UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN MENCION GESTION DE LA EDUCACION

TESIS

GESTIÓN PEDAGÓGICA Y CALIDAD DEL APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE CUARTO DE SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA EDUCANDAS DESDE LA PERCEPCIÓN DE DOCENTES Y ESTUDIANTES - 2026

PARA OPTAR AL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN MENCIÓN GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN

AUTOR:

Br. JOSE LUIS ABARCA SOTO

ASESOR:

Mg. JAIME RIVAS FOLLANO

ORCID: 0000-0001-8372-1927

CUSCO – PERÚ

2026

Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco

INFORME DE SIMILITUD

(Aprobado por Resolución Nro.CU-321-2025-UNSAAC)

El que suscribe, el **Asesor** JAIME RIVAS FOLLANO quien aplica el software de detección de similitud al trabajo de investigación/tesis titulada: "GESTIÓN PEDAGÓGICA Y CALIDAD DEL APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE CUARTO DE SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA EDUCANDAS DESDE LA PERCEPCIÓN DE DOCENTES Y ESTUDIANTES - 2026"

Presentado por: Jose Luis Abarca Soto DNI N° 70525590;
presentado por: ..... DNI N°: .....
Para optar el título Profesional/Grado Académico de MAESTRO EN EDUCACIÓN MENCIÓN GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN

Informo que el trabajo de investigación ha sido sometido a revisión por 02 veces, mediante el Software de Similitud, conforme al Art. 6° del ***Reglamento para Uso del Sistema Detección de Similitud en la UNSAAC*** y de la evaluación de originalidad se tiene un porcentaje de 10 **%.**

Evaluación y acciones del reporte de coincidencia para trabajos de investigación conducentes a grado académico o título profesional, tesis

Porcentaje	Evaluación y Acciones	Marque con una (X)
Del 1 al 10%	No sobrepasa el porcentaje aceptado de similitud.	X
Del 11 al 30 %	Devolver al usuario para las subsanaciones.	
Mayor a 31%	El responsable de la revisión del documento emite un informe al inmediato jerárquico, conforme al reglamento, quien a su vez eleva el informe al Vicerrectorado de Investigación para que tome las acciones correspondientes; Sin perjuicio de las sanciones administrativas que correspondan de acuerdo a Ley.	

Por tanto, en mi condición de Asesor, firmo el presente informe en señal de conformidad y **adjunto** las primeras páginas del reporte del Sistema de Detección de Similitud.

Cusco, 06 de Julio de 2026

Firma

Post firma Jaime Rivas Follano

Nro. de DNI 42393007

ORCID del Asesor 0000-0001-8372-1927

Se adjunta:

1. Reporte generado por el Sistema Antiplagio.
2. Enlace del Reporte Generado por el Sistema de Detección de Similitud: **oid:** 27259:605121486

JOSE LUIS ABARCA SOTO

GESTIÓN PEDAGÓGICA Y CALIDAD DEL APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE CUARTO DE SECUNDARIA DE LA INSTITUC...

Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco

Detalles del documento

Identificador de la entrega
trn:oid:::27259:605121486

Fecha de entrega
6 jul 2026, 11:09 a.m. GMT-5

Fecha de descarga
6 jul 2026, 11:26 a.m. GMT-5

Nombre del archivo
GESTIÓN PEDAGÓGICA Y CALIDAD DEL APRENDIZAJE EN.pdf

Tamaño del archivo
12.9 MB

120 páginas

21.974 palabras

138.721 caracteres

10% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Filtrado desde el informe

- Bibliografía
- Texto citado
- Texto mencionado
- Coincidencias menores (menos de 12 palabras)

Exclusiones

- N.º de coincidencias excluidas

Fuentes principales

7% Fuentes de Internet
2% Publicaciones
9% Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.

INFORME DE LEVANTAMIENTO DE OBSERVACIONES A TESIS

Dr. LEONCIO SOLIS QUISPE, Director de la Escuela de Posgrado, nos dirigimos a usted en condición de integrantes del jurado evaluador de la tesis intitulada **GESTIÓN PEDAGÓGICA Y CALIDAD DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DEL CUARTO DE SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA EDUCANDAS DESDE LA PERCEPCIÓN DE DOCENTES Y ESTUDIANTES - 2026** de la Br. **BR. JOSE LUIS ABARCA SOTO.** Hacemos de su conocimiento que el (la) sustentante ha cumplido con el levantamiento de las observaciones realizadas por el Jurado el día **VEINTIDÓS DE JUNIO DEL 2026.**

Es todo cuanto informamos a usted a fin de que se prosiga con los trámites para el otorgamiento del grado académico de MAESTRO EN EDUCACIÓN MENCIÓN GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN.

Cusco, 03 de julio del 2026

DR. FEDERICO UBALDO FERNANDEZ SUTTA
Primer Replicante

DRA. ERIKA GUTIERREZ DUEÑAS
Segundo Replicante

MGT. ROSA MARIA MONTES PEDRAZA
Primer Dictaminante

MGT. FELIX GONZALO GONZALES SURCO
Segundo Dictaminante

DEDICATORIA

A la memoria de mis maestros, quienes sembraron en mí la semilla de la curiosidad y la vocación por la enseñanza.

A las estudiantes y docentes de la Institución Educativa Educandas, cuya colaboración y realidad cotidiana dieron vida y sentido a esta investigación. Su compromiso con la educación es mi mayor inspiración para seguir contribuyendo a la calidad del aprendizaje en nuestra región.

A mi familia, por ser el refugio constante durante las largas jornadas de estudio y por celebrar conmigo cada pequeño avance en este camino hacia la maestría.

José Luis

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco (UNSAAC) y, de manera especial, a su Escuela de Posgrado, por brindarme la oportunidad de alcanzar este grado académico y por ser el espacio donde se gestó mi formación científica y profesional.

A mi asesor de tesis, Mgt. Jaime Rivas Follano, por su guía constante, su rigor metodológico y por compartir generosamente su conocimiento, orientándome en cada etapa de este proceso investigativo.

A la Institución Educativa Emblemática Educandas del Cusco, por abrirme sus puertas y permitirme realizar esta investigación en sus aulas. Mi gratitud especial a su equipo directivo por las facilidades institucionales brindadas.

A los 22 docentes y las 188 estudiantes de cuarto grado de secundaria, quienes con su tiempo y disposición permitieron recolectar la evidencia empírica necesaria para demostrar la importancia de la gestión pedagógica en la calidad de los aprendizajes. Sin su participación activa y sincera, este trabajo no habría sido posible.

Finalmente, a mi familia y amigos, por su apoyo moral incondicional y por ser el soporte emocional que me permitió perseverar hasta la culminación de esta meta académica.

José Luis

ÍNDICE

DEDICATORIA II

AGRADECIMIENTO III

INDICE IV

LISTA DE TABLAS VIII

LISTA DE FIGURAS X

RESUMEN XI

ABSTRACT XII

INTRODUCCION XIII

CAPITULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.2. Formulación del problema 5

a. Problema general: 5

b. Problemas específicos: 5

1.3. Justificación de la investigación 5

1.3.1. Justificación teórica 6

1.3.2. Justificación metodológica 7

1.3.3. Justificación práctica 8

1.3.4. Justificación social 9

1.4. Objetivos 11

a. Objetivo general 11

b. Objetivos específicos: 11

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

2.1. Bases teóricas 12
2.1.1. La Gestión Pedagógica 12
2.1.1.1. Planificación Pedagógica 13
2.1.1.2. Acompañamiento Pedagógico 14
2.1.1.3. Evaluación Pedagógica 15
2.1.2. La Calidad del Aprendizaje 16
2.1.2.1. Logro de Aprendizajes 17
2.1.2.2. Desarrollo de Competencias 18
2.1.2.3. Participación Activa de las Estudiantes 19
2.1.3. Relación entre Gestión Pedagógica y Calidad del Aprendizaje 20
2.2 Marco Teórico Central (Términos Clave) 21
2.3. Antecedentes empíricos de la investigación (estado del arte) 26
2.3.1. Antecedentes Internacionales 26
2.3.2. Antecedentes Nacionales 29
2.3.3. Antecedentes Regionales y Locales 31
2.4 Hipótesis 33
a. Hipótesis general 33
b. Hipótesis específicas: 34
2.5 Identificación de variables e indicadores 34
2.6 Operacionalización de variables 35

CAPITULO III

METODOLOGÍA

3.1. Ámbito de estudio: localización política y geográfica 38
3.2. Tipo y nivel de investigación 40
3.2.1. Enfoque de la Investigación 40
3.2.2. Nivel de Investigación 41

3.2.3. Tipo y Diseño de Investigación 41
3.3. Unidad de análisis 43
3.4. Población de Estudio 44
3.5. Tamaño de Muestra 45
3.6. Técnicas de Selección de Muestra 46
3.7. Técnicas de recolección de información 48
3.8. Validez y confiabilidad de los instrumentos 49
3.8.1. Validez de Contenido 49
3.8.2. Confiabilidad por consistencia interna 50
3.9. Técnicas de análisis e interpretación de la información 52
3.9.1. Estadística Descriptiva 52
3.9.2. Estadística Inferencial 53
3.10. Técnicas para demostrar la verdad o falsedad de las hipótesis planteadas 54

CAPITULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Estadística descriptiva 56
4.1.1. Descripción de la Variable 1: Gestión Pedagógica 56
4.1.2. Análisis descriptivo de la Variable 2: Calidad del Aprendizaje 65
4.1.3. Síntesis descriptiva: estadísticos centrales y de dispersión 71
4.2. Prueba de normalidad 73
4.3. Pruebas de hipótesis 75
4.3.1. Hipótesis general 76
4.3.2. Primera hipótesis específica: planificación pedagógica 77
4.3.3. Segunda hipótesis específica: acompañamiento pedagógico 78
4.3.4. Tercera hipótesis específica: evaluación pedagógica 80
4.4. Análisis complementarios 81
4.4.1. Comparación de percepciones entre docentes y estudiantes 81
4.4.2. Análisis de Regresión y Tamaño del Efecto 82
4.5. Discusión de resultados 83

CONCLUSIONES 86

RECOMENDACIONES 88

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 90

ANEXOS 93

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Matriz de operacionalización de Variables 36

Tabla 2 Distribución de la población estudiantil por secciones del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Educandas, 2025 45

Tabla 3 Distribución de la muestra de estudio por grupo poblacional 46

Tabla 4 *Calificación de los expertos validadores de los instrumentos de investigación* 50

Tabla 5 Resultados del coeficiente Alfa de Cronbach por variable e instrumento 51

Tabla 6 Escala de interpretación del coeficiente de correlación Rho de Spearman ... 55

Tabla 7 Niveles de percepción de la gestión pedagógica según docentes (n = 22) 56

Tabla 8 Niveles de percepción de la planificación pedagógica según docentes (n = 22) 58

Tabla 9 Niveles de percepción del acompañamiento pedagógico según docentes (n = 22) 59

Tabla 10 Niveles de percepción de la evaluación pedagógica según docentes (n = 22) 60

Tabla 11 Niveles de percepción de la gestión pedagógica según estudiantes (n = 188) 61

Tabla 12 Niveles de percepción de la planificación pedagógica según estudiantes (n = 188) 62

Tabla 13 Niveles de percepción del acompañamiento pedagógico según estudiantes (n = 188) 63

Tabla 14 Niveles de percepción de la evaluación pedagógica según estudiantes (n = 188) 64

Tabla 15 Niveles de la calidad del aprendizaje según estudiantes (n = 188) 66

Tabla 16 Niveles del logro de aprendizajes según estudiantes (n = 188) 67

Tabla 17 Niveles del desarrollo de competencias según estudiantes (n = 188)..... 68

Tabla 18 Niveles de la participación activa según estudiantes (n = 188) 69

Tabla 19 Niveles de la calidad del aprendizaje según percepción docente (n = 22) 70

Tabla 20 Estadísticos descriptivos de las variables y dimensiones según estudiantes (n = 188) 71

Tabla 21 Estadísticos descriptivos de las variables y dimensiones según docentes (n = 22)..... 72

Tabla 22 Resultados de las pruebas de normalidad por variable, dimensión y grupo .. 74

Tabla 23 Correlación Rho de Spearman entre gestión pedagógica y calidad del aprendizaje..... 76

Tabla 24 Correlación Rho de Spearman entre planificación pedagógica y calidad del aprendizaje 77

Tabla 25 Correlación Rho de Spearman entre acompañamiento pedagógico y calidad del aprendizaje 79

Tabla 26 Correlación Rho de Spearman entre evaluación pedagógica y calidad del aprendizaje 80

Tabla 27 Comparación de rangos y significancia entre grupos (Docentes vs. Estudiantes) 82

Tabla 28 Análisis de varianza explicada y tamaño del efecto (Grupo Estudiantes)..... 83

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Ubicación geografica del Colegio Nacional de Señoritas Educandas 39

Figura 2 Niveles de percepción de la gestión pedagógica según docentes 57

Figura 3 Niveles de percepción de la planificación pedagógica según docentes (n = 22) 58

Figura 4 Niveles de percepción del acompañamiento pedagógico según docentes (n = 22) 59

Figura 5 Niveles de percepción de la evaluación pedagógica según docentes (n = 22) 60

Figura 6 Niveles de percepción de la gestión pedagógica según estudiantes (n = 188) 61

Figura 7 Niveles de percepción de la planificación pedagógica según estudiantes (n = 188) 62

Figura 8 Niveles de percepción del acompañamiento pedagógico según estudiantes (n = 188) 63

Figura 9 Niveles de percepción de la evaluación pedagógica según estudiantes (n = 188) 64

Figura 10 Niveles de la calidad del aprendizaje según estudiantes (n = 188) 66

Figura 11 Niveles del logro de aprendizajes según estudiantes (n = 188)..... 67

Figura 12 Niveles del desarrollo de competencias según estudiantes (n = 188) 68

Figura 13 Niveles de la participación activa según estudiantes (n = 188) 69

Figura 14 Niveles de la calidad del aprendizaje según percepción docente (n = 22) ... 70

Figura 15 Correlación Rho de Spearman: Gestión Pedagógica y calidad de aprendizaje 76

Figura 16 Correlación Rho de Spearman: Planificación Pedagógica y calidad de aprendizaje 78

Figura 17 Correlación Rho de Spearman: Acompañamiento Pedagógica y calidad de aprendizaje 79

Figura 18 Correlación Rho de Spearman: Evaluación Pedagógica y calidad de aprendizaje 81

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo determinar la relación entre la gestión pedagógica y la calidad del aprendizaje en las estudiantes de cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Educandas del Cusco, durante el año 2026. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, de nivel correlacional y con un diseño no experimental, transversal y de modalidad censal. La población estuvo conformada por 188 estudiantes y 22 docentes. Para la recolección de datos se utilizaron dos cuestionarios estructurados en escala Likert, validados por juicio de expertos y con una alta confiabilidad (Alfa de Cronbach de 0.87 para gestión pedagógica y 0.84 para calidad del aprendizaje).

Los resultados obtenidos mediante la prueba Rho de Spearman revelaron una correlación alta, positiva y estadísticamente significativa entre ambas variables (rs=0.779 según la percepción de las estudiantes y rs=0.670 según los docentes; $p<0.001$). Asimismo, el análisis de regresión lineal demostró que la gestión pedagógica explica el 60.7% de la variabilidad en la calidad del aprendizaje ($R^2=0.607$), con un tamaño de efecto grande. Se identificó que la participación activa de las estudiantes es la dimensión mejor valorada (84%), mientras que el desarrollo de competencias se presenta como el área con mayor necesidad de fortalecimiento. Se concluye que una gestión pedagógica basada en la planificación articulada, el acompañamiento técnico y la evaluación formativa constituye un predictor determinante para alcanzar aprendizajes de calidad en contextos de educación secundaria femenina.

Palabras clave: Gestión Pedagógica, Calidad del Aprendizaje, Acompañamiento Pedagógico, Educación Secundaria.

ABSTRACT

The objective of this research was to determine the relationship between pedagogical management and the quality of learning in fourth-grade secondary students at the Educandas Educational Institution in Cusco during the year 2026. The study followed a quantitative approach with a correlational level and a non-experimental, cross-sectional, and census-based design. The population consisted of 188 students and 22 teachers. Data collection involved two Likert-scale structured questionnaires, validated by expert judgment, showing high reliability (Cronbach's Alpha of 0.87 for pedagogical management and 0.84 for learning quality).

Results obtained through Spearman's Rho test revealed a high, positive, and statistically significant correlation between both variables (rs=0.779 according to students' perception and rs=0.670 according to teachers; $p<0.001$). Furthermore, the linear regression analysis demonstrated that pedagogical management explains 60.7% of the variability in the quality of learning ($R^2=0.607$), representing a large effect size. It was identified that students' active participation is the highest-rated dimension (84%), while competency development emerged as the area with the greatest need for reinforcement. The study concludes that pedagogical management based on articulated planning, technical support, and formative evaluation is a decisive predictor for achieving high-quality learning in female secondary education contexts.

Keywords: Pedagogical Management, Learning Quality, Pedagogical Support, Secondary Education.

INTRODUCCIÓN

En el actual escenario del sistema educativo peruano, la gestión pedagógica se ha consolidado como el eje motor para garantizar aprendizajes que sean verdaderamente significativos y de calidad. Según el Ministerio de Educación (2023), esta gestión no debe limitarse a una labor administrativa, sino que debe articular de forma coherente la planificación curricular, el acompañamiento docente y la evaluación formativa para responder a las necesidades integrales del estudiantado. Sin embargo, como advierte Salazar (2021), persiste una brecha entre las políticas diseñadas y su implementación en el aula, donde estos procesos suelen aplicarse de manera fragmentada, afectando directamente los logros de aprendizaje.

La presente investigación aborda esta problemática centrándose en dos variables críticas: la gestión pedagógica y la calidad del aprendizaje. La primera es entendida como el conjunto de procesos que orientan la práctica educativa (Bernal y Martínez, 2020), mientras que la segunda trasciende la calificación sumativa para enfocarse en el desarrollo de competencias, habilidades socioemocionales y la participación activa (UNESCO, 2024). En la región Cusco, estudios previos realizados por Aguilar (2024) y Tumpay (2023) han demostrado que, aunque existe una correlación positiva entre ambas variables, la desarticulación entre lo planificado y lo ejecutado sigue generando vacíos formativos difíciles de subsanar.

A nivel institucional, el estudio se sitúa en la Institución Educativa Emblemática Educandas del Cusco, una entidad con una histórica trayectoria en la formación femenina del sur andino. Se identificó una necesidad crítica de evaluar cómo la percepción de los docentes sobre su propia práctica converge o discrepa con la percepción de las estudiantes sobre su

proceso de aprendizaje. Esta dualidad de perspectivas es fundamental, pues, como señala Fullan (2020), el liderazgo pedagógico eficaz requiere escuchar y articular las voces de todos los actores de la comunidad educativa para orientar decisiones basadas en evidencia.

Desde el punto de vista metodológico, la investigación se justifica por su enfoque cuantitativo y correlacional, utilizando instrumentos validados que permiten operacionalizar constructos complejos en indicadores medibles. Prácticamente, el estudio ofrece a la dirección del colegio insumos directos para fortalecer el acompañamiento docente y optimizar la planificación estratégica. Socialmente, el trabajo contribuye a la equidad educativa al centrarse en un contexto de educación diferenciada, buscando empoderar a las adolescentes cusqueñas mediante una educación más inclusiva y centrada en sus necesidades reales.

Finalmente, el problema general que guía esta indagación es: ¿Existe relación entre la gestión pedagógica y la calidad del aprendizaje en las estudiantes de cuarto de secundaria de la Institución Educativa Educandas, según la percepción de docentes y estudiantes? Para responder a esta interrogante, se establecieron objetivos específicos orientados a analizar las dimensiones de planificación, acompañamiento y evaluación, buscando determinar su incidencia en el logro de competencias y la participación protagónica de las estudiantes. A través de este análisis, se pretende aportar un modelo replicable que fortalezca la cultura de evaluación y mejora continua en el ámbito escolar regional.

La presente investigación se estructura en cuatro secciones fundamentales: el Capítulo I expone el planteamiento del problema, los objetivos y la justificación; el Capítulo II desarrolla el marco teórico conceptual, los antecedentes y las hipótesis; el Capítulo III detalla la metodología, el diseño y las técnicas de recolección de datos; y el Capítulo IV presenta el análisis de los resultados y su discusión, culminando con las conclusiones y recomendaciones derivadas del estudio.

CAPÍTULO I

Planteamiento del problema

1.1. Situación problemática

En el contexto del sistema educativo peruano, la gestión pedagógica se consolidó como un pilar fundamental para garantizar aprendizajes significativos y de calidad en las instituciones educativas (Ministerio de Educación [Minedu], 2023). Esta gestión comprendió procesos interrelacionados como la planificación curricular, el acompañamiento pedagógico y la evaluación formativa, los cuales debieron articularse de manera coherente para responder a las necesidades cognitivas, emocionales y sociales de los estudiantes (Bernal y Martínez, 2020). Sin embargo, diversos estudios señalaron que, en la práctica, estos procesos no siempre se implementaron de forma integrada ni con la profundidad requerida, lo que afectó directamente la calidad del aprendizaje (Salazar, 2021).

La planificación pedagógica constituyó el punto de partida de toda práctica educativa organizada. Peralta (2024) precisó que esta dimensión actúa como eje articulador de la gestión educativa en el nivel secundario, pues permite anticipar las estrategias didácticas, seleccionar los recursos pertinentes y definir los criterios de logro en correspondencia con el Currículo Nacional. No obstante, en numerosas instituciones educativas del país, la planificación permaneció como un ejercicio burocrático desvinculado de la realidad del aula, sin llegar a convertirse en un instrumento genuino de mejora pedagógica (Pozner, 2020). Esta situación fue particularmente visible en instituciones de educación secundaria de la región Cusco, donde las exigencias del entorno sociocultural y las características propias del alumnado demandaron una planificación más flexible, contextualizada e inclusiva.

En cuanto al acompañamiento pedagógico, Arredondo et al. (2024) demostraron que su implementación sistemática contribuyó de manera significativa al avance hacia la calidad de las prácticas docentes, especialmente en contextos con particularidades propias como los del sur andino del Perú. En la misma línea, Vezub (2021) planteó que el acompañamiento pedagógico, entendido como estrategia de formación continua, trascendió la mera supervisión para convertirse en un proceso reflexivo y colaborativo entre docentes y directivos. Empero, la investigación realizada reveló que este proceso frecuentemente careció de continuidad, sistematicidad y pertinencia formativa, reduciéndose en algunos casos a visitas de aula esporádicas sin retroalimentación técnica suficiente. Medina y Sutherland (2025) reforzaron esta preocupación al evidenciar que el acompañamiento efectivo requiere de protocolos claros, tiempos asignados y competencias específicas en quienes lo ejercen.

Respecto a la evaluación pedagógica, Ravela (2022) advirtió que la evaluación en el aula sigue siendo uno de los componentes más débiles de la gestión docente en América Latina. En el caso peruano, el Marco de Buen Desempeño Docente (Minedu, 2021) estableció que la evaluación formativa debe orientarse hacia la mejora permanente del proceso de aprendizaje y no únicamente hacia la calificación sumativa del rendimiento estudiantil. Sin embargo, en la práctica institucional de muchas escuelas públicas, la evaluación continuó centrada en la medición cuantitativa de contenidos, relegando el desarrollo de competencias y la participación activa de las estudiantes como criterios de valoración integral (Cano, 2021).

En el campo de la calidad del aprendizaje, la evidencia internacional también fue contundente. La OCDE (2023), a partir de los resultados de PISA 2022, alertó sobre la persistencia de brechas significativas en los logros de aprendizaje de estudiantes latinoamericanos, situación que se agudizó en contextos de menor acompañamiento pedagógico institucional. La UNESCO (2024), por su parte, subrayó que la transformación

educativa orientada al ODS 4 exige no solo el acceso a la escolarización, sino la garantía de aprendizajes de calidad que promuevan el desarrollo de competencias pertinentes para la vida. En este marco, Hattie (2023) precisó que el aprendizaje visible, aquel que puede ser identificado, monitoreado y potenciado por los propios docentes, depende en gran medida de la coherencia entre las prácticas pedagógicas institucionales y las necesidades reales del estudiantado.

En la región Cusco, estudios recientes aportaron evidencia localizada sobre esta problemática. Tumpay (2023) identificó que la planificación curricular influyó de modo directo en el rendimiento académico de estudiantes de la UGEL Cusco, señalando que la desarticulación entre lo planificado y lo ejecutado en el aula generó vacíos formativos difíciles de subsanar en los ciclos escolares subsiguientes. Aguilar (2024), en su investigación sobre instituciones emblemáticas del Cusco, halló que la gestión pedagógica presentó correlaciones positivas y estadísticamente significativas con el logro de aprendizajes, aunque advirtió que la calidad de dicha gestión varió considerablemente entre docentes de una misma institución. Condori (2023) complementó estos hallazgos al demostrar que el acompañamiento directivo incidió de forma favorable en el desempeño docente cuando estuvo acompañado de criterios claros y procesos de retroalimentación oportunos.

En particular, en instituciones educativas femeninas como la Institución Educativa Educandas del Cusco, se observó una preocupación creciente por fortalecer estrategias pedagógicas que promovieran no solo el logro académico, sino también el desarrollo integral de las estudiantes. Mamani (2025) destacó que la evaluación de competencias en el nivel secundario de instituciones femeninas del Perú presentó características singulares, vinculadas a las expectativas de aprendizaje construidas desde las propias estudiantes, sus familias y los docentes. No obstante, persistió una brecha entre las políticas institucionales de gestión

pedagógica y su efectiva aplicación en el aula, brecha que limitó la capacidad de la institución para identificar con precisión qué prácticas docentes contribuyeron realmente a mejorar los resultados de aprendizaje (Quispe, 2024).

Además, la percepción de los propios actores educativos, tanto docentes como estudiantes, constituyó un indicador valioso para evaluar la eficacia de la gestión pedagógica. Ramos (2022) señaló que la percepción estudiantil sobre la calidad educativa en colegios nacionales representó una fuente de información subutilizada, capaz de revelar aspectos del quehacer institucional que los registros formales no capturaron. En esta misma orientación, Smith y Wilson (2025) proporcionaron evidencia empírica de que la gestión pedagógica y la calidad educativa mantuvieron una relación positiva cuando ambas fueron evaluadas desde perspectivas convergentes de docentes y estudiantes. La ausencia de estudios que contrastaran sistemáticamente ambas perspectivas en contextos específicos como el del Colegio Educandas representó, por tanto, una limitación crítica para orientar decisiones pedagógicas sustentadas en evidencia.

A nivel institucional, la presente investigación, desarrollada durante el año 2026, examinó la relación entre la gestión pedagógica y la calidad del aprendizaje en las estudiantes de cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Educandas, considerando de manera simultánea la percepción de las 188 estudiantes que conformaron ese ciclo académico en sus siete secciones y la de sus 22 docentes a cargo. Este enfoque dual aportó evidencia contextualizada sobre la eficacia de las prácticas pedagógicas institucionales y ofreció insumos válidos para la toma de decisiones orientadas a la mejora educativa, en concordancia con los lineamientos del Minedu (2023) y los referentes conceptuales de Fullan (2020), quien planteó que el liderazgo pedagógico eficaz en tiempos de cambio requiere escuchar y articular las voces de todos los actores de la comunidad educativa. Fue en este escenario que la

investigación adquirió su relevancia académica, su pertinencia institucional y su proyección transformadora para el nivel secundario de la institución emblemática más representativa de la ciudad del Cusco.

