



UNIVERSIDAD ANDINA

NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

MENCIÓN: ADMINISTRACIÓN Y GERENCIA EDUCATIVA



**ESTILOS DE GESTIÓN EDUCATIVA Y SU IMPACTO EN EL
APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS EN INSTITUCIONES
EDUCATIVAS DE NIVEL PRIMARIO DE
SICUANI, CUSCO 2025**

TESIS PRESENTADA POR:

ANA MARIA MAMANI MAMANI

PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:

MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

MENCIÓN: ADMINISTRACIÓN Y GERENCIA EDUCATIVA

JULIACA – PERÚ

2025



**UNIVERSIDAD ANDINA
NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ**

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

MENCIÓN: ADMINISTRACIÓN Y GERENCIA EDUCATIVA

**ESTILOS DE GESTIÓN EDUCATIVA Y SU IMPACTO EN EL
APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS EN INSTITUCIONES
EDUCATIVAS DE NIVEL PRIMARIO DE
SICUANI, CUSCO 2025**

TESIS PRESENTADA POR:

ANA MARIA MAMANI MAMANI

PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:

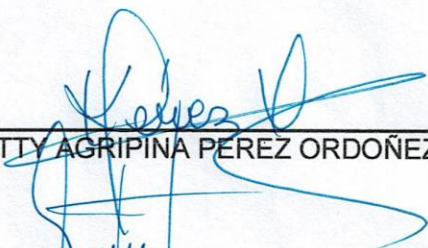
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

MENCIÓN: ADMINISTRACIÓN Y GERENCIA EDUCATIVA

APROBADA POR:

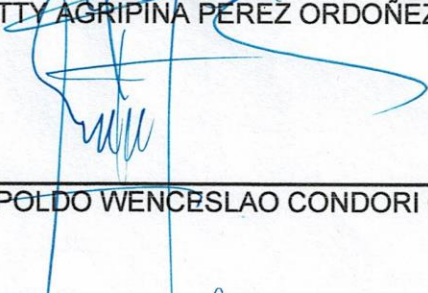
PRESIDENTE

:


Dra. KATTY AGRIPIÑA PEREZ ORDOÑEZ

PRIMER MIEMBRO

:


Dr. LEOPOLDO WENCESLAO CONDORI CARI

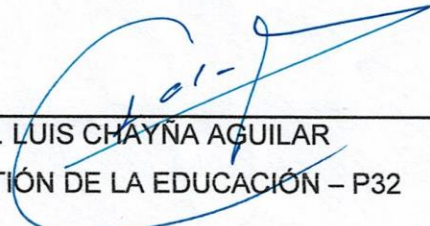
SEGUNDO MIEMBRO

:


Dr. ROBBINS FLORES AGUILAR

ASESOR DE TESIS

:


Mgtr. LUIS CHAYÑA AGUILAR

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN – P32

**UNIVERSIDAD ANDINA**
"NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ"
ESCUELA DE POSGRADO**RESOLUCIÓN DIRECTORAL N° 0621-2025-D-EPG-UANCV/J**

Juliaca, 24 de noviembre del 2025

VISTOS:

El expediente N° 515 presentado por el (la) Bachiller: **MAMANI MAMANI ANA MARIA** quien solicita nominación de jurados, fecha y hora de sustentación de tesis, en la Escuela de Posgrado de la Universidad Andina "Néstor Cáceres Velásquez".

CONSIDERANDO:

Que, el (a) Bachiller: **MAMANI MAMANI ANA MARIA** con número de DNI 24715637 con número de matrícula 21328761 ha solicitado asignación de jurados, Fecha y hora de sustentación de la Tesis Titulada: **ESTILOS DE GESTIÓN EDUCATIVA Y SU IMPACTO EN EL APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE NIVEL PRIMARIO DE SICUANI, CUSCO 2025** para optar el GRADO de: **MAGISTER EN EDUCACIÓN** Mención: **ADMINISTRACIÓN Y GERENCIA EDUCATIVA** de la Escuela de Posgrado de la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez;

Que, de conformidad con lo previsto en el artículo 18° del Reglamento Interno de Trabajo de Investigación Conducente a Grados y Títulos, **COMITÉ DE INVESTIGACIÓN**;

Que, mediante Resolución N°739-2025-USA-EPG/UANCV SE APRUEBA Y AUTORIZA LA EJECUCION DE LA PROPUESTA DE INVESTIGACION y con Resolución N°1060-2025-USA-EPG/UANCV, se APRUEBA y AUTORIZA EL INFORME FINAL DE LA INVESTIGACIÓN (BORRADOR DE TESIS) Titulada: **ESTILOS DE GESTIÓN EDUCATIVA Y SU IMPACTO EN EL APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE NIVEL PRIMARIO DE SICUANI, CUSCO 2025** La misma que pertenece a la Línea de Investigación: **GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN - P32**;

Que, al haberse cumplido con los requisitos exigidos por el Reglamento Interno de Trabajo de Investigación Conducente a Grados y Títulos en su artículo 28° **DE LA SUSTENTACIÓN**.

Y estando, la opinión favorable del Director de la Unidad de Investigación y el Director de la Escuela de Posgrado mediante acta de sorteo de jurado, con registro N° 000407 de fecha: 04 de noviembre del 2025 se nomina jurados.

Que, conforme al artículo 66° del Reglamento General de la Escuela de Posgrado de la UANCV, establece que la Tesis de Posgrado es un trabajo de investigación científica original de actualidad y de alto valor científico;

En uso de las atribuciones conferidas a la Dirección en el inciso "J" del artículo 17° del Reglamento General de la Escuela de Posgrado, y el artículo 76° del Estatuto Universitario;

SE RESUELVE:

ARTÍCULO PRIMERO. - DECLARAR APTO para la sustentación presencial del **INFORME FINAL DE LA INVESTIGACIÓN** (borrador de tesis), TITULADO: **ESTILOS DE GESTIÓN EDUCATIVA Y SU IMPACTO EN EL APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE NIVEL PRIMARIO DE SICUANI, CUSCO 2025** del (la) Bach: **MAMANI MAMANI ANA MARIA**, para optar el GRADO de: **MAGISTER EN EDUCACIÓN** Mención: **ADMINISTRACIÓN Y GERENCIA EDUCATIVA**, en virtud de los considerandos expuestos.

ARTÍCULO SEGUNDO. - NOMINAR JURADOS para la sustentación presencial y defensa de la tesis a los siguientes docentes ordinarios:

Presidente	: Dra. KATTY AGRIPINA PEREZ ORDOÑEZ
Primer miembro	: Dr. LEOPOLDO WENCESLAO CONDORI CARI
Segundo miembro	: Dr. ROBBINS FLORES AGUILAR
Asesor	: Mgtr. LUIS CHAYÑA AGUILAR

ARTÍCULO TERCERO. - PROGRAMAR FECHA Y HORA de sustentación como se detalla:

Fecha	: Lunes, 01 de diciembre del 2025
Hora	: 02:00 p.m..
Lugar	: Aula N°206 Centro Comercial N° 03 UANCV-JULIACA

ARTÍCULO CUARTO. - El Director de la Escuela de Posgrado queda encargado del cumplimiento de la presente Resolución.

Regístrese, comuníquese y archívese.

UNIVERSIDAD ANDINA NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ
ESCUELA DE POSGRADO
DIRECCIÓN
JULIACA
Dr. Javier Romulo Quispe Zapana
DIRECTOR (a)

Jr. Loreto N° 450 - ☎ (051) 329145 - Pag. Web: www.epg@uancv.edu.pe - Juliaca - Perú

DISTRIBUCIÓN:
DIRECCIÓN EPG, INTERESADO.
ARCH. RUT/1000



UNIVERSIDAD ANDINA "NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ" ESCUELA DE POSGRADO



RESOLUCIÓN DIRECTORAL N° 01060-2025-USA-EPG/UANCV

Juliaca, 05 de setiembre de 2025

VISTOS:

El Expediente N° 2025-02086 de fecha 18 de agosto de 2025, el (la) Bach. MAMANI MAMANI ANA MARIA, con DNI N° 24715637, código de matrícula N° 21328761, quien solicita Revisión de Informe Final de la Investigación (borrador de Tesis); **INFORME N° 00922-2025-UI-EPG-UANCV** y el Anexo (04 o 05) "Ficha de Opinión del Informe Final de la Investigación (borrador de Tesis)" del 29 de agosto de 2025, que fue revisada por el Comité de Investigación de la Escuela de Posgrado.

CONSIDERANDO:

Que, las Unidades de Investigación son unidades académicas que agrupan a docentes y estudiantes de diversas disciplinas, en razón del desarrollo de investigación científica, tecnológica y humanista de acuerdo al Estatuto Universitario Modificado 2020 de nuestra primera Casa Superior de Estudios.

Que, con Expediente N° 2025-02086 el (la) Bach. MAMANI MAMANI ANA MARIA, solicita la revisión y aprobación del Informe Final de la Investigación (borrador de Tesis) titulado: **ESTILOS DE GESTIÓN EDUCATIVA Y SU IMPACTO EN EL APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE NIVEL PRIMARIO DE SICUANI, CUSCO 2025** Línea de investigación **GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN – P32**, para optar el GRADO de **MAGISTER EN EDUCACIÓN**, mención: **ADMINISTRACIÓN Y GERENCIA EDUCATIVA**.

Que, al haberse cumplido con los requisitos exigidos por el Reglamento Interno de Trabajo de Investigación Conducente a Grados y Títulos plasmado en la Resolución N° 0294-2023-UANCV-CU-R.

Que, el Comité de Investigación emitió su opinión **FAVORABLE** al Informe Final de la Investigación (borrador de Tesis).

Que, el Director de la Unidad de Investigación de la Escuela de Posgrado, corroboró el asesoramiento en el Informe Final de la Investigación (borrador de Tesis) del **ASESOR Mgtr. LUIS CHAYÑA AGUILAR**; y,

Estando, la opinión favorable del Comité de Investigación según **INFORME N° 00922-2024-UI-EPG-UANCV** y el Anexo (04 o 05) "Ficha de Opinión del Informe Final de la Investigación (borrador de Tesis)" en concordancia con el Reglamento Interno de Trabajo de Investigación Conducente a Grados y Títulos Resolución N° 0294-2023-UANCV-CU-R, de conformidad a lo que establece la Ley Universitaria N° 30220, Ley de Creación de la UANCV N° 23738 y Modificatoria N° 24661 y el Estatuto de la UANCV, que confiere facultades a la unidad de Investigación de la Escuela de Posgrado.

SE RESUELVE:

ARTICULO PRIMERO.- APROBAR Y AUTORIZAR EL INFORME FINAL DE LA INVESTIGACIÓN (BORRADOR DE TESIS) para la **REVISIÓN DE SIMILITUD TURNITIN**, titulado: **ESTILOS DE GESTIÓN EDUCATIVA Y SU IMPACTO EN EL APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE NIVEL PRIMARIO DE SICUANI, CUSCO 2025** presentado por el (la) Bach. MAMANI MAMANI ANA MARIA, en virtud de los considerandos expuestos.

ARTICULO SEGUNDO.- RATIFICAR, como **ASESOR** al (a) Mgtr. **LUIS CHAYÑA AGUILAR**.

ARTICULO TERCERO. - DISPONER que la Escuela de Posgrado, la Secretaría Académica y administrativa, quedan encargados del cumplimiento de la presente resolución.

Regístrese, comuníquese y archívese.



UNIVERSIDAD ANDINA NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ
ESCUELA DE POSGRADO

Dr. Javier Romulo Quispe Zapana
DIRECTOR (e)

C. Comercial N°3 2do Piso ☎ (051) 329145 - Pag. Web: www.epg@uancv.edu.pe - Juliaca - Perú

DISTRIBUCIÓN:
DIRECCIÓN EPG, INTERESADO.

**UNIVERSIDAD ANDINA
"NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ"
ESCUELA DE POSGRADO****RESOLUCIÓN DIRECTORAL N° 00739-2025-USA-EPG/UANCV**

Juliaca, 08 de julio de 2025

VISTOS:

El Expediente N° 2025-006282 de fecha 26 de mayo de 2025, el (la) Bach. MAMANI MAMANI ANA MARIA, con DNI N° 24715637, código de matrícula N° 21328761, quien solicita Revisión de propuesta de Investigación; **INFORME N° 00510-2024-UI-EPG-UANCV** y el **Anexo (02 o 03) "Ficha de Opinión de la Propuesta de Investigación"** del 27 de junio de 2025, que fue revisada por el Comité de Investigación de la Escuela de Posgrado.

CONSIDERANDO:

Que, las Unidades de Investigación son unidades académicas que agrupan a docentes y estudiantes de diversas disciplinas, en razón del desarrollo de investigación científica, tecnológica y humanista de acuerdo al Estatuto Universitario Modificado 2020 de nuestra primera Casa Superior de Estudios.

Que, con Expediente N° 2025-006282 el (la) Bach. MAMANI MAMANI ANA MARIA, solicita la revisión y aprobación de la propuesta de Investigación titulado: **ESTILOS DE GESTIÓN EDUCATIVA Y SU IMPACTO EN EL APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE NIVEL PRIMARIO DE SICUANI, CUSCO 2025** Línea de investigación **GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN - P32**, para optar el **GRADO de MAGISTER EN EDUCACIÓN**, mención: **ADMINISTRACIÓN Y GERENCIA EDUCATIVA**.

Que, al haberse cumplido con los requisitos exigidos por el Reglamento Interno de Trabajo de Investigación Conducente a Grados y Títulos plasmado en la Resolución N° 0294-2023-UANCV-CU-R.

Que, el Comité de Investigación emitió su opinión **FAVORABLE** a la propuesta de investigación.

Que, el Director de la Unidad de Investigación de la Escuela de Posgrado, corroboró la propuesta del **ASESOR Mgtr. LUIS CHAYÑA AGUILAR**, quien debe estar acreditado y facultado para orientar y ayudar al asesorado en el proceso de elaboración del trabajo de investigación (Tesis) de acuerdo a la **DIRECTIVA N° 004-2019-UANCV-VRAD-OI**; y,

Estando, la opinión favorable del Comité de Investigación, según **INFORME N° 00510-2025-UI-EPG-UANCV** y el **Anexo (02 o 03) "Ficha de Opinión de la Propuesta de Investigación"** en concordancia con el Reglamento Interno de Trabajo de Investigación Conducente a Grados y Títulos Resolución N° 0294-2023-UANCV-CU-R, de conformidad a lo que establece la Ley Universitaria N° 30220, Ley de Creación de la UANCV N° 23738 y Modificatoria N° 24661 y el Estatuto de la UANCV, que confiere facultades a la unidad de Investigación de la Escuela de Posgrado.

SE RESUELVE:

ARTICULO PRIMERO.- APROBAR Y AUTORIZAR LA EJECUCIÓN DE LA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN, titulado: **ESTILOS DE GESTIÓN EDUCATIVA Y SU IMPACTO EN EL APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE NIVEL PRIMARIO DE SICUANI, CUSCO 2025** presentado por el (la) Bach. MAMANI MAMANI ANA MARIA, para optar el **GRADO de MAGISTER EN EDUCACIÓN**, mención: **ADMINISTRACIÓN Y GERENCIA EDUCATIVA** en virtud de los considerandos expuestos.

ARTICULO SEGUNDO.- RECONOCER, como **ASESOR** al (a) **Mgtr. LUIS CHAYÑA AGUILAR**.

ARTICULO TERCERO. - DISPONER que la Escuela de Posgrado, la Secretaría Académica y administrativa, quedan encargados del cumplimiento de la presente resolución.

Regístrese, comuníquese y archívese.



UNIVERSIDAD ANDINA NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ
ESCUELA DE POSGRADO
Dr. Javier Romulo Quispe Zapana
DIRECTOR (e)

DISTRIBUCIÓN:
DIRECCIÓN EPG, INTERESADO.
ARCH. 1RQ2/cqm.



ANA MARIA MAMANI MAMANI

ESTILOS DE GESTIÓN EDUCATIVA Y SU IMPACTO EN EL APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS EN INSTITUCIONES EDUCATI...

 TESIS DE MAESTRIAS

Detalles del documento

Identificador de la entrega

trn:oid:::13016:547922527

Fecha de entrega

21 ene 2026, 9:04 GMT-5

Fecha de descarga

22 ene 2026, 7:23 GMT-5

Nombre del archivo

T036_24715637_M.docx

Tamaño del archivo

9.1 MB

208 páginas

46.823 palabras

266.084 caracteres



14% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Filtrado desde el informe

- Bibliografía
- Coincidencias menores (menos de 10 palabras)

Fuentes principales

- 9%  Fuentes de Internet
- 4%  Publicaciones
- 12%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.



METADATOS COMPLEMENTARIOS – UANCV

TÍTULO DE LA TESIS	
ESTILOS DE GESTIÓN EDUCATIVA Y SU IMPACTO EN EL APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE NIVEL PRIMARIO DE SICUANI, CUSCO 2025	
Datos de autor	
Nombres y apellidos	ANA MARIA MAMANI MAMANI
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	24715637
URL de ORCID	https://orcid.org/0009-0005-5170-1434
Datos de asesor	
Nombres y apellidos	LUIS CHAYÑA AGUILAR
Tipo de documento de identidad	DNI
Numero de documento de identidad	02363034
URL de ORCID	https://orcid.org/0009-0007-9829-1721
Datos del jurado	
Presidente del jurado	
Nombres y apellidos	KATTY AGRIPINA PEREZ ORDOÑEZ
Tipo de documento	DNI
Numero de documento de identidad	01225791
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0002-0502-1009
Miembro Del Jurado 1	
Nombres y apellidos	LEOPOLDO WENCESLAO CONDORI CARI
Tipo de documento	DNI
Numero de documento de identidad	02389341
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0003-2372-6720



Miembro Del Jurado 2	
Nombres y apellidos	ROBBINS FLORES AGUILAR
Tipo de documento	DNI
Numero de documento de identidad	02426851
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0002-6313-4052
Datos de investigación	
Línea de investigación	GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN – P32
Grupo de investigación	No aplica
Agencia de financiamiento	Sin Financiamiento
Ubicación geográfica de la investigación	País: Perú Departamento: Cusco Provincia: Chanchis Distrito: Sicuani Coordenadas Latitud: 14°16'15.9"S Longitud: 71°13'25.9"W URL maps: https://tinyurl.com/2ah8zbel 
Año o rango de años en que se realizó la investigación	Julio 2025 – Noviembre 2025
URL de disciplinas OCDE https://concytec-pe.github.io/Peru-CRIS/vocabularios/ocde_ford.html#3.02.00	CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.03.00 EDUCACIÓN GENERAL https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.03.01



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CUSCO
ESCUELA DE POSTGRADO
Dr. Jesús Mamani Mamani
DIRECTOR
DE INVESTIGACIÓN - EPG



DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD Y RESPONSABILIDAD

Yo ANA MARIA MAMANI MAMANI, identificado con DNI
Nro. 24715637 en mi condición de egresado de:

- ☐ Escuela Profesional
☐ Programa de Segunda Especialidad,
☒ Programa de Maestría o Doctorado

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

informo que he elaborado el/la ☒ Tesis o ☐ Trabajo de Investigación, ☐ Trabajo Académico
denominada:

ESTILOS DE GESTIÓN EDUCATIVA Y SU IMPACTO EN EL APRENDIZAJE DE LOS
NIÑOS EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE NIVEL PRIMARIO DE SICUANI, CUSCO
2025

Asesorado por: Mgtr. LUIS CHAYÑA AGUILAR

Es un tema original.

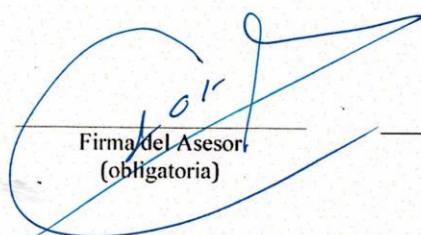
Declaro que el presente trabajo de tesis es elaborado por mi persona y **no existe plagio/copia** de ninguna naturaleza, en especial de otro documento de investigación (tesis, revista, texto, congreso, o similar) presentado por persona natural o jurídica alguna ante instituciones académicas, profesionales, de investigación o similares, en el país o en el extranjero.

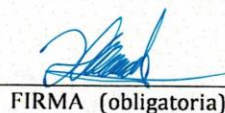
Dejo constancia que las citas de otros autores han sido debidamente identificadas en el trabajo de investigación, por lo que no asumiré como tuyas las opiniones vertidas por terceros, ya sea de fuentes encontradas en medios escritos, digitales o Internet.

Asimismo, ratifico que soy plenamente consciente de todo el contenido de la tesis y asumo la responsabilidad de cualquier error u omisión en el documento, así como de las connotaciones éticas y legales involucradas.

El incumplimiento de lo declarado da lugar a responsabilidad del declarante, en consecuencia; a través del presente documento asumo frente a terceros, la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez y/o la Administración Pública toda responsabilidad que pueda derivarse por el trabajo final presentado. Lo señalado incluye responsabilidad pecuniaria incluido el pago de multas u otros por los daños y perjuicios que se ocasionen.

Juliaca 18 de Diciembre del 2025


Firma del Asesor
(obligatoria)


FIRMA (obligatoria)



Huella



DEDICATORIA

A mis seres queridos y a toda mi familia, que han asistido cada uno de mis pasos que juntos soy. Dedico este logro a su amor incondicional, a su paciencia en tiempos difíciles y a su confianza en mí siempre, aun en los días cuando el camino parece demasiado largo o empinado para continuar pisando. A ustedes que, con palabras de aliento, gestos sinceros y su constante compañía ilustraron cada jornada de estudio, aquí va mi esfuerzo ofrecido. En agradecimiento sincero a todas sus bondades, lo pongo a sus pies, Que esta obra sea el corolario de su amor, su dedicación y la fe perenne que siempre supieron infundirnos.

Ana María.



AGRADECIMIENTO

A los docentes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez. Un agradecimiento especial para mi asesor de tesis, Mgtr. Luis Chayña Aguilar. Su orientación constante y sus oportunas observaciones a menudo me obligaban a comprobar cada falla desde otra dirección académica; pero sin duda ese rigor de cada sesión de asesoría fue el que me llevó muchas veces en el camino correcto.

Ana María.



ÍNDICE GENERAL

DEDICATORIA.....	iii
AGRADECIMIENTO.....	iv
ÍNDICE GENERAL	v
ÍNDICE DE TABLAS	viii
ÍNDICE DE FIGURAS	ix
ÍNDICE DE ACRÓNIMOS	ix
RESUMEN	xi
ABSTRACT	xii
INTRODUCCIÓN	xiii

CAPÍTULO I

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.1. EXPOSICIÓN DE LA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA	1
1.2. FORMULACIÓN DEL PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	7
1.2.1. <i>Problema general</i>	7
1.2.2. <i>Problemas específicos</i>	7
1.3. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	7
1.3.1. <i>Justificación Teórica</i>	7
1.3.2. <i>Justificación Práctica</i>	9
1.3.3. <i>Justificación Metodológica</i>	10
1.4. OBJETIVOS	11
1.4.1. <i>Objetivo general</i>	11
1.4.2. <i>Objetivos específicos</i>	12
1.5. IMPORTANCIA Y ALCANCE DE LA INVESTIGACIÓN	12
1.5.1. <i>Importancia de la investigación</i>	12
1.5.2. <i>Alcance de la investigación</i>	13



1.6. LIMITACIONES Y DELIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN	15
1.6.1. Limitaciones	15
1.6.2. Delimitaciones	16
1.7. HIPÓTESIS	17
1.7.1. Hipótesis General.....	17
1.7.2. Hipótesis Específicas:	17
1.8. VARIABLES E INDICADORES	18
1.8.1. Conceptualización de variables.....	18
1.8.2. Operacionalización de variables	20

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES DEL ESTUDIO.....	21
2.1.1. A nivel internacional	21
2.1.2. A nivel nacional	25
2.1.3. A nivel regional o local	28
2.2. BASES TEÓRICAS	32
2.3. MARCO CONCEPTUAL.....	115

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN	119
3.2. MÉTODOS APLICADOS A LA INVESTIGACIÓN	119
3.3. TIPO DE INVESTIGACIÓN	120
3.4. NIVEL DE INVESTIGACIÓN	120
3.5. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	120
3.6. POBLACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	120



3.6.1. Población	120
3.6.2. <i>Muestra</i>	121
3.7. TÉCNICA UTILIZADA EN LA INVESTIGACIÓN	122
3.8. VALIDEZ Y CONFIABILIDAD DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN.	122
3.8.1. <i>Validación de los Instrumentos</i>	122
3.8.2. <i>Confiabilidad de los instrumentos</i>	122
3.9. DISEÑO DE LA ESTRATEGIA PARA LA PRUEBA DE HIPÓTESIS	124

CAPÍTULO IV

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	125
CONCLUSIONES.....	161
RECOMENDACIONES	163
REFERENCIAS	165
ANEXO 1. MATRIZ DE CONSISTENCIA.....	174
ANEXO 2. INSTRUMENTOS	175
ANEXO 3. BASE DE DATOS EN EXCEL	179
ANEXO 4. VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS.....	182



ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Operacionalización de variables	20
Tabla 2 Distribución de estudiantes	121
Tabla 3 Rango de confiabilidad.....	123
Tabla 4 Fiabilidad para la variable construcción de la identidad docente	123
Tabla 5 Fiabilidad para la variable calidad educativa.....	123
Tabla 6 <i>Dimensión estratégica y aprendizaje de los niños, según escalas</i>	126
Tabla 7 <i>Dimensión estratégica y el aprendizaje de los niños, según niveles</i>	127
Tabla 8 <i>Dimensión pedagógica y aprendizaje de los niños, según escalas</i>	128
Tabla 9 <i>Dimensión pedagógica y aprendizaje de los niños, según niveles</i>	130
Tabla 10 <i>Dimensión comunitaria y aprendizaje de los niños, según escalas</i>	131
Tabla 11 <i>Dimensión comunitaria y aprendizaje de los niños, según niveles</i>	132
Tabla 12 <i>Dimensión administrativa y aprendizaje de los niños, según escalas</i> ..	134
Tabla 13 <i>Dimensión administrativa y aprendizaje de los niños, según niveles</i> ..	135
Tabla 14 Coeficiente de determinación.....	136
Tabla 15 <i>Prueba de hipótesis</i>	137
Tabla 16 <i>Coeficiente de determinación</i>	140
Tabla 17. <i>Prueba de hipótesis</i>	140
Tabla 18. Coeficiente de determinación.....	143
Tabla 19. Prueba de hipótesis	144
Tabla 20. Coeficiente de determinación.....	146
Tabla 21. Prueba de hipótesis	147
Tabla 22. Coeficiente de determinación.....	149
Tabla 23. Prueba de hipótesis	150



ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1	Relación entre la dimensión pedagógica y aprendizaje de los niños.	126
FIGURA 2	Dimensión pedagógica y aprendizaje de los niños, según escalas ...	129
FIGURA 3	<i>Dimensión comunitaria y aprendizaje de los niños, según escalas ...</i>	131
FIGURA 4	<i>Dimensión administrativa y aprendizaje de los niños, según escalas</i>	134
FIGURA 5	<i>Dimensión estratégica como influencia en aprendizaje de los niños.</i>	138
FIGURA 6	<i>Gestión pedagógica en el aprendizaje de los niños</i>	141
FIGURA 7	<i>Gestión comunitaria influye en el aprendizaje de los niños</i>	144
FIGURA 8	<i>Gestión administrativa influye en el aprendizaje de los niños.</i>	147
FIGURA 9	Los estilos de gestión educativa influye en aprendizaje de los niños	151



ÍNDICE DE ACRÓNIMOS

ANOVA - Análisis de Varianza

CEPAL - Comisión Económica para América Latina y el Caribe

DREC - La Dirección Regional de Educación Cusco

INEDI - Informe Nacional de Evaluación de Desarrollo Infantil

INEI - Instituto Nacional de Estadística e Informática

MINEDU - Ministerio de Educación

OECD - Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

PCI - Proyecto Curricular Institucional

PEI - Proyecto Educativo Institucional

UGEL - Unidad de Gestión Educativa Local

UNESCO - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

UNICEF - Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

RESUMEN

El estudio tuvo como **objetivo** determinar la influencia de los estilos de gestión educativa en el aprendizaje de los niños en las instituciones de educación primaria de Sicuani, Cusco, 2025. **Metodología**, la investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con diseño no experimental, nivel explicativo, y empleó un cuestionario aplicado a 120 docentes. La población estuvo conformada por docentes, seleccionándose la muestra mediante muestreo probabilístico. **Los resultados** mostraron patrones claros de asociación entre las dimensiones de la gestión educativa y el aprendizaje de los niños. En la dimensión estratégica, el 78% de los docentes que reportaron niveles altos en la planificación y claridad institucional también señalaron niveles elevados de aprendizaje de los niños. En la dimensión pedagógica, el 82% de docentes que valoraron positivamente el acompañamiento, monitoreo y prácticas metodológicas registraron simultáneamente aprendizajes altos en los niños. En cuanto a la dimensión comunitaria, el 74% de los docentes que destacaron una interacción fluida entre familia y escuela informaron logros significativos en el aprendizaje de los niños. Finalmente, en la dimensión administrativa, el 80% de quienes señalaron una gestión eficiente de recursos, ambientes y organización institucional también reportaron niveles elevados de aprendizaje de los niños. A nivel inferencial, la regresión lineal general evidenció una influencia significativa de la gestión educativa sobre el aprendizaje de los niños, obteniéndose un coeficiente de correlación $R=0.81$ y un coeficiente de determinación $R^2=0.66$, lo que indica la existencia de una influencia del 66%; siendo el $p<0.001$, lo que permitió rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna, confirmando la influencia directa. **Se concluye** que los estilos de gestión educativa, en sus cuatro dimensiones, influyen de manera significativa en el aprendizaje de los niños.

