29(3): 566–581, 2026

SCIÉNDO

Esta obra está publicada bajo la licencia
CC BY 4.0

Gestión educativa y metodologías activas en una institución educativa pública

Educational management and active methodologies in a public educational institution

Regina del Carmen Cáceres Pereira[1]

1 Facultad de Educación, Escuela Profesional de Educación Inicial. Universidad César Vallejo. Dirección: Av. Víctor Larco 1770, Trujillo.

*Autor correspondiente: **p880700524@unitru.edu.pe** (R. Cáceres).

Fecha de recepción: 22 09 2026. Fecha de aceptación: 23 09 2026

RESUMEN

La presente investigación analizó la relación entre la gestión educativa y las metodologías activas en la Institución Educativa N° 80272 Teófilo Benites Gil de Usquil durante el año 2025. Mediante un enfoque cuantitativo de alcance correlacional y diseño no experimental transversal, se evaluó a una muestra de 41 docentes a través de instrumentos validados. Los hallazgos indicaron que tanto la gestión como las metodologías se sitúan predominantemente en un nivel intermedio, con tendencias hacia niveles óptimo y avanzado. El análisis estadístico demostró una correlación positiva muy alta y significativa entre las variables principales (ρ = 0,822; p < ,001), confirmando que la calidad administrativa influye en la práctica pedagógica. Este vínculo se mantuvo sólido en las dimensiones de Aprendizaje Basado en Proyectos (ρ = 0,840), Aprendizaje Basado en Problemas (ρ = 0,823), aprendizaje cooperativo (ρ = 0,860) y aula invertida (ρ = 0,834), mientras que el aprendizaje basado en el pensamiento reportó una correlación alta (ρ = 0,799). Los resultados, concluyeron que un liderazgo pedagógico organizado y participativo es determinante para fomentar prácticas innovadoras que promuevan un aprendizaje activo, colaborativo y reflexivo en los estudiantes.

Palabras clave: Calidad educativa, liderazgo pedagógico, estrategias de aprendizaje, educación, comunicación.

ABSTRACT

This research analyzed the relationship between educational management and active methodologies at the N.° 80272 Teófilo Benites Gil Educational Institution in Usquil during 2025. Using a quantitative approach with a correlational scope and a non-experimental cross-sectional design, a sample of 41 teachers was evaluated through validated instruments. The findings indicated that both management and methodologies are predominantly at an intermediate level, with tendencies toward optimal and advanced levels, respectively. Statistical analysis demonstrated a very high and significant positive correlation between the main variables (ρ = 0.822; p < .001), confirming that administrative quality influences pedagogical practice. This link remained robust across specific dimensions: Project-Based Learning (ρ = 0.840), Problem-Based Learning (ρ = 0.823), cooperative learning (ρ = 0.860), and flipped classroom (ρ = 0.834), while thinking-based learning reported a high correlation (ρ = 0.799). The results concluded that organized and participatory pedagogical leadership is a determining factor in fostering innovative practices that promote active, collaborative, and reflective learning among students.

Keywords: Educational quality, pedagogical leadership, learning strategies, education, communication.

INTRODUCCIÓN

A nivel mundial, la gestión educativa presenta deficiencias críticas por la limitada adaptación de los sistemas tradicionales a la era digital. Orellana (2024) explica que la complejidad de un entorno transformado por la inteligencia artificial exige que los gestores prioricen competencias tecnológicas para cerrar la brecha con las demandas del siglo presente, enfrentando modelos centralizados que restringen la autonomía institucional. En América Latina, la gestión se ve comprometida por inestabilidad política y presupuestos insuficientes. Arias et al. (2024) señalan que la inversión regional es críticamente baja: solo se destina un 0,2% a la educación preprimaria, un 1% a primaria, un 1% a secundaria, un 0,1% a la postsecundaria y un 0,5% a la terciaria. Esta precariedad financiera impide cerrar las brechas entre zonas rurales y urbanas, afectando la equidad educativa. En el contexto peruano, la centralización y la escasez de recursos impactan los logros de aprendizaje. Según Infobae Perú (2025) sólo el 7% de estudiantes rurales alcanza un nivel aceptable en matemáticas, cifra que cae por debajo del 2% en la selva. Además, el 20% de la población solo ha completado la educación primaria, limitando su competitividad. Pese a reformas como la Ley de Reforma Magisterial y el SINEACE, persisten desafíos en infraestructura y formación continua. Esta problemática se replica en la I.E. N° 80272 de Usquil, Otuzco, donde predomina un enfoque tradicional que obstaculiza la implementación de metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos o el aula invertida. La rigidez administrativa y la falta de capacitación en gestores generan resistencia al cambio, agravada por la carencia de recursos tecnológicos y humanos. Como consecuencia, la falta de atención a la diversidad de estilos de aprendizaje provoca brechas en el rendimiento académico y desmotivación estudiantil, afectando la reputación institucional. Ante este escenario, la presente investigación ofrece un aporte teórico sustancial al analizar la vinculación entre la gestión educativa y las metodologías activas. El estudio establece un marco analítico basado en el liderazgo educativo y la gestión del cambio, identificando los factores que impiden la innovación pedagógica. Los hallazgos proporcionarán nuevas perspectivas para instituciones en contextos similares, visionando una calidad educativa más dinámica, flexible y efectiva. En ese sentido la evidencia presentada por León et al. (2025) fortalece el impacto de la evaluación formativa en las metodologías activas y el aprendizaje significativo en 131 estudiantes universitarios de Ecuador, mediante un enfoque cuantitativo correlacional. Los resultados revelaron correlaciones sólidas ($r > 0,86$) entre el desarrollo de competencias, la diversidad evaluativa y las metodologías activas, destacando el Aprendizaje Basado en Problemas y en Proyectos, como las estrategias más frecuentes (16,49% cada una). Asimismo, Aucatoma et al. (2025) analizaron, mediante un diseño explicativo-correlacional con 200 alumnos y 40 docentes, los obstáculos de las metodologías activas y su impacto en el pensamiento crítico. Los resultados descriptivos muestran niveles medio a medio-alto en dimensiones clave como identificación de problemas ($M=3,5$; $DE=0,7$) y comprensión de problemas ($M=3,6$; $DE=0,8$), mientras que habilidades de mayor complejidad cognitiva, como la argumentación lógica ($M=3,1$; $DE=0,6$) y la reflexión sobre la acción ($M=2,9$; $DE=0,8$), permanecen en niveles medios o moderados, lo que sugiere una aplicación parcial de dichas metodologías. Asimismo, el análisis de regresión refuerza la importancia de la formación docente ($\beta=0,28$; $p=0,002$) y del apoyo institucional ($\beta=0,21$; $p=0,038$) como predictores positivos del pensamiento crítico, frente al efecto negativo de una cultura escolar tradicional ($\beta=–0,31$; $p=0,001$). De igual forma, Pacheco (2024) realizó una investigación cuantitativa de alcance descriptivo y diseño no experimental con una muestra no probabilística de 15 individuos. Los resultados, obtenidos mediante cuestionarios, evidenciaron que el análisis de ilustraciones fue la metodología activa predominante. El estudio concluyó que la implementación de estas estrategias en todas las etapas de la clase (inicio, desarrollo y cierre) permitió transformar el enfoque tradicional, incrementando significativamente la motivación de los alumnos. Por otro lado, la investigación de Castillo (2022) evaluó la influencia de la gestión educativa en el desempeño docente en la Unidad Educativa El Triunfo, mediante un estudio cuantitativo no experimental con 41 educadores de bachillerato. A través de cuestionarios procesados en SPSS, se analizaron cuatro dimensiones: pedagógica, administrativa,

