

**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TRUJILLO**  
**BENEDICTO XVI**  
**ESCUELA DE POSGRADO**  
**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN GESTIÓN**  
**Y ACREDITACIÓN EDUCATIVA**



**GESTIÓN DIRECTIVA Y ESTÁNDAR DE ACREDITACIÓN PARA LA**  
**PROGRAMACIÓN CURRICULAR EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA**  
**JUAN PABLO II PAITA 2025**

**Tesis para obtener el grado académico de:**  
**MAESTRA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN: GESTIÓN Y**  
**ACREDITACIÓN EDUCATIVA**

**AUTORES**

**Br. Zapata de Aguilar, Silene Teresa**  
<https://orcid.org/0000-0002-9444-1311>  
**Br. Zapata La Chira, Rosina Micaela**  
<https://orcid.org/0000-0003-2787-0850>

**ASESORA**

**Dra. Cárdenas Rodríguez, Karina Jacqueline**  
<https://orcid.org/0000-0003-1140-4759>

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN**  
**Diseño, desarrollo y evaluación curricular**

**TRUJILLO – PERÚ**  
**2025**

## DECLARATORIA DE ORIGINALIDAD

Señor director de la Escuela de Posgrado: Dr. Jorge Luis Brenis Exebio

Yo, Dra. Karina Jacqueline Cárdenas Rodríguez con DNI N°18169440, como asesora del trabajo de investigación titulado: “GESTIÓN DIRECTIVA Y ESTÁNDAR DE ACREDITACIÓN PARA LA PROGRAMACIÓN CURRICULAR EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA JUAN PABLO II PAITA 2025”, desarrollada por la egresada Silene Teresa Zapata de Aguilar con DNI N°03501355 y Rosina Micaela Zapata La Chira con DNI N°42485416, del Programa de Maestría en: EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN GESTIÓN Y ACREDITACIÓN EDUCATIVA

Considero que dicha tesis reúne las condiciones tanto técnicas como científicas, las cuales están alineadas a las normas establecidas en el reglamento de grados y títulos de la Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI y en la normativa para la presentación de tesis de la Escuela de Posgrado. Por tanto, autorizo la presentación del mismo ante el organismo pertinente para que sea sometido a evaluación por los jurados designados por la mencionada facultad.



---

Dra. Karina Jacqueline Cárdenas Rodríguez

**AUTORIDADES UNIVERSITARIAS**

**EXCMO. MONS. GILBERTO ALFREDO VIZCARRA MORI, SJ**

Arzobispo Metropolitano de Trujillo

Gran Canciller

Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI

**DRA. MARIANA GERALDINE SILVA BALAREZO**

Rectora de la Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI

**DRA. ROMY ANGELICA DÍAZ FERNÁNDEZ**

Vicerrectora Académica

**DRA. ENA CECILIA OBANDO PERALTA**

Vicerrectora de Investigación

**DR. JORGE LUIS BRENIS EXEBIO**

Director de la Escuela de Posgrado

**DRA. TERESA SOFÍA REÁTEGUI MARÍN**

Secretaria General

## DEDICATORIA

*A mis hijos, por ser mi mayor motivación y fortaleza. Cada uno de ustedes me inspira a seguir adelante con amor y determinación, y me da fuerzas para enfrentar cualquier desafío. Gracias por su alegría, su apoyo y por recordarme todos los días el propósito de mi vida. Y a mi esposo, por su apoyo constante e incondicional. Tu amor, comprensión y compromiso me han dado la seguridad de saber que no estoy sola en este camino. Gracias por estar siempre a mi lado, por creer en mí y por ser mi compañero inquebrantable en todos los momentos.*

**Silene Zapata**

*A la memoria de mi madre, que desde el cielo sigue guiando mis pasos. Siempre esperó lo mejor de mí, y sé que hoy, al ver cumplido este logro, está feliz y orgullosa. Sus consejos, enseñanzas y amor incondicional hicieron de mí una mejor persona y me impulsaron a seguir adelante aún en los momentos más difíciles. A mi padre, por brindarme los recursos necesarios, su apoyo constante y sus sabios consejos, que han sido guía y fortaleza a lo largo de este camino. A mis hermanos, por estar siempre presentes, acompañándome con cariño y motivación en cada etapa de mi formación personal y profesional. A mi esposo, por su paciencia, comprensión y apoyo incondicional. Gracias por creer en mí incluso en los días más desafiantes. Y, con especial emoción, a mis hijos, quienes han sido mi mayor inspiración. Su amor, alegría y ternura me impulsaron a no rendirme y a culminar este sueño, para mostrarles que todo es posible con esfuerzo y dedicación.*

**Rosina Zapata**

## **AGRADECIMIENTO**

*Queremos expresar nuestro más sincero agradecimiento a nuestra asesora Cárdenas Rodríguez Karina Jacqueline, por su orientación, apoyo y constante motivación a lo largo de este proceso. Su paciencia y conocimientos fueron fundamentales para la realización de esta tesis.*

*A los docentes que nos permitieron aplicar nuestro instrumento, por su colaboración y por aportar su valiosa experiencia, lo que enriqueció nuestro trabajo.*

*Al director de la Institución Educativa Juan Pablo II Paita, por brindarnos el permiso y las facilidades necesarias para llevar a cabo esta investigación. Su apoyo institucional fue clave para que este proyecto fuera posible.*

## DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD

Nosotras, Silene Teresa Zapata de Aguilar con DNI N°03501355 y Rosina Micaela Zapata La Chira con DNI N°42485416, egresadas del Programa de Estudios de Posgrado de la Maestría en EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN GESTIÓN Y ACREDITACIÓN EDUCATIVA de la Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI, damos fe que hemos seguido rigurosamente los procedimientos académicos y administrativos emanados por la Escuela de Posgrado de la citada Universidad para la elaboración y sustentación de la tesis titulada: “GESTIÓN DIRECTIVA Y ESTÁNDAR DE ACREDITACIÓN PARA LA PROGRAMACIÓN CURRICULAR EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA JUAN PABLO II PAITA 2025”, en el cuál consta de un total de 95 páginas, en las que incluye 9 tablas y más un total de páginas en anexos.

Se deja constancia de la originalidad y autenticidad de la mencionada investigación y declaramos bajo juramento en razón a los requerimientos éticos, que el contenido de dicho documento corresponde a nuestra autoría respecto a redacción, organización, metodología y diagramación. Asimismo, se garantiza que los fundamentos teóricos están respaldados por el referencial bibliográfico, asumiendo un mínimo porcentaje de omisión involuntaria respecto al tratamiento de cita de autores, lo cual es de nuestra entera responsabilidad.

Los autores



---

Silene Teresa Zapata de Aguilar  
DNI N°03501355



---

Rosina Micaela Zapata La Chira  
DNI N°42485416

## ÍNDICE

Declaratoria de Originalidad.....	ii
Autoridades universitarias.....	iii
Dedicatoria.....	iv
Agradecimiento.....	v
Declaratoria de autenticidad .....	vi
RESUMEN .....	viii
ABSTRACT.....	ix
I. INTRODUCCIÓN.....	10
II. METODOLOGÍA.....	36
2.1 Enfoque, tipo .....	36
2.2 Diseño de investigación .....	36
2.3 Población, muestra y muestreo .....	37
2.4 Técnicas e instrumentos de recojo de datos .....	37
2.5 Técnicas de procesamiento y análisis de la información .....	38
2.6 Aspectos éticos en investigación.....	39
III. RESULTADOS .....	40
IV. DISCUSIÓN.....	48
V. CONCLUSIONES.....	58
VI. RECOMENDACIONES.....	61
VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	64
ANEXOS .....	73
ANEXO 1: Instrumentos de recolección de la información .....	73
ANEXO 2: Ficha técnica .....	77
ANEXO 3: Operacionalización de variables .....	79
ANEXO 4: Carta de presentación.....	81
ANEXO 5: Carta de autorización emitida por la entidad que faculta el recojo de datos .....	82
ANEXO 6: Consentimiento informado .....	83
ANEXO 7: Matriz de consistencia .....	88
ANEXO 8: Validación de instrumentos.....	89
ANEXO 9: Reporte Turnitin .....	95

## RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo determinar la relación entre la gestión directiva y el estándar de acreditación para la programación curricular en la Institución Educativa Juan Pablo II Paita 2025. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, de tipo básico, con alcance correlacional y diseño no experimental transversal, lo que permitió observar los fenómenos en su contexto natural sin manipulación de variables. La muestra estuvo constituida por 59 participantes de la Institución Educativa, incluyendo docentes de nivel primario, para la recolección de datos se emplearon dos instrumentos, el cuestionario de escala valorativa sobre gestión directiva con 21 ítems distribuidos equitativamente en tres dimensiones y un cuestionario sobre el estándar de acreditación para la programación curricular con 25 ítems organizados en cinco dimensiones; ambos instrumentos fueron validados mediante juicio de expertos y alcanzaron coeficientes de confiabilidad Alfa de Cronbach de 0.981 y 0.972 respectivamente. El resultado reveló la inexistencia de una relación estadísticamente significativa entre la gestión directiva y el estándar de acreditación para la programación curricular, obteniendo un p-valor de 0.498, considerablemente superior al nivel crítico de significancia de 0.05, lo que determinó la aceptación de la hipótesis nula. Por lo tanto, se concluyó que la gestión directiva y el estándar de acreditación para la programación curricular funcionan de manera desarticulada en la institución educativa estudiada, principalmente debido a limitaciones presupuestarias, ausencia de procesos sistemáticos de acreditación y la sobrecarga de tareas administrativas que desvían la atención directiva de los aspectos pedagógicos fundamentales.

**Palabras clave:** Liderazgo pedagógico, Acreditación educativa, Calidad educativa, Planificación curricular, Autonomía docente.

## ABSTRACT

The objective of this research was to determine the relationship between management and the accreditation standard for curricular programming at the Juan Pablo II Paita 2025 Educational Institution. The study was developed under a quantitative approach, of a basic type, with correlational scope and non-experimental transversal design, which allowed observing the phenomena in their natural context without manipulation of variables. The sample consisted of 59 participants from the educational institution, including primary school teachers. Two instruments were used for data collection: a questionnaire with an evaluative scale on directive management with 21 items distributed equally in three dimensions and a questionnaire on the accreditation standard for curricular programming with 25 items organized in five dimensions; both instruments were validated by expert judgment and achieved Cronbach's Alpha reliability coefficients of 0.981 and 0.972, respectively. The result revealed the inexistence of a statistically significant relationship between directive management and the accreditation standard for curricular programming, obtaining a p-value of 0.498, considerably higher than the critical significance level of 0.05, which determined the acceptance of the null hypothesis. Therefore, it was concluded that directive management and the accreditation standard for curricular programming function in a disjointed manner in the educational institution studied, mainly due to budgetary limitations, the absence of systematic accreditation processes and the overload of administrative tasks that divert managerial attention from fundamental pedagogical aspects.

**Keywords:** Pedagogical leadership, educational accreditation, educational quality, Curriculum planning, Teacher autonomy

## I. INTRODUCCIÓN

La gestión directiva y la acreditación educativa son aspectos fundamentales para garantizar los estándares de calidad y pertinencia de las instituciones educativas en el contexto actual. La gestión directiva comprende los procesos de liderazgo, administración y organización que permiten el funcionamiento eficaz de los centros escolares (Moreno, 2024). Por su parte, la acreditación a través de estándares como la programación curricular busca evaluar y certificar que las instituciones cumplen con criterios de calidad establecidos (Barragán & Contreras, 2020). Sin embargo, tanto la gestión directiva como los procesos de acreditación enfrentan diversos desafíos en su implementación efectiva, lo que impacta en el logro de los objetivos educativos. En este sentido, es necesario analizar las problemáticas y experiencias en diferentes contextos para identificar áreas de mejora que contribuyan al fortalecimiento de la gestión y la calidad educativa.

La gestión directiva en el ámbito educativo se refiere al conjunto de procesos que desarrollan los equipos directivos para orientar y conducir las instituciones escolares hacia el logro de sus objetivos. Implica el ejercicio del liderazgo pedagógico y administrativo para movilizar a la comunidad educativa en función del proyecto institucional (Anchundia-Arboleda y otros, 2022). De acuerdo con Díaz (2024), la gestión directiva comprende funciones como el direccionamiento estratégico, la cultura institucional, el clima y gobierno escolar, y las relaciones con el entorno.

El estándar de calidad de acreditación de programación curricular se refiere a los criterios y lineamientos establecidos para evaluar la calidad y pertinencia del diseño, planificación e implementación del currículo en las instituciones educativas. De acuerdo con Díaz (2024), este estándar busca garantizar que exista una adecuada articulación entre el proyecto educativo institucional, los planos de estudio y las prácticas pedagógicas en el aula. Implica verificar aspectos como la coherencia y actualización de los contenidos, el enfoque metodológico, los recursos didácticos y los mecanismos de evaluación.

La UNESCO (2024) refiere que la gestión en el sector educación se encarga de direccionar el sistema educativo, con la finalidad de conducir la parte institucional, pedagógica, administrativa y comunitaria hacia una educación de calidad. De esta forma es que en colaboración con el Ministerio de Educación del Perú, realizaron un manual para directores de educación primaria y secundaria a nivel nacional.

La UNESCO ha destacado consistentemente el papel crucial del liderazgo directivo como elemento fundamental para garantizar la calidad educativa y una implementación

curricular efectiva. Según su informe sobre liderazgo escolar en América Latina (UNESCO, 2014), la dirección institucional representa el segundo factor interno más influyente en los resultados de aprendizaje, superado únicamente por la actividad docente en el aula.

En la Declaración de Incheon (UNESCO, 2016), este organismo enfatiza la necesidad de contar con gestores educativos eficientes y profesionales comprometidos, señalando que la directiva de administración debe establecer mecanismos que aseguren el cumplimiento de los parámetros curriculares establecidos.

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] ha articulado una concepción de la gestión directiva y los estándares de acreditación curricular centrados en el desarrollo sostenible y la innovación. Su informe conjunto con UNESCO sobre educación durante la pandemia (CEPAL-UNESCO, 2020) destaca cómo las habilidades de gestión resultan determinantes para implementar adaptaciones curriculares que responden efectivamente a situaciones emergentes, particularmente en contextos de crisis.

Asimismo, ha subrayado la necesidad de vincular los parámetros de acreditación con las realidades socioeconómicas regionales. En su estudio sobre educación y crecimiento inclusivo (CEPAL, 2018), plantea que los sistemas de acreditación deben evaluar la relevancia del diseño curricular respecto a las prioridades de desarrollo económico y social de cada país, constituyéndose en instrumentos para la transformación productiva equitativa.

Por otro lado, el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa del Perú [SINEACE] ha desarrollado un conjunto de estándares específicos para acreditar la programación curricular. Su Modelo de Acreditación para Programas de Estudios (SINEACE, 2016) incorpora una dimensión de formación integral que incluye factores relacionados con la gestión curricular, cuya evaluación resulta determinante para la acreditación institucional.

SINEACE ha definido parámetros específicos para la administración educativa relacionada con el diseño curricular. Su documento explicativo sobre estándares de acreditación (SINEACE, 2018) precisa que el estándar quinto evalúa la pertinencia del perfil del egresado y la coherencia de la propuesta curricular, aspectos cuya implementación depende directamente de la gestión institucional.

En este sentido, la gestión del sector de educación se ocupa de la administración del sistema educativo. Su objetivo general es crear y mantener contextos dentro de la administración de la educación y las instituciones educativas que promuevan, apoyen y sustenten la enseñanza y el aprendizaje de manera eficaz y eficiente.

A nivel internacional, en México, una de las principales dificultades en torno a la gestión directiva es la falta de formación y profesionalización de los equipos directivos. De acuerdo con Fabara y De La A. (2020), muchos directores acceden al cargo sin contar con una preparación específica en gestión educativa, lo que limita su capacidad para ejercer un liderazgo efectivo. Asimismo, se evidencia una sobrecarga de tareas administrativas que resta tiempo para el acompañamiento pedagógico y la innovación educativa. En cuanto al estándar de programación curricular, se observan dificultades para articular el currículo nacional con las necesidades locales, así como para implementar enfoques pedagógicos actualizados debido a la resistencia al cambio de algunos docentes. La falta de recursos didácticos y tecnológicos en muchas escuelas también obstaculiza una implementación efectiva del currículo.

Así también, en Colombia, un reto importante en la gestión directiva es la alta rotación de los equipos directivos, lo que dificulta dar continuidad a los proyectos institucionales. Según Miranda (2020), esto se debe en parte a los mecanismos de selección y permanencia en el cargo que no siempre priorizan las competencias para la gestión escolar. También se observan dificultades para promover una cultura de trabajo colaborativo y distribuir el liderazgo entre los diferentes actores de la comunidad educativa. En relación al estándar de programación curricular, persisten brechas entre el currículo prescrito y la implementación en las aulas, debido a la falta de apropiación por parte de algunos docentes.

Por otro lado, en Ecuador, la gestión directiva enfrenta el desafío de superar prácticas burocráticas y verticales para transitar hacia modelos más participativos y centrados en lo pedagógico. De acuerdo con López y López (2019), persiste una cultura escolar que concentra las decisiones en la figura del director, limitando el empoderamiento de otros actores. Asimismo, se evidencian dificultades para implementar procesos de autoevaluación y mejora continua debido a la falta de competencias en el uso de datos para la toma de decisiones. En cuanto al estándar de programación curricular, un reto importante es lograr que el currículo responda a las necesidades del sector productivo y contribuya al desarrollo local. También se observan brechas en la formación docente para implementar enfoques pedagógicos activos y centrados en el estudiante. La falta de articulación entre los diferentes niveles educativos es otro aspecto que dificulta la continuidad y progresión curricular (Analuisa & Pila, 2020).

En España, si bien se ha avanzado en la profesionalización de la función directiva, persisten desafíos en torno a la autonomía de los centros para adaptar la gestión a sus contextos. Según Vázquez et al. (2020), los directores enfrentan una sobrecarga de tareas administrativas y de rendición de cuentas que limita su capacidad para ejercer un liderazgo pedagógico efectivo. También se observan dificultades para promover una cultura de innovación y mejora

continúa debido a la resistencia al cambio de algunos docentes. En relación al estándar de programación curricular, un reto importante es lograr un equilibrio entre las competencias básicas comunes y la flexibilidad para atender a la diversidad del alumnado. La implementación de metodologías activas y el desarrollo de competencias transversales también presentan dificultades en algunos centros educativos. Asimismo, persisten brechas en la incorporación efectiva de las tecnologías digitales en el currículo y las prácticas pedagógicas.

A nivel nacional, la gestión directiva y el estándar de acreditación de programación curricular enfrentan diversas dificultades que impactan en la calidad educativa. En cuanto a la gestión directiva, un desafío importante es la falta de autonomía de las instituciones educativas para tomar decisiones adaptadas a sus contextos específicos. De acuerdo con Miranda (2020), persiste un modelo centralizado que limita la capacidad de los directores para implementar innovaciones y responder de manera ágil a las necesidades locales. Asimismo, se observa una sobrecarga de tareas administrativas que resta tiempo al liderazgo pedagógico y al acompañamiento docente.

Otro reto significativo es la falta de formación especializada de muchos directivos en gestión educativa, lo que dificulta el ejercicio de un liderazgo efectivo orientado a la mejora de los aprendizajes. Según Tabares y Miranda (2015), esto se refleja en dificultades para promover una cultura de trabajo colaborativo, distribuir el liderazgo y fomentar la participación de la comunidad educativa en la toma de decisiones. La alta rotación de directivos en algunas zonas también obstaculiza la continuidad de los proyectos institucionales.

En relación al estándar de programación curricular, un desafío importante es lograr la contextualización efectiva del currículo nacional a las diversas realidades socioculturales y lingüísticas del país. Se evidencian brechas entre el currículo prescrito y la implementación en las aulas, debido en parte a la falta de apropiación por algunos docentes de los enfoques pedagógicos propuestos. La incorporación de saberes locales y el desarrollo de competencias interculturales presentan dificultades en su operacionalización (López y López, 2019).

Asimismo, persisten retos para implementar estrategias de evaluación formativa alineadas con el enfoque por competencias del currículo. La falta de recursos educativos pertinentes y el acceso limitado a tecnologías en algunas zonas también obstaculizan la implementación efectiva de la programación curricular. Superar estas dificultades requiere fortalecer las capacidades de gestión y liderazgo pedagógico de los directivos, así como brindar mayor acompañamiento a los docentes en la planificación e implementación curricular contextualizada.

A nivel institucional, se tiene que la institución educativa en donde se desarrolla la investigación no se encuentra acreditada y de acuerdo a los estándares estipulados, solo se cumplirían con algunos de ellos. Se necesita una mejor gestión directiva, mejorar los estándares de programación curricular, tutoría, seguimiento al estudiante, entre otros.

Es por este motivo que se ha planteado conocer la relación que existe entre la gestión directiva y el estándar de programación curricular con la finalidad de estimar las mejoras que se necesitan realizar en la institución educativa.

De lo especificado líneas arriba se formuló la siguiente pregunta de investigación ¿Existe relación entre la gestión directiva y el estándar de acreditación para la programación curricular en la institución educativa Juan Pablo II Paita 2025?, como preguntas específicas ¿Existe relación entre la gestión directiva y la articulación de las competencias del currículo diversificado en la institución educativa Juan Pablo II Paita 2025?, ¿ Existe relación entre la gestión directiva y las estrategias de enseñanza y aprendizaje en la institución educativa Juan Pablo II Paita 2025?, ¿ Existe relación entre la gestión directiva y las características, necesidades e intereses de los estudiantes en la institución educativa Juan Pablo II Paita 2025?, ¿ Existe relación entre la gestión directiva y la programación anual, unidades didácticas y sesiones de aprendizaje en la institución educativa Juan Pablo II Paita 2025?, ¿ Existe relación entre la gestión directiva y la evaluación de logros de aprendizaje en la institución educativa Juan Pablo II Paita 2025?.

