ISBN 9878-9962-23-022-9

UNIVERSIDAD DE PANAMÁ 1935

VIP
Universidad de Panamá
Vicerrectoría de Investigación y Postgrado

Gestión educativa, desempeño docente e innovación tecnológica en los procesos de aprendizaje escolar

Libros por compendio de investigaciones

Colectivo de Autores

Editorial Digital Up

BY-NC-SA 4.0

Gestión educativa, desempeño docente e innovación tecnológica en los procesos de aprendizaje escolar

Isabel Menacho Vargas

EDUP, Editorial Digital de la Universidad de Panamá, Panamá 2026.

Gestión educativa, desempeño docente e innovación tecnológica en los procesos de aprendizaje escolar

Compiladora:

Isabel Menacho Vargas
Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú
https://orcid.org/0000-0001-6246-4618
Correo Institucional: *imenachov@unmsm.edu.pe*

e -ISBN: 978-9962-23-022-9
DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.20817960

Categoria Ciencias Sociales y Humanísticas
© Editorial Digital, Universidad de Panamá. Panamá 2026.

Evaluación por pares: sí

Licencia: Acceso abierto –CC BY NC SA -4.0

Disponible en:
https://editorialdigital.up.ac.pa/index.php/edup/catalog/series/librosup

Depósito Legal / Digital

Biblioteca Nacional de Panamá Ernesto J. Castillero R, 2F2R+2RM, Panamá, Provincia de Panamá.
Biblioteca Interamericana Simón Bolívar, XFM8+VRW, Av. Octavio Méndez Pereira, Panamá, Provincia de Panamá.

Cítese como:
Menacho I, (Comp.). (2026). Gestión educativa, desempeño docente e innovación tecnológica en los procesos de aprendizaje escolar. Editorial Digital de la Universidad de Panamá. https://doi.org/10.5281/zenodo.20817960

Las ideas y opiniones expuestas en este libro son responsabilidad única de sus autores y no comprometen a la Editorial Digital UP ni a la Universidad de Panamá.; de igual manera, ellos han declarado que en su totalidad es producción intelectual propia, en donde aquella información tomada de otras publicaciones o fuentes, propiedad de otros autores, está debidamente citada y referenciada, tanto en el desarrollo del documento como en las secciones respectivas a la Referencias bibliográficas.

Se autoriza la reproducción de este material para fines académicos o personales, siempre y cuando se cite la fuente original. Para la reproducción con cualquier otro fin es necesaria la autorización expresa de la Editorial Digital UP, de la Universidad Panamá.

El contenido de este libro está bajo licencia internacional Creative CommonsAtribución-No Comercial 4.0 Internacional

Agradecimientos

Expresamos el agradecimiento a los Directores de las instituciones educativas que brindaron las facilidades necesarias para el desarrollo de las investigaciones que integran esta obra, permitiendo el acceso a la información y a los diversos contextos de estudio.

A las universidades que, a través de sus programas de posgrado, promueven la capacitación continua, el fortalecimiento de las competencias investigativas en los autores de esta obra.

De igual manera, se agradece a la comunidad educativa, personal jerarquico, docentes, administrativo, padres de familia y estudiantes, por su disposición, colaboración y participación en cada uno de los estudios realizados. Su contribución hizo posible la consolidación de este compendio académico orientado a la reflexión y mejora de los procesos educativos en el contexto peruano.

Prefacio

El presente libro es una recopilación de investigaciones desarrolladas en instituciones educativas del Perú relacionados con temas en torno a la gestión educativa, desempeño docente, innovación tecnológica y desarrollo de competencias para el aprendizaje, los artículos recopilados aportan evidencia científica y reflexiones orientadas a conocer los desafíos del contexto educativo actual y mejorar las prácticas pedagógicas e institucionales.

La obra está constituida en cuatro ejes temáticos e integrados por estudios sobre la organización institucional, el fortalecimiento profesional de la docencia, la transformación digital educativa y el aprendizaje. Se espera que el libro ayude a fomentar la investigación educativa y sirva como fuente de consulta para docentes, investigadores y estudiantes interesados en la realidad educativa peruana.

Resumen

El presente libro compila estudios científicos realizados en entornos educativos del Perú, enfocados en la gestión educativa, el desempeño docente, la innovación en la enseñanza y la incorporación de tecnologías digitales en el aprendizaje escolar. Las investigaciones se llevaron a cabo con el objetivo de reconocer cómo diferentes aspectos pedagógicos, administrativos y tecnológicos afectan y se relacionan con la mejora de la calidad de la educación y el fortalecimiento del desempeño docente. Se utilizó principalmente un enfoque cuantitativo, con diseños no experimentales, transversales, descriptivos, correlacionales y comparativos. Para la obtención de información, se implementaron encuestas y cuestionarios que fueron validados mediante juicios de expertos y presentaron altos niveles de fiabilidad a través del coeficiente Alfa de Cronbach. Asimismo, se llevó a cabo el procesamiento de la información mediante técnicas estadísticas tanto descriptivas como inferenciales utilizando software especializado como SPSS, aplicando pruebas tales como Rho de Spearman, regresión lineal y U de Mann Whitney. Los hallazgos evidenciaron que el ambiente laboral influye en la gestión escolar y el bienestar de la institución; las comunidades de aprendizaje profesional mejoran considerablemente el desempeño de los docentes; la gestión del conocimiento ayuda a optimizar la práctica educativa; y las habilidades metacognitivas están positivamente relacionadas con el rendimiento académico en inglés. De manera similar, se observó que una eficiente gestión administrativa promueve el rendimiento de los docentes, mientras que la implementación de tecnologías de la información y plataformas digitales mejora las habilidades digitales, la colaboración en la enseñanza y los procesos de aprendizaje. En conjunto, este compendio de información proporciona pruebas científicas significativas para impulsar la innovación en la educación, la digitalización y las estrategias para mejorar la administración en las escuelas peruanas.

Palabras clave generales: *gestión educativa; desempeño docente; innovación pedagógica; gestión escolar; tecnologías de la información y comunicación (TIC); aprendizaje escolar; competencias digitales.*

General Abstract

This book compiles scientific studies carried out in educational environments in Peru, focused on educational management, teacher performance, innovation in teaching and the incorporation of digital technologies in school learning. The research was carried out with the aim of recognizing how different pedagogical, administrative, and technological aspects affect and are related to the improvement of the quality of education and the strengthening of teacher performance. A quantitative approach was mainly used, with non-experimental, cross-sectional, descriptive, correlational and comparative designs. To obtain information, surveys and questionnaires were implemented that were validated through expert judgments and presented high levels of reliability through Cronbach's alpha coefficient. Likewise, information processing was carried out using both descriptive and inferential statistical techniques using specialized software such as SPSS, applying tests such as Spearman's Rho, linear regression and Mann Whitney's U. The findings showed that the work environment influences school management and the well-being of the institution; professional learning communities significantly improve teacher performance; knowledge management helps to optimize educational practice; and metacognitive skills are positively related to academic performance in English. Similarly, it was observed that efficient administrative management promotes teacher performance, while the implementation of information technologies and digital platforms improves digital skills, teaching collaboration, and learning processes. Together, this compendium of information provides significant scientific evidence to drive innovation in education, digitalization, and strategies to improve administration in Peruvian schools.

General keywords: *educational management; teaching performance; pedagogical innovation; school management; information and communication technologies (ICT); school learning; digital competencies.*

Índice General

Agradecimientos 5
Prefacio 6
Resumen 7
Índice General 9
Capítulo 1: Gestión educativa y organización institucional 12
El clima laboral como factor para la gestión escolar en las instituciones educativas públicas. .. 14
Influencia de la gestión administrativa en el desempeño docente: un estudio correlacional 30
Percepciones docentes sobre la gestión escolar durante la crisis sanitaria en Lima Norte 45
Capítulo 2: Desempeño docente y fortalecimiento profesional 65
Fortalecimiento del desempeño docente mediante comunidades de aprendizaje profesional en contextos peruanos 67
Gestión del conocimiento y desempeño docente en una red educativa institucional de Lima metropolitana 86
Capítulo 3: Innovación tecnológica y transformación digital educativa 103
Plataforma digital para las comunidades virtuales de aprendizaje y su impacto en la gestión escolar 104
Uso de TIC y desarrollo de competencias digitales en los procesos de aprendizaje escolar 120
Capítulo 4: Desarrollo de competencias y aprendizaje estudiantil 144
Estudio comparativo sobre las capacidades emprendedoras en estudiantes de CEBA 146
Habilidades metacognitivas y rendimiento en inglés en estudiantes de secundaria 164

Introducción general

La educación actual viene atravesando periodos de transcendentes transformaciones marcados por la rápida incorporación de tecnologías emergentes, nuevos patrones de gestión y modificaciones en las dinámicas de la enseñanza y el aprendizaje. Las instituciones educativas no sólo deben enfrentar el reto de impartir conocimientos, sino también la obligación a responder en ámbitos mucho más interconectados, en constantes cambios y uso creciente de herramientas tecnológicas. En estas circunstancias se debe reflexionar de forma crítica, como las habilidades digitales, el liderazgo pedagógico, la innovación en la educación y los procedimientos del aprendizaje pueden enlazarse de forma más efectiva para el fortalecimiento de la calidad educativa y estar al nivel de las demandas de una sociedad que se encuentra en constante transformación.

En este contexto, la actual obra reúne estudios en función de investigar y analizar la relación de las problemáticas educativas de la actualidad, vinculadas con la gestión escolar, la práctica docente, las TIC, la competencia digital y los aprendizajes en distintas circunstancias formativas. El proceso de selección de las presentaciones responde a la necesidad de dar respuesta a cómo las instituciones educativas están ante los desafíos de la transformación digital, la modernización de las prácticas pedagógicas e ir construyendo espacios educativos en los que se esté a la par de generar condiciones para ser más inclusivos, colaborativos e innovadores. Al mismo tiempo, el proceso de selección de los estudios estuvo basado en el criterio de la pertinencia de los estudios que abordan fenómenos educativos contemporáneos desde enfoques metodológicos rigurosos y articulados con las realidades educativas del contexto latinoamericano y peruano.

La importancia de este libro contribuye a cubrir aspectos de información relacionada con la incorporación exitosa de la tecnología en el campo de la educación y el impacto que tiene el uso de la tecnología en el ámbito del rendimiento institucional y académico. Si bien es cierto que en los últimos años los intereses en conseguir una mejor utilización de las herramientas digitales se han incrementado, lo cierto es
que aún persisten condicionantes relacionados con el acceso, la formación de docentes, las resistencias al cambio y con la necesidad de reforzar estrategias educativas que den sentido a la utilización de las tecnologías en la educación. En ese sentido, los trabajos aquí reunidos proporcionan pruebas y una serie de reflexiones que permiten entender de qué manera los aspectos antes mencionados repercuten no sólo en cómo se da la práctica educativa con la que se trabaja, sino que también da cuenta de la calidad de los procesos de aprendizaje.

El compendio de investigaciones que se presentan aquí es capaz de coincidir en el sentido de que la transformación educativa no depende únicamente de la mera disponibilidad de recursos tecnológicos y de la pertinente capacitación de los actores educativos, sino también de la capacidad de generar culturas institucionales que estén comprometidas con la colaboración, la innovación y el aprendizaje permanente. La gestión escolar, el liderazgo educativo, el desarrollo profesional docente y las competencias digitales detallan los elementos centrales que contribuyen a hacer que el proceso educativo sea más dinámico, más inclusivo y relevante para el panorama educativo actual. De manera similar, las investigaciones destacan que los docentes y

directores desempeñan un papel importante en la implementación de cambios pedagógicos y organizacionales que faciliten experiencias de aprendizaje significativas.

En resumen, la elaboración de esta publicación es una aportación al debate académico y a la mejora de la práctica docente mediante la difusión actual de investigaciones que revisan las relevantes cuestiones educativas de nuestro tiempo. Los hallazgos y las reflexiones obtenidas ofrecen una contribución muy importante a docentes, a responsables de equipos directivos, a investigadores y a personas responsables de la toma de decisiones educativas que quieren aceptar una manera de entender los cambios que están sufriendo las instituciones educativas en el marco de la digitalización y de la innovación pedagógica. En términos generales, el libro defiende la necesidad de construir sistemas educativos más flexibles, inclusivos y que sean capaces de afrontar los retos del siglo XXI mediante la combinación de tecnología, gobernanza institucional y procesos educativos.

Capítulo 1: Gestión educativa y organización institucional

Capítulo 1

Gestión educativa y organización institucional

La gestión educativa y la organización institucional son aspectos fundamentales que aseguran la calidad del proceso de aprendizaje y el éxito del proceso de aprendizaje involucrado. Los estudios agrupados en este eje analizan desde diferentes perspectivas los principales factores que influyen en el funcionamiento de las instituciones educativas públicas peruanas, como el clima laboral, la gestión administrativa y la capacidad institucional para responder a las crisis. En general, las investigaciones muestran que una gestión escolar eficaz requiere liderazgo pedagógico, procesos organizativos adecuados, relaciones interpersonales sanas y la capacidad de adaptarse a situaciones cambiantes. Estos componentes son primordiales para mejorar la capacidad institucional, perfeccionar los logros educativos y asegurar un entorno educativo focalizado en la mejora continua y la excelencia educativa.

El clima laboral como factor para la gestión escolar en las instituciones educativas públicas.

Work climate as a factor for school management in public educational institutions.

Madlyn Susana Apaza Chavez
Institución Educativa Pública José Valverde Caro, Lima, Perú.
https://orcid.org.0000-0003-1853-0483
apazamadlyn@gmail.com

Resumen

Actualmente, las instituciones educativas públicas son consideradas como organizaciones, que realizan procesos de gestión escolar, señaladas en marcos normativos como la Ley 29944, Ley de Reforma Magisterial y el Marco del Buen desempeño directivo; por ello, se deben considerar factores que afectan dicha gestión escolar y por ende el aprendizaje de los estudiantes. Uno de ellos, es el clima que se da entre los trabajadores de esta. Es importante, que la persona que dirige la institución educativa promueva un adecuado clima ya que afecta al desempeño de los docentes y personal administrativo y por ende a la eficacia de la misma. El tipo de la presente investigación es descriptiva, con enfoque cuantitativo y diseño no experimental transversal. Se aplicó una encuesta para la recolección de datos. El objetivo es caracterizar el clima laboral y sus dimensiones de la Institución Educativa "Gustavo Mohme Llona" del distrito de Puente Piedra en el año 2016. El método de análisis de datos fue el software SPSS 22 y se procedió a la interpretación de los resultados. Los resultados evidenciaron que el 47.5% del personal percibió un clima regular, lo que demuestra la existencia de fortalezas y debilidades en las relaciones interpersonales, la comunicación institucional y la dinámica organizacional. Este hallazgo confirma que la calidad del clima laboral repercute directamente en la eficiencia administrativa, el bienestar del personal y el logro de los propósitos educativos. En conclusión, las dimensiones del clima laboral permiten estudiar la calidad de la gestión escolar de una institución educativa, lo cual faculta lograr mejores resultados y cumplir con los objetivos propuestos.

Palabras clave: Clima laboral, gestión escolar, educación.

Abstract

Currently, public educational institutions are regarded as organizations that carry out school management processes, as indicated in regulatory frameworks such as Law 29944, the Teaching Reform Law, and the Framework for Good Administrative Performance. Therefore, it is essential to consider factors that affect school management and, consequently, student learning. One of these factors is the climate that develops among the institution's staff. It is important for the person who leads the educational institution to promote an appropriate climate, as it affects the performance of teachers and administrative personnel and, therefore, the institution's overall effectiveness. This research is descriptive in nature, with a quantitative approach and a cross-sectional, non-experimental design. A survey was administered for data collection. The objective is to characterize the work climate and its dimensions at the educational institution "Gustavo Mohme Llona," located in the district of Puente Piedra, in the year 2016. The data analysis method used was the SPSS 22 software, followed by the interpretation of the results. The findings showed that 47.5% of the staff perceived the climate as average, revealing both strengths and weaknesses in interpersonal relationships, institutional communication, and organizational dynamics. This result confirms that the quality of the work climate directly affects administrative efficiency, staff well-being, and the achievement of educational goals. In conclusion, the dimensions of the work climate make it possible to examine the quality of school management within an educational institution, which in turn enables better outcomes and supports the fulfillment of institutional objectives.

Keywords: Work climate, school management, education.

Introducción

De acuerdo con la revisión bibliográfica, el concepto de clima laboral fue acuñado en los años 60 y 70 del siglo anterior y es considerado actualmente como un factor importante para el adecuado funcionamiento de las organizaciones.

Según Soto (2023), el clima laboral se refiere al entorno en el que los trabajadores realizan sus actividades cotidianas dentro de una organización y está estrechamente vinculado con el grado de satisfacción que experimentan al desempeñar sus funciones, menciona que este clima será positivo en la medida en que la institución logre cubrir las necesidades de sus empleados y estos se sientan valorados, lo que favorecerá una visión favorable de su trabajo. Por el contrario, si esto no ocurre, el ambiente resultará negativo y generará un funcionamiento deficiente en la organización.

Muchas investigaciones sobre calidad educativa o factores que intervienen en el aprendizaje se centran en causas internas como la inteligencia y las emociones, pero pocas se centran en factores extrínsecos como el clima laboral. Como vemos, la gestión directiva, en el caso de una Institución educativa, es la responsable de generar un clima laboral que permita el adecuado desempeño de los docentes y personal administrativo de una IE. Además, de acuerdo con Clavijo (2023) un clima laboral agradable, se relaciona con la eficiencia, propicia un ambiente amical con compañeros y estudiantes, también señala que se relaciona con altos desempeños escolares ya que los docentes que se sienten apoyados, valorados y respetados, tendrán una mirada positiva hacia su centro de labores y sus estudiantes, logrando así mejores resultados en el aprendizaje.

La presente investigación tiene como ámbito, la I.E. Nº 5173 "Gustavo Mohme Llona", colegio público ubicado en la Asociación de Vivienda Villa Cruz, Km 26 de la Panamericana Norte en el distrito de Puente Piedra, provincia de Lima, departamento de Lima en Perú. La institución educativa tenía una matrícula de 835 estudiantes, contaba con 32 docentes, 2 auxiliares, 6 trabajadores administrativos y el equipo directivo conformado por la dirección y la subdirección. En este centro estudian alumnos de primaria y secundaria. El nivel de primaria disponía de 13 secciones, mientras que secundaria tenía 12 secciones distribuidas en distintos turnos.

Esta investigación, tiene por propósito determinar y caracterizar el clima laboral de la mencionada IE en el año 2016. Teniendo en cuenta que el clima laboral influye de manera decisiva en el éxito de la gestión institucional, surgió la necesidad de promover la reflexión acerca de su importancia como una herramienta estratégica que la institución debe considerar para fortalecer el desempeño docente y elevar la calidad educativa en su conjunto. Se ha identificado en la IE, desmotivación en el personal docente, se evidenció un manejo limitado de los conflictos entre maestros y directivos, poca concertación para tomar decisiones, ausencia de fomento del trabajo colaborativo y escasez de espacios para compartir experiencias y mejorar la práctica docente.

Además, se observa una participación reducida en las actividades, costumbres y normas institucionales. Ante esta situación, nos preguntamos: ¿Cómo es el clima laboral de la I.E. "Gustavo Mohme Llona en el 2016? ¿Cuáles son las características del clima laboral de la I.E. "Gustavo Mohme Llona en el año 2016?

Distintos autores convienen en señalar que el clima laboral está conformado por un conjunto de dimensiones interrelacionadas que determinan la calidad de las relaciones humanas, la satisfacción del personal y la eficacia institucional. En uno de los aportes más influyentes, Ruiz y Sánchez (2021) identificó siete dimensiones fundamentales: la

comunicación, la toma de decisiones, los conflictos, la motivación, el compromiso y sentido de pertenencia, el trabajo en equipo y la cultura institucional. Estas dimensiones permiten comprender de manera integral cómo las percepciones compartidas sobre el entorno laboral afectan el desempeño y el bienestar de los trabajadores en cualquier organización, incluyendo las instituciones educativas. A continuación, se detallarán cada una de ellas bajo el análisis de otros autores relevantes.

En las instituciones educativas, la comunicación constituye una dimensión clave del clima laboral, ya que incide directamente en la naturaleza de las comunicaciones interpersonales y en el funcionamiento organizacional. Vega Pérez-Chirinos Churruca (2020) plantea que la comunicación es un proceso dinámico y bidireccional mediante el cual los actores comparten significados y construyen sentido de forma conjunta. En el contexto escolar, esta dinámica se refleja en la interacción cotidiana entre directivos, docentes y personal administrativo, donde el modo en que se comunican determina la confianza, la cooperación y el sentido de pertenencia.

Una comunicación clara, empática y participativa contribuye a fortalecer la cohesión del equipo, mejora la coordinación y reduce los conflictos internos, favoreciendo un clima laboral armónico y productivo. En cambio, cuando la información se centraliza o los mensajes carecen de apertura y retroalimentación, se debilita la confianza institucional y se genera un ambiente de desmotivación o descontento. Por ello, Banwo et al. (2022) complementan esta visión al señalar que la comunicación organizacional debe ser gestionada como un recurso estratégico que integre canales formales e informales, teniendo en cuenta factores culturales, contextuales y lingüísticos. En el ámbito educativo, esta perspectiva implica que los líderes escolares deben promover interacciones transparentes, inclusivas y horizontales, capaces de fomentar la participación docente y fortalecer la identidad institucional.

En tal sentido, una comunicación efectiva y empática en las escuelas no solo facilita la gestión pedagógica y administrativa, sino que también actúa como un elemento decisivo para construir un clima laboral positivo, basado en la colaboración, el respeto y el compromiso colectivo.

En el contexto del artículo de Ullauri et al. (2024), la comunicación asertiva se evidencia como un factor determinante en la configuración del clima laboral educativo. Los autores sostienen que los diferentes estilos de comunicación —asertiva, pasiva y agresiva— inciden directamente en la convivencia institucional y en el bienestar emocional del personal docente. La comunicación asertiva, caracterizada por el respeto, la empatía y la expresión equilibrada de ideas y emociones, favorece un ambiente laboral positivo y

colaborativo, mientras que los estilos pasivo y agresivo generaron tensiones, desmotivación y rupturas en la cohesión del equipo. En este sentido, el estudio concluye que el predominio de interacciones asertivas no solo fortalece las relaciones interpersonales, sino que mejora el desempeño profesional y contribuye al desarrollo de una cultura organizacional basada en la confianza y el respeto mutuo, elementos esenciales para la sostenibilidad de un clima laboral educativo saludable.

A partir del estudio de Shen et al. (2023), se evidencia que la toma de decisiones participativa constituye una dimensión esencial del clima organizacional, con efectos significativos sobre la percepción de un entorno laboral positivo. Los autores sostienen que cuando los líderes fomentan la participación de los trabajadores en la formulación de políticas o decisiones institucionales, se fortalecen los lazos de confianza, la comunicación bidireccional y el sentido de pertenencia dentro de la organización. En este proceso, las decisiones compartidas reducen la distancia jerárquica entre directivos y colaboradores, lo cual promueve un intercambio de ideas más abierto y un clima laboral basado en el respeto, la cooperación y la seguridad psicológica.

Asimismo, los resultados de su investigación revelan que la toma de decisiones participativa genera un impacto positivo indirecto en el clima organizacional a través de las relaciones de intercambio entre líderes y miembros del equipo, demostrando que las organizaciones que valoran las opiniones de sus miembros no solo mejoran la calidad de las decisiones, sino también el bienestar emocional y el compromiso de sus trabajadores. En el ámbito educativo, esta perspectiva se traduce en la necesidad de que los directivos escolares promuevan espacios deliberativos donde docentes y personal participen activamente en la construcción de acuerdos y estrategias institucionales, contribuyendo así a un clima laboral más colaborativo y motivador.

El estudio de Kettaf et al. (2024) evidencia que la toma de decisiones participativa constituye un pilar esencial de un clima institucional saludable. Cuando los miembros de la organización participan activamente en las decisiones, se fortalece la confianza, la comunicación y el compromiso institucional, reduciendo el silencio y la desmotivación laboral. Asimismo, se resalta que el liderazgo democrático y comunicativo es el principal catalizador de este proceso, ya que promueve la transparencia, el diálogo y el sentido de pertenencia. En el espacio escolar, el comienzo en la toma de decisiones promueve la colaboración, la innovación y la cohesión del equipo, factores decisivos para la mejora del clima laboral y del desempeño institucional. De esta manera, se demuestra que las decisiones compartidas y participativas no solo optimizan la gestión administrativa, sino

que también potencian el bienestar emocional y la sostenibilidad del clima organizacional.

En este sentido, Morgan, (2025) profundiza en la comprensión de los conflictos como elementos inevitables y, al mismo tiempo, necesarios para la evolución de las organizaciones. El autor sostiene que los conflictos laborales surgen principalmente por fallas en la comunicación, diferencias en valores, estilos de trabajo y desequilibrios de poder. Más que eliminar los desacuerdos, la gestión moderna del conflicto busca transformarlos en oportunidades para el aprendizaje y la innovación colectiva. En este sentido, la prevención y la creación de entornos laborales basados en la confianza, la empatía y la comunicación abierta son esenciales para fortalecer la cohesión institucional y reducir los efectos negativos sobre el clima organizacional.

Asimismo, plantea que la gestión efectiva del conflicto depende de una cultura organizacional que promueva la participación activa y la toma de decisiones compartida. Cuando los líderes adoptan estrategias como la mediación, la negociación y la escucha activa, los conflictos dejan de ser factores desestabilizadores para convertirse en catalizadores del cambio positivo. Esta visión resulta especialmente aplicable al contexto educativo, donde la resolución constructiva de tensiones entre docentes y directivos fortalece la convivencia, mejora la motivación profesional y consolida un clima laboral saludable, basado en el respeto y la corresponsabilidad institucional (Morgan, 2025).

Por otro lado, Mirabal (2021) examina el conflicto desde una perspectiva empresarial, entendiendo que constituye una realidad inherente a toda organización. Señala que los conflictos laborales surgen por factores como la deficiente comunicación, la falta de claridad en los roles, los estilos de liderazgo autoritario y la desigual distribución de responsabilidades. Sin embargo, Mirabal Sarria aclara que el conflicto no siempre tiene un carácter negativo; más bien, puede representar una oportunidad para el crecimiento organizacional si se gestiona de forma adecuada, mediante la mediación, la negociación y el diálogo constructivo. En su propuesta, distingue entre conflictos funcionales y disfuncionales. Los primeros impulsan la innovación, la cooperación y la revisión de los procesos institucionales, mientras que los segundos deterioran las relaciones interpersonales, afectan la moral de los trabajadores y reducen la productividad. La autora enfatiza que el tipo de liderazgo influye decisivamente en la forma en que se abordan los conflictos: un liderazgo comunicativo y empático contribuye a mantener un clima laboral saludable, mientras que un liderazgo autoritario o pasivo puede amplificar las tensiones internas.

Finalmente, Mirabal (2021) sostiene que el clima organizacional se ve directamente afectado por la forma en que las instituciones enfrentan sus conflictos. Una formación organizacional fundamentada en la confianza, la comunicación abierta y la resolución colaborativa fortalece la motivación y el compromiso del personal. Por el contrario, la evasión o la represión de los conflictos genera desmotivación, resentimiento y un ambiente de trabajo hostil. En suma, la gestión del conflicto constituye un componente esencial para construir organizaciones más humanas, participativas y emocionalmente sostenibles.

Basado en el estudio de Macías García y Vanga Arvelo (2021), la motivación laboral emerge como una dimensión esencial dentro del clima organizacional, especialmente en contextos educativos. Las autoras evidenciaron que, aunque las condiciones físicas y estructurales de una institución pueden presentar deficiencias, los docentes mantienen altos niveles de motivación intrínseca, impulsados por el compromiso, la responsabilidad y el orgullo de pertenecer a su organización. Esta motivación, vinculada al reconocimiento y a la oportunidad de desarrollo profesional, actúa como un factor protector frente a entornos laborales poco favorables, reforzando la resiliencia institucional y la sostenibilidad del desempeño académico. Asimismo, el estudio subraya que la relación entre clima organizacional y motivación no siempre es lineal. Un entorno institucional deficiente puede coexistir con una fuerte motivación individual, lo que revela el peso del compromiso personal y del liderazgo transformacional en el sostenimiento del clima laboral. Las autoras sostienen que el liderazgo participativo y las políticas de reconocimiento constituyen estrategias eficaces para equilibrar las carencias estructurales y promover un ambiente laboral positivo donde predominen la colaboración y el sentido de pertenencia.

En este sentido, los hallazgos de Macías García y Vanga Arvelo (2021) son transferibles al ámbito educativo en general, ya que demuestran que la mejora del clima laboral no depende exclusivamente de factores externos o materiales, sino también de la capacidad institucional para estimular la motivación y el bienestar emocional del personal. Un clima organizacional saludable, fundamentado en la comunicación, la confianza y la motivación intrínseca, se traduce en docentes más comprometidos, innovadores y orientados a la calidad educativa.

En la misma línea, Czerwińska-Lubszczyk y Jankowiak (2025) sostienen que la motivación laboral continúa siendo un elemento esencial del funcionamiento organizacional, determinante del compromiso, la eficiencia y la retención del personal. En su investigación comparativa, identificaron diferencias significativas entre

generaciones: mientras la Generación X valora la estabilidad, la seguridad laboral y las recompensas financieras, la Generación Y prioriza el desarrollo profesional, la autonomía y el equilibrio entre la vida personal y laboral. Por su parte, la Generación Z manifiesta una mayor preferencia por los entornos innovadores, las oportunidades de aprendizaje y el reconocimiento simbólico dentro del equipo de trabajo. Asimismo, las autoras enfatizan que los factores no materiales —como la comunicación, la confianza, el reconocimiento y la relación con los superiores— poseen un efecto motivador más sostenible que los incentivos económicos. La motivación se configura, por tanto, como una combinación de elementos extrínsecos e intrínsecos, cuya adecuada gestión promueve un clima laboral saludable y adaptado a las necesidades de cada grupo generacional.

Finalmente, Czerwińska-Lubszczyk y Jankowiak (2025) concluyen que una gestión institucional eficaz debe ajustar sus estrategias motivacionales a la diversidad generacional. Reconocer las expectativas específicas de cada cohorte permite optimizar el rendimiento y fortalecer la cultura organizacional. Las políticas que integran compensaciones justas con reconocimiento y autonomía generan mayor satisfacción, cooperación y sentido de pertenencia, contribuyendo a la estabilidad y sostenibilidad del clima laboral contemporáneo.

Materiales Y Método

Tipo y diseño de investigación

El presente estudio corresponde a una investigación sustantiva de carácter descriptivo, con un enfoque cuantitativo y un diseño no experimental de tipo transversal, pues su propósito es caracterizar el clima laboral de la I.E. “Gustavo Mohme Llona”, ubicada en el distrito de Puente Piedra, así como cada una de sus dimensiones.

Población y muestra

La población evaluada estuvo compuesta por 40 participantes, entre docentes, directivos y personal administrativo y de servicio, por lo que no se trabajó con una muestra.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Se empleó la técnica de la encuesta para obtener la información referente a la gestión del director en dicha institución pública. Para la recopilación de datos se aplicó un cuestionario conformado por 22 ítems que abordan las siguientes dimensiones:

motivación, toma de decisiones, comunicación, conflictos, compromiso y sentido de pertenencia, trabajo en equipo y cultura institucional.

Validez del instrumento

La validez del instrumento fue verificada mediante el juicio de expertos, alcanzándose un promedio de 89% de aprobación otorgado por tres docentes especialistas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Técnicas de análisis de datos

El análisis de los datos se realizó utilizando el software SPSS 22, a partir del cual se interpretaron los resultados.

Resultados

Tabla 1

Distribución de frecuencias del Clima laboral en la I.E 5173 "Gustavo Mohme Llona", del distrito de Puente Piedra, año 2016

	Niveles	Baremo	Frecuencia (fi)	Porcentaje válido (%)
Válidos	Mala	63-78	12	30,0
	Regular	79-94	19	47,5
	Buena	95-110	9	22,5
	Total		40	100,0

Nota. Datos procesados mediante el software SPSS 22 y Excel.

De acuerdo con los resultados presentados en la tabla 15, el clima laboral en la I.E. 5173 "Gustavo Mohme Llona", ubicada en el distrito de Puente Piedra, es percibido como malo por el 30% de los participantes, como regular por el 47,5% y como bueno por el 22,5%. Si se considera que las categorías regular y buena suman un 70%, porcentaje que se aproxima a las dos terceras partes, se puede concluir que el clima laboral en la institución no es desfavorable, sino más bien de nivel regular.

Tabla 2

Distribución de frecuencias del Clima laboral por dimensiones en la I.E 5173 "Gustavo Mohme Llona", del distrito de Puente Piedra, año 2016

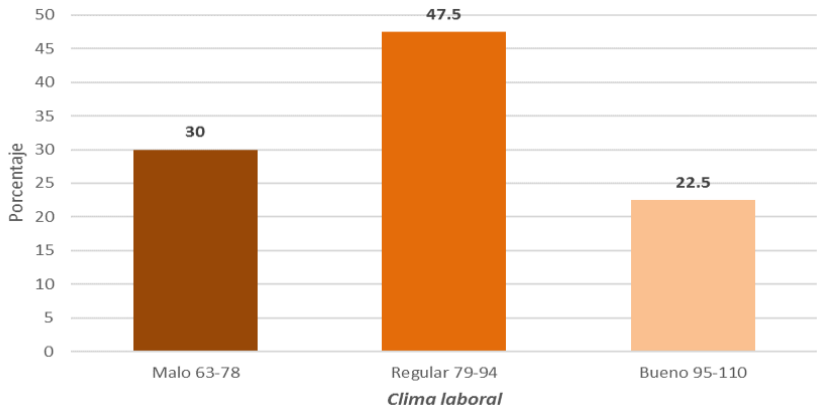
Dimensión	Niveles	Baremo	Frecuencia (fi)	Porcentaje válido (%)
Motivación	Mala	3-5	3	7,5
	Regular	6-8	32	80,0
	Buena	9-11	5	12,5
Toma de decisiones	Mala	8-10	9	22,5
	Regular	11-13	27	67,5
	Buena	14-16	4	10,0
Comunicación	Mala	10-13	11	27,5
	Regular	14-17	24	60,0
	Buena	18-21	5	12,5
Conflictos	Mala	9-10	10	25,0
	Regular	11-12	22	55,0
Compromiso y sentido de pertinencia	Buena	13-14	8	20,0
	Mala	9-10	2	5,0
	Regular	11-12	24	60,0
	Buena	13-15	14	35,0
Trabajo en equipo	Mala	4-7	5	12,5
	Regular	8-11	21	52,5
	Buena	12-15	14	35,0
Cultura institucional	Mala	14-15	16	40,0
	Regular	16-17	15	37,5
	Buena	18-20	9	22,5

Nota. Datos procesados mediante el software SPSS 22 y Excel

Según los resultados de la tabla 2, referentes a las dimensiones del clima laboral en la I.E. 5173 "Gustavo Mohme Llona" del distrito de Puente Piedra, se observa que en la dimensión *compromiso y sentido de pertenencia* el 60% de los encuestados considera que el clima es regular y el 35% lo califica como bueno, convirtiéndola en la dimensión mejor valorada. Le siguen las dimensiones de *motivación*, con un 80% que la percibe como regular y un 12,5% como buena, y *trabajo en equipo*, con 52,5% en nivel regular y 35% en nivel bueno. En conjunto, estos porcentajes indican que para el 87,5% el trabajo en equipo constituye un aspecto positivo, ocupando el segundo lugar después del compromiso y sentido de pertenencia. En consecuencia, el clima laboral, considerando sus diversas dimensiones, se clasifica como regular. Asimismo, en la Figura 1 se muestra una visión general de este clima laboral basada en los resultados estadísticos obtenidos.

Figura 1

Niveles del clima laboral en la I.E 5173 "Gustavo Mohme Llona", del distrito de Puente Piedra, año 2016.



Según los resultados obtenidos sobre el clima laboral en la I.E. Gustavo Mohme Llona, el 30% de los participantes lo percibe como malo, mientras que el 47.5% lo califica como regular y el 22.5% como bueno. En síntesis, el 77.5% de los encuestados considera que el clima laboral en su institución se ubica entre los niveles regular y malo.

Discusión

Los resultados evidenciaron que el 47.5% del personal percibió un clima regular, lo que demuestra la existencia de fortalezas y debilidades en las relaciones interpersonales, la comunicación institucional y la dinámica organizacional. Este resultado se compara con la investigación presentada por Chuquihuanca et al. (2021) cuya investigación sobre clima organizacional en una institución, concluye que el clima en la organización es uno de los puntos claves para que una institución alcance el éxito. De igual manera, en la tesis presentada por Justo y Llauce (2021), titulada *"Clima organizacional y satisfacción laboral de los docentes de la IE 2081 Perú Suiza, Puente Piedra, Lima, 2021"*, se concluye que existe una relación directa y significativa entre el clima organizacional y la satisfacción laboral de los docentes de dicha institución educativa.

Además, el 47.5% sugiere la existencia de factores de comunicación, liderazgo y motivación que requieren fortalecimiento. Este hallazgo coincide con lo señalado por Morgan (2025), quien sostiene que la resolución de conflictos mediante el diálogo y la mediación contribuye al bienestar emocional y al fortalecimiento de la cohesión organizacional. En esa misma línea, Clavijo (2023) enfatiza que un clima laboral favorable repercute directamente en la eficacia institucional y en los resultados de

aprendizaje, pues la confianza y la participación fortalecen el sentido de pertenencia de los docentes.

Asimismo, Harris (2023) plantea que el liderazgo escolar contemporáneo constituye un factor estratégico y cultural dentro de las organizaciones educativas. La autora sostiene que el liderazgo "importa y marca la diferencia" al promover una cultura organizacional positiva basada en la colaboración y la visión compartida. Este enfoque respalda los hallazgos del presente estudio, donde la percepción regular del clima se asocia con prácticas directivas centradas más en la administración que en la generación de vínculos humanos y profesionales.

Por su parte, Jiang et al. (2024) demostraron empíricamente que las características personales del director y su estilo de liderazgo tienen un impacto estadísticamente significativo sobre el clima organizacional. En consecuencia, las instituciones educativas requieren líderes con competencias sociales y comunicativas capaces de equilibrar la gestión administrativa con la construcción de un ambiente de trabajo motivador. Estos resultados refuerzan la necesidad de revisar los criterios de selección de personal directivo en el sector Educación, incorporando dimensiones relacionadas con el liderazgo participativo, la empatía y la comunicación asertiva.

De manera complementaria, Sariakin et al. (2025) concluyeron que la motivación docente actúa como variable mediadora entre el liderazgo directivo y el clima institucional. Un liderazgo transformacional, basado en la confianza y la valoración del profesorado, incrementa la satisfacción laboral y fortalece la cultura organizacional. Este planteamiento se refleja en el presente estudio, donde las dimensiones de motivación y trabajo en equipo presentaron los porcentajes más altos dentro de la calificación regular, evidenciando que la cohesión del grupo y el reconocimiento son factores decisivos para mejorar el clima institucional.

En síntesis, la discusión permite afirmar que el clima laboral en las instituciones educativas no depende únicamente de la estructura organizativa, sino principalmente de las prácticas de liderazgo y gestión humana de los directivos. La literatura reciente respalda la idea de que un liderazgo comunicativo, motivador y empático constituye el eje articulador de la gestión escolar efectiva y del bienestar profesional docente.

Conclusiones

En esta investigación, se ha logrado caracterizar el clima laboral y sus dimensiones de la IE Gustavo Mohme Llona en el año 2016 donde se halló y corroboró que el 47.5% de

trabajadores de la IE, considera el clima laboral como regular, lo cual nos permite inferir que hay una necesidad de gestionar dicho clima, tomarlo en cuenta y establecer mecanismos, emplear estrategias para mejorarlo, de lo contrario, este podría afectar a los resultados que se esperan en cuanto a la motivación docente, resolución de conflictos y otras variables relacionadas al clima laboral.

En la dimensión motivación, el mayor porcentaje (80%) lo califica como regular, con lo cual se identificó que el personal mantiene disposición hacia su labor, aunque requiere mayor reconocimiento profesional y oportunidades de crecimiento. La ausencia de incentivos y de retroalimentación positiva limita la autorrealización y reduce el compromiso organizacional. Un entorno motivador, sustentado en la valoración del esfuerzo, favorece la satisfacción laboral y fortalece la gestión escolar.

En la dimensión toma de decisiones, se obtuvo un 67.5% como el mayor porcentaje, que reflejó escasa participación del personal en procesos institucionales, lo cual restringe la corresponsabilidad y el sentido de pertenencia. Promover espacios deliberativos y colaborativos permitiría democratizar la gestión, incrementando la confianza y el compromiso del equipo docente y administrativo con los objetivos de la escuela.

En cuanto a la dimensión comunicación (60% máximo porcentaje), se observó que los canales informativos no siempre son claros ni bidireccionales, lo que genera tensiones y malentendidos. La International Labour Organization (2024) advierte que la comunicación abierta y horizontal constituye la base de los entornos laborales saludables y productivos; en ese sentido, fortalecer el diálogo y la transparencia resulta esencial para consolidar una cultura institucional cooperativa.

Respecto a la dimensión conflictos, se obtuvo como mayor porcentaje un 55%, lo cual mostró que las discrepancias no siempre se abordan de forma oportuna o mediante mecanismos de mediación adecuados. La International Labour Organization (2024) resalta la importancia de integrar la salud mental y la resolución pacífica de conflictos en las estrategias de gestión, ya que los entornos laborales armoniosos reducen el estrés y aumentan la productividad institucional.

En la dimensión compromiso y sentido de pertenencia, un 60% percibe dicha dimensión como regular, esto evidenció que el personal se identifica con la misión institucional, aunque requiere mayor reconocimiento y acompañamiento de la dirección para fortalecer la cohesión del grupo. El bienestar y la estabilidad emocional del personal

docente son pilares del rendimiento institucional, lo que confirma la relación entre pertenencia, motivación y eficacia de la gestión escolar.

En la dimensión trabajo en equipo se obtuvo un 52.5%, lo cual evidenció disposición a colaborar, pero con limitaciones en la planificación conjunta y en la valoración del aporte individual. Los equipos cohesionados y con liderazgo compartido logran mejores resultados y un clima laboral más sostenible, lo cual refuerza la necesidad de promover prácticas cooperativas en la gestión pública educativa.

