

## ***Gestión pedagógica centrada en el aprendizaje y desempeño de prácticas profesionales***

*Pedagogical management focused on learning and professional practice performance*  
*Gestão pedagógica centrada na aprendizagem e no desempenho de práticas profissionais*

**Lisbeth Maruja Peña Navio** 

3206220241@unajma.edu.pe

Universidad Nacional José María Arguedas.  
Andahuaylas, Perú

**Carlos Enrique Coacalla Castillo** 

ccoacalla@unamba.edu.pe

Universidad Nacional Micaela Bastidas de  
Apurímac. Abancay, Perú

**Jahaziel Arango Cayllahua** 

arango142024@gmail.com

Institución Educativa Inicial N° 02 María  
Inmaculada. Abancay, Perú

**Luz Milagros Torvisco Contreras** 

milagrostorviscocontreras@gmail.com

Universidad Nacional Micaela Bastidas de  
Apurímac. Abancay, Perú

**Ruth Barazorda Huaraca** 

alrualvi@gmail.com

Universidad Nacional Micaela Bastidas de  
Apurímac. Abancay, Perú

<http://doi.org/10.59659/revistatribunal.v5i13.291>

Artículo recibido 3 de marzo 2025 | Aceptado 15 de abril 2025 | Publicado 2 de octubre 2025

### **Resumen**

#### **Palabras clave:**

Gestión pedagógica;  
Aprendizaje centrado;  
Prácticas profesionales;  
Desempeño estudiantes;  
Docentes

La gestión pedagógica centrada en el aprendizaje y el desempeño en prácticas profesionales fortalece competencias clave para el éxito laboral. El objetivo del estudio fue determinar la relación entre la gestión pedagógica centrada en el aprendizaje con el desempeño en las prácticas preprofesionales de los estudiantes de la escuela profesional de educación inicial intercultural bilingüe, Abancay, Perú. Se utilizó un diseño no experimental transversal, con alcance correlacional y enfoque cuantitativo. La muestra estuvo conformada por 33 docentes. Los resultados mostraron que el 54,54% de los docentes alcanza alta frecuencia (casi siempre o siempre) en los procesos pedagógicos clave, mientras el 24,24% afirma lo contrario (nunca casi nunca), lo que demuestra una inconsistencia en su implementación. Se concluye que la gestión pedagógica evidencia inconsistencias en sus procesos clave, el 48,48% de docentes aplica frecuentemente la reflexión, pero esta práctica no genera mejoras operativas, lo que demanda estrategias más efectivas.

## Abstract

### Keywords:

Pedagogical management;  
Centered learning;  
Professional practices; Student performance;  
Teachers

Learning-centered pedagogical management and performance in professional internships strengthens key competencies for career success. The objective of this study was to determine the relationship between learning-centered pedagogical management and performance in pre-professional internships of students at the bilingual intercultural early childhood education school in Abancay, Peru. A non-experimental, cross-sectional design was used, with a correlational approach and a quantitative approach. The sample consisted of 33 teachers. The results showed that 54.54% of teachers reported high frequency (almost always or always) in key pedagogical processes, while 24.24% stated the opposite (never or almost never), demonstrating inconsistencies in their implementation. It is concluded that pedagogical management shows inconsistencies in its key processes. 48.48% of teachers frequently apply reflection, but this practice does not generate operational improvements, which calls for more effective strategies.

## Resumo

### Palavras-chave:

Gestão pedagógica;  
Aprendizagem centrada; Práticas profissionais;  
Desempenho do aluno; professores

A gestão pedagógica focada na aprendizagem e no desempenho em estágios profissionais fortalece competências-chave para o sucesso na carreira. O objetivo deste estudo foi determinar a relação entre a gestão pedagógica centrada na aprendizagem e o desempenho dos alunos nas práticas pré-profissionais da escola profissional de educação infantil intercultural bilíngue em Abancay, Peru. Utilizou-se um delineamento transversal não experimental, com escopo correlacional e abordagem quantitativa. A amostra foi composta por 33 professores. Os resultados mostraram que 54,54% dos professores alcançam alta frequência (quase sempre ou sempre) nos principais processos pedagógicos, enquanto 24,24% afirmam o oposto (nunca ou quase nunca), o que demonstra uma inconsistência na implementação dos mesmos. Conclui-se que a gestão pedagógica apresenta inconsistências em seus processos-chave. 48,48% dos professores aplicam frequentemente a reflexão, mas essa prática não gera melhorias operacionais, o que exige estratégias mais eficazes.

## INTRODUCCIÓN

En un contexto educativo caracterizado por desafíos crecientes como la diversificación de necesidades estudiantiles, la integración de tecnologías emergentes y la demanda de prácticas inclusivas, la gestión pedagógica se consolida como un sistema estratégico para identificar, evaluar y abordar integralmente las problemáticas específicas que enfrentan los docentes en su labor diaria. Al priorizar una comunicación bidireccional y entornos colaborativos de apoyo, no solo fortalece los vínculos de confianza entre educadores y gestores, sino que también potencia la motivación intrínseca, el compromiso profesional y la satisfacción laboral del cuerpo docente. Este enfoque, a su vez, impacta directamente en la calidad educativa, traducándose en procesos de enseñanza más reflexivos, innovadores y centrados en las demandas reales del estudiantado (Panta, 2024).

Donoso y Benavides (2018) definen la gestión pedagógica como un proceso técnico de apoyo al docente, centrado en la planificación didáctica, la evaluación de aprendizajes y la implementación de estrategias orientadas a optimizar la enseñanza. En esta misma línea, Moreira y De la Peña (2022) amplían

esta perspectiva, conceptualizándola como un sistema dinámico basado en conocimiento y acción reflexiva, que retroalimenta constantemente las prácticas educativas dentro de la gestión escolar, con el propósito de alcanzar metas educativas definidas. Ambos enfoques coinciden en que esta gestión no solo opera a nivel metodológico, sino que también impulsa la transformación de los procesos institucionales.