En cuanto a la justificación del estudio, a nivel teórico busca profundizar el conocimiento sobre la gestión directiva y el estándar de programación curricular con bases teóricas actualizadas y relevantes que permitan desarrollar un estudio bien fundamentado y que pueda servir de guía a otras investigaciones, las que se sustentan en la teoría de Harris, quien afirma como el liderazgo distribuido ayuda a repensar las estructuras jerárquicas tradicionales en la gestión educativa.

Por otro lado, se justifica metodológicamente, pues, se elaborarán dos instrumentos de recolección de datos cuantitativos sobre las variables gestión directiva y la estándar programación curricular que serán sometidos a criterios de confiabilidad y juicio de expertos que podrán aportar a otras investigaciones similares o complementarias a la presente.

Finalmente, se justifica prácticamente, pues la investigación brindará procedimientos a desarrollar para poder mejorar el factor de procesos pedagógicos poniendo énfasis en el estándar de programación curricular con la finalidad de que la institución educativa se prepare con miras a la acreditación.

En este sentido se formularon los objetivos del estudio como objetivo general se planteó determinar la relación entre la gestión directiva y el estándar de acreditación para la programación curricular en la institución educativa Juan Pablo II Paita 2025, como objetivos específicos se formularon establecer la relación entre la gestión directiva y la articulación de las competencias del currículo diversificado en la institución educativa Juan Pablo II Paita 2025, identificar la relación entre la gestión directiva y las estrategias de enseñanza y aprendizaje en la institución educativa Juan Pablo II Paita 2025, verificar la relación entre la gestión directiva y las características, necesidades e intereses de los estudiantes en la institución educativa Juan Pablo II Paita 2025, determinar la relación entre la gestión directiva y la programación anual, unidades didácticas y sesiones de aprendizaje en la institución educativa Juan Pablo II Paita 2025, establecer la relación entre la gestión directiva y la evaluación de logros de aprendizaje en la institución educativa Juan Pablo II Paita 2025.

Asimismo se formularon las hipótesis del estudio, como hipótesis general se planteó existe relación entre la gestión directiva y el estándar de acreditación para la programación curricular en la institución educativa Juan Pablo II Paita 2025, como hipótesis específicas se planteó se verifica que hay relación significativa entre la gestión directiva y la articulación de las competencias del currículo diversificado en la institución educativa Juan Pablo II Paita 2025, se comprueba que existe relación significativa entre la gestión directiva y las estrategias de enseñanza y aprendizaje en la institución educativa Juan Pablo II Paita 2025, existe relación significativa entre la gestión directiva y las características, necesidades e intereses de los estudiantes en la institución educativa Juan Pablo II Paita 2025, se verifica la relación entre la gestión directiva y la programación anual, unidades didácticas y sesiones de aprendizaje en la institución educativa Juan Pablo II Paita 2025, si existe relación entre la gestión directiva y la evaluación de logros de aprendizaje en la institución educativa Juan Pablo II Paita 2025.

En relación con los principales antecedentes, se tomaron en cuenta estudios previos a nivel internacional y nacional. Anchundia-Arboleda et al. (2022) realizó un estudio con el objetivo de diseñar un modelo de gestión directiva para mejorar la toma de decisiones en la Unidad Educativa Fiscal Sarah Flor Jiménez en Ecuador. La investigación empleó un enfoque cualitativo con alcance exploratorio y diseño documental bibliográfico. Se realizó una revisión y análisis de fuentes secundarias como libros, tesis y artículos científicos publicados entre 2016 y 2021. Como resultado principal, se diseñó un modelo de gestión directiva estructurado en seis elementos: 1) Comité de participación educativa, 2) Gobierno horizontal, 3) Estrategias de comunicación efectivas, 4) Integración de sectores productivos, 5) Clima institucional, y 6) Seguimiento y evaluación. Los autores concluyen que un ambiente educativo adecuado con

comunicación efectiva es fundamental para generar comunidades profesionales exitosas. Además, destacan que una estructura de gobierno horizontal favorece una toma de decisiones más acertada y oportuna en las instituciones educativas.

Pintag y Siong-Tay (2021) realizaron un estudio con el objetivo de analizar el modelo de gestión directiva y su influencia en la efectividad laboral de los docentes de una escuela fiscal en un sector urbano marginal de Guayaquil, Ecuador. La investigación empleó un enfoque cualitativo con un alcance descriptivo y un diseño no experimental. La muestra estuvo compuesta por 28 participantes: 1 directivo y 27 docentes de la institución educativa. Para la recolección de datos se utilizó una encuesta basada en los indicadores del Ministerio de Educación para medir los estándares de calidad educativa. Los resultados indicaron que el 48% de los docentes consideraron que el director siempre fomentaba una gestión adecuada dentro de la institución, mientras que el 40% señaló que casi siempre se contaba con estrategias para generar un clima institucional que promoviera el trabajo en equipo. Además, el 53% de los encuestados indicó que se propiciaba la formación continua de los docentes en temas vinculados al currículo. Como conclusión general, los autores propusieron un modelo teórico de gestión directiva socio-crítica que permitiría mejorar la efectividad laboral de los docentes, enfocándose en cuatro aspectos clave: desempeño docente, prácticas pedagógicas, evaluación y convivencia. Este modelo busca transformar el estilo de aprendizaje y la organización directiva, priorizando las necesidades del entorno inmediato y fomentando la conciencia crítica en los estudiantes.

Barragán y Contreras (2020) realizó un estudio con el objetivo de presentar un panorama amplio y significativo sobre la historia y evolución de la acreditación educativa en México, así como analizar su papel en el logro de la calidad del sistema educativo. La investigación empleó un enfoque cualitativo con alcance descriptivo y diseño no experimental. Se realizó una revisión documental de fuentes primarias y secundarias sobre el tema. Los resultados indican que en México los primeros indicios de autoevaluación institucional se dieron en la década de 1970, pero no fue hasta finales de los 80 e inicios de los 90 que se establecieron organismos como los CIEES y el CENEVAL para impulsar la evaluación y acreditación. Se encontró que México aún no cuenta con un sistema nacional de acreditación consolidado ni con una legislación reguladora adecuada en la materia. Como conclusión general, los autores plantean que México ha tenido avances notables en la estandarización de procesos evaluativos y acreditadores, pero aún falta mucho camino por recorrer para consolidar un auténtico sistema nacional de evaluación que abarque las políticas educativas y el esfuerzo

conjunto de las instituciones. Se requiere redefinir los procesos considerando la realidad y el contexto del país, así como involucrar activamente a todos los agentes educativos.

Díaz (2024) realizó un estudio con el objetivo de establecer la medida en que la Gestión Directiva influye en la Calidad del Servicio Educativo en una Institución Educativa emblemática del distrito de Ayacucho, provincia de Huamanga, región Ayacucho, en el año 2023. La investigación empleó un enfoque cuantitativo, de tipo básico, con diseño no experimental y nivel correlacional-causal. La muestra estuvo conformada por 317 padres de familia, a quienes se les aplicaron dos cuestionarios, uno sobre Gestión Directiva y otro sobre Calidad del Servicio Educativo. Los resultados mostraron que el 49.5% de los padres perciben un nivel alto de Gestión Directiva, mientras que el 60.3% califican como alto el nivel de Calidad del Servicio Educativo. El análisis inferencial evidencia que existe una influencia significativa ( $p < 0.05$ ) de la Gestión Directiva sobre la Calidad del Servicio Educativo y cada una de sus dimensiones. El autor concluye que la Gestión Directiva influye significativamente en la Calidad del Servicio Educativo en la institución estudiada, desempeñando un rol esencial en la mejora de los servicios pedagógicos, la actitud docente, la atención administrativa y los elementos materiales y virtuales. Sin embargo, señala que aún se requieren mejoras continuas en estos aspectos para alcanzar mayores niveles de calidad educativa.

Moreno (2024) realizó un estudio con el objetivo de analizar la relación entre la gestión directiva y el compromiso organizacional de los docentes en la Institución Educativa Técnica "Villa los Reyes" de Ventanilla, Callao. La investigación empleó un enfoque mixto, de nivel explicativo correlacional y diseño no experimental. La muestra estuvo conformada por 37 docentes del turno mañana de dicha institución, a quienes se les aplicaron dos cuestionarios sobre gestión directiva y compromiso organizacional. Los resultados mostraron que el 63.42% de los docentes percibe un nivel alto de gestión directiva, mientras que el 90.23% presenta un nivel alto de compromiso organizacional. El análisis inferencial mediante la evaluación de Pearson evidenció una evaluación positiva significativa ( $r = 0.812$ ,  $p < 0.05$ ) entre la gestión directiva y el compromiso organizacional. La autora concluye que existe una relación significativa entre la gestión directiva y el compromiso organizacional de los docentes en la institución estudiada. Se recomienda implementar programas de capacitación continua para fortalecer el compromiso organizacional y promover la investigación entre los docentes para mejorar la toma de decisiones.

Quispe (2022) realizó un estudio con el objetivo de determinar la incidencia de la gestión directiva en el acompañamiento pedagógico a docentes de instituciones educativas de la Red 14 de la UGEL 04, Carabayllo, Lima, en 2022. La investigación empleó un enfoque

cuantitativo, de tipo aplicado, con diseño no experimental y nivel correlacional-causal. La muestra estuvo conformada por 40 docentes de instituciones educativas de la Red 14, a quienes se les aplicaron dos cuestionarios sobre gestión directiva y acompañamiento pedagógico. Los resultados mostraron que el 35% de los docentes perciben un nivel alto de gestión directiva, mientras que el 47.5% califican como bueno el nivel de acompañamiento pedagógico. El análisis inferencial mediante regresión logística ordinal evidencia que existe una influencia significativa ( $p < 0.05$ ) de la gestión directiva sobre el acompañamiento pedagógico, con un Pseudo R2 de Nagelkerke de 0.819. La autora concluye que la gestión directiva incide significativamente en el acompañamiento pedagógico a los docentes de las instituciones estudiadas, explicando el 81.9% de su variabilidad. Se recomienda fortalecer las competencias de los directivos en las dimensiones de gestión estratégica, pedagógica, administrativa y comunitaria para mejorar los procesos de acompañamiento pedagógico.

Tomando en cuenta las bases teóricas sobre la variable gestión directiva, se considera que en una institución educativa se refiere al conjunto de procesos y acciones lideradas por el equipo directivo para guiar y administrar la organización escolar hacia el logro de sus metas educativas. Esta gestión implica la toma de decisiones estratégicas, el liderazgo pedagógico y la administración eficiente de recursos, con el objetivo de mejorar la calidad educativa y el desempeño institucional (Holguin-Alvarez y otros, 2020).

La importancia de la gestión en las instituciones educativas radica en su potencial para transformar y mejorar la calidad educativa. Según un estudio reciente de Weinstein et al. (2023), una gestión directiva eficaz puede influir positivamente en el rendimiento académico de los estudiantes, el desarrollo profesional de los docentes y el clima organizacional de la institución. Los autores señalan que las escuelas con líderes que implementan prácticas de gestión efectiva muestran mejoras significativas en los resultados de aprendizaje, con un aumento promedio del 15% en los puntajes estandarizados.

La gestión directiva en instituciones educativas se puede dividir en tres áreas principales interconectadas: gestión estratégica, gestión pedagógica y gestión administrativa. Cada una de estas áreas juega un papel fundamental en el funcionamiento eficaz de una institución educativa y requiere habilidades y conocimientos específicos por parte del equipo directivo (García-Garnica & Caballero, 2019).

Según Vásquez et al. (2020), la gestión directiva en el ámbito educativo se ha consolidado como un factor determinante para el éxito y la eficacia de las instituciones escolares en el siglo XXI. Este concepto multidimensional abarca una serie de procesos y acciones orientadas a guiar y optimizar el funcionamiento de los centros educativos, con el fin

último de mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. La gestión directiva se concibe como un conjunto de prácticas que buscan articular los diversos elementos de la organización escolar para lograr los objetivos institucionales y educativos propuestos.

Así también, la importancia de la gestión directiva radica en su capacidad para influir positivamente en todos los aspectos de la vida escolar. El director, como figura central de este proceso, desempeña un papel crucial en la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje y el desarrollo profesional. El liderazgo ejercido por los directores escolares tiene un impacto significativo en los resultados académicos de los estudiantes, la motivación del profesorado y el clima organizacional de la institución (Bolívar & Murillo, 2022).

Las competencias y habilidades requeridas para una gestión directiva eficaz son diversas y complejas. Los líderes educativos deben poseer no solo conocimientos técnicos en administración y pedagogía, sino también habilidades interpersonales y emocionales que les permitirán inspirar, motivar y guiar a la comunidad educativa. Martínez-Ruiz y Hernández-Amorós (2023) señalan que las competencias clave para los directores escolares incluyen la visión estratégica, la capacidad de toma de decisiones, la comunicación efectiva, la resolución de conflictos y la adaptabilidad al cambio.

En el contexto actual, caracterizado por rápidas transformaciones sociales, tecnológicas y educativas, la gestión directiva enfrenta desafíos significativos. Uno de los retos más apremiantes es la necesidad de liderar procesos de innovación educativa que respondan a las demandas de una sociedad en evolución constante. Los directores escolares deben ser capaces de promover una cultura de aprendizaje continuo y adaptación, fomentando la implementación de nuevas metodologías pedagógicas y el uso efectivo de las tecnologías educativas (Gómez-Hurtado y otros, 2021).

Según Murillo y Martínez-Garrido (2020), otro desafío importante para la gestión directiva es la promoción de la equidad y la inclusión en el entorno escolar. Los líderes educativos tienen la responsabilidad de crear condiciones que garanticen oportunidades de aprendizaje de calidad para todos los estudiantes, independientemente de su origen socioeconómico, cultural o sus capacidades individuales. Enfatizan la importancia de un liderazgo orientado hacia la justicia social, que busque activamente eliminar barreras y crear entornos de aprendizaje verdaderamente inclusivos.

Así también, Fernández-Batanero et al. (2022) afirman que la gestión del cambio se ha convertido en una competencia fundamental para los directores escolares en el siglo XXI. Ante un panorama educativo en constante evolución, los líderes deben ser capaces de guiar a sus instituciones a través de procesos de transformación, manteniendo al mismo tiempo la

estabilidad y el enfoque en los objetivos educativos fundamentales. También Subrayan la importancia de desarrollar la resiliencia organizacional y la capacidad de adaptación como elementos clave de una gestión directiva exitosa en tiempos de incertidumbre.

La colaboración y el trabajo en red se han convertido en aspectos cruciales de la gestión directiva moderna. Los directores escolares deben ser capaces de establecer y mantener relaciones productivas con diversos actores, tanto dentro como fuera de la institución educativa. Esto incluye la creación de comunidades profesionales de aprendizaje entre el profesorado, el fomento de la participación activa de las familias y la comunidad, y el establecimiento de alianzas estratégicas con otras instituciones educativas y organizaciones relevantes. Asimismo, destacan cómo estas prácticas colaborativas contribuyen a enriquecer el entorno de aprendizaje y potenciar los recursos disponibles para la mejora educativa (Rodríguez-Gallego & Ordóñez-Sierra, 2022)

La gestión estratégica en una institución educativa comprende la formulación, implementación y evaluación de planes a largo plazo que orientan el desarrollo institucional. Incluye la definición de la misión, visión y valores de la escuela, así como el establecimiento de objetivos estratégicos y la asignación de recursos para alcanzarlos. Esta gestión busca posicionar a la institución de manera competitiva en su entorno, adaptándose a los cambios y respondiendo a las necesidades de la comunidad educativa (Hallinger & Wang, 2020). Implica un análisis continuo del contexto interno y externo de la escuela para tomar decisiones informadas y proactivas.

La gestión estratégica en el ámbito educativo se ha consolidado como un elemento fundamental para el desarrollo y la sostenibilidad de las instituciones escolares en un entorno cada vez más complejo y cambiante. Este enfoque de gestión implica la formulación, implementación y evaluación de decisiones y acciones que permiten a una organización educativa alcanzar sus objetivos a largo plazo, alineando sus recursos y capacidades con las demandas del entorno y las necesidades de la comunidad educativa. Definen la gestión estratégica en educación como un proceso sistemático que busca posicionar a la institución de manera ventajosa en su contexto, maximizando su impacto educativo y social (Muñoz-Moreno & Gairín-Sallán, 2022).

Así también, Bolívar y Murillo (2022) afirman que el proceso de planificación estratégica en instituciones educativas comprende varias etapas interrelacionadas. Inicialmente, se realiza un análisis exhaustivo del entorno interno y externo de la organización, identificando fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas. Esta fase de diagnóstico es crucial para comprender el contexto en el que opera la institución y las tendencias que podrían

afectar su desempeño futuro. Posteriormente, se procede a la formulación de la misión, visión y valores institucionales, que constituyen el marco filosófico que guiará todas las decisiones y acciones de la organización. Enfatizan la importancia de que estos elementos sean el resultado de un proceso participativo que involucre a todos los miembros de la comunidad educativa, fomentando así un sentido de pertenencia y compromiso colectivo.

Una vez establecido el marco estratégico, se procede a la definición de objetivos a largo plazo y la elaboración de estrategias para alcanzarlos. Este proceso implica la toma de decisiones sobre la asignación de recursos, la priorización de iniciativas y la definición de indicadores de éxito. Las estrategias efectivas en el ámbito educativo deben ser flexibles y adaptables, capaces de responder a los cambios en el entorno sin perder de vista los objetivos fundamentales de la institución (Martínez-Usarralde & Viana-Orta, 2022).

Según un estudio realizado por Álvarez-Álvarez y Fernández-Gutiérrez (2022), uno de los principales desafíos en la implementación estratégica en el sector educativo es la resistencia al cambio y la dificultad para movilizar y alinear los esfuerzos de todos los miembros de la comunidad educativa. Los autores subrayan la importancia del liderazgo transformacional y la comunicación efectiva para superar estas barreras y facilitar la ejecución exitosa de las estrategias planificadas. La implementación de las estrategias formuladas representa una fase crítica del proceso de gestión estratégica. Esta etapa implica la traducción de los planos estratégicos en concretas, lo que requiere una alineación cuidadosa entre la estrategia acciones, la estructura organizativa y los procesos operativos de la institución.

La evaluación y el seguimiento continuo son componentes esenciales de una gestión estratégica efectiva en instituciones educativas. Esto implica el establecimiento de sistemas de monitoreo y evaluación que permiten medir el progreso hacia los objetivos estratégicos y realizar ajustes oportunos cuando sea necesario. La importancia de desarrollar una cultura de evaluación en las instituciones educativas, donde la recopilación y análisis de datos se convertirán en prácticas habituales que informan la toma de decisiones y promueven la mejora continua (Rodríguez-Gómez & Gairín-Sallán, 2020).

En el contexto educativo actual, caracterizado por rápidos cambios tecnológicos, sociales y económicos, la gestión estratégica debe incorporar elementos de flexibilidad y adaptabilidad. Fernández-Batanero et al. (2022) argumentan que las instituciones educativas deben desarrollar capacidades de "agilidad estratégica", que les permiten responder rápidamente a nuevas oportunidades o amenazas sin perder de vista sus objetivos a largo plazo. Esto implica la adopción de enfoques de planificación más dinámicas y la creación de

mecanismos para la detección temprana de cambios en el entorno que puedan afectar la estrategia institucional.

La gestión estratégica en el ámbito educativo debe también abordar el desafío de la innovación y la mejora continua. Vásquez-Cano y Sevillano-García (2023) señalan que las instituciones educativas deben integrar la innovación como un componente central de su estrategia, fomentando una cultura de experimentación y aprendizaje organizacional. Esto puede implicar la adopción de nuevas tecnologías educativas, la implementación de metodologías pedagógicas innovadoras o la reestructuración de los procesos organizativos para mejorar la eficiencia y la calidad educativa.

La gestión pedagógica en una institución educativa se centra en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la mejora de las prácticas docentes. Abarca la planificación curricular, el desarrollo de estrategias didácticas innovadoras, la evaluación formativa de los aprendizajes y el acompañamiento pedagógico a los docentes. Su objetivo principal es asegurar la calidad de la educación impartida y el logro de los aprendizajes de los estudiantes (Harris & Jones, 2022). Esta gestión implica un liderazgo centrado en lo pedagógico, la promoción del desarrollo profesional docente y la creación de comunidades de aprendizaje.

La gestión pedagógica constituye el núcleo fundamental de la actividad educativa y representa un componente esencial de la gestión directiva en instituciones escolares. Este ámbito se enfoca en la planificación, organización, ejecución y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, con el objetivo de garantizar la calidad educativa y el desarrollo integral de los estudiantes. Según Bolívar et al. (2022), la gestión pedagógica abarca todas aquellas acciones y decisiones orientadas a optimizar las prácticas educativas, el desarrollo curricular y la innovación pedagógica, situando el aprendizaje de los estudiantes en el centro de todas las actividades institucionales.

El liderazgo pedagógico emerge como un elemento crucial dentro de la gestión pedagógica efectiva. Este enfoque implica que los directivos escolares no se limitan a tareas administrativas, sino que se involucren activamente en la orientación y mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Martínez-Ruiz y Hernández-Amorós (2023) señalan que los líderes pedagógicos efectivos promueven una cultura de altas expectativas, fomentan la colaboración entre docentes y proporcionan los recursos y el apoyo necesarios para la mejora continua de la práctica educativa. Estos líderes se caracterizan por su capacidad para inspirar y movilizar a la comunidad educativa hacia una visión compartida de excelencia académica y desarrollo integral del alumno

El desarrollo curricular y la mejora de las prácticas de enseñanza constituyen aspectos centrales de la gestión pedagógica. Esto implica la planificación, implementación y evaluación del programa educativo de la institución, asegurando su alineación con los estándares nacionales y las necesidades específicas del contexto local. Gómez-Hurtado et al. (2021) enfatizan la importancia de involucrar activamente a los docentes en el proceso de desarrollo curricular, promoviendo la reflexión crítica sobre las prácticas pedagógicas y fomentando la innovación metodológica. La gestión pedagógica efectiva debe propiciar espacios para el intercambio de experiencias y la formación continua del profesorado, con el fin de enriquecer y diversificar las estrategias de enseñanza.

