

UNIVERSIDAD NACIONAL DANIEL ALCIDES CARRIÓN
ESCUELA DE POSGRADO



T E S I S

**Relación entre la innovación educativa y la percepción de la calidad
educativa en la Institución Educativa Luís Vallejos Santoni, provincia de
Cusco, 2025**

**Para optar el grado académico de maestro en:
Gerencia e Innovación Educativa**

Autor:

Bach. Irma BARRIOS FERRO

Asesor:

Dr. Litman Pablo PAREDES HUERTA

Cerro de Pasco – Perú – 2026

UNIVERSIDAD NACIONAL DANIEL ALCIDES CARRIÓN
ESCUELA DE POSGRADO



T E S I S

**Relación entre la innovación educativa y la percepción de la calidad
educativa en la Institución Educativa Luís Vallejos Santoni, provincia de
Cusco, 2025**

Sustentada y aprobada ante los miembros del jurado:

Dra. Catalina Liliana ROSALES LANDEO
PRESIDENTE

Mg. Shuffer GAMARRA ROJAS
MIEMBRO

Mg. Anibal Isaac CARBAJAL LEANDRO
MIEMBRO



Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión
Escuela de Posgrado
Unidad de Investigación

INFORME DE ORIGINALIDAD N° 059-2026- DI-EPG-UNDAC

La Unidad de Investigación de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, ha realizado el análisis con exclusiones en el Software Turnitin Similarity, que a continuación se detalla:

Presentado por:
Irma BARRIOS FERRO

Escuela de Posgrado:
MAESTRÍA EN GERENCIA E INNOVACIÓN EDUCATIVA

TIPO DE TRABAJO:
TESIS

TÍTULO DEL TRABAJO:
RELACIÓN ENTRE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA Y LA PERCEPCIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LUÍS VALLEJOS SANTONI, PROVINCIA DE CUSCO, 2025.

ASESOR (A): Mg. Litman Pablo PAREDES HUERTA

Índice de Similitud:
4%

Calificativo
APROBADO

Se adjunta al presente el informe y el reporte de evaluación del software similitud.

Cerro de Pasco, 04 de mayo del 2026



Firmado digitalmente por ALEJOS
LOPEZ Jacinto Alejandro FAU
20154605046 soft
Motivo: Soy el autor del documento
Fecha: 04.05.2026 15:18:22 -05:00

DOCUMENTO FIRMADO DIGITALMENTE
Dr. Jacinto Alejandro ALEJOS LOPEZ
DIRECTOR

DEDICATORIA

Dedico este trabajo, en primer lugar, a mi familia, que ha sido siempre mi mayor fortaleza y la razón constante para seguir adelante. A mi esposo, por su apoyo incondicional, su comprensión y su acompañamiento permanente en cada etapa de este camino académico. A mis hijas, por el amor que me impulsa día a día y a quienes deseo dejar como testimonio que los sueños se alcanzan con esfuerzo, disciplina y perseverancia. Finalmente, este trabajo es también un homenaje en memoria de mis padres, cuyo ejemplo y valores permanecen vivos en cada paso que doy.

AGRADECIMIENTO

Agradezco profundamente a Dios por concederme la salud, la fortaleza y la claridad necesarias para culminar esta investigación. Mi sincero agradecimiento a mi esposo y a mis hijas, por su comprensión, paciencia y apoyo incondicional durante todo este proceso. A mi familia, por acompañarme con palabras de aliento y confianza constante. Expreso también mi gratitud a mis docentes y compañeros, cuyas orientaciones, enseñanzas y aportes académicos enriquecieron este trabajo. Cada página escrita refleja no solo un esfuerzo personal, sino también el compromiso compartido que fortalece mi vocación como maestra y madre de familia, en memoria de mis padres, quienes fueron y seguirán siendo mi mayor inspiración.

RESUMEN

El presente trabajo de investigación tuvo como finalidad determinar la relación entre la innovación educativa y la percepción de la calidad educativa en la Institución Educativa Luis Vallejos Santoni, ubicada en la provincia de Cusco, durante el año 2025. El estudio correspondió a una investigación de tipo básica, con enfoque cuantitativo y nivel relacional. Desde el punto de vista metodológico, se empleó un diseño correlacional de corte transversal, el cual permitió analizar la relación existente entre las variables sin manipulación deliberada de las mismas. La población estuvo conformada por 51 docentes de educación secundaria de la institución, de los cuales se seleccionó una muestra intencional de 41 docentes nombrados. Para la recolección de datos se aplicaron dos cuestionarios tipo Likert de cinco puntos, uno para cada variable, previamente validados mediante juicio de expertos y con adecuados niveles de confiabilidad. El procesamiento de los datos se realizó mediante estadística descriptiva, utilizando frecuencias, porcentajes, medidas de tendencia central y dispersión. Posteriormente, se aplicó la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk, cuyos resultados evidenciaron que las variables no presentaron distribución normal, razón por la cual se utilizó el coeficiente Rho de Spearman para la contrastación de hipótesis. Los resultados del análisis correlacional revelaron una correlación positiva, alta y estadísticamente significativa entre la innovación educativa y la percepción de la calidad educativa ($\rho = 0.700$; $p < 0.05$). En conclusión, se determinó que a mayores niveles de innovación educativa correspondieron mayores niveles de percepción de la calidad educativa, confirmando la existencia de una asociación significativa entre ambas variables en la institución estudiada.

Palabras claves: Innovación educativa, calidad educativa, percepción docente, gestión educativa, educación secundaria.

ABSTRACT

The present research study aimed to determine the relationship between educational innovation and the perception of educational quality at the Luis Vallejos Santoni Educational Institution, located in the province of Cusco, during the year 2025. The study corresponded to basic research, with a quantitative approach and a relational level. From a methodological perspective, a cross-sectional correlational design was employed, which made it possible to analyze the relationship between the variables without deliberate manipulation. The population consisted of 51 secondary education teachers from the institution, from which an intentional sample of 41 tenured teachers was selected. For data collection, two five-point Likert-type questionnaires were applied, one for each variable; these instruments were previously validated through expert judgment and demonstrated adequate levels of reliability. Data processing was carried out using descriptive statistics, including frequencies, percentages, and measures of central tendency and dispersion. Subsequently, the Shapiro–Wilk normality test was applied, and the results indicated that the variables did not follow a normal distribution; therefore, the Spearman’s Rho coefficient was used for hypothesis testing. The results of the correlational analysis revealed a positive, high, and statistically significant correlation between educational innovation and the perception of educational quality ($\rho = 0.700$; $p < 0.05$). In conclusion, it was determined that higher levels of educational innovation corresponded to higher levels of perceived educational quality, confirming the existence of a significant association between both variables in the institution under study.

Keywords: Educational innovation, educational quality, teacher perception, educational management, secondary education.

INTRODUCCIÓN

La presente tesis tiene como objetivo presentar los resultados de la investigación titulada: **“Relación entre la innovación educativa y la percepción de la calidad educativa en la Institución Educativa Luis Vallejos Santoni, provincia de Cusco, 2025”**. En el contexto actual, la educación enfrenta el desafío permanente de responder a las demandas de una sociedad en constante transformación, caracterizada por cambios tecnológicos, pedagógicos y organizacionales. En este escenario, la innovación educativa se ha convertido en un elemento clave para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como para mejorar la gestión institucional y la calidad del servicio educativo brindado a la comunidad escolar.

La calidad educativa constituye uno de los principales objetivos de los sistemas educativos contemporáneos, ya que involucra no solo el logro de aprendizajes, sino también aspectos relacionados con la pertinencia curricular, el desempeño docente, el entorno de aprendizaje y la gestión institucional. En este sentido, la percepción de la calidad educativa por parte de los docentes resulta fundamental, dado que ellos participan activamente en la implementación de prácticas innovadoras y en la construcción de experiencias educativas significativas. Analizar cómo la innovación educativa se relaciona con dicha percepción permite comprender mejor los procesos internos que contribuyen al mejoramiento continuo de la educación.

La presente investigación se centró en analizar la relación entre la innovación educativa y la percepción de la calidad educativa en la Institución Educativa Luis Vallejos Santoni, ubicada en la provincia de Cusco. Se partió del supuesto de que la incorporación de prácticas innovadoras en el ámbito pedagógico, curricular, tecnológico y de gestión institucional puede influir favorablemente en la valoración que los docentes tienen sobre la calidad del servicio educativo. En un contexto donde se exige a las instituciones educativas adaptarse a nuevas

realidades, resulta pertinente generar evidencia empírica que permita sustentar la toma de decisiones orientadas a la mejora educativa.

A través de este trabajo de investigación, se buscó aportar información relevante que contribuya a la reflexión y al fortalecimiento de las políticas y prácticas educativas, brindando insumos útiles para directivos, docentes y responsables de la gestión educativa interesados en promover procesos de innovación que impacten positivamente en la calidad educativa.

La tesis comprende cuatro capítulos, organizados de acuerdo con el esquema establecido por la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión:

Capítulo I: Problema de Investigación. En este capítulo se identifican y determinan los problemas de investigación, se formulan los problemas y objetivos, y se justifica el trabajo de investigación. Se finaliza con las limitaciones de la investigación.

Capítulo II: Marco Teórico. Este capítulo incluye los antecedentes del estudio, las bases teóricas y científicas, y la definición de términos básicos. También se realiza la formulación de hipótesis generales y específicas, y se identifica y operacionaliza las variables de estudio.

Capítulo III: Metodología y Técnicas de Investigación. Aquí se especifica el tipo y nivel de la investigación, los métodos de investigación, y el diseño de investigación. Se detallan la población y muestra de la investigación, y se determinan las técnicas e instrumentos de recolección de datos.

Capítulo IV: Resultados de la Investigación. Este capítulo abarca la descripción del trabajo de campo, la presentación ordenada de los datos obtenidos en tablas y gráficos, la prueba de hipótesis con los estadísticos previstos, y el análisis e interpretación de los resultados, culminando con una discusión de los mismos

Finalmente, se presentan las conclusiones y recomendaciones derivadas del estudio, las cuales permiten sintetizar los hallazgos más relevantes y proponer acciones orientadas al

fortalecimiento de la innovación educativa y la mejora de la calidad educativa en la institución objeto de estudio. A estos se adjuntas los anexos para complementar toda la investigación realizada.

ÍNDICE

Página.

DEDICATORIA

AGRADECIMIENTO

RESUMEN

ABSTRACT

INTRODUCCIÓN

ÍNDICE

ÍNDICE DE TABLAS

ÍNDICE DE FIGURAS

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1.	Identificación y determinación del problema	1
1.2.	Delimitación de la investigación.....	4
1.3.	Formulación del problema	5
1.3.1.	Problema general	5
1.3.2.	Problemas específicos	5
1.4.	Formulación de objetivos.....	6
1.4.1.	Objetivo general.....	6
1.4.2.	Objetivos específicos	6
1.5.	Justificación de la investigación	6
1.6.	Limitaciones de la investigación.....	8

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1.	Antecedentes del estudio.....	10
2.2.	Bases teóricas – científicas	17
2.3.	Definición de términos básicos	80
2.4.	Formulación de hipótesis	82
2.4.1.	Hipótesis general.....	82
2.4.2.	Hipótesis específicas.....	82
2.5.	Identificación de variables	83
2.6.	Definición operacional de variables e indicadores	83

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

3.1.	Tipo de investigación.....	88
3.2.	Nivel de investigación.....	88
3.3.	Métodos de investigación	89
3.4.	Diseño de investigación	90
3.5.	Población y muestra.....	92
3.6.	Técnicas e instrumentos de recolección de datos	93
3.7.	Selección, validación y confiabilidad de los instrumentos de investigación	94
3.8.	Técnicas de procesamiento y análisis de datos	99
3.9.	Tratamiento estadístico	100
3.10.	Orientación ética, filosófica y epistémica.....	102

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1.	Descripción del trabajo de campo.....	104
4.2.	Presentación, análisis e interpretación de resultados	107
4.3.	Prueba de hipótesis	117
4.4.	Discusión de resultados.....	125

CONCLUSIONES

RECOMENDACIONES

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ANEXOS

ÍNDICE DE TABLAS

	Página.
Tabla 1. Operacionalización de la variable “Innovación educativa”	84
Tabla 2. Operacionalización de la variable “Percepción de la calidad educativa”	86
Tabla 3. Población de docentes.....	92
Tabla 4. Muestra de docentes.....	92
Tabla 5. Validez de expertos: Cuestionario de Innovación educativa	95
Tabla 6. Validez de expertos: Cuestionario de Percepción de la calidad educativa	96
Tabla 7. Criterios de confiabilidad en Alfa de Cronbach	97
Tabla 8. Confiabilidad del instrumento de investigación “Innovación educativa”	98
Tabla 9. Confiabilidad del instrumento de investigación Calidad educativa”	99
Tabla 10. Baremación variable y dimensiones	107
Tabla 11. Nivel de la Innovación educativa.....	108
Tabla 12. Nivel de la dimensión 1: Innovación pedagógica.....	109
Tabla 13. Nivel de la dimensión 2: Innovación curricular.....	110
Tabla 14. Nivel de la dimensión 3: Innovación tecnológica.....	110
Tabla 15. Nivel de la dimensión 4: Innovación en gestión institucional	111
Tabla 16. Nivel de Percepción de la calidad educativa	112
Tabla 17. Nivel de la dimensión 1: Calidad del servicio educativo percibida.....	113
Tabla 18. Nivel de la dimensión 2: Entorno/ambiente de aprendizaje percibido	113
Tabla 19. Nivel de la dimensión 3: Calidad docente percibida	114
Tabla 20. Nivel de la dimensión 4: Pertinencia y relevancia curricular	115
Tabla 21. Nivel de la dimensión 5: Aseguramiento y gestión de la calidad.....	116
Tabla 22. Estadísticos descriptivos de las variables y dimensiones.....	116
Tabla 23. Normalidad de datos de las variables de investigación	117
Tabla 24. Significado del coeficiente de correlación de rho de Spearman	119
Tabla 25. Correlación de variables	120
Tabla 26. Significado del coeficiente de correlación de rho de Spearman	121
Tabla 27. Correlación entre las dimensiones de la “Innovación educativa” y la “Calidad educativa”	122
Tabla 28. Significado del coeficiente de correlación de rho de Spearman	124
Tabla 29. Correlación entre la “Innovación educativa” y las dimensiones de la “Calidad	

educativa”	124
------------------	-----

ÍNDICE DE FIGURAS

	Página.
Figura 1. Diseño de la investigación.....	91
Figura 2. Porcentajes de la Innovación educativa.....	108
Figura 3. Porcentajes de la Innovación pedagógica.....	109
Figura 4. Porcentajes de la Innovación curricular	110
Figura 5. Porcentajes de la Innovación tecnológica.....	111
Figura 6. Porcentajes de la Innovación en gestión institucional.....	111
Figura 7. Porcentajes del nivel de la Percepción de la calidad educativa.....	112
Figura 8. Porcentajes de la Calidad del servicio educativo percibida.....	113
Figura 9. Porcentajes del Entorno/ambiente de aprendizaje percibido.....	114
Figura 10. Porcentajes de la Calidad docente percibida	114
Figura 11. Porcentajes de la Pertinencia y relevancia curricular	115
Figura 12. Porcentajes del Aseguramiento y gestión de la calidad.....	116

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Identificación y determinación del problema

La innovación educativa se ha convertido en un elemento central en la transformación de los sistemas escolares del siglo XXI. A nivel global, se reconoce que los cambios pedagógicos, curriculares, tecnológicos y organizativos implementados en las instituciones educativas buscan mejorar tanto la calidad de los aprendizajes como la satisfacción de los actores que forman parte del proceso educativo (Rubalcaba, 2022). Esta innovación no solo implica la incorporación de recursos digitales o nuevas metodologías, sino también la capacidad de las escuelas de rediseñar sus prácticas de gestión para responder a las demandas de un entorno cada vez más dinámico. En paralelo, la percepción de la calidad educativa se ha consolidado como un referente clave para valorar la efectividad de los procesos institucionales, ya que refleja cómo estudiantes, familias y docentes experimentan y juzgan el servicio educativo recibido (Del Río-Rama, Álvarez-García, & Manso, 2021). Por ello, la presente investigación se enfoca en analizar la relación entre ambos constructos dentro de un caso específico: la

Institución Educativa Luis Vallejos Santoni, en Cusco, durante el año 2025.

En el Perú, el Ministerio de Educación promueve de manera constante políticas de innovación vinculadas a la integración de las tecnologías digitales, el fortalecimiento del currículo nacional y la implementación de prácticas de gestión orientadas a la calidad. Sin embargo, estos lineamientos no siempre se traducen en cambios efectivos dentro de las instituciones educativas. En el caso particular de la Institución Educativa Luis Vallejos Santoni, ubicada en la provincia de Cusco, el reto radica en cómo las iniciativas de innovación implementadas se perciben por parte de docentes, y si estas logran impactar de manera positiva en la calidad educativa.

La institución cuenta con 51 docentes, lo que la convierte en un escenario representativo para evaluar estas relaciones. La pertinencia de este estudio reside en identificar de qué manera los esfuerzos de innovación -como el uso de metodologías activas, la incorporación de tecnologías o la pertinencia curricular- se vinculan con la percepción que tienen los docentes sobre la calidad del servicio educativo. La experiencia concreta de este colegio permitirá no solo un análisis contextualizado, sino también un aporte a la discusión sobre la eficacia de las políticas educativas en el ámbito regional y nacional (Choi-Lundberg, Cuellar, & Harvey, 2023).

Las investigaciones internacionales coinciden en que la innovación educativa no puede entenderse únicamente como la adopción de nuevas herramientas, sino como un proceso integral que requiere condiciones institucionales, formación docente y aseguramiento de la calidad (Benson, Brack, & Smith, 2024). Por ejemplo, estudios en Europa han mostrado que las escuelas que articulan innovaciones curriculares con prácticas de gestión sostenibles logran generar mayor satisfacción y compromiso en sus estudiantes (Lomba, Fernández, & Sousa, 2022).

En Latinoamérica, la literatura reciente enfatiza que las innovaciones con

enfoque de sostenibilidad y pertinencia cultural generan un mayor reconocimiento de calidad entre los usuarios del sistema educativo (García-Hernández, Pérez, & Moreno, 2023). Este hallazgo es particularmente relevante para contextos como el de Cusco, donde la diversidad cultural y social demanda que las innovaciones respeten la identidad local y al mismo tiempo respondan a los estándares nacionales.

Por otro lado, la calidad educativa percibida se ha estudiado desde modelos de satisfacción y lealtad estudiantil. Investigaciones han evidenciado que los factores de fiabilidad, pertinencia curricular y ambiente de aprendizaje son determinantes en la percepción de los docentes (Chen, Liu, & Wang, 2023; Pham, Limbu, Bui, Nguyen, & Pham, 2021). Estos hallazgos validan la necesidad de indagar cómo estas dimensiones se expresan en el contexto cusqueño y de qué manera se relacionan con las prácticas innovadoras que desarrolla la institución.

A pesar de los avances normativos, persisten vacíos en la evidencia empírica respecto a cómo las innovaciones educativas se relacionan directamente con la percepción de la calidad en instituciones escolares peruanas. Buena parte de los estudios disponibles se han desarrollado en contextos universitarios o en áreas urbanas de países distintos, lo que genera limitaciones para transferir sus conclusiones al ámbito de la educación secundaria pública en Cusco (Umar, Rahman, & Hossain, 2024).

En el diagnóstico de la realidad educativa de la Institución Luis Vallejos Santoni, se observa que existen esfuerzos por implementar innovaciones pedagógicas y curriculares; sin embargo, no se cuenta con estudios que midan el nivel de estas innovaciones ni su relación con la percepción de la calidad educativa. Esto limita la posibilidad de identificar cuáles prácticas son más valoradas y cuáles requieren fortalecimiento.

El pronóstico, en caso de no atenderse esta situación, apunta a que la institución

podría continuar desarrollando innovaciones sin un sistema de evaluación riguroso, lo que dificultaría garantizar una mejora real en la calidad educativa percibida por los docentes. Documentar esta relación permitirá establecer bases más sólidas para decisiones de gestión, así como para la implementación de prácticas sostenibles de innovación (Rubalcaba, 2022; Liu, Zhao, & Lin, 2024).

En este marco, el propósito de la investigación es determinar la relación entre la innovación educativa y la percepción de la calidad educativa en la Institución Educativa Luis Vallejos Santoni, Cusco, 2025. Se busca generar evidencia empírica que aporte tanto a la gestión interna de la institución como a la discusión académica sobre el valor de la innovación en la mejora de la calidad educativa percibida.

¿Cuál es la relación entre la innovación educativa y la percepción de la calidad educativa en la Institución Educativa Luis Vallejos Santoni, provincia de Cusco, 2025?

1.2. Delimitación de la investigación

Toda investigación requiere precisar los límites dentro de los cuales se desarrollará el estudio, de modo que sus alcances y resultados se interpreten de manera coherente con el contexto definido. En este caso, la investigación se enmarca en dimensiones espaciales, temporales, de contenido y de unidades de observación claramente delimitadas.

Delimitación espacial

El estudio se desarrollará en la Institución Educativa Luis Vallejos Santoni, ubicada en Jr. Ayacucho J-5, distrito de Cusco, provincia de Cusco, región Cusco, Perú. Este espacio escolar constituye el escenario donde se implementan prácticas de innovación educativa y donde los actores -docentes- perciben la calidad del servicio brindado.

Delimitación temporal

La investigación se llevará a cabo durante el período comprendido entre el 27 de agosto de 2025 y el 19 de diciembre de 2025. Este marco temporal coincide con el desarrollo de las actividades académicas del segundo semestre escolar, lo que permite observar y recoger información en un ciclo completo de clases y evaluaciones.

Delimitación de contenidos

El contenido del estudio se centra en dos variables principales:

- Innovación educativa, entendida en sus dimensiones pedagógica, curricular, tecnológica y de gestión institucional.
- Percepción de la calidad educativa, abordada desde la calidad del servicio, el entorno de aprendizaje, la calidad docente, la pertinencia curricular y el aseguramiento de la calidad.

La investigación se circunscribe únicamente a estas variables y sus dimensiones, sin pretender abarcar otros factores externos como políticas educativas nacionales, condiciones socioeconómicas de los docentes u otros aspectos.

Unidades de observación

Las unidades de observación estarán conformadas por 41 docentes nombrados, quienes representan la estabilidad institucional y son responsables de la implementación de procesos innovadores en el aula.

1.3. Formulación del problema

1.3.1. Problema general

¿Cuál es la relación entre la innovación educativa y la percepción de la calidad educativa en la Institución Educativa Luis Vallejos Santoni, provincia de Cusco, 2025?

1.3.2. Problemas específicos

- ¿Cuál es el nivel de innovación educativa en la Institución Educativa Luis Vallejos Santoni, provincia de Cusco, 2025?

- ¿Cuál es el nivel de percepción de la calidad educativa en la Institución Educativa Luis Vallejos Santoni, provincia de Cusco, 2025?
- ¿Qué relación existe entre las dimensiones de la innovación educativa y la percepción de la calidad educativa en la Institución Educativa Luis Vallejos Santoni, provincia de Cusco, 2025?
- ¿Qué relación existe entre la innovación educativa y las dimensiones de la percepción de la calidad educativa en la Institución Educativa Luis Vallejos Santoni, provincia de Cusco, 2025?

1.4. Formulación de objetivos

1.4.1. Objetivo general

Determinar la relación entre la innovación educativa y la percepción de la calidad educativa en la Institución Educativa Luis Vallejos Santoni, provincia de Cusco, 2025.

1.4.2. Objetivos específicos

- Evaluar el nivel de innovación educativa en la Institución Educativa Luis Vallejos Santoni, provincia de Cusco, 2025.
- Evaluar el nivel de percepción de la calidad educativa en la Institución Educativa Luis Vallejos Santoni, provincia de Cusco, 2025.
- Identificar la relación entre las dimensiones de la innovación educativa y la percepción de la calidad educativa en la Institución Educativa Luis Vallejos Santoni, provincia de Cusco, 2025.
- Identificar la relación entre la innovación educativa y las dimensiones de la percepción de la calidad educativa en la Institución Educativa Luis Vallejos Santoni, provincia de Cusco, 2025.

1.5. Justificación de la investigación

La investigación se justifica en la necesidad de generar evidencia científica que permita comprender cómo las prácticas innovadoras en el ámbito escolar impactan en la percepción de la calidad del servicio educativo. Esta justificación se desarrolla en los aspectos teóricos, prácticos, sociales y metodológicos.

Aspectos teóricos

En el plano teórico, el estudio busca contribuir al campo de las ciencias de la educación mediante el análisis de la relación entre dos constructos clave: la innovación educativa y la percepción de la calidad educativa. La investigación permitirá ampliar el cuerpo de conocimientos existentes, vinculando dimensiones de innovación pedagógica, curricular, tecnológica y de gestión con los factores que configuran la percepción de calidad. Así, se ofrecerán aportes que servirán como base para futuras investigaciones en contextos escolares similares y en políticas educativas que integren teoría y práctica.

Aspectos prácticos

Desde la perspectiva práctica, los resultados permitirán a la Institución Educativa Luis Vallejos Santoni identificar con precisión cuáles son las innovaciones que generan un mayor impacto positivo en la calidad percibida y cuáles requieren fortalecimiento. De esta manera, los directivos y docentes podrán tomar decisiones informadas para optimizar procesos pedagógicos, metodológicos y de gestión. Asimismo, los hallazgos podrán ser útiles como insumo para programas de capacitación docente y planes de mejora institucional, favoreciendo la aplicación concreta de la investigación en el quehacer diario de la escuela.

Aspectos sociales

En lo social, la investigación responde a la necesidad de mejorar la calidad educativa en beneficio de la comunidad estudiantil y de las familias que confían en la

institución. Una mejor percepción de la calidad fortalece el vínculo entre la escuela y su entorno, generando mayor satisfacción, confianza y compromiso con el proceso formativo. Además, al realizarse en Cusco, los resultados ofrecen un aporte a la realidad regional y nacional, contribuyendo a reducir brechas y a visibilizar la importancia de la innovación como herramienta para elevar la calidad educativa en el Perú.

Aspectos metodológicos

Metodológicamente, el estudio es relevante porque permitirá poner a prueba un diseño correlacional con dos variables clave y con instrumentos validados (cuestionarios Likert para docentes). De este modo, se podrá evidenciar la utilidad de los métodos cuantitativos no experimentales en el análisis de fenómenos educativos complejos, garantizando validez y confiabilidad en los resultados. La claridad en la operacionalización de las variables y la consistencia del muestreo intencional (docentes nombrados) convierten este estudio en un referente metodológico aplicable a otras investigaciones en instituciones educativas peruanas.

1.6. Limitaciones de la investigación

Toda investigación presenta ciertas restricciones que condicionan su desarrollo y delimitan el alcance de sus resultados. Reconocer estas limitaciones permite dar mayor transparencia al estudio, fortalecer su validez y precisar el contexto en el que deben interpretarse los hallazgos. En el caso de la investigación, las principales limitaciones se presentan a continuación.

Limitación temporal

El estudio se circunscribe al período comprendido entre el 27 de agosto y el 19 de diciembre de 2025, correspondiente al segundo semestre escolar. Esta restricción implica que los resultados reflejarán la realidad del momento investigado, sin considerar variaciones que pudieran ocurrir en otros periodos académicos.

Limitación poblacional

La muestra se ha definido mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencional, incluyendo únicamente a los 41 docentes nombrados. Esto restringe la generalización de los hallazgos a toda la población educativa de Cusco u otras instituciones similares, dado que se analiza un caso específico.

Limitación de variables

La investigación se centra exclusivamente en dos variables: innovación educativa y percepción de la calidad educativa, con las dimensiones previamente definidas. No se incorporan otros factores externos que podrían influir en los resultados, como aspectos socioeconómicos de los docentes, condiciones familiares o políticas educativas nacionales.

Limitación metodológica

Al tratarse de un diseño no experimental de corte transversal, los datos se recogerán en un único momento y mediante encuestas con escala Likert. Esto impide establecer relaciones causales absolutas y limita la investigación a la identificación de correlaciones entre las variables analizadas.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes del estudio

Local

Molina (2024), en la tesis titulada “*Liderazgo del director, calidad de gestión pedagógica del director y actitud docente hacia la innovación educativa en la Institución Educativa Emblemática ‘María Parado de Bellido’ – Pasco – 2023*”, desarrollada en la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, Perú, tuvo como objetivo determinar la relación existente entre el liderazgo del director, la calidad de la gestión pedagógica directiva y la actitud docente hacia la innovación educativa. La investigación correspondió a un estudio de tipo básica, con enfoque cuantitativo, nivel correlacional y diseño no experimental. La población estuvo conformada por docentes de la institución educativa emblemática, de los cuales se trabajó con una muestra de 80 docentes. Para la recolección de datos se aplicaron tres cuestionarios validados, uno para cada variable de estudio. Los resultados evidenciaron la existencia de correlaciones positivas y estadísticamente significativas entre el liderazgo del director,

la calidad de la gestión pedagógica y la actitud docente hacia la innovación educativa. En conclusión, el estudio determinó que un liderazgo directivo efectivo y una adecuada gestión pedagógica se asociaron favorablemente con una actitud docente positiva hacia la innovación educativa.

Santos (2025), en la tesis titulada “*Gestión pedagógica y calidad educativa en una institución educativa pública en Huancayo*”, desarrollada en la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, Perú, tuvo como objetivo analizar la relación existente entre la gestión pedagógica y la calidad educativa en una institución educativa pública de la ciudad de Huancayo. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, de tipo básica, con nivel correlacional y diseño no experimental. La población estuvo conformada por los miembros de la comunidad educativa de la institución, de los cuales se seleccionó una muestra de 47 participantes. Para la recolección de datos se emplearon encuestas estructuradas que permitieron medir ambas variables de estudio. Los resultados evidenciaron la existencia de una correlación directa, positiva y de magnitud moderada entre la gestión pedagógica y la calidad educativa ($r_s = 0.584$; $p = 0.000$), lo que confirmó la hipótesis planteada. En conclusión, el estudio determinó que una gestión pedagógica adecuada se asoció significativamente con mayores niveles de calidad educativa, resaltando la importancia de la planificación, el monitoreo pedagógico y la mejora continua en las instituciones educativas públicas.

Colqui (2025), en la tesis titulada “*Gestión educativa y calidad de la educación en Chaupimarca, Pasco, 2022*”, desarrollada en la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, Perú, tuvo como objetivo determinar la existencia de una relación significativa entre la gestión educativa y la calidad de la educación en una institución educativa del distrito de Chaupimarca, provincia y región Pasco. La investigación se

desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, de tipo básica, con nivel correlacional y diseño no experimental. La población estuvo conformada por docentes y personal administrativo de la institución educativa Integrada JEC N.º 31756 “Ricardo Palma”, de los cuales se trabajó con una muestra de 48 participantes. Para la recolección de datos se aplicó un cuestionario estructurado de 36 ítems, organizados según las dimensiones de ambas variables. El análisis de los datos se realizó mediante el coeficiente de correlación de Pearson. Los resultados evidenciaron una correlación positiva alta entre la gestión educativa y la calidad de la educación ($r = 0.814$), confirmando la hipótesis general planteada. En conclusión, el estudio determinó que una gestión educativa eficaz se asoció estrechamente con mayores niveles de calidad educativa, destacando la importancia de la planificación, el liderazgo, la eficiencia institucional y la pertinencia de la educación en el contexto comunitario.

Nacional

Montañez (2025), en la tesis titulada “*Gestión administrativa en la innovación educativa en docentes de tres instituciones educativas públicas de Sicuani Cusco, 2024*”, desarrollada en la Universidad César Vallejo, Perú, tuvo como objetivo determinar la influencia de la gestión administrativa en la innovación educativa en docentes de instituciones educativas públicas del distrito de Sicuani, región Cusco. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, de tipo aplicada, con diseño no experimental, transversal y nivel explicativo, sustentada en el método hipotético-deductivo. La población estuvo conformada por 75 docentes, de los cuales se seleccionó una muestra de 66 participantes mediante muestreo probabilístico aleatorio simple. Para la recolección de datos se aplicaron cuestionarios estructurados de 40 ítems, validados por juicio de expertos y con adecuados niveles de confiabilidad, evidenciados mediante el coeficiente Alfa de Cronbach para ambas variables. El análisis estadístico se realizó

utilizando el software SPSS, combinando estadística descriptiva e inferencial. Los resultados mostraron que el 65.2 % de los docentes presentó un nivel alto de gestión administrativa, mientras que el 63.6 % evidenció un nivel alto de innovación educativa, estableciéndose una relación positiva y estadísticamente significativa entre ambas variables ($p < 0.05$). En conclusión, el estudio determinó que una gestión administrativa eficiente favoreció significativamente el desarrollo de la innovación educativa, destacando el rol del planeamiento, la organización, el liderazgo y el control institucional como factores determinantes.

Martínez & Quiroz (2023), en la tesis titulada “*Innovación digital y la calidad educativa en la Institución Educativa Almirante Miguel Grau y Seminario Sapalache, 2022*”, desarrollada en la Universidad César Vallejo, Perú, tuvo como objetivo determinar la relación existente entre la innovación digital y la calidad educativa en una institución educativa pública. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con diseño no experimental de corte transversal y nivel correlacional. La población estuvo conformada por el personal que laboró en la institución educativa, y la muestra estuvo integrada por 30 colaboradores de ambos sexos, con edades entre 25 y 55 años y una antigüedad laboral mayor a un año. Para la recolección de datos se utilizó la técnica de la encuesta, aplicándose dos cuestionarios estructurados y validados, uno para medir la innovación digital y otro para evaluar la calidad educativa. El análisis de los datos se realizó mediante estadística inferencial, evidenciándose una correlación positiva, fuerte y estadísticamente significativa entre la innovación digital y la calidad educativa ($r = 0.90$; $p = 0.00$). Asimismo, se identificaron relaciones significativas entre las dimensiones de la innovación digital y la calidad educativa. En conclusión, el estudio determinó que mayores niveles de innovación digital se asociaron con incrementos sustanciales en la calidad educativa, destacando la importancia de la

incorporación de tecnologías digitales en la mejora de los procesos educativos.

Huari (2024), en la tesis titulada “*Proyectos de innovación en relación a la mejora de la calidad educativa*”, desarrollada en la Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Perú, tuvo como objetivo analizar cómo los proyectos de innovación contribuyeron a la mejora de la calidad educativa en el contexto de los constantes cambios que enfrenta el sistema educativo contemporáneo. La investigación se orientó bajo un enfoque cualitativo–descriptivo, centrado en el análisis reflexivo de las prácticas pedagógicas innovadoras y su impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La población estuvo conformada por docentes de instituciones educativas que implementaron proyectos de innovación pedagógica, considerando como unidades de análisis las prácticas docentes y los proyectos desarrollados. Para la recolección de información se recurrió al análisis documental y a la revisión de experiencias educativas vinculadas a la innovación, especialmente aquellas promovidas por iniciativas nacionales como el FONDEP. Los resultados evidenciaron que la implementación sistemática de proyectos de innovación permitió fortalecer los aprendizajes de los estudiantes, mejorar la satisfacción de la comunidad educativa y elevar la calidad educativa institucional. En conclusión, el estudio determinó que la innovación pedagógica, asumida como un eje transversal y permanente, constituyó un factor clave para la mejora continua de la calidad educativa, destacando la necesidad de promover buenas prácticas docentes y el uso adecuado de recursos didácticos y tecnológicos en las instituciones educativas.