educativa y comunitaria. Los hallazgos revelaron una percepción predominantemente alta: el 93,8% de los docentes calificó tanto la gestión como su desempeño en niveles óptimos. De forma específica, la gestión pedagógica fue valorada positivamente por el 93,8%, mientras que la administrativa alcanzó un 75% de percepción alta. Además, el 87,5% reconoció una incidencia elevada de la gestión institucional en su rendimiento y el 100% destacó el impacto de la gestión comunitaria. El estudio concluyó que una gestión integral es determinante para el éxito del desempeño docente. El estudio de Giler (2020) analizó la relación entre la gestión educativa y el desempeño docente en Guayaquil, Ecuador, mediante un estudio correlacional no experimental con una muestra censal de 23 docentes. Los resultados procesados en SPSS confirmaron una correlación sustantiva entre ambas variables (r = 0,611; p = 0,002). En el análisis dimensional, se reportó una correlación moderada con la planificación (r = 0,511; p = 0,013) y una directa con las responsabilidades docentes (r = 0,570; p = 0,004); sin embargo, la dimensión de procesos no mostró significancia (r = 0,252; p = 0,246). El estudio concluyó que existe una vinculación estrecha y significativa (0,570; p = 0,004) entre la gestión y el desempeño del profesorado, aunque identificó áreas operativas que requieren fortalecimiento institucional. Por otro lado, Fuentes (2025) investigó la relación entre la gestión educativa y el desempeño docente en SENCICO–Lambayeque, mediante un estudio cuantitativo y correlacional con una muestra de 213 estudiantes. La escala utilizada reportó una alta confiabilidad (Alfa de Cronbach = 0,973 y 0,980). Ante la ausencia de normalidad, se empleó la prueba Rho de Spearman, revelando una relación positiva y alta entre las variables principales (r = 0,856; p = 0,001). Además, se hallaron correlaciones significativas con las dimensiones de gestión pedagógica (r = 0,845), estrategias pedagógicas (r = 0,820), seguimiento académico (r = 0,769) e innovación (r = 0,719). Se concluyó que una gestión articulada con la labor docente favorece significativamente los logros formativos de los estudiantes. El estudio de Álvarez y Campos (2025) analizaron la relación entre la metodología activa y la competencia "Explica el mundo físico" en una institución de Huaura, empleando un enfoque cuantitativo no experimental con una muestra de 28 estudiantes. Los resultados descriptivos indicaron que el 46% de los discentes aplica constantemente metodologías activas, mientras que el 50% alcanzó el nivel de "logrado" en la competencia evaluada. En el análisis inferencial, se determinó una correlación de Pearson positiva sustantiva y de alta intensidad (r = 0,631) con una significancia de p = 0,000(siendo p < 0,05). En este sentido, el estudio concluye que el uso de estrategias pedagógicas activas potencia directamente la capacidad de los estudiantes para comprender y explicar fenómenos científicos. De igual forma, Díaz (2024) investigó la relación entre la gestión educativa y el desempeño docente en 153 instituciones multigrado de Huancayo, mediante un estudio básico no experimental de alcance correlacional. Los resultados determinaron una relación directa y significativa entre las variables, respaldada por un coeficiente de correlación r = 0,804, una significancia bilateral de 0,000 y un valor t calculado de 16,62. Los resultados evidenciaron que una gestión fundamentada en la organización y ejecución de proyectos curriculares potencia la capacidad docente, impactando de forma positiva en los niveles académicos de los estudiantes. También, Herrera (2021) analizó el impacto de la gestión educativa en el desempeño docente en la Institución Educativa "Sagrado Corazón" de Arequipa, empleando un enfoque cuantitativo de nivel relacional y diseño no experimental transeccional. El estudio contó con una muestra de 66 profesores, a quienes se les aplicó un test especializado para medir ambas variables. Mediante el uso de estadística descriptiva e inferencial con la prueba de Spearman, los resultados determinaron una vinculación altamente sustantiva y una correlación mesurada entre la gestión educativa y el desempeño de los docentes. El estudio enfatizó que la administración y organización institucional se vinculan de manera directa con la labor pedagógica en el entorno evaluado. Por su parte, Meza et al. (2021) analizaron el impacto de la gestión educativa en el desempeño de 650 docentes de educación básica en Puno durante el contexto del COVID-19, empleando un enfoque cuantitativo y explicativo. Mediante un nivel de confianza del 95%, los resultados revelaron una correlación directa y significativa (r = 0,623; p < 0,05) entre las variables principales. El análisis dimensional reportó correlaciones positivas

en las áreas administrativa (r = 0,611), institucional (r = 0,523), comunitaria (r = 0,514) y pedagógica (r = 0,499). A través de un modelo de regresión lineal múltiple, el estudio demostró la influencia de estas dimensiones en la labor docente, concluyendo que el reforzamiento de los proyectos educativos y la optimización de los procesos pedagógicos son fundamentales para elevar el desempeño ante necesidades críticas locales y regionales. Asimismo, Farfán y Jara (2024) analizaron la influencia de la gestión educativa en el desempeño docente de escuelas primarias en Cutervo, mediante un enfoque cuantitativo, no experimental y descriptivo-correlacional. El estudio se aplicó a una muestra de 42 docentes, revelando una relación moderada (r = 0,556) y estadísticamente significativa (p < 0,05) entre las variables. Los resultados descriptivos indicaron que la mayoría de los maestros percibe la gestión escolar como "buena" y su propio desempeño como "alto". Se evidenció en el estudio que una mejora en la gestión educativa se vincula directamente con un incremento en la labor lograda por el profesorado. El estudio de Obeso (2024) evidencia la relación entre la gestión educativa y el rendimiento académico en estudiantes de cuarto grado de secundaria de la I.E. Rafael Narváez Cadenillas de Trujillo. A partir de un enfoque cuantitativo, básico y no experimental, con diseño transversal y correlacional aplicado a una muestra de 25 estudiantes, los resultados muestran una participación activa de los educandos en las acciones de gestión planificadas y una percepción positiva respecto a sus logros de aprendizaje. El análisis inferencial, realizado mediante la prueba Rho de Spearman, evidenció una correlación positiva y significativa entre la gestión educativa y el rendimiento académico (r = 0,583), lo que confirma que una administración escolar eficiente se asocia con mejores resultados cognitivos. En ese sentido, Fernández (2024) analizó la vinculación entre el liderazgo directivo y la gestión educativa en la Institución Educativa "Ramón Castilla" de Alto Trujillo, empleando un diseño descriptivo-relacional con una muestra censal de 32 docentes. Los instrumentos utilizados alcanzaron una alta confiabilidad mediante el Alfa de Cronbach (0,934 para liderazgo y 0,969 para gestión). Tras aplicar la prueba Rho de Spearman, se obtuvo un p-valor de 0,041, lo que confirmó la existencia de una vinculación positiva moderada entre ambas variables, manifestando que el ejercicio del liderazgo directivo se vincula significativamente con la mejora de la gestión institucional, subrayando que el fortalecimiento de las capacidades directivas impacta favorablemente en la organización escolar. El estudio se justifica teóricamente en la necesidad de enriquecer el conocimiento científico sobre cómo el liderazgo y la administración escolar influyen en la adopción de estrategias innovadoras para mejorar la calidad educativa, explicando estadísticamente la relación entre ambas variables. Metodológicamente, al aportar dos cuestionarios estructurados y validados mediante juicio de expertos y pruebas de confiabilidad como el Alfa de Cronbach diseñados específicamente para medir la gestión educativa y las metodologías activas en el contexto analizado, el estudio está debidamente justificado. Al enmarcarse en un enfoque cuantitativo con un diseño descriptivo-correlacional, se aporta una ruta metodológica estandarizada y replicable, demostrando que es posible medir de forma objetiva y estadística la relación entre los procesos de gestión y las estrategias de enseñanza. además, tanto los instrumentos como el procedimiento de análisis de datos quedan disponibles como un referente fiable y adaptable para futuros investigadores que deseen replicar o ajustar la investigación en instituciones con características similares, mientras que, desde una perspectiva práctica, busca proporcionar beneficios directos como la optimización de la gestión, fortalecer la labor docente y mejorar el rendimiento académico de los discentes, determinando la relación entre la primera variable (gestión educativa) y la segunda variable (metodologías activas) entre los docentes de una institución educativa pública.

