del profesionalismo. Este hallazgo refuerza el concepto de un fuerte vínculo entre estas variables, al tiempo que pone de manifiesto la influencia práctica del liderazgo transformacional en fomentar un ambiente inclusivo entre los docentes, crucial para fortalecer la capacidad de gestión educativa dentro del contexto de las instituciones públicas peruanas.

En la prueba de hipótesis específica H1, la relación con el liderazgo transformacional en su dimensión Influencia Idealizada, se observa una moderada correlación que arroja el coeficiente de Spearman igual a 0,602, Para la contratación de la hipótesis se realizó el análisis de p valor o sig. Asintótica (Bilateral) = 0,000 que es menor que 0,05, por lo que se acepta la hipótesis alterna H1 y por consiguiente se niega la hipótesis nula H0. León y Gallardo (2024) llevaron a cabo una investigación en una escuela de Trujillo con el fin de evaluar el impacto del liderazgo transformacional en el desempeño docente. Diseño La investigación empleó un diseño causal correlacional descriptivo con una muestra de 55 docentes. Se examinaron dos variables principales: Liderazgo Transformacional como un conjunto de dimensiones: influencia idealizada, motivación inspiracional, estimulación intelectual y consideración individualizada; y Desempeño Docente, en términos de preparación para el aprendizaje, enseñanza, participación en la gestión escolar y desarrollo profesional. Los datos se recopilaban mediante cuestionarios tipo Likert. El análisis por coeficiente de Nagelkerke mostró que el 44.8% de la variación en el desempeño docente fue explicada por el liderazgo transformacional. Los docentes con un estilo de liderazgo transformacional medio tuvieron un 75% de desempeño regular y aquellos con un estilo alto un 85.1% de desempeño excelente. Además, se encontró una influencia significativa del liderazgo transformacional en la preparación para el aprendizaje (chi-cuadrado 19.146, $p < 0.05$), la enseñanza (chi-cuadrado 19.319, $p < 0.05$), y en la participación en la gestión escolar, relacionada con las comunidades (chi-cuadrado 31.622, $p < 0.05$).

En la prueba de hipótesis específica H2 se puede observar una moderada correlación, entre la dimensión Motivación inspiracional y el desempeño docente tiene un coeficiente de Spearman igual a 0,593, Para la contratación de la hipótesis se realizó el análisis de p valor o sig. Asintótica (Bilateral) = 0,000 que es menor que 0,05, por lo que acepta la hipótesis alterna H2 y por consiguiente se niega la hipótesis nula H0.

Muliati et al. (2022) quienes querían investigar la relación entre el liderazgo transformacional, la competencia y la autoeficacia en el desempeño de los docentes de educación primaria. Este estudio fue cuantitativo y recopiló datos de 210 docentes de primaria de Tangerang (utilizando selección aleatoria simple) a través de la distribución de cuestionarios en línea. Según el análisis de los datos, el liderazgo transformacional tuvo un efecto positivo en el desempeño de los docentes (coeficiente de correlación de Spearman $r=0.56$ ($p<0.01$)). De manera similar, la competencia mostró una correlación positiva con los logros docentes ($r=0.60$, $p<0.01$) y se encontró que la autoeficacia tenía una correlación significativa ($r=0.54$, $p<0.01$). Además, se ha encontrado que el liderazgo transformacional, la competencia y la autoeficacia, cuando se consideran juntos, afectan de manera positiva y significativa el desempeño docente. Estos resultados enfatizan la importancia de un enfoque unificado: liderazgo efectivo, competencia mejorada y mayor autoeficacia, para maximizar el rendimiento docente en el sector educativo.