La evaluación y mejora del aprendizaje son componentes fundamentales de la gestión pedagógica. Esto implica el diseño e implementación de sistemas de evaluación formativa y sumativa que proporcionan información valiosa sobre el progreso de los estudiantes y la efectividad de las prácticas de enseñanza. Rodríguez-Gallego y Ordóñez-Sierra (2022) subrayan la importancia de utilizar los datos de evaluación no solo para medir el rendimiento, sino también para informar la toma de decisiones pedagógicas y la planificación de intervenciones de apoyo. La gestión pedagógica efectiva promueve una cultura de evaluación continua y utiliza los resultados para impulsar la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La atención a la diversidad y la inclusión educativa se han convertido en aspectos cruciales de la gestión pedagógica moderna. Los líderes educativos tienen la responsabilidad de desarrollar estrategias y prácticas que aseguren que todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales o antecedentes, tengan acceso a oportunidades de aprendizaje de alta calidad. Murillo y Martínez-Garrido (2020) argumentan que la gestión pedagógica debe promover una cultura de inclusión y equidad, asegurando que las prácticas de enseñanza y evaluación sean sensibles a las diversas necesidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes.

La integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el proceso educativo representa otro desafío importante para la gestión pedagógica. Esto implica no solo la provisión de infraestructura tecnológica, sino también el desarrollo de competencias digitales en docentes y estudiantes, y la implementación de estrategias pedagógicas que aprovechen el potencial de las tecnologías educativas. Vásquez-Cano y Sevillano-García (2023) señalan que los líderes educativos deben ser capaces de guiar la transformación digital de sus instituciones, asegurando que la tecnología se utilice de manera efectiva para mejorar los resultados de aprendizaje y preparar a los estudiantes para los desafíos del futuro digital.

La creación y mantenimiento de comunidades profesionales de aprendizaje es otro aspecto fundamental de la gestión pedagógica efectiva. Estas comunidades proporcionan espacios para que los docentes colaboren, compartan conocimientos y reflexiones sobre sus prácticas pedagógicas. Según López-Martínez et al. (2021), las instituciones que invierten en el desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje tienden a mostrar mejores resultados en términos de innovación pedagógica, satisfacción docente y logro estudiantil.

La gestión administrativa en una institución educativa se refiere a la planificación, organización y manejo eficiente de los recursos humanos, materiales y financieros de la escuela. Incluye procesos como la gestión del personal, la administración del presupuesto, el mantenimiento de la infraestructura y la gestión de la información y tecnología. Su objetivo es proporcionar el soporte necesario para que los procesos pedagógicos se desarrollen de manera óptima, garantizando condiciones adecuadas para el aprendizaje (Connolly y otros, 2021). Esta gestión requiere habilidades de organización, coordinación y optimización de recursos, así como la implementación de sistemas eficientes para la toma de decisiones y la rendición de cuentas.

La gestión administrativa en el ámbito educativo constituye un pilar fundamental para el funcionamiento eficiente y efectivo de las instituciones escolares. Este componente de la gestión directiva se enfoca en la planificación, organización, dirección y control de los recursos organizacionales, con el objetivo de crear las condiciones óptimas que faciliten y apoyen los procesos educativos. Gairín-Sallán et al. (2021) definen la gestión administrativa educativa como el conjunto de acciones y procesos que permiten utilizar los recursos institucionales de manera eficiente para el logro de los objetivos educativos y organizacionales.

La gestión de recursos humanos y financieros representa un área clave dentro de la gestión administrativa educativa. En el ámbito de los recursos humanos, esto implica procesos como la selección, contratación, desarrollo y retención del personal docente y administrativo. Álvarez-Álvarez y Fernández-Gutiérrez (2022) señalan que las instituciones educativas que implementan prácticas efectivas de gestión del talento humano tienden a contar con personal más motivado y comprometido, lo cual se traduce en una mejora significativa de la calidad educativa. Por otro lado, la gestión financiera abarca la elaboración de presupuestos, la asignación eficiente de recursos y la búsqueda de fuentes de financiamiento. Martínez-Usarralde y Viana-Orta (2022) enfatizan la importancia de desarrollar habilidades en gestión financiera para garantizar la sostenibilidad económica de las instituciones educativas y maximizar el impacto de los recursos disponibles en la calidad de la enseñanza.

La administración de la infraestructura y la tecnología constituye otro componente esencial de la gestión administrativa en educación. Esto implica el mantenimiento y mejora de las instalaciones escolares, la provisión de equipamiento y materiales didácticos, y la creación de entornos de aprendizaje seguros y estimulantes. González-Sanmamed et al. (2021) subrayan que la calidad de la infraestructura y los recursos materiales tiene un impacto significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el bienestar de la comunidad educativa. En cuanto a la gestión tecnológica, esta ha cobrado especial relevancia en la era digital, a cubrir la implementación y mantenimiento de sistemas de información para la gestión escolar, plataformas de aprendizaje en línea y herramientas de comunicación.

Rodríguez-Gómez y Gairín-Sallán (2020) argumentan que la gestión eficaz de la tecnología no solo mejora la eficiencia administrativa, sino que también facilita la toma de decisiones basada en datos y apoya la innovación pedagógica.

El cumplimiento normativo y la gestión de la calidad son aspectos cruciales de la gestión administrativa en instituciones educativas. El cumplimiento normativo implica asegurar que la institución opere en conformidad con todas las regulaciones y normativas aplicables, desde leyes educativas hasta regulaciones laborales y de protección de datos. Fernández-Batanero et al. (2022) señalan que el cumplimiento normativo no solo es una obligación legal, sino también un factor clave para mantener la legitimidad y la confianza de la comunidad educativa. Por su parte, la gestión de la calidad involucra la implementación de sistemas y procesos que buscan la mejora continua de todos los aspectos de la operación escolar. Hernández-Castilla et al. (2020) argumentan que las instituciones educativas que adoptan enfoques sistemáticos para la gestión de la calidad tienden a mostrar mejores resultados en términos de satisfacción de los estudiantes, rendimiento académico y eficiencia operativa.

La gestión de la información y la comunicación constituye un elemento cada vez más crítico en la administración educativa moderna. Esto implica el desarrollo de sistemas eficientes para la recopilación, procesamiento y difusión de información relevante para la toma de decisiones y la operación diaria de la institución. Vásquez-Cano y Sevillano-García (2023) enfatizan la importancia de implementar estrategias de comunicación efectivas que faciliten el flujo de información entre todos los miembros de la comunidad educativa, promoviendo la transparencia y la participación activa en los procesos institucionales.

La gestión del riesgo y la seguridad es otra responsabilidad crucial en la administración educativa. Esto incluye la identificación y mitigación de riesgos potenciales, la implementación de protocolos de seguridad y la preparación para situaciones de emergencia. Vásquez et al.

(2020) subrayan la importancia de crear entornos seguros y protegidos que fomenten el bienestar y el aprendizaje de los estudiantes, lo cual requiere de una planificación cuidadosa y una gestión proactiva de los riesgos.

La gestión de las relaciones con la comunidad y los stakeholders externos es un aspecto importante de la administración educativa que no debe pasarse por alto. Esto implica la comunicación colaboración y con familias, autoridades educativas, organizaciones comunitarias y otros actores relevantes. Bolívar y Murillo (2022) argumentan que los líderes educativos deben desarrollar habilidades en relaciones públicas y gestión de alianzas para movilizar recursos externos y crear un ecosistema de apoyo para la institución educativa.

El estándar de acreditación para la programación curricular se refiere a los criterios establecidos para asegurar la calidad y pertinencia del diseño curricular en instituciones educativas. Este estándar evalúa la coherencia entre los objetivos educativos, los contenidos, las metodologías y los sistemas de evaluación, asegurando que estén alineados con las necesidades de los estudiantes y las demandas sociales (Gong & Zhang, 2022).

La programación curricular pertinente se ha convertido en un pilar fundamental en los procesos de acreditación de instituciones educativas a nivel global. Este estándar busca garantizar que el currículo esté alineado con las necesidades actuales de los estudiantes, las demandas del mercado laboral y los avances en el campo educativo. Según Martínez-Iñiguez et al. (2020), la pertinencia curricular se refiere a la capacidad de los programas educativos para responder de manera efectiva a las exigencias sociales, culturales y económicas del contexto en el que se desarrollan.

En el marco de la acreditación, la programación curricular implica un proceso de evaluación continua y ajuste de los contenidos, metodologías y objetivos de aprendizaje. Este enfoque permite que las instituciones educativas se mantengan actualizadas y relevantes en un mundo en constante cambio. De acuerdo con Tobón et al. (2021), la pertinencia curricular no solo abarca la relevancia de los contenidos, sino también la forma en que estos se articulan con las competencias requeridas en el siglo XXI, como el pensamiento crítico, la creatividad y la capacidad de resolución de problemas.

Un aspecto crucial del estándar de acreditación en programación curricular relevante es la inclusión de perspectivas multidisciplinares. Esto implica la integración de conocimientos y habilidades de diferentes áreas del saber, fomentando un aprendizaje holístico y conectado con la realidad. Como señala Díaz-Barriga y Barrón-Tirado (2020), la interdisciplinariedad en el currículo permite a los estudiantes desarrollar una comprensión más profunda y contextualizada de los fenómenos complejos que caracterizan nuestra sociedad actual.

La flexibilidad es otro componente esencial de una programación curricular relevante. Los estándares de acreditación modernos reconocen la importancia de adaptar el currículo a las necesidades cambiantes de los estudiantes y del mercado laboral. Según un estudio realizado por García-Peñalvo et al. (2022), los currículos flexibles que permiten a los estudiantes personalizar su trayectoria educativa han demostrado ser más efectivos en términos de motivación y resultados de aprendizaje.

La incorporación de tecnologías educativas innovadoras es también un factor clave en la evaluación de la pertinencia curricular. Los estándares de acreditación actuales enfatizan la importancia de integrar herramientas digitales y enfoques pedagógicos basados en la tecnología para preparar a los estudiantes para un mundo cada vez más digitalizado. Cabero-Almenara y Palacios-Rodríguez (2021) argumentan que la competencia digital debe ser un componente transversal en todos los programas educativos, independientemente de la disciplina específica.

El enfoque en la empleabilidad y la conexión con el mundo laboral es otro aspecto fundamental de la programación curricular pertinente. Los estándares de acreditación evalúan cómo los programas educativos preparan a los estudiantes para las demandas del mercado laboral actual y futuro. Esto implica no solo la enseñanza de habilidades específicas, sino también el desarrollo de competencias blandas como la comunicación efectiva, el trabajo en equipo y la adaptabilidad. Según Pérez-Díaz et al. (2023), los programas que logran un equilibrio entre la formación académica rigurosa y las habilidades prácticas demandadas por los obstáculos tienden a obtener mejores resultados en los procesos de acreditación.

La sostenibilidad y la responsabilidad social son aspectos cada vez más relevantes en la evaluación de la pertinencia curricular. Los estándares de acreditación actuales reconocen la importancia de formar profesionales conscientes de su impacto en el medio ambiente y la sociedad. Como señalan Lozano et al. (2020), la integración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el currículo es una tendencia creciente que refleja el compromiso de las instituciones educativas con la formación de ciudadanos globales responsables.

La articulación de las competencias del currículo diversificado implica la integración coherente y progresiva de las habilidades, conocimientos y actitudes que los estudiantes deben desarrollar a lo largo de su trayectoria educativa. Este proceso busca asegurar una formación integral y adaptada al contexto local, manteniendo al mismo tiempo la alineación con los estándares nacionales (Priestley y otros, 2021).

La articulación de las competencias en un currículo diversificado es un aspecto crucial para garantizar una educación integral y pertinente. Este proceso implica la integración coherente de diversas habilidades, conocimientos y actitudes que los estudiantes deben

desarrollar a lo largo de su trayectoria educativa. Según Tobón (2020), la articulación de competencias va más allá de la mera yuxtaposición de contenidos; requiere un enfoque sistémico que permita a los estudiantes establecer conexiones significativas entre diferentes áreas de conocimiento y aplicarlas en contextos variados.

En el marco de un currículo diversificado, la articulación de competencias debe considerar la diversidad cultural, lingüística y socioeconómica de los estudiantes. Como señalan Díaz-Barriga y Luna-Miranda (2021), este enfoque permite adaptar el currículo a las realidades locales y globales, promoviendo una educación más inclusiva y equitativa. La diversificación curricular, por tanto, no implica una reducción de expectativas, sino una adaptación de los medios para alcanzar competencias universales.

Un aspecto fundamental en la articulación de competencias es la progresión y secuenciación adecuada. García-Cabrero et al. (2022) argumentan que las competencias deben desarrollarse de manera gradual y acumulativa, permitiendo a los estudiantes construir sobre aprendizajes previos y alcanzar niveles cada vez más complejos de desempeño. Esta progresión debe estar claramente definida en el currículo, con indicadores de logro para cada etapa educativa.

La interdisciplinariedad juega un papel crucial en la articulación efectiva de competencias en un currículo diversificado. Según un estudio realizado por Moreno-Guerrero et al. (2023), los enfoques interdisciplinarios fomentan el desarrollo de competencias transversales, como el pensamiento crítico y la resolución de problemas, que son esenciales en el contexto actual. La articulación de competencias desde una perspectiva interdisciplinaria permite a los estudiantes abordar problemas complejos desde múltiples ángulos, preparándolos mejor para los desafíos del mundo real.

La incorporación de competencias digitales es otro aspecto clave en la articulación curricular moderna. Cabero-Almenara y Valencia-Ortiz (2021) destacan la importancia de integrar la alfabetización digital de manera transversal en todas las áreas del currículo. Esto implica no solo el uso de herramientas tecnológicas, sino también el desarrollo de habilidades como la gestión de la información, la comunicación en entornos digitales y el pensamiento computacional.

La evaluación formativa juega un papel fundamental en la articulación efectiva de competencias. Como señalan Brookhart y McMillan (2020), las estrategias de evaluación deben estar alineadas con las competencias que se busca desarrollar, proporcionando retroalimentación continua y oportunidades de mejora. En un currículo diversificado, esto

implica la utilización de una variedad de métodos de evaluación que puedan adaptarse a diferentes estilos de aprendizaje y contextos culturales.

La articulación de competencias socioemocionales es cada vez más reconocida como un componente esencial del currículo diversificado. Según Bisquerra y Pérez-Escoda (2022), las habilidades como la autoconciencia, la autorregulación y la empatía son fundamentales para el éxito académico y personal de los estudiantes. La integración de estas competencias de manera transversal en el currículo contribuye a una formación más holística y preparada para los desafíos del siglo XXI.

La vinculación con el entorno y la comunidad es otro aspecto crucial en la articulación de competencias en un currículo diversificado. Perales-Palacios y Aguilera-Morales (2020) argumentan que las experiencias de aprendizaje situadas y el servicio comunitario permiten a los estudiantes aplicar sus competencias en contextos reales, fortaleciendo su sentido de responsabilidad social y ciudadanía activa.

Las estrategias de enseñanza y aprendizaje son métodos y técnicas utilizadas por los docentes para facilitar la adquisición de conocimientos y el desarrollo de competencias en los estudiantes. Estas estrategias deben ser diversas, innovadoras y adaptadas a las necesidades de aprendizaje individuales, promoviendo la participación activa y el pensamiento crítico (Darling-Hammond y otros, 2020).

Las estrategias de enseñanza y aprendizaje son elementos fundamentales en el proceso educativo, determinando en gran medida la efectividad y el impacto de la educación en los estudiantes. En el contexto actual, caracterizado por rápidos cambios tecnológicos y sociales, la innovación en estas estrategias se ha vuelto imperativa. Según Bernal-Garzón et al. (2020), las estrategias efectivas deben promover un aprendizaje activo, significativo y centrado en el estudiante, fomentando el desarrollo de habilidades críticas y creativas.

El aprendizaje basado en proyectos (ABP) se ha consolidado como una de las estrategias más prometedoras en los últimos años. De acuerdo con Kokotsaki et al. (2021), el ABP no solo mejora la retención de conocimientos, sino que también desarrolla habilidades cruciales como la resolución de problemas, el trabajo en equipo y la comunicación efectiva. Esta estrategia permite a los estudiantes abordar problemas del mundo real, integrando conocimientos de diversas disciplinas y fortaleciendo su capacidad de aplicar lo aprendido en contextos prácticos.

La integración de tecnologías digitales en las estrategias de enseñanza y aprendizaje ha experimentado un crecimiento exponencial, especialmente tras la pandemia de COVID-19. Mishra y Koehler (2020) argumentan que el uso efectivo de la tecnología en educación requiere

un equilibrio entre el conocimiento tecnológico, pedagógico y de contenido (modelo TPACK). Las aulas invertidas, los entornos virtuales de aprendizaje y las herramientas de colaboración en línea son ejemplos de cómo la tecnología está transformando las dinámicas educativas tradicionales.

El aprendizaje personalizado ha ganado prominencia como estrategia para atender las diversas necesidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes. Panel et al. (2022) señalan que la personalización, apoyada por tecnologías de inteligencia artificial y análisis de datos, permite adaptar el ritmo, el contenido y las metodologías de enseñanza a las características individuales de cada estudiante. Esta estrategia no solo mejora los resultados académicos, sino que también aumenta la motivación y el compromiso de los aprendices.

La gamificación y el aprendizaje basado en juegos se han establecido como estrategias efectivas para aumentar la participación y la motivación de los estudiantes. Según un estudio realizado por Dichev y Dicheva (2023), estas estrategias, cuando se implementan adecuadamente, pueden mejorar significativamente la adquisición de conocimientos y habilidades, especialmente en áreas que tradicionalmente se perciben como desafiantes o poco atractivas para los estudiantes.

El aprendizaje socioemocional (ASE) ha surgido como una estrategia crucial para el desarrollo integral de los estudiantes. Durlak et al. (2021) argumentan que la integración del ASE en las prácticas educativas cotidianas no solo mejora el bienestar emocional de los estudiantes, sino que también tiene un impacto positivo en su rendimiento académico y en la creación de un ambiente escolar positivo. Estrategias como el mindfulness, la regulación emocional y la resolución de conflictos se están incorporando cada vez más en los currículos.

La evaluación formativa y la retroalimentación continua son estrategias que han demostrado ser altamente efectivas para mejorar el aprendizaje. Black y Wiliam (2020) sostienen que estas prácticas, cuando se implementan de manera sistemática, permiten a los estudiantes comprender su progreso y áreas de mejora, fomentando la metacognición y la autorregulación del aprendizaje. Las rúbricas, los portafolios digitales y las evaluaciones por pares son herramientas que apoyan esta estrategia.

El aprendizaje basado en competencias (ABC) se ha consolidado como una estrategia que alinea la educación con las demandas del mundo laboral y social. Según Martínez-Rizo y Mercado (2022), el ABC permite una mayor claridad en los objetivos de aprendizaje y facilita la evaluación del dominio real de las habilidades y conocimientos por parte de los estudiantes. Esta estrategia requiere un diseño curricular cuidadoso y una evaluación auténtica que refleje situaciones del mundo real.

Las características, necesidades e intereses de los estudiantes se refieren a los atributos individuales, requerimientos de aprendizaje y motivaciones particulares de cada alumno. La consideración de estos factores es fundamental para diseñar experiencias educativas personalizadas y significativas que promuevan el aprendizaje efectivo y el desarrollo integral (Tomlinson, 2021)

Comprender y atender las características, necesidades e intereses de los estudiantes es fundamental para el diseño e implementación de programas educativos efectivos y pertinentes. En el contexto educativo actual, marcado por una creciente diversidad y cambios rápidos en la sociedad y la tecnología, este enfoque centrado en el estudiante se ha vuelto más crucial que nunca. Según Tomlinson y Sousa (2020), reconocer la individualidad de cada estudiante no solo mejora los resultados académicos, sino que también promueve un desarrollo integral y un aprendizaje más significativo.

Las características de los estudiantes abarcan una amplia gama de factores, incluyendo aspectos cognitivos, sociales, emocionales y culturales. García-Peñalvo et al. (2021) señalan que la diversidad cognitiva, que incluye diferentes estilos de aprendizaje, inteligencias múltiples y niveles de habilidad, requiere un enfoque educativo flexible y adaptativo. Los educadores deben ser capaces de ajustar sus métodos de enseñanza para acomodar esta diversidad, utilizando una variedad de estrategias y recursos que responden a las diferentes formas en que los estudiantes procesan y asimilan la información.

Las necesidades de los estudiantes van más allá de lo puramente académico. Durlak y Mahoney (2022) argumentan que atender las necesidades socioemocionales de los estudiantes es tan importante como su desarrollo cognitivo. Esto incluye la creación de ambientes de aprendizaje seguros y acogedores, el fomento de relaciones positivas entre pares y con los educadores, y el desarrollo de habilidades de autorregulación emocional. Además, las necesidades físicas, como una nutrición adecuada y un entorno de aprendizaje ergonómico, también juegan un papel crucial en el bienestar y el rendimiento de los estudiantes.

Los intereses de los estudiantes son un poderoso motor de motivación y compromiso con el aprendizaje. Renninger y Hidi (2021) sostienen que cuando el contenido educativo se alinea con los intereses de los estudiantes, se observa un aumento significativo en la atención, la retención y la aplicación del conocimiento. Incorporar los intereses de los estudiantes en el currículo puede tomar diversas formas, desde la selección de textos y temas de estudio hasta la oferta de proyectos y actividades extracurriculares que permitan a los estudiantes explorar y profundizar en sus áreas de interés.

La tecnología ha tenido un impacto significativo en las características, necesidades e intereses de los estudiantes contemporáneos. Prensky (2020) argumenta que los "nativos digitales" tienen expectativas y formas de procesar la información que difieren significativamente de las generaciones anteriores. Esto implica la necesidad de integrar herramientas y enfoques digitales en la educación, no solo como medios de instrucción, sino también como objetos de estudio crítico para desarrollar la alfabetización digital y el pensamiento crítico en el uso de la tecnología.