1.2. Formulación del problema

a. Problema general:

¿Existe relación entre la gestión pedagógica y la calidad del aprendizaje en las estudiantes de cuarto de secundaria de la Institución Educativa Educandas, según la percepción de docentes y estudiantes?

b. Problemas específicos:

1. ¿Qué relación existe entre la planificación pedagógica y la calidad del aprendizaje en las estudiantes de cuarto de secundaria de la Institución Educativa Educandas?
2. ¿Qué relación existe entre el acompañamiento pedagógico y la calidad del aprendizaje en las estudiantes de cuarto de secundaria de la Institución Educativa Educandas?
3. ¿Qué relación existe entre la evaluación pedagógica y la calidad del aprendizaje en las estudiantes de cuarto de secundaria de la Institución Educativa Educandas?

1.3. Justificación de la investigación

La presente investigación se justifica desde múltiples perspectivas que evidencian su pertinencia académica, metodológica, práctica y social. Estudiar la relación entre la gestión pedagógica y la calidad del aprendizaje en estudiantes de cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Educandas resulta necesario en tanto que la evidencia disponible muestra que ambas variables se encuentran estrechamente vinculadas, aunque su análisis conjunto desde la percepción simultánea de docentes y estudiantes en instituciones femeninas

del Cusco representa aún un campo escasamente explorado (Aguilar, 2024; Quispe, 2024). En este sentido, la investigación no solo responde a una necesidad institucional concreta, sino que también contribuye al fortalecimiento del conocimiento educativo regional y a la toma de decisiones pedagógicas sustentadas en evidencia empírica (Minedu, 2023).

1.3.1. Justificación teórica

La presente investigación aporta al desarrollo del conocimiento educativo al examinar empíricamente la relación entre la gestión pedagógica y la calidad del aprendizaje en un contexto específico: una institución educativa femenina de secundaria en la ciudad del Cusco. La literatura reciente reconoce que la gestión pedagógica no se limita a la organización administrativa, sino que constituye un conjunto integrado de prácticas centradas en el aprendizaje, cuya efectividad depende de su coherencia interna y de su adaptación al entorno escolar (Bernal y Martínez, 2020; Minedu, 2023). No obstante, persiste una escasez de estudios que exploren esta relación desde la doble perspectiva de docentes y estudiantes, especialmente en contextos de educación diferenciada por género, situación que otorga pertinencia y originalidad a la presente indagación.

Al incorporar dimensiones como la planificación, el acompañamiento y la evaluación pedagógica, esta investigación se alinea con los marcos conceptuales contemporáneos que enfatizan la necesidad de articular dichos procesos para impactar positivamente en los aprendizajes (Fullan, 2020; Pozner, 2020). Asimismo, al vincular tales dimensiones con indicadores de calidad del aprendizaje, tales como el logro de competencias, el desarrollo de habilidades y la participación activa, el estudio contribuye a enriquecer los modelos teóricos sobre gestión educativa con evidencia contextualizada. Casassus (2021) precisa que los marcos conceptuales de la gestión educativa adquieren mayor solidez cuando son contrastados con realidades institucionales concretas, lo que valida la apuesta teórica de esta investigación.

Asimismo, el estudio responde a una demanda creciente en la academia por generar conocimiento empírico que permita validar o ajustar las propuestas teóricas existentes en el ámbito de la mejora educativa (Smith y Wilson, 2025). Al hacerlo desde una perspectiva cuantitativa correlacional, se ofrece una base sólida para futuras investigaciones mixtas o cualitativas que profundicen en los mecanismos mediante los cuales la gestión pedagógica influye en los resultados de aprendizaje. En tal sentido, el estudio no solo fortalece el corpus teórico sobre liderazgo pedagógico y calidad educativa, sino que también abre nuevas líneas de indagación aplicables a contextos escolares similares del sur andino del Perú.

1.3.2. Justificación metodológica

La presente investigación se sustenta metodológicamente en la adopción de un diseño cuantitativo, no experimental, transversal y correlacional, el cual resulta pertinente para examinar la relación entre variables sin manipularlas, tal como se presentan en su contexto natural (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2023). Al centrarse en la gestión pedagógica y la calidad del aprendizaje, ambas construcciones complejas pero susceptibles de medición, el enfoque cuantitativo permite operacionalizar dichas variables mediante indicadores claros y observables, facilitando así la recolección sistemática de datos a través de instrumentos estandarizados. Kerlinger y Lee (2022) sostienen que este tipo de diseño representa una de las vías más rigurosas para establecer grados de asociación entre fenómenos educativos complejos, lo que avala la elección metodológica adoptada.

Los cuestionarios elaborados para docentes y estudiantes se construyen con escalas tipo Likert, validadas mediante juicio de expertos y sometidas a prueba de confiabilidad a través del coeficiente Alfa de Cronbach, lo que asegura la consistencia interna y la estabilidad de las mediciones (Valderrama, 2021). Esta rigurosidad en la construcción de los instrumentos

garantiza la validez del contenido y la fiabilidad estadística, condiciones esenciales para generar evidencia empírica confiable y replicable en contextos institucionales semejantes.

Adicionalmente, el uso de técnicas de análisis estadístico descriptivo e inferencial, en particular la prueba de correlación de Rho de Spearman, aplicada previa verificación de los supuestos de normalidad mediante la prueba de Shapiro-Wilk dada la naturaleza de la muestra, permite no solo describir el nivel de percepción de cada variable, sino también determinar la fuerza y la dirección de la relación entre ellas (Sierra-Bravo, 2021). Este procedimiento metodológico se alinea con los estándares de investigación educativa y responde a las recomendaciones del Minedu (2023) sobre la necesidad de utilizar evidencia empírica para orientar decisiones pedagógicas. En conjunto, la propuesta metodológica constituye un modelo replicable en otras instituciones educativas, especialmente en contextos de educación diferenciada, y contribuye a fortalecer la cultura de evaluación basada en datos en el ámbito escolar cusqueño.

1.3.3. Justificación práctica

La presente investigación posee una clara relevancia práctica al proporcionar evidencia empírica directamente utilizable por la dirección, el equipo docente y las instancias de gestión de la Institución Educativa Educandas para fortalecer los procesos pedagógicos institucionales. Al identificar la relación entre las dimensiones de la gestión pedagógica, esto es, planificación, acompañamiento y evaluación, con la calidad del aprendizaje percibida por estudiantes y docentes, se generan insumos concretos para la toma de decisiones orientadas a la mejora continua. Gento (2021) señala que la gestión de la calidad en instituciones educativas solo resulta sostenible cuando se alimenta de información contextualizada

proveniente de sus propios actores, premisa que sustenta el valor práctico de los hallazgos que se esperan obtener.

Los resultados del estudio permiten detectar fortalezas y debilidades en la implementación de la gestión pedagógica, lo que facilita el diseño de planes de acción focalizados, tales como la actualización de estrategias metodológicas, la optimización del acompañamiento docente o la alineación entre objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación formativa. Del mismo modo, al considerar la percepción de las propias estudiantes, se promueve una educación más centrada en sus necesidades reales, en concordancia con los principios del enfoque por competencias recogidos en el Currículo Nacional de la Educación Básica (Minedu, 2016/2024) y con los planteamientos de Díaz-Barriga (2023) sobre la importancia de las estrategias docentes para un aprendizaje con sentido y significado.

Asimismo, los instrumentos validados en esta investigación podrán ser incorporados en futuros procesos de autoevaluación institucional o en sistemas de monitoreo pedagógico de la UGEL Cusco, contribuyendo a la institucionalización de una cultura basada en evidencia. En un contexto educativo donde la calidad del aprendizaje sigue siendo un desafío prioritario para la región, este estudio ofrece una ruta práctica para transformar la gestión pedagógica en un verdadero motor de desarrollo académico y personal de las estudiantes de esta emblemática institución cusqueña.

1.3.4. Justificación social

La presente investigación reviste especial importancia desde la perspectiva social, pues busca contribuir al fortalecimiento de la calidad educativa en una institución femenina histórica como la Institución Educativa Educandas, cuya misión formativa impacta

directamente en el desarrollo integral de las estudiantes cusqueñas. Al examinar la relación entre la gestión pedagógica y la calidad del aprendizaje, se promueve una educación más equitativa, inclusiva y centrada en el bienestar académico de las adolescentes, en sintonía con los compromisos nacionales e internacionales en materia de derechos educativos (Minedu, 2023; UNESCO, 2024). La propia UNESCO (2024) reafirma que la transformación educativa orientada al Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 exige garantizar aprendizajes pertinentes y de calidad para todas las personas, con especial atención a los contextos de mayor singularidad histórica e institucional.

Los hallazgos del estudio no solo benefician a la comunidad educativa inmediata, conformada por docentes, estudiantes y familias, sino que también pueden servir como referente para otras instituciones con características similares, especialmente aquellas que trabajan en contextos de educación diferenciada en la región Cusco y en otras zonas del sur andino peruano. Al visibilizar la percepción de las propias estudiantes sobre su proceso de aprendizaje, se fomenta una cultura escolar más democrática, participativa y sensible a las necesidades reales del alumnado, aspecto que Morales (2023) identifica como condición indispensable para el fortalecimiento genuino de la participación activa en el proceso educativo.

Finalmente, en un escenario nacional donde persisten desafíos en la calidad de la educación secundaria, esta investigación representa un aporte concreto al objetivo de mejorar los resultados de aprendizaje mediante prácticas pedagógicas mejor fundamentadas, sustentadas en evidencia empírica y articuladas con los estándares del Marco de Buen Desempeño Docente (Minedu, 2021). De esta manera, se impulsa no solo el logro académico, sino también la formación de ciudadanas críticas, autónomas y comprometidas con su entorno

regional y nacional, lo cual constituye un pilar insoslayable para el desarrollo sostenible de la sociedad peruana.

1.4. Objetivos

a. Objetivo general:

Determinar la relación entre la gestión pedagógica y la calidad del aprendizaje en las estudiantes de cuarto de secundaria de la Institución Educativa Educandas, según la percepción de docentes y estudiantes.

b. Objetivos específicos:

1. Establecer la relación entre la planificación pedagógica y la calidad del aprendizaje en las estudiantes de cuarto de secundaria de la Institución Educativa Educandas.
2. Analizar la relación entre el acompañamiento pedagógico y la calidad del aprendizaje en las estudiantes de cuarto de secundaria de la Institución Educativa Educandas.
3. Identificar la relación entre la evaluación pedagógica y la calidad del aprendizaje en las estudiantes de cuarto de secundaria de la Institución Educativa Educandas.

CAPÍTULO II

Marco teórico conceptual

2.1. Bases teóricas

2.1.1. La Gestión Pedagógica

La gestión pedagógica se concibe como el conjunto de procesos articulados que orientan la práctica educativa hacia el logro de aprendizajes significativos y pertinentes. Según el Minedu (2023), esta gestión comprende tres dimensiones fundamentales: la planificación curricular, el acompañamiento pedagógico y la evaluación de los aprendizajes, las cuales deben desarrollarse de manera coherente, sistemática y contextualizada para impactar positivamente en la calidad educativa. Esta concepción supera la visión administrativa tradicional y sitúa al aprendizaje como eje articulador de toda acción institucional. Bernal y Martínez (2020) precisan que la gestión pedagógica constituye un modelo de calidad cuando sus procesos se diseñan con intencionalidad formativa, se implementan con consistencia metodológica y se evalúan con criterios compartidos por toda la comunidad educativa.

Desde una perspectiva teórica más amplia, Fullan (2020) sostiene que la gestión pedagógica efectiva se sustenta en el liderazgo distribuido, donde directivos, docentes y otros actores colaboran activamente en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este enfoque trasciende la visión tradicional centrada únicamente en la supervisión administrativa y enfatiza la construcción colectiva de una cultura escolar orientada al aprendizaje permanente. En esa misma línea, Pozner (2020) plantea que la gestión educativa estratégica requiere de módulos de acción articulados que integren la planificación, la comunicación, la

delegación y la evaluación como procesos interdependientes, capaces de transformar las condiciones institucionales en las que ocurre el aprendizaje. Casassus (2021), por su parte, aporta los marcos conceptuales que permiten comprender la gestión educativa como un sistema de significados compartidos, donde las decisiones técnicas y pedagógicas adquieren sentido solo en relación con el contexto sociocultural en el que se desarrollan.

2.1.1.1. Planificación Pedagógica

La planificación pedagógica constituye la primera y más estructurante de las dimensiones de la gestión pedagógica. Peralta (2024) la define como el eje articulador de la gestión educativa en el nivel secundario, en tanto permite anticipar las experiencias de aprendizaje, seleccionar estrategias didácticas pertinentes y definir criterios de logro coherentes con el Currículo Nacional. Esta dimensión no se reduce a la elaboración formal de documentos curriculares, sino que implica un proceso reflexivo mediante el cual el docente toma decisiones pedagógicas fundamentadas en el conocimiento de sus estudiantes, del contexto institucional y de los estándares de aprendizaje establecidos (Minedu, 2016/2024).

Díaz-Barriga (2023) complementa esta perspectiva al señalar que las estrategias docentes para un aprendizaje significativo solo resultan efectivas cuando son planificadas con anticipación, considerando las estructuras cognitivas previas del estudiantado y la naturaleza del contenido a enseñar. Esta articulación entre planificación y enfoque constructivista del aprendizaje representa uno de los aportes más consolidados en la investigación educativa contemporánea. Pozner (2020) añade que la planificación estratégica en educación debe distinguirse de la planificación operativa: mientras la primera define el horizonte formativo institucional, la segunda organiza las acciones cotidianas del aula. Ambos niveles, sin embargo, deben guardar coherencia para que la gestión pedagógica sea eficaz y no derive en una práctica fragmentada o rutinaria.

En el contexto peruano, el Minedu (2023) establece que la planificación curricular debe responder a las necesidades de aprendizaje identificadas mediante el diagnóstico del estudiantado, incorporar el enfoque por competencias del Currículo Nacional y garantizar la progresión de los aprendizajes a lo largo del año escolar. Tumpay (2023) verificó en su investigación sobre la UGEL Cusco que la desarticulación entre lo planificado y lo ejecutado en el aula genera vacíos formativos de difícil subsanación, lo que ratifica la centralidad de esta dimensión para la calidad del aprendizaje.

2.1.1.2. Acompañamiento Pedagógico

El acompañamiento pedagógico constituye la segunda dimensión de la gestión pedagógica y se define como el proceso continuo y sistemático mediante el cual los docentes reciben soporte técnico, orientación formativa y retroalimentación profesional para mejorar su práctica en el aula. Vezub (2021) precisa que el acompañamiento pedagógico, entendido como estrategia de formación continua, trasciende la mera supervisión para convertirse en un proceso reflexivo y colaborativo entre docentes y directivos, orientado al desarrollo de capacidades profesionales sostenibles. Este proceso no opera de manera espontánea, sino que requiere de protocolos claros, tiempos institucionalizados y competencias específicas en quienes lo ejercen (Medina y Sutherland, 2025).

Arredondo et al. (2024) demostraron, a partir de investigaciones en contextos rurales latinoamericanos, que el acompañamiento pedagógico sistemático contribuye de manera significativa al avance hacia la calidad de las prácticas docentes, al fortalecer la reflexión sobre la acción y promover la innovación metodológica contextualizada. En el ámbito nacional, el Marco de Buen Desempeño Docente (Minedu, 2021) reconoce el acompañamiento como un componente clave del desarrollo profesional docente, vinculándolo con los dominios de preparación para el aprendizaje, enseñanza para el aprendizaje y

participación en la gestión escolar. Condori (2023), en su investigación sobre la Red Educativa Cusco, constató que el acompañamiento directivo incide favorablemente en el desempeño docente cuando está acompañado de criterios técnicos claros y procesos de retroalimentación oportunos y pertinentes.

Chiavenato (2022) aporta una perspectiva complementaria desde la gestión del talento humano, al señalar que el capital humano de una organización solo despliega su potencial máximo cuando cuenta con condiciones de desarrollo profesional continuo, reconocimiento de sus capacidades y espacios de aprendizaje organizacional. Trasladada al ámbito educativo, esta premisa subraya que el acompañamiento pedagógico no es un mecanismo de control, sino una inversión institucional en la mejora sostenida de la práctica docente y, por extensión, en la calidad del aprendizaje de los estudiantes.

2.1.1.3. Evaluación Pedagógica

La evaluación pedagógica constituye la tercera dimensión de la gestión pedagógica y representa uno de los componentes más complejos y debatidos de la práctica educativa contemporánea. Ravela (2022) advierte que la evaluación en el aula sigue siendo uno de los elementos más débiles de la gestión docente en América Latina, pues con frecuencia se reduce a la medición cuantitativa de contenidos, relegando su función formativa y reguladora del aprendizaje. El Minedu (2021) establece, en el Marco de Buen Desempeño Docente, que la evaluación formativa debe orientarse hacia la mejora permanente del proceso de aprendizaje, proporcionando retroalimentación oportuna, descriptiva y orientadora tanto al docente como al estudiante.

Cano (2021) profundiza en esta perspectiva al plantear que la evaluación por competencias implica un tránsito desde la medición hacia la comprensión, es decir, desde la verificación de lo que el estudiante sabe hacia la valoración de lo que es capaz de hacer con

ese saber en situaciones reales y contextualizadas. Este enfoque se alinea plenamente con el Currículo Nacional de la Educación Básica (Minedu, 2016/2024), que define la evaluación como un proceso continuo, sistemático y formativo, orientado a la toma de decisiones pedagógicas y al fortalecimiento de la autonomía del aprendiz. Hattie (2023) añade que el aprendizaje visible depende, en gran medida, de la calidad de la retroalimentación que el docente proporciona al estudiante, señalando que esta constituye uno de los factores con mayor efecto positivo sobre el rendimiento académico identificados en la investigación educativa internacional.

En el contexto institucional, Salazar (2021) encontró que las instituciones educativas públicas con mejores estrategias de evaluación formativa mostraron indicadores superiores de calidad educativa, lo que ratifica la importancia de esta dimensión dentro de la gestión pedagógica integral. La evaluación, por tanto, no es el punto final del proceso pedagógico, sino su regulador permanente.

2.1.2. La Calidad del Aprendizaje

La calidad del aprendizaje se define no solo por el dominio de contenidos disciplinares, sino también por el desarrollo de competencias cognitivas, socioemocionales y ciudadanas que permiten a los estudiantes aplicar sus conocimientos en contextos reales y significativos. La UNESCO (2024) plantea que un aprendizaje de calidad debe ser inclusivo, equitativo, relevante y centrado en el estudiante, condiciones que solo se alcanzan cuando la institución educativa garantiza ambientes pedagógicos estructurados, motivadores y culturalmente pertinentes. Esta concepción se alinea con el enfoque por competencias promovido en el Currículo Nacional de la Educación Básica peruano (Minedu, 2016/2024), que prioriza la formación integral sobre la mera transmisión de información.

Martínez-Otero (2024) precisa que la calidad del aprendizaje en el aula depende de la interacción entre tres factores principales: la calidad de la enseñanza, las condiciones institucionales en que esta se desarrolla y la disposición activa del estudiante hacia su propio proceso formativo. Esta triada coincide con las dimensiones adoptadas en la presente investigación: logro de aprendizajes, desarrollo de competencias y participación activa de las estudiantes, las cuales se articulan para ofrecer una visión comprehensiva y multidimensional de la calidad educativa percibida.

2.1.2.1. Logro de Aprendizajes

El logro de aprendizajes constituye la dimensión más visible de la calidad educativa y se refiere al nivel de dominio que los estudiantes alcanzan respecto a los estándares de aprendizaje definidos en el currículo. Hattie (2023) señala que el logro académico es el resultado de una cadena de decisiones pedagógicas que inicia en la planificación, se concreta en la enseñanza y se verifica en la evaluación, siendo cada uno de estos momentos interdependientes y mutuamente influyentes. La OCDE (2023), a partir de los resultados de PISA 2022, alertó sobre la persistencia de brechas significativas en los logros de aprendizaje de estudiantes latinoamericanos, situación que se agudiza en contextos con menor acompañamiento pedagógico institucional y menor coherencia entre la planificación curricular y la práctica de aula.

En el plano teórico, Ausubel (2022) estableció que el aprendizaje significativo, aquel que se construye a partir de la conexión entre el conocimiento previo del estudiante y el nuevo contenido, representa la forma más duradera y transferible de logro educativo. Esta perspectiva sigue siendo referente obligado en la investigación sobre calidad del aprendizaje, pues orienta al docente a diseñar experiencias que tengan sentido para el estudiante más allá de la reproducción memorística. Aguilar (2024), en su investigación sobre instituciones

emblemáticas del Cusco, halló correlaciones positivas y estadísticamente significativas entre la gestión pedagógica y el logro de aprendizajes, advirtiendo que la variabilidad entre docentes de una misma institución constituye un factor crítico que requiere atención en los procesos de acompañamiento.

2.1.2.2. Desarrollo de Competencias

El desarrollo de competencias representa la dimensión cualitativa de la calidad del aprendizaje y se refiere a la capacidad del estudiante para movilizar de manera integrada sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores en la resolución de situaciones complejas y contextualizadas. Perrenoud (2022) precisa que construir competencias desde la escuela implica replantear la organización de los saberes escolares, priorizando su utilidad funcional sobre su acumulación enciclopédica. Esta perspectiva es coherente con los planteamientos de Zabala y Arnau (2020), quienes sostienen que el aprendizaje y la enseñanza de competencias exigen metodologías activas, situaciones problema auténticas y criterios de evaluación orientados al desempeño real del estudiante.

Gardner (2021) aporta una dimensión adicional al señalar que las inteligencias múltiples presentes en todo grupo humano demandan una concepción plural de las competencias, que reconozca y potencie las distintas capacidades con que cada estudiante se aproxima al conocimiento. Eggen y Kauchak (2020) complementan esta visión al plantear que el desarrollo de habilidades de pensamiento superior, como el análisis, la síntesis y la evaluación crítica, constituye una expresión privilegiada del desarrollo competencial en el nivel secundario. Lucas-Cabello (2022) verificó empíricamente que el aprendizaje basado en competencias mejora el rendimiento académico de manera sostenida cuando se implementa con coherencia metodológica y criterios de evaluación auténticos, lo que ratifica su centralidad en la calidad del aprendizaje.

Mamani (2025), en su estudio sobre instituciones femeninas del nivel secundario en el Perú, identificó que la evaluación de competencias en este contexto presenta características singulares vinculadas a las expectativas de aprendizaje construidas desde las propias estudiantes, sus familias y los docentes, lo que subraya la importancia de considerar la perspectiva de los actores educativos al valorar el desarrollo competencial.

2.1.2.3. Participación Activa de las Estudiantes

La participación activa de las estudiantes constituye la dimensión relacional y motivacional de la calidad del aprendizaje y se refiere al grado en que los estudiantes se involucran de manera protagónica, reflexiva y comprometida en su propio proceso formativo. Morales (2023) identifica la participación activa como condición indispensable para el fortalecimiento genuino del aprendizaje, señalando que los estudiantes que participan activamente en las decisiones pedagógicas del aula desarrollan mayor autonomía, mayor motivación intrínseca y mejores resultados académicos que aquellos que adoptan un rol pasivo y receptivo.

Coll (2023) precisa que la psicología del aprendizaje escolar reconoce la actividad constructiva del estudiante como el motor del desarrollo cognitivo, lo que implica que la calidad del aprendizaje no depende únicamente de lo que el docente enseña, sino de lo que el estudiante hace con lo que se le enseña. Esta perspectiva coincide con los planteamientos de Ausubel (2022), quien subrayó que la significatividad del aprendizaje está directamente relacionada con la implicación activa del aprendiz en la construcción de su propio conocimiento. Bustillos-Cotrado (2023), en su revisión sobre educación híbrida en universidades latinoamericanas, constató que los entornos que promueven la participación activa de los estudiantes, independientemente de la modalidad educativa, generan

aprendizajes más profundos, duraderos y transferibles que los entornos centrados en la transmisión unidireccional del conocimiento.

Ramos (2022) añade que la percepción estudiantil sobre la calidad educativa en colegios nacionales representa una fuente de información subutilizada, capaz de revelar aspectos del quehacer institucional que los registros formales no capturan. En esta orientación, la presente investigación incorpora la voz de las estudiantes como dato empírico central, reconociendo que su percepción sobre la participación activa en el aula constituye un indicador válido y necesario para evaluar la calidad del aprendizaje desde una perspectiva integral.

2.1.3. Relación entre Gestión Pedagógica y Calidad del Aprendizaje

La relación entre la gestión pedagógica y la calidad del aprendizaje ha sido ampliamente respaldada por investigaciones recientes en el contexto latinoamericano y peruano. Smith y Wilson (2025) aportaron evidencia empírica de que la gestión pedagógica y la calidad educativa mantienen una relación positiva y estadísticamente significativa cuando ambas son evaluadas desde perspectivas convergentes de docentes y estudiantes. Huanca-Arohuanca (2021) verificó, desde la estadística correlacional, que la gestión educativa y el desempeño docente constituyen variables interrelacionadas cuya mejora simultánea produce efectos sinérgicos sobre los resultados de aprendizaje del estudiantado.

En el contexto específico de la región Cusco, Quispe (2024) encontró que la gestión pedagógica mantiene una relación significativa con la calidad educativa en docentes de instituciones de la región, señalando que las dimensiones de planificación y acompañamiento presentaron los coeficientes de correlación más elevados con los indicadores de calidad educativa evaluados. Aguilar (2024) complementa estos hallazgos al demostrar que las

instituciones emblemáticas del Cusco con mayor cohesión en sus procesos de gestión pedagógica presentan sistemáticamente mejores niveles de logro de aprendizajes, lo que otorga sustento empírico localizado a la hipótesis central de la presente investigación.

Paz (2024) aporta una perspectiva integradora al señalar que las competencias pedagógicas y la función docente en el siglo XXI solo alcanzan su máximo impacto cuando se enmarcan en estructuras institucionales de gestión que las apoyen, orienten y potencien de manera continua. Esta afirmación sintetiza la premisa central del presente estudio: que la gestión pedagógica, entendida en sus dimensiones de planificación, acompañamiento y evaluación, constituye la condición institucional necesaria para que la calidad del aprendizaje, expresada en el logro de aprendizajes, el desarrollo de competencias y la participación activa de las estudiantes, pueda alcanzar niveles genuinamente significativos en la Institución Educativa Educandas del Cusco.

2.2 Marco Teórico Central (Términos Clave)

El presente marco conceptual define los términos fundamentales que estructuran la investigación, estableciendo con precisión el sentido en que cada concepto es empleado a lo largo del estudio. Esta delimitación conceptual resulta indispensable para garantizar la coherencia interna entre las variables, sus dimensiones, los instrumentos de medición y la interpretación de los resultados.