METODOLOGÍA

Este artículo adoptó un enfoque cuantitativo, de orientación aplicada y transversal. Se utilizó un diseño descriptivo correlacional, asimismo, se evaluó una muestra conformada por 41 docentes que realizan sus funciones en la Institución Educativa N° 80272 Teófilo Benites Gil, ubicada en el distrito de Usquil, provincia de Otuzco. Esta selección se basó en la lista oficial de docentes nombrados y contratados de la institución, entendiendo a la población como el conjunto total de elementos que comparten características específicas y delimitadas por el investigador

(Dahnke, 1989; Gamarra et al., 2008; Hernández et al., 2014).

Tabla 1 *Distribución de la población*

Población	Cantidad	Nivel
Directivos	08	Gestores
Docentes	33	P/S
Total	**41**	

Nota. Datos obtenidos de la Subdirección de la institución educativa N° 80272 Teófilo Benites Gil Usquil Otuzco.

Al tratarse de una población finita los docentes fueron incluidos en su totalidad bajo el criterio de muestra censal. Por lo tanto, no se aplicaron técnicas de muestreo, dado que toda la población fue objeto de estudio.

Al emplear la muestra censal, cada unidad de investigación cumple simultáneamente el rol de universo, población y muestra (Tamayo, 2012). Para la selección se consideraron únicamente los trabajadores con asistencia regular según los registros disponibles, quienes participaron de forma voluntaria. Esta decisión, sujeta por criterios predeterminados por el investigador sin considerar aspectos estadísticos, aportó la flexibilidad necesaria para alinearse con los objetivos específicos del estudio (Carrasco, 2009). La manipulación de variables se efectuó en forma no experimental. Además, el método inferencial fue inductivo-deductivo, que implica dos procesos que, aunque son opuestos, se complementan mutuamente (Rodríguez y Pérez, 2017). En este trabajo investigativo, se empleó diversas técnicas de agrupación de datos, comenzando con recaudar información objetiva, consistente en el proceso de observar y registrar fenómenos, hechos o casos, donde el investigador lleva a cabo una evaluación detallada de la realidad del estudio (Rekalde et al., 2014). Asimismo, se utilizó encuestas, un instrumento eficaz para obtener amplia información a través de cuestionarios, esta técnica se basa en prácticas probadas que permiten recopilar y analizar datos de una muestra representativa dentro de una población. (Useche et al., 2019).

En relación a los instrumentos más útiles en este estudio, se incluyó una guía de observación estructurada, que se utilizó para recolectar información en tiempo real sobre el entorno laboral y el desempeño docente, facilitando así la recopilación de datos numéricos, medibles y relevantes sobre el fenómeno estudiado y que sus variables sean evaluadas y cuantificadas (Salking, 1999; Ñaupas et al., 2014). También, se incorporó dos cuestionarios diseñados sistemáticamente para obtener datos precisos y establecer vínculos entre las variables de estudio. El primer instrumento evalúa la gestión educativa (anexo 1), a través de cuatro dimensiones fundamentales: planeación, organización, dirección y evaluación. El segundo se centra en las metodologías activas (anexo 2), analizando el aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en problemas y aprendizaje basado en el pensamiento, así como el aprendizaje cooperativo y el aula invertida. Ambos instrumentos constan de veinte ítems cada uno, estructurados bajo una escala de Likert de cinco niveles que permite captar diversos matices de opinión, garantizando la obtención de información vital y fidedigna mediante un planteamiento minucioso de las interrogantes. (Hernández et al., 2014; Rodríguez y Reguant, 2020).

El proceso de los datos se hizo utilizando las comparaciones estadísticas con el software SPSS V-25. La aplicación del análisis estadístico descriptivo incluyó tablas de frecuencias para valorar cada nivel de las variables. Asimismo, se implementó la estadística inferencial, lo que permitió explorar las relaciones entre variables mediante el análisis de correlación de Pearson y también corroborar las hipótesis planteadas.

En cuanto a los aspectos éticos la dignidad y el respeto de los participantes guiaron cada etapa de este estudio, enmarcado por los principios de la bioética y la integridad científica. Para proteger sus derechos, se brindó información clara y transparente, se obtuvo consentimiento informado garantizando la voluntariedad y el conocimiento pleno de los docentes, y se preservó el anonimato al eliminar nombres e identificadores, utilizando los datos solo de forma adjunta con fines estadísticos. Además, se respetaron los derechos de autor mediante citas normalizadas y se aseguró la veracidad de los resultados numéricos, sin sesgos ni manipulaciones. En consonancia con la Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos de la ONU, la investigación se basó en el libre consentimiento, con mecanismos accesibles y claros para retractarse, mientras que la postura de la UNESCO (2005) aprobó la validez de este enfoque, asimismo, se obtuvieron todas las autorizaciones necesarias de la institución educativa, asegurando así la idoneidad del instrumento aplicado y el estricto cumplimiento de los estándares éticos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados al objetivo general del estudio demostraron una vinculación

positiva muy alta y estadísticamente sustantiva entre la gestión educativa y las metodologías activas. Esta magnitud de asociación permite afirmar que, en la institución analizada, la calidad de la gestión educativa se vincula de manera directa y sustantiva en implementar metodologías activas en el aula.

Tabla 2

Relación entre la gestión educativa y las metodologías activas.

		Gestión educativa
Rho de Spearman	Coeficiente de correlación	,822
Metodologías activas	Sig.	
	N	41

Nota. Información obtenida del cuestionario aplicado al personal docente y administrativo de la *Institución Educativa N° 80272 Teófilo Benites Gil*

En la Tabla 2, el coeficiente de Spearman (ρ = 0,822) evidencia una vinculación altamente positiva entre la gestión educativa y las metodologías activas. Este valor indica que, cuando la gestión institucional es sólida y coherente, los profesores procuran aplicar consistentemente estrategias activas en el aula. La significancia p < ,001 ratifica el resultado y su validez estadística, en conjunto, los datos muestran que la gestión educativa constituye un factor decisivo para potenciar el uso efectivo de metodologías activas dentro de la institución. La estrecha relación entre la gestión educativa y la implementación de metodologías activas se sustenta primordialmente en la influencia del liderazgo pedagógico. Según los planteamientos de Bolívar (2010) y Leithwood et al. (2020) además de Miranda y Choez (2024), este tipo de liderazgo resulta fundamental para orientar las prácticas docentes hacia entornos de aprendizaje más efectivos, pues brinda al profesorado el respaldo y la motivación necesarios para transitar desde enfoques tradicionales hacia estrategias innovadoras como el aprendizaje cooperativo, el aula invertida o el Aprendizaje Basado en Proyectos. En sintonía con esta idea, Fullan (2001) subraya que cualquier proceso de innovación pedagógica depende de la existencia de condiciones institucionales favorables y de una cultura escolar caracterizada por la apertura al cambio y la comunicación fluida entre los niveles directivos y operativos. Esta perspectiva teórica es validada por hallazgos empíricos recientes que posicionan a la gestión educativa como el soporte estructural de la innovación en el aula. Por un lado, Aucatoma et al. (2025) han evidenciado que la eficacia de las metodologías activas aumenta significativamente cuando existe un acompañamiento docente y un respaldo institucional sólido. Por otro lado, León et al. (2025) sostienen que las instituciones que fomentan una cultura colaborativa y proveen los recursos necesarios alcanzan mayores niveles de éxito en la coordinación interdisciplinaria. Estos resultados coinciden con las investigaciones de Castillo (2022) Giler (2020) y Fuentes (2025), quienes coinciden en que la gestión educativa condiciona factores críticos como el desempeño docente, la planificación del currículo y la toma de decisiones pedagógicas. En última instancia, aunque se reconocen bases institucionales para la innovación, la persistencia de niveles intermedios en el desempeño sugiere la importancia de consolidar estos esfuerzos de gestión para que la transformación de las prácticas pedagógicas sea estructural y permanente. Los resultados obtenidos en relación con el primer objetivo específico permiten identificar que la institución educativa se caracteriza por un nivel de gestión predominantemente intermedio. Aunque se registra un grupo significativo de docentes que valora la gestión como óptima, persiste una minoría que la percibe como deficiente, centrando las debilidades en áreas críticas como el liderazgo y los procesos de evaluación institucional.