Finalmente, el 40% representa el mayor porcentaje de la dimensión cultura institucional donde el personal lo percibe como malo. Este resultado mostró que los valores y normas compartidas aún requieren fortalecerse para consolidar una identidad institucional basada en la confianza, la equidad y el respeto mutuo. Las organizaciones con culturas participativas presentan mayores niveles de satisfacción y compromiso, lo cual coincide con la evidencia de este estudio. Se recomienda a los directivos de las instituciones educativas, buscar estrategias para mejorar los canales de comunicación y la resolución de conflictos, promover un liderazgo participativo, empoderar a su personal docente y administrativo para fortalecer su compromiso y sentido de pertenencia; de esta manera brindar un adecuado clima favorable para el aprendizaje de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

Banwo, A. O., Onokala, U., & Momoh, B. (2022). Nexo entre el clima organizacional y el entorno institucional: Por qué importa el contexto. Journal of Global Entrepreneurship Research, 12, 357–369. https://doi.org/10.1007/s40497-022-00330-4

Chuquihuanca Yacsahuanca, N., et al. (s.f.). Clima organizacional en una institución. Revista Latinoamericana de Difusión Científica, 4(6). https://doi.org/10.38186/difcie.46.14

Clavijo, M. L. (2023). Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, marzo-abril, 2023, 7(2). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.6050

Czerwińska-Lubszczyk, A., & Jankowiak, N. (2025). Motivation in the workplace – A generational perspective. Management Systems in Production Engineering, 33(1), 100–114. https://doi.org/10.2478/mspe-2025-0011

Harris, A., & Jones, M. (2023). ¿La importancia del liderazgo escolar? Lo que sabemos. Liderazgo y Gestión Escolar, 43(5), 449–453. https://doi.org/10.1080/13632434.2023.2287806

International Labour Organization. (2024). Ensuring safety and health at work in a changing climate: Global report. International Labour Office. https://www.ilo.org/publications/ensuring-safety-and-health-work-changing-climate

Jiang, X., & Liu, R. (2024). Factors influencing school climate: an empirical study based on the TALIS principal survey. Humanities & Social Sciences Communications, 11(1), 1–10. https://doi.org/10.1057/s41599-024-03203-1

Justo, J. P., & Llauce, K. E. (2021). *Clima organizacional y satisfacción laboral de los docentes de la I.E. 2081 Perú Suiza, Puente Piedra, Lima, 2021* [Tesis de licenciatura, Universidad Privada del Norte]. Repositorio de la Universidad Privada del Norte. https://hdl.handle.net/11537/28136

Kettaf, R., Karima, K., & Zohra, D. (2024). Investigating the impact of organizational climate on organizational silence in higher education institutions. SocioEconomic Challenges, 8(1), 170–182. https://doi.org/10.61093/sec.8(1).170-182.2024

Macías García, E. K., & Vanga Arvelo, Y. (2021). Clima organizacional y motivación laboral como insumos para la mejora institucional. Revista Universidad y Sociedad, 13(6), 542–550. https://www.redalyc.org/journal/290/29069612005/html/

Mirabal Sarria, Y. (2021). Los conflictos empresariales y el clima organizacional: ¿Cómo tratarlos y evitarlos a futuro? Revista E-IDEA Journal of Business Sciences, 3(11), 52–63. https://doi.org/10.53734/eidea.vol3.id92

Morgan, L. (2025). Workplace conflict. Publifye AS. https://books.google.com/books/about/Workplace_Conflict.html?id=7WlLEQAAQBAJ

Ruiz, Y. E., & Sánchez, A. F. (2021). Caracterización de las actividades de trabajo en equipo en una empresa. Revista Perspectiva Empresarial, 8(2), 122–138. https://doi.org/10.16967/23898186.722

Sariakin, S., Yeni, M., Usman, M. B., Mare, A. S., Munzir, M., & Saleh, M. (2025). Fostering a productive educational environment: The roles of leadership, management practices, and teacher motivation. Frontiers in Education, 10, 1499064. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1499064

Shen, Y., Li, Y., Ju, C., Ashraf, H., Hu, Z., He, C., & Memon, S. A. (2023). Foundational effects of organizational climate on perceived safety climate: A multiple mediation model. Sustainability, 15(22), 15759. https://doi.org/10.3390/su152215759

Soto, R. L. (2024). Impacto de la motivación en el clima laboral de ámbitos públicos y privados. Revista Perspectivas de las Ciencias Económicas y Jurídicas, 14(1), 101–117. https://doi.org/10.19137/perspectivas-2024-v14n1a06

Ullauri, M., Benítez, K., Zambrano, K. P., & Gálvez, K. E. (2024). Comunicación asertiva y desempeño laboral como estrategia para mejorar la educación. Revista Venezolana de Gerencia, 29(106), 745–759. https://produccioncientificaluz.org/index.php/rvg/article/view/41746/48308

Vega Pérez-Chirinos Churruca. (2020). Teorías de la comunicación: La comunicación como objeto de estudio (PID_00268689). Fundación para la Universitat Oberta de Catalunya (FUOC). https://openaccess.uoc.edu/server/api/core/bitstreams/4734a287-d2a3-4bcb-8621-00f194fff97e/content

Influencia de la gestión administrativa en el desempeño docente: un estudio correlacional

Influence of administrative management on teaching performance: a correlational study

Elfer Cornelio Sandon Chumbes
Ministerio de Educación - Lima – Perú
https://orcid.org.0000-0002-7651-8872
elfersandon@gmail.com

Nelly Rufina Cunza Principe
Ministerio de Educación - Lima – Perú
https://orcid.org.0009-0009-5572-3808
nelly.cunza@ugel04.gob.pe

Carlos Miguel Soto Costa
Ministerio de Educación - Lima – Perú
https://orcid.org.0009-0003-8944-3261
csotocosta@gmail.com

Alan Pérez-Valverde
Seguro Social de Salud, Abancay– Perú
https://orcid.org.0000-0002-9476-3548
alan.perez@essalud.gob.pe

Resumen

El estudio tuvo como objetivo determinar y analizar la relación entre la gestión administrativa y el desempeño docente en una institución educativa, destacando la importancia de entender cómo las prácticas internas de gestión impactan directamente la calidad pedagógica y los resultados educativos. Se aplicó un enfoque cuantitativo, básico y correlacional, con diseño no experimental y corte transversal, abarcando una población de 72 docentes. Para la recolección de datos se emplearon dos cuestionarios validados por expertos, con alta confiabilidad interna (Alfa de Cronbach > 0,92). Los datos fueron analizados mediante el software SPSS v.25, utilizando estadística descriptiva e inferencial, específicamente la prueba no paramétrica Rho de Spearman, con el objetivo de establecer la correlación y magnitud de la relación entre las variables. Esta metodología permitió identificar y medir de forma precisa la asociación entre la gestión administrativa y el desempeño docente, lo que es crucial para fundamentar políticas y estrategias de mejora en la institución educativa. Los resultados descriptivos evidenciaron que 83,3% de los docentes percibe la gestión administrativa en un nivel bueno, destacando notablemente la percepción positiva de las dimensiones de organización (84,7%) y dirección (81,9%). En lo referente al desempeño docente, 75% del profesorado alcanzó también un nivel bueno, resaltando su competencia en las

dimensiones de competencia académica (81,9%) y planificación curricular (76,4%). El análisis inferencial clave determinó la existencia de una correlación positiva, directa y altamente significativa entre la gestión administrativa y el desempeño docente ($p < 0.05$), lo cual confirma robustamente la hipótesis general planteada por el equipo investigador. Se concluyó que una gestión administrativa eficiente, caracterizada por procesos adecuados de planificación, organización, dirección y control, influye de manera directa y significativa en el mejor desempeño pedagógico de los docentes para fortalecer la práctica pedagógica y aprendizajes de los estudiantes.
Palabras clave: *gestión, administración, docente, liderazgo, educación.*

Abstract

The study aimed to determine and analyze the relationship between administrative management and teacher performance in an educational institution, highlighting the importance of understanding how internal management practices directly impact pedagogical quality and educational outcomes. A quantitative, basic, and correlational approach was applied, with a non-experimental, cross-sectional design, encompassing a population of 72 teachers. Two questionnaires validated by experts, with high internal reliability (Cronbach's alpha > 0.92), were used for data collection. The data were analyzed using SPSS v.25 software, employing descriptive and inferential statistics, specifically the non-parametric Spearman's rho test, to establish the correlation and magnitude of the relationship between the variables. This methodology allowed for the precise identification and measurement of the association between administrative management and teacher performance, which is crucial for informing policies and improvement strategies within the educational institution. The descriptive results showed that 83.3% of teachers perceived administrative management as good, with particularly positive perceptions of the organizational (84.7%) and leadership (81.9%) dimensions. Regarding teacher performance, 75% of the faculty also achieved a good level, highlighting their competence in the academic (81.9%) and curriculum planning (76.4%) dimensions. The key inferential analysis determined a positive, direct, and highly significant correlation between administrative management and teacher performance ($p < 0.05$), which robustly confirms the general hypothesis proposed by the research team. It was concluded that efficient administrative management, characterized by appropriate planning, organization, leadership, and control processes, directly and significantly influences teachers' improved pedagogical performance, thereby strengthening teaching practices and student learning.
Keywords: *management, administration, teacher, leadership, education.*

Introducción

La calidad educativa depende de múltiples factores interrelacionados: formación docente, recursos, clima organizacional y de manera decisiva la gestión administrativa de las instituciones educativas. La gestión administrativa entendida como el conjunto de procesos de planificación, organización, dirección y control de recursos humanos, materiales y financieros actúa como marco que facilita o limita las condiciones laborales y pedagógicas en las que el docente desarrolla su labor (UNESCO, 2025).

A nivel mundial, la gestión escolar y administrativa se ha consolidado como una variable clave para la mejora de los procesos educativos y los resultados de aprendizaje. Organismos internacionales y estudios recientes mostraron que el liderazgo, la organización de recursos, la profesionalización de equipos directivos y la reducción de cargas administrativas inciden en la eficacia docente, la retención del personal y el logro estudiantil. Las reformas que profesionalizan el liderazgo escolar y redistribuyen tareas administrativas han sido promovidas como estrategias para aumentar el tiempo de enseñanza efectivo y la calidad (García et al., 2023).

En América Latina la gestión educativa enfrenta retos ligados a la desigualdad, la heterogeneidad institucional y la necesidad de fortalecer capacidades locales. Informes recientes y revisiones bibliográficas señalan un interés creciente en profesionalizar la dirección escolar, fortalecer la gestión de recursos humanos y desarrollar modelos de gestión escolar basados en evidencia. Varios países de la región han impulsado programas para capacitar líderes escolares y descentralizar decisiones, aunque la evidencia mostró heterogeneidad en resultados y brechas entre zonas urbanas y rurales (Torres Bernal et al., 2024).

En el Perú, investigaciones y trabajos de grado evidenciaron preocupación por problemas administrativos que afectan la labor docente: sobrecarga de trámites, deficiencias en provisión oportuna de materiales, insuficiente personal de apoyo y falta de acompañamiento directo a los docentes desde la gestión (Tumay y Campana, 2023).

A nivel local se observó variabilidad en el soporte administrativo, liderazgo, gestión de recursos, control burocrático, que pueden reducir el tiempo efectivo que los docentes dedican a la planificación y atención pedagógica, afectando su desempeño. Por tanto, resulta necesario investigar con rigor cómo componentes específicos de la gestión administrativa influyen en el desempeño docente dentro de contextos concretos (Vásquez et al, 2023).

En una institución educativa, se observó una percepción de deficiencias administrativas que limitan las condiciones para el trabajo pedagógico como trámites acumulados, insuficiente personal de apoyo, escasa provisión oportuna de materiales y debilidades en la planificación y supervisión. Estas condiciones pueden estar asociadas a niveles subóptimos de desempeño docente como planeamiento, evaluación formativa, innovación metodológica y cumplimiento de indicadores institucionales. Sin evidencia local actualizada y específica, resulta difícil priorizar acciones de mejora administrativa que incidan directamente en el desempeño docente y en los aprendizajes.

Entre los antecedentes Internacionales tenemos a Baculio et al., (2024) quienes estudiaron sobre la percepción de directores y docentes en El Salvador acerca del desempeño del servicio administrativo, concluyeron que la eficiencia administrativa afecta la satisfacción y desempeño docente, reforzando la influencia administrativa sobre su desempeño. Asimismo, Han (2023) investigó en universidades seleccionadas de China y demostró que la gestión institucional al integrarse con programas de desarrollo profesional mejora los indicadores de desempeño docente.

Por otro lado, Tosun y Bozkurt (2024) estudiaron el apoyo administrativo, las percepciones de apoyo organizacional y el liderazgo docente. Su hallazgo clave fue que el apoyo administrativo actúa como un factor mediador entre el apoyo organizacional y el liderazgo docente. En consonancia con la importancia de la estructura y el apoyo en el ámbito educativo, Yokota (2024) analizó el *"School Management Rubric"* en un municipio japonés en proceso de reforma. Este estudio fue fundamental porque destacó la existencia de indicadores estandarizados de gestión que se correlacionan directamente con mejoras en las prácticas docentes. Además, Yokota (2024) no solo proporcionó instrumentos de evaluación de gestión, sino también evidencia de que las reformas sistemáticas impactan positivamente en el desempeño docente.

Entre los antecedentes nacionales, es crucial destacar estudios recientes que abordan esta dinámica en el contexto postpandemia. Martos (2024), en una revisión sistemática sobre la educación básica regular en Perú, identificó que las condiciones institucionales generadas por la gestión administrativa son determinantes para la eficacia de la práctica pedagógica, señalando que la falta de soporte administrativo es una barrera recurrente para el desempeño óptimo. Por otro lado, en un contexto latinoamericano más amplio, González (2023) evaluó la conexión entre una administración educativa participativa y la excelencia en la enseñanza, encontrando que cuando los docentes se sienten

involucrados en la gestión y respaldados por una administración eficiente, sus indicadores de desempeño en el aula mejoran sustancialmente.

Asimismo, Muñoz y Cano (2024) analizaron la influencia de la gestión administrativa sobre el desempeño docente; reportaron efectos significativos cuando existe liderazgo directivo proactivo y sistemas de evaluación docente. Loreña y Sánchez (2025) describieron cómo prácticas administrativas concretas (organización de horarios, gestión de materiales, comunicación con familias) repercutían en el desempeño docente. Relevancia: ejemplo de prácticas específicas replicables y medibles. Fernández et al. (2025) encontraron que la gestión administrativa y desempeño laboral de docentes y administrativos tienen relación y resaltan diferencias entre sectores (privado vs público). Relevancia: evidencia regional que apoya comparaciones entre tipos de gestión institucional.

En conjunto, los antecedentes internacionales y nacionales evidenciaron que la gestión administrativa constituye un factor determinante en el desempeño docente. Las investigaciones coinciden en que una administración escolar eficiente basada en liderazgo, planificación, provisión de recursos y acompañamiento institucional mejora las condiciones laborales y eleva la productividad educativa. En el caso peruano, aunque existen avances, persisten deficiencias en la organización y el soporte administrativo, lo que refuerza la necesidad de realizar estudios actuales que analicen con mayor profundidad esta relación en contextos educativos específicos.

La presente investigación se justifica en teorías organizacionales y del liderazgo escolar que postulan que las prácticas administrativas y la estructura institucional condicionan el comportamiento y el desempeño del personal docente. Modelos sobre gestión de recursos humanos, clima organizacional y liderazgo transformacional indican mecanismos de soporte institucional, reducción de barreras administrativas, formación y supervisión por los cuales la gestión administrativa puede influenciar la planificación, la innovación metodológica y la evaluación docente. Estudiar esas relaciones en un marco teórico integrado permitirá aportar evidencia sobre qué dimensiones administrativas operan como factores explicativos del desempeño docente (Guzmán & Corvetto, 2023).

Asimismo, desde el punto de vista metodológico, la investigación ha validado instrumentos para medir dimensiones específicas de la gestión administrativa como la planificación, provisión de recursos, carga administrativa, liderazgo y del desempeño docente, el planeamiento, evaluación, innovación y cumplimiento institucional.

La investigación tiene aplicación práctica al identificar qué dimensiones administrativas inciden con mayor fuerza en el desempeño docente, la institución podrá priorizar cambios como redistribución de tareas, fortalecimiento de personal de apoyo, mejoras en provisión de recursos, capacitación de liderazgo directivo que mejoren las condiciones de trabajo docente y, en última instancia, los aprendizajes estudiantiles. Además, los resultados servirán como insumo para diseñar políticas locales o programas de mejora institucional con evidencia actualizada, que contribuirán a la toma de decisiones basada en datos y podrán adaptarse a otras instituciones con características similares.

El problema identificado es ¿Cuál es la relación entre gestión administrativa y desempeño docente en la institución educativa? El objetivo general fue determinar la influencia de la gestión administrativa en el desempeño docente en una institución educativa.

Materiales y Métodos

Tipo y diseño de la investigación

La presente investigación corresponde a un estudio de tipo básico, dado que su propósito principal es de carácter teórico y busca ampliar el conocimiento existente acerca de la realidad educativa, este tipo de investigación se orienta a obtener información que permita comprender los fenómenos sin intervenir directamente en ellos. En este caso, se recopilaron datos relacionados con la gestión administrativa y el desempeño docente, con el fin de analizar su posible relación y aportar fundamentos teóricos que contribuyan al campo educativo.

El estudio adopta un diseño no experimental, puesto que no se manipularon las variables ni se aplicaron tratamientos o programas específicos a los participantes. En este tipo de diseño el investigador se limita a observar los fenómenos tal como ocurren en su contexto natural, sin introducir alteraciones. Asimismo, el estudio es de corte transversal, ya que la recolección de datos se efectuó en un único momento, con el propósito de describir las variables de interés y analizar la relación existente entre ellas dentro de un periodo determinado.

Población y muestra

La población del estudio estuvo constituida por 72 docentes que laboran en una Institución educativa. Debido a que el número total de participantes era accesible y de tamaño manejable, se optó por un muestreo no probabilístico de tipo censal, en el cual se consideró a la totalidad de la población como muestra de investigación. Esta decisión

permitió obtener información completa y representativa de todos los docentes de la institución.

Normas/estándares aplicados

Durante el desarrollo del estudio se respetaron los principios éticos de la investigación social, asegurando la confidencialidad de los datos y el anonimato de los participantes. Todo el proceso de recolección, procesamiento y análisis de la información se llevó a cabo siguiendo el rigor metodológico y estadístico correspondiente a los estudios de tipo correlacional en el ámbito educativo. Además, la presentación y citación de las fuentes bibliográficas se realizó conforme a las normas de la APA, séptima edición, garantizando la integridad académica del trabajo.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La técnica principal de recolección de información fue la encuesta, aplicada mediante dos cuestionarios estructurados con escala de tipo Likert, diseñados para medir las variables. Ambos instrumentos fueron sometidos a validación por juicio de expertos, quienes evaluaron su pertinencia y coherencia con los objetivos del estudio. La confiabilidad se determinó utilizando el coeficiente Alfa de Cronbach, lo que permitió comprobar la consistencia interna de los ítems antes de la aplicación definitiva.

Técnicas de análisis de datos

El tratamiento de la información se efectuó en dos fases: Análisis descriptivo donde se elaboraron tablas de frecuencia, porcentajes y medidas de tendencia central con el fin de caracterizar el comportamiento de las variables estudiadas y proporcionar una visión general de los resultados obtenidos Análisis inferencial Previo al contraste de hipótesis, se aplicó la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, la cual indicó que los datos no seguían una distribución normal y que la naturaleza ordinal de la escala Likert requería el uso de métodos no paramétricos. Por ello, se utilizó el coeficiente de correlación Rho de Spearman para determinar la intensidad y el sentido de la relación entre las variables. Se estableció un nivel de significancia de $\alpha = 0.05$.

Resultados

Tabla1

Porcentaje de los niveles de la variable gestión administrativa

Nivel de la variable Gestión administrativa	Porcentaje
Malo	2.8
Regular	13.9
Bueno	83.3

Nota. Esta tabla 1 presenta el porcentaje de casos clasificados en los niveles de gestión administrativa evaluados: Malo, Regular y Bueno. Los valores indican la proporción relativa de cada nivel dentro de la muestra estudiada.

Resultados de las dimensiones de la variable gestión administrativa

Dimensiones	Bueno (%)	Regular (%)	Malo (%)
Planificación	73.61	22.8	4,17
Organización	84.7	13.9	1,4
Dirección	81.9	12,5	5,6
Control	4.2	13.5	81.9

Nota. La tabla 2 presenta los porcentajes de respuestas categorizadas como Bueno, Regular y Malo en cada dimensión de la variable gestión administrativa. Los porcentajes reflejan la distribución de percepción o evaluación en cada dimensión según la muestra estudiada.

En la Tabla 1, se observa que 83,3% de los docentes percibe que la gestión administrativa se encuentra en un nivel bueno, mientras que 13,9% la califica como regular y solo 2,8% considera que es mala. Estos resultados reflejan que, en términos generales, la gestión administrativa en la institución educativa es eficiente, organizada y funcional, lo cual contribuye al desarrollo de un entorno laboral favorable para los docentes.

Según los datos de la Tabla 2, se detalla el comportamiento de cada dimensión, en la Planificación 73,6% de los encuestados valora esta dimensión en nivel bueno, lo que sugiere que las actividades y objetivos institucionales se programan adecuadamente, permitiendo una gestión ordenada y previsible. En la Organización presenta 84,7% en

nivel bueno, lo que evidencia una estructura administrativa sólida y una adecuada distribución de responsabilidades dentro de la institución asimismo en la dirección el 81,9% de los docentes percibe una dirección efectiva, lo que indica un liderazgo claro, comunicación fluida y capacidad de motivar al personal docente hacia los objetivos comunes y en la dimensión control 81,9% de los docentes también evalúa positivamente esta dimensión, señalando la existencia de mecanismos de supervisión y evaluación que aseguran el cumplimiento de los objetivos institucionales y el mejoramiento continuo.

En conjunto, estas cifras reflejan que todas las dimensiones de la gestión administrativa se ubican predominantemente en el nivel bueno, lo que demuestra una gestión educativa eficiente, coherente y orientada a resultados.

Tabla 3

Resultados de la variable Desempeño docente

Nivel de la variable *Desempeño docente*	Porcentaje
Malo	4.2
Regular	20.8
Bueno	75.0

Nota. La tabla presenta la distribución porcentual de los niveles de desempeño docente evaluados, indicando el porcentaje de docentes que se clasifican como Malo, Regular y Bueno en la muestra estudiada.

Tabla 4

Resultados de las dimensiones de la variable Desempeño docente

Dimensiones	Bueno (%)	Regular (%)	Malo (%)
Planificación curricular	76.4	19.4	4.2
Competencia académica	81.9	16.7	1.4
Participación de los estudiantes	56.9	34.7	8.3

Nota. La Tabla muestra el porcentaje de evaluaciones en niveles Bueno, Regular y Malo para cada dimensión del desempeño docente. Esta información refleja la percepción sobre aspectos clave como planificación curricular, competencia académica y participación estudiantil.

En la Tabla 3, los resultados muestran que 75% de los docentes presentan un nivel bueno de *desempeño docente*, mientras que 20,8% se encuentra en el nivel regular y solo 4,2% en el nivel malo. Estos datos evidencian que la mayoría del profesorado cumple adecuadamente con sus funciones pedagógicas, mostrando compromiso, preparación académica y dominio en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la tabla, se obtiene en la Planificación curricular: El 76,4% de los docentes alcanzó un nivel bueno, indicando que la mayoría planifica de manera adecuada sus sesiones de aprendizaje y articula correctamente los contenidos con los objetivos educativos, en la Competencia académica: El 81,9% de los docentes se ubica en el nivel bueno, lo cual evidencia dominio del contenido, estrategias pedagógicas actualizadas y capacidad para aplicar metodologías adecuadas al contexto, asimismo en la Participación de los estudiantes, 56,9% se encuentra en el nivel bueno, 34,7% se ubica en el nivel regular y 8,3% en el nivel malo, lo que muestra que aún existen desafíos en la promoción de la participación activa y el involucramiento de los estudiantes en las actividades educativas.

Los resultados integrales permiten afirmar que existe una gestión administrativa sólida y funcional, caracterizada por una adecuada planificación, organización, dirección y control, lo cual se refleja positivamente en el buen desempeño docente observado. La coherencia entre una administración eficiente y la mejora del trabajo pedagógico sugiere una relación directa y positiva entre ambas variables, respaldando la hipótesis central de la investigación.

Discusión

Los resultados del presente estudio confirman que la gestión administrativa influye de manera significativa en el desempeño docente, evidenciando que una organización educativa con procesos administrativos eficientes, liderazgo participativo y adecuada provisión de recursos favorece el compromiso, la motivación y la efectividad del profesorado. Estos resultados se alinean con las teorías de la gestión educativa moderna, las cuales plantean que una administración estratégica orientada al logro de metas pedagógicas y a la optimización de recursos humanos y materiales repercute directamente en la calidad del servicio educativo (García et al., 2023).

Al contrastar estos hallazgos con la evidencia empírica reciente, se observan coincidencias notables que refuerzan la validez externa de la investigación. Por ejemplo, Baculio et al. (2024) demostraron que la eficiencia administrativa incide directamente en

la satisfacción laboral y el desempeño de los docentes. Nuestros resultados ratifican esta premisa, sugiriendo que la percepción positiva de la gestión (83.3% en nivel bueno) crea un clima habilitante para el ejercicio docente. De igual forma, Han (2023) evidenció que la integración de programas de desarrollo profesional dentro de la gestión institucional incrementa los indicadores de desempeño, lo que dialoga con nuestro hallazgo sobre la alta valoración de la dimensión de competencia académica (81.9%), posiblemente impulsada por una gestión que prioriza el soporte técnico-pedagógico.

Un aspecto crucial de la discusión radica en el papel de la gestión como factor de soporte. Tosun y Bozkurt (2024) encontraron que el apoyo administrativo actúa como mediador clave entre el apoyo organizacional y el liderazgo docente. En nuestro estudio, esto se refleja en la fuerte correlación entre las dimensiones de "Organización" y "Dirección" de la gestión con el desempeño general. Asimismo, Yokota (2024) destacó cómo la estandarización de los procesos administrativos mejora las prácticas docentes; esto es consistente con nuestros datos, donde una planificación administrativa eficiente (73.6% nivel bueno) parece corresponderse con una adecuada planificación curricular por parte de los docentes (76.4%).

En el ámbito regional y nacional, los resultados dialogan directamente con lo reportado por Martos (2024), quien en su revisión sistemática concluye que las deficiencias administrativas son predictoras de bajo desempeño; por el contrario, nuestro estudio demuestra que cuando estas deficiencias se superan (como evidencia el bajo porcentaje de gestión "Mala", 2.8%), el desempeño docente tiende a optimizarse. De manera similar, González (2023) argumenta que la administración participativa eleva la excelencia en la enseñanza, una teoría que ayuda a explicar por qué la dimensión de "Dirección" (liderazgo) en nuestra investigación mostró niveles tan altos de aceptación y correlación.

Por su parte, Muñoz y Cano (2024) subrayaron la influencia positiva del liderazgo directivo y la evaluación continua sobre el desempeño del profesorado, mientras que Loreña y Sánchez (2025) demostraron que las acciones administrativas concretas como la organización de horarios y la gestión de materiales tienen un impacto directo en la productividad docente. Fernández et al. (2025) complementaron estos hallazgos al evidenciar que una administración sólida genera mejores resultados indistintamente del sector (público o privado).

No obstante, el estudio presenta limitaciones que deben considerarse: el diseño no experimental impide establecer relaciones de causalidad absoluta entre las variables; del mismo modo, los resultados se basan en percepciones de los docentes, lo que puede implicar sesgos subjetivos. Finalmente, el estudio se circunscribe a un contexto institucional específico, por lo que se recomienda ampliar futuras investigaciones a otras regiones y niveles educativos, incorporando métodos mixtos que combinen datos cuantitativos y cualitativos para una comprensión más integral del fenómeno.

Conclusiones

Partiendo del análisis realizado, se ha demostrado de manera robusta que la gestión administrativa eficiente ejerce una influencia positiva, directa y significativa sobre el desempeño docente. Este hallazgo valida la teoría de la gestión basada en procesos y el enfoque de liderazgo transformacional, confirmando que cuando la planificación, organización, dirección y control operan de manera sinérgica, actúan como catalizadores de la calidad pedagógica. Esto coincide con lo planteado por autores como Martos (2024) y González (2023), quienes sostienen que el soporte administrativo no es un mero accesorio, sino un componente estructural de la eficacia educativa. Además, se puede afirmar que la investigación confirma que una gestión administrativa eficiente es un factor clave para la mejora del desempeño docente, donde se promueva una comunicación efectiva y participativa entre docentes, por lo que: La investigación confirma que una gestión administrativa eficiente es un factor clave para la mejora del desempeño docente, donde se promueva una comunicación efectiva y participativa entre docentes.

El fortalecimiento de la planificación, el liderazgo institucional, el acompañamiento pedagógico y la gestión de recursos constituyen una estrategia esencial para elevar la calidad educativa y promover un desarrollo profesional continuo del magisterio. Se evidenció que cuando los procesos de planificación, organización, dirección y control son eficientes, los docentes muestran un mayor nivel de compromiso, motivación y eficacia en el desarrollo de sus actividades pedagógicas, confirmando la existencia de una relación positiva entre ambas variables.

Los resultados de esta investigación evidencian la necesidad de fortalecer los mecanismos de gestión administrativa en las instituciones educativas, por lo que es necesario optimizar la planificación institucional mediante metas claras y seguimiento continuo. En virtud de estos hallazgos, se proponen las siguientes recomendaciones estratégicas para la mejora institucional:

Fortalecer la Dirección (Liderazgo) para Abordar la Baja Participación Estudiantil. La alta calificación de la Dirección (81.9% nivel bueno) debe capitalizarse para impulsar la Participación Estudiantil (la dimensión más débil con 56.9% nivel bueno). Se debe implementar un Programa de Acompañamiento Pedagógico Situado que dote a los docentes de estrategias didácticas innovadoras (metodologías activas). Esto promoverá el involucramiento y la interacción en el aula, traduciendo la fortaleza administrativa en una mejora directa en la calidad profesor-alumno.

Reorientar los Procesos de Control para Simplificar la Carga Administrativa. El estudio confirma que el Control es percibido como eficiente (81.9% nivel bueno). Sin embargo, la Introducción señala que la sobrecarga de trámites es un problema percibido que afecta la labor.

Diseñar Programas de Desarrollo Profesional Basados en Evidencia. La correlación positiva y significativa entre gestión y desempeño sugiere que la Planificación (73.6% nivel bueno) y la Competencia Académica (81.9% nivel bueno) están bien alineadas.

Formalizar la Comunicación Participativa como Eje de la Dirección como un componente clave del liderazgo directivo.

Sugerir Futuras Investigaciones con Enfoque Causal y Mixto. Dada la limitación de que el diseño no experimental impide establecer causalidad absoluta, es vital sugerir la continuación de la línea de investigación.

Referencias bibliográficas

Baculio, S. M., Taganas, W., & Comon, J. (2024). Delivery Performance of the Administrative Services as Perceived by School Heads and Teachers of El Salvador City Division. *European Modern Studies Journal*, 8(4). https://doi.org/10.59573/emsj.8(4).2024.14

Fernández, D., Zúñiga, R., & Rojas, C. (2025). Gestión administrativa y desempeño laboral en los docentes y administrativos de una institución educativa privada de nivel secundario en Arequipa, año 2024. *Revista Científica Integración*, 9(1), 35–42. https://doi.org/10.36881/ri.v9i1.1130

García, J., Montalvo, W., Cámac, M., & Rodas, J. (2023). The quality of academic-administrative management and teaching performance in the graduate unit …. Migration Letters, 20(S3), 1030–1075. https://migrationletters.com/index.php/ml/article/view/3987

González, L. (2023). Evaluación de la Conexión entre la Administración Educativa Participativa y la Excelencia en la Enseñanza en Instituciones Públicas de América Latina. *Emergentes - Revista Científica*, 3(1), 132-150. https://doi.org/10.60112/erc.v3i1.25

Guzmán, L., & Corvetto, G. (2023). Gestión administrativa y su relación con el desempeño docente (MBDD) en una institución educativa privada de Lima, 2021. *Revista Educa UMCH*, (22), 88–102. https://doi.org/10.35756/educaumch.202322.273

Han, L. (2023). The school management and teaching performance in selected university in China: Basis for enhanced professional development program. *International Journal of Social Science and Human Research*, 6(11). https://doi.org/10.47191/ijsshr/v6-i11-43

Loreña, L., & Sánchez, L. (2025). Gestión administrativa y desempeño docente. Institución Educativa N° 6073 "Jorge Basadre". Lima. *IGOBERNANZA,* 8(30), 96–120. https://doi.org/10.47865/igob.vol8.n30.2025.411

Martos, I. (2024). Desempeño docente en educación básica regular en Perú: Una revisión sistemática. *Revista Tribunal,* 4(8), 265–285. https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v4i8.56

Muñoz, K., & Cano, Y. (2024). Influencia de la gestión administrativa en el desempeño de los docentes. *Revista Científica Multidisciplinaria Ogma*, 3(3), 34–44. https://doi.org/10.69516/enjfpw30

Torres, R., Mejía, N., & Huayta, Y. J. (2024). Problemas y desafíos de las Políticas Públicas Educativas en América Latina: Una revisión sistemática. Comuni@cción: *Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 15(2), 167–180. https://doi.org/10.33595/2226-1478.15.2.1052

Tosun, A., & Bozkurt, A. (2024). The role of administrative support in the relationship between teachers' perceptions of organizational support and teacher leadership levels. *Journal of Pedagogical Research*, 8(3), 230–245. https://doi.org/10.33902/JPR.202428306

Tumay, C., & Campana, A. (2023). Gestión administrativa y el desempeño docente en las instituciones educativas de San Vicente de Cañete – 2023. Ciencia Latina *Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.11062

UNESCO. (2025). El rol del docente en la transformación educativa. https://www.unesco.org/es/articles/el-rol-del-docente-en-la-transformacion-educativa

Vásquez, O., Viena, D., & Hernández, R. (2024). Gestión educativa y el desempeño docente en una institución educativa pública. *Revista Amazónica de Ciencias Sociales*, 4(2). https://doi.org/10.55873/racs.v4i2.407

Yokota, H. (2024). Dissecting the school management rubric in a Japanese reform-oriented municipality. *Educ. Sci.,* 14(7), 724. https://doi.org/10.3390/educsci14070724

Percepciones docentes sobre la gestión escolar durante la crisis sanitaria en Lima Norte

Teachers' Perceptions of School Management during the Sanitary Crisis in North Lima

Teresa Elena Miranda Rostaing
Universidad San Martin de Porres, Facultad de Educación, Perú
https://orcid.org.0000-0002-0521-9605
tererostaing@gmail.com

Xemiramis Daniela Figueroa Miranda
Universidad San Martin de Porres, Facultad de Derecho, Perú
https://orcid.org.0000-0003-2378-4410
xemiramis@hotmail.com

Edwin Limas Falcon
Universidad Pontifica de Salamanca, Facultad de Derecho Canónico, España
https://orcid.org.0009-0004-4194-9041
p.edwinosj@gmail.com

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo examinar las diferencias en la gestión escolar durante la crisis sanitaria de 2021 en instituciones educativas públicas de Lima Norte. El estudio se desarrolló en un contexto de disrupción educativa provocada por la pandemia de la COVID-19, que obligó a las escuelas a replantear sus estrategias de liderazgo, acompañamiento pedagógico y gestión institucional. La investigación se enmarcó en un enfoque cuantitativo, de tipo básico, con un diseño no experimental, transversal y descriptivo-comparativo. La muestra estuvo integrada por 113 docentes de los niveles de educación primaria y secundaria, seleccionados mediante un muestreo aleatorio estratificado. Para la recolección de datos se empleó un cuestionario estructurado, validado por juicio de expertos y compuesto por cinco dimensiones de la gestión escolar, el cual presentó un alto nivel de confiabilidad. Los datos fueron analizados a través de técnicas descriptivas e inferenciales, lo que permitió comparar las percepciones de los docentes de las distintas instituciones participantes. Los resultados revelaron diferencias significativas entre las dimensiones de la gestión escolar, resaltando la relevancia del liderazgo pedagógico, el acompañamiento docente y la gestión de la convivencia escolar como componentes esenciales para una gestión educativa eficaz y resiliente. En conjunto, estos hallazgos aportan evidencia empírica

valiosa para fortalecer la gestión institucional en escenarios caracterizados por el cambio y la incertidumbre.

Palabras clave: *Liderazgo educativo, gestión institucional, prácticas pedagógicas, resiliencia organizacional, calidad del aprendizaje.*

Abstract

The present study aimed to examine the differences in school management during the 2021 health crisis in public educational institutions in North Lima. The research was conducted within a context of educational disruption caused by the COVID-19 pandemic, which compelled schools to redefine their strategies for leadership, pedagogical support, and institutional management. The study followed a quantitative approach, classified as basic research, with a non-experimental, cross-sectional, and descriptive-comparative design. The sample consisted of 113 teachers from primary and secondary education levels, selected through stratified random sampling. Data collection was carried out using a structured questionnaire, validated by expert judgment and composed of five dimensions of school management, showing a high level of reliability. The data were analyzed using descriptive and inferential statistical techniques, allowing for a comparison of teachers' perceptions across the participating institutions. The results revealed significant differences among the dimensions of school management, emphasizing the importance of pedagogical leadership, teacher support, and school coexistence management as key components for effective and resilient educational administration. Overall, these findings provide valuable empirical evidence to strengthen institutional management in contexts marked by change and uncertainty.

Keywords: *Educational leadership, institutional management, pedagogical practices, organizational resilience, learning quality*

Introducción

La gestión escolar constituye el eje articulador de todo el quehacer educativo, al integrar los procesos de planificación, organización, liderazgo y evaluación que garantizan el cumplimiento de los fines pedagógicos de la institución. En los últimos años, este concepto ha cobrado renovada importancia en los debates sobre calidad educativa, especialmente a partir de la evidencia de que una gestión eficiente impacta directamente en los aprendizajes, el clima organizacional y la equidad (Bolívar, 2021). La gestión no

se limita a una función administrativa, sino que se entiende como una práctica pedagógica estratégica, orientada a fortalecer las capacidades colectivas del equipo docente, promover la innovación y asegurar el bienestar de la comunidad educativa.

En el escenario contemporáneo, los sistemas educativos se enfrentan a transformaciones constantes vinculadas con la globalización, el desarrollo tecnológico, los nuevos modelos de comunicación y las crecientes demandas sociales. Estas condiciones exigen que las instituciones desarrollen modelos de gestión flexibles, centrados en la colaboración y la toma de decisiones informadas. Sin embargo, la crisis sanitaria provocada por la pandemia de COVID-19 constituyó una ruptura drástica que puso a prueba la solidez de los sistemas educativos del mundo. Según la UNESCO (2020), más de 1.600 millones de estudiantes se vieron afectados por el cierre de escuelas, lo que representó la mayor interrupción educativa de la historia contemporánea. En América Latina, el 94 % de los niños y adolescentes dejaron de asistir a clases presenciales, y las desigualdades estructurales en acceso, conectividad y recursos tecnológicos se intensificaron (CEPAL & UNESCO, 2020).

En este contexto, la gestión escolar se convirtió en un espacio clave de respuesta institucional. Los directivos y docentes asumieron el reto de reorganizar procesos, adaptar los contenidos curriculares y mantener la continuidad pedagógica en entornos remotos. Como señalan Tacca Huamán, Castillo y Sotelo (2022), la emergencia sanitaria exigió desarrollar competencias digitales, liderazgo pedagógico y habilidades de gestión emocional, aspectos que en muchos casos no estaban suficientemente consolidados antes de la pandemia. De manera similar, Carcausto, Acuña y Ramos (2021) encontraron que, en escuelas peruanas de contextos vulnerables, la gestión educativa se sostuvo gracias a la improvisación, la solidaridad y la construcción de redes de apoyo entre docentes y familias.

La pandemia puso en evidencia tanto los avances como las debilidades estructurales del sistema educativo peruano. Si bien el Ministerio de Educación implementó el servicio educativo remoto mediante el Decreto Legislativo N.º 1465, la Defensoría del Pueblo (2020) señaló deficiencias sustantivas en la infraestructura digital, el acceso a internet y la formación docente en competencias tecnológicas. En tal escenario, la gestión escolar asumió un rol determinante para sostener la continuidad del proceso educativo en condiciones de precariedad y profunda incertidumbre sanitaria.

Las instituciones educativas de Lima Norte reflejaron de manera concreta esa tensión entre desafío y respuesta. En distritos como San Martín de Porres y Los Olivos, los equipos directivos y docentes debieron reorganizar sus labores, fortalecer los canales

de comunicación con las familias y diseñar estrategias pedagógicas adaptadas a entornos virtuales. Como sostienen Fullan y Quinn (2020), las crisis actúan como catalizadores del cambio educativo, al promover nuevas dinámicas de liderazgo, colaboración y resiliencia institucional. De este modo, la gestión escolar se redefinió como un proceso no solo técnico, sino también humano, sustentado en la capacidad de adaptación y compromiso de sus actores.

La presente investigación se considera necesaria porque, pese a la abundancia de estudios centrados en los efectos pedagógicos de la educación remota, aún son limitadas las evidencias sobre cómo los docentes percibieron la gestión escolar durante la emergencia sanitaria. Comprender dichas percepciones permite iluminar las fortalezas y carencias de los modelos de liderazgo y organización implementados, así como ofrecer orientaciones para fortalecer políticas institucionales más participativas y sostenibles en el futuro. De esta problemática surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué diferencias existen en la gestión escolar durante la crisis sanitaria de 2021 en cuatro instituciones educativas públicas de Lima Norte?

Materiales y Métodos

Tipo y diseño de investigación

La investigación es de tipo básica y adopta un enfoque cuantitativo. Se orienta a la recopilación y análisis de datos con el fin de ampliar el conocimiento científico sobre el fenómeno estudiado, sin implicar una aplicación inmediata. El diseño es no experimental y transversal, ya que se observa la variable sin manipularla ni modificar las condiciones naturales del contexto; las mediciones se realizaron en un solo momento temporal, lo que permitió analizar el comportamiento del fenómeno en ese punto específico. Finalmente, el nivel de la investigación es descriptivo-comparativo, ya que se buscó identificar y analizar las diferencias y semejanzas de la variable entre dos o más grupos, aplicando procedimientos estadísticos para determinar la significatividad de las diferencias observadas.

Población y muestra

La población del estudio estuvo conformada por 159 docentes que laboraban durante el año 2021 en las instituciones educativas 336 Manitos Creativas, 2070 Nuestra Señora del Carmen, 2096 Perú Japón – Los Olivos y José Abelardo Quiñones, todas ubicadas en Lima Norte. Se incluyó a docentes de ambos sexos con más de un año de experiencia en su institución y se excluyó a quienes no cumplían con ese tiempo mínimo. A partir de

esta población, se obtuvo una muestra de 113 docentes, calculada mediante la fórmula para poblaciones finitas con un nivel de confianza del 95 % (Z = 1,96), un margen de error de 0,05 y probabilidades p y q de 0,50. La selección se realizó a través de un muestreo probabilístico estratificado y aleatorio simple, tomando a las instituciones educativas como criterio de estratificación y eligiendo al azar a los docentes dentro de cada estrato, asegurando así una representación proporcional de cada centro educativo en la muestra final.

Normas/estándares aplicados

El estudio se desarrolló siguiendo los principios éticos de investigación educativa establecidos por la American Educational Research Association (AERA, 2011), que garantizan la confidencialidad, el consentimiento informado y el uso responsable de la información. Asimismo, se consideraron las directrices metodológicas del enfoque cuantitativo de Hernández-Sampieri et al. (2022) para el diseño, recolección y análisis de datos, asegurando la validez y confiabilidad de los instrumentos aplicados.

Técnicas de recolección de datos

Para el presente estudio se utilizó como instrumento el cuestionario, entendido como un recurso que permite registrar información sobre situaciones o fenómenos de manera cuantitativa. Este instrumento estuvo conformado por una serie de preguntas con alternativas de respuesta predefinidas. El instrumento empleado se denominó Cuestionario para medir la gestión escolar, diseñado y elaborado a partir de los lineamientos del Ministerio de Educación. Su propósito fue evaluar la gestión escolar desde la percepción de los docentes, considerando el grado de cumplimiento de dichos compromisos. El cuestionario constó de 32 ítems distribuidos en cinco dimensiones: progreso anual de los aprendizajes (5 ítems), acceso y permanencia (4 ítems), calendarización y gestión de condiciones operativas (8 ítems), acompañamiento y monitoreo (7 ítems) y gestión de la convivencia escolar (8 ítems), utilizando una escala tipo Likert de cinco niveles de respuesta.

En relación con la validez del instrumento, el contenido fue evaluado por jueces expertos que analizaron cada ítem considerando su relevancia, pertinencia y claridad, concluyendo que el instrumento mide adecuadamente la variable propuesta. En cuanto a la confiabilidad, se determinó a través del análisis de consistencia interna, aplicando una prueba piloto a 30 docentes de instituciones educativas de Lima Norte. Los datos

fueron procesados mediante el coeficiente alfa de Cronbach, obteniéndose un valor de 0,955, lo que evidencia una alta confiabilidad del instrumento.

