

# Influencia de la gestión educativa en los logros de aprendizaje

en Instituciones de Educación Básica Regular  
con desempeño destacado



# **Influencia**

## **de la gestión educativa en los logros de aprendizaje**

en Instituciones de Educación Básica Regular  
con desempeño destacado



**Sineace**

SISTEMA NACIONAL DE EVALUACIÓN  
ACREDITACIÓN Y CERTIFICACIÓN  
DE LA CALIDAD EDUCATIVA

**Serie:** Estudios

**Colección:** Estudios de acreditación

**Consejo Superior de Sineace**

Ángel Ramón Velázquez Fernández, Presidente del Consejo Superior del Sineace (Cosusineace) y Presidente del Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Universitaria (Coneau)

Betty Verónica Caffo Suárez, Presidenta del Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica (Ipeba)

Miguel Abner Calderón Rivera, Presidente del Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior No Universitaria (Coneaces)

**Gerencia General**

Fiorella Roxanna Casique Alvizuri

**Oficina de Investigación, Desarrollo, Innovación y Relacionamento**

**Autores**

Carlos Alberto Valderrama Zapata, Jefe

Erika Katherine Medrano Camasca, Coordinadora

Roberto Santiago Bellido García, Especialista en investigación

Moisés Enrique Tarazona Cochachin, Especialista estadístico

**Diseño y Diagramación**

Oficina de Comunicaciones e Imagen Institucional-Sineace

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú n.º 2025 - 15193

Primera edición electrónica: noviembre de 2025

© Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa

Av. República de Panamá N.º 3659, San Isidro, Lima-Perú

Teléfono: (+511) 637-1122

E-mail: [cir@sineace.gob.pe](mailto:cir@sineace.gob.pe)

Web: [www.gob.pe/sineace](http://www.gob.pe/sineace)

Se autoriza la reproducción total o parcial siempre y cuando se mencione la fuente.

Distribución gratuita. Prohibida su venta.

Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (2025). "Influencia de la gestión educativa en los logros de aprendizaje en Instituciones de Educación Básica Regular con desempeño destacado". Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa.



# Índice de contenido

|                                                                                          |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| RESUMEN                                                                                  | 9  |
| INTRODUCCIÓN                                                                             | 11 |
| I. SITUACIÓN PROBLEMÁTICA                                                                | 15 |
| II. DISEÑO Y OBJETIVOS                                                                   | 26 |
| III. ESTRUCTURA TEÓRICA DEL MODELO                                                       | 26 |
| 3.1. CONSTRUCTO LATENTE DEL CONTEXTO INSTITUCIONAL: FUNDAMENTO Y DIMENSIONES OBSERVABLES | 27 |
| 3.2. CONSTRUCTO LATENTE DE LOGROS DE APRENDIZAJES: FUNDAMENTO Y MEDICIÓN                 | 30 |
| 3.3. RELACIÓN TEÓRICA ENTRE CONTEXTO INSTITUCIONAL Y LOGROS DE APRENDIZAJE               | 30 |
| IV. METODOLOGÍA                                                                          | 32 |
| 4.1. ENFOQUE METODOLÓGICO                                                                | 32 |
| 4.2. BASES DE DATOS Y MUESTRA                                                            | 32 |
| 4.3. VARIABLES Y CONSTRUCTOS                                                             | 33 |
| 4.4. PREPARACIÓN Y PROCEDIMIENTOS DE DATOS                                               | 34 |
| V. RESULTADOS                                                                            | 36 |
| CONCLUSIONES                                                                             | 52 |
| REFERENCIAS                                                                              | 55 |

# Índice de tablas

|                 |                                                                            |    |
|-----------------|----------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Tabla 1.</b> | Resultados del Perú en los niveles de desempeño PISA 2022                  | 16 |
| <b>Tabla 2.</b> | Variables con mayor influencia en el aprendizaje según Minedu, Grade e IEP | 21 |
| <b>Tabla 3.</b> | Resultados de desempeño en cargos directivos de IE y CETPRO                | 24 |
| <b>Tabla 4.</b> | Características de las instituciones educativas                            | 36 |
| <b>Tabla 5.</b> | Estadísticos descriptivos – indicadores de clima y gestión escolar         | 39 |
| <b>Tabla 6.</b> | Resultado del modelo SEM                                                   | 43 |
| <b>Tabla 7.</b> | Cargas factoriales modelo SEM                                              | 48 |
| <b>Tabla 8.</b> | Cargas factoriales sobre el constructo latente desempeño                   | 49 |
| <b>Tabla 9.</b> | Magnitud del efecto del contexto en el desempeño académico                 | 50 |

# Índice de figuras

|                  |                                                                                                  |    |
|------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Figura 1.</b> | Perú: porcentaje de estudiantes por debajo del nivel 2 en PISA, según área evaluada, 2018 y 2022 | 17 |
| <b>Figura 2.</b> | Participación de instituciones educativas por región                                             | 38 |
| <b>Figura 3.</b> | Modelo propuesto                                                                                 | 41 |
| <b>Figura 4.</b> | Modelo de ecuaciones estructurales y variaciones latentes                                        | 45 |





## RESUMEN

El estudio analizó la influencia de la gestión educativa sobre los logros de aprendizaje en instituciones de Educación Básica Regular con desempeño destacado en el Perú. Se integraron datos MPE- 2024 (Monitoreo de Prácticas Escolares), y ECE 2024, obteniéndose una muestra final de 191 escuelas del tercio superior. Mediante un modelo de ecuaciones estructurales (SEM), se validaron dos constructos: Contexto, compuesto por seis indicadores de clima y gestión escolar, y Desempeño académico, representado por tres métricas de logro en Matemática y Lectura. Las cargas factoriales confirmaron una estructura consistente, destacando *planificación institucional* (0.534) y *relaciones profesionales* (0.465) como los indicadores más representativos del Contexto en escuelas de alto rendimiento. El análisis estructural mostró un efecto directo significativo, aunque de baja magnitud, del Contexto sobre el Desempeño. Los resultados aportan evidencia empírica sobre las dimensiones de gestión que caracterizan a instituciones destacadas y pueden orientar políticas educativas basadas en evidencia.

**Palabras claves:** Gestión educativa; logros de aprendizaje; modelos de ecuaciones estructurales.





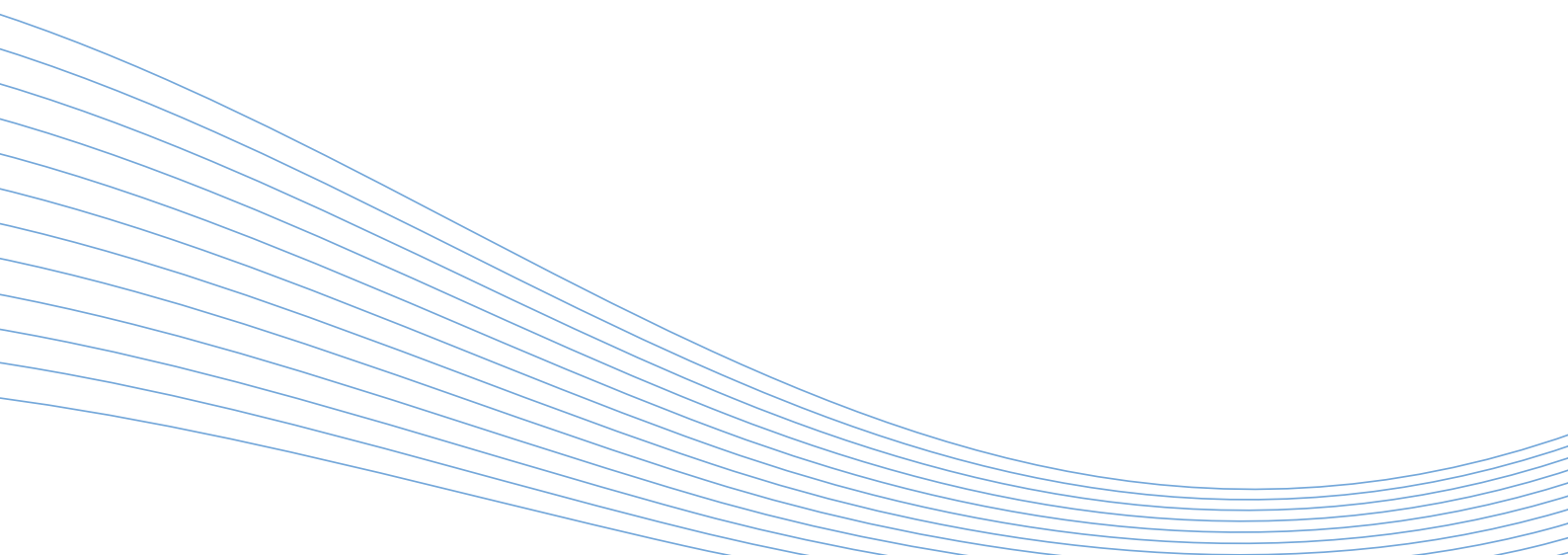
## INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, el concepto de calidad educativa ha evolucionado desde una perspectiva centrada exclusivamente en los factores individuales del estudiante hacia una visión más holística, que reconoce la influencia de los procesos institucionales, en particular aquellos vinculados con la gestión escolar (Murillo, 2005; Bush, 2019).

La literatura especializada evidencia que el desempeño académico no puede explicarse únicamente por el nivel socioeconómico ni por el capital cultural de los estudiantes. Factores como el liderazgo del equipo directivo, la planificación institucional, el acompañamiento docente, el clima escolar y el uso de resultados para la mejora continua constituyen componentes del funcionamiento escolar que inciden directamente en los logros de aprendizaje (Ministerio de Educación [MINEDU], 2023c; UNESCO, 2008).

En el contexto peruano, diversas evaluaciones nacionales e internacionales como la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje (ENLA), el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA) y la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE), han mostrado que las brechas de aprendizaje no solo se explican únicamente por condiciones individuales o familiares, sino también por diferencias estructurales en la calidad de la gestión escolar. Por ejemplo, los informes de ENLA 2023 revelan que escuelas con climas institucionales negativos, ausencia de planificación pedagógica o liderazgos débiles presentan un desempeño académico significativamente menor (Minedu, 2023b).

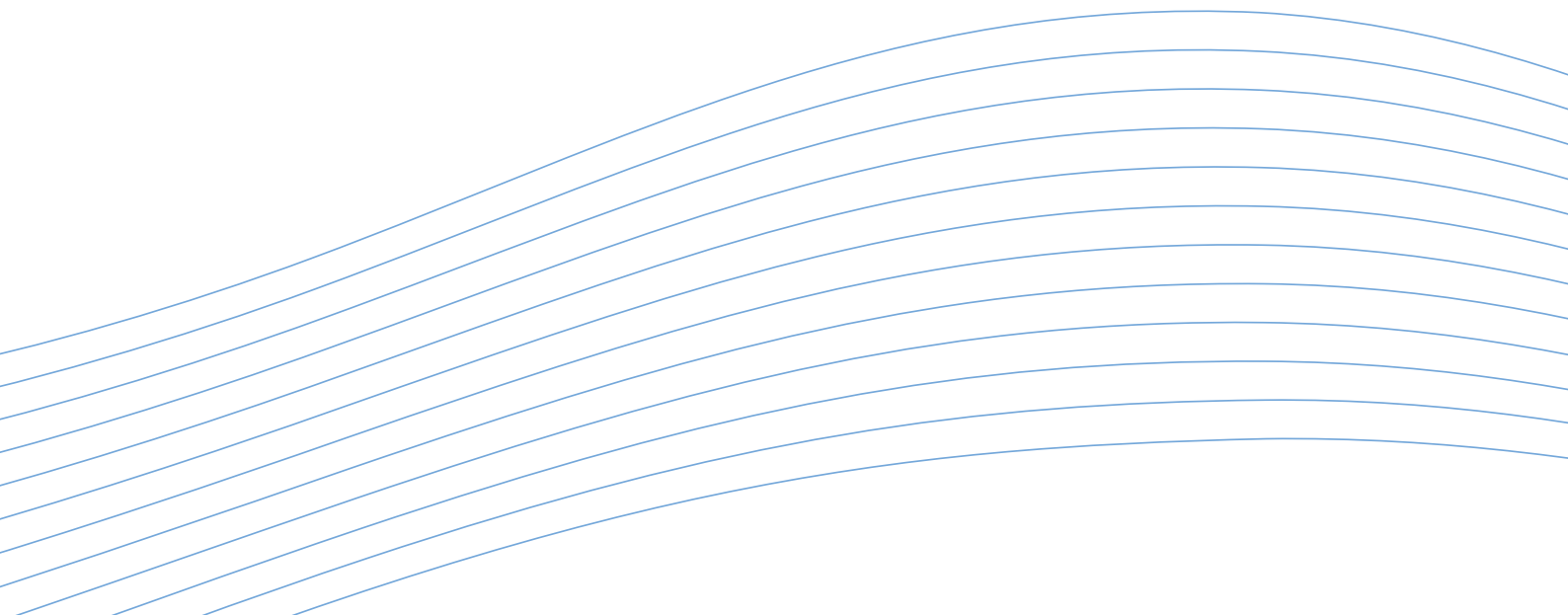
A pesar de los avances normativos y técnicos sobre el rol del director y los procesos de mejora escolar en el Perú, la literatura evidencia vacíos significativos en la articulación entre los marcos normativos y la realidad cotidiana de las instituciones educativas con desempeño destacado. Si bien algunas escuelas, aun ubicadas en contextos vulnerables, logran resultados sobresalientes, todavía no se ha caracterizado la gestión que las diferencia ni los mecanismos específicos que explican dichos resultados.

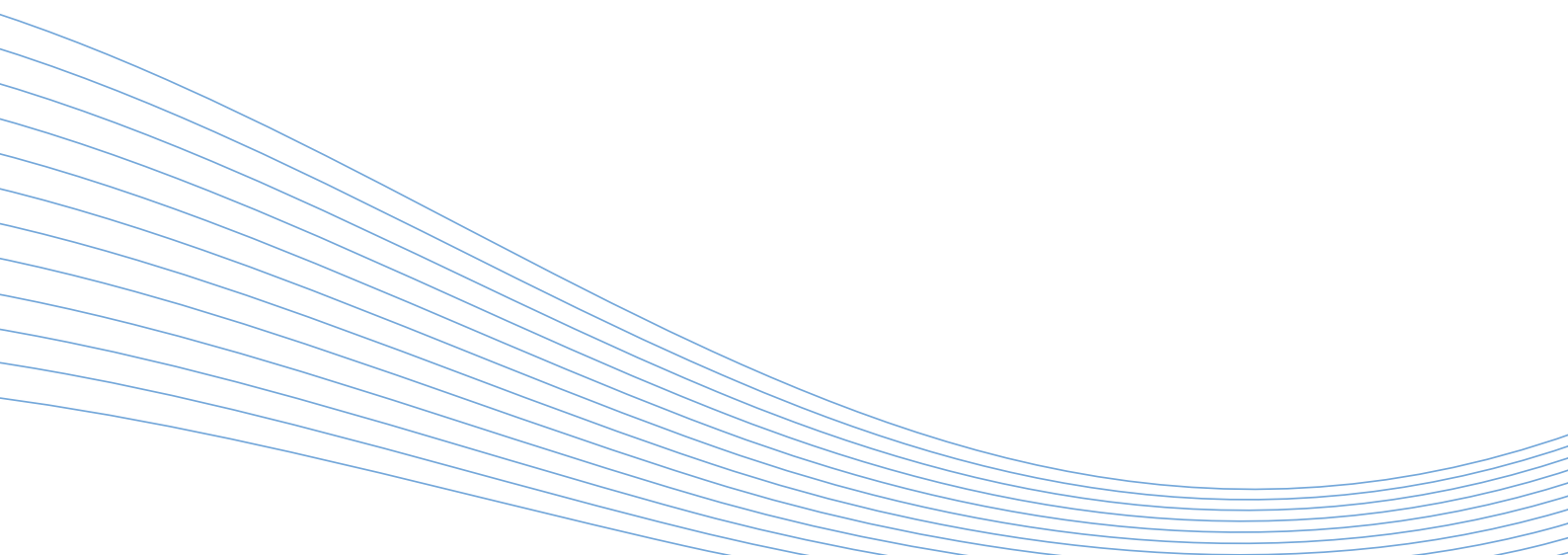


Según los lineamientos del Ministerio de Educación, la gestión escolar es el conjunto de procesos administrativos y estrategias de liderazgo que orientan a la IE al desarrollo integral de las y los estudiantes y aseguran su acceso, permanencia y culminación en la educación básica (Ministerio de Educación, 2014). No se reduce a lo administrativo y articula cuatro dimensiones. La dimensión estratégica construye una orientación compartida, define metas de mejora y usa evidencias del contexto y de los resultados de aprendizaje para decidir. La dimensión administrativa garantiza condiciones operativas en recursos, tiempos, seguridad y soporte para que lo pedagógico funcione. La dimensión pedagógica se expresa en liderazgo pedagógico, acompañamiento, monitoreo y retroalimentación docente, además del seguimiento de aprendizajes. La dimensión comunitaria sostiene convivencia y bienestar, promueve participación familiar y articula aliados, reduciendo riesgos y consolidando una cultura centrada en aprender en la vida escolar (MINEDU, 2014).