Tabla 3

Nivel de la gestión educativa en la Institución Educativa N° 80272 Teófilo Benites Gil

Nivel	**n**	**%**
Deficiente	7	17,1
Aceptable	18	43,9
Óptimo	16	39,0
Total	41	100,0

Nota. Información obtenida del cuestionario aplicado al personal docente y administrativo de la *Institución Educativa N° 80272 Teófilo Benites Gil*

Los hallazgos en la Tabla 3, muestran que la gestión educativa es valorada mayoritariamente como aceptable (43,9%), seguida de un porcentaje considerable que la percibe como óptima (39,0%). Esto indica avances apreciables en los procesos institucionales, aunque todavía existen aspectos por mejorar. Un 17,1% la califica como deficiente, lo cual señala la necesidad de fortalecer ciertos componentes de la gestión. Desde una perspectiva teórica, este escenario sugiere que los procesos de planeación, organización y control se encuentran medianamente afianzados, siguiendo los principios clásicos propuestos por Fayol

(1916) y Chiavenato (2011), no obstante, la prevalencia de valoraciones intermedias indica que aún falta consolidar la coherencia en la cultura organizacional, elemento que Robbins (2004) considera indispensable para alcanzar una gestión de excelencia. Al contrastar estos hallazgos con la evidencia empírica, se observa una clara convergencia con investigaciones previas. En primer lugar, la funcionalidad limitada del sistema coincide con lo reportado por Navarrete et al. (2022), quienes describen gestiones que, si bien son operativas, no logran su máximo potencial debido a carencias en la comunicación y el liderazgo pedagógico. Asimismo, los resultados se alinean con las conclusiones de Giler (2020) y Herrera (2021), quienes señalan que muchas administraciones escolares cumplen con sus roles básicos sin generar un impacto transformador en el desempeño docente, una realidad recurrente en instituciones con recursos limitados, asimismo, los aportes de Chicaiza

Tabla 4 *Nivel de aplicación de las metodologías activas en la Institución Educativa N° 80272 Teófilo Benites Gil*

Nivel	**n**	**%**
Básico	5	12,2
Intermedio	21	51,2
Avanzado	15	36,6
Total	41	

Nota. Información obtenida del cuestionario aplicado al personal docente y administrativo de la *Institución Educativa N° 80272 Teófilo Benites Gil*

Los resultados en la Tabla 4, muestran que la variable metodologías activas se concentra principalmente en un nivel intermedio (51,2%). Un 36,6% alcanza un nivel avanzado, evidenciando prácticas más consolidadas y coherentes con enfoques activos; y el 2,2% se ubica en el nivel básico, indicando que aún existen docentes que requieren mayor fortalecimiento en el uso de estas estrategias. Visualizando teóricamente este escenario es coherente con los postulados de Piaget (1970) y Bruner (1966), quienes sostienen que el aprendizaje activo demanda experiencias estructuradas y significativas que promuevan la retroalimentación constante; sin embargo, los resultados indican que tales experiencias no poseen la continuidad necesaria para consolidar aprendizajes profundos. Asimismo, aunque Vygotsky (1978) enfatiza que el trabajo colaborativo es esencial para el desarrollo de funciones psíquicas superiores, la persistencia de docentes en niveles básicos revela que estos principios socioculturales no se han integrado plenamente en la cotidianidad del aula. Al contrastar esta realidad con la literatura científica, se observan coincidencias con los estudios de Marcillo et al. (2024), quienes identificaron que la falta de capacitación continua y la escasez de recursos impiden que la innovación pedagógica trascienda los esfuerzos aislados. Esta heterogeneidad en la práctica también es analizada por Pacheco (2024), quien atribuye el éxito de estrategias como el aula invertida a la preparación docente y al liderazgo directivo, factores que condicionan la estabilidad de estas metodologías. Por su parte, León et al. (2025) añaden que la implementación suele concentrarse en técnicas más accesibles, como el aprendizaje cooperativo, debido a las barreras técnicas que presentan otros modelos más complejos, de igual forma, bajo la óptica de la pedagogía crítica de Freire (1970), se interpreta que la institución posee condiciones iniciales favorables para el cambio, pero aún no logra consolidar un entorno donde el estudiante sea el protagonista absoluto y constante en la construcción de su propio conocimiento. En el marco del tercer objetivo específico, los resultados evidenciaron una vinculación positiva muy alta y estadísticamente sustantiva entre la gestión educativa y el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Esta sólida relación permite afirmar que el fortalecimiento de la gestión institucional está intrínsecamente asociado con una mayor calidad en la implementación del ABP, una metodología cuya naturaleza multidimensional exige planificación estratégica, acompañamiento docente y un (2024) refuerzan la idea de que la calidad de la gestión está intrínsecamente ligada al seguimiento académico y al acompañamiento docente, procesos que en esta institución se manifiestan de forma parcial. Por lo tanto, la presencia de niveles intermedios subraya la necesidad de evolucionar desde una administración de recursos hacia un liderazgo pedagógico que integre mecanismos uniformes de monitoreo y retroalimentación continua. En relación con el segundo objetivo específico, los hallazgos demuestran que las metodologías activas se sitúan en un nivel intermedio dentro de la institución, con una prevalencia del 51,2% entre el personal docente. Esta distribución sugiere que, si bien existe una inclinación mayoritaria hacia modelos educativos centrados en el estudiante, su aplicación resulta todavía parcial, heterogénea y carente de una articulación sistemática con los procesos curriculares.

liderazgo pedagógico orientado a la innovación.

Tabla 5
relación entre la gestión educativa y la dimensión aprendizaje basado en proyectos de las metodologías activas

Rho de Spearman	Gestión educativa	Coeficiente de correlación
		Sig.
		N
	Aprendizaje basado en proyectos	Coeficiente de correlación
		Sig.
		N

Nota. Información obtenida del cuestionario aplicado al personal docente y administrativo de la *Institución Educativa N° 80272 Teófilo Benites Gil*

En la tabla 5 la correlación de Spearman muestra un 0,840 de coeficiente, observando una relación altamente positiva entre la gestión educativa y el aprendizaje basado en proyectos. Este resultado sugiere que, en cuanto la gestión institucional mejora, también la implementación de proyectos en el aula se fortalece. El valor de significancia p < ,001 confirma que la asociación es estadísticamente significativa, por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna. En conjunto, los datos evidencian que una gestión educativa adecuada contribuye de manera directa al desarrollo efectivo del enfoque por proyectos. Desde la perspectiva de Bruner (1966), el aprendizaje por descubrimiento se potencia en entornos donde el docente guía la exploración y construcción de significados, procesos que dentro del ABP requieren de un soporte institucional que facilite la flexibilidad organizativa y la articulación curricular necesaria para resolver retos de la realidad. Asimismo, la teoría sociocultural de Vygotsky (1978) refuerza estos hallazgos al destacar la importancia de la mediación pedagógica y la interacción social en el éxito de este modelo educativo. Al contrastar estos datos con la literatura científica, se observan coincidencias significativas con el estudio de Portero y Medina (2025), quienes identificaron que el ABP prevalece en contextos donde existe un liderazgo directivo que promueve activamente el apoyo institucional. Del mismo modo, Aucatoma et al. (2025) sostienen que la eficacia de las metodologías activas depende directamente de la formación docente y la disponibilidad de recursos gestionados por la institución. Esta premisa es respaldada por Albán et al. (2024), quienes coinciden en que la planificación estratégica y la dirección institucional motivan a los docentes a experimentar con metodologías de alta complejidad. De igual manera, los aportes de Fuentes (2025) reafirman que un liderazgo pedagógico dinámico es el factor determinante para fomentar la investigación, la creatividad y el pensamiento crítico, pilares fundamentales para que el Aprendizaje Basado en Proyectos se desarrolle con la continuidad y la calidad requeridas en el entorno escolar. En cuanto a los hallazgos del cuarto objetivo específico, se evidenció una vinculación positiva muy alta y estadísticamente sustantiva entre la gestión educativa y el Aprendizaje Basado en Problemas. Esta relación indica que una percepción docente de gestión sólida incrementa la propensión a implementar estrategias de resolución de problemas con mayor frecuencia y profundidad.