Respecto a los procedimientos, el desarrollo de la investigación comprendió diversas etapas destinadas a la recolección y análisis de datos. En primer lugar, se gestionó el permiso institucional para la aplicación del instrumento. Posteriormente, se realizaron las coordinaciones con las instituciones educativas a fin de definir las fechas y la modalidad de aplicación. Luego, se efectuó la recolección de datos mediante un cuestionario virtual elaborado en formularios de Google, que incluía el consentimiento informado. Finalmente, las respuestas obtenidas fueron codificadas y convertidas en puntuaciones numéricas, siendo organizadas y analizadas en una base de datos del programa SPSS versión 26.

Técnicas de análisis de datos

Los datos obtenidos sobre la gestión escolar en las instituciones educativas de Lima Norte, en el contexto de la crisis sanitaria, fueron analizados a través de dos procedimientos principales. Se efectuó un análisis inferencial, con el propósito de comprobar las hipótesis de la investigación. Para ello, se aplicó el estadístico no paramétrico de Kruskal-Wallis, que facilitó la identificación de posibles diferencias significativas entre los grupos de estudio.

Resultados

El estudio formuló como hipótesis general que no existen diferencias significativas en la gestión escolar durante la crisis sanitaria en cuatro instituciones educativas de Lima Norte, frente a la hipótesis alterna que proponía la existencia de tales diferencias.

Tal como se presenta en la Tabla 1, los rangos promedio obtenidos permiten apreciar una clara variación en las percepciones docentes sobre la gestión escolar. La Institución Educativa José Abelardo Quiñones destacó con el puntaje más alto (76,74), seguida de Perú Japón (54,00), Nuestra Señora del Carmen (47,51) y Manitos Creativas (31,86). Esta tendencia sugiere que los docentes del primer centro perciben una gestión institucional más sólida y eficaz en comparación con los demás.

Tabla 1

Rangos promedios para la gestión escolar en las instituciones educativas

	Instituciones educativas	N	Rango promedio
Gestión escolar	Manitos Creativas	7	31,86
	Nuestra Señora del Carmen	43	47,51
	Perú Japón	29	54,00
	José Abelardo Quiñones	34	76,74
	Total	113	

Nota. Rangos promedios en la dimensión *gestión escolar*.

Para determinar si estas diferencias eran estadísticamente significativas, se aplicó la prueba de Kruskal–Wallis, cuyo resultado para el chi-cuadrado fue 20,321, con una significancia asintótica de 0,000, inferior al nivel de 0,05. A fin de precisar entre qué instituciones se evidenciaban dichas diferencias, se efectuó un análisis de comparaciones múltiples con ajuste de Bonferroni, cuyos resultados se detallan en la Tabla 2.

Tabla 2

Comparaciones entre parejas de instituciones educativas según la gestión escolar

Muestra 1-Muestra 2	Estadístico de contraste	Error	Desv. Estadístico de contraste	Sig.
Nuestra Señora del Carmen – José Abelardo Quiñones	-29,224	7,517	-3,888	0,000
Manos creativas – José Abelardo Quiñones	-44,878	13,594	-3,301	0,001
Perú Japón – José Abelardo Quiñones	-22,735	8,279	-2,746	0,006
Manitos Creativas – Perú Japón	-22,143	13,793	-1,605	0,108
Manitos Creativas – Nuestra Señora del Carmen	-15,654	13,349	-1,173	0,241
Nuestra Señora del Carmen – Perú Japón	-6,488	7,870	-0,824	0,410

Nota. Prueba post-hoc de comparaciones múltiples.

Prueba de hipótesis específica 1

La primera hipótesis específica se orientó a determinar si existían diferencias significativas en la dimensión progreso anual de los aprendizajes entre cuatro instituciones educativas de Lima Norte durante el año 2021.

De acuerdo con los resultados descritos en la Tabla 3, los docentes de la I.E. José Abelardo Quiñones obtuvieron el rango promedio más alto (73,16), seguidos por Perú Japón (56,66), Nuestra Señora del Carmen (47,13) y Manitos Creativas (40,57).

Tabla 3

Rangos promedios en la dimensión progreso anual de los aprendizajes en las instituciones educativasNota. Rangos promedios en la dimensión *progreso anual de los aprendizajes*

	Institución educativa	N	Rango
aprendizajes	Manitos creativas	7	40,57
	Nuestra Señora del Carmen	43	47,13
	Perú Japón	29	56,66
	José Abelardo Quiñones	34	73,16
	Total	113	

Se aplicó la prueba de Kruskal–Wallis el valor obtenido de chi-cuadrado fue 14,045, con una significancia de 0,003, inferior al nivel de confianza establecido (0,05). En consecuencia, se rechazó la hipótesis nula y se aceptó la hipótesis alterna, confirmando la existencia de diferencias significativas en la dimensión analizada entre las instituciones evaluadas.

El análisis posterior de comparaciones múltiples con ajuste de Bonferroni, resumido, permitió precisar las relaciones entre las instituciones. Se evidenciaron diferencias significativas entre la I.E. José Abelardo Quiñones y las instituciones Nuestra Señora del Carmen (p = 0,001), Manitos Creativas (p = 0,016) y Perú Japón (p = 0,045). En cambio, los demás emparejamientos presentaron valores de significancia superiores a 0,05, indicando resultados estadísticamente semejantes en sus percepciones sobre el progreso anual de los aprendizajes.

Prueba de hipótesis específica 2

La segunda hipótesis específica propuso que no existirían diferencias significativas en la dimensión de acceso y permanencia entre las cuatro instituciones educativas de Lima Norte durante el año 2021. Para contrastar esta proposición, se analizaron los resultados presentados en la Tabla 4, en la cual se muestran los rangos promedio obtenidos por cada institución participante.

De acuerdo con los datos expuestos, los docentes de la institución educativa José Abelardo Quiñones alcanzaron el rango promedio más alto (73.32), lo que refleja una percepción más favorable respecto a la dimensión de acceso y permanencia. En comparación, las instituciones Perú Japón, Nuestra Señora del Carmen y Manitos Creativas obtuvieron valores promedio de 53.76, 48.85 y 41.21, respectivamente.

Tabla 4

Rangos promedios en la dimensión acceso y permanencia

Institución educativa	N	Rango promedio
Acceso y permanencia Manitos creativas	7	41,21
Nuestra Señora del Carmen	43	48,85
Perú Japón	29	53,76
José Abelardo Quiñones	34	73,32
Total	113	

Nota. Rangos promedios en la dimensión *acceso y permanencia*.

Para determinar si las diferencias observadas eran estadísticamente significativas, se recurrió a la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis, cuyos resultados arrojaron un valor de chi-cuadrado de 13.104, con tres grados de libertad y una significancia asintótica de 0.004, valor inferior al nivel crítico de 0.05.

Tabla 5

Comparaciones entre parejas de instituciones educativas según la dimensión accèso y permanencia

Muestra 1-Muestra 2	Estadístico de contraste	Error	Desv. Estadístico de contraste	Sig.
Nuestra Señora del Carmen – José Abelardo Quiñones	-24,475	7,492	-3,267	0,001
Manos Creativas – José Abelardo Quiñones	-32,109	13,550	-2,370	0,018
Perú Japón – José Abelardo Quiñones	-19,565	8,252	-2,371	0,018
Manitos Creativas – Perú Japón	-12,544	13,748	-0,912	0,362
Manitos Creativas – Nuestra Señora del Carmen	-7,635	13,305	-0,574	0,566
Nuestra Señora del Carmen – Perú Japón	-4.910	7,844	-0,626	0,531

Nota. Prueba de comparaciones múltiples post-hoc.

En la Tabla 5 se detallan las comparaciones por pares entre las instituciones educativas. Los resultados muestran diferencias significativas entre la I.E. José Abelardo Quiñones y las instituciones Nuestra Señora del Carmen (p = .001), Manitos Creativas (p = .018) y Perú Japón (p = .018).

Prueba de hipótesis específica 3

No existen La tercera hipótesis específica se orientó a determinar si existían diferencias significativas en la dimensión de *calendarización y gestión de condiciones operativas* entre las cuatro instituciones educativas de Lima Norte durante el año 2021,

Tabla 6

Rangos promedios en la dimensión calendarización y gestión de condiciones operativas

	Institución educativa	N	Rango promedio
Calendarización y gestión de condiciones operativas	Manitos creativas	7	35,93
Condiciones operativas	Nuestra Señora del Carmen	43	49,06
	Perú Japón	29	52,41
	José Abelardo Quiñones	34	75,29
	Total	113	

Nota. Rangos promedios en la dimensión calendarización y gestión de condiciones operativas.

Los docentes de la institución educativa José Abelardo Quiñones alcanzaron el rango promedio más alto (75.29), lo que sugiere una percepción más favorable en la planificación y gestión de las condiciones operativas. Con el fin de determinar la significancia estadística de estas diferencias, se aplicó la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis, cuyos resultados arrojaron un valor de chi-cuadrado de 16.631, con tres grados de libertad y una significancia asintótica de 0.001, inferior al nivel crítico de 0.05.

Tabla 7

Comparaciones entre parejas de instituciones educativas según la dimensión calendarización y gestión de condiciones operativas

Muestra 1-Muestra 2	Estadístico de contraste	Error	Desv. Estadístico de contraste	Sig.
Nuestra Señora del Carmen – José Abelardo Quiñones	-26,236	7,510	-3,494	0,000
Manos Creativas – José Abelardo Quiñones	-39,366	13,582	-2,898	0,004
Perú Japón – José Abelardo Quiñones	-22,880	8,272	-2,766	0,006
Manitos Creativas – Perú Japón	-16,485	13,780	-1,196	0,232
Manitos Creativas – Nuestra Señora del Carmen	-13,130	13,337	-0,984	0,325
Nuestra Señora del Carmen – Perú Japón	-3,356	7,863	-0,427	0,670

Nota. Prueba post-hoc de comparaciones múltiples.

En la Tabla 7 se presentan los resultados de la comparación por pares entre las instituciones educativas en relación con la dimensión calendarización y gestión de condiciones operativas.

Prueba de hipótesis específica 4

La cuarta hipótesis específica se orientó a analizar si existían diferencias significativas en la dimensión de acompañamiento y monitoreo pedagógico entre las cuatro instituciones educativas de Lima Norte durante el año 2021.

Tabla 8

Rangos promedios en la dimensión acompañamiento y monitoreo pedagógico

	Institución educativa	N	Rango promedio
Acompañamiento y monitoreo pedagógico	Manitos creativas	7	35,29
	Nuestra Señora del Carmen	43	50,51
	Perú Japón	29	54,90
	José Abelardo Quiñones	34	71,47
	Total	113	

En la Tabla 8 se presentan los rangos promedio correspondientes a las instituciones participantes. Se advierte que los docentes de la institución educativa José Abelardo Quiñones obtuvieron el valor más alto (71.47), superando a las instituciones Perú Japón (54.90), Nuestra Señora del Carmen (50.51) y Manitos Creativas (35.29). Este resultado evidencia una valoración más favorable en la dimensión de acompañamiento y monitoreo pedagógico por parte del personal docente de José Abelardo Quiñones.

Los resultados obtenidos mediante la prueba de Kruskal-Wallis, mostraron un valor de significancia de p = .009, cifra que se encuentra por debajo del nivel crítico establecido de 0.05.

Los resultados del análisis de comparaciones por pares entre las instituciones educativas evaluadas. Los datos permiten identificar diferencias estadísticamente significativas entre la institución José Abelardo Quiñones y las instituciones Nuestra Señora del Carmen (p = .005), Manitos Creativas (p = .008) y Perú Japón (p = .045). Estos valores indican que José Abelardo Quiñones se distingue de manera significativa en la dimensión de acompañamiento y monitoreo pedagógico, mostrando una valoración más favorable por parte de sus docentes. En cambio, los demás

emparejamientos registraron niveles de significancia superiores a 0.05, lo que sugiere que dichas instituciones presentan resultados similares en esta dimensión.

Prueba de hipótesis específica 5

En relación con la dimensión gestión de la convivencia escolar, se planteó la siguiente hipótesis específica: la hipótesis nula (H_0) sostiene que no existen diferencias significativas en esta dimensión entre las cuatro instituciones educativas de Lima Norte durante el año 2021; mientras que la hipótesis alternativa (H_a) propone que sí existen diferencias significativas entre dichas instituciones en los niveles de gestión de la convivencia escolar.

De acuerdo con los rangos promedios en la dimensión gestión de la convivencia escolar se apreció que los docentes de la institución educativa José Abelardo Quiñones alcanzan un rango promedio superior (73.16) en comparación con las instituciones Perú Japón (56.72), Nuestra Señora del Carmen (49.06) y Manitos Creativas (28.43). Este hallazgo sugiere que en José Abelardo Quiñones se evidencia un mayor nivel de gestión de la convivencia escolar, posiblemente asociado a una cultura institucional más consolidada, caracterizada por la promoción del respeto, la participación activa y la resolución pacífica de conflictos dentro del entorno educativo.

En la Tabla 10 se muestran los resultados de la prueba post-hoc correspondiente a la dimensión gestión de la convivencia escolar. Los datos revelan la presencia de diferencias estadísticamente significativas entre la institución educativa José Abelardo Quiñones y las instituciones Nuestra Señora del Carmen ($p = .001$), Manitos Creativas ($p = .001$) y Perú Japón ($p = .047$).

Tabla 9

Comparaciones entre pares de instituciones educativas según la dimensión gestión de la convivencia escolar

Muestra 1 – Muestra 2	Estadístico de contraste	Error estándar	z	Sig.
Nuestra Señora del Carmen – José Abelardo Quiñones	-24.104	7.502	-3.213	.001
Manitos Creativas – José Abelardo Quiñones	-44.733	13.568	-3.297	.001
Perú Japón – José Abelardo Quiñones	-16.438	8.263	-1.989	.047
Manitos Creativas – Perú Japón	-28.296	13.766	-2.055	.040
Manitos Creativas – Nuestra Señora del Carmen	-20.630	13.323	-1.548	.122
Nuestra Señora del Carmen – Perú Japón	-7.666	7.855	-0.976	.329

Nota. Prueba post-hoc de comparaciones múltiples.

Discusión

El análisis estadístico realizado permite comprender con profundidad las diferencias significativas observadas entre las instituciones educativas de Lima Norte en torno a dimensiones esenciales de la gestión escolar, las cuales constituyen indicadores integrales del desempeño institucional, pues reflejan tanto la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje como la eficacia del liderazgo directivo, la coherencia administrativa y el clima organizacional. En contextos de alta vulnerabilidad social, la eficacia escolar no depende únicamente de los recursos materiales disponibles, sino de la capacidad de articular la gestión institucional con una cultura pedagógica colaborativa y estrategias docentes sostenidas. En este marco, la literatura reciente enfatiza que las instituciones con liderazgo pedagógico consolidado, mecanismos de evaluación formativa y ambientes laborales cooperativos logran mayores niveles de logro académico, retención estudiantil y bienestar socioemocional (Daly, Pietsch, & Willson, 2025).

Los resultados obtenidos en la dimensión de progreso anual de los aprendizajes evidencian que la institución educativa José Abelardo Quiñones alcanzó un rango promedio significativamente superior al de las demás. Este hallazgo permite inferir que las diferencias en el desempeño académico no son fortuitas, sino que responden a la capacidad de la escuela para generar valor agregado educativo a través de prácticas pedagógicas efectivas, liderazgo instruccional y seguimiento sistemático del

aprendizaje. Investigaciones recientes sostienen que el liderazgo orientado al aprendizaje constituye un predictor clave del rendimiento estudiantil, dado que fomenta una cultura organizacional basada en la retroalimentación y la mejora continua (Daly et al., 2025; Monroy-Gómez-Franco et al., 2022). En América Latina, el valor añadido institucional se asocia estrechamente con la gestión del conocimiento docente y la capacidad de los equipos directivos para transformar los recursos disponibles en resultados medibles. En el caso peruano, esta capacidad cobra especial relevancia ante las brechas persistentes entre escuelas con diferentes niveles de acceso a infraestructura tecnológica y capital profesional.

Durante el periodo postpandemia, el impacto de la COVID-19 agudizó las desigualdades estructurales y evidenció la vulnerabilidad de los sistemas educativos frente a crisis sostenidas. Investigaciones recientes confirman que las escuelas con mayor organización interna y liderazgo pedagógico lograron reducir las pérdidas de aprendizaje y sostener la continuidad educativa (Asadullah et al., 2023; Monroy-Gómez-Franco et al., 2022). En este contexto, la superioridad del progreso anual en la I.E. José Abelardo Quiñones podría explicarse por una gestión institucional más sólida, caracterizada por la planificación estratégica, el trabajo colaborativo y la adaptación pedagógica ante escenarios adversos. La resiliencia organizacional, entendida como la capacidad de mantener la calidad educativa en situaciones críticas, emerge como un rasgo distintivo de las instituciones más eficaces.

De igual modo, la dimensión de acceso y permanencia mostró diferencias estadísticamente significativas, lo que confirma que la equidad educativa continúa siendo un desafío prioritario. La permanencia escolar depende no solo de los factores socioeconómicos, sino también de la eficacia de los mecanismos institucionales de acompañamiento y del contexto ambiental en que se desarrolla la enseñanza. El informe del Banco Mundial de Venegas Marín, Schwarz y Sabarwal (2024) demuestra que los efectos del cambio climático y de los desplazamientos poblacionales asociados generan interrupciones recurrentes en la trayectoria educativa, especialmente en contextos de pobreza. Desde la gestión educativa, las instituciones que implementan sistemas de alerta temprana, programas de tutoría personalizada y apoyo socioemocional logran reducir las tasas de abandono y mejorar la retención estudiantil (Vázquez et al., 2021; Hilliger, 2024). Estos hallazgos son coherentes con el presente estudio, ya que las escuelas con mejores resultados en acceso y permanencia, particularmente José Abelardo Quiñones, parecen haber desarrollado estructuras de seguimiento y contención que permiten sostener la asistencia y el compromiso de los estudiantes. Además, la literatura señala que la permanencia y el aprendizaje mantienen una relación

recíproca: la continuidad escolar favorece los logros académicos y, a su vez, el progreso refuerza la motivación por permanecer en la escuela.

La dimensión de calendarización y gestión de condiciones operativas ($\chi^2 = 16.631$, $p = .001$) refuerza la idea de que la eficacia institucional no solo depende del componente pedagógico, sino también de la organización administrativa. Las instituciones con mejores resultados demostraron mayor coherencia en la planificación del calendario escolar, eficiencia en el uso de recursos y estabilidad en la estructura directiva. Investigaciones recientes confirman que los centros educativos con liderazgo directivo sólido y gestión operativa eficiente tienden a mostrar mejores resultados académicos y mayor cohesión interna (Daly et al., 2025). La capacidad para garantizar continuidad en las actividades pedagógicas y optimizar el tiempo lectivo incide directamente en la calidad del aprendizaje y en la satisfacción del personal docente, factores que se traducen en una cultura institucional orientada a resultados sostenibles.

El análisis de la dimensión de acompañamiento y monitoreo pedagógico ($\chi^2 = 11.587$, $p = .009$) revela diferencias significativas entre las instituciones, lo que evidencia una implementación desigual de las estrategias de observación, retroalimentación y formación continua. El acompañamiento pedagógico constituye un componente central de la mejora educativa, ya que impulsa la reflexión profesional, la autoevaluación y la innovación metodológica. Los hallazgos del presente estudio respaldan esa evidencia, mostrando que las escuelas con mayor consolidación en esta dimensión, nuevamente José Abelardo Quiñones, presentan niveles más altos de cohesión interna, compromiso profesional y resultados académicos.

Finalmente, la dimensión de gestión de la convivencia escolar ($\chi^2 = 16.198$, $p = .001$) también presentó diferencias significativas, confirmando que el clima organizacional y la cultura institucional inciden directamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las instituciones con mejores resultados evidencian un entorno participativo, basado en el respeto, la mediación y la resolución pacífica de conflictos. La convivencia escolar se reconoce como un eje fundamental de la calidad educativa contemporánea, al favorecer la inclusión, la participación democrática y la resolución pacífica de los conflictos. En este sentido, constituye un componente esencial para el desarrollo de comunidades educativas más justas, equitativas y emocionalmente saludables, donde se promueve el aprendizaje integral y el bienestar de todos los actores escolares (Andrades, 2020). Estudios recientes destacan que los entornos escolares colaborativos reducen la incidencia de conductas disruptivas y fortalecen el sentido de pertenencia de estudiantes y docentes (Daly et al., 2025). En este sentido, los resultados confirman que la gestión

de la convivencia no solo tiene un valor formativo, sino también académico, al contribuir a generar las condiciones socioemocionales que sostienen el aprendizaje.

En conjunto, los hallazgos confirman las hipótesis alternas planteadas y ponen de relieve el peso que tienen las prácticas de liderazgo, acompañamiento y gestión integral sobre los resultados educativos. Las instituciones con estructuras sólidas y culturas organizacionales colaborativas logran mayor estabilidad, continuidad y éxito académico, incluso en contextos adversos. Sin embargo, debe reconocerse que el presente estudio posee limitaciones que condicionan la generalización de sus resultados. El diseño transversal no permite establecer causalidad, y el tamaño reducido de algunas muestras escolares limita la potencia estadística. Además, al basarse en información derivada de percepciones docentes, los resultados podrían contener sesgos de deseabilidad social. Aun así, los hallazgos ofrecen una base empírica relevante para orientar políticas de fortalecimiento institucional y desarrollo profesional docente.

Se recomienda que futuras investigaciones incorporen diseños longitudinales, análisis de covariables contextuales y metodologías mixtas que permitan comprender los procesos internos de gestión educativa con mayor profundidad. De igual modo, la replicación del estudio en otros territorios y niveles educativos permitiría evaluar la consistencia de las diferencias observadas. En síntesis, la evidencia confirma que una gestión escolar sólida, apoyada en liderazgo pedagógico, acompañamiento continuo y convivencia colaborativa, constituye el núcleo de una educación equitativa, resiliente y orientada al aprendizaje sostenible.

Conclusiones

El presente estudio evidencia que las instituciones educativas de Lima Norte presentan diferencias significativas en la gestión escolar en dimensiones críticas como progreso anual de los aprendizajes, permanencia y acceso, planificación operativa, acompañamiento pedagógico y convivencia escolar. La institución educativa mostró un desempeño superior en múltiples dimensiones, lo que indica que el liderazgo pedagógico, la organización institucional y las estrategias sistemáticas de acompañamiento son determinantes para mejorar la calidad educativa y la equidad de los aprendizajes.

Estos resultados destacan la relevancia de consolidar prácticas de gestión escolar integral que promuevan entornos de aprendizaje sostenibles, colaborativos y resilientes, y proporcionan evidencia empírica para orientar políticas educativas y el desarrollo profesional docente. A partir de estos resultados, se recomienda fortalecer los procesos de formación y apoyo a los equipos directivos, con énfasis en el liderazgo

transformacional, la planificación estratégica y la gestión del clima institucional. Asimismo, resulta necesario promover espacios de intercambio entre docentes que favorezcan la innovación, el trabajo colaborativo y la reflexión pedagógica.

Finalmente, se sugiere que las políticas educativas impulsen estrategias que fortalezcan la autonomía escolar y la capacidad de respuesta ante escenarios cambiantes. Una gestión articulada, centrada en las personas y orientada al bienestar colectivo constituye la base para construir escuelas resilientes, inclusivas y comprometidas con el aprendizaje integral de sus estudiantes.

Referencias bibliográficas

American Educational Research Association. (2011). *Code of ethics*. American Educational Research Association. https://www.aera.net/About-AERA/AERA-Rules-Policies/Code-of-Ethics

Andrades-Moya, J. (2020). School Coexistence in Latin America: A Literature Review. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 1-23. https://doi.org/10.15359/ree.24-2.17

Asadullah, M. N., Bouhlila, D. S., Chan, S.-J., Draxler, A., Ha, W., Heyneman, S. P., Luschei, T. F., Semela, T., & Yemini, M. (2023). *A year of missed opportunity: Post-COVID learning loss—A renewed call to action. International Journal of Educational Development, 99,* 102770. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102770

Banco Interamericano de Desarrollo. (2020). *Educación y pandemia: desafíos de la educación remota en América Latina y el Caribe*. https://publications.iadb.org/publications/spanish/document

Bolívar, A. (2021). *El liderazgo pedagógico en tiempos de crisis: reflexiones desde la pandemia*. *Revista de Educación*, 393, 11–34. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-490

Brown, T., Martínez, D., & Rojas, C. (2023). *Instructional coaching and teacher professional growth in public schools: A Latin American perspective. Educational Management Administration & Leadership, 51*(4), 691–709. https://doi.org/10.1177/17411432221094019

Carcausto, L., Acuña, C., & Ramos, G. (2021). *La gestión educativa en tiempos de pandemia: desafíos y aprendizajes en contextos vulnerables del Perú*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23(2), 1–14. https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e02

CEPAL & UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Naciones Unidas. https://repositorio.cepal.org/handle/11362/45904

Daly, B. P., Resnikoff, A., & Litke, S. (2025). *Effective school leadership for supporting students' mental health: Findings from a narrative literature review*. Behavioral Sciences, 15(1), 36. https://doi.org/10.3390/bs15010036

Defensoría del Pueblo. (2020). *Educación en emergencia: retos del servicio educativo remoto en el Perú*. Informe Especial N.º 04-2020-DP. https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2020/04/Serie-Informes-Especiales-N%C2%BA-04-2020-DP.pdf

Fullan, M., & Quinn, J. (2020). *Coherence: The Right Drivers in Action for Schools, Districts, and Systems*. Corwin Press. https://www.creatingrounds.com/uploads/9/6/2/4/96240662/coherence_michael_fullan.pdf

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Ciudad de México, México: McGraw-Hill Education. https://doi.org/10.22201/fesc.20072236e.2019.10.18.6

Hevia, F. J., Vergara-Lope, S., Velásquez-Durán, A., & Calderón, D. (2022). *Estimation of the fundamental learning loss and learning poverty related to COVID-19 pandemic in Mexico. International Journal of Educational Development, 88,* 102515. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102515

Hilliger, I., G. Ceballos, H., Maldonado-Mahauad, J., & Ferreira, R. (2024). Applications of Learning Analytics in Latin America. *Journal of Learning Analytics*, *11*(1), 1-5. https://doi.org/10.18608/jla.2024.8409

Monroy-Gómez-Franco, L., Vélez-Grajales, R., & López-Calva, L. F. (2022). *The potential effects of the COVID-19 pandemic on learnings*. *International Journal of Educational Development, 91*, 102581. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102581

UNESCO. (2020). *Educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374075

UNESCO. (2024). *The urgency of educational recovery in Latin America and the Caribbean.* UNESCO Publishing. https://www.unesco.org/en/articles/urgency-educational-recovery-latin-america-and-caribbean

Vázquez, E. J., Haimovich, F., & Adelman, M. (2021). *Scalable early-warning systems for school dropout prevention: Evidence from randomized field trials. World Bank Policy Research Working Paper, 9728.* https://hdl.handle.net/10986/35722

Venegas Marín, S., Schwarz, L., & Sabarwal, S. (2024). *The impact of climate change on education and what to do about it.* World Bank. https://hdl.handle.net/10986/41483

Capítulo 2: Desempeño docente y fortalecimiento profesional

Capítulo 2 Desempeño docente y fortalecimiento profesional

Uno de los elementos más destacados para poder mejorar los resultados y la calidad educativa y la mejora de las instituciones educativas, consiste en la mejora la eficacia de la enseñanza. La investigación que constituye este eje de investigación está dirigida a indagar la importancia que otorgan las comunidades de práctica y la gestión del conocimiento como estrategia para el desarrollo de la competencia pedagógica de los docentes que trabajan en las instituciones educativas públicas de la ciudad de Lima Metropolitana. Las investigaciones dan cuenta que la colaboración, el liderazgo compartido, la reflexión pedagógica o la transferencia de los conocimientos promueven las oportunidades de desarrollo profesional y sustentan prácticas educativas más efectivas. Al mismo tiempo, es necesario fortalecer la promoción de políticas de aprendizaje a lo largo de toda la vida y el apoyo a las instituciones que fortalezcan culturas organizacionales fundadas en el aprendizaje colaborativo, la innovación y la mejora continua de las prácticas docentes.

Fortalecimiento del desempeño docente mediante comunidades de aprendizaje profesional en contextos peruanos

Strengthening teaching performance through professional learning communities in Peruvian contexts

Carmen Rosa, Buitrón Bruno
Universidad Cesar Vallejo, Facultad de Educación, Lima norte. Perú.
https://orcid.org.0000-0001-7673-5378
cbuitronbr@ucvvirtual.edu.pe

Williams José, Escudero Cristobal
Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Educación, Lima, Perú.
https://orcid.org.0000-0002-4931-1040
e065235@unmsm.edu.pe

Luis José Castro Figueroa
Universidad Cesar Vallejo, Facultad de Educación, Lima norte. Perú.
https://orcid.org.0009-0005-0420-8049
luiscastrof5@hotmail.com

Johnny Ventura Villa
Universidad Cesar Vallejo, Facultad de Educación, Lima norte. Perú.
https://orcid.org.0009-0005-3190-7005
johnny.ventura@ugel04.gob.pe

Resumen

El presente capítulo analiza la influencia de las Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP) en el fortalecimiento del desempeño docente en una Red Educativa Institucional (REI) de Carabayllo, Lima. El estudio tuvo como objetivo determinar cómo se construyen las CAP y en qué condiciones logran impactar la práctica pedagógica, considerando factores como el liderazgo directivo, la infraestructura institucional y la permanencia de los programas de acompañamiento. La investigación adoptó un enfoque cuantitativo, de tipo aplicado, con diseño no experimental, transversal y correlacional-causal. La muestra estuvo conformada por 74 docentes de educación básica, seleccionados mediante muestreo intencional. Se aplicaron dos cuestionarios validados y confiables (alfa de Cronbach > 0.80) que midieron las dimensiones de las CAP y del desempeño docente. Los datos se procesaron con estadística descriptiva e inferencial, utilizando el coeficiente de correlación de Spearman y análisis de regresión lineal. Los resultados evidenciaron una correlación positiva y significativa ($r = 0.591$; $p < 0.01$) entre las CAP y el desempeño docente, lo que indica que la participación en comunidades colaborativas explica el 59.1 % de la variación en la calidad del desempeño. Las dimensiones más desarrolladas fueron el liderazgo compartido, la

visión común y el aprendizaje colectivo, mientras que las limitaciones se concentraron en las condiciones de infraestructura y en la discontinuidad de los programas de acompañamiento pedagógico. Se concluye que las CAP constituyen una estrategia efectiva para fortalecer la práctica docente y consolidar una cultura profesional basada en la cooperación, la reflexión pedagógica y el liderazgo participativo. Asimismo, se recomienda institucionalizar las CAP dentro de las políticas de formación continua, garantizando recursos, tiempo y acompañamiento técnico para su sostenibilidad. Este estudio aporta evidencia empírica contextualizada al debate sobre la mejora educativa en el Perú y América Latina.

Palabras clave: Comunidades de aprendizaje profesional, trabajo en equipo, desempeño docente, aprendizaje.

Abstract

This chapter analyzes the influence of Professional Learning Communities (PLCs) on strengthening teacher performance in an Institutional Educational Network (IEN) in Carabayllo, Lima. The study aimed to determine how PLCs are built and under what conditions they manage to impact teaching practice, considering factors such as managerial leadership, institutional infrastructure, and the permanence of support programs. The research adopted a quantitative, applied approach with a non-experimental, cross-sectional, and correlational-causal design. The sample consisted of 74 basic education teachers, selected through intentional sampling. Two validated and reliable questionnaires (Cronbach's alpha > 0.80) were administered to measure the dimensions of CAPs and teacher performance. The data were processed using descriptive and inferential statistics, using Spearman's correlation coefficient and linear regression analysis. The results showed a positive and significant correlation ($r = 0.591$; $p < 0.01$) between CAPs and teacher performance, indicating that participation in collaborative communities explains 59.1% of the variation in performance quality. The most developed dimensions were shared leadership, common vision, and collective learning, while limitations were concentrated in infrastructure conditions and the discontinuity of pedagogical support programs. It is concluded that CAPs are an effective strategy for strengthening teaching practice and consolidating a professional culture based on cooperation, pedagogical reflection, and participatory leadership. Likewise, it is recommended that CAPs be institutionalized within continuing education policies, guaranteeing resources, time, and technical support for their sustainability. This study

provides contextualized empirical evidence to the debate on educational improvement in Peru and Latin America.

Keywords: Professional learning communities, teamwork, taching performance, learning.

Introducción

En el debate educativo contemporáneo, la mejora del desempeño docente constituye una de las prioridades más reiteradas en las agendas nacionales e internacionales. La evidencia muestra que los aprendizajes de los estudiantes no pueden comprenderse sin considerar las condiciones profesionales, motivacionales y pedagógicas de quienes día a día ejercen la enseñanza. En este marco, las comunidades de aprendizaje profesional (CAP) han emergido como una estrategia clave para promover espacios de colaboración docente, reflexión crítica y desarrollo profesional continuo. Se trata de una práctica que, lejos de reducirse a una moda pedagógica, ha demostrado capacidad para transformar la cultura escolar y generar impacto en la calidad de la educación.

La literatura reciente confirma estos avances. Christensen y Jerrim (2025) sostienen que las comunidades profesionales fortalecen la satisfacción laboral del profesorado y, al mismo tiempo, mejoran los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Del mismo modo, Roesminingsih y Windasari (2025) evidencian que las CAP actúan como mediadoras entre el liderazgo transformacional y el desempeño docente, reforzando la idea de que el cambio educativo requiere tanto de líderes inspiradores como de entornos de trabajo colaborativo. En contextos africanos, Ayilimba et al. (2025) comprobaron que la participación sistemática de docentes de ciencias en comunidades profesionales contribuyó a transformar sus prácticas de enseñanza y evaluación, demostrando la eficacia de este modelo incluso en escenarios con limitaciones estructurales.

Según los hallazgos de Sepúlveda y Aparicio-Molina (2024) señalaron que transitar hacia una cultura escolar que promueva una CAP efectiva aún está en desarrollo, pero los resultados ofrecen información de valor en la toma de decisiones que permitirá mejorar la cultura organizacional y fomentar el trabajo colaborativo entre docentes. Hua et al. (2024) sostienen que un liderazgo directivo y clima escolar favorable son importantes para maximizar la eficacia de las CAP. Ma et al. (2025) concluyeron que el generar un liderazgo participativo en el cual el directivo involucre a los docentes en la toma de decisiones se constituye como el factor más importante y directo para fomentar las CAP. Por otro lado, Vu et al. (2025) señalan que la autoeficacia docente es el

mecanismo subyacente a través del cual las CAP, hace posible la mejora de la práctica docente.

El caso peruano refleja un panorama similar, aunque con particularidades. Investigaciones recientes han documentado que el liderazgo pedagógico y la gestión institucional ejercen un papel decisivo en la motivación y desempeño de los docentes (Porras-García & Duche-Pérez, 2023). Por otro lado, Varas-Rivera (2024) sostiene que la fortaleza de las CAP impacta de manera positiva en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, lo cual tiene potencial de transformar la educación nutriendo la evolución pedagógica, promoviendo el desarrollo profesional y contribuyendo a la ciudadanía crítica. Resaltan también la importancia de abordar los desafíos éticos inherentes a la colaboración. Por su parte Chávez-Ojeda et al (2024) mencionan que el desempeño docente efectivo no solo depende del individuo, sino que está fuertemente condicionado por un entorno de trabajo con una cultura de colaboración sólida y la implementación de las CAP.

Cordero et al (2024) en su estudio sostienen que las CAP son cruciales en la mejora de la calidad educativa en contextos con recursos limitados como son las zonas rurales de Ayacucho, pues tiene un impacto en el desempeño docente fortaleciendo sus habilidades como comunicación, reflexión pedagógica y liderazgo, Así como también generando apoyo al permitir reforzar las relaciones y el aprendizaje colectivo. No obstante, los estudios empíricos sobre CAP en contextos específicos, como el distrito de Carabayllo en Lima, son todavía limitados, lo que plantea la necesidad de analizar con mayor detalle cómo se construyen estas comunidades y en qué condiciones logran impactar en la práctica profesional de los maestros (Minedu, 2020).

En una REI de Carabayllo, la problemática se hace visible en la fragmentación del trabajo pedagógico, la escasa cultura de colaboración entre pares y la insuficiencia de espacios para la reflexión sobre la práctica docente, lo que limita el desarrollo profesional y la mejora de la calidad educativa. Si bien investigaciones previas muestran que la implementación de CAP en este distrito puede explicar hasta un 59,1 % de la variación en el desempeño docente, permanece abierta una interrogante: ¿Qué componentes de las CAP son más influyentes y cómo factores como el liderazgo directivo, la infraestructura institucional o la permanencia de los programas de acompañamiento afectan su efectividad en este contexto específico? La ausencia de respuestas sólidas limita la consolidación de estrategias sostenibles para mejorar la calidad de la enseñanza. Ante esta problemática presentada se plantea como objetivo analizar cómo se construyen las CAP en la REI de Carabayllo y determinar en qué

condiciones éstas logran impactar el desempeño docente, considerando variables como el liderazgo directivo, la infraestructura institucional y la continuidad de los programas de acompañamiento.

La pertinencia de abordar este tema se sustenta en tres dimensiones. En el plano académico, contribuye a llenar un vacío en la literatura al explorar un caso concreto dentro de un marco teórico global. En el plano social, se conecta directamente con la mejora de la educación pública en zonas urbanas de Lima que enfrentan desigualdades estructurales. En el plano institucional, ofrece insumos para los decisores educativos, directivos y responsables de políticas públicas que buscan diseñar estrategias de desarrollo docente basadas en evidencia.

Asimismo, este análisis se alinea con las tendencias internacionales que resaltan la importancia de la cooperación entre docentes, la evaluación formativa y el liderazgo compartido como ejes de innovación educativa. Al insertar la experiencia peruana en el debate global, se pretende no solo aportar al conocimiento científico, sino también ofrecer un horizonte de acción práctica para fortalecer las capacidades profesionales de los docentes y, en consecuencia, la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

Materiales y Métodos

Tipo y diseño de investigación

La investigación se enmarca en un enfoque cuantitativo, de tipo aplicado, pues busca generar conocimiento que pueda ser utilizado directamente en la mejora de la práctica docente. El diseño fue no experimental y de corte transversal, dado que no se manipularon las variables y el estudio se desarrolló en un solo momento temporal. El nivel fue correlacional-causal, ya que se pretendió identificar el grado de relación entre la participación en comunidades de aprendizaje profesional y el desempeño docente, así como establecer la incidencia de la primera sobre la segunda. Esta elección metodológica responde a la necesidad de describir fenómenos observables en su contexto natural y de explicar, con base en evidencia empírica, la fuerza y dirección de las relaciones entre las variables (Sampieri et al., 2018).

Población y muestra

La población estuvo conformada por docentes de una REI de Carabayllo, Lima, pertenecientes al nivel de educación básica. De este universo, se seleccionó una muestra de 74 docentes en servicio activo durante el año 2022. La elección de la muestra se realizó mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencional,

considerando criterios de inclusión como: pertenecer a una REI de Carabayllo, desempeñarse activamente en instituciones educativas de la zona y aceptar participar voluntariamente en el estudio. Esta selección permitió obtener información representativa de la realidad educativa local, asegurando la pertinencia de los hallazgos en el marco del problema investigado (Fuentes-Doria et al., 2020).

Normas/estándares aplicados

El estudio se desarrolló a través de diversas fases. En primer lugar, se elaboró el proyecto de investigación, que fue revisado y aprobado institucionalmente conforme a los lineamientos metodológicos y éticos vigentes para la investigación educativa en el Perú (MINEDU, 2025). Posteriormente, se diseñaron los instrumentos de recolección de datos y se sometieron a un proceso de validación por juicio de expertos, quienes evaluaron la pertinencia y claridad de los ítems. Una vez obtenida la validación, se procedió a la aplicación de los cuestionarios a los docentes seleccionados, en sesiones programadas que garantizaron condiciones adecuadas de tiempo, espacio y confidencialidad. La recolección de datos se efectuó bajo el compromiso ético de respeto a la autonomía de los participantes, con consentimiento informado y resguardo de la confidencialidad de las respuestas. Finalmente, los datos fueron organizados, codificados y procesados mediante software estadístico especializado.

Técnicas de recolección de datos

Para la recolección de información se aplicaron dos cuestionarios estructurados, diseñados específicamente para medir las variables de estudio. El primero correspondió a la comunidad de aprendizaje profesional, e incluyó dimensiones relacionadas con la colaboración docente, la reflexión pedagógica y el liderazgo compartido. El segundo cuestionario evaluó el desempeño docente, considerando dimensiones vinculadas a la planificación, la ejecución de la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes. Ambos instrumentos fueron sometidos a procesos de validez de contenido por parte de especialistas en el área educativa, lo que permitió garantizar su adecuación al contexto. Asimismo, se evaluó su confiabilidad mediante el coeficiente alfa de Cronbach, obteniéndose valores superiores a 0.80 en ambos casos, lo que evidencia un alto grado de consistencia interna y confiabilidad en la medición (Carhuancho Mendoza et al., 2019).

Técnicas de análisis de datos

El procesamiento y análisis de los datos se realizó utilizando el software SPSS (versión 25). En una primera etapa, se aplicaron estadísticos descriptivos (frecuencias, medias

y desviaciones estándar) para caracterizar a la muestra y describir los niveles de las variables estudiadas. Posteriormente, se llevaron a cabo pruebas de normalidad (Kolmogorov–Smirnov y Shapiro–Wilk) con el fin de determinar la distribución de los datos. Dado que no se alcanzaron condiciones de normalidad, se optó por utilizar el coeficiente de correlación de Spearman, que permite identificar relaciones significativas entre variables de escala ordinal o no paramétrica. Este procedimiento posibilitó establecer tanto la magnitud como la dirección de la relación entre comunidades de aprendizaje profesional y desempeño docente. Finalmente, se desarrollaron análisis de regresión lineal que confirmaron el carácter incidente de las CAP sobre el desempeño, aportando evidencia empírica sólida para responder a los objetivos planteados (Lizasoain, 2024).

Resultados

Resultados descriptivos

A partir de los hallazgos se quiere dar respuesta al problema planteado como es: la identificación de los componentes más influyentes de las CAP y el análisis del impacto que tiene en el desempeño docente en una REI de Carabayllo.

Tabla 1

Características sociodemográficas de la muestra (N=74)

Característica	Frecuencia	%
Género femenino	52	70.3
Género masculino	22	29.7
Edad < 35 años	18	24.3
Edad 35–50 años	39	52.7
Edad > 50 años	17	23.0
Experiencia < 10 años	21	28.4
Experiencia ≥ 10 años	53	71.6

Nota. Fuente: elaboración por SPSS v.25

La muestra del estudio estuvo compuesta por 74 docentes de una REI de Carabayllo, quienes presentaban diversidad en cuanto a edad, género y experiencia profesional. La mayoría se encontraba en un rango etario intermedio, con predominio de mujeres, lo cual refleja la tendencia general de la profesión docente en el contexto peruano.