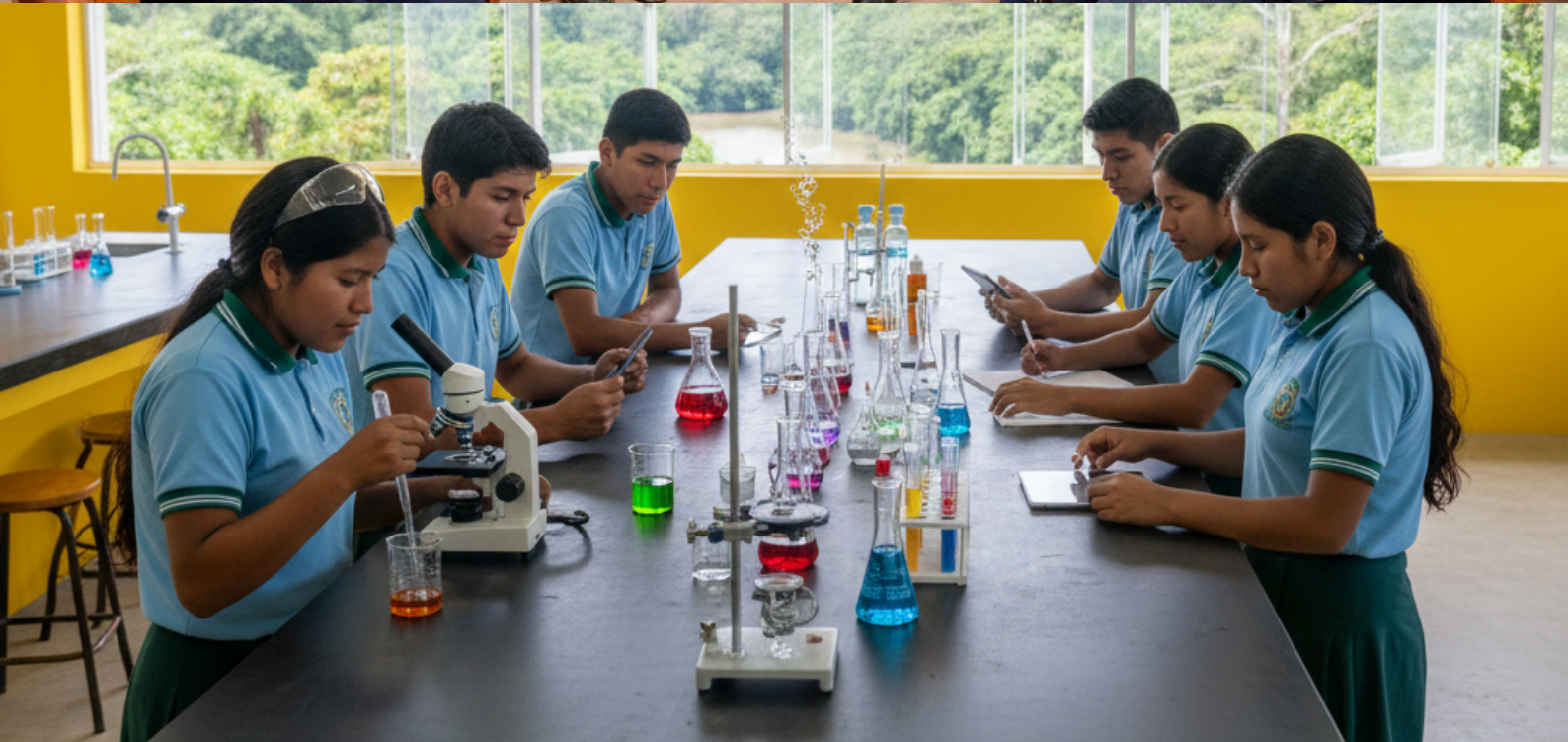
En este marco, la presente investigación busca describir y comprender la gestión escolar en contextos diversos, así como identificar los factores de gestión que se asocian con mejores logros de aprendizaje en estudiantes de instituciones educativas de Educación Básica Regular (EBR) que, de acuerdo con los criterios de evaluación del Ministerio de Educación, han mostrado un desempeño destacado en los últimos años. Asimismo, pretende identificar prácticas de gestión efectivas cuyos resultados puedan informar estrategias de mejora del rendimiento académico y la calidad educativa.

El presente documento se organiza en cuatro secciones. En la sección 1 se analizan los logros de aprendizaje y los factores asociados a estos, además el marco teórico que articula las nociones de eficacia escolar, el directivo como líder pedagógico y la gestión de los aprendizajes fundamentales. La sección 2 describe los aspectos clave del diseño metodológico. La sección 3 presenta los resultados. Finalmente, se formularon las conclusiones y recomendaciones orientadas a las políticas educativas.











## I. SITUACIÓN PROBLEMÁTICA

### 1.1. LOGROS DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN BÁSICA

En la literatura educativa, lo que a veces se denomina rendimiento académico suele reportarse como logros de aprendizaje; sin embargo, desde el Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB), dichos logros se comprenden como evidencias del desarrollo progresivo de competencias expresadas en desempeños. En el CNEB, una competencia es la facultad de combinar un conjunto de capacidades de un modo específico y con sentido ético para lograr un propósito en una situación determinada (Ministerio de Educación, 2016). Por ello, evaluar aprendizajes no se limita a “pruebas de conocimiento”, sino que implica valorar cómo el estudiante resuelve situaciones o problemas retadores que le permiten integrar capacidades y mostrar su nivel de logro (MINEDU, 2016).

En esa misma lógica, el sistema educativo peruano orienta la evaluación hacia el desarrollo de las competencias del CNEB (31 en secundaria), aunque las evaluaciones estandarizadas solo miden un subconjunto. Por ejemplo, en la ENLA 2025 se evaluó: 4. ° de primaria (Lectura y Matemática), 2. ° de secundaria (Lectura, Matemática y Ciencia y Tecnología) y 5. ° de secundaria (Lectura, Matemática, Ciencia y Tecnología, y Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica) (MINEDU, 2025). Se evalúan las siguientes competencias:

- **Competencia Lectora:** es la capacidad para comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos, así como para interactuar con ellos, con el fin de alcanzar los propios objetivos personales, desarrollar el propio conocimiento y el potencial, y participar de manera plena en la vida social.
- **Competencia Científica:** capacidad para abordar cuestiones relacionadas con la ciencia y las ideas científicas, actuando como un ciudadano reflexivo y dispuesto a participar en un discurso razonado sobre ciencia y tecnología.
- **Competencia Matemática:** capacidad donde se integra el razonamiento matemático y aplicar sus principios en escenarios reales y desafiantes.

#### 1.1.1. Evidencias de los resultados del rendimiento académico de los estudiantes de secundaria (ECE y PISA)

La prueba PISA, desarrollada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD), es una evaluación estandarizada internacional cuyos resultados concitan interés global. En ciclos periódicos, evalúa el nivel de desarrollo (o adquisición) de competencias en Lectura, Matemática y Ciencia en estudiantes de 15 años, poniendo el énfasis en su capacidad para aplicar conocimientos y habilidades a desafíos y contextos de la vida real, más que en la simple reproducción de contenidos. Sus resultados se reportan en escalas de desempeño con niveles de competencia/proficiencia, que describen lo que los estudiantes son capaces de hacer en cada nivel y permiten clasificar los grados de logro alcanzados (OECD, 2023).

Cada área evaluada presenta una estructura de niveles que facilita la interpretación del grado de dominio. En Lectura se distinguen nueve niveles (desde “debajo del nivel 1c” hasta el nivel 6); en matemática, siete niveles (de “debajo del nivel 1” al 6); y en ciencia, ocho niveles (de “debajo del nivel 1b” al 6). Cada nivel representa un conjunto de habilidades progresivamente más complejas. El nivel 2 se considera el umbral mínimo de competencia funcional; un estudiante ubicado por debajo de este nivel no demuestra las habilidades básicas necesarias para participar plena y eficazmente en la sociedad actual. En cambio, ubicarse por encima del nivel 2 sugiere el desarrollo de capacidades fundamentales para resolver problemas, interpretar información y tomar decisiones fundamentadas en evidencias.

En el caso de Perú, los resultados de PISA 2018 revelan que una proporción significativa de estudiantes se sitúa por debajo del nivel 2 en las tres áreas evaluadas:

En **Lectura**: el 54,4% de los estudiantes no alcanzó el nivel 2.

En **Matemática**: 60.3% se ubicó por debajo del nivel mínimo, pese a un incremento estadísticamente significativo respecto del ciclo anterior.

En **Ciencia**: 54,5% se mantuvo por debajo del nivel esperado.

Al comparar con los resultados de PISA 2022, se observa que una proporción importante de estudiantes continúa ubicada por debajo del nivel 2, especialmente en Matemática. Aunque se registra un retroceso en esta competencia respecto de 2018, el Perú mantuvo e incluso mejoró levemente, su desempeño promedio en Lectura y Ciencia, aunque sin diferencias estadísticamente significativas. El detalle de los resultados se presenta a continuación.

**Tabla 1**

Resultados del Perú en los niveles de desempeño PISA 2022

| Competencia | % estudiantes en nivel $\geq 2$ | Puntaje promedio | Comparación con los resultados del 2018          |
|-------------|---------------------------------|------------------|--------------------------------------------------|
| Matemática  | 33.8%                           | 388              | Disminución significativa respecto a 2018        |
| Lectura     | 49.6%                           | 428              | Ligero incremento, sin significancia estadística |
| Ciencia     | 47.4%                           | 435              | Estable respecto a 2018                          |

Nota. Elaboración propia con datos de PISA 2022

En Matemática, solo el 33,8% de los estudiantes alcanzó al menos el nivel 2 y obtuvo un puntaje promedio de 388, lo que evidencia un descenso respecto de 2018 y sugiere limitaciones persistentes en el desarrollo del

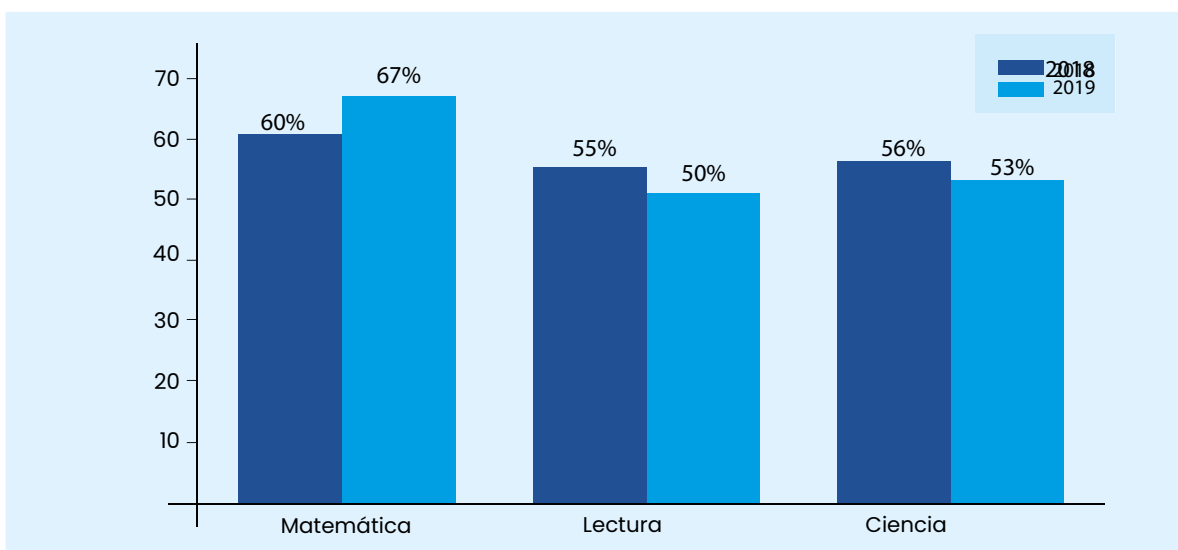


razonamiento matemático. En Lectura, el 49,6% de los estudiantes alcanzo el nivel mínimo esperado, con un puntaje promedio de 428. Aunque se observa un incremento respecto a ediciones previas, este no alcanza significancia estadística, lo que sugiere una mejora aún insuficiente para reducir las brechas de comprensión lectora.

En Ciencia, el 47,4% de los estudiantes alcanzó al menos el nivel 2 y el puntaje promedio fue 435, lo que indica un desempeño estable en relación con 2018 y sugiere cierta resiliencia del aprendizaje ante las disrupciones educativas asociadas a la pandemia.

**Figura 1**

Perú: porcentaje de estudiantes por debajo del nivel 2 en PISA, según área evaluada, 2018 y 2022



Nota. Azul = 2018; celeste = 2022. Los valores sobre cada barra expresan el porcentaje de estudiantes peruanos ubicados por debajo del nivel 2 de desempeño en Matemática, Lectura y Ciencia en PISA 2018 y 2022. Elaboración propia con base en resultados de PISA reportados por la OECD.

La Figura 1 muestra que una proporción significativa de estudiantes peruanos no alcanzó el Nivel 2 de desempeño, considerado el umbral mínimo necesario para desenvolverse adecuadamente en la sociedad contemporánea (MINEDU, 2023a). Los resultados evidenciaron un desempeño heterogéneo entre áreas evaluadas; mientras Lectura y Ciencia mantuvieron niveles similares a los reportados en 2018, Matemática presentó un retroceso estadísticamente significativo. En este escenario, existe la necesidad de implementar políticas educativas focalizadas, fortalecer las prácticas pedagógicas mediante acompañamiento docente y retroalimentación formativa, y desarrollar estrategias intensivas de recuperación de aprendizajes dirigidas especialmente a estudiantes en situación de mayor rezago (MINEDU, 2023a).

### 1.1.2. Estudios relacionados a Factores asociados al aprendizaje en el Perú

**El estudio de Cuenca (2017)** sostiene que la calidad de la educación secundaria en el Perú está atravesada por desigualdades estructurales. Estas no se explican únicamente por variables demográficas, sino por factores interrelacionados que pueden organizarse en tres dimensiones: el nivel socioeconómico del estudiante, las condiciones estructurales del sistema educativo y la gestión escolar.

El nivel socioeconómico del estudiante aparece como el factor con mayor poder explicativo del rendimiento académico, los estudiantes provenientes de áreas urbanas y de colegios privados presentan mejores puntajes en matemática y lectura que sus pares rurales o de escuelas públicas. En matemática, los estudiantes urbanos alcanzan un promedio de 376 puntos, mientras que los rurales apenas superan los 302 puntos quedando por debajo del nivel básico (nivel 1).