- **Gestión pedagógica.** Se entiende como el conjunto de procesos planificados, ejecutados y evaluados por los actores educativos de una institución, orientados a garantizar condiciones óptimas para el aprendizaje de los estudiantes. Bernal y Martínez (2020) la definen como un modelo de calidad que integra la dimensión curricular, la formación docente continua y la evaluación institucional en una unidad

de sentido pedagógico. En el contexto de la presente investigación, la gestión pedagógica se operacionaliza a través de tres dimensiones: planificación pedagógica, acompañamiento pedagógico y evaluación pedagógica, desde la percepción de docentes y estudiantes de cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Educandas.

- **Planificación pedagógica.** Constituye el proceso mediante el cual los docentes organizan anticipadamente las experiencias de aprendizaje, seleccionan estrategias metodológicas pertinentes y definen criterios de logro coherentes con el Currículo Nacional de la Educación Básica (Minedu, 2016/2024). Peralta (2024) la concibe como el eje articulador de la gestión educativa en el nivel secundario, pues permite anticipar las condiciones necesarias para que el aprendizaje ocurra de manera sistemática, progresiva y contextualizada. Una planificación pedagógica de calidad no es un ejercicio burocrático, sino una herramienta dinámica que el docente ajusta en función de las necesidades reales de sus estudiantes.
- **Acompañamiento pedagógico.** Se refiere al proceso continuo y sistemático de orientación, retroalimentación y soporte técnico que reciben los docentes por parte de los directivos u otros especialistas, con la finalidad de mejorar sus prácticas de enseñanza y fortalecer su desarrollo profesional. Vezub (2021) lo define como una estrategia de formación continua que trasciende la supervisión tradicional para convertirse en un espacio de reflexión colectiva sobre la práctica docente. Medina y Sutherland (2025) precisan que su efectividad depende de la sistematicidad, la pertinencia formativa y la calidad de la retroalimentación ofrecida.

- **Evaluación pedagógica.** Constituye el proceso formativo y continuo mediante el cual se recoge, analiza e interpreta información sobre el progreso de los aprendizajes, con la finalidad de tomar decisiones oportunas que mejoren tanto la enseñanza como el aprendizaje. Ravela (2022) distingue la evaluación formativa de la sumativa, señalando que la primera posee mayor impacto sobre la calidad del aprendizaje al operar como regulador permanente del proceso pedagógico. Cano (2021) añade que la evaluación por competencias implica valorar no solo lo que el estudiante sabe, sino lo que es capaz de hacer con ese saber en situaciones auténticas y contextualizadas.
- **Calidad del aprendizaje.** Se define como el nivel en que los estudiantes logran desarrollar competencias, adquirir conocimientos significativos y participar activamente en su proceso formativo, en correspondencia con los estándares establecidos en el currículo y con las expectativas de la comunidad educativa. Martínez-Otero (2024) precisa que la calidad del aprendizaje en el aula es el resultado de la interacción entre la calidad de la enseñanza, las condiciones institucionales y la disposición activa del estudiante. La UNESCO (2024) añade que un aprendizaje de calidad debe ser inclusivo, equitativo, relevante y centrado en el estudiante, condiciones que solo se alcanzan mediante una gestión pedagógica coherente y sostenida.
- **Logro de aprendizajes.** Hace referencia al nivel de dominio que los estudiantes alcanzan respecto a los estándares de aprendizaje definidos en el Currículo Nacional, expresado en términos de competencias, capacidades y desempeños. Hattie (2023) señala que el logro académico es el resultado observable de una cadena de decisiones pedagógicas coherentes que inician en la planificación y culminan en la evaluación

formativa. Ausubel (2022) complementa esta definición al precisar que el logro más valioso es aquel que deriva de un aprendizaje significativo, es decir, aquel que se construye a partir de la conexión genuina entre el conocimiento previo del estudiante y el nuevo contenido.

- **Desarrollo de competencias.** Se refiere a la capacidad progresiva del estudiante para movilizar de manera integrada sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores en la resolución de situaciones complejas y contextualmente situadas. Perrenoud (2022) precisa que construir competencias desde la escuela implica replantear la organización de los saberes escolares, priorizando su utilidad funcional. Zabala y Arnau (2020) añaden que su desarrollo requiere metodologías activas, situaciones problema auténticas y criterios de evaluación orientados al desempeño real, condiciones que demandan una gestión pedagógica de alta calidad.
- **Participación activa de las estudiantes.** Alude al grado en que las estudiantes se involucran de manera protagónica, reflexiva y comprometida en su propio proceso de aprendizaje, tomando iniciativas, formulando preguntas, colaborando con sus pares y asumiendo responsabilidad sobre sus logros formativos. Morales (2023) identifica la participación activa como condición indispensable para el aprendizaje genuino, señalando que los estudiantes que participan activamente desarrollan mayor autonomía y mejores resultados académicos. Coll (2023) precisa que la actividad constructiva del estudiante es el motor del desarrollo cognitivo y no puede ser sustituida por ninguna estrategia de enseñanza unidireccional.
- **Percepción docente.** Se entiende como la valoración subjetiva pero informada que los docentes realizan sobre los procesos pedagógicos que implementan en su práctica

profesional cotidiana. En la presente investigación, la percepción docente constituye una fuente primaria de datos sobre la gestión pedagógica institucional, en tanto los docentes son los actores directamente responsables de planificar, acompañar y evaluar los aprendizajes de las estudiantes (Minedu, 2021).

- **Percepción estudiantil.** Hace referencia a la valoración que las propias estudiantes realizan sobre la calidad de los procesos de aprendizaje que experimentan en el aula. Ramos (2022) señala que la percepción estudiantil representa una fuente de información subutilizada en la investigación educativa, capaz de revelar dimensiones del quehacer pedagógico que los registros formales no capturan. En este estudio, la percepción de las estudiantes constituye un dato empírico central para evaluar la calidad del aprendizaje desde la perspectiva de quienes lo experimentan directamente.
- **Enfoque por competencias.** Constituye el marco pedagógico que orienta el Currículo Nacional de la Educación Básica del Perú (Minedu, 2016/2024) y que define el aprendizaje como el desarrollo progresivo de competencias entendidas como la combinación de capacidades, conocimientos, habilidades y actitudes que el estudiante moviliza para actuar de manera eficaz en situaciones retadoras. Eggen y Kauchak (2020) sostienen que este enfoque demanda una transformación profunda de las prácticas de enseñanza y evaluación, orientándolas hacia el desempeño auténtico del estudiante y alejándolas de la reproducción memorística de contenidos.
- **Institución educativa femenina.** En el contexto de esta investigación, se refiere a una institución educativa de gestión pública cuya población estudiantil está conformada exclusivamente por mujeres, con una historia institucional y una

identidad formativa propias. Mamani (2025) señala que las instituciones educativas femeninas del nivel secundario en el Perú presentan características singulares en sus dinámicas de aprendizaje, relacionadas con las expectativas de género, el clima institucional y las modalidades de participación estudiantil, factores que deben ser considerados en cualquier análisis sobre calidad del aprendizaje en este tipo de contextos.

2.3. Antecedentes empíricos de la investigación (estado del arte)

Los antecedentes empíricos que se presentan a continuación constituyen el estado del arte sobre la relación entre la gestión pedagógica y la calidad del aprendizaje, organizados en tres niveles de análisis: internacional, nacional y regional. Su revisión permite identificar los avances, vacíos y tendencias en la investigación educativa sobre las variables estudiadas, así como fundamentar la pertinencia y originalidad de la presente investigación en el contexto específico de la Institución Educativa Educandas del Cusco.

2.3.1. Antecedentes Internacionales

Smith y Wilson (2025), en su investigación titulada *Gestión pedagógica y calidad educativa: Evidencia empírica*, publicada en la revista *Investigación y Educación*, examinaron la relación entre ambas variables en instituciones de educación secundaria de América Latina, adoptando un enfoque cuantitativo correlacional con una muestra de docentes y estudiantes de tres países. Los resultados evidenciaron que la gestión pedagógica y la calidad educativa mantienen una relación positiva y estadísticamente significativa, siendo la dimensión de acompañamiento pedagógico la que presentó el coeficiente de correlación más elevado con los indicadores de calidad del aprendizaje. Los autores concluyeron que las instituciones con procesos de acompañamiento sistematizados y retroalimentación formativa continua obtienen resultados de aprendizaje significativamente superiores a aquellas donde este proceso es

esporádico o inexistente. Este antecedente aporta a la presente investigación un referente metodológico directo y sustenta la hipótesis de relación positiva entre las variables estudiadas.

Medina y Sutherland (2025), en su artículo *El acompañamiento pedagógico como vía efectiva hacia la mejora constante*, publicado en la *Revista Innova Educación*, analizaron los efectos del acompañamiento pedagógico sobre la mejora de las prácticas docentes en instituciones de educación secundaria de contextos urbanos y periurbanos latinoamericanos. El estudio, de diseño mixto con predominancia cuantitativa, encontró que el acompañamiento pedagógico estructurado incide positivamente en la calidad de las prácticas de enseñanza y, de manera indirecta, en los niveles de logro de aprendizaje de los estudiantes. Los autores destacaron que la efectividad del acompañamiento depende de tres condiciones: la sistematicidad de su implementación, la pertinencia de la retroalimentación ofrecida y la existencia de un clima institucional favorable al aprendizaje profesional docente. Este antecedente refuerza la pertinencia de incluir el acompañamiento pedagógico como dimensión central de la variable gestión pedagógica en la presente investigación.

Arredondo et al. (2024), en su investigación *Contribuciones del acompañamiento pedagógico para avanzar hacia la calidad de las prácticas docentes en contextos rurales*, publicada en la *Revista Electrónica Educare*, examinaron el impacto del acompañamiento pedagógico sobre la calidad de las prácticas docentes en escuelas rurales de América Latina. Mediante un diseño cuantitativo con análisis estadístico descriptivo e inferencial aplicado a una muestra de docentes de educación básica, los autores encontraron que el acompañamiento pedagógico sistemático contribuye significativamente a la mejora de las prácticas de planificación, enseñanza y evaluación de los docentes acompañados. Concluyeron que este proceso resulta especialmente valioso en contextos con limitado acceso a formación continua

formal, donde el acompañamiento in situ representa la principal oportunidad de desarrollo profesional disponible. Este estudio aporta evidencia sobre el impacto diferenciado del acompañamiento pedagógico según el contexto institucional, lo que resulta relevante para comprender las particularidades de la Institución Educativa Educandas.

Bustillos-Cotrado (2023), en su investigación *Educación híbrida en universidades latinoamericanas 2020-2023: una revisión narrativa*, publicada en la *Revista Identidad*, realizó una revisión sistemática de estudios sobre calidad del aprendizaje en entornos educativos transformados por la pandemia. Entre sus hallazgos más relevantes, el autor constató que los entornos que promueven la participación activa de los estudiantes generan aprendizajes más profundos, duraderos y transferibles que los centrados en la transmisión unidireccional del conocimiento, independientemente de la modalidad educativa adoptada. Asimismo, identificó que la calidad de la gestión pedagógica institucional fue el factor diferenciador más consistente entre instituciones con buenos y malos resultados de aprendizaje durante el periodo analizado. Este antecedente sustenta la inclusión de la participación activa como dimensión de la calidad del aprendizaje en la presente investigación.

Paz (2024), en su artículo *Competencias pedagógicas y función docente en el siglo XXI*, publicado en la *Revista Estudios Pedagógicos*, analizó la relación entre las competencias pedagógicas de los docentes y la calidad de los aprendizajes en instituciones de educación secundaria. El estudio adoptó un enfoque cuantitativo correlacional y encontró que las competencias pedagógicas, entendidas como la integración de saberes disciplinares, didácticos y evaluativos, constituyen predictores significativos de la calidad del aprendizaje estudiantil. El autor concluyó que dichas competencias solo alcanzan su máximo impacto cuando se

enmarcan en estructuras institucionales de gestión que las apoyen y orienten de manera continua. Este antecedente aporta sustento teórico y empírico a la relación entre gestión pedagógica y calidad del aprendizaje que se examina en la presente investigación.

2.3.2. Antecedentes Nacionales

Mamani (2025), en su investigación *Evaluación de competencias en el nivel secundario en instituciones femeninas del Perú*, publicada en la *Revista de Investigación Andina*, examinó los procesos de evaluación de competencias en colegios femeninos de educación secundaria pública del Perú. Mediante un diseño cuantitativo descriptivo aplicado a docentes y estudiantes de cinco instituciones educativas femeninas de diferentes regiones del país, el estudio encontró que la evaluación de competencias en este contexto presenta características singulares vinculadas a las expectativas de aprendizaje construidas desde las propias estudiantes, sus familias y los docentes. Los resultados mostraron que las instituciones con mayor coherencia entre sus prácticas de evaluación y los estándares del Currículo Nacional presentaron niveles más elevados de desarrollo competencial en sus estudiantes. Este antecedente es de especial relevancia para la presente investigación por su enfoque en instituciones educativas femeninas del Perú, contexto que comparte la Institución Educativa Educandas.

Huanca-Arohuanca (2021), en su artículo *Gestión educativa y desempeño docente: Una mirada desde la estadística correlacional*, publicado en la *Revista de Ciencias Sociales*, analizó la relación entre la gestión educativa y el desempeño docente en instituciones de educación secundaria pública del Perú. El estudio, de diseño cuantitativo correlacional, encontró correlaciones positivas y estadísticamente significativas entre ambas variables, siendo la dimensión de gestión pedagógica la que presentó la asociación más fuerte con el desempeño docente evaluado. El autor concluyó que la gestión educativa y el desempeño

docente constituyen variables interrelacionadas cuya mejora simultánea produce efectos sinérgicos sobre los resultados de aprendizaje del estudiantado. Este antecedente aporta sustento metodológico y empírico a la presente investigación al demostrar la viabilidad del diseño correlacional para el estudio de variables de gestión educativa en el contexto peruano.

Ramos (2022), en su artículo *La percepción estudiantil sobre la calidad educativa en colegios nacionales*, publicado en la *Revista Educación*, examinó la percepción de estudiantes de educación secundaria sobre la calidad educativa de sus instituciones en el Perú. Mediante un diseño cuantitativo descriptivo con aplicación de cuestionarios a una muestra representativa de estudiantes de colegios nacionales de diversas regiones, el estudio encontró que la percepción estudiantil sobre la calidad educativa está fuertemente asociada con tres factores: la claridad de las explicaciones docentes, la pertinencia de las actividades de aprendizaje y las oportunidades de participación activa en el aula. El autor concluyó que la percepción estudiantil representa una fuente de información subutilizada pero de alto valor para orientar la mejora pedagógica institucional. Este antecedente justifica y fortalece la decisión metodológica de incluir la percepción de las estudiantes como fuente primaria de datos en la presente investigación.

Lucas-Cabello (2022), en su artículo *Aprendizaje basado en competencias para mejorar el rendimiento académico*, publicado en la *Revista Identidad*, analizó el impacto del aprendizaje basado en competencias sobre el rendimiento académico de estudiantes de educación secundaria en instituciones públicas peruanas. El estudio, de diseño cuantitativo cuasiexperimental, encontró que la implementación coherente del enfoque por competencias, acompañada de estrategias de evaluación auténtica, mejoró de manera sostenida el rendimiento académico de los estudiantes participantes. El autor señaló que este impacto fue

significativamente mayor en los casos donde los docentes contaron con acompañamiento pedagógico durante el proceso de implementación, lo que subraya la interdependencia entre las variables de gestión pedagógica y calidad del aprendizaje. Este antecedente aporta evidencia empírica nacional sobre la relación entre el desarrollo de competencias y el logro académico, dimensiones centrales de la presente investigación.

Rodríguez (2021), en su artículo *Desarrollo de habilidades investigativas y el aprendizaje significativo*, publicado en la *Revista Identidad*, examinó la relación entre el desarrollo de habilidades investigativas y el aprendizaje significativo en estudiantes de educación secundaria de instituciones públicas peruanas. Mediante un diseño cuantitativo correlacional, el estudio encontró que el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico e investigativo constituye un predictor significativo del aprendizaje significativo, y que ambas variables se fortalecen mutuamente cuando la gestión pedagógica institucional promueve metodologías activas y participativas. El autor concluyó que la calidad del aprendizaje no puede reducirse al rendimiento en evaluaciones estandarizadas, sino que debe contemplar el desarrollo de capacidades complejas que habiliten al estudiante para seguir aprendiendo de manera autónoma. Este antecedente enriquece la conceptualización multidimensional de la calidad del aprendizaje adoptada en la presente investigación.

2.3.3. Antecedentes Regionales y Locales

Aguilar (2024), en su tesis de maestría *Gestión pedagógica y logro de aprendizajes en instituciones emblemáticas del Cusco*, sustentada en la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, examinó la relación entre la gestión pedagógica y el logro de aprendizajes en instituciones emblemáticas de la ciudad del Cusco. Mediante un diseño cuantitativo correlacional con aplicación de cuestionarios a docentes y revisión de registros de evaluación, el estudio encontró correlaciones positivas y estadísticamente significativas entre

la gestión pedagógica y el logro de aprendizajes, siendo la dimensión de planificación pedagógica la que presentó la asociación más elevada con los resultados académicos de los estudiantes. El autor advirtió que la calidad de la gestión pedagógica varió considerablemente entre docentes de una misma institución, lo que señala la necesidad de fortalecer los procesos de acompañamiento interno. Este antecedente constituye el referente local más directo para la presente investigación por compartir el mismo tipo de institución educativa y contexto geográfico.

Quispe (2024), en su investigación *Gestión pedagógica y su relación con la calidad educativa en docentes de Chumbivilcas, Cusco*, depositada en el repositorio DSpace de la Universidad Continental, analizó la relación entre la gestión pedagógica y la calidad educativa en docentes de instituciones de educación secundaria de la provincia de Chumbivilcas, región Cusco. El estudio, de diseño cuantitativo correlacional no experimental, encontró que la gestión pedagógica mantiene una relación positiva y significativa con la calidad educativa percibida por los docentes, con coeficientes de correlación moderados a altos en las dimensiones de planificación y acompañamiento pedagógico. El autor señaló que las brechas en la implementación de la gestión pedagógica constituyen el principal obstáculo para la mejora sostenida de la calidad educativa en la región. Este antecedente aporta evidencia empírica regional directamente vinculada con las variables y el contexto de la presente investigación.

Tumpay (2023), en su tesis de maestría *Planificación curricular y su impacto en el rendimiento académico en la UGEL Cusco*, sustentada en la Universidad Andina del Cusco, examinó la relación entre la planificación curricular y el rendimiento académico de estudiantes de educación secundaria en instituciones de la UGEL Cusco. Mediante un diseño cuantitativo correlacional con aplicación de encuestas a docentes y análisis de registros de

notas, el estudio encontró que la calidad de la planificación curricular incide de forma directa y significativa en el rendimiento académico de los estudiantes, siendo la coherencia entre la planificación y la práctica de aula el factor de mayor peso en los modelos de regresión aplicados. El autor concluyó que la desarticulación entre lo planificado y lo ejecutado genera vacíos formativos acumulativos que afectan el logro de aprendizajes en ciclos escolares posteriores. Este antecedente fundamenta la centralidad de la planificación pedagógica como dimensión crítica de la gestión pedagógica en el contexto cusqueño.

Condori (2023), en su tesis de maestría *Acompañamiento directivo y desempeño docente en la Red Educativa Cusco*, sustentada en la Universidad César Vallejo, analizó la relación entre el acompañamiento directivo y el desempeño docente en instituciones de la Red Educativa Cusco. El estudio, de diseño cuantitativo correlacional no experimental, encontró que el acompañamiento directivo incide favorablemente en el desempeño docente cuando está acompañado de criterios técnicos claros, protocolos de observación de aula y procesos de retroalimentación oportunos y pertinentes. El autor señaló que la ausencia de estos elementos reduce el acompañamiento a una práctica formal sin impacto real sobre la calidad de la enseñanza. Este antecedente refuerza la importancia del acompañamiento pedagógico como dimensión de la gestión pedagógica y sus implicancias directas sobre la calidad del aprendizaje en el contexto de la región Cusco.

2.4 Hipótesis

a. Hipótesis general

Existe una relación significativa entre la gestión pedagógica y la calidad del aprendizaje en las estudiantes de la Institución Educativa Educandas, según la percepción de docentes y estudiantes.

b. Hipótesis específicas:

1. Existe relación significativa entre la planificación pedagógica y la calidad del aprendizaje en las estudiantes de cuarto de secundaria de la Institución Educativa Educandas.
2. Existe relación significativa entre el acompañamiento pedagógico y la calidad del aprendizaje en las estudiantes de cuarto de secundaria de la Institución Educativa Educandas.
3. Existe relación significativa entre la evaluación pedagógica y la calidad del aprendizaje en las estudiantes de cuarto de secundaria de la Institución Educativa Educandas.

2.5 Identificación de variables e indicadores

Variable 1: Gestión pedagógica

Definición conceptual: Conjunto integrado de procesos: planificación, acompañamiento y evaluación; orientados a garantizar aprendizajes significativos y pertinentes en la institución educativa, bajo el liderazgo del equipo directivo y la participación activa del cuerpo docente (Ministerio de Educación del Perú, 2023).

Definición operacional: Nivel de implementación percibido por los docentes respecto a las prácticas sistemáticas de planificación curricular, acompañamiento pedagógico y evaluación formativa en el Colegio Educandas durante el año 2026.

Dimensiones:

Planificación pedagógica

Acompañamiento pedagógico

Evaluación pedagógica

Variable 2: Calidad del aprendizaje

Definición conceptual: Grado en que las estudiantes logran desarrollar competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales que les permiten comprender, aplicar y transferir sus conocimientos en contextos significativos, en concordancia con los estándares del Currículo Nacional de la Educación Básica (Ministerio de Educación del Perú, 2023).

Definición operacional: Nivel de percepción de las estudiantes de cuarto grado de secundaria del Colegio Educandas respecto al logro de sus aprendizajes, el desarrollo de competencias y su participación activa en el proceso educativo durante el año 2026.

Dimensiones:

Logro de aprendizajes

Desarrollo de competencias

Participación activa de las estudiantes

.

2.6 Operacionalización de variables

Tabla 1:

Matriz de operacionalización de variables

Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala de valoración
V1: Gestión pedagógica Conjunto integrado de procesos: planificación, acompañamiento y evaluación; orientados a garantizar aprendizajes significativos y pertinentes en la institución educativa, bajo el liderazgo del equipo directivo y la participación activa del cuerpo docente (Ministerio de Educación del Perú, 2023).	Nivel de implementación percibido por los docentes respecto a las prácticas sistemáticas de planificación curricular, acompañamiento pedagógico y evaluación formativa en el Colegio Educandas durante el año 2026.	X1- Planificación pedagógica	Programación curricular alineada con el Currículo Nacional	Ordinal: Likert de 1 a 5 → 1=Totalmente en desacuerdo, 2=En desacuerdo, 3=Ni de acuerdo/ni en desacuerdo, 4=De acuerdo, 5=Totalmente de acuerdo..
			Uso intencionado de estrategias metodológicas diversas	
		X2- Acompañamiento pedagógico	Retroalimentación docente oportuna y constructiva	
			Seguimiento continuo al progreso del aprendizaje	
		X3- Evaluación pedagógica	Coherencia entre objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación	
			Uso de la evaluación con fines formativos y no solo calificativos	

Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala de valoración
V2: Calidad del aprendizaje Grado en que las estudiantes logran desarrollar competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales que les permiten comprender, aplicar y transferir sus conocimientos en contextos significativos, en concordancia con los estándares del Currículo Nacional de la Educación Básica (Ministerio de Educación del Perú, 2023).	Nivel de percepción sobre el logro de aprendizajes, el desarrollo de competencias y la participación activa en el proceso educativo de las estudiantes de cuarto grado de secundaria del Colegio Educandas durante el año 2026, medido desde una perspectiva dual: la autopercepción de las propias estudiantes (n=188) y la valoración de los docentes asignados a dicho grado (n=22), a través de los puntajes obtenidos en cuestionarios estructurados con escala tipo Likert.	Y1- Logro de aprendizajes	Comprensión de contenidos Desempeño académico percibido	Ordinal: Likert de 1 a 5 → 1=Totalmente en desacuerdo, 2=En desacuerdo, 3=Ni de acuerdo/ni en desacuerdo, 4=De acuerdo, 5=Totalmente de acuerdo..
		Y2- Desarrollo de competencias	Aplicación de conocimientos en situaciones reales. Uso de estrategias para resolver problemas	
		Y3- Participación activa de las estudiantes	Iniciativa y compromiso en las actividades de clase	
			Actitud positiva frente al aprendizaje	

CAPÍTULO III

Metodología

3.1. Ámbito de estudio: localización política y geográfica

La presente investigación se desarrolló en la Institución Educativa Emblemática Educandas, institución de gestión pública perteneciente a la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) Cusco, ubicada en el distrito, provincia y región Cusco, en la sierra sur del Perú. Geográficamente, la ciudad del Cusco se sitúa a una altitud promedio de 3 399 metros sobre el nivel del mar, en el valle del río Huatanay, y constituye la capital histórica y cultural del Perú, reconocida por la UNESCO como Patrimonio Cultural de la Humanidad.

Políticamente, la Institución Educativa Educandas se encuentra bajo la jurisdicción de la Dirección Regional de Educación Cusco (DREC) y de la UGEL Cusco, instancias que norman, supervisan y orientan los procesos pedagógicos e institucionales de las escuelas públicas de la provincia. La institución forma parte del grupo de colegios emblemáticos del Perú, reconocidos por su trayectoria histórica, su infraestructura y su relevancia formativa en la región. Su oferta educativa abarca los niveles de educación primaria y secundaria, siendo este último el nivel en el que se desarrolló la presente investigación, específicamente en el cuarto grado.

La Institución Educativa Educandas tiene una larga tradición formativa en la región Cusco, siendo una de las instituciones femeninas más representativas del sur andino peruano. Su población estudiantil proviene de diferentes distritos de la provincia del Cusco, lo que le confiere una composición sociocultural diversa que enriquece las dinámicas de aprendizaje

pero también demanda una gestión pedagógica sensible a dicha diversidad. En el año 2025, el cuarto grado de educación secundaria estuvo conformado por siete secciones, con un total de 188 estudiantes mujeres distribuidas de la siguiente manera: sección A con 26 estudiantes, sección B con 27, sección C con 27, sección D con 28, sección E con 26, sección F con 28 y sección G con 26. El cuerpo docente asignado a este grado estuvo integrado por 22 profesores, quienes atendieron las distintas áreas curriculares establecidas en el Currículo Nacional de la Educación Básica (Minedu, 2016/2024).

El estudio se circunscribió exclusivamente al cuarto grado de educación secundaria por constituir un ciclo de consolidación de competencias en el marco del VII ciclo de la Educación Básica Regular, etapa en la que las estudiantes deben haber desarrollado capacidades de mayor complejidad cognitiva y socioemocional, y en la que los procesos de gestión pedagógica adquieren especial relevancia para garantizar la calidad de los aprendizajes (Minedu, 2016/2024). Asimismo, la elección de este grado respondió a criterios de accesibilidad institucional y a la pertinencia de examinar la percepción tanto de docentes como de estudiantes en una etapa formativa de alta exigencia académica.