Niveles generales de las CAP

Tabla 2

Niveles de las CAP en una REI de Carabayllo (n = 74)

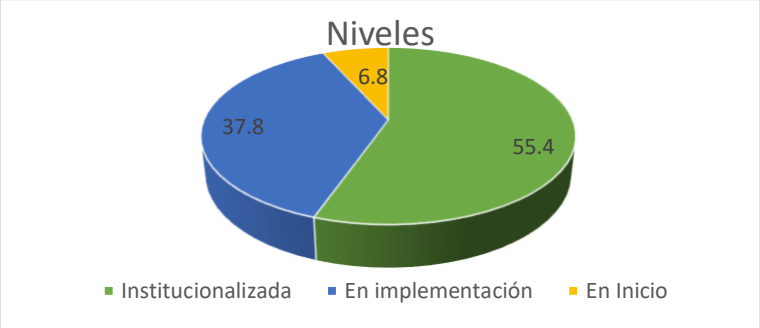
Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Institucionalizada	41	55.4
En implementación	28	37.8
En inicio	5	6.8

Nota. Fuente: elaboración por SPSS v.25

De acuerdo con los resultados obtenidos se evidencia que las CAP presentan diferentes niveles de consolidación en las instituciones educativas de una raíz de Carabayllo. En la tabla 2 se observa la distribución de los niveles alcanzados por los docentes de las escuelas participantes.

Figura 1

Niveles de las CAP en una REI de Carabayllo



Nota. Gráfico elaborado por SPSS v.25

El gráfico muestra los resultados en cada uno de los tres niveles donde más de la mitad de las instituciones es 55.4% se encuentran en el nivel de institucionalización de sus CAP, lo cual indica una madurez organizacional y un trato sostenido de colaboración entre docentes. Solo un 6,8% pertenece a la fase inicial, lo cual refleja el reto de fortalecer la participación y el liderazgo compartido.

Dimensiones de las CAP

Tabla 3

Dimensiones de las CAP

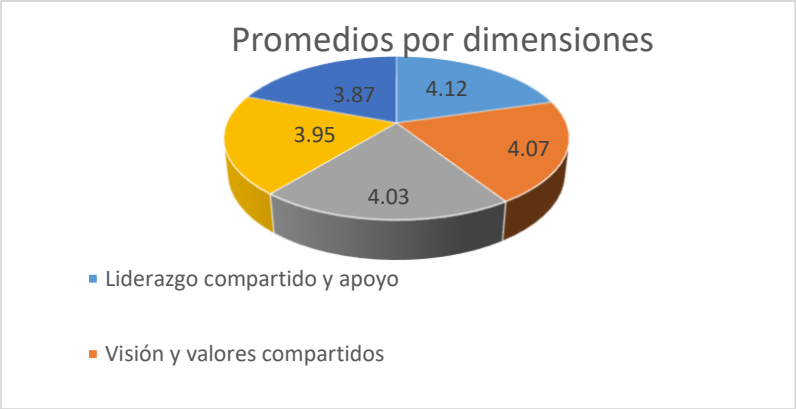
Dimensión	Media	Nivel predominante
Liderazgo compartido y apoyo	4.12	Alto
Visión y valores compartidos	4.07	Alto
Aprendizaje colectivo y su aplicación	4.03	Alto
Práctica personal compartida	3.95	Medio-alto
Condiciones de apoyo, relaciones y estructuras	3.87	Medio-alto

Nota. Fuente: elaboración por SPSS v.25

En la tabla N° 3 que se presenta a continuación se da a conocer los resultados obtenidos en cada una de las dimensiones que componen las CAP. Estos valores se muestran en una escala de 1 a 5, donde 1 corresponde al nivel más bajo y 5 al nivel más alto.

Figura 2

Comparación de puntajes promedio por dimensiones de la CAP



Nota. Gráfico elaborado por SPSS v.25

Los hallazgos muestran que las dimensiones con mayor desarrollo son el liderazgo compartido y la visión institucional compartida, aspectos que reflejan una cultura organizacional colaborativa y orientada al logro común. Las condiciones de apoyo e infraestructura son las dimensiones que tienen menor puntaje, lo cual sugiere limitaciones materiales y estructurales, las cuales dificultan la sostenibilidad de las CAP.

Nivel general de desempeño docente

Tabla 4

Niveles de desempeño docente en una REI de Carabayllo.

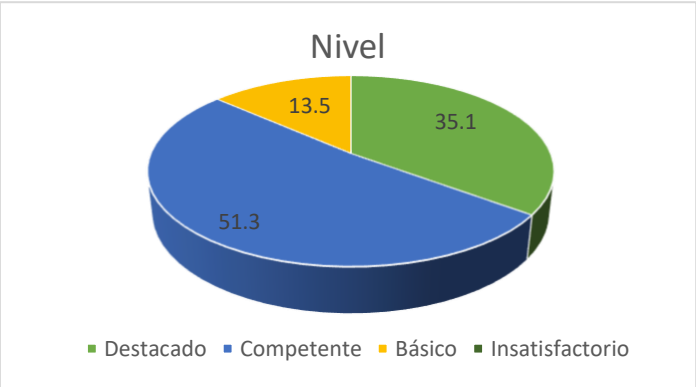
Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Destacado	26	35.1
Competente	38	51.3
Básico	10	13.5
Insatisfactorio	0	0

Nota. Fuente: elaboración por SPSS v.25

De acuerdo con la Tabla 4 resume los niveles alcanzados por los docentes en la variable desempeño. Se aprecia una tendencia favorable hacia niveles competentes y destacados.

Figura 3

Niveles de desempeño docente observados en una REI de Carabayllo



Nota: Gráfico elaborado por SPSS v.25

De acuerdo con el gráfico el 86.4% de los docentes se ubica en los niveles competente o destacado, lo que revela una práctica pedagógica fortalecida por procesos de aprendizaje colaborativo. Este hallazgo coincide con la evidencia de la consolidación de las CAP en las instituciones analizadas.

Relación entre las CAP y el desempeño docente

Se aplicó la prueba de correlación de Pearson para determinar la relación entre las variables. Los resultados se presentan en la Tabla 5.

Tabla 5

Correlación entre Comunidades de Aprendizaje Profesional y Desempeño Docente

Variables relacionadas	R	p-valor	Interpretación
CAP ↔ Desempeño docente	0.591	0.000	Correlación moderada y significativa

Nota. Fuente: elaboración por SPSS v.25

De acuerdo con la tabla el coeficiente de correlación ($r = 0.591$; $p < 0.01$) indica que existe una relación positiva y significativa entre las CAP y el desempeño docente. En términos prácticos, ello significa que el 59.1% del desempeño de los maestros se asocia a la efectividad de las comunidades de aprendizaje profesional, confirmando la hipótesis central del estudio.

Factores condicionantes de la efectividad de las CAP

Además de la relación estadística observada, se identificaron factores institucionales que fortalecen o limitan la efectividad de las CAP. La Figura 4 sintetiza los principales hallazgos.

Tabla 6

Factores que influyen en la efectividad de las CAP en una REI de Carabayllo

Factor	Descripción	Efecto observado
Liderazgo directivo	Promueve el trabajo colegiado y la toma de decisiones compartidas	Potencia la implementación y sostenibilidad de las CAP
Infraestructura institucional	Espacios físicos adecuados, recursos tecnológicos y conectividad	Favorece la participación, aunque aún presenta limitaciones
Permanencia de programas de acompañamiento	Continuidad de asesorías pedagógicas y monitoreo docente	Asegura la mejora continua y la retroalimentación profesional

Nota. Fuente: elaboración propia.

Los datos muestran que el liderazgo directivo es el componente más influyente en la consolidación de las CAP, al fomentar un clima de confianza y colaboración. No obstante, las restricciones en infraestructura y la falta de continuidad en los programas de acompañamiento disminuyen el impacto sostenido de estas comunidades.

A medida de síntesis podemos decir que esos resultados en su conjunto demuestran que las CAP constituyen un mecanismo eficaz para fortalecer el desempeño docente.

Su éxito depende en gran medida del liderazgo pedagógico que impulse la colaboración, de la disponibilidad de recursos institucionales adecuados y de la permanencia de los programas de acompañamiento que aseguren la formación continua. Estas condiciones, al articularse, configuran un entorno propicio para el aprendizaje profesional y la mejora sostenida de la práctica docente en una REI de Carabayllo.

Discusión

De acuerdo con el análisis de los resultados obtenidos, se confirma la incidencia significativa de las CAP en el fortalecimiento del desempeño docente dentro de una REI de Carabayllo. Este hallazgo refuerza la hipótesis de que la colaboración sistemática entre los docentes, la reflexión que a su vez hacen sobre su práctica y el liderazgo compartido constituyen ejes fundamentales para una mejora continua de la enseñanza lo cual hace posibles logros de aprendizajes, como así lo sostienen (Dufort & Fulam, 2013). La correlación moderada y significativa que equivale a (r=0.591), la cual se encontró entre las CAP y el desempeño docente evidencia que los espacios de aprendizajes colaborativos, colectivos promueven no solo un intercambio pedagógico, sino también la profesionalización de la práctica educativa.

Los datos evidenciaron que el liderazgo directivo es el factor que más influye en la consolidación de las CAP, resultados que guardan congruencia con los planteamientos brindados por Leithwood y Seashore (2010), cuyos estudios sostienen que el liderazgo pedagógico representa la segunda variable más determinante del aprendizaje escolar, después de la enseñanza directa brindada por el maestro. En contextos como Carabayllo, el liderazgo transformacional se puede traducir en la capacidad del director para promover un clima de confianza, participación y corresponsabilidad con el docente, n elementos que fortalecen la sostenibilidad de las CAP (Bass & Avolio, 1994).

Por otro lado, las dimensiones mejor valoradas como son el liderazgo compartido, visión común y aprendizaje colectivo reflejan un proceso de madurez institucional que se alinea al modelo propuesto por Hord (1997), quien sostiene que una comunidad profesional efectiva se caracteriza por manifestar colaboración intencionada y su orientación a los resultados. Este modelo también ha sido documentado por estudios recientes en contextos latinoamericanos. Es así el caso de Porras-García & Duche-Pérez (2023), quienes hallaron que la existencia de CAP institucionalizadas hace posible la elevación de los niveles de motivación y desempeño docente, mientras que Varas-Rivera (2024) en sus hallazgos demostró el impacto positivo del mismo en el desarrollo del pensamiento crítico estudiantil.

Así también se puede manifestar que, dentro de los hallazgos se observa que la dimensión que obtuvo menor puntuación viene a ser las condiciones de apoyo e infraestructura institucional. Esta se puede evidenciar en la persistencia de limitaciones estructurales, lo cual concuerda con lo señalado por la UNESCO (2021), quien advierte que las políticas de desarrollo profesional docente solo pueden ser efectivas si se acompañan de recursos, conectividad y tiempo institucional para la colaboración. La falta de continuidad de los programas de acompañamiento pedagógico también constituye una limitación relevante, pues hace débil la sostenibilidad de las CAP y restringe la retroalimentación docente (Cordero et al., 2024).

Los resultados dialogan de manera estrecha con la teoría del aprendizaje social de Bandura (1997), que explica cómo la interacción entre pares genera procesos de modelamiento profesional y autoeficacia docente. Esto se observa cuando el desempeño docente se ve fortalecido con el aprendizaje que se produce a través de la interacción y la observación entre pares. Del mismo modo, la propuesta de Wenger (1998) sobre las comunidades de práctica se hace evidente en los resultados: el conocimiento se genera y adquiere valor cuando es compartido en un grupo que persigue objetivos comunes. En las CAP analizadas, la observación y el intercambio de buenas prácticas fortalecen la confianza profesional y la disposición al cambio pedagógico. Ello sugiere que las CAP no solo actúan como estructuras de colaboración, sino como verdaderos entornos de aprendizaje profesional donde los docentes reconstruyen su identidad y su práctica.

Estudios recientes respaldan estos hallazgos. Christensen y Jerrim (2025) sostienen que la participación en CAP mejora la satisfacción profesional y los logros académicos de los estudiantes, reforzando la idea de que la colaboración docente impacta en varios niveles del sistema educativo. En Indonesia, Roesminingsih y Windasari (2025) demostraron que las CAP median la relación entre liderazgo transformacional y desempeño docente, lo que coincide con la relevancia encontrada en este estudio para el liderazgo compartido.

En Ghana, Ayilimba et al. (2025) evidenciaron mejoras sustanciales en las prácticas instruccionales de los docentes de ciencias tras dos años de participación en CAP, lo que valida la necesidad de continuidad y permanencia de estos espacios. En el caso peruano, Porras-García y Duche-Pérez (2023) identificaron que el liderazgo pedagógico y la gestión institucional influyen directamente en la motivación y desempeño de los docentes, un hallazgo que se enlaza con la influencia parcial que la presente investigación atribuye al liderazgo compartido.

Las diferencias observadas con algunos estudios radican principalmente en el contexto. Mientras que en países con mayores recursos la incidencia del liderazgo es más fuerte, en Carabayllo la colaboración emerge como el factor más influyente, probablemente debido a la necesidad de compensar carencias estructurales mediante el apoyo mutuo entre colegas.

Desde una perspectiva práctica, los resultados sugieren que las escuelas deben priorizar la creación de espacios de trabajo colaborativo y establecer rutinas de reflexión pedagógica, pues estas prácticas tienen efectos directos en la calidad del desempeño docente. A nivel social, fortalecer CAP contribuye a reducir desigualdades educativas al ofrecer a los docentes oportunidades de desarrollo profesional accesibles, contextualizadas y sostenibles. En el plano institucional, los hallazgos ofrecen evidencia para que las autoridades educativas incorporen el fomento de comunidades de aprendizaje profesional en sus políticas de desarrollo docente, como estrategia complementaria a la capacitación tradicional.

En un escenario global donde los sistemas educativos enfrentan el reto de formar ciudadanos críticos, creativos y competentes en contextos de constante cambio, las CAP surgen como una respuesta innovadora y sostenible que coloca a los docentes en el centro del proceso de transformación educativa. Este enfoque reconoce al maestro, no solo como ejecutor de políticas o mediador de contenidos, sino también como protagonista activo de su propio desarrollo profesional s de su desarrollo profesional capaz de ser constructor de conocimiento pedagógico a partir de la reflexión colectiva y practica compartida. En esa misma línea Varas-Rivera (2024) señala que una CAP fortalecida. Impacta significativamente en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes, al promover una cultura escolar que tiene sus bases en la colaboración. La indagación y el aprendizaje continuo. De este modo las CAP no solo pueden contribuir a mejorar el desempeño docente, sino que también hacen posibles comunidades escolares más reflexivas, solidarias y orientadas al bien común. Respondiendo de esa manera a las demandas del siglo XXI y a los objetivos de una educación transformadora.

El estudio aporta un modelo explicativo sobre la incidencia de las CAP en el desempeño docente en un contexto urbano específico, lo que constituye un avance en la comprensión de cómo se configuran estas comunidades en el Perú. No obstante, persisten vacíos que deben ser abordados en investigaciones futuras: la necesidad de explorar el impacto longitudinal de las CAP, la influencia de variables contextuales como el clima institucional y la infraestructura, y la inclusión de metodologías mixtas que complementen los datos cuantitativos con narrativas cualitativas.

En conclusión, los resultados de esta investigación ratifican la pertinencia de promover comunidades de aprendizaje profesional como estrategia de mejora educativa en contextos peruanos, a la vez que aportan evidencia al debate internacional sobre la capacidad de estas comunidades para transformar el ejercicio docente y elevar la calidad de los aprendizajes.

Conclusiones

En este capítulo se ha permitido analizar de manera integral la influencia ejercida por las CAP en el desempeño docente en una raíz de Carabayllo, donde se ha podido evidenciar el potencial que tiene como estrategia de desarrollo profesional sostenible y de mejora institucional. Los hallazgos han demostrado que la participación en las CAP explica un 59.1% en la variación del desempeño docente, lo cual confirma que el aprendizaje colaborativo constituye un factor decisivo en la calidad de la práctica pedagógica y que el desarrollo profesional de los docentes no puede entenderse al margen de dinámicas colectivas de reflexión y acciones compartidas.

En primer lugar, los resultados evidencian que la colaboración entre pares es el eje estructurante de las CAP y la dimensión con mayor peso predictivo es el modelo de análisis. Las prácticas compartidas, la planificación conjunta y el intercambio de experiencias producen un efecto multiplicador en la mejora docente, mientras que la reflexión pedagógica se afianza como un componente clave para la autocrítica profesional y el aprendizaje continuo. En esa misma línea, el liderazgo compartido contribuye con estabilidad y sostenibilidad al proceso, configurando de esa manera un modelo de comunidad que trasciende la formación individual y promueve la transformación institucional.

Asimismo, se identificó que el liderazgo directivo es un factor determinante para la consolidación de las CAP, ellos seguido de la continuidad de los programas de acompañamiento pedagógico. Por el contrario, las limitaciones en infraestructura y disponibilidad de recursos materiales restringen su alcance y sostenibilidad, situación que demanda políticas educativas que estén orientadas a fortalecer las condiciones estructurales que permitan el funcionamiento más efectivo de los espacios de colaboración. A pesar de dichas limitaciones, la evidencia empírica que se ha recogido muestra que las CAP logran sostener una cultura profesional centrada en la confianza, la cooperación y la innovación pedagógica.

Desde una perspectiva académica, el presente estudio aporta evidencia que se contextualiza dentro del sistema educativo peruano, dónde las investigaciones sobre

CAP son aún incipientes. En el plano social, resalta la relevancia de estas comunidades como mecanismo para reducir brechas de desarrollo profesional en zonas urbanas con limitaciones estructurales, al ofrecer alternativas más accesibles y sostenibles que los modelos tradicionales de capacitación. A nivel institucional los hallazgos proporcionan insumos valiosos para la gestión escolar y la toma de decisiones, al demostrar que el fortalecimiento de espacios de colaboración docente es una estrategia de alto impacto para la mejora de los aprendizajes.

En cuanto a las recomendaciones, se propone que los directivos escolares institucionalicen espacios periódicos de colaboración donde se centre en la reflexión pedagógica más allá de tareas administrativas. Los docentes deben asumir un rol activo en la construcción de comunidades profesionales, compartiendo prácticas exitosas y coevaluando sus avances con sus pares. De la misma manera, las autoridades educativas deberían incorporar las CAP dentro de las políticas de formación continua, garantizando tiempo, recursos y acompañamiento técnico para su sostenibilidad en el tiempo.

No obstante, este estudio también abre la puerta a nuevas preguntas. Se recomienda desarrollar investigaciones longitudinales, que permitan conocer los efectos de las CAP en periodos prolongados y su sostenibilidad en el tiempo. Igualmente, resulta pertinente explorar enfoques mixtos que incorporen narrativas cualitativas para profundizar en la experiencia subjetiva de los docentes dentro de estas comunidades. Finalmente, replicar el estudio en otros contextos del Perú y América Latina permitirá comparar dinámicas, identificar factores diferenciales y enriquecer el debate internacional sobre el valor de las CAP en distintos escenarios socioculturales.

En síntesis, las comunidades de aprendizaje profesional se consolidan como un mecanismo eficaz para potenciar el desempeño docente y, con ello, contribuir a la mejora de la calidad educativa. Lejos de ser una estrategia transitoria, representa una herramienta sostenible que responde a las demandas de un sistema educativo que necesita, más que nunca, docentes capaces de aprender juntos, liderar colectivamente y transformar la práctica desde la escuela hacia la sociedad.

Referencias Bibliográficas

Ayilimba, A., Nipielim Tindan, T., & Dorsah, P. (2025). Effect of Professional Learning Communities (PLCs) on Science Teachers' Instructional and Assessment Practices. *Sprin Journal of Arts, Humanities and Social Sciences*, 4(1), 26-34. https://doi.org/10.55559/sjahss.v4i1.451

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191–215. https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191

Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage*. https://goo.su/rSDUz

Carhuancho Mendoza, L., Cabrera, M., & Vílchez, A. (2019). Confiabilidad y validez en instrumentos de investigación educativa. *Revista de Investigación Educativa del Perú*, 12(1), 45–56. https://doi.org/10.33996/riep.v12i1.324

Chavez-Ojeda, M., Pantigoso-Leython, N., Valverde-Alva, W., & Varas-Rivera, S. (2024). Cultura organizacional y comunidad de aprendizaje profesional en el desempeño docente. *CIENCIAMATRIA*, *10*(18), 16-34. https://doi.org/10.35381/cm.v10i18.1214

Christensen, A. A., & Jerrim, J. (2025). Professional learning communities and teacher outcomes: A cross-national analysis. *Teaching and Teacher Education*, *156*, 104920. https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104920

Cordero, H., Santos, E., Cruz, R., Chilquillo, I., & Espinoza, R. (2024). Impacto de las comunidades de aprendizaje en el desempeño de los docentes de la institución educativa Antonio Brack Egg. *Revista Arbitrada de Educación Contemporánea.* V.1 (2), pp. 61-75. https://revistas.peruvianscience.org/index.php/raec/article/download/118/221

DuFour, R., & Fullan, M. (2013). Cultures built to last: Systemic PLCs at work. Solution Tree Press. https://goo.su/DhSYb

Fuentes-Doria, D. D., Toscano-Hernández, A. E., Malvaceda-Espinoza, E., Díaz Ballesteros, J. L., & Díaz Pertuz, L. (2020). Metodología de la investigación: conceptos, herramientas y ejercicios prácticos en las ciencias administrativas y contables. https://www.researchgate.net/publication/346362692

Hua, S., Mansor, AN., Bin Jamaludin, K. A., & Chen, X. (2024). La influencia del liderazgo pedagógico de los directores en la comunidad de aprendizaje profesional de los docentes: el papel mediador del clima escolar. *Salud, Ciencia Y Tecnología - Serie De Conferencias*, *3*, 1373. https://doi.org/10.56294/sctconf2024.1373

Hord, S. M. (1997). Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement. Southwest Educational Development Laboratory. https://sedl.org/pubs/change34/plc-cha34.pdf

Leithwood, K., & Seashore Louis, K. (2010). Linking leadership to student learning. Jossey-Bass. https://goo.su/kXAbo

Lizasoain Hernández, L. (2024). El análisis estadístico de datos en la investigación educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *27*(2), 217–232. https://doi.org/10.6018/reifop.608261

Ma, L., Sun, M. & Yao, H. (2025). Building communities, weaving trust: How principals transform participative leadership practices into teacher professional happiness in collectivism-oriented Confucian cultural context. *Studies in Educational Evaluation*, *87*, 101514. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2025.101514

MINEDU. (2025). *Resolución Ministerial N.°* 130-2025-MINEDU. https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/6591019-130-2025-minedu

MINEDU. (2020). Orientaciones para el desarrollo de las comunidades de aprendizaje profesional. https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/7730

Porras-García, D., & Duche-Pérez, A. B. (2023). Transformational leadership and pedagogical management in basic education teachers in Peru: A Case Study. *The Review of Contemporary Scientific and Academic Studies*, 3(11). https://doi.org/10.55454/rcsas.3.11.2023.006

Roesminingsih, E., & Windasari, W. (2025). The impact of transformational leadership on teacher performance: A study of professional learning communities in Indonesia. *International Journal of Pedagogical Research*, 9(3), 312–326. https://doi.org/10.33902/JPR.202530146

Sampieri, R., Collado, C., & Lucio, P. (2018). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill. https://uniclanet.unicla.edu.mx/assets/contenidos/254857_DOC_2023-03-01_18:46:18.pdf

Sepúlveda, F., & Aparicio-Molina, C. (2024). Prácticas docentes vinculadas al desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje. *Revista Colombiana de Educación*, (91), 382-402. https://doi.org/10.17227/rce.num91-16959

UNESCO. (2021). Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación. *UNESCO*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707

Varas-Rivera, S. M. (2024). Comunidad de aprendizaje profesional y pensamiento crítico en estudiantes [Professional learning community and critical thinking in students]. *Revista Multidisciplinaria Perspectivas Investigativas*, *4*(1), 29–37. https://doi.org/10.62574/rmpi.v4i1.97

Vu, N.T.T., Van Ha, X., Nguyen, H.T., Vu, B.D., Dinh, P.L.T., Truong, T.T.T. & Nguyen, V.T. (2025). Professional Learning Communities, Teacher Self-Efficacy and Instructional Practices in Vietnamese Lower Secondary Schools. *Revista Europea de Educación*, *60* (3), e70178. https://doi.org/10.1111/ejed.70178

Wenger, E. (1998). Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity. Cambridge: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932

Gestión del conocimiento y desempeño docente en una red educativa institucional de Lima metropolitana

Knowledge management and teacher performance in an institutional educational network in metropolitan Lima

Rosario Isabel Lavado Antonio
Universidad Cesar Vallejo, Facultad de Educación, Lima, Perú.
https://orcid.org.0000-0001-7298-6399
charitolavado@gmail.com

Giuliana del Socorro Raggio Ramírez
Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Educación, Lima, Perú.
https://orcid.org.0000-0002-0082-2050
giulianita2706@gmail.com

Rocío Meza Salcedo
Universidad Tecnológica de los Andes, Lima, Perú
https://orcid.org.0000-0003-0538-9177
rmezas@utea.edu.pe

Paola Bernarda Revilla Zevallos
Universidad Nacional de San Agustin, Arequipa, Perú
https://orcid.org.0009-0007-9533-1732
previllaz@unsa.edu.pe

Resumen

La investigación titulada gestionando el conocimiento para mejorar el desempeño docente, Lima Perú, tuvo como objetivo determinar la relación entre la gestión del conocimiento y el desempeño docente en las instituciones educativas públicas de una red de Lima metropolitana. El estudio respondió a un enfoque cuantitativo, de tipo sustantivo y nivel descriptivo correlacional, con diseño no experimental y corte transversal. La población estuvo conformada por 291 docentes y la muestra representativa fue de 166, seleccionados mediante muestreo probabilístico estratificado. La técnica utilizada fue la encuesta y los instrumentos fueron dos cuestionarios validados por juicio de expertos y con alta confiabilidad (Alfa de Cronbach = 0.952 y 0.927). Los resultados evidenciaron que el 39.8 % de los docentes percibe una gestión del conocimiento deficiente, el 37.3 % la considera buena y el 22.9 % considera regular. En cuanto al desempeño docente, el 53.6 % se ubica en nivel proceso, el 30.1 % en inicio y el 16.3 % en excelente. El análisis de correlación de Spearman arrojó un coeficiente de r = 0.856 y un valor de p = 0.000, indicando una correlación positiva alta y significativa al 95 % de confianza, lo que permitió aceptar la hipótesis general planteada. Del mismo modo, todas las hipótesis específicas fueron aceptadas. Se concluye que existe una relación significativa entre la gestión del conocimiento y el

desempeño docente, por lo que el fortalecimiento de la creación, transferencia y aplicación del conocimiento en los docentes contribuye al mejoramiento de la calidad educativa en el ámbito público.

Palabras clave: Gestión del conocimiento, docente, calidad de la educación.

Abstract

The research titled Managing Knowledge to Improve Teaching Performance, Lima Peru, aimed to determine the relationship between knowledge management and teaching performance in public educational institutions within a metropolitan Lima network. The study followed a quantitative approach, with a substantive type and a descriptive-correlational level, using a non-experimental, cross-sectional design. The population consisted of 291 teachers, and the representative sample was 166, selected through stratified probabilistic sampling. The technique used was the survey, and the instruments were two questionnaires validated by expert judgment and with high reliability (Cronbach's Alpha = 0.952 and 0.927). The results showed that 39.8% of teachers perceive knowledge management as poor, 37.3% consider it good, and 22.9% rate it as fair. Regarding teaching performance, 53.6% are at the process level, 30.1% at the initial level, and 16.3% at the excellent level. Spearman's correlation analysis yielded a coefficient of r = 0.856 and a p-value = 0.000, indicating a high and significant positive correlation at a 95% confidence level, which allowed the acceptance of the general hypothesis. Likewise, all specific hypotheses were accepted. It is concluded that there is a significant relationship between knowledge management and teaching performance, so strengthening the creation, transfer, and application of knowledge among teachers contributes to improving educational quality in the public sector.

Keywords: Knowledge management, teacher, educational quality.

Introducción

En la actualidad, la educación enfrenta el reto de adaptarse a la sociedad del conocimiento, donde el capital intelectual constituye el principal recurso de desarrollo institucional, en un mundo cada vez más complejo y cambiante, donde el rol del docente debe trascender más allá de la transmisión de conocimientos sino debe actuar como un facilitador del aprendizaje, un innovador pedagógico y un agente de transformación institucional.

A nivel mundial, en las últimas décadas la gestión del conocimiento se ha posicionado como una palanca estratégica para mejorar procesos y resultados en organizaciones

educativas. Asimismo, donde la gestión estratégica del conocimiento institucional contribuye al fortalecimiento de capacidades y al incremento del rendimiento docente y estudiantil (Banco Mundial, 2023). Sin embargo, aunque la literatura reciente muestra efectos positivos de prácticas de gestión del conocimiento sobre competencias y rendimiento del personal docente, su implementación en muchas instituciones educativas sigue siendo parcial y fragmentada (Çevik & Doğan, 2023).

En el contexto latinoamericano, se ha documentado que la ausencia de sistemas institucionales para el intercambio y conservación del conocimiento como protocolos, repositorios, espacios de formación entre pares limita la actualización profesional continua y la transferencia de prácticas efectivas entre docentes. Consecuentemente, la débil institucionalización de la gestión del conocimiento se asocia con deficiencias en la calidad de la enseñanza y en resultados de aprendizaje, debido a la falta de sistemas institucionales para el intercambio y conservación de conocimientos (UNESCO, 2025).

En el Perú, estudios recientes resaltan retos específicos, percepciones heterogéneas sobre la utilidad de compartir conocimiento entre docentes, limitaciones tecnológicas y pedagógicas para aprovechar plataformas de conocimiento, falta de estrategias de gestión educativa que integren la GC como política de desarrollo profesional; y escaso seguimiento sistemático que permita medir el impacto de la GC en indicadores concretos de desempeño docente. Estas carencias generan una brecha entre la evidencia emergente que muestra beneficios de políticas de GC apoyadas en TIC y la práctica cotidiana en muchas redes e instituciones educativas (Alvarado et al., 2025).

En este sentido, la gestión del conocimiento como proceso sistemático de creación, almacenamiento, transferencia y aplicación del saber en las organizaciones se perfila como un factor clave para mejorar el desempeño docente y, por ende, la calidad educativa. La educación no solo forma profesionales, sino ciudadanos capaces de adaptarse, aprender y contribuir a la sociedad, lo que implica que los docentes gestionen eficazmente el conocimiento que poseen, lo compartan con sus pares y lo apliquen de forma innovadora (Romero et al., 2025). Atender esta exigencia particular respecto al rol del magisterio implica enfrentar un desafío importante: transformar diversos aspectos de la labor docente, lo que incluye su identidad profesional, su proceso formativo, su cultura institucional y los paradigmas que orientan sus prácticas pedagógicas. (Ministerio de educación, 2014).

Por tanto, en la RED educativa en estudio existe una implementación incompleta y una falta de evidencia contextualizada que guíe decisiones de política escolar. De aquí surge

la necesidad de estudiar de manera rigurosa la relación entre la gestión del conocimiento y el desempeño docente tomando en cuenta los factores mediadores, TIC, cultura institucional, formación continua en la labor docente.

Estudios recientes como los de Adesoji y Görkem (2024) investigaron el impacto de prácticas de gestión del conocimiento en docentes de educación secundaria y reportaron que las estrategias formales de captura y difusión del saber se asocian con mejoras en la planificación de la enseñanza y la adopción de estrategias didácticas más variadas y efectivas. El estudio aporta evidencia que fortalece la idea de que la GC puede incidir directamente en dimensiones claves del desempeño docente.

Por otro lado, Çevik y Doğan (2023) estudiaron el papel mediador y moderador de la gestión del conocimiento entre el liderazgo tecnológico de los directores y la toma de decisiones basada en datos. Encontraron que la GC actúa como un mecanismo clave que potencia la efectividad del liderazgo tecnológico, favoreciendo decisiones escolares más informadas. Este antecedente enfatiza que la GC no opera sola, su efecto sobre el desempeño está condicionado por liderazgo y prácticas de gestión.

Asimismo, Casas (2024) exploró prácticas de gestión del conocimiento en docentes de primaria en Filipinas y su relación con la efectividad docente. Sus resultados indicaron que procesos sencillos y prácticos de intercambio de recursos y lecciones tienen un impacto positivo en la calidad de la preparación de clases y en la implementación de estrategias de aula, especialmente cuando existe apoyo institucional. Este estudio ilustra cómo intervenciones de bajo costo pueden mejorar el desempeño docente en contextos con recursos limitados.

De igual manera, Gakuru et al. (2025), analizaron prácticas de GC y desempeño docente en escuelas secundarias públicas de Kenia; su estudio, con muestra empírica local, reportó que la adopción de repositorios escolares, mentorías entre pares y capacitación continua se vincula positivamente con medidas de desempeño docente. Resalta la importancia de adaptar las prácticas de GC al contexto institucional para lograr mejoras reales en la enseñanza.

Por su parte, Hussaini et al. (2024), examinaron la influencia de la cultura organizacional en la relación entre GC y desempeño docente en contextos vinculados a la seguridad nacional. Encontraron que una cultura organizacional que promueve confianza, colaboración y valores compartidos fortalece la eficacia de las prácticas de GC sobre el rendimiento docente, lo que subraya la función moderadora de la cultura institucional.

Asimismo, Naseem et al. (2025), aportan evidencia sobre la relación entre modelos inclusivos de gestión del conocimiento y la satisfacción laboral en entornos diversos; aunque su foco es organizacional más amplio, sus conclusiones son relevantes para el sector educativo: la GC facilita el aprendizaje y comunicación entre distintos grupos que mejora la satisfacción y, por ende, condiciones asociadas al desempeño. Este hallazgo sugiere que la GC bien diseñada influye indirectamente en el desempeño a través del bienestar docente.

En otro aspecto, Peng et al. (2024), estudiaron la integración de formación online y el intercambio de conocimiento mediante una plataforma de video en la nube; encontraron que la combinación de capacitación virtual y repositorios multimedia mejora la transferencia de prácticas pedagógicas y facilita la implementación de nuevas metodologías. Este antecedente es particularmente útil para investigaciones que consideren intervenciones apoyadas en TIC para potenciar la GC y el desempeño docente.

De forma similar, Romero et al. (2025), presentaron estrategias de gestión del conocimiento apoyadas por TIC en educación superior, evidenciando que las plataformas digitales, repositorios y flujos de trabajo basados en TIC incrementan la capacidad institucional para crear, retener y aplicar conocimiento. Aunque su enfoque es de educación superior, ofrece marcos y herramientas transferibles a contextos escolares para fortalecer la GC y, por ende, el desempeño profesional docente. En ese sentido, Silva (2024) analizó prácticas de GC y aprendizaje organizacional en escuelas internacionales privadas durante la pandemia (COVID-19), y mostró que las instituciones que institucionalizaron mecanismos de captura y diseminación (p. ej., repositorios, protocolos de lecciones) lograron mantener o mejorar prácticas docentes pese a la disrupción. Este antecedente muestra cómo la GC puede ser factor de resiliencia y continuidad pedagógica.

Yousefi et al. (2024), investigaron la relación entre la madurez de la gestión del conocimiento y el desempeño docente; sus resultados indican que niveles más altos de madurez en procesos de GC (políticas, tecnología, cultura) se asocian con mejor desempeño en dimensiones como planificación, innovación metodológica y evaluación. Este trabajo apoya la idea de medir no solo la existencia de prácticas sino su grado de madurez como predictor del desempeño.

La evidencia global, muestra una relación consistente entre prácticas de GC y mejoras en componentes del desempeño docente, pero subraya que el impacto depende

fuertemente del liderazgo, la cultura institucional, la madurez de procesos y el soporte de TIC., lo que orienta el diseño metodológico de investigaciones en redes/ y sistemas escolares.

En el contexto peruano, Alvarado Díaz et al. (2025), realizaron un estudio sobre la relación entre gestión del conocimiento, prácticas educativas y compromiso organizacional del docente peruano. Sus resultados muestran asociaciones positivas entre acciones de GC intercambio de prácticas, formación interna, mentoría y el compromiso profesional; además, sugieren que el compromiso organizacional actúa como mediador entre GC y mejoras en la práctica docente. Este estudio aporta evidencia local reciente que valida la pertinencia de investigar la relación GC desempeño en contextos peruanos.

Fernández (2023) analizó la gestión del conocimiento en el desarrollo de competencias docentes en el distrito de Julcán Perú. El trabajo, de alcance local, documenta que la implementación de prácticas de intercambio, de talleres y reuniones de área, contribuye al desarrollo de competencias, pero que faltan mecanismos sistemáticos como repositorios y políticas institucionales, que garanticen la transferencia y sostenibilidad del conocimiento. La reciente investigación confirma relaciones positivas entre GC y desarrollo profesional/docente, pero igualmente muestra que la institucionalización de procesos, medición del impacto y el escalamiento de prácticas efectivas permanecen como desafíos centrales en el país. En este contexto, la gestión del conocimiento se convierte en un factor clave para mejorar el desempeño docente y en consecuencia, la calidad educativa.

La presente investigación se justifica por su relevancia desde un enfoque teórico, debido a que la gestión del conocimiento ha evolucionado de ser un concepto organizacional aplicado al ámbito empresarial a convertirse en un componente estratégico de las instituciones educativas. Autores recientes destacan que la GC permite sistematizar, compartir y aplicar saberes pedagógicos que fortalecen las competencias docentes y fomentan la innovación educativa (Adesoji & Görkem, 2024), su adecuada implementación promueve la construcción colectiva de conocimiento, la reflexión crítica sobre la práctica y la adopción de metodologías activas, lo que se traduce en un desempeño docente más eficaz y orientado a resultados.

Asimismo, desde el enfoque práctico y social, las instituciones educativas enfrentan el reto de responder a contextos cambiantes, exigencias tecnológicas y demandas de calidad educativa. En este escenario, la gestión del conocimiento se convierte en un

instrumento fundamental para fortalecer las capacidades profesionales, favorecer la colaboración entre docentes y generar comunidades de aprendizaje sostenibles. Estudios recientes evidencian que las prácticas de GC, apoyadas en tecnologías digitales, impactan positivamente en la motivación, la satisfacción laboral y la efectividad del profesorado (Naseem et al., 2025). De esta forma, la investigación aporta un enfoque útil para el diseño de políticas y estrategias institucionales orientadas al desarrollo profesional docente y la mejora de los aprendizajes.

Desde la perspectiva metodológica, este estudio aportará evidencia empírica reciente mediante un enfoque cuantitativo correlacional, capaz de determinar la magnitud y dirección de la relación entre la gestión del conocimiento y el desempeño docente. Al emplear instrumentos validados y técnicas estadísticas actualizadas, permitirá aportar datos confiables que respalden la toma de decisiones en materia de gestión educativa (Peng et al., 2024).

Finalmente, la investigación tiene trascendencia social y educativa, al contribuir al fortalecimiento de la cultura de colaboración, innovación y mejora continua en las instituciones. Comprender cómo la gestión del conocimiento incide en el desempeño docente permitirá diseñar estrategias formativas más efectivas, impulsar el trabajo colegiado y promover entornos de aprendizaje inclusivos y de calidad. En síntesis, el estudio responde a la necesidad de consolidar una educación basada en la gestión del saber, orientada al desarrollo profesional docente y a la excelencia educativa.

Asimismo, el problema central planteado fue: ¿Cuál es la relación entre la gestión del conocimiento y el desempeño docente en una red educativa? El objetivo general consistió en determinar la relación entre ambas variables, partiendo de la hipótesis de que una adecuada gestión del conocimiento se asocia con un mejor desempeño docente.

Materiales y Métodos

Tipo y diseño de investigación

El estudio fue de tipo básico o sustantivo, nivel descriptivo correlacional, con enfoque cuantitativo y diseño no experimental de corte transversal, el cual, de acuerdo con Ñaupas et al. (2019), se caracteriza por recopilar información que permita comprobar hipótesis mediante mediciones numéricas y análisis estadísticos, con el propósito de identificar tendencias de comportamiento y verificar teorías.

Población y muestra

Según lo señalado por Hernández, Fernández y Baptista (2014), la población se entiende como el conjunto de unidades o casos que cumplen con determinadas características previamente establecidas, las cuales deben definirse con claridad en cuanto a su contenido, ubicación y temporalidad. En este sentido, la población de la presente investigación estará integrada por 291 docentes pertenecientes a los tres niveles educativos, seleccionados mediante muestreo probabilístico estratificado.

Normas/estándares aplicados

Esta investigación se rigió por estándares de rigurosidad metodológica, conforme a los principios éticos establecidos por el Código de Ética del Investigador del CONCYTEC y la Ley N.º 29733 de Protección de Datos Personales. En la redacción y citación de fuentes se aplicaron las Normas APA, 7ª edición (American Psychological Association). Asimismo, se siguieron los lineamientos de buenas prácticas de investigación, garantizando la validez, confiabilidad y transparencia del proceso científico.

Técnicas de recolección de datos

Se aplicaron dos encuestas estructuradas: una sobre gestión del conocimiento y otra sobre desempeño docente, validadas por juicio de expertos y con confiabilidad alta (α = 0.952 y 0.927), Se obtuvo a través del método de consistencia interna utilizando el coeficiente Alfa de Cronbach, en cuanto a la gestión del conocimiento, se emplearon 28 ítems, mientras que para el desempeño docente se utilizaron 29 ítems.

Técnicas de análisis de datos

Se empleó estadística descriptiva y la prueba de correlación de Spearman para determinar la relación entre las variables y el software estadístico empleado fue el SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) para el análisis respectivo. Este proceso implicó la recopilación de datos en sus distintas fases, utilizando la estadística como herramienta fundamental. Una vez aplicado el instrumento y concluida la recolección de información, se procede al análisis de los datos con el fin de responder a las preguntas planteadas en la investigación.

Resultados

Tabla 1

Frecuencia y porcentaje de los niveles con respecto a la variable gestión del conocimiento en la Red educativa de Lima.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Malo	66	39.8%
	Regular	38	22.9%
	Bueno	62	37.3%
	Total	166	100%

Nota. Datos procesados mediante el software SPSS y Excel

En la Tabla 1 se observa que la gestión del conocimiento presenta niveles predominantemente bajos entre los docentes. El 39.8% de los participantes la calificó como *mala*, mientras que solo un 22.9% la consideró regular y un 37.3% la evaluó como *buena*. Estos resultados evidencian que la gestión del conocimiento en la institución educativa aún no se desarrolla de manera efectiva, lo que podría limitar el intercambio, la aplicación y la creación de saberes pedagógicos entre los docentes. En síntesis, los resultados muestran que la gestión del conocimiento se encuentra en un nivel predominantemente deficiente, con fortalezas en la creación del conocimiento, pero con debilidades en la transferencia y aplicación, aspectos que requieren ser fortalecidos mediante estrategias institucionales que promuevan la colaboración, el aprendizaje compartido y la innovación pedagógica.

Tabla 2

Frecuencia y porcentaje de los niveles con respecto a la variable desempeño docente en una red educativa.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Inicio	50	30.1%
	Proceso	89	53.6%
	Excelente	27	16.3%
	Total	166	100%

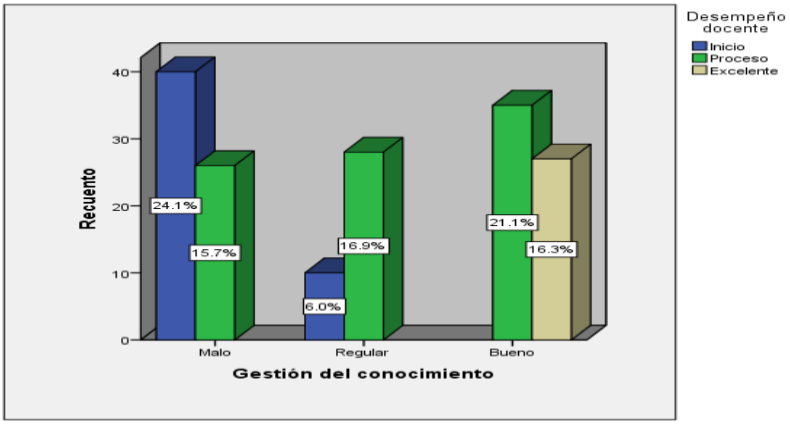
Nota. Datos procesados mediante el software SPSS y Excel

La tabla 2 se aprecia que el desempeño docente presenta una tendencia mayoritaria hacia el nivel *regular*, alcanzando un 53.6% de los encuestados. Le sigue el nivel *malo*

con un 30.1%, mientras que solo un 16.3% de los docentes se ubica en el nivel *bueno*. Estos resultados indican que el desempeño docente en la institución educativa se encuentra en un nivel intermedio, evidenciando que los docentes cumplen parcialmente con los estándares esperados, pero aún existen aspectos que deben ser fortalecidos para alcanzar un desempeño óptimo.