La diversidad cultural y lingüística es otra característica fundamental de las aulas modernas. Gay (2022) enfatiza la importancia de una pedagogía culturalmente relevante que reconozca y valore las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes de diversas procedencias. Esto no solo enriquece el ambiente de aprendizaje para todos los estudiantes, sino que también promueve la equidad educativa y la preparación para un mundo globalizado.

Las necesidades de los estudiantes con discapacidades o dificultades de aprendizaje requieren una atención especial en el diseño educativo. Mitchell y Sutherland (2023) abogan por un enfoque de diseño universal para el aprendizaje (DUA) que proporciona múltiples medios de representación, expresión y compromiso, beneficiando así a todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades o estilos de aprendizaje.

Los intereses vocacionales y las aspiraciones futuras de los estudiantes también deben ser considerados en la planificación educativa. Savickas (2021) argumenta que la orientación vocacional y la exploración de carreras deben integrarse en el currículo desde edades tempranas, ayudando a los estudiantes a desarrollar una comprensión de sus intereses y habilidades en relación con las oportunidades futuras.

La programación anual, unidades didácticas y sesiones de aprendizaje son herramientas de planificación educativa que organizan y secuencian los contenidos y actividades de aprendizaje en diferentes niveles de detalle. La programación anual ofrece una visión general del año escolar, las unidades didácticas organizan bloques temáticos coherentes, y las sesiones de aprendizaje detallan las actividades diarias (Wiggins & McTighe, 2020).

La programación anual, las unidades didácticas y las sesiones de aprendizaje constituyen los niveles de concreción curricular que permiten llevar a la práctica los principios y objetivos educativos establecidos en el currículo nacional. Según Díaz-Barriga (2020), estos elementos de planificación son fundamentales para asegurar la coherencia, secuencialidad y pertinencia de los procesos de enseñanza-aprendizaje a lo largo del año escolar.

La programación anual sirve como marco general que orienta el desarrollo curricular durante todo el año académico. De acuerdo con Tobón et al. (2021), una programación anual

efectiva debe considerar no solo los contenidos a abordar, sino también las competencias a desarrollar, las estrategias metodológicas a implementar y los sistemas de evaluación a utilizar. Esta visión holística permite una mejor articulación entre los diferentes componentes del proceso educativo y facilita la adaptación a las necesidades emergentes del contexto escolar.

Las unidades didácticas, por su parte, representan un nivel intermedio de planificación que organiza y secuencia los aprendizajes en periodos más cortos, generalmente de varias semanas. Martínez-Figueira y Raposo-Rivas (2022) argumentan que las unidades didácticas bien diseñadas promueven la integración de conocimientos, habilidades y actitudes alrededor de temas o proyectos significativos para los estudiantes. Esto favorece un aprendizaje más profundo y contextualizado, permitiendo a los alumnos establecer conexiones entre diferentes áreas del conocimiento y su aplicación en situaciones reales.

Las sesiones de aprendizaje constituyen el nivel más específico de la planificación educativa, detallando las actividades y estrategias a implementar en cada clase. Anijovich y Mora (2021) señalan que las sesiones de aprendizaje efectivas deben estructurarse en torno a objetivos claros, incorporar una variedad de estrategias de enseñanza y momentos previos para la evaluación formativa. La flexibilidad en el diseño de las sesiones es crucial para poder adaptarse a los ritmos de aprendizaje y las necesidades emergentes de los estudiantes.

La integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en estos tres niveles de planificación ha cobrado especial relevancia en los últimos años. Cabero-Almenara y Valencia-Ortiz (2023) sostienen que la incorporación efectiva de las TIC no debe limitarse a su uso como herramientas de apoyo, sino que debe promover nuevas formas de interacción, colaboración y construcción del conocimiento. Esto implica repensar las estrategias didácticas y los roles de docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El enfoque por competencias ha transformado significativamente la manera de abordar la programación educativa. Según Perrenoud (2022), este enfoque requiere una planificación que trascienda la mera transmisión de contenidos y se centre en el desarrollo de capacidades complejas que integren saberes, habilidades y actitudes. Esto supone un desafío para los docentes, quienes deben diseñar situaciones de aprendizaje que permitan a los estudiantes movilizar sus recursos para resolver problemas en contextos diversos.

La atención a la diversidad es otro aspecto crucial en la planificación educativa contemporánea. Tomlinson y Moon (2020) argumentan que la diferenciación debe ser un principio rector en la elaboración de programaciones anuales, unidades didácticas y sesiones de aprendizaje. Esto implica prever múltiples vías de acceso al conocimiento, ofrecer diferentes

niveles de desafío y proporcionar diversas formas de expresión del aprendizaje para atender a las necesidades de todos los estudiantes.

La evaluación, como parte integral del proceso de enseñanza-aprendizaje, debe estar presente en todos los niveles de planificación. Brookhart (2023) enfatiza la importancia de alinear los métodos de evaluación con los objetivos de aprendizaje y las estrategias de enseñanza empleadas. La planificación debe incluir no solo evaluaciones sumativas al final de las unidades o del año escolar, sino también evaluaciones formativas continuas que permitan ajustar la enseñanza y proporcionar retroalimentación adecuada a los estudiantes.

La evaluación de logros de aprendizaje es un proceso sistemático de recolección y análisis de información sobre el desempeño de los estudiantes en relación con los objetivos educativos establecidos. Esta evaluación debe ser continua, formativa y sumativa, utilizando diversos métodos e instrumentos para proporcionar una visión completa del progreso del estudiante y orientar la toma de decisiones pedagógicas (Yan y otros, 2022).

La evaluación de los logros de aprendizaje es un componente crucial del proceso educativo que permite determinar el grado en que los estudiantes han alcanzado los objetivos y competencias establecidos en el currículo. Según Wiliam (2020), una evaluación efectiva no solo mide el aprendizaje, sino que también lo promueve, sirviendo como una herramienta para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

En los últimos años, ha habido un cambio significativo en la concepción de la evaluación, pasando de un enfoque principalmente sumativo a uno que privilegia la evaluación formativa. Black y Wiliam (2021) argumentan que la evaluación formativa, cuando se implementa de manera sistemática y continua, tiene un impacto sustancial en el aprendizaje de los estudiantes. Este enfoque implica la recolección constante de evidencias sobre el progreso de los estudiantes y el uso de esta información para ajustar la enseñanza y proporcionar retroalimentación oportuna.

La evaluación auténtica ha ganado prominencia como un medio para medir los logros de aprendizaje de manera más integral y significativa. Según Darling-Hammond y Snyder (2022), la evaluación auténtica implica el diseño de tareas que reflejan problemas y situaciones del mundo real, permitiendo a los estudiantes demostrar la aplicación de sus conocimientos y habilidades en contextos relevantes. Este enfoque no solo proporciona una medida más válida de las competencias de los estudiantes, sino que también aumenta su motivación y compromiso con el aprendizaje.

La tecnología ha transformado significativamente las prácticas de evaluación. Redecker y Punie (2020) señalan que las herramientas digitales ofrecen nuevas posibilidades para la

evaluación continua, la retroalimentación inmediata y la personalización de las evaluaciones. Sin embargo, también advierten sobre la importancia de garantizar la equidad y la validez de las evaluaciones basadas en tecnología, considerando las posibles brechas digitales entre los estudiantes.

La evaluación de competencias transversales, como el pensamiento crítico, la creatividad y las habilidades socioemocionales, representan un desafío particular en la evaluación de los logros de aprendizaje. Griffin y Care (2023) proponen el uso de rúbricas de desarrollo y portafolios digitales como herramientas efectivas para capturar y evaluar estas competencias complejas a lo largo del tiempo.

La autoevaluación y la coevaluación han ganado reconocimiento como componentes valiosos en la evaluación integral de los logros de aprendizaje. Andrade y Brookhart (2021) argumentan que involucrar a los estudiantes en su propia evaluación y en la de sus pares no solo proporciona perspectivas adicionales sobre el aprendizaje, sino que también desarrolla habilidades metacognitivas cruciales para el aprendizaje autodirigido.

La evaluación diferenciada es otra tendencia importante en la evaluación de los logros de aprendizaje. Tomlinson (2022) sostiene que, al igual que la enseñanza, la evaluación debe adaptarse a las diversas necesidades, estilos de aprendizaje y niveles de preparación de los estudiantes. Esto implica ofrecer múltiples formas de demostrar el aprendizaje y ajustar los criterios de evaluación cuando sea necesario, sin comprometer los estándares académicos.

El uso de análisis de datos en la evaluación ha cobrado relevancia en los últimos años. Según Mandinach y Jackson (2023), el análisis de datos educativos puede proporcionar insights valiosos sobre los patrones de aprendizaje de los estudiantes, permitiendo intervenciones más focalizadas y la identificación temprana de estudiantes en riesgo. Sin embargo, también advierten sobre la importancia de interpretar estos datos en contexto y de manera ética.

La alineación entre la evaluación y los objetivos de aprendizaje es fundamental para garantizar la validez de las mediciones de logros. Biggs y Tang (2021) proponen el concepto de "alineamiento constructivo" como un principio clave en el diseño educativo, donde los métodos de evaluación están estrechamente vinculados con los resultados de aprendizaje esperados y las actividades de enseñanza.

La evaluación para el aprendizaje, a diferencia de la evaluación del aprendizaje, se enfoca en usar la evaluación como herramienta para promover el aprendizaje. Earl (2020) plantea que este enfoque transforma la cultura evaluativa, valorando los errores como oportunidades y la retroalimentación como un diálogo continuo entre docentes y estudiantes

## II. METODOLOGÍA

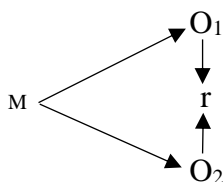
### 2.1 Enfoque, tipo

El enfoque de la investigación es cuantitativo. Es un enfoque de investigación que se basa en la medición numérica y el análisis estadístico para establecer patrones de comportamiento y probar teorías. Utilice la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico. Busca la máxima objetividad en el estudio de los fenómenos, utilizando la lógica deductiva. Se caracteriza por usar instrumentos de medición estandarizados y el análisis de datos mediante procedimientos estadísticos, con el fin de generalizar los resultados encontrados en una muestra a una población más amplia (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2023).

El tipo de investigación es básica. También conocida como investigación pura o fundamental, es aquella que se realiza con el propósito de incrementar el conocimiento teórico, sin una aplicación práctica inmediata. Busca ampliar y profundizar el saber de la realidad sin un fin pragmático específico. Su objetivo principal es la obtención y recopilación de información para ir construyendo una base de conocimiento que se va agregando a la información previa existente (Reyes, 2022).

### 2.2 Diseño de investigación

El diseño a implementar en la investigación es el no experimental transversal es un tipo de investigación donde se observan los fenómenos tal y como ocurren naturalmente, sin intervenir en su desarrollo. En el diseño transversal, la recolección de datos se realiza en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. Es como "tomar una fotografía" de algo que sucede. Se utiliza para estudiar cómo una o más variables se relacionan en un momento específico (Ñaupas y otros, 2018).



Donde:

M = 59 docentes del nivel primario de la I.E. Juan Pablo II

O<sub>1</sub> = Gestión directiva

O<sub>2</sub> = Estándar de acreditación para la programación curricular

R = Correlación entre dichas variables

### **2.3 Población, muestra y muestreo**

La población en investigación, se refiere al conjunto total de individuos, objetos o medidas que poseen algunas características comunes observables en un lugar y en un momento determinado. Cuando se lleva a cabo alguna investigación, debe tenerse en cuenta las características esenciales de la población al seleccionar la muestra (Ozten & Manterola, 2017). La población estuvo constituida por el director general, sub director académico y 59 docentes de nivel primario.

Como criterio de inclusión se tiene a todos quienes: Firmaron el consentimiento informado, trabajan como directivo o docente de la institución educativa elegida y laboran en el nivel primario

Como criterio de exclusión se tiene a todos quienes no cumplan con los criterios de inclusión.

La muestra viene a ser un subconjunto representativo de una población, seleccionado para participar en un estudio. La muestra debe reflejar las características de la población de la que se extrae. Su tamaño se determina mediante cálculos estadísticos y depende de factores como el tamaño de la población, el nivel de confianza deseado y el margen de error aceptable. La muestra quedo constituida por las mismas unidades de estudio; es decir constituye la totalidad de la población.

El tipo de muestreo es no probabilístico por conveniencia, por estar constituido por la totalidad de participantes.

### **2.4 Técnicas e instrumentos de recojo de datos**

Las técnicas de recolección de datos son la encuesta y análisis documental. La técnica de la encuesta consiste en obtener información de las personas encuestadas mediante el uso de cuestionarios diseñados en forma previa. Se utiliza para recoger datos sobre actitudes, creencias, opiniones, características o comportamientos de un grupo específico de personas (Feria y otros, 2020).

El instrumento es el cuestionario de escala valorativa. Este presenta una serie de enunciados o ítems ante los cuales se solicita la reacción del sujeto. Se utiliza para medir actitudes, opiniones o percepciones. Cada ítem se presenta en forma de afirmación o juicio, ante los cuales se pide al sujeto que externo su reacción eligiendo uno de los puntos o categorías de la escala. A cada punto se le asigna un valor numérico, permitiendo un tratamiento estadístico de las respuestas (de la Lama y otros, 2022).

## Confiabilidad de los instrumentos

La confiabilidad de un instrumento está referido a la capacidad de un instrumento de recolección de datos para generar resultados similares en diferentes grupos de estudio.

**Tabla 1**

*Confiabilidad del instrumento de gestión directiva*

Alfa de Cronbach	N de elementos
,981	21

**Nota.** De acuerdo a los resultados obtenidos, el instrumento de gestión directiva alcanzó la puntuación de .981, de lo que se puede colegir que es muy confiable.

**Tabla 2**

*Confiabilidad del instrumento estándar de acreditación para la programación curricular*

Alfa de Cronbach	N de elementos
,972	25

**Nota.** El resultado obtenido en esta prueba es de .972 de lo cual se puede colegir que es muy confiable.

## 2.5. Técnicas de procesamiento y análisis de la información

En relación a las técnicas de procesamiento y análisis de datos, para la presente investigación se elaboró la base de datos correspondiente a ambas variables en la hoja de cálculo de Microsoft Excel, luego se exportó los datos al programa estadístico especializado SPSS en su versión 26; a partir del cual se mostró las frecuencias y porcentajes para cada una de las variables (estadística descriptiva), posteriormente se realizó la prueba de normalidad y se contrastó la hipótesis de investigación para dar resultado a las correlaciones descritas en los objetivos de la investigación (estadística inferencial).

Mediante las tablas estadísticas se evaluó la descripción de la gestión directiva, al igual que para el caso del estándar de acreditación para la programación curricular. En cuanto a las correlaciones se consideró la técnica no paramétrica Rho de Spearman, dado que no se cumplió el supuesto de normalidad, evaluado mediante el estadístico de Kolmogórov-Smirnov.

## **2.6. Aspectos éticos en investigación**

La presente investigación fue desarrollada dentro del marco ético y normativo establecido por la Universidad Católica de Trujillo, se procedió inicialmente a evaluar la viabilidad del estudio, asegurando su pertinencia y alineación con las líneas de investigación institucionales, enmarcándose específicamente en la línea de diseño, desarrollo y evaluación curricular.

Durante todo el proceso investigativo se garantizó la observancia de los principios éticos fundamentales que orientan la práctica científica responsable:, como la beneficencia, entendida como la búsqueda activa del bienestar de los participantes; la no maleficencia, evitando cualquier forma de daño físico, psicológico o social; la justicia, promoviendo la equidad en el acceso y distribución de los beneficios de la investigación; la autonomía, respetando la libertad de decisión de los sujetos; así como el respeto y la veracidad, asegurando la transparencia y la integridad en cada una de las etapas del estudio.

Asimismo, la elaboración del presente documento se rigió por los estándares de las Normas APA en su séptima edición, lo cual permitió garantizar la claridad, coherencia y uniformidad en la presentación de la información académica.

Finalmente, se gestionaron con rigurosidad los permisos correspondientes ante la institución educativa donde se aplicaron los instrumentos de recolección de datos. A su vez, se garantizó el consentimiento libre e informado de cada uno de los participantes, quienes firmaron de manera voluntaria su autorización tras conocer los objetivos, procedimientos y alcances de la investigación, resguardando en todo momento su confidencialidad y dignidad.

### III. RESULTADOS

En este apartado se muestra los resultados obtenidos de los cuestionarios aplicados. Como parte de los procedimientos se muestra, el supuesto de normalidad de datos y las correlaciones obtenidas de acuerdo a cada objetivo.

**Normalidad de datos.** En el caso de la presente investigación, se ha obtenido las respuestas de las 59 personas que fueron consideradas en el estudio; se aplicó el estadístico Kolmogorov- Smirnov, de lo cual se tiene el siguiente detalle:

**Tabla 3**

*Prueba de normalidad de datos*

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>		
	Estadístico	gl	Sig.
Gestión Directiva	,164	59	,000
Estándar de acreditación para la programación curricular	,146	59	,003

a. Corrección de significación de Lilliefors

**Nota.** Después de haber obtenido la prueba de normalidad, se observa que ambas variables presentan p-valores inferiores a 0.05 (0.000 y 0.003 respectivamente), lo que indica que ninguna de las variables sigue una distribución normal. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis de normalidad para ambas variables. De esto se puede colegir que el estadístico de correlación a utilizar es el coeficiente de correlación de Rho de Spearman.

#### **Contrastación de hipótesis**

##### **Regla de decisión**

Se acepta la hipótesis nula ( $H_0$ ) si  $r < 0.10$  o si el nivel de significancia ( $p$ )  $> 0.05$ . Caso contrario, se rechaza  $H_0$ .

##### **Hipótesis general**

$H_1$ : Existe relación significativa entre la gestión directiva y el estándar de acreditación para la programación curricular en la institución educativa Juan Pablo II Paita 2025

H<sub>0</sub>: No existe relación significativa entre la gestión directiva y el estándar de acreditación para la programación curricular en la institución educativa Juan Pablo II Paita 2025

**Tabla 4**

*Relación entre Gestión directiva y estándar de acreditación para la programación curricular*

		Gestión Directiva	Estándar de acreditación para la programación curricular
Rho de Spearman	Gestión Directiva	1,000	-,090
	Coeficiente de correlación		
	Sig. (bilateral)	.	,498
	N	59	59
	Estándar de acreditación para la programación curricular	-,090	1,000
	Coeficiente de correlación		
	Sig. (bilateral)	,498	.
	N	59	59

**Nota.** De acuerdo con los resultados expuestos, se evidencia un coeficiente de correlación de -0.090, lo cual refleja la no existencia de correlación entre ambas variables. El aspecto crucial para la toma de decisiones respecto a las hipótesis planteadas reside en el valor de significación bilateral (p-valor), que se muestra como 0.498. Este valor resulta considerablemente superior al umbral crítico convencionalmente aceptado de 0.05, indicando que la correlación observada carece de significación estadística. Con base en estos hallazgos estadísticos, se debe aceptar la hipótesis nula (H<sub>0</sub>) que establece: "No existe relación significativa entre la gestión directiva y el estándar de acreditación para la programación curricular en la institución educativa Juan Pablo II Paita 2025".

Esto sugiere que, en el contexto específico de la institución educativa Juan Pablo II de Paita, los procesos de gestión directiva y los estándares de acreditación para la programación curricular operan de manera independiente entre sí, sin mostrar una interdependencia estadísticamente relevante. Las implicaciones prácticas de este hallazgo podrían orientar futuras intervenciones institucionales, reconociendo que posiblemente existan otros factores no contemplados en este análisis que pudieran estar influyendo en ambas variables de manera separada.

### Hipótesis específica 1

H<sub>1</sub>: Se verifica que hay relación significativa entre la gestión directiva y la articulación de las competencias del currículo diversificado en la institución educativa Juan Pablo II Paita 2025

H<sub>0</sub>: No se verifica que hay relación significativa entre la gestión directiva y la articulación de las competencias del currículo diversificado en la institución educativa Juan Pablo II Paita 2025

**Tabla 5**

*Relación entre Gestión Directiva y Articulación de competencias del currículo diversificado*

			Gestión Directiva	Articulación de Competencias
Rho de Spearman	Gestión Directiva	Coefficiente de correlación	1,000	,039
		Sig. (bilateral)	.	,768
		N	59	59
	Articulación de competencias	Coefficiente de correlación	,039	1,000
		Sig. (bilateral)	,768	.
		N	59	59

**Nota.** En la información proporcionada, se observa que el coeficiente de correlación de Spearman es de 0.039, indicando la no correlación positiva entre ambas variables. El valor de significación bilateral (p-valor) es de 0.768, el cual es notablemente superior al nivel crítico de significancia de 0.05 habitualmente utilizado en ciencias sociales. Este dato indica que la correlación observada no es estadísticamente significativa, por lo que la mínima relación positiva encontrada podría atribuirse perfectamente al azar o a variaciones aleatorias en los datos recopilados, más que a una verdadera asociación entre las variables. Con base en estos resultados estadísticos, se debe aceptar la hipótesis nula que establecería que "No existe relación significativa entre la gestión directiva y la articulación de competencias". La evidencia no respalda la existencia de una asociación significativa entre estas dos variables, sugiriendo que funcionan de manera independiente entre sí en el contexto estudiado.