Tabla 6 *Relación entre la gestión educativa y la dimensión aprendizaje basado en problemas de las metodologías activas*

Rho de Spearman	Gestión educativa	Coeficiente de correlación
		Sig.
		N
	Aprendizaje basado en problemas	Coeficiente de correlación
		Sig.
		N

Nota. Información obtenida del cuestionario aplicado al personal docente y administrativo de la *Institución Educativa N° 80272 Teófilo Benites Gil*

La tabla 6 especifica que el coeficiente de Spearman obtenido (ρ = 0,823) evidencia una vinculación altamente positiva entre la gestión educativa y el aprendizaje basado en problemas. Esto indica que mejores niveles de gestión se asocian con una aplicación más sólida de esta metodología en el aula. El valor de significancia p < ,001 confirma que la relación es estadísticamente significativa, permitiendo rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna. En síntesis, una gestión educativa fortalecida parece favorecer la formulación, análisis y resolución de problemas como estrategia pedagógica. Según explica Hmelo-Silver (2004), este modelo exige que los discentes desarrollen habilidades de análisis crítico, síntesis de información y resolución colaborativa, procesos que requieren de un entorno institucional que facilite recursos didácticos, tiempos de planificación y espacios de retroalimentación pedagógica. En este sentido, la alta correlación sugiere que la institución ofrece condiciones organizativas que permiten aplicar esta metodología con estabilidad, incluso cuando la gestión global se sitúa mayoritariamente en un nivel intermedio. Desde el enfoque constructivista, esta dinámica se apoya en los planteamientos de Piaget (1970) sobre el conflicto cognitivo como motor del aprendizaje y en la teoría de Vygotsky (1978) respecto a la relevancia de la

interacción social en la resolución de problemas. La validez de estos resultados se ve reforzada por los antecedentes de Aucatoma et al. (2025), quienes concluyeron que el desarrollo del pensamiento crítico a través de esta metodología depende directamente del respaldo institucional y la formación docente. Esta coincidencia demuestra que la gestión educativa actúa como una facilitadora esencial, tal como sugieren Monar et al. (2025) señalando que, sin una visión institucional orientada a la innovación, la simple incorporación de tecnología no garantiza aprendizajes significativos, ya que estas prácticas tienden a aplicarse de manera fragmentada o superficial. Por otro lado, el comportamiento de esta relación se comprende mejor bajo los aportes de Slavin (2002), quien sostiene que las prácticas basadas en evidencia requieren un liderazgo administrativo que garantice recursos y evaluación continua; por el contrario, en gestiones con debilidades en la coordinación y la retroalimentación, las metodologías complejas como el Aprendizaje Basado en Problemas tienden a diluirse debido a la falta de seguimiento y planificación rigurosa (Parra y Cherre, 2025). En relación con el quinto objetivo específico, los resultados determinaron una vinculación positiva muy alta y estadísticamente relevante entre la gestión educativa y el aprendizaje cooperativo. Esta dimensión resultó ser la más sensible a la calidad de la gestión institucional, lo que sugiere que una administración sólida, participativa y organizada potencia directamente la efectividad de las dinámicas colaborativas en el aula

Tabla 7 *Relación entre la gestión educativa y la dimensión aprendizaje cooperativo de las metodologías activas*

		Gestión educativa
Rho de Spearman	Coeficiente de correlación	,860
Aprendizaje cooperativo	Sig.	
	N	

Nota. Información obtenida del cuestionario aplicado al personal docente y administrativo de la *Institución Educativa N° 80272 Teófilo Benites Gil*

La tabla 7 muestra que el coeficiente de Spearman (ρ = 0,860) revela una vinculación altamente positiva entre la gestión educativa y el aprendizaje cooperativo. Este valor indica que una gestión institucional fortalecida se asocia con una implementación más efectiva del trabajo en equipo, la interdependencia positiva y la responsabilidad individual en el aula. La significancia estadística p < ,001 confirma la validez del hallazgo, por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna. En conjunto, los datos muestran que una gestión educativa sólida favorece de manera notable el desarrollo de dinámicas colaborativas entre los estudiantes. Según explican Johnson et al. (1998), el éxito del modelo cooperativo depende de estructuras de interdependencia positiva, responsabilidad individual y competencias interpersonales, factores que están estrechamente ligados a elementos institucionales como la comunicación interna y el liderazgo pedagógico. Esta estrecha asociación refleja que los docentes se sienten más dispuestos a aplicar estrategias cooperativas cuando el centro educativo ofrece una coordinación interna clara y una cultura orientada al trabajo conjunto. La evidencia empírica respalda consistentemente esta tendencia, como se observa en el estudio de Flor y Obaco (2024), donde el fortalecimiento del aprendizaje cooperativo se vinculó directamente con la percepción de apoyo institucional y formación continua. En sintonía con esto, investigaciones de Meza et al. (2021) y Herrera (2021) confirman que la capacidad de la institución para gestionar conflictos y promover el trabajo colegiado actúa como un mediador clave para la implementación de estrategias colaborativas, de igual manera, desde la óptica de la gestión escolar, Leithwood et al. (2020) destacan que el liderazgo pedagógico es el motor principal del trabajo colaborativo, ya que facilita la construcción colectiva de metas educativas. Por tanto, la alta correlación hallada en esta investigación es coherente con la idea de que un liderazgo directivo que fomenta la participación y la coordinación impacta de manera decisiva en la calidad de las interacciones cooperativas dentro del salón de clases. En relación con los hallazgos del sexto objetivo específico, se determinó una vinculación positiva alta y estadísticamente sustantiva entre la gestión educativa y el aprendizaje basado en el pensamiento. Aunque esta correlación presenta un valor ligeramente inferior al de otras dimensiones, constituye una asociación sólida que demuestra cómo una gestión organizada, dotada de claridad y liderazgo pedagógico, influye significativamente en la implementación de estrategias orientadas al pensamiento crítico, el pensamiento visible y la metacognición.

Tabla 8 *Relación entre la gestión educativa y la dimensión aprendizaje basado en el pensamiento de las metodologías activas*

Rho de Spearman	Coeficiente de correlación	
Aprendizaje		

basado en el pensamiento	Sig.	<,001
	N	41

Nota. Información obtenida del cuestionario aplicado al personal docente y administrativo de la *Institución Educativa N° 80272 Teófilo Benites Gil*

La tabla 8 especifica que el coeficiente de Spearman (ρ = 0,799) muestra una vinculación altamente positiva entre la gestión educativa y el aprendizaje basado en el pensamiento. Esto implica que, a medida que la gestión institucional se fortalece, también aumenta la integración de rutinas, metacognición y estrategias de razonamiento en el aula. La significancia p < ,001 respalda la fiabilidad del resultado, permitiendo rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna. En síntesis, una gestión educativa adecuada favorece la promoción del pensamiento profundo y estructurado en los estudiantes. Al respecto, Verdezoto et al. (2025) subrayan que el desarrollo de habilidades cognitivas superiores está condicionado por el respaldo institucional y la formación pedagógica continua. Esta idea coincide con los resultados observados, sugiriendo que los docentes integran estrategias de pensamiento en función de la medida en que perciben una estructura directiva que orienta, acompaña y genera condiciones favorables para la innovación. Asimismo, Jara et al. (2025) señalan que las metodologías enfocadas en la comprensión profunda y el análisis reflexivo se aplican con mayor frecuencia en instituciones que poseen un liderazgo activo y una visión inclusiva compartida sobre el fortalecimiento de competencias cognitivas. En sintonía con esto, autores como Fullan (2001) enfatizan que la mejora de las actividades de pensamiento en el aula depende de una cultura institucional que promueva la autonomía docente y el aprendizaje profesional. De igual modo, Sallis (2014) vincula la calidad educativa con la capacidad de crear culturas basadas en evidencias, lo cual impacta directamente en la práctica del pensamiento visible. En definitiva, dado que el aprendizaje basado en el pensamiento requiere tiempos amplios para la planificación y la reflexión, su viabilidad institucional depende de procesos de gestión educativa que garanticen la estructuración adecuada de las actividades y el seguimiento de las evidencias de aprendizaje. En lo que respecta al séptimo objetivo específico, los hallazgos revelaron una relación positiva muy alta y estadísticamente significativa entre la gestión educativa y la aplicación del aula invertida. Esta correlación indica que la implementación efectiva de dicha metodología está estrechamente supeditada a las condiciones organizativas, al liderazgo pedagógico y al acompañamiento institucional que perciben los docentes. Dado que el aula invertida exige una reorganización profunda de la dinámica de enseñanza, sus resultados dependen críticamente de la calidad de la gestión.