Figura 1:

Ubicación geografica del Colegio Nacional de Señoritas Educandas

Nota: Tomado de Google Maps

3.2. Tipo y nivel de investigación

3.2.1. Enfoque de la Investigación

La presente investigación adoptó un enfoque cuantitativo, en tanto se orientó a la medición objetiva de las variables gestión pedagógica y calidad del aprendizaje mediante la recolección sistemática de datos numéricos, su procesamiento estadístico y la interpretación de los resultados a partir de procedimientos matemáticos verificables y replicables. Hernández-Sampieri y Mendoza (2023) precisan que el enfoque cuantitativo parte de la premisa de que los fenómenos sociales y educativos pueden ser medidos, cuantificados y analizados estadísticamente, permitiendo establecer patrones de comportamiento y probar teorías con base en evidencia empírica. Este enfoque resultó pertinente para los propósitos de la investigación, pues permitió determinar con precisión el nivel de percepción de las variables estudiadas y establecer el grado de relación entre ellas a partir de datos obtenidos de una población definida.

La elección del enfoque cuantitativo también respondió a la naturaleza de las variables de estudio, ambas susceptibles de operacionalización mediante indicadores observables y medibles a través de instrumentos estandarizados. Kerlinger y Lee (2022) sostienen que este enfoque garantiza mayor objetividad en la interpretación de los resultados, al reducir la influencia de sesgos subjetivos del investigador mediante el uso de procedimientos estadísticos controlados. Valderrama (2021) añade que el enfoque cuantitativo es especialmente adecuado cuando se busca establecer relaciones entre variables en poblaciones definidas, como fue el caso de la presente investigación, orientada a examinar la relación entre la gestión pedagógica y la calidad del aprendizaje en las estudiantes y docentes de cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Educandas.

3.2.2. Nivel de Investigación

La investigación se ubicó en el nivel correlacional, dado que su propósito central fue determinar el grado de relación existente entre la variable gestión pedagógica y la variable calidad del aprendizaje, sin establecer relaciones de causalidad entre ellas. Hernández-Sampieri y Mendoza (2023) definen los estudios correlacionales como aquellos que tienen como finalidad conocer la relación o grado de asociación que existe entre dos o más variables en una muestra o contexto particular, aportando información sobre el comportamiento conjunto de las variables sin implicar que una cause a la otra. Este nivel resultó el más adecuado para los objetivos de la investigación, en tanto se buscó identificar si las percepciones sobre la gestión pedagógica se asociaron de manera significativa con las percepciones sobre la calidad del aprendizaje en la población estudiada.

Sierra-Bravo (2021) precisa que los estudios correlacionales constituyen un eslabón fundamental en la cadena del conocimiento científico en educación, pues permiten identificar asociaciones entre variables que posteriormente pueden ser profundizadas mediante diseños explicativos o experimentales. En esta misma línea, Valderrama (2021) señala que el nivel correlacional aporta valor predictivo moderado, en tanto el conocimiento de la magnitud y dirección de la relación entre variables permite anticipar el comportamiento de una a partir del conocimiento de la otra. La determinación del coeficiente de correlación constituyó, por tanto, el resultado estadístico central de la presente investigación, complementado por el análisis descriptivo de cada variable y sus dimensiones.

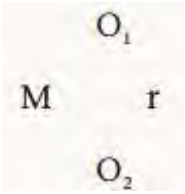
3.2.3. Tipo y Diseño de Investigación

La investigación fue de tipo básica, también denominada pura o fundamental, en tanto su propósito principal fue generar conocimiento teórico sobre la relación entre la gestión pedagógica y la calidad del aprendizaje, sin la pretensión inmediata de aplicar dicho

conocimiento a la solución de un problema práctico específico, aunque sus hallazgos sí ofrecen insumos para la toma de decisiones institucionales. Valderrama (2021) precisa que la investigación básica se orienta a la ampliación y profundización del conocimiento científico existente sobre los fenómenos de la realidad, constituyendo el fundamento sobre el cual se construyen las investigaciones aplicadas. Este tipo de investigación resultó coherente con los propósitos académicos de la tesis de maestría en el marco de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco.

El diseño adoptado fue no experimental, transversal y correlacional. Fue no experimental porque las variables gestión pedagógica y calidad del aprendizaje fueron estudiadas tal como se presentaron en su contexto natural, sin que el investigador introdujera ningún tipo de manipulación o intervención sobre ellas (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2023). Fue transversal porque la recolección de datos se realizó en un único momento temporal, durante el año lectivo 2026, sin seguimiento longitudinal de los participantes. Kerlinger y Lee (2022) señalan que los diseños transversales son los más adecuados cuando se busca describir variables y analizar su interrelación en un punto específico del tiempo, lo que coincidió plenamente con los objetivos de la presente investigación.

Fue correlacional porque buscó establecer el grado de asociación entre las variables mediante el uso de estadísticos de correlación. El esquema del diseño correspondió al siguiente diagrama:



Donde:

- **M** = Muestra de estudio (docentes y estudiantes de cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Educandas).

- $\mathbf{O_1}$ = Observación de la variable 1: Gestión pedagógica.
- $\mathbf{O_2}$ = Observación de la variable 2: Calidad del aprendizaje.
- **r** = Relación entre las variables O_1 y O_2.

Este diseño permitió examinar simultáneamente ambas variables en la muestra seleccionada y determinar la fuerza y dirección de su relación mediante procedimientos estadísticos inferenciales, en particular la prueba de correlación de Rho de Spearman, aplicada previa verificación de los supuestos de normalidad de los datos mediante la prueba de Shapiro-Wilk, dado el tamaño de la muestra considerada (Sierra-Bravo, 2021; Hernández-Sampieri y Mendoza, 2023).

3.3. Unidad de análisis

La unidad de análisis de la presente investigación estuvo constituida por cada docente y cada estudiante de cuarto grado de educación secundaria de la Institución Educativa Educandas del Cusco. En el caso de los docentes, la unidad de análisis correspondió a cada profesor que ejerció su práctica pedagógica en alguna de las siete secciones del cuarto grado durante el año lectivo 2026, siendo su percepción sobre la gestión pedagógica institucional el objeto de medición. En el caso de las estudiantes, la unidad de análisis correspondió a cada alumna matriculada en el cuarto grado de secundaria, siendo su percepción sobre la calidad del aprendizaje el dato empírico central recogido mediante el instrumento diseñado para tal fin.

Hernández-Sampieri y Mendoza (2023) definen la unidad de análisis como el objeto sobre el que recae la observación y la medición en una investigación, precisando que su definición clara y precisa es condición indispensable para garantizar la coherencia entre los objetivos del estudio, los instrumentos de recolección de datos y los procedimientos de análisis estadístico. En la presente investigación, la delimitación de dos unidades de análisis

diferenciadas, docentes y estudiantes, respondió al propósito de contrastar las percepciones de ambos actores sobre las variables estudiadas, enriqueciendo así la comprensión del fenómeno educativo desde una perspectiva dual y complementaria.

3.4. Población de Estudio

La población de estudio estuvo conformada por la totalidad de docentes y estudiantes de cuarto grado de educación secundaria de la Institución Educativa Educandas del Cusco durante el año lectivo 2026. Valderrama (2021) define la población como el conjunto de todos los elementos que comparten características comunes y sobre los cuales se pretende generalizar los resultados de la investigación. En el caso de la presente investigación, la población se organizó en dos grupos claramente diferenciados según la unidad de análisis correspondiente.

El primer grupo poblacional estuvo integrado por 22 docentes que desarrollaron su labor pedagógica en las siete secciones del cuarto grado de secundaria, cubriendo las distintas áreas curriculares establecidas en el Currículo Nacional de la Educación Básica (Minedu, 2016/2024). El segundo grupo poblacional estuvo conformado por 188 estudiantes mujeres matriculadas en el cuarto grado de secundaria, distribuidas en siete secciones tal como se detalla en la Tabla 2.

Tabla 2

Distribución de la población estudiantil por secciones del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Educandas, 2025

Sección	N.° de estudiantes
4.° A	26
4.° B	27
4.° C	27
4.° D	28
4.° E	26
4.° F	28
4.° G	26
Total	**188**

Nota. Datos obtenidos de la nómina de matrícula oficial de la Institución Educativa Educandas, año lectivo 2025.

Sierra-Bravo (2021) precisa que la delimitación rigurosa de la población constituye un paso metodológico fundamental, pues determina el alcance de las inferencias estadísticas y la validez externa de los resultados obtenidos. En la presente investigación, la población fue finita, accesible y claramente identificable, condiciones que favorecieron la aplicación del diseño metodológico adoptado.

3.5. Tamaño de Muestra

Dado que la población total de estudiantes estuvo conformada por 188 alumnas y la de docentes por 22 profesores, ambos grupos resultaron de tamaño reducido y plenamente accesibles para el investigador. En consecuencia, se tomó la decisión metodológica de trabajar con la población completa en ambos casos, prescindiendo del procedimiento de muestreo probabilístico. Esta decisión convirtió al estudio en un censo poblacional, modalidad que

Hernández-Sampieri y Mendoza (2023) recomiendan cuando la población es pequeña, finita y accesible en su totalidad, pues permite obtener resultados con mayor precisión y eliminar el error muestral asociado a los procedimientos de selección aleatoria.

Valderrama (2021) señala que trabajar con la población completa fortalece la validez interna de los resultados, en tanto las conclusiones no requieren inferencia estadística desde una muestra hacia una población mayor, sino que describen con exactitud el comportamiento de todas las unidades de análisis consideradas. Por tanto, la muestra de la presente investigación quedó constituida por los 188 estudiantes y los 22 docentes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Educandas, tal como se detalla en la Tabla 2.

Tabla 3

Distribución de la muestra de estudio por grupo poblacional

Grupo poblacional	N.° de participantes
Docentes	22
Estudiantes	188
Total	**210**

Nota. Elaboración propia a partir de la nómina oficial de la Institución Educativa Educandas, año lectivo 2026.

3.6. Técnicas de Selección de Muestra

Dado que la investigación trabajó con la totalidad de la población, es decir, con los 22 docentes y las 188 estudiantes de cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Educandas, no fue necesario aplicar ninguna técnica de muestreo probabilístico ni no probabilístico. La inclusión de todos los elementos de la población en el estudio respondió a

un criterio de exhaustividad censal, sustentado en la accesibilidad y el tamaño reducido de ambos grupos poblacionales (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2023).

No obstante, para garantizar la pertinencia y homogeneidad de los participantes, se establecieron los siguientes criterios de inclusión y exclusión:

- **Criterios de inclusión para docentes:** haber ejercido la docencia en alguna sección del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Educandas durante el año lectivo 2025, encontrarse en actividad durante el periodo de aplicación de los instrumentos y manifestar disposición voluntaria para participar en la investigación.
- **Criterios de exclusión para docentes:** docentes con licencia, permiso o ausencia prolongada durante el periodo de recolección de datos, así como aquellos que no completaron el instrumento en su totalidad.
- **Criterios de inclusión para estudiantes:** estar matriculada en el cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Educandas durante el año lectivo 2025, asistir regularmente a clases durante el periodo de aplicación de los instrumentos y contar con el consentimiento informado de su padre, madre o tutor legal para participar en el estudio.
- **Criterios de exclusión para estudiantes:** estudiantes con inasistencia prolongada durante el periodo de recolección de datos, aquellas que no completaron el instrumento en su totalidad y las que manifestaron expresamente su deseo de no participar en la investigación.

Valderrama (2021) precisa que la definición explícita de criterios de inclusión y exclusión, aun en estudios de tipo censal, garantiza la homogeneidad de los participantes y fortalece la validez interna de los resultados obtenidos, al asegurar que todos los datos

recolectados provienen de sujetos que comparten las características esenciales definidas por los objetivos de la investigación.

3.7. Técnicas de recolección de información

La técnica empleada para la recolección de información en la presente investigación fue la encuesta, modalidad ampliamente utilizada en estudios cuantitativos de carácter correlacional por su capacidad para obtener datos estandarizados de un número elevado de participantes en un tiempo relativamente breve y con un alto grado de sistematicidad (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2023). La encuesta permitió recoger la percepción de docentes y estudiantes sobre las variables gestión pedagógica y calidad del aprendizaje, respectivamente, a partir de ítems estructurados que operacionalizaron cada una de las dimensiones e indicadores definidos en la matriz de consistencia.

El instrumento utilizado fue el cuestionario (Encuesta), uno de los más empleados en la investigación educativa cuantitativa por su versatilidad, objetividad y facilidad de aplicación colectiva (Valderrama, 2021). Se elaboraron dos cuestionarios diferenciados: el primero, dirigido a los 22 docentes del cuarto grado de secundaria, orientado a medir su percepción sobre la gestión pedagógica en sus tres dimensiones: planificación pedagógica, acompañamiento pedagógico y evaluación pedagógica. El segundo, dirigido a las 188 estudiantes, orientado a medir su percepción sobre la calidad del aprendizaje en sus tres dimensiones: logro de aprendizajes, desarrollo de competencias y participación activa de las estudiantes.

Ambos cuestionarios adoptaron una escala de medición tipo Likert de cinco categorías de respuesta, con la siguiente valoración: 1 = Nunca, 2 = Casi nunca, 3 = A veces, 4 = Casi siempre y 5 = Siempre. Sierra-Bravo (2021) precisa que la escala Likert es la más

adecuada para medir percepciones, actitudes y valoraciones subjetivas en poblaciones educativas, por cuanto permite capturar matices en las respuestas y facilita el procesamiento estadístico de los datos obtenidos. Kerlinger y Lee (2022) añaden que los instrumentos con escala Likert ofrecen niveles aceptables de validez y confiabilidad cuando son construidos con rigor técnico y sometidos a procedimientos formales de validación.

3.8. Validez y confiabilidad de los instrumentos

La calidad psicométrica de los instrumentos de recolección de datos constituyó un aspecto fundamental para garantizar el rigor metodológico y la credibilidad de los hallazgos de la investigación. Por este motivo, se ejecutaron procesos de validación de contenido mediante juicio de expertos y verificación de la consistencia interna mediante el coeficiente Alfa de Cronbach.

3.8.1. Validez de Contenido

Los cuestionarios elaborados para docentes y estudiantes fueron sometidos a un proceso de validación mediante juicio de expertos, siguiendo los estándares de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco. El panel estuvo conformado por tres especialistas con grado académico de magíster y doctor, con amplia trayectoria en investigación pedagógica y educación superior. Cada juez evaluó la pertinencia, relevancia y claridad de los ítems en relación con las dimensiones de las variables gestión pedagógica y calidad del aprendizaje, emitiendo su valoración mediante una ficha de validación estructurada para tal fin. Los resultados del proceso de validación se presentan en la Tabla 4.

Tabla 4

Calificación de los expertos validadores de los instrumentos de investigación

Nro	Docente Evaluador	Calificación en %
1	Dr. Ricardo Enriquez Romero	80
2	Mgt. Félix Gonzalo Gonzales Surco	86
3	Mgt. Alfredo Yepez Q.	80
	Promedio de calificación	82

Nota. Elaboración propia a partir de las fichas de validación de expertos.

Validación del contenido mediante V de Aiken

- Número de ítems: 10 indicadores.
- Número de jueces: 3 expertos.
- Promedios de valoración de los jueces: 0.86, 0.80, 0.80.
- Promedio global de valoración: (0.86 + 0.80 + 0.80) / 3 = 0.82.

Según la escala aplicada (Deficiente 0 a 0.20, Regular 0.21 a 0.40, Bueno 0.41 a 0.60, Muy bueno 0.61 a 0.80, Excelente 0.82 a 1.00), el instrumento se ubica en la categoría Excelente.

Resultado: La V de Aiken confirma que el instrumento presenta validez de contenido excelente, lo que significa que los ítems son adecuados y pertinentes para medir la variable de estudio. Este resultado confirmó que los ítems de ambos cuestionarios fueron coherentes, pertinentes y representativos de los constructos teóricos analizados, garantizando su aplicabilidad en la población de estudio de la Institución Educativa Educandas del Cusco (Kerlinger y Lee, 2022).

3.8.2. Confiabilidad por consistencia interna

- La confiabilidad de los instrumentos se determinó mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, estadístico que mide la consistencia interna de un instrumento a partir de

las intercorrelaciones entre sus ítems, estimando en qué medida los reactivos que componen cada dimensión miden de manera coherente y estable el constructo que representan. Hernández-Sampieri y Mendoza (2023) precisan que un coeficiente Alfa de Cronbach es considerado confiable en el ámbito de las ciencias sociales cuando su valor se sitúa por encima de 0.70, siendo los valores superiores a 0.80 indicativos de una confiabilidad alta.

Para la determinación de la confiabilidad, se aplicó una prueba piloto a un grupo de 20 participantes con características similares a la población objetivo, pero que no formaron parte de la muestra final de la investigación. El propósito de este ensayo fue verificar la estabilidad y consistencia de las respuestas antes de la recolección definitiva de la información. Los datos obtenidos en la prueba piloto fueron procesados mediante el software Python con la biblioteca SciPy, obteniéndose los coeficientes que se presentan en la Tabla 5.

Tabla 5

Resultados del coeficiente Alfa de Cronbach por variable e instrumento

Instrumento	Variable	N.° de ítems	Alfa de Cronbach
Cuestionario para docentes	Gestión pedagógica	15	0.87
Cuestionario para estudiantes	Calidad del aprendizaje	15	0.84

Nota. Elaboración propia a partir del procesamiento estadístico de la prueba piloto.

Los valores obtenidos, 0.87 para el cuestionario de gestión pedagógica y 0.84 para el cuestionario de calidad del aprendizaje, superaron el umbral mínimo de 0.70 recomendado por Hernández-Sampieri y Mendoza (2023) y se ubicaron en el rango de confiabilidad alta según los criterios de Sierra-Bravo (2021). Estos resultados confirmaron que ambos instrumentos

poseyeron una alta fiabilidad, asegurando que las mediciones efectuadas en la Institución Educativa Educandas del Cusco fueran precisas, estables y libres de errores aleatorios significativos, condición indispensable para la validez de las inferencias estadísticas realizadas en la presente investigación.

3.9. Técnicas de análisis e interpretación de la información

El procesamiento y análisis de los datos recolectados se realizó mediante el uso combinado de estadística descriptiva e inferencial, siguiendo una secuencia metodológica rigurosa que permitió organizar, resumir, interpretar y contrastar la información obtenida a partir de los cuestionarios aplicados a docentes y estudiantes (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2023).

3.9.1. Estadística Descriptiva

En la primera fase del análisis, se emplearon técnicas de estadística descriptiva para caracterizar el comportamiento de cada variable y sus dimensiones en la población estudiada. Se calcularon las frecuencias absolutas y relativas, las medidas de tendencia central, específicamente la media aritmética y la mediana, y las medidas de dispersión, en particular la desviación estándar, para cada dimensión de ambas variables. Los resultados fueron organizados en tablas de frecuencia y representados gráficamente mediante figuras de barras, elaboradas con el software Python, específicamente con las bibliotecas Pandas, NumPy y Matplotlib, herramientas que permitieron un procesamiento eficiente, preciso y reproducible de los datos (Sierra-Bravo, 2021).

Para la interpretación de los niveles de percepción de cada variable y sus dimensiones, se estableció una escala de valoración en tres niveles: bajo, medio y alto, construida a partir de los rangos de puntuación posibles en cada instrumento. Esta

categorización permitió describir con mayor precisión la distribución de las percepciones de docentes y estudiantes y facilitar la comparación entre dimensiones dentro de cada variable.

3.9.2. Estadística Inferencial

En la segunda fase del análisis, se emplearon técnicas de estadística inferencial para determinar la relación entre las variables y contrastar las hipótesis planteadas. Previamente a la selección del estadístico de correlación, se aplicó la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk a los datos de cada variable y sus dimensiones, dado que el tamaño de la muestra de docentes fue de 22 participantes, valor inferior al umbral de 50 casos que establece la convención metodológica para optar por la prueba de Kolmogorov-Smirnov (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2023).

Los resultados de la prueba de Shapiro-Wilk determinaron que los datos no siguieron una distribución normal en la mayoría de las variables y dimensiones analizadas, lo que hizo necesario el uso de un estadístico no paramétrico para el análisis de correlación. En consecuencia, se aplicó el coeficiente de correlación Rho de Spearman, estadístico no paramétrico que mide la fuerza y dirección de la asociación entre dos variables ordinales o cuando no se cumple el supuesto de normalidad, sin requerir que los datos provengan de una distribución normal (Kerlinger y Lee, 2022). Sierra-Bravo (2021) precisa que el coeficiente Rho de Spearman toma valores entre -1 y +1, donde valores cercanos a +1 indican una correlación positiva fuerte, valores cercanos a -1 indican una correlación negativa fuerte y valores próximos a 0 indican ausencia de correlación entre las variables.

Todo el procesamiento estadístico se realizó mediante el lenguaje de programación Python, empleando las bibliotecas SciPy para las pruebas de normalidad e inferencia estadística, Pandas para la gestión y organización de los datos, y Seaborn y Matplotlib para la

elaboración de las representaciones gráficas. El uso de Python como herramienta de análisis estadístico garantizó la trazabilidad, reproducibilidad y transparencia de todos los procedimientos realizados, en concordancia con los estándares actuales de la investigación científica cuantitativa.

3.10. Técnicas para demostrar la verdad o falsedad de las hipótesis planteadas

La verificación de las hipótesis de la investigación se realizó mediante el procedimiento de prueba de hipótesis estadística, siguiendo los pasos convencionales establecidos por la metodología de investigación cuantitativa (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2023; Kerlinger y Lee, 2022). Este procedimiento permitió determinar, con un nivel de confianza establecido, si la relación observada entre las variables en la muestra fue estadísticamente significativa o si pudo atribuirse al azar.

El procedimiento seguido para cada hipótesis fue el siguiente. En primer lugar, se formularon la hipótesis nula (H_0) y la hipótesis alterna (H_1) correspondientes a cada objetivo específico de la investigación. La hipótesis nula estableció la ausencia de relación significativa entre las variables o dimensiones analizadas, mientras que la hipótesis alterna afirmó la existencia de dicha relación. En segundo lugar, se estableció el nivel de significancia estadística en $\alpha = 0.05$, valor convencional en la investigación educativa que implica un 95% de confianza en la decisión adoptada y un margen de error del 5% (Sierra-Bravo, 2021).

En tercer lugar, se calculó el coeficiente de correlación Rho de Spearman y su correspondiente valor p mediante el software Python con la biblioteca SciPy. En cuarto lugar, se comparó el valor p obtenido con el nivel de significancia establecido: si el valor p fue menor que 0.05 ($p < 0.05$), se rechazó la hipótesis nula y se aceptó la hipótesis alterna, concluyendo que existió una relación estadísticamente significativa entre las variables

analizadas; si el valor p fue mayor o igual que 0.05 ($p \geq 0.05$), no se rechazó la hipótesis nula, concluyendo que no existió evidencia suficiente para afirmar una relación significativa entre las variables.

Finalmente, la magnitud de la correlación encontrada fue interpretada según los criterios establecidos por Hernández-Sampieri y Mendoza (2023), quienes proponen la siguiente escala de interpretación del coeficiente Rho de Spearman:

Tabla 6

Escala de interpretación del coeficiente de correlación Rho de Spearman

Valor del coeficiente	Interpretación
0.00	Sin correlación
0.01 a 0.19	Correlación muy baja
0.20 a 0.39	Correlación baja
0.40 a 0.59	Correlación moderada
0.60 a 0.79	Correlación alta
0.80 a 1.00	Correlación muy alta

Nota. Adaptado de Hernández-Sampieri y Mendoza (2023).

Este procedimiento se aplicó tanto para la hipótesis general, que examinó la relación entre la gestión pedagógica y la calidad del aprendizaje en su conjunto, como para cada una de las hipótesis específicas, que analizaron la relación entre cada dimensión de la gestión pedagógica, planificación, acompañamiento y evaluación pedagógica, con la variable calidad del aprendizaje y sus respectivas dimensiones, garantizando así la coherencia lógica entre los problemas, objetivos e hipótesis de la investigación (Valderrama, 2021).

CAPÍTULO IV.

Resultados y Discusión

4.1. Estadística descriptiva

En el presente apartado se exponen los resultados obtenidos mediante el procesamiento estadístico de los datos recabados a través del instrumento: «Cuestionario de Gestión Pedagógica y Calidad del Aprendizaje en la Institución Educativa Educandas», dirigido a los 22 docentes de cuarto grado de secundaria y a las 188 estudiantes de dicho grado en la Institución Educativa Educandas de la ciudad del Cusco durante el año 2026. El análisis comprende la distribución por categorías de respuesta, así como los estadísticos descriptivos centrales y de dispersión de cada variable y sus respectivas dimensiones.

4.1.1. Descripción de la Variable 1: Gestión Pedagógica

La gestión pedagógica fue evaluada desde dos perspectivas: la de los docentes, quienes valoraron su propia práctica, y la de las estudiantes, quienes brindaron su percepción sobre la actuación de sus profesores en las dimensiones de planificación, acompañamiento y evaluación pedagógica. A continuación se presentan los resultados de ambos grupos.

a) Percepción de los docentes sobre la Gestión Pedagógica

Tabla 7

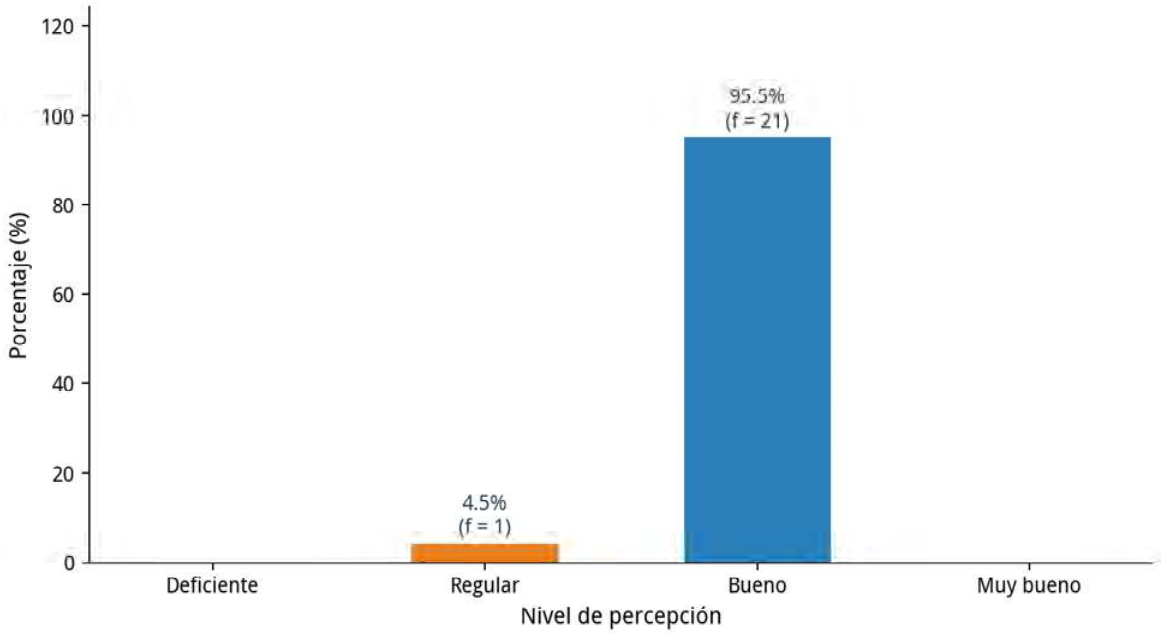
Niveles de percepción de la gestión pedagógica según docentes (n = 22)

Categoría	f	%
Deficiente	0	0.0 %
Regular	1	4.5 %
Bueno	21	95.5 %
Muy bueno	0	0.0 %
Total	22	100.0 %

Nota. *Elaboración propia con base en los datos del Instrumento (CGPCAIEE).*

Figura 2

Niveles de percepción de la gestión pedagógica según docentes



Nota. *Elaboración propia con base en los datos del Instrumento (CGPCAIEE).*

Conforme a los resultados presentados en la Tabla 7 y la Figura 2, el 95.5 % de los docentes de cuarto grado de secundaria percibe su gestión pedagógica en el nivel «Bueno», en tanto que un 4.5 % la ubica en el nivel «Regular». Ningún docente se ubica en los extremos de «Deficiente» ni «Muy bueno». Estos datos indican que la plana docente, en su conjunto, reconoce desempeñar sus funciones pedagógicas dentro de parámetros satisfactorios, aunque con espacio de mejora para alcanzar la excelencia.