Internacional

Vera-Sagredo et al. (2022), en el artículo académico titulado “*Actitudes y capacidades frente a la innovación educativa: Desde la percepción de docentes y directivos de establecimientos educativos de la región del Biobío, Chile*”, publicado en

la revista *Entramado*, Chile, tuvo como objetivo analizar las actitudes y capacidades frente a la innovación educativa desde la percepción de docentes y directivos de establecimientos educativos de la región del Biobío. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño descriptivo-correlacional. La población y muestra estuvieron conformadas por 255 docentes y directivos de instituciones educativas de dicha región. Para la recolección de datos se emplearon instrumentos de encuesta, cuyos resultados fueron analizados mediante pruebas estadísticas inferenciales como ANOVA, t de Student y el coeficiente de correlación de Pearson. Los hallazgos evidenciaron que los docentes percibieron la innovación educativa como un proceso que demandó mayor dedicación en la planificación de clases, retroalimentación permanente a los estudiantes, trabajo colaborativo y formación continua en metodologías innovadoras. Asimismo, se constató que las Tecnologías de la Información y Comunicación fueron utilizadas principalmente para la elaboración de material didáctico y el desarrollo de tareas administrativas. En conclusión, el estudio determinó que las actitudes y capacidades docentes constituyeron factores clave para la implementación efectiva de la innovación educativa en los centros escolares analizados.

Troncoso et al. (2022), en el artículo académico titulado “*Creatividad, innovación pedagógica y educativa: análisis de la percepción de un grupo de docentes chilenos*”, publicado en la revista *Educação e Pesquisa*, Chile, tuvo como objetivo identificar la percepción y las experiencias de los docentes respecto a la creatividad, la innovación pedagógica y la innovación educativa, en el contexto de su formación inicial de posgrado. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con un alcance descriptivo. La población y muestra estuvieron conformadas por un grupo de docentes que iniciaron su proceso formativo en un programa de Magíster en Didáctica, impartido por la Escuela de Educación del Campus Los Ángeles de la Universidad de Concepción,

en la región del Biobío. Para la recolección de datos se utilizó como técnica principal un cuestionario de opinión con preguntas abiertas. Los resultados evidenciaron que la mayoría de los docentes valoró positivamente la creatividad y comprendió el concepto de innovación pedagógica; sin embargo, presentó dificultades para diferenciarla de la innovación educativa debido a su amplitud conceptual. Asimismo, se identificó una predisposición favorable hacia la innovación en la práctica docente, aunque se reconoció la ausencia de condiciones institucionales adecuadas para su implementación. En conclusión, el estudio determinó que, si bien los docentes manifestaron actitudes positivas hacia la innovación, su aplicación efectiva se vio limitada por factores contextuales e institucionales.

Pomares et al. (2021), en el artículo académico titulado “*Percepción profesoral sobre una innovación educativa para mejorar la gestión docente utilizando la plataforma Moodle*”, publicado en la revista Edumecentro, Cuba, tuvo como objetivo analizar la percepción de los docentes respecto a un taller metodológico virtual orientado a mejorar la gestión docente, concebido como una innovación educativa basada en el uso de la plataforma Moodle. El estudio se desarrolló bajo un enfoque mixto, con un diseño descriptivo y un estudio de campo realizado en el departamento de Ciencias Básicas Biomédicas de la Facultad de Ciencias Médicas “Salvador Allende”, durante el periodo comprendido entre abril y junio de 2020. La población estuvo conformada por docentes del referido departamento, quienes participaron en la experiencia formativa. Para la recolección de datos se emplearon técnicas empíricas como el cuestionario estructurado de nueve ítems y la técnica de lo positivo, negativo e interesante (PNI), complementadas con métodos teóricos y estadísticos para el análisis de la información. Los resultados evidenciaron una percepción general satisfactoria de los docentes respecto a la innovación implementada, destacándose

positivamente la pertinencia del tema abordado, aunque se identificaron limitaciones relacionadas con la velocidad de interacción en el entorno virtual. En conclusión, el estudio determinó que la innovación educativa basada en Moodle fue valorada favorablemente por los docentes, subrayando la necesidad de fortalecer la orientación de las actividades formativas según el nivel de competencias digitales de los participantes.

2.2. Bases teóricas – científicas

Innovación educativa en el contexto escolar

Definición y fundamentos conceptuales

La innovación educativa es un constructo que ha evolucionado en las últimas décadas, consolidándose como una de las categorías más relevantes dentro de las ciencias de la educación. Su análisis conceptual permite comprender cómo se diferencia de la simple mejora o de las reformas normativas, y cómo se articula con procesos de transformación pedagógica y organizacional. Abordar sus fundamentos implica examinar no solo las definiciones teóricas, sino también las perspectivas históricas y contemporáneas que explican su aplicación en el contexto escolar. De esta manera, se sientan las bases para analizar sus dimensiones, factores asociados y la relación que guarda con la calidad educativa percibida.

Definición de innovación educativa

La innovación educativa se define como el proceso mediante el cual se introducen cambios intencionados, sistemáticos y sostenibles en los sistemas de enseñanza y aprendizaje, con el fin de mejorar la calidad, la pertinencia y la equidad del servicio educativo. Según Rubalcaba (2022), la innovación puede entenderse como una co-producción de servicios educativos, donde los distintos actores -docentes, estudiantes e instituciones- participan activamente en el rediseño de los procesos para

responder a las nuevas demandas sociales y tecnológicas.

Desde una perspectiva más aplicada, Lomba, Fernández y Sousa (2022) sostienen que la innovación en las escuelas no se reduce a incorporar herramientas digitales, sino que involucra la transformación de cuatro grandes dimensiones: la pedagógica, la curricular, la tecnológica y la de gestión institucional. Estas dimensiones, cuando se articulan, permiten generar ambientes de aprendizaje más significativos y contextualmente pertinentes.

Asimismo, García-Hernández, Pérez y Moreno (2023) destacan que las propuestas innovadoras en educación deben vincularse a la sostenibilidad, entendida no solo en términos ambientales, sino también como la capacidad de mantener cambios a largo plazo dentro de la cultura institucional. En este sentido, la innovación no se trata únicamente de lo “nuevo”, sino de lo que logra consolidarse como práctica que mejora los aprendizajes y fortalece la percepción de calidad educativa.

Evolución histórica del concepto de innovación en educación

La noción de innovación en educación no ha sido estática; al contrario, ha transitado por diversas etapas que reflejan los cambios sociales, tecnológicos y culturales que han impactado los sistemas escolares. En sus orígenes, hacia mediados del siglo XX, el concepto se asociaba principalmente a reformas estructurales impulsadas por políticas públicas que buscaban responder a las necesidades de expansión de la educación básica. Estas primeras aproximaciones consideraban la innovación como sinónimo de cambio o modernización, sin una clara diferenciación respecto a la mejora educativa o a la simple introducción de nuevas normativas (Rubalcaba, 2022).

Con el auge de los enfoques constructivistas en las décadas de 1970 y 1980, la innovación empezó a entenderse más como un proceso de transformación pedagógica

que debía situar al estudiante en el centro del aprendizaje. En este periodo, la incorporación de metodologías activas y participativas, así como el uso incipiente de recursos tecnológicos, ampliaron la noción de innovación hacia una visión más integral. Lomba, Fernández y Sousa (2022) subrayan que, desde entonces, las innovaciones dejaron de ser solo reformas impuestas “desde arriba” para convertirse en procesos que requieren participación activa de los docentes, quienes actúan como mediadores entre las políticas educativas y la realidad del aula.

A finales del siglo XX e inicios del XXI, con el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), la innovación educativa se redefinió en clave digital. La incorporación de entornos virtuales de aprendizaje, plataformas de gestión académica y estrategias de enseñanza híbrida representaron un punto de inflexión que vinculó innovación con modernización tecnológica. Sin embargo, como señalan García-Hernández, Pérez y Moreno (2023), este enfoque instrumental pronto mostró limitaciones, ya que la innovación no podía reducirse a la mera adquisición de dispositivos o software, sino que debía entenderse como un proceso cultural, sostenible y pedagógicamente fundamentado.

En la actualidad, la innovación educativa se concibe como un fenómeno multidimensional que abarca la pedagogía, el currículo, la tecnología y la gestión institucional. Además, responde a un contexto global marcado por la necesidad de sostenibilidad, equidad e inclusión. Autores como Benson, Brack y Smith (2024) enfatizan que, en este escenario, la innovación debe estar acompañada de mecanismos de aseguramiento de la calidad que garanticen su eficacia y pertinencia en el tiempo. Esta evolución histórica evidencia que el concepto ha pasado de ser un sinónimo de reforma a convertirse en una categoría teórica y práctica con un valor estratégico para el mejoramiento educativo.

Diferencia entre innovación, reforma y mejora educativa

En la literatura educativa suele existir confusión entre los términos innovación, reforma y mejora educativa, los cuales, aunque relacionados, responden a enfoques distintos. La reforma educativa se refiere a los cambios estructurales, normativos o de política pública que se implementan de manera generalizada en un sistema escolar. Estas reformas suelen emanar de decisiones gubernamentales y su alcance está orientado a modificar marcos curriculares, estructuras institucionales o estándares nacionales (Rubalcaba, 2022). En este sentido, las reformas tienden a ser “macroprocesos” que buscan homogeneizar prácticas, aunque no siempre logran traducirse en transformaciones sostenibles en el aula.

La mejora educativa, por su parte, se vincula con procesos de ajuste gradual orientados a optimizar la calidad y eficiencia de las instituciones educativas. Según Benson, Brack y Smith (2024), las mejoras se centran en perfeccionar aspectos específicos -como la planificación curricular, la gestión de recursos o las metodologías de evaluación- sin necesariamente implicar cambios radicales en la organización escolar. Estas mejoras, aunque necesarias, no siempre representan un salto cualitativo en la cultura institucional, pues se limitan a reforzar prácticas existentes.

En contraste, la innovación educativa implica la introducción de cambios intencionados, creativos y sostenibles que transforman de manera integral los procesos pedagógicos y de gestión. A diferencia de la reforma, la innovación no depende exclusivamente de un mandato externo, sino que puede surgir de la iniciativa de los propios docentes o de la institución como comunidad de aprendizaje (Lomba, Fernández & Sousa, 2022). Asimismo, se diferencia de la mejora en que no solo busca optimizar lo que ya existe, sino generar nuevas formas de enseñanza y organización que respondan a las demandas sociales contemporáneas, como la digitalización, la

inclusión y la sostenibilidad (García-Hernández, Pérez & Moreno, 2023).

De este modo, mientras la reforma se ubica en un plano normativo y sistémico, y la mejora se orienta a ajustes progresivos, la innovación se configura como una práctica transformadora que implica creatividad, co-producción de servicios y una visión estratégica de cambio a largo plazo. Esta distinción conceptual resulta fundamental para no trivializar la innovación educativa ni confundirla con procesos rutinarios de ajuste institucional.

Perspectivas contemporáneas de la innovación

En la actualidad, la innovación educativa se concibe desde perspectivas mucho más amplias y complejas que en décadas anteriores. Ya no se trata únicamente de introducir recursos tecnológicos o nuevos métodos de enseñanza, sino de repensar el sistema educativo en su conjunto como un ecosistema de aprendizaje que debe responder a los retos de la globalización, la digitalización, la sostenibilidad y la equidad. Rubalcaba (2022) sostiene que la innovación debe entenderse como un proceso de co-producción de servicios educativos, en el que docentes, estudiantes y gestores participan activamente en la construcción de prácticas transformadoras. Esta perspectiva rompe con la visión tradicional de cambios impuestos verticalmente y plantea la necesidad de un enfoque participativo y colaborativo.

Un primer eje contemporáneo es la multidimensionalidad de la innovación, que abarca las esferas pedagógica, curricular, tecnológica y de gestión institucional. Lomba, Fernández y Sousa (2022) enfatizan que estas dimensiones no deben analizarse de forma aislada, ya que la innovación educativa adquiere sentido solo cuando se articula de manera integral, generando cambios visibles en la experiencia de aprendizaje y en la cultura organizacional de la escuela. En este sentido, la innovación no es un fin en sí mismo, sino un medio para fortalecer la pertinencia y la calidad educativa.

Otro elemento clave es la vinculación de la innovación con la sostenibilidad y la resiliencia institucional. García-Hernández, Pérez y Moreno (2023) destacan que, en un mundo marcado por la volatilidad tecnológica y los cambios sociales acelerados, las innovaciones educativas deben diseñarse de manera que sean sostenibles en el tiempo y adaptables a las realidades locales. De lo contrario, corren el riesgo de convertirse en modas pasajeras sin impacto real en los aprendizajes.

Finalmente, una perspectiva contemporánea ineludible es la necesidad de articular la innovación con mecanismos de aseguramiento de la calidad. Benson, Brack y Smith (2024) señalan que, en entornos de aprendizaje híbridos y digitales, la innovación solo adquiere legitimidad cuando está acompañada de procesos de evaluación rigurosos que garanticen la efectividad de las propuestas. Esto implica que la innovación contemporánea no solo debe ser creativa y disruptiva, sino también medible, evaluable y transferible a otros contextos educativos.

De esta manera, las perspectivas actuales de la innovación educativa invitan a concebirla como un proceso participativo, multidimensional, sostenible y evaluable, capaz de generar cambios duraderos en la calidad percibida de los servicios educativos.

Dimensiones de la innovación educativa

Las dimensiones de la innovación educativa permiten comprender cómo este fenómeno se expresa de manera práctica en los distintos ámbitos de la vida escolar. Tal como señalan Lomba, Fernández y Sousa (2022), las innovaciones no pueden entenderse de forma aislada, sino como un conjunto de transformaciones articuladas que atraviesan la pedagogía, el currículo, la tecnología y la gestión institucional. Estas dimensiones ofrecen un marco analítico que facilita el estudio empírico de la innovación y su relación con la calidad educativa percibida.

Dimensión pedagógica: metodologías activas, aprendizaje colaborativo, gamificación

La dimensión pedagógica se refiere a los cambios que se producen en las prácticas de enseñanza y en las estrategias de aprendizaje que los docentes implementan en el aula. Desde una perspectiva contemporánea, innovar pedagógicamente significa superar los métodos tradicionales centrados en la transmisión de contenidos y avanzar hacia enfoques que promuevan la participación activa del estudiante en su propio proceso de aprendizaje (Rubalcaba, 2022).

En este sentido, las metodologías activas representan uno de los ejes más destacados de la innovación pedagógica. Estas incluyen el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje-servicio y el aprendizaje invertido (flipped classroom), que buscan situar al estudiante como protagonista y fomentar competencias transversales como el pensamiento crítico, la creatividad y la resolución de problemas (Lomba et al., 2022).

Asimismo, el aprendizaje colaborativo constituye una estrategia central en esta dimensión. Benson, Brack y Smith (2024) subrayan que el trabajo en equipos pequeños, guiado por metas compartidas y con responsabilidad individual y grupal, incrementa la motivación, fortalece las habilidades sociales y genera un clima positivo de aprendizaje. Este enfoque responde también a la necesidad de preparar a los estudiantes para contextos laborales y sociales donde la cooperación resulta indispensable.

Por último, la gamificación y el uso de dinámicas lúdicas en la enseñanza han adquirido gran relevancia en la última década como recursos para aumentar el compromiso y la retención de los aprendizajes. García-Hernández, Pérez y Moreno (2023) sostienen que la incorporación de elementos del juego no solo incrementa la motivación, sino que también facilita la apropiación de competencias en entornos

diversos, siempre que su aplicación sea pedagógicamente intencional y no superficial.

La dimensión pedagógica de la innovación educativa refleja un cambio de paradigma que coloca al docente en el centro del proceso formativo, promoviendo aprendizajes más significativos y contextualmente relevantes. Esta perspectiva resulta clave en el análisis de la relación entre innovación y calidad educativa, puesto que la percepción de los docentes sobre la calidad de su formación depende en gran medida de las prácticas pedagógicas que experimentan.

Dimensión curricular: flexibilidad, pertinencia cultural y contextualización curricular

El currículo constituye el eje organizador de los aprendizajes y, en consecuencia, su innovación resulta indispensable para garantizar que la educación responda a los desafíos del siglo XXI. En este sentido, la dimensión curricular de la innovación educativa se concibe como un proceso de revisión y transformación de los programas de estudio, orientado a que sean más flexibles, pertinentes y contextualizados. Este enfoque reconoce que el currículo no es un documento estático, sino un proyecto cultural y pedagógico en constante construcción (Lomba, Fernández & Sousa, 2022).

Un primer aspecto central es la flexibilidad curricular, entendida como la capacidad de reorganizar objetivos, contenidos y metodologías para ajustarse a las necesidades cambiantes de los estudiantes y a las demandas sociales emergentes. Esta flexibilidad permite, por ejemplo, integrar competencias transversales como la digitalización, la sostenibilidad o la ciudadanía global. Rubalcaba (2022) subraya que la co-producción curricular, en la que docentes, estudiantes y comunidad participan, se convierte en una estrategia clave para legitimar los procesos innovadores y lograr que estos respondan a expectativas reales y no solo a estándares normativos.

La pertinencia cultural es otro de los pilares de esta dimensión. En países con gran diversidad sociocultural, como el Perú, innovar curricularmente implica integrar la cosmovisión, lengua y tradiciones locales al proceso educativo. García-Hernández, Pérez y Moreno (2023) destacan que la incorporación de contenidos vinculados a la sostenibilidad y al respeto por la diversidad cultural contribuye a que los estudiantes perciban la educación como significativa y relevante, lo cual refuerza su motivación y compromiso con el aprendizaje. De esta forma, el currículo innovador no se limita a replicar modelos universales, sino que se adapta y reconoce las particularidades del entorno.

Asimismo, la contextualización curricular representa la capacidad de adaptar el diseño de los programas educativos a los retos contemporáneos. Ello implica la incorporación de problemáticas actuales como el cambio climático, la transformación digital, la equidad de género o la justicia social dentro de las experiencias de aprendizaje. Benson, Brack y Smith (2024) sostienen que para que esta contextualización sea efectiva, debe ir acompañada de procesos de aseguramiento de la calidad que permitan evaluar su impacto real en la formación estudiantil. En este marco, el currículo deja de ser una lista de contenidos rígidos para convertirse en una propuesta dinámica, orientada a formar ciudadanos críticos y competentes.

Por otro lado, la innovación curricular no puede desvincularse de los procesos de evaluación y retroalimentación, pues estas prácticas garantizan que los ajustes realizados generen aprendizajes significativos y sostenibles. Según Lomba et al. (2022), la evaluación debe ser entendida no como un mecanismo de control, sino como un recurso de mejora continua que retroalimente la pertinencia de los cambios curriculares. Esta visión convierte al currículo en un espacio vivo de construcción pedagógica que integra innovación, calidad y participación.

La dimensión curricular de la innovación educativa refleja un compromiso por diseñar propuestas formativas flexibles, culturalmente pertinentes y contextualizadas, que trasciendan los límites de la uniformidad y respondan de manera concreta a las necesidades de los docentes y de la sociedad. Su adecuada implementación no solo transforma la práctica pedagógica, sino que también incide directamente en la percepción de la calidad educativa, al conectar la formación con la realidad y las expectativas de los actores involucrados.

Dimensión tecnológica: incorporación de TIC, plataformas digitales y entornos híbridos

La dimensión tecnológica de la innovación educativa representa uno de los campos de mayor transformación en las últimas décadas. La incorporación de tecnologías de la información y la comunicación (TIC), el uso de plataformas digitales y el desarrollo de entornos híbridos de aprendizaje han modificado profundamente la manera en que se enseña y se aprende. En este contexto, la innovación no se limita a la adopción de herramientas digitales, sino que implica su integración pedagógica estratégica, de modo que contribuyan efectivamente al desarrollo de competencias, a la motivación y a la percepción de calidad del proceso educativo (Rubalcaba, 2022).

En primer lugar, la incorporación de TIC ha permitido diversificar las experiencias de enseñanza y aprendizaje. Recursos como simuladores, aplicaciones móviles, pizarras digitales y entornos virtuales potencian la participación activa de los estudiantes y facilitan procesos de personalización del aprendizaje. Lomba, Fernández y Sousa (2022) destacan que el valor innovador de las TIC no radica en su presencia aislada, sino en cómo se integran en el diseño pedagógico para enriquecer la experiencia educativa. En este sentido, la innovación tecnológica requiere de docentes capacitados y conscientes de los fines pedagógicos que guían su uso.

Un segundo aspecto es el uso de plataformas digitales, que se consolidaron como herramientas esenciales para la gestión de contenidos y el seguimiento del aprendizaje. Estas plataformas permiten almacenar recursos, organizar actividades, evaluar de manera formativa y generar retroalimentación inmediata. García-Hernández, Pérez y Moreno (2023) señalan que la sostenibilidad de las innovaciones digitales depende de que las plataformas sean accesibles, intuitivas y adaptables a distintos contextos escolares, especialmente en regiones donde persisten brechas de conectividad y equipamiento.

Asimismo, la dimensión tecnológica incluye el desarrollo de entornos híbridos de aprendizaje, donde se combinan experiencias presenciales y virtuales. Benson, Brack y Smith (2024) sostienen que los modelos híbridos pueden incrementar la flexibilidad y la autonomía de los estudiantes, siempre que estén acompañados de mecanismos de aseguramiento de calidad que garanticen la coherencia pedagógica entre ambos entornos. Estos modelos no solo amplían el acceso a la educación, sino que también generan nuevas dinámicas en la relación docente-estudiante, lo que influye directamente en la percepción de calidad del servicio educativo.

Por último, es importante señalar que la innovación tecnológica no está exenta de limitaciones y desafíos. Entre ellos destacan la desigualdad en el acceso a los recursos, la resistencia al cambio por parte de algunos docentes y la falta de políticas institucionales que regulen y acompañen la implementación de estas herramientas (García-Hernández et al., 2023). Superar estos obstáculos exige una visión integral que vincule la inversión en infraestructura tecnológica con la formación continua de los actores educativos y con políticas claras de innovación sostenida.

La dimensión tecnológica de la innovación educativa constituye un eje estratégico en la transformación de la escuela contemporánea. Su impacto se refleja no

solo en la manera de enseñar, sino también en la percepción que los estudiantes y docentes construyen sobre la calidad educativa, en tanto introduce nuevas formas de interacción, evaluación y aprendizaje.

Dimensión de gestión institucional: liderazgo, cultura organizacional, proyectos de innovación

La innovación educativa no se limita al ámbito pedagógico, curricular o tecnológico, sino que también involucra la gestión institucional, entendida como el conjunto de procesos organizativos, estratégicos y culturales que sostienen la vida escolar. Esta dimensión resulta clave, ya que determina las condiciones necesarias para que las innovaciones puedan implementarse, consolidarse y sostenerse en el tiempo. Como afirman Lomba, Fernández y Sousa (2022), una escuela innovadora no se define únicamente por sus prácticas docentes, sino por una cultura organizacional abierta al cambio y por la existencia de liderazgos capaces de articular esfuerzos colectivos.

El primer eje de esta dimensión es el liderazgo escolar, el cual se reconoce como un factor determinante en la promoción y sostenibilidad de la innovación. Rubalcaba (2022) sostiene que los líderes educativos deben actuar como mediadores en la co-producción de servicios, facilitando espacios de participación para que docentes, estudiantes y comunidad contribuyan a la construcción de prácticas innovadoras. Este liderazgo trasciende el enfoque administrativo tradicional y se centra en movilizar recursos, generar confianza y alinear la innovación con los objetivos estratégicos de la institución.

Un segundo aspecto esencial es la cultura organizacional, que constituye el clima y los valores compartidos dentro de la institución. Según Benson, Brack y Smith (2024), la cultura de innovación se fortalece cuando existe un entorno que valora la creatividad, la colaboración y la evaluación continua de las prácticas. En este sentido,

una gestión institucional innovadora promueve la experimentación y reduce las resistencias al cambio, generando un ambiente en el que las propuestas de innovación no son percibidas como imposiciones, sino como oportunidades de mejora.

El tercer componente lo constituyen los proyectos de innovación institucional, que funcionan como estrategias concretas para materializar la innovación en el día a día escolar. Estos proyectos pueden estar orientados a la mejora de la convivencia, la implementación de metodologías activas, el uso de recursos digitales o el fortalecimiento de la vinculación con la comunidad. García-Hernández, Pérez y Moreno (2023) destacan que los proyectos de innovación más exitosos son aquellos diseñados con criterios de sostenibilidad y pertinencia, capaces de adaptarse a los cambios del entorno sin perder su impacto a largo plazo.

Finalmente, la gestión institucional también debe considerar los mecanismos de aseguramiento de la calidad, pues toda innovación debe ser monitoreada y evaluada para garantizar su efectividad. Esto implica articular procesos de planeamiento estratégico, rendición de cuentas y mejora continua, de manera que la innovación no se convierta en un conjunto de acciones aisladas, sino en un proceso estructural integrado en la misión y visión de la escuela (Benson et al., 2024).

La dimensión de gestión institucional de la innovación educativa se traduce en la capacidad de los líderes escolares para impulsar cambios, en la consolidación de una cultura organizacional favorable y en la ejecución de proyectos sostenibles que, de manera articulada, fortalecen la percepción de calidad educativa y la relevancia de la institución en su comunidad.

Factores que impulsan y limitan la innovación

La innovación educativa no ocurre de manera espontánea, sino que depende de una serie de factores internos y externos que pueden favorecerla o dificultarla. Estos

factores se encuentran relacionados con el perfil de los docentes, la cultura institucional, la disponibilidad de recursos, las políticas educativas y las condiciones socioeconómicas del contexto. Como sostienen Lomba, Fernández y Sousa (2022), la capacidad de una institución escolar para innovar está estrechamente vinculada con la interacción de estos elementos, que pueden potenciar las iniciativas o, por el contrario, frenarlas. Identificar estos factores es clave para comprender por qué algunas experiencias de innovación logran consolidarse como prácticas sostenibles, mientras que otras quedan como intentos aislados sin impacto real en la calidad percibida de la educación.

Formación docente y desarrollo profesional

Uno de los factores más influyentes en la innovación educativa es la formación docente y las oportunidades de desarrollo profesional. Los docentes constituyen los agentes principales de la transformación en el aula, y su disposición a innovar está directamente relacionada con las competencias que poseen y con las experiencias formativas que han recibido. Rubalcaba (2022) destaca que la innovación requiere de docentes capaces de asumir un rol activo en la co-producción de los procesos educativos, lo que demanda no solo conocimientos técnicos, sino también habilidades de gestión del cambio y creatividad pedagógica.

La formación inicial de los docentes representa un punto de partida esencial, pero insuficiente para sostener procesos de innovación en el tiempo. García-Hernández, Pérez y Moreno (2023) subrayan que la actualización continua y la capacitación en nuevas metodologías, tecnologías y estrategias didácticas son imprescindibles para que los docentes logren integrar prácticas innovadoras en sus aulas. Sin este acompañamiento, la innovación corre el riesgo de convertirse en un discurso sin aplicación real.

Además, el desarrollo profesional docente debe orientarse hacia la construcción de comunidades de aprendizaje y redes colaborativas que permitan compartir experiencias y reflexionar sobre la práctica pedagógica. Benson, Brack y Smith (2024) señalan que estas comunidades favorecen la sostenibilidad de la innovación, ya que generan un entorno de apoyo mutuo, reducen la resistencia al cambio y permiten evaluar colectivamente los resultados de las prácticas implementadas.

En este marco, la formación docente y el desarrollo profesional no deben concebirse como acciones puntuales, sino como procesos permanentes que fortalecen la capacidad de los educadores para adaptarse a contextos cambiantes y liderar transformaciones pedagógicas. La inversión en este aspecto constituye, por tanto, un factor determinante para impulsar innovaciones educativas que incidan positivamente en la percepción de calidad.

Cultura institucional y apertura al cambio

La cultura institucional constituye uno de los factores más determinantes en la promoción o limitación de la innovación educativa. Esta se entiende como el conjunto de valores, creencias, prácticas y normas que orientan la vida escolar y definen cómo los actores educativos perciben y asumen los cambios. Lomba, Fernández y Sousa (2022) sostienen que la innovación difícilmente prospera en instituciones con culturas rígidas y conservadoras, donde predomina la resistencia a modificar las rutinas establecidas. Por el contrario, cuando existe una cultura abierta al cambio, caracterizada por la confianza, la colaboración y la disposición a experimentar, las innovaciones tienen mayores probabilidades de consolidarse y perdurar en el tiempo.

La apertura al cambio institucional depende en gran medida de las actitudes colectivas hacia la creatividad y la experimentación pedagógica. Rubalcaba (2022) explica que la innovación educativa debe ser concebida como un proceso de co-

producción, donde todos los actores -directivos, docentes, estudiantes y familias- participan activamente en la construcción de nuevas prácticas. Esta visión requiere abandonar el modelo vertical y jerárquico de la gestión escolar, para avanzar hacia formas más participativas en las que el error no sea penalizado, sino asumido como parte del proceso de aprendizaje organizacional.

La investigación empírica muestra que la cultura de innovación se fortalece cuando existe un clima organizacional positivo que fomente la confianza y el apoyo mutuo. Benson, Brack y Smith (2024) destacan que, en contextos híbridos y digitales, el aseguramiento de la calidad no depende únicamente de estándares técnicos, sino de la capacidad institucional para generar espacios de diálogo y cooperación entre los actores. Esto significa que la apertura al cambio no se limita a aceptar nuevas tecnologías o metodologías, sino que implica transformar las dinámicas internas de la organización para garantizar la coherencia entre las innovaciones y los objetivos institucionales.

Por otro lado, la falta de apertura al cambio puede convertirse en una de las principales barreras para la innovación. García-Hernández, Pérez y Moreno (2023) advierten que muchas iniciativas innovadoras fracasan no por deficiencias técnicas, sino por la resistencia de la institución a integrar cambios sostenibles en su cultura. La ausencia de compromiso colectivo, la desconfianza hacia las nuevas prácticas y la falta de incentivos adecuados tienden a generar procesos de innovación superficiales, que no impactan en la percepción de la calidad educativa.

La cultura institucional y la apertura al cambio actúan como un factor transversal que puede impulsar o limitar la innovación educativa. Una institución con valores de colaboración, apertura y confianza puede convertirse en un terreno fértil para las transformaciones, mientras que aquellas con culturas rígidas o fragmentadas corren

el riesgo de ver frustrados sus intentos innovadores, incluso contando con recursos materiales o tecnológicos.

Recursos materiales, tecnológicos y financieros

Los recursos constituyen un factor esencial en el impulso o limitación de la innovación educativa. Sin la disponibilidad adecuada de infraestructura material, tecnología pertinente y financiamiento sostenido, las iniciativas de innovación corren el riesgo de convertirse en acciones aisladas, sin capacidad de consolidarse en el tiempo. Lomba, Fernández y Sousa (2022) enfatizan que el acceso a recursos materiales y tecnológicos es un prerrequisito para que las innovaciones trasciendan el plano discursivo y se transformen en prácticas concretas dentro del aula y de la gestión institucional.

En primer lugar, los recursos materiales abarcan desde los espacios físicos - aulas, laboratorios, bibliotecas- hasta los insumos básicos necesarios para el funcionamiento escolar. Una infraestructura adecuada crea condiciones para implementar metodologías activas y colaborativas, mientras que su ausencia puede limitar la creatividad docente y reducir la percepción de calidad educativa. García-Hernández, Pérez y Moreno (2023) destacan que el déficit en recursos materiales es uno de los principales obstáculos en instituciones de regiones vulnerables, donde incluso las propuestas innovadoras mejor diseñadas encuentran dificultades para sostenerse.

En segundo lugar, los recursos tecnológicos se han convertido en el núcleo de las innovaciones educativas contemporáneas. La disponibilidad de dispositivos, conectividad estable y software especializado son factores que potencian el aprendizaje híbrido y el uso de plataformas digitales. Sin embargo, Rubalcaba (2022) advierte que el valor de estos recursos depende de su integración pedagógica y de la formación de

los docentes para utilizarlos con sentido crítico. La tecnología, por sí sola, no garantiza innovación; requiere ser articulada a un proyecto educativo coherente y sostenido en el tiempo.

El tercer aspecto lo constituyen los recursos financieros, ya que toda innovación educativa requiere de inversión para su diseño, implementación y evaluación. Benson, Brack y Smith (2024) señalan que, en entornos digitales y de aprendizaje híbrido, la sostenibilidad de las innovaciones depende en gran medida de presupuestos claros, planes de financiamiento y mecanismos de aseguramiento de la calidad. Sin financiamiento estable, muchas instituciones quedan sujetas a proyectos temporales, lo que impide consolidar una cultura organizacional innovadora.

En este sentido, los recursos materiales, tecnológicos y financieros no actúan de forma aislada, sino en interdependencia. Una institución puede disponer de financiamiento, pero si no asegura infraestructura pertinente o formación para el uso de la tecnología, la innovación no prosperará. Por ello, los recursos deben entenderse como un sistema de apoyo integral que condiciona la viabilidad y el impacto de cualquier propuesta innovadora en la percepción de la calidad educativa.

Políticas educativas nacionales y regionales

Las políticas educativas nacionales y regionales desempeñan un rol determinante en la consolidación o limitación de los procesos de innovación en las instituciones escolares. Estas políticas establecen los marcos normativos, los lineamientos curriculares y las estrategias de financiamiento que guían la acción de los centros educativos. Lomba, Fernández y Sousa (2022) sostienen que la capacidad de una escuela para innovar no depende únicamente de la iniciativa interna de los docentes o directivos, sino también de la existencia de políticas públicas que promuevan la autonomía institucional, la experimentación pedagógica y la flexibilidad curricular.

En el ámbito nacional, las políticas educativas suelen orientarse a garantizar estándares de calidad, equidad y acceso, lo que constituye una base necesaria pero no suficiente para impulsar la innovación. Rubalcaba (2022) advierte que, en muchos casos, las reformas normativas se enfocan en la expansión de la cobertura educativa sin prestar la debida atención a la creación de ecosistemas de innovación sostenibles. De allí la importancia de que las políticas no se limiten a establecer metas cuantitativas, sino que fomenten el desarrollo de capacidades locales para diseñar y sostener proyectos innovadores.

En el nivel regional, las políticas adquieren un matiz particular, ya que buscan responder a las necesidades y diversidades culturales, lingüísticas y socioeconómicas de cada territorio. García-Hernández, Pérez y Moreno (2023) destacan que las políticas regionales efectivas son aquellas que articulan la innovación con la pertinencia cultural, promoviendo programas que reconozcan la identidad local y a la vez potencien el uso de tecnologías y metodologías contemporáneas. Este equilibrio entre lo local y lo global resulta clave para que la innovación sea percibida como significativa y para que impacte positivamente en la percepción de la calidad educativa.