Tabla 9 *Relación entre la gestión educativa y la dimensión aprendizaje Aula Invertida de las metodologías activas*

		Aula Invertida
Rho de Spearman	Coeficiente de correlación	,834
	Sig.	<,001
	N	41
Aprendizaje	Coeficiente de correlación	,834
	Sig.	<,001
	N	41
Gestión educativa	Coeficiente de correlación	,834
	Sig.	<,001
	N	41

Nota. Información obtenida del cuestionario aplicado al personal docente y administrativo de la *Institución Educativa N° 80272 Teófilo Benites Gil*

En la tabla 9 se observa que el coeficiente de Spearman (ρ = 0,834) señala una relación altamente positiva entre la gestión educativa y el aprendizaje en modalidad de Aula Invertida. Este resultado insinúa que una gestión institucional sólida favorece el uso adecuado de recursos previos, la verificación del trabajo autónomo y el aprovechamiento del tiempo de clase para actividades prácticas. La significancia p < ,001 confirma la solidez estadística del hallazgo, permitiendo rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna. En conjunto, la gestión educativa demuestra ser un agente relevante para potenciar el efecto del enfoque de Aula Invertida. Al respecto, Pacheco (2024) sostiene que este modelo dinamiza el aprendizaje siempre que exista un respaldo directivo sólido, lo cual coincide con lo observado en la institución estudiada, donde una gestión medianamente sólida basta para sostener niveles significativos de aplicación. Asimismo, León et al. (2025) reportan que los docentes adoptan estrategias activas con mayor frecuencia cuando la institución fomenta una cultura de innovación y facilita espacios para el trabajo colaborativo. Desde el marco teórico, los aportes de Fullan (2001) permiten comprender que el aula invertida requiere una transformación cultural que trascienda la labor individual del docente; por ello, la gestión debe liderar procesos de cambio y promover el uso estratégico de tecnologías. Cuando estas condiciones convergen, el profesorado se siente motivado para reestructurar su práctica, tal como evidencia la alta correlación obtenida en el estudio. Por su parte, autores como Sallis (2014) y Leithwood et al. (2020) subrayan que la calidad educativa se fortalece mediante la integración de tecnología, liderazgo y trabajo colegiado, pilares

indispensables para el diseño de materiales y la planificación de actividades prácticas. En definitiva, la viabilidad del aula invertida demanda que la gestión educativa asegure un equilibrio entre las exigencias pedagógicas y las condiciones organizativas, garantizando el acceso a recursos y una distribución ordenada de las cargas laborales docentes.

CONCLUSIONES

La presente investigación permitió determinar que existe una vinculación positiva muy alta y estadísticamente significativa entre la gestión educativa y la implementación de metodologías activas en la Institución Educativa N° 80272 Teófilo Benites Gil durante el periodo 2025. Los hallazgos demuestran que el fortalecimiento de los procesos de planificación, organización y liderazgo pedagógico por parte de la directiva actúa como un catalizador directo para la innovación docente; a medida que la gestión institucional se percibe como más sólida y colaborativa, aumenta de forma correlativa la adopción de estrategias pedagógicas dinámicas. A nivel descriptivo, se identificó que tanto la gestión educativa como el uso de metodologías activas predominan en un nivel intermedio, con una tendencia favorable hacia el nivel avanzado en un segmento representativo de la muestra. Este escenario revela una institución con procesos funcionales en desarrollo, donde la aplicación de estrategias como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y el Aprendizaje Basado en Problemas se ve beneficiada por el acompañamiento docente y la claridad en los objetivos institucionales, estimulando el pensamiento crítico y la capacidad de indagación en el estudiantado. De manera específica, el aprendizaje cooperativo destacó como la dimensión con mayor grado de dependencia respecto a la gestión, subrayando que la creación de un clima institucional armónico es indispensable para fomentar el trabajo en equipo y la interdependencia positiva en el aula. Por otro lado, la implementación del aula invertida y las estrategias basadas en el pensamiento evidenciaron que la disponibilidad de recursos y la flexibilidad organizativa son determinantes para que el docente pueda trascender los modelos tradicionales, en ese sentido, los resultados sugieren que, para alcanzar una excelencia pedagógica sistemática, es imperativo consolidar una gestión directiva que no solo administre recursos, sino que promueva activamente un sistema de liderazgo y apoyo constante a la labor docente.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco de todo corazón a la dirección, al personal docente y administrativo de la Institución Educativa N° 80272 Teófilo Benites Gil, por darme el apoyo logístico durante la aplicación de los instrumentos, su colaboración fue definitivamente muy importante en esta investigación, lo cual sinceramente espero corresponder algún día.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albán Sigcha, I., García Chávez, G., Guato Caisapanta, B., Romero Ontaneda, N. y Mera Quillupangui, M. (2024). La gestión pedagógica y su incidencia en las metodologías activas de los docentes. LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades 5 (6), 531 – 541. https://doi.org/10.56712/latam.v5i6.3026

Álvarez Minaya, M. y Campos Cabanillas, Y. (2025). *Metodología activa en el desarrollo de la competencia explica el mundo físico del área de ciencia y tecnología en una institución educativa de la Provincia de Huaura, año 2024*. [Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión] Huaura – Perú. https://repositorio.unjfsc.edu.pe/handle/20.500.14067/11474

Aucatoma Gómez, A., Chango Paz, G., Tapia Paredes, M., Tapia Paredes, T. y Jiménez Chasi, JGJ (2025). *Implementación de metodologías activas en Educación Básica: Desafíos desde el desarrollo del pensamiento crítico en la resolución de problemas.* Revista Multidisciplinar Prospherus, 2 (4), 435-454. https://prospherus.com/index.php/files/article/view/157/337

Arias Ortiz, E., Giambruno, C., Morduchowicz, A., y Pineda, B. (2024). *El estado de la educación en América Latina y el Caribe 2023*. https://doi.org/10.18235/0005515

Bolívar Botia, A. (2010). *La dirección escolar: Liderazgo para el aprendizaje*. Universidad de Granada. Graó https://www.researchgate.net/publication/293237940_Liderazgo_para_el_aprendizaje

Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Belknap Press of Harvard University Press. https://es.scribd.com/document/7

04914364/Bruner-J-S-1966-Toward-a-Theory-of-Instruction-Vol-59-Harvard-University-Press

Castillo Tomalá, M. (2022). *La gestión educativa y su relación con el desempeño docente en la Unidad Educativa el Triunfo*. [Tesis de Maestría. Universidad Estatal de Milagro.] Milagro – Ecuador. http://repositorio.unemi.edu.ec/bitstream/123456789/6745/1/CASTILLO%20TOMALA%20MICHELLE%20KATHERINE.pdf

Carrasco Diaz, S. (2009). *Metodología de la investigación científica.* Lima, Perú: San Marcos. E I R LTDA

Chiavenato, I. (2011). *Introducción a la teoría general de la administración* (8.ª ed.). McGraw-Hill. https://www.universitarialibros.com/libro/introduccion-a-la-teoria-general-de-la-administracion-8-ed_88634

Chicaiza Machay, S. (2024). La Gestión Educativa y el Desempeño Docente en una Institución Educativa Pública. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8(5), 5036-5054. https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/13947/19996

Dahnke Gordon, L. (1989). *Investigación y comunicación.* In. C Fernández-Collado y Dahke (Eds), La comunicación humana. Ciencia Social. México: Mg Graw Hill.