En la prueba de hipótesis específica H3, dimensión Estimulación intelectual, se muestra una moderada correlación que arroja el coeficiente de Spearman igual a 0,686, Para la contratación de la hipótesis se realizó el análisis de p valor o sig. Asintótica (Bilateral) = 0,000 que es menor que 0,05, por lo que acepta la hipótesis alterna H3 y por consiguiente se niega la hipótesis nula H0. Khan (2023) buscó entender el efecto del liderazgo transformacional en el desempeño de los docentes. Otro estudio presentó un nuevo modelo de mediación paralela, utilizando la enseñanza para el aprendizaje en su lugar. La investigación se realizó sobre un conjunto de datos correlacionales de una muestra de 755 docentes de secundaria en Nueva Delhi, India, utilizando un cuestionario diseñado con escala Likert en línea. Los análisis del coeficiente de correlación de Spearman mostraron que el liderazgo transformacional tenía una relación positiva y significativa con la enseñanza para el aprendizaje ($r=0.48$, $p<0.01$), confianza con el director de la escuela ($r=0.52$, $p<0.01$). Estos resultados sugieren que un buen liderazgo transformacional funciona en un contexto organizacional donde la autonomía y la confianza son las dimensiones básicas. Esta investigación destaca la importancia del liderazgo transformacional, un liderazgo que no solo motiva sino que también crea un ambiente de confianza y autonomía, ambos importantes para el desempeño docente.

En la prueba de hipótesis específica H4 se puede observar en la tabla una moderada correlación que arroja el coeficiente de Spearman igual a 0,702, Para la contratación de la hipótesis de la dimensión Consideración Individualizada se realizó el análisis de p valor o sig. Asintótica (Bilateral) = 0,000 que es menor que 0,05, por lo que acepta la hipótesis alterna H3 y por consiguiente se niega la hipótesis nula H0. Khaliq et al. (2024) en su investigación intentaron examinar el impacto de los estilos de

liderazgo (transformacional, transaccional y laissez-faire) en el desempeño laboral de los docentes, y el papel mediador de la satisfacción laboral en dichas relaciones. Se utilizó un estudio correlacional y un cuestionario estructurado con escala Likert para recopilar datos de 369 docentes de escuelas privadas en Pakistán, reclutados mediante un método de muestreo por conveniencia. Basado en los resultados del análisis, se observó que el liderazgo transformacional y transaccional tienen correlaciones positivas significativas con respecto a la satisfacción laboral y el desempeño laboral, con coeficientes de Spearman de $r=0.54$ a $r=0.62$, indicando que ambos impactan en el establecimiento educativo. En contraste con estas dimensiones, el estilo de liderazgo laissez-faire no mostró relación con estas variables, revelando una relación baja y no significativa. Además, se reveló que la satisfacción laboral juega un papel importante como mediador en la relación entre los estilos de liderazgo transformacional y transaccional y el desempeño docente, y también proporcionó un papel mediador significativo, mientras que el efecto mediador falló para el liderazgo laissez-faire. Estos hallazgos apoyan la idea de que estilos de liderazgo activos y comprometidos como el transformacional y transaccional son esenciales para promover un ambiente de trabajo efectivo que mejore a los docentes, lo que indica que los administradores escolares deben implementar estilos de liderazgo activos y comprometidos/positivos seriamente para efectos beneficiosos en el éxito educativo.

Conclusiones

1. El liderazgo transformacional está significativamente y positivamente relacionado con la disposición para el aprendizaje. Los docentes que perciben un fuerte liderazgo transformacional demuestran una mayor capacidad para planificar y organizar sus lecciones de manera efectiva, optimizando el proceso pedagógico y mejorando la disposición de los estudiantes para alcanzar sus objetivos de aprendizaje.
2. El liderazgo transformacional tiene un impacto directo y significativamente fuerte en la enseñanza para el aprendizaje. Este hallazgo revela que un liderazgo transformacional efectivo fomenta la adopción de estrategias pedagógicas que promueven una enseñanza de calidad, contribuyendo a un mejor rendimiento académico de los estudiantes al crear un entorno de aprendizaje dinámico centrado en las necesidades de los estudiantes.
3. Existe una relación significativa y fuerte entre el liderazgo transformacional y la participación de los docentes en la gestión escolar vinculada a la comunidad. Los docentes bajo un liderazgo transformacional están más comprometidos con la gestión

escolar y colaboran activamente con la comunidad, fortaleciendo el apoyo institucional y contribuyendo al logro de los objetivos educativos.

4. El liderazgo transformacional está positivamente y fuertemente relacionado con el desarrollo del profesionalismo y la identidad docente. Este tipo de liderazgo fomenta un ambiente donde los docentes están motivados para participar en actividades de desarrollo profesional continuo, lo que refuerza su identidad como educadores y mejora su desempeño en el aula.