Tabla 8

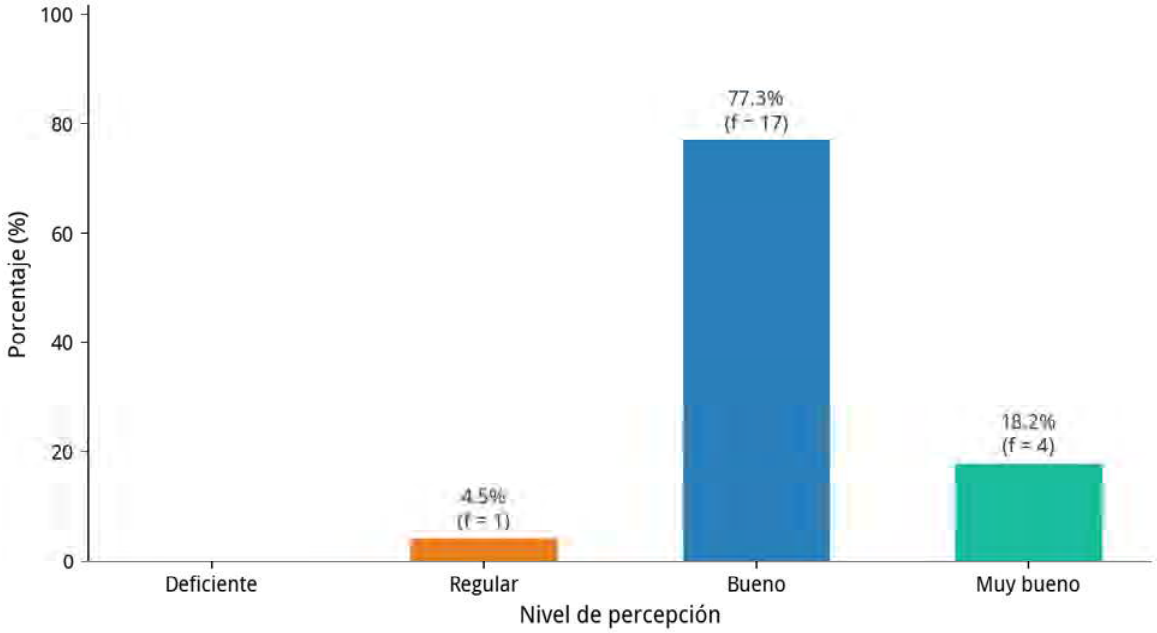
Niveles de percepción de la planificación pedagógica según docentes (n = 22)

Categoría	f	%
Deficiente	0	0.0 %
Regular	1	4.5 %
Bueno	17	77.3 %
Muy bueno	4	18.2 %
Total	22	100.0 %

Nota. *Elaboración propia con base en los datos del Instrumento, dimensión planificación pedagógica.*

Figura 3

Niveles de percepción de la planificación pedagógica según docentes (n = 22)



Nota. *Elaboración propia con base en los datos del Instrumento (CGPCAIEE).*

En cuanto a la dimensión planificación pedagógica (Tabla 8 y Figura 3), el 77.3 % de los docentes la valora en el nivel «Bueno» y el 18.2 % en «Muy bueno», lo que suma un 95.5 % con valoración positiva. Solo un docente (4.5 %) la sitúa en «Regular». Este resultado refleja que la mayoría de los docentes lleva a cabo una programación curricular que incorpora competencias, capacidades y estrategias diversificadas,

articuladas con los instrumentos de gestión institucional, tal como lo propone el Marco de Buen Desempeño Docente (Ministerio de Educación del Perú [MINEDU], 2021).

Tabla 9

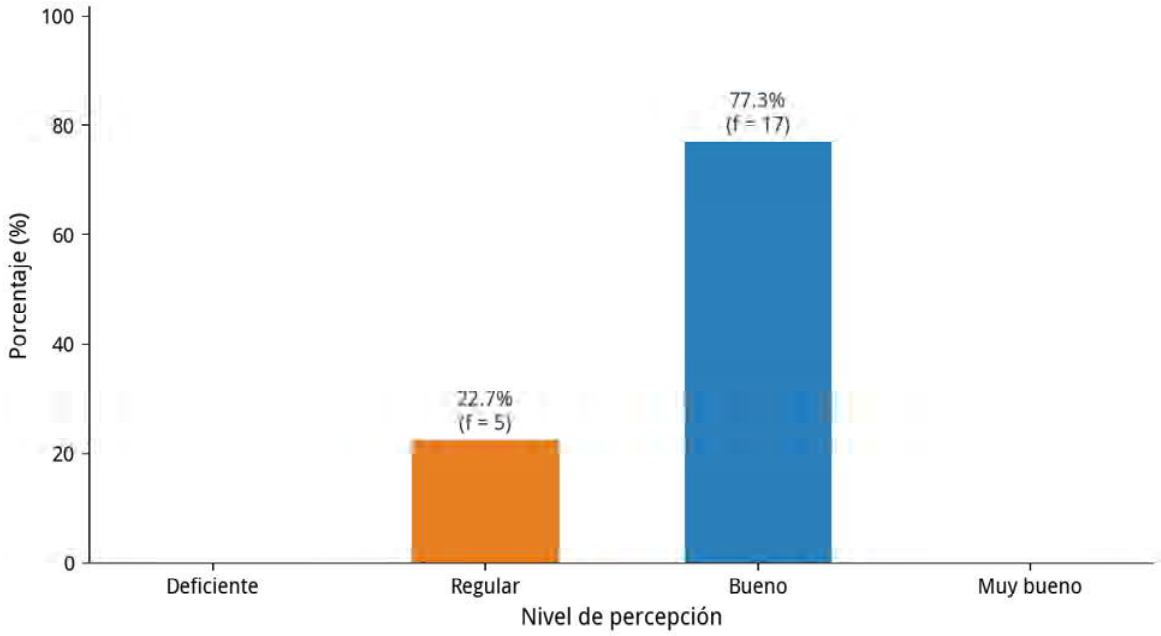
Niveles de percepción del acompañamiento pedagógico según docentes (n = 22)

Categoría	f	%
Deficiente	0	0.0 %
Regular	5	22.7 %
Bueno	17	77.3 %
Muy bueno	0	0.0 %
Total	22	100.0 %

Nota. *Elaboración propia con base en los datos del Instrumento, dimensión acompañamiento pedagógico.*

Figura 4

Niveles de percepción del acompañamiento pedagógico según docentes (n = 22)



Nota. *Elaboración propia con base en los datos del Instrumento (CGPCAIEE).*

Los resultados correspondientes al acompañamiento pedagógico (Tabla 9 y Figura 4) revelan que el 77.3 % de los docentes lo percibe en el nivel «Bueno» y el 22.7 % en

«Regular», sin que ningún caso alcance los extremos. Ello sugiere que, si bien existe un sistema de acompañamiento mediante visitas de aula y trabajo colegiado, este todavía no logra la consistencia y pertinencia suficientes para ser valorado como «Muy bueno». Arredondo et al. (2024) señalan que el acompañamiento pedagógico sistemático constituye una palanca determinante para la mejora de las prácticas docentes, particularmente cuando incluye retroalimentación oportuna y orientación técnica permanente.

Tabla 10

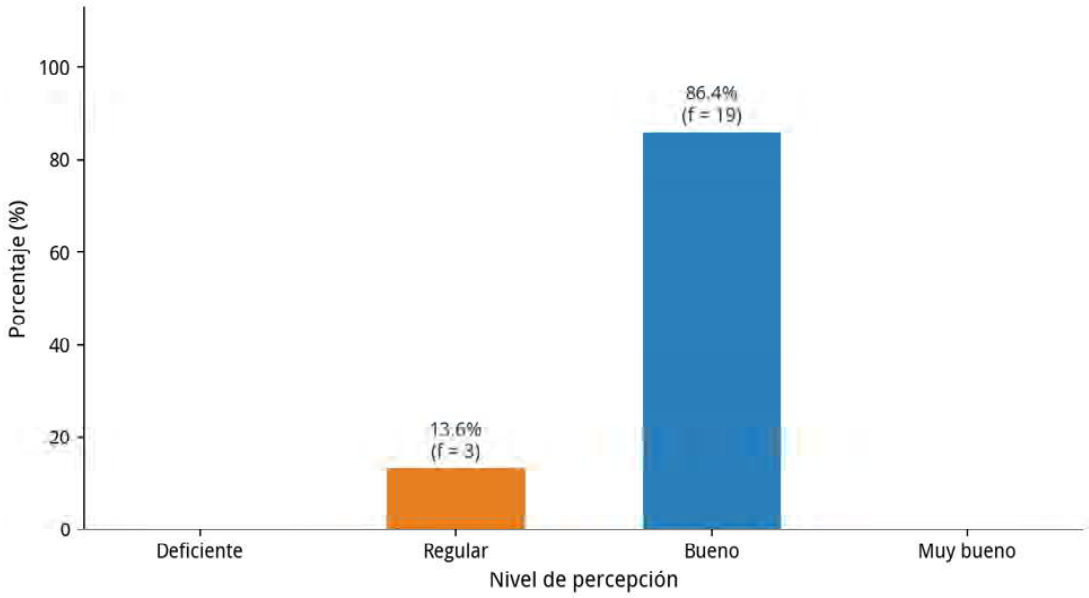
Niveles de percepción de la evaluación pedagógica según docentes (n = 22)

Categoría	f	%
Deficiente	0	0.0 %
Regular	3	13.6 %
Bueno	19	86.4 %
Muy bueno	0	0.0 %
Total	22	100.0 %

Nota. *Elaboración propia con base en los datos del Instrumento, dimensión evaluación pedagógica.*

Figura 5

Niveles de percepción de la evaluación pedagógica según docentes (n = 22)



Nota. *Elaboración propia con base en los datos del Instrumento (CGPCAIEE).*

Respecto a la evaluación pedagógica (Tabla 10 y Figura 5), el 86.4 % de los docentes indica un nivel «Bueno» y el 13.6 % uno «Regular». Estos resultados muestran que la mayor parte del profesorado aplica instrumentos de evaluación formativa, brinda retroalimentación descriptiva y comunica criterios de evaluación a las estudiantes. Ravela (2022) destaca que la evaluación formativa constituye un proceso reflexivo que orienta tanto al docente como al educando, y que su implementación rigurosa impacta de manera directa en la calidad de los aprendizajes.

b) Percepción de las estudiantes sobre la Gestión Pedagógica

Tabla 11

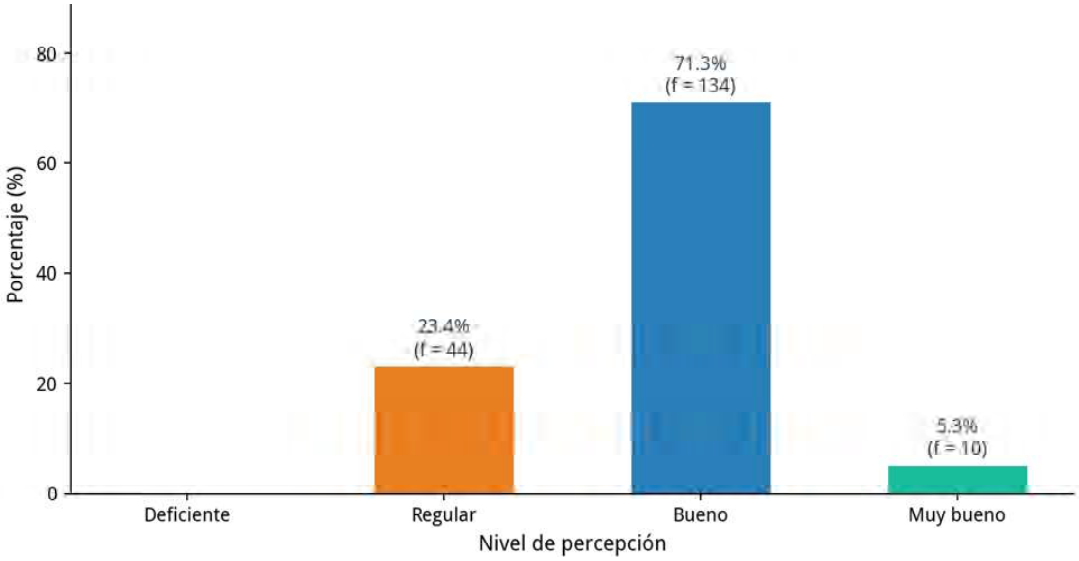
Niveles de percepción de la gestión pedagógica según estudiantes (n = 188)

Categoría	f	%
Deficiente	0	0.0 %
Regular	44	23.4 %
Bueno	134	71.3 %
Muy bueno	10	5.3 %
Total	188	100.0 %

Nota. *Elaboración propia con base en los datos del Instrumento.*

Figura 6

Niveles de percepción de la gestión pedagógica según estudiantes (n = 188)



Nota. *Elaboración propia con base en los datos del Instrumento (CGPCAIEE).*

En la perspectiva de estudiantes, la gestión pedagógica de sus docentes es valorada en el nivel «Bueno» por el 71.3 % de ellas, mientras que el 23.4 % la califica como «Regular» y únicamente el 5.3 % como «Muy bueno» (Tabla 11 y Figura 6). La ausencia de respuestas en el nivel «Deficiente» resulta significativa, puesto que ninguna estudiante percibe una gestión pedagógica inadecuada, lo que concuerda con los hallazgos de Aguilar (2024) en instituciones emblemáticas del Cusco.

Tabla 12

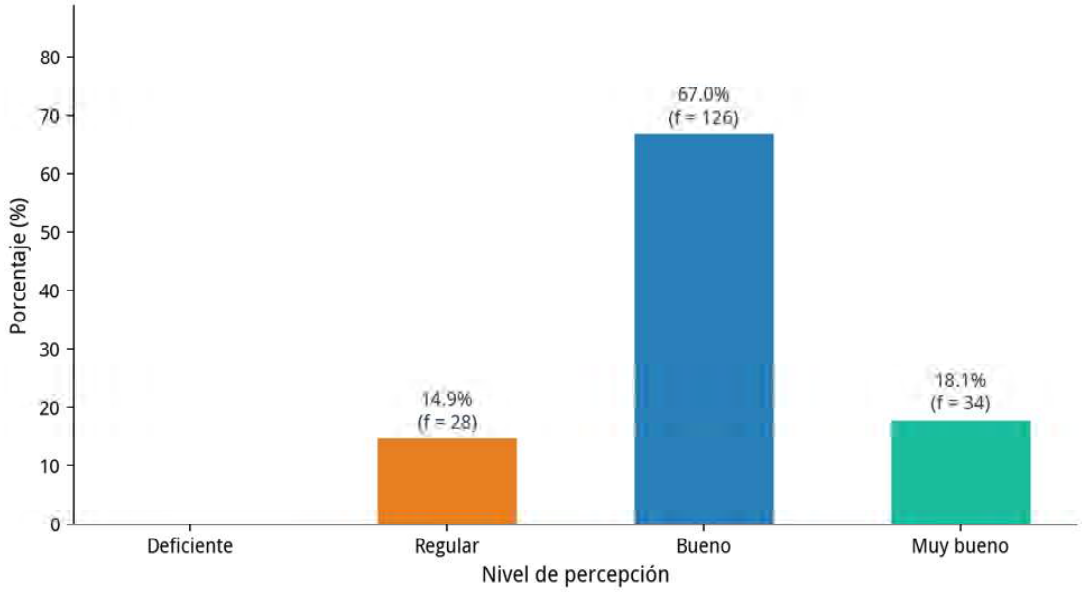
Niveles de percepción de la planificación pedagógica según estudiantes (n = 188)

Categoría	f	%
Deficiente	0	0.0 %
Regular	28	14.9 %
Bueno	126	67.0 %
Muy bueno	34	18.1 %
Total	188	100.0 %

Nota. *Elaboración propia con base en los datos del Instrumento, dimensión planificación.*

Figura 7

Niveles de percepción de la planificación pedagógica según estudiantes (n = 188)



Nota. *Elaboración propia con base en los datos del Instrumento (CGPCAIEE).*

En la dimensión planificación pedagógica (Tabla 12 y Figura 7), el 67.0 % de las estudiantes la percibe en el nivel «Bueno» y el 18.1 % en «Muy bueno», acumulando un 85.1 % de percepción favorable. Solo el 14.9 % la considera «Regular». Esta valoración positiva indica reconocimiento de las estudiantes a que sus docentes planifican sesiones con estrategias pertinentes y conectadas con sus realidades, tal como lo propugna Peralta (2024) respecto de la planificación curricular como eje de la gestión educativa.

Tabla 13

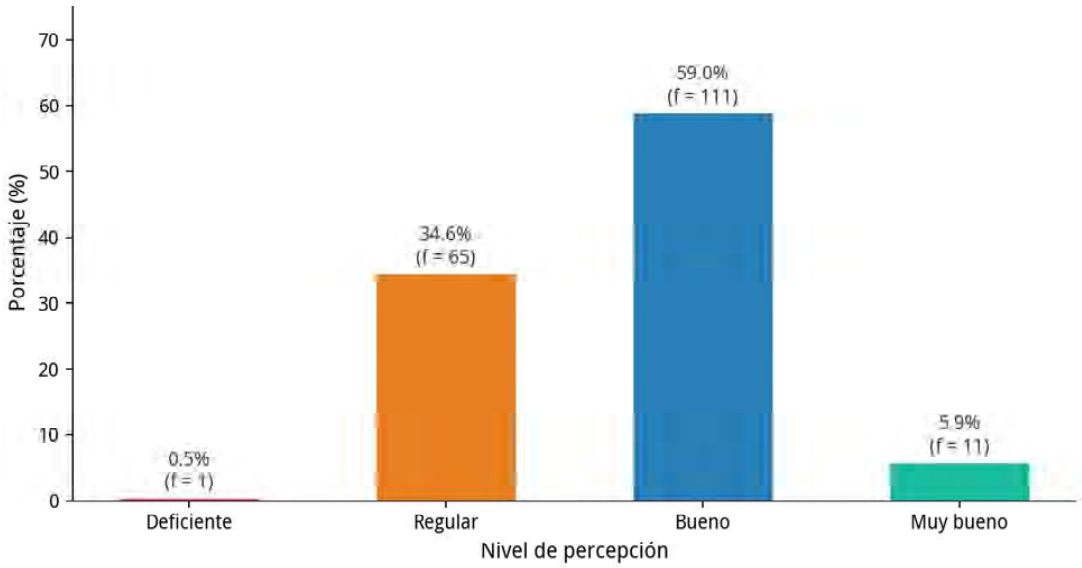
Niveles de percepción del acompañamiento pedagógico según estudiantes (n = 188)

Categoría	f	%
Deficiente	1	0.5 %
Regular	65	34.6 %
Bueno	111	59.0 %
Muy bueno	11	5.9 %
Total	188	100.0 %

Nota. *Elaboración propia con base en los datos del Instrumento, dimensión acompañamiento.*

Figura 8

Niveles de percepción del acompañamiento pedagógico según estudiantes (n = 188)



Nota. *Elaboración propia con base en los datos del Instrumento (CGPCAIEE).*

El acompañamiento pedagógico muestra una distribución más diferenciada (Tabla 713 y Figura 8): el 59.0 % lo valora como «Bueno», el 34.6 % como «Regular» y el 5.9 % como «Muy bueno», con un caso aislado (0.5 %) en el nivel «Deficiente». Este resultado sugiere que las estudiantes perciben la retroalimentación y orientación de sus docentes de manera más moderada que la planificación, lo que puede estar relacionado con la frecuencia e inmediatez del acompañamiento en el aula. Medina y Sutherland (2025) refuerzan que el acompañamiento continuo, cuando se sostiene en el tiempo, produce mejoras tangibles en el rendimiento estudiantil.

Tabla 14

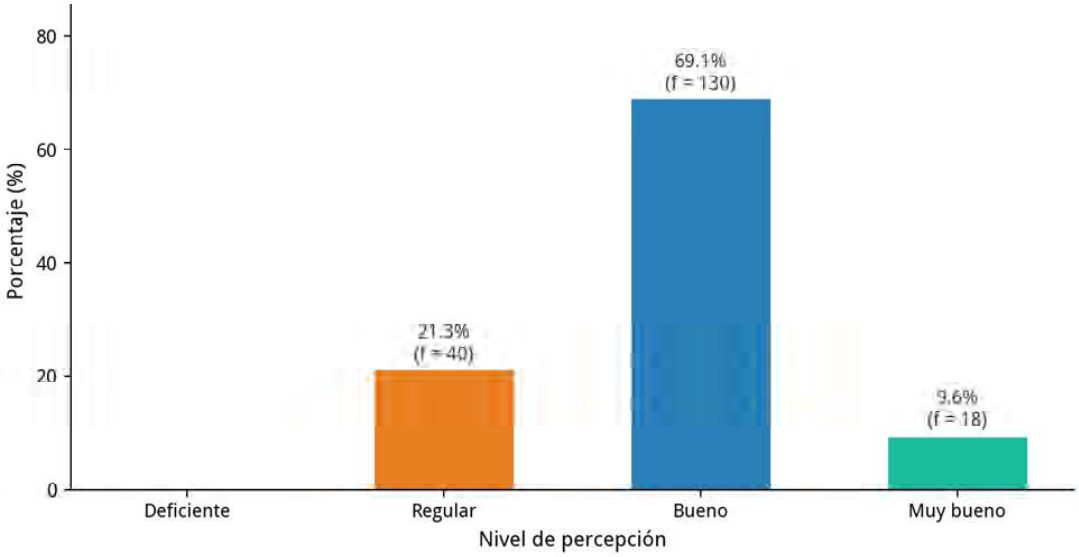
Niveles de percepción de la evaluación pedagógica según estudiantes (n = 188)

Categoría	f	%
Deficiente	0	0.0 %
Regular	40	21.3 %
Bueno	130	69.1 %
Muy bueno	18	9.6 %
Total	188	100.0 %

Nota. *Elaboración propia con base en los datos del Instrumento, dimensión evaluación.*

Figura 9

Niveles de percepción de la evaluación pedagógica según estudiantes (n = 188)



Nota. *Elaboración propia con base en los datos del Instrumento (CGPCAIEE).*

Respecto a la evaluación pedagógica, el 69.1 % de las estudiantes la percibe en el nivel «Bueno» y el 9.6 % en «Muy bueno», mientras que el 21.3 % la valora como «Regular» (Tabla 14 y Figura 9). La dimensión evaluación ocupa una posición intermedia entre la planificación y el acompañamiento desde la percepción estudiantil. Ello indica que, aunque los docentes comunican criterios de evaluación y ofrecen retroalimentación, las estudiantes todavía identifican oportunidades de mejora en cuanto a la incorporación de la autoevaluación y la coevaluación.

4.1.2. Análisis descriptivo de la Variable 2: Calidad del Aprendizaje

La calidad del aprendizaje fue evaluada sistemáticamente mediante la percepción de las 188 estudiantes de cuarto grado de secundaria, quienes constituyeron la fuente primaria de información al responder el cuestionario estructurado. Este enfoque metodológico permitió capturar de manera directa la valoración subjetiva que las estudiantes poseen sobre la eficacia y relevancia de su propio proceso formativo.

Para un análisis integral, la variable se operacionalizó a través de tres dimensiones fundamentales:

- Logro de aprendizajes: Orientado a la consolidación de los resultados académicos y objetivos cognitivos previstos en el currículo.
- Desarrollo de competencias: Referido a la capacidad de las estudiantes para movilizar conocimientos y habilidades en situaciones prácticas y contextos reales.
- Participación activa: Dimensión que mide el grado de compromiso, dinamismo e interacción de la estudiante durante las sesiones de aprendizaje, factor determinante para un aprendizaje significativo y colaborativo.

a) Percepción de las estudiantes sobre la Calidad del Aprendizaje

Tabla 15

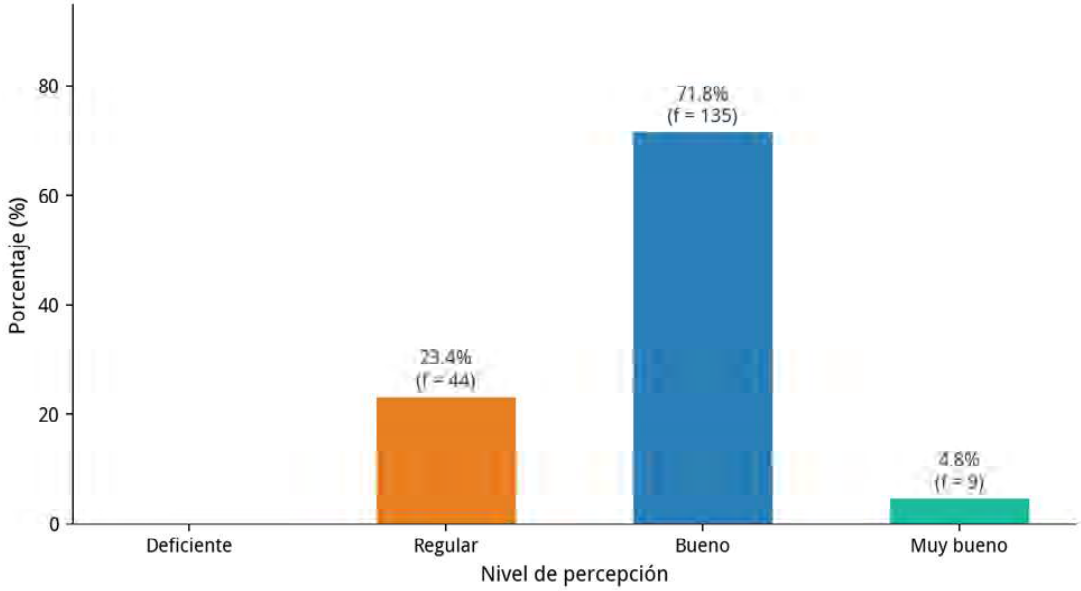
Niveles de la calidad del aprendizaje según estudiantes (n = 188)

Categoría	f	%
Deficiente	0	0.0 %
Regular	44	23.4 %
Bueno	135	71.8 %
Muy bueno	9	4.8 %
Total	188	100.0 %

Nota.*Elaboración propia con base en los datos del Instrumento.*

Figura 10

Niveles de la calidad del aprendizaje según estudiantes (n = 188)



Nota. *Elaboración propia con base en los datos del Instrumento (CGPCAIEE).*

Los resultados de la variable calidad del aprendizaje (Tabla 15 y Figura 10) indican que el 71.8 % de las estudiantes la percibe en el nivel «Bueno», el 23.4 % en «Regular» y solo el 4.8 % en «Muy bueno». Ninguna alumna se ubica en el nivel «Deficiente», lo que revela una percepción globalmente positiva de la calidad de su

propio aprendizaje. Estos datos guardan coherencia con lo señalado por Martínez-Otero (2024), quien sostiene que la calidad del aprendizaje en el aula se construye a partir de la interacción entre factores pedagógicos y el involucramiento activo del educando.