Díaz Lazo, C. (2024). *Gestión educativa y desempeño docente en las instituciones educativas multigrado de la provincia de Huancayo.* [Tesis Doctoral. Universidad Nacional del Centro del Perú.] Huancayo – Perú. https://repositorio.uncp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12894/10628/T010_19870142_D.pdf?sequence=8&isAllowed=y

Fayol, H. (1916). *Administration industrielle et générale*. Dunod. https://es.scribd.com/document/773536020/Administracion-Industrial-y-General-1916-Henry-Fayol-Libro

Farfán Suárez, C. y Jara Gonzáles, E. (2024). *Gestión educativa y desempeño docente en las instituciones educativas primarias del distrito San Juan Provincia de Cutervo 2024*. [Tesis de Maestría. Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI] https://repositorio.uct.edu.pe/server/api/core/bitstreams/60aeb43c-e61a-4748-a014-ad15dbd269f6/content

Fernández Pizán, J. (2024). *Liderazgo directivo y su relación con la gestión educativa de la IE Ramón Castilla, Alto Trujillo-2020*. [Tesis de Maestría. Universidad Nacional de Trujillo.] Trujillo – Perú. https://dspace.unitru.edu.pe/items/04929a26-8cf7-430e-8de5-25fbcd64ac58

Flor García, M. y Obaco Soto, E. (2024). *Las Metodologías Activas y su Impacto en el Rendimiento Académico de los Estudiantes. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *8*(2), 4172-4191. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10829 https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/10829/15957

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed.* Continuum. https://www.researchgate.net/publication/260297860_Paulo_Freire's_Pedagogy_of_the_Oppressed

Fuentes Torres, L. (2025). *Gestión educativa y desempeño docente según la percepción de los estudiantes del nivel operativo del Sencico-Lambayeque, 2024.* [Tesis de Maestría. Universidad Continental] Lima – Perú. https://repositorio.continental.edu.pe/handle/20.500.12394/17017

Fullan, M. (2001). Leading in a culture of change. Jossey-Bass. https://michaelfullan.ca/books/leading-in-a-culture-of-change-second-edition/

Gamarra Astuhuaman, G., Berrospi Feliciano, J., Pujay Cristóbal, O. y Cuevas Cipriano, R. (2008). *Estadística e investigación.* Lima. Perú: Editorial San Marcos.

Giler Maridueña, S. (2020). *Gestión educativa y su relación con el desempeño docente en la Unidad Educativa Milenium Guayaquil 2020.* [Tesis de Maestría. Universidad César Vallejo] https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/61844

Herrera Díaz, G. (2021). *La gestión educativa y su relación con el desempeño docente en la Institución Educativa "Sagrado Corazón" de Arequipa, 2020.* [Tesis de Maestría. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa] Arequipa – Perú. https://repositorio.unsa.edu.pe/items/6dd3c559-3b9b-48d8-816c-eb4dda5e79c5

Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la* investigación. Mc. Graw-Hill. https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista-Metodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf

Hmelo Silver, C. (2004). *Problem-based learning: What and how do students learn?* Educational Psychology Review, 16(3), 235–266. https://docdrop.org/static/drop-pdf/Hmelo-Silver2004-ZZaX8.pdf

Infobae Perú (2025). *Inicio del año escolar 2025: ¿están los docentes y estudiantes del Perú listos para la era digital?* https://www.infobae.com/peru/2025/02/07/inicio-del-ano-escolar-2025-estan-los-docentes-y-estudiantes-del-peru-listos-para-la-era-digital/

Jara Gonzabay, A., Jaramillo Pilay, G. y Vera Tomalá, A. (2025). *Metodologías Activas Enfocadas en Potenciar la Educación Inclusiva.* Ibero Ciencias - Revista Científica Y Académica - ISSN 3072-7197, 4(4), 1869-1887. https://doi.org/10.63371/ic.v4.n4.a467 https://revistaiberociencias.org/index.php/multidisciplinar/article/view/467/1562

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1998). *Cooperative learning returns to college: What evidence is there that it works? Change:* The Magazine of Higher Learning, 30(4), 26–35. https://doi.org/10.1080/00091389809602629

Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2020). *Siete afirmaciones contundentes sobre el liderazgo escolar exitoso: una revisión.* School Leadership & Management, 40 (1), 5–22. https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077

León Ortiz, L., Loja Sari, J., Llanos Bravo, A. y Arteaga Cedeño, W. (2025). *Evaluación formativa y metodologías activas: un eje para la Educación Superior.* Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual "ALCON", 5 (5), 45-60. https://soeici.org/index.php/alcon/article/view/813/1378

Marcillo Ñacato, J, Posso Pacheco, R., Aguinda Cajape, V. y Maqueira Caraballo, G. (2024). Gestión escolar: calidad de la educación centrada en la persona. Revista Venezolana De Gerencia, 29(12), 1514-1529. https://doi.org/10.52080/rvgluz.29.e12.40

Meza Revatta, L., Torres Miranda, J. y Mamani Benito, O. (2021). *Gestión educativa como factor determinante del desempeño de docentes de educación básica regular durante la pandemia Covid-19, Puno-Perú.* Apuntes Universitarios, 11(1), 23–35. https://apuntesuniversitarios.upeu.edu.pe/index.php/revapuntes/article/view/543

Miranda Bajaña, R. y Choez Calderón, C. (2024). *Impacto de las metodologías activas en el rendimiento académico y la motivación de los estudiantes: Una revisión sistemática de la literatura*. Revista Científica Multidisciplinar G-Nerando, *5*(2), Pág. 1141 –. https://doi.org/10.60100/rcmg.v5i2.305 https://revista.gnerando.org/revista/index.php/RCMG/article/view/305/288

Monar Panata, L., Rea Quisirumbay, E., San Martin Ojeda, M. y Carrión Medina, M. (2025). El rol de las metodologías activas en el desarrollo de competencias del siglo XXI. Polo del Conocimiento, 10(9), 3129-3151. https://www.polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/10502

Navarrete Criollo, C., Quisintuña Guamán, L., Falconi Asanza, A. y Castillo Montúfar, C. (2024). *La Gestión Educativa y su Incidencia en el Proceso de Enseñanza Aprendizaje en Bachillerato*: Revista Scientific, *9*(Ed. Esp. 2), 103–121. https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.E2.5.103-121

Ñaupas Paitán, H., Mejía Mejía, E., Novoa Ramírez, E. y Villagómez Paucar, A. (2014) *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis.* Ediciones de la U. https://www.lopezgalvezasesores.com/descargas/metodologia_investigaci%C3%B3n.pdf

Obeso Ponce, R. (2024). *Gestión educativa y rendimiento académico en estudiantes de la I.E. Rafael Narváez Cadenillas, Trujillo, 2022.*

[Tesis de Maestría. Universidad Nacional de Trujillo] Trujillo – Perú. https://dspace.unitru.edu.pe/items/2ae79257-e5a4-4a83-8729-e39360130afd

Orellana Guevara, C. (2024). *Gestión educativa de frente a la globalización: reto ante la transformación digital.* Revista Perspectivas, 9 (24), 47-57. Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia. https://portal.amelica.org/ameli/journal/638/6384708004/html/

Pacheco Moreno, E. (2024). *Metodologías activas en enseñanza-aprendizaje de Cálculo integral en la Carrera Pedagogía de las Ciencias Experimentales Matemáticas y Física de la UNACH.* [Tesis de Maestría. Universidad Nacional de Chimborazo.] Riobamba – Ecuador. http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/12626

Parra Panduro, K. y Cherre Antón, C. (2025). *Metodologías activas para el aprendizaje*. Revisión sistemática. CIENCIAMATRIA, 11(21), 402-423. https://doi.org/10.35381/cm.v11i21.1763 https://cienciamatriarevista.org.ve/index.php/cm/article/view/1763/2943

Piaget, J. (1970). *Psychology and pedagogy*. Viking Press. https://es.scribd.com/document/633651964/Psicologia-y-pedagogia-piaget

Portero Sánchez, F. y Medina Chicaiza, R. (2025). *Estudio teórico sobre Metodologías Activas en la educación básica.* Revista Espacios, 46(1), 68. https://www.revistaespacios.com/a25v46n01/a25v46n01p06.pdf

Rekalde, I., Vizcarra, M. y Macazaga, A. (2014). *La observación como estrategia de investigación para construir contextos de aprendizaje y fomentar procesos participativos.* Educación XXI, 17 (1), 201-220.