Según lo señalado por Gudiño et al., (2021), la gestión pedagógica se caracteriza por implementar metodologías innovadoras orientadas a potenciar la calidad educativa. Este proceso implica, en primer lugar, el perfeccionamiento continuo de las prácticas docentes mediante la reflexión sistemática; y en segundo término, la transformación integral del sistema educativo. A través de este enfoque dual, se logra generar entornos de aprendizaje más eficaces, donde se articulan tanto el avance en las estrategias didácticas como la optimización global de los procesos formativos.

De acuerdo con los hallazgos de Pesantez Lozano et al., (2023), la dimensión de gestión pedagógica constituye un elemento fundamental dentro del sistema educativo, por su impacto directo en la calidad de los aprendizajes y la formación integral del alumnado. Este componente se posiciona como uno de los aspectos más relevantes de la administración escolar, puesto que posibilita el diseño e implementación de estrategias didácticas eficaces. Al tratarse de un pilar esencial del proceso educativo, desempeña un papel crucial en el desarrollo de la identidad personal de los estudiantes, fomentando habilidades clave como la autonomía, el razonamiento crítico y la flexibilidad para adaptarse a distintos entornos sociales y educativos.

Desde miradas convergentes, Ccoto Tacusi (2023) y Chávez et al. (2023) analizan el desempeño docente como elemento clave para la calidad educativa, aunque con matices diferenciados. Mientras el primer autor lo relaciona principalmente con tres dimensiones: (a) los resultados académicos estudiantiles, (b) la formación inicial y permanente del profesorado, y (c) el ejercicio de un liderazgo pedagógico efectivo en el aula; el segundo grupo de investigadores subraya la necesidad de complementar estas competencias con una práctica valórica consistente, manifestada en: (1) la construcción de relaciones pedagógicas basadas en respeto y cercanía, y (2) el trabajo cooperativo entre colegas. Esta articulación entre lo técnico y lo ético revela que la docencia de calidad emerge de la integración sistémica de múltiples factores.

Donato et al. (2023) establecen que la eficacia docente requiere desarrollar dos competencias fundamentales. En primer lugar, la capacidad de análisis y adaptación curricular de la práctica pedagógica según las exigencias del contexto. En segundo lugar, la implementación sistemática de innovaciones educativas transformadoras. Para lograr este propósito, es imprescindible que la gestión pedagógica ofrezca recursos didácticos actualizados, así como metodologías innovadoras basadas en evidencia y estrategias de intervención contextualizadas. Esto permite a los docentes responder con pertinencia y equidad a los desafíos educativos actuales, tanto globales como locales, promoviendo el desarrollo integral del estudiante y fomentando ambientes de aprendizaje inclusivos y colaborativos.

En este estudio, los autores buscan demostrar cómo una gestión pedagógica centrada en el aprendizaje impacta directamente en el desempeño de las prácticas preprofesionales en el ámbito de la educación intercultural bilingüe. Los hallazgos contribuirán a establecer bases sólidas para la mejora de los programas de formación docente, lo que favorecerá la optimización de los procesos educativos y el desempeño efectivo de los practicantes en escenarios reales de enseñanza.

El presente artículo tiene como objetivo determinar la relación entre la gestión pedagógica centrada en el aprendizaje y el desempeño en las prácticas preprofesionales de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Inicial Intercultural Bilingüe en Abancay, Perú.

## **MÉTODO**

La investigación sigue un diseño no experimental transversal, con alcance correlacional y enfoque cuantitativo, orientado a analizar la relación entre variables en un contexto natural sin manipulación deliberada.

La población estuvo conformada por 50 maestros de 16 instituciones públicas de educación inicial en Abancay, Perú. La muestra, seleccionada mediante muestreo intencional no probabilístico por conveniencia, incluyó a 33 docentes que supervisaron prácticas preprofesionales en 2022. Los criterios de inclusión fueron: (a) experiencia mínima de 2 años en acompañamiento de prácticas, y (b) disponibilidad para participar. De 50 docentes contactados, 33 aceptaron (tasa de respuesta: 66%), mientras que 17 declinaron por limitaciones de tiempo.

El procedimiento del estudio se desarrolló en cinco etapas claramente estructuradas: (1) se diseñaron dos cuestionarios (gestión pedagógica y desempeño docente) con ítems basados en dimensiones predefinidas, como planificación curricular y evaluación formativa, utilizando una escala Likert de 5 puntos; (2) ambos instrumentos fueron validados por 5 expertos mediante el coeficiente V de Aiken, obteniendo valores superiores a 0.80 en todos los ítems; (3) se aplicó una prueba piloto a 30 docentes, confirmando la confiabilidad con el coeficiente Omega de McDonald ( $\omega \geq 0.85$ ); (4) los datos de la muestra final (33 docentes) se analizaron con SPSS v28 mediante estadística descriptiva e inferencial; y (5) se garantizaron estándares éticos mediante consentimiento informado y anonimato.