La expansión de la cobertura de la educación secundaria no ha estado acompañada por mejoras equivalentes en la calidad, lo que ha contribuido a una segmentación del sistema. Las instituciones con infraestructura precaria, recursos limitados y escasas oportunidades de formación docente enfrentan serias dificultades para responder a las demandas de poblaciones previamente excluidos. Esta masificación sin planificación ha profundizado las brechas, especialmente entre escuelas rurales y urbanas.

Aunque con menor peso relativo que los factores estructurales y socioeconómicos, la gestión educativa cumple un rol relevante en la mejora del rendimiento. Entre sus componentes destacan el liderazgo pedagógico, el uso efectivo del tiempo escolar y el seguimiento del aprendizaje. Si bien el documento otorga menor énfasis a esta dimensión, reconoce que el entorno escolar (disciplina, expectativas y apoyo académico) puede mitigar parcialmente los efectos de la pobreza y mejorar los logros de aprendizaje, especialmente en escuelas públicas con gestión fortalecida.

La evidencia empírica demuestra que la equidad y la calidad educativa en el Perú se ven condicionados por los factores estructurales de larga data, entre los cuales el nivel socioeconómico es el predictor más robusto del desempeño escolar. No obstante, una gestión escolar efectiva puede atenuar parcialmente estas desigualdades, lo que constituye un componente estratégico en la política educativa nacional.

**La Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje (ENLA) 2023** identifica cinco dimensiones principales asociadas al rendimiento académico del estudiantado peruano: contexto escolar, prácticas docentes, factores familiares, características del estudiantado y gestión escolar. La importancia relativa de estas dimensiones varía según el nivel educativo y el tipo de escuela (pública/privada, urbana/rural, Educación Intercultural Bilingüe [EIB]).

El factor con mayor peso relativo es la precariedad en recursos e infraestructura. En particular, las instituciones públicas y rurales reportan carencias críticas como falta de espacios adecuados, materiales y servicios básicos, lo cual se asocia directamente con un menor rendimiento. En secundaria el 71% de escuelas rurales presenta limitaciones graves en espacios educativos.

Las prácticas pedagógicas de los docentes entre ellas, la discusión en clase, el uso del error como oportunidad de aprendizaje, el planteamiento de desafíos cognitivos, la consideración de los saberes previos de los estudiantes y la promoción de interacciones positivas en el aula se relacionan positivamente con los logros de aprendizaje.

En contraste, prácticas tradicionales como la copia de tareas o repetición mecánica de respuestas muestran una asociación negativa. Este patrón se intensifica en escuelas EIB amazónicas, donde persisten creencias según las cuales la lectura constituye un talento innato.

La participación de las familias en el aprendizaje se asocia positivamente con el rendimiento en primaria y en instituciones de EIB. Pese a limitaciones estructurales, las familias rurales evidencian un mayor compromiso con la trayectoria escolar de sus hijos.

La gestión escolar se relaciona con el rendimiento de manera indirecta, pero relevante. En particular, la identificación de problemas en docentes y de carencia de recursos, se observa con mayor frecuencia en escuelas con menores logros. Asimismo, las necesidades de capacitación en enfoques interculturales, el acceso oportuno a materiales y la organización escolar se asocia con los logros de aprendizaje, especialmente en EIB.

Finalmente, los factores individuales del estudiante como ansiedad hacia la matemática, la motivación por la lectura y el malestar socio afectivo se correlacionan con el desempeño; aunque operan a nivel individual, contribuye a comprender diferencias en los logros. En síntesis, la ENLA 2023 muestra que los factores estructurales y pedagógicos concentran el mayor peso relativo en los logros del aprendizaje del rendimiento, mientras que la gestión educativa funciona como catalizador que puede reforzar o limitar dichos efectos.

**El informe nacional de resultados de PISA 2018**, para el Perú identifica múltiples factores asociados a los logros de aprendizaje y señala al estatus socioeconómico como el de mayor peso explicativo. En particular, el estatus socioeconómico promedio de la escuela se asocia positivamente al desempeño en lectura, con una magnitud mayor que la del estatus individual del estudiante, lo que sugiere la influencia del entorno escolar en el aprendizaje (MINEDU, 2020a).

Entre los factores pedagógicos, la adaptación de la enseñanza a las necesidades del estudiante resulta fundamental. La instrucción docente, entendida como enseñanza explícita dirigida por el docente (claridad de metas, modelado, práctica guiada, verificación de comprensión, retroalimentación y tránsito hacia práctica independiente), puede favorecer el desarrollo de competencias cuando se aplica de manera equilibrada; no obstante, un uso excesivo y centrado en la transmisión puede limitar la activación cognitiva y la autonomía del estudiante. (Rosenshine, 2012; MINEDU, 2016; OECD, 2016).

Asimismo, la percepción de dificultad, un autoconcepto negativo en lectura y prácticas pedagógicas rígidas se vincula con resultados menos favorables. En términos de gestión escolar, PISA 2018 no identifica un efecto significativo del tipo de gestión ni del área geográfica cuando se incorpora el estatus socioeconómico promedio de la escuela. Ello sugiere que la gestión escolar no opera como factor autónomo, sino en estrecha relación con el entorno y sus condiciones socioeconómicas. Con todo, el informe subraya la relevancia de las prácticas pedagógicas en el aula, en tanta expresión directa de la gestión institucional.

Finalmente, las recomendaciones de política enfatizan la necesidad de priorizar intervenciones orientadas al fortalecimiento de los aprendizajes básicos. En particular, se plantea priorizar a los grupos más vulnerables es decir, estudiantes de zonas rurales, hablantes de lenguas originarias, o de nivel socioeconómico bajo e implementar programas que refuercen el acompañamiento pedagógico y la gestión educativa en dichos contextos.

**El Reporte Nacional 2019 de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE)** presenta evidencia sobre los factores asociados al rendimiento académico de primaria y secundaria, organizados en tres dimensiones: nivel socioeconómico (NSE), gestión escolar y procesos pedagógicos.

La ECE 2019 muestra una asociación robusta entre el NSE y los logros educativos, donde el 60,4 % de los estudiantes ubicados en el nivel más bajo de desempeño en Ciencia y Tecnología pertenecen al NSE muy bajo, mientras que solo el 15,0 % de quienes alcanzan el nivel satisfactorio se ubican en esa categoría (Ministerio de Educación, 2020).

Asimismo, los mejores resultados se vinculan con prácticas docentes colaborativas, como el intercambio de materiales pedagógicos y el trabajo colegiado. colaborativamente en proyectos. Por ejemplo, el 21,6 % de estudiantes de secundaria con nivel satisfactorio en Matemática asistían a instituciones donde el profesorado compartía recursos al menos una vez por semana. La gestión escolar a través del liderazgo pedagógico y la cultura de mejora continua también se asocia con resultados más favorables, lo que sugiere su potencial para atenuar parcialmente las brechas de logro.

A continuación, se presenta un cuadro comparativo de las variables con mayor influencia en el aprendizaje excluyendo el NSE, que sintetiza hallazgos de instituciones como el MINEDU, el Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE) y el Instituto de Estudios Peruanos (IEP). Esta revisión aporta insumos para estructurar modelos explicativos como los modelos de ecuaciones estructurales (SEM) orientados a comprender las dinámicas internas asociadas a los aprendizajes.

**Tabla 2**

Variables con mayor Influencia en el aprendizaje según MINEDU, GRADE e IEP

| Institución | Variables identificadas                                                                      | Fuente de la investigación                                                                                                                                                                                     |
|-------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| MINEDU      | Liderazgo pedagógico, Gestión del clima escolar, Acompañamiento docente                      | (MINEDU, 2014a). (2014). Marco del Buen Desempeño Directivo. (2013); Evaluación Censal de Estudiantes; Plan Estratégico Sectorial Multianual 2012-2016.                                                        |
| GRADE       | Liderazgo pedagógico del director, Apoyo a los docentes, Monitoreo de la enseñanza           | Freire y Miranda (2014) sostienen que el liderazgo pedagógico del director incide en el rendimiento académico.                                                                                                 |
| IEP         | Participación de la comunidad, Gestión democrática, Evaluación participativa del aprendizaje | El estudio ¿Lección para el maestro? Logros y limitaciones de los programas de capacitación docente en el Perú analiza los alcances y límites de las políticas de capacitación docente en el país (IEP, 2006). |

A continuación, se jerarquizan las variables según su influencia en los aprendizajes, considerando su frecuencia de aparición en estudios y la solidez del respaldo empírico:

- Liderazgo pedagógico del director: variable con mayor consistencia en los estudios revisados. Se presenta, como eje articulador de la gestión escolar orientado a los aprendizajes y es reportado de manera recurrente en investigaciones del MINEDU, GRADE.
- Acompañamiento docente y monitoreo pedagógico: dimensión clave para la mejora continua, en tanto fortalece la práctica pedagógica cotidiana mediante retroalimentación y seguimiento sistemático. Se destaca en



estudios del MINEDU, GRADE.

- Clima escolar y cultura institucional: un entorno de respeto, motivación y propósito compartido se asocia con mejores condiciones para el aprendizaje. Esta variable es enfatizada en la evidencia reportada por GRADE.
- Participación comunitaria y gestión democrática: en contextos de mayor vulnerabilidad, la participación de la comunidad puede fortalecer la corresponsabilidad y el soporte institucional al aprendizaje. Estudios del IEP destacan su relevancia.

## **1.2. EL IMPACTO DE LA GESTIÓN EDUCATIVA EN LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE (ECE/ENLA)**

Las evidencias disponibles en el contexto nacional sugieren que la gestión escolar, se asocia con los resultados de aprendizaje, particularmente en el marco de las evaluaciones ECE y ENLA. En esa línea, el MINEDU, ha reportado que dimensiones como la planificación curricular, acompañamiento pedagógico, el monitoreo y el clima escolar se vinculan con mayores niveles de logro en Matemática y Comunicación (MINEDU, 2022; 2023c). En especial, los reportes de ENLA indican que las instituciones educativas con equipos directivos consolidados y una gestión educativa sistemática logran mejores resultados, eran capaces de lograr mejores resultados, incluso en contexto de alta vulnerabilidad

La investigación independiente también coincide con este patrón. El Instituto de Estudios Peruanos ha documentado que la consistencia en el liderazgo pedagógico, la estabilidad docente y la organización interna de la escuela se asocian con el rendimiento estudiantil, lo que sugiere que la gestión no debe entenderse solo como un componente administrativo, sino como un conjunto de prácticas que configuran condiciones efectivas de enseñanza y aprendizaje (IEP, 2006). Asimismo, los estudios de GRADE señalan que el acompañamiento docente de calidad y el uso efectivo de información para la toma de decisiones se vinculan con una mayor probabilidad de que los estudiantes alcancen niveles satisfactorios en las evaluaciones estandarizadas (Cueto et al., 2019).

De manera complementaria, la evidencia internacional señala que el liderazgo institucional constituye el segundo factor escolar con mayor influencia sobre los aprendizajes, después de la enseñanza docente (Bush, 2019).

El liderazgo Pedagógico del Director (LPDir) constituye un factor clave en la mejora sostenida en los logros de aprendizaje. Si bien su influencia no suele expresarse de forma directa en los puntajes de la ECE o la ENLA, opera mediante mecanismos indirectos que inciden en la práctica docente, la cultura institucional y la eficacia de los procesos pedagógicos. En ese sentido, diversos estudios destacan que el liderazgo escolar se sitúa entre los factores de mayor peso en el desempeño estudiantil, inmediatamente después de la enseñanza en

el aula (Robinson et al., 2008; Bolívar, 2010). Además, documentos como el MBDD y la Carrera Pública Magisterial orientan a fortalecer la meritocracia y la profesionalización continua (Cuenca, 2015).

### **1.2.1. Relevancia estratégica del Liderazgo Pedagógico Directivo**

El liderazgo pedagógico directivo (LPDir) en el Perú se enmarca normativamente en el Marco del Buen Desempeño del Directivo (MINEDU, 2014a) que establece que la función central del director es orientar, acompañar y asegurar la calidad del proceso pedagógico. Esta perspectiva coincide con la literatura internacional, la cual enfatiza que los directivos no influyen directamente en los estudiantes, sino a través de la mejora del desempeño docente (Bolívar, 2010; Bush, 2019).

El LPDir se materializa en prácticas coherentes con los marcos de desempeño y opera mediante mecanismos orientados a fortalecer la enseñanza y, con ello, favorecer mejoras en los aprendizajes. En particular, el director desempeña un rol clave cuando desarrolla procesos sistemáticos de: (i) monitoreo de aula, mediante la observación directa de prácticas para identificar fortalezas y debilidades. (ii) diálogo reflexivo; a través de conversaciones pedagógicas que permiten analizar críticamente práctica docente. (iii) reflexión teórica; mediante la incorporación de marcos conceptuales que facilitan la apropiación de nuevas estrategias. (iv) reconstrucción de la práctica; con propuesta de mejora compartidas y viables; (v) implementación y verificación; mediante el seguimiento continuo para consolidar cambios efectivos en el aula.

Asimismo, la evaluación del desempeño en cargos directivos de instituciones educativas (IE) y CETPRO (2018 – 2019) presentan un análisis comparativo de resultados en subdimensiones asociadas a la gestión pedagógica y cultura institucional en Educación Básica Regular (EBR), en los niveles de primaria y secundaria. En este marco, se reporta el porcentaje de directivos que alcanzó los niveles más altos de desempeño (niveles 3 y 4).

**Tabla 3**

Resultados de desempeño en cargos directivos de IE y CETPRO 2018 – 2019 por Subdimensión (%)

| Subdimensión                                | Primaria<br>(Niveles 3 y 4) | Secundaria<br>(Niveles 3 y 4) |
|---------------------------------------------|-----------------------------|-------------------------------|
| S1. Planificación curricular                | 61,2%                       | 30,5%                         |
| S2. Monitoreo del trabajo docente           | 45,1%                       | 35,1%                         |
| S3. Acompañamiento docente                  | 64,1%                       | 44,9%                         |
| S4. Seguimiento de los aprendizajes         | 71,5%                       | 76,3%                         |
| S5. Participación de la comunidad educativa | 69,1%                       | 60,9%                         |
| S6. Clima escolar                           | 60,0%                       | 36,5%                         |
| S7. Convivencia escolar                     | 88,1%                       | 86,4%                         |

En la tabla 3, se observa una mayor consolidación de las prácticas de gestión en el nivel primario, mientras que el nivel secundario presenta desafíos relevantes en liderazgo pedagógico y clima institucional. Sin embargo, ambos niveles muestran fortalezas notables en la gestión de la convivencia escolar. El análisis permitió identificar subdimensiones críticas en la gestión educativa de instituciones de Educación Básica Regular del nivel secundario. Estas subdimensiones presentan bajos porcentajes de desempeño (niveles 3 y 4), lo que evidencia prácticas deficientes o insuficientemente consolidadas que podrían incidir negativamente en los logros de aprendizaje.

Las subdimensiones priorizadas; planificación curricular (30.5%), monitoreo del trabajo docente (35.1%), acompañamiento docente (44.9%) y clima escolar (36.5%). Estas cifras indican que una proporción significativa de directivos en secundaria no alcanza los estándares esperados de liderazgo pedagógico ni garantiza un ambiente institucional propicio para el aprendizaje. La baja eficacia en la planificación curricular sugiere debilidades en la articulación del currículo con el PEI y en la adecuación de las estrategias pedagógicas al contexto. Asimismo, el limitado monitoreo y acompañamiento docente restringe oportunidades de desarrollo profesional del personal docente, lo que afecta la mejora continua de la enseñanza. Finalmente, un clima escolar poco favorable puede afectar la motivación, la convivencia y el sentido de pertenencia de estudiantes y docentes, elementos clave para un entorno educativo saludable.