Tabla 16

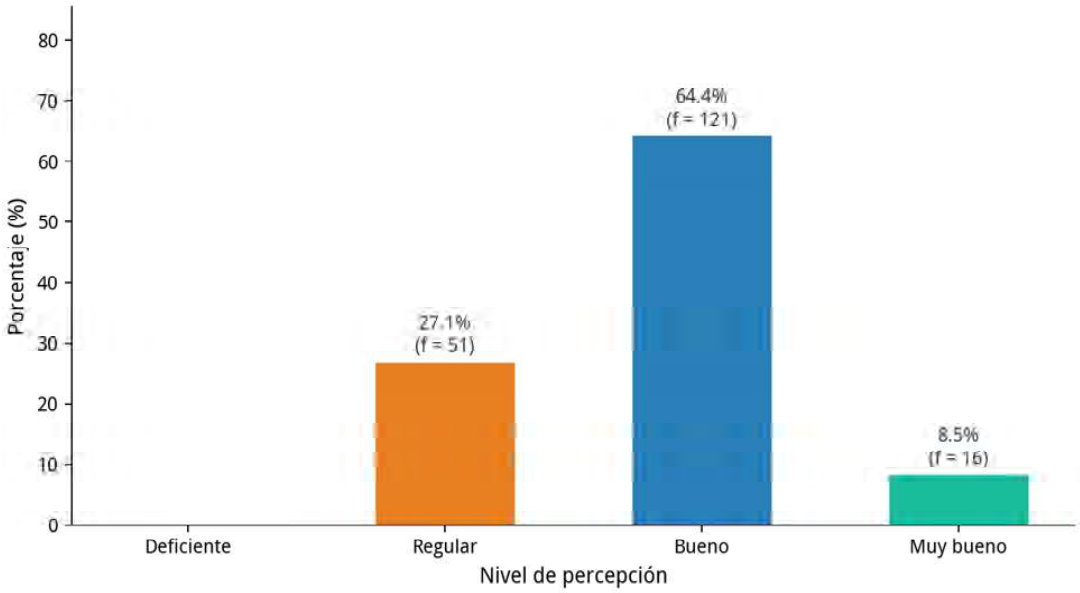
Niveles del logro de aprendizajes según estudiantes (n = 188)

Categoría	f	%
Deficiente	0	0.0 %
Regular	51	27.1 %
Bueno	121	64.4 %
Muy bueno	16	8.5 %
Total	188	100.0 %

Nota. *Elaboración propia con base en los datos del Instrumento,dimensión logro de aprendizajes.*

Figura 11

Niveles del logro de aprendizajes según estudiantes (n = 188)



Nota. *Elaboración propia con base en los datos del Instrumento (CGPCAIEE).*

En cuanto al logro de aprendizajes (Tabla 16), el 64.4 % de las estudiantes se ubica en el nivel «Bueno», el 27.1 % en «Regular» y el 8.5 % en «Muy bueno». Este resultado muestra que la mayoría percibe que comprende los temas desarrollados en clase y que vincula los nuevos conocimientos con situaciones de su vida cotidiana, tal como proponen Ausubel (2022) al caracterizar el aprendizaje significativo. Con todo, el 27.1 % en el nivel «Regular» constituye una señal de alerta que merece atención pedagógica.

Tabla 17

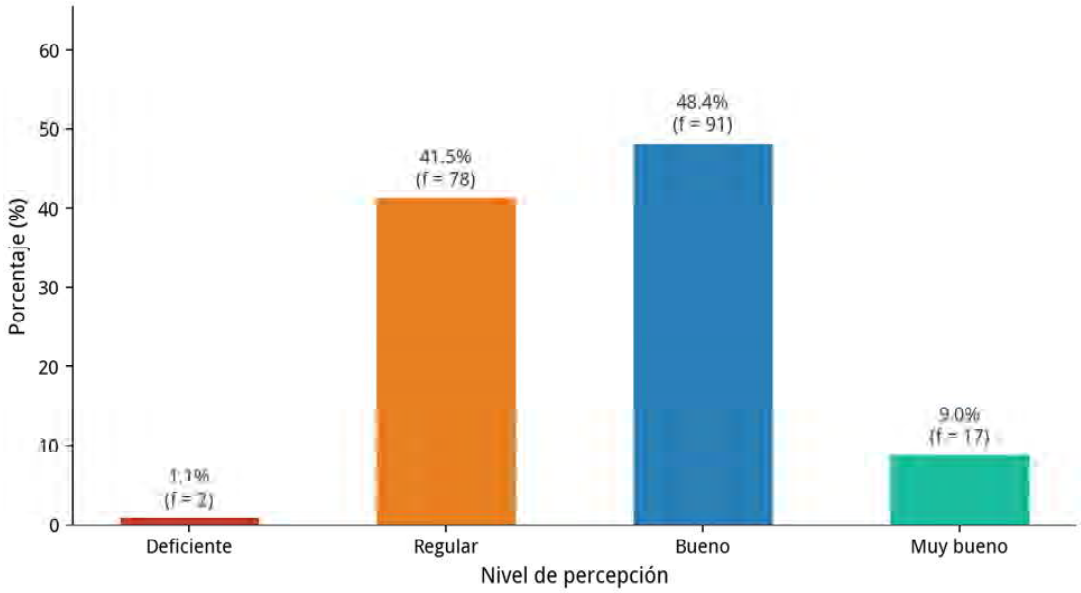
Niveles del desarrollo de competencias según estudiantes (n = 188)

Categoría	f	%
Deficiente	2	1.1 %
Regular	78	41.5 %
Bueno	91	48.4 %
Muy bueno	17	9.0 %
Total	188	100.0 %

Nota. *Elaboración propia con base en los datos del Instrumento, dimensión desarrollo de competencias.*

Figura 12

Niveles del desarrollo de competencias según estudiantes (n = 188)



Nota. *Elaboración propia con base en los datos del Instrumento (CGPCAIEE).*

El desarrollo de competencias presenta la distribución menos favorable de todas las dimensiones analizadas (Tabla 17 y Figura 12): el 48.4 % se ubica en el nivel «Bueno», el 41.5 % en «Regular» y el 9.0 % en «Muy bueno», con dos estudiantes (1.1 %) en el nivel «Deficiente». Este panorama sugiere que, si bien la mayoría de las alumnas percibe avances en sus habilidades de pensamiento crítico y en la aplicación de saberes a contextos reales, existe todavía un porcentaje considerable con dificultades para sentirse competente más allá de los ejercicios rutinarios del aula. Perrenoud (2022) recuerda que construir competencias desde la escuela exige prácticas pedagógicas complejas que superen la transmisión de contenidos.

Tabla 18

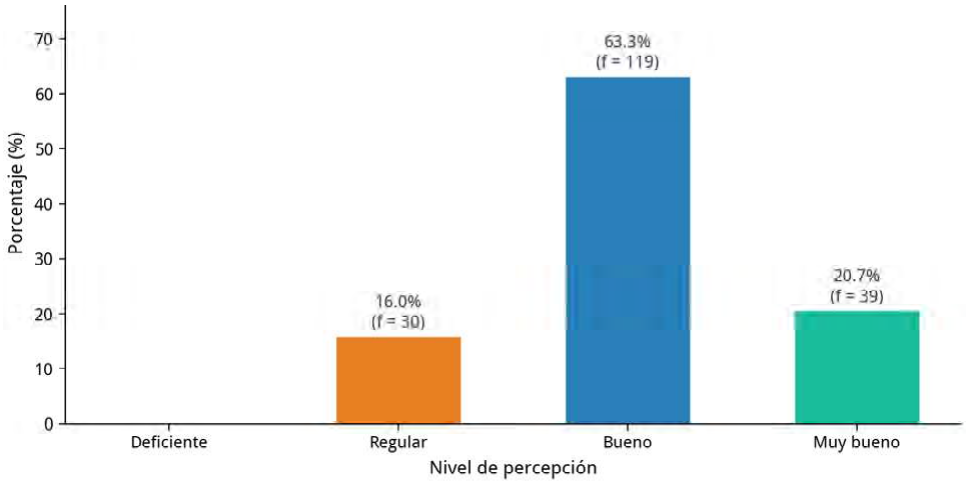
Niveles de la participación activa según estudiantes (n = 188)

Categoría	f	%
Deficiente	0	0.0 %
Regular	30	16.0 %
Bueno	119	63.3 %
Muy bueno	39	20.7 %
Total	188	100.0 %

Nota. *Elaboración propia con base en los datos del Instrumento, dimensión participación activa.*

Figura 13

Niveles de la participación activa según estudiantes (n = 188)



Nota. *Elaboración propia con base en los datos del Instrumento (CGPCAIEE).*

La participación activa es la dimensión con los resultados más alentadores dentro de la variable calidad del aprendizaje (Tabla 18 y Figura 13): el 63.3 % se ubica en el nivel «Bueno» y el 20.7 % en «Muy bueno», acumulando un 84.0 % de percepción favorable. El 16.0 % restante se ubica en «Regular» y ninguna alumna en «Deficiente». Las estudiantes perciben que participan activamente en las sesiones, que trabajan de manera colaborativa con sus compañeras y que asumen con responsabilidad sus tareas. Morales (2023) destaca que la participación activa del educando es uno de los predictores más robustos de la calidad del aprendizaje.

b) Percepción de los docentes sobre la Calidad del Aprendizaje de sus estudiantes

Tabla 19

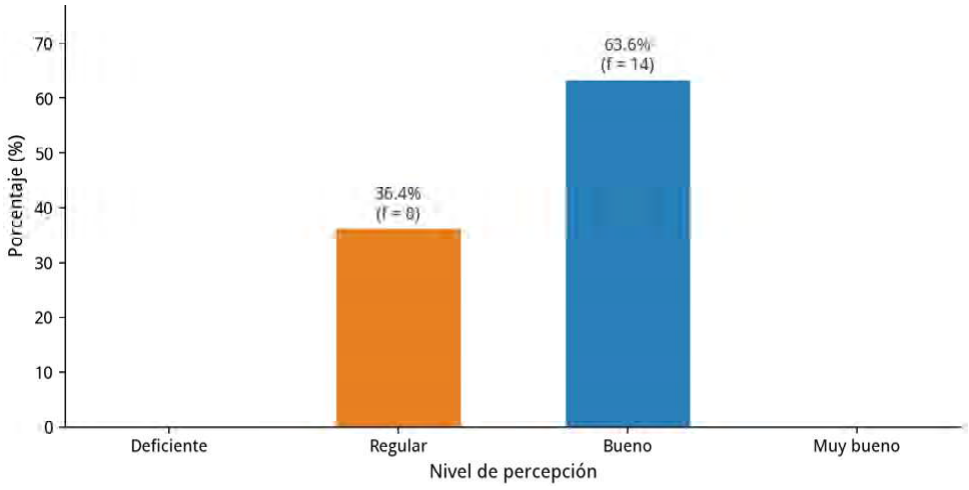
Niveles de la calidad del aprendizaje según percepción docente (n = 22)

Categoría	f	%
Deficiente	0	0.0 %
Regular	8	36.4 %
Bueno	14	63.6 %
Muy bueno	0	0.0 %
Total	22	100.0 %

Nota. *Elaboración propia con base en los datos del Instrumento, percepción de docentes.*

Figura 14

Niveles de la calidad del aprendizaje según percepción docente (n = 22)



Nota. *Elaboración propia con base en los datos del Instrumento (CGPCAIEE).*

Desde la perspectiva de los 22 docentes, la calidad del aprendizaje de sus estudiantes se ubica en el nivel «Bueno» para el 63.6 % y en «Regular» para el 36.4 % (Tabla 19 y Figura 14). Ningún docente la categoriza como «Muy bueno» ni «Deficiente». Esta valoración es discretamente inferior a la autopercepción de las estudiantes, lo que podría evidenciar que los docentes aplican criterios más exigentes al valorar los aprendizajes, en concordancia con los estándares del Currículo Nacional de la Educación Básica (MINEDU, 2016/2024).

4.1.3. Síntesis descriptiva: estadísticos centrales y de dispersión

En suma, la Tabla 14 y la Tabla 15 presentan los estadísticos descriptivos centrales y de dispersión de las variables y sus dimensiones para cada grupo de participantes. Estos datos permiten apreciar la tendencia central, la variabilidad y la forma de la distribución de las puntuaciones obtenidas.

Tabla 20

Estadísticos descriptivos de las variables y dimensiones según estudiantes (n = 188)

Dimensión / Variable	Media	Mediana	D.E.	Mín.	Máx.	Asimetría	Curtosis
V1: Gestión Pedagógica	49.15	49.00	6.11	31	67	0.198	0.206
D1: Planificación Pedagógica	17.20	17.00	2.54	11	24	0.150	-0.067
D2: Acompañamiento Pedagógico	15.41	15.00	2.45	8	22	0.129	-0.031
D3: Evaluación Pedagógica	16.54	17.00	2.47	10	24	0.085	0.041
V2: Calidad del Aprendizaje	48.40	48.00	6.40	31	66	0.022	0.045
D4: Logro de Aprendizajes	16.09	16.00	2.55	10	23	-0.079	-0.179
D5: Desarrollo de Competencias	15.27	15.00	2.77	9	22	0.214	-0.519
D6: Participación Activa	17.04	17.00	2.57	11	24	0.136	-0.569

Nota. *Elaboración propia. D.E. = desviación estándar; Mín. = mínimo; Máx. = máximo. Procesado con Python (scipy.stats).*

Conforme se aprecia en la Tabla 14, la variable gestión pedagógica registra una media de 49.15 (D.E. = 6.11) sobre un rango posible de 15 a 75 puntos, con una asimetría leve y positiva (0.198) que indica que las puntuaciones se concentran ligeramente hacia los valores medios altos. La variable calidad del aprendizaje presenta una media de 48.40 (D.E. = 6.40), con una distribución prácticamente simétrica (asimetría = 0.022). En ambas variables los valores de curtosis son próximos a cero, lo que sugiere distribuciones mesocúrticas.

En cuanto a las dimensiones de la gestión pedagógica, la planificación pedagógica obtiene la media más alta (17.20), seguida de la evaluación (16.54) y el acompañamiento (15.41), este último con la menor puntuación promedio, lo que es coherente con los resultados frecuenciales reportados en la sección anterior. En la calidad del aprendizaje, la participación activa alcanza la media más elevada (17.04), mientras que el desarrollo de competencias registra la más baja (15.27), resultado que coincide con la distribución de frecuencias y que merece atención particular en el diseño de estrategias pedagógicas.

Tabla 21

Estadísticos descriptivos de las variables y dimensiones según docentes (n = 22)

Dimensión / Variable	Media	Mediana	D.E.	Mín.	Máx.	Asimetría	Curtosis
V1: Gestión Pedagógica	50.27	50.00	4.52	36	57	-1.346	3.658
D1: Planificación Pedagógica	17.64	17.50	1.81	13	20	-0.611	0.453
D2: Acompañamiento Pedagógico	16.00	16.00	2.31	10	19	-0.817	0.781
D3: Evaluación Pedagógica	16.64	17.00	1.87	13	19	-0.526	-0.557
V2: Calidad del Aprendizaje	45.00	45.00	4.56	32	53	-0.864	2.228
D4: Logro de Aprendizajes	15.23	15.50	1.95	12	18	-0.309	-0.904
D5: Desarrollo de Competencias	14.14	14.00	2.27	9	20	0.323	1.634
D6: Participación Activa	15.64	15.50	2.04	11	20	-0.198	0.670

Nota. *Elaboración propia. D.E. = desviación estándar; Mín. = mínimo; Máx. = máximo. Procesado con Python.*

Respecto al grupo docente (Tabla 21), la gestión pedagógica presenta una media de 50.27 (D.E. = 4.52), con una asimetría negativa (-1.346) que refleja una concentración de puntuaciones en la parte superior del rango, coherente con el 95.5 % ubicado en el nivel «Bueno». La calidad del aprendizaje percibida por los docentes tiene una media de 45.00 (D.E. = 4.56), inferior a la autovaloración de las estudiantes (48.40), lo que corrobora que los docentes aplican un criterio comparativamente más estricto al juzgar los aprendizajes de sus alumnas. La dimensión desarrollo de competencias presenta la media más baja en este grupo (14.14), lo que es coincidente con la percepción estudiantil.

4.2. Prueba de normalidad

Previo a la fase de inferencia estadística y con el fin de garantizar la validez de los resultados, se realizó un análisis de bondad de ajuste para determinar si las distribuciones de las puntuaciones obtenidas en las variables y sus respectivas dimensiones presentaban una distribución normal. Este procedimiento es de carácter imperativo, ya que actúa como el criterio técnico para la selección entre la estadística paramétrica (como el coeficiente r de Pearson), que asume normalidad y homogeneidad de varianzas, o la estadística no paramétrica (como el coeficiente Rho de Spearman), la cual es más robusta y no requiere de supuestos estrictos sobre la forma de la distribución (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2023; Kerlinger y Lee, 2022).

Para el contraste de normalidad se plantearon las siguientes hipótesis estadísticas:

- **Hipótesis nula (H_0):** Los datos provienen de una población con distribución normal ($p > 0.05$).
- **Hipótesis alterna (H_1):** Los datos no provienen de una población con distribución normal ($p < 0.05$).

En cuanto a la técnica específica, para el grupo de estudiantes (**n = 188**) se aplicó la prueba de Kolmogorov-Smirnov (K-S) con la corrección de significación de Lilliefors, técnica estandarizada para muestras superiores a 50 sujetos. Por otro lado, para el grupo de docentes (n = 22), se optó por la prueba de Shapiro-Wilk (S-W), debido a que su potencia estadística es significativamente mayor en muestras pequeñas o reducidas ($n < 50$).

En ambos análisis se estableció un nivel de confianza del 95% con un margen de error o nivel de significancia alpha = 0.05. El procesamiento de los datos se ejecutó mediante el lenguaje de programación Python, empleando las funciones especializadas de la librería SciPy, lo que otorgó precisión y eficiencia al cálculo de los valores críticos (*p*-values).

Tabla 22

Resultados de las pruebas de normalidad por variable, dimensión y grupo

Variable / Dimensión	Prueba	Estadístico	p-valor	Decisión (α = 0.05)
V1: Gestión Pedagógica (Estudiantes)	K-S	0.0625	0.437	p > 0.05 → Normal
D1: Planificación Pedagógica (Estudiantes)	K-S	0.0959	0.059	p > 0.05 → Normal
D2: Acompañamiento Pedagógico (Estudiantes)	K-S	0.0992	0.046	p < 0.05 → No normal
D3: Evaluación Pedagógica (Estudiantes)	K-S	0.0815	0.156	p > 0.05 → Normal
V2: Calidad del Aprendizaje (Estudiantes)	K-S	0.0637	0.414	p > 0.05 → Normal
D4: Logro de Aprendizajes (Estudiantes)	K-S	0.1082	0.023	p < 0.05 → No normal
D5: Desarrollo de Competencias (Estudiantes)	K-S	0.1021	0.037	p < 0.05 → No normal
D6: Participación Activa (Estudiantes)	K-S	0.1149	0.013	p < 0.05 → No normal
V1: Gestión Pedagógica (Docentes)	S-W	0.8975	0.027	p < 0.05 → No normal
D1: Planificación Pedagógica (Docentes)	S-W	0.9274	0.109	p > 0.05 → Normal
D2: Acompañamiento Pedagógico (Docentes)	S-W	0.9289	0.116	p > 0.05 → Normal
D3: Evaluación Pedagógica (Docentes)	S-W	0.9229	0.087	p > 0.05 → Normal
V2: Calidad del Aprendizaje (Docentes)	S-W	0.9327	0.139	p > 0.05 → Normal
D4: Logro de Aprendizajes (Docentes)	S-W	0.9273	0.108	p > 0.05 → Normal
D5: Desarrollo de Competencias (Docentes)	S-W	0.9423	0.221	p > 0.05 → Normal
D6: Participación Activa (Docentes)	S-W	0.9622	0.536	p > 0.05 → Normal

Nota. *K-S = Kolmogorov-Smirnov con corrección de Lilliefors (n = 188 estudiantes); S-W = Shapiro-Wilk (n = 22 docentes).*

Los resultados presentados en la Tabla 22 muestran que, en el grupo de estudiantes, las variables totales (V1 y V2) y la dimensión D3 (Evaluación Pedagógica) presentan distribuciones normales ($p > 0.05$). Sin embargo, las dimensiones D2 (Acompañamiento, $p = 0.046$), D4 (Logro de Aprendizajes, $p = 0.023$), D5 (Desarrollo de Competencias, $p = 0.037$) y D6 (Participación Activa, $p = 0.013$) se apartan significativamente de la normalidad ($p < 0.05$). En el grupo docente, la variable V1: Gestión Pedagógica no sigue una distribución normal ($W = 0.898$, $p = 0.027$), mientras que el resto de las dimensiones y V2 sí se distribuyen normalmente.

Dado que varias dimensiones del análisis presentan distribuciones no normales en al menos uno de los grupos y que la muestra docente es reducida ($n = 22$), se optó por aplicar el coeficiente de correlación Rho de Spearman (rs) para el contraste de todas las hipótesis, tanto en el grupo de estudiantes como en el de docentes. Esta decisión es coherente con lo recomendado por Valderrama (2021) y Hernández-Sampieri y Mendoza (2023) para investigaciones de enfoque cuantitativo correlacional con variables ordinales o con datos que incumplen el supuesto de normalidad.

4.3. Pruebas de hipótesis

En este apartado se presentan los resultados del contraste estadístico de la hipótesis general y las tres hipótesis específicas planteadas en la investigación, mediante el coeficiente Rho de Spearman. Para la interpretación de la magnitud de las correlaciones se adoptó la escala propuesta por Hernández-Sampieri y Mendoza (2023): correlación muy baja (0.00-0.19), baja (0.20-0.39), moderada (0.40-0.59), alta (0.60-0.79) y muy alta (0.80-1.00). En todos los casos se trabajó con un nivel de confianza del 95 % (alpha = 0.05).

4.3.1. Hipótesis general

H_0: No existe relación significativa entre la gestión pedagógica y la calidad del aprendizaje en estudiantes de cuarto grado de secundaria de la I.E. Educandas, 2026.

H_1: Existe relación significativa entre la gestión pedagógica y la calidad del aprendizaje en estudiantes de cuarto grado de secundaria de la I.E. Educandas, 2026.

Tabla 23

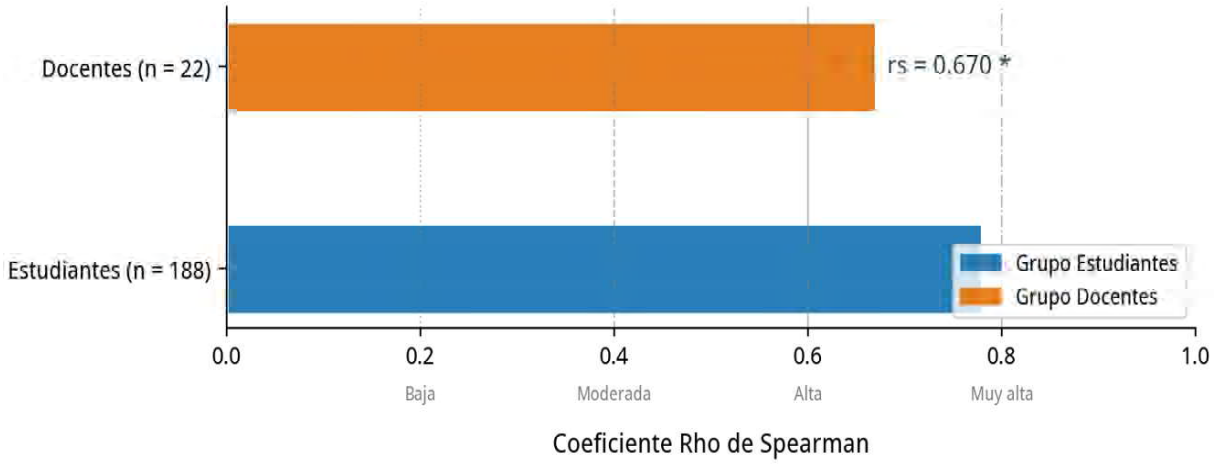
Correlación Rho de Spearman entre gestión pedagógica y calidad del aprendizaje

Variable X	Variable Y	Rho	p-valor	Interpretación	Decisión
V1: Gestión Pedagógica	V2: Calidad del Aprendizaje (Est.)	0.779***	0.000	Alta positiva	Se rechaza H_0
V1: Gestión Pedagógica	V2: Calidad del Aprendizaje (Doc.)	0.670***	0.001	Alta positiva	Se rechaza H_0

Nota. *** *p < 0.001. Est. = grupo estudiantes (n = 188); Doc. = grupo docentes (n = 22). Procesado con Python scipy.stats.spearmanr.*

Figura 15

Correlación Rho de Spearman: Gestión Pedagógica y calidad de aprendizaje



Nota. *Elaboración propia con base en los datos del Instrumento (CGPCAIEE).*

Los resultados de la Tabla 23 y Figura 15 indican que existe una correlación alta y positiva entre la gestión pedagógica y la calidad del aprendizaje en ambos grupos de

participantes: rs = 0.779 ($p < 0.001$) para las estudiantes y rs = 0.670 ($p < 0.001$) para los docentes. En consecuencia, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, concluyendo que la gestión pedagógica se relaciona de manera significativa con la calidad del aprendizaje en la I.E. Educandas. Estos hallazgos son concordantes con los de Smith y Wilson (2025), quienes evidencian empíricamente que una gestión pedagógica rigurosa se asocia de manera consistente con mejores resultados en la calidad educativa.

4.3.2. Primera hipótesis específica: planificación pedagógica

H_0 : No existe relación significativa entre la planificación pedagógica y la calidad del aprendizaje en estudiantes de cuarto grado de secundaria de la I.E. Educandas, 2026.

H_1: Existe relación significativa entre la planificación pedagógica y la calidad del aprendizaje en estudiantes de cuarto grado de secundaria de la I.E. Educandas, 2026.