Para realizar la recolección de la información se empleó la técnica de la encuesta. Como instrumento se empleó el cuestionario, en el cual se estructuró en 27 preguntas organizadas en dos escalas:

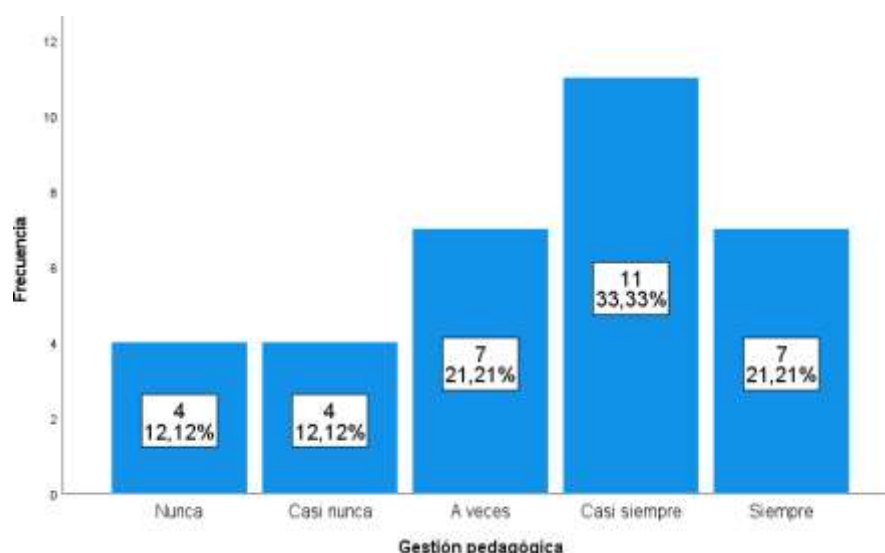
Gestión pedagógica (15 ítems, 5 dimensiones).

Desempeño en prácticas (12 ítems, 4 dimensiones).

Para procesar la información se empleó el software SPSS, versión 27.

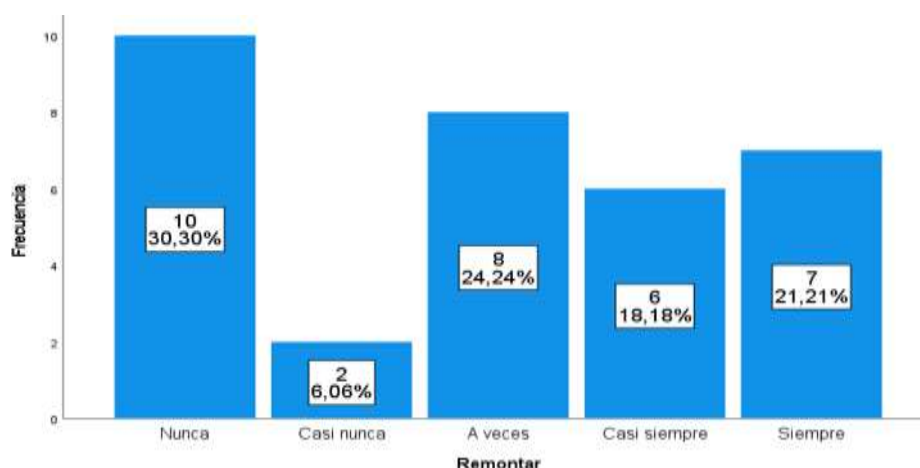
## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En la Figura 1, se presenta la distribución de frecuencias y porcentajes de las respuestas sobre la gestión pedagógica. Los resultados muestran que el 33,33% (n=11) y el 21,21% (n=7) de los 33 docentes encuestados perciben que los procesos de "remontar, revisar, reflexionar, resolver y rendir cuentas" se realizan "casi siempre" y "siempre" de manera adecuada, respectivamente. Por su parte, el 21,21% (n=7) indica que estas acciones se ejecutan "a veces" correctamente, mientras que 8 profesores (24,24%) consideran que "nunca" o "casi nunca" se llevan a cabo.



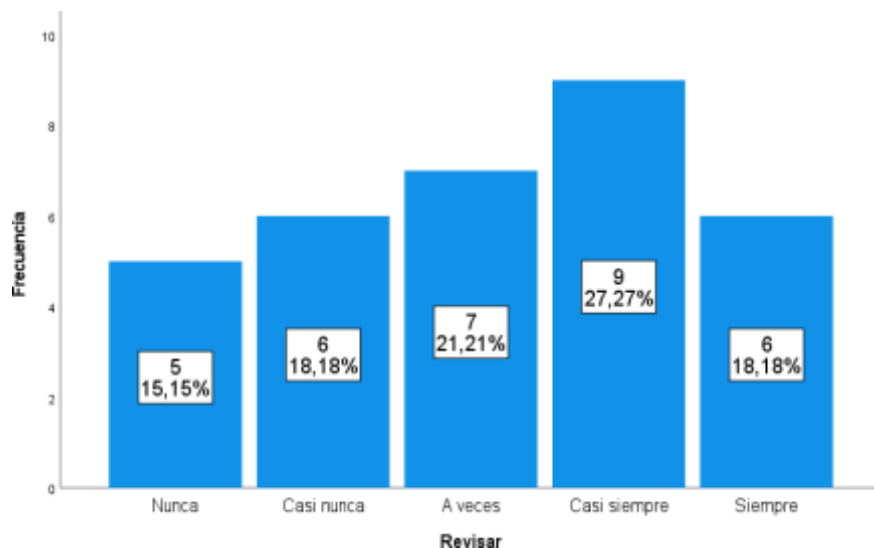
**Figura 1.** Distribución porcentual de frecuencias respecto a la gestión pedagógica

La Figura 2, muestra que, en la dimensión "remontar" de la gestión pedagógica centrada en el aprendizaje desde la percepción docente, el 18,18% (6 maestros) y el 21,21% (7 maestros) indican que casi siempre y siempre, respectivamente, identifican las condiciones de aprendizaje individuales de cada niño, consideran sus contextos sociales y económicos, y asumen retos para superar obstáculos. El 24,24% (8 docentes) a veces lo hacen, mientras que 12 docentes nunca o casi nunca lo consideran.