Palabras Clave: Administrativa, comunitaria, gestión, estratégica, pedagógica.



ABSTRACT

The study aimed to determine the influence of educational management styles on children's learning in early childhood education institutions in Sicuani, Cusco, in 2025. Methodology: The research was conducted using a quantitative approach, with a non-experimental, explanatory design, and employed a questionnaire administered to 120 teachers. The population consisted of teachers, and the sample was selected using probabilistic sampling. The results showed clear patterns of association between the dimensions of educational management and children's learning. In the strategic dimension, 78% of teachers who reported high levels of planning and institutional clarity also indicated high levels of children's learning. In the pedagogical dimension, 82% of teachers who positively valued support, monitoring, and methodological practices simultaneously reported high levels of children's learning. Regarding the community dimension, 74% of teachers who highlighted fluid interaction between families and the school reported significant achievements in children's learning. Finally, in the administrative dimension, 80% of those who reported efficient management of resources, environments, and institutional organization also reported high levels of child learning. At the inferential level, the general linear regression demonstrated a significant influence of educational management on children's learning, yielding a correlation coefficient $R=0.81$ and a coefficient of determination $R^2=0.66$, indicating a 66% influence; with $p < 0.001$, the null hypothesis was rejected and the alternative hypothesis accepted, confirming the direct influence. It is concluded that educational management styles, in their four dimensions, significantly influence children's learning.

Keywords: Administrative, community, management, strategic, pedagogical

INTRODUCCIÓN

En la última década, la calidad de la educación primaria ha sido un eje central de análisis en la agenda internacional debido a su impacto determinante en el desarrollo cognitivo, social y emocional de los niños. Organismos como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2022) señalan que la educación en la primera infancia constituye la base para el aprendizaje a lo largo de la vida, subrayando que los sistemas educativos más exitosos del mundo fortalecen no solo las prácticas pedagógicas, sino también la gestión institucional que las sostiene. De igual forma, estudios comparativos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD, 2020) destacan que las instituciones educativas con estilos de gestión claros, participativos y orientados a resultados exhiben mayores niveles de logro en el desarrollo infantil temprano. Esta evidencia internacional muestra que la gestión escolar es un componente estratégico que trasciende la administración tradicional y se convierte en un factor decisivo para garantizar aprendizajes de calidad.

En el ámbito latinoamericano, diversas investigaciones han reforzado esta perspectiva. Murillo y Román (2021) sostienen que la gestión educativa —en sus dimensiones estratégica, pedagógica, comunitaria y administrativa— influye de manera directa en el rendimiento de los estudiantes, especialmente en contextos vulnerables donde la escuela se convierte en una plataforma de contención, desarrollo y acompañamiento. Asimismo, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2022) advierte que el fortalecimiento de las capacidades institucionales y del liderazgo escolar es indispensable para mejorar la equidad educativa en la región, destacando el papel de los directores y docentes como agentes transformadores del entorno escolar. En tal sentido, la gestión educativa



es reconocida como un mecanismo que orienta, articula y dinamiza las condiciones necesarias para que el aprendizaje de los niños se desarrolle de manera sostenible.

En el contexto peruano, la importancia de la gestión educativa ha sido ampliamente reconocida en documentos normativos y estudios especializados. El Ministerio de Educación (MINEDU, 2018), a través del Marco de Buen Desempeño Directivo, establece que una gestión escolar eficiente incide de forma directa en la calidad de los aprendizajes, al organizar los recursos, garantizar condiciones adecuadas de trabajo docente y promover una cultura institucional orientada al logro. Investigaciones recientes, como la de García y Cueto (2020), evidencian que las escuelas que fortalecen la gestión pedagógica, estratégica y comunitaria presentan mejores resultados en las evaluaciones de desarrollo infantil temprano. Adicionalmente, el informe del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2021) resalta que la educación primaria requiere una gestión articulada que integre a las familias, docentes y comunidad para potenciar el desarrollo integral de los niños de 3 a 5 años.

A nivel regional, estudios desarrollados en Cusco y zonas altoandinas han puesto en relieve las debilidades y desafíos en la gestión institucional. La Dirección Regional de Educación Cusco (DREC, 2022) señala que la heterogeneidad de recursos, la limitada articulación con las familias y la insuficiente supervisión pedagógica continúan siendo factores que afectan el desempeño educativo en el nivel primaria. En investigaciones locales, Quispe (2023) demostró que la gestión pedagógica y estratégica de las instituciones primaria en provincias como Canchis influye significativamente en el desarrollo de competencias comunicativas y socioemocionales de los niños. Este panorama permite comprender que el fortalecimiento de la gestión educativa en sus distintas dimensiones es un requisito



esencial para asegurar aprendizajes significativos en contextos rurales y urbano-marginales.

En el ámbito específico de Sicuani, capital de la provincia de Canchis, la problemática se manifiesta en la variabilidad del desempeño institucional entre las escuelas de educación primaria, donde persisten dificultades en la planificación estratégica, la articulación entre docentes, la participación comunitaria y la disponibilidad de recursos pedagógicos. Informes recientes de la Unidad de Gestión Educativa Local Canchis (2023) indican que estas limitaciones repercuten en la calidad del aprendizaje de los niños, especialmente en competencias vinculadas al desarrollo personal, la comunicación, la cognición y la psicomotricidad. A pesar de los esfuerzos institucionales, las brechas en gestión educativa continúan siendo un desafío que afecta directamente la formación integral de los niños en esta etapa crítica del desarrollo.

Finalmente, el presente trabajo académico se estructura en cuatro capítulos. El Capítulo I aborda los aspectos generales del estudio, incluyendo la descripción del problema, los objetivos, las hipótesis y la justificación. El Capítulo II desarrolla el marco teórico, los antecedentes internacionales, nacionales y locales, las bases conceptuales y el marco conceptual. El Capítulo III presenta la metodología de investigación, basada en un enfoque cuantitativo, con diseño no experimental y nivel correlacional, así como la población, muestra y los instrumentos aplicados. El Capítulo IV expone los resultados, su análisis, discusión, conclusiones y recomendaciones.



CAPÍTULO I

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.1. EXPOSICIÓN DE LA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA

A nivel internacional, la calidad de la educación infantil ha sido identificada como un factor determinante para el desarrollo cognitivo, social, emocional y motor de los niños. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2022) reporta que cerca del 40% de los niños en el mundo no accede a experiencias educativas de calidad en la primera infancia, lo cual repercute directamente en sus oportunidades de aprendizaje futuro. Este organismo advierte que la gestión educativa deficiente, la falta de planificación institucional y la baja articulación entre familia, docentes y comunidad son algunas de las principales barreras que afectan el desarrollo infantil temprano en los sistemas escolares globales.

En países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), los estudios también evidencian la relevancia de la gestión educativa en los logros de aprendizaje temprano. El informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD, 2020) señala que las instituciones que cuentan con liderazgo pedagógico sólido y gestión estratégica bien definida presentan hasta un 25% más de avance en las competencias



comunicativas y cognitivas de los niños en comparación con aquellas que carecen de una gestión estructurada. Esto demuestra que la calidad de la gestión escolar constituye un predictor importante del rendimiento infantil, incluso en sistemas educativos con altos estándares.

Asimismo, investigaciones empíricas en educación primaria evidencian que la falta de gestión pedagógica y administrativa adecuada afecta el desarrollo de habilidades fundamentales. Un estudio longitudinal realizado en 12 países por Britto et al. (2017) encontró que los programas con débil gestión institucional presentaron un 30% menos de progreso en el desarrollo socioemocional y lingüístico de los niños, en comparación con programas donde existía una gestión educativa planificada y coherente.

Por otro lado, la participación de la familia y la comunidad, componente de la gestión educativa, ha mostrado impacto directo en el aprendizaje de los niños. En una investigación multinacional realizada por Epstein y Sheldon (2019), se concluyó que las escuelas que integraban a las familias en procesos institucionales lograban incrementar en un 20% los niveles de participación infantil y mejora en sus competencias sociales, en relación con instituciones donde la gestión comunitaria era limitada.

En síntesis, la evidencia internacional muestra que los estilos de gestión educativa (especialmente en las dimensiones estratégica, pedagógica, comunitaria y administrativa) representan factores críticos que determinan la calidad de los aprendizajes infantiles. Las debilidades en la gestión escolar continúan siendo un problema común en diversas regiones del mundo, generando brechas que limitan el desarrollo integral de la primera infancia. Estos antecedentes permiten



comprender que la problemática investigada trascende lo local y se enmarca en una situación global que aún exige investigación y soluciones integrales.

En el Perú, la calidad de la educación primaria enfrenta serias limitaciones vinculadas a la gestión educativa, lo que impacta directamente en el aprendizaje de los niños. El Ministerio de Educación (MINEDU, 2021) reporta que solo el 56% de las instituciones de educación primaria cumple con los estándares mínimos de gestión escolar establecidos por el Marco de Buen Desempeño Directivo, lo que revela debilidades en aspectos estratégicos, pedagógicos, comunitarios y administrativos que afectan la formación integral de los niños.

Los resultados del Informe Nacional de Evaluación de Desarrollo Infantil (INEDI) difundidos por el Instituto Nacional de Estadística e Informática – INEI (2022) indican que únicamente el 46.3% de los niños de 3 a 5 años alcanza niveles adecuados en el desarrollo de habilidades comunicativas, mientras que solo el 41.7% lo hace en habilidades cognitivas básicas. Estos indicadores muestran que una parte significativa de la población infantil no logra competencias esperadas para su edad, y diversos estudios atribuyen esta realidad a deficiencias en la gestión institucional y la organización pedagógica de los centros educativos.

Investigaciones desarrolladas por García y Cueto (2020) en regiones altoandinas peruana demostraron que las instituciones educativas con gestión pedagógica débil y baja articulación comunitaria presentan hasta un 35% menos de avance en las competencias de comunicación y matemática en comparación con instituciones que cuentan con una gestión educativa integral. Asimismo, El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2021) advierte que la falta de vinculación escuela–familia y la escasa gestión comunitaria generan brechas



significativas en el acompañamiento del aprendizaje de los niños, especialmente en zonas rurales, donde la participación de la comunidad es un factor determinante.

En cuanto al componente administrativo, el déficit de recursos y la inadecuada distribución de materiales didácticos también afectan el aprendizaje de los niños. El Censo Nacional de Infraestructura Educativa (2019) revela que el 63% de los jardines de infancia presenta condiciones limitadas de infraestructura o equipamiento, lo que dificulta la creación de ambientes seguros y estimulantes para los niños. Estas limitaciones son resultado, en parte, de una gestión administrativa insuficiente en la planificación y distribución de recursos.

Finalmente, estudios como el de Sotelo (2020) en Cusco y Huamán (2022) en Puno muestran que la gestión estratégica y pedagógica ejercen una influencia significativa en el desarrollo infantil temprano, pero también señalan que gran parte de las instituciones primarias carecen de procesos de planificación clara, supervisión pedagógica sistemática y articulación con las familias.

En síntesis, a nivel nacional persiste una problemática marcada por deficiencias en los estilos de gestión educativa que repercuten en el aprendizaje de los niños. Las brechas en planificación, liderazgo pedagógico, articulación con la familia y gestión administrativa dificultan el logro de competencias fundamentales, evidenciando la necesidad de investigar a profundidad la relación entre gestión educativa y aprendizaje de los niños, especialmente en regiones altoandinas como Cusco.

A nivel local, en el distrito de Sicuani, provincia de Cusco, se han identificado diversas dificultades relacionadas con los estilos de gestión educativa en las instituciones de educación primaria. En los últimos años, las escuelas del



nivel primaria han enfrentado desafíos vinculados con la planificación institucional, el liderazgo pedagógico, la articulación con la comunidad y la administración de recursos. Estas debilidades afectan directamente el desarrollo de competencias básicas en los niños, quienes requieren entornos educativos organizados, estimulantes y coherentes para consolidar aprendizajes significativos durante la primera infancia.

Los actores educativos de la zona señalan que, en varios jardines de infancia de Sicuani, la gestión estratégica carece de procesos de planificación clara y de mecanismos sistemáticos para orientar el trabajo pedagógico. Aunque las instituciones cuentan con documentos normativos como el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el (Proyecto Curricular Institucional (PCI), estos no siempre se articulan a la práctica diaria, lo que genera inconsistencias en la orientación institucional y en las metas educativas propuestas. Esta situación limita la construcción de una visión compartida entre docentes y directivos, elemento fundamental para garantizar un proceso educativo coherente.

En el ámbito de la gestión pedagógica, se observa que el acompañamiento docente es aún insuficiente y, en algunos casos, no responde a las necesidades reales de la práctica en el aula. Esto repercute en la aplicación de estrategias pedagógicas innovadoras y en la diversificación curricular, aspectos esenciales para promover aprendizajes pertinentes y adaptados al ritmo de cada niño. Las dificultades en el seguimiento pedagógico generan brechas en el desarrollo del lenguaje, pensamiento matemático, habilidades socioemocionales y capacidades motrices, componentes clave del aprendizaje de los niños.

Respecto a la gestión comunitaria, se evidencia que la articulación entre la



institución educativa y las familias no siempre se desarrolla de manera sistemática. En varias instituciones, la participación de los padres en las actividades educativas es limitada o se reduce a reuniones informativas, sin promover espacios de corresponsabilidad en el acompañamiento del aprendizaje. Esta débil interacción afecta el desarrollo infantil, ya que la familia es un agente fundamental en la consolidación de hábitos, actitudes y competencias básicas.

En cuanto a la gestión administrativa, algunas instituciones presentan limitaciones en la organización de recursos, infraestructura y materiales pedagógicos. En ciertos jardines, las aulas no cuentan con espacios suficientemente equipados o adecuados para el desarrollo integral de los niños de 3 a 5 años. La insuficiente administración de recursos repercute en la implementación de actividades pedagógicas, restringiendo la exploración, el juego y el aprendizaje activo, elementos esenciales en la educación primaria.

Estas dificultades en los estilos de gestión educativa tienen efectos directos en el aprendizaje de los niños, donde se observan avances heterogéneos en el desarrollo personal y social, la comunicación verbal, el pensamiento lógico-matemático y las habilidades motrices. Los docentes manifiestan que el logro de competencias no siempre alcanza los niveles esperados, especialmente en instituciones que enfrentan problemas de planificación, liderazgo, articulación comunitaria o administración organizativa.

En síntesis, el contexto local e institucional de Sicuani evidencia que los estilos de gestión educativa no se desarrollan de manera óptima, generando brechas que afectan el aprendizaje integral de los niños del nivel primaria. Esta situación hace necesaria una investigación que analice, describa y explique la



influencia de la gestión educativa en el aprendizaje de los niños, con el fin de generar evidencia que permita orientar la mejora de los procesos institucionales y fortalecer la calidad educativa del distrito.

1.2. FORMULACIÓN DEL PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.2.1. Problema general

PG ¿De qué manera los estilos de gestión educativa influyen en el aprendizaje de los niños en las instituciones de educación primaria del distrito de Sicuani, Cusco, durante el año 2025?

1.2.2. Problemas específicos

PE1 ¿Cómo influye la gestión estratégica en el aprendizaje de los niños en las instituciones de nivel primaria de Sicuani?

PE2 ¿Cómo influye la gestión pedagógica en el aprendizaje de los niños en las instituciones de nivel primaria de Sicuani?

PE3 ¿Cómo influye la gestión comunitaria en el aprendizaje de los niños en las instituciones de nivel primaria de Sicuani?

PE4 ¿Cómo influye la gestión administrativa en el aprendizaje de los niños en las instituciones de nivel primaria de Sicuani?

1.3. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

1.3.1. Justificación Teórica.

La presente investigación se justifica teóricamente porque aborda un aspecto central para la calidad educativa en la primera infancia: la influencia de los



estilos de gestión educativa en el aprendizaje de los niños. Numerosos autores coinciden en que la gestión escolar constituye uno de los factores institucionales con mayor capacidad de transformar los resultados de aprendizaje, especialmente en contextos de nivel primario donde el desarrollo cognitivo, socioemocional y psicomotor depende directamente de las condiciones organizativas y pedagógicas que ofrece la institución. Según Leithwood y Seashore (2021), la gestión educativa es el segundo factor intraescolar que más incide en el aprendizaje de los estudiantes después de la enseñanza, lo que pone en evidencia la relevancia teórica de analizar su impacto.

Asimismo, el estudio se sustenta en los aportes de Hallinger (2018), quien señala que los estilos de gestión orientados a la planificación estratégica, el liderazgo pedagógico, la articulación con la comunidad y la administración eficiente de recursos constituyen pilares fundamentales para generar entornos formativos eficaces. Estas dimensiones permiten explicar cómo la organización institucional influye en el desarrollo de competencias infantiles, reforzando la pertinencia teórica del modelo asumido en esta investigación. Analizar estas relaciones contribuye al avance del conocimiento sobre los mecanismos mediante los cuales la gestión educativa afecta el desempeño de los niños en el nivel primaria.

De igual manera, la justificación teórica se sustenta en las orientaciones del Marco de Buen Desempeño Directivo del MINEDU (2018), que reconoce la gestión estratégica, pedagógica, comunitaria y administrativa como componentes esenciales para asegurar aprendizajes de calidad. Este marco conceptual nacional considera que la labor directiva no solo se limita a funciones administrativas, sino que implica liderar procesos orientados a garantizar el desarrollo integral de los niños. Por ello, comprender teóricamente cómo estas dimensiones se relacionan



con el aprendizaje de los niños permite explicar, fundamentar y enriquecer las prácticas de gestión escolar en el contexto peruano.

Finalmente, esta investigación atiende un vacío teórico presente en la teoría local, donde los estudios que relacionan directamente estilos de gestión educativa y aprendizaje de los niños aún son limitados, particularmente en contextos andinos como Sicuani. Por esta razón, el estudio no solo aporta evidencia empírica, sino también un sustento conceptual que fortalece la comprensión del papel de la gestión educativa como factor determinante del desarrollo infantil temprano, ampliando el cuerpo teórico disponible y ofreciendo bases para futuras investigaciones en el área.

1.3.2. Justificación Práctica

La presente investigación posee una justificación práctica sólida, ya que busca ofrecer información empírica que permita mejorar la gestión educativa y, en consecuencia, fortalecer el aprendizaje de los niños en las instituciones de nivel primaria de Sicuani. En la práctica, los resultados del estudio servirán como una herramienta para que directores, docentes y autoridades educativas comprendan con mayor claridad cómo los estilos de gestión en sus dimensiones repercuten de manera directa en el desarrollo de competencias de los niños.

Este estudio es útil porque permitirá identificar qué aspectos de la gestión educativa necesitan ser fortalecidos para obtener mejores logros de aprendizaje. Por ejemplo, conocer si el liderazgo pedagógico, la planificación institucional, la articulación con las familias o la gestión de recursos influyen más en el desempeño infantil permitirá orientar las acciones institucionales hacia intervenciones más efectivas. Esto resulta especialmente importante en el nivel primaria, donde la

calidad de las experiencias educativas depende directamente de la organización y funcionamiento de cada institución. Asimismo, los resultados contribuirán a la toma de decisiones en la UGEL Canchis, ya que podrán fundamentar la elaboración de programas de acompañamiento, asesoría directiva, formación docente y supervisión escolar. Del mismo modo, los directores podrán utilizar esta información para reorganizar sus planes estratégicos, mejorar los procesos internos y promover un clima institucional más favorable para el aprendizaje.

A nivel docente, la investigación brinda orientaciones prácticas para mejorar la planificación, el trabajo colaborativo, la metodología y la relación con las familias, lo que permitirá optimizar la práctica pedagógica diaria y ofrecer experiencias educativas de mayor calidad a los niños. En síntesis, el estudio responde al propósito de generar acciones concretas de mejora en la gestión institucional y en el desempeño de los actores educativos, contribuyendo al fortalecimiento del aprendizaje de los niños en Sicuani y constituyéndose en un insumo valioso para la mejora continua del sistema educativo local.

1.3.3. Justificación Metodológica

La presente investigación se justifica metodológicamente debido a que el objetivo central fue explicar la influencia de los estilos de gestión educativa en el aprendizaje de los niños, lo que exigió un enfoque y un diseño acorde con la naturaleza causal del estudio. Para responder a esta finalidad, se adoptó un enfoque cuantitativo, el cual permitió medir de manera objetiva las percepciones de los docentes y analizar estadísticamente la relación entre las variables, garantizando precisión en la recogida y el tratamiento de los datos.

Asimismo, se utilizó un diseño no experimental, de tipo transversal,

adecuado porque las variables fueron estudiadas tal como ocurrieron en su contexto natural sin manipulación alguna. Este diseño facilitó obtener información válida y confiable en un momento específico, permitiendo identificar patrones y asociaciones relevantes entre los estilos de gestión educativa y los niveles de aprendizaje de los niños.

El estudio asumió un nivel explicativo, pertinente para el “cómo” de la investigación, porque permitió no solo describir o correlacionar las variables, sino también determinar el grado de influencia que cada dimensión de la gestión educativa ejerce sobre el aprendizaje de los niños. Para ello, se emplearon técnicas estadísticas como la regresión lineal y la prueba de hipótesis, que permitieron establecer relaciones causales y comprobar hipótesis con evidencia numérica sólida. La recolección de datos se realizó mediante un cuestionario tipo Likert, instrumento adecuado para evaluar percepciones docentes en torno a procesos de gestión educativa y logros infantiles. Su aplicación permitió obtener información estructurada, homogénea y comparable, necesaria para realizar los análisis estadísticos requeridos. En síntesis, la elección del enfoque cuantitativo, el diseño no experimental y el nivel explicativo se justifican plenamente porque permitieron analizar, explicar y demostrar con rigor metodológico la influencia de los estilos de gestión educativa sobre el aprendizaje de los niños.

1.4. OBJETIVOS

1.4.1. Objetivo general

OG. Determinar la influencia de los estilos de gestión educativa en el aprendizaje de los niños en las instituciones de educación primaria del distrito de Sicuani, Cusco, durante el año 2025.

1.4.2. Objetivos específicos

OE1. Analizar la influencia de la gestión estratégica en el aprendizaje de los niños en las instituciones de nivel primaria de Sicuani.

OE2. Examinar la influencia de la gestión pedagógica en el aprendizaje de los niños en las instituciones de nivel primaria de Sicuani.

OE3. Evaluar la influencia de la gestión comunitaria en el aprendizaje de los niños en las instituciones de nivel primaria de Sicuani.

OE4. Determinar la influencia de la gestión administrativa en el aprendizaje de los niños en las instituciones de nivel primaria de Sicuani.

1.5. IMPORTANCIA Y ALCANCE DE LA INVESTIGACIÓN

1.5.1. Importancia de la investigación

La presente investigación reviste una importancia significativa debido a que aborda un componente central para el desarrollo integral de los niños en la educación primaria: los estilos de gestión educativa y su influencia en el aprendizaje de los niños. Desde una perspectiva teórica, el estudio contribuye a enriquecer el cuerpo de conocimientos existente sobre la gestión educativa, aportando evidencia empírica que permite comprender cómo las dimensiones estratégica, pedagógica, comunitaria y administrativa inciden en el logro de competencias en la primera infancia. Este aporte es relevante porque amplía el marco conceptual disponible en contextos andinos y rurales, donde la investigación sistemática sobre gestión y aprendizaje de los niños aún es limitada.

En el plano práctico, el estudio ofrece información precisa y basada en datos



que puede orientar la toma de decisiones de directores, docentes y autoridades educativas. Los resultados permiten identificar qué dimensiones de la gestión educativa tienen mayor impacto en el aprendizaje de los niños, contribuyendo así al diseño de estrategias de mejora institucional, planes de acompañamiento pedagógico, programas de fortalecimiento directivo y acciones de supervisión que respondan a necesidades reales del nivel primaria. De este modo, la investigación se convierte en un instrumento útil para optimizar las prácticas de gestión escolar en las instituciones educativas de Sicuani.

Asimismo, el aporte social de este estudio es notable, ya que el fortalecimiento de la gestión educativa repercute directamente en las oportunidades de aprendizaje y desarrollo de los niños. Considerando que la primera infancia es una etapa decisiva para la formación cognitiva y socioemocional, mejorar las condiciones institucionales y los procesos de enseñanza constituye una contribución significativa al bienestar y futuro de la comunidad. El estudio, al evidenciar la relación entre gestión educativa y aprendizaje de los niños, ofrece argumentos sólidos para impulsar políticas educativas locales orientadas al desarrollo integral de la niñez, contribuyendo así a la equidad educativa y al fortalecimiento del sistema escolar en la provincia de Canchis.

En conjunto, la investigación resulta importante porque integra aportes teóricos, prácticos y sociales que permiten comprender, mejorar y proyectar el rol de la gestión educativa como factor determinante del aprendizaje de los niños en contextos reales y específicos.

1.5.2. Alcance de la investigación

El presente estudio tiene como alcance principal analizar la influencia de los



estilos de gestión educativa en el aprendizaje de los niños en las instituciones de educación primaria del distrito de Sicuani, durante el año 2025. La investigación se centra específicamente en evaluar las cuatro dimensiones establecidas por el Ministerio de Educación (gestión estratégica, pedagógica, comunitaria y administrativa) y su relación con el desarrollo de competencias infantiles en los ámbitos personal, comunicativo, cognitivo y psicomotriz.

El alcance del estudio incluye la medición cuantitativa de percepciones docentes mediante un cuestionario tipo Likert, así como el análisis estadístico de los datos a través de regresiones lineales, tablas de doble entrada y pruebas de hipótesis. El propósito es determinar en qué medida los estilos de gestión educativa inciden en los niveles de aprendizaje de los niños y ofrecer evidencia que contribuya a la mejora de la gestión institucional en el nivel primaria.

Sin embargo, el estudio no aborda otras variables externas que también pueden influir en el aprendizaje de los niños, tales como condiciones socioeconómicas del hogar, factores emocionales, infraestructura familiar o características individuales de los estudiantes. Asimismo, la investigación no pretende evaluar el desempeño docente de manera individual, sino únicamente analizar la gestión institucional desde la percepción de los docentes. Tampoco se incluye la perspectiva de padres de familia ni se realiza una observación directa del desempeño infantil, por lo que los resultados se basan exclusivamente en la información proporcionada por los docentes encuestados.

De igual forma, el estudio se limita a instituciones públicas del distrito de Sicuani y al periodo 2025, por lo que sus resultados no buscan generalizarse a otros niveles educativos, instituciones privadas o contextos regionales distintos. En este

sentido, el alcance del estudio es explicativo y contextualizado, orientado a comprender la relación entre gestión educativa y aprendizaje de los niños en un entorno educativo específico.

1.6. LIMITACIONES Y DELIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

1.6.1. Limitaciones

La presente investigación presenta algunas limitaciones que deben ser consideradas para la adecuada interpretación de los resultados. En primer lugar, al utilizar un diseño no experimental y transversal, los datos fueron recolectados en un único momento, lo que impide observar cambios o variaciones en el tiempo. Esto limita la posibilidad de establecer relaciones de causalidad prolongadas y restringe el análisis a las condiciones existentes durante el periodo de aplicación.

En segundo lugar, los datos se obtuvieron mediante cuestionarios autoadministrados, lo que implica que la información depende de la percepción subjetiva de los docentes. Aunque se emplearon instrumentos validados, la investigación no incorporó técnicas de observación directa del aprendizaje de los niños, ni evaluaciones estandarizadas aplicadas a los niños, lo que podría ampliar la comprensión del fenómeno investigado.

Una tercera limitación se relaciona con el acceso a la información institucional. Algunas instituciones presentaron restricciones para proporcionar datos administrativos o registros internos que hubieran permitido complementar los análisis. Asimismo, factores como la disponibilidad del personal docente y las cargas laborales redujeron el tiempo destinado a la aplicación del instrumento en ciertos casos.