Tabla 24

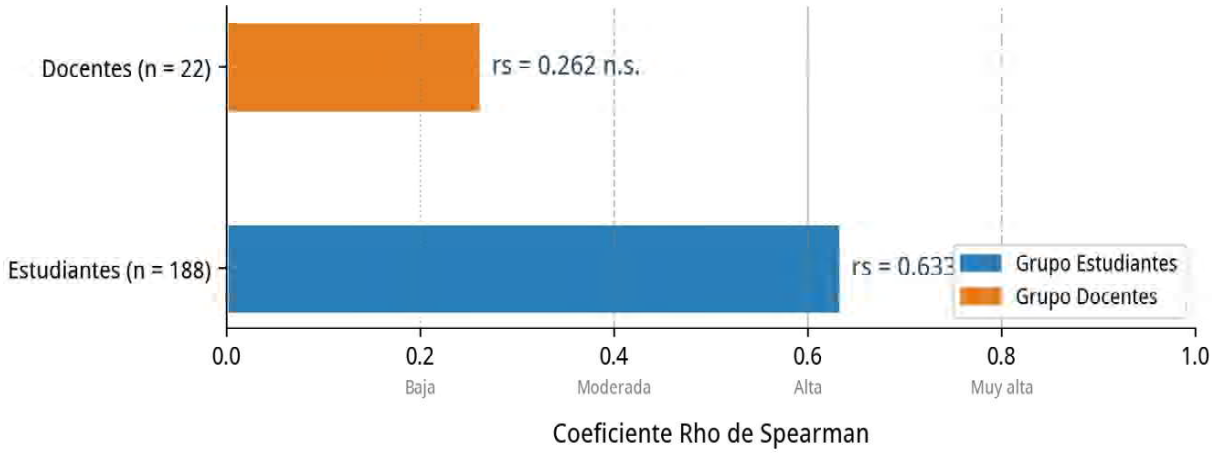
Correlación Rho de Spearman entre planificación pedagógica y calidad del aprendizaje

Variable X	Variable Y	Rho	p-valor	Interpretación	Decisión
D1: Planificación Pedagógica	V2: Calidad del Aprendizaje (Est.)	0.633***	0.000	Alta positiva	Se rechaza H_0
D1: Planificación Pedagógica	V2: Calidad del Aprendizaje (Doc.)	0.262	0.238	Baja positiva	No se rechaza H_0

Nota. *** *p < 0.001. Est. = grupo estudiantes (n = 188); Doc. = grupo docentes (n = 22).*

Figura 16

Correlación Rho de Spearman: Planificación Pedagógica y calidad de aprendizaje



Nota. *Elaboración propia con base en los datos del Instrumento (CGPCAIEE).*

En el grupo de estudiantes, la planificación pedagógica presenta una correlación alta y significativa con la calidad del aprendizaje (rs = 0.633, $p < 0.001$), por lo que se rechaza H_0. Sin embargo, en el grupo docente esta correlación no resulta estadísticamente significativa (rs = 0.262, $p = 0.238$). Esta divergencia puede explicarse por el reducido tamaño de la muestra docente (n = 22), que limita la potencia estadística de la prueba, así como por la tendencia de los docentes a valorar su planificación de manera uniforme (95.5 % en el nivel «Bueno»), lo cual reduce la variabilidad y, consiguientemente, la capacidad de detectar correlaciones significativas. Peralta (2024) subraya que la planificación curricular articulada al contexto real de los educandos es condición necesaria para mejorar sus logros de aprendizaje.

4.3.3. Segunda hipótesis específica: acompañamiento pedagógico

H_0 : No existe relación significativa entre el acompañamiento pedagógico y la calidad del aprendizaje en estudiantes de cuarto grado de secundaria de la I.E. Educandas, 2026.

H_1: Existe relación significativa entre el acompañamiento pedagógico y la calidad del aprendizaje en estudiantes de cuarto grado de secundaria de la I.E. Educandas, 2026.

Tabla 25

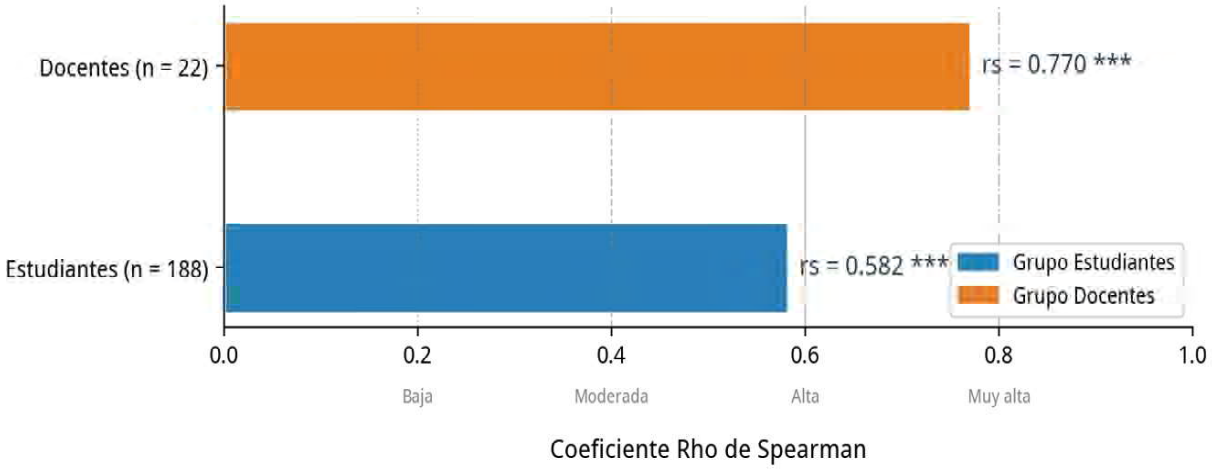
Correlación Rho de Spearman entre acompañamiento pedagógico y calidad del aprendizaje

Variable X	Variable Y	Rho	p-valor	Interpretación	Decisión
D2: Acompañamiento Pedagógico	V2: Calidad del Aprendizaje (Est.)	0.582***	0.000	Moderada positiva	Se rechaza H_0
D2: Acompañamiento Pedagógico	V2: Calidad del Aprendizaje (Doc.)	0.770***	0.000	Alta positiva	Se rechaza H_0

Nota. *** *p < 0.001. Est. = grupo estudiantes (n = 188); Doc. = grupo docentes (n = 22).*

Figura 17

Correlación Rho de Spearman: Acompañamiento Pedagógica y calidad de aprendizaje



Nota. *Elaboración propia con base en los datos del Instrumento (CGPCAIEE).*

La dimensión acompañamiento pedagógico muestra una correlación moderada y significativa con la calidad del aprendizaje en el grupo de estudiantes (rs = 0.582, $p < 0.001$) y una correlación alta en el grupo docente (rs = 0.770, $p < 0.001$). En ambos casos se rechaza H_0. Resulta notable que los docentes atribuyen al acompañamiento

una relación más estrecha con la calidad del aprendizaje que las propias estudiantes, lo cual podría deberse a que los docentes son más conscientes de cómo las visitas de aula, las reuniones colegiadas y la orientación técnica inciden en la mejora de sus prácticas y, por tanto, en los aprendizajes. Vezub (2021) y Condori (2023) destacan que el acompañamiento pedagógico sistemático constituye una estrategia formativa de largo aliento que transforma progresivamente la cultura pedagógica de la institución.

4.3.4. Tercera hipótesis específica: evaluación pedagógica

H_0 : No existe relación significativa entre la evaluación pedagógica y la calidad del aprendizaje en estudiantes de cuarto grado de secundaria de la I.E. Educandas, 2026.

H_1: Existe relación significativa entre la evaluación pedagógica y la calidad del aprendizaje en estudiantes de cuarto grado de secundaria de la I.E. Educandas, 2026.

Tabla 26

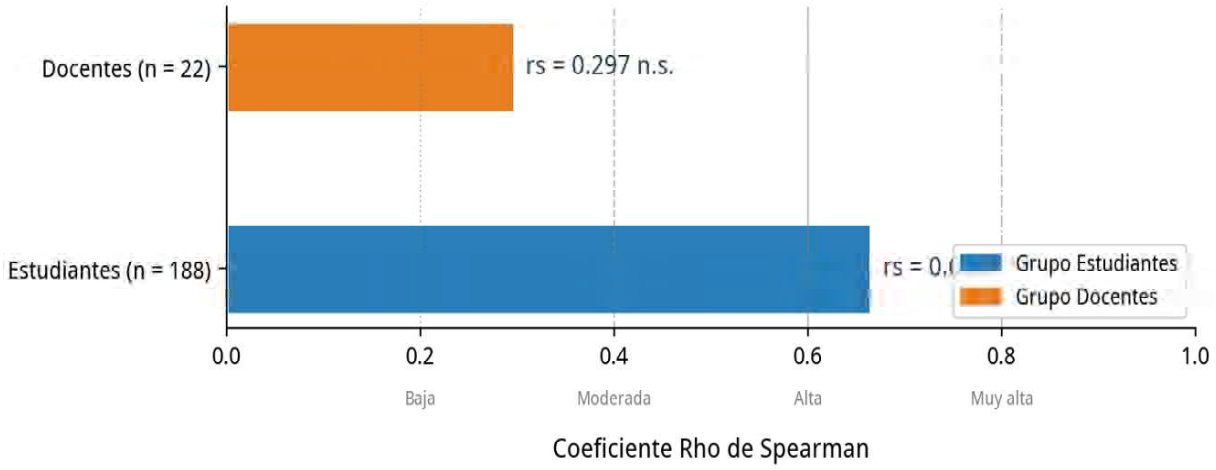
Correlación Rho de Spearman entre evaluación pedagógica y calidad del aprendizaje

Variable X	Variable Y	Rho	p-valor	Interpretación	Decisión
D3: Evaluación Pedagógica	V2: Calidad del Aprendizaje (Est.)	0.665***	0.000	Alta positiva	Se rechaza H_0
D3: Evaluación Pedagógica	V2: Calidad del Aprendizaje (Doc.)	0.297	0.180	Baja positiva	No se rechaza H_0

Nota. *** *p < 0.001. Est. = grupo estudiantes (n = 188); Doc. = grupo docentes (n = 22).*

Figura 18

Correlación Rho de Spearman: Evaluación Pedagógica y calidad de aprendizaje



Nota. *Elaboración propia con base en los datos del Instrumento (CGPCAIEE).*

La evaluación pedagógica registra una correlación alta y significativa con la calidad del aprendizaje en el grupo de estudiantes (rs = 0.665, $p < 0.001$), lo que justifica el rechazo de H_0. En el grupo docente, la correlación no alcanza significancia estadística (rs = 0.297, $p = 0.180$), resultado que puede atribuirse, nuevamente, al limitado tamaño muestral y a la escasa variabilidad en las respuestas de este grupo. Estos hallazgos son concordantes con los de Tumpay (2023) y Ravela (2022), quienes sostienen que la evaluación formativa, cuando se implementa con retroalimentación descriptiva y participación de los educandos, se asocia significativamente con la mejora de la calidad de los aprendizajes.

4.4. Análisis complementarios

4.4.1. Comparación de percepciones entre docentes y estudiantes

Se realizó la comparación entre la percepción de los 22 docentes y las 188 estudiantes sobre las variables principales. Al ser grupos de tamaños distintos y con

distribuciones no normales en varias dimensiones, la prueba U de Mann-Whitney es el estadístico robusto adecuado para identificar si existen brechas de opinión significativas.

Tabla 27

Comparación de rangos y significancia entre grupos (Docentes vs. Estudiantes)

Variable	Grupo	Rango Promedio	Valor U	p-valor	Decisión
V1: Gestión Pedagógica	Docentes	114.59	1857.0	0.395	No existe diferencia
	Estudiantes	104.44			
V2: Calidad del Aprendizaje	Docentes	80.34	1514.5	0.052	No existe diferencia*
	Estudiantes	108.44			

Nota: *Elaboración propia basada en el procesamiento de datos con Python (SciPy).*

Interpretación: En el caso de la Gestión Pedagógica, el *p*-valor (0.395) es superior a 0.05, lo que indica que docentes y estudiantes comparten una visión similar sobre la planificación, acompañamiento y evaluación en la institución. Sin embargo, en la Calidad del Aprendizaje, el valor (0.052) está muy cerca del límite de significancia, lo que sugiere una tendencia donde las estudiantes tienden a valorar sus logros de forma ligeramente más optimista que sus profesores.

4.4.2. Análisis de Regresión y Tamaño del Efecto

Para determinar qué tanto influye la gestión en los resultados de las alumnas, se calculó el coeficiente de determinación (R^2) mediante un modelo de regresión lineal basado en la percepción de las 188 estudiantes.

Tabla 28

Análisis de varianza explicada y tamaño del efecto (Grupo Estudiantes)

Variable 1	Variable 2	Rho de Spearman (rs)	Coeficiente de Determinación (R^2)	Tamaño del Efecto
Gestión Pedagógica	Calidad del Aprendizaje	0.779	**0.607**	**Grande**

Interpretación: El coeficiente de determinación $R^2 = 0.607$ indica que la gestión pedagógica explica el 60.7% de la varianza de la calidad del aprendizaje en el Colegio Educandas. Según los criterios de Cohen, un valor superior a 0.26 se considera un efecto grande. Esto demuestra que fortalecer los procesos de gestión no es solo un trámite administrativo, sino el motor principal que impacta directamente en el éxito educativo de las estudiantes.

4.5. Discusión de resultados

Los resultados de la presente investigación confirman que la gestión pedagógica se relaciona de manera significativa y positiva con la calidad del aprendizaje en las estudiantes de cuarto grado de secundaria de la I.E. Educandas. Más allá de la asociación estadística, el modelo de regresión lineal permitió determinar que la gestión pedagógica explica el 60.7% de la varianza en la calidad del aprendizaje percibida por las estudiantes, lo cual representa un tamaño del efecto grande que posiciona a la gestión institucional como el factor determinante de los resultados educativos en este contexto.

En primer lugar, la correlación general obtenida (rs = 0.779 en el grupo de estudiantes y rs = 0.670 en el grupo docente) es coincidente con los hallazgos de Smith y Wilson (2025), quienes reportan que una gestión pedagógica rigurosa y articulada se asocia de manera consistente con indicadores elevados de calidad educativa en instituciones

latinoamericanas. Asimismo, Aguilar (2024) encontró asociaciones significativas y positivas entre ambas variables en instituciones emblemáticas del Cusco, lo cual refuerza la validez externa de los resultados al tratarse de un contexto geográfico y cultural análogo.

En segundo lugar, la planificación pedagógica resultó ser la dimensión con mayor correlación con la calidad del aprendizaje desde la perspectiva de las estudiantes (rs = 0.633). Ello es coherente con la proposición de Peralta (2024) de que la planificación curricular actúa como el eje articulador de la gestión, pues cuando parte del análisis de necesidades reales y se alinea al Currículo Nacional, se convierte en el cimiento del aprendizaje significativo. Tumpay (2023) ratifica este hallazgo en la UGEL Cusco, señalando que la coherencia entre lo planificado y lo ejecutado es el factor de mayor peso en el rendimiento académico.

En tercer lugar, el acompañamiento pedagógico presentó una correlación moderada para estudiantes (rs = 0.582) y alta para docentes (rs = 0.770). Esta brecha sugiere que los docentes son más sensibles a los efectos de las visitas de aula y el trabajo colegiado en la mejora de su propia práctica. No obstante, la prueba U de Mann-Whitney reveló que no existen diferencias estadísticamente significativas en los niveles de percepción global de la gestión entre ambos grupos (p = 0.395), lo que demuestra un consenso institucional sobre la eficacia del soporte técnico recibido, en línea con lo planteado por Vezub (2021) y Arredondo et al. (2024) sobre el carácter colaborativo y reflexivo de este proceso.

En cuarto lugar, la evaluación pedagógica mostró la segunda correlación más alta para las estudiantes (rs = 0.665). Este resultado corrobora lo expuesto por Ravela (2022) y Cano (2021), quienes afirman que la evaluación formativa y la retroalimentación oportuna inciden directamente en la toma de conciencia del aprendizaje por parte del educando. Llama la atención que, en la comparación de grupos, la percepción sobre la Calidad del Aprendizaje

estuvo cerca de mostrar una diferencia significativa ($p = 0.052$), sugiriendo que las estudiantes valoran sus logros de manera ligeramente más optimista que sus docentes.

Respecto a las dimensiones críticas de la calidad del aprendizaje, el desarrollo de competencias emergió como el punto más débil tanto para estudiantes (media = 15.27) como para docentes (media = 14.14). Este hallazgo converge con el diagnóstico de la UNESCO (2024) sobre las brechas competenciales en Latinoamérica, donde aún persiste una transición incompleta desde la transmisión de contenidos hacia pedagogías activas. Perrenoud (2022) advierte que superar esta limitación exige una gestión pedagógica que priorice la utilidad funcional del saber sobre su acumulación.

Finalmente, la participación activa de las estudiantes fue la dimensión mejor valorada (84.0% de percepción favorable). Morales (2023) identifica este factor como uno de los predictores más robustos de la calidad educativa, pues refleja el protagonismo y compromiso de la estudiante en su formación. El hecho de que esta dimensión sea la más fortalecida en la I.E. Educandas constituye un activo institucional fundamental para catalizar la mejora del desarrollo competencial y consolidar la calidad del aprendizaje.

CONCLUSIONES

Primera: Se determinó la existencia de una relación alta, positiva y estadísticamente significativa entre la gestión pedagógica y la calidad del aprendizaje en la Institución Educativa Educandas. El análisis de regresión lineal demostró que la gestión pedagógica es un predictor determinante, alcanzando un coeficiente de determinación (R^2) de 0.607, lo que indica que los procesos de gestión explican el 60.7% de la variabilidad en la calidad del aprendizaje percibida por las estudiantes. Asimismo, mediante la prueba U de Mann-Whitney ($p = 0.395$), se confirmó un consenso institucional, evidenciando que no existen diferencias significativas en la percepción de la gestión entre docentes y estudiantes.

Segunda: Existe una relación alta y significativa entre la planificación pedagógica y la calidad del aprendizaje, especialmente desde la perspectiva de las estudiantes (rs = 0.633, $p < 0.001$). Estos resultados confirman que la programación curricular, cuando se articula con las necesidades reales del estudiantado y los estándares del Currículo Nacional, constituye el cimiento fundamental para garantizar logros de aprendizaje satisfactorios.

Tercera: Se estableció que el acompañamiento pedagógico mantiene una relación significativa con la calidad del aprendizaje, mostrando una correlación moderada en las estudiantes (rs = 0.582) y alta en los docentes (rs = 0.770). Esta asociación resalta la importancia del soporte técnico y la retroalimentación docente como estrategias clave para la mejora continua de las prácticas de aula y su consecuente impacto en la formación académica.

Cuarta: Se demostró identificó una relación alta y estadísticamente significativa entre la evaluación pedagógica y la calidad del aprendizaje según la percepción estudiantil (rs = 0.665, $p < 0.001$). Los hallazgos subrayan que el uso de la evaluación formativa y la comunicación clara de criterios permiten a las estudiantes tomar conciencia de su propio proceso de aprendizaje, fortaleciendo su autonomía y desempeño.

Quinta: A nivel dimensional, la participación activa de las estudiantes destaca como la fortaleza principal de la calidad del aprendizaje, con un 84.0% de percepción favorable. Por el contrario, el desarrollo de competencias se identificó como la dimensión más débil tanto para docentes como para estudiantes , lo que señala la necesidad imperativa de transitar desde una enseñanza basada en contenidos hacia modelos pedagógicos que prioricen la movilización de capacidades en contextos reales.

RECOMENDACIONES

Primera: A la Dirección Regional de Educación Cusco (DREC): implementar lineamientos de política regional que prioricen el fortalecimiento de la gestión pedagógica como el motor principal de la calidad educativa, sustentado en la evidencia de que esta variable predice más del 60% de los resultados de aprendizaje en instituciones emblemáticas. Promover programas de especialización en liderazgo pedagógico para directivos, enfocados en cerrar las brechas de desarrollo de competencias que afectan a la región sur andina .

Segunda: A la UGEL Cusco, estandarizar protocolos de acompañamiento pedagógico que no solo se limiten a la supervisión administrativa, sino que aseguren una retroalimentación técnica y formativa, dado que este proceso es altamente valorado por el cuerpo docente (rs = 0.770) para mejorar sus prácticas. Monitorear la ejecución curricular en las instituciones bajo su jurisdicción para reducir la desarticulación entre lo planificado y lo ejecutado, factor que actualmente genera vacíos formativos acumulativos en los estudiantes .

Tercera: A la I.E. Educandas, institucionalizar comunidades de aprendizaje profesional entre los docentes de cuarto grado de secundaria para diseñar estrategias transversales que fortalezcan el desarrollo de competencias, identificada como la dimensión con mayor oportunidad de mejora en la institución. Potenciar el activo institucional que representa la alta participación activa de las estudiantes (84.0%), integrando sus voces en los procesos de autoevaluación institucional para mejorar el clima y la relevancia de los aprendizajes .

Cuarta: A los docentes, transitar hacia pedagogías activas que superen la mera transmisión de contenidos, enfocándose en el diseño de situaciones significativas que exijan a las estudiantes movilizar capacidades críticas y creativas en contextos reales. Fortalecer la evaluación formativa mediante la incorporación sistemática de la autoevaluación y la coevaluación, permitiendo que la estudiante tome conciencia de sus propios procesos de mejora.

Quinta: A las estudiantes, asumir un rol protagónico y autónomo en su proceso formativo, aprovechando los espacios de participación activa para demandar retroalimentación descriptiva y oportuna que les permita alcanzar los estándares de competencia esperados. Desarrollar habilidades de pensamiento crítico y reflexivo que les permitan aplicar los conocimientos adquiridos en la resolución de problemas complejos de su entorno regional y nacional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar, R. (2024). *Gestión pedagógica y logro de aprendizajes en instituciones emblemáticas del Cusco* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco].

Arredondo, M., Silva, J., y Torres, L. (2024). Contribuciones del acompañamiento pedagógico para avanzar hacia la calidad de las prácticas docentes en contextos rurales. *Revista Electrónica Educare*, *28*(1).

Ausubel, D. (2022). *El aprendizaje significativo en la educación contemporánea*. Editorial Universitaria.

Bernal, C., y Martínez, M. (2020). *Gestión pedagógica y procesos de planificación*. Ediciones Escolares.

Bustillos-Cotrado, A. (2023). Educación híbrida en universidades latinoamericanas 2020-2023: una revisión narrativa. *Revista Identidad*, *9*(2).

Cano, E. (2021). *La evaluación por competencias: De la medición a la comprensión*. Narcea Ediciones.

Casassus, J. (2021). *Marcos conceptuales de la gestión educativa*. LOM Ediciones.

Chiavenato, I. (2022). *Gestión del talento humano: El capital humano de las organizaciones*. McGraw-Hill.

Coll, C. (2023). *Psicología y aprendizaje escolar*. Alianza Editorial.

Condori, F. (2023). *Acompañamiento directivo y desempeño docente en la Red Educativa Cusco* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo].

Díaz-Barriga, Á. (2023). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.

Eggen, P., y Kauchak, D. (2020). *Estrategias docentes: Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. Pearson.

Fullan, M. (2020). *El liderazgo pedagógico en tiempos de cambio*. Morata.

Gardner, H. (2021). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. Paidós.

Gento, S. (2021). *Gestión de la calidad en instituciones educativas*. UNED.

Hattie, J. (2023). *Aprendizaje visible para docentes*. Routledge/Morata.

Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2023). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.

Huanca-Arohuanca, J. (2021). Gestión educativa y desempeño docente: Una mirada desde la estadística correlacional. *Revista de Ciencias Sociales*, *27*(3).

Kerlinger, F., y Lee, H. (2022). *Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en ciencias sociales*. McGraw-Hill.

Lucas-Cabello, M. (2022). Aprendizaje basado en competencias para mejorar el rendimiento académico. *Revista Identidad*, *8*(1).

Mamani, L. (2025). Evaluación de competencias en el nivel secundario en instituciones femeninas del Perú. *Revista de Investigación Andina*, *15*(1).

Martínez-Otero, V. (2024). *La calidad del aprendizaje en el aula: Factores e interacción*. Editorial Complutense.

Medina, P., y Sutherland, K. (2025). El acompañamiento pedagógico como vía efectiva hacia la mejora constante. *Revista Innova Educación*, *7*(1).

Ministerio de Educación. (2021). *Marco de Buen Desempeño Docente*. Minedu.

Ministerio de Educación. (2023). *Lineamientos para la gestión pedagógica en las instituciones educativas*. Minedu.

Ministerio de Educación. (2024). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Minedu.

OCDE. (2023). *Resultados de PISA 2022: Brechas de aprendizaje en América Latina*. OECD Publishing.

Paz, G. (2024). Competencias pedagógicas y función docente en el siglo XXI. *Revista Estudios Pedagógicos*, *50*(1).

Peralta, J. (2024). *La planificación curricular como eje articulador de la gestión educativa*. Ediciones Educativas.

Perrenoud, P. (2022). *Construir competencias desde la escuela*. J.C. Sáez Editor.

Pozner, P. (2020). *Gestión educativa estratégica: Módulos de acción*. UNESCO-IIPE.

Quispe, M. (2024). *Gestión pedagógica y su relación con la calidad educativa en docentes de Chumbivilcas, Cusco* [Tesis de grado, Universidad Continental]. Repositorio DSpace.

Ramos, E. (2022). La percepción estudiantil sobre la calidad educativa en colegios nacionales. *Revista Educación*, *46*(2).

Ravela, P. (2022). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?* Grupo Magro.

Rodríguez, A. (2021). Desarrollo de habilidades investigativas y el aprendizaje significativo. *Revista Identidad*, *7*(2).

Salazar, L. (2021). *Calidad del aprendizaje y gestión integrada en el sistema educativo peruano*. Editorial Académica.

Sierra-Bravo, R. (2021). *Técnicas de investigación social: Teoría y ejercicios*. Paraninfo.

Smith, J., y Wilson, R. (2025). Gestión pedagógica y calidad educativa: Evidencia empírica. *Investigación y Educación*, *12*(1).

Tumpay, D. (2023). *Planificación curricular y su impacto en el rendimiento académico en la UGEL Cusco* [Tesis de maestría, Universidad Andina del Cusco].

UNESCO. (2024). *La transformación educativa y el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo.

Valderrama, S. (2021). *Pasos para elaborar proyectos de investigación científica: Enfoque cuantitativo y cualitativo*. San Marcos.

Vezub, L. (2021). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de formación continua*. Noveduc.

Zabala, A., y Arnau, L. (2020). *11 Ideas clave: Cómo aprender y enseñar competencias*. Graó.