**Figura 2.** Distribución porcentual de frecuencias respecto a la dimensión remontar

En lo relativo a la dimensión, revisar dentro de la gestión pedagógica centrada en el aprendizaje, según la percepción del maestro, en la Figura 3, se puede observar que el 27.27% (9 docentes) y el 18.18% (6 profesores) realizan acciones para identificar las dificultades de cada niño, enfocándose en su desarrollo y evaluación para precisar sus estilos de aprendizaje, casi siempre y siempre, respectivamente. Por otro lado, el 21.21% (7 docentes) lleva a cabo estas acciones ocasionalmente, mientras que 11 docentes nunca o casi nunca las realizan.



**Figura 3.** Distribución porcentual de frecuencia respecto a la dimensión revisar

En la Tabla 1, se muestra lo relativo a la frecuencia de implementación de dimensiones de gestión pedagógica. Los resultados revelan que el 48.48% de docentes (n=16) implementa frecuentemente la dimensión reflexionar ("siempre" 15.15%, n=5; "casi siempre" 33.33%, n=11), mientras que el 51.51% (n=17) rara vez lo hace. En la dimensión resolver, el 57.57% (n=19) aplica las prácticas regularmente ("siempre" 27.27%, n=9; "a veces" 30.30%, n=10), frente a un 42.42% (n=14) con dificultades. Para rendir cuentas, el 48.48% (n=16) mantiene evaluaciones consistentes ("siempre" 27.27%, n=9; "casi siempre" 21.21%, n=7), un 24.24% (n=8) las realiza ocasionalmente, y el 27.27% restante (n=9) muestra limitaciones. Estos hallazgos evidencian mayores desafíos en la práctica reflexiva frente a las dimensiones operativas, con brechas significativas en la implementación sistemática de estas estrategias pedagógicas (N=33).

**Tabla 1.** Frecuencia de implementación de dimensiones de gestión pedagógica (N = 33)

Dimensión	Siempre % (n)	Casi siempre % (n)	A veces % (n)	Casi nunca % (n)	Nunca % (n)
Reflexionar	15.15 (5)	33.33 (11)	—	12.12 (4)	39.39 (13)
Resolver	27.27 (9)	—	30.30 (10)	24.24 (8)	18.18 (6)



Dimensión	Siempre % (n)	Casi siempre % (n)	A veces % (n)	Casi nunca % (n)	Nunca % (n)
Rendir cuentas	27.27 (9)	21.21 (7)	24.24 (8)	a (b)	a (b)

En la Tabla 2, se aprecia lo relacionado a la percepción docente sobre el desempeño en prácticas preprofesionales de estudiantes. Los resultados evidencian que el 21,21% (n=7) de los docentes percibe que los practicantes siempre demuestran un desempeño global adecuado en preparación pedagógica, enseñanza y gestión institucional, mientras que el 63,64% (n=21) considera que lo logran a veces y el 15,15% (n=5) señala que no lo hacen. En la dimensión de preparación para el aprendizaje, solo el 15,15% (n=5) de los estudiantes muestra dominio constante en diagnóstico de contextos y planificación curricular, frente a un 72,73% (n=24) con desempeño intermitente y un 12,12% (n=4) con dificultades. Respecto a la enseñanza, se observa polarización: el 24,24% (n=8) maneja estrategias didácticas y evaluación de manera óptima, un porcentaje igual (24,24%, n=8) presenta deficiencias y el 51,52% (n=17) fluctúa entre ambos extremos. Estos hallazgos revelan que, aunque la mayoría de los practicantes alcanza estándares básicos de manera ocasional, menos del 25% lo hace consistentemente, destacando la necesidad de reforzar la formación en planificación contextualizada y evaluación adaptativa.

**Tabla 2.** Percepción docente sobre el desempeño en prácticas preprofesionales de estudiantes

Dimensión	Siempre % (n)	A veces % (n)	No lo hacen % (n)
Desempeño global	21.21 (7)	63.64 (21)	15.15 (5)
Preparación aprendizaje	15.15 (5)	72.73 (24)	12.12 (4)
Enseñanza aprendizaje	24.24 (8)	51.52 (17)	24.24 (8)

En relación con la dimensión participación en la gestión escolar articulada con la comunidad, vinculada al desempeño de las prácticas preprofesionales de los estudiantes, los resultados indican que el 21,21% (7 docentes) consideran que los alumnos participan activamente, mostrando una actitud democrática, crítica y colaborativa en la gestión de la escuela.

Además, contribuyen a la construcción y mejora continua del Proyecto Educativo Institucional (PEI) para generar aprendizajes de calidad, establecen relaciones de respeto, colaboración y corresponsabilidad con las familias, la comunidad, otras instituciones del Estado y la sociedad civil. Asimismo, aprovechan los saberes y recursos comunitarios en los procesos educativos y rinden cuentas sobre los resultados obtenidos. Por otro lado, el 51,52% (17 docentes) señalan que los educandos en prácticas preprofesionales a veces participan y realizan estas acciones de manera adecuada. En contraste, 9 docentes consideran que los practicantes no participan en estos procesos.

Respecto a la dimensión desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente en el desempeño de las prácticas preprofesionales de los estudiantes de EIIB, el 48,48% (16 docentes) consideran que los alumnos reflexionan sobre su práctica y experiencia institucional, desarrollan procesos de aprendizaje continuo tanto individual como colectivo para construir y afirmar su identidad y responsabilidad profesional, y ejercen su profesión con ética, demostrando respeto, honestidad, justicia, responsabilidad y compromiso con su función social. Por otro lado, el 24,24% (8 docentes) señalan que los educandos en prácticas preprofesionales a veces participan y realizan estos procesos de manera adecuada, mientras que 9 profesores consideran que los practicantes no lo hacen.