En cuanto a los recursos y al tiempo, la investigación se desarrolló dentro de un periodo académico limitado, lo que condicionó el tamaño muestral y la posibilidad de realizar un seguimiento longitudinal. Del mismo modo, las restricciones logísticas y presupuestarias impidieron ampliar la muestra a otras provincias o incluir instituciones privadas, lo que restringe la generalización de los resultados. Finalmente, el estudio se circunscribe al contexto específico de las instituciones de educación primaria de Sicuani, por lo que los hallazgos deben interpretarse dentro de este marco contextual. A pesar de estas limitaciones, la investigación aporta información válida y pertinente para comprender la influencia de los estilos de gestión educativa en el aprendizaje de los niños.

1.6.2. Delimitaciones

La investigación se desarrolló dentro de un marco claramente delimitado para garantizar la coherencia metodológica y la pertinencia de los resultados. En cuanto al contexto geográfico, el estudio se circunscribió al distrito de Sicuani, ubicado en la provincia de Canchis, región Cusco, donde se encuentran las instituciones de educación primaria participantes. Este espacio territorial fue seleccionado debido a su relevancia educativa y a la necesidad de analizar la gestión institucional en un contexto altoandino con características socioculturales particulares.

En relación con el contexto temporal, la investigación se llevó a cabo durante los meses de mayo a diciembre del año 2025, periodo en el cual se aplicaron los instrumentos, se recolectaron los datos y se realizaron los análisis correspondientes. Los resultados reflejan las condiciones institucionales y educativas propias de ese periodo, por lo que no incluyen variaciones o cambios

que puedan ocurrir en años posteriores. Respecto al contexto institucional, el estudio se delimitó exclusivamente a instituciones educativas públicas de nivel primaria del distrito de Sicuani. No se consideraron instituciones privadas ni otros niveles educativos, ya que el propósito central fue analizar los estilos de gestión educativa y su influencia en el aprendizaje de los niños dentro del ámbito escolar público del nivel primaria.

En cuanto al contexto poblacional, la delimitación abarcó a docentes del nivel primaria, quienes fueron los informantes clave a través del cuestionario tipo Likert. La investigación no incluyó a padres de familia, directores de manera independiente ni niños como participantes directos, puesto que el análisis se centró en la percepción docente sobre la gestión educativa y el aprendizaje de los niños en su práctica diaria. En síntesis, la investigación se delimitó geográfica, temporal, institucional y poblacionalmente para asegurar un análisis preciso y coherente del fenómeno estudiado, enmarcado en las condiciones educativas específicas de las instituciones de educación primaria de Sicuani en el año 2025.

1.7. HIPÓTESIS

1.7.1. *Hipótesis General*

HG. Los estilos de gestión educativa influyen significativamente en el aprendizaje de los niños en las instituciones de educación primaria del distrito de Sicuani, Cusco, durante el año 2025

1.7.2. *Hipótesis Específicas:*

HE1. La gestión estratégica influye significativamente en el aprendizaje de los niños en las instituciones de nivel primaria de Sicuani.

HE2. La gestión pedagógica influye significativamente en el aprendizaje de los niños en las instituciones de nivel primaria de Sicuani.

HE3. La gestión comunitaria influye significativamente en el aprendizaje de los niños en las instituciones de nivel primaria de Sicuani.

H4. La gestión administrativa influye significativamente en el aprendizaje de los niños en las instituciones de nivel primaria de Sicuani.

1.8. VARIABLES E INDICADORES

1.8.1. Conceptualización de variables

VARIABLE INDEPENDIENTE: Estilos de gestión educativa.

Definición Conceptual: Los estilos de gestión educativa, según el enfoque planteado por el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU), se entienden como el conjunto de prácticas, decisiones y formas de organización que asume la institución educativa para orientar su funcionamiento, dirigir los procesos pedagógicos, articular la participación de la comunidad y administrar los recursos institucionales. Además, concibe la gestión educativa como un proceso integral y dinámico que involucra la actuación del director y del equipo docente para garantizar condiciones que favorezcan el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes (MINEDU, 2018).

Definición Operacional: Para fines de la presente investigación, los estilos de gestión educativa se operacionalizan siguiendo el modelo planteado por el Ministerio de Educación del Perú, considerando cuatro dimensiones que permiten medir y evaluar la gestión dentro de una institución de educación primaria. Operacionalmente, cada dimensión se mide mediante un cuestionario tipo Likert, aplicado a los docentes, cuyos ítems permiten identificar el nivel en que se



desarrollan estas prácticas: nunca, casi nunca, a veces, casi siempre y siempre. Los puntajes obtenidos permiten clasificar el estilo de gestión educativa en nivel alto, medio o bajo, conforme a la metodología propuesta en el estudio.

VARIABLE DEPENDIENTE: Aprendizaje de los niños

Definición Conceptual: El aprendizaje de los niños se entiende como un proceso progresivo, activo y continuo mediante el cual los niños construyen conocimientos, desarrollan habilidades y fortalecen actitudes que les permiten comprender el mundo, relacionarse con los demás y desenvolverse en diversos contextos. Según los enfoques del Ministerio de Educación del Perú (MINEDU), el aprendizaje de los niños es el resultado de la interacción entre la experiencia, el juego, la exploración y la mediación pedagógica del docente, quien orienta y enriquece las oportunidades de descubrimiento y desarrollo integral (Ministerio de Educación del Perú, 2016).

Definición Operacional: En la presente investigación, el aprendizaje de los niños se operacionaliza como el nivel de desarrollo alcanzado en cuatro dimensiones fundamentales que son observables y medibles desde la práctica docente, siguiendo los enfoques planteados por el Ministerio de Educación del Perú: Operacionalmente, el aprendizaje de los niños se mide mediante un cuestionario tipo Likert aplicado a docentes, con respuestas distribuidas en cinco categorías: nunca, casi nunca, a veces, casi siempre y siempre. Los puntajes obtenidos permiten clasificar el aprendizaje de los niños en nivel alto, medio o bajo, según el grado de cumplimiento de los indicadores en cada dimensión.

1.8.2. Operacionalización de variables

Tabla 1

Operacionalización de las variables

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	ESCALA
Variable Independiente 1. CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DEL DOCENTE	1.1. Formación Docente	1.1.1. Formación académica es fundamental 1.1.2. Capacitación n refuerza. 1.1.3. Formación continua 1.1.4. Formación enfrenta desafíos 1.1.5. Experiencias formativas	Escala ordinal, tipo Likert:
	1.2. Reflexión del Proceso	1.2.1. Reflexión constante 1.2.2. Experiencias pasadas 1.2.3. Ajuste de enfoque pedagógico 1.2.4. Reflexión crítica 1.2.5. La autoevaluación	
		1.3.1. Mejora continua 1.3.2. Capacidad de adaptación 1.3.3. Responsabilidades profesionales 1.3.4. Relación con los estudiantes 1.3.5. Logros obtenidos.	
		1.4.1. Emoción con mi rol docente. 1.4.2. Pasión por enseñar 1.4.3. Raciones afectivas con mis colegas 1.4.4. Emociones en mi trabajo 1.4.5. Bienestar al ejercer la labor	
	2.1. Relevancia	2.1.1. El colegio y la superación 2.1.2. El colegio lo motiva	Nunca (1) Casi nunca (2) Algunas veces (3) Casi siempre (4) Siempre (5)
	2.2. Eficacia	2.2.1. El colegio y metas 2.2.2. El colegio cumple con objetivos	
	2.3. Pertinencia	2.3.1. Procesos de aprendizaje 2.3.2. Recibe enseñanza	
	2.4. Equidad	2.4.1. Materiales didácticos para resultados. 2.4.2. Trabajos compartidos	

Nota. Johnson, DW y Johnson, RT (2014). *Aprendizaje cooperativo en el siglo XXI*. Anales de Psicología, 30(3), 841–851.



CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES DEL ESTUDIO

2.1.1. A nivel internacional

Hassan et al. (2023) Estilos de Liderazgo del director y Rendimiento Académico en Escuelas Primarias de Pakistán. **Objetivo:** El propósito de este estudio fue examinar cómo los diferentes estilos de liderazgo ejercidos por los directores influyen directamente en el **rendimiento académico** de los estudiantes de primaria en el contexto paquistaní. **Metodología:** Se implementó un enfoque cuantitativo, de naturaleza correlacional y no experimental. La muestra estuvo conformada por **350 docentes** de escuelas primarias públicas, a quienes se les administró un cuestionario para evaluar el estilo de liderazgo de su director (transformacional, transaccional o *laissez-faire*). Los datos de rendimiento académico de los estudiantes fueron obtenidos de los registros escolares. **Resultados:** Se identificó una correlación estadísticamente significativa y positiva entre el **liderazgo transformacional** y el rendimiento académico. Por el contrario, el estilo *laissez-faire* se asoció negativamente con los resultados de aprendizaje de los alumnos. El liderazgo transaccional presentó una relación menos intensa, pero aún positiva. **Conclusiones:** Los hallazgos sugieren que el liderazgo de



tipo **transformacional**, caracterizado por la motivación y la visión compartida, es el más efectivo para potenciar el éxito educativo en el nivel primario. Se recomienda que las políticas educativas promuevan el desarrollo de estas habilidades de gestión en los directivos escolares.

Naidoo y Perumal (2021) Impacto de la Gestión Distribuida en la Motivación Docente y el Aprendizaje Estudiantil en Sudáfrica. **Objetivo:** La investigación buscó determinar el efecto del modelo de gestión distribuida (o liderazgo compartido) en la motivación de los docentes y, subsecuentemente, en los resultados de aprendizaje de los estudiantes en instituciones educativas de nivel básico en Sudáfrica. **Metodología:** El estudio se basó en un diseño de métodos mixtos (cualitativo y cuantitativo). Se realizaron encuestas a 200 maestros para medir su nivel de motivación y su percepción de la gestión escolar, complementadas con entrevistas en profundidad a 15 directores y el análisis de datos de rendimiento escolar. **Resultados:** Los resultados cuantitativos revelaron que la implementación de prácticas de gestión distribuida se relaciona con un incremento en la moral y la satisfacción laboral del personal docente. A nivel cualitativo, se observó que la participación de los maestros en la toma de decisiones pedagógicas y administrativas conduce a una mayor innovación en el aula y, consecuentemente, a mejores indicadores de aprendizaje estudiantil. Conclusiones: La delegación efectiva de responsabilidades y el liderazgo compartido funcionan como catalizadores para el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, al empoderar al profesorado y fomentar un ambiente colaborativo que repercute positivamente en el rendimiento estudiantil.

Oliveira y Ferreira (2021) Relación entre el Estilo de Gestión y la Calidad de los Entornos de Aprendizaje en Portugal. **Objetivo:** Analizar la interconexión



existente entre el estilo de gestión educativa adoptado por los líderes escolares y la calidad de los entornos de aprendizaje que se generan dentro de las escuelas de primer ciclo en Portugal. **Metodología:** Se utilizó un enfoque **cualitativo e interpretativo**. Se seleccionó una muestra intencional de cinco escuelas, donde se realizaron observaciones de aula extensivas, análisis de documentos de gestión institucional y entrevistas semiestructuradas con los equipos directivos y docentes. **Resultados:** Se evidenció que los directores que aplican un estilo de gestión más colegiado y centrado en el desarrollo pedagógico (enfoque instructivo) logran establecer entornos de aprendizaje caracterizados por altas expectativas, una cultura de apoyo mutuo y un uso efectivo de los recursos, lo cual se traduce en una mayor participación y profundización del conocimiento por parte de los niños. **Conclusiones:** El liderazgo pedagógico y la gestión centrada en la mejora continua de los procesos de enseñanza son determinantes cruciales para configurar ambientes educativos estimulantes. Un estilo de gestión que prioriza lo pedagógico sobre lo puramente administrativo facilita resultados de aprendizaje más sólidos y sostenibles.

Li y Wang (2024) Estilo de Liderazgo Transformacional en la Promoción de Habilidades Socioemocionales en Estudiantes Chinos. **Objetivo:** Investigar la influencia específica del liderazgo transformacional ejercido por los directores en el desarrollo de las habilidades socioemocionales y la regulación emocional de los estudiantes de educación primaria en áreas urbanas de China. **Metodología:** Se optó por una investigación de carácter cuantitativo con un diseño de ecuaciones estructurales. Se recolectaron datos de 400 estudiantes y 50 directivos mediante escalas estandarizadas que midieron el liderazgo transformacional percibido, las habilidades socioemocionales de los alumnos y el clima escolar. **Resultados:** Los



análisis arrojaron que el estilo de gestión transformacional del director ejerce un efecto indirecto y positivo significativo en las habilidades socioemocionales de los estudiantes, a través de la mediación de un clima escolar positivo. Un líder que inspira y apoya al personal docente contribuye a un ambiente de confianza que, a su vez, favorece el bienestar emocional de los niños. **Conclusiones:** La gestión escolar que promueve una visión inspiradora y que se enfoca en el crecimiento personal y profesional del equipo (transformacional) va más allá de lo académico; es fundamental para fomentar el desarrollo integral de los estudiantes, incluyendo aspectos clave como sus competencias socioemocionales.

Gómez y Torres (2022) El Rol Mediador de la Cultura Escolar en la Relación entre Gestión Autocrática y Rendimiento en México. **Objetivo:** Determinar la relación entre un estilo de gestión autocrática por parte de la dirección y el rendimiento académico de los alumnos, examinando si la cultura escolar actúa como una variable mediadora en este vínculo en escuelas primarias mexicanas.

Metodología: Se utilizó un enfoque cuantitativo, exploratorio y descriptivo. Se aplicaron encuestas a 300 profesores de diversas instituciones primarias. Además, se realizó un análisis de regresión para contrastar las variables de gestión, cultura escolar y los resultados estandarizados de rendimiento de los estudiantes.

Resultados: Se encontró que un alto nivel de gestión autocrática tiene una relación negativa con el rendimiento estudiantil. No obstante, se descubrió que una cultura escolar fuerte, centrada en la colaboración y la responsabilidad compartida, puede mitigar parcialmente los efectos perjudiciales de un liderazgo excesivamente centralizado y autoritario. **Conclusiones:** Aunque la gestión autoritaria es generalmente contraproducente para los resultados de aprendizaje, la creación de una cultura institucional positiva por parte del colectivo docente

puede servir como un amortiguador. Esto subraya la importancia de que los líderes fomenten culturas de empoderamiento profesional en lugar de estilos de gestión rígidos.

2.1.2. A nivel nacional

Cayo y Rojas (2022) Liderazgo Pedagógico y su Relación con la Gestión del Aprendizaje en Instituciones Educativas de Lima. **Objetivo:** Determinar la intensidad de la relación entre el liderazgo pedagógico ejercido por los directivos y la gestión de los procesos de aprendizaje en las aulas de nivel primario dentro de la región metropolitana de Lima. **Metodología:** Se utilizó una investigación cuantitativa, de diseño no experimental y de corte correlacional. La muestra estuvo conformada por 250 docentes de instituciones públicas y privadas de primaria. Se emplearon cuestionarios validados para recopilar datos sobre ambas variables de estudio. **Resultados:** Los hallazgos indicaron una correlación positiva fuerte y altamente significativa entre el liderazgo pedagógico del director y la adecuada gestión del aprendizaje por parte de los maestros. El enfoque del director en la supervisión curricular y la retroalimentación docente demostró ser crucial para optimizar las estrategias didácticas aplicadas. **Conclusiones:** Se concluye que un liderazgo de gestión centrado en lo pedagógico es indispensable para mejorar la calidad educativa. Se recomienda que el Ministerio de Educación fortalezca las competencias de los directivos en la observación de clases, el *coaching* docente y el monitoreo del progreso estudiantil.

Huamán y Gutiérrez (2021) Estilos de Gestión Directiva y Clima Institucional en el Rendimiento Académico de Primaria en Arequipa. **Objetivo:** Analizar cómo los diferentes estilos de gestión directiva (autoritario, democrático y *laissez-faire*) influyen, a través del clima institucional, en el rendimiento académico de los

alumnos de educación primaria en la ciudad de Arequipa. **Metodología:** Se empleó un diseño cuantitativo de tipo explicativo-predictivo. Se trabajó con una muestra de 180 docentes y se recopilaron los registros de notas de sus estudiantes. Se aplicó la Escala de Clima Institucional y el Cuestionario de Estilos de Liderazgo. **Resultados:** El estudio demostró que el estilo de gestión democrático genera un clima institucional más favorable, caracterizado por la confianza y la colaboración, lo cual se relaciona directamente con mejores puntajes en las evaluaciones de rendimiento. El estilo autoritario, por su parte, se asoció con un clima tenso y resultados académicos inferiores. **Conclusiones:** La participación y el consenso en la toma de decisiones, propios de una gestión democrática, son fundamentales para construir un ambiente escolar que motive tanto a docentes como a estudiantes, impactando positivamente en la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel primario.

Mamani y Quispe (2023) Influencia de la Gestión Administrativa en la Calidad Educativa de Colegios Primarios del Sur de Perú **Objetivo:** Establecer la magnitud de la influencia de la gestión administrativa del director en la calidad educativa percibida, específicamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en instituciones de nivel primario ubicadas en la macroregión sur del Perú. **Metodología:** La investigación fue de tipo aplicada y se utilizó el diseño causal-explicativo, con un enfoque cuantitativo. La muestra incluyó a 320 miembros entre directivos, docentes y personal administrativo. Se utilizaron encuestas con indicadores de gestión de recursos, planificación y evaluación. **Resultados:** Se identificó que la eficiencia en la gestión de recursos (logística y materiales didácticos) y la organización de procesos (horarios y documentación) tienen una influencia significativa en la percepción de la calidad educativa. La prontitud en



la respuesta administrativa liberó tiempo a los docentes para enfocarse en actividades netamente pedagógicas. **Conclusiones:** Una gestión administrativa ordenada y eficiente funciona como un soporte esencial para la labor pedagógica. Cuando el director optimiza los aspectos logísticos y burocráticos, facilita que los maestros dediquen mayor esfuerzo a las estrategias de enseñanza, lo que se traduce en un mejor aprendizaje para los estudiantes.

Vásquez y Chávez (2021) Estilo de Gestión Transformacional y Desempeño Docente en Escuelas Rurales de la Región Amazonas. **Objetivo:** Determinar la relación entre el estilo de gestión transformacional aplicado por los directores y el desempeño profesional de los docentes de primaria en el contexto particular de las escuelas rurales de la Región Amazonas. **Metodología:** Se adoptó un enfoque cuantitativo con un diseño correlacional. La muestra estuvo constituida por 110 docentes de áreas rurales y periurbanas. Se utilizó la Escala Multifactorial de Liderazgo para medir el estilo transformacional y una rúbrica adaptada para evaluar el desempeño docente. **Resultados:** Los resultados mostraron que el liderazgo transformacional, caracterizado por la estimulación intelectual y la consideración individualizada, está fuerte y positivamente correlacionado con un alto desempeño docente. Los maestros que se sienten inspirados y apoyados en su crecimiento profesional reportan una mayor efectividad en el aula y un mejor manejo de la diversidad estudiantil. **Conclusiones:** En entornos con mayores desafíos, como las escuelas rurales, el liderazgo transformacional emerge como un factor potenciador. Este estilo de gestión es clave para motivar al equipo docente, lo que resulta en una mejora directa de la práctica pedagógica y, por ende, del aprendizaje de los niños.

Peralta y Huanca (2024) Modelo de Gestión por Resultados y la

Optimización del Logro de Aprendizajes en Cusco. **Objetivo:** Evaluar la efectividad del modelo de gestión por resultados en la optimización de los logros de aprendizaje en las áreas de Comunicación y Matemática en las escuelas primarias de la provincia de Cusco. **Metodología:** Se implementó una investigación aplicada con un diseño cuasi-experimental, trabajando con un grupo experimental al que se aplicó el modelo de gestión por resultados (fijación de metas, monitoreo y evaluación constante) y un grupo control. Se analizaron los resultados de las evaluaciones estandarizadas de 280 estudiantes. **Resultados:** Se comprobó que las instituciones educativas que implementaron el modelo de gestión por resultados obtuvieron mejoras significativas en los niveles de logro de aprendizaje en comparación con el grupo control. El enfoque en metas claras y medibles y la rendición de cuentas impulsaron a los directivos y docentes a ajustar sus estrategias con mayor precisión. **Conclusiones:** La adopción de un modelo de gestión enfocado en los resultados, que vincule la planificación de la dirección con los objetivos de aprendizaje concretos, es una estrategia efectiva para elevar el nivel académico de los estudiantes de primaria. Se recomienda su implementación sistémica como política de mejora continua.

2.1.3. A nivel regional o local

Quispe y Callalli (2021) Estilos de Liderazgo Directivo y Desempeño Docente en la Provincia de Canchis, Cusco. **Objetivo:** Determinar la relación significativa entre los estilos de liderazgo directivo (transaccional y transformacional) y el desempeño profesional docente en las instituciones educativas de nivel primario de la provincia de Canchis, Cusco. **Metodología:** La investigación adoptó un enfoque cuantitativo, de tipo no experimental y diseño correlacional. La muestra se compuso por 105 docentes de diversas escuelas primarias. Se aplicó un



cuestionario para evaluar el estilo de liderazgo del director y una ficha de observación para medir el desempeño de los profesores en el aula. **Resultados:** Se encontró una correlación positiva alta entre el liderazgo transformacional y el desempeño docente. Específicamente, los directores que fomentan la visión compartida y estimulan intelectualmente a su personal logran que los maestros mejoren sus prácticas pedagógicas y su compromiso con los estudiantes. El estilo transaccional mostró una relación positiva más moderada. **Conclusiones:** El liderazgo transformacional es el estilo de gestión más eficaz para elevar la calidad del trabajo docente en la provincia de Canchis. Se recomienda que la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) promueva programas de capacitación que enfatizen el desarrollo de habilidades de liderazgo inspirador y de apoyo.

Sulca y Apaza (2024) Impacto de la Gestión Curricular en los Logros de Aprendizaje de Estudiantes de Primaria en Sicuani, Cusco. **Objetivo:** Analizar la influencia de la gestión curricular ejercida por los directivos en los logros de aprendizaje en las áreas de Comunicación y Matemática de los estudiantes de primaria de la ciudad de Sicuani, provincia de Canchis, Cusco. **Metodología:** Se utilizó una investigación aplicada con diseño causal. La muestra incluyó a 150 alumnos y 30 docentes. La variable de gestión curricular se midió mediante la revisión de documentos de planificación y entrevistas a directivos. Los logros de aprendizaje se obtuvieron de las actas de notas del último año escolar. **Resultados:** Los resultados mostraron una influencia significativa de la gestión curricular, particularmente en los aspectos de monitoreo y acompañamiento pedagógico. Las escuelas donde el director realizaba un seguimiento sistemático a la planificación y ejecución curricular de los maestros exhibieron mayores

porcentajes de logro satisfactorio en las evaluaciones estudiantiles.

Conclusiones: La gestión de la enseñanza y el currículo es un pilar fundamental para el aprendizaje. La dedicación del directivo a garantizar que el currículo se implemente de manera efectiva y contextualizada en Sicuani impacta directamente en la mejora de los resultados académicos de los niños.

Huaraca y Ramos (2022) Gestión Escolar y Clima Organizacional en Escuelas Bilingües de la Provincia de La Convención, Cusco. **Objetivo:** Determinar la relación entre la gestión escolar (administrativa y pedagógica) y el clima organizacional en las instituciones educativas de nivel primario con enfoque de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en la provincia de La Convención, Cusco. **Metodología:** Se optó por una investigación cuantitativa de carácter descriptivo-correlacional. Participaron 135 docentes y administrativos de escuelas EIB. Se aplicaron encuestas para medir la percepción de la gestión directiva y el ambiente de trabajo. **Resultados:** Se encontró una correlación positiva y fuerte entre la gestión pedagógica democrática y un clima organizacional favorable. Un liderazgo que promueve la participación cultural y el apoyo mutuo genera un ambiente de trabajo positivo, lo cual es esencial para el desarrollo de estrategias de enseñanza bilingüe efectivas y, por ende, para el aprendizaje óptimo de los estudiantes. **Conclusiones:** La gestión escolar debe ser sensible al contexto bilingüe y promover la participación activa de la comunidad docente. Un clima positivo, sustentado en una gestión colaborativa, es un mediador clave para el éxito de la educación bilingüe y el desarrollo integral de los alumnos.

Pumacahua y Tito (2021) Relación entre la Gestión de Recursos y el Nivel de Comprensión Lectora en Escuelas Primarias Rurales de Cusco.



Objetivo: Analizar cómo la gestión de recursos materiales y tecnológicos por parte del director se relaciona con el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de nivel primario en zonas rurales de la región Cusco. **Metodología:** La investigación fue de tipo cuantitativa y correlacional. Se seleccionó una muestra de 80 estudiantes y 20 docentes de escuelas rurales. La gestión de recursos se midió mediante un inventario y la comprensión lectora a través de una prueba estandarizada. **Resultados:** Se identificó una relación positiva significativa entre la disponibilidad y el uso adecuado de los materiales didácticos de lectura (textos, bibliotecas de aula) y el rendimiento en comprensión lectora. Los directores que gestionaron eficientemente los recursos demostraron tener estudiantes con mejores resultados en la habilidad lectora. **Conclusiones:** En el ámbito rural de Cusco, la capacidad del director para adquirir y distribuir equitativamente los recursos pedagógicos es un factor que influye directamente en el aprendizaje, especialmente en habilidades fundamentales como la comprensión lectora. Una gestión eficiente de los recursos es un requisito previo para la mejora pedagógica.

Salazar y Mendoza (2023) Influencia del Liderazgo Autocrático en la Cultura de Evaluación y el Logro Educativo en la Región Cusco. **Objetivo:** Determinar en qué medida un estilo de liderazgo autocrático del director influye negativamente en el establecimiento de una cultura de evaluación y, consecuentemente, en el logro educativo de los alumnos de primaria en la región Cusco. **Metodología:** Se utilizó un diseño cuantitativo de tipo explicativo. La muestra incluyó a 190 profesores de diferentes provincias cusqueñas. Se aplicaron escalas de medición sobre el liderazgo percibido, la frecuencia y calidad de las prácticas de evaluación, y se analizaron los resultados académicos. **Resultados:** Se demostró que un liderazgo fuertemente autocrático (centralizado y sin consulta) se asocia con una baja cultura



de evaluación (poca reflexión sobre resultados, baja retroalimentación). Este déficit en la cultura evaluativa se correlacionó con menores índices de mejora en el logro de aprendizaje de los estudiantes a lo largo del tiempo. **Conclusiones:** Los estilos de gestión que restringen la participación y la autonomía profesional (autocráticos) son perjudiciales, ya que entorpecen la reflexión docente y la mejora continua basada en la evidencia. Para optimizar el aprendizaje, la dirección debe promover un liderazgo participativo que impulse una cultura de evaluación transparente y constructiva.

2.2. BASES TEÓRICAS

2.2.1. *Estilos de Gestión Educativa*

La gestión educativa se ha convertido en un componente central para comprender el funcionamiento y la calidad de las instituciones escolares en los distintos niveles de la educación básica. En su sentido más amplio, este concepto hace referencia al conjunto de acciones orientadas a organizar, conducir y evaluar el quehacer institucional, con el propósito de promover entornos de aprendizaje que favorezcan el desarrollo integral de los estudiantes. Según plantea el Ministerio de Educación del Perú, la gestión escolar abarca decisiones y procesos que involucran la planificación, la conducción pedagógica, la articulación con la comunidad y la administración de recursos, los cuales deben funcionar de manera articulada para garantizar resultados educativos pertinentes y equitativos (MINEDU, 2018).

En ese marco, los estilos de gestión educativa se entienden como la forma particular en que los directivos y equipos de conducción organizan su labor, definen prioridades y establecen dinámicas de trabajo dentro de la institución. Estos estilos influyen directamente en el clima escolar, en la manera como se ejecuta el currículo



y en el modo en que la comunidad educativa participa en las decisiones que afectan la vida escolar. Autores como Bolívar (2019) sostienen que la gestión educativa no solo implica tareas administrativas, sino también la capacidad de liderazgo para orientar procesos pedagógicos y promover una cultura institucional basada en la colaboración, la reflexión y el compromiso con los aprendizajes.

Asimismo, la teoría reciente subraya que el estilo de gestión adoptado por una institución repercute en la calidad del acompañamiento docente, en la organización de actividades pedagógicas y en la interacción con las familias y actores del entorno. Hallinger (2020) señala que los modelos de gestión educativa deben ser considerados como un componente clave para impulsar la mejora escolar, especialmente en contextos donde se busca fortalecer las prácticas pedagógicas y atender las necesidades de la primera infancia.