Asimismo, las políticas educativas deben garantizar recursos financieros y mecanismos de evaluación que permitan sostener la innovación en el tiempo. Benson, Brack y Smith (2024) subrayan que la legitimidad de las políticas de innovación depende de su articulación con sistemas de aseguramiento de la calidad, de manera que las iniciativas no queden reducidas a proyectos piloto temporales, sino que se consoliden como prácticas permanentes. Esto implica también promover la participación activa de las comunidades escolares en la formulación de políticas, lo que fortalece la gobernanza y genera mayor apropiación de los cambios.

Las políticas educativas nacionales y regionales son un factor estratégico que

puede impulsar o limitar la innovación en las instituciones escolares. Su efectividad depende de la capacidad para equilibrar normatividad con flexibilidad, cobertura con pertinencia, y financiamiento con sostenibilidad. Una política que logre este equilibrio no solo favorece la innovación, sino que también mejora la percepción de la calidad educativa al generar confianza en los procesos de transformación institucional.

Modelos y marcos teóricos de innovación educativa

La innovación educativa, al ser un fenómeno complejo y multidimensional, no puede comprenderse únicamente desde la práctica empírica; requiere también de modelos y marcos teóricos que orienten su análisis e implementación. Estos modelos permiten conceptualizar la innovación más allá de la incorporación de nuevas tecnologías o metodologías, situándola como un proceso estratégico y sostenido de transformación institucional. Según Lomba, Fernández y Sousa (2022), la innovación en educación debe estudiarse desde perspectivas teóricas que integren lo pedagógico, lo curricular, lo tecnológico y lo organizacional, dado que cada dimensión interactúa con las demás en la construcción de una cultura escolar innovadora.

En este sentido, los marcos teóricos han evolucionado desde enfoques centrados en la modernización tecnológica hacia concepciones más integrales, vinculadas a la sostenibilidad, la co-producción de servicios y la mejora continua de la calidad. Rubalcaba (2022) plantea que los modelos contemporáneos de innovación educativa entienden el proceso como un sistema dinámico en el que participan múltiples actores, lo cual implica reconocer que la innovación no se impone de manera vertical, sino que emerge de interacciones colectivas.

Asimismo, García-Hernández, Pérez y Moreno (2023) señalan que los modelos actuales enfatizan la necesidad de integrar la innovación con la sostenibilidad y la equidad, para evitar que se convierta en un fenómeno pasajero o excluyente. Del mismo

modo, Benson, Brack y Smith (2024) destacan que cualquier marco teórico de innovación debe contemplar mecanismos de aseguramiento de la calidad, especialmente en entornos híbridos y digitales, donde los procesos innovadores requieren ser evaluados con rigor.

En suma, los modelos y marcos teóricos de la innovación educativa proporcionan un andamiaje conceptual que permite explicar cómo surgen, se desarrollan y se consolidan las prácticas innovadoras. Estos marcos no solo describen procesos, sino que también ofrecen criterios para evaluar su impacto en la calidad percibida de la educación, aspecto central en esta investigación.

Innovación como co-producción de servicios

Uno de los marcos conceptuales más relevantes en el estudio de la innovación educativa es el que la concibe como un proceso de co-producción de servicios. Esta perspectiva, desarrollada por Rubalcaba (2022), sostiene que la innovación en educación no puede entenderse como un producto diseñado e impuesto desde instancias externas, sino como un servicio construido conjuntamente por los diferentes actores de la comunidad educativa. En este modelo, docentes, estudiantes, familias y directivos participan activamente en la creación, adaptación y sostenibilidad de las prácticas innovadoras.

La co-producción implica que la innovación educativa no es un bien estático, sino un proceso relacional y dinámico. Lomba, Fernández y Sousa (2022) afirman que las escuelas innovadoras son aquellas que logran movilizar a su comunidad para generar cambios compartidos, donde las decisiones no dependen únicamente de los directivos o de las políticas, sino que emergen de la interacción colectiva. Este enfoque resalta el papel del docente como facilitador y del estudiante como co-creador del aprendizaje, lo cual transforma radicalmente las dinámicas tradicionales de la enseñanza.

Además, la innovación como co-producción permite vincularse estrechamente con la percepción de calidad educativa. Cuando los estudiantes y las familias participan en el diseño de proyectos innovadores, se incrementa su sentido de pertenencia y su valoración positiva hacia la institución. Benson, Brack y Smith (2024) destacan que la legitimidad de las innovaciones está condicionada no solo por su calidad técnica, sino por el grado de apropiación que logran entre los usuarios del servicio educativo.

Finalmente, la co-producción ofrece un marco sostenible, ya que reduce la resistencia al cambio y promueve la continuidad de los proyectos más allá de coyunturas específicas. García-Hernández, Pérez y Moreno (2023) señalan que las innovaciones co-producidas tienen mayores posibilidades de perdurar, dado que se construyen sobre consensos colectivos y responden a necesidades reales de la comunidad escolar. En este sentido, concebir la innovación educativa como co-producción de servicios no solo amplía su dimensión teórica, sino que también refuerza su vínculo con la calidad percibida, núcleo central de la presente investigación.

Mapas de innovación escolar

Los mapas de innovación escolar constituyen un marco teórico y metodológico que permite identificar, organizar y visualizar las distintas dimensiones, procesos y resultados de la innovación en una institución educativa. Este enfoque reconoce que la innovación no es un fenómeno lineal ni aislado, sino un entramado de prácticas que atraviesan lo pedagógico, lo curricular, lo tecnológico y lo organizacional, y que requieren ser analizadas de manera articulada. Según Lomba, Fernández y Sousa (2022), los mapas de innovación permiten comprender la innovación como un proceso integral, en el que cada componente se conecta con otros, generando dinámicas de cambio sostenido.

Una de las principales funciones de los mapas de innovación es diagnosticar el

estado actual de la institución escolar en términos de prácticas innovadoras. Este diagnóstico permite reconocer fortalezas y debilidades, identificar áreas con mayor apertura al cambio y detectar las barreras que obstaculizan los procesos de transformación. Rubalcaba (2022) resalta que este enfoque ayuda a evitar visiones fragmentadas de la innovación, al mostrar cómo las prácticas pedagógicas, las políticas de gestión y el uso de recursos interactúan en la construcción de un ecosistema escolar innovador.

Asimismo, los mapas de innovación cumplen un papel estratégico en la planificación y evaluación. Benson, Brack y Smith (2024) sostienen que contar con una representación sistemática de las áreas innovadoras facilita el diseño de planes de mejora coherentes y la implementación de mecanismos de aseguramiento de calidad. Esto se traduce en la posibilidad de monitorear el impacto de las innovaciones sobre la percepción de los docentes respecto a la calidad educativa, un aspecto central en investigaciones como la presente.

En la práctica, los mapas de innovación escolar también promueven la participación de la comunidad educativa, ya que permiten visualizar de manera clara los proyectos en curso y sus interrelaciones. García-Hernández, Pérez y Moreno (2023) afirman que este tipo de herramientas genera mayor apropiación por parte de los actores escolares, al brindarles un marco de referencia común para comprender el valor de las iniciativas innovadoras. Además, refuerzan la sostenibilidad de las propuestas, ya que hacen posible alinear los esfuerzos individuales con los objetivos colectivos de la institución.

Los mapas de innovación escolar son una herramienta conceptual y práctica que ayuda a las instituciones a comprender y gestionar de manera integral los procesos innovadores. Su valor radica en que permiten articular diagnóstico, planificación,

evaluación y participación comunitaria, fortaleciendo así la percepción de la calidad educativa y contribuyendo a la consolidación de una cultura escolar abierta al cambio.

Enfoques de aseguramiento de calidad en entornos innovadores

La innovación educativa, para ser sostenible y generar impacto real en la percepción de la calidad, necesita estar acompañada de enfoques de aseguramiento de la calidad que permitan evaluar, monitorear y retroalimentar las prácticas implementadas. El aseguramiento de la calidad no debe entenderse únicamente como un proceso de fiscalización externa, sino como un conjunto de mecanismos internos y participativos que garantizan la pertinencia, efectividad y sostenibilidad de la innovación. Benson, Brack y Smith (2024) destacan que, en contextos de aprendizaje híbrido y digital, el aseguramiento de la calidad se convierte en un eje estratégico, ya que la diversidad de metodologías y entornos requiere marcos claros de evaluación y mejora continua.

En este marco, el aseguramiento de la calidad debe integrar criterios pedagógicos, tecnológicos, institucionales y culturales. Lomba, Fernández y Sousa (2022) señalan que las escuelas innovadoras no solo incorporan cambios metodológicos, sino que también desarrollan sistemas de autoevaluación que permiten valorar el impacto de estas innovaciones en los aprendizajes y en la satisfacción de los estudiantes. Dichos sistemas fortalecen la transparencia y generan confianza entre los actores educativos, quienes perciben que la innovación no es improvisación, sino un proceso planificado y monitoreado.

Rubalcaba (2022) plantea que el aseguramiento de la calidad en entornos innovadores debe concebirse como un proceso de co-producción, en el cual participan docentes, estudiantes, familias y directivos. Esta perspectiva favorece la legitimidad de las innovaciones, dado que los criterios de calidad no se imponen de manera vertical,

sino que se construyen colectivamente. Al mismo tiempo, permite alinear las expectativas de los distintos actores y fomentar una cultura institucional que valore la evaluación como oportunidad de mejora.

Por su parte, García-Hernández, Pérez y Moreno (2023) subrayan la necesidad de vincular los enfoques de calidad con la sostenibilidad educativa, asegurando que las innovaciones no sean proyectos aislados de corta duración, sino prácticas integradas a la estructura organizacional de la institución. Esto implica implementar evaluaciones periódicas, retroalimentación sistemática y mecanismos de ajuste continuo que mantengan la coherencia entre innovación y calidad.

Los enfoques de aseguramiento de la calidad en entornos innovadores buscan garantizar que las transformaciones educativas respondan a criterios de pertinencia, eficacia y sostenibilidad. Su aplicación fortalece no solo la implementación de prácticas innovadoras, sino también la percepción de calidad educativa, ya que los actores confían en que la innovación está respaldada por procesos serios de evaluación y mejora continua.

Evidencias empíricas en innovación educativa

El estudio de la innovación educativa no puede limitarse a perspectivas conceptuales o normativas; requiere también de la revisión de evidencias empíricas que muestran cómo estas transformaciones se materializan en distintos contextos. La sistematización de experiencias permite identificar las condiciones que favorecen la innovación, los obstáculos que la limitan y los impactos concretos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Lomba, Fernández y Sousa (2022) señalan que el análisis empírico resulta indispensable para diferenciar entre innovaciones superficiales - centradas únicamente en introducir cambios puntuales- y aquellas que generan una transformación estructural en la cultura escolar.

Asimismo, los estudios empíricos permiten observar la relación entre innovación y calidad percibida. Rubalcaba (2022) enfatiza que la co-producción de innovaciones, cuando se evalúa en la práctica, muestra efectos positivos en la motivación de los docentes, en la participación estudiantil y en la satisfacción de las familias con los servicios educativos. Estos hallazgos resaltan que la innovación no es un fin en sí mismo, sino un medio para mejorar la experiencia educativa y fortalecer la confianza en la institución.

Además, las evidencias empíricas tienen un valor comparativo: al analizar casos de diferentes regiones del mundo, es posible identificar tendencias globales y al mismo tiempo reconocer la diversidad de enfoques. Benson, Brack y Smith (2024) destacan que los entornos híbridos de aprendizaje ofrecen un campo fértil para observar la innovación, ya que han obligado a las instituciones a replantear su modelo pedagógico y a diseñar mecanismos de aseguramiento de la calidad. De igual modo, García-Hernández, Pérez y Moreno (2023) muestran que la sostenibilidad de las innovaciones está estrechamente vinculada a políticas inclusivas y a la capacidad de los centros para responder a su contexto cultural y social.

En este sentido, las evidencias empíricas en innovación educativa constituyen un puente entre la teoría y la práctica, aportando datos concretos que nutren el análisis académico y facilitan la elaboración de propuestas contextualizadas.

Casos internacionales (Europa, Asia, América Latina)

Los casos internacionales ofrecen un panorama amplio sobre cómo se ha implementado la innovación educativa en distintos contextos geográficos y culturales. En Europa, diversos países han desarrollado políticas de apoyo a las escuelas innovadoras. Lomba, Fernández y Sousa (2022), en su estudio sobre “mapas de innovación escolar”, identificaron experiencias en España y Portugal donde la

innovación se articula en torno a proyectos interdisciplinarios, la personalización del aprendizaje y el uso intensivo de tecnologías digitales. Estos casos evidencian que la innovación se fortalece cuando existe una cultura institucional abierta al cambio y marcos normativos que favorecen la flexibilidad curricular.

En Asia, las innovaciones suelen estar asociadas a la incorporación de tecnologías avanzadas y a la búsqueda de altos estándares de rendimiento estudiantil. Rubalcaba (2022) menciona que en países como Singapur y Corea del Sur, la innovación se ha concebido como un servicio co-producido, donde el Estado, las instituciones educativas y las familias participan activamente en el diseño de estrategias de mejora. Esto ha permitido consolidar sistemas de enseñanza altamente estructurados, aunque con riesgo de generar tensiones entre la presión por resultados y la necesidad de mantener espacios de creatividad.

En el caso de América Latina, la innovación educativa ha estado marcada por la búsqueda de pertinencia cultural y equidad social. García-Hernández, Pérez y Moreno (2023) destacan experiencias en México, Chile y Perú donde las innovaciones se han centrado en integrar la diversidad cultural y promover la sostenibilidad en el currículo escolar. Estas iniciativas muestran que, aun en contextos con limitaciones de recursos, la innovación puede consolidarse cuando responde a necesidades locales y cuenta con la participación activa de las comunidades escolares.

Finalmente, Benson, Brack y Smith (2024) evidencian que, en los tres continentes, la innovación educativa solo logra impacto sostenido cuando está acompañada de procesos de aseguramiento de calidad, que permiten evaluar su efectividad y garantizar su continuidad. Así, los casos internacionales aportan aprendizajes valiosos para comprender la diversidad de enfoques y la importancia de adaptar la innovación a cada contexto.

Innovaciones en instituciones de nivel secundaria

Las instituciones de nivel secundaria se han convertido en un espacio estratégico para la implementación de innovaciones educativas, debido a que en esta etapa los estudiantes consolidan competencias cognitivas, socioemocionales y digitales necesarias para su transición hacia la educación superior o el mundo laboral. Lomba, Fernández y Sousa (2022) señalan que la secundaria constituye un terreno fértil para la experimentación pedagógica, pues los adolescentes demandan metodologías más activas, entornos colaborativos y aprendizajes vinculados a su realidad social.

Entre las innovaciones más frecuentes en este nivel se encuentran las metodologías activas, como el aprendizaje basado en proyectos, la gamificación y el trabajo colaborativo. Estas estrategias promueven el protagonismo de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, fortaleciendo tanto sus habilidades académicas como socioemocionales. Rubalcaba (2022) resalta que, cuando estas metodologías se diseñan como procesos de co-producción, los resultados suelen ser más sostenibles, ya que involucran la participación activa de los estudiantes en la construcción de conocimientos y fomentan una percepción más positiva de la calidad educativa.

Otro campo de innovación relevante en secundaria es la incorporación de tecnologías digitales y plataformas híbridas. Benson, Brack y Smith (2024) destacan que las instituciones que han adoptado modelos blended learning han logrado mejorar la flexibilidad del aprendizaje y generar procesos de retroalimentación más inmediatos. Sin embargo, advierten que la efectividad de estas innovaciones depende de mecanismos de aseguramiento de la calidad que garanticen la coherencia pedagógica entre lo presencial y lo virtual, así como de la formación docente para su adecuada implementación.

En el contexto latinoamericano, García-Hernández, Pérez y Moreno (2023)

documentan experiencias en instituciones de secundaria donde la innovación se ha orientado hacia la sostenibilidad y la pertinencia cultural. Estos casos muestran cómo el currículo puede adaptarse para incluir problemáticas sociales y ambientales relevantes, promoviendo aprendizajes significativos y reforzando la vinculación de los estudiantes con su comunidad. A pesar de las limitaciones en recursos, estas iniciativas han demostrado que la innovación en secundaria es posible cuando existe compromiso institucional y participación activa de los actores escolares.

Las innovaciones en instituciones de nivel secundaria evidencian que la transformación educativa no se reduce a la incorporación de nuevas tecnologías, sino que requiere un enfoque integral que articule metodologías activas, pertinencia cultural y mecanismos de aseguramiento de la calidad. Estas experiencias empíricas refuerzan la idea de que la innovación educativa puede mejorar no solo los aprendizajes, sino también la percepción de la calidad del servicio educativo en esta etapa formativa crucial.

Impacto en la satisfacción y aprendizaje de los estudiantes

Uno de los aspectos más relevantes para evaluar la efectividad de la innovación educativa es su impacto en la satisfacción y el aprendizaje de los estudiantes. La innovación no debe considerarse únicamente como la introducción de nuevas herramientas o metodologías, sino como la capacidad de generar experiencias de aprendizaje que respondan a las necesidades, expectativas y contextos de los alumnos. En este sentido, la percepción de los estudiantes se convierte en un indicador clave de la calidad educativa, dado que refleja el grado de aceptación, motivación y confianza hacia las prácticas innovadoras (Lomba, Fernández & Sousa, 2022).

La satisfacción estudiantil está vinculada, en gran medida, a la pertinencia y la accesibilidad de las innovaciones. Rubalcaba (2022) señala que cuando las prácticas

educativas se co-producen con los estudiantes, se incrementa el sentido de pertenencia y la valoración positiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto se traduce en mayores niveles de motivación, compromiso y participación activa, factores que impactan directamente en los logros académicos y en la percepción de calidad del servicio educativo.

En términos de aprendizaje, las evidencias muestran que las innovaciones educativas basadas en metodologías activas -como el aprendizaje basado en proyectos, la gamificación o los entornos híbridos- contribuyen a mejorar la retención de conocimientos y el desarrollo de competencias transversales. Benson, Brack y Smith (2024) destacan que estas prácticas permiten una retroalimentación más inmediata y personalizable, lo que potencia la autorregulación y la autonomía del estudiante. Sin embargo, advierten que estos beneficios solo se materializan cuando las innovaciones están acompañadas de sistemas de aseguramiento de calidad que garanticen su coherencia pedagógica.

Por otro lado, García-Hernández, Pérez y Moreno (2023) subrayan que el impacto positivo de la innovación sobre el aprendizaje se amplifica cuando incorpora criterios de sostenibilidad y equidad, especialmente en contextos donde existen brechas socioeconómicas. Las innovaciones que integran estas dimensiones no solo mejoran el rendimiento académico, sino que también promueven un clima escolar inclusivo, fortaleciendo la percepción de justicia y satisfacción entre los estudiantes.

Las evidencias empíricas confirman que la innovación educativa tiene un impacto significativo en la satisfacción y el aprendizaje de los estudiantes, siempre que se diseñe de manera contextualizada, participativa y acompañada de mecanismos de calidad. Este impacto refuerza el vínculo entre innovación y percepción de calidad educativa, núcleo central de la presente investigación.

Percepción de la calidad educativa

Conceptualización de la calidad educativa percibida

El concepto de calidad educativa percibida se ha convertido en un eje central para comprender cómo los distintos actores -estudiantes, docentes, familias y comunidad- valoran los procesos de enseñanza-aprendizaje y la gestión institucional. A diferencia de los enfoques tradicionales que entendían la calidad exclusivamente como el cumplimiento de indicadores objetivos (infraestructura, tasas de aprobación, cobertura), la perspectiva de la percepción resalta la dimensión subjetiva de la experiencia educativa. Según Lomba, Fernández y Sousa (2022), las percepciones sobre la calidad están profundamente condicionadas por el contexto cultural, las expectativas de los actores y las oportunidades de participación en la vida escolar.

Rubalcaba (2022) añade que, en entornos innovadores, la percepción de calidad está asociada al grado de co-producción de los servicios educativos: cuando estudiantes y docentes participan activamente en el diseño de prácticas pedagógicas, se genera una valoración más positiva de la institución. Del mismo modo, Benson, Brack y Smith (2024) destacan que el aseguramiento de la calidad en escenarios híbridos o digitales requiere considerar no solo indicadores técnicos, sino también la satisfacción de los usuarios respecto a la pertinencia, accesibilidad y efectividad de las innovaciones aplicadas.

Por lo tanto, la conceptualización de la calidad educativa percibida implica integrar dos planos complementarios: por un lado, los criterios objetivos de calidad establecidos por organismos y políticas educativas; y por otro, las valoraciones subjetivas que realizan los actores involucrados en función de su experiencia cotidiana. Esta doble perspectiva es indispensable para entender la relación entre innovación educativa y calidad, eje central de la presente investigación.

Definición de calidad educativa

La calidad educativa se define como el grado en que el sistema educativo, sus instituciones y procesos cumplen con los objetivos de formación integral de los estudiantes, asegurando su pertinencia social, equidad y sostenibilidad. Desde un enfoque contemporáneo, no se limita a indicadores de rendimiento académico, sino que incorpora factores como la satisfacción de los actores, el clima institucional, la inclusión y la innovación pedagógica. Lomba, Fernández y Sousa (2022) sostienen que la calidad educativa debe concebirse como una construcción dinámica que integra dimensiones pedagógicas, curriculares, tecnológicas y de gestión.

En este sentido, Rubalcaba (2022) argumenta que la calidad no es un producto acabado, sino un servicio en constante co-producción entre docentes, estudiantes y comunidad, lo que implica que su definición depende tanto de estándares formales como de la experiencia vivida en el aula. Asimismo, Benson, Brack y Smith (2024) enfatizan que garantizar calidad en entornos híbridos requiere de procesos sistemáticos de aseguramiento, donde la innovación pedagógica se acompañe de mecanismos de monitoreo y retroalimentación.

De esta manera, la calidad educativa se entiende como un constructo multidimensional que conjuga criterios objetivos y percepciones subjetivas, vinculando resultados de aprendizaje con satisfacción, pertinencia cultural y sostenibilidad institucional. Esta visión es la que permite analizar la percepción de la calidad educativa, variable clave en el presente estudio.

Definición de calidad desde organismos internacionales (UNESCO, OCDE)

La noción de calidad educativa ha sido ampliamente discutida y definida por organismos internacionales como la UNESCO y la OCDE, los cuales han establecido marcos de referencia que orientan las políticas públicas y las prácticas institucionales a

nivel global. Estos organismos coinciden en que la calidad debe entenderse como un fenómeno multidimensional que abarca el acceso equitativo, la pertinencia cultural, la equidad de oportunidades, la eficacia en los aprendizajes y la sostenibilidad de los sistemas educativos.

En primer lugar, la UNESCO plantea que la calidad educativa no puede restringirse al rendimiento académico medido en pruebas estandarizadas, sino que debe comprender la formación integral de los estudiantes y el desarrollo de competencias para la vida. García-Hernández, Pérez y Moreno (2023) resaltan que, según la UNESCO, una educación de calidad implica garantizar aprendizajes significativos, relevantes y sostenibles, en los que la equidad y la inclusión sean principios rectores. Este enfoque sitúa la calidad en una dimensión ética, al reconocer el derecho de todos los estudiantes a una educación pertinente y transformadora.

Por su parte, la OCDE ha desarrollado indicadores comparativos que relacionan la calidad con la efectividad de los sistemas educativos, destacando el papel de la innovación, la gestión escolar y el aseguramiento de la calidad. Benson, Brack y Smith (2024) enfatizan que para la OCDE la calidad no se mide únicamente en función de los logros cognitivos, sino también de la capacidad de los sistemas para adaptarse a entornos cambiantes, implementar innovaciones pedagógicas y generar confianza social en los servicios educativos. Este planteamiento se traduce en políticas que buscan vincular calidad con competitividad y desarrollo social.

Tanto la UNESCO como la OCDE coinciden en que la calidad educativa es un constructo dinámico, donde la percepción de los actores adquiere creciente relevancia. Lomba, Fernández y Sousa (2022) sostienen que las instituciones deben atender simultáneamente los criterios internacionales y las valoraciones subjetivas de su comunidad para garantizar una educación que sea percibida como de calidad. Desde

esta perspectiva, la definición de calidad ofrecida por estos organismos contribuye a consolidar un marco conceptual que conecta innovación y satisfacción, elementos centrales en la presente investigación.

Diferencia entre calidad objetiva y calidad percibida

La discusión sobre la calidad educativa exige diferenciar entre dos dimensiones que, aunque complementarias, responden a lógicas distintas: la calidad objetiva y la calidad percibida. La primera se refiere a los estándares, indicadores y resultados medibles que permiten evaluar la efectividad de un sistema educativo, tales como tasas de aprobación, niveles de logro en pruebas estandarizadas, eficiencia en el uso de recursos o cobertura institucional. Estos indicadores ofrecen un marco de comparación y son utilizados por gobiernos, organismos internacionales y entes de acreditación para determinar si las instituciones cumplen con los parámetros mínimos de calidad establecidos (Benson, Brack & Smith, 2024).

En contraste, la calidad percibida hace referencia a la valoración subjetiva que los actores educativos -estudiantes, docentes, familias y comunidad- realizan en función de su experiencia cotidiana en la institución. Lomba, Fernández y Sousa (2022) sostienen que esta dimensión refleja aspectos como el clima escolar, la pertinencia de los contenidos, la relación entre docentes y estudiantes, la inclusión y el sentido de pertenencia generado en la comunidad educativa. De este modo, la calidad percibida no siempre coincide con los indicadores objetivos, ya que está influida por expectativas, contextos culturales y realidades socioeconómicas particulares.

La diferencia entre ambas perspectivas es clave para el análisis de la innovación educativa. Mientras que la calidad objetiva puede mostrar mejoras en resultados académicos, la calidad percibida puede no reflejar un cambio positivo si la comunidad escolar no se siente partícipe o si no percibe pertinencia en las innovaciones aplicadas.

Rubalcaba (2022) argumenta que la co-producción de los servicios educativos se convierte en un puente entre ambas dimensiones, ya que permite alinear los estándares técnicos con las percepciones de los usuarios, generando legitimidad en los procesos de transformación.

La calidad objetiva proporciona una mirada técnica y estandarizada de la educación, mientras que la calidad percibida ofrece una perspectiva vivencial y contextualizada. La integración de ambas dimensiones es fundamental para comprender la calidad como un constructo complejo y dinámico, especialmente cuando se analiza en relación con la innovación educativa y su impacto en la confianza y satisfacción de los actores escolares.

La calidad educativa como construcción subjetiva de los actores

La calidad educativa no puede comprenderse únicamente desde marcos normativos o estándares técnicos, ya que constituye también una construcción subjetiva elaborada por los distintos actores del proceso educativo. Esta perspectiva reconoce que estudiantes, docentes, familias y comunidades interpretan la calidad en función de sus experiencias, expectativas y contextos culturales, lo que genera percepciones diversas sobre lo que significa recibir una educación de calidad. Lomba, Fernández y Sousa (2022) sostienen que la innovación educativa adquiere legitimidad cuando responde a esas construcciones colectivas, pues son ellas las que determinan en gran medida la valoración de la institución y la confianza hacia sus procesos.

La subjetividad en torno a la calidad educativa se manifiesta en elementos como la satisfacción con los aprendizajes, la percepción del clima escolar, la pertinencia de los contenidos curriculares y la capacidad de la institución para atender necesidades sociales y emocionales. Rubalcaba (2022) argumenta que, desde el enfoque de la co-producción de servicios, la percepción de calidad se fortalece cuando los actores

participan activamente en la definición de proyectos innovadores, generando una apropiación que trasciende los indicadores cuantitativos. Así, la calidad deja de ser un atributo impuesto desde arriba y se convierte en una construcción colectiva que integra dimensiones emocionales, relacionales y culturales.

Este enfoque subjetivo no contradice la importancia de la calidad objetiva, sino que la complementa. Benson, Brack y Smith (2024) destacan que los sistemas de aseguramiento de calidad en entornos híbridos deben incluir indicadores cualitativos que recojan las percepciones de los estudiantes y docentes, dado que estas experiencias son claves para garantizar la sostenibilidad de las innovaciones. La percepción de justicia, equidad e inclusión en los procesos escolares, por ejemplo, influye directamente en la valoración global que hacen los actores sobre la institución.

García-Hernández, Pérez y Moreno (2023) refuerzan esta visión al señalar que la calidad percibida es especialmente significativa en contextos con limitaciones de recursos, donde los indicadores objetivos suelen mostrar carencias. En estos escenarios, la capacidad de la institución para generar un entorno inclusivo, motivador y culturalmente pertinente puede ser determinante para que la comunidad la perciba como de calidad, aun en ausencia de condiciones materiales óptimas.

La calidad educativa como construcción subjetiva de los actores subraya la importancia de reconocer y valorar las voces de quienes experimentan directamente los procesos escolares. Esta perspectiva ofrece una mirada más integral de la calidad, vinculándola con la innovación educativa y con la satisfacción de los actores, elementos centrales en esta investigación.

Dimensiones de la percepción de la calidad educativa

La percepción de la calidad educativa no es un constructo único ni homogéneo, sino que se expresa a través de múltiples dimensiones que abarcan aspectos objetivos y

subjetivos de la experiencia escolar. Estas dimensiones permiten comprender cómo los actores educativos valoran la institución, no solo desde los resultados de aprendizaje, sino también en función de las condiciones materiales, el entorno institucional, las interacciones humanas y la pertinencia del currículo. Lomba, Fernández y Sousa (2022) destacan que la innovación y la calidad educativa se encuentran vinculadas en la medida en que estas dimensiones logran integrarse armónicamente, generando una percepción de confianza y legitimidad hacia la institución.

El análisis de la percepción de calidad implica reconocer que los usuarios de los servicios educativos -docentes, estudiantes y familias- no valoran únicamente los indicadores oficiales, sino también elementos cotidianos como la disponibilidad de recursos, el trato recibido, la equidad en la atención o la seguridad en las instalaciones. Rubalcaba (2022) sostiene que la co-producción educativa contribuye a que estas dimensiones se construyan colectivamente, alinear expectativas y generar mayor satisfacción en la comunidad escolar. En este sentido, cada dimensión funciona como un lente a través del cual los actores evalúan la efectividad y pertinencia de la institución.

De acuerdo con Benson, Brack y Smith (2024), estas dimensiones se vuelven especialmente relevantes en entornos innovadores o híbridos, donde la calidad percibida depende tanto de la eficiencia de las plataformas y recursos digitales como de la capacidad de la institución para mantener procesos de acompañamiento, evaluación y aseguramiento continuo. Así, las dimensiones de la calidad educativa percibida se convierten en un marco de análisis indispensable para vincular innovación y calidad, e interpretar cómo los cambios implementados impactan en la experiencia educativa.

Calidad del servicio: infraestructura, recursos, atención administrativa

La primera dimensión de la percepción de la calidad educativa está asociada a

la calidad del servicio, entendida como el conjunto de condiciones materiales, logísticas y administrativas que hacen posible el desarrollo del proceso educativo. Esta dimensión abarca tres elementos centrales: infraestructura física, recursos materiales y tecnológicos, y atención administrativa. Según García-Hernández, Pérez y Moreno (2023), la infraestructura y los recursos son percibidos como un factor decisivo en la valoración de la calidad, ya que condicionan el ambiente de aprendizaje y la equidad de oportunidades para los estudiantes.

En el ámbito de la infraestructura, los actores valoran la disponibilidad y adecuación de aulas, laboratorios, bibliotecas, espacios deportivos y tecnológicos. Una institución con ambientes seguros, accesibles e inclusivos transmite confianza y genera una percepción positiva de calidad, incluso antes de evaluar resultados académicos. Lomba, Fernández y Sousa (2022) subrayan que la innovación educativa requiere espacios adaptados a metodologías activas y colaborativas, lo que refuerza la importancia de contar con infraestructura flexible y moderna.

En cuanto a los recursos materiales y tecnológicos, la percepción de calidad está vinculada a la disponibilidad de materiales didácticos, equipos digitales y conectividad. Benson, Brack y Smith (2024) señalan que la adecuada gestión de estos recursos garantiza que la innovación pedagógica no quede en iniciativas aisladas, sino que pueda ser sostenida y escalada. Además, la equidad en el acceso a los recursos se convierte en un criterio fundamental para la satisfacción de los estudiantes y sus familias.

Por último, la atención administrativa juega un rol clave en la percepción de la calidad, ya que refleja el nivel de organización, eficiencia y trato humano que ofrece la institución. Rubalcaba (2022) argumenta que el servicio educativo debe concebirse como una experiencia integral, en la que la interacción con el personal administrativo influye directamente en la confianza y satisfacción de la comunidad escolar. Procesos

administrativos transparentes, accesibles y ágiles refuerzan la idea de una institución comprometida con la calidad.

En conjunto, estos elementos permiten comprender que la percepción de la calidad del servicio no depende únicamente de variables tangibles, sino también de la manera en que los actores interpretan su adecuación, pertinencia y accesibilidad. De este modo, la infraestructura, los recursos y la atención administrativa constituyen la base sobre la cual se construye la valoración subjetiva de la calidad educativa en una institución.

Entorno de aprendizaje: clima escolar, relaciones interpersonales, ambiente inclusivo

El entorno de aprendizaje constituye una de las dimensiones más determinantes en la percepción de la calidad educativa, pues incide directamente en cómo los estudiantes, docentes y familias valoran la institución. Este entorno se conforma por elementos intangibles como el clima escolar, la calidad de las relaciones interpersonales y la existencia de un ambiente inclusivo que promueva la equidad y el respeto a la diversidad. De acuerdo con Lomba, Fernández y Sousa (2022), un clima escolar positivo no solo mejora los resultados académicos, sino que fortalece la confianza de la comunidad educativa y su percepción de pertenencia a la institución.

El clima escolar se relaciona con la seguridad emocional y la convivencia armónica. Instituciones que promueven la cooperación, la resolución pacífica de conflictos y la participación estudiantil generan una percepción de mayor calidad, más allá de los indicadores de logro académico. Rubalcaba (2022) plantea que, cuando estas dinámicas se co-producen con los propios estudiantes y docentes, la percepción de calidad se incrementa, ya que los actores sienten que sus voces son tomadas en cuenta en la gestión del entorno escolar.

En cuanto a las relaciones interpersonales, la percepción de calidad depende de la calidad del vínculo entre docentes y estudiantes, así como entre los propios estudiantes. Benson, Brack y Smith (2024) señalan que la confianza mutua, la empatía y la comunicación efectiva son factores que repercuten directamente en la satisfacción de los usuarios con el servicio educativo. Estos aspectos, aunque difíciles de medir con indicadores tradicionales, son claves para generar un entorno de aprendizaje percibido como estimulante y motivador.

Finalmente, un ambiente inclusivo es fundamental para garantizar que todos los estudiantes se sientan valorados y respetados, independientemente de sus diferencias culturales, lingüísticas, socioeconómicas o de capacidades. García-Hernández, Pérez y Moreno (2023) subrayan que las innovaciones educativas más sostenibles son aquellas que integran la equidad y la inclusión como principios rectores, ya que estas condiciones fortalecen la percepción positiva de la institución por parte de toda la comunidad escolar.

La percepción de calidad educativa está profundamente influida por el entorno de aprendizaje. El clima escolar, las relaciones interpersonales y la inclusión no son factores secundarios, sino dimensiones centrales que determinan la valoración global que hacen los actores sobre la calidad del servicio educativo.