Figura 1.

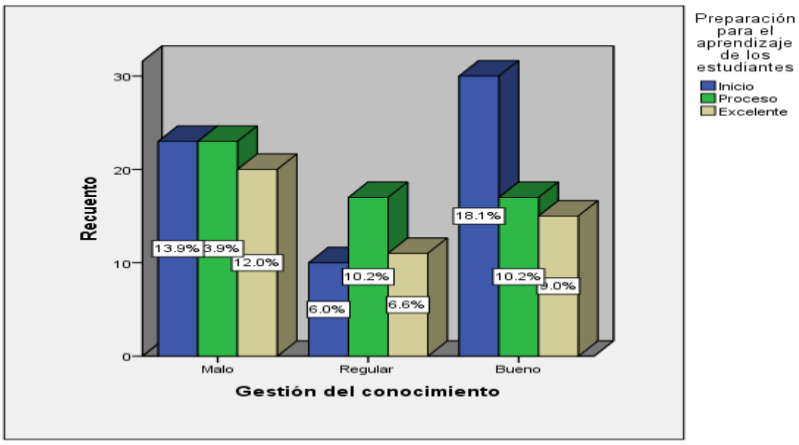
Percepción de gestión de conocimiento y el desempeño docente.



Se observa que el 24.1% considera que la gestión del conocimiento se encuentra en un nivel deficiente, mientras que el desempeño docente se sitúa en la etapa de inicio. Asimismo, el 16.9% señala que la gestión del conocimiento alcanza un nivel regular, y el desempeño docente se ubica en la fase de proceso. Por último, el 21.1% de los docentes señala que la gestión del conocimiento se encuentra en un nivel bueno, y el desempeño docente es excelente.

Figura 2.

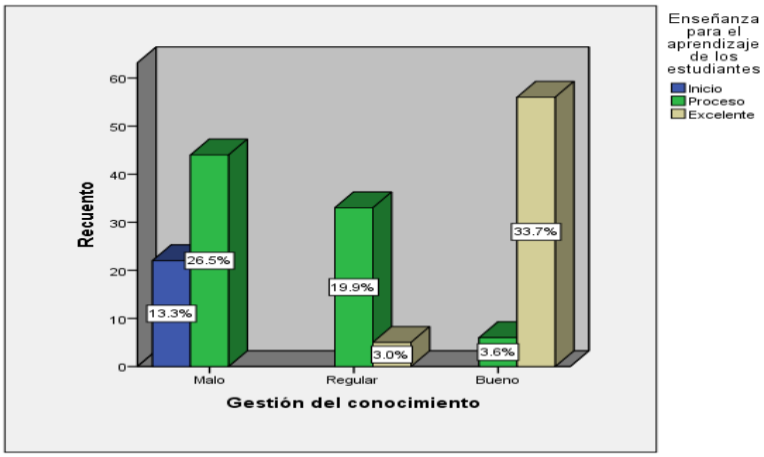
Percepción de gestión de conocimiento y la preparación para el aprendizaje del estudiante.



Se identifica que el 13.9% considera que la gestión del conocimiento se encuentra en un nivel deficiente, mientras que la preparación para el aprendizaje de los estudiantes se sitúa en la etapa de inicio. Del mismo modo, el 10.2% señala que la gestión del conocimiento alcanza un nivel regular y que la preparación para el aprendizaje también permanece en el nivel inicial. Finalmente, el 18.1% indica que la gestión del conocimiento se ubica en un nivel adecuado, aunque la preparación para el aprendizaje de los estudiantes continúa en el nivel inicial.

Figura 3.

Percepción de gestión de conocimiento y la enseñanza para el aprendizaje del estudiante.

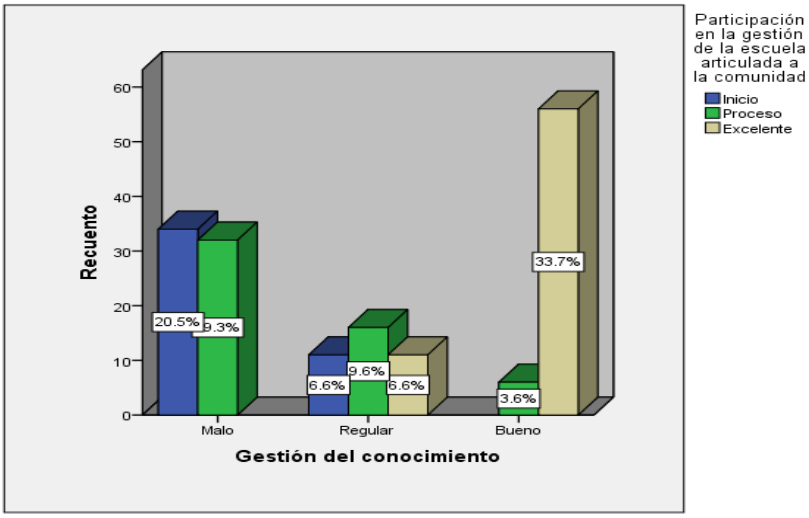


Se observa que el 26.5% considera que la gestión del conocimiento se encuentra en un nivel deficiente, mientras que la enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes se

sitúa en la fase de proceso. Asimismo, el 19.9% señala que la gestión del conocimiento alcanza un nivel regular y que la enseñanza para el aprendizaje también se mantiene en proceso. Finalmente, el 33.7% indica que la gestión del conocimiento se ubica en un nivel adecuado, y que la enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes se encuentra en un nivel excelente.

Figura 4.

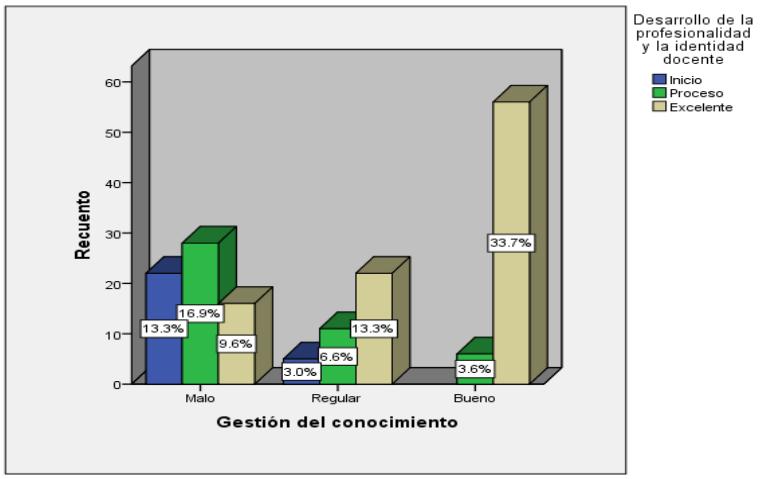
Percepción de gestión de conocimiento y la participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad.



Se evidencia que el 20.48% considera que la gestión del conocimiento se encuentra en un nivel deficiente, mientras que la participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad se sitúa en el nivel inicial. Asimismo, el 9.6% indica que la gestión del conocimiento alcanza un nivel regular, y la participación en la gestión escolar vinculada a la comunidad se ubica en proceso. Finalmente, el 33.7% señala que la gestión del conocimiento se encuentra en un nivel adecuado, y que la participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad es excelente.

Figura 5.

Percepción de gestión de conocimiento y desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente.



Se observa que el 16.9% considera que la gestión del conocimiento se encuentra en un nivel deficiente, mientras que el desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente se sitúa en proceso. Asimismo, el 13.3% señala que la gestión del conocimiento alcanza un nivel regular y que el desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente se ubica en un nivel excelente. Finalmente, el 33.7% indica que la gestión del conocimiento se encuentra en un nivel adecuado y que el desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente también es excelente.

Discusión

Los resultados de la presente investigación demuestran una correlación positiva y significativa entre la gestión del conocimiento y el desempeño docente ($r = 0.856$, $p = 0.000$), lo que confirma que un manejo adecuado de los procesos de creación, transferencia y aplicación del conocimiento repercute directamente en la calidad de la práctica educativa. Este hallazgo coincide con los resultados obtenidos por Casas (2024), quien evidenció que la efectividad docente mejora cuando las instituciones promueven el intercambio sistemático de saberes pedagógicos y con los de Fernández (2023), quien halló que la GC contribuye al desarrollo de competencias profesionales y metodológicas en el magisterio peruano.

Del mismo modo, el estudio de Adesoji y Görkem (2024) respalda estos resultados al demostrar que las estrategias formales de captura y difusión del conocimiento potencian la planificación y ejecución de prácticas pedagógicas más innovadoras. En línea con ello, Çevik y Doğan (2023) subrayan que la GC actúa como un mediador entre el

liderazgo pedagógico y la toma de decisiones basada en evidencias, fortaleciendo la capacidad institucional para el mejoramiento continuo. De igual forma, Alvarado et al. (2025) confirman, en el contexto peruano, que las acciones de GC incrementan el compromiso organizacional docente, elemento clave para el desempeño sostenido.

Los resultados también concuerdan con Hussaini, et al. (2024), quienes identificaron que una cultura organizacional colaborativa amplifica los efectos de la GC sobre el rendimiento docente, reforzando la idea de que el contexto institucional y las relaciones interpersonales son mediadores críticos. Asimismo, Naseem et al. (2025) sostienen que los modelos inclusivos de gestión del conocimiento fortalecen la satisfacción laboral y el sentido de pertenencia, lo cual influye indirectamente en el desempeño docente. En esa misma línea, Peng y Li (2024) evidenciaron que las plataformas digitales y los entornos virtuales para el intercambio de conocimiento favorecen la adopción de metodologías activas y colaborativas, incrementando la efectividad pedagógica.

Del mismo modo el presente estudio también revela que las dimensiones de creación, transferencia y aplicación del conocimiento mantienen relaciones positivas con las dimensiones del desempeño docente, lo que coincide con el modelo de madurez de GC propuesto por Yousefi, et al. (2024), según el cual los niveles avanzados de madurez institucional se asocian con mejores indicadores de desempeño en planificación, innovación y evaluación.

No obstante, el estudio reconoce limitaciones vinculadas con la resistencia al cambio, la falta de formación continua y el insuficiente aprovechamiento de herramientas tecnológicas, aspectos también señalados por Romero et al. (2025) & Silva (2024). Estos autores advierten que la sostenibilidad de la GC depende de la institucionalización de políticas, liderazgo pedagógico y soporte tecnológico.

Conclusiones

Se concluye que hay una relación significativa entre la gestión del conocimiento y el desempeño docente, obteniéndose un valor de 0.856, lo que indica una correlación positiva y elevada entre ambas variables. La gestión del conocimiento permite fortalecer las capacidades del personal docente, incrementar la productividad y elevar la calidad, aspectos fundamentales para el éxito y desarrollo de la escuela.

Es importante institucionalizar la gestión del conocimiento mediante políticas que promuevan la formación continua, el trabajo colaborativo, el liderazgo pedagógico y el uso de TIC, para garantizar la sostenibilidad de la mejora docente. Implementar

programas de formación continua y estrategias colaborativas para potenciar la gestión del conocimiento en las instituciones educativas.

Asimismo, es necesario que futuras investigaciones amplíen el alcance a otros contextos a fin de profundizar en los factores mediadores como la cultura organizacional, liderazgo, motivación y tecnología, que influyen en la relación entre gestión del conocimiento y desempeño docente.

Referencias bibliográficas

Adesoji, O., & Görkem, A. (2024). *Brainpower in the classroom: The impact of knowledge management on secondary school teachers*. The New Educational Review, 77(3), 181–194. https://doi.org/10.15804/tner.2024.77.3.14

Alvarado, J., Chumpitaz, H., Espinoza, E., Espinoza, M., & Huachaca, A. (2025). *Relación entre gestión del conocimiento, prácticas educativas y compromiso organizacional del docente peruano*. Impulso, Revista de Administración, *5*(10), 274–287. https://doi.org/10.59659/impulso.v.5i10.116

Banco Mundial. (2023). *Informe sobre el desarrollo educativo y el fortalecimiento de capacidades docentes.* https://www.bancomundial.org/es/topic/education/overview

Casas, R. (2024). *Knowledge management practices and teaching effectiveness of public elementary teachers in Davao Del Norte Division*. International Journal of Research Publication and Reviews, 5(5), 6738–6744. https://doi.org/10.55248/gengpi.5.0524.1293

Çevik, M., & Doğan, E. (2023). *The mediating and moderating effects of knowledge management in the relationship between technological leadership behaviours of school principals and data-driven decision-making*. Educational Policy Analysis and Strategic Research, 18(1). https://doi.org/10.29329/epasr.2023.525.3

Fernández, V. (2023). *Gestión del conocimiento en el desarrollo de competencias docentes de Julcán, Perú*. EVSOS, 1(3), 101–122. https://doi.org/10.57175/evsos.v1i3.41

Gakuru, R., Muli, J., & Wanyoike, R. (2025). *Knowledge management practices and teacher performance in public secondary schools in Murang'a County, Kenya*. Journal of Human Resource & Leadership, *5*(1), 12–25. https://doi.org/10.70619/vol5iss1pp12-25

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill. https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf

Hussaini, A., Shagari, M., & Dagawa, B. (2024). *Role of organizational culture on relationship between knowledge management and teacher's performance for national security*. E-Jurnal Papanda – Edukasiana, *3*(1). https://doi.org/10.56916/ejip.v3i1.493

Ministerio de Educación. (2014). *Marco del buen desempeño docente*. Repositorio MINEDU. https://repositorio.minedu.gob.pe/

Naseem, S., Mohsin, M., & Jamil, K. (2025). *Driving job satisfaction through inclusive knowledge management: A focus on learning and communication in diverse workplaces*. BMC Psychology, 13, 71. https://doi.org/10.1186/s40359-025-02404-w

Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J., & Romero, H. (2019). *El método científico. Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis* (Vol. 29, p. 171). https://escuelaesam.pe/biblioteca/assets/uploads/libro_689f651fbd601.pdf

Peng, J., Dai, Y., & Li, Y. (2024). *Integrating online training and knowledge sharing among teachers through a cloud-based video platform*. Knowledge Management & E-Learning, 16(4), 671–696. https://doi.org/10.34105/j.kmel.2024.16.031

Romero, M., Romero, J., Perez, A., Terven, J., Garcia, T., Cordova, D., & Espinoza, F. (2025). *Knowledge management strategies supported by ICT for higher education*. Information, 16(5), 414. https://doi.org/10.3390/info16050414

Silva, T. (2024). *Knowledge management practice and organizational learning in private international schools during COVID-19*. International Journal of Knowledge Management. https://doi.org/10.4018/IJKM.336925

UNESCO. (2025). *Teacher Task Force: Global report on teachers in Latin America and the Caribbean*. UNESCO. https://www.unesco.org/en/articles/teaching-shortage-latin-america-and-caribbean-unesco-launches-global-report-and-strategy-strengthen

Yousefi, N., Jafari, S., & Mahmoudi, M. (2024). *Investigating the relationship between measuring the effectiveness of knowledge management maturity and teachers performance*. Innovation in Teaching, Learning and Evaluation, *1*(3), 21–32. https://doi.org/10.22034/jitle.2024.483754.1013

Capítulo 3: Innovación tecnológica y transformación digital educativa

Capítulo 3: Innovación tecnológica y transformación digital educativa

Recientemente la incorporación de tecnologías digitales en el entorno educativo ha originado oportunidades para reforzar la gestión escolar y potenciar los procedimientos de aprendizaje y enseñanza. La recopilación de los estudios en este eje analiza el impacto que tienen las plataformas virtuales y el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación TIC en el desarrollo de las habilidades digitales, el trabajo colectivo y el avance del aprendizaje tanto en docentes como en los estudiantes. De igual forma, se destaca que la transformación digital en la educación necesita no solo la disponibilidad de recursos tecnológicos, sino la formación que requieren los docentes, un óptimo liderazgo a nivel institucional y estrategias pedagógicas bien establecidas. En conjunto, las evidencias muestran que las herramientas digitales son un soporte importante y necesario para las buenas prácticas educativas innovadoras.

Plataforma digital para las comunidades virtuales de aprendizaje y su impacto en la gestión escolar

Digital platform for virtual learning communities and its impact on school management.

Edgar Ortiz Cabrera
Ministerio de Educación – UGEL 04, Lima, Perú.
https://orcid.org.0000-0002-8924-5260
ocedgarjec@gmail.com

Adalberto Nazario Quichiz Delgado
Ministerio de Educación – UGEL 04, Lima, Perú.
https://orcid.org.0009-0003-3534-5201
aqdelgado@hotmail.com

Teofila Trujillo Rivera
Ministerio de Educación – UGEL 04, Lima, Perú.
https://orcid.org.0000-0002-7557-8400
teito110@gmail.com

Jesús Ramon Arteaga Pinazo
Universidad Tecnológica de Los Andes, Escuela de Posgrado, Abancay, Perú.
https://orcid.org.0000-0003-2659-4532
jeralsonia13@gmail.com]

Resumen

El objetivo principal de esta investigación fue describir y caracterizar la percepción de directivos y docentes de Educación Básica Regular (EBR) respecto al uso y la utilidad de una plataforma digital diseñada como Comunidad Virtual de Aprendizaje (CVA). Específicamente, se buscó describir el grado en que esta herramienta es percibida como facilitadora de la gestión escolar, el cumplimiento de los Compromisos de Gestión Escolar (CGE) y el desarrollo de los Dominios del Marco del Buen Desempeño Directivo (MBDD) y Marco del Buen Desempeño Docente (MBDd). Se empleó un enfoque de investigación cuantitativo, de diseño no experimental y descriptivo, de corte transeccional. La población de estudio consistió en la participación de directivos y docentes de una institución educativa de EBR que utilizan la plataforma. La recolección de datos se llevó a cabo mediante la aplicación de cuestionarios descriptivos basados en escalas tipo Likert. Los resultados describen el nivel de favorabilidad de los usuarios hacia la plataforma, destacando las áreas de mayor impacto percibido en la comunicación e información oportuna que contribuye a la gestión escolar. La plataforma es valorada principalmente por su contribución al Dominio II: Orientación de los procesos pedagógicos para la mejora de los aprendizajes (MBDD Directivo), promueve y lidera

una comunidad de aprendizaje con los docentes, la autoevaluación profesional y la formación continua, gestiona la calidad de los procesos pedagógicos; y al Dominio IV: Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente (MBDD Docente), reflexiona sobre su práctica y experiencia institucional y desarrolla procesos de aprendizaje continuo para construir y afirmar su identidad y responsabilidad profesional. En conclusión, la comunidad virtual de aprendizaje se consolida como una herramienta de apoyo significativo para fortalecer la gestión escolar y el desarrollo profesional docente en el marco de los estándares nacionales de desempeño.

Palabras clave: plataforma digital, comunidades virtuales de aprendizaje, marco del buen desempeño directivo, marco del buen desempeño docente, compromisos de gestión escolar.

Abstract

The main objective of this research was to describe and characterize the perception of directors and teachers of Regular Basic Education (RBE) regarding the use and usefulness of a digital platform designed as a Virtual Learning Community (AVC). Specifically, it sought to describe the degree to which this tool is perceived as a facilitator of school management, compliance with School Management Commitments (CGE) and the development of the Domains of the Good Management Performance Framework (MBDD) and Good Teacher Performance Framework (MBDd). A quantitative research approach was used, with a non-experimental and descriptive design, with a cross-sectional cut. The study population consisted of the participation of directors and teachers of a RBE educational institution who use the platform. Data collection was carried out through the application of descriptive questionnaires based on Likert-type scales. The results describe the level of favorability of users towards the platform, highlighting the areas of greatest perceived impact on communication and timely information that contributes to school management. The platform is mainly valued for its contribution to Domain II: Orientation of pedagogical processes for the improvement of learning (MBDD Directive), promotes and leads a learning community with teachers, professional self-evaluation and continuous training, manages the quality of pedagogical processes; and Domain IV: Development of Teaching Professionalism and Identity (MBDD Docente), reflects on their institutional practice and experience and develops continuous learning processes to build and affirm their identity and professional responsibility. In conclusion, the virtual learning community is consolidated as a

significant support tool to strengthen school management and teacher professional development within the framework of national performance standards.

Keywords: Digital platform, virtual learning communities, Framework for Good Management Performance, Framework for Good Teaching Performance, School Management Commitments.

Introducción

La transformación digital ha redefinido el panorama educativo global, posicionando a las plataformas digitales y a las comunidades virtuales de aprendizaje (CVA) como elementos cruciales para el desarrollo profesional y la gestión institucional. El escenario post-pandemia ha acelerado la transición de modelos puramente presenciales hacia ecosistemas híbridos donde la gestión escolar no solo depende de la interacción física, sino de la eficiencia de los flujos de información digitales. Sin embargo, esta transición no está exenta de desafíos estructurales y culturales que varían según el contexto geográfico y socioeconómico.

A nivel global, la literatura reciente ha comenzado a diferenciar entre la mera digitalización administrativa y el verdadero liderazgo digital. Estudios como los de Ghamrawi y Tanim (2023) y Akhmad (2024), señalan que el "Liderazgo Digital" ya no se define únicamente por la adquisición de hardware, sino por la capacidad de los directivos para crear una cultura de innovación sostenible. En contextos anglosajones y asiáticos, la tendencia se orienta hacia el uso de plataformas para la toma de decisiones basada en datos (Data-Driven Decision Making), donde la gestión escolar se optimiza mediante análisis predictivos que permiten personalizar el aprendizaje y mejorar la eficiencia operativa. No obstante, estos estudios advierten que, sin una estrategia pedagógica clara, la tecnología puede convertirse en un distractor burocrático más que en una solución.

En el contexto regional de América Latina, la situación presenta matices distintos, marcados por la heterogeneidad en la infraestructura y la formación docente. Informes recientes (ProFuturo, 2024) indican que, si bien el acceso a dispositivos ha aumentado, existe una brecha persistente en las competencias digitales avanzadas necesarias para gestionar comunidades virtuales. Autores como Albán et al. (2024) argumentan que, en la región, la gestión escolar a menudo lucha contra una resistencia al cambio cultural, donde las plataformas se perciben inicialmente como mecanismos de control laboral en lugar de espacios de colaboración. La "gestión pedagógica" en Latinoamérica enfrenta

el reto de transitar de un modelo administrativo rígido a uno flexible y distribuido, donde la tecnología sirva para democratizar el conocimiento y no para profundizar las desigualdades existentes.

A nivel nacional, el Perú enfrenta sus propios desafíos en la implementación de políticas de modernización educativa. A pesar de los esfuerzos del Ministerio de Educación (MINEDU) por integrar tecnologías a través de la entrega de tablets y la implementación del SIAGIE, la investigación de Villaverde (2024) revela que las competencias digitales en el segmento directivo del servicio civil aún son dispares. Existe una necesidad crítica de "gobernanza digital" en las escuelas públicas, donde el directivo no solo administre recursos, sino que lidere procesos de transformación. En esta línea, Vega-Armas y Romero-Carazas (2024) enfatizan que las competencias directivas en las instituciones educativas peruanas deben evolucionar para integrar la dimensión digital como un eje transversal del Marco del Buen Desempeño Directivo (MBDD), superando la visión instrumentalista de la tecnología.

Desde una perspectiva teórica, este estudio se fundamenta en los principios del conectivismo, propuesto originalmente por Siemens, el cual postula que el aprendizaje y el conocimiento reposan sobre la diversidad de opiniones y la capacidad de conectar nodos de información especializada. En la era digital, la gestión escolar ya no puede concebirse como un proceso lineal y jerárquico, sino como una red compleja de interacciones donde la tecnología actúa como el tejido conectivo que facilita la distribución del liderazgo (Ahumada et al., 2024). Las plataformas digitales, bajo este enfoque, no son meros repositorios de documentos, sino "ecologías de aprendizaje" que permiten la emergencia de inteligencia colectiva, vital para la resolución de problemas educativos complejos.

Si bien las comunidades virtuales de aprendizaje facilitan teóricamente la comunicación e interacción, es imperativo determinar empíricamente si su implementación se traduce directamente en mejoras tangibles en las prácticas de gestión escolar cotidiana y en la cultura colaborativa de la institución. La mera presencia de tecnología no garantiza la innovación; es la apropiación pedagógica de la herramienta lo que puede transformar la gestión burocrática en un liderazgo distribuido eficaz. Diversos autores advierten que la digitalización sin un propósito pedagógico claro puede derivar en "tecno-burocracia", aumentando la carga laboral sin mejorar los aprendizajes (Mercado et al., 2024).

En este contexto, Valbuena y Rodríguez-Pedraza (2025) establecen una estrecha relación entre la co-creación y las comunidades virtuales de aprendizaje, mapeando la

estructura que vincula la generación conjunta de valor o conocimiento con el desarrollo y funcionamiento de las CVA. Por su parte, Lorenzo et al. (2024) mencionan que los entornos virtuales superan barreras geográficas y fomentan la creación de comunidades de práctica docente con un enfoque en la inclusión y la perspectiva de género, subrayando su rol en la formación continua de profesores.

Las comunidades virtuales de aprendizaje se definen como entornos sincrónicos y asincrónicos donde la interacción social y la colaboración se convierten en el eje central para la construcción conjunta de conocimiento y la reflexión sobre la práctica (Raposo & Escuela, 2017). Su eficacia radica en la capacidad de generar un sentido de pertenencia y compromiso mutuo. Para el desarrollo profesional continuo, estas comunidades son cruciales, ya que ofrecen un espacio democrático y flexible para la superación del aislamiento profesional. Permiten a los educadores compartir experiencias exitosas, analizar desafíos curriculares y co-diseñar estrategias pedagógicas innovadoras a distancia (Bolaño et al., 2021). De manera complementaria, De Back et al. (2021) investigan cómo se produce el aprendizaje colaborativo en ambientes inmersivos, centrándose en el diseño y la puesta en práctica de estos espacios tecnológicamente avanzados.

Desde una perspectiva de gestión, la funcionalidad de la plataforma digital es el pilar de la comunidad virtual de aprendizaje (CVA). Como señalan Cevallos y Sánchez (2025, p. 623), "la tecnología no es neutra: Las herramientas digitales tienen un impacto medible en cómo se llevan a cabo los procesos de gestión". Cuando una plataforma garantiza que directivos y docentes pueden acceder rápidamente a información relevante, se reduce la carga operativa y se maximiza el tiempo disponible para las funciones esenciales, como el liderazgo pedagógico y el monitoreo. El diseño de la interfaz debe promover la usabilidad intuitiva y la integración de herramientas de análisis de datos que permitan al administrador monitorizar la participación y los patrones de interacción, asegurando la sostenibilidad y la retroalimentación del ecosistema virtual (Latorre-Martínez & Fuentes-Navarro, 2023).

Esta investigación se justifica por su relevancia práctica y teórica. Prácticamente, proporcionará datos empíricos para la toma de decisiones del sector educativo sobre el valor añadido de la plataforma, permitiendo ajustes en la estrategia de formación y soporte. Teóricamente, contribuirá a la comprensión de la integración de la tecnología en la gestión escolar, ofreciendo un modelo que asocia directamente la herramienta digital con los dominios del MBDD y MBDd. Ante lo expuesto planteamos la siguiente interrogante: ¿Cuál es la eficacia de una plataforma digital diseñada como comunidad

virtual de aprendizaje en la optimización de la gestión escolar en escuelas de Educación Básica Regular?

Asimismo, el objetivo general de este estudio fue evaluar la eficacia de una plataforma digital diseñada como comunidad virtual de aprendizaje (CVA) en la optimización de la gestión escolar en escuelas de Educación Básica Regular (EBR).

Materiales y Métodos

Tipo y diseño de investigación

La investigación adoptó un enfoque cuantitativo con un diseño no experimental, descriptivo y de corte transaccional o transversal. Este diseño es apropiado para describir las variables en un momento dado, sin manipularlas, lo cual permite caracterizar la percepción de los participantes sobre el uso y la utilidad de la plataforma digital en relación con los estándares de desempeño.

Población y muestra

La población y muestra de estudio consistió en 40 personas que son la totalidad del personal directivo y docente de una Institución Educativa de Educación Básica Regular (EBR) que había utilizado la plataforma digital diseñada como comunidad virtual de aprendizaje (CVA). La muestra fue de tipo no probabilístico, por conveniencia, y estuvo conformada por los directivos y docentes que participaron voluntariamente en el estudio.

Normas y estándares aplicados

El diseño y la construcción de los instrumentos de medición (encuesta) se fundamentaron en los criterios de disponibilidad y usabilidad de la plataforma digital, así como las dimensiones y dominios definidos por el Marco del Buen Desempeño Directivo (MBDD) y el Marco del Buen Desempeño Docente (MBDd) del Ministerio de Educación (MINEDU) de Perú.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La técnica de recolección de datos empleada fue la encuesta, administrada mediante cuestionarios descriptivos. El instrumento consistió en un cuestionario estructurado con 25 ítems basados en la escala tipo Likert (ej. de 1 a 5, donde 5 es la máxima favorabilidad o acuerdo), diseñado para recoger la percepción de los directivos y docentes sobre la contribución de la plataforma a la disponibilidad y usabilidad de la plataforma, y al desarrollo de los Dominios y Competencias del MBDD y MBDd.

Técnicas de análisis de datos

Los datos recolectados se analizaron utilizando estadística descriptiva. El procesamiento se centró en el cálculo y la presentación de frecuencias y porcentajes para describir la distribución de las respuestas en cada ítem, y medias aritméticas y desviaciones estándar para determinar el nivel de percepción predominante y la dispersión de las respuestas sobre cada dominio y competencia. Estos resultados permitieron identificar y describir las tendencias de opinión más significativas con respecto a la eficacia percibida de la plataforma. Posteriormente, los datos fueron procesados SPSS para generar los resultados que se presentan a continuación.

Resultados

Los resultados del análisis descriptivo se presentan a continuación, destacando las percepciones sobre la utilidad de la CVA en la gestión escolar y el desempeño profesional.

Tabla 1

Percepción General sobre la Plataforma Digital (Eficacia Percibida)

Variable de Percepción	Media (□)	Desviación Estándar (□)	Interpretación Descriptiva
Eficacia en Comunicación e Información Oportuna	4.61	0.45	Nivel de favorabilidad muy alto.
Contribución a la Gestión Escolar	4.38	0.52	Nivel de favorabilidad alto.

Nota. Fuente: elaboración por SPSS

Los resultados preliminares indican un nivel de favorabilidad muy alto de los usuarios hacia la plataforma, siendo su principal fortaleza percibida la facilidad de comunicación y la provisión de información oportuna. Este hallazgo sugiere que la CVA satisface eficientemente las necesidades operativas de intercambio de información en la institución que favorece la gestión escolar.

Tabla 2

Áreas de Mayor Impacto Percibido en el MBDD y MBDd

Dominio / Competencia	Marco	Media (□)	Porcentaje de Respuesta "Muy de Acuerdo" (%)
Orientación de los procesos pedagógicos (Competencia 5): Promueve y lidera una comunidad de aprendizaje con los docentes de su institución educativa basada en la colaboración, la autoevaluación profesional y la formación continua; orientada a mejorar la práctica pedagógica y asegurar logros de aprendizaje	MBDD (Directivo)	4.55	81%
Orientación de los procesos pedagógicos (Competencia 6):			
Gestiona la calidad de los procesos pedagógicos al interior de su institución educativa, a través del acompañamiento sistemático y la reflexión conjunta, con el fin de alcanzar las metas de aprendizaje.	MBDD (Directivo)	4.41	75%
Desarrollo de la profesionalidad (Competencia 8):			
Reflexiona sobre su práctica y experiencia institucional; y desarrolla procesos de aprendizaje continuo de modo individual y colectivo para construir y afirmar su identidad y responsabilidad profesional.	MBDd (Docente)	4.59	85%
Trabajo Colegiado y/o colaborativo	GE (Indicador)	4.48	79%

Nota. Fuente: elaboración por SPSS

La plataforma es percibida con la mayor eficacia para el Desarrollo de la profesionalidad docente, así como la promoción de la colaboración y trabajo colegiado que favorece la comunidad virtual de aprendizaje (Competencia 8).

Discusión

El presente estudio evaluó la eficacia de una plataforma digital diseñada como Comunidad Virtual de Aprendizaje (CVA) en el contexto de una institución educativa pública peruana. Los hallazgos revelan una aceptación generalizada y una alta valoración de la herramienta tanto por directivos como por docentes, lo que invita a un análisis profundo sobre cómo las tecnologías emergentes están reconfigurando la gestión escolar y el desempeño profesional. A continuación, se discuten los resultados a la luz de teorías previas, implicancias prácticas y los desafíos inherentes a la digitalización educativa.

Eficiencia administrativa, optimización de tiempos y satisfacción laboral: La alta favorabilidad reportada en la dimensión de "Comunicación e Información Oportuna" ($\bar{x}$ = 4.61) constituye el hallazgo más robusto desde la perspectiva operativa. Este resultado corrobora lo expuesto por Erazo et al. (2024), quienes argumentan que la integración de tecnologías en la administración educativa no es simplemente una modernización estética, sino una reingeniería de procesos que optimiza tiempos y recursos. En el contexto tradicional de la escuela pública, caracterizado históricamente por flujos de información verticales y a menudo lentos (memorándums en papel, reuniones presenciales informativas), la plataforma digital actúa como un catalizador de eficiencia.

Es fundamental interpretar este hallazgo no solo como una mejora técnica, sino como un factor de bienestar docente. Autores como Campos et al. (2021) han demostrado que la desorganización administrativa es una de las principales fuentes de estrés laboral en el magisterio. Al comparar estos resultados con el estudio de Cevallos Sinche y Sánchez Parrales (2025), se observa una coincidencia fundamental: la satisfacción del usuario docente aumenta proporcionalmente a la percepción de utilidad para resolver problemas inmediatos. Cuando la plataforma digital centraliza la información y los recursos, libera al docente de tareas administrativas repetitivas (como el llenado duplicado de fichas), permitiéndole redirigir su tiempo cognitivo hacia la planificación pedagógica. Esto sugiere que la "Gestión Escolar" ($\bar{x}$ = 4.38) mejora no necesariamente porque la plataforma tome decisiones, sino porque proporciona la *inteligencia contextual* necesaria para que los directivos tomen decisiones informadas y oportunas, un aspecto crítico para el cumplimiento de los Compromisos de Gestión Escolar (CGE) 3, 4 y 5 del MINEDU.

La Plataforma como soporte del liderazgo distribuido y democrático: Un aspecto crucial que emerge de los resultados es la fuerte vinculación entre el uso de la plataforma y el desarrollo del MBDD, específicamente en las Competencias 5 y 6 ($\bar{x}$ = 4.55 y 4.41, respectivamente). A diferencia de las herramientas de gestión puramente administrativas (como el SIAGIE, que es un repositorio de datos estático), la CVA analizada se percibe como un espacio vivo de interacción.

Este fenómeno puede ser explicado a través del lente del Liderazgo Distribuido, una teoría que postula que la experticia no reside únicamente en la figura del director, sino que está dispersa en toda la organización. Estudios recientes en Latinoamérica, como el de Ahumada et al. (2024) en escuelas de Chile, señalan que en contextos post-pandemia, el liderazgo efectivo es aquel que logra articular estas capacidades

distribuidas mediante canales digitales. Al valorar altamente la "promoción de una comunidad de aprendizaje", los directivos peruanos de este estudio están reconociendo implícitamente que la plataforma les permite ejercer un liderazgo ubicuo; es decir, pueden realizar acompañamiento, monitoreo y brindar retroalimentación sin la necesidad de una presencia física constante e intrusiva, superando las barreras espacio-temporales de la escuela física.

Pappas et al. (2024) sostienen que las plataformas tecnológicas, cuando se usan como recursos educativos y de gestión, tienen el potencial de democratizar el acceso al conocimiento institucional, rompiendo los silos de información que a menudo aíslan a los directivos de la realidad del aula. Por lo tanto, se puede inferir que la plataforma no reemplaza al líder, sino que amplifica su capacidad de "gestionar la calidad de los procesos pedagógicos" (Competencia 6). La evidencia digital del trabajo colegiado y la reflexión conjunta queda registrada en la plataforma, transformando lo que antes eran conversaciones efímeras en un acervo documental institucional que sustenta la mejora continua y la rendición de cuentas interna.

Superación del aislamiento docente: Un análisis desde el Conectivismo: El resultado más alto asociado al Marco del Buen Desempeño Docente (MBDd) fue la Competencia 8 sobre reflexión y desarrollo profesional ($\bar{x}$ = 4.59). Este hallazgo es de suma importancia sociopedagógica y valida los principios del Conectivismo, que entiende el aprendizaje como un proceso de creación de redes. Históricamente, la docencia ha sido descrita como una profesión solitaria, donde el maestro "cierra la puerta de su aula" y trabaja en aislamiento. La alta valoración de la plataforma como medio para el "Trabajo Colegiado" ($\bar{x}$ = 4.48) indica una ruptura de este paradigma de aislamiento.

La CVA funciona como un "tercer espacio" o "zona de desarrollo próximo colectivo" donde la práctica se hace pública y compartida. Esto resuena con los hallazgos de Lorenzo et al. (2024) sobre la creación de comunidades de práctica en entornos virtuales inclusivos. La plataforma permite que la reflexión sobre la práctica —un pilar del MBDd— deje de ser un acto introspectivo individual para convertirse en un proceso dialógico colectivo. Al compartir planificaciones, materiales y experiencias en la nube, los docentes construyen una identidad profesional más sólida y colaborativa. Esto valida la teoría de que el aprendizaje profesional docente es más efectivo cuando es situado y social, y la tecnología provee el andamiaje necesario para que esto ocurra de manera asíncrona, respetando los tiempos personales de los maestros, algo que las reuniones presenciales rígidas a menudo no permiten.

Resistencia al cambio y factores de adopción tecnológica: Es imperativo analizar críticamente por qué, a pesar de los beneficios evidentes, la implementación de estas plataformas no es universal ni automática. Mercado Borja et al. (2024), en su estudio sobre resistencia al cambio en la educación secundaria, identifican que la "confianza" es el mediador clave para la adopción tecnológica. Los resultados positivos de este estudio (altas medias de aceptación) podrían indicar que la implementación de esta CVA específica fue acompañada de procesos de sensibilización o liderazgo que generaron esa confianza necesaria, o que la usabilidad de la herramienta fue lo suficientemente intuitiva para vencer la resistencia inicial.

La literatura sugiere que la resistencia docente no siempre es un rechazo a la tecnología *per se*, sino al aumento de la carga burocrática que a menudo conlleva (la "doble tarea" de registrar en papel y en digital). En este caso, la percepción de la plataforma como una herramienta de "apoyo" y no solo de "control" parece haber sido el factor diferenciador. Esto coincide con lo planteado por Valbuena y Rodríguez-Pedraza (2025), quienes argumentan que para que una Comunidad Virtual de Aprendizaje sea sostenible, los participantes deben percibir un beneficio directo en su labor diaria (co-creación de valor) y no solo sentir que están alimentando una base de datos para la administración central.

Implicancias para la cultura escolar y políticas públicas: Los resultados de este estudio tienen implicancias directas para la formulación de políticas educativas en Perú y la región. La evidencia sugiere que la inversión en infraestructura tecnológica (hardware, tablets, conectividad) es una condición necesaria pero insuficiente si no va acompañada de "infraestructura social" (software, plataformas de interacción y cultura colaborativa). Para que los Compromisos de Gestión Escolar se cumplan de manera efectiva, el MINEDU y las UGEL deberían promover no solo la alfabetización digital instrumental (saber usar el software), sino la alfabetización digital colaborativa (saber trabajar con otros a través del software).

La transición hacia una gestión escolar digitalizada requiere un cambio cultural profundo. Si la plataforma se percibe impuesta externamente solo para la fiscalización, generará mecanismos de simulación (llenar datos por cumplir). Sin embargo, los datos de este estudio muestran una alta aceptación genuina, lo que sugiere un modelo a replicar: la digitalización debe centrarse en el usuario final (el docente y el directivo) y en cómo la herramienta facilita su labor pedagógica diaria, alineándose con las competencias de los marcos de buen desempeño.

Limitaciones, barreras y prospectiva: A pesar de los resultados positivos, es necesario abordar las limitaciones con una mirada crítica y prospectiva. El estudio se basa en percepciones (subjetividad), y como advierten los informes sobre brechas digitales (UNESCO, 2020), la percepción de utilidad está fuertemente mediada por la competencia digital previa del usuario. Es posible que los docentes con mayores habilidades digitales (nativos o residentes digitales) valoren mejor la plataforma, mientras que aquellos con rezago tecnológico podrían estar subrepresentados o haber reportado una "falsa favorabilidad" por deseabilidad social ante sus directivos.

Además, aunque la plataforma facilita la gestión de la información, no resuelve por sí misma problemas estructurales de la educación peruana, como la falta de tiempo remunerado para el trabajo colegiado fuera del horario lectivo o la inestabilidad de la conectividad en zonas periféricas. La tecnología es un amplificador: amplifica la buena gestión si existe un liderazgo claro y pedagógico, pero también puede amplificar el caos y la saturación si los procesos subyacentes son desordenados. Futuras investigaciones deberían contrastar la percepción de "mejora en la gestión" con indicadores duros de rendimiento escolar, tasas de deserción y retención de estudiantes para validar si esta eficiencia administrativa percibida se traduce efectivamente en calidad educativa final y mejora de los aprendizajes.

Conclusiones

A partir del análisis exhaustivo de los resultados, la contrastación teórica y la discusión planteada, se derivan las siguientes conclusiones que sintetizan el impacto y las implicancias de la plataforma digital en la comunidad educativa:

La plataforma digital de Comunidades Virtuales de Aprendizaje (CVA) se consolida empíricamente como una herramienta de alta eficacia percibida para la optimización de la gestión escolar ($\bar{x}$ >= 4.38). Su mayor impacto reside en la transformación cualitativa de los procesos comunicativos ($\bar{x}$ >= 4.61), logrando superar las barreras burocráticas tradicionales mediante el flujo oportuno y democrático de información. Esto demuestra que la digitalización, cuando es funcional, intuitiva y centrada en las necesidades del usuario, reduce significativamente la carga administrativa operativa, permitiendo a los equipos directivos redirigir sus esfuerzos hacia tareas sustantivas de liderazgo.

Existe una correlación cualitativa evidente y robusta entre el uso sistemático de la plataforma y el fortalecimiento del Liderazgo Pedagógico Distribuido, en concordancia con el Marco del Buen Desempeño Directivo (MBDD). La alta valoración de la Competencia 5 ($\bar{x}$ >= 4.55) evidencia que la plataforma no actúa como un mero

repositorio pasivo de datos, sino como un "entorno ecológico" activo que facilita el acompañamiento sistemático, la monitorización y la reflexión conjunta. La herramienta digital funciona como una extensión de las capacidades del equipo directivo, permitiendo gestionar la calidad de los procesos pedagógicos (Competencia 6) de manera ubicua, asíncrona y transparente.

La CVA ha demostrado ser un catalizador eficaz para el desarrollo de la profesionalidad docente (MBDd), específicamente potenciando la Competencia 8 ($\bar{x}$ >= 4.59). Los resultados validan la teoría del Conectivismo en la práctica escolar: la plataforma mitiga el aislamiento profesional histórico del docente al proveer espacios estructurados y accesibles para el trabajo colegiado y la colaboración entre pares. Esto implica que la tecnología, más allá de su función instrumental, cumple un rol socializador crítico que fortalece la identidad profesional y fomenta una cultura institucional de mejora continua basada en la reflexión compartida, la co-creación de recursos y la autoevaluación.