Robbins, S. (2004). *Comportamiento organizacional.* Pearson Educación. https://frrq.cvg.utn.edu.ar/pluginfile.php/15550/mod_resource/content/0/ROBBINS%20comportamiento-organizacional-13a-ed-_nodrm.pdf

Rodríguez Jiménez, A., y Pérez Jacinto, A. (2017). *Métodos científicos de indagación y de construcción del conocimiento*. Revista Escuela de Administración de Negocios, (82), 175–195. https://doi.org/10.21158/01208160.n82.2017.1647

Rodríguez Rodríguez, J. y Reguant Álvarez, M. (2020). *Calcular la fiabilidad de un cuestionario o escala mediante el SPSS: el coeficiente alfa de Cronbach.* REIRE, 13(2). https://doi.org/10.1344/reire2020.13.230048

Salkind, N. (1999). *Métodos de investigación*. Pearson Educación. https://books.google.com.pe/books/about/M%C3%A9todos_de_investigaci%C3%B3n.html?id=3uIW0vVD63wC

Sallis, E. (2014). *Total quality management in education.* Routledge. https://herearmenia.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/09/ebooksclub-org__total_quality_management_in_education.pdf

Slavin, R. (2002). *Evidence-based education policies: Transforming educational practice and research.* Educational Researcher, 31(7), 15–21. https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X031007015

UNESCO (2005). *Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146180_spa*

Useche, M., Artigas, W., Queipo, B. y Perozo, É. (2019). *Técnicas e instrumentos de recolección de datos cuali-cuantitativos.* Universidad de la Guajira. https://repositoryinst.uniguajira.edu.co/handle/uniguajira/467

Verdezoto Cepeda, J., Tipanluisa Irazabal, D., Llaulli Mejía, C., Cazar Valencia, M. y Cun Aldaz, P. (2025). *Metodologías activas en el aula: impacto en la motivación y el aprendizaje de los estudiantes.* Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 9(3), 5248-5270. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i3.18159 https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/18159/26041

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Harvard University Press. https://w.pauldowling.me/rtf/2021.1/readings/LSVygotsky_1978_MindinSocietyDevelopmentofHigherPsycholo.pdf

ANEXOS

ANEXO 1. CUESTIONARIO SOBRE GESTIÓN EDUCATIVA

Estimado docente; a continuación, usted encontrará un cuestionario, cuyo objetivo fundamental es conocer cómo se viene desarrollando la gestión educativa, en nuestro colegio. Recuerde que no existen respuestas correctas ni incorrectas, solo marque con un aspa (x) aquella proposición que mejor exprese su punto de vista, de acuerdo al siguiente código.

Aspectos del cuestionario:

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

Asegúrese de marcar todos los ítems.
Por favor conteste con sinceridad.
Muchas gracias.

No	ÍTEMS	PUNTAJE				
	Dimensión 1: PLANEACIÓN	1	2	3	4	5
1	La institución educativa cuenta con el Proyecto Educativo Institucional.					
2	El Proyecto Educativo Institucional cuenta con una misión y visión realista.					
3	Participó usted en la elaboración del Plan Anual de Trabajo.					
4	Los objetivos del Plan Anual de Trabajo responden a las necesidades de la institución educativa.					
5	Su institución educativa cuenta con proyectos de innovación pedagógica.					
	Dimensión 2: ORGANIZACIÓN					
6	La dirección ha realizado la selección del personal calificado adecuadamente.					
7	El Reglamento Interno guarda coherencia con la política educativa.					
8	La Institución Educativa cuenta con su organigrama estructural.					
9	Se ha capacitado oportunamente al personal docente.					
10	La dirección genera un clima institucional adecuado.					
	Dimensión 3: DIRECCIÓN					
11	Cree usted que la dirección ha cumplido con el Plan del Proyecto Educativo Institucional.					
12	Cree usted que la dirección toma decisiones de mando.					
13	Considera usted que la institución está orientada hacia el logro de su horizonte institucional.					
14	Establece sistemas de comunicación horizontal.					
15	Los directivos fomentan el trabajo individualizado y mecanizado.					
	Dimensión 4: EVALUACIÓN					
16	Evalúa permanentemente el logro de acciones.					
17	Supervisa y monitorea las acciones desarrolladlas por los docentes.					
18	Propone planes de mejora.					
19	Los directivos toleran cualquier comportamiento del grupo.					
20	Motiva y estimula los resultados individuales y colectivos.					

ANEXO 2. CUESTIONARIO DE METODOLOGÍAS ACTIVAS

Estimado docente; a continuación, usted encontrará un cuestionario, referente a las metodologías activas, que Ud. aplica dentro de la Institución Educativa, el mismo que deberá responder con sinceridad. Asimismo, le recordamos que no existen respuestas correctas ni incorrectas, solo marque con un aspa (x) aquella proposición que mejor exprese su punto de vista, de acuerdo al siguiente código.

Aspectos del cuestionario:

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

Asegúrese de marcar todos los ítems.
Por favor conteste con sinceridad.
Muchas gracias.

No	ÍTEMS	PUNTAJE				
	Dimensión: Aprendizaje basado en proyectos	1	2	3	4	5
1	Diseñé criterios de evaluación claros (rúbricas o listas de cotejo) que miden la calidad del producto final y el proceso.					
2	Proporcioné a los estudiantes la autonomía necesaria para tomar decisiones significativas sobre la planificación y ejecución del proyecto.					
3	Implementé mecanismos de seguimiento periódico (ej. reuniones, bitácoras) para monitorear el progreso de los equipos.					
4	Considero que el proyecto planteado es relevante y auténtico, conectando los contenidos curriculares con desafíos del mundo real.					
	Dimensión: Aprendizaje basado en problemas					
5	El problema que presenté requiere que los estudiantes investiguen contenidos conceptuales que no fueron abordados previamente en clase.					
6	Mi rol durante las sesiones se centró principalmente en facilitar la discusión y hacer preguntas de guía, en lugar de dar respuestas directas.					
7	Dediqué tiempo en la planificación para que los estudiantes identificaran sus lagunas de conocimiento antes de iniciar la investigación.					
8	Evalué la profundidad del análisis realizado por los estudiantes, incluyendo la justificación de la solución propuesta.					
	Dimensión: Aprendizaje cooperativo					
9	Estructuré las tareas de manera que la contribución de cada miembro fuera indispensable para el éxito del equipo (interdependencia positiva).					
10	Dediqué tiempo a enseñar explícitamente a los estudiantes habilidades sociales necesarias para trabajar en grupo (ej. escuchar, disentir).					
11	Implementé una evaluación individual que asegura que cada estudiante sea responsable de su aprendizaje (responsabilidad individual).					
12	Fomenté que los equipos realizaran una autoevaluación periódica de su funcionamiento y dinámica interna (procesamiento grupal).					
	Dimensión: Aprendizaje basado en el pensamiento					
13	Integro y modelo el uso de rutinas o mapas de pensamiento específicos para organizar y guiar el razonamiento de los estudiantes.					
14	Diseñé actividades que requieren que los estudiantes justifiquen cómo llegaron a sus respuestas (fomentando la metacognición).					
15	Planifiqué momentos específicos en la clase para que los estudiantes conecten la información nueva con sus conocimientos previos.					
16	Creo que mis actividades promueven el pensamiento de orden superior (análisis, evaluación, creación) en lugar de solo la memorización.					
	Dimensión: Aprendizaje Aula Invertida (Flipped Classroom)					
17	Diseñé o seleccioné recursos de alta calidad (videos, lecturas) que cubren los contenidos conceptuales de forma clara para el trabajo en casa.					
18	Implementé un mecanismo eficaz para verificar si los estudiantes completaron el trabajo preparatorio antes de la sesión presencial.					
19	Utilizo el tiempo de clase principalmente para actividades prácticas, debates o resolución de problemas complejos.					
20	Considero que el rol de guía y mediador que asumo durante el tiempo presencial es más efectivo que una clase magistral.					