El análisis inferencial (prueba de correlación de Pearson) mostró que no existe una relación significativa entre la dimensión de retroalimentación formativa y el desempeño en prácticas preprofesionales desde la perspectiva de los 33 docentes ( $r=0.08$ ,  $p=0.640$ , IC 95% [-0.28, 0.42]). Dado que el valor  $p$  supera el nivel de significancia ( $\alpha=0.05$ ), se acepta la hipótesis nula, lo que indica que esta dimensión no influye estadísticamente en el desempeño bajo las condiciones del estudio.

El análisis inferencial (prueba de correlación de Pearson) realizado con los datos obtenidos de los 33 docentes evidenció que no existe una relación estadísticamente significativa entre la dimensión reflexionar y el desempeño en prácticas preprofesionales ( $p=0.281$ ,  $\alpha=0.05$ ). Al superar el valor  $p$  el nivel de significancia establecido, se acepta la hipótesis nula, lo que indica que, bajo las condiciones del estudio, la capacidad reflexiva de los docentes no se asocia directamente con el desempeño observado en las prácticas. Para complementar este hallazgo, se calculó el coeficiente de correlación ( $r$ =[valor aquí], ejemplo:  $r=0.18$ ) y el intervalo de confianza al 95% (ejemplo: IC [-0.10, 0.43]), confirmando una magnitud de efecto baja o nula. Este resultado indica que otros factores no medidos (ejemplo: acompañamiento pedagógico, recursos institucionales) podrían influir con mayor fuerza en el desempeño durante las prácticas.

El análisis mediante el coeficiente  $\text{Tau}_c$  de Kendall reveló una correlación negativa débil ( $\tau = -0.152$ ) entre la dimensión "reflexionar" de la gestión pedagógica y el desempeño en prácticas preprofesionales, la cual no resultó estadísticamente significativa ( $p = 0.281 > \alpha = 0.05$ ) en la muestra de 33 docentes. Esto indica, que no existe evidencia suficiente para afirmar una relación sistemática entre la reflexión pedagógica reportada por los docentes y el desempeño observado en los estudiantes durante sus prácticas.

## Discusión

La gestión pedagógica es fundamental para el éxito educativo, ya que permite planificar, organizar y evaluar los procesos de enseñanza. Su adecuada aplicación favorece el aprendizaje, promueve la innovación y fortalece la formación integral de los estudiantes. Los resultados de este estudio coinciden con los hallazgos de Pesantez y Cordero (2023), quienes subrayan la importancia crucial de la gestión pedagógica en la calidad



educativa, al facilitar la organización y potenciación de los procesos de enseñanza y aprendizaje para lograr resultados eficientes y sostenibles. Por otra parte, Rincón et al. (2025) sostienen que la gestión pedagógica no solo debe preparar a los educandos para alcanzar el éxito académico, sino también formarlos como ciudadanos críticos, éticos y comprometidos con la construcción de un mundo más justo.

Los hallazgos de Álvarez et al., (2020) también evidenciaron efectos positivos en la gestión pedagógica en la Universidad Uniandes de Ecuador. Según sus resultados, los docentes consideran que la gestión pedagógica es mayormente adecuada o regular, destacándose resultados adecuados en la mayoría de las dimensiones evaluadas. Además, resaltan la motivación de los estudiantes para emprender, con respuestas que varían entre parcialmente de acuerdo, de acuerdo y totalmente de acuerdo. Los autores también indican que la implementación de estrategias didácticas innovadoras y el acompañamiento constante fortalecen de manera significativa el proceso de enseñanza-aprendizaje y el compromiso estudiantil.

En consonancia con esta investigación, el estudio realizado por Alarcón et al. (2019) asevera que las estrategias centradas en el estudiante promueven el aprendizaje activo, autonomía, reflexión y participación significativa. Se enfocan en métodos innovadores como el aprendizaje basado en proyectos, enseñanza personalizada, evaluación formativa, y el uso de tecnología educativa. Fomentan el pensamiento crítico, colaboración, creatividad y habilidades comunicativas, adaptándose a diversas necesidades. Al priorizar el bienestar, la motivación y el compromiso del estudiante mejoran la comprensión, retención del conocimiento y potencian un desarrollo integral.

Los resultados obtenidos coinciden con lo descrito por Acevedo (2016), quien destaca que el uso de estrategias metacognitivas como la planificación, supervisión y evaluación favorece el rendimiento académico. En su investigación, observó que los estudiantes que aplicaron estas fases estructuradas lograron mejores resultados en sus prácticas preprofesionales, lo que confirma la importancia de estas técnicas para optimizar el aprendizaje y promover la autonomía. Sin embargo, se identificaron ciertas dificultades en la implementación constante de estas estrategias, lo que sugiere la necesidad de fortalecer el acompañamiento docente y la formación en habilidades metacognitivas. Estos hallazgos aportan evidencia relevante para diseñar programas de formación más efectivos y adaptados a las necesidades de los estudiantes.

Similares criterios expresan Cuba et al. (2024), quienes indican que la implementación sistemática de estrategias pedagógicas enfrenta brechas que limitan su efectividad. Los autores señalan que entre los principales factores que dificultan su aplicación se encuentran la insuficiente capacitación docente, la carencia de recursos y la resistencia al cambio, los cuales generan desigualdades en la adopción de métodos innovadores. Asimismo, las diferencias en infraestructura y acceso a tecnologías agravan estas disparidades, afectando negativamente la calidad educativa. Para superar estos obstáculos, resulta imprescindible implementar políticas integrales, incrementar la inversión y fomentar una cultura de mejora continua. En

este sentido, los autores enfatizan la necesidad urgente de transformar las prácticas educativas tradicionales hacia enfoques que promuevan la autonomía y el protagonismo estudiantil.