En el caso peruano, el MINEDU (2018) propone cuatro dimensiones—estratégica, pedagógica, comunitaria y administrativa—como ejes que permiten analizar de manera integral los estilos de gestión presentes en las escuelas. Cada dimensión aporta un enfoque específico que posibilita comprender cómo la planificación, el liderazgo pedagógico, la relación con las familias y el uso de recursos se articulan para favorecer los aprendizajes de los niños y niñas.

2.2.1.1. Gestión estratégica

La dimensión estratégica constituye el núcleo orientador de la institución educativa, pues reúne los procesos de planificación, toma de decisiones y establecimiento de metas que permiten conducir el rumbo institucional hacia objetivos comunes. Desde la perspectiva del Ministerio de Educación del Perú, esta dimensión articula la visión, misión y propósitos de la escuela, de tal modo que las



acciones pedagógicas y administrativas se desarrollen de manera coherente y con continuidad en el tiempo (MINEDU, 2018). Su importancia radica en que define el horizonte compartido que guía las prácticas de directivos, docentes y demás actores educativos.

Diversos especialistas coinciden en que la planificación estratégica en el ámbito escolar no se limita a la elaboración de documentos, sino que supone un proceso reflexivo que permite anticipar necesidades, priorizar recursos y proyectar mejoras sostenibles. Para Fullan (2019), una gestión estratégica efectiva implica que los líderes educativos tengan la capacidad de interpretar el contexto, identificar desafíos relevantes y promover acciones colectivas orientadas al cambio. Esta dimensión otorga dirección y sentido al trabajo institucional, evitando la improvisación y fortaleciendo la consistencia de las decisiones.

Además, la gestión estratégica está estrechamente vinculada con la participación y la corresponsabilidad. Hallinger y Heck (2020) señalan que las instituciones que involucran a docentes, familias y otros actores en la definición de metas institucionales suelen generar climas más colaborativos y estables, lo que favorece la continuidad de los proyectos educativos. La construcción conjunta de objetivos y la evaluación del progreso no solo refuerzan el liderazgo directivo, sino que también incrementan el compromiso de la comunidad educativa en su conjunto.

En el caso de las escuelas de nivel primaria, esta dimensión adquiere un valor particular, ya que permite asegurar que las decisiones institucionales estén alineadas con las necesidades de la primera infancia. Una planificación estratégica adecuada orienta la implementación de prácticas pedagógicas pertinentes, facilita la organización de recursos materiales y humanos, y contribuye a garantizar

espacios seguros y estimulantes para los niños y niñas. De esta manera, la dimensión estratégica se convierte en un eje fundamental para promover una gestión escolar coherente, organizada y orientada a resultados formativos.

a) Existencia y claridad de la visión y misión institucional

La visión y la misión representan los pilares que orientan la identidad y el rumbo de una institución educativa. Su existencia no se limita a un requisito administrativo, sino que constituye un marco conceptual que define la razón de ser de la escuela y el horizonte hacia el cual se encamina su labor formativa. El Ministerio de Educación del Perú sostiene que estos enunciados permiten organizar el trabajo institucional y asegurar que los esfuerzos de la comunidad educativa se dirijan hacia metas comunes, pertinentes y alineadas con las necesidades del estudiantado (MINEDU, 2018).

Para diversos autores, la claridad de la misión y visión es un factor decisivo en la coherencia de la gestión escolar. Bush (2020) afirma que los centros educativos que formulan y comunican adecuadamente sus propósitos institucionales tienden a desarrollar prácticas más consistentes, ya que los docentes y directivos actúan bajo un marco de referencia compartido. Una visión clara proyecta el tipo de escuela que se aspira construir, mientras que la misión explica las funciones esenciales que permiten alcanzar dicha aspiración. Cuando estos elementos se presentan de manera confusa o desarticulada, la planificación institucional pierde fuerza y se debilita la capacidad de orientar procesos pedagógicos y organizativos.

Asimismo, la teoría señala que la visión y misión cumplen un papel movilizador dentro de la cultura escolar. Para Bolívar (2019), dichos enunciados

actúan como referentes simbólicos que fortalecen el sentido de pertenencia y contribuyen a generar cohesión en los equipos de trabajo. En instituciones de nivel primaria (donde la formación integral y el desarrollo de la primera infancia requieren intervenciones coordinadas), contar con una visión y misión bien definidas es especialmente relevante, ya que orienta la toma de decisiones y facilita la articulación entre docentes, familias y directivos.

En síntesis, la existencia y claridad de la visión y misión institucional constituyen un indicador esencial de la gestión estratégica, pues permiten que la institución educativa actúe con dirección, coherencia y propósito, garantizando que las acciones cotidianas respondan al proyecto formativo que la escuela se propone alcanzar.

b) Formulación de metas anuales y su cumplimiento

La formulación de metas anuales es un componente esencial dentro de la planificación estratégica de una institución educativa, pues establece los objetivos concretos que orientarán el trabajo escolar durante un periodo específico. Estas metas permiten traducir la visión institucional en resultados alcanzables y medibles, garantizando que la gestión no se limite a declaraciones generales, sino que se convierta en un proceso organizado y orientado al logro. Según el Ministerio de Educación del Perú, la definición de metas es una práctica necesaria para conducir la labor escolar con claridad y para articular las actividades pedagógicas, administrativas y comunitarias en torno a propósitos comunes (MINEDU, 2018).

La teoría especializada sostiene que las metas anuales no solo deben ser formuladas, sino también evaluadas de manera permanente. Para Robbins y Coulter (2018), la planificación en las organizaciones adquiere sentido cuando los



objetivos se establecen con criterios de pertinencia y verificabilidad, ya que ello permite monitorear el avance y realizar ajustes oportunos. En el contexto educativo, esto implica que los equipos directivos identifiquen prioridades, definan indicadores de logro y organicen los recursos necesarios para alcanzar los resultados previstos. Asimismo, el cumplimiento de esas metas refleja la capacidad de la institución para implementar acciones con coherencia, continuidad y responsabilidad.

Por otro lado, diversos autores resaltan que la elaboración de metas anuales debe ser un proceso participativo. Hallinger (2020) sostiene que la participación del personal docente en la identificación de prioridades fortalece el compromiso colectivo y facilita la implementación de las acciones planificadas. Cuando las metas se construyen de manera colaborativa, se incrementa la motivación del equipo educativo y se favorece la evaluación conjunta de los avances. Este enfoque es particularmente relevante en instituciones de nivel primaria, donde la coordinación entre docentes y directivos resulta fundamental para garantizar experiencias de aprendizaje oportunas y pertinentes para los niños y niñas.

En conjunto, la formulación y el cumplimiento de metas anuales constituyen un indicador clave de la gestión estratégica, pues expresan la capacidad de la institución para organizar sus esfuerzos, monitorear sus procesos y sostener mejoras a lo largo del tiempo. Gracias a este mecanismo, la institución educativa puede orientar su trabajo de manera sistemática y evaluar con mayor precisión el impacto de sus acciones.

c) Planificación institucional articulada al PEI y PAT

La planificación institucional constituye uno de los procesos centrales de la gestión estratégica, pues permite organizar de manera coherente las acciones que



la escuela desarrollará para alcanzar sus objetivos. En el sistema educativo peruano, esta planificación se formaliza principalmente a través del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Plan Anual de Trabajo (PAT). El PEI define la identidad, la visión de largo plazo y las prioridades de mejora de la institución, mientras que el PAT traduce esas orientaciones en actividades concretas que se ejecutan durante el año escolar. De acuerdo con el Ministerio de Educación, la articulación entre ambos documentos garantiza que la gestión escolar responda a necesidades reales de la comunidad educativa y se desarrolle con un sentido de continuidad y coherencia (MINEDU, 2018).

Para diversos autores, la articulación entre planificación estratégica y operativa es un rasgo distintivo de una gestión educativa eficiente. Gairín (2020) plantea que una institución que organiza su labor en función de metas claras y actividades priorizadas tiene mayores posibilidades de sostener procesos de mejora a largo plazo. En este sentido, el PEI funciona como un marco orientador que contiene la visión de futuro, mientras que el PAT opera como un instrumento flexible que se adapta cada año a los desafíos del contexto. La relación entre ambos no debería ser mecánica, sino fruto de un análisis reflexivo que permita ajustar las acciones a las demandas cambiantes del entorno escolar.

La teoría señala también que esta articulación favorece la coordinación y el trabajo colaborativo dentro de la institución educativa. Según Bolívar (2019), cuando directivos y docentes participan en la construcción y revisión de la planificación institucional, se fortalece la cohesión del equipo y aumenta el compromiso con las acciones priorizadas. Esto es particularmente relevante en el nivel primaria, donde la organización de experiencias pedagógicas requiere una cuidadosa programación que asegure continuidad, pertinencia y enfoque en el

desarrollo integral de los niños y niñas.

En síntesis, la planificación institucional articulada al PEI y PAT constituye un indicador que refleja el grado de organización y coherencia en la gestión escolar. Esta articulación permite que las decisiones tomadas en la institución respondan a un proyecto formativo sólido y que las actividades anuales se desarrollen dentro de un marco estratégico que orienta y da sentido al trabajo educativo.

d) Toma de decisiones participativa en el equipo directivo

La toma de decisiones participativa se ha convertido en un componente fundamental de las instituciones educativas contemporáneas, en tanto promueve un liderazgo más democrático y fortalece la corresponsabilidad en la gestión escolar. Este enfoque plantea que las decisiones relevantes no deben recaer únicamente en la dirección, sino construirse con la participación de docentes y otros actores institucionales, lo que permite incorporar diversas perspectivas y enriquecer la comprensión de los problemas. El Ministerio de Educación del Perú subraya que una gestión eficaz se basa en procesos de diálogo, acuerdos y consulta permanente, los cuales facilitan la implementación de acciones coherentes con las necesidades del entorno (MINEDU, 2018).

Autores especializados coinciden en que la participación en la toma de decisiones contribuye a generar climas institucionales más colaborativos y estables. Leithwood y Louis (2019) sostienen que cuando las decisiones se comparten, los miembros de la comunidad educativa desarrollan un mayor sentido de pertenencia y se incrementa el compromiso con los objetivos institucionales. Este tipo de liderazgo distribuido, además de fortalecer las relaciones profesionales, facilita la innovación y el desarrollo de prácticas pedagógicas más consistentes, dado que

las acciones no se imponen verticalmente sino que se construyen de manera colectiva.

Asimismo, la toma de decisiones participativa está asociada con la transparencia y la confianza dentro de la institución. Para Murillo y Hernández-Castilla (2020), la apertura del equipo directivo hacia la consulta y la deliberación favorece la resolución de conflictos, mejora la comunicación interna y permite que las decisiones se sostengan en criterios técnicos antes que en acuerdos informales o improvisados. En el nivel primaria, este enfoque adquiere especial relevancia, pues la diversidad de situaciones pedagógicas exige una coordinación permanente entre docentes y directivos.

En conjunto, la toma de decisiones participativa constituye un indicador clave de una gestión estratégica sólida. Su práctica permite que la escuela actúe de manera coherente, integrando la experiencia de los distintos actores educativos y generando un sentido compartido que orienta el trabajo institucional hacia la mejora continua.

e) Monitoreo del avance de metas institucionales

El monitoreo del avance de metas institucionales constituye un proceso indispensable dentro de la gestión estratégica, ya que permite verificar en qué medida las acciones desarrolladas por la escuela están contribuyendo al logro de los objetivos propuestos. Más que un ejercicio de control, el monitoreo implica un seguimiento sistemático y reflexivo que facilita la toma de decisiones informadas, la identificación de dificultades y la implementación de ajustes oportunos. El Ministerio de Educación del Perú considera que este proceso es un componente clave para garantizar la continuidad de la mejora escolar, dado que brinda



información objetiva sobre el progreso de la institución (MINEDU, 2018).

Diversos especialistas destacan que el monitoreo efectivo requiere la definición de indicadores claros, herramientas de evaluación pertinentes y mecanismos que permitan analizar la información recogida. Hopkins (2019) explica que las instituciones educativas que realizan un seguimiento continuo de sus metas pueden anticipar problemas, corregir desvíos y fortalecer las estrategias que están generando resultados positivos. En este sentido, el monitoreo se convierte en un puente entre la planificación y la gestión cotidiana, asegurando que la escuela mantenga el rumbo trazado en su proyecto institucional.

Asimismo, la teoría subraya que el monitoreo debe ser concebido como un proceso participativo. Para Bolívar (2021), el seguimiento del avance no solo debe recaer en el equipo directivo, sino que debe involucrar a los docentes y otros actores escolares, de modo que se construya una visión compartida sobre los logros y las áreas de mejora. Esta práctica favorece la transparencia, fortalece la cultura de evaluación interna y promueve un clima institucional orientado al aprendizaje organizacional.

En el nivel primaria, el monitoreo de metas adquiere una relevancia particular, ya que las acciones pedagógicas y de convivencia requieren revisión constante para asegurar su pertinencia y su impacto en el desarrollo integral de los niños y niñas. Un seguimiento adecuado permite ajustar estrategias, reorganizar recursos y reforzar prácticas que contribuyen al bienestar y aprendizaje de la primera infancia.

En síntesis, el monitoreo del avance de metas institucionales es un indicador esencial de la gestión estratégica, pues garantiza que la institución actúe de manera



organizada, reflexiva y orientada a resultados, fortaleciendo su capacidad de mejora continua.

2.2.1.2. Gestión pedagógica

La dimensión pedagógica constituye el eje central de la vida escolar, pues orienta todos los procesos vinculados al desarrollo de aprendizajes significativos y al acompañamiento docente. Según el Ministerio de Educación del Perú, esta dimensión abarca acciones relacionadas con la planificación curricular, el monitoreo de las prácticas pedagógicas, la evaluación formativa y la promoción de experiencias educativas pertinentes al nivel de desarrollo de los estudiantes (MINEDU, 2018). Su relevancia radica en que articula directamente la labor del equipo directivo con la práctica docente, garantizando que los procesos de enseñanza respondan a criterios de calidad y pertinencia.

Diversos estudios subrayan que la gestión pedagógica efectiva no se limita al cumplimiento del currículo, sino que implica un liderazgo orientado a fortalecer capacidades docentes, promover la reflexión sobre la práctica y asegurar que el aula se convierta en un espacio que estimule el pensamiento, la creatividad y el desarrollo integral. Para Murillo (2020), la dimensión pedagógica exige una participación activa del equipo directivo, quien debe brindar acompañamiento técnico y generar condiciones para que los docentes puedan innovar, evaluar y mejorar continuamente. Esta mirada supera la visión administrativa tradicional y posiciona al directivo como un agente clave en la construcción de ambientes de aprendizaje.

Asimismo, la teoría señala que la gestión pedagógica incluye la responsabilidad de garantizar la aplicación del enfoque por competencias y de



promover estrategias metodológicas acordes con las necesidades del estudiantado. Fullan (2019) sostiene que los procesos de enseñanza se fortalecen cuando la institución cuenta con un liderazgo que orienta la planificación, promueve el trabajo colaborativo entre docentes y facilita espacios para la formación continua. Estas acciones permiten consolidar prácticas pedagógicas más coherentes y centradas en el estudiante.

En el nivel primaria, esta dimensión adquiere un valor singular, ya que los aprendizajes de la primera infancia requieren experiencias lúdicas, afectivas y contextualizadas. La gestión pedagógica es clave para asegurar que los docentes dispongan de materiales adecuados, desarrollen estrategias activas y organicen ambientes que favorezcan la exploración y la interacción. De este modo, la dimensión pedagógica no solo estructura el trabajo docente, sino que es determinante en la calidad de los aprendizajes que se logran en esta etapa. En conjunto, la dimensión pedagógica representa un componente esencial de la gestión educativa, pues permite articular la visión institucional con las prácticas de aula, garantizando que los procesos de enseñanza respondan a un enfoque centrado en el desarrollo integral de los niños y niñas.

a) Acompañamiento pedagógico realizado por la dirección

El acompañamiento pedagógico constituye una de las funciones más significativas del equipo directivo, pues permite fortalecer las capacidades docentes y asegurar que los procesos de enseñanza se desarrollen con calidad y coherencia. Desde la perspectiva del Ministerio de Educación del Perú, este acompañamiento implica brindar orientación técnica, retroalimentación y apoyo continuo a los docentes, con el fin de mejorar sus prácticas pedagógicas y favorecer el desarrollo



de competencias en los estudiantes (MINEDU, 2018). Lejos de limitarse a supervisiones formales, el acompañamiento se concibe como un proceso formativo que promueve la reflexión sobre la práctica y la toma de decisiones informada.

Diversos autores sostienen que el acompañamiento pedagógico es un mecanismo clave para impulsar la mejora educativa. Murillo (2020) señala que cuando los directivos asumen un rol activo en el seguimiento de la labor docente, se incrementa la coherencia entre la planificación curricular y la ejecución en el aula, lo que fortalece la calidad del aprendizaje. Este proceso contribuye también a identificar necesidades de capacitación, detectar dificultades recurrentes y proponer estrategias de innovación que enriquezcan la experiencia educativa.

El acompañamiento implica, además, establecer un diálogo profesional entre directivos y docentes, basado en la confianza y en el reconocimiento del trabajo pedagógico. Fullan (2019) plantea que los procesos de mejora escolar se sostienen cuando existe una retroalimentación constructiva, capaz de orientar cambios progresivos y de estimular el compromiso docente. En este sentido, el acompañamiento no debe ser percibido como un mecanismo de control, sino como una oportunidad para el aprendizaje colaborativo y la reflexión pedagógica.

En el nivel primaria, esta labor adquiere particular relevancia, dado que la enseñanza requiere estrategias lúdicas, un conocimiento profundo del desarrollo infantil y una planificación cuidadosa de los ambientes educativos. El acompañamiento permite asegurar que estas prácticas se apliquen de manera pertinente y que respondan a las necesidades evolutivas de los niños y niñas.

En síntesis, el acompañamiento pedagógico realizado por la dirección es un indicador fundamental de la gestión pedagógica, ya que contribuye a mejorar la



calidad de las prácticas docentes, fortalecer el trabajo colaborativo y garantizar un proceso educativo centrado en el desarrollo integral del estudiantado.

b) Uso adecuado del currículo nacional en el aula

El uso adecuado del Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB) refleja la capacidad del docente para comprender, interpretar y llevar a la práctica los enfoques, competencias y orientaciones metodológicas definidas por el Estado peruano. El currículo constituye el marco orientador del proceso educativo, pues establece qué deben aprender los estudiantes y cómo se deben organizar las experiencias formativas para garantizar aprendizajes pertinentes y de calidad. De acuerdo con el Ministerio de Educación, el uso adecuado del currículo implica aplicar sus orientaciones de manera contextualizada, respetando el desarrollo evolutivo de los niños y niñas y promoviendo un aprendizaje activo y significativo (MINEDU, 2016).

La teoría especializada señala que la correcta implementación del currículo requiere no solo conocer su estructura, sino también desarrollar capacidades pedagógicas para traducir sus planteamientos en estrategias didácticas coherentes. Según Poggi (2019), la calidad de la enseñanza mejora cuando los docentes comprenden la lógica del enfoque por competencias y son capaces de diseñar actividades que integren habilidades cognitivas, socioemocionales y comunicativas. El uso adecuado del currículo, en ese sentido, demanda una lectura crítica y una planificación cuidadosa, que permitan adaptar sus orientaciones al contexto particular de cada institución educativa.

Asimismo, diversos estudios destacan que el currículo adquiere sentido en la medida en que se articula con las prácticas de evaluación formativa. Fullan (2019)

explica que la implementación curricular se fortalece cuando los docentes utilizan la evaluación como un proceso continuo que orienta el aprendizaje y permite ajustar las estrategias a las necesidades de los estudiantes. Esta complementariedad es esencial para garantizar que el currículo no sea un documento aislado, sino un instrumento vivo que guía el quehacer pedagógico.

En el nivel primaria, el uso adecuado del currículo se vuelve indispensable, ya que este nivel requiere una atención pedagógica especialmente sensible a la etapa de desarrollo infantil. El currículo ofrece orientaciones para organizar experiencias lúdicas, actividades exploratorias y entornos afectivos que incentiven la curiosidad y el desarrollo integral. Por ello, su aplicación efectiva asegura que las prácticas pedagógicas respondan a los ritmos y características propias de la primera infancia. En conjunto, el uso adecuado del currículo nacional en el aula se constituye en un indicador central de la gestión pedagógica, pues refleja la capacidad docente para transformar las orientaciones oficiales en experiencias de aprendizaje coherentes, significativas y contextualizadas.

c) Empleo de estrategias lúdicas para el aprendizaje de niños

El uso de estrategias lúdicas en el aula de nivel primaria constituye uno de los pilares pedagógicos más relevantes para promover aprendizajes significativos en la primera infancia. El juego, entendido como una actividad natural, espontánea y esencial en el desarrollo infantil, se convierte en un recurso pedagógico que facilita la exploración, la creatividad y la construcción activa del conocimiento. Según el Ministerio de Educación del Perú, el enfoque lúdico permite generar ambientes motivadores donde los niños y niñas desarrollan competencias cognitivas, sociales, emocionales y motoras a través de experiencias que



responden a sus intereses y necesidades evolutivas (MINEDU, 2016).

La teoría pedagógica coincide en que el juego no solo es un medio recreativo, sino también una herramienta que favorece la adquisición de aprendizajes profundos. Para Vygotsky (2009), el juego ofrece condiciones para el desarrollo de funciones psicológicas superiores, ya que posibilita la imaginación, la regulación emocional y la interacción social, elementos esenciales en la formación integral. En este sentido, las estrategias lúdicas permiten que los niños exploren materiales, asuman roles, resuelvan problemas y construyan significados a partir de su experiencia directa con el entorno.

Asimismo, diversos estudios enfatizan que la incorporación del juego en las prácticas pedagógicas fortalece la motivación y la disposición del niño hacia el aprendizaje. Gardner (2018) señala que los entornos lúdicos estimulan múltiples formas de pensamiento, especialmente aquellos vinculados con la creatividad, la expresión y la resolución de situaciones nuevas. Estas estrategias no solo enriquecen la experiencia educativa, sino que además permiten al docente observar procesos de aprendizaje en un ambiente natural, donde el niño actúa de manera espontánea y auténtica.

En el caso del nivel primaria, las estrategias lúdicas adquieren un valor aún mayor, debido a que el aprendizaje en esta etapa se sostiene en la exploración sensorial, el movimiento, la fantasía y la interacción con otros. Por ello, su empleo adecuado implica que el docente planifique actividades que integren el juego con los propósitos de aprendizaje, utilizando materiales variados, ambientes preparados y situaciones que despierten la curiosidad infantil.

En conjunto, el empleo de estrategias lúdicas para el aprendizaje de los

niños se constituye en un indicador esencial de la gestión pedagógica, ya que posibilita experiencias educativas pertinentes, motivadoras y coherentes con la naturaleza del desarrollo temprano.

d) Planificación de sesiones pertinentes al nivel primaria

La planificación de sesiones constituye un proceso esencial en la labor docente, pues permite organizar de manera intencionada las experiencias de aprendizaje que se desarrollarán en el aula. En el nivel primaria, esta planificación adquiere un carácter particularmente sensible, ya que debe responder al ritmo de desarrollo, las necesidades, intereses y características propias de la primera infancia. Para el Ministerio de Educación del Perú, planificar implica seleccionar competencias, definir propósitos claros, organizar actividades lúdicas y prever materiales que favorezcan la exploración y el aprendizaje activo de los niños y niñas (MINEDU, 2016).

Diversos autores destacan que la planificación pedagógica no se limita a la elaboración de un documento escrito, sino que constituye un ejercicio reflexivo en el que el docente anticipa situaciones, identifica posibles dificultades e integra enfoques pedagógicos que orienten su práctica. Según Zabalza (2017), una planificación de calidad se basa en la capacidad del docente para vincular objetivos, metodologías y evaluación, garantizando que las experiencias diseñadas sean coherentes y formen un itinerario formativo significativo para el estudiante. En esta perspectiva, planificar es un acto de previsión y de creatividad profesional.

Asimismo, estudios recientes subrayan que la planificación pertinente debe incorporar estrategias diversificadas que favorezcan la participación activa y el desarrollo integral del niño. Fullan (2019) sostiene que los aprendizajes se



fortalecen cuando el docente diseña actividades que estimulan la curiosidad, promueven el pensamiento crítico y permiten que los estudiantes construyan conocimientos mediante la manipulación, el juego y la interacción social. Esto resulta especialmente relevante en el nivel primaria, donde el aprendizaje surge de experiencias vivas, sensoriales y afectivas.

En este contexto, una planificación adecuada implica que el docente seleccione materiales pertinentes, organice ambientes seguros y estimulantes, y establezca tiempos flexibles que se adapten a las dinámicas del grupo. Además, la planificación debe mantener coherencia con el Currículo Nacional, incorporando competencias, capacidades e indicadores que orienten el proceso pedagógico y aseguren la progresión del desarrollo infantil. En síntesis, la planificación de sesiones pertinentes al nivel primaria es un indicador clave de la gestión pedagógica, ya que garantiza que las actividades desarrolladas en el aula respondan a un enfoque centrado en el niño, promuevan aprendizajes significativos y se alineen con los principios del desarrollo integral.

e) Implementación de evaluación formativa para niñas y niños

La evaluación formativa constituye un proceso central dentro de la pedagogía contemporánea, ya que permite comprender cómo aprenden los estudiantes y orientar la práctica docente a partir de evidencias reales del progreso infantil. En el nivel primaria, esta evaluación adquiere un valor aún más significativo, puesto que el aprendizaje se manifiesta mediante conductas, expresiones, interacciones y producciones que requieren ser observadas y analizadas de manera continua. Según el Ministerio de Educación del Perú, la evaluación formativa implica recoger información de forma permanente, interpretarla y utilizarla



para retroalimentar el aprendizaje, ajustar estrategias y acompañar el desarrollo integral de los niños y niñas (MINEDU, 2016).

Diversos autores coinciden en que la evaluación formativa no se limita a medir resultados, sino que se orienta a comprender procesos. Black y Wiliam (2018) sostienen que esta forma de evaluación contribuye a que los docentes identifiquen avances y dificultades, formulen retroalimentaciones oportunas y generen oportunidades de aprendizaje más ajustadas a las necesidades de cada estudiante. En este sentido, la evaluación formativa se convierte en un componente esencial de la enseñanza diferenciada y del enfoque por competencias, dado que permite tomar decisiones pedagógicas basadas en evidencias.

Asimismo, la evaluación formativa demanda un protagonismo activo del estudiante, incluso en edades tempranas. Shepard (2019) explica que, cuando el docente promueve la autoexpresión, la participación en actividades de metacognición simple y la reflexión sobre lo que el niño hace o dice, se fortalece la autonomía y se construyen bases sólidas para el desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales. Esto es particularmente relevante en el nivel primaria, donde la evaluación debe ser respetuosa de los ritmos evolutivos y centrada en las manifestaciones naturales del aprendizaje.

Implementar la evaluación formativa implica utilizar diversas estrategias: observación sistemática, registros anecdóticos, análisis de producciones infantiles, conversaciones individuales y actividades lúdicas que revelen la comprensión del niño. Además, requiere que el docente interprete estas evidencias a partir de criterios claros y vinculados con las competencias del Currículo Nacional.

En conjunto, la implementación de la evaluación formativa es un indicador



fundamental de la gestión pedagógica, ya que garantiza que el proceso de enseñanza se adapte a las características del desarrollo infantil y que las decisiones educativas se basen en información real y pertinente sobre el aprendizaje de los niños y niñas.

f) Organización y uso de materiales educativos

La organización y el uso adecuado de los materiales educativos constituyen componentes esenciales del trabajo pedagógico en el nivel primaria, pues estos recursos permiten enriquecer las experiencias de aprendizaje y favorecer el desarrollo integral de los niños y niñas. El Ministerio de Educación del Perú señala que los materiales deben seleccionarse, diseñarse y utilizarse de manera intencionada, respondiendo a los propósitos pedagógicos y a las características del desarrollo infantil (MINEDU, 2016). Su correcta gestión implica asegurar que los niños tengan acceso a recursos variados, seguros y pertinentes, capaces de estimular la exploración, la creatividad y el juego.

La teoría educativa destaca que los materiales educativos cumplen una función mediadora entre el niño y el conocimiento. Para Sánchez y García (2020), estos recursos no solo apoyan la ejecución de actividades, sino que actúan como instrumentos que promueven el descubrimiento, la interacción y la construcción activa del aprendizaje. En el nivel primaria, esta mediación resulta especialmente importante, ya que los estudiantes aprenden a través de la manipulación, la experimentación sensorial y el juego simbólico, procesos que requieren materiales cuidadosamente seleccionados y organizados.