Estos hallazgos justifican la necesidad de incorporar estas subdimensiones como variables observables dentro de un modelo de ecuaciones estructurales

(SEM), para analizar su relación directa e indirecta con los logros de aprendizaje en matemática y comunicación.

### 1.2.2. Barreras estructurales y culturales que limitan el impacto del LPDir

A pesar de su potencial, el liderazgo pedagógico en el Perú (*LPDir*) se ve condicionado por barreras sistémicas. En primer lugar, la sobrecarga administrativa limita el tiempo disponible para el acompañamiento docente, especialmente cuando no existe soporte administrativo en la institución, lo que reduce la capacidad del director para incidir en la mejora pedagógica (Cuglievan & Rojas, 2021; Bolívar, 2010). En segundo lugar, persiste resistencia docente a la supervisión; asociada a la percepción de que el monitoreo constituye un mecanismo de control más que un proceso formativo; en ese marco, la confianza profesional resulta un requisito para que el acompañamiento genere efectos sostenibles (Robinson et al., 2014). En tercer lugar, el uso burocrático del PEI; debilita su función orientadora al convertirse en un documento formal, antes que, en un instrumento dinámico de gestión, lo que favorece la fragmentación curricular y la heterogeneidad de criterios pedagógicos. (Vásquez & Oliart, 2003).

Aunque la normativa peruana asigna al director funciones de liderazgo pedagógico, articulación comunitaria, gestionar recursos, planificar y supervisión curricular, la evidencia muestra que, en la práctica dichas funciones se ven desplazadas por tareas administrativas y de control burocrático (Cuglievan & Rojas, 2008, p. 299).

En este contexto, se optó por un modelo integrado, que permitiera analizar cómo la gestión educativa concebida como variable latente se asoció con los logros de aprendizaje, estimando efectos directos e indirectos y el peso relativo de sus dimensiones observables. Esta decisión se sustenta en la evidencia disponible sobre: (a) rezago persistente en aprendizajes funcionales, (b) fuerte influencia del NSE y (c) la contribución de procesos escolares y de la gestión al rendimiento, aunque no siempre uniforme (Ministerio de Educación, 2020a; 2020b).

En consecuencia, la pregunta de investigación se formuló del siguiente modo ¿en qué medida los procesos de gestión educativa, es decir, planificación curricular, acompañamiento docente, monitoreo pedagógico, seguimiento de aprendizajes, participación comunitaria y clima institucional se asocian, de forma directa e indirecta, con los logros de aprendizaje en instituciones públicas de Educación Básica Regular con desempeño destacado en el Perú?

El propósito general fue analizar, mediante un modelo de ecuaciones estructurales (SEM), los efectos directos e indirectos de la gestión educativa sobre los logros de aprendizaje en instituciones con desempeño destacado. La investigación buscó aportar evidencia en tres niveles: (1) empírico, al

identificar qué dimensiones tuvieron mayor peso; (2) metodológico, al proponer un modelo integrado frente a asociaciones aisladas; y (3) aplicado, al generar insumos para priorizar acciones de gestión en el sistema público.

La escuela no es solo un espacio donde ocurre aprendizajes, sino una organización que toma decisiones, enfrenta tensiones y construye (o no) condiciones para que la enseñanza mejore. Cuando una parte significativa del estudiantado no alcanzó aprendizajes funcionales mínimos y, al mismo tiempo, el contexto socioeconómico continuó condicionando resultados (MINEDU, 2020a), se vuelve imprescindible mirar con detalle aquello que sí podía transformarse desde la escuela; la gestión educativa entendida como conducción pedagógica, articulación institucional y construcción de clima. Por eso, la elección del SEM no se presentó como un lujo metodológico, sino como una respuesta coherente a la naturaleza del problema, modelar constructos latentes, estimar relaciones simultáneas y comprender rutas indirectas que reflejaran, de manera más fiel, cómo funcionó la escuela real.

## **II. DISEÑO Y OBJETIVOS**

### **Objetivo General:**

Analizar los efectos directos de la gestión educativa (prácticas de planificación curricular, acompañamiento docente, monitoreo pedagógico, seguimiento de aprendizajes, participación comunitaria y clima institucional), sobre los logros de aprendizaje en instituciones de Educación Básica Regular con desempeño destacado, mediante un modelo de ecuaciones estructurales.

### **Objetivos Específicos**

- Evaluar la validez de constructo del factor latente contexto (clima y gestión escolar).
- Evaluar la validez de constructo del factor latente logro de aprendizaje.
- Estimar el efecto directo y la magnitud de la influencia del constructo latente contexto sobre el constructo latente logro de aprendizaje.

## **III. ESTRUCTURA TEÓRICA DEL MODELO**

La escuela no opera únicamente como un espacio de instrucción, sino como una organización cuya capacidad para producir aprendizajes depende de condiciones institucionales y prácticas de gestión que estructuran el trabajo cotidiano. Desde esta perspectiva, los logros de aprendizaje de los estudiantes no se explican exclusivamente por factores individuales o externos, sino también por el modo en que la institución construye un entorno ordenado, colaborativo y orientado a metas. En dicho entorno, las interacciones profesionales y la gestión del tiempo, la

convivencia y del seguimiento pedagógico constituyen condiciones habilitantes para mejorar la enseñanza y aprendizaje (Bryk et al., 2010; Leithwood, 2019).

El marco teórico del modelo se diseñó para sostener un análisis coherente con los indicadores disponibles. En consecuencia, se definieron dos constructos latentes; contexto institucional y logros de aprendizaje, vinculados mediante una única relación estructural directa (**CONTEXTO → LOGROS DE APRENDIZAJE**). Esta decisión evitó incorporar mediaciones no operacionalizadas empíricamente y aseguró congruencia entre el planteamiento conceptual, la medición y el modelo estimado.

### 3.1. CONSTRUCTO LATENTE CONTEXTO INSTITUCIONAL: FUNDAMENTO Y DIMENSIONES OBSERVABLES

El constructo contexto institucional se definió como una variable latente que integra condiciones organizacionales y prácticas de gestión escolar que, configuran el entorno en el que se organiza la enseñanza. Desde la teoría de la mejora escolar, estas condiciones se conciben como “soportes organizacionales” que fortalecen la capacidad institucional para sostener prácticas pedagógicas consistentes y orientadas al aprendizaje, mediante la coordinación profesional, la claridad de normas, la planificación y el seguimiento del trabajo docente (Bryk et al., 2010; Leithwood, 2019).

El estudio asumió que este contexto no es directamente observable; por ello, se operacionalizó a partir de seis indicadores provenientes de la MPE- 2024. Cada indicador representó una manifestación concreta del entorno institucional.

#### 3.1.1. La gestión educativa

La gestión escolar abarca un conjunto de procesos articulados y planificados, orientados a promover y asegurar los aprendizajes. En el Perú, el Ministerio de Educación, a través del *Marco del Buen Desempeño Directivo* (MBDDir), concibe al director o directora de la escuela como líder pedagógico y gestor estratégico enfocado en la mejora continua de la enseñanza y los aprendizajes (MINEDU, 2014a). En esencia, un directivo eficaz dirige la escuela definiendo propósitos claros centrados en los aprendizajes, influye en su equipo y moviliza a la comunidad educativa con una misión compartida de mejora (MINEDU, 2014a).

De acuerdo con el Marco de Buen Desempeño del Directivo (MBDDir), el liderazgo pedagógico del director o directora de la IE [Institución Educativa] es pilar para la mejora de los aprendizajes (MINEDU, 2014), lo cual se manifiesta en acciones concretas dentro de varios procesos de gestión escolar. A continuación, se desarrollan en detalle estos procesos.

#### 3.1.2. Planificación curricular

La planificación curricular constituye uno de los procesos centrales de la gestión pedagógica escolar. Consiste en organizar de forma anticipada y



participativa la enseñanza, adaptando el Currículo Nacional a las características y necesidades de la institución educativa, con el fin de asegurar el logro de los aprendizajes esperados. El Marco del Buen Desempeño Directivo (MBDDir) enfatiza que un directivo competente “conduce de manera participativa la planificación institucional a partir del conocimiento de los procesos pedagógicos, el clima escolar, las características de los estudiantes y su entorno; orientándolas hacia el logro de metas de aprendizaje” (MINEDU,2014a, p.40). En consecuencia el director involucra activamente a su equipo docente en la elaboración de instrumentos de planificación (como el Proyecto Educativo Institucional, el Plan Anual de Trabajo y la programación curricular) para asegurar la coherencia entre las metas del currículo nacional y las necesidades específicas de sus estudiantes y comunidad.

### **3.1.3. Acompañamiento docente**

El Ministerio de Educación define el acompañamiento pedagógico como “*el conjunto de actividades que desarrolla el equipo directivo con el objetivo de brindar asesoría pedagógica al docente en un marco de interaprendizaje*”. En este sentido, el director y su equipo ofrecen mentoría, orientación técnica y retroalimentación a los maestros, en un clima de confianza y aprendizaje mutuo.

Estas acciones encajan con lo descrito en el Manual de gestión escolar: Directivos construyendo escuela: “*el acompañamiento y monitoreo a la práctica docente significa desarrollar procesos de diálogo e intercambio entre el equipo directivo y los docentes como estrategia para potenciar los resultados*” (MINEDU,2015,p.44).

### **3.1.4. Monitoreo pedagógico**

El monitoreo pedagógico, estrechamente vinculado al acompañamiento, se define como el seguimiento sistemático del equipo directivo a los procesos de enseñanza. A diferencia del acompañamiento —centrado en asesoría y diálogo formativo—, el monitoreo prioriza la observación, la recolección de información y la retroalimentación sobre la práctica, en función de estándares establecidos. Según el MBDDir (Desempeño 20), el director debe orientar el uso de estrategias, recursos, tiempo y materiales educativos para el logro de metas de aprendizaje.

Según (MINEDU,2025), menos de la mitad de las escuelas a nivel nacional cuenta con un cronograma y un registro formal de monitoreo, así como con acuerdos de mejora derivados de este proceso. Las instituciones que disponen de dichos instrumentos tienden a presentar mejores indicadores de gestión pedagógica.

### 3.1.5. Seguimiento de aprendizajes

El seguimiento de aprendizajes se refiere al conjunto de acciones que el equipo directivo realiza para evaluar y acompañar el progreso de los estudiantes respecto del logro de competencias y objetivos educativos. Implica establecer mecanismos de evaluación formativa y sumativa, analizar resultados y brindar retroalimentación, de modo que se pueda tomar decisiones informadas para mejorar los aprendizajes. En el Marco del Buen Desempeño Directivo (MBDDir), el desempeño 21 establece *“Monitorear y orientar el proceso de evaluación de los aprendizajes a partir de criterios claros y coherentes con los aprendizajes que se desean lograr, asegurando la comunicación oportuna de los resultados y la implementación de acciones de mejora”*. (MINEDU, 2014, p. 47).

En el marco del Compromiso de Gestión 4, referido a la evaluación oportuna de los aprendizajes, el directivo debe asegurar la *“gestión de la información que produce la escuela y emplearla como insumo en la toma de decisiones institucionales en favor de la mejora de los aprendizajes”* (MINEDU, 2014a, p. 41).

### 3.1.6. Participación comunitaria

La mejora escolar requiere la participación de la comunidad en el proyecto educativo. El MBDDir (Dominio 1) establece que el directivo debe promover y sostener la participación democrática de los actores escolares y comunitarios en favor de los aprendizajes; y el Desempeño 6 enfatiza la participación organizada de las familias para el logro de metas de aprendizaje (MINEDU, 2014a). En consecuencia, corresponde al director generar mecanismos efectivos de participación y articular la relación escuela comunidad mediante comunicación transparente, convocatoria al PEI y construcción de confianza.

En consecuencia, la participación comunitaria opera como factor que favorece los aprendizajes, aunque de manera indirecta. Una comunidad activa contribuye a fortalecer clima institucional al incrementar el sentido de pertenencia, reducir la conflictividad, y pueden aportar recursos o incentivos adicionales para los estudiantes. En conjunto, estas dinámicas promueven la sostenibilidad de los logros escolares mediante el reconocimiento y el respaldo compartido.

### 3.1.7. Clima institucional

El clima escolar (o clima institucional) se refiere al ambiente relacional y socioemocional que caracteriza a la escuela y que está determinado por las interacciones entre todos los miembros de la comunidad educativa, las normas de convivencia, los valores predominantes y las condiciones de seguridad y bienestar. Las evidencias reportadas por el Ministerio de

Educación indican que *“el clima escolar impacta directamente en el logro de los aprendizajes”* (MINEDU, 2015, p. 57).

En este marco, el director, como líder escolar, tiene la responsabilidad de promover un clima propicio para el aprendizaje. El MBDDir lo explicita en la competencia 2 del Dominio 1, al establecer que el directivo *“genera un clima escolar basado en el respeto, el estímulo, la colaboración mutua y el reconocimiento de la diversidad”* (MINEDU, 2014a, p. 42).. Asimismo, este marco señala que el directivo debe implementar estrategias para la prevención y resolución pacífica de conflictos, a fin de fortalecer la convivencia democrática en la institución educativa.

### **3.2. CONSTRUCTO LATENTE LOGROS DE APRENDIZAJES: FUNDAMENTO Y MEDICIÓN**

El segundo constructo del modelo fue logros de aprendizaje, conceptualizado como una expresión institucional del rendimiento estudiantil en áreas evaluadas. Dado el carácter multidimensional del aprendizaje escolar, se asumió que el desempeño no se reduce a un único indicador; por ello, se modeló como una variable latente medida por tres manifestaciones observables provenientes de la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje de Estudiantes 2024 (ENLA 2024):

1. porcentaje de estudiantes en nivel satisfactorio en Lectura,
2. porcentaje de estudiantes en nivel satisfactorio en Matemática, y
3. un índice global (puntaje / score) derivado mediante análisis de componente principales (PCA), destinado a sintetizar el desempeño general.

En el marco del modelo de ecuaciones estructurales (SEM), estos indicadores se trataron como expresiones convergentes de una misma dimensión de rendimiento institucional, lo que permitió reducir el error de medición asociado a cada medida y estimar un factor más estable del desempeño global.

### **3.3. RELACIÓN TEÓRICA ENTRE CONTEXTO INSTITUCIONAL Y LOGROS DE APRENDIZAJE**

Integrando los procesos descritos, se propone un modelo teórico, formulado en el marco de un modelo de ecuaciones estructurales (SEM), que sustenta la relación entre el CONTEXTO institucional y los logros del aprendizaje. En este enfoque, el contexto institucional se concibe como un constructo latente no observable de forma directa, inferido a partir de indicadores que capturan prácticas y condiciones de gestión escolar. Los logros de aprendizaje, a su vez, se expresa mediante resultados institucionales en evaluaciones estandarizadas.

Desde esta perspectiva, la planificación curricular, el acompañamiento

docente, el monitoreo pedagógico, el seguimiento de aprendizajes, la participación comunitaria y el clima institucional configuraron el entorno donde se organizó la enseñanza. Según el enfoque de gestión escolar del MINEDU, estas acciones se comprendieron dentro de la gestión pedagógica y se articularon con los Compromisos de Gestión Escolar 2 y 4, al sostener la trayectoria educativa y fortalecer la práctica pedagógica orientada a aprendizajes. Algunas prácticas inciden más directamente (planificación y seguimiento), mientras otras operan indirectamente (acompañamiento, monitoreo y participación)

En particular, el clima institucional se considera un mecanismo articulador relevante, en la medida en que puede canalizar la influencia de la participación comunitaria y potenciar la efectividad de otros procesos de gestión. Asimismo, la planificación, el acompañamiento y el monitoreo se encuentran estrechamente relacionados; una planificación orientada a metas facilita un acompañamiento focalizado, y el monitoreo aporta evidencias para ajustar la planificación y fortalecer el acompañamiento. En conjunto, estas dinámicas contribuyen a mejorar las condiciones de enseñanza y, por ende, el desempeño académico institucional.