Los hallazgos sugieren que la implementación exitosa de tecnologías en la escuela depende menos de la sofisticación del "hardware" y más de la capacidad de la herramienta para alinearse estratégicamente con los Compromisos de Gestión Escolar (CGE) y las rutinas cotidianas de los actores educativos. La plataforma valida un modelo de gestión donde la tecnología está subordinada a la pedagogía, apoyando la planificación colaborativa y el uso eficiente de recursos, materializando así los principios normativos del MINEDU en prácticas tangibles y verificables.

Se concluye que la resistencia al cambio tecnológico puede ser mitigada cuando la herramienta digital ofrece un valor añadido claro a la práctica docente (utilidad percibida) y promueve la confianza institucional. Sin embargo, para garantizar la sostenibilidad de estos resultados, es imperativo que las políticas de implementación consideren las brechas de competencias digitales iniciales. Se recomienda a las instancias de gestión educativa (UGEL, DRE) no solo proveer las plataformas, sino diseñar "rutas de acompañamiento digital" que ayuden a los docentes menos experimentados a transitar hacia estos nuevos entornos sin frustración, asegurando así la equidad en el desarrollo profesional.

Finalmente, se recomienda realizar estudios longitudinales y comparativos a mayor escala que permitan correlacionar el uso de estas plataformas con los resultados de aprendizaje de los estudiantes a largo plazo. Si bien la eficiencia administrativa y la satisfacción docente son logros importantes *per se*, el fin último de la gestión escolar es la mejora de los aprendizajes, y futuras investigaciones deben centrarse en evidenciar

cómo la optimización de la gestión mediante CVA impacta en la calidad del servicio educativo que reciben los estudiantes.

Referencias bibliográficas

Albán, I., García, G., Guato, B., Romero, N., & Mera, M. (2024). La gestión pedagógica y su incidencia en las metodologías activas de los docentes: Pedagogical management and its impact on teachers' active methodologies. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades,* 5(6), 531–541. https://doi.org/10.56712/latam.v5i6.3026

Akhmad, A. (2024). Digital Leadership Practices in Educational Management: A Narrative Literature Review on Trends and Challenges. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 23(1). https://doi.org/10.26803/ijlter.24.8.6

Ahumada, L., González, A., & Pino, M. (2024). Liderazgo distribuido en escuelas de Chile: desafíos en contexto de pandemia. *Revista de Psicología*, 42(2), 1154-1180. https://doi.org/10.18800/psico.202402.017

Bolaño, M., Oyaga, L., Duarte, N., & Villalobos, N. (2021). Tipos de comunidades virtuales de aprendizaje en la práctica docente. *Revista Espacios,* 42(20). https://doi.org/10.48082/espacios-a21v42n20p01

Campos, S. A. V., Huari, A. H. L., & Callasaca, H. R. H. (2021). Satisfacción y desempeño laborales en los docentes de una asociación educativa en Lima Este. *Paidagogo*, 3(1), 405-416. https://doi.org/10.52936/p.v1i1.6

Cevallos, N., & Sánchez, L. (2025). Influencia de las herramientas digitales en la gestión administrativa de la Unidad Educativa Salesiana Domingo Savio. *Código Científico Revista de Investigación*, 6(E1), 623–645. https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v6/nE1/705

De Back, T., Tinga, A., & Louwerse, M. (2021). Aprendizaje en entornos virtuales colaborativos inmersivos: Diseño e implementación. *Interactive Learning Environments*, 31, 5364–5382. https://doi.org/10.1080/10494820.2021.2006238

Erazo, E., Gavilema, O., Quinzo, M., Clavijo, J., & Dominguez, P. (2024). Impacto de la tecnología en la administración educativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 7699-7714. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12939

Ghamrawi, N., & Tanim, N. (2023). Digital Leadership Towards Effective School Management: A Systematic Review. *SciMatic*, 11. https://scimatic.org/show_manuscript/2377

Latorre-Martínez, M., & Fuentes-Navarro, L. (2023). Funcionalidad de la plataforma digital como pilar de la comunidad virtual de aprendizaje. *Revista de Tecnología y Gestión Educativa*. https://revistas.upn.edu.pe/index.php/rteg/article/view/353

Lorenzo, M., Sánchez, G., & Quintero, T. (2024). Capacitación docente sobre ciencia y género en entornos virtuales. *Sisyphus – Journal of Education*, 12(3), 146–163. https://doi.org/10.25749/sis.36584

Mercado, W., Calle, G., Barrera, J., & Mosquera, C. (2024). Resistencia al cambio y confianza en los procesos de enseñanza para la innovación en educación secundaria y media en Colombia. *Perfiles Educativos*, 46(186), 78–95. https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/61478

Ministerio de Educación del Perú. (2014). *Marco del Buen Desempeño Directivo (MBDD)*. https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/5182/Marco%20de%20Buen%20Desempe%c3%b1o%20del%20Directivo%20directivos%20construyendo%20escuela%202014.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ministerio de Educación del Perú. (2014). *Marco del Buen Desempeño Docente (MBDD)*. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/3425647/Marco%20del%20Buen%20Desempen%CC%83o%20Docente.pdf?v=1658161064

Pappas, C., Riera, D., Salazar, M., Hidalgo, L., & Bernal, A. (2024). Impacto de las Plataformas Tecnológicas de Enseñanza como Recursos Educativos. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 11401-11419. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13307

Profuturo. (2024). Informe anual 2024. https://profuturo.education/wp-content/uploads/2025/09/Profuturo_memoria_2024_ESP.pdf?utm_source=chatgpt.com

Raposo, M., & Escuela, G. (2017). Comunidades Virtuales de Aprendizaje: revisión de una década de producción científica Hispano. *Journal of Education and Training Technologies (JET-T) e-Journal,* 7(2), 26-47. https://digibug.ugr.es/handle/10481/44501

Valbuena, S., & Rodríguez-Pedraza, A. (2025). La co-creación y las comunidades virtuales de aprendizaje: Análisis bibliométrico. *Ánfora*, 32(58), 200–229. https://doi.org/10.30854/anf.v32.n58.2025.1122

Vega-Armas, A., & Romero-Carazas, R. (2024). Competencias Directivas en Instituciones Educativas. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 17(1). https://doi.org/10.37843/rted.v17i1.438

Villaverde, M. (2024). Competencias digitales en el segmento directivo del servicio civil para el gobierno y la transformación digital. *Saber Servir: Revista de la Escuela Nacional de Administración Pública*, (12), 48–77. https://doi.org/10.54774/ss.2024.12.03

Uso de TIC y desarrollo de competencias digitales en los procesos de aprendizaje escolar

Use of ICT and the development of digital competencies in school learning processes

Ivanka Gabriela Novoa Flores
Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Lima, Perú
https://orcid.org.0000-0001-9099-2872
majuno69@gmail.com

Mirtha Amelia Tello Vega
Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Lima, Perú
https://orcid.org.0009-0001-6266-414X
mirthatellovega30@gmail.com

Natividad Esther Vigo Salcedo
Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Lima, Perú
https://orcid.org.0009-0004-9124-0874
nachy_dona@hotmail.com

Resumen

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han transformado profundamente los procesos de enseñanza y aprendizaje, convirtiéndolos en herramientas necesarias para la innovación pedagógica. Este estudio tuvo como objetivo analizar la relación que existe entre el uso de las TIC y los procesos de aprendizaje en los contextos educativos actuales. Se utilizó un enfoque cuantitativo con diseño descriptivo-correlacional; Se trabajó con una muestra de 25 estudiantes de educación secundaria. Se utilizaron fichas de observación validadas mediante juicio de expertos en donde se puede evidenciar su alta confiabilidad ($\alpha = 0.842$ para el uso de TIC y $\alpha = 0.797$ para el aprendizaje). Los resultados muestran que el 68% de los estudiantes presentan un nivel medio-alto en el uso de las TIC, resaltando la dimensión procedimental (72%) por encima de la cognitiva (64%) y la actitudinal (60%). El análisis correlacional mediante el coeficiente Rho de Spearman puso en evidencia que existe una relación positiva y significativa entre el uso de TIC y los procesos de aprendizaje ($r = 0.756$, $p < 0.01$). Los resultados obtenidos respaldan que la integración eficaz de las TIC realiza en la educación hace más robustos los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que permite, la participación activa, la autonomía y el crecimiento de competencias digitales. Sin embargo, su eficacia depende de la formación del profesorado, de la infraestructura tecnológica disponible y de la utilización de estrategias pedagógicas contextualizadas que superen el uso instrumental de la tecnología. Las conclusiones a las que se llega proponen profundizar la formación del profesorado, extender el recurso

a la tecnología y fomentar prácticas educativas innovadoras que potencien un aprendizaje de calidad mediado por las TIC.

Palabras clave: Tecnologías de la Información y Comunicación, aprendizaje digital, innovación educativa, competencias digitales, educación secundaria

Abstract

Information and Communication Technologies (ICTs) have profoundly transformed teaching and learning processes, making them essential tools for pedagogical innovation. This study aimed to analyze the relationship between ICT use and learning processes in current educational contexts. A quantitative approach with a descriptive-correlational design was used, with a sample of 25 secondary school students. Observation checklists validated by expert judgment were used, demonstrating high reliability ($\alpha = 0.842$ for ICT use and $\alpha = 0.797$ for learning). The results show that 68% of the students demonstrate a medium-to-high level of ICT use, with the procedural dimension (72%) standing out above the cognitive (64%) and attitudinal (60%) dimensions. The correlational analysis using Spearman's rho coefficient revealed a positive and significant relationship between ICT use and learning processes ($r = 0.756$, $p < 0.01$). The results support the idea that the effective integration of ICT in education strengthens teaching and learning processes, as it enables active participation, autonomy, and the development of digital skills. However, its effectiveness depends on teacher training, the available technological infrastructure, and the use of contextualized pedagogical strategies that go beyond the purely instrumental use of technology. The conclusions drawn suggest further teacher training, expanded access to technology, and the promotion of innovative educational practices that foster high-quality ICT-mediated learning.

Keywords: Information and Communication Technologies, digital learning, educational innovation, digital competencies, secondary education

Introducción

La incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en los sistemas educativos representa uno de los desafíos más significativos del siglo XXI. Hoy en día, estas tecnologías se han posicionado como herramientas esenciales para el desarrollo profesional de los docentes y de la educación formal, transformando radicalmente los procesos de enseñanza-aprendizaje (Cruz & Rodríguez, 2023). La importancia de esta transformación tecnológica va más allá de la incorporación de

dispositivos digitales, configurándose como una profunda reconfiguración de las prácticas pedagógicas que ponen al estudiante como el protagonista y actor activo del mismo en la construcción de su propio conocimiento (Delgado et al., 2024). A nivel internacional, diversos organismos han enfatizado el rol esencial de las TIC en la educación. La UNESCO (2023) en su Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo destaca la importancia de la incorporación de nuevas tecnologías en los procesos educativos e indica que los beneficios del aprendizaje pueden verse acabados si el uso de las TIC no se produce adecuadamente, en ausencia de una comunidad docente debidamente cualificada, o si aumenta las desigualdades entre el alumnado en el aprendizaje a distancia. La integración de estos tics en contextos educativos ha tenido resultados positivos, pero desiguales en diversas regiones.

En América Latina la situación tiene características propias que expresan las desigualdades estructurales de la región. En las últimas dos décadas los países latinoamericanos han desarrollado estrategias para integrar tecnologías digitales en sus sistemas educativos, aunque con gran diversidad en enfoques, ritmos y alcances (Salvatierra & Kelly, 2023). Pero los desafíos siguen presentándose. Contreras (2023) determina que hay un déficit significativo en la cantidad de equipos y en el acceso a Internet en varios países latinoamericanos, lo cual es un limitante significativo para la efectiva implementación de las TIC en el aprendizaje.

En el Perú, estas desigualdades regionales se expresan como un reto doble: avanzar en la incorporación de TIC como prioridad educativa y, al mismo tiempo, fortalecer las competencias digitales del profesorado para responder pedagógicamente a estudiantes de la llamada “era digital”. En esta línea, se sostiene que resulta indispensable que los docentes adquieran y consoliden competencias digitales, pues el avance tecnológico exige que las instituciones educativas y su plana docente se mantengan en desarrollo y capacitación permanente; de lo contrario, continuar con esquemas tradicionales limita la innovación y pone en riesgo la pertinencia de la enseñanza (Santiago y Garvich, 2024). A la vez, desde una mirada de gestión educativa, se describe que el Ministerio de Educación impulsa la integración de TIC en el proceso de aprendizaje mediante diversas estrategias (por ejemplo, aprender en casa, aprender en la escuela, aprender en sociedad, educación a distancia), reforzando niveles educativos; sin embargo, persisten zonas y provincias con acceso limitado, lo que refuerza la necesidad de programas sostenidos de capacitación y fortalecimiento docente frente a la virtualidad (Vargas, Tello y Ccala, 2023).

La investigación reciente de Intriago (2024) afirma que la tecnología se ha posicionado como un recurso valioso en diversos procesos de aprendizaje al ofrecer gran cantidad de materiales y metodologías que, si se usan adecuadamente, pueden modificar el aprendizaje haciéndolo más accesible para los estudiantes en diferentes contextos geográficos y digitales (Intriago, 2024). Estudios comparativos han comprobado que la incorporación tecnológica mejora competencias en estudiantes universitarios (examen de final de módulo); sin embargo, comprobado que la efectividad depende significativamente de la formación inicial del profesorado y de las estrategias pedagógicas que adopten (Mourad et al., 2024).

Diversos estudios han demostrado que las TIC como herramientas didácticas permiten mejorar el aprendizaje, al proporcionar al estudiantado recursos de calidad, dinámicos y emotivos. Sin embargo, también han detectado dificultades para su implementación, como la insuficiente formación docente y el limitado acceso tecnológico en algunas instituciones educativas (Yánez et al., 2024). Alvarado y Bastidas (2023) apuntan que, aunque las competencias digitales en el aula favorecen la motivación estudiantil, el desarrollo de competencias y el aumento de participación, también enfrentan limitaciones por los problemas de conectividad y formación docente inadecuada.

En este escenario, se vuelve relevante asumir que el aprendizaje escolar mediado por TIC no es un hecho automático, sino un proceso que depende de cómo el estudiante se relaciona con la información, cómo interactúa con otros y cómo el docente diseña experiencias de aprendizaje coherentes con los fines pedagógicos. Desde esa perspectiva, el conectivismo de Siemens (2004) permite entender que el aprendizaje en entornos mediados por tecnologías digitales ocurre en redes: el estudiante construye conocimiento al interconectar fuentes de información especializada y al participar en circuitos de intercambio donde el saber se actualiza y circula (Delgado et al., 2024). De manera complementaria, el constructivismo social de Vygotsky sostiene que el aprendizaje se construye mediante la interacción social y el uso de herramientas mediadoras; en esa lógica, las TIC pueden operar como instrumentos semióticos que amplían las posibilidades cognitivas del estudiante cuando se integran con sentido pedagógico (Gortaire et al., 2022).

Asimismo, el modelo TPACK (Conocimiento Tecnológico Pedagógico del Contenido) resulta pertinente para comprender que la integración de TIC en la enseñanza exige la confluencia del conocimiento disciplinar, pedagógico y tecnológico del docente, de modo que el uso de herramientas digitales no se limite a lo instrumental, sino que contribuya a diseñar contextos de aprendizaje más efectivos (Escobar et al., 2023).

Aun cuando ha aumentado el interés por integrar TIC en la educación, persisten dudas sobre la efectividad real de las TIC y los factores que condicionan su impacto en el aprendizaje. En respuesta a ello, la presente investigación busca determinar la relación entre mejora en el uso de las TIC y los procesos de aprendizaje en contextos educativos de enseñanza secundaria. A partir de esta relación, se analizan las dimensiones cognitiva, procedimental y actitudinal en el uso de las TIC y su vinculación con competencias de aprendizaje. La generación de evidencia empírica busca ayudar a entender cómo se pueden integrar efectivamente las TIC en prácticas pedagógicas, identificando potencialidades y limitaciones que tanto los estudiantes como los docentes pueden tener en el proceso de la integración tecnológica en la educación. El presente estudio se justifica teóricamente porque aporta evidencia para comprender con mayor precisión la relación entre el uso de TIC y el aprendizaje escolar al operacionalizar el uso tecnológico en dimensiones específicas (cognitiva, procedimental y actitudinal), lo que permite discutir el aprendizaje en entornos digitales desde enfoques contemporáneos, como el conectivismo y la mediación sociocultural, y articularlos con la necesidad pedagógica de una integración tecnológica con sentido en el aula.

Se justifica prácticamente porque sus resultados pueden orientar decisiones docentes e institucionales para integrar TIC de manera más efectiva en secundaria, identificando qué componentes del uso tecnológico se asocian con mejores procesos de aprendizaje y cuáles requieren fortalecimiento, especialmente en contextos donde persisten limitaciones de conectividad, recursos y formación docente. Asimismo, se justifica metodológicamente porque propone un esquema de análisis replicable al medir el uso de TIC mediante dimensiones observables y vincularlas con indicadores del aprendizaje, contribuyendo a evaluar con mayor rigor el impacto de la tecnología en escenarios escolares y facilitando comparaciones y mejoras en investigaciones futuras.

En consecuencia, el objetivo general del presente estudio es determinar la relación entre el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y el aprendizaje en estudiantes de educación secundaria. Asimismo, los objetivos específicos son establecer la relación entre el uso de TIC en su dimensión cognitiva y el aprendizaje, determinar la relación entre el uso de TIC en su dimensión procedimental y el aprendizaje, y precisar la relación entre el uso de TIC en su dimensión actitudinal y el aprendizaje, a fin de identificar cómo cada componente del uso tecnológico se asocia con los procesos de aprendizaje en el contexto escolar analizado.

Materiales y Métodos

Tipo y diseño de investigación

La investigación está enmarcada en la investigación básica o fundamental, caracterizada por generar nuevos conocimientos teóricos sin implicaciones inmediatas a la práctica, con el objetivo de comprender fenómenos educativos y establecer relaciones entre variables para extender el cuerpo de conocimientos científicos sobre el área (Pérez & García, 2023). En cuanto al enfoque general, el estudio se desarrolla bajo un enfoque cuantitativo, ya que, de acuerdo con Hernández y Mendoza (2018), se orienta a la medición de variables mediante procedimientos estandarizados, al análisis de datos numéricos y a la aplicación de técnicas estadísticas para describir y establecer relaciones entre variables. Se adoptó un nivel descriptivo que permite caracterizar y determinar las propiedades, características y perfiles de las variables estudiadas.

Se implementó un diseño correlacional, el cual tiene como característica principal determinar hasta qué punto existe relación o asociación entre dos o más variables en una muestra determinada, permitiendo conocer cómo se comportaría una variable en base a cómo se comportan las otras variables relacionadas, sin que esto implique necesariamente relación causal (Pérez & García, 2023). El diseño correlacional permitió mantener sin manipular variables, observando y midiendo las variables tal como se encontraron en la realidad estudiada y garantizando la validez ecológica del estudio.

Población y muestra

La población estuvo conformada por los 25 estudiantes de segundo año de educación secundaria, que representan la totalidad de los estudiantes matriculados durante el periodo de estudio en dicho grado. La decisión de trabajar sobre la totalidad de la población fue por el hecho que esta era pequeña y completamente accesible, constituyendo una muestra censal. Según Zona (2024), cuando la población es pequeña y está accesible en su totalidad, se trabaja sobre el universo completo, eliminando de tal forma el error muestral y permitiendo generalizar resultados a la población estudiada. Se aplicó un muestreo no probabilístico de tipo censal, justificado por Pérez y García (2023) como apropiado en investigaciones cuantitativas cuando la población es finita y de un tamaño manejable, ya que permite obtener información sin recurrir a procedimientos complejos para la inferencia estadística.

Normas/estándares aplicados

La investigación se llevó a cabo bajo estricta observancia de consideraciones éticas fundamentales que aseguran el respeto a la dignidad y derechos de los participantes,

favoreciendo el principio de confidencialidad mediante preservación de la identidad de los estudiantes, así como la preservación de la información obtenida, garantizando que los datos se utilizarían exclusivamente con fines académicos. Se solicitó el consentimiento informado de manera voluntaria a los estudiantes y sus representantes legales, clarificándolos propósitos del estudio, procedimientos a implementar, carácter voluntario de la participación y el derecho a retirarse en cualquier momento. El documento fue elaborado usando las Normas APA 7ª edición para la citación de fuentes y referencias bibliográficas, reconociendo la autoría intelectual de estudios previos y evitando todo tipo de plagio.

Técnicas de recolección de datos

La técnica empleada fue la observación sistemática, que permite el registro de comportamientos, desempeños y actitudes de los estudiantes en su contexto natural de aprendizaje. Esta técnica resulta especialmente adecuada para estudios en ámbitos educativos donde se busca registrar conductas observables relacionadas con el uso de tecnologías y desarrollo de competencias en el marco de sesiones de clase.

Los instrumentos utilizados fueron dos fichas de observación estructuradas para medir cada variable de estudio. La primera ficha, correspondiente al uso de TIC, consistió en 15 ítems distribuidos equitativamente en tres dimensiones: cognitiva (5 ítems que evalúan el grado de conocimiento sobre materiales digitales educativos y herramientas tecnológicas), procedimental (5 ítems que analizan la utilización real de recursos tecnológicos en actividades de clase), y actitudinal (5 ítems que examinan el sentido de pertenencia respecto a recursos tecnológicos institucionales y el nivel de colaboración en actividades que integran TIC). La segunda ficha, dirigida a evaluar el aprendizaje, también presentó 15 ítems distribuidos en dos dimensiones: comunicación oral (7 ítems que evalúan comprensión y producción oral) y comunicación escrita (8 ítems que evalúan comprensión y producción escrita). Ambos instrumentos utilizaron una escala tipo Likert de cinco opciones (nunca, casi nunca, a veces, casi siempre, siempre), permitiendo graduar la frecuencia con que aparece la conducta o característica evaluada.

La validez de los instrumentos se determinó mediante juicio de expertos, técnica ampliamente difundida en investigación educativa. Tres expertos con dilatada trayectoria en el campo educativo y en investigación evaluaron cada ítem considerando tres criterios centrales: claridad (si el ítem está redactado de forma comprensible y libre de ambigüedades), coherencia (si existe relación lógica entre el ítem y la dimensión que pretende medir), y relevancia (si el ítem resulta pertinente para evaluar el constructo).

El juicio de los tres expertos resultó favorable para la totalidad de los ítems, confirmando que los instrumentos cumplen satisfactoriamente con los criterios establecidos.

Técnicas de análisis de datos

La confiabilidad de los instrumentos se determinó mediante el coeficiente Alfa de Cronbach (Hernández y Mendoza, 2018), que permite estimar la consistencia interna de escalas con álgebra de opciones de respuesta politómica. Para la ficha de observación sobre uso de TIC, se obtuvo $\alpha = 0.842$, y para la ficha de aprendizaje ($\alpha = 0.797$). Ambos valores corresponden a confiabilidad fuerte (Hernández y Mendoza, 2018), lo que confirma que los ítems obtenidos tienen alta consistencia interna y permiten mediciones confiables relacionado con el uso y/o el aprendizaje. El análisis de datos se realizó mediante estadística descriptiva e inferencial utilizando los programas Excel y SPSS versión 26. La estadística descriptiva permitió facilitar la caracterización de las variables estudiadas y la estadística inferencial se utilizó para contrastar hipótesis mediante la prueba de correlación de Rho de Spearman, que determine relación, existiendo la dirección e intensidad de la relación entre el uso de TIC y el aprendizaje, así como entre las dimensiones específicas de ambas variables.

Resultados

Análisis descriptivo del uso de las TIC

A través del análisis cuantitativo se logró identificar patrones estadísticamente relevantes en cada una de las tres dimensiones examinadas en la muestra respecto al uso de TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación). La información presentada en la Tabla 1 ilustra cómo se agrupan los casos observados respecto a la variable integración de las TIC en educación.

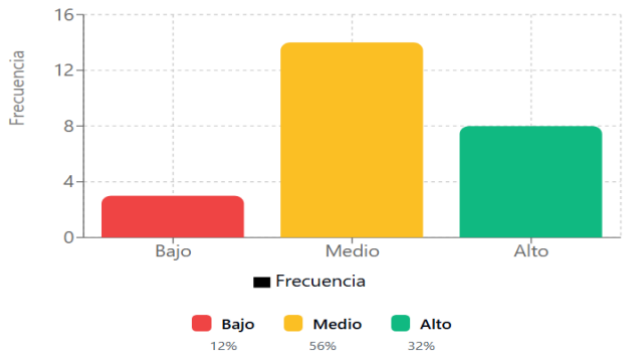
Tabla 1

Distribución de frecuencias del uso de TIC

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo (15-35)	3	12%
Medio (36-55)	14	56%
Alto (56-75)	8	32%
Total	**25**	**100%**

Figura 1.

Distribución del Uso de TIC



Nota. Distribución porcentual de los niveles de uso de TIC en estudiantes

La Tabla 1 muestra que el 56% de los participantes manifiesta competencias intermedias en la utilización de tecnologías digitales, aproximadamente un tercio (32 %) demuestra capacidades avanzadas y solamente un 12% exhibe un rendimiento limitado. Tales hallazgos permiten inferir que, mayoritariamente, el alumnado tiene destrezas que oscilan entre las moderadas y las elevadas capaces de integrar herramientas tecnológicas.

Análisis por dimensiones del uso de TIC

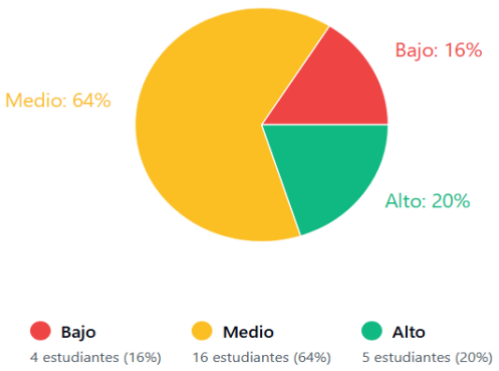
Tabla 2

Distribución de frecuencias de la dimensión cognitiva

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo (5-11)	4	16%
Medio (12-18)	16	64%
Alto (19-25)	5	20%
Total	**25**	**100%**

Figura 2.

Dimensión Cognitiva



Nota. Distribución porcentual de la dimensión cognitiva del uso de TIC

En cuanto a la dimensión cognitiva, dedicada a valorar el dominio conceptual sobre las plataformas educativas digitales y herramientas informáticas, se aprecia que una vez más dos tercios de los estudiantes (64%) se ubicaron en el estrato medio, una quintana (20%) en el estrato avanzado y el 16% restante en el estrato básico. Esto resultados evidencian que el estudiantado maneja información fundamental a satisfactoria sobre los instrumentos tecnológicos accesibles para su educación, aunque permanece un porcentaje significativo que requiere fortalecimiento sobre el tema.

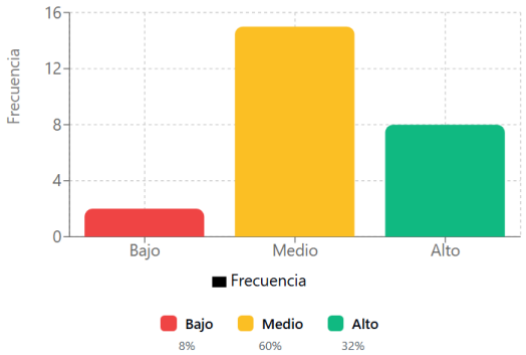
Tabla 3

Distribución de frecuencias de la dimensión procedimental

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo (5-11)	2	8%
Medio (12-18)	15	60%
Alto (19-25)	8	32%
Total	**25**	**100%**

Figura 3.

Dimensión Procedimental



Nota. Distribución porcentual de la dimensión procedimental del uso de TIC

La dimensión procedimental, que mide el uso efectivo de los recursos tecnológicos dentro de las actividades realizadas en las clases, revela que el 60% de los estudiantes se ubican en el nivel medio, el 32% en el nivel alto y apenas el 8% en el nivel bajo. Esta dimensión presenta los mejores resultados entre los tres indicadores, lo que sugiere que, a pesar de que los estudiantes no dominen aspectos teóricos, logran utilizar efectivamente las herramientas tecnológicas de manera práctica en sus actividades.

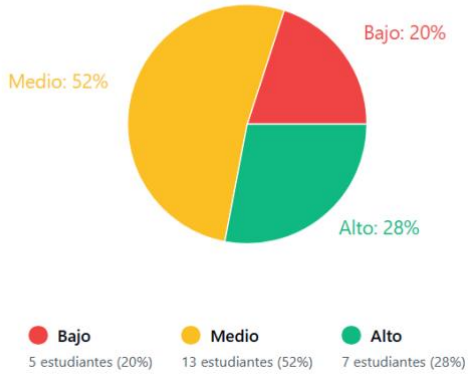
Tabla 4

Distribución de frecuencias de la dimensión actitudinal

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo (5-11)	5	20%
Medio (12-18)	13	52%
Alto (19-25)	7	28%
Total	**25**	**100%**

igura 4.

Dimensión Actitudinal



Nota. Distribución porcentual de la dimensión actitudinal del uso de TIC

La dimensión actitudinal, para medir predisposición, bienestar y colaboración en el uso de herramientas de informática, muestra la siguiente distribución: 52% con tendencias intermedias, 28% con tendencias destacadas y 20% con tendencias limitadas. Estos indicadores sugieren que a pesar de observar una tendencia mayoritariamente constructiva positiva hacia las tecnologías educativas, se puede observar que aproximadamente un 20% del estudiantado manifestaba reticencias o apatía a la utilización de plataformas digitales en su trayectoria académica.

Análisis descriptivo del aprendizaje

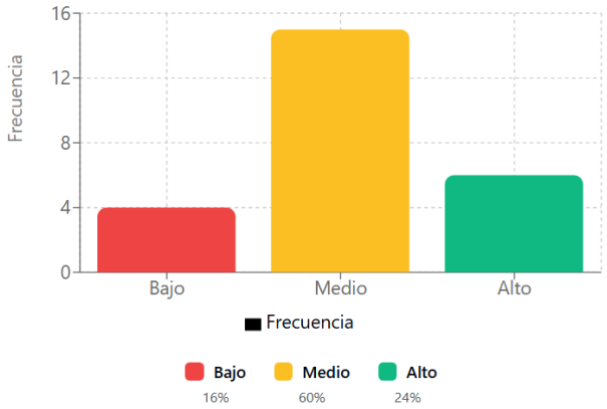
Tabla 5

Distribución de frecuencias del aprendizaje

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo (15-35)	4	16%
Medio (36-55)	15	60%
Alto (56-75)	6	24%
Total	**25**	**100%**

Figura 5.

Niveles de Aprendizaje



Nota. Distribución porcentual de los niveles de aprendizaje en estudiantes

El análisis general del proceso formativo sugiere que tres quintas partes del alumnado (60%) se localiza en el nivel medio, casi una cuarta parte (24%) en el nivel avanzado, y el 16% restante en el nivel básico. Estas cifras reflejan que predominantemente el estudiantado mantiene un desempeño académico en el rango adecuado, mientras que uno de cada cuatro participantes logra resultados excepcionales.

Prueba de normalidad

Previo al análisis correlacional, se realizó la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk, apropiada para muestras menores a 50 elementos.

Tabla 6

Prueba de normalidad de Shapiro-Wilk

Variable	Estadístico	gl	Sig.
Uso de TIC	0.891	25	0.012
Aprendizaje	0.884	25	0.008

Los hallazgos derivados del análisis de Shapiro-Wilk confirman la base de normalidad en la distribución de ambos constructos ($p < 0,05$), circunstancia que respalda la elección de métodos estadísticos libres de distribución para el estudio de las relaciones entre variables, específicamente el estadístico Rho de Spearman.

Contrastación de hipótesis

Hipótesis general:

- H0: No existe relación significativa entre el uso de las TIC y el aprendizaje
- HG: Existe relación significativa entre el uso de las TIC y el aprendizaje

Tabla 7

Correlación entre uso de TIC y aprendizaje

		Uso de TIC	**Aprendizaje**
Rho de Spearman	Uso de TIC	Coef. correlación: 1.000 Sig. (bilateral): - N: 25	Coef. correlación: 0.756** Sig. (bilateral): 0.000 N: 25
	Aprendizaje	Coef. correlación: 0.756** Sig. (bilateral): 0.000 N: 25	Coef. correlación: 1.000 Sig. (bilateral): - N: 25

Nota. La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)

La correlación de Spearman determinada implica un coeficiente r = 0.756, con un valor de significancia p = 0.000, p < 0.01, reflejando una relación positiva sustancial significativa entre las tecnologías informáticas y los logros educativos (H0). Esto lleva al rechazo de H0 y a la aceptación de la hipótesis alternativa, confirmando la existencia de una relación significativa entre ambas variables. Esto refuerza la hipótesis de que a mayor nivel de integración de las tecnologías informática se determina un mejor rendimiento académico de los participantes.

Hipótesis específica 1:

- H01: No existe relación significativa entre el uso de TIC (dimensión cognitiva) y el aprendizaje
- HE1: Existe relación significativa entre el uso de TIC (dimensión cognitiva) y el aprendizaje

Tabla 8

Correlación entre dimensión cognitiva y aprendizaje

Correlación	Coeficiente	Sig.	N
Dimensión cognitiva - Aprendizaje	0.683**	0.000	25

Nota. La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)

La correlación calculada entre la dimensión cognitiva del aprovechamiento tecnológico y el desempeño académico fue de r = 0.683 (p = 0.000 < 0.01), lo que evidenció una asociación positiva de promedio (magnitud media) y estadísticamente confiable. Esto conllevó a rechazar la hipótesis de independencia y a aceptar HE1, corroborando que la comprensión sobre plataformas de educación digitales y herramientas informáticas exhibe interdependencia significativa con los logros formativos.

Hipótesis específica 2:

- H02: No existe relación significativa entre el uso de TIC (dimensión procedimental) y el aprendizaje
- HE2: Existe relación significativa entre el uso de TIC (dimensión procedimental) y el aprendizaje

Tabla 9

Correlación entre dimensión procedimental y aprendizaje

Correlación	Coeficiente	Sig.	N
Dimensión procedimental - Aprendizaje	0.798**	0.000	25

Nota. La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)

El componente procedimental registra el índice de correlación más elevado (r = 0.798, p = 0.000 < 0.01), revelando una asociación positiva sustancial y altamente significativa con los procesos formativos. Se descarta H0 y se valida la segunda hipótesis específica, estableciendo que la utilización práctica de herramientas digitales en tareas educativas

representa el elemento que más intensamente se vincula con superiores logros académicos.

Hipótesis específica 3:

- H03: No existe relación significativa entre el uso de TIC (dimensión actitudinal) y el aprendizaje
- HE3: Existe relación significativa entre el uso de TIC (dimensión actitudinal) y el aprendizaje

Tabla 10

Correlación entre dimensión actitudinal y aprendizaje

Correlación	Coeficiente	Sig.	N
Dimensión actitudinal – Aprendizaje	0.621**	0.000	25

Nota. La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)

La esfera actitudinal presenta un estadístico de Spearman de $r = 0.621$ ($p = 0.000 < 0.01$), evidenciando una relación positiva de magnitud media y estadísticamente confiable con el desempeño educativo. Tales hallazgos permiten el rechazo de la hipótesis de independencia y la aceptación de HE3, corroborando que las orientaciones positivas frente a las TIC, el entusiasmo y la participación colaborativa en experiencias tecnológicas implican tener mejores rendimientos académicos, aún con una magnitud inferior a la observada en las dimensiones del conocimiento y, especialmente, del uso práctico.

Discusión

Los resultados de esta investigación revelan una relación positiva y significativa entre el uso de las TIC y los procesos de aprendizaje ($r = 0.756$, $p < 0.01$), hallazgo que confirmado de forma sustancial con lo hallado previamente en diferentes contextos educativos. Este resultado confirma lo dicho por Cruz y Rodríguez (2023), quienes mencionan que “las TIC son herramientas que permiten crear experiencias de aprendizaje más interactivas, abiertas y adaptadas a los estudiantes, facilitando el acceso a materiales y promoviendo entornos de aprendizaje más ricos”. La magnitud de la correlación encontrada en este estudio es consistente con investigaciones similares

realizadas en distintos contextos latinoamericanos. Miranda (2023), en su estudio desarrollado en Panamá, encontró también una relación positiva entre el uso de TIC y el aprendizaje, revelando que los estudiantes que trabaja más frecuentemente con los recursos tecnológicos avanzan más rápidamente en diversos tipos de competencias académicas. Vilca (2023) también reportó una correlación alta y significativa ($r = 0.883$) entre el uso de TIC y el aprendizaje en estudiantes de educación primaria en Perú, mayor al valor encontrado en el presente estudio, lo cual podría explicarse gracias a las diferencias en los contextos institucionales, en los niveles educativos o en las características específicas de la implementación técnica.

Es particularmente relevante el análisis diferenciado de las dimensiones en el uso de TICs. La dimensión procedimental es la que mostró mayor correlación con el aprendizaje ($r = 0.798$, $p < 0.01$), seguida de las dimensiones cognitiva ($r=0.683$) y actitudinal ($r = 0.621$). Este hallazgo sugiere que el uso efectivo y práctico de las herramientas tecnológicas en actividades concretas de aprendizaje es el factor determinante para su logro académico, más allá del simple conocimiento teórico sobre la tecnología o del uso que se tiene de estas herramientas. Este resultado se alinea con el planteo más reciente del modelo TPACK (Escobar et al., 2023), que busca la integración de no solo conocimientos tecnológicos, sino también pedagógicos y disciplinares, para demostrar efectivamente el uso de la tecnología en el contexto educativo y no solamente de manera instrumental. Rojas (2023), en su investigación con estudiantes de educación técnica superior en Perú, encontró un coeficiente de correlación rho de Spearman de 0.814 entre herramientas didácticas tecnológicas y aprendizajes, que es ligeramente mayor que el presentado en esta investigación. Esto podría deberse a que los estudiantes de educación técnica superior poseen probablemente mayor familiaridad y capacitación en el uso de herramientas tecnológicas especializadas y a que sus instituciones tienen una infraestructura tecnológica más robusta.

Resulta relevante destacar que no todos los estudios revisados reportan correlaciones significativas. Rengifo y Taboada (2023), realizaron su investigación en Aguaytía descubrió una relación baja ($Rho = 0.295$) y no significativa ($p = 0.113$) entre el uso de TIC y el aprendizaje; este resultado divergente subraya la importancia de hacer una evaluación que tome en consideración factores contextuales que pueden interferir en la efectividad de las TIC. A pesar de que las TIC ofrecen recursos interactivos y motivadores, su implementación tiene varias dificultades relacionadas con la formación del profesorado, el acceso tecnológico limitado en alguna de las instituciones y la calidad de la infraestructura de conectividad (López, 2023). La UNESCO (2023) advierte preciso

que los beneficios del aprendizaje desapareciendo cuando no se usa adecuadamente el recurso, donde se enseña sin profesorado o no hay acceso a la tecnología.

Los hallazgos de este estudio respecto a la dimensión cognitiva (r=0.683) coincide con lo señalado por García y López (2023), quienes encontraron que los docentes y estudiantes que contienen a mayor conocimiento sobre TIC, presentarán actitudes favorables y tendrán mejores desempeños académicos. Este resultado valida la importancia de implementar programas de alfabetización digital que fortalezcan el conocimiento sobre materiales educativos digitales y herramientas tecnológicas, no solo como componente instrumental, sino como base para el desarrollo de competencias digitales más complejas.

Los resultados tienen implicaciones prácticas significativas. La importancia de las habilidades procedimentales nos sugiere que sería preciso hacer énfasis en el desarrollo práctico de competencias en el uso de las TIC dentro de la educación en tecnológicos, motivando así el aprendizaje del uso de herramientas que van más allá de la seguridad y privacidad digital y la mera instrucción en tecnologías. Cómo señalan Alvarado y Bastidas (2023), aunque las competencias digitales favorecen la motivación y participación estudiantil, enfrentan limitaciones a raíz de problemas de conectividad y formación docente inadecuada; aspectos que deberían ser abordados integralmente para maximizar el impacto de las TIC.

La formación docente emerge como uno de los factores críticos. Mateus y Quiroz (2021) señalan que, en el contexto peruano, la alfabetización mediática no forma parte de la estructura curricular obligatoria y la competencia TIC se entiende como habilidad instrumental más que desde un enfoque sociocultural. Los docentes manifiestan interés en formarse en medios desde una aproximación crítica, pero les hace falta orientación temporal en su forma que necesita materializarse en programas de formación y sensibilización. Los resultados de presente estudio refuerzan la necesidad de inversión en desarrollo profesional docente para una integración de las TIC de manera pedagógicamente fundamentada. Este estudio confirma que la integración efectiva de TIC trasciende la simple dotación de un equipo base tecnológico.

Conclusiones

Los resultados del estudio evidencian que existe una relación positiva y significativa entre el uso de las TIC y el aprendizaje en estudiantes del nivel secundario ($r = 0.756$; $p < 0.01$), lo que sugiere que, cuando las tecnologías digitales se integran de manera

sistemática y con sentido pedagógico, pueden asociarse con mejoras relevantes en los procesos de aprendizaje. Esta evidencia refuerza la necesidad de que las instituciones educativas no comprendan las TIC únicamente como recursos disponibles, sino como mediaciones que requieren planificación didáctica, acompañamiento docente y uso contextualizado para producir efectos formativos consistentes. En términos prácticos, este hallazgo respalda la pertinencia de potenciar programas de capacitación docente en competencias digitales, con énfasis no solo en el manejo instrumental, sino en su aplicación pedagógica para la enseñanza y la evaluación en secundaria, favoreciendo experiencias de aprendizaje activas y pertinentes.

Al analizar las dimensiones del uso de TIC, se encontró que la dimensión procedimental presenta la correlación más fuerte con el aprendizaje ($r = 0.798$; $p < 0.01$), lo que indica que el componente decisivo no es únicamente "conocer" sobre tecnología, sino saber utilizarla de forma práctica para aprender: realizar tareas, aplicar herramientas digitales, resolver problemas y participar en actividades mediadas por recursos tecnológicos. Esta conclusión tiene una implicancia clara para la intervención educativa: las acciones institucionales deberían priorizar el desarrollo de competencias prácticas mediante estrategias didácticas activas —por ejemplo, proyectos colaborativos, aula invertida u otras metodologías centradas en desempeño— que integren TIC de manera fluida, promoviendo aprendizaje procedimental y transferencia a situaciones reales del aula.

Asimismo, la dimensión cognitiva mostró una correlación moderada con el aprendizaje ($r = 0.683$; $p < 0.01$), confirmando que conocer materiales educativos digitales, plataformas y herramientas TIC es relevante, pero no suficiente si no se traduce en uso pedagógico efectivo. En esa misma línea, la dimensión actitudinal, aunque presentó la correlación más baja de las tres dimensiones ($r = 0.621$; $p < 0.01$), mantuvo relación significativa con el aprendizaje, lo que ratifica que la disposición favorable hacia la tecnología, el interés por su uso y la colaboración en actividades tecnológicas contribuyen al éxito del aprendizaje mediado por TIC. Estos resultados, en conjunto, sugieren que una integración educativa sólida debe ser integral: combinar alfabetización digital conceptual, entrenamiento práctico y fortalecimiento de disposiciones positivas, incluyendo el uso crítico, ético y responsable de tecnologías en contextos escolares. Por ello, resulta pertinente implementar planes articulados de alfabetización digital dirigidos tanto a docentes como a estudiantes, orientados a competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales, evitando que la formación quede reducida a capacitaciones aisladas o exclusivamente teóricas.