Calidad docente: competencias pedagógicas, comunicación, apoyo al aprendizaje

La calidad docente constituye una de las dimensiones centrales en la percepción de la calidad educativa, ya que los estudiantes y la comunidad valoran en gran medida la formación recibida a partir de las competencias y actitudes de sus maestros. La innovación educativa, en gran medida, depende de la capacidad del docente para transformar sus prácticas pedagógicas y generar entornos de aprendizaje significativos.

Lomba, Fernández y Sousa (2022) destacan que la percepción positiva de la calidad está directamente vinculada a docentes que ejercen liderazgo pedagógico, aplican metodologías activas y adaptan el currículo a las necesidades reales de sus estudiantes.

En primer lugar, las competencias pedagógicas abarcan no solo el dominio de los contenidos, sino también la capacidad de planificar, diversificar estrategias y aplicar enfoques didácticos innovadores. Benson, Brack y Smith (2024) subrayan que la calidad educativa percibida mejora cuando los docentes incorporan prácticas basadas en evidencia, integran tecnologías digitales de manera coherente y ofrecen retroalimentación formativa. Esta competencia pedagógica se convierte en un referente clave para la satisfacción estudiantil, ya que garantiza aprendizajes más profundos y contextualizados.

Otro componente decisivo es la comunicación docente, entendida como la habilidad para transmitir conocimientos de manera clara, fomentar el diálogo y establecer vínculos de confianza con los estudiantes. Rubalcaba (2022) sostiene que, desde la perspectiva de la co-producción, la comunicación horizontal favorece la percepción de calidad, porque los estudiantes se sienten escuchados, reconocidos y partícipes en el proceso de aprendizaje. Este aspecto es especialmente relevante en contextos escolares donde la motivación y el clima emocional influyen fuertemente en el rendimiento académico.

Asimismo, el apoyo al aprendizaje representa un factor clave en la valoración de la calidad docente. Los estudiantes perciben como instituciones de calidad aquellas en las que los docentes acompañan su progreso, identifican dificultades y promueven estrategias de mejora. García-Hernández, Pérez y Moreno (2023) destacan que este apoyo adquiere mayor relevancia en escenarios de innovación y sostenibilidad educativa, donde los docentes cumplen un rol de mediadores entre las demandas del

currículo y las necesidades individuales de los estudiantes.

La percepción de calidad en el ámbito docente se construye a partir de la combinación de competencias pedagógicas, habilidades comunicativas y acompañamiento efectivo al aprendizaje. Estos elementos fortalecen la confianza de los estudiantes en la institución, refuerzan la pertinencia de las innovaciones aplicadas y consolidan una cultura escolar donde la calidad es experimentada como un proceso integral.

Pertinencia curricular: adecuación a contextos locales y expectativas sociales

La pertinencia curricular constituye una dimensión clave en la percepción de la calidad educativa, ya que refleja hasta qué punto los contenidos, metodologías y enfoques de enseñanza responden a las realidades culturales, sociales y económicas del entorno en el que se inserta la institución. La calidad percibida no depende únicamente de la solidez académica del currículo, sino también de la capacidad de este para adaptarse a las necesidades concretas de los estudiantes y a las expectativas de la sociedad. Lomba, Fernández y Sousa (2022) destacan que las escuelas innovadoras logran mayor legitimidad cuando vinculan los aprendizajes con problemas y oportunidades locales, generando un sentido de relevancia para la comunidad escolar.

En este sentido, un currículo contextualizado permite que los estudiantes comprendan el valor de lo que aprenden, al relacionarlo con su vida cotidiana, su cultura y las demandas del entorno social. Rubalcaba (2022) sostiene que la innovación curricular debe concebirse como un proceso de co-producción, en el que participan activamente docentes, estudiantes y familias, lo que asegura que los contenidos y estrategias pedagógicas no sean impuestos de manera externa, sino contruidos colectivamente en función de los intereses locales. Esta visión refuerza la percepción de calidad, ya que los actores sienten que el currículo responde a sus propias

necesidades y expectativas.

Asimismo, la pertinencia curricular implica atender los desafíos globales y, al mismo tiempo, las prioridades locales. Benson, Brack y Smith (2024) plantean que en entornos híbridos y digitales, la percepción de calidad se fortalece cuando el currículo incorpora competencias globales -como el pensamiento crítico, la ciudadanía digital y la sostenibilidad- sin perder de vista la realidad cultural y social inmediata. De este modo, el currículo se convierte en un puente entre lo local y lo global, favoreciendo aprendizajes más significativos y duraderos.

García-Hernández, Pérez y Moreno (2023) subrayan que la pertinencia curricular también está ligada a la capacidad de la institución para integrar temas de equidad, inclusión y sostenibilidad en la enseñanza. Estas dimensiones no solo responden a demandas sociales actuales, sino que fortalecen la percepción de que la educación tiene un impacto transformador en la comunidad. En contextos de innovación educativa, esta integración resulta fundamental para que los cambios curriculares sean percibidos como de calidad por los estudiantes y sus familias.

La pertinencia curricular se constituye en un factor decisivo de la percepción de calidad educativa. Un currículo que articula los desafíos globales con las expectativas sociales y culturales locales, que se co-produce con la comunidad educativa y que integra principios de inclusión y sostenibilidad, no solo legitima la innovación, sino que además fortalece la confianza de los actores en la institución escolar.

Aseguramiento institucional: procesos de evaluación, retroalimentación y mejora continua

El aseguramiento institucional de la calidad educativa constituye una dimensión esencial para comprender cómo las comunidades escolares perciben la eficacia y la confiabilidad de los servicios que reciben. A diferencia de las dimensiones centradas

en aspectos pedagógicos o curriculares, esta se enfoca en los mecanismos organizativos y de gestión que permiten garantizar la coherencia, la transparencia y la sostenibilidad de las innovaciones implementadas. Según Benson, Brack y Smith (2024), el aseguramiento de la calidad es un proceso sistemático que integra la planificación, la evaluación y la retroalimentación, con el propósito de sostener prácticas educativas consistentes y generar confianza en la comunidad.

La evaluación institucional es el punto de partida de este aseguramiento. Involucra la recopilación de datos sobre el desempeño docente, el logro de aprendizajes, la eficiencia administrativa y el clima escolar. Lomba, Fernández y Sousa (2022) destacan que los procesos de evaluación son percibidos como mecanismos de calidad cuando se desarrollan de forma participativa y transparente, lo que permite que los actores se sientan parte de la mejora continua. De este modo, la evaluación no solo cumple una función diagnóstica, sino también de legitimación ante la comunidad educativa.

La retroalimentación es otro elemento decisivo, pues conecta la información recogida con acciones de mejora. Rubalcaba (2022) sostiene que la percepción positiva de la calidad se fortalece cuando la retroalimentación no se limita a la dirección institucional, sino que involucra a docentes, estudiantes y familias en la construcción de soluciones. Esta dinámica favorece un enfoque de co-producción del servicio educativo, donde la calidad se experimenta como un proceso compartido y en constante actualización.

Finalmente, la mejora continua representa la capacidad de la institución para responder a los desafíos emergentes y adaptarse a contextos cambiantes. García-Hernández, Pérez y Moreno (2023) señalan que la sostenibilidad de las innovaciones depende de que existan mecanismos institucionales que garanticen la continuidad de

los cambios, incluso ante limitaciones de recursos o variaciones en la gestión. Cuando la comunidad percibe que las mejoras son permanentes y no simples iniciativas aisladas, aumenta su confianza en la calidad educativa ofrecida.

En conjunto, el aseguramiento institucional de la calidad educativa no solo cumple una función técnica, sino también simbólica, ya que transmite a la comunidad un mensaje de compromiso con la excelencia, la transparencia y la innovación. Esta dimensión refuerza la percepción de calidad en la medida en que garantiza que los procesos educativos no son improvisados, sino cuidadosamente evaluados, ajustados y sostenidos en el tiempo.

Factores que influyen en la percepción de calidad

La percepción de la calidad educativa no es un proceso lineal ni uniforme, sino el resultado de la interacción de diversos factores internos y externos que inciden en la forma en que los actores escolares interpretan y valoran los servicios educativos que reciben. Mientras que los indicadores objetivos ofrecen una visión estandarizada de la calidad, son estas variables las que determinan cómo los estudiantes y docentes experimentan cotidianamente el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según Lomba, Fernández y Sousa (2022), comprender dichos factores es indispensable para interpretar la brecha entre calidad medida y calidad percibida, especialmente en contextos de innovación educativa.

Estos factores se agrupan en dos grandes categorías: las variables internas, vinculadas a aspectos psicológicos y motivacionales de los estudiantes, y las variables externas, asociadas al contexto social, económico, cultural e institucional. Rubalcaba (2022) enfatiza que los factores internos, como la motivación y las expectativas, pueden potenciar o limitar el impacto de las innovaciones educativas en la percepción de calidad. Del mismo modo, Benson, Brack y Smith (2024) subrayan que los factores

externos, como las condiciones socioeconómicas y las políticas educativas, configuran el marco en el cual los estudiantes y docentes construyen su juicio de valor sobre la educación recibida.

Por tanto, el análisis de los factores que influyen en la percepción de calidad permite integrar tanto la dimensión subjetiva como la objetiva de la educación, ofreciendo una visión más completa y contextualizada del fenómeno. Esta perspectiva es clave en la presente investigación, que busca explorar la relación entre innovación educativa y percepción de calidad en un entorno escolar específico.

Variables internas: motivación, expectativas y experiencias previas de los estudiantes

Entre los factores internos que influyen en la percepción de la calidad educativa destacan la motivación, las expectativas y las experiencias previas de los estudiantes. Estos elementos, de naturaleza psicológica y subjetiva, condicionan cómo los alumnos interpretan las innovaciones y cómo valoran el servicio educativo que reciben.

La motivación se relaciona directamente con el interés y la disposición del estudiante hacia el aprendizaje. Lomba, Fernández y Sousa (2022) señalan que estudiantes motivados tienden a percibir las innovaciones educativas como oportunidades de desarrollo, lo que eleva su valoración de la calidad institucional. En cambio, cuando la motivación es baja, incluso las mejores prácticas pueden ser vistas con indiferencia o desconfianza.

Las expectativas cumplen un rol igualmente decisivo. Rubalcaba (2022) sostiene que la percepción de calidad está mediada por la congruencia entre lo que los estudiantes esperan recibir y lo que efectivamente experimentan en su institución. Si las innovaciones cumplen o superan estas expectativas, la percepción será positiva; de lo contrario, puede generar desencanto y afectar la imagen institucional.

Finalmente, las experiencias previas moldean la manera en que los estudiantes juzgan la calidad actual. Benson, Brack y Smith (2024) subrayan que los aprendizajes anteriores, tanto positivos como negativos, actúan como un marco de referencia que condiciona la interpretación de nuevas propuestas pedagógicas. Así, un estudiante con experiencias previas de éxito en entornos innovadores tenderá a valorar favorablemente las nuevas estrategias, mientras que quienes hayan vivido contextos de baja calidad pueden mostrar resistencia inicial.

En conjunto, estas variables internas explican por qué la percepción de calidad educativa no depende únicamente de los recursos institucionales o las metodologías implementadas, sino también de las disposiciones individuales de los estudiantes. Comprender este nivel interno es esencial para interpretar con mayor precisión los resultados de la presente investigación.

Variables externas: contexto socioeconómico, apoyo familiar, políticas educativas

Las variables externas representan factores contextuales que influyen de manera significativa en la percepción de la calidad educativa. Estas variables trascienden el ámbito individual de los estudiantes y se relacionan con condiciones sociales, económicas e institucionales que configuran el marco en el cual se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje. Según Lomba, Fernández y Sousa (2022), la percepción de calidad no puede desvincularse del contexto en el que la escuela se inserta, ya que este condiciona tanto la disponibilidad de recursos como las expectativas de las familias y la comunidad.

En primer lugar, el contexto socioeconómico actúa como un factor determinante en la forma en que se percibe la calidad educativa. Estudiantes provenientes de entornos vulnerables pueden valorar de manera distinta los servicios escolares, otorgando mayor

relevancia a la infraestructura básica, la alimentación escolar o la accesibilidad. Benson, Brack y Smith (2024) señalan que las instituciones situadas en contextos de desigualdad enfrentan el reto de garantizar que las innovaciones no amplíen las brechas, sino que contribuyan a generar mayores oportunidades de equidad.

El apoyo familiar constituye otra variable externa decisiva. La participación de los padres y madres en el proceso educativo refuerza la percepción de calidad, ya que crea un entorno de acompañamiento que motiva a los estudiantes. Rubalcaba (2022) plantea que la co-producción de la calidad educativa incluye el involucramiento de las familias, lo cual asegura que la comunidad se identifique con los proyectos de innovación y los valide como iniciativas que responden a necesidades reales.

Finalmente, las políticas educativas nacionales y regionales configuran el marco normativo y administrativo que condiciona la percepción de calidad. García-Hernández, Pérez y Moreno (2023) destacan que las políticas que promueven la sostenibilidad y la inclusión generan un impacto positivo en la percepción, dado que las comunidades interpretan estas acciones como señales de compromiso del Estado con la equidad y el mejoramiento educativo. Por el contrario, la ausencia de políticas claras o la falta de continuidad en su implementación puede afectar negativamente la confianza y la valoración de las instituciones.

Las variables externas -contexto socioeconómico, apoyo familiar y políticas educativas- son determinantes para comprender la percepción de la calidad educativa. Estas condicionan tanto los recursos disponibles como la legitimidad social de las innovaciones, mostrando que la calidad percibida es siempre el resultado de una interacción entre factores internos y externos.

Rol del liderazgo institucional y la cultura organizacional

El liderazgo institucional y la cultura organizacional son factores externos que

influyen de manera decisiva en la percepción de la calidad educativa, ya que determinan cómo se gestiona, comunica y sostiene la misión de la institución. El liderazgo escolar no solo se refiere a la dirección administrativa, sino también a la capacidad de movilizar a docentes, estudiantes y familias hacia objetivos comunes, generando confianza y cohesión. Según Lomba, Fernández y Sousa (2022), las instituciones que desarrollan un liderazgo participativo y distribuido logran que la innovación sea percibida como legítima, lo que fortalece la calidad percibida por la comunidad.

El liderazgo institucional se vincula estrechamente con la capacidad de los directivos para impulsar procesos de mejora continua, gestionar recursos de manera eficiente y promover un clima de colaboración. Rubalcaba (2022) sostiene que el liderazgo, en contextos innovadores, debe asumirse como un proceso de co-producción, donde las decisiones no se imponen verticalmente, sino que se construyen de manera compartida. Este tipo de liderazgo contribuye a que las innovaciones educativas sean aceptadas y valoradas por la comunidad escolar, fortaleciendo la percepción positiva de la calidad.

La cultura organizacional, por su parte, refleja el conjunto de valores, creencias y prácticas compartidas que guían el funcionamiento cotidiano de la institución. Benson, Brack y Smith (2024) destacan que una cultura que promueve la innovación, la colaboración y la transparencia genera un entorno en el que los actores perciben la educación como más confiable y efectiva. En cambio, culturas rígidas y resistentes al cambio suelen afectar negativamente la percepción de calidad, incluso cuando existen recursos materiales suficientes.

Asimismo, la cultura organizacional se relaciona con la capacidad de la institución para integrar principios de equidad, inclusión y sostenibilidad en sus prácticas. García-Hernández, Pérez y Moreno (2023) indican que aquellas instituciones

que logran transmitir una identidad coherente con estos valores son percibidas como de mayor calidad por sus comunidades, porque generan un sentido de pertenencia y compromiso. Esto es particularmente relevante en contextos donde los recursos son limitados, ya que la cohesión cultural puede compensar carencias materiales y reforzar la percepción de confianza en la institución.

El liderazgo institucional y la cultura organizacional no son solo factores de gestión, sino dimensiones que configuran la experiencia subjetiva de calidad. Una institución que cuenta con líderes participativos y una cultura abierta a la innovación y la mejora continua es percibida como un espacio educativo de alta calidad, independientemente de las limitaciones externas que pueda enfrentar.

Evidencias empíricas sobre percepción de la calidad educativa

El análisis de la calidad educativa no puede limitarse únicamente a definiciones conceptuales o marcos normativos; requiere también la revisión de evidencias empíricas que muestran cómo los actores educativos valoran en la práctica la calidad del servicio recibido. Estas evidencias, recogidas a través de estudios cuantitativos y cualitativos, permiten identificar patrones comunes en distintos contextos, así como particularidades relacionadas con factores sociales, culturales y económicos. De acuerdo con Benson, Brack y Smith (2024), los estudios empíricos sobre percepción de calidad se han intensificado en los últimos años, especialmente en entornos híbridos y digitales, donde los mecanismos tradicionales de medición resultan insuficientes para captar la experiencia estudiantil.

A nivel internacional, las investigaciones han abordado dimensiones como la satisfacción estudiantil, la lealtad institucional y la confianza en el sistema educativo, mostrando que la percepción de calidad está estrechamente vinculada a la experiencia integral que viven los estudiantes dentro de las instituciones. Lomba, Fernández y

Sousa (2022) destacan que las innovaciones implementadas en el aula, la pertinencia del currículo y la cultura escolar generan impactos diferenciados en la percepción de calidad, lo que obliga a los sistemas educativos a repensar la manera en que evalúan sus logros.

Asimismo, Rubalcaba (2022) sostiene que la percepción de calidad no puede desligarse del grado de participación de los estudiantes y familias en la construcción de proyectos educativos, ya que la co-producción del servicio favorece mayores niveles de satisfacción y confianza. García-Hernández, Pérez y Moreno (2023) complementan que en contextos de innovación sostenible, las evidencias empíricas demuestran que la calidad percibida está estrechamente relacionada con la inclusión, la equidad y la relevancia cultural del aprendizaje.

En suma, el estudio de la percepción de la calidad educativa desde la evidencia empírica permite consolidar una visión más realista y contextualizada, donde los indicadores objetivos se complementan con la voz y experiencia de los principales actores del proceso educativo.

Estudios internacionales sobre satisfacción estudiantil y lealtad

Las investigaciones internacionales han mostrado que la satisfacción estudiantil es un indicador clave en la percepción de la calidad educativa y un factor decisivo para la generación de lealtad institucional. Esta última se expresa en la disposición de los estudiantes a recomendar su institución, permanecer en ella y valorar positivamente la experiencia formativa. Según Benson, Brack y Smith (2024), los estudios realizados en países de Europa y Oceanía revelan que la satisfacción se encuentra fuertemente vinculada con la calidad docente, la disponibilidad de recursos tecnológicos y la flexibilidad del currículo.

En América Latina, las investigaciones empíricas destacan que la satisfacción no solo depende de factores académicos, sino también de la capacidad de la institución

para atender dimensiones emocionales y sociales. Lomba, Fernández y Sousa (2022) subrayan que los estudiantes valoran altamente el clima escolar, la inclusión y la pertinencia cultural del currículo como componentes que refuerzan la percepción de calidad y fomentan la fidelidad hacia la institución. Este hallazgo es especialmente relevante en contextos de diversidad cultural y desigualdad socioeconómica.

Asimismo, en Asia se han desarrollado estudios que muestran que la satisfacción estudiantil está relacionada con la confianza en las instituciones y en el sistema educativo en general. Rubalcaba (2022) plantea que la co-producción educativa, a través de la participación activa de estudiantes y familias en la toma de decisiones, incrementa tanto la satisfacción como la lealtad institucional. En este sentido, las instituciones que promueven la participación y la corresponsabilidad logran una mayor legitimidad social.

García-Hernández, Pérez y Moreno (2023) evidencian que la lealtad no solo se mide por la continuidad en la matrícula, sino también por el sentido de pertenencia que experimentan los estudiantes. Las instituciones que logran integrar innovaciones sostenibles y culturalmente pertinentes generan un compromiso más fuerte de los estudiantes con la institución, lo que fortalece su imagen pública y su proyección futura.

Las evidencias empíricas internacionales muestran que la satisfacción y la lealtad estudiantil son dimensiones fundamentales para comprender la percepción de calidad educativa. Estas no dependen únicamente de resultados académicos objetivos, sino de la capacidad institucional para ofrecer experiencias integrales que articulen innovación, inclusión y pertinencia cultural.

Casos en educación superior y secundaria

Las investigaciones empíricas en el ámbito de la educación superior y secundaria han proporcionado evidencias valiosas sobre cómo los estudiantes perciben

la calidad educativa y cuáles son los factores que influyen en esa percepción. En la educación superior, el énfasis se ha colocado en la satisfacción estudiantil, la empleabilidad y la pertinencia curricular, mientras que en la educación secundaria, los estudios suelen centrarse en la calidad docente, el clima escolar y los recursos pedagógicos disponibles.

En el contexto de la educación superior, Benson, Brack y Smith (2024) encontraron que la calidad percibida está estrechamente relacionada con el diseño de experiencias de aprendizaje híbridas y con el aseguramiento de calidad en entornos digitales. Este hallazgo es especialmente relevante en universidades que han adoptado modelos flexibles de enseñanza, donde la integración de tecnologías educativas juega un papel central en la satisfacción estudiantil. A su vez, García-Hernández, Pérez y Moreno (2023) demostraron que los programas de innovación sostenibles, que incorporan principios de equidad y sostenibilidad, incrementan la percepción positiva de la calidad en instituciones universitarias de Europa y América Latina.

En el ámbito de la educación secundaria, Lomba, Fernández y Sousa (2022) resaltan que la innovación pedagógica y curricular constituye un factor determinante para la percepción de calidad, particularmente cuando los proyectos escolares responden a necesidades locales y promueven la participación de la comunidad. Los estudiantes valoran positivamente aquellas instituciones que ofrecen ambientes seguros, metodologías inclusivas y prácticas pedagógicas adaptadas a sus contextos culturales. De manera complementaria, Rubalcaba (2022) sostiene que la co-producción entre docentes, estudiantes y familias contribuye a generar mayor confianza y legitimidad hacia la escuela, lo que fortalece la percepción de calidad incluso en entornos con limitaciones de recursos.

Tanto en la educación superior como en la secundaria, las investigaciones

empíricas coinciden en que la calidad percibida no depende exclusivamente de los indicadores académicos tradicionales, sino también de factores como la innovación, la inclusión, la sostenibilidad y la participación comunitaria. Estas evidencias refuerzan la importancia de analizar la percepción de la calidad como un fenómeno multidimensional que varía según el nivel educativo y el contexto cultural en el que se desarrolla.

Experiencias en contextos latinoamericanos y africanos

Las investigaciones empíricas desarrolladas en América Latina y África han proporcionado hallazgos significativos sobre la percepción de la calidad educativa, mostrando cómo esta se configura en escenarios marcados por desigualdades sociales, limitaciones de recursos y contextos multiculturales. A diferencia de los países con sistemas educativos más consolidados, en estas regiones la percepción de calidad no se construye únicamente desde los indicadores académicos, sino que se nutre de factores como la equidad en el acceso, la pertinencia cultural del currículo y la capacidad de las instituciones para responder a las necesidades de sus comunidades.

En el caso de Latinoamérica, Lomba, Fernández y Sousa (2022) destacan que los estudiantes y familias valoran positivamente aquellas instituciones que promueven metodologías activas y contextualizadas, que reconocen la diversidad cultural y lingüística, y que integran innovaciones tecnológicas adaptadas a la realidad local. Este enfoque fortalece la percepción de calidad, ya que las comunidades sienten que la educación no se limita a replicar modelos externos, sino que responde a su identidad y a sus desafíos sociales. Asimismo, Rubalcaba (2022) enfatiza que la co-producción con la comunidad es clave en la región, pues la legitimidad institucional se construye en la medida en que estudiantes, familias y docentes participan en la toma de decisiones.

En el contexto africano, las evidencias empíricas señalan que la percepción de

calidad educativa se vincula estrechamente con la disponibilidad de recursos básicos, la formación docente y la implementación de políticas inclusivas. Benson, Brack y Smith (2024) subrayan que, aunque existen limitaciones de infraestructura y conectividad, las innovaciones en pedagogía comunitaria y en modelos híbridos han generado impactos positivos en la satisfacción estudiantil y en la confianza hacia las instituciones. García-Hernández, Pérez y Moreno (2023) complementan que las experiencias de innovación sostenible en países africanos, vinculadas a proyectos de inclusión y equidad de género, han fortalecido la percepción de que la educación es un motor de transformación social.

Tanto en Latinoamérica como en África, los estudios coinciden en que la percepción de calidad no puede ser evaluada exclusivamente a través de estándares internacionales, sino que debe considerar los contextos sociales y culturales específicos. Estos hallazgos refuerzan la importancia de analizar la calidad educativa como un fenómeno situado, donde la innovación, la inclusión y la participación comunitaria son dimensiones centrales para comprender cómo los actores valoran el servicio educativo.

Relación entre innovación educativa y percepción de la calidad educativa

El análisis de la relación entre la innovación educativa y la percepción de la calidad educativa requiere el apoyo de modelos conceptuales que permitan explicar cómo los cambios implementados en los procesos pedagógicos, curriculares, tecnológicos y organizativos inciden en la valoración subjetiva que realizan los estudiantes, docentes y comunidades. Estos modelos ayudan a integrar la dimensión objetiva de la innovación (estrategias, metodologías, recursos) con la dimensión subjetiva de la calidad percibida (satisfacción, confianza y lealtad hacia la institución).

Lomba, Fernández y Sousa (2022) sostienen que la innovación escolar puede entenderse como un proceso sistémico que abarca dimensiones pedagógicas,

curriculares, tecnológicas y de gestión, cuya interacción determina el grado de legitimidad social y académica de las instituciones. Desde esta perspectiva, la percepción de calidad no es un resultado aislado, sino la consecuencia de cómo los actores interpretan la utilidad y pertinencia de dichas innovaciones.

Rubalcaba (2022) propone un enfoque basado en la co-producción del servicio educativo, donde la innovación es valorada en la medida en que los actores participan en su diseño e implementación. En este modelo, la percepción de calidad se fortalece cuando las innovaciones generan satisfacción y responden a expectativas sociales y culturales. Asimismo, Benson, Brack y Smith (2024) refuerzan la importancia de integrar marcos de aseguramiento de calidad en entornos híbridos y digitales, mostrando que la satisfacción estudiantil es un indicador clave de la efectividad de las innovaciones.

Estos modelos conceptuales permiten entender que la relación innovación–calidad percibida no se limita a la introducción de nuevas herramientas o metodologías, sino que depende de la capacidad institucional para generar procesos sostenibles, inclusivos y pertinentes.

Modelos conceptuales de la relación

El análisis de la relación entre la innovación educativa y la percepción de la calidad educativa requiere el apoyo de modelos conceptuales que permitan explicar cómo los cambios implementados en los procesos pedagógicos, curriculares, tecnológicos y organizativos inciden en la valoración subjetiva que realizan los estudiantes, docentes y comunidades. Estos modelos ayudan a integrar la dimensión objetiva de la innovación (estrategias, metodologías, recursos) con la dimensión subjetiva de la calidad percibida (satisfacción, confianza y lealtad hacia la institución).

Lomba, Fernández y Sousa (2022) sostienen que la innovación escolar puede

entenderse como un proceso sistémico que abarca dimensiones pedagógicas, curriculares, tecnológicas y de gestión, cuya interacción determina el grado de legitimidad social y académica de las instituciones. Desde esta perspectiva, la percepción de calidad no es un resultado aislado, sino la consecuencia de cómo los actores interpretan la utilidad y pertinencia de dichas innovaciones.

Rubalcaba (2022) propone un enfoque basado en la co-producción del servicio educativo, donde la innovación es valorada en la medida en que los actores participan en su diseño e implementación. En este modelo, la percepción de calidad se fortalece cuando las innovaciones generan satisfacción y responden a expectativas sociales y culturales. Asimismo, Benson, Brack y Smith (2024) refuerzan la importancia de integrar marcos de aseguramiento de calidad en entornos híbridos y digitales, mostrando que la satisfacción estudiantil es un indicador clave de la efectividad de las innovaciones.

Estos modelos conceptuales permiten entender que la relación innovación–calidad percibida no se limita a la introducción de nuevas herramientas o metodologías, sino que depende de la capacidad institucional para generar procesos sostenibles, inclusivos y pertinentes.

Innovación como determinante de satisfacción y calidad percibida

La innovación educativa actúa como un determinante directo de la satisfacción de los estudiantes y, en consecuencia, de la calidad percibida. Esta relación se explica porque las prácticas innovadoras responden a necesidades emergentes, generan motivación y fortalecen el compromiso con el aprendizaje. Según Lomba, Fernández y Sousa (2022), las escuelas que aplican metodologías activas, proyectos interdisciplinarios y recursos tecnológicos pertinentes logran elevar la satisfacción estudiantil, lo que impacta en una percepción más positiva de la calidad institucional.

La satisfacción estudiantil, entendida como la valoración que realizan los estudiantes de su experiencia educativa, se convierte en un indicador clave de calidad. Rubalcaba (2022) señala que la satisfacción no depende únicamente de los resultados académicos, sino también de la forma en que los estudiantes participan en el diseño y ejecución de las innovaciones. Este proceso de co-producción fortalece la confianza en la institución y genera un sentido de pertenencia que trasciende la experiencia individual.

Benson, Brack y Smith (2024) aportan evidencia empírica al demostrar que en entornos híbridos y digitales, las innovaciones educativas bien implementadas generan mayor satisfacción, siempre que incluyan mecanismos de aseguramiento de calidad y retroalimentación. Estos hallazgos resaltan la importancia de vincular la innovación con procesos de evaluación continua que permitan identificar su impacto en la percepción de calidad.

García-Hernández, Pérez y Moreno (2023) amplían este análisis al señalar que la satisfacción y la calidad percibida se incrementan cuando las innovaciones integran principios de sostenibilidad e inclusión, lo que demuestra que los estudiantes valoran no solo la efectividad pedagógica, sino también la coherencia de las instituciones con valores sociales y culturales.

La innovación educativa es un factor determinante en la construcción de satisfacción y calidad percibida. Su impacto no radica únicamente en la introducción de cambios, sino en la capacidad de dichos cambios para generar experiencias significativas, equitativas y sostenibles que refuercen la legitimidad y la confianza en la institución educativa.

Modelos de servicio educativo y co-producción

Los modelos de servicio educativo y co-producción ofrecen un marco

conceptual sólido para explicar la relación entre la innovación educativa y la percepción de la calidad. Desde esta perspectiva, la educación se concibe no como un producto unidireccional transmitido por la institución, sino como un servicio co-construido entre docentes, estudiantes, familias y comunidad. En este modelo, la calidad percibida no se limita a indicadores académicos estandarizados, sino que se configura en función de las interacciones, la participación activa y la satisfacción de los actores involucrados (Rubalcaba, 2022).

El enfoque de la co-producción entiende la innovación como un proceso en el que los estudiantes y familias no son receptores pasivos, sino protagonistas en la creación de valor educativo. Esto implica que las decisiones sobre metodologías, currículo y actividades institucionales integren la voz de los actores, fortaleciendo la confianza y la legitimidad de la institución. Lomba, Fernández y Sousa (2022) resaltan que las escuelas innovadoras que aplican este modelo logran una percepción más positiva de calidad, al generar sentido de pertenencia y corresponsabilidad en los procesos de cambio.

Desde el punto de vista de la gestión, los modelos de servicio educativo incorporan mecanismos de retroalimentación y mejora continua, que permiten ajustar las prácticas institucionales a las expectativas cambiantes de la comunidad. Benson, Brack y Smith (2024) muestran que en entornos híbridos y digitales, la integración de sistemas de aseguramiento de calidad, diseñados bajo principios de servicio y co-producción, garantiza que las innovaciones respondan efectivamente a las necesidades estudiantiles y potencien su satisfacción.

Además, estos modelos se articulan con principios de sostenibilidad e inclusión, pues reconocen que la calidad educativa percibida se fortalece cuando las innovaciones son culturalmente pertinentes y equitativas. García-Hernández, Pérez y Moreno (2023)

señalan que las instituciones que logran vincular la innovación con objetivos sociales más amplios -como la equidad de género, la diversidad cultural y la sostenibilidad ambiental- consolidan una percepción de calidad más robusta y alineada con las demandas del siglo XXI.

Los modelos de servicio educativo y co-producción constituyen un marco conceptual integrador que explica cómo la innovación impacta en la calidad percibida. Al entender la educación como un servicio compartido y no como un producto cerrado, se fortalece la satisfacción estudiantil, la confianza en la institución y la lealtad de la comunidad educativa.

Evidencias empíricas de la relación innovación–calidad

El análisis de la relación entre innovación educativa y calidad percibida no puede quedar únicamente en el plano teórico o conceptual; requiere de evidencias empíricas que permitan observar cómo, en contextos concretos, las transformaciones pedagógicas, curriculares, tecnológicas y organizativas repercuten en la satisfacción y confianza de los estudiantes y demás actores educativos. Las investigaciones recientes han abordado este vínculo desde diversos enfoques, destacando tanto estudios correlacionales, que buscan medir estadísticamente la fuerza de la relación, como investigaciones cualitativas y mixtas, que profundizan en la experiencia subjetiva de los actores.

De acuerdo con Benson, Brack y Smith (2024), los procesos de aseguramiento de la calidad en entornos híbridos han permitido correlacionar de manera directa la implementación de prácticas innovadoras con el nivel de satisfacción estudiantil. Esto confirma que la innovación no es un elemento accesorio, sino un factor determinante en cómo los estudiantes perciben la calidad de su formación. Lomba, Fernández y Sousa (2022) complementan que las escuelas que incorporan innovación en distintas

dimensiones (pedagógica, curricular y tecnológica) presentan mejores resultados en percepción de calidad, evidenciando una relación estrecha entre la capacidad de innovar y la legitimidad social de las instituciones educativas.

Asimismo, Rubalcaba (2022) resalta que los estudios empíricos con enfoque de co-producción educativa muestran que la percepción de calidad aumenta significativamente cuando las innovaciones son diseñadas con participación activa de estudiantes y familias. Este hallazgo refuerza la idea de que la calidad percibida no depende exclusivamente de la infraestructura o los recursos, sino de la capacidad institucional para generar procesos de cambio compartidos. García-Hernández, Pérez y Moreno (2023) añaden que los proyectos de innovación educativa sostenibles y alineados con valores de inclusión y equidad tienen un impacto directo en la percepción de la calidad, demostrando que la innovación no solo mejora procesos de aprendizaje, sino también la valoración global de la institución.

Las evidencias empíricas confirman que la innovación educativa es un factor clave en la construcción de calidad percibida. Sin embargo, la magnitud de esta relación varía según el contexto, los recursos disponibles y el grado de participación comunitaria, lo que hace necesario un análisis diferenciado que considere tanto resultados estadísticos como experiencias vividas.

Resultados de estudios correlacionales

Los estudios correlacionales han sido especialmente relevantes para demostrar empíricamente la relación entre innovación educativa y calidad percibida. Estos trabajos, de carácter cuantitativo, permiten establecer la fuerza y dirección del vínculo entre variables, aportando evidencia objetiva a un debate que tradicionalmente había sido dominado por enfoques cualitativos.

Benson, Brack y Smith (2024), en una revisión sistemática sobre el

aseguramiento de calidad en entornos digitales, encontraron correlaciones positivas significativas entre la adopción de innovaciones tecnológicas y la satisfacción estudiantil en universidades de Europa y Oceanía. Dichos hallazgos muestran que la percepción de calidad mejora en contextos donde la innovación se articula con procesos estructurados de evaluación y retroalimentación.