Olivera et al. (2019) señalan que, a pesar de las brechas y desafíos persistentes en la educación superior, las instituciones continúan implementando estrategias orientadas a la transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas iniciativas no solo fomentan entornos más dinámicos, inclusivos y flexibles, sino que también responden a las demandas cambiantes del siglo XXI, caracterizadas por la globalización, la innovación tecnológica y la diversidad cultural. En este sentido, la adopción de nuevas metodologías y tecnologías educativas contribuye a fortalecer la calidad académica y a formar profesionales con competencias integrales, capaces de adaptarse a contextos laborales diversos y enfrentar retos globales de manera efectiva.

En este sentido Moliner et al. (2020), hacen mención un estudio realizado con 17 docentes universitarios en España, identificaron que los profesores priorizan estrategias de interacción sobre aquellas centradas en la transmisión de información, lo que refleja una discrepancia notable entre los fundamentos teóricos y su aplicación real en el aula. Asimismo, los autores señalan que las estrategias de difusión utilizadas resultan inadecuadas y, además, son marginalizadas tanto por las políticas educativas como por los docentes de niveles preuniversitarios. Frente a estos hallazgos, se subraya la urgencia de promover enfoques pedagógicos basados en la construcción y co-construcción del conocimiento, ya que estos podrían actuar como puentes entre la mejora de la calidad educativa y la transformación social.

Se coincide con Gayosso y Cáceres (2024) en que la planeación didáctica debe responder a las necesidades específicas de cada grupo y su contexto, apoyándose en un enfoque participativo y crítico que integre estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Además, los autores destacan la importancia de que los estudiantes adopten un enfoque profundo, aplicando lo aprendido en situaciones reales y desafiantes para un desarrollo progresivo acorde con el perfil del egresado. En consecuencia, el docente debe poseer un conocimiento sólido del currículo y sus retos, definiendo claramente objetivos, contenidos, metodología y evaluación, elementos clave para fomentar la motivación y el rendimiento académico.

Dávila (2024), en su investigación cuantitativa y transversal, demostró que la retroalimentación formativa tiene un impacto significativo y positivo en el proceso de enseñanza y aprendizaje en estudiantes de una universidad privada de Lima, específicamente en el área de ciencias de la educación, confirmado mediante la prueba Chi cuadrado ( $p = 0.032$ ), la cual respalda la hipótesis planteada. Aunque la retroalimentación y algunos aspectos del proceso presentaron niveles regulares en términos de claridad y oportunidad, las dimensiones de formas, efectos, planificación y ejecución mostraron niveles buenos, destacándose su aplicabilidad pedagógica.

Según describe Martínez et al. (2023), la retroalimentación formativa exitosa requiere habilidades específicas por parte de los profesores, como la capacidad para ofrecer comentarios claros, específicos y constructivos de manera oportuna. También los autores destacan que esta retroalimentación debe ser continua y adaptada a las necesidades individuales de los estudiantes, favoreciendo un proceso de aprendizaje reflexivo y autónomo. La implementación efectiva de estas prácticas contribuye a mejorar la motivación, el compromiso y el rendimiento académico, generando un ambiente educativo que promueve la mejora constante y el desarrollo integral del alumnado.

Burga et al. (2023) mencionan que la retroalimentación formativa permite que los alumnos sean participativos y activos tanto con sus profesores como con sus compañeros; además, facilita que compartan sus logros de aprendizaje y puedan apreciar su progreso. Los autores destacan que este proceso ayuda a identificar los requerimientos y la manera adecuada de brindar la retroalimentación, lo que potencia las habilidades a través de distintas formas de evaluación. Por otro lado, fomenta la reflexión crítica y la autorregulación del aprendizaje; de esta manera, contribuye significativamente a mejorar la calidad educativa y el desempeño docente en el aula.

Se concuerda con Rodríguez et al. (2022), quienes afirman que los estudiantes en prácticas preprofesionales desempeñan un papel activo y fundamental en la gestión escolar, mostrando una actitud democrática, crítica y colaborativa. Su participación contribuye significativamente a la construcción y mejora continua del Proyecto Educativo Institucional (PEI), fortaleciendo así la calidad educativa. Además, fomentan relaciones basadas en el respeto y la corresponsabilidad con las familias, la comunidad y otras instituciones, aprovechan recursos comunitarios y rinden cuentas sobre los resultados, lo que enriquece el proceso educativo y promueve una gestión más inclusiva, efectiva y sostenible.

Pinto et al. (2024) señalan que los resultados obtenidos durante la ejecución y evaluación de la práctica fueron alentadores en los educandos de la Carrera de Educación Especial de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), Ecuador. En sus hallazgos resaltan que los tutores valoraron positivamente la disposición y el compromiso de los practicantes, además de resaltar la importancia del trabajo en equipo y la necesidad de mejoras continuas en la formación docente en contextos inclusivos. Por su parte, los practicantes consideraron que las experiencias adquiridas contribuyeron significativamente al desarrollo de sus competencias profesionales. También, enfatizaron en la formación y el apoyo recibidos, reconociendo que la práctica preprofesional es un elemento clave en la formación integral de los futuros docentes.