### Hipótesis específica 2

H<sub>1</sub>: Se comprueba que existe relación significativa entre la gestión directiva y las estrategias de enseñanza y aprendizaje en la institución educativa Juan Pablo II Paita 2025

H<sub>0</sub>: No se comprueba que existe relación significativa entre la gestión directiva y las estrategias de enseñanza y aprendizaje en la institución educativa Juan Pablo II Paita 2025

**Tabla 6**

*Relación entre gestión directiva y estrategias de enseñanza aprendizaje*

			Gestión Directiva	Estrategias de enseñanza aprendizaje
Rho de Spearman	Gestión Directiva	Coeficiente de correlación	1,000	,006
		Sig. (bilateral)	.	,967
		N	59	59
	Estrategias de enseñanza aprendizaje	Coeficiente de correlación	,006	1,000
		Sig. (bilateral)	,967	.
		N	59	59

**Nota.** Al examinar los datos expuestos, se observa que el coeficiente de correlación de Spearman es de 0.006, lo cual revela una no correlación positiva entre ambas variables. Este valor extremadamente cercano a cero indica una ausencia casi total de relación lineal entre la gestión directiva y las estrategias de enseñanza aprendizaje implementadas en la institución educativa estudiada. El valor de significación bilateral (p-valor) es de 0.967, el cual supera ampliamente el nivel crítico de significancia convencional de 0.05. Este resultado indica que la correlación observada carece por completo de significación estadística, sugiriendo que la mínima relación positiva encontrada se debe enteramente al azar o a fluctuaciones aleatorias en los datos recopilados.

Con base en estos resultados estadísticos, se debe aceptar la hipótesis nula (H<sub>0</sub>): "No se comprueba que existe relación significativa entre la gestión directiva y las estrategias de enseñanza y aprendizaje en la institución educativa Juan Pablo II Paita 2025".

La ausencia de correlación entre estas variables puede explicarse por diversos factores contextuales. Es posible que, en esta institución educativa específica, las estrategias de enseñanza y aprendizaje se desarrollen de manera autónoma respecto a los procesos de gestión directiva, posiblemente influenciadas más directamente por otros factores como la formación docente, las directrices curriculares nacionales o las necesidades específicas del alumnado. También podría indicar que los directivos otorgan un alto grado de autonomía pedagógica a los docentes, sin establecer vínculos directos entre las decisiones administrativas y los métodos didácticos empleados en las aulas.

Esta independencia entre las variables podría sugerir la necesidad de fortalecer los canales de comunicación y articulación entre el equipo directivo y el cuerpo docente para potenciar la alineación entre la visión institucional y las prácticas pedagógicas, generando así un mayor impacto en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

### Hipótesis específica 3

H<sub>1</sub>: existe relación significativa entre la gestión directiva y las características, necesidades e intereses de los estudiantes en la institución educativa Juan Pablo II Paita 2025

H<sub>0</sub>: No existe relación significativa entre la gestión directiva y las características, necesidades e intereses de los estudiantes en la institución educativa Juan Pablo II Paita 2025

**Tabla 7**

*Relación entre gestión directiva y las características, necesidades e intereses de los estudiantes*

		Gestión Directiva	Características, necesidades e intereses de los estudiantes
Rho de Spearman	Gestión Directiva	Coeficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	,191
		N	59
	Características, necesidades e intereses de los estudiantes	Coeficiente de correlación	-,173
		Sig. (bilateral)	,191
		N	59

**Nota.** Se observa que el coeficiente de correlación de Spearman es de -0.173, lo cual indica no correlación negativa débil entre ambas variables. El valor de significación bilateral (p-valor) es de 0.191, el cual es superior al nivel crítico de significancia convencional de 0.05. Este resultado indica que la correlación observada no es estadísticamente significativa, lo que significa que la relación negativa débil encontrada podría atribuirse al azar o a variaciones aleatorias en los datos recopilados. Con base en estos resultados estadísticos, se debe aceptar la hipótesis nula (H<sub>0</sub>): "No existe relación significativa entre la gestión directiva y las características, necesidades e intereses de los estudiantes en la institución educativa Juan Pablo II Paita 2025".

La presencia de una correlación negativa débil, aunque no significativa, podría explicarse por diversos factores. Es posible que exista cierta desconexión entre los procesos administrativos y de gestión con la realidad estudiantil en esta institución educativa. Esta

ligera tendencia inversa podría sugerir que los esfuerzos de gestión directiva no están completamente alineados con las características y necesidades particulares de los estudiantes, o incluso que algunos aspectos de la gestión podrían estar generando cierta resistencia o alejamiento de los intereses estudiantiles.

Esta situación podría indicar la necesidad de implementar mecanismos más efectivos para incorporar la voz y necesidades de los estudiantes en los procesos de gestión institucional, promoviendo un enfoque más centrado en el estudiante. Sin embargo, al no ser estadísticamente significativa esta relación, se requeriría de investigaciones adicionales para confirmar estas interpretaciones y profundizar en los factores específicos que podrían estar influyendo en esta dinámica.

#### Hipótesis específica 4

H<sub>1</sub>: Se verifica la relación entre la gestión directiva y la programación anual, unidades didácticas y sesiones de aprendizaje en la institución educativa Juan Pablo II Paita 2025

H<sub>0</sub>: No se verifica la relación entre la gestión directiva y la programación anual, unidades didácticas y sesiones de aprendizaje en la institución educativa Juan Pablo II Paita 2025

**Tabla 8**

*Relación entre gestión directiva y programación anual, unidades didácticas y sesiones de aprendizaje*

			Gestión Directiva	Programación anual, unidades y sesiones
Rho de Spearman	Gestión Directiva	Coefficiente de correlación	1,000	-,155
		Sig. (bilateral)	.	,242
		N	59	59
	Programación anual, unidades y sesiones	Coefficiente de correlación	-,155	1,000
		Sig. (bilateral)	,242	.
		N	59	59

**Nota.** Al examinar los datos expuestos, se observa que el coeficiente de correlación de Spearman es de -0.155, lo cual indica no correlación negativa débil entre ambas variables. El valor de significación bilateral (p-valor) es de 0.242, el cual es superior al nivel crítico de significancia convencional de 0.05. Este resultado indica que la correlación observada no es estadísticamente significativa, lo que significa que la relación negativa débil encontrada

podría atribuirse al azar o a variaciones aleatorias en los datos recopilados. Con base en estos resultados estadísticos, se debe aceptar la hipótesis nula (H0): "No se verifica la relación entre la gestión directiva y la programación anual, unidades didácticas y sesiones de aprendizaje en la institución educativa Juan Pablo II Paita 2025".

La débil correlación negativa, aunque no significativa, podría explicarse por diversos factores contextuales. Es posible que en esta institución educativa exista cierta desconexión entre los procesos de gestión directiva y la planificación pedagógica representada por la programación anual, unidades didácticas y sesiones de aprendizaje. Esta tendencia inversa podría indicar que los docentes desarrollan sus programaciones con cierto grado de autonomía respecto a las directrices administrativas, o que los procesos de gestión no están completamente integrados con la planificación curricular.

Esta situación podría sugerir la necesidad de fortalecer los canales de comunicación entre el equipo directivo y el personal docente para alinear mejor las metas institucionales con la planificación pedagógica, asegurando una mayor coherencia entre la visión administrativa y las prácticas de programación curricular

### Hipótesis específica 5

H<sub>1</sub>: Si existe relación entre la gestión directiva y la evaluación de logros de aprendizaje en la institución educativa Juan Pablo II Paita 2025

H<sub>0</sub>: No existe relación entre la gestión directiva y la evaluación de logros de aprendizaje en la institución educativa Juan Pablo II Paita 2025

**Tabla 9**

*Relación entre gestión directiva y evaluación de logros de aprendizaje*

			Gestión Directiva	Evaluación logros de aprendizaje
Rho de Spearman	Gestión Directiva	Coeficiente de correlación	1,000	-,196
		Sig. (bilateral)	.	,137
		N	59	59
	Evaluación logros de aprendizaje	Coeficiente de correlación	-,196	1,000
		Sig. (bilateral)	,137	.
		N	59	59

**Nota.** Se observa que el coeficiente de correlación de Spearman es de -0.196, lo cual indica no correlación negativa débil entre ambas variables. El valor de significación bilateral (p-valor) es de 0.137, el cual es superior al nivel crítico de significancia convencional de 0.05. Este resultado indica que la correlación observada no es estadísticamente significativa, lo que significa que la relación negativa débil encontrada podría atribuirse al azar o a variaciones aleatorias en los datos recopilados.

Con base en estos resultados estadísticos, se debe aceptar la hipótesis nula (H0): "No existe relación entre la gestión directiva y la evaluación de logros de aprendizaje en la institución educativa Juan Pablo II Paita 2025".

La correlación negativa débil, aunque no significativa, podría explicarse por diversos factores contextuales. Es posible que en esta institución educativa exista cierta desalineación entre los procesos de gestión administrativa y los mecanismos de evaluación de aprendizajes. Esta tendencia inversa podría indicar que los procesos evaluativos se desarrollan con relativa independencia de las directrices administrativas, o que posiblemente existen diferentes enfoques o prioridades entre la gestión institucional y las prácticas de evaluación implementadas por los docentes.

Esta situación podría sugerir la necesidad de revisar y potenciar los vínculos entre la gestión directiva y los sistemas de evaluación de logros de aprendizaje, promoviendo un enfoque más integrado que permita que las estrategias de gestión institucional apoyen más directamente los procesos evaluativos y el seguimiento de los resultados de aprendizaje de los estudiantes

#### IV. DISCUSIÓN

En la investigación se tuvo como objetivo general determinar la relación entre la gestión directiva y el estándar de acreditación para la programación curricular, los resultados obtenidos en la investigación revelan que no existe una relación estadísticamente significativa entre la gestión directiva y el estándar de acreditación para la programación curricular en la institución educativa Juan Pablo II de Paita. El coeficiente de correlación Rho de Spearman obtenido fue de -0.090, con un p-valor de 0.498, ampliamente superior al nivel crítico de significancia de 0.05, lo que conduce a aceptar la hipótesis nula.

Estos hallazgos contrastan notablemente con lo postulado en la literatura especializada, donde diversos autores sostienen la existencia de una estrecha vinculación entre ambas variables. Holguin-Alvarez y otros (2020) afirman que la gestión directiva comprende decisiones estratégicas, liderazgo pedagógico y administración eficiente de recursos orientados a mejorar la calidad educativa, lo que teóricamente debería impactar directamente en estándares curriculares. Asimismo, Weinstein et al. (2023) argumentan que una gestión directiva eficaz influye positivamente en el rendimiento académico estudiantil, lo que debería reflejarse en la implementación de los estándares de programación curricular.

La discrepancia entre la teoría y los resultados empíricos obtenidos puede explicarse, en gran medida, por las condiciones particulares que enfrentan las instituciones educativas públicas en el contexto peruano. Un factor determinante es la limitación presupuestaria que afecta a los colegios públicos, los cuales no reciben asignación específica del Ministerio de Educación para someterse a procesos de acreditación. Esta restricción financiera imposibilita la implementación de mecanismos formales de autoevaluación y mejora continua relacionados con los estándares curriculares.

Adicionalmente, como señala García-Garnica & Caballero (2019), la gestión directiva debería articularse en tres áreas interconectadas: estratégica, pedagógica y administrativa. Sin embargo, en la realidad de muchas instituciones educativas públicas, los directivos concentran sus esfuerzos principalmente en aspectos administrativos y de gestión inmediata, relegando a un segundo plano la dimensión estratégica vinculada con la planificación curricular. Esta dinámica genera una desconexión entre las acciones directivas y los estándares de acreditación para la programación curricular.

Otro aspecto relevante es la falta de formación especializada de los directivos en temas de acreditación y estándares de calidad educativa, lo que limita su capacidad para

liderar procesos relacionados con estos ámbitos. Como indica Martínez-Iñiguez et al. (2020), la pertinencia curricular requiere que los programas educativos respondan efectivamente a las exigencias sociales, culturales y económicas del contexto, responsabilidad que recae significativamente en el liderazgo directivo. Sin embargo, sin la capacitación adecuada y los recursos necesarios, este vínculo se debilita considerablemente.

Esta desarticulación detectada entre la gestión directiva y el estándar de acreditación para la programación curricular constituye un desafío significativo para el mejoramiento de la calidad educativa en la institución estudiada. Sugiere la necesidad de implementar políticas que fortalezcan esta relación mediante programas de capacitación directiva específicamente orientados a los procesos de acreditación y asignación de recursos que posibiliten la implementación de procesos sistemáticos de autoevaluación y mejora.

Respecto al primer objetivo específico se consideró establecer la relación entre la gestión directiva y la articulación de las competencias del currículo diversificado. Los resultados evidenciaron la ausencia de una relación estadísticamente significativa entre la gestión directiva y la articulación de las competencias del currículo diversificado en la institución educativa Juan Pablo II de Paita. El coeficiente de correlación de Spearman obtenido fue de 0.039 con un p-valor de 0.768, notablemente superior al nivel crítico de 0.05, lo que condujo a aceptar la hipótesis nula.

Estos hallazgos establecen un contraste significativo con los planteamientos teóricos que fundamentan la articulación curricular. Priestley y otros (2021) sostienen que la articulación de competencias en el currículo diversificado implica la integración coherente y progresiva de habilidades, conocimientos y actitudes a lo largo de la trayectoria educativa del estudiante, proceso que teóricamente debería ser impulsado y supervisado desde la gestión directiva. Asimismo, Tobón (2020) enfatiza que esta articulación trasciende la mera yuxtaposición de contenidos, requiriendo un enfoque sistémico que permita establecer conexiones significativas entre diversas áreas de conocimiento, tarea compleja que demanda un liderazgo pedagógico sólido.

La diferencia teórica entre estos fundamentos teóricos y los resultados empíricos puede atribuirse a múltiples factores contextuales que caracterizan a las instituciones educativas públicas peruanas. Primordialmente, la falta de presupuesto específico para procesos de acreditación limita la capacidad de los directivos para impulsar la articulación curricular de manera sistemática y efectiva. Esta restricción presupuestaria imposibilita la

organización de espacios formativos y de reflexión pedagógica donde los docentes puedan trabajar colaborativamente en la articulación de competencias.

Adicionalmente, se observa que la ausencia de autoevaluaciones institucionales periódicas, consecuencia directa de la falta de recursos y de una cultura evaluativa, impide que la comunidad educativa identifique las fortalezas y debilidades en la articulación curricular. Como señalan Díaz-Barriga y Luna-Miranda (2021), un currículo adecuadamente articulado debe adaptarse a las realidades locales y globales, promoviendo una educación inclusiva y equitativa; sin embargo, sin procesos reflexivos institucionales, esta adaptación resulta fragmentaria e inconsistente.

La gestión también se ve afectada por la sobrecarga administrativa que experimentan los equipos directivos en las escuelas públicas, limitando su disponibilidad para el acompañamiento pedagógico necesario en la articulación curricular. García-Cabrero et al. (2022) argumentan que las competencias deben desarrollarse gradual y acumulativamente, permitiendo a los estudiantes construir sobre aprendizajes previos, proceso que requiere supervisión y orientación continua desde el liderazgo pedagógico que idealmente debería ejercer la dirección institucional.

La desconexión entre los lineamientos emanados desde la gestión directiva y la práctica docente en el aula también contribuye a esta falta de correlación. Frecuentemente, las directrices administrativas no se traducen en orientaciones pedagógicas claras para la articulación de competencias, generando iniciativas aisladas entre los docentes que no responden a una visión institucional cohesionada.

Estas circunstancias sugieren la necesidad de repensar el rol directivo en la articulación curricular, fortaleciendo su función como líder pedagógico y no solo como gestor administrativo. Se requiere implementar mecanismos que faciliten la comunicación entre los diferentes niveles de la institución, promoviendo comunidades de aprendizaje profesional donde directivos y docentes colaboren efectivamente en la articulación coherente de las competencias del currículo diversificado.

Los resultados correspondientes al segundo objetivo específico revelan la inexistencia de una relación estadísticamente significativa entre la gestión directiva y las estrategias de enseñanza y aprendizaje en la institución educativa Juan Pablo II de Paita. El coeficiente de correlación de Spearman obtenido fue de 0.006, con un p-valor de 0.967, considerablemente superior al nivel crítico de significancia de 0.05, lo que determinó la aceptación de la hipótesis nula.

Este hallazgo representa una notable divergencia respecto a los fundamentos teóricos sobre la influencia de la gestión directiva en las prácticas pedagógicas. Darling-Hammond y otros (2020) sostienen que las estrategias de enseñanza y aprendizaje constituyen métodos y técnicas implementados por los docentes para facilitar la adquisición de conocimientos y el desarrollo de competencias, procesos que teóricamente deberían ser orientados y respaldados desde la gestión directiva institucional. Por su parte, Bernal-Garzón et al. (2020) enfatizan que las estrategias efectivas promueven un aprendizaje activo, significativo y centrado en el estudiante, objetivos que requieren liderazgo pedagógico desde la dirección escolar.

La ausencia de correlación significativa puede explicarse por diversos factores contextuales propios de las instituciones educativas públicas peruanas. Primordialmente, la limitación presupuestaria que afrontan los colegios públicos restringe la implementación de programas de formación y actualización docente en estrategias innovadoras, aspecto que teóricamente debería ser impulsado desde la gestión directiva. Esta restricción financiera impide la adquisición de recursos didácticos actualizados y la creación de espacios formativos, limitando la capacidad directiva para incidir efectivamente en la renovación de prácticas pedagógicas.

Un factor adicional es la escasa autonomía real que poseen los directivos para innovar en aspectos pedagógicos, debiendo adherirse estrictamente a lineamientos ministeriales estandarizados que no siempre responden a las necesidades específicas de su contexto educativo. Esta situación genera que, como señala Kokotsaki et al. (2021), estrategias potencialmente efectivas como el aprendizaje basado en proyectos, que podrían mejorar tanto la retención de conocimientos como el desarrollo de habilidades complejas, no sean adecuadamente implementadas debido a la rigidez administrativa y la falta de respaldo institucional.

Asimismo, la sobrecarga administrativa que experimentan los equipos directivos reduce significativamente su disponibilidad para el acompañamiento pedagógico y la supervisión de la implementación de estrategias innovadoras. Como argumentan Mishra y Koehler (2020), el uso efectivo de la tecnología en educación requiere un equilibrio entre conocimientos tecnológicos, pedagógicos y de contenido, integración compleja que necesitaría orientación sostenida desde el liderazgo directivo, aspecto que se ve comprometido por las múltiples responsabilidades administrativas que estos deben atender.

La tradición de autonomía docente en el aula también contribuye a esta desconexión, pues frecuentemente los profesores desarrollan sus estrategias didácticas con escasa vinculación a las directrices institucionales. Esta dinámica genera que las iniciativas pedagógicas respondan más a preferencias individuales de los docentes que a una visión cohesionada impulsada desde la gestión directiva, produciendo fragmentación en el enfoque educativo institucional.

Estos hallazgos señalan la necesidad de fortalecer el rol de la gestión directiva como facilitadora y orientadora de las prácticas pedagógicas innovadoras, mediante la implementación de mecanismos efectivos de acompañamiento docente y la creación de comunidades de aprendizaje profesional. Se requiere, además, una redefinición de la distribución de responsabilidades administrativas que permita a los directivos ejercer un liderazgo pedagógico más efectivo, influenciando positivamente las estrategias de enseñanza y aprendizaje implementadas en la institución.

Los resultados relacionados con el tercer objetivo específico evidencian la ausencia de una relación estadísticamente significativa entre la gestión directiva y la atención a las características, necesidades e intereses de los estudiantes en la institución educativa Juan Pablo II de Paita. El coeficiente de correlación de Spearman obtenido fue de -0.173, con un p-valor de 0.191, superior al nivel crítico de significancia de 0.05, determinando la aceptación de la hipótesis nula.

Este hallazgo contrasta con las perspectivas teóricas sobre la centralidad del estudiante en los procesos educativos. Tomlinson (2021) sostiene que la consideración de los atributos individuales, requerimientos de aprendizaje y motivaciones particulares de cada alumno resulta fundamental para diseñar experiencias educativas personalizadas y significativas. Asimismo, Tomlinson y Sousa (2020) argumentan que reconocer la individualidad estudiantil no solo mejora los resultados académicos, sino que también promueve un desarrollo integral, aspectos que teóricamente deberían ser priorizados desde la gestión directiva institucional.

La correlación negativa débil, aunque no significativa, podría sugerir una ligera tendencia inversa entre ambas variables, lo que resulta paradójico considerando que la gestión educativa debería orientarse precisamente hacia el bienestar y desarrollo estudiantil. Esta situación puede explicarse por diversos factores contextuales propios de las instituciones educativas públicas peruanas.

Primeramente, la limitación presupuestaria que enfrentan los colegios públicos impide la implementación de sistemas adecuados para el diagnóstico y seguimiento de las características y necesidades estudiantiles. Sin recursos específicos para procesos de evaluación diagnóstica, adaptaciones curriculares y programas de atención a la diversidad, la capacidad directiva para atender efectivamente la heterogeneidad del alumnado se ve severamente restringida.

La ausencia de procesos sistemáticos de autoevaluación institucional, consecuencia directa de la falta de una cultura evaluativa y de recursos para implementarla, impide que los equipos directivos obtengan información actualizada y confiable sobre el perfil real de sus estudiantes. Como señala García-Peñalvo et al. (2021), la diversidad cognitiva del alumnado requiere enfoques educativos flexibles y adaptativos, difíciles de implementar sin datos diagnósticos actualizados que orienten la toma de decisiones directivas.

Otro factor determinante es la sobrecarga administrativa que experimentan los directivos, limitando su disponibilidad para establecer canales efectivos de comunicación con los estudiantes y conocer directamente sus necesidades e intereses. Durlak y Mahoney (2022) enfatizan que atender las necesidades socioemocionales estudiantiles es tan crucial como su desarrollo cognitivo, dimensión que requiere espacios de diálogo y cercanía entre la comunidad educativa, difíciles de concretar cuando las responsabilidades administrativas absorben la mayor parte del tiempo directivo.

La escasa participación estudiantil en la toma de decisiones institucionales también contribuye a esta desconexión. Renninger y Hidi (2021) sostienen que cuando el contenido educativo se alinea con los intereses estudiantiles, se observa un aumento significativo en la motivación y el aprendizaje; sin embargo, sin mecanismos efectivos para integrar la voz estudiantil en la planificación institucional, esta alineación resulta improbable.

Estos resultados evidencian la necesidad de reorientar la gestión directiva hacia un enfoque más centrado en el estudiante, implementando mecanismos efectivos para la identificación de sus características, necesidades e intereses, y utilizando esta información para fundamentar las decisiones institucionales. Esto requeriría una distribución más equilibrada de las responsabilidades administrativas que permita a los directivos dedicar mayor atención al conocimiento directo de su alumnado y al diseño de respuestas educativas pertinentes a su diversidad.