Asimismo, el uso pedagógico de los materiales demanda que el docente planifique su incorporación dentro de las actividades, considerando los objetivos de



aprendizaje y el enfoque por competencias. Zabalza (2017) señala que los materiales deben integrarse coherentemente en la secuencia de enseñanza, evitando su utilización improvisada o meramente decorativa. Esto requiere que el docente conozca el potencial formativo de cada recurso, así como sus posibilidades para promover habilidades cognitivas, comunicativas, sociales y motoras.

Por otro lado, la organización del material educativo también involucra la preparación de ambientes seguros y accesibles. El Ministerio de Educación enfatiza que los espacios deben estar estructurados de manera que los niños puedan interactuar libremente con los materiales, de acuerdo con su autonomía y sus intereses (MINEDU, 2016). Esta organización favorece el juego libre, la convivencia y la autorregulación, elementos fundamentales en la formación temprana.

En resumen, la organización y uso de materiales educativos es un indicador clave de la gestión pedagógica, pues permite que las experiencias de aprendizaje se desarrollen en ambientes dinámicos, estimulantes y adecuados al desarrollo infantil. Cuando estos materiales son utilizados de manera planificada y reflexiva, contribuyen significativamente al logro de competencias en los niños y niñas del nivel primaria.

2.2.1.3. Gestión comunitaria

La dimensión comunitaria constituye un componente esencial de la gestión educativa, pues reconoce que la escuela no es un espacio aislado, sino una institución que se nutre de la interacción permanente con las familias y con los diversos actores del entorno social. Desde la perspectiva del Ministerio de Educación del Perú, esta dimensión busca fortalecer el vínculo entre la institución educativa y la comunidad, con el propósito de promover una participación



corresponsable en los procesos formativos y garantizar condiciones que favorezcan el bienestar y el aprendizaje de los estudiantes (MINEDU, 2018). Su importancia radica en que permite construir redes de apoyo, mejorar la convivencia escolar y fomentar un clima institucional basado en la colaboración.

La teoría especializada destaca que la gestión comunitaria es determinante para el desarrollo de una escuela abierta y participativa. Según Epstein (2019), la implicación de las familias y actores comunitarios contribuye a ampliar las oportunidades educativas, ya que permite integrar saberes, recursos y experiencias que enriquecen la formación de los estudiantes. Este enfoque reconoce que los aprendizajes no se construyen únicamente en el aula, sino también en los entornos donde los niños se desarrollan cotidianamente, por lo que la articulación escuela-comunidad se convierte en un elemento clave para potenciar el desarrollo integral.

Asimismo, diversos estudios subrayan que la dimensión comunitaria fortalece la cohesión institucional y la convivencia. López y Rivera (2020) sostienen que las iniciativas de participación, así como los espacios de diálogo y comunicación con las familias, permiten prevenir conflictos, promover la corresponsabilidad y generar confianza entre los miembros de la comunidad educativa. En el nivel primaria, esta interacción es especialmente relevante, ya que las familias desempeñan un rol fundamental en los procesos de socialización, cuidado y acompañamiento emocional de los niños y niñas.

Además, la gestión comunitaria comprende acciones orientadas al respeto de la diversidad cultural, la inclusión y la valoración de los saberes locales. En el contexto peruano, donde la diversidad sociocultural es una característica estructural del sistema educativo, esta dimensión permite que la escuela reconozca y dialogue



con las prácticas, lenguas y tradiciones de la comunidad, promoviendo una educación pertinente y culturalmente significativa.

En conjunto, la dimensión comunitaria representa un componente fundamental de la gestión educativa, ya que permite consolidar relaciones colaborativas, fortalecer la participación familiar y articular esfuerzos entre la institución y su entorno, contribuyendo así a la construcción de un ambiente educativo favorable para el aprendizaje y el desarrollo integral de los niños y niñas.

a) Participación activa de los padres en actividades educativas

La participación activa de los padres de familia en las actividades educativas constituye un elemento fundamental para fortalecer el aprendizaje y el desarrollo integral de los niños y niñas. La evidencia educativa demuestra que cuando las familias se involucran de manera constante en los procesos escolares, se generan ambientes de apoyo emocional, académico y social que impactan positivamente en el rendimiento y bienestar de los estudiantes. Según el Ministerio de Educación del Perú, la participación familiar debe ser entendida como un proceso colaborativo, sostenido y corresponsable, donde la escuela y la familia comparten objetivos y acciones para favorecer el desarrollo infantil (MINEDU, 2018).

Diversos autores sostienen que el involucramiento de los padres es una de las variables más influyentes en la mejora educativa. Epstein (2019) plantea que las escuelas que promueven la participación familiar tienden a construir comunidades educativas más sólidas, caracterizadas por la confianza, la comunicación permanente y el apoyo mutuo. Esta participación no se reduce a la asistencia a eventos escolares, sino que implica acompañar a los hijos en sus aprendizajes, colaborar en iniciativas institucionales y mantener un diálogo



constructivo con los docentes y directivos.

Asimismo, la teoría señala que la participación activa de las familias contribuye a fortalecer las habilidades socioemocionales de los estudiantes. Para Hoover-Dempsey y Sandler (2018), cuando los padres se involucran de manera significativa, los niños desarrollan actitudes positivas hacia la escuela, mayor autonomía y mejores niveles de adaptación social. Este acompañamiento facilita la transición entre el hogar y la institución educativa, especialmente relevante en el nivel primaria, donde el vínculo afectivo y la seguridad emocional son indispensables para el aprendizaje.

En el ámbito del nivel primaria, la participación de los padres tiene un valor aún más profundo, ya que permite conocer las dinámicas familiares, las prácticas de crianza y los contextos culturales que influyen en el desarrollo infantil. Esto permite al docente diseñar estrategias pedagógicas más contextualizadas y fomentar una educación más inclusiva y respetuosa de la diversidad.

En suma, la participación activa de los padres de familia en las actividades educativas es un indicador esencial de la dimensión comunitaria, pues fortalece el vínculo escuela-familia, favorece la corresponsabilidad en los procesos formativos y amplía las oportunidades de aprendizaje de los niños y niñas.

b) Comunicación permanente entre docentes y familias

La comunicación constante entre docentes y familias es un elemento clave para garantizar un acompañamiento integral del desarrollo infantil, ya que permite compartir información relevante sobre los avances, necesidades y particularidades de cada niño o niña. El Ministerio de Educación del Perú reconoce que el diálogo

fluido entre escuela y familia es indispensable para construir relaciones de confianza, coordinar acciones conjuntas y promover una comprensión compartida de los procesos formativos (MINEDU, 2018). Esta comunicación debe ser continua, respetuosa y orientada al bienestar y aprendizaje de los estudiantes.

La teoría educativa señala que la comunicación permanente no se limita a transmitir información, sino que constituye un proceso bidireccional donde tanto docentes como familias intercambian experiencias, inquietudes y expectativas. Christenson y Sheridan (2019) sostienen que una comunicación efectiva fortalece la cohesión entre los actores educativos y facilita la detección temprana de dificultades, permitiendo intervenir oportunamente y con un enfoque más contextualizado. Este intercambio favorece la comprensión de los entornos familiares y enriquece el trabajo pedagógico, ya que el docente puede adaptar estrategias considerando la realidad de cada estudiante.

Asimismo, se ha demostrado que la comunicación escuela-familia incide positivamente en la motivación y seguridad emocional del niño. Para Jeynes (2018), cuando los padres están informados sobre los procesos educativos y mantienen un diálogo activo con los docentes, los estudiantes muestran actitudes más favorables hacia la escuela, mayor confianza en sus capacidades y una participación más estable en las actividades. En el nivel primaria, donde el desarrollo socioemocional tiene un papel fundamental, esta interacción se vuelve un soporte determinante.

Por otro lado, la comunicación permanente promueve la corresponsabilidad educativa. Las familias que se sienten escuchadas y atendidas suelen involucrarse con mayor compromiso en las iniciativas escolares, lo que fortalece el sentido de comunidad dentro de la institución. Este vínculo permite coordinar acciones



relacionadas con hábitos de estudio, convivencia, salud, nutrición y otros aspectos esenciales del desarrollo infantil.

En conjunto, la comunicación permanente entre docentes y familias es un indicador central de la dimensión comunitaria, pues permite articular esfuerzos, fortalecer el acompañamiento al niño y construir una relación educativa basada en la confianza y la colaboración.

c) Articulación con organizaciones locales

La articulación con organizaciones locales constituye un componente fundamental de la dimensión comunitaria, ya que permite que la institución educativa se vincule con actores del entorno que pueden contribuir al desarrollo integral de los estudiantes. El Ministerio de Educación del Perú señala que esta articulación fortalece el trabajo intersectorial, promueve la cooperación institucional y amplía las oportunidades de aprendizaje, bienestar y protección para los niños y niñas (MINEDU, 2018). Estas alianzas pueden establecerse con municipalidades, centros de salud, comisarías, organizaciones culturales, clubes deportivos y otras instituciones de la comunidad.

La teoría destaca que la vinculación con organizaciones locales favorece la construcción de redes de apoyo que enriquecen el proceso educativo. Según Epstein (2019), cuando las escuelas establecen relaciones colaborativas con entidades del entorno, se generan espacios que complementan la labor pedagógica y responden de manera más efectiva a las necesidades del estudiantado. Este tipo de articulación permite integrar recursos, conocimientos y servicios que, de otro modo, estarían fuera del alcance de la institución educativa.



Asimismo, diversos estudios señalan que las alianzas con organizaciones locales contribuyen a fortalecer la seguridad, la convivencia y la salud de los estudiantes. Martínez y Gómez (2020) explican que la coordinación con centros de salud, programas sociales o instituciones culturales facilita la implementación de campañas preventivas, talleres formativos y actividades extracurriculares que benefician tanto a los niños como a sus familias. Estas iniciativas amplían el horizonte formativo y permiten que la escuela actúe de manera más integral frente a los desafíos del entorno.

En el nivel primaria, la articulación con actores comunitarios adquiere especial relevancia, ya que el desarrollo infantil demanda una atención intersectorial que incluya aspectos emocionales, nutricionales, sanitarios y sociales. La cooperación con organizaciones del entorno permite identificar riesgos, promover prácticas saludables y fortalecer el acompañamiento familiar, elementos indispensables para el bienestar de los más pequeños.

En síntesis, la articulación con organizaciones locales es un indicador decisivo de la gestión comunitaria, pues permite que la institución educativa se conecte con su contexto, construya redes colaborativas y brinde a los niños y niñas oportunidades formativas más amplias, pertinentes y contextualizadas.

d) Acciones de convivencia escolar y clima institucional

Las acciones orientadas a la convivencia escolar y al fortalecimiento del clima institucional representan un componente clave dentro de la dimensión comunitaria, ya que permiten construir entornos educativos seguros, armónicos y propicios para el aprendizaje. El Ministerio de Educación del Perú considera que una convivencia saludable se basa en el respeto mutuo, la comunicación positiva y



la resolución pacífica de conflictos, elementos que deben promoverse mediante estrategias preventivas y formativas que involucren a todos los miembros de la comunidad educativa (MINEDU, 2018). Estas acciones buscan consolidar una cultura institucional que favorezca el bienestar emocional y social del estudiantado.

La teoría educativa sostiene que el clima institucional influye directamente en los aprendizajes y en la experiencia escolar de los niños y niñas. Cohen et al. (2019) afirman que los centros educativos que desarrollan políticas claras de convivencia y fomentan prácticas inclusivas suelen mostrar mayores niveles de participación estudiantil, relaciones más positivas entre docentes y alumnos, y entornos más seguros. En el nivel primaria, donde los niños se encuentran en una etapa de desarrollo emocional y social particularmente sensible, el clima escolar adquiere una importancia aún mayor, pues facilita la adaptación y la construcción de vínculos afectivos.

Asimismo, diversos estudios han demostrado que las acciones de convivencia escolar deben ser integrales y sostenidas. Fernández y López (2020) señalan que la convivencia no se genera únicamente a través de normas, sino mediante experiencias educativas que promuevan el diálogo, la cooperación y la empatía. La participación activa de las familias y la comunidad es fundamental para consolidar un clima institucional positivo, ya que estas relaciones contribuyen a establecer un marco común de valores y prácticas.

En el nivel primaria, las acciones de convivencia suelen incluir actividades lúdicas, dinámicas grupales, estrategias de comunicación afectiva y el desarrollo de rutinas que favorecen la autonomía y el respeto. Estas prácticas permiten a los niños reconocer sus emociones, interactuar de manera pacífica y construir



habilidades sociales esenciales.

En síntesis, las acciones de convivencia escolar y el fortalecimiento del clima institucional constituyen un indicador crucial de la gestión comunitaria, pues garantizan que la institución educativa se convierta en un espacio seguro, acogedor y favorable para el aprendizaje y la formación integral de los niños y niñas.

e) Estrategias de inclusión y respeto intercultural

Las estrategias de inclusión y respeto intercultural constituyen un componente esencial para garantizar que la institución educativa sea un espacio que valore la diversidad y promueva oportunidades equitativas para todos los estudiantes. En un país como el Perú, caracterizado por su pluralidad cultural, lingüística y social, estas estrategias adquieren una importancia particular, ya que permiten reconocer y atender las diferencias individuales y colectivas desde un enfoque pedagógico respetuoso e integrador. El Ministerio de Educación del Perú enfatiza que la escuela debe implementar acciones orientadas a eliminar barreras que limiten la participación y el aprendizaje, promoviendo el reconocimiento de la identidad cultural y el respeto a las diversas formas de expresión (MINEDU, 2019).

Diversos estudios señalan que la inclusión educativa no se limita a integrar físicamente a los estudiantes en el aula, sino que implica crear condiciones pedagógicas, afectivas y sociales que garanticen su participación plena y significativa. Ainscow (2020) plantea que las prácticas inclusivas requieren reflexión constante, adaptación curricular, flexibilidad metodológica y una actitud abierta frente a la diversidad. En esta perspectiva, la inclusión se convierte en un proceso continuo que involucra a directivos, docentes, estudiantes y familias.

El respeto intercultural, por su parte, implica valorar los saberes, prácticas y lenguas de las distintas comunidades, reconociendo que todas las culturas aportan al desarrollo humano. Walsh (2018) sostiene que la interculturalidad es un enfoque que busca no solo convivir con la diversidad, sino transformarla en un recurso pedagógico que enriquece la experiencia escolar. En el nivel primaria, este enfoque es especialmente relevante, ya que los niños y niñas se encuentran en una etapa de formación identitaria en la que el reconocimiento cultural tiene un impacto profundo en su autoestima y sentido de pertenencia.

Las estrategias de inclusión e interculturalidad pueden expresarse mediante el uso de materiales educativos pertinentes, el respeto de la lengua materna, la incorporación de prácticas culturales locales en el aula, la adecuación del currículo a las características del entorno y la participación activa de las familias en el proceso educativo. Asimismo, implican generar ambientes de respeto, promover el diálogo y garantizar que todos los estudiantes se sientan valorados y seguros.

En conjunto, la implementación de estrategias de inclusión y respeto intercultural es un indicador esencial de la gestión comunitaria, ya que refleja el compromiso de la institución educativa con la equidad, la diversidad y la construcción de una convivencia armoniosa que favorezca el desarrollo integral de los niños y niñas.

2.2.1.4. Gestión administrativa

La dimensión administrativa constituye el soporte operativo de la institución educativa, ya que se encarga de organizar y gestionar los recursos materiales, humanos y documentarios que permiten el adecuado funcionamiento de la escuela. Según el Ministerio de Educación del Perú, esta dimensión incluye la administración



eficiente de los espacios educativos, la optimización del personal, la gestión de documentos oficiales y la disponibilidad de materiales pedagógicos necesarios para garantizar el desarrollo de las actividades escolares (MINEDU, 2018). Su importancia radica en que provee las condiciones básicas que sostienen el trabajo pedagógico y comunitario.

La teoría especializada señala que una gestión administrativa eficaz contribuye significativamente al logro de los objetivos institucionales. Para Robbins y Coulter (2018), la administración escolar debe organizar recursos, distribuir responsabilidades y prever necesidades de manera sistemática, con la finalidad de asegurar que la institución opere con orden y eficiencia. Esto implica no solo atender aspectos logísticos, sino también tomar decisiones oportunas que favorezcan un ambiente ordenado y propicio para la enseñanza y el aprendizaje.

Asimismo, diversos estudios destacan que la dimensión administrativa se relaciona estrechamente con la calidad educativa. Torres y Rodríguez (2020) sostienen que cuando una institución gestiona adecuadamente sus recursos, reduce la improvisación, mejora la coordinación interna y facilita el desarrollo de actividades pedagógicas. En el nivel primaria, esta dimensión cobra particular relevancia, ya que los niños requieren ambientes seguros, materiales adecuados, mobiliario acorde a su edad y una organización del tiempo que respete sus ritmos y necesidades.

Además, la gestión administrativa incluye la planificación del uso de recursos económicos y la supervisión del mantenimiento de la infraestructura escolar. Estas acciones aseguran que los ambientes de aprendizaje se encuentren en condiciones óptimas de seguridad, higiene y funcionalidad. También comprende la organización



de horarios, la gestión documentaria y el cumplimiento de disposiciones normativas, lo cual permite transparentar los procesos institucionales y garantizar un funcionamiento ordenado.

En conjunto, la dimensión administrativa constituye un pilar esencial de la gestión educativa, ya que garantiza que la institución cuente con los recursos, la infraestructura y la organización necesaria para desarrollar procesos pedagógicos de calidad y promover un ambiente adecuado para el aprendizaje de los niños.

a) Disponibilidad y uso adecuado de recursos materiales y educativos

La disponibilidad y el uso adecuado de los recursos materiales y educativos constituyen un elemento esencial para garantizar el funcionamiento eficiente de una institución educativa y para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. El Ministerio de Educación del Perú señala que los recursos —tales como mobiliario, materiales didácticos, equipos tecnológicos y suministros básicos— deben gestionarse de manera planificada y oportuna, asegurando que respondan a las necesidades pedagógicas y a las características del nivel educativo (MINEDU, 2018). Su adecuada administración contribuye a crear un entorno propicio para el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes.

La teoría especializada indica que la calidad de los ambientes educativos se vincula estrechamente con la disponibilidad de recursos apropiados. Según UNESCO (2019), los centros educativos equipados con materiales suficientes y pertinentes presentan mejores condiciones para promover actividades diversas, exploratorias y significativas. En el caso del nivel primaria, la presencia de materiales variados —como bloques, cuentos, instrumentos musicales, pinturas, rompecabezas y objetos manipulativos— resulta fundamental para apoyar el



desarrollo sensorial, cognitivo, motor y socioemocional de los niños.

Por otro lado, disponer de recursos no garantiza por sí mismo un impacto positivo; es necesario que su uso sea adecuado y esté alineado con los propósitos pedagógicos. Zabalza (2017) sostiene que los materiales deben emplearse de manera intencional, integrándose en actividades que promuevan la curiosidad, la creatividad y la construcción activa del aprendizaje. Esto implica que los docentes seleccionen, organicen y utilicen los recursos de forma planificada, evitando la improvisación y asegurando que cada material contribuya al desarrollo de competencias.

Asimismo, la gestión adecuada de los recursos incluye acciones de mantenimiento, control y reposición, que permiten conservar su funcionalidad y garantizar su continuidad en el tiempo. Torres y Rodríguez (2020) destacan que la administración eficiente del material educativo reduce costos, previene deterioros y asegura que los estudiantes dispongan de herramientas de calidad durante el proceso de enseñanza.

En conjunto, la disponibilidad y el uso adecuado de recursos materiales y educativos representan un indicador fundamental de la dimensión administrativa, ya que permiten sostener ambientes organizados, estimulantes y pertinentes, esenciales para un aprendizaje de los niños de calidad.

b) Gestión del mantenimiento de infraestructura

La gestión del mantenimiento de la infraestructura escolar es un componente esencial de la dimensión administrativa, ya que asegura que los espacios educativos se encuentren en condiciones adecuadas de seguridad, funcionalidad e



higiene. El Ministerio de Educación del Perú enfatiza que una infraestructura bien conservada permite desarrollar actividades pedagógicas en ambientes seguros, ordenados y propicios para el aprendizaje, especialmente en el nivel primaria, donde los niños requieren espacios que favorezcan el movimiento, la exploración y el bienestar emocional (MINEDU, 2018).

La teoría especializada subraya que el mantenimiento preventivo y correctivo de la infraestructura es determinante para garantizar la continuidad de las actividades escolares. De acuerdo con Rivera y Cifuentes (2019), una gestión adecuada implica realizar diagnósticos periódicos, identificar riesgos potenciales, programar intervenciones y gestionar los recursos necesarios para reparar o mejorar los ambientes educativos. Este enfoque evita deterioros mayores, reduce costos a largo plazo y asegura que los estudiantes dispongan de espacios seguros y funcionales.

Asimismo, diversos estudios señalan que la infraestructura educativa tiene un impacto significativo en el rendimiento académico y en la experiencia escolar de los estudiantes. Earthman (2018) sostiene que los ambientes deteriorados, inseguros o inadecuadamente ventilados pueden afectar la concentración, la salud y la motivación de los niños, mientras que los espacios bien mantenidos promueven una mayor participación, comodidad y disposición para aprender. En el nivel primaria, estos aspectos se vuelven cruciales, pues los niños interactúan directamente con los suelos, paredes, mobiliario y espacios abiertos.

La gestión del mantenimiento también comprende la supervisión del mobiliario, las instalaciones eléctricas, los servicios higiénicos, los patios y las áreas de juego. Estos elementos deben mantenerse en óptimas condiciones para evitar



accidentes y garantizar un ambiente de confianza para los estudiantes y sus familias. Además, la institución educativa debe cumplir las normativas de seguridad establecidas, incluyendo rutas de evacuación, señalización y medidas de prevención ante emergencias.

En síntesis, la gestión del mantenimiento de la infraestructura es un indicador fundamental de la dimensión administrativa, ya que garantiza que la escuela cuente con ambientes seguros y adecuados, indispensables para un proceso educativo de calidad y para el desarrollo integral de los niños y niñas del nivel primaria.

c) Organización de horarios y distribución de tiempos pedagógicos

La organización de los horarios y la distribución de los tiempos pedagógicos son aspectos fundamentales de la dimensión administrativa, ya que permiten asegurar el desarrollo ordenado de las actividades escolares y favorecen la continuidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. El Ministerio de Educación del Perú establece que los horarios deben responder a criterios pedagógicos y al bienestar del estudiante, incorporando tiempos equilibrados para actividades lúdicas, cognitivas, motoras, rutinas diarias y momentos de descanso, especialmente en el nivel primaria (MINEDU, 2018). Una adecuada gestión del tiempo permite evitar la sobrecarga de actividades, reducir la improvisación y mantener un ritmo educativo coherente.

La teoría señala que la distribución del tiempo es un factor clave que incide en la calidad educativa. Para Arancibia y Zúñiga (2019), un horario bien planificado facilita la organización del aula, permite secuenciar adecuadamente las actividades y garantiza que los estudiantes dispongan de oportunidades variadas para aprender a través del juego, la exploración y la interacción. La estructura temporal de la



jornada debe considerar la atención, los ritmos biológicos y las necesidades emocionales de los niños, asegurando que el aprendizaje se desarrolle de manera natural y respetuosa.

Asimismo, diversos estudios destacan la importancia de la flexibilidad en la organización del tiempo. Fullan (2019) sostiene que, si bien es necesario contar con una estructura horaria clara, los docentes deben tener la capacidad de ajustar los tiempos según las características del grupo, el grado de participación de los niños y las demandas de cada actividad. Esta flexibilidad favorece ambientes más dinámicos y receptivos, donde el niño es protagonista del proceso educativo.

En el nivel primaria, la distribución de tiempos pedagógicos adquiere una relevancia especial, ya que las actividades deben alternar momentos de movimiento, concentración, manipulación, descanso y socialización. Esto implica que la institución educativa organice horarios coherentes que permitan desarrollar rutinas estables, esenciales para brindar seguridad emocional y promover hábitos de autonomía en los niños y niñas.

En conjunto, la organización de horarios y la distribución de tiempos pedagógicos representan un indicador crítico de la dimensión administrativa, ya que garantizan un funcionamiento escolar ordenado, respetuoso de las necesidades infantiles y orientado al logro de aprendizajes significativos.

d) Administración de documentos institucionales

La administración de documentos institucionales constituye un proceso clave dentro de la dimensión administrativa, ya que garantiza el orden, la transparencia y la legalidad en el funcionamiento de la institución educativa. El Ministerio de



Educación del Perú establece que la gestión documentaria comprende la organización, conservación, actualización y uso adecuado de los archivos que registran información relevante sobre aspectos académicos, administrativos y normativos de la escuela (MINEDU, 2018). Una administración documentaria eficiente permite asegurar la continuidad de los procesos institucionales, facilita la toma de decisiones y garantiza el cumplimiento de las disposiciones legales.

La teoría señala que la gestión de documentos es una práctica indispensable para garantizar la trazabilidad y la coherencia del trabajo escolar. Según Sánchez y Paredes (2020), los documentos institucionales —como el PEI, PAT, actas, registros de asistencia, informes, planillas, expedientes estudiantiles y resoluciones— constituyen evidencia formal de las acciones que realiza la institución, por lo que deben ser administrados mediante sistemas claros, seguros y accesibles para el personal autorizado. Una gestión desorganizada puede generar pérdida de información, duplicidad de procesos y dificultades en la ejecución de actividades administrativas y pedagógicas.

Asimismo, diversos autores destacan que la administración adecuada de documentos contribuye a fortalecer la transparencia y la rendición de cuentas. Para Chiavenato (2018), una gestión documentaria eficiente permite evidenciar el uso de recursos, la ejecución de actividades y los resultados institucionales, lo que favorece la evaluación interna y externa. Esta práctica es especialmente relevante en instituciones públicas, donde es necesario acreditar cada acción conforme a las normas vigentes.

En el nivel primaria, la documentación adquiere un matiz particular, ya que registra información sensible relacionada con el desarrollo infantil, la participación

familiar, las atenciones de salud, los informes pedagógicos y los procesos de matrícula. Por ello, su manejo debe realizarse con criterios de confidencialidad, responsabilidad y exactitud, asegurando que los datos se utilicen únicamente con fines pedagógicos y administrativos.

En síntesis, la administración de documentos institucionales es un indicador indispensable de la dimensión administrativa, pues garantiza el orden, la continuidad y la transparencia en el funcionamiento escolar, asegurando que la institución opere con eficiencia y bajo los principios normativos establecidos.

e) Optimización del personal docente y de apoyo

La optimización del personal docente y de apoyo constituye un componente esencial dentro de la dimensión administrativa, pues garantiza que la institución educativa disponga de los recursos humanos necesarios para cumplir adecuadamente sus funciones pedagógicas y operativas. El Ministerio de Educación del Perú indica que una gestión eficiente del personal implica distribuir responsabilidades de manera equitativa, asignar funciones conforme al perfil profesional, promover el trabajo colaborativo y garantizar que los docentes y auxiliares cuenten con condiciones adecuadas para desempeñar su labor (MINEDU, 2018). Esta organización contribuye directamente al desarrollo de ambientes educativos ordenados y a la mejora de los procesos de enseñanza.

La teoría especializada sostiene que la optimización del personal no se limita a su distribución, sino que involucra un liderazgo capaz de acompañar, orientar y fortalecer las capacidades del equipo humano. Según Robbins y Judge (2019), una administración eficiente del personal incluye la identificación de fortalezas, la asignación de tareas acorde a las competencias de cada trabajador y la creación



de condiciones que favorezcan la motivación, el compromiso y la estabilidad laboral. Esto permite que las responsabilidades se gestionen de manera equilibrada y que se eviten sobrecargas o vacíos en los procesos institucionales.

Asimismo, diversos autores resaltan que la optimización del personal contribuye a mejorar la cohesión y el clima institucional. García y López (2020) sostienen que un equipo educativo organizado, apoyado y correctamente distribuido tiende a desarrollar relaciones profesionales más colaborativas, lo que fortalece la coordinación entre actividades pedagógicas, administrativas y comunitarias. Esta articulación favorece la continuidad de las acciones escolares y permite responder de manera más efectiva a las necesidades del estudiantado.

En el nivel primaria, la optimización del personal adquiere una relevancia particular, dado que el trabajo con niños pequeños requiere una atención constante, un acompañamiento afectivo y la supervisión cercana de actividades que involucran movimiento, exploración y juego. Por ello, contar con docentes, auxiliares y personal de apoyo suficiente y bien organizado asegura un entorno seguro y propicio para el desarrollo infantil.

En conjunto, la optimización del personal docente y de apoyo es un indicador fundamental de la dimensión administrativa, ya que garantiza una organización interna eficiente, favorece la calidad del servicio educativo y contribuye a construir un ambiente institucional donde el trabajo colaborativo y el bienestar del estudiante son prioritarios.