En el caso de la educación básica y secundaria, Lomba, Fernández y Sousa (2022) reportan que las instituciones que incorporan metodologías activas, gamificación y proyectos interdisciplinarios presentan correlaciones positivas con indicadores de satisfacción estudiantil y confianza en la escuela. Estos resultados sugieren que la innovación pedagógica es un predictor sólido de la percepción de calidad, especialmente cuando se vincula al contexto cultural y social de los estudiantes.

Rubalcaba (2022) enfatiza que, desde la perspectiva de la co-producción, los estudios correlacionales también muestran que la participación de los actores educativos en los procesos de innovación incrementa la percepción de calidad. Es decir, no basta con introducir nuevas herramientas o metodologías: el impacto positivo surge cuando los estudiantes y familias se reconocen como parte activa del cambio.

Finalmente, García-Hernández, Pérez y Moreno (2023) identifican que en programas educativos orientados a la sostenibilidad, las correlaciones entre innovación e imagen institucional son más altas, confirmando que los valores sociales y ambientales se han convertido en factores decisivos para la percepción de calidad.

En conjunto, los estudios correlacionales aportan evidencia cuantitativa robusta que respalda la hipótesis de esta investigación: la innovación educativa, en sus diversas dimensiones, se relaciona positivamente con la percepción de la calidad educativa, aunque la magnitud de dicha relación depende del contexto y del enfoque con que se implementen las innovaciones.

Impacto de las prácticas innovadoras en la satisfacción y confianza estudiantil.

El impacto de las prácticas innovadoras en la satisfacción y la confianza estudiantil constituye un eje central para comprender la relación entre innovación educativa y calidad percibida. La satisfacción no se limita al logro académico, sino que incluye la valoración integral que realizan los estudiantes sobre su experiencia educativa, mientras que la confianza refleja el grado en que perciben a su institución como un espacio legítimo, transparente y comprometido con su desarrollo.

Según Lomba, Fernández y Sousa (2022), la implementación de prácticas innovadoras en las dimensiones pedagógica, curricular y tecnológica genera un aumento significativo en la satisfacción estudiantil, ya que los estudiantes valoran positivamente los entornos de aprendizaje activos, inclusivos y culturalmente pertinentes. Estas prácticas, al promover la participación y la colaboración, fortalecen el sentido de pertenencia y elevan la percepción de calidad.

Rubalcaba (2022) complementa que la confianza estudiantil se incrementa cuando las innovaciones son concebidas como procesos de co-producción, en los que los actores participan activamente en la toma de decisiones. En este sentido, la percepción de calidad no se construye únicamente desde los logros académicos, sino también desde la vivencia de procesos democráticos y transparentes. Cuando los estudiantes sienten que su voz es escuchada, desarrollan mayor confianza en la institución y en sus proyectos de innovación.

En entornos híbridos y digitales, Benson, Brack y Smith (2024) evidencian que las innovaciones vinculadas al aseguramiento de calidad y la retroalimentación constante fortalecen la satisfacción estudiantil. La posibilidad de contar con plataformas que garanticen acceso equitativo a recursos y procesos de evaluación transparentes incrementa la confianza en la institución, lo cual se refleja en una

percepción más favorable de la calidad educativa.

Por su parte, García-Hernández, Pérez y Moreno (2023) señalan que las prácticas innovadoras con enfoque de sostenibilidad e inclusión generan un doble impacto: aumentan la satisfacción al ofrecer experiencias significativas y relevantes, y fortalecen la confianza al mostrar coherencia con los valores sociales de equidad y justicia. De este modo, la percepción de calidad se consolida cuando los estudiantes reconocen que la institución no solo responde a sus necesidades académicas inmediatas, sino también a los desafíos sociales y ambientales de su entorno.

Las prácticas innovadoras tienen un efecto directo en la construcción de satisfacción y confianza estudiantil. No obstante, su impacto depende de que sean coherentes con los valores de participación, equidad y sostenibilidad, así como de su capacidad para generar experiencias significativas y culturalmente pertinentes.

2.3. Definición de términos básicos

Innovación educativa

Proceso sistemático de transformación de prácticas pedagógicas, curriculares, tecnológicas y de gestión, orientado a mejorar los aprendizajes y responder a demandas sociales cambiantes. Su valor radica en la pertinencia y sostenibilidad de los cambios implementados (Lomba, Fernández & Sousa, 2022).

Calidad educativa percibida

Construcción subjetiva que realizan los actores educativos al valorar la experiencia escolar, integrando factores como infraestructura, pertinencia curricular, desempeño docente y clima institucional. La percepción depende tanto de resultados objetivos como de experiencias personales (Benson, Brack & Smith, 2024).

Dimensión pedagógica de la innovación

Conjunto de metodologías y estrategias que promueven aprendizajes

significativos, como el aprendizaje colaborativo, la gamificación y el enfoque por proyectos. Estas prácticas aumentan la motivación y la satisfacción estudiantil (Lomba et al., 2022).

Pertinencia curricular

Adecuación de los contenidos y metodologías educativas a los contextos culturales, sociales y económicos de los estudiantes. Cuando es alta, incrementa la percepción de relevancia y calidad del servicio educativo (Rubalcaba, 2022).

Satisfacción estudiantil

Indicador clave de calidad percibida que refleja la valoración integral de la experiencia educativa. Abarca tanto el logro académico como el clima institucional, la inclusión y la atención a necesidades individuales (Benson et al., 2024).

Confianza institucional

Grado en que estudiantes y familias perciben a la institución educativa como transparente, inclusiva y comprometida con su desarrollo. La confianza se fortalece cuando las innovaciones responden a expectativas y se implementan con participación activa (Rubalcaba, 2022).

Co-producción educativa

Modelo que entiende la educación como un servicio compartido entre docentes, estudiantes, familias y comunidad. La innovación es más efectiva cuando surge de procesos colaborativos que generan sentido de pertenencia (Rubalcaba, 2022).

Dimensión tecnológica de la innovación

Uso de TIC, plataformas digitales y entornos híbridos para potenciar el aprendizaje y la gestión institucional. Su incorporación eleva la percepción de calidad cuando se combina con equidad en el acceso (Benson et al., 2024).

Clima escolar

Ambiente relacional y cultural que se vive dentro de la institución, caracterizado por el respeto, la inclusión y la seguridad. Es uno de los factores más influyentes en la percepción positiva de calidad (Lomba et al., 2022).

Sostenibilidad educativa

Integración de principios de equidad social, inclusión y cuidado ambiental en las prácticas innovadoras. Fortalece la percepción de calidad porque conecta la experiencia educativa con valores de justicia y responsabilidad (García-Hernández, Pérez & Moreno, 2023).

Lealtad estudiantil

Disposición de los estudiantes a recomendar su institución, continuar en ella y sentirse parte activa de su comunidad. Surge cuando la innovación genera satisfacción y confianza sostenidas en el tiempo (Benson et al., 2024).

Cultura organizacional escolar

Conjunto de valores, normas y prácticas compartidas en una institución. Una cultura abierta al cambio y la innovación incrementa la satisfacción y refuerza la percepción de calidad (Lomba et al., 2022).

2.4. Formulación de hipótesis

2.4.1. Hipótesis general

Existe relación significativa entre la innovación educativa y la percepción de la calidad educativa en la Institución Educativa Luis Vallejos Santoni, provincia de Cusco, 2025.

2.4.2. Hipótesis específicas

- Existe relación significativa entre las dimensiones de la innovación educativa y la percepción de la calidad educativa en la Institución Educativa

Luis Vallejos Santoni, provincia de Cusco, 2025.

- Existe relación significativa entre la innovación educativa y las dimensiones de la percepción de la calidad educativa en la Institución Educativa Luis Vallejos Santoni, provincia de Cusco, 2025.

2.5. Identificación de variables

Variable 1

Innovación educativa.

Variable 2

Percepción de la calidad educativa.

2.6. Definición operacional de variables e indicadores

Innovación educativa

Definición conceptual

La innovación educativa se concibe como el conjunto de transformaciones intencionadas en los procesos de enseñanza, aprendizaje y gestión escolar que buscan mejorar la pertinencia, efectividad y calidad del servicio educativo, incorporando prácticas pedagógicas renovadoras, rediseños curriculares, integración de tecnologías y modelos de gestión participativos. Desde esta perspectiva, la innovación no se limita a la introducción de recursos digitales, sino que implica cambios estructurales que promuevan aprendizajes significativos y sostenibles, orientados a la satisfacción de los estudiantes y a la adaptación al entorno social y cultural (Rubalcaba, 2022; Lomba et al., 2022). Así, la innovación educativa se convierte en un proceso dinámico de co-producción en el que interactúan docentes, estudiantes y directivos, generando un impacto directo en la percepción de calidad institucional.

Definición operacional

Operacionalmente, la variable se medirá a través de cuatro dimensiones extraídas del marco conceptual:

- **Innovación pedagógica:** aplicación de metodologías activas, enseñanza por

competencias, estrategias de autoevaluación y uso de feedback como motores de cambio (Yan, 2023).

- **Innovación curricular:** rediseño de programas y contenidos, incorporando pertinencia contextual y sostenibilidad en relación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (García-Hernández et al., 2023).
- **Innovación tecnológica:** integración de TIC, plataformas de aprendizaje virtual, inteligencia artificial y entornos de aprendizaje inteligentes como apoyo al proceso formativo (Choi-Lundberg et al., 2023).
- **Innovación en gestión institucional:** fortalecimiento del liderazgo pedagógico, aseguramiento de la calidad y generación de una cultura de mejora continua que articule la participación de toda la comunidad educativa (Benson et al., 2024).

Estas dimensiones permitirán observar de manera concreta cómo las estrategias de innovación se manifiestan en la práctica educativa y cómo repercuten en la percepción de calidad de los actores escolares.

Dimensiones e indicadores

Tabla 1. Operacionalización de la variable “Innovación educativa”

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escalas
Innovación pedagógica	Aplicación de metodologías activas.	1	Ordinal
	Promoción del aprendizaje autónomo y crítico.	1	
	Estrategias de retroalimentación.	1	
	Uso de autoevaluación y coevaluación.	1	
	Actualización periódica de contenidos.	1	
Innovación curricular	Relación del currículo con el entorno social y laboral.	1	
	Inclusión de sostenibilidad y ciudadanía global.	1	
	Pertinencia cultural y regional.	1	
	Uso de plataformas digitales (LMS).	1	
Innovación tecnológica	Integración de recursos digitales interactivos.	1	
	Promoción del aprendizaje híbrido o virtual.	1	
	Empleo de tecnologías para comunicación y colaboración.	1	
Innovación en gestión institucional	Liderazgo directivo orientado a la innovación.	1	
	Trabajo colaborativo entre docentes.	1	
	Procesos de aseguramiento de calidad.	1	
	Participación de la comunidad educativa.	1	
	Cultura institucional de innovación.	1	

Nota. Elaboración propia a partir de las bases teórico-científicas.

Percepción de la calidad educativa

Definición conceptual

La percepción de la calidad educativa se entiende como el juicio evaluativo que los usuarios del servicio educativo (destudiantes y, en su caso, familias) formularon sobre la excelencia del proceso formativo y de sus resultados al comparar lo recibido con sus expectativas, considerando atributos del servicio, de la docencia y del entorno de aprendizaje. Esta valoración integró dimensiones como la calidad del servicio (fiabilidad, respuesta, empatía), la efectividad pedagógica y la adecuación del entorno para aprender; a la vez, se vinculó con estados actitudinales como la satisfacción y la lealtad, cuando los estándares percibidos se alinearon con las expectativas (Del Río-Rama, Álvarez-García, & Manso, 2021; Guo, Zhang, & Li, 2024).

Definición operacional

La variable se operacionalizó mediante cinco dimensiones medibles con ítems tipo Likert (1–5), derivadas del marco conceptual:

- **Calidad del servicio educativo percibida (fiabilidad del servicio, capacidad de respuesta, seguridad, empatía y elementos tangibles adaptados al contexto escolar).** Indicadores: claridad y puntualidad en la provisión del servicio; accesibilidad y trato; resolución de necesidades académicas. Fundamento: los modelos de service quality predijeron satisfacción y lealtad en educación, mostrando validez en distintos contextos (Chen, Liu, & Wang, 2023; Pham, Limbu, Bui, Nguyen, & Pham, 2021).
- **Entorno/ambiente de aprendizaje percibido (apoyo docente, autonomía, organización del curso, clima).** Indicadores: apoyo percibido del profesorado, organización de actividades, oportunidad de participación. Fundamento: mediciones del ambiente (p. ej., DREEM) se asociaron positivamente con la

calidad percibida del aprendizaje (Liu, Zhao, & Lin, 2024; Muganzi, Namusoke, & Tumusiime, 2024).

- **Calidad docente percibida (competencia pedagógica y retroalimentación formativa).** Indicadores: claridad de la enseñanza, utilidad del feedback, capacidad para promover aprendizaje profundo. Fundamento: la participación del profesorado en investigación y la retroalimentación efectiva mejoraron la percepción de calidad docente (Sacre et al., 2023; Yan, 2023).
- **Pertinencia y relevancia curricular (actualización de contenidos y alineación con necesidades sociales).** Indicadores: actualización de programas; conexión con problemas reales; integración de sostenibilidad/ciudadanía. Fundamento: las escuelas innovadoras mapearon dimensiones curriculares y de pertinencia; las propuestas digitales alineadas con ODS reforzaron valor percibido (Lomba, Fernández, & Sousa, 2022; García-Hernández, Pérez, & Moreno, 2023).
- **Aseguramiento/gestión de la calidad (soportes institucionales que sostienen la calidad percibida).** Indicadores: existencia de prácticas de QA, apoyo a la mejora continua y al diseño instruccional. Fundamento: el aseguramiento de la calidad en entornos blended -formación docente, comunidades de práctica y auditorías- impactó en la consistencia y percepción de la experiencia formativa (Benson, Brack, & Smith, 2024; Umar, Rahman, & Hossain, 2024).

Dimensiones e indicadores

Tabla 2. Operacionalización de la variable “Percepción de la calidad educativa”

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escalas
Calidad del servicio educativo percibida	Claridad y puntualidad en la provisión del servicio.	1	Ordinal
	Accesibilidad y disposición del personal docente y administrativo.	1	
	Capacidad de respuesta a necesidades académicas.	1	
Entorno/ambiente de aprendizaje	Apoyo y acompañamiento del docente.	1	
	Organización de las actividades de clase.	1	

percibido		Clima de respeto y participación en el aula.	1
		Claridad en la exposición de los contenidos.	1
Calidad docente		Utilidad de la retroalimentación recibida.	1
percibida		Capacidad del docente para motivar el aprendizaje.	1
		Actualización de los contenidos impartidos.	1
Pertinencia y relevancia curricular		Relación del currículo con la vida cotidiana y el contexto laboral.	1
		Inclusión de sostenibilidad, ciudadanía y cultura local.	1
		Existencia de prácticas de evaluación y mejora continua.	1
Aseguramiento de la gestión de la calidad	y la	Apoyo institucional a la innovación y calidad.	1
		Participación de estudiantes en procesos de mejora.	1

Nota. Elaboración propia a partir de las bases teórico-científicas.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

3.1. Tipo de investigación

El tipo de investigación que se asume en este estudio es **básico**, pues busca generar un conocimiento nuevo y sistemático sobre la relación entre la innovación educativa y la percepción de la calidad educativa en un contexto escolar específico. Tal como señala Alvarez (2020), la investigación básica se orienta a ampliar el entendimiento de una realidad concreta sin perseguir de manera inmediata fines aplicados o prácticos. En este caso, la finalidad principal es comprender cómo las prácticas de innovación dentro de la Institución Educativa Luis Vallejos Santoni, en Cusco, se vinculan con la valoración que realizan los actores educativos sobre la calidad del servicio, aportando al acervo teórico de la educación y sirviendo como base para futuras aplicaciones o políticas educativas.

3.2. Nivel de investigación

El nivel de investigación de este estudio es **relacional**, ya que se orienta a identificar y analizar el grado de asociación que existe entre dos variables centrales: la

innovación educativa y la percepción de la calidad educativa. Como explican Hernández Hernández-Sampieri et al. (2010), este nivel busca comprender cómo se vinculan los conceptos o categorías dentro de un contexto particular, aportando evidencia empírica sobre la naturaleza y fuerza de dichas relaciones. En este caso, el objetivo no es únicamente describir los fenómenos por separado, sino establecer si la implementación de prácticas innovadoras en la Institución Educativa Luis Vallejos Santoni, en Cusco, guarda una correspondencia significativa con la manera en que los docentes perciben la calidad del servicio educativo.

3.3. Métodos de investigación

El **método inductivo** se aplicará para analizar los casos particulares observados en la Institución Educativa Luis Vallejos Santoni y, a partir de ellos, construir interpretaciones generales sobre la relación entre innovación educativa y percepción de calidad. Este enfoque parte de lo concreto hacia lo general, lo que permite identificar patrones comunes en las respuestas de los docentes (Quesada et al., 2018). De este modo, se busca generar conclusiones válidas que puedan enriquecer la comprensión de la realidad educativa en el contexto cusqueño.

El **método deductivo** será utilizado para partir de conceptos y teorías generales relacionadas con innovación educativa y calidad percibida, y aplicarlos al caso específico de la institución estudiada. A través de este procedimiento se podrán explicar situaciones particulares a partir de marcos teóricos consolidados, lo que garantiza que las observaciones no queden aisladas, sino que estén respaldadas por principios universales. Este método permite contrastar la teoría con la práctica, verificando cómo los supuestos académicos se reflejan en el contexto local (Quesada et al., 2018).

El **método hipotético-deductivo** se utilizará como eje integrador del proceso investigativo. Iniciará con la observación del problema de estudio -la posible relación

entre innovación educativa y calidad percibida- y la formulación de una hipótesis que brinde una explicación tentativa. A partir de dicha hipótesis se deducirán consecuencias y relaciones esperadas, que serán posteriormente verificadas mediante la aplicación de encuestas a docentes. Este método permitirá confirmar o refutar las hipótesis planteadas, aportando rigor científico al análisis de los resultados.

3.4. Diseño de investigación

La presente investigación se enmarca en un diseño descriptivo correlacional de corte transversal, lo que significa que se busca describir las características de las variables estudiadas -la innovación educativa y la percepción de la calidad educativa-, así como identificar el grado de relación entre ellas en un momento determinado del tiempo. El enfoque descriptivo resulta pertinente porque permite analizar cómo se manifiestan ambas variables dentro de la Institución Educativa Luis Vallejos Santoni, aportando información valiosa sobre las dimensiones de la innovación y los indicadores de calidad percibida.

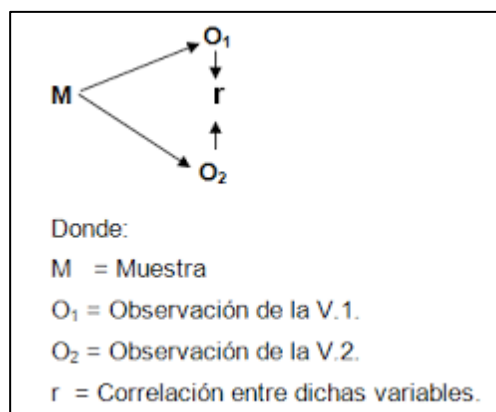
De acuerdo con Hernández et al. (2010), los estudios correlacionales no buscan establecer causalidad, sino precisar el nivel de asociación entre variables. En este sentido, la investigación no pretende demostrar que la innovación educativa sea la causa directa de la calidad percibida, sino determinar en qué medida están vinculadas dentro del contexto de una institución pública de educación secundaria. Esto otorga a los resultados un carácter explicativo preliminar, pues permitirá comprender cómo la implementación de prácticas innovadoras repercute en la valoración que docentes hacen del servicio educativo.

El carácter transversal del diseño responde a que la recolección de datos se llevará a cabo en un único periodo (agosto a diciembre de 2025). Esto implica que el análisis se centra en un momento específico, lo cual resulta adecuado para identificar

asociaciones entre variables en un marco temporal limitado, como el que corresponde al segundo semestre escolar. Si bien esta limitación impide observar cambios longitudinales, ofrece una “fotografía” clara y contextualizada de la realidad educativa en el tiempo definido.

Otra característica importante del diseño es su aplicabilidad en estudios educativos, donde se busca responder a preguntas relacionales como la planteada en esta investigación: ¿Cuál es la relación entre la innovación educativa y la percepción de la calidad educativa en la Institución Educativa Luis Vallejos Santoni, provincia de Cusco, 2025? Bajo este esquema, los datos recogidos a través de cuestionarios estructurados se analizarán con técnicas estadísticas que permitan medir correlaciones, generando resultados confiables y pertinentes para la toma de decisiones institucionales.

Figura 1. Diseño de la investigación



Nota. Fuente: Metodología de la investigación (Hernández Sampieri et al., 2010).

En suma, el diseño descriptivo correlacional de tipo transversal es el más idóneo, ya que se ajusta al objetivo de determinar el grado de relación entre las dos variables centrales, ofrece rigor metodológico y, al mismo tiempo, produce información útil tanto a nivel teórico como práctico, en el marco de la mejora continua de la calidad educativa.

3.5. Población y muestra

Población

La población de estudio estuvo conformada por los 51 docentes de educación secundaria (41 nombrados y 10 contratados) de la Institución Educativa Luis Vallejos Santoni, en la provincia de Cusco. Como señalan Fuentes-Doria et al. (2020), la población corresponde al conjunto de individuos que comparten características comunes y que son relevantes para la investigación. En este caso, todos los actores forman parte del mismo contexto educativo y representan el universo de interés para el análisis de la relación entre innovación educativa y percepción de calidad.

Tabla 3. Población de docentes

Docentes	Condición	Total
Secundaria	Nombrados	41
	Contratados	10
Total de Docentes		51

Nota. Elaboración a partir de la información proporcionada del SIAGIE en la Institución Educativa Luís Vallejos Santoni.

Muestra

La muestra fue seleccionada de manera intencional y estuvo integrada por los 41 docentes nombrados. Los docentes nombrados fueron incluidos por su estabilidad laboral y su rol decisivo en la implementación de prácticas pedagógicas innovadoras. En este sentido, tal como afirman Salazar & Del Castillo (2019), la muestra constituye un subconjunto de la población, seleccionado de acuerdo con un plan de acción que permite generalizar conclusiones sobre el conjunto estudiado.

Tabla 4. Muestra de docentes

Docentes	Condición	Total
Secundaria	Nombrados	41
Total de Docentes		41

Nota. Elaboración a partir de la información proporcionada del SIAGIE en la Institución Educativa Luís Vallejos Santoni.

Muestreo

El muestreo aplicado fue de **tipo no probabilístico**, específicamente **intencional**, dado que los participantes fueron seleccionados según criterios definidos por el investigador, priorizando su pertinencia y aporte al estudio. De acuerdo con Carrasco (2019), este tipo de muestreo se caracteriza porque la elección de los sujetos no responde a reglas estadísticas, sino al criterio del investigador. En este caso, se consideró fundamental incluir a los docentes nombrados, por ser los actores más relevantes para comprender la relación entre innovación educativa y calidad percibida, lo que otorga mayor significancia a los resultados obtenidos.

3.6. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Técnica

La técnica de investigación seleccionada para este estudio es la encuesta, aplicada tanto a docentes. Esta técnica consiste en un procedimiento sistemático que permite recolectar información directamente de un grupo de personas, a través de sus percepciones y opiniones sobre las variables de estudio. Según Arias (2020), la encuesta constituye un recurso esencial en las investigaciones científicas porque facilita obtener datos válidos y confiables de los sujetos participantes, lo cual en este caso permitirá analizar la relación entre la innovación educativa y la percepción de la calidad educativa en la institución investigada.

Instrumento

El instrumento que se empleará será el cuestionario, aplicado en ambos casos con una escala tipo Likert de cinco niveles. Este instrumento consiste en un conjunto estructurado de preguntas que se formulan por escrito y están directamente vinculadas con los indicadores de las variables e hipótesis planteadas. Como señalan Ñaupas et al. (2018), el cuestionario permite sistematizar la información y organizarla de acuerdo

con los objetivos de investigación. En esta tesis, se aplicará un cuestionario específico para la variable Innovación educativa y otro para la variable Percepción de la calidad educativa, lo que garantizará la recolección de datos precisos y coherentes con las dimensiones previamente definidas.

3.7. Selección, validación y confiabilidad de los instrumentos de investigación

Selección de los instrumentos

Para este estudio, los instrumentos de recolección de datos se seleccionaron en función de las variables innovación educativa y percepción de la calidad educativa, previamente definidas y operacionalizadas en dimensiones e indicadores. El instrumento elegido es el cuestionario estructurado, aplicado bajo la técnica de la encuesta y construido con base en los indicadores derivados de cada variable. Cada cuestionario fue diseñado en escala Likert de cinco niveles, lo cual permite medir con precisión el grado de acuerdo o desacuerdo de los participantes frente a los enunciados propuestos. La elección de este instrumento responde a su capacidad de recopilar información cuantitativa estandarizada, favoreciendo la validez de los datos y la comparación entre grupos de docentes. Asimismo, la estructura del cuestionario asegura coherencia con los objetivos de la investigación y pertinencia respecto al contexto institucional.

Validación de los instrumentos de investigación

Validación del instrumento: Cuestionario de Innovación Educativa

La validación del Cuestionario de Innovación Educativa, dirigido a docentes, se realizó mediante el procedimiento de validez de expertos, el cual permite determinar en qué medida un instrumento evalúa adecuadamente la variable que pretende medir en relación con los objetivos del estudio. En este sentido, la validación se entiende como el grado de correspondencia entre los ítems del cuestionario y el constructo teórico

definido, considerando su claridad, pertinencia y coherencia interna, conforme a criterios especializados.

Para este proceso se contó con la participación de tres expertos con grado de maestría y experiencia en investigación educativa, quienes evaluaron el instrumento de manera independiente. Los resultados obtenidos fueron los siguientes: 85 %, 90 % y 90 %. A partir de estos valores, se calculó el porcentaje total de validez, obteniéndose un promedio de 88.3 %, lo cual evidencia un alto nivel de validez de contenido. Este resultado indica que los ítems del cuestionario representan de manera adecuada las dimensiones e indicadores de la innovación educativa, permitiendo su aplicación confiable en el contexto de la investigación.

Tabla 5. Validez de expertos: Cuestionario de Innovación educativa

Evaluador experto (Grado académico y Nombre)	Institución	Puntaje
Mg. Ulises ESPINOZA APOLINARIO	UNDAC	85%
Mg. Max Danfer DAMIAN MARCELO	IEEMPB	90%
Mg. Pit Frank ALANIA RICALDI	UNDAC	90%
Total		88.3%

Nota: Elaboración propia, basado en los resultados de la ficha de validación aplicada por los 3 expertos (Anexo C).

Validación del instrumento: Cuestionario de Percepción de la Calidad Educativa

De manera similar, el Cuestionario de Percepción de la Calidad Educativa, aplicado a docentes, fue sometido a un proceso de validez de expertos, con el propósito de verificar que los ítems formulados midan efectivamente la percepción que los actores educativos tienen sobre la calidad del servicio educativo. Este tipo de validez se fundamenta en la valoración experta del grado de correspondencia entre el contenido del instrumento y la variable de interés.

El instrumento fue evaluado por los mismos tres especialistas, quienes otorgaron puntajes de 90 %, 95 % y 90 %, respectivamente. El cálculo del promedio

total de validez arrojó un valor de 91.7 %, lo que refleja un muy alto nivel de validez. Este resultado confirma que el cuestionario presenta adecuados niveles de claridad, relevancia y coherencia conceptual, garantizando que los ítems representan de manera fiel las dimensiones de la percepción de la calidad educativa definidas en el marco teórico.

Tabla 6. Validez de expertos: Cuestionario de Percepción de la calidad educativa

Evaluador experto (Grado académico y Nombre)	Institución	Puntaje
Mg. Ulises ESPINOZA APOLINARIO	UNDAC	90%
Mg. Max Danfer DAMIAN MARCELO	IEEMPB	95%
Mg. Pit Frank ALANIA RICALDI	UNDAC	90%
Total		91.7%

Nota: Elaboración propia, basado en los resultados de la ficha de validación aplicada por los 3 expertos (Anexo C).

Interpretación general de la validación

Los porcentajes obtenidos en ambos instrumentos superan ampliamente el umbral mínimo aceptable para la validez de contenido, lo que permite afirmar que los cuestionarios son válidos para su aplicación en la presente investigación. Asimismo, los resultados respaldan la pertinencia metodológica de los instrumentos para alcanzar el objetivo de determinar la relación entre la innovación educativa y la percepción de la calidad educativa en la Institución Educativa Luis Vallejos Santoni durante el año 2025.

Confiabilidad de los instrumentos de investigación

Antes de presentar los resultados específicos de confiabilidad de los instrumentos aplicados en la investigación, es necesario establecer los criterios de interpretación del coeficiente Alfa de Cronbach, los cuales permiten valorar el nivel de consistencia interna de un cuestionario. Este coeficiente adopta valores que oscilan entre 0 y 1, donde los valores más cercanos a 1 indican un mayor grado de homogeneidad entre los ítems que conforman el instrumento, reflejando una medición

más estable y precisa.

En este estudio, la interpretación de los valores obtenidos se realizará con base en la propuesta de Ruiz, C. (2009), quien clasifica los niveles de confiabilidad en rangos que van desde muy baja hasta muy alta. Estos criterios permiten emitir juicios objetivos sobre la calidad psicométrica de los instrumentos, estableciendo si los ítems mantienen coherencia interna suficiente para medir de manera consistente las variables de investigación. De este modo, la tabla de criterios de confiabilidad constituye un referente técnico indispensable para sustentar la validez estadística de los resultados obtenidos mediante el Alfa de Cronbach, y garantiza rigor metodológico en la evaluación de los cuestionarios aplicados.

Tabla 7. Criterios de confiabilidad en Alfa de Cronbach

Puntuaciones	Confiabilidad
De 0.5 a 0.59	Muy baja
De 0.21 a 0.40	Baja
De 0.41 a 0.60	Moderada
De 0.61 a 0.80	Alta
De 0.81 a 1,00	Muy alta

Nota: Propuesta de confiabilidad por Ruiz (2009).

Confiabilidad del instrumento: Cuestionario de Innovación Educativa

La confiabilidad del Cuestionario de Innovación Educativa fue evaluada con el propósito de verificar la consistencia interna y la estabilidad de las puntuaciones obtenidas en su aplicación. La confiabilidad de un instrumento se entiende como su capacidad para producir resultados coherentes y repetibles cuando se aplica en condiciones similares, lo que garantiza que las mediciones realizadas sean estables y precisas. Para este fin, se utilizó el coeficiente Alfa de Cronbach, estadístico ampliamente empleado en investigaciones educativas para determinar el grado de homogeneidad entre los ítems que conforman un instrumento.

El cuestionario fue sometido a una prueba piloto aplicada a 21 participantes con

características similares a la muestra definitiva, lo que permitió evaluar el comportamiento de los ítems en un contexto comparable al del estudio. El resultado obtenido fue un Alfa de Cronbach de 0.852, calculado a partir de 17 ítems, lo cual, según los criterios establecidos para la interpretación de este coeficiente, corresponde a un nivel de confiabilidad muy alto. Este valor evidencia que los ítems del cuestionario mantienen una adecuada coherencia interna y que el instrumento es confiable para medir la variable innovación educativa.

Tabla 8. *Confiabilidad del instrumento de investigación “Innovación educativa”*

Instrumento	N	N° de Ítems	Alfa de Cronbach
Innovación educativa	21	17	0.852

Nota: Elaboración propia.

Confiabilidad del instrumento: Cuestionario de Percepción de la Calidad Educativa

De manera análoga, la confiabilidad del Cuestionario de Percepción de la Calidad Educativa fue determinada mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, con el objetivo de comprobar la uniformidad de las respuestas y la consistencia de los ítems que integran el instrumento. Este procedimiento permite asegurar que las puntuaciones obtenidas reflejan de manera estable la percepción de los participantes respecto a la calidad educativa, reduciendo el margen de error en la medición.

Para la evaluación de este instrumento, se aplicó igualmente una prueba piloto a 21 participantes, cuyas características fueron similares a las de la muestra del estudio. El análisis estadístico arrojó un Alfa de Cronbach de 0.901, correspondiente a un total de 15 ítems, lo que se interpreta como un nivel de confiabilidad muy alto. Este resultado demuestra que el cuestionario presenta una excelente consistencia interna y que los ítems están adecuadamente relacionados entre sí para medir la percepción de la calidad educativa.

Tabla 9. *Confiabilidad del instrumento de investigación Calidad educativa”*

Instrumento	N	N° de Ítems	Alfa de Cronbach
Percepción de la calidad educativa	21	15	0.901

Nota: Elaboración propia.

Interpretación general de la confiabilidad

Los coeficientes de confiabilidad obtenidos en ambos instrumentos superan ampliamente los valores mínimos aceptables, lo que permite afirmar que tanto el *Cuestionario de Innovación Educativa* como el *Cuestionario de Percepción de la Calidad Educativa* son instrumentos confiables y adecuados para su aplicación en la presente investigación. En consecuencia, los resultados que se obtengan a partir de estos cuestionarios podrán ser analizados con rigor científico, contribuyendo de manera sólida al logro del objetivo de determinar la relación entre las variables de estudio.

3.8. Técnicas de procesamiento y análisis de datos

Técnicas de procesamiento

El procesamiento de los datos se realizará a través de la codificación, tabulación y organización estadística de la información recolectada mediante los cuestionarios aplicados a docentes. En una primera etapa, las respuestas obtenidas en las escalas tipo Likert serán codificadas numéricamente (de 1 a 5), lo cual permitirá transformarlas en valores cuantitativos susceptibles de análisis estadístico. Posteriormente, los datos serán procesados en programas especializados como SPSS o Excel, que facilitarán la depuración, la clasificación por variables y la construcción de matrices de datos. Asimismo, se aplicarán procedimientos de frecuencias y porcentajes para las características descriptivas de la población y la muestra, permitiendo un primer acercamiento a la distribución de las respuestas. Este procesamiento sistemático asegura que los datos brutos se conviertan en información organizada y lista para el análisis relacional.

Análisis de datos

El análisis de los datos se llevará a cabo en dos niveles: descriptivo e inferencial.

- En el análisis descriptivo, se emplearán estadísticos como frecuencias absolutas y relativas, medidas de tendencia central (media, moda, mediana) y medidas de dispersión (desviación estándar), con el fin de caracterizar los niveles de innovación educativa y la percepción de la calidad educativa en los participantes.
- En el análisis inferencial, y dado que ambas variables son de tipo cualitativo-ordinal (medidas en escala Likert), se utilizará la prueba de correlación de Spearman (ρ) o la r de Pearson (r) para determinar la fuerza y dirección de la relación entre la innovación educativa y la percepción de la calidad educativa.

Este análisis permitirá no solo describir las percepciones de docentes, sino también establecer si existe una relación estadísticamente significativa entre las variables estudiadas, cumpliendo con el objetivo de investigación.