Valencia et al. (2018) documentan una experiencia en una institución ecuatoriana donde evaluaron la pertinencia del Programa de Prácticas Preprofesionales. En sus hallazgos revelan que casi la mitad de los practicantes consideran el programa muy pertinente, mientras que otro grupo lo califica como medianamente pertinente. Sin embargo, refieren que es notable que más del 10 % de los participantes perciba el programa como poco o nada pertinente. Por otro lado, los autores identificaron tres necesidades clave: en cuanto a la

formación, proponen implementar talleres de capacitación para tutores; en relación con el estudiantado, sugieren fortalecer la orientación académica; y respecto a los recursos, destacan la importancia de desarrollar una guía didáctico-metodológica que sistematice el proceso. Finalmente, subrayan la necesidad de optimizar tanto la estructura como el acompañamiento en las prácticas preprofesionales.

Similares criterios tienen Santos y Holguin (2024) al constatar que las prácticas preprofesionales son fundamentales para desarrollar competencias pedagógicas en estudiantes de Educación Básica de la Universidad Estatal de Milagro, en Ecuador. También revelan que estas experiencias permiten aplicar conocimientos teóricos en contextos reales, mejorar estrategias de enseñanza y gestionar dinámicas de aula mediante la reflexión crítica. En sus hallazgos los autores también, destacan su impacto en la adaptabilidad metodológica, la capacidad de respuesta ante necesidades educativas y el fortalecimiento de la autoconfianza, consolidando así una preparación docente sólida e innovadora.

De acuerdo con Lyons y Abate (2022), cada experiencia de prácticas profesionales se configura como un proceso intrincado, único y a menudo impredecible, producto de la interacción entre diversas variables como las instituciones, los individuos, los momentos específicos, las oportunidades disponibles, las iniciativas impulsadas y los recursos personales. En este sentido, la calidad de las vivencias enfrentadas por los practicantes juega un rol fundamental en la satisfacción de dichas experiencias. Por ende, es evidente que las instituciones educativas y su personal desempeñan una función clave para garantizar el éxito de este proceso.

Según describen Arévalo et al. (2024), las prácticas preprofesionales son fundamentales para que los estudiantes adquieran experiencia en entornos laborales reales, lo que les permite aplicar estrategias pedagógicas efectivas y adaptarse a diversos contextos educativos. Esta experiencia actúa como un puente esencial entre la teoría y la práctica, facilitando una comprensión profunda de las dinámicas del aula, el manejo de grupos y el desarrollo de habilidades profesionales clave. Los investigadores afirman que, estas prácticas no solo mejoran las competencias técnicas, sino que también preparan a los estudiantes para enfrentar eficazmente los desafíos del mercado laboral contemporáneo. Por lo tanto, estos hallazgos evidencian la necesidad de fortalecer y planificar adecuadamente las prácticas preprofesionales para optimizar la formación docente y garantizar su pertinencia social.

Según Zapata (2023), se identificó una correlación positiva significativa entre el rendimiento en prácticas preprofesionales y variables emocionales. En su investigación, se analizó la relación entre el estado emocional de los estudiantes y su desempeño académico, evidenciando que un mejor rendimiento se asocia con un mayor bienestar emocional. Aunque esta investigación se enfoca en la gestión pedagógica, es posible afirmar que ambos aspectos están estrechamente vinculados, dado que una gestión pedagógica efectiva puede favorecer el bienestar emocional de los estudiantes y, en consecuencia, mejorar su rendimiento académico. Esta interrelación destaca la importancia de incorporar estrategias pedagógicas que consideren

el aspecto emocional para optimizar los resultados educativos y promover un ambiente de aprendizaje integral.

## CONCLUSIONES

Se confirma que la implementación de la gestión pedagógica presenta desafíos significativos, los docentes perciben inconsistencias en la aplicación de los procesos de "remontar, revisar, reflexionar, resolver y rendir cuentas". Existe una brecha considerable, ya que, aunque el 48.48% de los docentes implementa frecuentemente la dimensión reflexionar, esto no se traduce necesariamente en mejoras en las dimensiones operativas, lo que revela la necesidad de fortalecer las estrategias pedagógicas reflexivas y garantizar su integración efectiva en la práctica diaria.

El estudio desarrollado permitió mostrar que el desempeño de los estudiantes en las prácticas preprofesionales muestra variabilidad significativa, el 21.21% de los docentes percibe un desempeño global constante y adecuado, el 63.64% reporta que este ocurre de manera intermitente, y el 15.15% de los practicantes demuestra dominio consistente en la preparación de los aprendizajes, se evidencia la necesidad prioritaria de fortalecer la formación en planificación contextualizada y evaluación adaptativa para asegurar el desarrollo de competencias docentes efectivas.

Los resultados revelan que no se encontró una correlación significativa entre la reflexión pedagógica y el desempeño en las prácticas preprofesionales. El análisis inferencial, realizado mediante la correlación de Pearson ( $r = 0.08$ ,  $p = 0.640$ ) y el Tau-c de Kendall ( $\tau = -0.152$ ,  $p = 0.281$ ), no evidenció una relación estadísticamente significativa entre la dimensión "reflexionar" de la gestión pedagógica y el desempeño en las prácticas. Estos hallazgos indican que otros factores no evaluados en este estudio, como el acompañamiento pedagógico o los recursos institucionales, podrían tener una influencia más determinante en el desempeño durante las prácticas preprofesionales.