2.2.2. Aprendizaje en niños

El aprendizaje en niños es un proceso fundamental en la primera infancia,



etapa en la que los niños desarrollan capacidades cognitivas, comunicativas, socioemocionales y motoras que constituyen la base de su trayectoria educativa futura. La teoría internacional señala que los primeros años de vida representan un periodo decisivo para la adquisición de habilidades esenciales debido a la alta plasticidad cerebral y a la influencia determinante de los entornos educativos (UNICEF, 2021). En este sentido, el aprendizaje de los niños no se limita a la memorización de contenidos, sino que comprende un proceso integral mediante el cual el niño construye significados, desarrolla autonomía, interactúa con su entorno y consolida competencias claves para su desarrollo global.

El marco normativo peruano también reconoce la importancia de esta etapa. El Currículo Nacional de la Educación Básica establece que el aprendizaje de los niños se sustenta en el desarrollo de competencias interrelacionadas que incluyen el desarrollo personal y social, la comunicación oral, el pensamiento matemático, la exploración del entorno y el desarrollo psicomotor (MINEDU, 2016). Cada una de estas áreas se estructura a partir de indicadores que permiten observar el progreso del niño desde una perspectiva integral, considerando ritmos y estilos de aprendizaje diversos. Por ello, el aprendizaje de los niños implica el acompañamiento constante del docente y la creación de ambientes educativos seguros, estimulantes y afectivos.

Por otro lado, diversos estudios han demostrado que la calidad de los aprendizajes infantiles depende en gran medida de las experiencias pedagógicas y de la mediación adulta. Investigaciones como la de Britto et al. (2017) argumentan que los niños logran mayores avances cuando las instituciones educativas proporcionan interacciones sensibles, recursos adecuados y prácticas pedagógicas consistentes con su etapa evolutiva. Esto resalta la importancia del rol docente y



de las condiciones institucionales en la promoción del aprendizaje temprano. En consecuencia, el aprendizaje de los niños constituye un proceso complejo en el que intervienen factores pedagógicos, organizativos y de gestión escolar.

En el presente estudio, el aprendizaje de los niños se analiza desde la percepción de los docentes, considerando dimensiones vinculadas al desarrollo personal y social, la comunicación oral, el razonamiento cognitivo y el desempeño psicomotor. Estas dimensiones permiten comprender el progreso de los niños en aspectos como la autorregulación, el lenguaje, la resolución de problemas, la exploración matemática, la motricidad gruesa y fina, entre otros. La selección de estas dimensiones responde al enfoque del currículo nacional y a la relevancia que tienen en la educación primaria, donde el aprendizaje se construye mediante experiencias significativas, el juego, la interacción y el acompañamiento pedagógico.

En síntesis, el aprendizaje de los niños es un proceso dinámico, holístico y multifactorial que requiere condiciones educativas favorables, estrategias pedagógicas pertinentes y una gestión institucional que promueva el desarrollo integral de los niños. Este marco orienta la comprensión teórica de la variable y permite analizar su relación con los estilos de gestión educativa en las instituciones del nivel primaria de Sicuani.

2.2.2.1. Desarrollo Personal y Social

El desarrollo personal y social constituye uno de los pilares fundamentales del aprendizaje de los niños en la educación primaria, ya que permite a los niños construir su identidad, fortalecer su autonomía y establecer relaciones afectivas y sociales significativas. Según la UNESCO (2020), esta dimensión es esencial para



el bienestar integral, pues durante los primeros años se consolidan habilidades como la autorregulación emocional, la interacción con pares, la capacidad de cooperar y el reconocimiento de normas básicas de convivencia. Estos aspectos influyen directamente en la adaptación escolar y en la disposición del niño para aprender.

El enfoque peruano sobre el desarrollo infantil también reconoce la importancia de esta dimensión. El Currículo Nacional de la Educación Básica señala que el desarrollo personal y social comprende la construcción progresiva de la identidad, la convivencia armoniosa, la resolución pacífica de conflictos y la capacidad para expresar emociones de manera adecuada (MINEDU, 2016). Este desarrollo no ocurre de manera espontánea, sino mediante interacciones constantes y experiencias educativas significativas que permiten al niño explorar su entorno, comprender sus emociones y establecer vínculos con los demás.

Diversas investigaciones han demostrado que la calidad de la interacción entre docentes y niños es uno de los factores más influyentes en el desarrollo socioemocional. Ainsworth et al. (2015) sostienen que el acompañamiento sensible y la creación de ambientes afectivos promueven conductas prosociales, seguridad emocional y confianza en sí mismos. Asimismo, estudios recientes destacan que los niños que desarrollan adecuadamente habilidades sociales tempranas muestran un mejor desempeño académico posterior, mayor bienestar emocional y mejores relaciones interpersonales (Denham et al., 2019).

En el contexto educativo, el desarrollo personal y social se manifiesta a través de comportamientos observables como seguir instrucciones, colaborar en actividades grupales, expresar emociones con palabras, respetar normas básicas



y demostrar iniciativa en las tareas cotidianas. Estos indicadores permiten a los docentes identificar avances y necesidades en los niños, lo que convierte esta dimensión en un componente indispensable del proceso educativo en la primera infancia.

En síntesis, el desarrollo personal y social constituye una dimensión clave del aprendizaje de los niños, ya que contribuye a la formación integral del niño, fortalece sus habilidades socioemocionales y establece las bases para aprendizajes posteriores. Su análisis resulta fundamental para comprender cómo los estilos de gestión educativa influyen en la calidad de las experiencias que promueven el desarrollo de estas competencias en las instituciones de educación primaria.

a) El niño se relaciona de manera respetuosa con sus compañeros durante las actividades

La relación respetuosa entre los niños y sus compañeros es un componente esencial del desarrollo personal y social, ya que constituye la base de la convivencia escolar y favorece la construcción de vínculos positivos en el entorno educativo. De acuerdo con la UNICEF (2021), la capacidad de interactuar de forma respetuosa implica que el niño reconoce a los demás como sujetos con emociones y derechos, lo que contribuye al fortalecimiento de la empatía, la cooperación y la convivencia armónica. Estas habilidades sociales tempranas son fundamentales para el desarrollo de relaciones saludables dentro y fuera de la institución educativa.

La literatura teoría en educación infantil sostiene que las interacciones sociales positivas permiten a los niños aprender a compartir, turnarse, resolver desacuerdos y expresar sus necesidades sin recurrir a conductas agresivas. Según



Denham y Burton (2017), el respeto en las relaciones interpersonales se desarrolla principalmente a través de experiencias guiadas, en las que el docente modela comportamientos adecuados y promueve ambientes seguros y afectivos. En este proceso, el niño internaliza normas sociales y aprende a manejar situaciones de convivencia de manera constructiva.

El Currículo Nacional de la Educación Básica también resalta la importancia de que los niños establezcan relaciones respetuosas con sus pares, puesto que este comportamiento es un indicador clave del desarrollo socioemocional en la educación primaria. El documento enfatiza que la convivencia escolar implica que los niños aprendan a reconocer diferencias, colaborar en actividades y actuar de manera solidaria y respetuosa dentro de los diversos grupos en los que participan (MINEDU, 2016). Estos aprendizajes permiten crear un clima escolar propicio para el desarrollo integral.

Además, estudios recientes han demostrado que los niños que desarrollan relaciones respetuosas con sus compañeros muestran mejores niveles de ajuste social y mayor bienestar emocional. Investigaciones como la de Vaughn et al. (2019) señalan que los comportamientos prosociales tempranos están asociados con un mejor desempeño académico, menos problemas de conducta y mayor participación en actividades colaborativas. Esto indica que la capacidad de relacionarse respetuosamente no solo favorece la convivencia, sino que tiene un impacto directo en el aprendizaje de los niños.

En síntesis, relacionarse de manera respetuosa con los compañeros es un indicador esencial del desarrollo personal y social, que refleja el grado en que el niño ha internalizado normas de convivencia, ha desarrollado habilidades sociales

iniciales y puede interactuar adecuadamente en contextos grupales. Su evaluación permite comprender cómo la gestión pedagógica y el acompañamiento docente contribuyen a construir ambientes educativos donde los niños desarrollan competencias socioemocionales fundamentales para su formación integral.

b) Regula sus emociones en situaciones de juego y convivencia

La capacidad de regular las emociones en situaciones de juego y convivencia constituye un proceso central del desarrollo socioemocional en la primera infancia. Regular las emociones implica que el niño puede identificar lo que siente, controlar impulsos, expresar emociones de manera adecuada y adaptarse a las demandas del entorno. Según Thompson (2015), la autorregulación emocional es una habilidad progresiva que se construye a través de experiencias de interacción y apoyo adulto, y que permite al niño responder de forma equilibrada ante estímulos positivos o desafiantes. Esta capacidad es indispensable para establecer relaciones saludables y participar activamente en la vida escolar.

En el contexto educativo, el juego se convierte en un espacio privilegiado para observar la regulación emocional, pues allí se presentan situaciones que exigen al niño negociar reglas, manejar frustraciones y resolver conflictos. Investigaciones como la de Denham et al. (2020) sostienen que durante el juego los niños enfrentan emociones intensas —como alegría, enojo, sorpresa o tristeza— y la manera en que logran controlarlas es un indicador clave de su madurez socioemocional. La intervención del docente, mediante estrategias de contención y guía, facilita que los niños aprendan a gestionar estas emociones de forma constructiva.

El Currículo Nacional de la Educación Básica reconoce que la regulación



emocional es un componente fundamental del desarrollo personal y social. El documento señala que los niños deben aprender a expresar sus emociones con palabras, calmarse ante situaciones difíciles y actuar de manera progresivamente autónoma en la resolución de conflictos (MINEDU, 2016). Estas habilidades no solo favorecen la convivencia, sino que también influyen en el aprendizaje, pues un niño que logra regular sus emociones está en mejores condiciones para participar, concentrarse y cooperar en las actividades pedagógicas.

Diversos estudios han demostrado que los niños con mayor capacidad de regulación emocional presentan mejores resultados en áreas académicas y sociales. Eisenberg et al. (2018) encontraron que la autorregulación está asociada con menor frecuencia de conductas disruptivas, mayor empatía y mejor adaptación escolar. Además, los niños que desarrollan esta habilidad tienden a mostrar mayor resiliencia ante situaciones adversas y un incremento en sus niveles de bienestar emocional. En resumen, la autorregulación emocional en situaciones de juego y convivencia es un indicador esencial del aprendizaje de los niños, ya que permite comprender cómo el niño maneja sus emociones y se adapta a las dinámicas grupales. Evaluar esta competencia es clave para identificar avances en el desarrollo socioemocional y para valorar el papel del docente y de la gestión educativa en la creación de entornos seguros y emocionalmente favorables.

c) Muestra autonomía en actividades cotidianas

La autonomía en la primera infancia constituye un aspecto fundamental del desarrollo personal y social, ya que permite al niño desenvolverse con independencia progresiva en actividades que forman parte de su vida cotidiana. La autonomía implica que el niño es capaz de tomar decisiones sencillas,



responsabilizarse de tareas básicas y ejecutar acciones sin depender constantemente del adulto. De acuerdo con Erikson (2014), durante los primeros años los niños atraviesan una etapa en la que desarrollan sentimientos de iniciativa y confianza en sus capacidades, lo que se refleja en su disposición para realizar actividades como guardar materiales, asearse, ordenar su espacio o vestirse parcialmente.

En el ámbito educativo, la autonomía se manifiesta como parte de la rutina escolar. Actividades como organizar su mochila, cuidar sus pertenencias, lavarse las manos o colaborar en la limpieza del aula son prácticas que contribuyen a fortalecer la responsabilidad y la independencia. Según Montessori (2017), ofrecer oportunidades para que los niños realicen tareas cotidianas por sí mismos potencia su autoestima, su sentido de logro y su capacidad para enfrentar retos adaptativos. Estas experiencias son esenciales para la formación de hábitos que favorecen el desarrollo integral.

El Currículo Nacional de la Educación Básica resalta que la autonomía es un componente indispensable del desarrollo personal en educación primaria. El documento señala que los niños deben aprender a tomar decisiones simples, respetar acuerdos y realizar acciones de cuidado personal y del entorno (MINEDU, 2016). La consolidación de estas habilidades permite que el niño participe activamente en su proceso de aprendizaje y fortalece su sentido de responsabilidad en la convivencia escolar.

Estudios contemporáneos sobre el desarrollo infantil también destacan la importancia de la autonomía en la formación de competencias socioemocionales. Investigaciones como la de Whitebread et al. (2019) indican que los niños que



ejecutan actividades cotidianas con independencia desarrollan mayor autorregulación, mejor tolerancia a la frustración y mayor motivación intrínseca. Asimismo, estas habilidades están vinculadas con mejores niveles de participación en el aula y con una actitud más positiva hacia los retos escolares.

En síntesis, la autonomía en actividades cotidianas es un indicador esencial del desarrollo personal y social en la primera infancia. Esta capacidad demuestra el grado de independencia del niño, su iniciativa y su habilidad para asumir responsabilidades básicas. Evaluar este indicador permite comprender cómo las prácticas educativas y la gestión escolar favorecen el desarrollo de hábitos positivos, fundamentales para el aprendizaje de los niños.

d) Resuelve pequeños conflictos con la ayuda del docente

La capacidad de resolver pequeños conflictos mediante el diálogo o con apoyo del docente constituye una habilidad central en el desarrollo personal y social durante la educación primaria. Resolver conflictos implica que el niño es capaz de identificar un problema, expresar sus emociones o necesidades, negociar soluciones sencillas y recurrir al adulto cuando la situación lo supera. Según Killen y Smetana (2015), la resolución de conflictos en la primera infancia es un proceso progresivo que se construye a través de experiencias sociales guiadas, y que permite al niño comprender normas, desarrollar empatía y aprender estrategias de convivencia pacífica.

Dentro del entorno escolar, los conflictos cotidianos —como desacuerdos al jugar, compartir materiales o turnarse— ofrecen oportunidades valiosas para el aprendizaje socioemocional. A través del acompañamiento docente, los niños aprenden a utilizar el lenguaje para expresar sentimientos, escuchar a otros y llegar



a acuerdos. Investigaciones como la de Webster-Stratton y Reid (2018) sostienen que cuando los docentes modelan el diálogo respetuoso y guían a los niños en la búsqueda de soluciones, estos adquieren habilidades para manejar tensiones de manera constructiva, reduciendo conductas agresivas y fortaleciendo sus relaciones interpersonales.

El Currículo Nacional de la Educación Básica resalta que una de las competencias del desarrollo personal y social es precisamente la capacidad de convivir y participar democráticamente, lo cual incluye la resolución pacífica de conflictos mediante el diálogo (MINEDU, 2016). El currículo enfatiza que los niños deben aprender a expresar lo que sienten y piensan, comprender las perspectivas de otros y solicitar apoyo del docente cuando no pueden gestionar por sí mismos una situación difícil. Esta interacción educativa promueve ambientes seguros y emocionalmente saludables.

Estudios recientes también destacan que los niños que desarrollan habilidades tempranas de resolución de conflictos presentan mejores niveles de ajuste social y logros académicos. Según Jones et al. (2019), las prácticas de mediación y diálogo favorecen la autorregulación emocional, la empatía y la capacidad para enfrentar situaciones sociales complejas. Del mismo modo, los niños que recurren al docente de manera adecuada cuando lo necesitan muestran mayor seguridad emocional y mejor adaptación escolar.

En síntesis, la resolución de pequeños conflictos mediante el diálogo o con la ayuda del docente es un indicador clave del desarrollo socioemocional en la educación primaria. Esta habilidad refleja el avance del niño en la comprensión de normas sociales, la regulación emocional y la convivencia democrática. Evaluar



este indicador permite identificar cómo las prácticas pedagógicas y las condiciones institucionales contribuyen al desarrollo de competencias sociales fundamentales para el aprendizaje de los niños.

e) Respeta normas básicas del aula y rutinas establecidas

El respeto a las normas básicas del aula y las rutinas establecidas constituye un elemento esencial del desarrollo personal y social en la educación primaria. Este indicador refleja la capacidad del niño para adaptarse a las reglas que organizan la convivencia escolar y para participar activamente en la dinámica del aula. Según Berk (2018), el aprendizaje de normas y rutinas en la primera infancia permite que los niños comprendan expectativas sociales, desarrollen autocontrol y fortalezcan su sentido de pertenencia a un grupo. Estas competencias son necesarias para el adecuado funcionamiento del entorno educativo y para la adquisición de hábitos que favorecen el aprendizaje.

Las normas y rutinas son herramientas pedagógicas que ordenan la jornada escolar y brindan seguridad emocional al niño. A través de ellas, los niños aprenden a esperar turnos, seguir instrucciones, participar en actividades colectivas, cuidar materiales y manejar transiciones entre tareas. Investigaciones como la de Copple y Bredekamp (2019) destacan que las rutinas estructuradas y las expectativas claras promueven la autonomía, reducen niveles de ansiedad y facilitan la autorregulación, ya que los niños anticipan lo que ocurrirá y responden de manera más adecuada a su contexto.

El Currículo Nacional de la Educación Básica subraya que el respeto a las normas del aula forma parte de la competencia “convive y participa democráticamente”, propia del desarrollo personal y social en la educación primaria



(MINEDU, 2016). El documento señala que los niños deben aprender a reconocer acuerdos colectivos, cumplir responsabilidades asignadas y actuar de manera cooperativa en diferentes actividades. Estas prácticas no solo organizan el aula, sino que también fomentan el sentido de responsabilidad y el reconocimiento de límites necesarios para una convivencia armoniosa.

Diversos estudios en psicología y educación han demostrado que los niños que respetan normas y rutinas escolares presentan un mejor ajuste social y mayor participación en actividades académicas. Según Blair y Raver (2015), los entornos educativos que promueven reglas claras y rutinas consistentes fortalecen la autorregulación ejecutiva, favorecen la adaptación escolar y disminuyen conductas desafiantes. Asimismo, la consistencia en las rutinas contribuye a que los niños desarrollen hábitos duraderos que impactan positivamente en su aprendizaje futuro.

En síntesis, el respeto de normas básicas del aula y de rutinas establecidas es un indicador fundamental para valorar el desarrollo socioemocional del niño en la educación primaria. Esta habilidad demuestra el grado de adaptación a la vida escolar, la comprensión de límites y la capacidad para convivir de manera ordenada y colaborativa. Evaluar este indicador permite identificar cómo las prácticas docentes y la gestión institucional generan ambientes propicios para el aprendizaje y la convivencia positiva.

2.2.2.2. Desarrollo de la Comunicación

El desarrollo de la comunicación constituye uno de los pilares fundamentales del aprendizaje de los niños, ya que permite al niño interactuar con su entorno, expresar necesidades, comprender mensajes y construir significados a partir de experiencias cotidianas. Según la UNICEF (2021), la comunicación en la primera



infancia no se limita al lenguaje verbal, sino que integra gestos, expresiones corporales y formas iniciales de simbolización que facilitan el desarrollo socioemocional y cognitivo. Esta dimensión es indispensable para la participación activa del niño en actividades escolares y para la consolidación de aprendizajes posteriores.

En el contexto educativo, el desarrollo del lenguaje oral es clave para que los niños expresen ideas, comprendan instrucciones, participen en conversaciones y construyan relaciones con adultos y pares. El Currículo Nacional de la Educación Básica reconoce esta importancia al señalar que la competencia comunicativa en educación primaria implica que los niños comprendan textos orales, se expresen con claridad y utilicen el lenguaje para interactuar en diversos contextos comunicativos (MINEDU, 2016). El lenguaje se convierte así en un medio para estructurar el pensamiento, regular emociones y ampliar la comprensión del mundo.

La literatura teoría señala que la comunicación en la primera infancia se desarrolla en interacción con adultos sensibles y en entornos estimulantes. Vygotsky (2012) sostiene que el lenguaje se construye socialmente a través de la mediación del adulto, quien guía al niño en la apropiación de palabras y significados. En esta misma línea, investigaciones recientes muestran que los niños que participan en conversaciones ricas, variadas y emocionalmente positivas logran mayores avances en vocabulario, y comprensión oral (Rowe & Snow, 2020).

Asimismo, estudios longitudinales evidencian que el desarrollo temprano del lenguaje se relaciona con el rendimiento académico posterior. Hart y Risley (2018) demostraron que los niños expuestos a entornos comunicativos estimulantes presentan un mejor desempeño en lectura, escritura y pensamiento lógico-



matemático en los años subsiguientes. Esto confirma que la comunicación es un componente transversal del aprendizaje de los niños y un predictor significativo del éxito educativo.

En síntesis, el desarrollo de la comunicación es una dimensión esencial del aprendizaje de los niños que articula aspectos cognitivos, sociales y afectivos. Su valoración permite comprender cómo los niños expresan ideas, entienden mensajes, amplían su vocabulario y construyen sentido a través del lenguaje. Evaluar esta dimensión resulta fundamental para analizar la influencia de los estilos de gestión educativa en la calidad de las experiencias comunicativas dentro de las instituciones del nivel primaria.

a) El niño comprende instrucciones y mensajes orales

La comprensión de instrucciones y mensajes orales es una habilidad central del desarrollo comunicativo en la educación primaria, ya que permite que el niño interprete la información que recibe, responda a las demandas del entorno y participe activamente en actividades pedagógicas. Comprender mensajes orales implica que el niño procesa información lingüística, identifica palabras clave, relaciona lo escuchado con experiencias previas y ejecuta acciones en consecuencia. Según Owens (2020), esta habilidad constituye un componente fundamental del desarrollo del lenguaje receptivo y se construye a partir de interacciones sistemáticas con adultos y pares.

En el contexto escolar, la comprensión oral es indispensable para seguir instrucciones, resolver tareas, iniciar rutinas y participar en actividades grupales. Cuando el niño comprende adecuadamente las indicaciones del docente, puede involucrarse de manera más autónoma en el trabajo diario y aprovechar las



oportunidades de aprendizaje. Investigaciones como la de Rowe y Snow (2020) sostienen que los niños que desarrollan una comprensión oral sólida presentan mayor participación en conversaciones, mejor regulación emocional y un avance significativo en competencias comunicativas posteriores.

El Currículo Nacional de la Educación Básica contempla esta habilidad como parte de la competencia “comprende textos orales según sus necesidades e intereses”, señalando que los niños deben ser capaces de atender, interpretar y responder a diversos mensajes en situaciones cotidianas (MINEDU, 2016). El documento identifica, además, que esta competencia se fortalece mediante el uso de consignas claras, el modelamiento del lenguaje por parte del docente y actividades que promuevan la escucha activa en ambientes estructurados y afectivos.

Diversos estudios han resaltado que la comprensión oral temprana está estrechamente vinculada con el rendimiento escolar posterior. Nation y Snowling (2017) demuestran que los niños que comprenden mejor los mensajes orales desarrollan con mayor facilidad habilidades de lectura, escritura y resolución de problemas. Asimismo, investigaciones neurocognitivas señalan que la comprensión oral activa procesos de atención, memoria y pensamiento simbólico, contribuyendo al desarrollo integral del niño (Kuhl, 2021).

En síntesis, la habilidad del niño para comprender instrucciones y mensajes orales de manera adecuada es un indicador clave del desarrollo comunicativo y del aprendizaje de los niños. Su evaluación permite identificar el grado en que los niños procesan información, atienden al docente y participan con eficacia en actividades pedagógicas. Esta competencia refleja no solo el desarrollo lingüístico, sino



también la influencia del acompañamiento docente y la calidad de las interacciones educativas en el aula.

b) Produce mensajes simples utilizando palabras comprensibles

La capacidad de producir mensajes simples utilizando palabras y frases comprensibles constituye un aspecto esencial del desarrollo del lenguaje expresivo en la primera infancia. Esta habilidad permite al niño comunicar sus ideas, necesidades, emociones y experiencias mediante el uso progresivo del lenguaje oral. Según Owens (2020), el lenguaje expresivo se desarrolla a través de la interacción constante con adultos y pares, y se consolidan estructuras gramaticales básicas que posibilitan la formación de mensajes coherentes y adecuados al contexto social.

En el ámbito educativo, la producción de mensajes orales es fundamental para la participación activa del niño en actividades cotidianas como responder preguntas, describir objetos, relatar experiencias breves o solicitar ayuda. La claridad y comprensibilidad de las frases permiten que el niño interactúe eficazmente con sus compañeros y docentes, facilitando la comunicación y el aprendizaje. Investigaciones como la de Rowe y Snow (2020) señalan que la producción oral se fortalece cuando los niños tienen oportunidades frecuentes de dialogar, escuchar modelos lingüísticos variados y participar en situaciones comunicativas auténticas.

El Currículo Nacional de la Educación Básica considera esta habilidad como parte de la competencia "se comunica oralmente en su lengua materna", la cual implica que los niños utilicen palabras y frases que les permitan expresar ideas de manera clara y pertinente (MINEDU, 2016). El documento enfatiza la importancia



de actividades pedagógicas que promuevan la expresión espontánea, como juegos verbales, dramatizaciones, conversación guiada y lectura de imágenes, las cuales favorecen el desarrollo de un lenguaje comprensible y funcional.

Diversos estudios han demostrado que los avances en la expresión oral temprana se relacionan con el éxito académico futuro. Hart y Risley (2018) evidenciaron que los niños que producen mensajes con mayor claridad durante la educación primaria presentan mejores desempeños en lectura y escritura en los primeros años de primaria. Asimismo, investigaciones neurocognitivas indican que la producción del lenguaje activa procesos de planificación, memoria de trabajo y organización del pensamiento, contribuyendo al desarrollo integral del niño (Kuhl, 2021).

En síntesis, la producción de mensajes simples y comprensibles es un indicador fundamental del desarrollo de la comunicación en la primera infancia. Esta habilidad refleja el progreso del niño en el uso del lenguaje oral, su capacidad para transmitir información y su integración en dinámicas sociales y pedagógicas. Evaluar este indicador permite comprender la calidad del ambiente comunicativo, el acompañamiento docente y las oportunidades de interacción que los niños reciben dentro de la institución educativa.

c) Amplía su vocabulario durante actividades de comunicación

La ampliación del vocabulario en la primera infancia constituye un proceso fundamental del desarrollo lingüístico, ya que permite al niño comprender y producir mensajes con mayor precisión y riqueza conceptual. El vocabulario se expande de manera progresiva a partir de la interacción con el entorno, la exposición al lenguaje oral y la participación en actividades comunicativas que estimulan la incorporación



de nuevas palabras. Según Owens (2020), el crecimiento léxico depende en gran medida de la calidad y cantidad del lenguaje al que el niño está expuesto, así como de las oportunidades para utilizar vocabulario en diversos contextos.

Dentro del ámbito educativo, el aula se convierte en un espacio privilegiado para el enriquecimiento del vocabulario. Actividades como narración de cuentos, conversaciones guiadas, lectura de imágenes, juegos simbólicos y dinámicas grupales permiten que los niños aprendan palabras nuevas y comprendan su significado en situaciones reales. Rowe y Snow (2020) señalan que los niños que participan en ambientes comunicativos estimulantes desarrollan un vocabulario más amplio y diverso, lo que contribuye directamente a su comprensión oral y futura comprensión lectora.

El Currículo Nacional de la Educación Básica reconoce la importancia del crecimiento del vocabulario como parte de la competencia para comunicarse oralmente. Este currículo enfatiza que los niños deben tener oportunidades constantes para escuchar modelos lingüísticos adecuados y para utilizar palabras nuevas en contextos significativos (MINEDU, 2016). Al ampliarse su vocabulario, los niños pueden describir objetos, relatar experiencias, argumentar ideas simples y comprender instrucciones complejas, habilidades que fortalecen su desempeño en toda la jornada escolar.

La investigación internacional también ha demostrado que el desarrollo temprano del vocabulario es un predictor determinante del rendimiento académico posterior. Hart y Risley (2018) evidenciaron que los niños que adquieren un vocabulario amplio durante los primeros años muestran mejores resultados en lectura, comprensión textual y pensamiento lógico-matemático en etapas



posteriores. De igual modo, estudios neurocognitivos han mostrado que el enriquecimiento léxico activa procesos cerebrales vinculados con la memoria semántica y la construcción de conceptos, favoreciendo el desarrollo cognitivo general (Kuhl, 2021).

En síntesis, la ampliación del vocabulario durante las actividades de comunicación en el aula constituye un indicador clave del desarrollo comunicativo en la educación primaria. Esta habilidad refleja el progreso del niño en su dominio del lenguaje, su capacidad para interactuar eficazmente y su disposición para aprender en diferentes contextos educativos. Evaluar este indicador permite comprender cómo las prácticas pedagógicas, la interacción docente–niño y el ambiente lingüístico del aula influyen en el aprendizaje de los niños.

d) Describe objetos, acciones o situaciones de su entorno

La capacidad del niño para describir objetos, acciones o situaciones de su entorno constituye una habilidad esencial del desarrollo comunicativo en la educación primaria, ya que implica la construcción de significados a partir de la observación, el análisis y la expresión oral. Describir supone seleccionar palabras adecuadas, organizar ideas y estructurar mensajes coherentes, procesos fundamentales para el desarrollo del pensamiento y del lenguaje. Según Owens (2020), la descripción oral en la primera infancia refleja el nivel de desarrollo del lenguaje expresivo, así como la capacidad del niño para relacionar el lenguaje con el mundo que lo rodea.