Desde los Lineamientos para la gestión escolar del MINEDU, la planificación curricular, el acompañamiento y el monitoreo pedagógico, así como el seguimiento de los aprendizajes, se comprenden como prácticas del núcleo pedagógico de la institución educativa, es decir, del conjunto de actividades y recursos con mayor proximidad al logro de aprendizajes (MINEDU, 2021a). En términos de organización y prioridad, estas prácticas se operativizan en la dimensión pedagógica y se articulan directamente con el Compromiso de Gestión Escolar 4 (CGE 4), orientado al diseño, implementación y organización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, además del desarrollo profesional docente (MINEDU, 2021a). A la vez, su sentido es impulsar resultados: una gestión pedagógica consistente contribuye a mejorar los compromisos de resultados, entre ellos el CGE 2 referido al seguimiento del acceso, permanencia y culminación de la trayectoria educativa, al reducir rezagos y sostener la continuidad escolar (MINEDU, 2021a).

En síntesis, el marco teórico sugiere que las instituciones de Educación Básica Regular (EBR) con desempeño destacado se caracteriza por la implementación efectiva de procesos de gestión escolar, orientados al aprendizaje. En este marco, el liderazgo pedagógico del directivo contribuye a articular objetivos, prácticas y recursos, favoreciendo la consolidación de una cultura institucional centrada en la mejora continua. En consecuencia, la dirección escolar debe comprenderse no solo como una función administrativa, sino como un rol estratégico de conducción pedagógica y de impulso del cambio organizacional, cuya actuación se vincula con la calidad de los aprendizajes logrados por el estudiantado.

## IV. METODOLOGÍA

### 4.1. ENFOQUE METODOLÓGICO

En este estudio se aplicó un modelo de ecuaciones estructurales (SEM) como técnica principal para analizar los efectos directos e indirectos de la gestión educativa sobre los logros de aprendizaje en instituciones públicas de Educación Básica Regular (EBR) con desempeño destacado. El SEM constituye un enfoque estadístico multivariante que integra el análisis factorial confirmatorio (CFA) y la regresión estructural, permitiendo evaluar simultáneamente constructos latentes, sus indicadores observados y las relaciones estructurales hipotetizadas entre ellos (Kline, 2016).

El uso del SEM resulta pertinente, dado que variables como el clima escolar o la gestión institucional no miden de manera directa, sino a través de indicadores observables que requieren validación. Además, esta técnica permite estimar efectos directos entre constructos latentes y modelar, en una sola estructura analítica, la complejidad de la gestión educativa y su vínculo con el rendimiento académico. En consecuencia, se plantearon los objetivos metodológicos: (i) Validar el constructo contexto mediante sus cargas factoriales. (ii) Validar el constructo desempeño mediante sus indicadores. (iii) Estimar el efecto directo del contexto sobre los desempeños académicos a través del modelo estructural.

### 4.2. BASES DE DATOS Y MUESTRA

Para el presente estudio se emplearon dos fuentes oficiales de información proporcionadas por el (MINEDU, 2025): (i) el Monitoreo de Prácticas Escolares 2024 (MPE 2024), que aportó datos sobre indicadores vinculados al clima institucional y a la gestión escolar; y (ii) la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje de Estudiantes 2024 (ENLA 2024), que proporcionó información sobre los logros de aprendizaje en las áreas de Matemática y Comprensión Lectora. En ese sentido, conviene precisar que los datos analizados no proceden de la aplicación directa de instrumentos a una muestra específica por parte de los investigadores, sino del uso de bases de datos secundarias preexistentes, generadas y sistematizadas por instancias oficiales del sector educativo.

**Tamaño inicial de la muestra:** el cruce entre los registros de MPE 2024 y ECE 2024 arrojó un total de 742 instituciones educativas.

**Criterios de depuración y filtrado:**

- Desempeño destacado: se seleccionaron exclusivamente las instituciones educativas ubicadas en el tercio superior de rendimiento según la ECE 2024.

- **Tamaño mínimo de muestra por IE:** se incluyeron únicamente instituciones con participación de al menos 10 estudiantes en la evaluación censal, a fin de asegurar la robustez de los indicadores.

**Depuración por datos faltantes;** en una etapa intermedia del procesamiento, se eliminó un total de 11 casos debido a omisiones en al menos una de las variables requeridas. Esta depuración redujo la muestra de 202 a 191 instituciones educativas.

**Tamaño final de la muestra;** el conjunto final analizado estuvo compuesto por 191 instituciones educativas con desempeño destacado y datos completos en todas las variables de interés.

#### **Limitaciones de fuentes de información del procesamiento Datos ECE y MPE 2024**

El procesamiento conjunto de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE-2024) y del Monitoreo de Prácticas Escolares (MPE-2024) presenta limitaciones para la integración de sus bases de datos. Esta situación se explica porque la muestra del MPE-2024 no incluye a la totalidad de instituciones educativas; en consecuencia, la información analítica queda restringida a las instituciones previamente seleccionadas en dicha fuente. En contraste, la ECE-2024 posee alcance nacional en los niveles de educación primaria y secundaria.

Asimismo, el emparejamiento de los datos institucionales de la ECE-2024 y el MPE-2024 reduce de manera significativa el número de observaciones disponibles, lo que limita el alcance de las inferencias a las características específicas de la muestra emparejada. Del mismo modo, el establecimiento de un umbral mínimo de selección puede excluir de manera arbitraria a instituciones educativas de alto desempeño que no forman parte del MPE-2024, lo que orienta el análisis hacia una perspectiva parcial del fenómeno estudiado. En consecuencia, esta restricción puede afectar la comprensión integral del objeto de análisis.

Finalmente, este cruce selectivo genera pérdida de información y, sumado a las restricciones temporales propias de cada fuente, puede introducir un sesgo sistemático. En particular, la depuración de datos faltantes puede producir una muestra sesgada hacia instituciones con mayores capacidades de reporte, mientras que subrepresenta aquellas que presentan mayores niveles de precariedad en su gestión.

#### **4.3. VARIABLES Y CONSTRUCTOS.** El análisis incluye dos constructos latentes:

- Contexto (Clima y Gestión Escolar)



Se decidió combinar el clima y gestión escolar en un solo factor latente, dado que la literatura reconoce que el entorno escolar constituye una unidad integrada que articula clima organizacional y prácticas directivas (Bryk et al., 2010; Leithwood, 2019). Asimismo, estudios en el contexto peruano reportan una alta correlación entre ambos componentes, lo que permite tratarlos como un constructo unidimensional (MINEDU, 2023).

El constructo se midió mediante los siguientes indicadores (ordinales): Normas de convivencia escolar, relaciones profesionales entre docentes y directivos, monitoreo y seguimiento pedagógico, planificación institucional, aprovechamiento del tiempo y trabajo colaborativo.

- Logros de aprendizaje

Se midió mediante tres indicadores:

- L\_P\_Satisfactorio: porcentaje de estudiantes en nivel satisfactorio en Lectura.
- M\_P\_Satisfactorio: porcentaje de estudiantes en nivel satisfactorio en Matemática.
- Puntaje global (PCA): índice continuo de logros de aprendizaje obtenido mediante análisis de componentes principales (PCA), que sintetiza la información de los logros estudiantiles en las áreas evaluadas para captar de manera más robusta el rendimiento académico general.

El Score (PCA) es un índice global de desempeño académico. Se calculó mediante un Análisis de Componentes Principales (PCA), que sintetiza la información de los logros estudiantiles en las distintas áreas evaluadas.

#### 4.4 Preparación y procedimiento de datos

El procesamiento de los datos se realizó de manera secuencial:

- Carga e integración de bases de datos: se importaron las bases oficiales del MPE 2024 y de la ENLA 2024, se fusionaron mediante el código modular como identificador único de cada institución educativa.
- Selección por desempeño destacado: se filtraron únicamente las instituciones educativas ubicadas en el tercio superior de desempeño académico, según los resultados de la ECE 2024.
- Criterio de tamaño mínimo por institución: para asegurar la estabilidad de las estimaciones, se incluyeron solo instituciones con al menos 10 estudiantes evaluados en la ECE 2024.

- Tratamiento de valores perdidos: se identificaron casos con datos incompletos en variables clave y se procedió a su exclusión. Este proceso implicó eliminar 11 observaciones, lo que dio lugar a una base final depurada de 191 instituciones educativas.
- Estimación del modelo: con la base final se estimó el modelo de ecuaciones estructurales (SEM).

### Software estadístico y estimación del modelo

El análisis se realizó en el entorno estadístico R, utilizando los paquetes especializados lavaan y semPlot, ampliamente empleados en la estimación y visualización de modelos de ecuaciones estructurales (SEM).

Se utilizó el estimador WLSMV (*Weighted Least Squares Mean and Variance adjusted*), adecuado para el análisis de variables ordinales, muestras de tamaño mediano y análisis basados en matrices de correlaciones policóricas (Flora & Curran, 2004).

En cuanto a la evaluación de confiabilidad y validez de constructos; no se aplicaron pruebas preliminares como el Alfa de Cronbach o el Análisis Factorial Exploratorio, dado que el modelo de medición integrado en el análisis factorial confirmatorio (CFA) dentro del SEM permite evaluar directamente la validez del constructo y la confiabilidad de los indicadores.

- El constructo CONTEXTO se operacionalizó mediante seis indicadores asociados al clima institucional y la gestión escolar.
- El constructo DESEMPEÑO se representó mediante tres indicadores vinculados a logros en Matemática y Lectura.

La estimación incluyó las cargas factoriales, varianzas y errores de medición para cada indicador. Cabe señalar que, si bien se asumió la validez de las escalas de valoración utilizadas, no se contó con información detallada sobre su proceso de construcción, lo que constituye una limitación metodológica del estudio.

### Modelo estructural

La hipótesis principal del modelo se expresa mediante la relación: **DESEMPEÑO =  $\alpha$  × CONTEXTO**, donde el parámetro " $\alpha$ " representa el efecto directo del contexto institucional sobre el desempeño académico. Dado que el modelo no incorpora variables mediadoras, el efecto directo coincide con el efecto total

### Criterios de bondad de ajuste

La evaluación del ajuste del modelo se basó en los estándares propuestos por Hu y Bentler (1999), ampliamente aceptados en la literatura científica:

- Chi-cuadrado: No significativo (aunque es sensible al tamaño muestral).
- CFI  $\geq 0.95$  (Comparative Fit Index): buen ajuste.
- TLI  $\geq 0.95$  (Tucker-Lewis Index): buen ajuste.
- RMSEA  $\leq 0.06$  (Root Mean Square Error of Approximation): bajo error de aproximación.
- SRMR  $\leq 0.08$  (Standardized Root Mean Square Residual): residuales estandarizados dentro de rangos aceptables.

## V.RESULTADOS

### 5.1. Análisis descriptivos

De las instituciones observadas, se encontró que la muestra se concentra en el área Urbana (85,34%). En términos geográficos, las regiones con mayor representación son Lima Metropolitana (10,99%), Callao (9,95%) y Tacna (9,42%). Respecto al tamaño de las Instituciones Educativas (I.E.), según matrícula, la mayor proporción se ubica en el rango de 500 a 1000 estudiantes (43,46%), seguido por el rango de 100 a 500 (27,23%). En relación con la gestión directiva, se observa una ligera preponderancia de directoras (52,88%), respecto de directores (47,12%). La mayoría de los directivos es designada (90,58%), y ocupa cargo de director general (45,03%) o subdirector del nivel (36,13%). La formación proviene principalmente de un Instituto Pedagógico Público (66,50%). Finalmente, la experiencia en cargos directivos se entre menos de 5 años (24,08%) y 5 a 10 años (31,94%). Sin embargo, al considerar la experiencia en la institución educativa actual, casi la mitad presenta menos de un año (48,69%), lo que sugiere una alta rotación o nombramiento reciente ( Ver tabla 4).

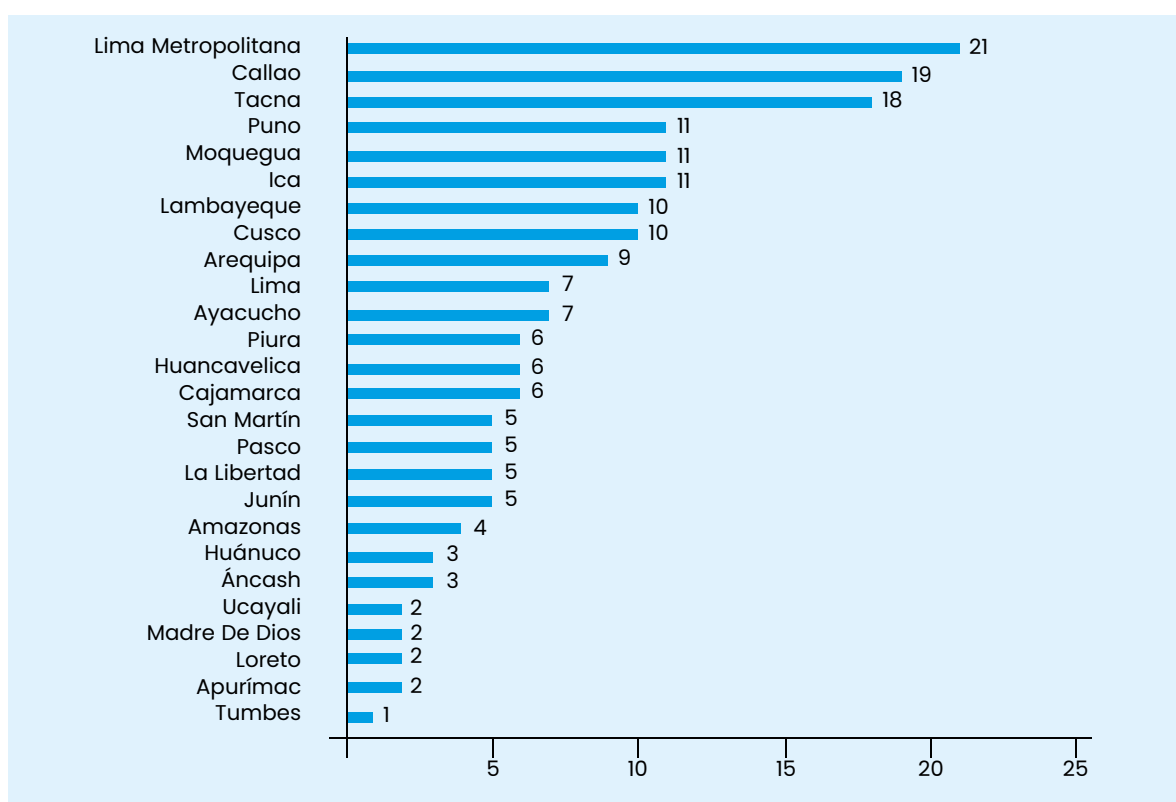
**Tabla 4**  
Características de las Instituciones Educativas

| Variable y Categoría            | N   | %      |
|---------------------------------|-----|--------|
| <b>Área</b>                     |     |        |
| 1. Urbana                       | 163 | 85,34% |
| 2. Rural                        | 28  | 14,66% |
| <b>Estudiantes Matriculados</b> |     |        |
| menos de 100                    | 9   | 4,71%  |
| 100 a 500                       | 52  | 27,23% |
| 500 a 1000                      | 83  | 43,46% |
| más de 1000                     | 47  | 24,61% |

| <b>Variable y Categoría</b>                         | <b>N</b> | <b>%</b> |
|-----------------------------------------------------|----------|----------|
| <b>Pertenencia a Red Educativa</b>                  |          |          |
| Sí                                                  | 56       | 29,32%   |
| No                                                  | 135      | 70,68%   |
| <b>Sexo del director</b>                            |          |          |
| Hombre                                              | 90       | 47,12%   |
| Mujer                                               | 101      | 52,88%   |
| <b>Cargo</b>                                        |          |          |
| Director general                                    | 86       | 45,03%   |
| Director de nivel                                   | 33       | 17,28%   |
| Subdirector del nivel                               | 69       | 36,13%   |
| Docente encargado (director temporal)               | 3        | 1,57%    |
| <b>Acceso al Cargo</b>                              |          |          |
| Directivo designado                                 | 173      | 90,58%   |
| Docente con encargatura                             | 18       | 9,42%    |
| <b>Tiempo en el Cargo</b>                           |          |          |
| Menos de un mes en la IE                            | 0        | 0,00%    |
| Un mes o más                                        | 191      | 100,00%  |
| <b>Institución de Formación</b>                     |          |          |
| Instituto Pedagógico Público                        | 127      | 66,50%   |
| Instituto Pedagógico Privado                        | 9        | 4,71%    |
| Universidad Pública                                 | 43       | 22,51%   |
| Universidad Privada                                 | 12       | 6,28%    |
| <b>Años de Experiencia como Directivo en II.EE.</b> |          |          |
| menos de 5                                          | 46       | 24,08%   |
| 5 a 10                                              | 61       | 31,94%   |
| 10 a 15                                             | 41       | 21,47%   |
| más de 16                                           | 43       | 22,51%   |

| Variable y Categoría                                 | N  | %      |
|------------------------------------------------------|----|--------|
| <b>Años de Experiencia como Directivo en ESTA IE</b> |    |        |
| menos de 1                                           | 93 | 48,69% |
| 1 a 5                                                | 44 | 23,04% |
| 5 a 10                                               | 46 | 24,08% |
| más de 10                                            | 8  | 4,19%  |

**Figura 2**  
Participación de instituciones educativas por región



La figura 2 presenta la distribución regional de instituciones educativas con desempeño destacado en el Perú, según región. El gráfico de barras horizontales permite identificar las regiones que concentran mayor número de instituciones con altos logros de aprendizaje, así como aquellas en las que esta presencia es más limitada.