Los resultados correspondientes al cuarto objetivo específico revelan la inexistencia de una relación estadísticamente significativa entre la gestión directiva y la programación

anual, unidades didácticas y sesiones de aprendizaje en la institución educativa Juan Pablo II de Paita. El coeficiente de correlación de Spearman obtenido fue de -0.155, con un p-valor de 0.242, superior al nivel crítico de significancia de 0.05, lo que determinó la aceptación de la hipótesis nula.

Este hallazgo establece un contraste notable con las perspectivas teóricas sobre planificación educativa. Wiggins & McTighe (2020) sostienen que la programación anual, unidades didácticas y sesiones de aprendizaje constituyen herramientas fundamentales que organizan y secuencian los contenidos y actividades educativas en diferentes niveles de detalle, procesos que teóricamente deberían ser supervisados y orientados desde la gestión directiva. Díaz-Barriga (2020) enfatiza que estos elementos de planificación resultan esenciales para asegurar la coherencia, secuencialidad y pertinencia de los procesos de enseñanza-aprendizaje, aspectos que requieren liderazgo pedagógico directivo.

La correlación negativa débil, aunque no significativa, podría sugerir una ligera tendencia inversa entre ambas variables, situación que podría explicarse por diversos factores contextuales. Primordialmente, la limitación presupuestaria que enfrentan las instituciones educativas públicas restringe la implementación de procesos sistemáticos de acompañamiento a la planificación curricular. Esta restricción financiera imposibilita la organización de espacios de capacitación, el acceso a recursos especializados y la contratación de personal de apoyo pedagógico que facilitarían una planificación curricular más efectiva y alineada con la visión institucional.

La ausencia de procesos de autoevaluación relacionados con la planificación curricular, consecuencia directa de la falta de recursos y de una cultura evaluativa, impide que los equipos directivos identifiquen fortalezas y debilidades en este ámbito. Como señala Tobón et al. (2021), una programación anual efectiva debe integrar no solo contenidos, sino también competencias, estrategias metodológicas y sistemas de evaluación, aspectos complejos que requieren supervisión y retroalimentación sostenida, difícil de implementar sin procesos evaluativos sistemáticos.

Otro factor determinante es la sobrecarga administrativa que experimentan los directivos, limitando su disponibilidad para el acompañamiento pedagógico en la planificación curricular. Martínez-Figueira y Raposo-Rivas (2022) argumentan que las unidades didácticas bien diseñadas promueven la integración de conocimientos, habilidades y actitudes alrededor de temas significativos para los estudiantes, proceso que requiere

orientación y retroalimentación desde el liderazgo pedagógico, aspectos comprometidos cuando las responsabilidades administrativas absorben la mayor parte del tiempo directivo.

La tendencia hacia la estandarización de formatos de planificación y la rigidez de los lineamientos ministeriales también contribuye a esta desconexión. Frecuentemente, los documentos de planificación curricular responden más a exigencias administrativas que a necesidades pedagógicas reales, convirtiéndose en trámites burocráticos desvinculados de la práctica efectiva en el aula y de la dirección institucional.

Estos resultados evidencian la necesidad de fortalecer el rol de la gestión directiva en la orientación y acompañamiento de los procesos de planificación curricular, mediante la implementación de mecanismos efectivos de retroalimentación y la creación de espacios colaborativos para la elaboración de programaciones pertinentes. Se requiere, además, una simplificación de las responsabilidades administrativas que permita a los directivos ejercer un liderazgo pedagógico más efectivo, promoviendo la coherencia entre la visión institucional y la planificación curricular en sus diferentes niveles.

Finalmente, los resultados relacionados con el quinto objetivo específico evidencian la ausencia de una relación estadísticamente significativa entre la gestión directiva y la evaluación de logros de aprendizaje en la institución educativa Juan Pablo II de Paita. El coeficiente de correlación de Spearman obtenido fue de  $-0.196$ , con un  $p$ -valor de  $0.137$ , superior al nivel crítico de significancia de  $0.05$ , determinando la aceptación de la hipótesis nula.

Este hallazgo establece un contraste significativo con las perspectivas teóricas sobre evaluación educativa. Yan y otros (2022) sostienen que la evaluación de logros de aprendizaje constituye un proceso sistemático de recolección y análisis de información sobre el desempeño estudiantil en relación con los objetivos educativos, procesos que teóricamente deberían ser impulsados y supervisados desde la gestión directiva institucional. Wiliam (2020) enfatiza que una evaluación efectiva no solo mide el aprendizaje, sino que también lo promueve, función dual que requiere orientación estratégica desde el liderazgo pedagógico directivo.

La correlación negativa débil, aunque no significativa, podría sugerir una ligera tendencia inversa entre ambas variables, situación paradójica considerando que la evaluación debería ser un componente integral de la gestión educativa de calidad. Esta situación puede explicarse por diversos factores contextuales propios de las instituciones educativas públicas peruanas.

Primordialmente, la limitación presupuestaria que enfrentan los colegios públicos restringe la implementación de sistemas adecuados para la evaluación formativa y el seguimiento detallado del progreso estudiantil. Sin recursos específicos para el diseño de instrumentos evaluativos pertinentes, el análisis de resultados y la formación docente en evaluación, la capacidad directiva para liderar procesos evaluativos significativos se ve severamente comprometida.

La ausencia de una cultura evaluativa institucional, consecuencia directa de la falta de procesos de acreditación y autoevaluación, impide que la evaluación se conciba como una herramienta para la mejora continua. Como señalan Black y Wiliam (2021), la evaluación formativa, cuando se implementa sistemáticamente, tiene un impacto sustancial en el aprendizaje; sin embargo, sin una visión institucional clara sobre su valor, tiende a reducirse a un requisito administrativo desconectado de la práctica pedagógica efectiva.

Otro factor determinante es la sobrecarga administrativa que experimentan los directivos, limitando su disponibilidad para liderar procesos evaluativos significativos. Darling-Hammond y Otro factor determinante es la sobrecarga administrativa que experimentan los directivos, limitando su disponibilidad para liderar procesos evaluativos significativos. Darling-Hammond y Snyder (2022) enfatizan que la evaluación auténtica implica el diseño de tareas que reflejen problemas y situaciones del mundo real, aproximación compleja que requiere orientación sostenida desde el liderazgo pedagógico, aspecto comprometido cuando las responsabilidades administrativas absorben la mayor parte del tiempo directivo.

La tradición de autonomía docente en la evaluación también contribuye a esta desconexión, pues frecuentemente los profesores desarrollan sus prácticas evaluativas con escasa vinculación a directrices institucionales coordinadas. Esta dinámica genera que las prácticas de evaluación respondan más a criterios individuales que a una visión sistemática impulsada desde la gestión directiva, produciendo fragmentación y heterogeneidad en el enfoque evaluativo institucional.

La tendencia hacia la evaluación como mecanismo de rendición de cuentas, más que como herramienta para la mejora, también influye en esta relación. Cuando la evaluación se enfoca primordialmente en resultados cuantitativos para satisfacer exigencias administrativas externas, pierde su potencial transformador y su conexión con la gestión pedagógica sustantiva que idealmente debería ejercer la dirección institucional.

Estos resultados evidencian la necesidad de reorientar la gestión directiva hacia un liderazgo que priorice la evaluación formativa como instrumento de mejora continua, mediante la implementación de mecanismos institucionales que faciliten la recolección, análisis y uso pedagógico de los resultados evaluativos. Se requiere, además, una redefinición del rol directivo en los procesos evaluativos, transitando de la supervisión administrativa hacia un acompañamiento pedagógico que promueva prácticas evaluativas auténticas y orientadas al aprendizaje significativo.

La ausencia de correlación significativa entre la gestión directiva y la evaluación de logros de aprendizaje señala un área crítica de intervención para el mejoramiento de la calidad educativa en la institución estudiada, sugiriendo la necesidad de fortalecer la capacidad directiva para liderar procesos evaluativos integrales que retroalimenten efectivamente la práctica pedagógica y orienten la toma de decisiones institucionales

## V. CONCLUSIONES

1. En relación con el objetivo general, dirigido a determinar la relación entre la gestión directiva y el estándar de acreditación para la programación curricular en la institución educativa Juan Pablo II Paita 2025, se concluyó que no existe una relación estadísticamente significativa entre ambas variables. Esta desvinculación refleja una realidad estructural donde los procesos de gestión administrativa funcionan de manera desarticulada de los estándares curriculares, principalmente debido a limitaciones presupuestarias, ausencia de procesos sistemáticos de acreditación y la sobrecarga de tareas administrativas que desvían la atención directiva de los aspectos pedagógicos fundamentales. Esta situación plantea la necesidad urgente de implementar políticas educativas que fortalezcan la conexión entre la gestión directiva y los estándares de programación curricular, asignando recursos específicos para procesos de acreditación y formación especializada para equipos directivos.
2. Respecto al primer objetivo específico, orientado a establecer la relación entre la gestión directiva y la articulación de las competencias del currículo diversificado, se concluyó que no existe una relación estadísticamente significativa entre estas variables. Esta independencia evidencia una fragmentación en el proceso educativo, donde la articulación de competencias se desarrolla sin una orientación estratégica desde la gestión directiva, operando como iniciativas docentes individuales más que como resultado de un liderazgo pedagógico cohesionado. Este hallazgo subraya la importancia de fortalecer los mecanismos de comunicación entre directivos y docentes, implementando comunidades profesionales de aprendizaje que faciliten la articulación coherente del currículo bajo una visión institucional compartida y fundamentada en las necesidades contextuales de los estudiantes.
3. En cuanto al segundo objetivo específico, enfocado en identificar la relación entre la gestión directiva y las estrategias de enseñanza y aprendizaje, se concluyó que no existe una relación estadísticamente significativa entre ambas variables. Esta desconexión revela que las prácticas pedagógicas se desarrollan con considerable autonomía respecto a las directrices administrativas, sin que la gestión directiva ejerza una influencia determinante en su implementación. La ausencia de correlación significativa sugiere la necesidad de redefinir el rol directivo como líder pedagógico, promoviendo espacios de formación continua, experimentación metodológica y seguimiento efectivo a la

implementación de estrategias innovadoras, superando la actual concentración en aspectos administrativos para incidir positivamente en las prácticas de enseñanza y aprendizaje que definen la calidad educativa institucional.

4. Referente al tercer objetivo específico, orientado a verificar la relación entre la gestión directiva y la atención a las características, necesidades e intereses de los estudiantes, se concluyó que no existe una relación estadísticamente significativa entre estas variables. La correlación negativa débil, aunque no significativa, sugiere una tendencia preocupante donde los procesos administrativos podrían estar operando con cierta desconexión respecto a las realidades estudiantiles. Este hallazgo evidencia la necesidad de reorientar la gestión directiva hacia un enfoque más centrado en el estudiante, implementando mecanismos efectivos para incorporar la voz del alumnado en la toma de decisiones institucionales y utilizando información diagnóstica actualizada para fundamentar las estrategias pedagógicas y organizativas, asegurando que respondan auténticamente a la diversidad del estudiantado.
5. Con relación al cuarto objetivo específico, dirigido a determinar la relación entre la gestión directiva y la programación anual, unidades didácticas y sesiones de aprendizaje, se concluyó que no existe una relación estadísticamente significativa entre estas variables. Esta desarticulación evidencia que los procesos de planificación curricular operan con relativa independencia de la gestión administrativa, funcionando más como cumplimiento de requisitos formales que como instrumentos efectivos alineados con una visión institucional cohesionada. El hallazgo subraya la necesidad de fortalecer el liderazgo pedagógico directivo, implementando mecanismos efectivos de acompañamiento a la planificación curricular, promoviendo espacios colaborativos para su diseño y asegurando su coherencia con los objetivos institucionales, transitando de una perspectiva burocrática hacia una visión estratégica de la planificación como herramienta fundamental para la calidad educativa.
6. Respecto al quinto objetivo específico, enfocado en establecer la relación entre la gestión directiva y la evaluación de logros de aprendizaje, se concluyó que no existe una relación estadísticamente significativa entre ambas variables. La correlación negativa débil, aunque no significativa, sugiere una tendencia donde la gestión administrativa podría estar operando con cierta desconexión respecto a los procesos evaluativos sustantivos. Este hallazgo evidencia la necesidad de redefinir el rol directivo en la evaluación educativa, transitando de una supervisión administrativa hacia un liderazgo

que promueva la evaluación formativa como instrumento de mejora continua, implementando sistemas institucionales para el análisis pedagógico de resultados y la toma de decisiones fundamentada en evidencias sobre el progreso estudiantil, fortaleciendo así la cultura evaluativa institucional orientada al aprendizaje significativo.

## VI. RECOMENDACIONES

1. En virtud de la ausencia de relación significativa entre la gestión directiva y el estándar de acreditación para la programación curricular, se recomienda a las autoridades educativas implementar un programa específico de formación para directivos centrado en procesos de acreditación y calidad educativa. Este programa debería incluir capacitación en liderazgo pedagógico, gestión de estándares curriculares y diseño de planes de mejora institucional. Paralelamente, es fundamental que las autoridades ministeriales asignen presupuesto específico para que las instituciones educativas públicas puedan implementar procesos de autoevaluación y acreditación, creando incentivos que motiven a los directivos a priorizar estos aspectos dentro de su gestión y reduciendo la carga administrativa para permitirles enfocarse en el liderazgo pedagógico vinculado a los estándares curriculares.
2. Considerando la desvinculación entre la gestión directiva y la articulación de competencias del currículo diversificado, se recomienda implementar comunidades profesionales de aprendizaje en la institución educativa, lideradas por el equipo directivo, donde docentes de diferentes áreas puedan colaborar en la articulación coherente de competencias. Estas comunidades deberían reunirse regularmente para analizar la progresión de competencias, compartir buenas prácticas y diseñar proyectos interdisciplinarios. Adicionalmente, se sugiere que el equipo directivo establezca un sistema de acompañamiento y monitoreo específicamente enfocado en la articulación curricular, creando instrumentos de seguimiento que permitan identificar fortalezas y aspectos por mejorar en este ámbito, y utilizando esta información para orientar las decisiones institucionales y el diseño de acciones formativas pertinentes.
3. Ante la inexistencia de relación significativa entre la gestión directiva y las estrategias de enseñanza-aprendizaje, se recomienda reorganizar las funciones del equipo directivo para fortalecer su rol como líder pedagógico, asignando responsabilidades específicas para el acompañamiento y promoción de estrategias didácticas innovadoras. Se sugiere implementar un "Laboratorio de Innovación Pedagógica" institucional, coordinado por la dirección, donde los docentes puedan experimentar con nuevas metodologías, recibir retroalimentación y documentar buenas prácticas. Complementariamente, es aconsejable establecer un programa de visitas pedagógicas entre docentes, supervisado por el equipo directivo, que promueva el intercambio de

experiencias y estrategias efectivas, generando un repositorio institucional de recursos didácticos que pueda ser enriquecido progresivamente y sirva como referente para la comunidad educativa.

4. Respecto a la desconexión entre la gestión directiva y la atención a las características, necesidades e intereses de los estudiantes, se recomienda implementar un sistema institucional de diagnóstico y seguimiento estudiantil coordinado por el equipo directivo. Este sistema debería incluir instrumentos para identificar perfiles de aprendizaje, intereses vocacionales y necesidades socioemocionales del alumnado, utilizando esta información para fundamentar las decisiones institucionales. Complementariamente, se sugiere crear espacios formales de participación estudiantil en la planificación institucional, como asambleas periódicas con representantes estudiantiles y encuestas sistemáticas de satisfacción y necesidades. Es fundamental que el equipo directivo establezca un protocolo para incorporar estas contribuciones estudiantiles en los documentos de gestión, asegurando que la voz del alumnado sea considerada efectivamente en las decisiones que afectan su experiencia educativa.
5. En vista de la desarticulación entre la gestión directiva y los procesos de programación curricular, se recomienda establecer un sistema institucional de planificación colaborativa liderado por el equipo directivo, organizando jornadas pedagógicas al inicio de cada periodo académico donde directivos y docentes trabajen conjuntamente en el alineamiento entre la programación anual, unidades didácticas y la visión institucional. Se sugiere implementar un protocolo de retroalimentación directiva a los documentos de planificación, enfocado no solo en aspectos formales sino principalmente en su coherencia pedagógica y pertinencia contextual. Adicionalmente, es aconsejable crear un banco institucional de recursos para la planificación, coordinado por la dirección, que incluya ejemplos de buenas prácticas, instrumentos de evaluación y materiales didácticos, facilitando así la elaboración de programaciones de calidad alineadas con los objetivos institucionales.
6. Considerando la ausencia de relación significativa entre la gestión directiva y la evaluación de logros de aprendizaje, se recomienda implementar un sistema institucional de gestión de resultados liderado por el equipo directivo, estableciendo protocolos para la recolección, análisis y uso pedagógico de la información evaluativa. Este sistema debería incluir jornadas de reflexión pedagógica donde directivos y docentes analicen conjuntamente los resultados de aprendizaje, identificando

fortalezas, debilidades y diseñando estrategias de mejora. Se sugiere que el equipo directivo promueva la diversificación de las prácticas evaluativas, organizando talleres sobre evaluación formativa, auténtica y diferenciada, y creando un banco institucional de instrumentos evaluativos innovadores. Adicionalmente, es fundamental que la dirección establezca un mecanismo de seguimiento a estudiantes con dificultades identificadas en las evaluaciones, coordinando acciones de apoyo y asegurando que los resultados evaluativos se traduzcan efectivamente en mejoras en las prácticas pedagógicas y en el aprendizaje estudiantil.

## VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez-Álvarez, C., & Fernández-Gutiérrez, E. (2022). Liderazgo escolar y gestión del talento humano en centros educativos: Un estudio de caso múltiple. *Revista de Educación*, 8(396), 177-202.
- Analuisa, I., & Pila, J. (2020). Gestión Directiva en la Mejora Escolar de las Instituciones Educativas del Distrito Metropolitano de Quito: Una Cuestión de Aptitud y Actitud. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 8(2), 5-15. <https://doi.org/10.37843/rted.v8i2.134>
- Anchundia-Arboleda, M. K., Martínez-Contreras, K. G., Martínez-Contreras, K. F., & Franco-Briones, L. S. (2022). Diseño de un modelo de gestión directiva para mejorar la toma de decisiones en la UEF Sarah Flor Jiménez. *Polo de Conocimiento*, 7(3), 431-445. <https://doi.org/10.23857/pc.v7i3.3740>
- Andrade, H., & Brookhart, S. (2021). Classroom assessment as a reciprocal practice to develop student agency. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 28(4), 374-390.
- Anijovich, R., & Mora, S. (2021). *Estrategias de enseñanza: Otra mirada al quehacer en el aula*. Aique Grupo Editor.
- Barragán, J., & Contreras, B. P. (2020). La acreditación educativa en México: orígenes, evolución y contribución a la mejora de la educación. Aproximación conceptual. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 15(1), 142-158.
- Bernal-Garzón, M., Martínez-Iñiguez, J., & Sánchez-Esparza, A. (2020). Estrategias de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva innovadora. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa*, 5(1), 49-61.
- Biggs, J., & Tang, C. (2021). *Teaching for quality learning at university* (5 ed.). Open University Press.
- Bisquerra, R., & Pérez-Escoda, N. (2022). *Educación emocional: Propuestas para educadores y familias*. Desclée De Brouwer.
- Black, P., & Wiliam, D. (2020). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(2), 173-198.
- Black, P., & Wiliam, D. (2021). *Assessment in education: Principles, policy & practice*. Routledge.

- Bolívar, A., & Murillo, F. J. (2022). El liderazgo en tiempos de crisis: Direcciones escolares y la pandemia de COVID-19. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(1), 5-25.
- Bolívar, A., Murillo, F. J., & Muñoz-Repiso, M. (2022). Liderazgo educativo y mejora escolar: Una revisión del estado de la cuestión. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 11-32.
- Brookhart, S. (2023). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. ASCD.
- Brookhart, S., & McMillan, J. (2020). *Classroom assessment and educational measurement*. Routledge.
- Cabero-Almenara, J., & Palacios-Rodríguez, A. (2021). Digital competence of educators in times of pandemic: Adaptation to a new reality. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 217-228.
- Cabero-Almenara, J., & Valencia-Ortiz, R. (2021). *Y el COVID-19 transformó al sistema educativo: Reflexiones y experiencias por aprender*. GEISE-Editorial Universidad de Guadalajara.
- Cabero-Almenara, J., & Valencia-Ortiz, R. (2023). Digital technologies in education: From their technological possibilities to their educational uses. *Revista de Educación a Distancia*, 23(71), 1-20.
- CEPAL. (2018). *Educación, cambio estructural y crecimiento inclusivo en América Latina*. CEPAL.
- CEPAL-UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. CEPAL-UNESCO.
- Connolly, M., James, C., & Fertig, M. (2021). The difference between educational management and educational leadership and the importance of educational responsibility. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(4), 504-519. <https://doi.org/10.1177/1741143217745>
- Darling-Hammond, L., & Snyder, J. (2022). Authentic assessment of teaching in context. *Teaching and Teacher Education*, 16(5-6), 523-545.
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97-140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>

- de la Lama, P., de la Lama, M., & de la Lama, A. (2022). Los instrumentos de la investigación científica. Hacia una plataforma teórica que clarifique y gratifique. *Horizonte de la ciencia*, 12(22), 189–202. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2022.22.1078>
- Díaz, E. (2024). Gestión directiva y su influencia en la calidad del servicio educativo en una institución educativa emblemática, región de Ayacucho, 2023. *Revista de Climatología*, 24, 66-82. <https://doi.org/10.59427/rcli/2024/v24cs.66-82>
- Díaz-Barriga, A. (2020). Currículo y evaluación. Tensiones y problemas no resueltos. *Educación y Educadores*, 23(2), 297-317.
- Díaz-Barriga, F., & Barrón-Tirado, M. (2020). Curriculum design and development in higher education: Challenges and opportunities in the 21st century. *Perfiles Educativos*, 42(169), 16-32.
- Díaz-Barriga, F., & Luna-Miranda, A. (2021). *Metodología de diseño curricular para educación superior*. Trillas.
- Dichev, C., & Dicheva, D. (2023). Gamifying education: What is known, what is believed and what remains uncertain: A critical review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1), 1-36.
- Durlak, J., & Mahoney, J. (2022). *The practical benefits of an SEL program*. CASEL.
- Durlak, J., Domitrovich, C., Weissberg, R., & Gullotta, T. (2021). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (2 ed.). Guilford Press.
- Earl, L. (2020). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. Corwin Press.
- Fabara, E., & De La A, G. F. (2020). *Análisis del rendimiento académico en los/as estudiantes de octavo año de educación básica de la Unidad Educativa Fiscal “31 de Octubre” del cantón Samborondón, provincia del Guayas, periodo lectivo 2016-2017*. [Tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar], Guayas, Ecuador. <https://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/6377>
- Feria, H., Matilla, M., & Mantecón, S. (2020). La entrevista y la encuesta: ¿Métodos o técnicas de la investigación empírica? *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 11(3), 62-79.
- Fernández-Batanero, J. M., Román-Graván, P., & Reyes-Rebollo, M. M. (2022). Competencias digitales para la gestión educativa: Un análisis desde la perspectiva de los directores escolares. *Revista de Medios y Educación*, 63, 7-33.