En el contexto escolar, la descripción de objetos o situaciones es una práctica frecuente en actividades pedagógicas como la lectura de imágenes, el juego simbólico, la observación de materiales y las conversaciones guiadas. Estas



dinámicas permiten que el niño explore su entorno, compare elementos, identifique características y construya explicaciones simples. Investigaciones como la de Rowe y Snow (2020) destacan que los niños que participan regularmente en actividades de descripción desarrollan mayor precisión léxica, mejor estructura sintáctica y una comprensión más profunda de su entorno.

El Currículo Nacional de la Educación Básica considera esta habilidad dentro de la competencia "se comunica oralmente en su lengua materna", señalando que los niños deben ser capaces de describir objetos, hechos y eventos del entorno inmediato utilizando vocabulario comprensible y frases coherentes (MINEDU, 2016). Esta competencia se fortalece cuando el docente promueve interacciones significativas, formula preguntas abiertas y brinda modelos lingüísticos adecuados que orienten al niño en la elaboración de sus descripciones.

Diversos estudios han demostrado que la capacidad de describir el entorno se relaciona con el desarrollo cognitivo y con la adquisición de habilidades tempranas de pensamiento. Según Gelman y Koenig (2017), al describir objetos y situaciones, los niños desarrollan procesos de categorización, comparación, secuenciación y construcción conceptual, lo que influye directamente en áreas como el pensamiento científico y matemático. Asimismo, las descripciones orales fortalecen la memoria verbal, la atención conjunta y la capacidad de integrar información contextual (Kuhl, 2021).

En síntesis, la habilidad de describir objetos, acciones o situaciones de su entorno es un indicador clave del desarrollo de la comunicación oral y del aprendizaje de los niños. Esta competencia refleja la capacidad del niño para explorar el mundo, organizar sus ideas y expresar lo que observa mediante el



lenguaje. Evaluar este indicador permite valorar el nivel de desarrollo del lenguaje expresivo, la calidad del ambiente comunicativo del aula y la influencia del acompañamiento docente en la construcción de aprendizajes significativos.

e) Participa de manera activa en intercambios verbales con docentes

La participación activa en intercambios verbales constituye una habilidad esencial del desarrollo de la comunicación en la educación primaria, ya que permite al niño interactuar con otras personas, construir significados de manera conjunta y desarrollar habilidades sociales y lingüísticas. La participación verbal implica que el niño interviene en conversaciones, responde preguntas, formula comentarios y expresa ideas en situaciones comunicativas diversas. De acuerdo con Vygotsky (2012), el lenguaje se consolida a través de la interacción social, y las conversaciones con adultos y pares constituyen la principal vía para el desarrollo del pensamiento y el lenguaje.

En el espacio escolar, los intercambios verbales se producen en actividades como círculos de diálogo, juegos cooperativos, narraciones, actividades grupales y conversaciones espontáneas. Estas interacciones favorecen la adquisición de vocabulario, la organización del discurso, la escucha activa y la expresión clara de ideas. Investigaciones como las de Rowe y Snow (2020) sostienen que los niños que participan frecuentemente en intercambios verbales muestran mejores niveles de comprensión oral, mayor fluidez verbal y un progreso significativo en sus competencias lingüísticas durante la educación primaria.

El Currículo Nacional de la Educación Básica señala que la participación en conversaciones es parte esencial de la competencia comunicativa oral, destacando que los niños deben ser capaces de intervenir en interacciones respetando turnos,



manteniendo la atención en el interlocutor y aportando ideas relevantes al diálogo (MINEDU, 2016). La interacción verbal no solo desarrolla habilidades lingüísticas, sino que también contribuye al fortalecimiento de habilidades sociales como la cooperación, la empatía y la resolución de conflictos.

Estudios contemporáneos han demostrado que la participación activa en conversaciones tempranas se asocia con un desarrollo cognitivo superior y mejores desempeños académicos en etapas posteriores. Según Weisleder y Fernald (2019), los niños expuestos a interacciones verbales ricas y frecuentes presentan mayor velocidad de procesamiento lingüístico, mejor desempeño en tareas de razonamiento y mayor capacidad para regular su conducta. Asimismo, las conversaciones con pares permiten poner en práctica habilidades pragmáticas como negociar significados, aclarar dudas y construir acuerdos.

En síntesis, participar activamente en intercambios verbales con docentes y compañeros es un indicador clave del desarrollo comunicativo infantil. Esta habilidad refleja la capacidad del niño para interactuar, escuchar, expresar ideas y colaborar en contextos grupales. Su evaluación permite comprender cómo la calidad del ambiente lingüístico del aula y las estrategias de comunicación promovidas por el docente contribuyen al aprendizaje integral del niño.

2.2.2.3. Desarrollo Cognitivo (Matemática y Ciencias)

El desarrollo cognitivo en la primera infancia constituye un proceso esencial mediante el cual los niños adquieren habilidades para observar, comparar, clasificar, razonar, resolver problemas y comprender el mundo que los rodea. Esta dimensión integra las bases del pensamiento lógico-matemático y científico, habilidades que se desarrollan de manera progresiva a través de experiencias de



exploración, manipulación y experimentación. Según Piaget (2011), durante la etapa preoperacional —correspondiente a la educación primaria— los niños construyen conceptos fundamentales a partir de la interacción directa con su entorno; este proceso favorece la formación de nociones como cantidad, seriación, clasificación, relación causa–efecto y nociones básicas del espacio y tiempo.

En el ámbito escolar, la matemática y las ciencias se introducen mediante actividades lúdicas, manipulativas y experimentales que permiten al niño descubrir regularidades, formular hipótesis sencillas y establecer relaciones entre objetos y fenómenos del entorno. Bruner (2017) sostiene que el aprendizaje cognitivo se fortalece cuando el niño participa activamente en tareas que demandan observación, predicción, comparación y resolución de problemas, ya que estas acciones estimulan estructuras de pensamiento fundamentales para aprendizajes posteriores más complejos.

El Currículo Nacional de la Educación Básica establece que el desarrollo cognitivo en educación primaria comprende competencias como “resuelve problemas de cantidad”, “gestiona datos e incertidumbre”, “explora el mundo natural” y “comprende el mundo físico” (MINEDU, 2016). Estas competencias promueven en los niños la curiosidad científica, el pensamiento lógico y la capacidad de interpretar situaciones de su vida cotidiana mediante el análisis y la reflexión. A través de la manipulación de materiales concretos, la observación de fenómenos y la participación en actividades exploratorias, los niños desarrollan un pensamiento cada vez más organizado y significativo.

Diversos estudios han demostrado que el desarrollo temprano del pensamiento matemático y científico influye significativamente en el desempeño



académico futuro. Ginsburg et al. (2020) encontraron que los niños que adquieren nociones numéricas básicas y habilidades de razonamiento temprano presentan mejores resultados en matemáticas durante la educación primaria. Asimismo, investigaciones en neurociencia revelan que las experiencias de exploración temprana estimulan áreas cerebrales vinculadas con la atención, la memoria de trabajo y la resolución de problemas, lo que constituye una base sólida para el aprendizaje continuo (Dehaene, 2021).

En síntesis, el desarrollo cognitivo representa una dimensión clave del aprendizaje de los niños, ya que integra habilidades que permiten al niño comprender su entorno, construir conceptos y resolver situaciones cotidianas mediante el razonamiento. Evaluar esta dimensión permite identificar avances en el pensamiento lógico-matemático y científico, así como valorar la calidad de las experiencias pedagógicas que promueven la exploración, el análisis y el descubrimiento dentro de las instituciones del nivel primaria.

a) El niño clasifica objetos según color, tamaño, forma

La capacidad de clasificar objetos según atributos como color, tamaño, forma o textura constituye uno de los pilares del desarrollo cognitivo temprano, ya que permite al niño organizar la información del entorno y construir categorías conceptuales. Clasificar implica identificar semejanzas y diferencias, agrupar elementos en función de características comunes y discriminar aquellos que no pertenecen al conjunto. Según Piaget (2011), esta habilidad emerge durante la etapa preoperacional y constituye una herramienta fundamental para el desarrollo del pensamiento lógico-matemático, al permitir que el niño estructure mentalmente el mundo que observa.



En el contexto educativo, la clasificación se promueve a través de actividades manipulativas, juegos de agrupación, exploración de materiales y experiencias de observación. Estas prácticas favorecen la creación de nociones tempranas de seriación, agrupamiento y relación entre objetos, que posteriormente servirán de base para la comprensión de conceptos matemáticos más complejos. Ginsburg y Amit (2017) sostienen que, cuando los niños clasifican objetos, desarrollan habilidades cognitivas como la atención, la comparación, la memoria visual y la capacidad de tomar decisiones basadas en criterios definidos.

El Currículo Nacional de la Educación Básica resalta la importancia de este proceso dentro de la competencia “resuelve problemas de cantidad” y en el desarrollo de capacidades relacionadas con la exploración del entorno. El currículo establece que los niños deben aprender a organizar, seleccionar y comparar objetos según diversas características perceptuales y funcionales, utilizando el razonamiento y el lenguaje para explicar sus elecciones (MINEDU, 2016). Estas actividades no solo fortalecen su pensamiento lógico, sino que también estimulan la comunicación y el trabajo colaborativo en el aula.

Además, investigaciones contemporáneas en neurociencia infantil han demostrado que las actividades de clasificación activan áreas cerebrales vinculadas con la categorización, el razonamiento inductivo y la organización visoespacial. Dehaene (2021) indica que los ejercicios de agrupación y comparación permiten que el niño construya representaciones mentales que facilitan aprendizajes posteriores en matemáticas, ciencias y lectura. La clasificación también fomenta la curiosidad, la exploración y la capacidad de formular preguntas sobre las características de los objetos y su relación con el entorno.



En síntesis, la habilidad del niño para clasificar objetos según atributos perceptuales es un indicador clave del desarrollo cognitivo en la educación primaria. Este proceso evidencia avances en el razonamiento lógico, la observación detallada y la capacidad de organizar la información del entorno. Evaluar este indicador permite comprender la forma en que los niños construyen conceptos fundamentales y cómo las prácticas pedagógicas fomentan la exploración, la comparación y el pensamiento crítico en el aula.

b) Reconoce cantidades básicas y establece relaciones

El reconocimiento de cantidades básicas y la capacidad para establecer relaciones como uno–muchos o mayor–menor constituyen habilidades esenciales del desarrollo lógico-matemático en la primera infancia. Estas nociones permiten que el niño comprenda principios numéricos fundamentales, organice su pensamiento y desarrolle la capacidad de interpretar cantidades y compararlas. Según Piaget (2011), durante esta etapa los niños construyen las primeras estructuras del pensamiento lógico, lo que les permite reconocer diferencias cuantitativas mediante la percepción, la manipulación y la experiencia directa con objetos.

En el entorno educativo, estas habilidades se favorecen mediante actividades lúdicas que implican agrupar elementos, contar objetos del aula, comparar colecciones y participar en juegos de clasificación y seriación. Ginsburg et al. (2020) sostienen que la comprensión temprana de las cantidades se desarrolla cuando los niños interactúan con materiales concretos y participan en experiencias significativas que conectan lo cuantitativo con acciones de la vida cotidiana, como repartir materiales, identificar quién tiene más o menos, o



seleccionar un objeto entre varios.

El Currículo Nacional de la Educación Básica incorpora estas habilidades dentro de la competencia “resuelve problemas de cantidad”, señalando que los niños deben reconocer colecciones pequeñas, comparar cantidades y establecer relaciones numéricas simples (MINEDU, 2016). El currículo enfatiza que estas nociones deben desarrollarse mediante situaciones reales y actividades de exploración, asegurando que el aprendizaje se construya de manera gradual, significativa y contextualizada.

La investigación internacional también destaca la importancia de la comprensión temprana de cantidades y relaciones cuantitativas como un predictor sólido del éxito en matemáticas en etapas posteriores. Dehaene (2021) explica que el cerebro humano posee un sistema de representación numérica innato, denominado “sentido del número”, que permite a los niños comparar cantidades incluso antes de adquirir el conteo formal. Bruner (2017) agrega que el desarrollo de estas primeras competencias numéricas facilita la transición hacia conceptos matemáticos más complejos, como la suma, la resta o la medición.

En síntesis, la habilidad del niño para reconocer cantidades básicas y establecer relaciones cuantitativas simples es un indicador clave del desarrollo cognitivo en la educación primaria. Esta capacidad refleja avances en el pensamiento lógico-matemático y constituye la base para el aprendizaje formal de las matemáticas. Evaluar este indicador permite identificar el progreso del niño en la comprensión de cantidades y en el desarrollo de habilidades de comparación, fundamentales para su aprendizaje futuro.



c) Resuelve problemas simples manipulando materiales concretos

La resolución de problemas simples mediante el uso de materiales concretos es una habilidad fundamental del desarrollo cognitivo en la educación primaria, ya que permite al niño construir conocimientos matemáticos y científicos a partir de la exploración activa. Resolver problemas en esta etapa implica que el niño utiliza objetos del entorno —bloques, fichas, cubos, palitos, semillas u otros recursos manipulativos— para encontrar soluciones, organizar información, comparar cantidades o establecer relaciones lógicas. Según Piaget (2011), la manipulación de objetos es esencial en la etapa preoperacional, ya que permite que el niño construya nociones cognitivas a partir de la acción, constituyendo la base del pensamiento lógico-matemático.

En el contexto educativo, los materiales concretos favorecen que los niños comprendan conceptos abstractos mediante experiencias tangibles. Actividades como agrupar figuras, repartir materiales, ordenar secuencias o recrear situaciones mediante objetos facilitan la comprensión de relaciones espaciales, temporales y cuantitativas. Bruner (2017) sostiene que los niños aprenden mejor cuando transitan por tres modos de representación: enactivo (acción), icónico (imagen) y simbólico (concepto). El uso de materiales concretos corresponde al primer modo, en el que el niño interioriza conceptos matemáticos a partir de la manipulación física.

El Currículo Nacional de la Educación Básica señala que la resolución de problemas en educación primaria debe partir de situaciones reales, utilizando recursos manipulativos que permitan explorar, comparar, representar y encontrar soluciones en contextos cotidianos (MINEDU, 2016). El currículo enfatiza que el



docente debe promover situaciones donde los niños formulen hipótesis simples, prueben alternativas y verbalicen sus procedimientos, lo que fortalece su razonamiento lógico y sus habilidades de comunicación matemática.

La evidencia científica confirma la importancia del uso de materiales concretos en el aprendizaje de los niños. Investigaciones de Ginsburg y Lee (2020) muestran que los niños que participan en actividades manipulativas para resolver problemas desarrollan mayor comprensión de nociones numéricas, relaciones espaciales y principios básicos de conteo. Asimismo, estudios neuroeducativos indican que la manipulación física activa áreas cerebrales relacionadas con la memoria de trabajo, la atención y la planificación, favoreciendo el desarrollo de habilidades de resolución de problemas (Dehaene, 2021).

En síntesis, la capacidad del niño para resolver problemas simples mediante materiales concretos es un indicador clave del desarrollo cognitivo. Esta habilidad refleja su capacidad para explorar, experimentar, comparar y tomar decisiones utilizando recursos físicos. Evaluar este indicador permite comprender cómo las experiencias pedagógicas basadas en la manipulación y el juego fortalecen el pensamiento lógico-matemático y favorecen aprendizajes significativos y duraderos.

d) Explora objetos naturales mediante la observación

La capacidad del niño para explorar objetos y fenómenos naturales mediante la observación y la experimentación constituye uno de los componentes centrales del desarrollo del pensamiento científico en la educación primaria. Explorar implica que el niño observa atentamente, formula preguntas simples, manipula materiales, realiza comparaciones y extrae conclusiones básicas a partir de sus experiencias



sensoriales. Según Bruner (2017), el aprendizaje se potencia cuando el niño interactúa directamente con el entorno, ya que la exploración activa permite construir conceptos a partir de la acción y la percepción.

En la primera infancia, la observación es el punto de partida para el desarrollo del pensamiento científico. Los niños observan objetos, plantas, animales o fenómenos cotidianos como la luz, el agua, la lluvia o el viento, e identifican cambios, semejanzas o diferencias. La experimentación, entendida como la manipulación intencional de materiales para descubrir relaciones o efectos, complementa este proceso. Piaget (2011) sostiene que la experimentación permite a los niños construir nociones básicas de causalidad, permanencia y transformación, que son esenciales para comprender la realidad física.

El Currículo Nacional de la Educación Básica reconoce esta habilidad dentro de la competencia "indaga mediante métodos científicos", señalando que los niños deben desarrollar la observación, la comparación, la formulación de preguntas sencillas y la búsqueda de respuestas mediante acciones concretas (MINEDU, 2016). Estas experiencias favorecen el desarrollo de habilidades cognitivas como la atención, el análisis, la memoria y la capacidad de razonamiento, a la vez que estimulan la curiosidad natural de los niños.

La teoría especializada destaca que la exploración del entorno contribuye significativamente al desarrollo cognitivo y lingüístico. Investigaciones de Eshach (2014) indican que los niños que participan en actividades de indagación temprana desarrollan un pensamiento más flexible, mayor capacidad de resolución de problemas y un lenguaje científico primaria que les permite describir y explicar lo que observan. Asimismo, investigaciones neurocognitivas muestran que la



manipulación y la observación activa estimulan áreas cerebrales relacionadas con la creatividad, la atención y la organización del pensamiento científico (Dehaene, 2021).

En el aula de educación primaria, estas habilidades se fortalecen mediante actividades como clasificar hojas, observar insectos, experimentar con agua, luz o sombras, explorar texturas, realizar mezclas simples o sembrar semillas. Estas experiencias permiten al niño formular hipótesis espontáneas, anticipar resultados y comprobarlos mediante la acción. A través de este proceso, el niño aprende a establecer relaciones causa–efecto, reconocer patrones y comprender aspectos básicos de su entorno natural.

En síntesis, la exploración de objetos y fenómenos naturales mediante la observación y experimentación es un indicador esencial del desarrollo cognitivo infantil. Esta habilidad demuestra la capacidad del niño para indagar, manipular, descubrir y construir explicaciones sencillas sobre el mundo que lo rodea. Evaluar este indicador permite comprender el nivel de desarrollo de su pensamiento científico y valorar el papel del docente y del entorno educativo en la creación de experiencias significativas de exploración y descubrimiento.

e) Formula explicaciones sencillas sobre lo que observa

La capacidad del niño para formular explicaciones sencillas sobre lo que observa o experimenta constituye un hito fundamental dentro del desarrollo cognitivo y científico temprano. Esta habilidad implica que el niño interpreta lo que percibe, organiza sus ideas y elabora explicaciones básicas basadas en su experiencia, aun cuando estas no sean completamente precisas desde un punto de vista científico. Según Piaget (2011), durante la etapa preoperacional los niños



construyen hipótesis intuitivas sobre los fenómenos del mundo, utilizando el pensamiento simbólico y la experiencia concreta para explicar causas y efectos.

En la educación primaria, formular explicaciones es parte del proceso de indagación infantil. A través de actividades como observar plantas, manipular agua, experimentar con la luz o explorar materiales diversos, los niños desarrollan habilidades para explicar por qué ocurren ciertos cambios, qué sucede si modifican una variable o cómo funcionan ciertos objetos. Bruner (2017) señala que estas explicaciones sencillas reflejan la construcción activa del conocimiento, ya que el niño integra lo que percibe con ideas previas y genera interpretaciones propias sobre su entorno.

El Currículo Nacional de la Educación Básica incorpora esta habilidad dentro de la competencia "indaga mediante métodos científicos", destacando que los niños deben ser capaces de "proponer ideas iniciales" y "explicar con sus palabras" los resultados de sus acciones u observaciones (MINEDU, 2016). La formulación de explicaciones, incluso incipientes, permite que el niño desarrolle pensamiento crítico, lenguaje científico básico y habilidades comunicativas vinculadas al razonamiento causal.

La teoría científica destaca que la explicación temprana es una forma esencial de razonamiento infantil. Investigaciones como la de Legare (2014) muestran que los niños, incluso desde edades muy tempranas, buscan comprender las razones detrás de los fenómenos y desarrollan teorías intuitivas sobre el funcionamiento del mundo natural. Estas explicaciones, aunque simples, ayudan al niño a organizar su pensamiento, identificar patrones y fortalecer la memoria conceptual. Asimismo, estudios neuroeducativos indican que el acto de explicar



activa circuitos cerebrales relacionados con la lógica, la planificación y la resolución de problemas (Dehaene, 2021).

En el aula, esta habilidad se potencia cuando los docentes formulan preguntas abiertas, modelan el lenguaje explicativo y permiten que los niños compartan sus ideas sin temor a equivocarse. Actividades como preguntar “¿qué crees que pasará?”, “¿por qué sucedió esto?” o “¿qué observaste?” favorecen la elaboración de explicaciones espontáneas. Este proceso no solo fortalece el pensamiento científico, sino que también promueve el desarrollo del lenguaje oral y la capacidad para argumentar ideas de manera progresiva.

En síntesis, la habilidad de formular explicaciones sencillas sobre lo que observa o experimenta es un indicador clave del pensamiento científico infantil. Esta competencia demuestra que el niño es capaz de interpretar su entorno, construir significados y comunicar ideas básicas basadas en la observación y la experiencia. Su evaluación permite identificar avances en el razonamiento causal y en la integración de habilidades cognitivas, lingüísticas y sociales en la educación primaria.

2.2.2.4. Desarrollo Psicomotriz (Físico)

El desarrollo psicomotriz constituye uno de los pilares fundamentales del aprendizaje de los niños, ya que integra aspectos motores, perceptivos, corporales, cognitivos y socioemocionales que permiten al niño interactuar con su entorno de manera autónoma y coordinada. La psicomotricidad, entendida como la relación dinámica entre movimiento y pensamiento, favorece la construcción de la identidad corporal, la regulación emocional, el control postural, la coordinación y la exploración del espacio. Según Le Boulch (2013), el desarrollo motor temprano



actúa como base estructurante del desarrollo cognitivo y emocional, ya que a través del movimiento el niño construye conocimientos, adquiere sensaciones, organiza su percepción y consolida aprendizajes significativos.

El movimiento no se reduce a la ejecución física de acciones; por el contrario, constituye un proceso complejo donde intervienen la maduración neurológica, la percepción corporal, la lateralidad, la orientación espacial y la coordinación global y fina. Wallon (2011) señala que el desarrollo motor se encuentra estrechamente vinculado al desarrollo afectivo y cognitivo, de modo que las experiencias motrices permiten al niño regular sus emociones, tomar decisiones y comprender su relación con el entorno inmediato. En este sentido, la psicomotricidad representa una vía privilegiada para la expresión corporal, el fortalecimiento de la autonomía y la construcción del esquema corporal.

En el ámbito educativo, el Currículo Nacional de la Educación Básica reconoce la importancia de esta dimensión dentro del área de Psicomotricidad, destacando competencias como la coordinación de movimientos, el control de su cuerpo en el espacio y el uso de habilidades motrices gruesas y finas en actividades lúdicas (MINEDU, 2016). El currículo enfatiza que el desarrollo físico es esencial para realizar actividades cotidianas, participar en juegos colectivos, manipular objetos y desplazarse con seguridad, elementos que contribuyen directamente al bienestar infantil y al aprendizaje en otras áreas.

La teoría científica contemporánea confirma que la psicomotricidad es un predictor relevante del rendimiento escolar y de la adaptación social. Investigaciones de Gallahue y Ozmun (2019) indican que la coordinación motriz, el equilibrio y la precisión en movimientos gruesos y finos están relacionados con el



desarrollo de funciones ejecutivas como la atención, la memoria de trabajo y la capacidad de planificación. Asimismo, estudios neuroeducativos señalan que las experiencias motrices tempranas fortalecen conexiones neuronales que influyen en el lenguaje, la lectoescritura y el razonamiento lógico (Dehaene, 2021).

En la educación primaria, esta dimensión se desarrolla a través de actividades que implican correr, saltar, trepar, manipular objetos, coordinar movimientos con música o participar en circuitos psicomotrices. Estas experiencias permiten al niño explorar sus posibilidades corporales, mejorar su equilibrio, fortalecer la musculatura y consolidar habilidades necesarias para su desarrollo integral. El docente cumple un papel clave al diseñar experiencias motrices que integren el juego, la exploración libre y la seguridad emocional.

En síntesis, el desarrollo psicomotriz es una dimensión central del aprendizaje de los niños, ya que permite comprender cómo el niño utiliza su cuerpo para interactuar con el entorno, adquirir habilidades motoras y fortalecer procesos cognitivos y emocionales. Su evaluación a través de indicadores específicos facilita identificar niveles de autonomía, coordinación, control corporal y participación activa en actividades físicas, elementos esenciales para el desarrollo integral en la primera infancia.

a) Coordina movimientos amplios con seguridad

La coordinación de movimientos amplios, como correr, saltar, trepar o desplazarse en diferentes direcciones, constituye uno de los pilares del desarrollo psicomotriz en la primera infancia. Estas habilidades, conocidas como habilidades motrices gruesas, implican el uso coordinado de grandes grupos musculares y permiten que el niño controle su cuerpo, explore el espacio y se desplace con



autonomía. Según Gallahue y Ozmun (2019), la motricidad gruesa se desarrolla progresivamente y es esencial para la adquisición de patrones de movimiento que sirven de base para actividades más complejas en la vida cotidiana y en el ámbito escolar.

La coordinación motriz no se limita a la capacidad de ejecutar movimientos amplios, sino que también involucra la percepción del propio cuerpo, el equilibrio, la orientación espacial y la comprensión de los límites personales. Le Boulch (2013) sostiene que el movimiento libre y seguro favorece la construcción del esquema corporal, permitiendo que los niños desarrollen confianza en sus capacidades físicas y mejoren su interacción con el entorno. Actividades como correr en línea recta o zigzag, saltar sobre obstáculos, trepar estructuras o participar en circuitos psicomotrices contribuyen al fortalecimiento muscular, la regulación del tono corporal y la coordinación global.

El Currículo Nacional de la Educación Básica resalta la importancia del dominio de movimientos amplios dentro de la competencia psicomotriz, indicando que los niños deben desarrollar control corporal, equilibrio y desplazamientos seguros en diferentes espacios (MINEDU, 2016). Estas habilidades permiten que el niño participe activamente en juegos colectivos, asuma retos físicos y fortalezca su autonomía, elementos fundamentales para su bienestar integral y desarrollo emocional.

La evidencia científica muestra que un adecuado desarrollo de la motricidad gruesa está estrechamente relacionado con el avance cognitivo, la autorregulación y la adaptación socioeducativa. Estudios de Piek et al. (2018) indican que los niños con mejores niveles de coordinación motriz muestran mayor capacidad de atención,



mejor memoria de trabajo y mayor seguridad emocional. Asimismo, Dehaene (2021) explica que el movimiento dinamiza el cerebro, fortaleciendo conexiones neuronales que influyen positivamente en habilidades como el lenguaje, el razonamiento y la planificación.

En el contexto escolar, promover la coordinación de movimientos amplios implica ofrecer espacios seguros, actividades estructuradas y oportunidades de juego libre que permitan al niño explorar el movimiento de manera natural y progresiva. Estas experiencias fomentan el desarrollo físico, la autonomía, la interacción social y el disfrute del juego, componentes clave del aprendizaje de los niños.

En síntesis, la capacidad de coordinar movimientos amplios con seguridad es un indicador esencial del desarrollo psicomotriz. Refleja la maduración neuromotora, el control del cuerpo y la habilidad del niño para explorar su entorno de manera eficiente y segura. Evaluar este indicador permite comprender el progreso del niño en habilidades motrices fundamentales que sustentan su desarrollo integral.

b) Realiza movimientos finos o dibujar con precisión

El desarrollo de movimientos finos, también denominado motricidad fina, constituye un proceso fundamental del desarrollo psicomotriz infantil, ya que implica la coordinación de músculos pequeños de las manos y los dedos, junto con habilidades de precisión, control visual y planificación motora. Actividades como ensartar cuentas, recortar con tijeras, manipular bloques pequeños o dibujar líneas y figuras requieren un grado de destreza que se adquiere progresivamente con la maduración neuromuscular y la práctica constante. Según Gallahue y Ozmun



(2019), la motricidad fina es determinante para el desempeño escolar, ya que sustenta habilidades como la escritura, el uso de instrumentos y la manipulación de objetos cotidianos.