3.9. Tratamiento estadístico

El tratamiento estadístico constituye una etapa fundamental en el análisis de los datos, pues permite transformar la información recolectada en conocimiento válido y útil para contrastar las hipótesis de investigación. En el presente estudio, el procedimiento se desarrollará en tres fases principales: prueba de normalidad de los datos, análisis descriptivo y análisis inferencial.

Prueba de normalidad

Antes de aplicar técnicas inferenciales, se evaluará la distribución de los datos mediante pruebas de normalidad, específicamente la prueba de Kolmogorov–Smirnov (cuando la muestra es mayor a 50 participantes) o la prueba de Shapiro–Wilk (cuando la muestra es menor a 50). Estas pruebas permiten verificar si las variables -innovación educativa y percepción de la calidad educativa- presentan una distribución normal. En

caso de que los resultados evidencien ausencia de normalidad ($p < 0.05$), se emplearán pruebas estadísticas no paramétricas, adecuadas para escalas ordinales.

Estadísticos descriptivos

Para caracterizar a la población de estudio, se emplearán frecuencias absolutas y relativas, así como medidas de tendencia central (media, mediana, moda) y medidas de dispersión (desviación estándar). Estos estadísticos permitirán describir los niveles de innovación educativa y la percepción de la calidad educativa de los docentes. Asimismo, se elaborarán tablas y gráficos de distribución para facilitar la interpretación y la presentación de resultados.

Estadísticos inferenciales

Dado que las variables de investigación son de tipo cualitativo–ordinal y se trabajará con escalas Likert, el análisis inferencial se realizará utilizando la prueba de correlación de Spearman (ρ), la cual permite determinar la fuerza y dirección de la relación entre dos variables sin requerir normalidad en los datos. Esta prueba es la más pertinente en contextos educativos donde los datos suelen ser de naturaleza ordinal y no cumplen estrictamente con supuestos paramétricos.

En caso de que la prueba de normalidad evidenciara distribución normal (situación poco frecuente en estudios con escalas Likert), podría considerarse la aplicación de la correlación de Pearson como medida de contraste adicional. Sin embargo, el plan principal contempla el uso de Spearman debido a la naturaleza de los instrumentos diseñados.

Nivel de significancia

El nivel de significancia estadística será fijado en $\alpha = 0.05$ (5 %), lo que implica que la relación entre las variables será considerada estadísticamente significativa cuando el valor de p obtenido sea menor a este umbral. Asimismo, se calcularán los

coeficientes de correlación con sus respectivos valores de fuerza (muy baja, baja, moderada, alta o muy alta), según la escala de interpretación propuesta en la literatura metodológica.

Software estadístico

El procesamiento y análisis de los datos se llevará a cabo mediante el uso de software especializado como SPSS y Microsoft Excel, que permitirán realizar tanto las pruebas de normalidad como los análisis descriptivos e inferenciales. Esto asegurará precisión en los cálculos y facilitará la presentación de tablas y gráficos para el informe final de la investigación.

3.10. Orientación ética, filosófica y epistémica

Orientación ética

La investigación se desarrollará bajo una orientación ética centrada en el respeto a los participantes, garantizando la confidencialidad de la información recolectada y el uso exclusivo de los datos con fines académicos. La aplicación de los cuestionarios se realizará con consentimiento informado, asegurando que los docentes comprendan los propósitos de la investigación y participen de manera voluntaria. Se resguardará la privacidad de las respuestas y se evitará cualquier tipo de daño psicológico o social derivado del estudio. Además, se respetarán los principios de integridad, veracidad y transparencia en todas las etapas, desde la recolección hasta la presentación de resultados, en concordancia con los códigos de ética de la investigación educativa.

Orientación filosófica

En el plano filosófico, la investigación se enmarca en una postura humanista y crítica, reconociendo al ser humano como centro del proceso educativo y a la innovación como herramienta para su desarrollo integral. Se asume que la educación no es un proceso mecánico, sino una construcción social y cultural en la que intervienen

múltiples actores. Desde esta perspectiva, la calidad educativa se concibe como un valor que trasciende los indicadores técnicos, vinculándose con la justicia, la equidad y el derecho a una educación digna. De este modo, la filosofía que orienta el estudio promueve una visión transformadora de la educación, que valora tanto los logros académicos como la formación en valores y ciudadanía.

Orientación epistémica

La orientación epistémica se fundamenta en un paradigma positivista con apoyo en el enfoque cuantitativo, en tanto se busca medir, analizar y correlacionar de manera objetiva dos variables: innovación educativa y percepción de la calidad educativa. No obstante, también se reconoce la importancia de la dimensión interpretativa, ya que las percepciones estudiantiles y docentes son construcciones sociales y subjetivas que aportan al entendimiento del fenómeno. En este sentido, la investigación se sitúa en un nivel relacional, donde el conocimiento se produce a través del análisis sistemático de datos empíricos que permitan validar o refutar la hipótesis. Esta base epistémica asegura rigor científico y coherencia entre los métodos empleados y los objetivos planteados.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Descripción del trabajo de campo

El trabajo de campo de la presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con un nivel relacional y un diseño correlacional no experimental de corte transversal, orientado a analizar la relación existente entre la innovación educativa y la percepción de la calidad educativa en una institución educativa del nivel secundario. Desde esta perspectiva metodológica, el trabajo de campo tuvo como propósito central recoger información empírica directamente de la muestra de estudio, con el fin de disponer de datos válidos y confiables que permitieran identificar y analizar estadísticamente la relación entre las variables de estudio. La recolección de datos se realizó sin manipular deliberadamente las variables, observándolas tal como se manifestaron en su contexto natural durante el año 2025, lo que garantizó la objetividad y autenticidad de la información obtenida.

Preparación previa al trabajo de campo

Previo a la ejecución del trabajo de campo, se desarrolló una fase de preparación

metodológica rigurosa. En primer lugar, se revisaron y validaron los instrumentos de investigación correspondientes a la variable innovación educativa y a la variable percepción de la calidad educativa, asegurando la coherencia entre las dimensiones establecidas y el número de ítems definidos para cada una. El cuestionario de innovación educativa quedó estructurado en cuatro dimensiones y diecisiete ítems, mientras que el cuestionario de percepción de la calidad educativa se organizó en cinco dimensiones y quince ítems, ambos con escala Likert de cinco puntos. Asimismo, se elaboró la ficha técnica de los instrumentos, precisando aspectos como objetivo, población, muestra, escala de medición y estructura dimensional. De manera paralela, se realizaron coordinaciones institucionales con las autoridades de la Institución Educativa Luis Vallejos Santoni, a fin de solicitar la autorización formal para la aplicación de los instrumentos. También se diseñó un cronograma preliminar que permitió organizar de manera ordenada las actividades de aplicación. Finalmente, se efectuó la preparación y capacitación del responsable de la aplicación de los instrumentos, enfatizando los procedimientos éticos y técnicos del proceso.

Procedimiento de recolección de datos

La recolección de datos se llevó a cabo mediante una modalidad presencial, considerando las condiciones institucionales y la disponibilidad de los participantes. Antes de la aplicación de los cuestionarios, se explicó a los docentes el objetivo del estudio, destacando su carácter académico y la importancia de sus respuestas para el desarrollo de la investigación. Posteriormente, se solicitó el consentimiento informado, garantizando la participación voluntaria y confidencial. Los instrumentos fueron distribuidos de manera individual a cada docente de la muestra, brindándose orientación clara sobre la forma de responder. El tiempo promedio de respuesta fue de aproximadamente veinte minutos. Durante la aplicación, se ofreció acompañamiento

para resolver dudas de comprensión, sin inducir respuestas. Se tuvo especial cuidado en el manejo ético de la información, resguardando la identidad de los participantes y asegurando el uso exclusivo de los datos con fines investigativos.

Implementación del trabajo de campo

El trabajo de campo se desarrolló durante el año 2025, en fechas previamente coordinadas con la institución. Participaron 41 docentes nombrados del nivel secundario, quienes conformaron la muestra del estudio. La aplicación se realizó en ambientes institucionales adecuados, garantizando condiciones homogéneas de iluminación, tiempo y tranquilidad. Se controlaron factores externos que pudieran afectar las respuestas, y se registraron posibles incidencias durante el proceso. Al finalizar la aplicación, se verificó la completitud de cada cuestionario, asegurando que no existieran omisiones significativas. Los instrumentos recolectados fueron resguardados tanto en formato físico como digital, bajo criterios de seguridad y confidencialidad.

Codificación y depuración de datos

Concluida la recolección, se procedió a la codificación de los datos, asignando valores numéricos del uno al cinco a cada alternativa de la escala Likert. Los datos fueron ordenados por variable, dimensión e ítem, facilitando su organización sistemática. Se realizó la revisión de posibles datos faltantes o inconsistentes, los cuales fueron tratados conforme a criterios metodológicos previamente establecidos. Finalmente, toda la información fue consolidada en una matriz única de datos, quedando preparada para la siguiente fase de análisis estadístico.

Cierre del trabajo de campo

Como parte del cierre del trabajo de campo, se realizó una devolución institucional preliminar, informando de manera general sobre la culminación del

proceso de recolección, sin adelantar resultados. Se expresó el agradecimiento a los docentes participantes por su disposición y colaboración. Los datos recolectados fueron resguardados de forma ética y responsable, quedando listos para la fase analítica de la investigación.

4.2. Presentación, análisis e interpretación de resultados

Baremación aplicada a la investigación

Se utilizó el método **de intervalos numéricos**, basados en los **puntajes totales** de cada instrumento:

Tabla 10. Baremación variable y dimensiones

Dimensión / Variable	Puntaje mínimo	Puntaje máximo	Nivel Bajo	Nivel Medio	Nivel Alto
Variable total (Innovación educativa)	17	85	17–39	40–62	63–85
Innovación pedagógica (4 ítems)	4	20	4–9	10–14	15–20
Innovación curricular (4 ítems)	4	20	4–9	10–14	15–20
Innovación tecnológica (4 ítems)	4	20	4–9	10–14	15–20
Innovación en gestión institucional (5 ítems)	5	25	5–11	12–18	19–25
Variable total (Percepción de la calidad educativa)	15	75	15–35	36–55	56–75
Calidad del servicio educativo percibida (3 ítems)	3	15	3–7	8–11	12–15
Entorno/ambiente de aprendizaje percibido (3 ítems)	3	15	3–7	8–11	12–15
Calidad docente percibida (3 ítems)	3	15	3–7	8–11	12–15
Pertinencia y relevancia curricular (3 ítems)	3	15	3–7	8–11	12–15
Aseguramiento y gestión de la calidad (3 ítems)	3	15	3–7	8–11	12–15

Nota. Cada rango se obtiene dividiendo el intervalo total entre tres niveles iguales y redondeando valores.

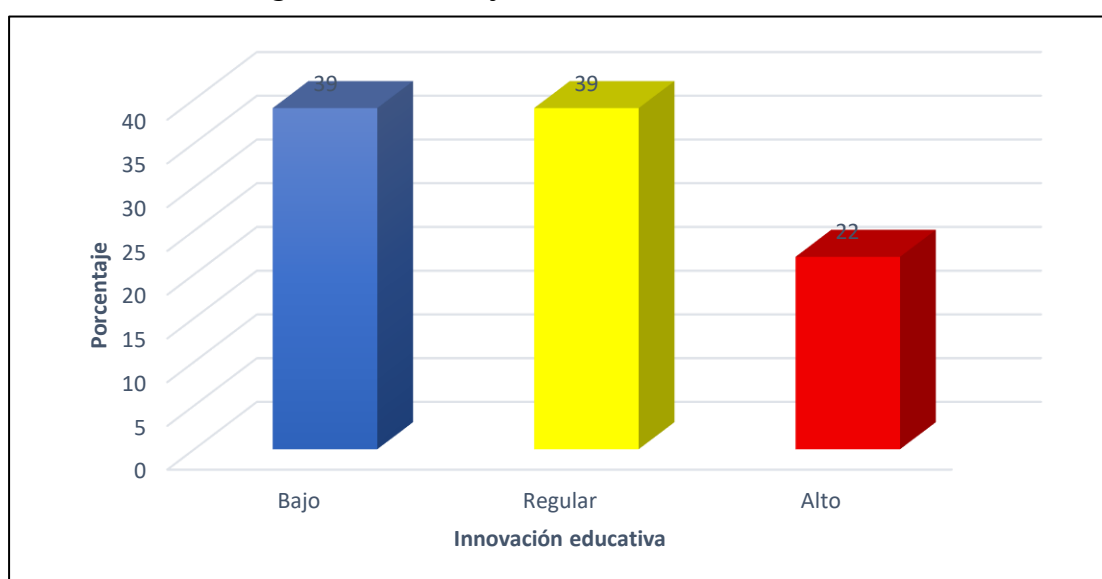
La baremación se construyó en función de los puntajes mínimo y máximo posibles derivados de la estructura de los instrumentos y de la escala Likert de cinco puntos. Para cada dimensión y para cada variable total, se determinó el puntaje mínimo posible multiplicando el número de ítems por el valor mínimo de respuesta, y el puntaje máximo posible multiplicando el número de ítems por el valor máximo de respuesta. A partir de ello, se calculó el rango total y se dividió en tres tramos equidistantes, conformando los niveles **bajo**, **medio** y **alto**, ajustados a intervalos enteros continuos para evitar superposiciones o vacíos. Esta clasificación permitió disponer de criterios objetivos para ubicar los puntajes obtenidos por los participantes en niveles interpretativos comparables tanto por dimensión como por variable global. Los intervalos establecidos se utilizaron posteriormente en el análisis descriptivo para categorizar los resultados sin anticipar interpretaciones inferenciales.

Variable 1: Innovación educativa

Tabla 11. Nivel de la Innovación educativa

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	16	39.0	39.0
Medio	16	39.0	78.0
Alto	9	22.0	100.0
Total	41	100.0%	

Figura 2. Porcentajes de la Innovación educativa

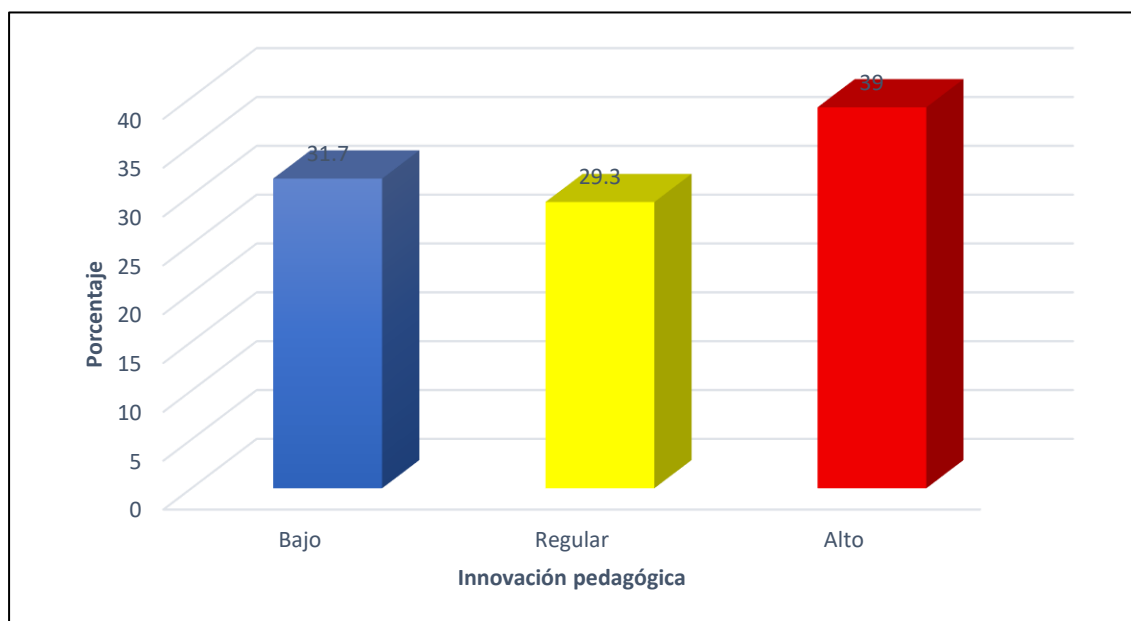


Interpretación: Los resultados descriptivos mostraron que el 39.0 % de los docentes se ubicó en el nivel bajo de innovación educativa, mientras que otro 39.0 % se concentró en el nivel medio. Solo el 22.0 % alcanzó el nivel alto. Esta distribución evidenció que la mayoría de los docentes percibió la innovación educativa en niveles bajos a intermedios, reflejando que las prácticas innovadoras aún no se encontraban plenamente consolidadas en la institución, aunque existió un grupo significativo que reportó niveles elevados de innovación.

Tabla 12. Nivel de la dimensión 1: Innovación pedagógica

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	13	31.7	31.7
Medio	12	29.3	61.0
Alto	16	39.0	100.0
Total	41	100.0%	

Figura 3. Porcentajes de la Innovación pedagógica



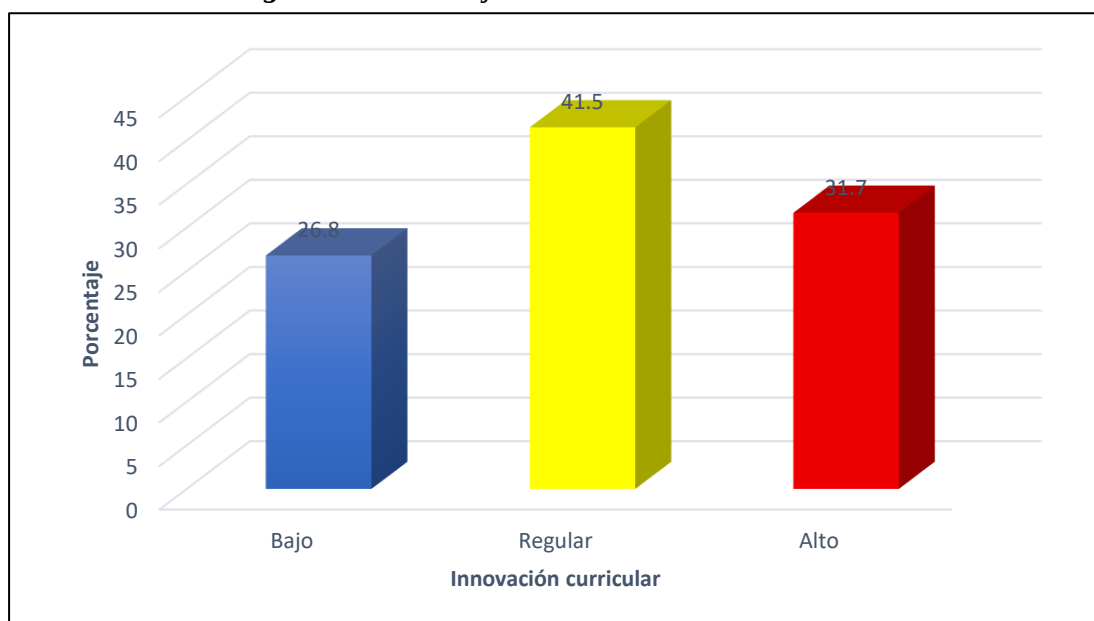
Interpretación: En la dimensión innovación pedagógica, el 39.0 % de los docentes se ubicó en el nivel alto, seguido por un 31.7 % en el nivel bajo y un 29.3 % en el nivel medio. Estos resultados indicaron que una proporción importante de docentes percibió un uso frecuente de estrategias pedagógicas innovadoras; sin embargo, también se evidenció que más de la mitad de los docentes permaneció en

niveles bajo y medio, lo que reflejó una aplicación heterogénea de prácticas pedagógicas innovadoras.

Tabla 13. Nivel de la dimensión 2: Innovación curricular

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	11	26.8	26.8
Medio	17	41.5	68.3
Alto	13	31.7	100.0
Total	41	100.0%	

Figura 4. Porcentajes de la Innovación curricular

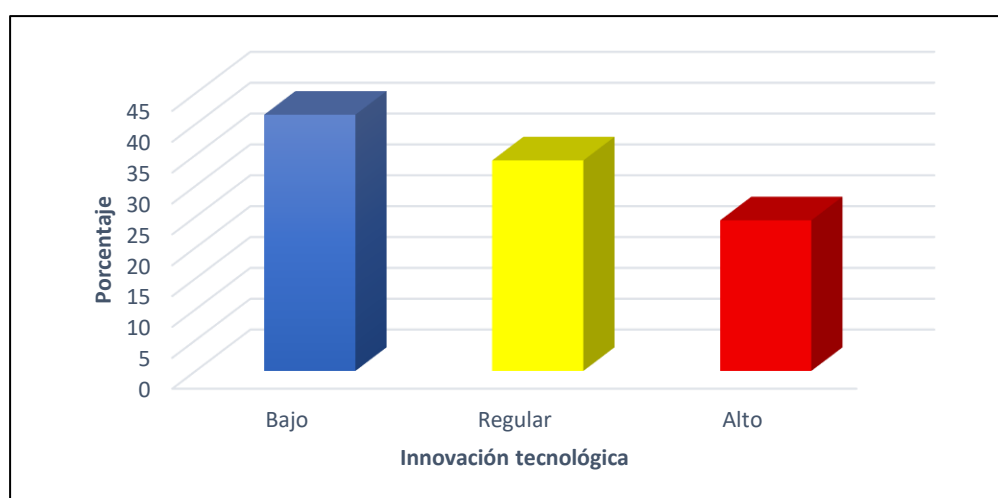


Interpretación: Los resultados evidenciaron que el 41.5 % de los docentes se ubicó en el nivel medio de innovación curricular, seguido por el 31.7 % en el nivel alto y el 26.8 % en el nivel bajo. Esta distribución mostró que la mayoría de los docentes percibió una actualización curricular moderada, con avances importantes en algunos casos, aunque aún persistieron percepciones de limitada innovación curricular en un sector relevante de la muestra.

Tabla 14. Nivel de la dimensión 3: Innovación tecnológica

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	17	41.5	41.5
Medio	14	34.1	75.6
Alto	10	24.4	100.0
Total	41	100.0%	

Figura 5. Porcentajes de la Innovación tecnológica

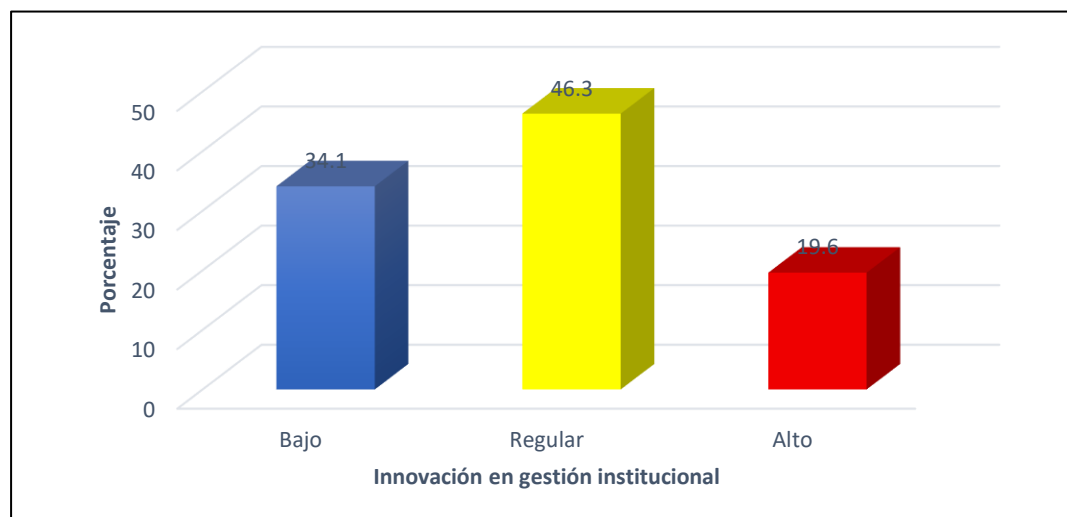


Interpretación: En la dimensión innovación tecnológica, el 41.5 % de los docentes se concentró en el nivel bajo, el 34.1 % en el nivel medio y solo el 24.4 % en el nivel alto. Estos resultados evidenciaron que la integración de tecnologías educativas fue percibida mayoritariamente como limitada, lo que reflejó dificultades en el uso sistemático de recursos digitales y herramientas tecnológicas en los procesos pedagógicos.

Tabla 15. Nivel de la dimensión 4: Innovación en gestión institucional

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	14	34.1	34.1
Medio	19	46.3	80.4
Alto	8	19.6	100.0
Total	41	100.0%	

Figura 6. Porcentajes de la Innovación en gestión institucional



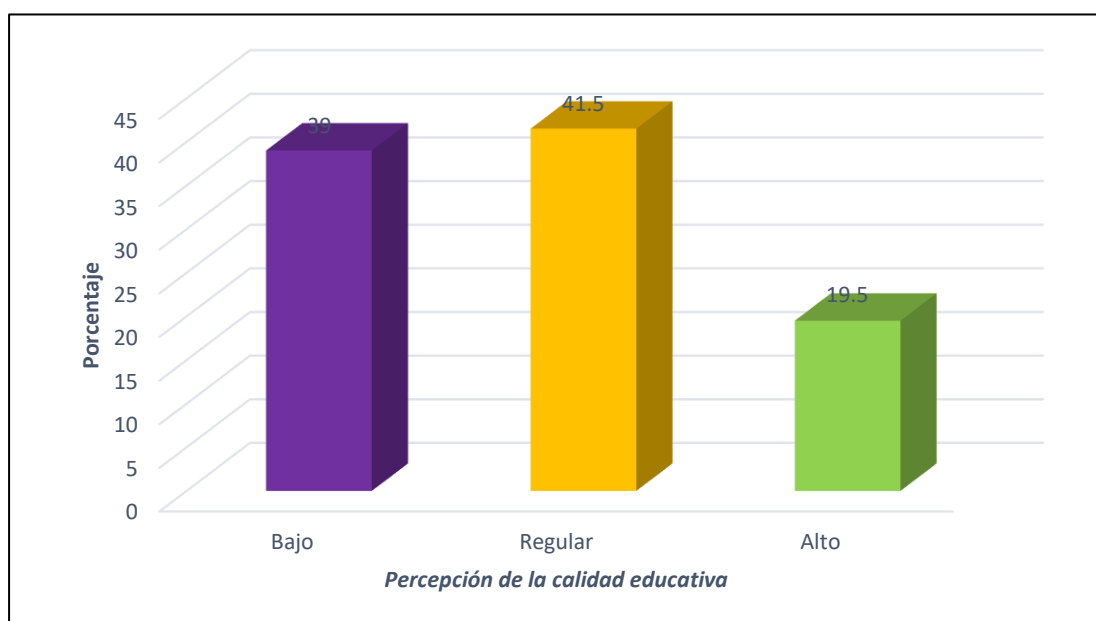
Interpretación: Los resultados mostraron que el 46.3 % de los docentes se ubicó en el nivel medio de innovación en la gestión institucional, seguido por el 34.1 % en el nivel bajo y el 19.6 % en el nivel alto. Esta distribución indicó que los procesos de gestión innovadora fueron percibidos principalmente como moderados, evidenciando avances parciales en liderazgo, trabajo colaborativo y mejora institucional.

Variable 2: Percepción de la calidad educativa

Tabla 16. Nivel de Percepción de la calidad educativa

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	16	39.0	39.0
Medio	17	41.5	80.5
Alto	8	19.5	100.0
Total	41	100.0%	

Figura 7. Porcentajes del nivel de la Percepción de la calidad educativa



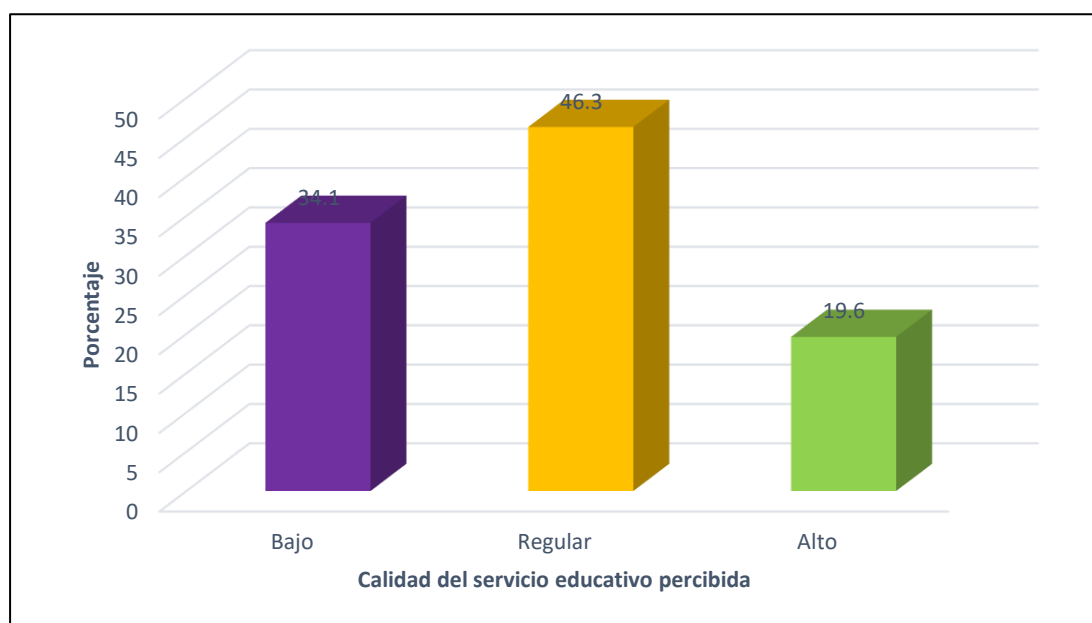
Interpretación: Los resultados descriptivos revelaron que el 41.5 % de los docentes se ubicó en el nivel medio de percepción de la calidad educativa, mientras que el 39.0 % se situó en el nivel bajo y el 19.5 % en el nivel alto. Estos hallazgos indicaron que la mayoría de los docentes valoró la calidad educativa en niveles intermedios,

reflejando una percepción aceptable, aunque no plenamente satisfactoria, de los procesos educativos institucionales.

Tabla 17. Nivel de la dimensión 1: Calidad del servicio educativo percibida

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	14	34.1	34.1
Medio	19	46.3	80.4
Alto	8	19.6	100.0
Total	41	100.0%	

Figura 8. Porcentajes de la Calidad del servicio educativo percibida

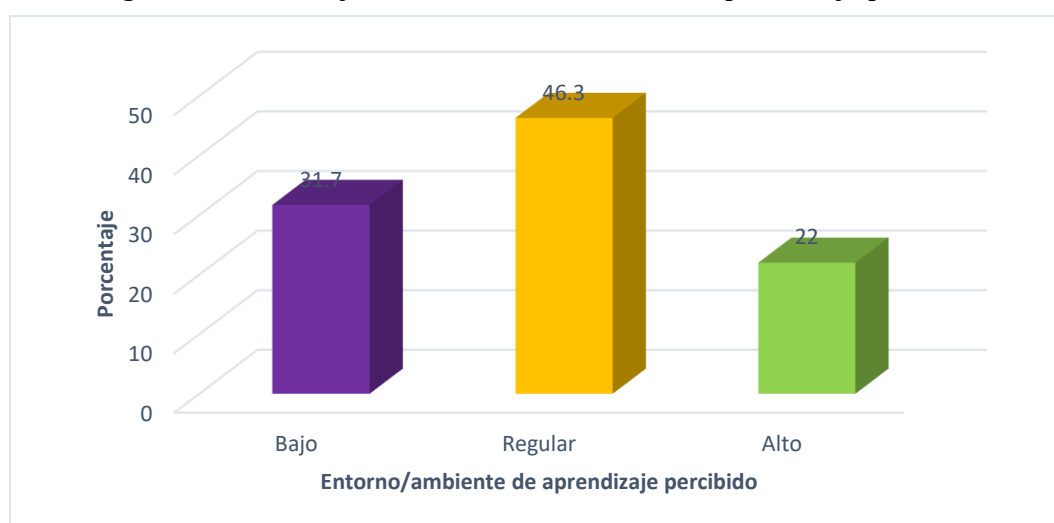


Interpretación: En esta dimensión, el 46.3 % de los docentes se ubicó en el nivel medio, el 34.1 % en el nivel bajo y el 19.6 % en el nivel alto. Estos resultados evidenciaron que la calidad del servicio educativo fue percibida mayoritariamente como aceptable, aunque con una proporción considerable de docentes que manifestó percepciones limitadas respecto a la eficiencia y atención institucional.

Tabla 18. Nivel de la dimensión 2: Entorno/ambiente de aprendizaje percibido

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	13	31.7	31.7
Medio	19	46.3	78.0
Alto	9	22.0	100.0
Total	41	100.0%	

Figura 9. Porcentajes del Entorno/ambiente de aprendizaje percibido

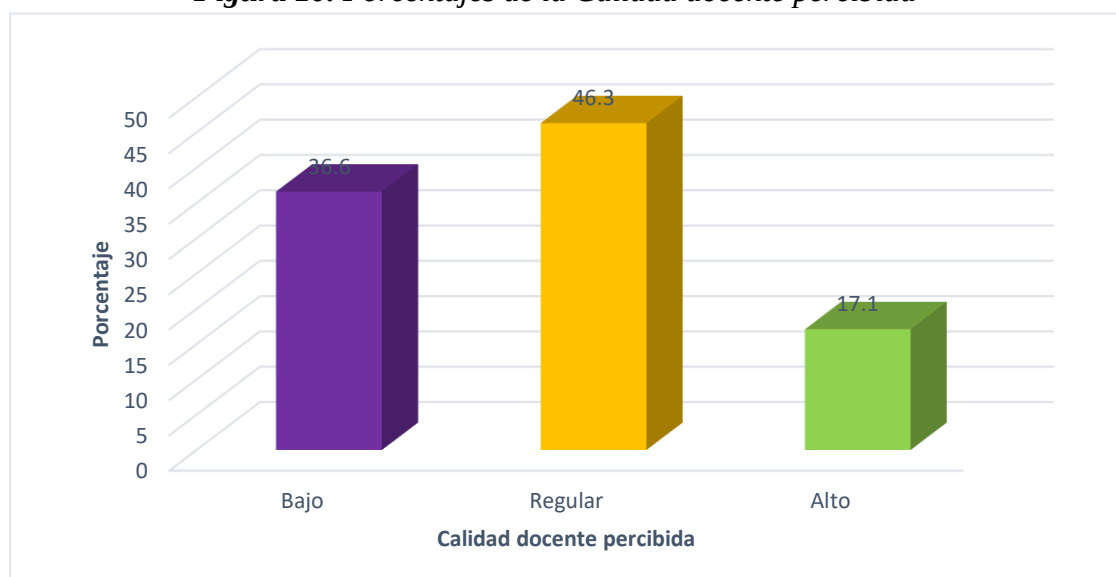


Interpretación: Los resultados mostraron que el 46.3 % de los docentes se ubicó en el nivel medio, el 31.7 % en el nivel bajo y el 22.0 % en el nivel alto. Esta distribución indicó que el entorno de aprendizaje fue valorado predominantemente como funcional, aunque persistieron percepciones desfavorables en un sector significativo de docentes.