- García-Cabrero, B., Loredó, J., & Carranza, G. (2022). Análisis de la práctica educativa de los docentes: Pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24.
- García-Garnica, M., & Caballero, K. (2019). ¿La formación de los equipos directivos es suficiente para desempeñar prácticas eficaces de liderazgo pedagógico? *Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(2), 83–106. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9576>
- García-Peñalvo, F., Corell, A., Abella-García, V., & Grande-de-Prado, M. (2021). Recommendations for mandatory online assessment in higher education during the COVID-19 pandemic. En *Radical solutions for education in a crisis context* (págs. 85-98). Springer.
- García-Peñalvo, F., Corell, A., Rivero-Ortega, R., Rodríguez-Conde, M., & Rodríguez-García, N. (2022). Impact of the COVID-19 on higher education: An experience-based approach. En *Information technology trends for a global and interdisciplinary research community* (págs. 1-18). IGI Global.
- Gay, G. (2022). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (3 ed.). Teachers College Press.
- Gómez-Hurtado, I., González-Falcón, I., & Coronel, J. M. (2021). Liderazgo inclusivo en contextos desafiantes: Un estudio de caso en escuelas de alta complejidad. *Revista de Educación*, 393, 69-92.
- Gong, J., & Zhang, Y. (2022). *Curriculum standards and educational quality assurance: a global perspective*. Routledge.
- González-Sanmamed, M., Sangrà, A., & Estévez, I. (2021). La transformación digital de los centros educativos: Obstáculos y claves para su desarrollo. *Comunicar*, 68(5), 89-99.
- Griffin, P., & Care, E. (2023). *Assessment and teaching of 21st century skills: Research and applications*. Springer.
- Hallinger, P., & Wang, W. C. (2020). *Assessing Instructional Leadership with the Principal Instructional Management Rating Scale*. Springer.
- Harris, A., & Jones, M. (2022). *System Recovery: Leading toward equity and excellence in education*. Corwin Press.
- Hernández-Castilla, R., Murillo, F. J., & Hidalgo, N. (2020). Liderazgo escolar y rendición de cuentas en escuelas de contextos desfavorecidos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(2), 27-45.

- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2023). *Metodología de la investigación: Rutas cuantitativas, cualitativas y mixtas*. McGrawHill.
- Holguin-Alvarez, J., Villena-Guerrero, M., Soto-Hidalgo, C., & Panduro-Ramírez, J. (2020). Competencias digitales, liderazgo distribuido y resiliencia docente en contextos de pandemia. *Revista Venezolana de Gerencia*, 25(4), 38-53.
- Kokotsaki, D., Menzies, V., & Wiggins, A. (2021). Project-based learning: A review of the literature. *Improving Schools*, 19(3), 267-277.
- López, I., & López, M. (2019). El rol de la gestión directiva en los resultados educativos. *Revista Espacios*, 40(36), 36-43.
- López-Martínez, E., Pérez-García, P., & Rodríguez-Entrena, M. J. (2021). El desarrollo profesional docente en tiempos de cambio: Un estudio sobre las necesidades formativas del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(1), 33-55.
- Lozano, R., Merrill, M., Sammalisto, K., Ceulemans, K., & Lozano, F. (2020). Connecting competences and pedagogical approaches for sustainable development in higher education: A literature review and framework proposal. *Sustainability*, 9(10), 1889.
- Mandinach, E., & Jackson, S. (2023). *Transforming teaching and learning through data-driven decision making*. Corwin Press.
- Martínez-Figueira, E., & Raposo-Rivas, M. (2022). Formación inicial de maestros: un estudio comparado en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Española de Educación Comparada*(39), 138-159.
- Martínez-Iñiguez, J., Tobón, S., & Romero-Sandoval, A. (2020). Problemáticas relacionadas con la acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina. *Innovación Educativa*, 17(73), 79-96.
- Martínez-Rizo, F., & Mercado, A. (2022). Estudios sobre la práctica de la evaluación en el aula: revisión de la literatura. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(1), 17-32.
- Martínez-Ruiz, M. A., & Hernández-Amorós, M. J. (2023). El liderazgo pedagógico en la dirección escolar: Un estudio fenomenológico. *Revista de Investigación Educativa*, 41(1), 93-110.
- Martínez-Usarralde, M. J., & Viana-Orta, M. I. (2022). La internacionalización de la educación superior: Retos y oportunidades para la gestión universitaria. *Revista de Educación*, 395, 271-295.

- Miranda, S. (2020). La gestión directiva: un concepto construido desde las comprensiones de los directivos docentes de las escuelas públicas bogotanas. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(13), 1-18.
- Mishra, P., & Koehler, M. (2020). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Mitchell, D., & Sutherland, D. (2023). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies* (3 ed.). Routledge.
- Moreno, F. (2024). *Gestión directiva y compromiso organizacional de los docentes en la Institución Educativa Técnica "Villa Los Reyes", distrito de Ventanilla, Callao, 2019*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Federico Villarreal], Lima. <https://repositorio.unfv.edu.pe/handle/20.500.13084/8578>
- Moreno-Guerrero, A., Romero-Rodríguez, J., López-Belmonte, J., & Alonso-García, S. (2023). Flipped learning approach as educational innovation in water literacy. *Water*, 12(2), 574.
- Muñoz-Moreno, J. L., & Gairín-Sallán, J. (2022). *Diseño y desarrollo de las organizaciones educativas* (Vol. 79). Dykinson.
- Murillo, F. J., & Martínez-Garrido, C. (2020). Liderazgo para la justicia social en organizaciones educativas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(2), 11-22.
- Ñaupas, H., Mejía, E., Novoa, E., & Villagómez, A. (2018). *Metodología de la Investigación Cuantitativa - Cualitativa y Redacción de la Tesis*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Ozten, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una Población a Estudio. *Scielo*, 35(1), 227-232.
- Pane, J., Steiner, E., Baird, M., & Hamilton, L. (2022). *Continued progress: Promising evidence on personalized learning*. RAND Corporation.
- Perales-Palacios, F., & Aguilera-Morales, D. (2020). Ciencia-tecnología-sociedad vs. STEM: ¿Evolución, revolución o disyunción? *Enseñanza de las Ciencias*, 38(1), 125-142.
- Pérez-Díaz, J., Valdés-Cuervo, A., & Valadez-Sierra, M. (2023). Employability skills in engineering students: A systematic review. *IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje*, 18(1), 89-99.
- Perrenoud, P. (2022). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica*. Graó.

- Pintag-Pilaruña, L., & Siong-Tay-Gastón, P. J. (2021). Análisis del modelo de gestión directiva en la efectividad laboral de los docentes en una institución fiscal. *Digital Publisher*, 6(1), 47-58. <https://doi.org/10.33386/593dp.2021.1.419>
- Polanco, J. L. (2019). *Gestión directiva y clima organizacional de la institución educativa N° 16460 José Carlos Mariátegui Yandiluzá – San Ignacio 2019*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo], Chiclayo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/44778>
- Prensky, M. (2020). *Teaching digital natives: Partnering for real learning*. Corwin Press.
- Priestley, M., Philippou, S., Alvunger, D., & Soini, T. (2021). Curriculum Making: A Conceptual Framing. En M. Priestley, S. Philippou, D. Alvunger, & T. Soini, *Curriculum Making in Europe: Policy and Practice within and Across Diverse Contexts* (págs. 1-28). Emerald Publishing Limited, Leeds. <https://doi.org/10.1108/978-1-83867-735-020211002>
- Quispe, A. P. (2022). *Gestión directiva y acompañamiento pedagógico a docentes de las instituciones educativas, Red 14, UGEL 04, Carabayllo, 2022*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo], Lima. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/104431>
- Redecker, C., & Punie, Y. (2020). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union.
- Renninger, K., & Hidi, S. (2021). *The Cambridge handbook of motivation and learning*. Cambridge University Press.
- Reyes, E. (2022). *Metodología de la investigación científica*. Page Publishing INC.
- Rodríguez-Gallego, M. R., & Ordóñez-Sierra, R. (2022). Comunidades profesionales de aprendizaje: Una estrategia para la mejora escolar. *Revista Complutense de Educación*, 33(1), 15-26.
- Rodríguez-Gómez, D., & Gairín-Sallán, J. (2020). Gestión del conocimiento en organizaciones educativas: Una revisión sistemática. *Revista de Educación*, 389, 21-53.
- Savickas, M. (2021). *Career counseling* (2 ed.). American Psychological Association.
- SINEACE. (2016). *Modelo de Acreditación para Programas de Estudios de Educación Superior Universitaria*. SINEACE.
- SINEACE. (2018). *Explicación de estándares del modelo de acreditación de programas de estudios de educación superior universitaria*. SINEACE.

- Sistema Nacional de Evaluación, acreditación y certificación de la calidad educativa. (2016). *Modelo de acreditación para instituciones de educación básica*. SINEACE.
- Tobón, S. (2020). *Formación integral y competencias: Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Ecoe Ediciones.
- Tobón, S., Pimienta-Prieto, J., & García-Fraile, J. (2021). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson Educación.
- Tomlinson, C. (2022). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms* (3 ed.). ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2021). *How to Differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms*. ASCD.
- Tomlinson, C., & Moon, T. (2020). *Assessment and student success in a differentiated classroom*. ASCD.
- Tomlinson, C., & Sousa, D. (2020). *Differentiation and the brain: How neuroscience supports the learner-friendly classroom* (2 ed.). Solution Tree Press.
- UNESCO. (2014). *El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe: Un estado del arte con base en ocho sistemas escolares de la región*. OREALC/UNESCO.
- UNESCO. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. UNESCO.
- UNESCO. (2024). *Gestión, monitoreo y evaluación de la educación*. unesco: <https://www.unesco.org/es/education-management#:~:text=La%20gesti%C3%B3n%20del%20sector%20de,de%20manera%20eficaz%20y%20eficiente>.
- Vásquez, S., Bernal, J. L., & Liesa, M. (2020). La dirección de centros de educación primaria en España: Un enfoque desde el liderazgo pedagógico. *Revista Española de Pedagogía*, 78(275), 103-120.
- Vásquez, S., Liesa, M., & Bernal, J. (2020). El camino hacia la profesionalización de la función directiva: el perfil competencial y la formación del director de centros educativos en España. *Revista Perfiles Educativos*, 38(151), 10-18.
- Vásquez-Cano, E., & Sevillano-García, M. L. (2023). Educación y tecnología en tiempos de cambio: Desafíos y oportunidades para la gestión educativa. *Revista de Medios y Educación*, 66, 7-29.

- Verdugo, G. R. (2022). *Gestión Directiva: caracterización del líder educativo como factor de eficacia en el logro de innovaciones*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación], Azogues, Ecuador. <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/2867>
- Weinstein, J., Muñoz, G., & Flessa, J. (2019). Liderazgo Directivo para la calidad de la educación: aprendizajes desde un campo de investigación emergente. *Calidad en la educación*(51), 10-14. <https://doi.org/10.31619/caledu.n51.793>
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2020). *Understanding by design*. ASCD.
- William, D. (2020). *Embedded formative assessment* (2 ed.). Solution Tree Press.
- Yan, Z., Li, Z., Panadero, E., Yang, M., Yang, L., & Lao, H. (2022). A systematic review on factors influencing teachers' intentions and implementations regarding formative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 28(3), 228-260. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2021.1884042>

## ANEXOS

### ANEXO 1: Instrumentos de recolección de la información

#### Cuestionario de Evaluación de la Gestión Educativa

N°	Pregunta	1	2	3	4	5
<b>Gestión Estratégica</b>						
1	La institución cuenta con una visión y misión claramente definidas y compartidas por toda la comunidad educativa.					
2	Se realiza un análisis periódico del entorno interno y externo para informar la planificación estratégica.					
3	Los objetivos estratégicos de la institución son medibles y están alineados con la misión y visión.					
4	Existe un proceso sistemático para la implementación y seguimiento de las estrategias institucionales.					
5	La institución fomenta la participación de todos los actores en el proceso de planificación estratégica.					
6	Se cuenta con indicadores claros para evaluar el cumplimiento de los objetivos estratégicos.					
7	La institución demuestra flexibilidad para adaptar sus estrategias en respuesta a cambios en el entorno educativo.					
<b>Gestión Pedagógica</b>						
8	El liderazgo pedagógico es una prioridad en la gestión directiva de la institución.					
9	Se promueve activamente la innovación en las prácticas de enseñanza-aprendizaje.					
10	Existen procesos claros para el desarrollo y actualización del currículo.					
11	La institución implementa estrategias efectivas para atender la diversidad y promover la inclusión educativa.					
12	Se fomenta la creación y mantenimiento de comunidades profesionales de aprendizaje entre los docentes.					
13	Los sistemas de evaluación del aprendizaje son coherentes y apoyan la mejora continua.					
14	Se promueve la integración efectiva de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje.					
<b>Gestión Administrativa</b>						
15	La gestión de recursos humanos contribuye eficazmente al logro de los objetivos institucionales.					
16	Los procesos de gestión financiera son transparentes y están alineados con las prioridades educativas.					
17	La infraestructura y los recursos materiales son adecuados y se mantienen en buenas condiciones.					
18	Los sistemas de información y comunicación facilitan la toma de decisiones y la operación diaria.					
19	Existen protocolos claros para la gestión de riesgos y la seguridad en la institución.					
20	La institución cumple con todas las normativas y regulaciones aplicables al sector educativo.					

21	Se promueven relaciones positivas y colaborativas con la comunidad y los stakeholders externos.						
----	---	--	--	--	--	--	--

## Cuestionario del estándar de acreditación para la programación curricular

Nº	Pregunta	1	2	3	4	5
<b>Articulación de las competencias del currículo diversificado</b>						
1	Integro efectivamente las competencias transversales en las diferentes áreas curriculares.					
2	Adapto las competencias del currículo nacional al contexto local y las necesidades específicas de mis estudiantes.					
3	Establezco conexiones claras entre las competencias de diferentes áreas para fomentar un aprendizaje integral.					
4	Diseño actividades que permiten el desarrollo simultáneo de múltiples competencias.					
5	Evalúo regularmente la efectividad de la articulación de competencias en mi práctica docente.					
<b>Estrategias de enseñanza y aprendizaje</b>						
6	Implemento regularmente estrategias de aprendizaje activo en mis clases.					
7	Utilizo la tecnología de manera efectiva para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.					
8	Aplico estrategias de diferenciación para atender a la diversidad de estilos de aprendizaje en el aula.					
9	Fomento el pensamiento crítico y la resolución de problemas a través de mis estrategias de enseñanza.					
10	Promuevo el aprendizaje colaborativo mediante estrategias de trabajo en grupo.					
<b>Las características, necesidades e intereses de los estudiantes</b>						
11	Realizo evaluaciones diagnósticas para identificar las necesidades específicas de mis estudiantes.					
12	Adapto mis métodos de enseñanza según las características culturales y lingüísticas de mis estudiantes.					
13	Incorporo los intereses y experiencias de los estudiantes en el diseño de mis lecciones.					
14	Proporciono apoyo individualizado a estudiantes con necesidades educativas especiales.					
15	Fomento un ambiente de aprendizaje que respeta y valora la diversidad del alumnado.					
<b>Programación anual, unidades didácticas y sesiones de aprendizaje</b>						
16	Desarrollo una programación anual coherente con los objetivos del currículo nacional y las necesidades locales.					
17	Diseño unidades didácticas que integran de manera efectiva diferentes áreas de aprendizaje.					
18	Planifico mis sesiones de aprendizaje con objetivos claros y actividades variadas.					
19	Incorporo la evaluación formativa en mis planificaciones de unidades y sesiones.					
20	Ajusto mi programación y planificación basándome en la retroalimentación y los resultados de los estudiantes.					

<b>Evaluación de logros de aprendizaje</b>					
21	Utilizo una variedad de métodos de evaluación para medir el progreso de los estudiantes.				
22	Proporciono retroalimentación oportuna y constructiva a mis estudiantes sobre su desempeño.				
23	Utilizo los resultados de las evaluaciones para informar y ajustar mi práctica docente.				
24	Involucro a los estudiantes en procesos de autoevaluación y coevaluación.				
25	Evalúo tanto el proceso de aprendizaje como los resultados finales de mis estudiantes.				

## ANEXO 2: Ficha técnica

### Variable 1: Gestión Directiva

<b>Nombre original del instrumento:</b>	Cuestionario de Evaluación de la Gestión Directiva
<b>Autor y año:</b>	Zapata La Chira Rosina, Zapata de Aguilar Silene 2025
<b>Objetivo del instrumento:</b>	Evaluar la percepción de los actores educativos sobre la gestión estratégica, pedagógica y administrativa en instituciones educativas.
<b>Usuarios:</b>	59 docentes de la I.E. Juan Pablo II, Paita
<b>Forma de Administración o Modo de aplicación:</b>	Autoadministrado
<b>Validez: (Presentar la constancia de validación de expertos)</b>	La validez de los instrumentos se obtuvo mediante el juicio experto de 3 especialistas en la temática planteada
<b>Confiability: (presentar los resultados estadísticos)</b>	Coefficiente de Alfa de Cronbach con un resultado de 0.981

**Variable 2: Estándar de acreditación para la programación curricular**

<b>Nombre original del instrumento:</b>	Cuestionario de Evaluación del estándar de acreditación para la programación curricular
<b>Autor y año:</b>	Zapata La Chira Rosina, Zapata de Aguilar Silene
	2025
<b>Objetivo del instrumento:</b>	Evaluar las percepciones y prácticas de los docentes en relación con la articulación de competencias, estrategias de enseñanza-aprendizaje, atención a las características de los estudiantes, programación curricular y evaluación de aprendizajes.
<b>Usuarios:</b>	59 docentes de la I.E. Juan Pablo II, Paita
<b>Forma de Administración o Modo de aplicación:</b>	Autoadministrado
<b>Validez:</b> <b>(Presentar la constancia de validación de expertos)</b>	La validez de los instrumentos se obtuvo mediante el juicio experto de 3 especialistas en la temática planteada
<b>Confiabilidad:</b> <b>(presentar los resultados estadísticos)</b>	Coefficiente de Alfa de Cronbach con un resultado de 0.972

### ANEXO 3: Operacionalización de variables

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicador	Ítem
Gestión directiva	La gestión directiva en una institución educativa se refiere al conjunto de procesos y acciones lideradas por el equipo directivo para guiar y administrar la organización escolar hacia el logro de sus metas educativas. Esta gestión implica la toma de decisiones estratégicas, el liderazgo pedagógico y la administración eficiente de recursos, con el objetivo de mejorar la calidad educativa y el desempeño institucional (Holguin-Alvarez y otros, 2020).	La gestión directiva está referida a los procesos que realiza el equipo directivo que involucra la gestión estratégica, pedagógica y administrativa de una institución educativa que se evalúa por medio de un cuestionario de escala valorativa.	Gestión estratégica	Índice de Cumplimiento de Objetivos Estratégicos (ICOE)	1-7
			Gestión Pedagógica	Tasa de Mejora en el Rendimiento Académico (TMRA)	8-14
			Gestión administrativa	Eficiencia en la Gestión de Recursos (EGR)	15-21

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicador	Ítem
Estándar de acreditación programación curricular pertinente	El estándar de acreditación para la programación curricular se refiere a los criterios establecidos para asegurar la calidad y pertinencia del diseño curricular en instituciones educativas. Este estándar evalúa la coherencia entre los objetivos educativos, los contenidos, las metodologías y los sistemas de evaluación, asegurando que estén alineados con las necesidades de los estudiantes y las demandas sociales (Gong & Zhang, 2022)	Son los criterios para asegurar la calidad del diseño curricular en una institución educativa que involucra a la articulación de las competencias del currículo diversificado, estrategias de enseñanza y aprendizaje; las características, necesidades e intereses de los estudiantes; programación anual, unidades didácticas y sesiones de aprendizaje y evaluación de logros de aprendizaje que se evalúa por medio de un cuestionario de escala valorativa.	Articulación de las competencias del currículo diversificado	Índice de Integración de Competencias	1-5
			Estrategias de enseñanza y aprendizaje	Tasa de Implementación de Estrategias Activas	6-10
			Las características, necesidades e intereses de los estudiantes	Índice de Adaptación a la Diversidad	11-15
			Programación anual, unidades didácticas y sesiones de aprendizaje	Tasa de Cumplimiento de la Planificación	16-20
			Evaluación de logros de aprendizaje	Índice de Diversificación de la Evaluación	21-25

## ANEXO 4: Carta de presentación



*"Año de la recuperación y consolidación de la economía peruana"*

Trujillo, 24 de marzo de 2025.