En el plano descriptivo, se identificó que 56% de los estudiantes presenta nivel medio en uso de TIC, 32% nivel alto y 12% nivel bajo, lo que evidencia una base importante de competencias tecnológicas, pero también brechas internas que requieren atención focalizada, especialmente en el grupo con nivel bajo. Desde una perspectiva institucional, esta distribución respalda la necesidad de asegurar acceso equitativo a infraestructura tecnológica y conectividad, así como recursos y soporte pedagógico, de modo que la disponibilidad no profundice desigualdades, sino que funcione como condición habilitante para el aprendizaje.

Finalmente, es importante reconocer las limitaciones del estudio: al tratarse de un diseño correlacional, los resultados permiten establecer asociación entre variables, pero no causalidad; además, el alcance se circunscribe al contexto y características de la muestra estudiada, por lo que la generalización debe asumirse con cautela. En consecuencia, se recomienda que futuras investigaciones amplíen el tamaño y diversidad de la población, incorporen otras instituciones o regiones, y consideren variables adicionales (por ejemplo, formación docente, conectividad, estrategias pedagógicas, condiciones familiares o motivacionales) que podrían incidir en el aprendizaje en relación con el uso de TIC. Estas proyecciones permitirán profundizar la comprensión del fenómeno y fortalecer la toma de decisiones educativas basada en evidencia.

Posteriormente a las conclusiones se hace una propuesta de recomendaciones que fomenten el uso pedagógico de las TIC y el desarrollo de las habilidades digitales, para así mejorar los aprendizajes, las prácticas innovadoras en el aula escolar.

Para instituciones educativas: Implementar programas integrales de integración de TIC que enfaticen el desarrollo de competencias prácticas mediante actividades auténticas de aprendizaje, complementadas con formación conceptual sobre tecnología y estrategias para cultivar actitudes positivas hacia el aprendizaje digital.

Para docentes: Participar activamente en programas de desarrollo profesional que les permitan integrar las TIC de manera pedagógicamente fundamentada, trascendiendo el uso instrumental de la tecnología para diseñar experiencias de aprendizaje significativas que aprovechen las potencialidades de las herramientas digitales.

Para responsables de política educativa: Asegurar inversión equilibrada en infraestructura tecnológica, conectividad, formación docente y desarrollo de contenidos educativos digitales contextualizadas, reconociendo que la efectividad de las TIC depende de la conjunción de estos múltiples factores y no únicamente de la dotación de equipamiento.

Para investigadores: Desarrollar estudios longitudinales que permitan establecer relaciones causales entre el uso de TIC y el aprendizaje, investigaciones cualitativas que profundicen en las experiencias de estudiantes y docentes con tecnologías educativas, y estudios comparativos que identifiquen mejores prácticas en diversos contextos educativos.

Referencias bibliográficas

Aguirre, Y., Vargas, R., Huamán, A., & Gutiérrez, G. (2021). Uso de las TIC en la comprensión de textos del idioma Inglés en estudiantes de secundaria. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, *5*(21), 1419–1429. https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/326

Alvarado Rosado, S. M., & Bastidas González, K. A. (2023). TIC en la enseñanza secundaria: ventajas y desafíos. *Journal of Multidisciplinary Novel Journeys & Explorations*, *1*(1), 1-16. https://sagespherejournal.com/index.php/JMNJE/article/view/40

Álvarez, C. (2023). Evaluación del impacto de la herramienta TIC "It's my Turn" en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en escuelas rurales de Chile. *Revista Virtual UCN*, *22*(1), 45–58. https://www.redalyc.org/journal/298/29858802074/

Artunduaga, N., & Torres, M. (2021). *Incidencia de tareas comunicativas basadas en el uso de tecnologías de la información y comunicación (TIC) en la motivación y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en estudiantes de básica secundaria de una institución educativa de la ciudad de Cali* [Tesis de grado, Universidad del Valle]. https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/entities/publication/aa79d2b7-0679-4231-a3e6-92ff9e88e92d

Contreras González, S. M. (2023). Las TIC para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera: Una mirada a la migración digital como alternativa de subsistencia. *DIALÉCTICA*, *1*(20), 252-269. https://revistas.upel.edu.ve/index.php/dialectica/article/view/2339

Cruz, P. E., & Rodríguez, M. (2023). La tecnología ha revolucionado la enseñanza de idiomas. En M. Yánez-Goyes, K. Peñaherrera-Solarte, E. Carlín-Chávez, & J. Bonilla-Tenesaca, Las TIC en la enseñanza del inglés para la educación básica: una revisión sistemática. *593 Digital Publisher CEIT*, *9*(3), 98-110. https://doi.org/10.33386/593dp.2024.3.2334

Delgado Soto, G. M., López Solano, H. D., & Montejo Garzón, K. J. (2024). Aprendizaje innovador: El encuentro entre construccionismo, conectivismo y tecnologías

disruptivas. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, *5*(1), 828-842. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9540800.pdf

Escobar Barrientos, G. A., Villela Cervantes, C. E., & Espíritu Martínez, Y. N. (2023). La utilidad de los modelos educativos: TPACK, SAMR y TAM. *Pedagogical Constellations*, *3*(2), 60-76. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9947059.pdf

García, M., & López, R. (2023). Impacto de las TIC en la educación superior: competencias, actitudes y desempeño académico. *Revista Iberoamericana de Educación y Tecnología*, *11*(1), 55–70. https://doi.org/10.5678/riet.2023.11.1.55

Gortaire Díaz, D., Beltrán Moreno, M., Mora Herrera, E., Reasco Garzón, B., & Rodríguez Torres, M. (2022). Constructivismo y conectivismo como métodos de enseñanza y aprendizaje en la educación universitaria actual. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *6*(6), 14046-14061. https://www.researchgate.net/publication/368380522

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta (1.ª ed.). McGraw-Hill Education. https://virtual.cuautitlan.unam.mx/rudics/wp-content/uploads/2019/02/RUDICSv9n18p92_95.pdf

Intriago, G. (2024). TIC en la enseñanza y el autoaprendizaje del inglés en los Estudios de Educación Superior. Universidad de Córdoba. https://www.researchgate.net/publication/382770834

Mateus, J. C., & Quiroz, M. T. (2021). La "Competencia TIC" desde la mirada de docentes de secundaria: más que habilidades digitales. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, *13*(14), 7-23. https://revistas.siep.org.pe/index.php/RPIE/article/view/266

Miranda, M. (2023). Aprendizaje del inglés y el uso de las TIC como método de enseñanza en un grupo de estudiantes de la carrera de inglés de la Universidad Autónoma de Chiriquí. *Revista Boletín Redipe*, *12*(3), 114–124. https://doi.org/10.36260/rbr.v12i3.1946

Mourad, A. S., Sánchez Pérez, L. M., Campuzano Díaz, J. M., & Terán Molina, D. V. (2024). La integración de la tecnología en la enseñanza del inglés como lengua extranjera para mejorar la competencia comunicativa en estudiantes de una universidad ecuatoriana. *Revista Científica Multidisciplinar G-Nerando*, *5*(2). https://doi.org/10.60100/rcmg.v5i2.348

Pérez, S., & García, S. (2023). La investigación cuantitativa. En *¿Cómo investigar en Didáctica de las Ciencias Sociales? Fundamentos metodológicos, técnicas e*

instrumentos de investigación (pp. 121-196). https://riubu.ubu.es/bitstream/handle/10259/8022/P%C3%A9rezcidcc_2023.pdf?sequence=1

Rengifo Rengifo, M., & Taboada Marín, H. M. (2023). *Uso de las TIC y aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa Alexander Von Humboldt del distrito de Aguaytía – Ucayali, 2023* [Tesis de licenciatura, Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote]. https://repositorio.uladech.edu.pe/handle/20.500.13032/35359

Rojas, M. (2023). *Herramientas tecnológicas didácticas y aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes del Instituto Superior Tecnológico Público Pasco* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. https://repositorio.une.edu.pe/server/api/core/bitstreams/b19da2dd-e40f-40c6-bab4-fb05a9a17084/content

Salvatierra, E., & Kelly, V. (2023). Educación y tecnologías digitales. SITEAL - Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina, IIPE UNESCO. https://siteal.iiep.unesco.org/eje/educacion_y_tic

Santiago Trujillo, Y. D., y Garvich Ormeño, R. M. (2024). Competencias Digitales e Integración de las TIC en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje. Revista Docentes 2.0, 17(1), 50–65. https://doi.org/10.37843/rted.v17i1.405

Siemens, G. (2004). Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital. Traducción de Diego E. Leal Fonseca. https://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/_media/cursos/tic/s1x1/modul_3/conectivismo.pdf

UNESCO. (2023). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2023: Tecnología en la educación: ¿Una herramienta en los términos de quién?* UNESCO. https://www.unesco.org/es/articles/la-unesco-hace-un-llamamiento-urgente-para-un-uso-adecuado-de-la-tecnologia-en-la-educacion

Vargas Vera, L., Tello Yarin, E., & Ccala Llamoca, M. (2023). Desarrollo de competencias en el uso de las tecnologías de la información y comunicación en educación superior: Revisión sistemática. Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación, 7(31), 2711–2723. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i31.696

Vilca Valenzuela, L. R. (2023). *Las TIC en la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de la IEP N.° 71006, Yunguyo 2023* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Moquegua]. https://repositorio.ujcm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12819/2583/Lady_tesis_titulo_2024.pdf?isAllowed=y&sequence=

Yánez-Goyes, M., Peñaherrera-Solarte, K., Carlín-Chávez, E., & Bonilla-Tenesaca, J. (2024). Las TIC en la enseñanza del inglés para la educación básica: una revisión sistemática. *593 Digital Publisher CEIT*, *9*(3), 98-110. https://doi.org/10.33386/593dp.2024.3.2334

Zona, N. (2024). Investigación cuantitativa. https://www.encuestaslcn.cl/assets/pdfs/2024-10-15-encuesta-20.pdf

Capítulo 4: Desarrollo de competencias y aprendizaje estudiantil

Capítulo 4: Desarrollo de competencias y aprendizaje estudiantil

En la educación contemporánea el desarrollo de competencias en el aprendizaje de los estudiantes constituye una tarea fundamental debido al impacto en el rendimiento académico, la autonomía y la formación integral. Los estudios que forman parte de este eje analizan, desde distintos aspectos, el fortalecimiento de las habilidades emprendedoras y metacognitivas en los estudiantes de educación básica y alternativa. Las investigaciones dan evidencia de la importancia de fomentar estrategias pedagógicas dirigidas hacia la creatividad, la iniciativa, la regulación emocional y la reflexión sobre el propio aprendizaje como elementos que aportan al estudiante un nivel óptimo en su desarrollo académico y personal. Asimismo, los hallazgos resaltan la importancia de aplicar prácticas educativas que innoven y favorezcan el aprendizaje, así como la formación de habilidades primordiales para enfrentar los retos educativos y sociales de la actualidad.

Estudio comparativo sobre las capacidades emprendedoras en estudiantes de CEBA

Comparative study on entrepreneurial skills in CEBA students

Luz Carola Macahuachi Nuñez de Castillón
Institución Educativa Inicial Pública N° 607. Lima, Perú
https://orcid.org.0000-0001-5028-2366
luzmacahuachi@gmail.com

Cristina Rita Andrade Sosa
Institución Educativa Inicial Pública Jardines de Copacabana. Lima, Perú
https://orcid.org.0009-0007-1707-6035
andradesosacristinarita@gmail.com

Maribel Marcelo Avalos de Ocaña
Institución Educativa Inicial Pública N° 607. Lima, Perú
https://orcid.org.0009-0002-8645-9367
m_avadaya27@hotmail.com

Elizabeth Carla Carazas Alegre
Institución Educativa Inicial Pública Jardines de Copacabana. Lima, Perú
https://orcid.org.0009-0001-0346-8747
ecarazas15@gmail.com

Resumen

La investigación ha tenido como problema central: ¿Qué diferencias existen sobre el nivel de desarrollo de las capacidades emprendedoras entre los estudiantes del 3º y 4º grado del ciclo avanzado de un CEBA en Puente Piedra - Lima?, y como objetivo principal se determinó la existencia de diferencias sobre el nivel de desarrollo de tales capacidades emprendedoras. El estudio se ha regido por una metodología de tipo básica, cuantitativa, de campo y sincrónica, de nivel descriptivo comparativo, y de diseño no experimental, transeccional descriptivo comparativo, todo ello fundamentado en el método científico. Se tuvo una muestra de 184 estudiantes (83 del 3º grado y 101 del 4º grado). Como técnica se empleó la encuesta mediante la cual se aplicó un cuestionario en Google formulario. Entre los resultados hallados sobre el desarrollo de las capacidades emprendedoras, se encontró que los estudiantes de 3º grado presentaron un nivel regular (69,9%), un nivel bajo (26,5%), y un nivel alto (3,6%). Y que los estudiantes de 4º grado presentaron un nivel regular (65,3%), un nivel bajo (30,7%), y un nivel alto (4,0%). Además, se halló mediante la U de Mann Whitney un $p=,590 > \alpha = 0,05$ que permitió conocer que no existen diferencias significativas sobre el nivel de desarrollo de tales capacidades. Como conclusión central se determinó que no existen

diferencias sobre el nivel de desarrollo de las capacidades emprendedoras entre los estudiantes del 3º y 4º grado del ciclo avanzado del referido CEBA.

Palabras claves:
Capacidades emprendedoras, iniciativa, creatividad, perseverancia.

Abstract
The central problem of the research was: What differences exist in the level of development of entrepreneurial skills among students in the 3rd and 4th grades of the advanced cycle of a CEBA in Puente Piedra - Lima? The main objective was to determine the existence of differences in the level of development of such entrepreneurial skills. The study was governed by a basic, quantitative, field and synchronic methodology, with a descriptive comparative level, and a non-experimental, transactional descriptive comparative design, all based on the scientific method. There was a sample of 184 students (83 from the 3rd grade and 101 from the 4th grade). A survey was used as a technique by means of which a questionnaire was applied in Google Form. Among the results found on the development of entrepreneurial skills, it was found that 3rd grade students presented a regular level (69.9%), a low level (26.5%), and a high level (3.6%). And that 4th grade students presented a regular level (65.3%), a low level (30.7%), and a high level (4.0%). In addition, the Mann Whitney U test showed a $p=.590 > \alpha = 0.05$, which showed that there were no significant differences in the level of development of these skills. As a central conclusion, it was determined that there are no differences in the level of development of entrepreneurial skills among students in the 3rd and 4th grades of the advanced cycle of the CEBA.

Keywords:
Entrepreneurial skills, initiative, creativity, perseverance.

Introducción

En el contexto de una economía global altamente competitiva y marcada por la incertidumbre, el emprendimiento se ha consolidado como una estrategia clave para generar empleo, dinamizar la innovación y fortalecer la resiliencia frente a crisis económicas y sociales. Diversos organismos internacionales y sistemas educativos coinciden en que no basta con formar egresados que memoricen contenidos; se requiere desarrollar competencias emprendedoras que permitan a los estudiantes identificar oportunidades, asumir riesgos calculados, trabajar colaborativamente y construir proyectos de vida sostenibles en entornos cambiantes.

En las últimas décadas, numerosos países han incorporado explícitamente la educación emprendedora en los niveles de educación secundaria y superior, transitando de modelos centrados en la transmisión de conocimientos económicos básicos hacia enfoques orientados al desarrollo de competencias, actitudes y mentalidades emprendedoras (OIT, 2020). Estudios comparativos realizados en Europa han evidenciado diferencias significativas en el nivel de competencias emprendedoras entre estudiantes de distintos países y programas formativos, lo que demuestra el impacto directo del currículo y de las metodologías empleadas en su desarrollo. En esta línea, Pesha et al. (2021) en la investigación *Comparative Analysis of the Level of Development of Entrepreneurial Competencies among Students in Russia and the Czech Republic* reporta diferencias estadísticamente significativas en la mayoría de las competencias evaluadas, aun cuando los promedios generales se ubicaron entre niveles medio y alto, destacando la influencia del contexto educativo en la formación emprendedora.

En el ámbito internacional y latinoamericano, la preocupación por el desarrollo de capacidades emprendedoras no se limita a la población escolar regular. También involucra a jóvenes y adultos cuyas trayectorias educativas fueron interrumpidas. La UNESCO y otros organismos enfatizan que la educación de personas jóvenes y adultas debe incorporar componentes de empleabilidad, emprendimiento y proyectos productivos, superando la visión restringida al cierre de brechas de alfabetización (UNESCO, 2025). Esta orientación contribuye a mejorar las condiciones de vida y ampliar la participación social.

La presente investigación, titulada “Estudio comparativo sobre las capacidades emprendedoras en estudiantes de un CEBA en Lima”, se desarrolla precisamente en este marco, respondiendo a la necesidad de fortalecer las competencias emprendedoras de los jóvenes y adultos que cursan Educación Básica Alternativa. Durante las observaciones iniciales en el CEBA, se identificó que muchos estudiantes del ciclo avanzado, tanto de 3.º como de 4.º grado, evidenciaban limitaciones en aspectos fundamentales del emprendimiento: falta de claridad en su proyecto de vida, escasa autoconfianza, reducida iniciativa y perseverancia, así como dificultades para trabajar en equipo. Esta situación refleja una problemática que afecta su formación integral y su capacidad para desenvolverse de manera autónoma y productiva en la sociedad contemporánea.

Para comprender mejor este escenario, diversas investigaciones previas aportan evidencia relevante. Alarcón y Cusihuamán (2025) hallaron que el 58,1 % de los

estudiantes se ubicó en un nivel regular de capacidades emprendedoras, mientras que el 23,5 % se situó en el nivel bajo y solo el 18,4 % alcanzó un nivel alto. Por su parte, Delgado (2021) plantea una estrategia didáctica basada en enfoques actuales del aprendizaje y metodologías activas, orientada a fortalecer dichas competencias mediante talleres y capacitaciones dirigidos a docentes. Asimismo, Góngora (2024) concluyó que existe una relación significativa entre la motivación de logro académico y las capacidades emprendedoras en estudiantes del CEBA República de Bolivia. De modo complementario, Sandoval et al. (2020) evidenciaron que el 26,1 % de los estudiantes no presentaba capacidad emprendedora, mientras que solo el 25,3 % alcanzaba un nivel alto, lo cual refleja la variabilidad de estas competencias en distintos contextos educativos.

El conjunto de estos estudios demuestra que el desarrollo de las capacidades emprendedoras presenta patrones heterogéneos y no está plenamente consolidado, lo que evidencia la necesidad de continuar investigando este tema en la Educación Básica Alternativa, especialmente en un CEBA de Lima Norte.

El estudio se justifica desde tres perspectivas: Educativa, porque busca comprender cómo se desarrollan las capacidades emprendedoras en estudiantes adultos y aportar elementos para mejorar las estrategias pedagógicas en la EBA. Social, porque el fortalecimiento del espíritu emprendedor constituye una herramienta clave para enfrentar las condiciones socioeconómicas de esta población, favoreciendo su inserción laboral y su desarrollo personal. Científica, porque aporta evidencia empírica sobre las posibles diferencias en el desarrollo de estas competencias entre los grados del ciclo avanzado, ampliando el conocimiento en un campo aún poco explorado en el Perú.

En ese sentido, el propósito del estudio es generar información que sustente la toma de decisiones pedagógicas y el diseño de programas formativos orientados al fortalecimiento de las capacidades emprendedoras en jóvenes y adultos. Las limitaciones encontradas en el CEBA de Puente Piedra —falta de iniciativa, baja autoconfianza, escasa perseverancia y dificultades en el trabajo en equipo— plantean la necesidad de analizar si tales debilidades presentan diferencias significativas entre estudiantes de 3.º y 4.º grado, con el fin de orientar de manera más precisa las acciones pedagógicas que contribuyan a mejorar su formación emprendedora, por lo que se formula el siguiente problema central de investigación: ¿Qué diferencias existen sobre el nivel de desarrollo de las capacidades emprendedoras entre los estudiantes del 3º y 4º grado del ciclo avanzado de un-CEBA en Puente Piedra – Lima?. El objetivo general es determinar las diferencias en el nivel de desarrollo de las capacidades

emprendedoras entre los estudiantes del 3º y 4º grado del ciclo avanzado de un CEBA en Puente Piedra – Lima.

Materiales y Métodos

Tipo y diseño de investigación

La investigación fue de tipo básica, orientada a generar conocimiento científico sobre las capacidades emprendedoras en el contexto de la educación básica alternativa. Se adoptó un enfoque cuantitativo, dado que la variable se midió numéricamente y se analizó mediante estadística descriptiva e inferencial. Asimismo, se trató de un estudio de campo, pues los datos se recolectaron directamente de la realidad educativa del CEBA "Augusto B. Leguía", con estudiantes del 3.º y 4.º grado del ciclo avanzado.

El nivel de la investigación fue descriptivo comparativo, ya que se buscó caracterizar y contrastar objetivamente el desarrollo de las capacidades emprendedoras entre ambos grupos. Se empleó el método científico y, de manera específica, el método hipotético-deductivo, que permitió contrastar las hipótesis planteadas y arribar a conclusiones fundamentadas. El diseño fue no experimental y transeccional, puesto que no se manipuló la variable y la recolección de datos se realizó en un solo momento durante el segundo semestre de 2021

Población y muestra

La población estuvo conformada por 350 estudiantes matriculados durante el año 2021 en el Centro de Educación Básica Alternativa "Augusto B. Leguía", ubicado en el distrito de Puente Piedra, Lima. De ellos, 158 pertenecían al 3.º grado y 192 al 4.º grado del ciclo avanzado. La muestra estuvo compuesta por 184 estudiantes, calculada mediante la fórmula para poblaciones finitas con un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%. Se utilizó un muestreo probabilístico estratificado, garantizando la representación proporcional de ambos grados y de ambos sexos, con 83 estudiantes del 3.º grado y 101 del 4.º grado.

Técnicas de recolección de datos

La técnica utilizada fue la encuesta, aplicada de forma virtual e individual a fin de garantizar la objetividad de las respuestas y el instrumento fue un cuestionario estructurado de 36 ítems distribuidos en seis dimensiones: autoconfianza, creatividad, iniciativa, perseverancia, trabajo en equipo y responsabilidad social y elaborado con base en el Manual de Capacidades Emprendedoras del Grupo Romero (2013). Este instrumento evaluó seis dimensiones: autoconfianza, creatividad, iniciativa,

perseverancia, trabajo en equipo y responsabilidad social, con una escala de respuestas tipo Likert de cuatro niveles (nunca, algunas veces, usualmente, siempre).

Normas/estándares aplicados

El cuestionario fue validado por juicio de expertos y convertido en un formulario digital mediante Google Forms. La aplicación se realizó en coordinación con la dirección del CEBA, luego de una reunión de sensibilización con los estudiantes de ambos grados. Los datos obtenidos se procesaron utilizando el software estadístico IBM SPSS versión 26, que permitió realizar análisis descriptivos e inferenciales. Para contrastar las hipótesis se aplicó la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney con un nivel de significancia de 0,05.

Técnicas de análisis de datos

Para el análisis de datos se empleó la técnica estadística utilizando el software IBM SPSS versión 26, adecuado para investigaciones en ciencias sociales. Se elaboró una matriz de datos codificados con apoyo de un experto, a partir de la cual se realizaron las tabulaciones, tablas de contingencia y representaciones gráficas según las dimensiones de las capacidades emprendedoras. Posteriormente, se aplicó la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney para el análisis inferencial. Finalmente, se efectuó la interpretación y discusión objetiva de los resultados, considerando tanto los hallazgos descriptivos como inferenciales.

RESULTADOS

Los resultados de la investigación se derivan del trabajo de campo —desarrollado mediante la aplicación virtual de un cuestionario estructurado en Google Forms a estudiantes de 3.º y 4.º grado del ciclo avanzado de un Centro de Educación Básica Alternativa de Puente Piedra— y del trabajo de gabinete, que comprendió el procesamiento, depuración y análisis estadístico de los datos obtenidos.

Para garantizar una lectura clara y coherente de los hallazgos, se organizaron los resultados de manera secuencial y didáctica, presentando tablas de contingencia y gráficos de barras agrupadas que permiten comparar los niveles de desarrollo de cada una de las capacidades emprendedoras evaluadas. La interpretación de estas tablas y figuras se realiza rigurosamente, en concordancia con los objetivos de la investigación y siguiendo los niveles de medición reportados por la interfaz de salida del software estadístico IBM SPSS v.26.

Tabla 1

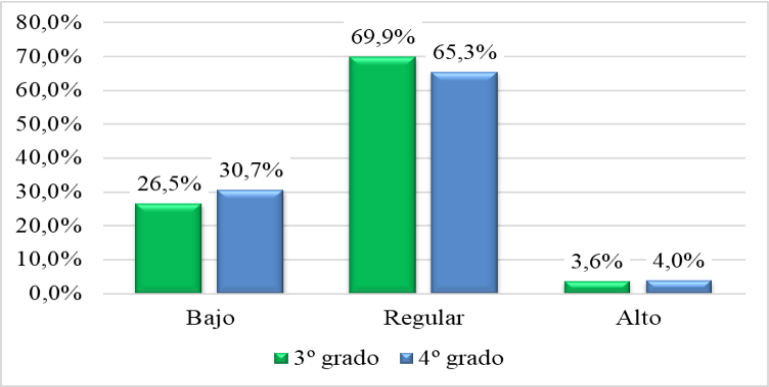
Tabla de contingencia sobre el nivel de desarrollo de las capacidades emprendedoras

			Grupos de estudiantes		Total
			3º grado	4º grado	
Capacidades emprendedoras	Bajo	Recuento	22	31	53
		% dentro de grupos de estudiantes	26,5%	30,7%	28,8%
	Regular	Recuento	58	66	124
		% dentro de grupos de estudiantes	69,9%	65,3%	67,4%
	Alto	Recuento	3	4	7
		% dentro de grupos de estudiantes	3,6%	4,0%	3,8%
Total		Recuento	83	101	184
		% dentro de grupos de estudiantes	100,0%	100,0%	100,0 %

Nota. Datos procesados mediante el software SPSS v.26 y Excel

Figura 1

Barras agrupadas sobre el nivel de desarrollo de las capacidades emprendedoras



En la Tabla 1 y la Figura 1 se presentan los resultados comparativos del nivel de desarrollo de las capacidades emprendedoras entre los estudiantes de 3.º y 4.º grado del ciclo avanzado del CEBA. Los datos muestran que los estudiantes de 3.º grado se concentran mayoritariamente en el nivel regular (69,9 %), seguidos del nivel bajo (26,5 %) y, en menor proporción, del nivel alto (3,6 %). De manera similar, los estudiantes de 4.º grado también presentan mayor proporción en el nivel regular (65,3 %), seguido del nivel bajo (30,7 %) y del nivel alto (4,0 %). Estos resultados evidencian que ambos grupos presentan un perfil comparable, ubicándose predominantemente en el nivel regular. Esto sugiere que no existen diferencias relevantes entre los grados respecto al desarrollo global de las capacidades emprendedoras.

Tabla 2

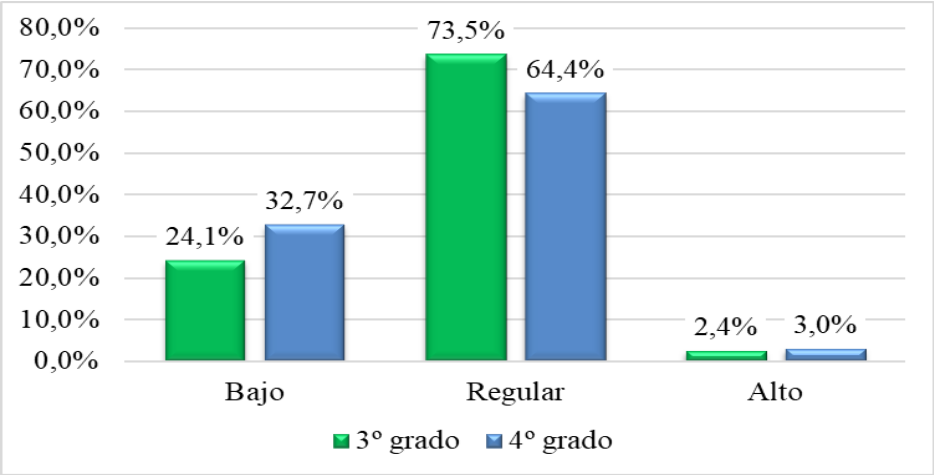
Tabla de contingencia sobre el nivel de desarrollo de la autoconfianza

			Grupos de estudiantes		Total
			3º grado	4º grado	
Capacidad emprendedora autoconfianza	Bajo	Recuento	20	33	53
		% dentro de grupos de estudiantes	24,1%	32,7%	28,8%
	Regular	Recuento	61	65	126
		% dentro de grupos de estudiantes	73,5%	64,4%	68,5%
	Alto	Recuento	2	3	5
		% dentro de grupos de estudiantes	2,4%	3,0%	2,7%
Total		Recuento	83	101	184
		% dentro de grupos de estudiantes	100,0%	100,0%	100,0%

Nota. Datos procesados mediante el software SPSS v.26 y Excel

Figura 2

Barras agrupadas sobre el nivel de desarrollo de la autoconfianza



En la Tabla 2 y la Figura 2 se muestran los resultados comparativos del nivel de autoconfianza emprendedora entre los estudiantes de 3.º y 4.º grado. Los estudiantes de 3.º grado alcanzan, en su mayoría, un nivel regular de autoconfianza (73,5 %), seguido del nivel bajo (24,1 %) y del nivel alto (2,4 %). En tanto, los estudiantes de 4.º grado presentan también un predominio del nivel regular (64,4 %), seguido del nivel bajo (32,7 %) y del nivel alto (3,0 %). Ambos grupos presentan patrones muy similares, ubicándose principalmente en el nivel regular. Esto indica que no existen diferencias significativas entre los estudiantes de ambos grados en relación con su nivel de autoconfianza emprendedora.

Tabla 3

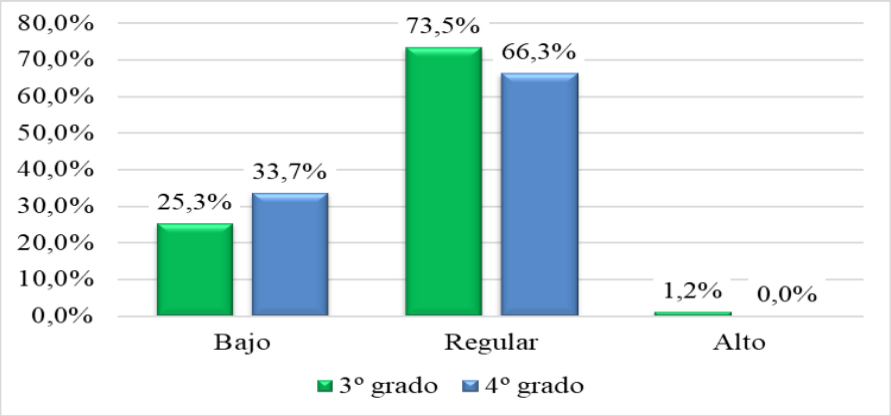
Tabla de contingencia sobre el nivel de desarrollo de la creatividad

			Grupos de estudiantes		Total
			3º grado	4º grado	
Capacidad emprendedora creatividad	Bajo	Recuento	21	34	55
		% dentro de grupos de estudiantes	25,3%	33,7%	29,9%
	Regular	Recuento	61	67	128
		% dentro de grupos de estudiantes	73,5%	66,3%	69,6%
	Alto	Recuento	1	0	1
		% dentro de grupos de estudiantes	1,2%	0,0%	0,5%
Total		Recuento	83	101	184
		% dentro de grupos de estudiantes	100,0%	100,0%	100,0%

Nota. Datos procesados mediante el software SPSS v.26 y Excel

Figura 3

Barras agrupadas sobre el nivel de desarrollo de la creatividad



La Tabla 3 y la Figura 3 presentan los resultados sobre el nivel de creatividad emprendedora en los estudiantes evaluados. En 3.º grado, el 73,5 % se ubica en el nivel regular, el 25,3 % en el nivel bajo y el 1,2 % en el nivel alto. En 4.º grado, el 66,3 % se sitúa en el nivel regular y el 33,7 % en el nivel bajo; no se registran estudiantes en el nivel alto. En general, ambos grupos se concentran en el nivel regular, lo que permite concluir que no existen diferencias sustanciales entre los grados respecto al desarrollo de la creatividad emprendedora.

Tabla 4

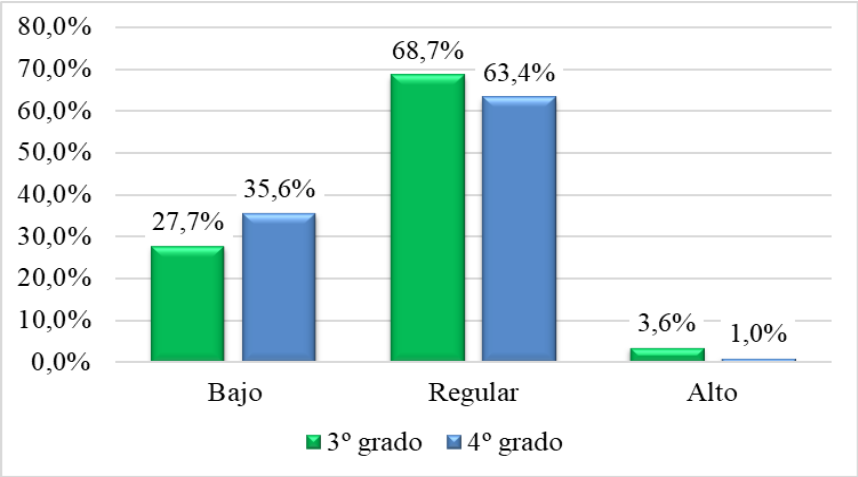
Tabla de contingencia sobre el nivel de desarrollo de la iniciativa

			Grupos de estudiantes		Total
			3º grado	4º grado	
Capacidad emprendedora iniciativa	Bajo	Recuento	23	36	59
		% dentro de grupos de estudiantes	27,7%	35,6%	32,1%
	Regular	Recuento	57	64	121
		% dentro de grupos de estudiantes	68,7%	63,4%	65,8%
	Alto	Recuento	3	1	4
		% dentro de grupos de estudiantes	3,6%	1,0%	2,2%
Total		Recuento	83	101	184
		% dentro de grupos de estudiantes	100,0%	100,0%	100,0%

Nota. Datos procesados mediante el software SPSS v.26 y Excel

Figura 4

Barras agrupadas sobre el nivel de desarrollo de la iniciativa



En la Tabla 4 y la Figura 4 se muestran los niveles de iniciativa emprendedora en los estudiantes de ambos grados. Los estudiantes de 3.º grado presentan mayor representación en el nivel regular (68,7 %), seguidos del nivel bajo (27,7 %) y del nivel alto (3,6 %). Por su parte, en 4.º grado también predomina el nivel regular (63,4 %), continuado por el nivel bajo (35,6 %) y el nivel alto (1,0 %). Dado que ambos grupos se concentran en el nivel regular, se evidencia que no existen diferencias significativas entre los grados en el desarrollo de la iniciativa emprendedora.

Tabla 5

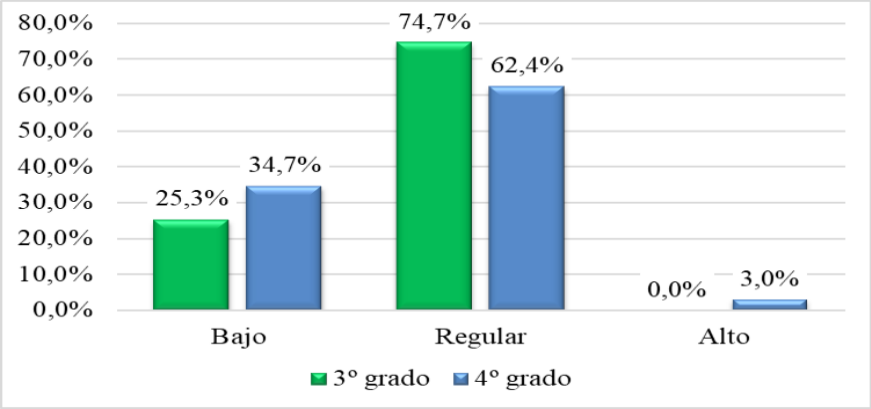
Tabla de contingencia sobre el nivel de desarrollo de la perseverancia

			Grupos de estudiantes		Total
			3º grado	4º grado	
Capacidad emprendedora perseverancia	Bajo	Recuento	21	35	56
		% dentro de grupos de estudiantes	25,3%	34,7%	30,4%
	Regular	Recuento	62	63	125
		% dentro de grupos de estudiantes	74,7%	62,4%	67,9%
	Alto	Recuento	0	3	3
		% dentro de grupos de estudiantes	0,0%	3,0%	1,6%
Total		Recuento	83	101	184
		% dentro de grupos de estudiantes	100,0%	100,0%	100,0%

Nota. Datos procesados mediante el software SPSS v.26 y Excel

Figura 5

Barras agrupadas sobre el nivel de desarrollo de la perseverancia



En la Tabla 5 y la Figura 5 se presentan los niveles de perseverancia emprendedora. En 3.º grado, el 74,7 % de los estudiantes se ubica en el nivel regular y el 25,3 % en el nivel bajo. En 4.º grado, el 62,4 % se sitúa en el nivel regular, el 34,7 % en el nivel bajo y un 3,0 % alcanza el nivel alto. Ambos grupos presentan un claro predominio del nivel regular, lo que indica no hay diferencias importantes respecto al desarrollo de la perseverancia emprendedora.

Tabla 6

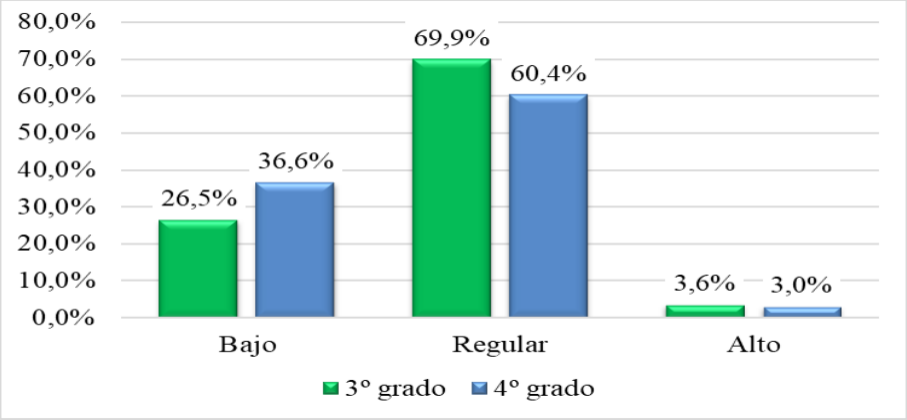
Tabla de contingencia sobre el nivel de desarrollo del trabajo en equipo

			Grupos de estudiantes		Total
			3º grado	4º grado	
Capacidad emprendedora trabajo en equipo	Bajo	Recuento	22	37	59
		% dentro de grupos de estudiantes	26,5%	36,6%	32,1%
	Regular	Recuento	58	61	119
		% dentro de grupos de estudiantes	69,9%	60,4%	64,7%
	Alto	Recuento	3	3	6
		% dentro de grupos de estudiantes	3,6%	3,0%	3,3%
Total		Recuento	83	101	184
		% dentro de grupos de estudiantes	100,0%	100,0%	100,0%

Nota. Datos procesados mediante el software SPSS v.26 y Excel

Figura 6

Barras agrupadas sobre el nivel de desarrollo del trabajo en equipo



La Tabla 6 y la Figura 6 muestran los niveles de desarrollo del trabajo en equipo emprendedor. En 3.º grado, los estudiantes se concentran principalmente en el nivel regular (69,9 %), seguidos del nivel bajo (26,5 %) y del nivel alto (3,6 %). En 4.º grado, también predomina el nivel regular (60,4 %), seguido del nivel bajo (36,6 %) y del nivel alto (3,0 %). Ambos grados mantienen patrones similares, ubicándose mayoritariamente en el nivel regular; por ello, no se observan diferencias significativas entre los grupos en relación con el trabajo en equipo emprendedor.

Tabla 7

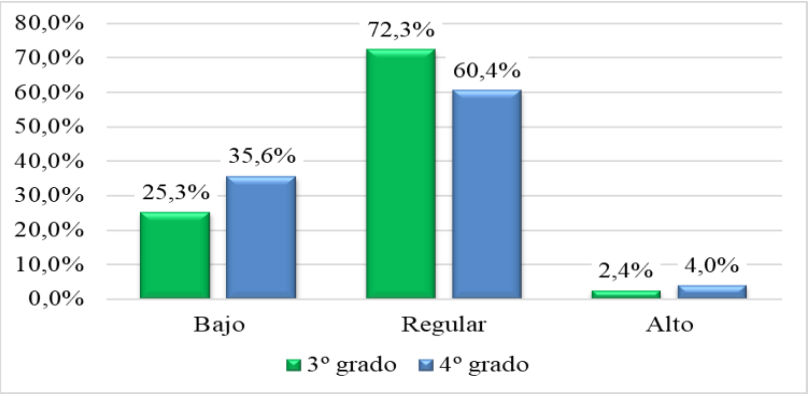
Tabla de contingencia sobre el nivel de desarrollo de la responsabilidad social

			Grupos de estudiantes		Total
			3º grado	4º grado	
Capacidad emprendedora responsabilidad social	Bajo	Recuento	21	36	57
		% dentro de grupos de estudiantes	25,3%	35,6%	31,0%
	Regular	Recuento	60	61	121
		% dentro de grupos de estudiantes	72,3%	60,4%	65,8%
	Alto	Recuento	2	4	6
		% dentro de grupos de estudiantes	2,4%	4,0%	3,3%
Total		Recuento	83	101	184
		% dentro de grupos de estudiantes	100,0 %	100,0 %	100,0%

Nota. Datos procesados mediante el software SPSS v.26 y Excel

Figura 7

Barras agrupadas sobre el nivel de desarrollo de la responsabilidad social



En la Tabla 7 y la Figura 7 se presentan los resultados sobre el nivel de responsabilidad social emprendedora. Los estudiantes de 3.º grado se ubican mayoritariamente en el nivel regular (72,3 %), seguidos del nivel bajo (25,3 %) y del nivel alto (2,4 %). En 4.º grado, también predomina el nivel regular (60,4 %), seguido del nivel bajo (35,6 %) y del nivel alto (4,0 %). En ambos grados, la mayor proporción de estudiantes se concentra en el nivel regular, lo cual sugiere que no existen diferencias significativas entre los grupos respecto al desarrollo de la responsabilidad social emprendedora.

El análisis de los datos permitió identificar que los estudiantes de 3.º y 4.º grado del ciclo avanzado del CEBA presentan niveles similares en el desarrollo de sus capacidades emprendedoras. En todas las dimensiones evaluadas —autoconfianza, creatividad, iniciativa, perseverancia, trabajo en equipo y responsabilidad social— ambos grupos se ubicaron mayoritariamente en el nivel regular, seguido del nivel bajo y, en menor proporción, del nivel alto.

Estas tendencias se mantuvieron constantes en cada una de las tablas de contingencia y en las figuras de barras agrupadas correspondientes, lo que evidencia una homogeneidad en los perfiles emprendedores de ambos grados. Esta uniformidad señala que el grado de avance escolar no constituye un factor determinante para las diferencias en el desarrollo de estas capacidades, al menos dentro del contexto del CEBA analizado.

En conjunto, los resultados revelan la necesidad de fortalecer el enfoque emprendedor en la Educación Básica Alternativa, dado que la mayoría de los estudiantes aún no alcanza niveles altos en ninguna de las capacidades evaluadas, mostrando oportunidades claras para la intervención pedagógica.