Tabla 19. Nivel de la dimensión 3: Calidad docente percibida

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	15	36.6	36.6
Medio	19	46.3	82.9
Alto	7	17.1	100.0
Total	41	100.0%	

Figura 10. Porcentajes de la Calidad docente percibida

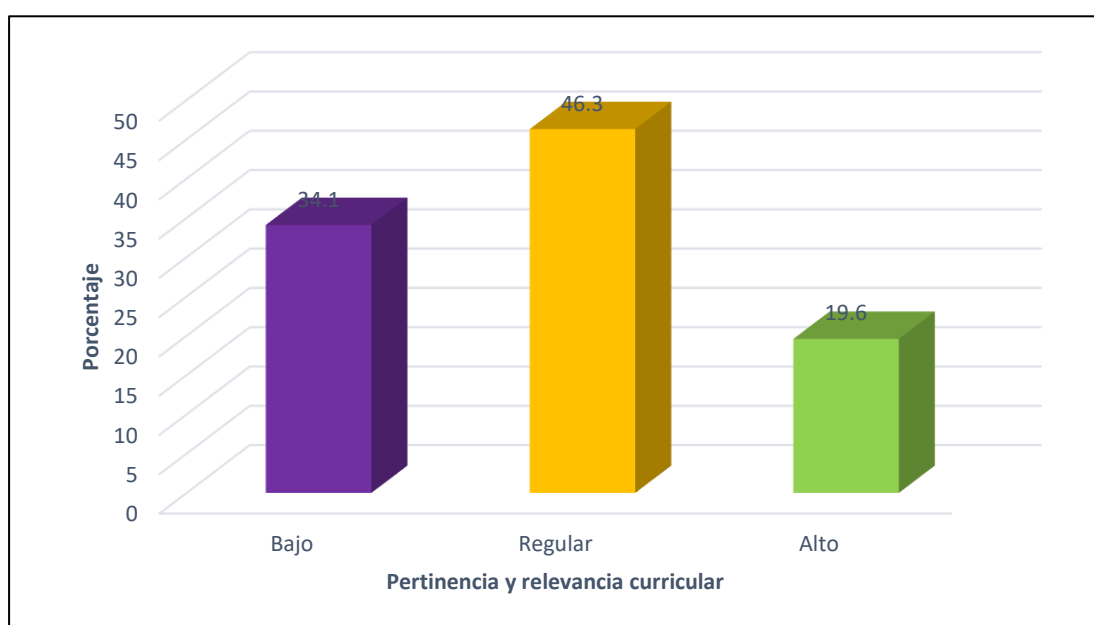


Interpretación: En la dimensión calidad docente percibida, el 46.3 % de los docentes se concentró en el nivel medio, el 36.6 % en el nivel bajo y el 17.1 % en el nivel alto. Estos resultados evidenciaron que la percepción del desempeño docente fue mayoritariamente moderada, con una menor proporción de valoraciones altamente positivas.

Tabla 20. Nivel de la dimensión 4: Pertinencia y relevancia curricular

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	14	34.1	34.1
Medio	19	46.3	80.4
Alto	8	19.6	100.0
Total	41	100.0%	

Figura 11. Porcentajes de la Pertinencia y relevancia curricular

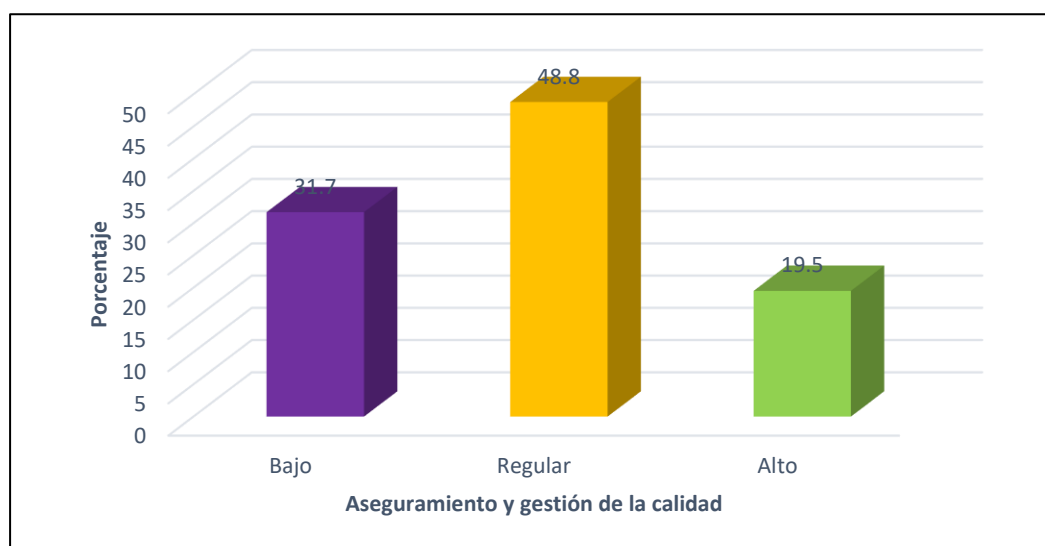


Interpretación: Los resultados indicaron que el 46.3 % de los docentes se ubicó en el nivel medio, el 34.1 % en el nivel bajo y el 19.6 % en el nivel alto. Esta distribución reflejó que la pertinencia curricular fue percibida principalmente como moderada, con necesidad de fortalecer la contextualización y actualización de los contenidos educativos.

Tabla 21. Nivel de la dimensión 5: Aseguramiento y gestión de la calidad

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	13	31.7	31.7
Medio	20	48.8	80.5
Alto	8	19.5	100.0
Total	41	100.0%	

Figura 12. Porcentajes del Aseguramiento y gestión de la calidad



Interpretación: En esta dimensión, el 48.8 % de los docentes se ubicó en el nivel medio, el 31.7 % en el nivel bajo y el 19.5 % en el nivel alto. Los resultados evidenciaron que los procesos de aseguramiento de la calidad fueron percibidos mayoritariamente como intermedios, mostrando avances, pero aún con oportunidades claras de mejora institucional.

Estadísticos descriptivos globales

Tabla 22. Estadísticos descriptivos de las variables y dimensiones

Dimensión	N	Mínimo	Máximo	Media	DE
Innovación educativa (total)	41	27	79	48.07	49.0
Innovación pedagógica	41	4	20	12.20	4.95
Innovación curricular	41	4	20	11.41	4.59
Innovación tecnológica	41	4	20	11.00	4.86
Innovación en gestión institucional	41	5	24	13.46	5.08
Calidad del servicio educativo percibida	41	3	15	8.83	3.05
Percepción de la calidad educativa (total)	41	21	70	42.27	43.0
Entorno/ambiente de aprendizaje percibido	41	3	15	8.98	3.11
Calidad docente percibida	41	3	15	8.46	3.09
Pertinencia y relevancia curricular	41	3	15	8.78	3.08
Aseguramiento y gestión de la calidad	41	3	15	8.22	3.26

Los resultados descriptivos mostraron que los docentes se ubicaron principalmente en los niveles **bajo y medio** tanto en **innovación educativa** como en **percepción de la calidad educativa**, con proporciones cercanas entre ambos niveles y una menor concentración en el nivel alto. En la variable **Innovación educativa**, se observó un comportamiento más favorable en **innovación pedagógica**, mientras que **innovación tecnológica** presentó mayor acumulación en el nivel bajo. En la variable **Percepción de la calidad educativa**, predominó el nivel medio en todas las dimensiones, destacando **aseguramiento y gestión de la calidad** con mayor presencia en nivel medio. En conjunto, ambas variables exhibieron patrones descriptivos comparables.

4.3. Prueba de hipótesis

Prueba de normalidad de datos

Antes de realizar el análisis correlacional, se evaluó el cumplimiento del supuesto de normalidad de los puntajes totales de las variables **innovación educativa** y **percepción de la calidad educativa**, con la finalidad de determinar el estadístico correlacional más adecuado. Considerando que el tamaño de la muestra estuvo conformado por **41 docentes**, se aplicó la **prueba de normalidad de Shapiro-Wilk**, por ser la más apropiada para muestras menores o iguales a 50.

Tabla 23. Normalidad de datos de las variables de investigación

Variable	Prueba	Estadístico	gl	P-valor	Conclusión
Innovación educativa	Shapiro-Wilk	0.945	41	0.015	No normal
Percepción de la calidad educativa	Shapiro-Wilk	0.938	41	0.025	No normal

Nota. Criterio de decisión: si $p > 0.05$, la variable presenta distribución normal; si $p < 0.05$, la variable no presenta distribución normal.

Interpretación: Los resultados de la prueba de normalidad mostraron que el valor de significancia obtenido para la variable **innovación educativa** fue de $p = 0.015$, mientras que para la variable **percepción de la calidad educativa** fue de $p = 0.025$. En ambos casos, los valores fueron inferiores al nivel de significancia establecido de 0.05, lo que indicó que los puntajes totales de ambas variables **no siguieron una distribución normal**. En consecuencia, se concluyó que no se cumplió el supuesto de normalidad requerido para el uso de pruebas paramétricas.

Conclusión estadística de la prueba de normalidad: En función de los resultados obtenidos tanto en la prueba de Shapiro-Wilk como en los gráficos de normalidad, se determinó que **ninguna de las variables cumplió con el supuesto de normalidad**. Por lo tanto, para el análisis de la relación entre la innovación educativa y la percepción de la calidad educativa, correspondió emplear un **estadístico no paramétrico**, específicamente el **coeficiente Rho de Spearman**, el cual se ajusta adecuadamente a las características de los datos obtenidos.

Prueba de hipótesis general

Hipótesis de investigación

Existe una relación significativa entre la innovación educativa y la percepción de la calidad educativa en la Institución Educativa Luis Vallejos Santoni, provincia de Cusco, durante el año 2025.

Hipótesis estadística

- H_0 : No existe relación significativa entre la innovación educativa y la percepción de la calidad educativa.

$$H_0: r = 0$$

- H_1 : Existe relación significativa entre la innovación educativa y la percepción de la calidad educativa.

$$H_0: r \neq 0.$$

Nivel de significancia

El nivel de significancia que elegimos es del 5%, que es igual a $\alpha = 0.05$, con un nivel de confianza del 95%.

Regla de decisión

Según el nivel de significancia (p valor), consideraciones cualesquiera de los dos criterios:

- Sí p-valor < 0.05, se rechaza la H_0 y se acepta la H_1 .
- Sí p-valor ≥ 0.05 , se rechaza la H_0 .

Prueba estadística

Se aplicó el coeficiente **Rho de Spearman**, debido a que los puntajes totales **Innovación educativa** y **Percepción de la calidad** educativa no presentaron distribución normal en la prueba de Shapiro-Wilk, por lo cual correspondió un análisis correlacional no paramétrico.

Coefficiente de correlación (criterios de interpretación)

Tabla 24. Significado del coeficiente de correlación de rho de Spearman

Interpretación	Valores (+)	Valores (-)
Correlación perfecta	1.00	-1.00
Correlación muy alta	0.80 a 1.00	-1.00 a -0.80
Correlación alta	0.60 a 0.79	-0.79 a -0.60
Correlación moderada	0.40 a 0.59	-0.59 a -0.40
Correlación baja	0.20 a 0.39	-0.39 a -0.20
Correlación muy baja	0.00 a 0.19	-0.19 a 0.00
Correlación nula	0.00	0.00

Nota: Fuente: Información obtenida de Martínez y Campos (2015).

Resultados de la prueba estadística

Con el uso del SPSS y de acuerdo con la normalidad de datos, se calcula con la prueba no paramétrica de correlación *Rho de Spearman*:

Tabla 25. Correlación de variables

		Percepción de la calidad educativa
Rho de Spearman	Innovación educativa	Correlación de Rho Spearman
		Sig. (bilateral)
		N
		0.700
		0,000
		41

Nota: Fuente la base de datos de la (Innovación educativa) y Variable 2 (Percepción de la calidad educativa).

Interpretación

El resultado obtenido ($p = 0.700$) evidenció que la relación entre la innovación educativa y la percepción de la calidad educativa fue **positiva** y de **magnitud alta**. Asimismo, el valor de significancia ($p = 0.000$) fue menor al nivel establecido ($\alpha = 0.05$), lo que indicó que la asociación observada no se debió al azar, sino que presentó soporte estadístico suficiente dentro de la muestra analizada.

Decisión estadística

Dado que $p = 0.000 < 0.05$, se rechazó la hipótesis nula (H_0) y se aceptó la hipótesis alternativa (H_1).

Conclusión

Se concluyó que **existió una relación significativa, positiva y alta** entre la **innovación educativa** y la **percepción de la calidad educativa** en la Institución Educativa Luis Vallejos Santoni, provincia de Cusco, durante el año 2025. En términos prácticos, el comportamiento de los datos mostró que **mayores niveles de innovación educativa se asociaron con mayores niveles de percepción de la calidad educativa**, dentro de los docentes evaluados.

Prueba de la primera hipótesis específica

Hipótesis de investigación

Existe una relación significativa entre las dimensiones de la innovación educativa y la percepción de la calidad educativa en la Institución Educativa Luis Vallejos Santoni, provincia de Cusco, durante el año 2025.

Hipótesis estadística

- H_0 : No existe relación significativa entre las dimensiones de la innovación educativa y la percepción de la calidad educativa.

$$H_0: r = 0$$

- H_1 : Existe relación significativa entre las dimensiones de la innovación educativa y la percepción de la calidad educativa.

$$H_0: r \neq 0.$$

Nivel de significancia

El nivel de significancia que elegimos es del 5%, que es igual a $\alpha = 0.05$, con un nivel de confianza del 95%.

Regla de decisión

Según el nivel de significancia (p valor), consideraciones cualesquiera de los dos criterios:

- Sí $p\text{-valor} < 0.05$, se rechaza la H_0 y se acepta la H_1 .
- Sí $p\text{-valor} \geq 0.05$, se rechaza la H_0 .

Prueba estadística

Se utilizó el **coeficiente Rho de Spearman**, debido a que las variables no cumplieron con el supuesto de normalidad y se trabajó con puntajes derivados de una escala ordinal tipo Likert, lo que justificó el uso de un estadístico no paramétrico.

Coeficiente de correlación (criterios de interpretación)

Tabla 26. Significado del coeficiente de correlación de rho de Spearman

Interpretación	Valores (+)	Valores (-)
Correlación perfecta	1.00	-1.00
Correlación muy alta	0.80 a 1.00	-1.00 a -0.80
Correlación alta	0.60 a 0.79	-0.79 a -0.60
Correlación moderada	0.40 a 0.59	-0.59 a -0.40
Correlación baja	0.20 a 0.39	-0.39 a -0.20
Correlación muy baja	0.00 a 0.19	-0.19 a 0.00
Correlación nula	0.00	0.00

Nota: Fuente: Información obtenida de Martínez y Campos (2015).

Resultados de la prueba estadística

Con el uso del SPSS y de acuerdo a la normalidad de datos, se calcula con la prueba no paramétrica de correlación *Rho de Spearman*:

Tabla 27. Correlación entre las dimensiones de la “Innovación educativa” y la “Calidad educativa”

Dimensiones de Innovación Educativa	Rho de Spearman (ρ)	Sig. (bilateral)	N	Interpretación de la fuerza
Innovación pedagógica	0.686	0.000	41	Correlación alta
Innovación curricular	0.690	0.000	41	Correlación alta
Innovación tecnológica	0.694	0.000	41	Correlación alta
Innovación en gestión institucional	0.668	0.000	41	Correlación alta

Nota: Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados del análisis estadístico con SPSS. Criterio de interpretación: Martínez y Campos (2015).

Interpretación

Los resultados mostraron que todas las dimensiones de la innovación educativa se relacionaron de manera **positiva y estadísticamente significativa** con la percepción de la calidad educativa. Los coeficientes obtenidos se ubicaron en el rango de **correlación alta**, lo que evidenció asociaciones consistentes entre cada dimensión analizada y la variable percepción de la calidad educativa.

Decisión estadística

Dado que en todos los casos $p = 0.000 < 0.05$, se rechazó la hipótesis nula (H_0) y se aceptó la hipótesis alternativa (H_1) para la hipótesis específica 1.

Conclusión

Se concluyó que las dimensiones de la innovación educativa se relacionaron de manera significativa, positiva y alta con la percepción de la calidad educativa en la Institución Educativa Luis Vallejos Santoni, provincia de Cusco, durante el año 2025. Esto evidenció que cada componente de la innovación educativa mantuvo una asociación relevante con la valoración de la calidad educativa por parte de los docentes.

Prueba de la segunda hipótesis específica

Hipótesis de investigación

Existe una relación significativa entre la innovación educativa y las dimensiones de la percepción de la calidad educativa en la Institución Educativa Luis Vallejos Santoni, provincia de Cusco, durante el año 2025.

Hipótesis estadística

- H_0 : No existe relación significativa entre la innovación educativa y las dimensiones de la percepción de la calidad educativa.

$$H_0: r = 0$$

- H_1 : Existe relación significativa entre la innovación educativa y las dimensiones de la percepción de la calidad educativa.

$$H_0: r \neq 0.$$

Nivel de significancia

El nivel de significancia que elegimos es del 5%, que es igual a $\alpha = 0.05$, con un nivel de confianza del 95%.

Regla de decisión

Según el nivel de significancia (p valor), consideraciones cualesquiera de los dos criterios:

- Sí $p\text{-valor} < 0.05$, se rechaza la H_0 y se acepta la H_1 .
- Sí $p\text{-valor} \geq 0.05$, se rechaza la H_0 .

Prueba estadística

Se aplicó el **coeficiente Rho de Spearman**, debido a que los puntajes totales del estudio no cumplieron el supuesto de normalidad y procedieron de una escala Likert, lo que justificó el uso de un estadístico no paramétrico para estimar la relación entre los puntajes.

Coeficiente de correlación (criterios de interpretación)

Tabla 28. Significado del coeficiente de correlación de rho de Spearman

Interpretación	Valores (+)	Valores (-)
Correlación perfecta	1.00	-1.00
Correlación muy alta	$.90 \leq r < 1.00$	$-1.00 < r \leq -0.90$
Correlación muy alta	0.80 a 1.00	-1.00 a -0.80
Correlación alta	0.60 a 0.79	-0.79 a -0.60
Correlación moderada	0.40 a 0.59	-0.59 a -0.40
Correlación baja	0.20 a 0.39	-0.39 a -0.20
Correlación nula	0.00	0.00

Nota: Fuente: Información obtenida de Martínez y Campos (2015).

Resultados de la prueba estadística

Tabla 29. Correlación entre la “Innovación educativa” y las dimensiones de la “Calidad educativa”

Dimensiones de la Calidad Educativa	Rho de Spearman (ρ)	Sig. (bilateral)	N	Interpretación de la fuerza
Calidad del servicio educativo percibida	0.677	0.000	41	Correlación alta
Entorno/ambiente de aprendizaje percibido	0.656	0.000	41	Correlación alta
Calidad docente percibida	0.710	0.000	41	Correlación alta
Pertinencia y relevancia curricular	0.602	0.000	41	Correlación alta
Aseguramiento y gestión de la calidad	0.688	0.000	41	Correlación alta

Nota: Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados del análisis estadístico con SPSS. Criterio de interpretación: Martínez y Campos (2015).

Interpretación

Los resultados evidenciaron que la innovación educativa se relacionó de manera **positiva y estadísticamente significativa** con todas las dimensiones de la percepción de la calidad educativa. Los coeficientes obtenidos se ubicaron entre **0.602 y 0.710**, lo que reflejó una asociación de **magnitud alta** en todas las dimensiones analizadas, siendo la relación más elevada con la dimensión **calidad docente percibida (DY3)**. En conjunto, los hallazgos mostraron un patrón consistente de asociación entre innovación educativa y la valoración docente de la calidad educativa en sus componentes.

Decisión estadística

Dado que en todas las correlaciones se obtuvo $p = 0.000 < 0.05$, se rechazó la hipótesis nula (H_0) y se aceptó la hipótesis alternativa (H_1) para la hipótesis específica 2.

Conclusión

Se concluyó que la innovación educativa se relacionó de manera significativa, positiva y alta con todas las dimensiones de la percepción de la calidad educativa en la Institución Educativa Luis Vallejos Santoni, provincia de Cusco, durante el año 2025. En consecuencia, mayores niveles de innovación educativa se asociaron con una mejor percepción de la calidad educativa en sus componentes de servicio, ambiente de aprendizaje, calidad docente, pertinencia curricular y gestión de la calidad.

4.4. Discusión de resultados

Los resultados del análisis correlacional permitieron evidenciar la existencia de una relación positiva, alta y estadísticamente significativa entre la innovación educativa y la percepción de la calidad educativa en la Institución Educativa Luis Vallejos Santoni, provincia de Cusco, durante el año 2025 ($\rho = 0.700$; $p < 0.05$). Este hallazgo indicó que, a medida que los docentes percibieron mayores niveles de innovación educativa en sus prácticas pedagógicas, curriculares, tecnológicas y de gestión institucional, también manifestaron una percepción más favorable respecto a la calidad del servicio educativo brindado por la institución. En términos analíticos, este resultado confirmó que la innovación educativa constituyó un factor determinante en la valoración integral de la calidad educativa desde la perspectiva docente.

Estos resultados coincidieron de manera directa con lo reportado por Martínez (2022), quien encontró una correlación positiva fuerte entre la innovación digital y la calidad educativa en una institución educativa peruana, concluyendo que el

fortalecimiento de prácticas innovadoras incidió significativamente en la mejora de los procesos educativos y en la percepción de calidad institucional. De manera similar, Colqui (2022) evidenció una relación positiva alta entre la gestión educativa y la calidad de la educación ($r = 0.814$), destacando que los procesos de planificación, liderazgo y eficiencia institucional se articularon estrechamente con la calidad educativa. En ese sentido, los resultados del presente estudio reforzaron la idea de que la innovación educativa, especialmente en su dimensión de gestión institucional, se constituyó como un eje clave para garantizar estándares de calidad en el ámbito escolar.

Respecto a las dimensiones de la innovación educativa, los resultados mostraron que la innovación pedagógica y la innovación curricular mantuvieron relaciones significativas con la percepción de la calidad educativa, particularmente con la calidad docente percibida y la pertinencia curricular. Este hallazgo fue coherente con lo señalado por Troncoso, quien indicó que los docentes valoraron positivamente la creatividad y la innovación pedagógica, aunque reconocieron dificultades para distinguir conceptualmente la innovación pedagógica de la innovación educativa. No obstante, en el presente estudio, dicha distinción fue percibida de manera más integrada, lo que permitió que las prácticas innovadoras fueran asociadas directamente con mejoras en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, la relación significativa entre la innovación educativa y las dimensiones de la percepción de la calidad educativa guardó correspondencia con los aportes de Vera-Sagredo (2022), quien evidenció que las actitudes y capacidades docentes frente a la innovación influyeron directamente en su implementación efectiva y en la mejora de los procesos educativos. En el contexto del presente estudio, los docentes que manifestaron una percepción positiva de la innovación educativa también reconocieron mejoras en el entorno de aprendizaje, en la calidad del servicio educativo

y en los procesos de aseguramiento de la calidad institucional.

Por otro lado, los resultados obtenidos también fueron congruentes con lo planteado por Montañez (2024), quien concluyó que la gestión administrativa eficiente se vinculó significativamente con la innovación educativa, destacando el rol del liderazgo participativo y del planeamiento estratégico como factores que impulsaron prácticas pedagógicas innovadoras. En el caso de la Institución Educativa Luis Vallejos Santoni, los docentes percibieron que los procesos de innovación en la gestión institucional contribuyeron a fortalecer la confianza en la organización escolar y en su capacidad para ofrecer una educación de calidad.

Finalmente, los hallazgos del presente estudio se alinearon con los aportes de Pomares (2021), quien determinó que las innovaciones educativas mediadas por tecnologías fueron percibidas de manera satisfactoria por los docentes, influyendo positivamente en la gestión docente y en la valoración de la experiencia educativa. En conjunto, la evidencia empírica obtenida permitió afirmar que la innovación educativa, concebida como un proceso integral y sistemático, se relacionó estrechamente con una percepción positiva de la calidad educativa, reafirmando su relevancia como eje estratégico para la mejora continua de las instituciones educativas públicas.

CONCLUSIONES

Luego de desarrollar la investigación, se llegaron a las siguientes conclusiones:

- **Primera.** Existe una relación significativa, positiva y alta entre la innovación educativa y la percepción de la calidad educativa en la Institución Educativa Luis Vallejos Santoni, provincia de Cusco, durante el año 2025. Esta afirmación se sustentó en el coeficiente **Rho de Spearman obtenido ($\rho = 0.700$)**, con un nivel de significancia **$p = 0.000 < 0.05$** , lo que permitió rechazar la hipótesis nula. Los resultados evidenciaron que **a mayores niveles de innovación educativa correspondieron mayores niveles de percepción de la calidad educativa**, confirmando estadísticamente el logro del objetivo general planteado en la investigación.
- **Segunda.** El nivel de innovación educativa fue predominantemente bajo y medio en la institución evaluada. Los resultados descriptivos mostraron que el **39.0 %** de los docentes se ubicó en el nivel bajo y otro **39.0 %** en el nivel medio, mientras que solo el **22.0 %** alcanzó el nivel alto. Estos datos evidenciaron que las prácticas innovadoras aún no se encontraban plenamente consolidadas, especialmente en las dimensiones de **innovación tecnológica** (41.5 % en nivel bajo) y **gestión institucional** (34.1 % en nivel bajo).
- **Tercera.** La percepción de la calidad educativa se ubicó mayoritariamente en un nivel medio, con un **41.5 %** de docentes en dicho nivel, seguido por un **39.0 %** en el nivel bajo y solo un **19.5 %** en el nivel alto. Estos resultados indicaron que la calidad educativa fue valorada como aceptable, aunque con limitaciones, destacando niveles medios predominantes en las dimensiones de **aseguramiento y gestión de la calidad** (48.8 %) y **calidad del servicio educativo percibida** (46.3 %).
- **Cuarta.** Todas las dimensiones de la innovación educativa se relacionaron de manera significativa, positiva y alta con la percepción de la calidad educativa. Los coeficientes

Rho de Spearman oscilaron entre $\rho = 0.668$ y $\rho = 0.694$, con valores de significancia $p = 0.000$ en todos los casos. Estos resultados evidenciaron que la innovación pedagógica, curricular, tecnológica y en la gestión institucional mantuvieron asociaciones consistentes con la valoración global de la calidad educativa.

- **Quinta. La innovación educativa se relacionó de manera significativa, positiva y alta con todas las dimensiones de la percepción de la calidad educativa**, con coeficientes que variaron entre $\rho = 0.602$ y $\rho = 0.710$ ($p = 0.000$). La dimensión **calidad docente percibida** presentó la relación más elevada ($\rho = 0.710$), lo que evidenció que los mayores niveles de innovación educativa se asociaron especialmente con una mejor valoración del desempeño docente y del proceso pedagógico.

RECOMENDACIONES

Se realizan las siguientes recomendaciones:

- Se recomienda a la **Institución Educativa Luis Vallejos Santoni** fortalecer de manera sostenida las estrategias de **innovación educativa** como un eje transversal de la gestión pedagógica e institucional, con la finalidad de contribuir a la mejora continua de la **calidad educativa**. Resulta pertinente que la innovación sea asumida no solo como una acción aislada, sino como una cultura institucional orientada al mejoramiento permanente de los procesos de enseñanza, aprendizaje y gestión escolar.
- Se recomienda promover la **innovación pedagógica** mediante la capacitación continua de los docentes en metodologías activas, evaluación formativa y estrategias centradas en el estudiante, con el propósito de fortalecer las prácticas de aula y mejorar la experiencia educativa.
- Se recomienda impulsar procesos de **actualización y contextualización curricular**, asegurando que los contenidos educativos respondan a las necesidades del entorno, a los intereses de los estudiantes y a los lineamientos del currículo nacional, favoreciendo así una formación pertinente y significativa.
- Se recomienda fortalecer la **innovación tecnológica**, mejorando la infraestructura digital y promoviendo el desarrollo de competencias digitales en los docentes, a fin de integrar de manera efectiva las tecnologías de la información y comunicación en los procesos pedagógicos y administrativos.
- Se recomienda consolidar la **innovación en la gestión institucional**, fomentando un liderazgo directivo participativo, el trabajo colaborativo y la toma de decisiones compartidas, con el objetivo de generar un clima organizacional favorable para la mejora educativa.
- Se recomienda implementar acciones orientadas al fortalecimiento de la **calidad docente**,

tales como programas de acompañamiento pedagógico, reflexión sobre la práctica y reconocimiento al desempeño profesional, que contribuyan al desarrollo profesional continuo del personal docente.

- Se recomienda a futuros investigadores ampliar el alcance del estudio, considerando otras instituciones educativas, niveles educativos o enfoques metodológicos, con el fin de profundizar el análisis de la innovación educativa y su relación con la calidad educativa en diversos contextos.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Ali, W. (2020). *Online and remote learning in higher education institutes: Perceptions of quality*. Education and Information Technologies, 25, 6091–6103. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10281-6>
- Almazova, N., Krylova, E., Rubtsova, A., & Odínokaya, M. (2020). *Challenges and opportunities for Russian higher education amid COVID-19*. Education and Information Technologies, 25, 6119–6136. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10231-0>
- Almeida, F., & Santos, J. (2019). *Perceptions of quality in blended higher education in Portugal*. Interactive Learning Environments, 27(7), 879–892. <https://doi.org/10.1080/10494820.2018.1504302>
- Alvarez, A. (2020). *Clasificación de la investigaciones*. Universidad de Lima. <https://repositorio.ulima.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12724/10818/Nota%20Académica%20C%20-%20Clasificación%20de%20Investigaciones.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Amemasor, J., Quaye, E., & Boateng, F. (2025). *Impact of teacher professional development on digital instructional integration: A systematic review*. Frontiers in Education. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1541031>
- Arias, J. L. (2020). *Métodos de investigación online: Herramientas digitales para recolectar datos*. Arias Gonzáles, José Luis. <http://repositorio.concytec.gob.pe/handle/20.500.12390/2237>
- Bal-Taştan, S., & Davoudi, S. (2022). *Innovation culture and perceived educational quality: Evidence from Turkey*. Educational Management Administration & Leadership, 50(5), 789–805. <https://doi.org/10.1177/17411432211007389>
- Benson, R., Brack, C., & Smith, T. (2024). *Quality assurance in blended learning design: A systematic review*. Australasian Journal of Educational Technology. <https://doi.org/10.14742/ajet.9362>
- Cabero-Almenara, J., & Llorente-Cejudo, C. (2020). *COVID-19: La incertidumbre digital en la educación superior*. Campus Virtuales, 9(2), 35–48. <https://doi.org/10.4995/campusvirtuales.2020.12959>
- Carrasco, S. (2019). *Metodología de la investigación científica: Pautas metodológicas para diseñar y elaborar el proyecto de investigación: Vol. 2.^a edición*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

- Chaka, C. (2021). *Quality assurance and student perceptions in South African universities during COVID-19*. Higher Education Research & Development, 40(4), 663–678. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1823336>
- Chen, H., Liu, Y., & Wang, S. (2023). *Impact of perceived service quality on satisfaction among college students*. SAGE Open. <https://doi.org/10.1177/21582440231197505>
- Choi-Lundberg, D., Cuellar, M., & Harvey, M. (2023). *Digital innovations in learning designs: A systematic review*. Australasian Journal of Educational Technology. <https://doi.org/10.14742/ajet.7615>
- Cifuentes-Faura, J. (2020). *Percepción de calidad en educación superior durante la COVID-19: Estudiantes españoles*. Revista Española de Pedagogía, 78(276), 223–243. <https://doi.org/10.22550/REP78-2-2020-02>
- Colqui, J. (2025). *Gestión educativa y calidad de la educación en Chaupimarca, Pasco, 2022* [Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión]. <http://repositorio.undac.edu.pe/handle/undac/5876>
- Contreras, M., & García, C. (2022). *Percepciones estudiantiles sobre la calidad educativa en universidades peruanas durante la pandemia*. Revista de Educación Superior en América Latina, 50(2), 87–102. <https://doi.org/10.15304/resal.2022.50.2.87>
- Dalela, D. (2024). *Systematic review of invention education research landscape*. Frontiers in Education. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1284442>
- Dangaiso, S., Mupemhi, S., & Nyamunda, M. (2022). *Modelling perceived e-learning service quality, satisfaction and loyalty: Evidence from Zimbabwe*. Cogent Education. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2145805>
- Del Río-Rama, M. C., Álvarez-García, J., & Manso, A. (2021). *Influence of perceived service quality on student loyalty: Evidence from Spain*. Frontiers in Psychology, 12, 671407. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.671407>
- Deppeler, J., Forlin, C., & Sharma, U. (2020). *Responsible innovation in school design: A position paper*. Journal of Educational Design. <https://doi.org/10.23299460.2020.1809782>
- Dominguez-Flores, N., & Wang, P. (2021). *Quality assurance practices in online learning: A global review*. Distance Education, 42(3), 345–364. <https://doi.org/10.1080/01587919.2021.1933210>
- Engida, W. (2024). *Impact of teaching quality on student achievement: A conceptual review*. Frontiers in Education. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1367317>
- Flores, M., & Gago, M. (2021). *Teachers' and students' conceptions of quality teaching in*

- Spain and Portugal*. *Teaching and Teacher Education*, 102, 103324.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103324>
- Fuentes-Doria, D. D., Toscano-Hernández, A., Malvaceda-Espinoza, E., Díaz Ballesteros, J. L., & Díaz, L. (2020). *Metodología de la investigación: Conceptos, herramientas y ejercicios prácticos en las ciencias administrativas y contables*. Universidad Pontificia Bolivariana. <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/6201>
- Fyfield, M., Henderson, M., & Phillips, M. (2022). *Improving instructional video design: A systematic review*. *Australasian Journal of Educational Technology*.
<https://doi.org/10.14742/ajet.7296>
- García-Hernández, L., Pérez, A., & Moreno, J. (2023). *Sustainability in digital education: A systematic review of innovative proposals*. *Education Sciences*.
<https://doi.org/10.3390/educsci13010033>
- García-Peñalvo, F. J., & Corell, A. (2020). *The COVID-19 impact on higher education: An opportunity for digital innovation*. *Education in the Knowledge Society*, 21, 12.
<https://doi.org/10.14201/eks.23013>
- González-Calvo, G., Barba-Martín, R., & Bores-García, D. (2021). *Perceptions of pre-service teachers on quality of online teaching*. *Education Sciences*, 11(9), 511.
<https://doi.org/10.3390/educsci11090511>
- Guillen-Perales, A., Pérez, J., & Romero, M. (2024). *Assessing university students' perception of academic quality and dropout*. *Aslib Journal of Information Management*, 76(2), 234–251. <https://doi.org/10.1108/ACI-06-2020-0003>
- Guo, Y., Zhang, L., & Li, H. (2024). *Conceptions of vocational education mediate perceived service quality and student satisfaction*. *PLOS ONE*.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0307392>
- He, W., Xu, G., & Kruck, S. (2021). *Online learning satisfaction in higher education: A meta-analysis*. *Journal of Information Systems Education*, 32(1), 13–24.
<https://doi.org/10.17705/1jise.00060>
- He, W., Xu, G., & Kruck, S. (2021). *Online learning satisfaction in higher education: A meta-analysis*. *Journal of Information Systems Education*, 32(1), 13–24.
<https://doi.org/10.17705/1jise.00060>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ta edición). McGraw Hill.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ta edición). McGraw Hill.