En primer lugar, **Lima Metropolitana** registra 21 instituciones, seguida por Callao (19) y Tacna (18). Esta concentración sugiere una mayor presencia de instituciones destacadas en ámbito predominante urbano, lo que podría asociarse con condiciones institucionales más favorables, como disponibilidad de recursos y mayor continuidad de procesos de gestión y acompañamiento pedagógico.

Un segundo bloque de regiones lo constituye, Puno, Moquegua, Ica, Lambayeque y Cusco reúne entre 10 y 11 instituciones destacadas. Estos resultados indican que fuera de la capital, existen territorios donde se sostienen práctica de gestión escolar y condiciones organizacionales que permiten alcanzar desempeño elevados.

En contraste, regiones como Tumbes (1), Apurímac, Madre de Dios, Loreto y Ucayali (2) presentan valores considerablemente menores. Este patrón es consistente con brechas territoriales vinculadas a la disponibilidad de recursos, la dispersión geográfica y las limitaciones en la provisión de servicios especializados, factores que suelen dificultar la continuidad y calidad de los procesos pedagógicos.

Finalmente, en diversas regiones de la sierra y la Amazonía se observa entre 3 y 6 instituciones destacadas, lo que evidencia avances, pero también la necesidad de fortalecer la gestión institucional, el acompañamiento docente y la equidad en la distribución de recursos.

En conjunto, la figura pone de relieve una distribución regional desigual de instituciones con desempeño destacado y refuerza la relevancia de consolidar condiciones de gestión escolar que contribuye a reducir brechas y ampliar estos logros a nivel nacional.

## 5.2. Análisis descriptivo variables de estudio

Se observa que las variables presentan un rango completo de respuesta, con valores que oscilan entre 1.00 (mínimo) y 4.00 (máximo), lo que evidencia variabilidad en las percepciones de las Instituciones Educativas.

**Tabla 5**

Estadísticos Descriptivos indicadores de Clima y gestión escolar

|                             | Media | Máximo | Mínimo | Desviación estándar |
|-----------------------------|-------|--------|--------|---------------------|
| Normas convivencia          | 1,73  | 4,00   | 1,00   | ,81                 |
| Relaciones profesionales    | 2,76  | 4,00   | 1,00   | ,72                 |
| Monitoreo pedagógico        | 2,46  | 4,00   | 1,00   | ,73                 |
| Planificación institucional | 2,27  | 4,00   | 1,00   | ,85                 |
| Aprovechamiento tiempo      | 2,02  | 4,00   | 1,00   | ,79                 |
| Trabajo colaborativo        | 2,05  | 4,00   | 1,00   | ,59                 |



La Tabla 5 presenta los estadísticos descriptivos de seis indicadores asociados al clima institucional y la gestión escolar. Los valores se expresan en una escala de 1 a 4, donde puntajes más altos reflejan mejores condiciones institucionales. En conjunto, los resultados sugieren niveles moderados a bajos en la mayoría de dimensiones, lo que indica oportunidades de mejora en los procesos de gestión pedagógica y convivencia escolar.

Normas de convivencia (Media = 1,73; DE = 0,81). Este indicador registra la media más baja lo que sugiere que las normas de convivencia no se aplican de manera suficientemente consistente. La alta desviación estándar (0,81) evidencia heterogeneidad entre instituciones, lo que indica que algunas muestran avances en convivencia escolar mientras que otras presentan mayores dificultades en la regulación de la conducta estudiantil. Dado que el normativo incide en la disciplina y en el uso del tiempo pedagógico, este resultado constituye un foco prioritario.

Relaciones profesionales (Media = 2,76; DE = 0,72). Es el indicador con la media más alta, lo que indica, en términos generales, relaciones profesionales respetuosas y colaborativas entre docentes y directivos. Aunque no alcanza el valor máximo de la escala, sugiere una base institucional favorable para sostener procesos de mejora.

Monitoreo pedagógico (Media = 2,46; DE = 0,73). Los resultados muestran un nivel intermedio, con margen de fortalecimiento. La dispersión (DE = 0,73) sugiere diferencias entre instituciones; algunas realizan monitoreo con mayor regularidad y pertinencia, mientras otras lo implementan de manera más esporádica o menos sistemática. Este componente resulta relevante por su vínculo con la calidad de la enseñanza.

Planificación institucional (Media = 2,27; DE = 0,85). El puntaje moderado sugiere que la planificación existe, pero no siempre se articula con los procesos pedagógicos ni con el seguimiento de los aprendizajes. La alta variabilidad (0,85) muestra diferencias sustantivas entre instituciones, desde experiencia de planificación más estructurada, hasta planes menos operativos o débilmente alineados con las necesidades del estudiantado.

Aprovechamiento del tiempo (Media = 2,02; DE = 0,79). Este indicador se ubica en un nivel bajo, lo que sugiere dificultades en la gestión efectiva del tiempo pedagógico. Entre los posibles factores se incluye interrupciones, baja puntualidad, o actividades con limitada orientación al aprendizaje. Dado su relevancia para los resultados educativos, este hallazgo señala una dimensión crítica de intervención.

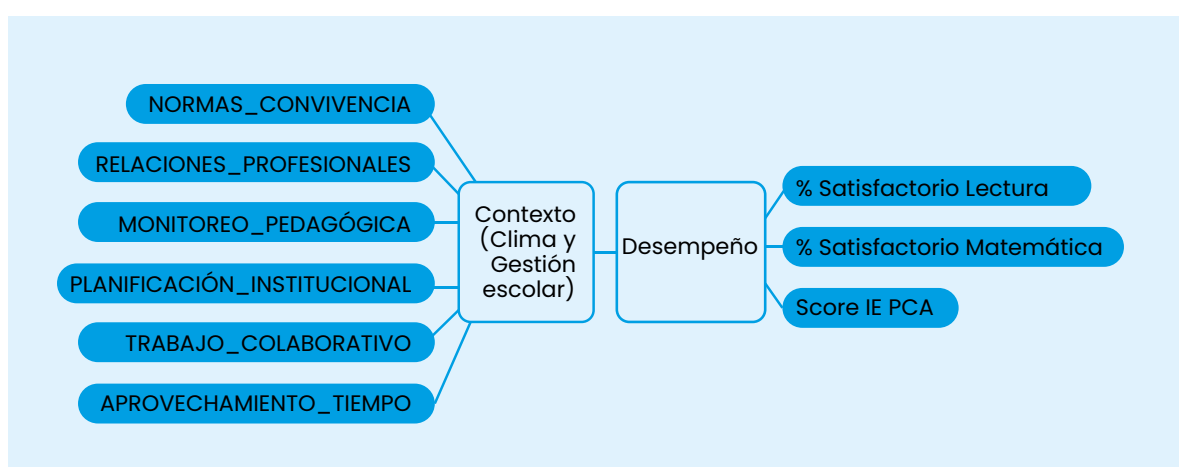
Trabajo colaborativo (Media = 2,05; DE = 0,59). El promedio relativamente bajo indica una cultura profesional aún limitada en prácticas colaborativas. La desviación estándar menor que en otros indicadores sugiere mayor

homogeneidad entre instituciones; sin embargo, el nivel promedio evidencia que la colaboración docente (coplanificación, análisis conjunto de evidencias e intercambio de estrategias) no se encuentra plenamente consolidada.

### 5.3. Modelo de Ecuaciones Estructurales (SEM): Diseño y enfoque analítico

El presente estudio emplea un modelo de ecuaciones estructurales (SEM) para examinar la relación entre la calidad de la gestión escolar y el desempeño académico en instituciones de Educación Básica Regular (EBR) con desempeño destacado.

**Figura 3**  
Modelo propuesto



El modelo propuesto considera dos variables latentes principales:

- **Contexto Institucional (Clima y Gestión Escolar)** constructo latente integrado por seis indicadores: normas de convivencia, relaciones profesionales, monitoreo pedagógico, planificación institucional, trabajo colaborativo, aprovechamiento del tiempo. A continuación, se define operativamente cada uno de ellos:

Normas de convivencia: grado en que la IE establece, difunde, aplica y supervisa normas de convivencia de forma consistente, con enfoque de protección de derechos y prevención/atención de violencia escolar, asegurando entornos seguros y libres de violencia (MINEDU, 2018).

Relaciones profesionales: calidad de las interacciones profesionales entre directivos y docentes (respeto, comunicación, confianza, colaboración y apoyo pedagógico) como condición organizacional para sostener la mejora y el liderazgo pedagógico (MINEDU, 2014).

Monitoreo pedagógico: frecuencia y calidad con que el equipo directivo realiza acciones de seguimiento de la práctica pedagógica para identificar necesidades y orientar mejoras, en el marco de una gestión centrada en aprendizajes (MINEDU, 2014). Acompañamiento y retroalimentación

docente, operativamente, implica observación, diálogo pedagógico, retroalimentación y acuerdos de mejora con evidencias, evitando que “monitoreo” se entienda como control administrativo (MINEDU, 2014; MINEDU, 2021).

Planificación institucional: grado en que la IE planifica con coherencia (diagnóstico, objetivos/metas, programación y calendarización y seguimiento), articulando PEI y PAT como instrumentos para concretar prioridades y metas institucionales (MINEDU, 2019).

Trabajo colaborativo: nivel de organización y funcionamiento de espacios colegiados donde los profesionales comparten prácticas, reflexionan críticamente y construyen acuerdos pedagógicos para mejorar aprendizajes, sustentados en relaciones interpersonales positivas y metas comunes (MINEDU, 2021a).

Aprovechamiento del tiempo: capacidad institucional para asegurar el uso efectivo del tiempo (institución y aula) priorizando actividades de aprendizaje, reduciendo interrupciones y maximizando el “tiempo de aprendizaje efectivo” (MINEDU, 2014; OECD, 2016).

- **Desempeño Académico.** Esta variable latente sintetiza los logros de aprendizaje mediante tres indicadores observables: puntaje global (PCA) en Matemática y Lectura, porcentaje de estudiantes con logro satisfactorio en Matemática, porcentaje de estudiantes con logro satisfactorio en Lectura.

El SEM permite estimar la influencia directa del **contexto institucional** sobre el **desempeño académico**. En particular, su aplicación posibilita: (i) Identificar patrones de gestión escolar asociados al logro educativo (ii) Evaluar empíricamente la validez y confiabilidad de los constructos (iii) Visualizar el peso relativo de cada dimensión dentro del modelo general.

### **Estimación del modelo SEM**

Tras estimar el modelo, se obtuvieron indicadores de ajuste y parámetros del modelo de medición que permiten evaluar su calidad y coherencia interna. En conjunto, los resultados proporcionan una evaluación integral del ajuste del modelo y de la relación estructural entre las variables latentes en comparación con un modelo de referencia.

**Tabla 6**  
Resultado del modelo SEM

| Medida de Ajuste                                | Standard | Scaled  |
|-------------------------------------------------|----------|---------|
| <b>Model Test User Model:</b>                   |          |         |
| Test Statistic (Chi-square)                     | 21,283   | 25,748  |
| Degrees of freedom                              | 26       | 26      |
| P-value (Chi-square)                            | 0,727    | 0,477   |
| Scaling correction factor                       |          | 1,171   |
| Shift parameter                                 |          | 7,571   |
| simple second-order correction                  |          |         |
| <b>Model Test Baseline Model:</b>               |          |         |
| Test statistic                                  | 262,177  | 195,615 |
| Degrees of freedom                              | 36       | 36      |
| P-value                                         | 0        | 0       |
| Scaling correction factor                       |          | 1.417   |
| <b>User Model versus Baseline Model:</b>        |          |         |
| Comparative Fit Index (CFI)                     | 1        | 1       |
| Tucker-Lewis Index (TLI)                        | 1,029    | 1,002   |
| <b>Root Mean Square Error of Approximation:</b> |          |         |
| RMSEA                                           | 0        | 0       |
| 90 Percent confidence interval - lower          | 0        | 0       |
| 90 Percent confidence interval - upper          | 0,043    | 0,057   |
| P-value H <sub>0</sub> : RMSEA ≤ 0,050          | 0,973    | 0,907   |
| P-value H <sub>0</sub> : RMSEA ≥ 0,080          | 0        | 0,002   |
| <b>Standardized Root Mean Square Residual:</b>  |          |         |
| SRMR                                            | 0,056    | 0,056   |

Los resultados presentados en la Tabla 6, se resumen a continuación.

Prueba del Modelo (Chi-cuadrado), el estadístico chi-cuadrado escalado fue  $\chi^2 = 25,748$  con 26 grados de libertad, con un valor no significativo ( $p = 0,477$ ). En SEM, este resultado es consistente con un buen ajuste global, en la medida en que no se rechaza la hipótesis de equivalencia entre la matriz de covarianzas reproducida por el modelo y la matriz observada (considerando la conocida sensibilidad de esta prueba al tamaño muestral).

Índices de Ajuste Incremental (CFI y TLI): El Índice de Ajuste Comparativo (CFI) y el Índice de Tucker-Lewis (TLI) alcanzan valores de 1,000 y 1,002 respectivamente (versión escalada) se sitúan en torno a 1 y superan el umbral de 0.95, lo que indica un ajuste incremental excelente respecto del Modelo de Referencia.

Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) = 0,000, un valor que indica un ajuste excelente y muy preciso. El intervalo de confianza al 90% presenta un límite superior de 0,057, por debajo del criterio de 0,06, lo que respalda la estabilidad de este resultado.

Root Mean Square Residual Estandarizado (SRMR) = 0,056, se ubica por debajo del umbral de 0,08, lo que indica un buen ajuste absoluto del modelo y un bajo error residuales estandarizados bajos.