5. Existe una relación positiva y significativamente alta entre el liderazgo transformacional y el desempeño docente; cuanto mayor es el liderazgo transformacional, mayor es la mejora sustancial en el desempeño docente, especialmente en términos de motivación, compromiso y efectividad en la enseñanza. Esto destaca el papel crucial del liderazgo transformacional en la mejora de la calidad educativa.

Referencias bibliográficas

- Afsar, B., Badir, Y., & Saeed, B. (2014). Transformational leadership and innovative work behavior. *Industrial Management and Data Systems*, 114(8), 1270-1300. <https://doi.org/10.1108/IMDS-05-2014-0152>
- Álvarez, O., Tomás, I., Estevan, I., Molina-García, J., Queralt, A., & Castillo, I. (2018). Evaluación del liderazgo del profesor de educación física: Versión española del cuestionario de enseñanza transformacional. *Anales de Psicología*, 34(2), 405-411. <https://doi.org/10.6018/analesps.34.2.291711>
- Antonakis, J., & House, R. J. (2014). Instrumental leadership: Measurement and extension of transformational-transactional leadership theory. *Leadership Quarterly*, 25(4), 746- 771. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2014.04.005>
- Arevalo, P., Cruz, J., Guevara, C., Maldonado, A., & Bonilla, S. (2020). *Actualización en metodología de la investigación científica*. <https://repositorio.uti.edu.ec/bitstream/123456789/1686/2/LIBRO Actualización en metodología.pdf>
- Assor, A., Roth, G., & Maymon, Y. K. (2020). Perceived Autonomy in Teaching : How Self - Determination in Teachers May Lead to Self Determination in Students. *Educational Research*, c.
- Banks, G. C., Gooty, J., Ross, R. L., Williams, C. E., & Harrington, N. T. (2018). Construct redundancy in leader behaviors: A review and agenda for the future. *Leadership Quarterly*, 29(1), 236-251. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2017.12.005>
- Banks, G. C., McCauley, K. D., Gardner, W. L., & Guler, C. E. (2016). A meta-analytic review of authentic and transformational leadership: A test for redundancy.

- Bass, B. M., & Riggio, R. (2006). Transformasional Leadership. En *Paper Knowledge . Toward a Media History of Documents*.
- Daniëls, E., Hondeghem, A., & Dochy, F. (2019). A review on leadership and leadership development in educational settings. *Educational Research Review*, 27(March), 110- 125. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.02.003>
- Fahy, A., McCartney, S., Fu, N., & Roche, J. (2024). Investigating the indirect impact of transformational leadership on performance and work alienation: evidence from school principals navigating COVID-19. *Leadership and Organization Development Journal*, 45(5), 877-898. <https://doi.org/10.1108/LODJ-04-2022-0199>
- Fenwick, W. (2011). *The SAGE handbook of educational leadership : advances in theory, research, and practice*.
- Fullan, M. (2021). *The New Meaning of Educational Change, Fifth Edition* (Fifth Edit). <https://books.google.es/books?id=YxGTCwAAQBAJ&lpg=PR3&ots=Y2axubIR5h&l r&hl=es&pg=PR4#v=onepage&q&f=false>
- Hanushek, E., & Woessmann, L. (2020). *Education, knowledge capital, and economic growth*. Hargreaves, A., & Fullan, M. (2018). Professional capital: transforming teaching in every school. *Teacher Development*, 17(1), 146-147. <https://doi.org/10.1080/13664530.2013.766491>
- Jones, B. A. (2016). *Leading schools in challenging times : eye to the future*. pages cm. <https://hpulibraries.on.worldcat.org/search?queryString=no:939388283&databas eList =638#/oclc/939388283>
- Khaliq, A. A., Malik, J. T., Waseem, M., & Farooqi, U. (2024). Leadership Styles and Job Performance of College Teachers: Mediating Role of Job Satisfaction. *Journal of Logistics, Informatics and Service Science*, 11(1), 146-162. <https://doi.org/10.33168/JLISS.2024.0110>
- Khan, F. (2023). Transformational leadership and teacher work performance: Mediating effect of job autonomy and trust in school principal – insights from senior secondary school data in India. *Educational Management Administration and Leadership*, 2024. <https://doi.org/10.1177/17411432231172359>
- Leithwood, K., Sun, J., & Schumacker, R. (2020). How School Leadership Influences Student Learning: A Test of “The Four Paths Model”. *Educational Administration Quarterly*, 56(4), 570-599. <https://doi.org/10.1177/0013161X19878772>