- Hernández-Sellés, N., Muñoz-Carril, P. C., & González-Sanmamed, M. (2020). *Interaction in online learning: Students' and teachers' perceptions of quality*. Sustainability, 12(20), 8507. <https://doi.org/10.3390/su12208507>
- Hernández-Sellés, N., Muñoz-Carril, P. C., & González-Sanmamed, M. (2020). *Interaction in online learning: Students' and teachers' perceptions of quality*. Sustainability, 12(20), 8507. <https://doi.org/10.3390/su12208507>
- Hrbackova, K., & Hrcirikova, L. (2022). *Perception of school life among popular vs. rejected students*. Frontiers in Psychology. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.801611>
- Hrbackova, K., & Hrcirikova, L. (2022). *Perception of school life among popular and rejected students in Czechia*. Frontiers in Psychology, 13, 801611. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.801611>
- Huang, R., Liu, D., Tlili, A., Knyazeva, S., Chang, T.-W., Zhang, X., Burgos, D., Jemni, M., Zhang, M., Zhuang, R., & Holotescu, C. (2020). *Guiding principles for AI and education*. Educational Technology Research and Development, 68, 2615–2637. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09839-5>
- Huang, R., Liu, D., Tlili, A., Knyazeva, S., Chang, T.-W., Zhang, X., Burgos, D., Jemni, M., Zhang, M., Zhuang, R., & Holotescu, C. (2020). *Guiding principles for artificial intelligence and education*. Educational Technology Research and Development, 68, 2615–2637. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09839-5>
- Huari, S. M. (2024). *Proyectos de innovación en relación a la mejora de la calidad educativa* [Universidad Inca Garcilaso de la Vega]. <https://renati.sunedu.gob.pe/handle/renati/2504581>
- Jackson, M., Huang, L., & Chen, X. (2024). *Perceptions of artificial intelligence in medical education: A cross-sectional study*. BMC Medical Education. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-05760-0>
- Jadrić, M., Mijoč, J., & Čukušić, M. (2025). *Students' psychological needs and satisfaction with studies: Evidence from Croatia*. Social Sciences, 14(4), 237. <https://doi.org/10.3390/socsci14040237>
- Kumakech, A., Okello, P., & Mugisha, J. (2025). *Long case assessment: Perceptions of students and lecturers in medical education*. BMC Medical Education. <https://doi.org/10.1186/s12909-025-07055-4>
- Liu, W., Zhao, H., & Lin, J. (2024). *Perceptions of learning environment in blended pediatrics education*. BMC Medical Education. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-06490-z>
- Lomba, J., Fernández, J., & Sousa, M. (2022). *Innovative schools: A map of dimensions of*

- innovation*. Education Sciences. <https://doi.org/10.3390/educsci12100700>
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. (2021). *Artificial intelligence and education: A critical review*. British Journal of Educational Technology, 52(4), 1451–1470. <https://doi.org/10.1111/bjet.13193>
- Martínez, Y., & Quiroz, A. S. (2023). *Innovación digital y la calidad educativa en la Institución Educativa Almirante Miguel Grau y Seminario Sapalache, 2022* [Universidad César Vallejo]. <https://renati.sunedu.gob.pe/handle/renati/1585654>
- Molina, M. A. (2024). *Liderazgo del director, calidad de gestión pedagógica del director y actitud docente hacia la innovación educativa en la Institución Educativa Emblemática “María Parado de Bellido” – Pasco – 2023* [Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión]. <http://repositorio.undac.edu.pe/handle/undac/4909>
- Montañez, W. (2025). *Gestión administrativa en la innovación educativa en docentes de tres instituciones educativas públicas de Sicuani Cusco, 2024* [Universidad César Vallejo]. <https://renati.sunedu.gob.pe/handle/renati/2000643>
- Muganzi, P., Namusoke, S., & Tumusiime, J. (2024). *Perception of learning environment among medical students in Uganda*. BMC Medical Education. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-06456-1>
- Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J., & Romero, H. (2018). *Metodología de la investigación científica cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis* (5ta edición). Ediciones de la U.
- Navas-Bonilla, C., Ruiz, P., & Herrera, A. (2025). *Inclusive education through technology: A systematic review*. Frontiers in Education. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1527851>
- Ochoa, S., & Silva, M. (2021). *Innovación educativa y percepción de la calidad en docentes mexicanos de secundaria*. Revista Iberoamericana de Educación, 85(2), 59–78. <https://doi.org/10.35362/rie8524335>
- Oketch, M., & Ngware, M. (2021). *Quality of secondary education in Kenya: Students’ perceptions and outcomes*. Compare: A Journal of Comparative and International Education, 51(6), 897–915. <https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1716302>
- Orellana, D., & Arias, R. (2023). *Innovación educativa y calidad percibida en colegios secundarios de Chile: Un estudio correlacional*. Calidad en la Educación, 59, 33–56. <https://doi.org/10.31619/caledu.2023.59.33>
- Pham, L., Limbu, Y., Bui, T., Nguyen, H., & Pham, H. (2021). *Does e-learning service quality influence student satisfaction and loyalty?*. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 18(1), 1–17. <https://doi.org/10.1186/s41239-021->

- Pham, L., Limbu, Y., Bui, T., Nguyen, H., & Pham, H. (2021). *Does e-learning service quality influence student satisfaction and loyalty? Evidence from Vietnam*. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18(1), 1–17. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00262-5>
- Pomares, E. J., Arencibia, L. G., & Galviz, K. (2021). Percepción profesoral sobre una innovación educativa para mejorar la gestión docente utilizando la plataforma Moodle. *EDUMECENTRO*, 13(1), 167-183.
- Quesada, C., Apolo, N., & Delgado, K. (2018). Investigación científica. En D. Alan & L. Cortez (Eds.), *Procesos y Fundamentos de la Investigación Científica* (pp. 13-37). Editorial UTMACH.
- Rubalcaba, L. (2022). *Understanding innovation in education: A service co-production perspective*. *Economies*, 10(5), 96. <https://doi.org/10.3390/economies10050096>
- Ruiz, C. (2009). *Confiabilidad*. Programa Interinstitucional Doctorado en Educación, Venezuela. <http://www.carlosruizbolivar.com/articulos/archivos/Curso%20CII%20%20UCLA%20Art.%20Confiabilidad.pdf>
- Sacre, H., Badran, R., & Tannous, H. (2023). *Effect of research involvement on perceived teaching quality: Evidence from Lebanon*. *BMC Medical Education*. <https://doi.org/10.1186/s12909-023-03998-8>
- Salazar, C., & Del Castillo, S. (2019). *Fundamentos básicos de estadística* (Cecilia Salazar P. y Santiago Del Castillo G.).
- Salinas, J., & De Benito, B. (2020). *Educational innovation and quality: Positioning from the Iberoamerican perspective*. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 20(64), 1–19. <https://doi.org/10.6018/red.402941>
- Salinas, J., & De Benito, B. (2020). *Educational innovation and quality: Iberoamerican perspectives*. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 20(64), 1–19. <https://doi.org/10.6018/red.402941>
- Samo, A., & Asim, M. (2019). *Perceived quality of education in public vs. private secondary schools in Pakistan*. *International Journal of Educational Development*, 68, 20–28. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2019.04.007>
- Sánchez, J., Rodríguez, C., & Medina, P. (2025). *Sustainability learning and education: A systematic literature review and typology*. *Frontiers in Education*. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1490791>

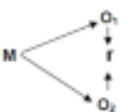
- Santos, J. J. (2025). *Gestión pedagógica y calidad educativa en una institución educativa pública en Huancayo* [Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión]. <http://repositorio.undac.edu.pe/handle/undac/5837>
- Seitova, M., Beketayeva, A., & Tazhina, G. (2024). *Perceived service quality and student satisfaction in Kazakhstan higher education*. *Frontiers in Education*. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1492432>
- Sharif Nia, H., Pahlevan Sharif, S., & Goudarzian, A. (2023). *Student satisfaction and academic efficacy in online education*. *PLOS ONE*. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0285315>
- Silva, P., & Costa, M. (2020). *Innovative practices and perceived quality in Brazilian schools: A mixed methods study*. *Journal of Education and Learning*, 9(3), 45–61. <https://doi.org/10.5539/jel.v9n3p45>
- Troncoso, A., Aguayo, G., Acuña, C. C., & Torres, L. (2022). Creatividad, innovación pedagógica y educativa: Análisis de la percepción de un grupo de docentes chilenos. *Educação e Pesquisa*, 48, e238562. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248238562>
- Tuma, A., & Kanwal, N. (2020). *Perceptions of students on innovation and teaching quality in Pakistani universities*. *Higher Education Quarterly*, 74(3), 314–330. <https://doi.org/10.1111/hequ.12265>
- Umar, M., Rahman, M., & Hossain, M. (2024). *Predicting students' satisfaction with academic services: Evidence from Bangladesh*. *PLOS ONE*. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0309223>
- Vera-Sagredo, A. J., Constenla-Núñez, J. A., & Jara-Coatt, P. A. (2022). Actitudes y capacidades frente a la innovación educativa: Desde la percepción de docentes y directivos de establecimientos educativos de la región del Biobío, Chile. *Entramado*, 18(2). <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.2.8478>
- Yan, Z. (2023). *Students' perceptions of self-assessment in education: A systematic review*. *Educational Psychology Review*, 35, 1279–1305. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09799-1>

ANEXOS

Anexo A. Matriz de consistencia

Título: Relación entre la innovación educativa y la percepción de la calidad educativa en la Institución Educativa Luis Vallejos Santoni, provincia de Cusco, 2025

Autora: Bach. Irma BARIOS FERRO

Problemas	Objetivos	Hipótesis	Variables y Dimensiones	Tipo y Diseño de la Investigación	Población y Muestra
Problema general: ¿Cuál es la relación entre la innovación educativa y la percepción de la calidad educativa en la Institución Educativa Luis Vallejos Santoni, provincia de Cusco, durante el año 2025? Problemas específicos: ¿Cuál es el nivel de innovación educativa percibido por los actores educativos de la Institución Educativa Luis Vallejos Santoni, provincia de Cusco, 2025? ¿Cuál es el nivel de percepción de la calidad educativa en la Institución Educativa Luis Vallejos Santoni, provincia de Cusco, 2025? ¿Qué relación existe entre las dimensiones	Objetivo general: Determinar la relación entre la innovación educativa y la percepción de la calidad educativa en la Institución Educativa Luis Vallejos Santoni, provincia de Cusco, durante el año 2025. Objetivos específicos: - Identificar el nivel de innovación educativa en la Institución Educativa Luis Vallejos Santoni, provincia de Cusco, 2025. - Describir el nivel de percepción de la calidad educativa en la Institución Educativa Luis Vallejos Santoni, provincia de Cusco, 2025. - Analizar la relación entre las dimensiones de la innovación	Hipótesis general: Existe una relación significativa entre la innovación educativa y la percepción de la calidad educativa en la Institución Educativa Luis Vallejos Santoni, provincia de Cusco, durante el año 2025. Hipótesis específicas: - Existe una relación significativa entre las dimensiones de la innovación educativa y la percepción de la calidad educativa en la Institución Educativa Luis Vallejos Santoni, provincia de Cusco, 2025. - Existe una relación significativa entre la innovación educativa y las dimensiones de la percepción de la calidad educativa en la Institución Educativa Luis Vallejos Santoni,	Variable 1. Innovación educativa. ✓ Innovación pedagógica ✓ Innovación curricular ✓ Innovación tecnológica ✓ Innovación en gestión institucional Variable 2. Percepción de la calidad educativa. ✓ Calidad del servicio educativo percibida ✓ Entorno/ambiente de aprendizaje percibido ✓ Calidad docente percibida ✓ Pertinencia y relevancia curricular ✓ Aseguramiento y gestión de la calidad	Tipo de investigación: Básica. Nivel de investigación: Relacional (no experimental). Métodos de investigación: Método inductivo, método deductivo y método hipotético-deductivo. Diseño de investigación: El diseño descriptivo correlacional (de corte transversal).  Donde: M = Muestra O₁ = Observación de la V.1. O₂ = Observación de la V.2. r = Correlación entre dichas variables.	Población: La población de estudio estuvo conformada por los 51 docentes de educación secundaria (41 nombrados y 10 contratados), de la Institución Educativa Luis Vallejos Santoni, ubicada en la provincia de Cusco. Muestra: La muestra se seleccionó de manera intencional y quedó integrada por los 41 docentes nombrados, debido a su estabilidad laboral y rol clave en los procesos pedagógicos. Muestreo: El procedimiento de selección se realizó mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencional, el cual permitió incluir a los actores más relevantes para la investigación. La elección de los docentes nombrados respondió a criterios de

de la innovación educativa y la percepción de la calidad educativa en la Institución Educativa Luis Vallejos Santoni, provincia de Cusco, 2025? • ¿Qué relación existe entre la innovación educativa y las dimensiones de la percepción de la calidad educativa en la Institución Educativa Luis Vallejos Santoni, provincia de Cusco, 2025?	educativa y la percepción de la calidad educativa en la Institución Educativa Luis Vallejos Santoni, provincia de Cusco, 2025. • Analizar la relación entre la innovación educativa y las dimensiones de la percepción de la calidad educativa en la Institución Educativa Luis Vallejos Santoni, provincia de Cusco, 2025.	provincia de Cusco, 2025.			pertinencia, representatividad y aporte significativo en relación con los objetivos del estudio.
---	--	----------------------------------	--	--	---

Anexo B. Instrumentos de investigación



UNIVERSIDAD NACIONAL DANIEL ALCIDES CARRIÓN ESCUELA DE POSGRADO MAESTRÍA EN GERENCIA E INNOVACIÓN EDUCATIVA

CUESTIONARIO SOBRE INNOVACIÓN EDUCATIVA

Antes de comenzar

Se hace de su conocimiento que sus respuestas serán tratadas confidencialmente, además, que cada pregunta que usted responda en este cuestionario será analizada estadísticamente con fines educativos.

Instrucciones

Estimado/a docente:

El presente cuestionario tiene como propósito recoger información sobre las prácticas de innovación educativa en la Institución Educativa. Sus respuestas son confidenciales y se utilizarán únicamente con fines académicos e investigativos.

Condición:

- ☐ Nombrado
☐ Contratado

Género:

- ☐ Masculino
☐ Femenino

Escala de valoración:

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

En los siguientes ítems, marque con una (X) la alternativa que más se acerque a tu forma de pensar respecto a cada pregunta:

Nº	Ítems	Escala de valoración				
Dimensión: Innovación pedagógica		1	2	3	4	5
1	¿Aplica metodologías activas (como aprendizaje basado en proyectos o aprendizaje colaborativo) en sus clases?					
2	¿Promueve en sus estudiantes el aprendizaje autónomo y crítico?					
3	¿Utiliza estrategias de retroalimentación para mejorar el aprendizaje?					
4	¿Incorpora la autoevaluación y coevaluación como parte del proceso de enseñanza?					

Dimensión: Innovación curricular		1	2	3	4	5
5	¿Actualiza periódicamente los contenidos que imparte para mantenerlos vigentes?					
6	¿Relaciona el currículo con las necesidades del entorno social y laboral?					
7	¿Incluye en su programación temas vinculados a la sostenibilidad y ciudadanía global?					
8	¿Considera la pertinencia cultural y regional en la planificación curricular?					
Dimensión: Innovación tecnológica		1	2	3	4	5
9	¿Utiliza plataformas digitales (como Google Classroom u otras LMS) para gestionar sus clases?					
10	¿Integra recursos digitales interactivos (videos, simuladores, inteligencia artificial) en el proceso de enseñanza?					
11	¿Promueve el aprendizaje híbrido o virtual en su institución educativa?					
12	¿Emplea tecnologías digitales para facilitar la comunicación y colaboración con los estudiantes?					
Dimensión: Innovación en gestión institucional		1	2	3	4	5
13	¿El equipo directivo fomenta un liderazgo orientado a la innovación?					
14	¿Se impulsa el trabajo colaborativo entre los docentes para generar prácticas innovadoras?					
15	¿Existen procesos institucionales de aseguramiento de la calidad en su escuela?					
16	¿La institución promueve la participación de la comunidad educativa en la toma de decisiones?					
17	¿Considera que la cultura institucional favorece la implementación de innovaciones educativas?					

Muchas Gracias



UNIVERSIDAD NACIONAL DANIEL ALCIDES CARRIÓN
ESCUELA DE POSGRADO
MAESTRÍA EN GERENCIA E INNOVACIÓN EDUCATIVA

CUESTIONARIO SOBRE LA PERCEPCIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA

Antes de comenzar

Se hace de su conocimiento que sus respuestas serán tratadas confidencialmente, además, que cada pregunta que usted responda en este cuestionario será analizada estadísticamente con fines educativos.

Instrucciones

Estimado/a docente:

El propósito de este cuestionario es conocer su percepción sobre la calidad educativa en la Institución Educativa. Sus respuestas son confidenciales y se emplearán únicamente con fines académicos.

Condición:

☐ Nombrado

☐ Contratado

Género:

☐ Masculino

☐ Femenino

Escala de valoración:

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

Por favor, marque con una "X" la alternativa que mejor refleje su opinión personal. No existen respuestas correctas o incorrectas:

Nº	Ítems	Escala de valoración				
Dimensión: Calidad del servicio educativo percibida		1	2	3	4	5
1	¿Los servicios educativos que brinda la institución son claros y puntuales?					
2	¿El personal docente y administrativo es accesible y brinda apoyo cuando se le solicita?					
3	¿La institución responde de manera oportuna a las necesidades académicas de los estudiantes?					
Dimensión: Entorno/ambiente de aprendizaje percibido		1	2	3	4	5

4	¿Los docentes brindan apoyo y acompañamiento durante el proceso de aprendizaje?					
5	¿Las actividades de clase están bien organizadas y planificadas?					
6	¿El clima en el aula fomenta el respeto y la participación de los estudiantes?					
Dimensión: Calidad docente percibida		1	2	3	4	5
7	¿Los docentes explican los contenidos de manera clara y comprensible?					
8	¿La retroalimentación que recibe de los docentes es útil para mejorar el aprendizaje?					
9	¿Los docentes logran motivar e incentivar el interés por aprender?					
Dimensión: Pertinencia y relevancia curricular		1	2	3	4	5
10	¿Los contenidos que se enseñan están actualizados?					
11	¿El currículo se relaciona con la vida cotidiana y el contexto laboral?					
12	¿Se incluyen temas de sostenibilidad, ciudadanía y cultura local en las clases?					
Dimensión: Aseguramiento y gestión de la calidad		1	2	3	4	5
13	¿La institución realiza evaluaciones periódicas para mejorar la calidad educativa?					
14	¿Existen procesos institucionales que apoyan la innovación y la mejora continua?					
15	¿Los estudiantes son considerados en actividades o procesos de mejora institucional?					

Muchas Gracias

Anexo C. Procedimiento de validación y confiabilidad

FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES

Nombre del instrumento	<i>Cuestionario para evaluar la Innovación educativa</i>
Autora del instrumento	<i>Bach. Irma BARIOS FERRO</i>
Título de la investigación	<i>Relación entre la innovación educativa y la percepción de la calidad educativa en la Institución Educativa Luis Vallejos Santoni, provincia de Cusco, 2025</i>

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

EVIDENCIAS	DESCRIPCIÓN	VALORACIÓN					
		5	4	3	2	1	0
1. Claridad	Está formulado con lenguaje apropiado.		X				
2. Objetividad	Está expresado en conductas observables en una institución.	X					
3. Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.	X					
4. Organización	Existe una organización lógica.	X					
5. Suficiencia	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.		X				
6. Intencionalidad	Adecuado para valorar.	X					
7. Consistencia	Basado en aspectos teórico-científico.	X					
8. Coherencia	Entre los índices, indicadores y las dimensiones.		X				
9. Metodología	La estrategia responde al propósito del diagnóstico	X					
10. Pertinencia	El instrumento es adecuado al tipo de investigación	X					

III. PROMEDIO DE VALORACIÓN

85%

IV. OPINIÓN DE APLICABILIDAD

(X) El instrumento de investigación es pertinente para ser aplicado en la investigación.

() El instrumento de investigación no es pertinente para ser aplicado en la investigación.

V. DATOS DEL EXPERTO

Apellidos y nombres	<i>Dr. Ulises Espinoza Apolinario</i>
Documento de identidad	<i>04070824</i>
La mención del grado	<i>Dr. en Ciencias de la Educación</i>
Procedencia	<i>Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión</i>
Firma del experto	
Celular N°	<i>963638700</i>
Fecha	<i>15/10/2024</i>

FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES

Nombre del instrumento	<i>Cuestionario para evaluar la Innovación educativa</i>
Autora del instrumento	<i>Bach. Irma BARIOS FERRO</i>
Título de la investigación	<i>Relación entre la innovación educativa y la percepción de la calidad educativa en la Institución Educativa Luis Vallejos Santoni, provincia de Cusco, 2025</i>

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

EVIDENCIAS	DESCRIPCIÓN	VALORACIÓN					
		5	4	3	2	1	0
1. Claridad	Está formulado con lenguaje apropiado.		X				
2. Objetividad	Está expresado en conductas observables en una institución.	X					
3. Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.	X					
4. Organización	Existe una organización lógica.	X					
5. Suficiencia	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.	X					
6. Intencionalidad	Adecuado para valorar.		X				
7. Consistencia	Basado en aspectos teórico-científico.	X					
8. Coherencia	Entre los índices, indicadores y las dimensiones.	X					
9. Metodología	La estrategia responde al propósito del diagnóstico	X					
10. Pertinencia	El instrumento es adecuado al tipo de investigación	X					

III. PROMEDIO DE VALORACIÓN

90%

IV. OPINIÓN DE APLICABILIDAD

(X) El instrumento de investigación es pertinente para ser aplicado en la investigación.

() El instrumento de investigación no es pertinente para ser aplicado en la investigación.

V. DATOS DEL EXPERTO

Nombres y apellidos	<i>Mg. Max Danfer MARCELO DAMIAN</i>
Documento de identidad	<i>42182657</i>
La mención del grado	<i>Magister en Didáctica y Tecnología de la Información</i>
Procedencia	<i>Institución Educativa Emblemática "Maria Parado de Bellido"</i>
Firma del experto	
Celular N°	<i>943454669</i>
Fecha	<i>15/10/2024</i>

FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES

Nombre del instrumento	<i>Cuestionario para evaluar la Innovación educativa</i>
Autora del instrumento	<i>Bach. Irma BARIOS FERRO</i>
Título de la investigación	<i>Relación entre la innovación educativa y la percepción de la calidad educativa en la Institución Educativa Luis Vallejos Santoni, provincia de Cusco, 2025</i>

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

EVIDENCIAS	DESCRIPCIÓN	VALORACIÓN					
		5	4	3	2	1	0
1. Claridad	Está formulado con lenguaje apropiado.		X				
2. Objetividad	Está expresado en conductas observables en una institución.	X					
3. Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.	X					
4. Organización	Existe una organización lógica.	X					
5. Suficiencia	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.	X					
6. Intencionalidad	Adecuado para valorar.	X					
7. Consistencia	Basado en aspectos teórico-científico.		X				
8. Coherencia	Entre los índices, indicadores y las dimensiones.	X					
9. Metodología	La estrategia responde al propósito del diagnóstico	X					
10. Pertinencia	El instrumento es adecuado al tipo de investigación	X					

III. PROMEDIO DE VALORACIÓN

90%

IV. OPINIÓN DE APLICABILIDAD

(X) El instrumento de investigación es pertinente para ser aplicado en la investigación.

() El instrumento de investigación no es pertinente para ser aplicado en la investigación.

V. DATOS DEL EXPERTO

Nombres y apellidos	<i>Pit Frank ALANIA RICALDI</i>
Documento de identidad	<i>40573846</i>
La mención del grado	<i>Magister en Ingeniería de Sistemas y Computación</i>
Procedencia	<i>Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión</i>
Firma del experto	
Celular N°	<i>963640605</i>
Fecha	<i>26/11/2024</i>

FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES

Nombre del instrumento	<i>Cuestionario para evaluar la Percepción de la calidad educativa</i>
Autora del instrumento	<i>Bach. Irma BARIOS FERRO</i>
Título de la investigación	<i>Relación entre la innovación educativa y la percepción de la calidad educativa en la Institución Educativa Luis Vallejos Santoni, provincia de Cusco, 2025</i>

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

EVIDENCIAS	DESCRIPCIÓN	VALORACIÓN					
		5	4	3	2	1	0
1. Claridad	Está formulado con lenguaje apropiado.		X				
2. Objetividad	Está expresado en conductas observables en una institución.	X					
3. Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.	X					
4. Organización	Existe una organización lógica.	X					
5. Sufficiencia	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.	X					
6. Intencionalidad	Adecuado para valorar.	X					
7. Consistencia	Basado en aspectos teórico-científico.	X					
8. Coherencia	Entre los índices, indicadores y las dimensiones.		X				
9. Metodología	La estrategia responde al propósito del diagnóstico	X					
10. Pertinencia	El instrumento es adecuado al tipo de investigación	X					

III. PROMEDIO DE VALORACIÓN

90%

IV. OPINIÓN DE APLICABILIDAD

(X) El instrumento de investigación es pertinente para ser aplicado en la investigación.

() El instrumento de investigación no es pertinente para ser aplicado en la investigación.

V. DATOS DEL EXPERTO

Apellidos y nombres	<i>Dr. Ulises Espinoza Apolinario</i>
Documento de identidad	<i>04070824</i>
La mención del grado	<i>Dr. en Ciencias de la Educación</i>
Procedencia	<i>Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión</i>
Firma del experto	
Celular N°	<i>963638700</i>
Fecha	<i>15/10/2024</i>

FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES

Nombre del instrumento	<i>Cuestionario para evaluar la Percepción de la calidad educativa</i>
Autora del instrumento	<i>Bach. Irma BARIOS FERRO</i>
Título de la investigación	<i>Relación entre la innovación educativa y la percepción de la calidad educativa en la Institución Educativa Luis Vallejos Santoni, provincia de Cusco, 2025</i>

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

EVIDENCIAS	DESCRIPCIÓN	VALORACIÓN					
		5	4	3	2	1	0
1. Claridad	Está formulado con lenguaje apropiado.	X					
2. Objetividad	Está expresado en conductas observables en una institución.	X					
3. Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.	X					
4. Organización	Existe una organización lógica.	X					
5. Suficiencia	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.	X					
6. Intencionalidad	Adecuado para valorar.		X				
7. Consistencia	Basado en aspectos teórico-científico.	X					
8. Coherencia	Entre los índices, indicadores y las dimensiones.	X					
9. Metodología	La estrategia responde al propósito del diagnóstico	X					
10. Pertinencia	El instrumento es adecuado al tipo de investigación	X					

III. PROMEDIO DE VALORACIÓN

95%

IV. OPINIÓN DE APLICABILIDAD

(X) El instrumento de investigación es pertinente para ser aplicado en la investigación.

() El instrumento de investigación no es pertinente para ser aplicado en la investigación.

V. DATOS DEL EXPERTO

Nombres y apellidos	<i>Mg. Max Danfer MARCELO DAMIAN</i>
Documento de identidad	<i>42182657</i>
La mención del grado	<i>Magister en Didáctica y Tecnología de la Información</i>
Procedencia	<i>Institución Educativa Emblemática "María Parado de Bellido"</i>
Firma del experto	
Celular N°	<i>943454669</i>
Fecha	<i>15/10/2024</i>

FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES

Nombre del instrumento	<i>Cuestionario para evaluar la Percepción de la calidad educativa</i>
Autora del instrumento	<i>Bach. Irma BARIOS FERRO</i>
Título de la investigación	<i>Relación entre la innovación educativa y la percepción de la calidad educativa en la Institución Educativa Luis Vallejos Santoni, provincia de Cusco, 2025</i>

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

EVIDENCIAS	DESCRIPCIÓN	VALORACIÓN					
		5	4	3	2	1	0
1. Claridad	Está formulado con lenguaje apropiado.		X				
2. Objetividad	Está expresado en conductas observables en una institución.	X					
3. Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.	X					
4. Organización	Existe una organización lógica.	X					
5. Suficiencia	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.	X					
6. Intencionalidad	Adecuado para valorar.	X					
7. Consistencia	Basado en aspectos teórico-científico.	X					
8. Coherencia	Entre los índices, indicadores y las dimensiones.	X					
9. Metodología	La estrategia responde al propósito del diagnóstico		X				
10. Pertinencia	El instrumento es adecuado al tipo de investigación	X					

III. PROMEDIO DE VALORACIÓN

90%

IV. OPINIÓN DE APLICABILIDAD

(X) El instrumento de investigación es pertinente para ser aplicado en la investigación.

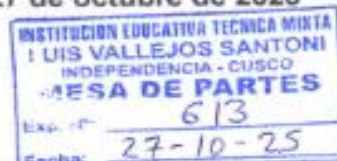
() El instrumento de investigación no es pertinente para ser aplicado en la investigación.

V. DATOS DEL EXPERTO

Nombres y apellidos	<i>Pit Frank ALANIA RICALDI</i>
Documento de identidad	<i>40573846</i>
La mención del grado	<i>Magister en Ingeniería de Sistemas y Computación</i>
Procedencia	<i>Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión</i>
Firma del experto	
Celular N°	<i>963640605</i>
Fecha	<i>26/11/2024</i>

Anexo D. Solicitud de permiso para desarrollar la investigación

Cusco, 27 de octubre de 2025



Señor(a):

Luis Ángel Delgado Vascones

Director de la Institución Educativa N° 500002 "Luis Vallejos Santoni"

Presente. -

ASUNTO: SOLICITUD DE AUTORIZACIÓN PARA LA APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

De mi especial consideración:

Yo, **Irma Barrios Ferro**, egresado(a) de la **Maestría En Gerencia E Innovación Educativa** de la **Unidad de Posgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión**, identificado(a) con **DNI N.° 24487392**, me dirijo a usted con el debido respeto para solicitar la **autorización correspondiente para la aplicación de los instrumentos de investigación** en el marco del desarrollo de mi tesis de grado titulada:

"RELACIÓN ENTRE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA Y LA PERCEPCIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LUÍS VALLEJOS SANTONI, PROVINCIA DE CUSCO, 2025."

La aplicación de dichos instrumentos se llevará a cabo en su prestigiosa institución educativa, observando los **principios éticos de la investigación científica**, asegurando la **confidencialidad de la información** y el uso exclusivo de los datos con **finés académicos y estadísticos**. Asimismo, los cuestionarios serán aplicados con el mayor respeto y responsabilidad hacia los participantes que serán los **docentes y estudiantes del Nivel Secundario**.

Agradezco anticipadamente la atención que se digne brindar a la presente y quedo atento(a) a las coordinaciones que se consideren pertinentes para la ejecución de esta actividad académica.

Sin otro particular, reitero a usted los sentimientos de mi especial consideración y estima.

Atentamente,

IRMA BARRIOS FERRO

DNI N.° 24487392

Egresada – Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión

Cel.: 984709186

"AÑO DE LA RECUPERACIÓN Y CONSOLIDACIÓN DE LA ECONOMÍA PERUANA"

"Sembrar la vida, cosechar la paz"

Cusco, 28 de octubre de 2025

Señora:

Prof. Irma Barrios Ferro. -

Cusco.

Por el presente le hago llegar un saludo cordial, como director de la IE 50002 Luis Vallejos Santoni hago llegar respuesta a su solicitud, la dirección del plantel otorga el permiso para la aplicación de los instrumentos de investigación en el nivel secundario que corresponde de 3ro a 5to de secundaria. Usted debe cumplir con el tiempo establecido en cada aula.

Así mismo debe coordinar con la subdirectora del nivel para que comunique a los docentes de las diferentes áreas.

Con la seguridad que usted cumplirá con lo dispuesto, le auguro un buen desarrollo en su trabajo.

Atentamente,




Prof. Luis A. Delgado Vascones
Director

Anexo E. Base de datos

A1

⌵

:

✕

✓

f_x

⌵

ID

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	
1	ID	X01	X02	X03	X04	X05	X06	X07	X08	X09	X10	X11	X12	X13	X14	X15	X16	X17	Y01	Y02	Y03	Y04	Y05	
2	P01	3	3	4	3	2	3	3	2	4	2	2	3	3	3	3	3	2	4	2	3	3	3	
3	P02	2	2	2	2	1	3	2	3	1	2	2	2	1	3	1	2	1	2	3	3	3	3	
4	P03	5	5	5	5	4	5	5	5	4	5	5	4	5	4	3	5	4	5	5	5	5	5	
5	P04	3	1	3	2	3	2	3	4	4	2	3	4	3	3	3	4	3	3	4	2	4	4	
6	P05	4	3	4	4	4	4	4	4	4	5	3	3	4	3	4	4	4	4	3	3	4	2	
7	P06	3	3	2	2	2	3	2	1	2	2	2	3	3	2	3	3	2	2	2	2	2	2	
8	P07	4	4	4	4	4	3	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	5	
9	P08	3	2	3	2	3	2	2	3	2	1	2	2	3	3	2	2	2	2	3	2	2	2	
10	P09	2	2	2	3	2	2	2	2	3	2	3	3	2	2	2	3	2	3	3	2	2	1	
11	P10	3	2	2	2	2	2	1	2	3	2	2	3	3	2	2	3	2	2	1	1	2	2	
12	P11	2	3	2	2	3	3	3	3	3	3	2	4	4	4	2	2	3	2	3	3	2	2	
13	P12	4	4	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	4	2	3	3	4	3	4	3	4	3	
14	P13	2	3	2	3	2	1	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	3	2	2	3	2	3	
15	P14	4	4	4	4	5	4	5	4	5	4	5	4	3	5	4	4	5	4	3	4	4	4	
16	P15	3	3	2	2	4	3	3	2	3	3	2	2	3	2	4	2	2	1	1	3	2	1	
17	P16	2	2	2	3	3	3	2	2	3	3	3	2	3	2	2	3	2	3	3	2	2	2	
18	P17	3	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	1	1	2	3	3	3	2	3	
19	P18	3	3	2	3	3	3	4	3	4	3	3	4	2	4	2	2	3	2	3	2	3	1	
20	P19	5	4	5	5	3	4	5	4	5	4	5	4	4	3	3	4	3	2	3	2	2	3	
21	P20	1	2	2	2	3	2	3	2	3	3	1	2	2	3	2	1	3	2	2	2	2	2	
22	P21	1	1	2	1	1	2	2	1	1	1	2	2	2	1	1	1	1	2	2	2	2	1	
23	P22	3	5	4	5	5	5	4	3	5	4	5	4	3	5	5	5	4	5	3	4	5	5	
24	P23	4	4	4	4	4	5	4	4	5	5	4	5	5	4	5	4	3	3	4	4	4	3	
25	P24	2	2	4	4	2	2	2	2	4	4	1	2	2	2	2	2	4	4	2	5	5	4	

A

Matriz_Items

B

Totales_Dimensiones

C

Totales_Variables

+

⌵

Listo

🔊

Accesibilidad: todo correcto

📊

📄

🖨

⌵

+

100%

Anexo F. Fotografías

Fachada de la Institución Educativa “Luís Vallejos Santoni”



Docentes recibiendo orientaciones para el desarrollo el cuestionario



Docentes desarrollando el cuestionario