### **Bondad de ajuste**

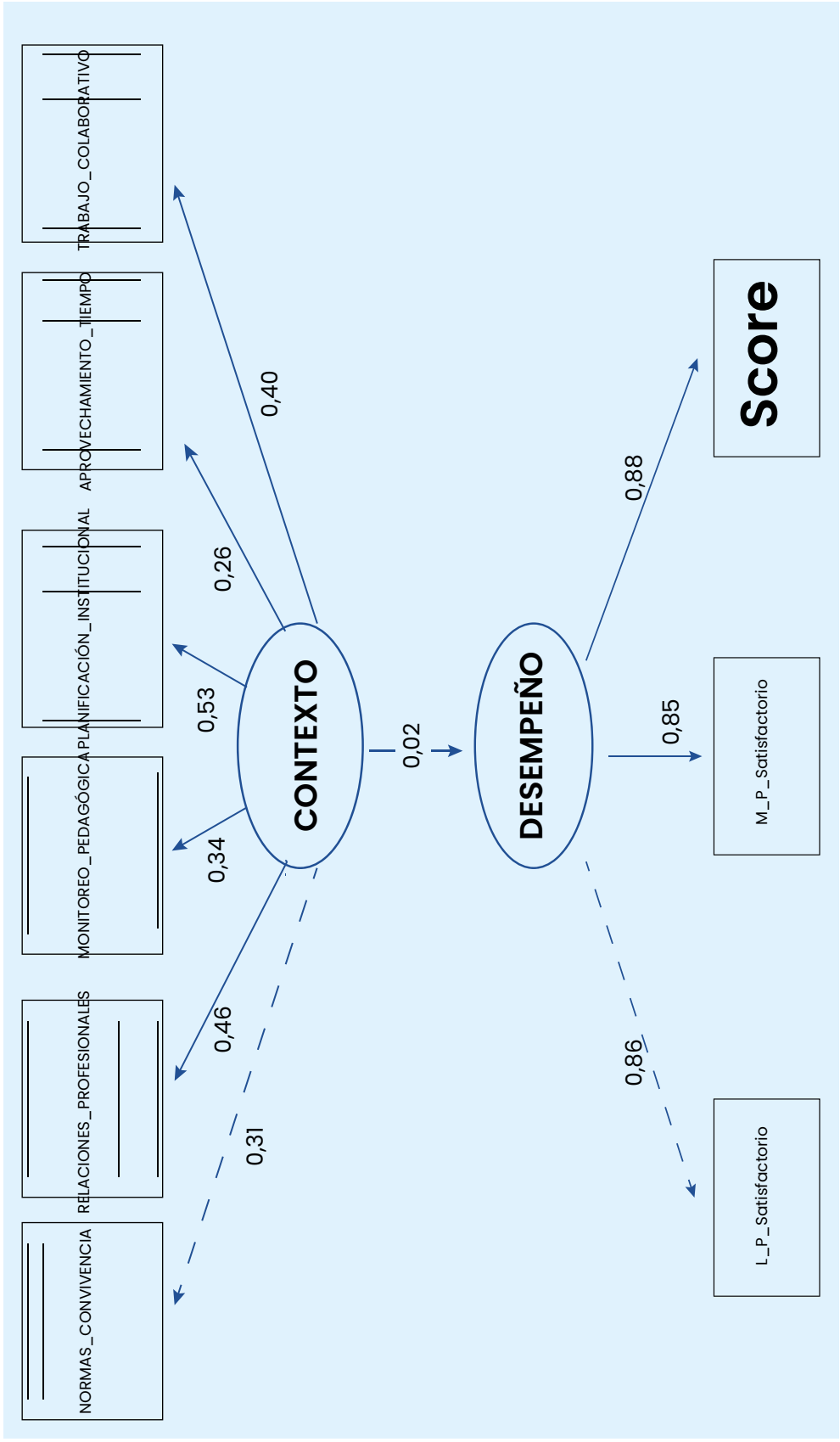
En conjunto, los indicadores de ajuste ( $\chi^2$  no significativo, CFI y TLI  $\geq 0,95$ , RMSEA  $\leq 0,06$  y SRMR  $\leq 0,08$ ) muestran que el modelo estructural presenta un ajuste global excelente a los datos. Con base en estas métricas, no se identifican necesidades evidentes de reespecificación del modelo a nivel global. No obstante, la evaluación final puede complementarse con el examen de parámetros individuales (cargas factoriales, residuos estandarizados y, si corresponde, índices de modificación) para descartar áreas puntuales de mejora.

### **Medición de los constructos y su relación estructural**

La figura 4, muestra el modelo de ecuaciones estructurales que vincula el constructo latente "Contexto" (clima y gestión escolar) con el constructo latente "Desempeño" (logros de aprendizaje). Los coeficientes son estandarizados, por lo que se interpretan en unidades de desviaciones estándar.

**Figura 4**

Modelo de ecuaciones estructurales y variables latentes



Nota. Los valores sobre las flechas representan coeficientes estandarizados del modelo de ecuaciones estructurales.  
Fuente: elaboración propia con base en los resultados del modelo estimado.

## **Medición del constructo CONTEXTO**

El constructo latente “CONTEXTO” se midió mediante seis indicadores observados:

- Monitoreo pedagógico (0,34) presenta la mayor carga factorial, lo que indica que las prácticas de acompañamiento y seguimiento a la enseñanza son el componente que mejor refleja la calidad del clima y la gestión escolar.
- Le siguen relaciones profesionales (0,46) y trabajo colaborativo (0,40). Estas cargas sugieren que la cohesión del equipo docente y las interacciones profesionales colaborativas son rasgos centrales del contexto escolar.
- Planificación institucional (0,53) y normas de convivencia (0,31) muestran aportes moderados. Ello indica que, aunque estas dimensiones contribuyen al constructo, lo hacen con menor intensidad que el monitoreo y la colaboración.
- Aprovechamiento del tiempo (0,26) presenta la carga más baja, lo que sugiere que, en este modelo, la gestión del tiempo pedagógico es la dimensión menos representativa del contexto construido en este modelo

En conjunto, las cargas positivas indican niveles más altos en cada indicador se asocian con un mayor valor del constructo CONTEXTO, aunque con distinta magnitud.

## **Medición del constructo DESEMPEÑO**

El constructo latente “DESEMPEÑO” se operacionalizó mediante tres indicadores: (i) porcentaje de estudiantes en el nivel satisfactorio en Lectura (0,86) (ii) porcentaje satisfactorio en Matemática (0,85) (iii) puntaje global de logro (0,86). Las tres cargas son elevadas ( $\geq 0,85$ ) y muy similares entre sí lo que indica que los indicadores representan de manera consistencia una misma dimensión de desempeño académico. En términos de validez convergente, estos resultados respaldan una definición sólida del constructo “Desempeño”.

## **Relación estructural CONTEXTO → DESEMPEÑO**

La relación estructural CONTEXTO → DESEMPEÑO presenta un coeficiente estandarizado de 0,02. Este valor positivo indica que un contexto más favorable se asocia con un incremento del desempeño académico; sin embargo, la magnitud del efecto es muy pequeña. En términos prácticos, un aumento de una desviación estándar en CONTEXTO se traduce en apenas 0,02 desviaciones estándar en DESEMPEÑO. En consecuencia, se trata de un efecto de relevancia



práctica limitada, aun cuando el modelo lo reporte como estadísticamente significativo, posiblemente favorecido por el tamaño muestral.

Desde una perspectiva sustantiva, esto sugiere que, en la muestra analizada (instituciones con desempeño destacado), las variaciones del contexto escolar explican una proporción reducida de la variabilidad entre escuelas en los resultados de aprendizaje. Una posible explicación es que, el CONTEXTO presente poca variabilidad en este subconjunto (esto es, las instituciones destacadas comparten condiciones de gestión relativamente favorables), lo que reduce la capacidad del modelo para captar diferencias. Asimismo, es probable que existan factores no incluidos (características del estudiantado, del hogar, del territorio o del docente) que expliquen una mayor proporción de la varianza del desempeño. Finalmente, no puede descartarse que la influencia del contexto opere principalmente por vías indirectas, mediadas por variables no incorporadas en este modelo.

### **Lectura global del modelo**

El modelo representa adecuadamente el desempeño académico mediante indicadores con cargas elevadas y, en menor medida, el contexto escolar. Dentro del constructo CONTEXTO, los indicadores con mayor contribución son el monitoreo pedagógico, relaciones profesionales y trabajo colaborativo.

No obstante, la capacidad explicativa estimada del contexto sobre el desempeño es muy limitada ( $\beta$  estandarizada = 0,02). Esto sugiere que, en el grupo analizado de instituciones con logros altos, el clima y la gestión escolar constituyen condiciones habilitantes, pero con escasa variación interna, por lo que las diferencias en resultados tenderían a explicarse principalmente por otros factores no incluidos en el modelo.

En conjunto, los hallazgos respaldan la relevancia de la gestión y del clima escolar, sin embargo, su efecto marginal en instituciones ya exitosas sería reducido. En consecuencia, se justifica incorporar en análisis posteriores variables mediadoras y moderadores (por ejemplo, prácticas instruccionales específicas, uso pedagógico de datos o características del estudiantado y del contexto) para ampliar la explicación del desempeño.

Con base en ello, a continuación, se responde a los objetivos específicos del estudio.

### Objetivo específico 1

#### **Evaluar la validez de constructo del factor latente CONTEXTO (Cima y Gestión escolar).**

Este objetivo se aborda mediante el análisis de las cargas factoriales estandarizadas de los seis indicadores sobre el constructo latente CONTEXTO. Estas cargas reflejan en qué medida cada indicador representa el constructor; en general, valores más altos indican una mayor contribución del indicador a la medición del factor. Asimismo, la significancia estadística de las cargas ( $p < 0,05$ ) respalda que dichas relaciones difieren de cero.

**Tabla 7**

Cargas Factoriales modelo SEM

| <b>Indicador (Variable Observada)</b> | <b>Carga Factorial</b> | <b>P-value</b> |
|---------------------------------------|------------------------|----------------|
| Planificación institucional           | 0,534                  | 0,023          |
| Relaciones profesionales              | 0,465                  | 0,024          |
| Trabajo colaborativo                  | 0,401                  | 0,028          |
| Monitoreo pedagógico                  | 0,348                  | 0,049          |
| Normas convivencia                    | 0,312                  | -              |
| Aprovechamiento tiempo                | 0,259                  | 0,044          |

El constructo Contexto se midió mediante seis indicadores observables vinculados al clima institucional y la gestión escolar. Todas las cargas factoriales estadísticamente significativas ( $p < 0,05$ ), lo que respalda la pertinencia de estos indicadores como manifestaciones de un mismo factor. Entre ellos, planificación institucional (0,534) y las relaciones profesionales (0,465) presentan las cargas más altas, lo que indica una mayor contribución a la medición del constructo.

### Objetivo específico 2

#### **Evaluar la validez de constructo del factor latente DESEMPEÑO**

Este objetivo se aborda mediante el análisis de las cargas factoriales estandarizadas de los tres indicadores de logros académicos sobre el constructo latente DESEMPEÑO. Estas cargas permiten establecer en qué medida cada indicador representa el factor; en general, valores más altos indican una mayor contribución del indicador a la medición del constructo, y su significancia estadística respalda que dicha relación difiere de cero ( $p < 0,05$ ).

**Tabla 8**

Cargas factoriales sobre el constructo latente desempeño

| Indicador (Variable Observada)    | Carga Factorial | P-value |
|-----------------------------------|-----------------|---------|
| Score (PCA)                       | 0,876           | 0,00    |
| Logro satisfactorio en lectura    | 0,861           | 0,00    |
| Logro satisfactorio en matemática | 0,85            | 0,00    |

El constructo latente DESEMPEÑO académico es específico en el modelo mediante tres indicadores observables:

- Score (PCA): puntaje global derivado mediante análisis de componentes principales (PCA) a partir de los resultados en lectura y matemáticas.
- Logro satisfactorio en lectura (L): porcentaje de estudiantes con nivel satisfactorio.
- Logro satisfactorio en matemáticas (M): porcentaje de estudiantes con nivel satisfactorio.

Cargas factoriales elevadas. Las cargas factoriales estandarizadas valores obtenidos superan ampliamente el umbral mínimo aceptado de 0,50, lo cual indica que los tres indicadores contribuyen de manera sustantiva a la medición del constructo. En particular; el Score (PCA) presenta la carga más alta (0,876), seguido del logro satisfactorio en lectura (0,861) y en matemáticas (0,850) lo que evidencia una representación consistente del desempeño académico mediante las tres medidas.

Significancia estadística. Las cargas fueron estadísticamente significativas ( $p < ,001$ ). Para evitar ambigüedades, se recomienda reportar estos valores como  $p < 0,001$  (en lugar de " $p = 0,000$ "), dado que los p-valores no son exactamente cero.

Validez convergente. En conjunto, la magnitud y significancia de las cargas respaldan la validez convergente del constructo, en la medida que los tres indicadores, aunque distintos, convergen empíricamente en la misma dimensión subyacente: al desempeño académico. La validación del constructo latente DESEMPEÑO académico contribuye a la consistencia del modelo, en tanto asegura que la relación estructural posterior (por ejemplo, el efecto de CONTEXTO sobre DESEMPEÑO) se estima sobre la base de un constructo adecuadamente medido.

El análisis factorial confirmatorio integrado en el SEM mostró que los tres indicadores presentan cargas estandarizadas elevadas ( $\geq 0,85$ ) y estadísticamente

significativas ( $p < 0,001$ ). Este patrón respalda la validez del constructo, y la validez convergente del factor latente DESEMPEÑO, lo que permite interpretarlo como una medida consistente del rendimiento institucional, sustentada en resultados de Lectura, Matemática y un puntaje global (PCA). En conjunto, los indicadores muestran contribuciones muy similares, lo que sugiere que representan una misma dimensión subyacente y resultan adecuados para el análisis estructural.

### Objetivo específico 3

#### Estimar el efecto directo y la magnitud de la influencia de CONTEXTO sobre el DESEMPEÑO

El análisis estructural revela un efecto directo del constructo latente CONTEXTO sobre el constructo latente DESEMPEÑO. El coeficiente de regresión estandarizado fue  $\beta = 0,015$  ( $p = 0,0088$ ), lo que indica un efecto estadísticamente significativo, aunque de magnitud muy baja. En términos sustantivos, estos resultados sugieren que, si bien el contexto escolar se asocia con el desempeño académico, su contribución explicativa en el modelo estimado.

Este objetivo se cumple mediante el análisis del coeficiente de regresión estructural CONTEXTO y DESEMPEÑO.

**Tabla 9**

Magnitud del efecto del contexto en el desempeño académico

| Relación Estructural | Coeficiente Estandarizado | P-value |
|----------------------|---------------------------|---------|
| DESEMPEÑO ~ CONTEXTO | 0,015                     | 0,00884 |

**Significancia estadística:** el valor  $p = 0,0088$  es menor al umbral convencional de 0.05, lo que indica que el efecto estimado de CONTEXTO sobre DESEMPEÑO difiere de cero en términos estadísticos. En consecuencia, existe evidencia para sostener que, en la muestra analizada, el contexto institucional se asocia con el desempeño académico.

**Magnitud del efecto:** el coeficiente estandarizado  $\beta = 0,015$  corresponde a un efecto muy pequeño en términos prácticos. Aunque la relación es estadísticamente significativa, su contribución explicativa directa sobre el desempeño es reducida, lo que sugiere que el contexto, por sí solo, no explica de manera sustantiva las diferencias observadas en rendimiento.

**Implicancia metodológica:** este resultado puede interpretarse a la luz de varios factores:

- Es posible que variables no incluidos en el modelo, por ejemplo, características socioeconómicas, atributos del estudiantado o prácticas institucionales específicas expliquen una mayor proporción de la varianza del desempeño. Asimismo, el contexto institucional podría operar como un facilitador indirecto, a través de mecanismos no modelados (mejora de prácticas docentes o uso pedagógico de información).