### CARTA DE PRESENTACIÓN N° 606-2025/UCT-EPG

**Lic. César Ever Zapata La Chira**  
DIRECTOR DE LA I.E.E. JUAN PABLO II PAITA

De mi mayor consideración;

Es grato dirigirme a usted en nombre de la Escuela de Posgrado de la Universidad Católica de Trujillo "Benedicto XVI" para presentarle a Silene Teresa Zapata de Aguilar, identificado con DNI N° 03501355, y Rosina Micaela Zapata La Chira, identificado con DNI N° 42485416, estudiantes del Programa de Maestría en Educación con Mención en Gestión y Acreditación Educativa de nuestra institución. Actualmente, los estudiantes se encuentran desarrollando un proyecto de investigación titulado: **GESTIÓN DIRECTIVA Y ESTÁNDAR DE ACREDITACIÓN PARA LA PROGRAMACIÓN CURRICULAR EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA JUAN PABLO II PAITA 2025.**

Le presento a Silene Teresa Zapata de Aguilar y Rosina Micaela Zapata La Chira para que puedan llevar a cabo la aplicación de su instrumento de investigación en la entidad que usted dirige.

Quedo a la espera de su pronta respuesta y aprovecho para agradecerle su atención al presente.

Atentamente,



*Jorge Luis Brenes Ezebio*  
Dr. Jorge Luis Brenes Ezebio  
Director de la Escuela de Posgrado  
Universidad Católica de Trujillo "Benedicto XVI"

Cic  
Inscrito, archivo EPG

## ANEXO 5: Carta de autorización emitida por la entidad que faculta el recojo de datos



# INSTITUCIÓN EDUCATIVA EMBLEMÁTICA "JUAN PABLO II"

ÉXITO - EMPRENDIMIENTO - HUMANISMO

" Año de la Recuperación y Consolidación de la Economía Peruana"

Paita, 27 de Marzo del 2025.

### Carta de autorización emitida por la entidad que faculta el recojo de datos AUTORIZACIÓN DE USO DE INFORMACIÓN DE EMPRESA Y/O INSTITUCIÓN

Yo, **Cesar Ever Zapata Lachira**, identificado con DNI N° 03646137, en mi calidad de director de la I.E.E 14744 "Juan Pablo II" con R.UC N° 20441792299, ubicado en la ciudad de Paita, región Piura.

### OTORGO LA AUTORIZACIÓN

A las Sras. Silene Teresa Zapata De Aguilar identificada con DNI N° 03501355 y Rosina Micaela Zapata Lachira identificada con DNI N° 42485416, del programa de Maestría con mención en Gestión y Acreditación Educativa para que apliquen el instrumento de investigación a 59 docentes del nivel primario de la I.E.E "Juan Pablo II" – Paita. Con la finalidad de que puedan desarrollar su Tesis para optar el grado académico de Maestro.

- Publique los resultados de la investigación En el repositorio institucional de la UCT.
- Mantener en reserva el nombre o cualquier distintivo de la empresa.
- Mencionar el nombre de la empresa.



Las estudiantes declaran que los datos emitidos en esta carta y en la Tesis son auténticos. En caso de comprobarse la falsedad de datos, las estudiantes serán sometidas al inicio del procedimiento disciplinario correspondiente; asimismo, asumirán toda la responsabilidad ante posibles acciones legales que la empresa, otorgase de información, pueda ejecutar.

  
\_\_\_\_\_  
Silene Teresa Zapata De Aguilar  
DNI N° 03501355

  
\_\_\_\_\_  
Rosina Micaela Zapata Lachira  
DNI N° 42485416

## ANEXO 6: Consentimiento informado

### CONSENTIMIENTO INFORMADO

Nosotras, Silene Teresa Zapata de Aguilar y Rosina Micaela Zapata La Chira, tenemos el agrado de dirigirnos a usted para saludarlo(a) muy cordialmente y al mismo tiempo solicitar su participación libre en este estudio que tiene fines estrictamente académicos. La investigación está relacionada con Gestión directiva y estándar de acreditación para la programación curricular

Aferrándonos a su voluntad y colaboración, le solicitamos, FIRME este documento de consentimiento.

Acepto libre y voluntariamente participar anónimamente en este estudio, cuya información otorgada será manejada de forma confidencial y comprendo que, en calidad de participante voluntario, puedo dejar de participar de esta actividad en algún momento que considere propicio hacerlo. También entiendo que no se otorgará, ni recibirá algún pago o beneficio económico por la participación.

NOMBRE: Deysi Navarro Troncos

FIRMA:



Fecha: 31/03/2025

## CONSENTIMIENTO INFORMADO

Nosotras, **Silene Teresa Zapata de Aguilar y Rosina Micaela Zapata La Chira**, tenemos el agrado de dirigirnos a usted para saludarlo(a) muy cordialmente y al mismo tiempo solicitar su participación libre en este estudio que tiene fines estrictamente académicos. La investigación está relacionada con **Gestión directiva y estándar de acreditación para la programación curricular**

Aferrándonos a su voluntad y colaboración, le solicitamos, FIRME este documento de consentimiento.

Acepto libre y voluntariamente participar anónimamente en este estudio, cuya información otorgada será manejada de forma confidencial y comprendo que, en calidad de participante voluntario, puedo dejar de participar de esta actividad en algún momento que considere propicio hacerlo. También entiendo que no se otorgará, ni recibirá algún pago o beneficio económico por la participación.

NOMBRE: Estela Velasquez Ugarte

FIRMA:



Fecha: 31/03/2025

## CONSENTIMIENTO INFORMADO

Nosotras, Silene Teresa Zapata de Aguilar y Rosina Micaela Zapata La Chira, tenemos el agrado de dirigirnos a usted para saludarlo(a) muy cordialmente y al mismo tiempo solicitar su participación libre en este estudio que tiene fines estrictamente académicos. La investigación está relacionada con Gestión directiva y estándar de acreditación para la programación curricular

Aferrándonos a su voluntad y colaboración, le solicitamos, FIRME este documento de consentimiento.

Acepto libre y voluntariamente participar anónimamente en este estudio, cuya información otorgada será manejada de forma confidencial y comprendo que, en calidad de participante voluntario, puedo dejar de participar de esta actividad en algún momento que considere propicio hacerlo. También entiendo que no se otorgará, ni recibirá algún pago o beneficio económico por la participación.

NOMBRE: Esmeralda Severino Canales

FIRMA:



Fecha: 31/03/2025

## CONSENTIMIENTO INFORMADO

Nosotras, Silene Teresa Zapata de Aguilar y Rosina Micaela Zapata La Chira, tenemos el agrado de dirigirnos a usted para saludarlo(a) muy cordialmente y al mismo tiempo solicitar su participación libre en este estudio que tiene fines estrictamente académicos. La investigación está relacionada con Gestión directiva y estándar de acreditación para la programación curricular

Aferrándonos a su voluntad y colaboración, le solicitamos, FIRME este documento de consentimiento.

Acepto libre y voluntariamente participar anónimamente en este estudio, cuya información otorgada será manejada de forma confidencial y comprendo que, en calidad de participante voluntario, puedo dejar de participar de esta actividad en algún momento que considere propicio hacerlo. También entiendo que no se otorgará, ni recibirá algún pago o beneficio económico por la participación.

NOMBRE: Rudy Arellano Navarro

FIRMA:



Fecha: 31/03/2025

## CONSENTIMIENTO INFORMADO

Nosotras, Silene Teresa Zapata de Aguilar y Rosina Micaela Zapata La Chira, tenemos el agrado de dirigirnos a usted para saludarlo(a) muy cordialmente y al mismo tiempo solicitar su participación libre en este estudio que tiene fines estrictamente académicos. La investigación está relacionada con Gestión directiva y estándar de acreditación para la programación curricular

Aferrándonos a su voluntad y colaboración, le solicitamos, FIRME este documento de consentimiento.

Acepto libre y voluntariamente participar anónimamente en este estudio, cuya información otorgada será manejada de forma confidencial y comprendo que, en calidad de participante voluntario, puedo dejar de participar de esta actividad en algún momento que considere propicio hacerlo. También entiendo que no se otorgará, ni recibirá algún pago o beneficio económico por la participación.

NOMBRE: Jannet Ramos Rojas

FIRMA:



Fecha: 31/03/2025

## ANEXO 7: Matriz de consistencia

Problema	Objetivos	Hipótesis	Variable	Dimensiones	Metodología
<p>Problema General</p> <p>¿Cuál es la relación entre la gestión directiva y el estándar de acreditación de programación curricular pertinente en una institución educativa de Piura, 2024?</p> <p>Problemas específicos</p> <p>¿Cuál es la relación entre la gestión directiva y la articulación de las competencias del currículo diversificado en una institución educativa de Piura, 2024?</p> <p>¿Cuál es la relación entre la gestión directiva y las estrategias de enseñanza y aprendizaje en una institución educativa de Piura, 2024?</p> <p>¿Cuál es la relación entre la gestión directiva y las características, necesidades e intereses de los estudiantes en una institución educativa de Piura, 2024?</p> <p>¿Cuál es la relación entre la gestión directiva y la programación anual, unidades didácticas y sesiones de aprendizaje en una institución educativa de Piura, 2024?</p> <p>¿Cuál es la relación entre la gestión directiva y la evaluación de logros de aprendizaje en una institución educativa de Piura, 2024?</p>	<p>Objetivo general</p> <p>Determinar la relación entre la gestión directiva y el estándar de acreditación de programación curricular pertinente en una institución educativa de Piura, 2024</p> <p>Objetivos específicos</p> <p>Establecer la relación entre la gestión directiva y la articulación de las competencias del currículo diversificado en una institución educativa de Piura, 2024</p> <p>Identificar la relación entre la gestión directiva y las estrategias de enseñanza y aprendizaje en una institución educativa de Piura, 2024</p> <p>Verificar la relación entre la gestión directiva y las características, necesidades e intereses de los estudiantes en una institución educativa de Piura, 2024</p> <p>Determinar la relación entre la gestión directiva y la programación anual, unidades didácticas y sesiones de aprendizaje en una institución educativa de Piura, 2024</p> <p>Establecer la relación entre la gestión directiva y la evaluación de logros de aprendizaje en una institución educativa de Piura, 2024</p>	<p>H1: Existe relación significativa entre la gestión directiva y el estándar de acreditación de programación curricular pertinente en una institución educativa de Piura, 2024</p> <p>H2: Se verifica que hay relación significativa entre la gestión directiva y la articulación de las competencias del currículo diversificado en una institución educativa de Piura, 2024</p> <p>H3: Se comprueba que existe relación significativa entre la gestión directiva y las estrategias de enseñanza y aprendizaje en una institución educativa de Piura, 2024</p> <p>H4: Existe relación significativa entre la gestión directiva y las características, necesidades e intereses de los estudiantes en una institución educativa de Piura, 2024</p> <p>H5: Se verifica la relación entre la gestión directiva y la programación anual, unidades didácticas y sesiones de aprendizaje en una institución educativa de Piura, 2024</p> <p>H6: Si, existe relación entre la gestión directiva y la evaluación de logros de aprendizaje en una institución educativa de Piura, 2024</p>	<p>Gestión directiva</p> <p>Estándar de acreditación de programación curricular</p>	<p>Gestión estratégica</p> <p>Gestión Pedagógica</p> <p>Gestión administrativa</p> <p>articulación de las competencias del currículo diversificado</p> <p>estrategias de enseñanza y aprendizaje</p> <p>las características, necesidades e intereses de los estudiantes</p> <p>programación anual, unidades didácticas y sesiones de aprendizaje</p> <p>evaluación de logros de aprendizaje</p>	<p>Enfoque</p> <p>Cuantitativo</p> <p>Tipo</p> <p>Básico</p> <p>Alcance</p> <p>Correlacional</p> <p>Diseño</p> <p>No experimental transversal</p> <p>Población</p> <p>01 Director General, 01 Sub Director Académico, 59 Docentes de nivel primario</p> <p>Muestra</p> <p>59 Docentes de nivel primario</p> <p>Técnica</p> <p>Encuesta</p> <p>Análisis documental</p> <p>Instrumento</p> <p>Cuestionario</p> <p>Ficha de registro de datos</p>

## ANEXO 8: Validación de instrumentos

### Gestión Directiva



#### VALORACIÓN DEL EXPERTO SOBRE GESTIÓN DIRECTIVA

##### INSTRUCCIONES:

Coloque en cada casilla la letra correspondiente al aspecto cualitativo que le parece que cumple cada ítem y alternativa de respuesta, según los criterios que a continuación se detallan.

E= Excelente / B= Bueno / M= Mejorar / X= Eliminar / C= Cambiar

Las categorías a evaluar son: Redacción, contenido, congruencia y pertinencia.  
En la casilla de observaciones puede sugerir el cambio o correspondencia.

Nº Ítems	Alternativas de Evaluación					Observaciones
	E	B	M	X	C	
01	X					
02	X					
03	X					
04	X					
05	X					
06	X					
07	X					
08	X					
09	X					
10	X					
11	X					
12	X					
13	X					
14	X					
15	X					
16	X					
17	X					
18	X					
19	X					
20	X					
21	X					

##### CONCLUSIÓN DE LA EVALUACIÓN:

	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE
Congruencia de Ítems				X
Amplitud de contenido				X
Redacción de los Ítems				X
Claridad y precisión				X
Pertinencia				X

##### Evaluado por:

APELLIDOS Y NOMBRES: JULIO CÉSAR SOLÍS CASTILLO

COLEGIATURA:

DNI: 15451642

Firma

Fecha: 14/03/2025

**VALORACIÓN DEL EXPERTO SOBRE GESTIÓN DIRECTIVA**

**INSTRUCCIONES:**

Coloque en cada casilla la letra correspondiente al aspecto cualitativo que le parece que cumple cada ítem y alternativa de respuesta, según los criterios que a continuación se detallan.

E= Excelente / B= Bueno / M= Mejorar / X= Eliminar / C= Cambiar

**Las categorías a evaluar son:** Redacción, contenido, congruencia y pertinencia.  
En la casilla de observaciones puede sugerir el cambio o correspondencia.

Nº Ítems	Alternativas de Evaluación					Observaciones
	E	B	M	X	C	
01	X					
02	X					
03	X					
04	X					
05	X					
06	X					
07	X					
08	X					
09	X					
10	X					
11	X					
12	X					
13	X					
14	X					
15	X					
16	X					
17	X					
18	X					
19	X					
20	X					
21	X					

**CONCLUSIÓN DE LA EVALUACIÓN:**

	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE
Congruencia de Ítems				X
Amplitud de contenido				X
Redacción de los Ítems				X
Claridad y precisión				X
Pertinencia				X

**Evaluado por:**

APELLIDOS Y NOMBRES: CASTILLO HUANCAS JUAN CARLOS

COLEGIATURA: 2103661793

DNI: 03661793



Firma

Fecha: 14/03/2025

**VALORACIÓN DEL EXPERTO SOBRE GESTIÓN DIRECTIVA**

**INSTRUCCIONES:**

Coloque en cada casilla la letra correspondiente al aspecto cualitativo que le parece que cumple cada ítem y alternativa de respuesta, según los criterios que a continuación se detallan.

E= Excelente / B= Bueno / M= Mejorar / X= Eliminar / C= Cambiar

**Las categorías a evaluar son:** Redacción, contenido, congruencia y pertinencia.  
En la casilla de observaciones puede sugerir el cambio o correspondencia.

Nº Ítems	Alternativas de Evaluación					Observaciones
	E	B	M	X	C	
01	X					
02	X					
03	X					
04	X					
05	X					
06	X					
07	X					
08	X					
09	X					
10	X					
11	X					
12	X					
13	X					
14	X					
15	X					
16	X					
17	X					
18	X					
19	X					
20	X					
21	X					

**CONCLUSIÓN DE LA EVALUACIÓN:**

	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE
Congruencia de Ítems				X
Amplitud de contenido				X
Redacción de los Ítems				X
Claridad y precisión				X
Pertinencia				X

**Evaluado por:**

APELLIDOS Y NOMBRES: ZAPATA LA CHIRA MIRIAM ELIANA

COLEGIATURA: 21036577663

DNI: 03657763



Firma

Fecha: 14/03/2025

# Estándar de acreditación para la programación curricular



## VALORACIÓN DEL EXPERTO SOBRE EL ESTÁNDAR DE ACREDITACIÓN PARA LA PROGRAMACIÓN CURRICULAR

### INSTRUCCIONES:

Coloque en cada casilla la letra correspondiente al aspecto cualitativo que le parece que cumple cada ítem y alternativa de respuesta, según los criterios que a continuación se detallan.

E= Excelente / B= Bueno / M= Mejorar / X= Eliminar / C= Cambiar

**Las categorías a evaluar son:** Redacción, contenido, congruencia y pertinencia.  
En la casilla de observaciones puede sugerir el cambio o correspondencia.

Nº ítems	Alternativas de Evaluación					Observaciones
	E	B	M	X	C	
01	X					
02	X					
03	X					
04	X					
05	X					
06	X					
07	X					
08	X					
09	X					
10	X					
11	X					
12	X					
13	X					
14	X					
15	X					
16	X					
17	X					
18	X					
19	X					
20	X					
21	X					
22	X					
23	X					
24	X					
25	X					

### CONCLUSIÓN DE LA EVALUACIÓN:

	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE
Congruencia de ítems				X
Amplitud de contenido				X
Redacción de los ítems				X
Claridad y precisión				X
Pertinencia				X

Evaluado por:

APELLIDOS Y NOMBRES: JULIO CÉSAR SOLÍS CASTILLO

COLEGIATURA:

DNI: 15451642

Firma

Fecha: 14/03/2025

**VALORACIÓN DEL EXPERTO SOBRE EL ESTÁNDAR DE ACREDITACIÓN PARA LA PROGRAMACIÓN CURRICULAR**

**INSTRUCCIONES:**

Coloque en cada casilla la letra correspondiente al aspecto cualitativo que le parece que cumple cada ítem y alternativa de respuesta, según los criterios que a continuación se detallan.

E= Excelente / B= Bueno / M= Mejorar / X= Eliminar / C= Cambiar

**Las categorías a evaluar son:** Redacción, contenido, congruencia y pertinencia.  
 En la casilla de observaciones puede sugerir el cambio o correspondencia.

Nº Ítems	Alternativas de Evaluación					Observaciones
	E	B	M	X	C	
01	X					
02	X					
03	X					
04	X					
05	X					
06	X					
07	X					
08	X					
09	X					
10	X					
11	X					
12	X					
13	X					
14	X					
15	X					
16	X					
17	X					
18	X					
19	X					
20	X					
21	X					
22	X					
23	X					
24	X					
25	X					

**CONCLUSIÓN DE LA EVALUACIÓN:**

	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE
Congruencia de Ítems				X
Amplitud de contenido				X
Redacción de los Ítems				X
Claridad y precisión				X
Pertinencia				X

**Evaluado por:**

APELLIDOS Y NOMBRES: CASTILLO HUANCAS JUAN CARLOS

COLEGIATURA: 2103661793

DNI: 03661793



Firma

Fecha: 14/03/2025

**VALORACIÓN DEL EXPERTO SOBRE EL ESTÁNDAR DE ACREDITACIÓN PARA LA PROGRAMACIÓN CURRICULAR**

**INSTRUCCIONES:**

Coloque en cada casilla la letra correspondiente al aspecto cualitativo que le parece que cumple cada ítem y alternativa de respuesta, según los criterios que a continuación se detallan.

E= Excelente / B= Bueno / M= Mejorar / X= Eliminar / C= Cambiar

**Las categorías a evaluar son:** Redacción, contenido, congruencia y pertinencia.  
 En la casilla de observaciones puede sugerir el cambio o correspondencia.

Nº Ítems	Alternativas de Evaluación					Observaciones
	E	B	M	X	C	
01	X					
02	X					
03	X					
04	X					
05	X					
06	X					
07	X					
08	X					
09	X					
10	X					
11	X					
12	X					
13	X					
14	X					
15	X					
16	X					
17	X					
18	X					
19	X					
20	X					
21	X					
22	X					
23	X					
24	X					
25	X					

**CONCLUSIÓN DE LA EVALUACIÓN:**

	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE
Congruencia de Ítems				X
Amplitud de contenido				X
Redacción de los Ítems				X
Claridad y precisión				X
Pertinencia				X

**Evaluado por:**

APELLIDOS Y NOMBRES: ZAPATA LA CHIRA MIRIAM ELIANA

COLEGIATURA: 21036577663

DNI: 03657763



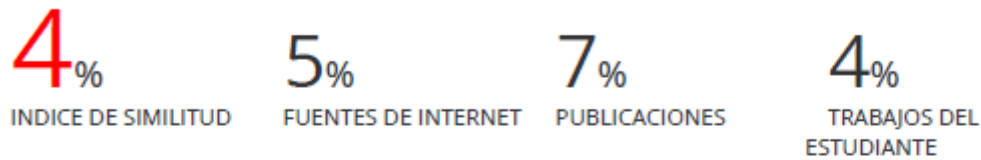
Firma

Fecha: 14/03/2025

## ANEXO 9: Reporte Turnitin

### GESTIÓN DIRECTIVA Y ESTÁNDAR DE ACREDITACIÓN PARA LA PROGRAMACIÓN CURRICULAR EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA JUAN PABLO II PAITA 2025

#### INFORME DE ORIGINALIDAD



#### FUENTES PRIMARIAS

1	<a href="https://repositorio.uct.edu.pe">repositorio.uct.edu.pe</a> Fuente de Internet	2%
2	<a href="https://hdl.handle.net">hdl.handle.net</a> Fuente de Internet	1%
3	<a href="https://repositorio.ucv.edu.pe">repositorio.ucv.edu.pe</a> Fuente de Internet	1%
4	Submitted to Universidad Catolica de Trujillo Trabajo del estudiante	1%
5	<a href="http://www.risti.xyz">www.risti.xyz</a> Fuente de Internet	1%

Excluir citas Activo

Excluir bibliografía Activo

Excluir coincidencias < 1%