- León, R., & Gallardo, Y. (2024). Influencia del Liderazgo Transformacional en el Desempeño Docente en una Institución Educativa peruana. *Espergesia*, 11, 16-33. <https://doi.org/10.18050/rev.espergesia.v11i1.2851>
- Madrid, C., Chimborazo, L., Morales-García, W. C., Quispe-Sanca, D., Huancahuire-Vega, S., Sánchez-Garcés, J., & Saintila, J. (2024). Digital Competencies and Transformational Leadership As Predictors of Job Performance in University Teachers. *Journal of Educators Online*, 21(3). <https://doi.org/10.9743/JEO.2024.21.3.18>
- Mincu, M. (2024). Governance mechanisms, school principals and the challenge of personalized education in contexts. *Prospects*, 54(1), 103-119. <https://doi.org/10.1007/s11125-023-09663-8>
- Muliati, L., Asbari, M., Nadeak, M., Novitasari, D., & Purwanto, A. (2022). Elementary School Teacher Performance: How The Role of Transformational Leadership, Competency, and Self-Efficacy? *International Journal of Social and Management Studies (IJOSMAS)*, 03(01), 158-166. <https://www.ijosmas.org>
- Quispe-Llactahuaman, S. M., Dávila-Asenjo, M., Cubas-Díaz, M., & Tapia-Díaz, A. (2023).
- Liderazgo transformacional en el clima institucional y el desempeño docente en Perú. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(27), 359-371. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.520>
- Redan, B., Asaloei, S., Radja, S., & Spayanti, R. (2024). *Teacher Teaching Commitment and Performance and its Impact on Student Academic Performance: A Survey Study*.
- Şahin, N., & Bilir, F. P. (2024). The effect of transformational leadership and personal cultural values on creating a learning organization. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11(1), 1-9. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-02701-6>
- Schleicher, A. (2020). The impact of COVID-19 on education: Insights from education at a glance 2020. *OECD Journal: Economic Studies*, 1-31.
- Tantaléan, O. M., Tasayco, A. A., Delgado, R. E., & Marujo, M. del P. (2022). Liderazgo transformacional directivo y trabajo colaborativo docente en una institución educativa pública del Perú. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(25), 1649-1662. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i25.443>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)

- Tulasi, L., & Rao.C.S. (2021). The Review of Contemporary Scientific and Academic Studies. *The Review of Contemporary Scientific and Academic Studies*, 1(1), 1-5.
- Vega, P., & Meregildo, M. (2023). *Liderazgo transformacional del director y desempeño docente en una institución educativa – distrito de Chao, 2020*.
<https://dspace.unitru.edu.pe/server/api/core/bitstreams/5b78e739-53f7-410e-b5fb-4650ccb15043/content>
- Wahjono, S. (2013). Transformational Leadership at Muhammadiyah Primary Schoolson Emotional Intelligence: Forward Bass &Avolio Theory. *IOSR Journal of Business and Management*, 12(2), 33-41. <https://doi.org/10.9790/487x-1223341>
- Whiteford, C., Kelly, N., & Dawes, L. (2021). Why Become a Teacher? Exploring Motivations for Becoming Science and Mathematics Teachers in Australia. *Australian Journal of Teacher Education*, 46(3), 1-19.
- Zadok, A., Benoliel, P., & Schechter, C. (2024). Organizational resilience and transformational leadership for managing complex school systems. *Frontiers in Education*, 9(June), 1- 13. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1333551>
- Zaldívar, P. G. (2011). *Hacia un nuevo paradigma transformacional educativo* (L. S. Marcos (ed.); 1a ed).
- Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being: A Synthesis of 40 Years of Research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981-1015. <https://doi.org/10.3102/0034654316026801>