Discusión

El estudio determinó que no existen diferencias significativas en el nivel de desarrollo de las capacidades emprendedoras entre los estudiantes del tercer y cuarto grado del ciclo avanzado de un Centro de Educación Básica Alternativa (CEBA) de Puente Piedra, Lima. Los resultados estadísticos —en particular, la prueba U de Mann-Whitney ($p > .05$)— confirmaron que ambos grupos presentan un nivel regular en todas las dimensiones evaluadas: autoconfianza, creatividad, iniciativa, perseverancia, trabajo en equipo y responsabilidad social.

Estos hallazgos coinciden con investigaciones previas que reportan una predominancia del nivel medio o regular de competencias emprendedoras en contextos educativos similares (Huamán, 2020; Cusihuamán, 2023; Jiménez, 2023). Asimismo, los resultados revelan la necesidad de fortalecer la educación emprendedora en la modalidad de Educación Básica Alternativa, dado que los estudiantes presentan limitaciones especialmente en la autoconfianza y en la proyección de metas personales y profesionales.

En relación con la autoconfianza, los hallazgos son consistentes con lo expuesto por Llanes (2020), quien señala la presencia de inseguridad personal y baja expectativa de

logro frente a los desafíos. Respecto a la creatividad, el nivel regular identificado concuerda con Sandoval et al. (2020), quienes destacan la relevancia de metodologías activas para potenciarla. De manera similar, las dimensiones de iniciativa y perseverancia evidenciaron niveles moderados, en línea con los resultados reportados por Huamán (2020), lo cual sugiere que los estudiantes están dispuestos a asumir retos, aunque presentan dificultades para sostener el esfuerzo requerido para alcanzar sus objetivos.

El trabajo en equipo y la responsabilidad social también se ubicaron en niveles medios, lo que coincide con las conclusiones de Llanes (2020). Estos resultados subrayan la necesidad de que los docentes implementen estrategias participativas que promuevan la cooperación, la planificación colaborativa y el compromiso social entre los estudiantes.

Las implicancias del estudio señalan la urgencia de desarrollar intervenciones educativas específicas y efectivas en la Educación Básica Alternativa, orientadas al fortalecimiento de la educación emprendedora. Se enfatiza la importancia de integrar proyectos prácticos e inmersivos que simulen escenarios reales del ámbito empresarial para favorecer el desarrollo significativo de estas competencias. La baja autoconfianza y la perseverancia moderada evidencian que el foco de intervención debe centrarse en el desarrollo socioemocional y en las habilidades blandas asociadas al emprendimiento. Estas competencias tienen un sustento psicológico fundamental, en el que la autoeficacia y la tolerancia a la frustración desempeñan un papel crucial (Meneghel et. al, 2021); por ello, se recomienda el uso de metodologías que promuevan la reflexión, el acompañamiento y el coaching personal.

El estudio presenta limitaciones relacionadas con su alcance, debido a que se realizó en un único CEBA del distrito de Puente Piedra, Lima, lo que restringe la posibilidad de generalizar sus resultados a toda la población de la EBA en el Perú o incluso a otros distritos de la capital. Además, se trató de un estudio transversal, por lo que no es posible establecer relaciones de causalidad ni evaluar el impacto de un programa educativo a lo largo del tiempo.

Finalmente, desde la perspectiva de la Teoría de las Metas, se concluye que el desarrollo de las capacidades emprendedoras depende en gran medida de la motivación y del acompañamiento docente. En la Educación Básica Alternativa, estas capacidades resultan esenciales para que los estudiantes construyan sus proyectos de vida y afronten los desafíos económicos y sociales actuales. En ese sentido, se reafirma la

necesidad de promover una educación con enfoque emprendedor, orientada a formar ciudadanos productivos, innovadores y socialmente responsables.

CONCLUSIONES

El presente estudio tuvo como objetivo determinar si existían diferencias en el nivel de desarrollo de las capacidades emprendedoras entre los estudiantes del tercer y cuarto grado del ciclo avanzado de un Centro de Educación Básica Alternativa (CEBA) en Puente Piedra – Lima. Los resultados obtenidos mediante la prueba U de Mann-Whitney ($p > 0,05$) permitieron concluir que no existen diferencias significativas entre ambos grupos, evidenciándose que los estudiantes de ambos grados presentan un nivel de desarrollo regular en todas las dimensiones analizadas.

De manera específica, se identificó que tanto los estudiantes de tercer como de cuarto grado mostraron niveles regulares en las capacidades de autoconfianza, creatividad, iniciativa, perseverancia, trabajo en equipo y responsabilidad social, lo cual refleja un desarrollo homogéneo de las competencias emprendedoras. Este resultado evidencia que, si bien los estudiantes poseen bases para el emprendimiento, aún requieren un mayor fortalecimiento de estas capacidades para alcanzar niveles altos de desempeño que contribuyan a su proyecto de vida y al desarrollo productivo dentro de la sociedad.

Estos hallazgos se alinean con el objetivo del estudio, confirmando que en el contexto de la Educación Básica Alternativa las diferencias entre grados no son significativas, y que las capacidades emprendedoras se desarrollan de manera similar, aunque en un nivel medio. En consecuencia, se reafirma la necesidad de implementar estrategias pedagógicas innovadoras que potencien la autoconfianza, la creatividad, la perseverancia y la responsabilidad social, pilares fundamentales del perfil emprendedor del estudiante de CEBA.

Se recomienda socializar los resultados del estudio con el equipo directivo y docente del CEBA, con el propósito de diseñar proyectos educativos integrales orientados a fortalecer las capacidades emprendedoras en todos los grados y ciclos formativos (inicial, intermedio y avanzado), así como a promover la elaboración del proyecto de vida de cada estudiante. Del mismo modo, se sugiere que el equipo directivo gestione la participación del personal docente en programas de capacitación y talleres centrados en metodologías activas para el desarrollo de competencias emprendedoras, tales como

las iniciativas formativas impulsadas por el Grupo Romero en coordinación con el Ministerio de Trabajo y otras alianzas interinstitucionales.

Finalmente, se recomienda profundizar la investigación sobre educación emprendedora en la modalidad de Educación Básica Alternativa, considerando la limitada evidencia disponible. Ampliar este campo de estudio permitirá fortalecer la cultura y el espíritu emprendedor en jóvenes y adultos que se forman en esta modalidad educativa.

Referencias bibliográficas

Alarcón, J. & Cusihuamán, E. (2025). *Análisis de capacidades emprendedoras en estudiantes del ciclo avanzado de un CEBA en San Juan de Lurigancho – Lima*. https://hdl.handle.net/20.500.14597/4118

Cusihuaman, E. (2023). *Habilidades emprendedoras de los estudiantes de estudios generales de un centro de formación profesional de cusco 2018*. Tesis de maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia, Lima, Perú. https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/15455/Habilidades_CusihuamanHuillca_Elizabeth.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Pesha, A., Shavrovskaya, M. & Caha, Z.(2021).*Comparative Analysis of the Level of Development of Entrepreneurial Competencies among Students in Russia and the Czech Republic*. SHS Web of Conferences 90, 02007. https://doi.org/10.1051/shsconf/20219002007

Delgado, N. (2021). *Estrategia didáctica para desarrollar el emprendimiento en el alumnado del Centro de Educación Básica Alternativa "Nicanor Rivera Cáceres*".https://repositorio.usil.edu.pe/bitstreams/d55ec53e-1593-4b61-a445-c14454d5dce9/download

Góngora, N. (2024). *Motivación de logro académico y capacidades emprendedoras en los estudiantes del CEBA República de Bolivia, Villa El Salvador 2022*. https://hdl.handle.net/20.500.14597/8115

Grupo Romero. (2013). *Manual de capacidades emprendedoras.* Fundación Grupo Romero.https://sinca.gob.mx/pdf/comunidad/Manual_de_Capacidades_Emprendedoras_Para_El_Docente_Facilitador.pdf

Huamán, M. (2020). *El nivel de emprendimiento en los estudiantes del cuarto año de secundaria en la Institución Educativa San Francisco de Asís, Marcapata. Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de San Agustín, Arequipa, Perú*. http://hdl.handle.net/20.500.12773/11637

Jiménez, M., Hernandez, H. y Pitre, R. (2023). *Fortalezas y debilidades de los jóvenes emprendedores desde la visión de las ciudades inteligentes*. Desarrollo Gerencial, 14(2), 1-26. https://doi.org/10.17081/dege.14.2.5689

Llanes, J. (2020). *Perspectivas de emprendimiento y espíritu emprendedor en los estudiantes de tercero de bachillerato general del Colegio Nacional "Mejía".* Tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, Ecuador. https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/7335/1/T3209-MIE-Llanes-Perspectivas.pdf

Meneghel, I., Boix Altabás, Q., & Salanova, M. (2021). *Resiliencia y autoeficacia como mecanismos psicológicos que favorecen el éxito académico*. DEDICA. Revista De Educación y Humanidades, (18), 153–171. https://doi.org/10.30827/dreh.vi18.18022

Organización Internacional del Trabajo. (2020). *OIT: América Latina es la región con más empleos perdidos por cuenta de la pandemia*. https://www.france24.com/es/20200701-oit-latinoamerica-desempleo-economia-pandemia-covid19

Sandoval, M., Surdez, E. y Pérez, A. (2020). Nivel de capacidad para el emprendimiento en estudiantes de una universidad pública del sureste de México. Revista iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo, 11(21), 1-23. https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.757

UNESCO, (2025). La educación de jóvenes y adultos, oportunidades para toda tu vida y para el desarrollo del país. https://www.unesco.org/es/articles/la-educacion-de-jovenes-y-adultos-oportunidades-para-todatuvida-y-para-el-desarrollo-del-pais

Habilidades metacognitivas y rendimiento en inglés en estudiantes de secundaria

Metacognitive skills and english performance in secondary school students

Jessica Esther Villacorta Méndez
Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, Facultad de Educación y Humanidades, Perú
https://orcid.org.0000-0002-8074-8427
jessilandy15@gmail.com

Ángel Guillermo Policio Minaya
Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, Facultad de Ingeniería, Escuela Profesional de Ingeniería de Sistemas, Perú.
https://orcid.org.000-0003-4215-676X
policioangel7@gmail.com

Sonia Utani Damian
Universidad Tecnológica de los Andes, Facultad de Ingeniería, Perú.
https://orcid.org.0000-0002-0909-3317
jeral_sonia@hotmail.com

María Elena Quispe San Miguel
Ministerio de Educación, Perú.
https://orcid.org.009-0001-2906-4572
meqsm69@gmail.com

Resumen

El objetivo de esta investigación fue determinar la relación entre el desarrollo de las habilidades metacognitivas y el rendimiento académico en el área de inglés en estudiantes de cuarto y quinto grado de secundaria de una institución educativa en Nuevo Chimbote. Se utilizó un enfoque cuantitativo, de tipo no experimental, con diseño correlacional y corte transversal. La población de estudio fue de 110 estudiantes, de la cual se tomó una muestra no probabilística intencional de 86 estudiantes. Como instrumentos de recolección de datos se empleó la adaptación del cuestionario de habilidades metacognitivas (Metacognitive Awareness Inventory - M.A.I.) y los registros de notas oficiales para medir el rendimiento académico. Los datos fueron analizados mediante estadística descriptiva e inferencial, aplicando la prueba no paramétrica Rho de Spearman. Los resultados indicaron una correlación positiva y significativa entre ambas variables ($r_s = 0.603$; $p < 0.05$). Se encontró que las dimensiones de conocimiento de la cognición y regulación de la cognición también presentan una correlación significativa con el rendimiento. Se concluye que el nivel de desarrollo de las habilidades metacognitivas se relaciona directamente con el desempeño en el idioma inglés, sugiriendo la necesidad de intervención pedagógica en estrategias de

autorregulación. Asimismo, se sugiere a futuros investigadores realizar estudios longitudinales que midan el impacto de estas intervenciones y explorar variables mediadoras como la ansiedad ante el idioma y la motivación intrínseca, para obtener una visión holística que permita diseñar intervenciones educativas más precisas y efectivas.

Palabras clave: Habilidades metacognitivas, rendimiento académico, inglés, secundaria, estrategias de aprendizaje.

Abstract

The objective of this research was to determine the relationship between the development of metacognitive skills and academic performance in the English area in fourth and fifth-grade secondary school students at an educational institution in Nuevo Chimbote. A quantitative, non-experimental, correlational, and cross-sectional design was used. The study population consisted of 110 students, from which a non-probabilistic intentional sample of 86 students was taken. The adapted Metacognitive Awareness Inventory (M.A.I.) and official grade records were used as data collection instruments to measure academic performance. Data were analyzed using descriptive and inferential statistics, applying the non-parametric Spearman's Rho test. The results indicated a positive and significant correlation between both variables ($r_s = 0.603$; $p < 0.05$). It was found that the dimensions of Knowledge of Cognition and Regulation of Cognition also present a significant correlation with performance. It is concluded that the level of development of metacognitive skills is directly related to performance in the English language, suggesting the need for pedagogical intervention in self-regulation strategies. Furthermore, future researchers are encouraged to conduct longitudinal studies that measure the impact of these interventions and explore mediating variables such as language anxiety and intrinsic motivation, in order to obtain a holistic view that allows for the design of more precise and effective educational interventions.

Keywords: Metacognitive skills, academic performance, english, secondary school, learning strategies.

Introducción

En la sociedad del conocimiento del siglo XXI, el dominio del idioma inglés se ha consolidado como una competencia transversal indispensable para el acceso a la información global y la movilidad académica. Sin embargo, la investigación educativa contemporánea ha evidenciado un cambio de paradigma: el éxito en la adquisición de una lengua extranjera (EFL) ya no se atribuye exclusivamente a la calidad de la instrucción docente o a los materiales didácticos, sino preponderantemente a la agencia del estudiante sobre sus propios procesos cognitivos. Estudios recientes como los de Teng (2020) y Silistraru y Vetrila (2023) resaltan que la metacognición —entendida como la habilidad de orden superior para planificar, monitorear y evaluar el propio aprendizaje— constituye un predictor más potente del rendimiento académico que la inteligencia lingüística innata, actuando como el componente crítico para el "aprendizaje profundo" y la autonomía intelectual.

La relevancia de investigar este constructo en la educación secundaria radica en la naturaleza evolutiva de la adolescencia. Según la teoría del control ejecutivo y la metacognición (Brown, 1987), es en esta etapa donde se consolida la capacidad de autorregulación, permitiendo al estudiante transitar de un aprendizaje dependiente a uno autónomo. No obstante, la literatura especializada sugiere que este desarrollo no es automático. Investigaciones actuales (Barandica Sabalza, 2024; Hassan et al., 2023) advierten que, sin una instrucción explícita, los estudiantes tienden a fosilizar estrategias de aprendizaje superficiales, lo que limita su competencia comunicativa. Autores clásicos como O'Malley y Chamot (1990) establecieron que las estrategias metacognitivas son el "centro de control" del procesamiento lingüístico; sin embargo, estudios recientes (Barandica, 2023; Mora et al., 2023) indican que existe una brecha alarmante entre el conocimiento teórico de las estrategias y su aplicación práctica, resultando en un rendimiento académico estancado en niveles medios o bajos.

En el contexto regional de América Latina, la situación presenta desafíos estructurales. A pesar de las reformas curriculares en países como México, Colombia y Chile, los niveles de suficiencia en inglés continúan siendo insatisfactorios. Investigaciones como la de Alvarado y Balderas (2023) y la revisión iberoamericana de Cancino Vargas (2024), señalan que los estudiantes latinoamericanos de secundaria suelen carecer de estrategias efectivas para abordar textos complejos o regular su ansiedad frente al idioma. Antezana y Guarachi (2021) añaden que, en sistemas educativos donde predomina la memorización y la instrucción centrada en el docente, los estudiantes no desarrollan la "conciencia condicional" (saber cuándo y por qué usar una estrategia), lo

que impacta negativamente en su rendimiento académico general y específico en lenguas extranjeras.

A nivel nacional, Perú enfrenta una problemática similar. Si bien el Currículo Nacional de Educación Básica promueve la competencia transversal "Gestiona su aprendizaje de manera autónoma", la realidad en las aulas dista de este ideal normativo. Estudios locales como los de Puma Camargo et al. (2020) y Vargas Chacón (2021) han reportado una correlación significativa entre el uso de estrategias metacognitivas y la comprensión lectora en inglés; sin embargo, también alertan que la mayoría de los estudiantes peruanos se ubica en niveles de proceso o inicio en cuanto a su capacidad autorreguladora. Martínez y Valencia (2021) corroboran que las deficiencias en la planificación del estudio y la falta de monitoreo durante la ejecución de tareas son causas raíz del bajo rendimiento en áreas procedimentales como el inglés.

En el ámbito local, específicamente en la Institución Educativa N° 88042 "Las Palmas" de Nuevo Chimbote, se ha observado mediante el análisis preliminar de actas y la observación docente que los estudiantes de cuarto y quinto grado de secundaria presentan dificultades recurrentes para organizar sus tiempos de estudio, detectar sus errores gramaticales y autoevaluar su progreso. Esta carencia de herramientas metacognitivas parece estar vinculada a un rendimiento académico que, aunque aceptable, no alcanza los niveles destacados esperados para su ciclo, evidenciando la necesidad de examinar empíricamente la relación entre estas variables.

Frente a esta realidad, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Existe relación entre las habilidades metacognitivas y el rendimiento académico en el área de inglés en los estudiantes de cuarto y quinto grado de secundaria de la I.E. N° 88042 "Las Palmas"?

La presente investigación posee una justificación teórica, ya que busca validar la vigencia de los modelos de Flavell (1979) y Schraw y Dennison (1994) en el contexto escolar actual, aportando evidencia sobre cómo estos constructos operan en el aprendizaje de lenguas en adolescentes. Asimismo, tiene una justificación práctica, dado que los hallazgos permitirán proponer lineamientos pedagógicos para que los docentes integren la enseñanza explícita de estrategias metacognitivas (planificación, monitoreo y evaluación) en sus sesiones de aprendizaje, respondiendo a la necesidad urgente de mejorar los indicadores de logro en inglés.

El objetivo general fue determinar la relación entre las habilidades metacognitivas y el rendimiento académico en el área de inglés en los estudiantes de cuarto y quinto grado de secundaria.

Materiales y Métodos

Tipo y diseño de investigación

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo de tipo básico, buscando profundizar en el conocimiento de las variables sin manipulación deliberada. El diseño fue no experimental, transeccional (transversal) y correlacional, adecuado para medir la asociación entre variables en un único momento temporal.

Población y Muestra

La población estuvo constituida por 110 estudiantes matriculados en el cuarto y quinto grado de educación secundaria de la I.E. N° 88042 "Las Palmas". Se aplicó un muestreo no probabilístico intencional, seleccionando una muestra final de **86 estudiantes** (41 de cuarto grado y 45 de quinto grado) que cumplieron con los criterios de inclusión: asistencia regular y participación voluntaria.

Técnicas de recolección de datos

Para la variable **Habilidades Metacognitivas**, se empleó el *Metacognitive Awareness Inventory* (M.A.I.) de Schraw y Dennison (1994), en su versión adaptada al español.
Este instrumento, ampliamente validado, consta de 52 ítems distribuidos en dos dimensiones:

1. Conocimiento de la Cognición: Subdividido en conocimiento declarativo, procedimental y condicional.

2. Regulación de la Cognición: Subdividido en planificación, organización, monitoreo, depuración y evaluación. La confiabilidad del instrumento en este estudio, calculada mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, fue de 0.94, indicando una alta consistencia interna.

Para la variable **Rendimiento Académico**, se utilizó la técnica de análisis documental, registrando los promedios finales del área de inglés correspondientes al periodo académico lectivo, basados en la escala vigesimal peruana (0-20).

Técnicas de análisis de datos

Los datos fueron procesados con el software estadístico SPSS versión 25. Tras aplicar la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov y determinar que los datos no presentaban una distribución normal ($p < 0.05$), se optó por la prueba no paramétrica de **Rho de Spearman** para el contraste de hipótesis, estableciendo un nivel de significancia de $\alpha = 0.05$.

Resultados

A continuación, se presentan los hallazgos descriptivos e inferenciales obtenidos del procesamiento de datos.

Tabla 1

Niveles de Habilidades Metacognitivas en estudiantes de secundaria

Nivel	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
Alto	30	34.88
Medio	45	52.33
Bajo	11	12.79
Total	**86**	**100.00**

Nota. Datos derivados de la aplicación del inventario M.A.I. (2017).

Como se aprecia en la Tabla 1, más de la mitad de la muestra (52.33%) se ubica en un nivel "Medio" de desarrollo metacognitivo. Es relevante notar que solo un 34.88% ha alcanzado un nivel "Alto", lo que sugiere que la mayoría de los estudiantes posee nociones de autorregulación, pero no las aplica de manera sistemática o experta.

Tabla 2

Niveles de Rendimiento Académico en el área de inglés

Nivel de Logro	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
Logro Destacado (18-20)	15	17.44
Logro Previsto (14-17)	50	58.14
En Proceso (11-13)	21	24.42
En Inicio (0-10)	0	0.00
Total	**86**	**100.00**

Nota. Fuente: Actas oficiales de evaluación de la I.E. N° 88042.

La Tabla 2 muestra que el 58.14% de los estudiantes alcanzó el "Logro Previsto", mientras que casi un cuarto de la población (24.42%) se encuentra aún "En Proceso". La ausencia de estudiantes en nivel "En Inicio" es un indicador positivo, aunque el bajo porcentaje de "Logro Destacado" (17.44%) evidencia un techo en el desempeño.

Análisis de Correlación

Tabla 3

Correlación de Spearman entre Habilidades Metacognitivas y Rendimiento Académico

Variables y Dimensiones	Coeficiente Rho (rs)	Sig. (bilateral)	Interpretación
Variable General: Hab. Metacognitivas vs. Rendimiento	**0.603****	**0.000**	**Positiva considerable**
Dimensión 1: Conocimiento de la Cognición vs. Rendimiento	0.584**	0.000	Positiva media
Dimensión 2: Regulación de la Cognición vs. Rendimiento	0.597**	0.000	Positiva media

Nota. La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

El análisis inferencial en la Tabla 3 confirma la hipótesis de investigación: existe una relación directa y significativa ($r_s = 0.603, p < 0.001$) entre las habilidades metacognitivas y el rendimiento en inglés, a mayor desarrollo metacognitivo, mejor es el desempeño académico en inglés. Ambas dimensiones contribuyen significativamente, destacando levemente la Regulación de la Cognición. Se confirma que tanto el Conocimiento de la Cognición ($r_s = 0.584$) como la Regulación de la Cognición ($r_s = 0.597$) presentan una correlación positiva y altamente significativa ($p < 0.05$) con el Rendimiento Académico en inglés. Es importante destacar que la dimensión de Regulación de la Cognición mostró una correlación marginalmente superior, lo que sugiere que las estrategias activas de control del aprendizaje (planificación, monitoreo y evaluación) son levemente más influyentes en el desempeño del idioma que el conocimiento pasivo sobre la propia cognición.

Discusión

El hallazgo central de esta investigación demuestra una correlación positiva considerable ($r_s = 0.603$) entre las habilidades metacognitivas y el rendimiento académico en inglés. Este resultado ratifica empíricamente los postulados clásicos de Flavell (1979) y Brown (1987) sobre el rol del control ejecutivo en el aprendizaje,

confirmando que la capacidad de "pensar sobre el pensamiento" no es un proceso aislado, sino un motor fundamental para el éxito académico. Al contrastar este hallazgo con la literatura previa, se observa una fuerte consistencia con lo reportado por Suárez Medina y Santos Jiménez (2022) en el contexto peruano, quienes encontraron que a un nivel incorrecto de uso de estrategias cognitivas le corresponde un deficiente nivel de aprendizaje del idioma. Nuestros datos refuerzan esta premisa, alineándose también con Campos (2015), sugiriendo que el estudiante que regula su aprendizaje no solo memoriza mejor, sino que procesa la información lingüística de manera más profunda, un aspecto crucial para el dominio de una segunda lengua.

Es imperativo analizar la magnitud de esta correlación a la luz de estudios internacionales recientes. Mientras que nuestra investigación arroja un coeficiente de 0.603, estudios como el de Teng y Zhang (2020) en contextos asiáticos han encontrado correlaciones incluso superiores cuando se intervienen variables motivacionales. Esto sugiere que, si bien la metacognición es crucial, su efecto se maximiza cuando el estudiante está intrínsecamente motivado. Por otro lado, nuestros resultados superan las correlaciones moderadas reportadas por Martínez y Valencia (2021) ($r \approx 0.40$), diferencia que podría atribuirse a la madurez cognitiva de la muestra (estudiantes de 4° y 5° de secundaria). Esta interpretación es respaldada por Putri (2023), quien en su estudio con estudiantes de educación inglesa encontró que los estudiantes de niveles superiores (seniors) superan a los de ingreso (freshmen) tanto en conocimiento como en regulación, indicando que la metacognición es una habilidad evolutiva que se consolida con la experiencia académica y la edad, tal como señalaban Ceniceros y Gutiérrez (2009).

Un aspecto crucial de la discusión radica en el análisis dimensional. Se encontró que la **Regulación de la Cognición** (planificación, monitoreo, evaluación) presenta una correlación ($r_s = 0.597$) ligeramente superior al **Conocimiento de la Cognición** ($r_s = 0.584$). Este hallazgo es teóricamente coherente con el modelo de Schraw y Moshman (1995), quienes distinguen entre "saber qué" y "saber cómo". En el aprendizaje de una lengua extranjera, saber *que* existen estrategias no es tan impactante como *saber aplicarlas* en tiempo real. Esta predominancia de la regulación coincide plenamente con los hallazgos de Putri (2023), quien reportó que los participantes obtuvieron los resultados más altos específicamente en la dimensión de Regulación de la Cognición. Asimismo, Hassan et al. (2023) enfatizan que el Inventario de Conciencia Metacognitiva (MAI) es particularmente eficaz para desglosar estas capacidades de planificación y monitoreo, las cuales son esenciales para la corrección

de errores en la producción oral y escrita del inglés. Esto se alinea con Ficayuma (2024), quien identificó que las estrategias de depuración son las herramientas diferenciadoras en entornos EFL.

Más allá de la correlación estadística, es vital discutir el vínculo entre metacognición y procesos cognitivos superiores. Silistraru y Vetrila (2023) argumentan que la conciencia metacognitiva implica introspección y juega un papel crucial en el "aprendizaje profundo" y el pensamiento crítico. En nuestro estudio, el hecho de que la correlación sea significativa sugiere que los estudiantes con mejor rendimiento no solo están memorizando vocabulario, sino que están aplicando un pensamiento crítico sobre su propio proceso de aprendizaje. Barandica Sabalza (2024) refuerza esta idea, encontrando que el fomento de estrategias de aprendizaje incide directamente en el desarrollo del pensamiento crítico. Por tanto, el rendimiento en inglés en nuestra muestra podría estar siendo mediado por esta capacidad de análisis crítico que la metacognición facilita, permitiendo a los estudiantes de alto rendimiento discernir qué estrategias son más efectivas para tareas específicas.

Sin embargo, surge una preocupación pedagógica significativa al observar los niveles descriptivos. El hecho de que el 52.33% de la muestra se ubique en un nivel "Medio" de habilidades metacognitivas y que un 48.62% de los estudiantes se encuentre "En Proceso" en su rendimiento académico, revela un estancamiento. Bolívar y García (2014) argumentan que el rendimiento es producto de factores contextuales. Aquí, interpretamos este "nivel medio" como síntoma de un sistema que prioriza la instrucción directiva. Abdelrahman (2020) señala que la conciencia metacognitiva y la motivación académica impactan conjuntamente el logro; es posible que nuestros estudiantes posean el conocimiento latente (nivel medio) pero carezcan de la motivación o la autoeficacia para activarlo plenamente, resultando en un rendimiento que no alcanza el nivel "Destacado". Alvarado y Balderas (2023) añaden que la ansiedad ante el idioma puede inhibir estas estrategias, un factor que no debe descartarse en el contexto de Nuevo Chimbote.

Al comparar nuestros resultados con el estudio de Mendoza (2012) sobre clima organizacional, y más recientemente con Mendoza et al. (2023), se refuerza la idea de que la conciencia metacognitiva es una competencia que los docentes deben desarrollar primero en sí mismos para poder fomentarla en los estudiantes. Si el clima del aula no propicia la reflexión sobre el error, el estudiante inhibe sus procesos de depuración. La correlación encontrada valida la necesidad de transitar hacia un modelo centrado en el proceso. Llatas (2014) demostró que los programas educativos para el aprendizaje

autónomo impactan el rendimiento; nuestros datos, sumados a la evidencia fundacional de Schraw y Dennison (1994) que establece la Conciencia Metacognitiva (MAI) como predictor de aprendizaje, sugieren que la intervención en estrategias de autorregulación tendría un retorno proporcional en las calificaciones de inglés, transformando a estudiantes pasivos en aprendices estratégicos capaces de gestionar su propio desarrollo lingüístico.

Conclusiones

Se determinó que existe una relación directa, positiva y considerable ($r_s = 0.603$) entre las Habilidades Metacognitivas y el Rendimiento Académico en inglés en los estudiantes de cuarto y quinto de secundaria de la I.E. N° 88042 "Las Palmas". Este resultado permite concluir, con respaldo estadístico y teórico, que el fortalecimiento de la conciencia sobre cómo se aprende tiene un impacto directo y proporcional en la mejora de las calificaciones en el idioma. La evidencia, sustentada por estudios recientes como los de Suárez Medina y Santos Jiménez (2022) y Silistraru y Vetrila (2023), sugiere que la metacognición no es un epifenómeno del aprendizaje, sino una condición causal necesaria para el desempeño académico superior y el aprendizaje profundo.

Se identificó que tanto el Conocimiento de la Cognición como la Regulación de la Cognición son factores determinantes en el desempeño académico, operando de manera sinérgica. No obstante, la predominancia estadística y conceptual de la Regulación de la Cognición permite concluir que las estrategias activas (planificar tareas, monitorear la comprensión y corregir errores en tiempo real) son especialmente valiosas para el aprendizaje de una lengua extranjera. Esto ratifica los hallazgos de Putri (2023) y los modelos de aprendizaje autorregulado, postulando que el control ejecutivo y la capacidad de gestionar los propios recursos cognitivos son más predictivos del éxito que el mero conocimiento declarativo de las estrategias.

A partir del análisis descriptivo, se concluye que existe una brecha pedagógica e institucional, evidenciada por la concentración de estudiantes en niveles "Medios" de metacognición y niveles "En Proceso" de rendimiento. Esto indica que, aunque los estudiantes han alcanzado un grado de madurez cognitiva propio de su edad, carecen de la sistematización experta de estas habilidades. Se concluye que el sistema educativo actual, en este contexto específico, no está proveyendo suficientes oportunidades para el desarrollo explícito de la autonomía y el pensamiento crítico

(Barandica Sabalza, 2024), limitando el potencial de los estudiantes para alcanzar logros destacados y gestionar su motivación académica (Abdelrahman, 2020).

Los hallazgos tienen implicancias directas para la praxis docente. Implica que los educadores deben abandonar el rol de transmisores de información para convertirse en mediadores del pensamiento. Es necesario integrar en el currículo objetivos de aprendizaje metacognitivo explícitos, enseñando a los estudiantes a establecer metas, monitorear su progreso y autoevaluarse. Como sugieren Mendoza et al. (2023), esto requiere también una capacitación docente en competencias metacognitivas, para que puedan modelar estas estrategias efectivamente en el aula.

Se recomienda a las autoridades de la I.E. N° 88042 "Las Palmas" implementar un programa institucional de "Entrenamiento en Estrategias de Autorregulación", transversal a todas las áreas, pero con énfasis en inglés. Este programa debe enfocarse en desarrollar la "conciencia condicional" (saber cuándo y por qué usar una estrategia). Asimismo, se sugiere a futuros investigadores realizar estudios longitudinales que midan el impacto de estas intervenciones y explorar variables mediadoras como la ansiedad ante el idioma y la motivación intrínseca, para obtener una visión holística que permita diseñar intervenciones educativas más precisas y efectivas.

Referencias bibliográficas

Abdelrahman, R. M. (2020). Metacognitive awareness and academic motivation and their impact on academic achievement of Ajman University students. Heliyon, 6(9), e04192. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e04192

Alvarado, M., & Balderas, J. (2023). Comprensión lectora y experiencias de vida: percepciones de estudiantes de secundaria en contextos escolares. *Revista de Educación y Desarrollo*, 15(29). https://doi.org/10.54104/papeles.v15n29.1459

Antezana, L., & Guarachi, R. (2021). Comprensión lectora y resolución de problemas en estudiantes de nivel secundario. *Revista Boliviana de Educación*, 3(4), 55-68. https://doi.org/10.33996/rebe.v3i4.287

Barandica, E. E. (2023). Estrategias metacognitivas y pensamiento crítico en el aprendizaje del inglés: Una revisión sistemática. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 857-876. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5371

Barandica Sabalza, E. E. (2024). La Incidencia de las Estrategias de Aprendizaje en el Aprendizaje del Inglés y en el Desarrollo del Pensamiento Crítico. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 3472-3495. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12586

Bolívar, A., & García, S. (2014). *Factores que influyen en el rendimiento académico de los niños y niñas de segundo grado de la institución educativa Luis Eduardo Arias Reinel* [Tesis de Maestría]. Universidad Minuto de Dios. http://hdl.handle.net/10656/3325

Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 65-116). Lawrence Erlbaum Associates. https://www.semanticscholar.org/paper/Metacognition%2C-executive-control%2C-self-regulation%2C-Brown/b46993b4dc51b47dd43df2c7c3a343839ed2bcd3

Campos, S. (2015). *Desarrollo del aprendizaje autónomo a través de la aplicación de estrategias de aprendizaje y cognitivas mediante la enseñanza problémica* [Tesis Doctoral]. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. http://hdl.handle.net/**/20.500.12672/4385**

Cancino Vargas, N. L. (2024). Estrategias metacognitivas en universitarios: Una revisión en Iberoamérica. *IGOBERNANZA*, 7(25), 263–276. https://doi.org/10.47865/igob.vol7.n25.2024.334

Ceniceros, D., & Gutiérrez, D. (2009). Las habilidades metacognitivas en los estudiantes de la Universidad Pedagógica de Durango. *Psicogente*, 12(21), 29-37. https://www.redalyc.org/pdf/4975/497552353003.pdf

Ficayuma, L. A. (2024). Analyzing Metacognitive Learning Strategy of Secondary School Students at EFL Classroom. *IJELT: Indonesian Journal of Education, Language, and Technology*, 1(1), 7-19. https://ijelt.com/index.php/ijelt/article/view/6

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911. https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906

Hassan, M. U., Habib, A., & Akhtar, T. (2023). Validation of Metacognitive Awareness Inventory (MAI) for Prospective Teachers. *Global Social Sciences Review*, VIII, 353-363. https://doi.org/10.31703/gssr.2023(VIII-I).33

Llatas, J. (2014). *Programa Educativo para el Aprendizaje Autónomo basado en Estrategias didácticas fundamentadas en el uso de las tecnologías y comunicación* [Tesis Doctoral]. Universidad de Malaga. https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/11732/TD_LLATAS_ALTAMIRANO_Lino_Jorge.pdf

Martinez, J. L., & Valencia, E. (2021). Estrategias metacognitivas y rendimiento académico en estudiantes. *Revista Uniandes Episteme*, 8(2), 277-290. https://revista.uniandes.edu.ec/ojs/index.php/EPISTEME/article/view/2199

Mendoza, M. (2012). *Clima organizacional y rendimiento Académico en estudiantes del tercero de Secundaria en una institución educativa de Ventanilla* [Tesis de Maestría]. Universidad San Ignacio de Loyola. https://hdl.handle.net/20.500.14005/1189

Mendoza, D. J., Alvarez, R. A., & Moreira, J. S. (2023). Habilidades metacognitivas en el aprendizaje de la educación superior. *Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria PENTACIENCIAS*, 5(3), 570-581. https://ojs.unemi.edu.ec/index.php/faso-unemi/article/download/1795/1634/6197

Mora, J. C., Ávila, D. X., & Gómez, A. S. (2023). Estrategias metacognitivas para aprendizajes significativos en el contexto universitario: Una revisión sistemática. *Revista Científica Multidisciplinaria Arbitrada YACHASUN*, 7(12), 29-52. https://editorialibkn.com/index.php/Yachasun/article/view/368

O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139524490

Puma Camargo, M. I., Hurtado, D. R., Santos, O., & Vásquez, J. K. (2020). Estrategias metacognitivas y rendimiento académico en estudiantes de educación. *Revista de Investigación Científica*, 5(1), 17-23. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8298205.pdf

Putri, A. R. (2023). Students' Metacognitive Awareness Inventory (MAI) of English Language Education Study Program. *Cahaya Pendidikan*, 9(1), 45-56. https://doi.org/10.33373/chypend.v10i1.5959

Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460-475. https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033

Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7, 351–371. https://doi.org/10.1007/BF02212307

Silistraru, I., & Vetrila, V. (2023). Metacognitive awareness as a component of deep learning. *Dialogica*, 2, 70-76. https://doi.org/10.46573/2306-7267-2023-2-70-76

Suárez Medina, L. A., & Santos Jiménez, O. C. (2022). Las estrategias metacognitivas y el aprendizaje del idioma inglés de los estudiantes del centro de idiomas, Universidad del Pacífico - Lima 2021. *IGOBERNANZA*, 5(17), 107–129. https://doi.org/10.47865/igob.vol5.n17.2022.170

Teng, M. F. (2020). *Metacognition in Language Learning and Teaching*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429295321

Teng, M. F., & Zhang, L. J. (2020). Empowering learners in the second language classroom and beyond: The role of metacognition. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-6. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02170

Vargas Chacón, Z. (2021). Estrategias metacognitivas para mejorar la Comprensión lectora en inglés. *Polo del Conocimiento*, 6(8), 154-176. https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2930

Villacorta Méndez, J. E. (2017). Habilidades metacognitivas y rendimiento académico en el área de inglés en los estudiantes de cuarto y quinto grado de secundaria de la I.E. N° 88042 "Las Palmas" [Tesis de Maestría, Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote]. Repositorio Institucional ULADECH. https://hdl.handle.net/20.500.13032/4477

Autores:

Madlyn Susana Apaza Chavez
Institución Educativa Pública José Valverde Caro, Lima, Perú.
https://orcid.org.0000-0003-1853-0483
apazamadlyn@gmail.com

Elfer Cornelio Sandon Chumbes
Ministerio de Educación - Lima – Perú
https://orcid.org.0000-0002-7651-8872
elfersandon@gmail.com

Nelly Rufina Cunza Principe
Ministerio de Educación - Lima – Perú
https://orcid.org.0009-0009-5572-3808
nelly.cunza@ugel04.gob.pe

Carlos Miguel Soto Costa
Ministerio de Educación - Lima – Perú
https://orcid.org.0009-0003-8944-3261
csotocosta@gmail.com

Alan Pérez-Valverde
Seguro Social de Salud, Abancay– Perú
https://orcid.org.0000-0002-9476-3548
alan.perez@essalud.gob.pe

Teresa Elena Miranda Rostaing
Universidad San Martin de Porres, Facultad de Educación, Perú
https://orcid.org.0000-0002-0521-9605
tererostaing@gmail.com

Xemiramis Daniela Figueroa Miranda
Universidad San Martin de Porres, Facultad de Derecho, Perú
https://orcid.org.0000-0003-2378-4410
xemiramis@hotmail.com

Edwin Limas Falcon
Universidad Pontifica de Salamanca, Facultad de Derecho Canónico, España
https://orcid.org.0009-0004-4194-9041
p.edwinosj@gmail.com

Carmen Rosa, Buitrón Bruno
Universidad Cesar Vallejo, Facultad de Educación, Lima norte. Perú.
https://orcid.org.0000-0001-7673-5378
cbuitronbr@ucvvirtual.edu.pe

Williams José, Escudero Cristobal
Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Educación, Lima, Perú.
https://orcid.org.0000-0002-4931-1040
e065235@unmsm.edu.pe

Luis José Castro Figueroa
Universidad Cesar Vallejo, Facultad de Educación, Lima norte. Perú.
https://orcid.org.0009-0005-0420-8049
luiscastrof5@hotmail.com

Johnny Ventura Villa
Universidad Cesar Vallejo, Facultad de Educación, Lima norte. Perú.
https://orcid.org.0009-0005-3190-7005
johnny.ventura@ugel04.gob.pe

Rosario Isabel Lavado Antonio
Universidad Cesar Vallejo, Facultad de Educación, Lima, Perú.
https://orcid.org.0000-0001-7298-6399
charitolavado@gmail.com

Giuliana del Socorro Raggio Ramírez
Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Educación, Lima, Perú.
https://orcid.org.0000-0002-0082-2050
giulianita2706@gmail.com

Rocío Meza Salcedo
Universidad Tecnológica de los Andes, Lima, Perú
https://orcid.org.0000-0003-0538-9177
rmezas@utea.edu.pe

Paola Bernarda Revilla Zevallos
Universidad Nacional de San Agustin, Arequipa, Perú
https://orcid.org.0009-0007-9533-1732
previllaz@unsa.edu.pe

Edgar Ortiz Cabrera
Ministerio de Educación – UGEL 04, Lima, Perú.
https://orcid.org.0000-0002-8924-5260
ocedgarjec@gmail.com

Adalberto Nazario Quichiz Delgado
Ministerio de Educación – UGEL 04, Lima, Perú.
https://orcid.org.0009-0003-3534-5201
aqdelgado@hotmail.com

Teofila Trujillo Rivera
Ministerio de Educación – UGEL 04, Lima, Perú.
https://orcid.org.0000-0002-7557-8400
teito110@gmail.com

Jesús Ramon Arteaga Pinazo
Universidad Tecnológica de Los Andes, Escuela de Posgrado, Abancay, Perú.
https://orcid.org.0000-0003-2659-4532
jeralsonia13@gmail.com

Ivanka Gabriela Novoa Flores
Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Lima, Perú
https://orcid.org.0000-0001-9099-2872

majuno69@gmail.com

Mirtha Amelia Tello Vega
Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Lima, Perú
https://orcid.org.0009-0001-6266-414X
mirthatellovega30@gmail.com

Natividad Esther Vigo Salcedo
Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Lima, Perú
https://orcid.org.0009-0004-9124-0874
nachy_dona@hotmail.com

Luz Carola Macahuachi Nuñez de Castillón
Institución Educativa Inicial Pública N° 607. Lima, Perú
https://orcid.org.0000-0001-5028-2366
luzmacahuachi@gmail.com

Cristina Rita Andrade Sosa
Institución Educativa Inicial Pública Jardines de Copacabana. Lima, Perú
https://orcid.org.0009-0007-1707-6035
andradesosacristinarita@gmail.com

Maribel Marcelo Avalos de Ocaña
Institución Educativa Inicial Pública N° 607. Lima, Perú
https://orcid.org.0009-0002-8645-9367
m_avadaya27@hotmail.com

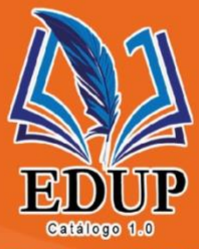
Elizabeth Carla Carazas Alegre
Institución Educativa Inicial Pública Jardines de Copacabana. Lima, Perú
https://orcid.org.0009-0001-0346-8747
ecarazas15@gmail.com

Jessica Esther Villacorta Méndez
Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, Facultad de Educación y Humanidades, Perú
https://orcid.org.0000-0002-8074-8427
jessilandy15@gmail.com

Ángel Guillermo Policio Minaya
Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, Facultad de Ingeniería, Escuela Profesional de Ingeniería de Sistemas, Perú.
https://orcid.org.000-0003-4215-676X
policioangel7@gmail.com

Sonia Utani Damian
Universidad Tecnológica de los Andes, Facultad de Ingeniería, Perú.
https://orcid.org.0000-0002-0909-3317
jeral_sonia@hotmail.com

María Elena Quispe San Miguel
Ministerio de Educación, Perú.
https://orcid.org.009-0001-2906-4572
meqsm69@gmail.com



EDITORIAL DIGITAL UP

https://editorialdigital.up.ac.pa/index.php/edup