ANEXOS

Anexo 1: *Matriz de consistencia*

GESTIÓN PEDAGÓGICA Y CALIDAD DEL APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE CUARTO DE SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA EDUCANDAS DESDE LA PERCEPCIÓN DE DOCENTES Y ESTUDIANTES - 2026

Autor: Br. JOSE LUIS ABARCA SOTO

Problemas	Objetivos	Hipótesis	Variables	Metodología
Problema general	**Objetivo general**	**Hipótesis general**	**Variables/dimensiones**	
¿Existe relación entre la gestión pedagógica y la calidad del aprendizaje en las estudiantes de cuarto de secundaria de la Institución Educativa Educandas, según la percepción de docentes y estudiantes?	Determinar la relación entre la gestión pedagógica y la calidad del aprendizaje en las estudiantes de cuarto de secundaria de la Institución Educativa Educandas, según la percepción de docentes y estudiantes.	Existe una relación significativa entre la gestión pedagógica y la calidad del aprendizaje en las estudiantes de la Institución Educativa Educandas, según la percepción de docentes y estudiantes.	**Variable 1:** ***Gestión pedagógica*** ***Dimensiones:*** Planificación pedagógica Acompañamiento pedagógico Evaluación pedagógica **Variable 2: Calidad del aprendizaje** ***Dimensiones:*** Logro de aprendizajes Desarrollo de competencias Participación activa de las estudiantes	**Tipo**: cuantitativa **Nivel**: correlacional **Diseño**: no experimental, transversal correlacional **Método**: Hipotético-deductivo **Enfoque**: cuantitativo **Población**: comprende a los 188 estudiantes de cuarto de secundaria, 14 profesores **Muestra**: 188 estudiantes y 14 profesores **Tipo de muestreo/Selección:** muestreo no probabilístico censal, **Técnicas e instrumentos de recojo de datos:** dos cuestionarios estandarizados **Técnica de Análisis de datos: Descriptiva:** frecuencias absolutas y relativas, medias aritméticas, medianas, desviaciones estándar y porcentajes. Análisis inferencial **Contraste de hipótesis:** técnicas estadísticas inferenciales
Problemas específicos	**Objetivos específicos**	**Hipótesis específicas**		
¿Qué relación existe entre la planificación pedagógica y la calidad del aprendizaje en las estudiantes de cuarto de secundaria de la Institución Educativa Educandas?	Establecer la relación entre la planificación pedagógica y la calidad del aprendizaje en las estudiantes de cuarto de secundaria de la Institución Educativa Educandas.	Existe relación significativa entre la planificación pedagógica y la calidad del aprendizaje en las estudiantes de cuarto de secundaria de la Institución Educativa Educandas.		
¿Qué relación existe entre el acompañamiento pedagógico y la calidad del aprendizaje en las estudiantes de cuarto de secundaria de la Institución Educativa Educandas?	Analizar la relación entre el acompañamiento pedagógico y la calidad del aprendizaje en las estudiantes de cuarto de secundaria de la Institución Educativa Educandas.	Existe relación significativa entre el acompañamiento pedagógico y la calidad del aprendizaje en las estudiantes de cuarto de secundaria de la Institución Educativa Educandas.		
¿Qué relación existe entre la evaluación pedagógica y la calidad del aprendizaje en las estudiantes de cuarto de secundaria de la Institución Educativa Educandas?	Identificar la relación entre la evaluación pedagógica y la calidad del aprendizaje en las estudiantes de cuarto de secundaria de la Institución Educativa Educandas.	Existe relación significativa entre la evaluación pedagógica y la calidad del aprendizaje en las estudiantes de cuarto de secundaria de la Institución Educativa Educandas.		

Anexo 2: *Fichas de validación*

FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

III. DATOS GENERALES:

TÍTULO DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN: "GESTION PEDAGOGICA Y CALIDAD DEL APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DEL CUARTO DE SECUNDARIA DE LA INSTITUCION EDUCATIVA EDUCANDAS DESDE LA PERCEPCION DE DOCENTES Y ESTUDIANTES - 2026"

NOMBRE DEL INSTRUMENTO: Encuesta.

INVESTIGADORES: Bach. ABARCA SOTO, Jose Luis.

CRITERIO	INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0-20%	Regular 21-40%	Bueno 41-60%	Muy Bueno 61-80%	Excelente 81-100%
FORMA	11. REDACCIÓN	Los indicadores e ítems están redactados considerando los elementos necesarios.				X	
	12. CLARIDAD	Está formulado con un lenguaje apropiado.				X	
	13. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.				X	
CONTENIDO	14. ACTUALIDAD	Es adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.					X
	15. SUFICIENCIA	Los ítems son adecuados en cantidad y profundidad.					X
	16. INTENCIONALIDAD	El instrumento mide en forma pertinente el comportamiento de las variables de investigación.				X	
ESTRUCTURA	17. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica entre todos los elementos básicos de la investigación.				X	
	18. CONSISTENCIA	Se basa en aspectos teóricos científicos de la investigación educativa.				X	
	19. COHERENCIA	Existe coherencia entre los ítems, indicadores, dimensiones y variables				X	
	20. METODOLOGÍA	La estrategia de investigación responde al propósito del diagnóstico.				X	

IV. LUEGO DE REVISADO EL INSTRUMENTO: **PROMEDIO:** 80 %

Procede su aplicación ☒

Debe corregirse ☐

Firma

Dr. o Mg.: Ricardo Carrera Ramos

DNI: 23944027

Teléfono: 984347985

FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

III. DATOS GENERALES:

TÍTULO DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN: "GESTION PEDAGOGICA Y CALIDAD DEL APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DEL CUARTO DE SECUNDARIA DE LA INSTITUCION EDUCATIVA EDUCANDAS DESDE LA PERCEPCION DE DOCENTES Y ESTUDIANTES - 2026"

NOMBRE DEL INSTRUMENTO: Encuesta.

INVESTIGADORES: Bach. ABARCA SOTO, Jose Luis.

CRITERIO	INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0-20%	Regular 21-40%	Bueno 41-60%	Muy Bueno 61-80%	Excelente 81-100%
FORMA	11. REDACCIÓN	Los indicadores e ítems están redactados considerando los elementos necesarios.				✓	
	12. CLARIDAD	Está formulado con un lenguaje apropiado.				✓	
	13. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.				✓	
CONTENIDO	14. ACTUALIDAD	Es adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.				✓	
	15. SUFICIENCIA	Los ítems son adecuados en cantidad y profundidad.					✓
	16. INTENCIONALIDAD	El instrumento mide en forma pertinente el comportamiento de las variables de investigación.					✓
ESTRUCTURA	17. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica entre todos los elementos básicos de la investigación.				✓	
	18. CONSISTENCIA	Se basa en aspectos teóricos científicos de la investigación educativa.				✓	
	19. COHERENCIA	Existe coherencia entre los ítems, indicadores, dimensiones y variables				✓	
	20. METODOLOGÍA	La estrategia de investigación responde al propósito del diagnóstico.				✓	

IV. LUEGO DE REVISADO EL INSTRUMENTO:

PROMEDIO: 86 %

Procede su aplicación ☑

Debe corregirse ☐

Firma

Dr. o Mg. Felix Gonzalo Gonzales Surco

DNI: 23833249

Teléfono: 956395014

FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

III. DATOS GENERALES:

TÍTULO DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN: "GESTION PEDAGOGICA Y CALIDAD DEL APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DEL CUARTO DE SECUNDARIA DE LA INSTITUCION EDUCATIVA EDUCANDAS DESDE LA PERCEPCION DE DOCENTES Y ESTUDIANTES - 2026"

NOMBRE DEL INSTRUMENTO: Encuesta.

INVESTIGADORES: Bach. ABARCA SOTO, Jose Luis.

CRITERIO	INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0-20%	Regular 21-40%	Bueno 41-60%	Muy Bueno 61-80%	Excelente 81-100%
FORMA	11. REDACCIÓN	Los indicadores e items están redactados considerando los elementos necesarios.				X	
	12. CLARIDAD	Está formulado con un lenguaje apropiado.				X	
	13. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.				X	
CONTENIDO	14. ACTUALIDAD	Es adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.				X	
	15. SUFICIENCIA	Los items son adecuados en cantidad y profundidad.					X
	16. INTENCIONALIDAD	El instrumento mide en forma pertinente el comportamiento de las variables de investigación.					X
ESTRUCTURA	17. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica entre todos los elementos básicos de la investigación.				X	
	18. CONSISTENCIA	Se basa en aspectos teóricos científicos de la investigación educativa.				X	
	19. COHERENCIA	Existe coherencia entre los items, indicadores, dimensiones y variables.				X	
	20. METODOLOGÍA	La estrategia de investigación responde al propósito del diagnóstico.				X	

IV. LUEGO DE REVISADO EL INSTRUMENTO:

Procede su aplicación ☒

Debe corregirse ☐

PROMEDIO: 80 %

Firma

Dr. o Mg.: Alfred A. López

DNI: 23073410

Teléfono: 984844635

Anexo 3: *Autorización de Aplicación de Instrumentos.*

INSTITUCIÓN EDUCATIVA EDUCANDAS

Colegio Acreditado en Calidad Educativa por la Confederación Interamericana de Educación Católica y la Congregación de Religiosas Franciscanas de la Inmaculada Concepción

Bicentenario 2025 - 2027

"Año de la Esperanza y el Fortalecimiento de la Democracia»

Cusco 2 de marzo de 2026

Sr. Profesor:

Jose Luis Abarca Soto

Ciudad.-

Tengo el agrado de dirigirme a Ud. con la finalidad de poner en su conocimiento que su solicitud **ha sido aceptada**, por lo que puede aplicar los Instrumentos de Investigación de su trabajo: ***" Gestión pedagógica y calidad del aprendizaje en estudiantes del cuarto grado de secundaria de la institución educativa educandas desde la percepción de docentes y estudiantes- 2026"*** con docentes y estudiantes del cuarto grado de secundaria; a partir del mes de abril.

Atentamente

"Educandas, cuna de mujeres que cambian el rumbo de la historia con Paz y Bien"

Calle Teatro S/n - Calle Arones S/n (51) 084-225521 Colegio Educandas Cusco educandascusco@gmail.com

Anexo 3: *Base de datos en base a los instrumentos*

BASE DE DATOS – DOCENTES (n=22) | I.E. Educandas 2026

Escala Likert: 1=Nunca 2=Casi nunca 3=A veces 4=Casi siempre 5=Siempre | Datos simulados con parámetros realistas Cusco

DATOS GENERALES			VI: GESTIÓN PEDAGÓGICA														
			D1: Planificación					D2: Acompañamiento					D3: Evaluación				
N°	Área	Años_exp	GP_P1	GP_P2	GP_P3	GP_P4	GP_P5	GP_A1	GP_A2	GP_A3	GP_A4	GP_A5	GP_E1	GP_E2	GP_E3	GP_E4	GP_E5
1	Matemática	2	5	4	4	3	4	3	3	2	4	2	3	4	3	3	2
2	Comunicación	4	4	4	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	4	3	4
3	Historia, Geografía y Economía	5	4	3	3	4	4	2	4	3	4	3	2	3	4	3	3
4	Ciencias Sociales	7	4	4	3	3	4	3	4	4	3	3	4	2	5	4	4
5	Inglés	8	4	4	4	3	4	3	4	2	4	3	2	4	3	4	4
6	Arte y Cultura	10	5	3	3	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	3	4
7	Educación Física	12	3	5	4	4	4	4	4	5	3	3	4	4	3	2	3
8	Educación Religiosa	14	3	4	3	3	4	4	3	4	3	4	3	4	5	4	3
9	Ciencia y Tecnología	15	3	2	4	4	3	4	3	3	3	3	2	3	3	4	3
10	Desarrollo Personal	16	4	3	4	2	4	2	3	2	3	2	4	3	3	3	3
11	Formación Ciudadana	18	4	3	4	4	4	4	3	3	3	2	4	5	3	3	3
12	EPT - Computación	20	3	4	4	3	4	3	3	2	5	4	4	3	2	5	4
13	EPT - Cosmetología	22	3	5	5	3	4	3	3	3	3	4	3	3	2	3	2
14	Tutoría	25	3	2	3	4	3	3	3	3	3	2	4	4	3	4	4
15	Filosofía	5	4	3	4	4	4	4	4	3	4	3	3	3	4	4	3
16	Literatura	8	3	4	3	3	4	3	3	2	4	4	2	4	3	4	4
17	Química	12	3	3	4	4	3	4	2	3	3	3	3	4	3	3	3
18	Biología	6	5	3	2	3	4	4	3	4	4	4	3	2	3	3	3
19	Física	9	3	4	4	2	4	2	3	3	4	3	3	4	3	4	3
20	Psicología	15	4	4	3	4	5	4	3	4	3	5	5	4	4	2	3
21	Matemática Avanzada	20	3	3	3	2	2	1	2	2	3	2	3	2	2	3	3
22	Comunicación Avanzada	11	4	2	3	3	4	5	3	2	4	4	4	3	4	4	3

BASE DE DATOS – DOCENTES (n=22) | I.E. Educandas 2026

Escala Likert: 1=Nunca 2=Casi nunca 3=A veces 4=Casi siempre 5=Siempre | Datos simulados con parámetros realistas Cusco

			V2: CALIDAD DEL APRENDIZAJE												TOTALES V1		TOTALES V2	
D4: Logro					D5: Competencias					D6: Participación								
CA_L1	CA_L2	CA_L3	CA_L4	CA_L5	CA_C1	CA_C2	CA_C3	CA_C4	CA_C5	CA_PA1	CA_PA2	CA_PA3	CA_PA4	CA_PA5	TOT_V1	CAT_V1	TOT_V2	CAT_V2
4	3	5	2	2	2	3	3	3	2	2	2	2	3	3	49	Bueno	41	Bueno
2	2	3	2	3	1	4	3	1	2	4	3	3	2	3	47	Bueno	38	Regular
3	1	4	2	3	3	4	3	3	2	4	2	4	2	4	49	Bueno	44	Bueno
2	4	5	2	4	3	2	3	4	2	4	2	2	3	3	54	Bueno	45	Bueno
3	2	4	3	3	1	3	2	4	3	3	3	2	4	4	52	Bueno	44	Bueno
2	2	3	2	3	3	4	3	2	4	3	3	4	4	4	56	Excelente	46	Bueno
2	3	4	3	2	3	4	2	4	4	4	4	5	3	4	55	Bueno	51	Bueno
4	3	5	3	3	2	4	3	2	3	2	3	3	4	3	54	Bueno	47	Bueno
3	2	3	3	2	3	3	2	2	3	2	3	2	4	5	47	Bueno	42	Bueno
3	4	2	4	4	2	1	3	2	4	3	2	2	4	3	45	Bueno	43	Bueno
4	3	3	2	3	2	3	4	2	2	4	3	4	3	3	52	Bueno	45	Bueno
3	4	4	3	4	4	2	2	4	1	3	2	3	3	3	53	Bueno	45	Bueno
3	2	3	4	4	3	3	4	3	2	2	3	4	3	3	49	Bueno	46	Bueno
3	2	4	3	3	5	3	2	1	4	2	2	3	4	4	48	Bueno	45	Bueno
2	3	3	3	4	4	2	2	2	3	4	3	3	4	4	54	Bueno	46	Bueno
3	3	4	2	4	4	4	5	3	4	3	4	3	3	4	50	Bueno	53	Bueno
2	3	3	3	3	3	2	4	2	2	5	2	2	4	2	48	Bueno	42	Bueno
3	4	4	3	4	3	3	4	3	4	2	3	3	4	4	50	Bueno	51	Bueno
3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	2	4	4	3	2	49	Bueno	46	Bueno
3	4	3	3	3	4	4	2	3	2	4	4	3	3	3	57	Excelente	48	Bueno
2	3	2	2	3	2	2	2	2	1	1	3	3	2	2	36	Regular	32	Regular
3	4	4	3	3	4	2	3	2	4	3	4	4	3	4	52	Bueno	50	Bueno

BASE DE DATOS – ESTUDIANTES (n=188) | I.E. Educandas 2026

Escala Likert: 1=Nunca 2=Casi nunca 3=A veces 4=Casi siempre 5=Siempre | Datos simulados con parámetros realistas Cusco

DATOS GENERALES				V1: GESTIÓN PEDAGÓGICA															V2: CALIDAD DEL APRENDIZAJE									
				D1: Planificación					D2: Acompañamiento					D3: Evaluación					D4: Logro					D5: Competencias				
N°	Sección	Edad	Sexo	GP_P1	GP_P2	GP_P3	GP_P4	GP_P5	GP_A1	GP_A2	GP_A3	GP_A4	GP_A5	GP_E1	GP_E2	GP_E3	GP_E4	GP_E5	CA_L1	CA_L2	CA_L3	CA_L4	CA_L5	CA_C1	CA_C2	CA_C3	CA_C4	CA_C5
163	G	15	F	2	5	2	3	3	4	3	2	4	4	4	4	5	5	3	4	3	4	2	3	2	4	4	1	3
164	G	16	F	2	2	4	3	3	3	3	4	3	2	4	3	3	4	3	3	2	3	4	2	3	3	3	4	3
165	G	16	F	5	4	4	4	3	2	3	2	5	3	3	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	3	3	2	3
166	G	15	F	5	3	2	4	3	3	3	3	4	3	3	3	4	4	4	4	4	4	2	3	4	4	3	3	3
167	G	16	F	3	4	4	5	3	3	3	2	3	3	5	3	2	3	2	3	3	4	4	3	3	2	2	3	2
168	G	14	F	3	3	3	2	3	3	3	1	2	3	2	4	2	3	3	2	1	2	3	2	2	3	2	2	2
169	G	18	F	3	3	2	3	3	3	3	3	2	2	2	4	3	3	2	5	2	2	3	3	3	4	3	2	2
170	G	18	F	4	3	4	4	4	3	3	2	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	2	5	4	3	4	4	4
171	G	16	F	5	3	4	4	4	2	3	3	4	3	4	5	4	5	4	3	5	3	4	5	4	2	3	5	3
172	G	16	F	4	4	3	4	3	2	2	2	3	4	3	3	3	3	2	3	3	4	3	2	4	3	3	3	2
173	G	15	F	4	3	3	3	3	3	4	2	4	2	3	3	5	3	2	2	3	4	4	3	4	3	4	2	2
174	G	16	F	3	2	4	3	3	4	2	2	2	3	3	3	5	1	3	2	2	2	2	4	3	3	4	1	2
175	G	15	F	3	3	3	1	3	2	2	3	3	2	3	2	4	3	4	2	2	2	3	2	3	2	1	2	2
176	G	17	F	4	4	3	2	3	3	3	3	4	3	4	4	4	4	3	3	3	3	4	3	2	5	4	2	3
177	G	16	F	3	2	3	3	4	4	2	1	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	4	3	3	2	4	4	3
178	G	17	F	3	3	3	4	3	5	4	2	3	3	2	5	4	4	4	2	3	4	3	1	3	3	3	4	4
179	G	16	F	2	2	2	3	2	2	2	3	3	2	3	4	2	4	3	3	5	2	2	2	3	4	4	4	2
180	G	17	F	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	5	4	4	3	4	3	3	3	3
181	G	15	F	5	5	4	5	4	3	2	5	5	3	4	3	4	5	3	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4
182	G	15	F	5	4	4	2	4	4	4	4	4	2	3	4	5	4	4	5	3	4	3	5	4	4	3	4	5
183	G	16	F	3	3	1	2	3	3	3	2	2	2	3	2	2	3	2	3	2	2	1	2	1	2	1	2	3
184	G	15	F	4	5	5	5	5	4	4	4	3	4	4	3	5	4	3	4	4	3	5	3	5	4	4	3	4
185	G	16	F	2	4	3	3	5	3	2	4	3	3	3	3	3	4	2	3	4	2	3	3	2	1	3	3	3
186	G	16	F	4	4	3	3	4	2	3	2	2	3	3	3	3	2	3	2	4	2	3	2	3	3	2	4	3
187	G	14	F	4	4	2	5	4	4	3	4	2	4	3	4	4	3	3	4	5	3	4	3	5	2	3	2	1
188	G	17	F	4	3	4	3	3	4	4	3	1	3	5	3	4	4	3	2	1	4	2	3	2	3	3	3	2

BASE DE DATOS – ESTUDIANTES (n=188) | I.E. Educandas 2026

Escala Likert: 1=Nunca 2=Casi nunca 3=A veces 4=Casi siempre 5=Siempre | Datos simulados con parámetros realistas Cusco

V2: CALIDAD DEL APRENDIZAJE										TOTALES V1		TOTALES V2		TOTALES DIMENSIONES					
D5: Competencias					D6: Participación														
CA_C1	CA_C2	CA_C3	CA_C4	CA_C5	CA_PA1	CA_PA2	CA_PA3	CA_PA4	CA_PA5	TOT_V1	CAT_V1	TOT_V2	CAT_V2	TOT_D1	TOT_D2	TOT_D3	TOT_D4	TOT_D5	TOT_D6
2	4	4	1	3	4	3	4	4	4	53	Bueno	49	Bueno	15	17	21	16	14	19
3	3	3	4	3	4	3	3	3	3	46	Bueno	46	Bueno	14	15	17	14	16	16
4	3	3	2	3	3	5	4	3	4	52	Bueno	54	Bueno	20	15	17	20	15	19
4	4	3	3	3	4	4	3	4	4	51	Bueno	53	Bueno	17	16	18	17	17	19
3	2	2	3	2	3	3	4	5	2	48	Bueno	46	Bueno	19	14	15	17	12	17
2	3	2	2	2	3	4	3	3	2	40	Regular	36	Regular	14	12	14	10	11	15
3	4	3	2	2	3	4	2	4	3	41	Bueno	45	Bueno	14	13	14	15	14	16
4	3	4	4	4	3	4	3	3	4	50	Bueno	52	Bueno	19	16	15	16	19	17
4	2	3	5	3	4	4	4	4	4	57	Excelente	57	Excelente	20	15	22	20	17	20
4	3	3	3	2	3	4	2	3	3	45	Bueno	45	Bueno	18	13	14	15	15	15
4	3	4	2	2	2	3	3	4	4	47	Bueno	47	Bueno	16	15	16	16	15	16
3	3	4	1	2	2	3	3	3	3	43	Bueno	39	Regular	15	13	15	12	13	14
3	2	1	2	2	3	2	3	3	3	41	Bueno	35	Regular	13	12	16	11	10	14
2	5	4	2	3	4	5	3	4	5	51	Bueno	53	Bueno	16	16	19	16	16	21
3	2	4	4	3	3	3	2	4	3	44	Bueno	47	Bueno	15	13	16	16	16	15
3	3	3	4	4	4	4	3	4	4	52	Bueno	49	Bueno	16	17	19	13	17	19
3	4	4	4	2	3	2	4	3	3	39	Regular	46	Bueno	11	12	16	14	17	15
4	3	3	3	3	3	3	4	3	4	56	Excelente	53	Bueno	19	19	18	20	16	17
4	4	5	4	4	3	4	5	4	5	60	Excelente	62	Excelente	23	18	19	20	21	21
4	4	3	4	5	3	4	4	5	4	57	Excelente	60	Excelente	19	18	20	20	20	20
1	2	1	2	3	1	3	4	2	2	36	Regular	31	Regular	12	12	12	10	9	12
5	4	4	3	4	5	4	4	5	4	62	Excelente	61	Excelente	24	19	19	19	20	22
2	1	3	3	3	3	3	4	3	3	47	Bueno	43	Bueno	17	15	15	15	12	16
3	3	2	4	3	4	3	2	3	3	44	Bueno	43	Bueno	18	12	14	13	15	15
5	2	3	2	1	4	4	3	4	5	53	Bueno	52	Bueno	19	17	17	19	13	20
2	3	3	3	2	4	3	2	3	3	51	Bueno	40	Regular	17	15	19	12	13	15

CORRELACIONES Rho de Spearman | I.E. Educandas 2026

***p < 0.05 ***p < 0.001 | Procesado con Python scipy.stats.spearmanr*

MATRIZ DE CORRELACIÓN – ESTUDIANTES (n=188)

Variable	V1_Total	D1_Plan	D2_Acomp	D3_Eval	V2_Total	D4_Logro	D5_Comp	D6_Part
V1_Total	1.000	0.800***	0.790***	0.799***	0.779***	0.606***	0.565***	0.693***
D1_Plan	0.800***	1.000	0.465***	0.465***	0.633***	0.527***	0.454***	0.563***
D2_Acomp	0.790***	0.465***	1.000	0.477***	0.582***	0.456***	0.419***	0.517***
D3_Eval	0.799***	0.465***	0.477***	1.000	0.665***	0.488***	0.509***	0.608***
V2_Total	0.779***	0.633***	0.582***	0.665***	1.000	0.773***	0.768***	0.819***
D4_Logro	0.606***	0.527***	0.456***	0.488***	0.773***	1.000	0.374***	0.519***
D5_Comp	0.565***	0.454***	0.419***	0.509***	0.768***	0.374***	1.000	0.455***
D6_Part	0.693***	0.563***	0.517***	0.608***	0.819***	0.519***	0.455***	1.000

LEYENDA DE COLORES: Verde = correlación alta (≥0.60) | Amarillo = correlación moderada (0.40–0.59) | Blanco = correlación baja (<0.40)

INTERPRETACIÓN Rho: 0.00–0.19 muy baja | 0.20–0.39 baja | 0.40–0.59 moderada | 0.60–0.79 alta | 0.80–1.00 muy alta

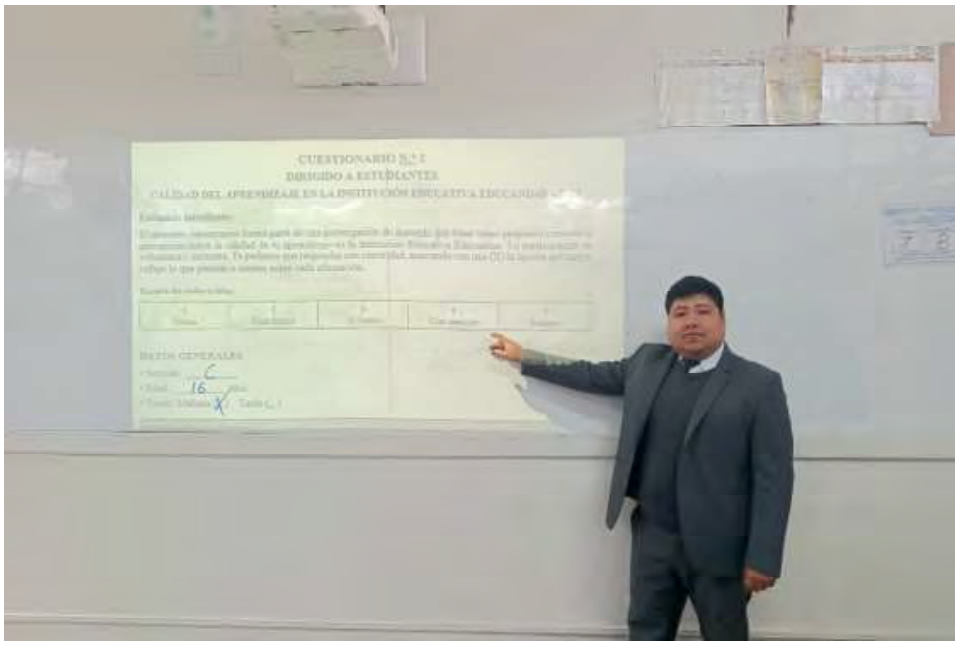
VERIFICACIÓN DE HIPÓTESIS

Hipótesis	Rho	p-valor	Decisión (α=0.05)	Interpretación
HG: GP ↔ Calidad Aprendizaje	0.779	0	Se rechaza H_0	Correlación alta
H1: Planificación ↔ Calidad Ap.	0.633	0	Se rechaza H_0	Correlación alta
H2: Acompañamiento ↔ Calidad Ap.	0.582	0	Se rechaza H_0	Correlación moderada
H3: Evaluación ↔ Calidad Ap.	0.665	0	Se rechaza H_0	Correlación alta

Anexo 4: *Evidencias fotograficas*

Local de la Institución Educativa Educandas, Cusco

Br. José Luis Abarca Soto en el local de la Institución Educativa Educandas, Cusco



Instrucciones y aplicación de instrumentos en la Institución Educativa Educandas

Alumnas de 4to C, dando respuesta a las preguntas en la Institución Educativa Educandas

Alumnas de 4to F, dando respuesta a las preguntas en la Institución Educativa Educandas

Alumnas de 4to A, dando respuesta a las preguntas en la Institución Educativa Educandas