**Relevancia conceptual:** a pesar de su baja magnitud, la significancia del efecto respalda la hipótesis de una relación entre la calidad del entorno institucional y el desempeño académico, aunque con alcance limitado en este modelo. En términos de implicación para la mejora, ello sugiere que las intervenciones centradas en el contexto escolar pueden ser pertinentes, pero probablemente más efectivas cuando se articulan con variables más próximas al aprendizaje.

En síntesis, el modelo SEM muestra un efecto directo positivo y estadísticamente significativo del contexto institucional sobre el desempeño académico, pero de magnitud reducida.

## CONCLUSIONES

### Validez de constructo del CONTEXTO (clima escolar y gestión institucional)

La validez de constructo del factor latente **Contexto**, que integra los procesos de gestión institucional y el clima escolar quedó respaldada en el modelo de medición. Los seis indicadores observables presentaron cargas factoriales estadísticamente significativas ( $p < 0,05$ ), lo que sugiere que todos contribuyen de manera consistente a la medición de un mismo constructo. En particular, la planificación institucional y las relaciones profesionales registraron las cargas más elevadas ( $\beta \approx 0,5$ ), lo que indica una mayor contribución de estas dimensiones a la definición empírica del contexto escolar. En conjunto, fortalecen la coherencia entre el planeamiento teórica y la solidez psicométrica del modelo, proporcionando una base confiable para examinar la relación entre CONTEXTO y desempeño académico.

### Validez de constructo del DESEMPEÑO académico

La evaluación del factor latente **Desempeño académico** aportó evidencia sólida de validez de constructo para representar los logros de aprendizaje. Los tres indicadores seleccionados, el puntaje global (Score PCA) y los porcentajes de estudiantes en nivel satisfactorio en lectura y en matemáticas presentaron cargas factoriales estandarizadas elevadas (todas  $> 0.85$ ) y estadísticamente significativa ( $p < 0.001$ ), lo que indica que convergen en un mismo factor de rendimiento. En consecuencia, el desempeño académico de las instituciones queda representado de forma consistente mediante estos indicadores complementarios. Esta solidez en el modelo de medición respalda que el SEM evalué el constructo sobre una base empírica coherente, fortaleciendo la interpretación de los resultados del modelo estructural.

### Influencia directa del CONTEXTO sobre el DESEMPEÑO académico

El modelo estructural evidenció un efecto directo estadísticamente significativo, aunque de magnitud reducida, del contexto institucional sobre el desempeño académico. Si bien este efecto es limitado, los resultados del modelo de medición permiten identificar las dimensiones del contexto que aportan con mayor fuerza a su definición en instituciones de alto rendimiento. En particular, monitoreo pedagógico y relaciones profesionales presentan las cargas factoriales más elevadas, lo que sugiere que la organización pedagógica y la calidad de los vínculos profesionales constituyen componentes centrales del constructo CONTEXTO. En consecuencia, estas dimensiones emergen como focos relevantes para comprender las condiciones institucionales asociadas al desempeño estudiantil en el grupo analizado.

Aunque el efecto estructural del Contexto sobre el Desempeño académico es de baja magnitud, su significancia estadística sugiere que estas dimensiones operen como condiciones habilitadoras que contribuyen a fortalecer la enseñanza y a

configurar entorno de aprendizajes más favorables. En este sentido, los hallazgos aportan al campo de la gestión escolar al ofrecer evidencia empírica sobre componentes del contexto institucional presentes en instituciones con desempeño destacado, lo que puede orientar así la formulación de políticas y estrategias de mejora sustentadas en prácticas identificadas en la evidencia.

Los resultados del modelo estructural mostraron que el contexto institucional ejerce un efecto directo estadísticamente significativo, aunque de magnitud reducida, sobre los logros de aprendizaje. Esta combinación entre significancia estadística y bajo tamaño del efecto sugiere que la gestión escolar no actúa de manera lineal ni inmediata sobre el rendimiento, sino más bien como una condición organizacional habilitadora que fortalece los procesos de enseñanza y crea entornos más favorables para el aprendizaje. En ese marco, el hecho de que monitoreo pedagógico y relaciones profesionales presenten las cargas factoriales más altas dentro del constructo contexto institucional indica que estas dimensiones representan los componentes más consistentes y explicativos en las instituciones educativas con desempeño destacado.

Desde una perspectiva pedagógica, el peso del monitoreo pedagógico revela que las escuelas con mejores resultados no solo organizan la enseñanza, sino que desarrollan mecanismos sistemáticos de observación, retroalimentación y ajuste de la práctica docente. Este hallazgo es coherente con la política educativa peruana, en la medida en que el Ministerio de Educación ha definido el acompañamiento pedagógico como una estrategia de formación en servicio centrada en la escuela, orientada a fortalecer la práctica docente mediante visitas en aula, microtalleres y espacios de reflexión profesional (MINEDU, 2014b). De manera complementaria, la normativa del acompañamiento pedagógico para instituciones focalizadas de Educación Básica Regular subraya que este proceso busca mejorar el desempeño docente y, con ello, aportar a la mejora de los aprendizajes estudiantiles (MINEDU, 2019). En consecuencia, los resultados del presente estudio sugieren que el monitoreo pedagógico, cuando es asumido como soporte técnico y formativo, constituye una práctica estratégica dentro de las escuelas destacadas, pues permite alinear la enseñanza, detectar debilidades oportunamente y sostener procesos de mejora continua.

Por su parte, la elevada carga factorial de las relaciones profesionales permite afirmar que el desempeño institucional no depende únicamente de capacidades individuales, sino también de la calidad de los vínculos entre los actores escolares. Este resultado adquiere especial relevancia porque muestra que las escuelas con mejor desempeño parecen sostener su trabajo sobre bases relacionales más sólidas, es decir, la confianza, diálogo profesional, colaboración y metas compartidas. Las orientaciones del MINEDU sobre comunidades de aprendizaje profesional señalan precisamente que la mejora de los aprendizajes se fortalece cuando los docentes y directivos intercambian experiencias, comparten conocimiento pedagógico y trabajan desde relaciones interpersonales positivas, valores compartidos y reflexión crítica (MINEDU, 2020). En una línea semejante, los materiales de fortalecimiento



del liderazgo pedagógico y del clima institucional destacan que las relaciones interpersonales basadas en el buen trato, la comunicación efectiva y el trabajo colaborativo son componentes esenciales de una organización escolar efectiva (Delgado Ramos, 2017; León Guimet et al., 2016). Así, en el contexto de este estudio, las relaciones profesionales no constituyen un elemento accesorio del clima escolar, sino una dimensión estructural que favorece la coordinación pedagógica y la capacidad institucional para sostener aprendizajes.

Estos hallazgos también dialogan con la evidencia generada por la Unidad de Medición de la Calidad. Los estudios de factores asociados de la UMC sostienen que los aprendizajes deben entenderse como resultados contextualizados por variables escolares, de clima y de proceso, más que como productos exclusivamente individuales del estudiante (MINEDU, 2024a; MINEDU, 2025b). Del mismo modo, en la presentación de factores asociados de PISA 2022 para el Perú se advierte que un clima escolar positivo resulta clave porque la escuela debe ser percibida por los estudiantes como un espacio seguro, de apoyo y aceptación, condiciones que favorecen el aprendizaje y la permanencia (MINEDU, 2023). Bajo esta lógica, el hallazgo de que las relaciones profesionales y el monitoreo pedagógico expliquen con mayor fuerza el contexto institucional es consistente con una comprensión más amplia de la calidad educativa, los logros estudiantiles no emergen únicamente del aula aislada, sino de una red de interacciones institucionales que ordena, acompaña y sostiene la práctica pedagógica.

En conjunto, los resultados permiten sostener que, en instituciones de Educación Básica Regular con desempeño destacado, el contexto institucional más influyente no se define por rasgos administrativos generales, sino por la presencia de mecanismos de seguimiento pedagógico y de relaciones profesionales colaborativas. Aunque el efecto directo del contexto sobre los logros de aprendizaje sea moderado, su significancia estadística confirma que estas dimensiones actúan como factores que hacen posible una enseñanza más consistente y un entorno pedagógico más eficaz. Por ello, el aporte principal del estudio no radica solo en demostrar que la gestión importa, sino en precisar qué aspectos de la gestión escolar parecen distinguir a las escuelas de mejor desempeño, aquellas prácticas que acompañan la labor docente de manera sostenida y aquellas que fortalecen el capital profesional de la institución. Esta evidencia puede orientar decisiones de política educativa y estrategias de mejora escolar basadas no solo en control de resultados, sino en el fortalecimiento de capacidades institucionales para enseñar mejor.

## REFERENCIAS

- Bolívar, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuestas. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 79–106. <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281023476005.pdf>
- Bryk, A. S., Sebring, P. B., Allensworth, E., Luppescu, S., & Easton, J. Q. (2010). *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*. University of Chicago Press.
- Bush, T. (2019). Mejora escolar y modelos de liderazgo: Hacia la comprensión del liderazgo eficaz. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 107–122. <https://doi.org/10.14244/198271993067>
- Cuenca, R. (2015). *La profesión docente en el Perú: Trayectorias, reformas e identidades en disputa*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Cuenca, R. (2017). *La educación secundaria en el Perú y sus desigualdades*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Cueto, S., León, J., Sorto, M. A., & Miranda, A. (2019). Teachers' pedagogical content knowledge and mathematics achievement among secondary students in Peru. *International Journal of Educational Development*, 67, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2019.02.006>
- Cuglievan, G., & Rojas, V. (2021). *La gestión escolar en el marco de la autonomía: Una mirada desde el cotidiano a instituciones educativas estatales de Lima*. GRADE. <https://www.grade.org.pe/upload/publicaciones/archivo/download/pubs/analisis7.pdf>
- Delgado Ramos, G. (2017). *Participación y clima institucional para una organización escolar efectiva*. Ministerio de Educación del Perú. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5922>
- Flora, D. B., & Curran, P. J. (2004). An empirical evaluation of alternative methods of estimation for confirmatory factor analysis with ordinal data. *Psychological Methods*, 9(4), 466–491. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.9.4.466>
- Freire, S., & Miranda, A. (2014). *El rol del director en la escuela: El liderazgo pedagógico y su incidencia sobre el rendimiento académico*. GRADE.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Instituto de Estudios Peruanos. (2006). *¿Lección para el maestro? Logros y limitaciones de los programas de capacitación docente en el Perú*. <https://repositorio.iep.org.pe/items/98b6610a-1296-4d93-acd7-f9b596f57a9d>

- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). Guilford Press.
- Leithwood, K., & Azah, V. N. (2017). Characteristics of high-performing school districts. *Leadership and Policy in Schools*, 16(1), 27–53. <https://doi.org/10.1080/15700763.2016.1197282>
- León Guimet, A., & Espinoza, L. (2016). *Plan de acción y buena práctica para el fortalecimiento del liderazgo pedagógico*. Ministerio de Educación del Perú. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5920>
- Ministerio de Educación del Perú. (2014a). *Marco de Buen Desempeño del Directivo: Directivos construyendo escuela*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5182>
- Ministerio de Educación del Perú. (2014b). *Protocolo de acompañamiento pedagógico*. Dirección General de Educación Superior y Técnico Profesional. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/3706>
- Ministerio de Educación del Perú. (2015). *Manual de gestión escolar: Directivos construyendo escuela*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/3705>
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2018). *Lineamientos para la gestión de la convivencia escolar, la prevención y la atención de la violencia contra niñas, niños y adolescentes*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6088>
- Ministerio de Educación del Perú. (2019). *Norma que establece disposiciones para el desarrollo del acompañamiento pedagógico en instituciones educativas focalizadas en la Educación Básica Regular para el periodo 2020–2022*. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/6777>
- Ministerio de Educación del Perú. (2021a). *Gestión administrativa: Análisis sobre las condiciones que inciden en la carga administrativa de las directoras y los directores de instituciones educativas públicas*. Dirección de Fortalecimiento de la Gestión Escolar. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/7892>
- Ministerio de Educación del Perú. (2021b). *Orientaciones para el desarrollo de las comunidades de aprendizaje profesional (CAP) en las redes educativas (RE) en el marco del servicio educativo a distancia*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/7730/Orientaciones%20para%20el%20desarrollo%20de%20las%20comunidades.pdf>

Ministerio de Educación del Perú, Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. (2020a). *Evaluación Censal de Estudiantes 2019: ¿Qué aprendizajes logran nuestros estudiantes?* <https://umc.minedu.gob.pe/ece2019/>

Ministerio de Educación del Perú, Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. (2020b). *Factores asociados al desarrollo de la competencia científica en estudiantes peruanos según PISA 2015*. <http://umc.minedu.gob.pe/factores-asociados-al-desarrollo-de-la-competencia-cientifica-en-estudiantes-peruanos-segun-pisa-2015/>

Ministerio de Educación del Perú, Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. (2022). *El Perú en PISA 2018: Informe nacional de resultados*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/7725>

Ministerio de Educación del Perú, Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. (2023a). *Contexto del estudiante y su escuela para el desarrollo de competencias: PISA 2022*. <https://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2023/12/Presentaci%C3%B3n-de-factores-asociados-al-aprendizaje-de-PISA-2022.pdf>

Ministerio de Educación del Perú, Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. (2023b). *El Perú en SSES 2023: Informe nacional de resultados*. <http://umc.minedu.gob.pe/el-peru-en-sses-2023-informe-nacional-de-resultados/>

Ministerio de Educación del Perú, Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. (2023c). *ENLA 2023: Presentación de resultados de factores asociados*. <http://umc.minedu.gob.pe/enla-2023-presentacion-de-factores-asociados/>

Ministerio de Educación del Perú, Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. (2024a). *Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje (ENLA) 2023: Presentación de factores asociados*. [https://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2024/05/Presentacion\\_de\\_factores\\_asociados\\_ENLA\\_2023.pdf](https://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2024/05/Presentacion_de_factores_asociados_ENLA_2023.pdf)

Ministerio de Educación del Perú, Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. (2024b). *Factores asociados al pensamiento creativo en PISA 2022*. <http://umc.minedu.gob.pe/factores-asociados-al-pensamiento-creativo-en-pisa-2022/>

Ministerio de Educación del Perú, Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. (2024c). *Reporte nacional de resultados de aprendizaje 2024*. Ministerio de Educación del Perú.

Ministerio de Educación del Perú, Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. (2025a). *Presentación de factores asociados ENLA 2024*. <https://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2025/04/Presentaci%C3%B3n-de-factores-asociados-ENLA-2024.pdf>

- Ministerio de Educación del Perú, Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. (2025b). *Reporte técnico de la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje de Estudiantes 2024*. <https://umc.minedu.gob.pe/reporte-tecnico-de-la-evaluacion-nacional-de-logros-de-aprendizaje-de-estudiantes-2024/>
- Ministerio de Educación del Perú, Oficina de Seguimiento y Evaluación Estratégica. (2025). *Monitoreo de Prácticas Escolares 2024: Reporte de resultados*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/11564>
- Murillo, F. J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Octaedro.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2016). *PISA 2015 results (Volume I): Excellence and equity in education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264266490-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2023). *PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635–674. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321509>
- Rosenshine, B. (2012). Principles of instruction: Research-based strategies that all teachers should know. *American Educator*, 36(1), 12–39.
- UNESCO. (2008). *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe*. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000163174>
- Vásquez, T., & Oliart, P. (2003). Actores y tensiones en el proceso de descentralización educativa. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 1(2), 45–67. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/530>



**Sineace**

SISTEMA NACIONAL DE EVALUACIÓN,  
ACREDITACIÓN Y CERTIFICACIÓN  
DE LA CALIDAD EDUCATIVA

-  [www.gob.pe/sineace](http://www.gob.pe/sineace)
-  Av. República de Panamá 3659 - San Isidro
-  (01) 6371122 anexo 168
-  /SINEACEOFICIAL
-  @SineacePeru
-  Sineace
-  Sineace CalidadEducativa
-  sineaceperu