## REFERENCIAS

- Acevedo, D., Durán, M., y Alvis, A. (2015). Identificación de estrategias de aprendizaje de estudiantes de ingeniería de alimentos en los cursos balance de materia, transporte de fluidos y operaciones unitarias. *Revista Formación Universitaria*, 8(6), 31–38. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062015000600005>
- Álvarez, J., Naranjo, F., Silva, N., y Maldonado, C. (2021). Relación de la gestión pedagógica y la motivación de los estudiantes por la actividad emprendedora: curso de emprendimiento en los estudiantes de la carrera de Ingeniería de Sistemas de UNIANDES, Ecuador. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(4), 207-217. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v13n4/2218-3620-rus-13-04-207.pdf>
- Arevalo, B., Campoverde, J., y Andaluz, D. (2024). El Papel de las Prácticas Preprofesionales en el Desarrollo de la Adaptabilidad de los Estudiantes a los Cambios en el Mercado Laboral Durante el Período Marzo-Septiembre 2024. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(6), 1580-1591. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i6.14925](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.14925)

- Burgas, V., Ortega, M., y Hernández, B. (2023). Retroalimentación formativa en el desempeño docente. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(27), 99-112. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.500>
- Ccoto, T. (2023). Desempeño docente en la calidad educativa. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(29), 1361-1373. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.597>
- Chávez, M., Pantigoso, N., Varas, S., y Valverde, W. (2023). Cultura organizacional y desempeño docente. *Revista EPISTEME KOINONIA*, 6(12), 198–218. <https://doi.org/10.35381/e.k.v6i12.2559>
- Cuba R., Morales, R., Gómez, F., y Altamirano, E. (2024). Impacto de las estrategias pedagógicas en estudiantes de educación superior. *Revista Tribunal*, 4(9), 612-630. <https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v4i9.95>
- Dávila Morán, R. C. (2024). La retroalimentación formativa como elemento clave en el proceso de enseñanza - aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista Conrado*, 20(97), 421-429. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v20n97/1990-8644-rc-20-97-421.pdf>
- Donato, M., Calle, J., Terrones, M., y Duran, K. (2023). Programa COMFOR basado en enfoque por competencias para la práctica pedagógica en instituciones educativas públicas. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8(2), 123–134. <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i2.2866>
- Donoso, S., y Benavides, N. (2018). Prácticas de gestión de los equipos directivos de escuelas públicas chilenas. *Revista Brasileira de Educação*, 23. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230013>
- Gayosso, G. y Cáceres, M. (2024). Consideraciones sobre la planeación didáctica y su influencia en el rendimiento académico. *Revista Conrado*, 20(97), 449-458. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/3678>
- Gudiño, A., Acuña, R., y Terán, V. (2021). Mejora del Aprendizaje desde la Óptica de la Gestión Pedagógica. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.*, 1-21. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2583>
- Lyons., S., y Abate, S. (2022). La práctica profesional en la experiencia de estudiantes de ingeniería. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 9(2), 78-87. <https://doi.org/10.29156/inter.9.2.10>
- Martínez, C., Serra, R., Sundaramoorthy, P., Booij, T., Ver-tegaal, C., Bounik, Z., Van Hastenberg, K., y Bentum, M. (2023). Content-Focused Formative Feedback Combining Achievement, Qualitative and Learning Analytics Data. *Education Sciences*, 13(10), 1014. <https://doi.org/10.3390/educsci13101014>
- Moliner, O., Arnaiz, P., y Sanahuja, A. (2020). Rompiendo la brecha entre teoría y práctica: ¿Qué estrategias utiliza el profesorado universitario para movilizar el conocimiento sobre educación inclusiva? *Revista Educación XX1*, 23(1), 173-195. <https://doi: 10.5944/ educXX1.23753>
- Moreira, S., y De la Peña, G. (2022). Análisis de la Gestión Pedagógica y su incidencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Dominio De Las Ciencias*, 8(3), 569–587. <https://doi.org/10.23857/dc.v8i3.2826>
- Panta, N. (2024). Gestión pedagógica oportuna en el desempeño del profesorado. *Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, 10(18), 353-365. <https://doi.org/10.35381/cm.v10i18.1276>
- Pesantez, W., y Cordero, M. (2023). La gestión pedagógica como factor asociado a la calidad de educación en la unidad educativa SÍGSIG. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 2394-2423. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i2.5498](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5498)



- Pinto, E., Saldaña, D., y Neira, V. (2024). La práctica preprofesional en la Universidad Nacional de Educación: escuela especial vs. regular. *Revista San Gregorio*, 1(60), 17-27. <https://doi.org/10.36097/rsan.v1i60.3187>
- Rincón, J., Quiñónez, A., y Mena, B. (2025). Trends that guide education: A look from pedagogical management. *Journal of Education and Technology Trends*, 1(1), 27-34. <https://journals.unad.us/index.php/JETT/article/view/21>
- Rodríguez, J., Cabrera, J., y Muñoz, A. (2022). El éxito de las Prácticas pre-profesionales: ¿De qué depende?. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 21(2), <http://scielo.sld.cu/pdf/rhcm/v21n2/1729-519X-rhcm-21-02-e4151.pdf>
- Santos, G., y Holguin, A. (2024). La contribución de las prácticas preprofesionales al fortalecimiento de las competencias pedagógicas en los estudiantes de la carrera de educación básica presencial de la Universidad Estatal de Milagro durante el periodo 2023-2024. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 12459-12481. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i5.14684](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.14684)
- Valencia, E., Macías, J., y López, S. (2018). Las prácticas pre-profesionales en el contexto de la carrera de Licenciatura en Educación Inicial de la Universidad Estatal de Milagro. *Revista Conrado*, 14(63), 140-146. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v14n63/1990-8644-rc-14-63-140.pdf>
- Zapata, J. (2023). El desempeño en las prácticas preprofesionales y su relación con el estado emocional de los estudiantes de la Facultad de Cultura Física de la Universidad Central del Ecuador en el período 2023-2023. [Tesis de Licenciatura, Universidad Central del Ecuador]. Repositorio Institucional. <https://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/31909>.