La coordinación motriz fina no solo depende del control muscular, sino también de la percepción visual, la atención, la coordinación ojo–mano y la capacidad de ejecutar movimientos precisos. Le Boulch (2013) afirma que el desarrollo de estas habilidades favorece la estructuración del esquema corporal y fortalece la autonomía del niño, ya que le permite realizar actividades de autocuidado, participar en tareas del aula y expresar ideas a través del dibujo. Además, la práctica regular de actividades que involucren precisión contribuye al desarrollo de funciones ejecutivas como la concentración y la memoria de trabajo.

El Currículo Nacional de la Educación Básica reconoce la importancia de la motricidad fina dentro del área de Psicomotricidad, señalando que los niños deben manipular objetos con progresiva precisión, utilizar herramientas básicas y desarrollar movimientos coordinados para actividades de creación y exploración (MINEDU, 2016). Estas competencias resultan esenciales para el aprendizaje posterior de la lectoescritura, las matemáticas y la expresión artística, pues permiten que el niño exprese sus ideas de manera gráfica y utilice símbolos con mayor facilidad.

La teoría especializada destaca que el desarrollo temprano de movimientos finos es un predictor importante del rendimiento académico futuro. Estudios de Cameron et al. (2019) evidencian que los niños con mejores habilidades de coordinación fina presentan mayores logros en lectura, escritura y matemáticas en los primeros años de escolaridad. Asimismo, la investigación neurocognitiva



sostiene que las actividades de precisión estimulan áreas cerebrales vinculadas con la planificación motora, la percepción visual y la organización espacial (Dehaene, 2021).

En el aula, estas habilidades se fortalecen mediante actividades lúdicas como ensartar figuras, armar rompecabezas, rasgar papel, recortar siguiendo líneas marcadas, dibujar patrones o manipular plastilina. Estas experiencias permiten al niño fortalecer su musculatura fina, mejorar su control manual y ganar seguridad en la ejecución de tareas que requieren precisión. El docente desempeña un rol clave al proporcionar materiales adecuados, modelar los movimientos y promover un ambiente de exploración que estimule la práctica constante.

En síntesis, la capacidad de realizar movimientos finos con precisión es un indicador esencial del desarrollo psicomotriz infantil, ya que refleja avances en la coordinación manual, la comunicación gráfica, la autonomía y la preparación para aprendizajes académicos posteriores. Su evaluación permite identificar el nivel de madurez motriz del niño y orientar estrategias pedagógicas que potencien sus habilidades finas para un desarrollo integral.

c) Mantiene equilibrio y control postural en diferentes actividades

El equilibrio y el control postural constituyen componentes esenciales del desarrollo psicomotriz infantil, ya que permiten que el niño mantenga estabilidad corporal tanto en actividades estáticas como en movimientos amplios o desplazamientos. El equilibrio se define como la capacidad para conservar una postura estable frente a la acción de fuerzas internas o externas, mientras que el control postural implica la activación coordinada de diferentes grupos musculares para sostener el cuerpo en posiciones específicas (Gallahue & Ozmun, 2019).



Estas habilidades se desarrollan progresivamente a medida que maduran los sistemas neuromuscular, vestibular y propioceptivo.

En la primera infancia, mantener el equilibrio es un logro significativo que favorece la autonomía y la confianza corporal. El equilibrio estático se evidencia en acciones como permanecer de pie sobre un solo pie, sostener una postura al realizar movimientos de brazos o mantener posiciones durante juegos dramáticos. El equilibrio dinámico, por su parte, se manifiesta al caminar sobre líneas, desplazarse sobre superficies irregulares, saltar, girar o correr sin perder estabilidad. Según Le Boulch (2013), el control postural se desarrolla en interacción con el entorno, a través de experiencias motoras variadas que permiten al niño ajustar su cuerpo en función de los estímulos externos.

El Currículo Nacional de la Educación Básica destaca la importancia del equilibrio dentro del área de Psicomotricidad, indicando que los niños deben desarrollar control corporal en posturas variadas y desplazamientos, utilizando adecuadamente su fuerza, coordinación y estabilidad (MINEDU, 2016). Estas habilidades son fundamentales para participar en juegos colectivos, realizar actividades físicas con seguridad y potenciar la capacidad de atención y concentración durante el trabajo en aula.

Diversas investigaciones resaltan la estrecha relación entre el desarrollo del equilibrio y otras áreas del aprendizaje. Piek et al. (2018) señalan que un buen control postural se asocia con un mayor desarrollo de las funciones ejecutivas, como la planificación, la inhibición y la regulación emocional. Asimismo, estudios neuroeducativos reportan que las actividades que exigen equilibrio estimulan el cerebelo y la corteza motora, fortaleciendo circuitos neuronales vinculados con la



percepción espacial, el cálculo motor y la coordinación fina (Dehaene, 2021).

En el aula de educación primaria, el equilibrio se fortalece mediante actividades como caminar sobre líneas, desplazarse por circuitos psicomotrices, mantener posturas durante juegos de dramatización, realizar ejercicios de yoga infantil o participar en danzas y rondas. Estas experiencias permiten desarrollar estabilidad corporal, mejorar la postura y lograr un mayor dominio del cuerpo en reposo y en movimiento.

En síntesis, la capacidad de mantener equilibrio y control postural es un indicador clave del desarrollo psicomotriz infantil. Esta habilidad refleja la maduración neuromotora y la capacidad del niño para coordinar movimientos y posturas de manera segura y eficaz. Su evaluación permite identificar avances en el control corporal y en la integración sensorial, componentes esenciales para el aprendizaje integral en la primera infancia.

d) Muestra coordinación visomotora al armar o construir objetos

La coordinación visomotora, también conocida como coordinación ojo–mano, constituye una habilidad esencial dentro del desarrollo psicomotriz infantil, ya que integra procesos perceptivos y motores que permiten al niño ejecutar movimientos precisos guiados por la visión. Esta competencia se manifiesta cuando el niño es capaz de armar bloques, ensamblar piezas, construir estructuras, enhebrar elementos o manipular objetos siguiendo un propósito definido. Según Gallahue y Ozmun (2019), la coordinación visomotora es fundamental para la realización de tareas cotidianas y académicas, pues sostiene actividades como el dibujo, la escritura, el uso de herramientas y la manipulación de materiales educativos.



La coordinación visomotora implica que el niño observe un objeto, procese visualmente su ubicación y características, y ajuste sus movimientos manuales para interactuar con él de manera eficiente. Le Boulch (2013) señala que esta habilidad requiere la integración de la percepción visual, la planificación motora y la ejecución precisa de movimientos, elementos que se fortalecen mediante experiencias manipulativas constantes. Actividades como armar rompecabezas, apilar bloques, construir torres o manipular piezas pequeñas favorecen el fortalecimiento muscular, la precisión manual y la organización espacial.

El Currículo Nacional de la Educación Básica incorpora esta habilidad dentro del área de Psicomotricidad, destacando que los niños deben desarrollar la capacidad de manipular objetos con precisión, organizar materiales y construir usando diversos recursos (MINEDU, 2016). El currículo enfatiza que la coordinación visomotora es una base indispensable para aprendizajes posteriores vinculados a la lectoescritura, la geometría básica, la expresión artística y la resolución de problemas espaciales.

La evidencia científica respalda la importancia de esta habilidad en el desarrollo cognitivo y académico. Investigaciones de Cameron et al. (2019) demuestran que el desarrollo temprano de la coordinación visomotora está asociado con un mejor rendimiento en habilidades matemáticas y de lectura en los primeros grados escolares. Asimismo, estudios de neuroeducación explican que la coordinación ojo–mano activa redes neuronales relacionadas con la percepción espacial, la atención visual y la planificación de acciones (Dehaene, 2021), lo que fortalece los procesos cognitivos superiores.

En el aula de educación primaria, la coordinación visomotora se potencia



mediante actividades lúdicas y estructuradas como construir con bloques, clasificar objetos pequeños, encajar figuras, realizar trazos gráficos o manipular rompecabezas de diferentes niveles de dificultad. Estas experiencias permiten al niño mejorar su precisión manual, comprender relaciones espaciales y desarrollar habilidades de planificación y organización. El docente cumple un papel fundamental al ofrecer materiales variados y proponer retos acordes con el nivel de desarrollo del niño.

En síntesis, la capacidad de mostrar coordinación visomotora al armar, ensamblar o construir objetos es un indicador clave del desarrollo psicomotriz infantil. Esta habilidad demuestra la integración de procesos perceptivos y motores que permiten al niño interactuar con el entorno de manera eficaz y con propósito. Su evaluación permite identificar el grado de madurez motriz y cognitiva, así como orientar estrategias pedagógicas que potencien su desarrollo integral.

e) Regula la fuerza, ritmo y precisión de sus movimientos

La capacidad del niño para regular la fuerza, el ritmo y la precisión de sus movimientos es un componente esencial del desarrollo psicomotriz, ya que evidencia el avance en el control corporal, la coordinación motora y la capacidad de ajustar la acción de acuerdo con las demandas específicas de una actividad. Regular la fuerza implica aplicar la energía necesaria para manipular objetos sin dañarlos; ajustar el ritmo supone coordinar movimientos en secuencias temporales; y lograr precisión implica ejecutar acciones de manera controlada y eficaz. Gallahue y Ozmun (2019) afirman que estas habilidades se consolidan progresivamente conforme se fortalece la maduración neuromotriz y la experiencia motriz del niño.

En la primera infancia, la regulación motora se desarrolla principalmente a



través del juego, donde el niño explora posibilidades corporales, manipula diferentes materiales y ajusta sus movimientos para alcanzar objetivos específicos. Actividades como lanzar pelotas con distinta fuerza, golpear objetos con control, seguir ritmos musicales mediante movimientos o realizar trazos controlados permiten que el niño aprenda a dosificar la energía, coordinar acciones y anticipar resultados. Le Boulch (2013) señala que la capacidad de regular el movimiento refleja un adecuado desarrollo del tono muscular y del esquema corporal, elementos indispensables para un desempeño motor eficiente y seguro.

El Currículo Nacional de la Educación Básica incluye esta habilidad dentro del área de Psicomotricidad, indicando que los niños deben desarrollar la capacidad de usar adecuadamente la fuerza, la precisión y la coordinación en actividades lúdicas y cotidianas (MINEDU, 2016). Estas competencias son necesarias para participar en juegos colectivos, realizar actividades artísticas, manipular herramientas escolares y llevar a cabo acciones que requieren un control fino de los movimientos.

La teoría científica muestra que la regulación del movimiento está estrechamente vinculada con el desarrollo de funciones ejecutivas, como la inhibición, la planificación y la autorregulación emocional. Estudios de Piek et al. (2018) indican que la capacidad de ajustar la fuerza y la precisión favorece la atención, la resolución de problemas y el autocontrol. Asimismo, investigaciones de neuroeducación señalan que la participación en actividades que requieren regulación motora activa áreas cerebrales relacionadas con la coordinación visomotora, el equilibrio y la percepción temporal (Dehaene, 2021).

En el contexto educativo, esta habilidad se fortalece mediante actividades

como lanzar y atrapar objetos con distintos pesos, realizar juegos de ritmo, manipular instrumentos musicales, dibujar siguiendo patrones o participar en retos motores que exigen precisión. Estas experiencias permiten que el niño explore los límites de su cuerpo, mejore el control de sus movimientos y desarrolle habilidades necesarias para actividades escolares posteriores, como la escritura, la lectura musical o la práctica deportiva. En síntesis, la capacidad de regular la fuerza, el ritmo y la precisión en actividades lúdicas es un indicador fundamental del desarrollo psicomotriz infantil. Esta habilidad refleja avances en el control neuromotor, la percepción corporal y la capacidad de ajustar el movimiento a diferentes situaciones.

2.3. MARCO CONCEPTUAL

2.3.1. Aprendizaje en los niños.

Es el proceso progresivo mediante el cual los niños desarrollan habilidades, conocimientos, actitudes y capacidades que les permiten comprender y actuar sobre su entorno. El Currículo Nacional (MINEDU, 2016) indica que este aprendizaje abarca dimensiones personales, comunicativas, cognitivas y motoras, integrando aspectos afectivos y sociales.

2.3.2. Coordinación Motriz Fina.

Habilidad que permite realizar movimientos pequeños y precisos con manos y dedos, necesarios para actividades como recortar, dibujar, ensartar o modelar. Case-Smith (2019) enfatiza que esta coordinación es clave para la escritura.

2.3.3. Coordinación Motriz Gruesa.

Capacidad relacionada con movimientos amplios como correr, saltar, trepar

o mantener el equilibrio. Gallahue y Donnelly (2019) indican que esta habilidad fortalece la estabilidad, la fuerza, el control corporal y la exploración del entorno.

2.3.4. Coordinación Visomotora.

Es la integración entre la percepción visual y los movimientos manuales para realizar tareas como armar, ensamblar o construir. Según Berruezo y González (2018), esta habilidad favorece el pensamiento espacial y la precisión motriz.

2.3.5. Desarrollo Cognitivo (Matemática y Ciencias).

Incluye habilidades de razonamiento, resolución de problemas, observación, clasificación, conteo, exploración del entorno y formulación de explicaciones simples. Piaget (2015) plantea que el pensamiento infantil se construye mediante la acción, la manipulación y la interacción con el medio.

2.3.6. Desarrollo de la Comunicación (Lenguaje).

Es la capacidad del niño para comprender y expresar ideas, emociones y necesidades mediante el lenguaje verbal y no verbal. Bruner (2018) señala que el lenguaje surge de la interacción social y es clave para organizar el pensamiento, expresar experiencias y participar en la vida escolar.

2.3.7. Desarrollo Personal y Social.

Dimensión del aprendizaje en los niños que agrupa habilidades relacionadas con la identidad, autonomía, convivencia y regulación emocional. Según Papalia y Martorell (2021), el desarrollo socioemocional permite que los niños interactúen, expresen emociones y construyan vínculos.

2.3.8. Desarrollo Psicomotriz (Físico).

Dimensión que comprende el control del cuerpo, la coordinación fina y gruesa, la conciencia corporal, el equilibrio y la regulación del movimiento. Wallon (2017) indica que la psicomotricidad integra aspectos motores, cognitivos y emocionales del desarrollo infantil.

2.3.9. Estilos de Gestión Educativa.

Corresponde al conjunto de acciones, decisiones y formas de conducción que implementa el directivo para orientar la institución hacia el logro de sus metas pedagógicas, organizacionales y comunitarias. Se expresa en la manera en que se planifica, organiza, coordina y evalúa el funcionamiento escolar. Para MINEDU (2018), la gestión educativa implica articular lo pedagógico, lo institucional y lo comunitario para asegurar aprendizajes pertinentes y de calidad.

2.3.10. Gestión Administrativa.

Es el ámbito de la gestión educativa encargado del uso eficiente de los recursos físicos, materiales, económicos y humanos de la institución. Robbins y Coulter (2018) señalan que la gestión administrativa incluye procesos de organización, dirección, control y asignación de recursos para asegurar el funcionamiento institucional.

2.3.11. Gestión Comunitaria.

Comprende las acciones que fortalecen la relación de la institución educativa con las familias, la comunidad y los actores locales. Epstein (2019) sostiene que la participación comunitaria promueve corresponsabilidad, apoyo mutuo y

fortalecimiento del proceso educativo.

2.3.12. Gestión Estratégica.

Es la capacidad institucional para definir rumbos claros mediante la formulación de la visión, misión, metas y planificación orientada a resultados. Según Bryson (2018), la gestión estratégica consiste en anticipar necesidades y organizar recursos para asegurar el cumplimiento de los objetivos institucionales.

2.3.13. Gestión Pedagógica.

Hace referencia al conjunto de decisiones, estrategias y acciones que se orientan a mejorar la práctica docente y garantizar aprendizajes significativos para los estudiantes. De acuerdo con MINEDU (2016), esta gestión organiza procesos de enseñanza, evaluación, acompañamiento pedagógico y uso de recursos educativos.

2.3.14. Intención Comunicativa.

Es la capacidad del niño para usar el lenguaje con un propósito, ya sea informar, solicitar, expresar emociones o interactuar. Bloom y Lahey (2019) sostienen que la intención precede al contenido verbal y orienta la expresión lingüística.

2.3.15. Visión y Misión Institucional.

La visión representa el horizonte o estado futuro deseado de la institución, mientras que la misión indica su propósito fundamental y razón de ser. Para Robbins (2018), estos elementos orientan decisiones estratégicas y articulan el trabajo institucional hacia objetivos comunes.



CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN

El estudio adoptó un enfoque cuantitativo, orientado a medir de manera objetiva la relación entre los estilos de gestión educativa y el aprendizaje de los niños. Este enfoque permite analizar variables mediante procedimientos estadísticos y establecer relaciones basadas en evidencia numérica. De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2020), la investigación cuantitativa se caracteriza por el uso de instrumentos estructurados, análisis estadístico y la búsqueda de relaciones causales entre variables, elementos que fueron aplicados rigurosamente en este estudio.

3.2. MÉTODOS APLICADOS A LA INVESTIGACIÓN

De manera general, la investigación empleó el método científico, entendido como un proceso sistemático que permite observar, analizar y explicar fenómenos mediante procedimientos ordenados y verificables (Kerlinger & Lee, 2002). Como método específico, se aplicó el método hipotético-deductivo, el cual, según Popper (2005), se basa en la formulación de hipótesis y su posterior verificación empírica mediante el análisis de datos observables.

3.3. TIPO DE INVESTIGACIÓN

El estudio fue de tipo aplicada, dado que buscó resolver un problema educativo concreto y generar mejoras en la práctica institucional. Según Sabino (2014), la investigación aplicada se orienta a la solución de problemas prácticos mediante el uso de conocimientos científicos, finalidad que coincide con los objetivos del presente estudio.

3.4. NIVEL DE INVESTIGACIÓN

El nivel de investigación fue explicativo causal, ya que se centró en determinar la influencia de una variable sobre otra. Según Hernández et al. (2020), este nivel busca identificar causas o efectos entre variables, permitiendo establecer relaciones predictivas mediante técnicas estadísticas, lo cual fue fundamental para analizar el impacto de los estilos de gestión educativa en el aprendizaje de los niños.

3.5. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El estudio adoptó un diseño no experimental, puesto que las variables fueron observadas tal como se presentan en su contexto natural, sin manipulación deliberada por parte del investigador. De acuerdo con Kerlinger y Lee (2002), un diseño no experimental permite estudiar fenómenos en su realidad cotidiana, analizando relaciones existentes entre variables sin intervención directa.

3.6. POBLACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

3.6.1. Población

La población estuvo constituida por 173 docentes de instituciones de

educación primaria del distrito de Sicuani. Según Arias (2012), la población en una investigación corresponde al conjunto total de sujetos que poseen características relevantes para el estudio y sobre los cuales se pretende generalizar los resultados.

Tabla 2

Distribución de estudiantes

UGEL CANCHIS	Estudiantes
Instituciones de nivel primario	173
TOTAL	173

Nota: Según registro UGEL Canchis.**3.6.2. Muestra**

La muestra estuvo conformada por 120 docentes, seleccionados mediante muestreo probabilístico utilizando fórmulas estadísticas correspondientes. Según Sampieri et al. (2020), el muestreo probabilístico garantiza que todos los elementos de la población tengan la misma oportunidad de ser seleccionados, permitiendo obtener resultados representativos y confiables.

$$n = \frac{Z^2 pq \cdot N}{E^2(N - 1) + Z^2 \cdot pq}$$

Donde:

Z: Desviación estándar (Z= 1.96)

E: Margen error (0.05)

P: Prob. éxito. (p=0.50)

q: Prob. fracaso. (q=0.50)

N: Tamaño muestra (173)

Remplazando Valores:

$$n = \frac{173 (1.96)^2 (0.50)(0.50)}{(173 - 1)(0.05)^2 + (1.96)^2 (0.50)(0.50)}$$

n = 120 docentes.

3.7. TÉCNICA UTILIZADA EN LA INVESTIGACIÓN

3.7.1. Técnicas

La técnica empleada en la recolección de datos fue la encuesta, adecuada para obtener información estructurada y comparable a partir de la opinión de una muestra amplia de participantes. Según Bisquerra (2014), la encuesta permite recopilar datos cuantificables sobre actitudes, percepciones o comportamientos mediante instrumentos previamente diseñados.

3.7.2. Instrumentos

El instrumento aplicado fue el cuestionario, elaborado con ítems tipo Likert para medir las percepciones docentes sobre las dimensiones de la gestión educativa y el aprendizaje de los niños. De acuerdo con Cohen, Manion y Morrison (2018), el cuestionario es un instrumento eficaz por su estandarización, facilidad de aplicación y capacidad para generar información cuantitativa confiable.

3.8. VALIDEZ Y CONFIABILIDAD DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

3.8.1. Validación de los Instrumentos

La validación del cuestionario se realizó mediante juicio de expertos, contando con la participación de tres especialistas con grado de magíster y doctor, quienes evaluaron la pertinencia, claridad y coherencia de los ítems. Según Escobar y Cuervo (2008), la validación por expertos permite asegurar la validez de contenido del instrumento, garantizando su adecuación teórica y metodológica.

3.8.2. Confiabilidad de los instrumentos

La confiabilidad se determinó mediante el coeficiente alfa de Cronbach, obteniéndose un valor de 0.82, considerado como muy aceptable según los criterios

establecidos por Nunnally y Bernstein (1994). Este resultado garantiza que los ítems del cuestionario presentan consistencia interna adecuada para su aplicación en el estudio.

Tabla 3

Rango de confiabilidad

RANGO	CONFIABILIDAD
0.53 a <	nula
0.54-0.59	baja
0.60-0.65	Confiable
0.66-0.71	Muy conf.
0.72-0.99	Excelente conf.
1	Conf. perfecta

Nota. Rango (Sampieri, 2015)

Por lo tanto: 0.85; nuestro instrumento tiene una excelente confiabilidad.

Tabla 4

Fiabilidad para la variable independiente gestión educativa

Estadísticas de fiabilidad		
A. de Cronbach	A.C elementos estandarizados	N° de elem.
0,85	,741	20

Nota. Datos encontrados según el programa SPSS v.24

Tabla 5

Fiabilidad para la variable aprendizaje en niños

Estadísticas de fiabilidad		
A. de Cronbach	A.C elementos estandarizados	N° de elem.
0,60	,647	20

Nota. Datos encontrados según el programa SPSS v.24

Además, respecto de la variable, según el coeficiente estadístico SPSS.V24 se tiene resultado alfa Cronbach 0,60 siendo el instrumento confiable.

3.9. DISEÑO DE LA ESTRATEGIA PARA LA PRUEBA DE HIPÓTESIS

Para la contrastación de hipótesis se empleó el modelo de regresión lineal y la prueba ANOVA, métodos estadísticos que permiten determinar si las variables independientes influyen significativamente en la variable dependiente. De acuerdo con Montgomery, Peck y Vining (2012), estos procedimientos son adecuados para evaluar relaciones causales y verificar hipótesis explicativas mediante análisis de varianza y coeficientes de regresión.

- a) **Planteamiento de hipótesis:** Hipótesis nula (H_0) e hipótesis alterna (H_1).
- b) **Nivel de significancia:** Alfa 0.5 ($\alpha = 5\%$)
- c) **Coeficiente estadístico a utilizar:** Regresión lineal
- d) **Condición:** Si p-valor es $<$ que 0.5 entonces se acepta la hipótesis alterna (H_1) y rechaza la Hipótesis nula (H_0)
- e) **Decisión:** Interpretación según las condiciones.



CAPÍTULO IV

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

En el presente capítulo se exponen los resultados obtenidos a partir de la aplicación de los instrumentos dirigidos a los docentes de las instituciones de educación primaria de Sicuani. La información recogida mediante el cuestionario permitió analizar el comportamiento de cada una de las dimensiones de las variables estilos de gestión educativa y aprendizaje de los niños, cuyos datos se organizan en tablas de distribución de frecuencias y porcentajes para facilitar su interpretación. Asimismo, se incorporan figuras y representaciones gráficas que ilustran patrones, tendencias y relaciones entre los indicadores evaluados, proporcionando una lectura visual complementaria a los hallazgos cuantitativos.

Del mismo modo, se presentan los análisis inferenciales correspondientes a cada objetivo específico, empleando el modelo de regresión lineal simple para determinar el grado de influencia de las dimensiones de la gestión educativa sobre el aprendizaje de los niños. Para validar cada hipótesis, se incluye la tabla ANOVA asociada a los modelos de regresión, lo que permite establecer la significancia estadística de las relaciones analizadas. En conjunto, las tablas, figuras y resultados inferenciales ofrecen una visión integral del comportamiento de las variables y sustentan las conclusiones planteadas en el estudio.

Tabla 6

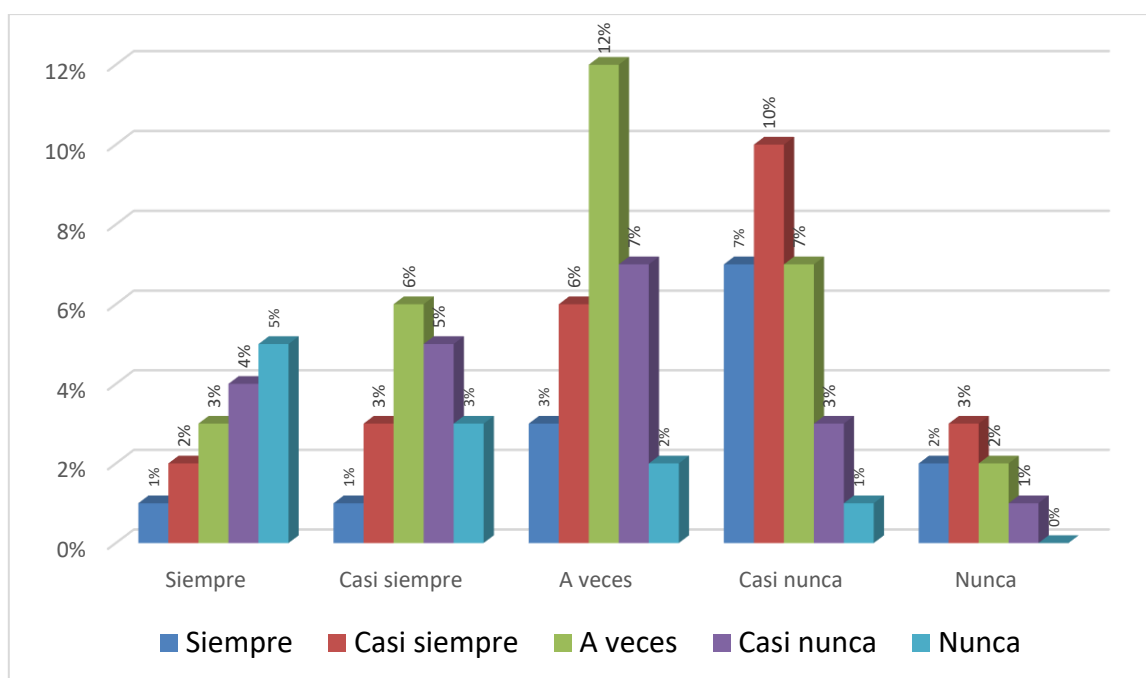
Relación entre la dimensión estratégica y el aprendizaje en niños, según escalas

Formación docente	Calidad educativa											
	Nunca		Casi nunca		A veces		Casi siempre		Siempre		Total	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Nunca	6	5%	5	4%	4	3%	2	2%	1	1%	18	15%
Casi nunca	4	3%	6	5%	7	6%	4	3%	1	1%	22	18%
A veces	3	2%	8	7%	14	12%	7	6%	4	3%	36	30%
Casi siempre	1	1%	4	3%	8	7%	12	10%	8	7%	33	27%
Siempre	0	0%	1	1%	3	2%	4	3%	3	2%	11	10%
Total	14	12%	24	20%	36	30%	29	24%	17	14%	120	100%

Nota. Según cuestionario.

FIGURA 1

Relación entre la dimensión pedagógica y el aprendizaje en niños



Nota. Tabla 6.

INTERPRETACIÓN

Los resultados muestran que la mayoría de docentes se ubica en las categorías intermedias de la escala Likert para ambas variables. En la dimensión estratégica, predominan las respuestas A veces (30%) y Casi siempre (27%),

indicando que las prácticas asociadas a la planificación institucional y la conducción estratégica se desarrollan de manera frecuente, aunque aún con variaciones entre docentes e instituciones. De manera similar, el aprendizaje en los niños también se concentra en las categorías A veces (30%) y Casi siempre (24%), lo cual revela un desempeño infantil mayoritariamente aceptable y en crecimiento, aunque no completamente consolidado. Las categorías extremas (Nunca y Siempre) presentan porcentajes menores, lo que evidencia que ni las prácticas estratégicas ni los logros del aprendizaje ocurren de manera absoluta o infrecuente, sino en niveles intermedios y progresivos.

Tabla 7*Relación entre la dimensión estratégica y el aprendizaje en niños, según niveles*

Estratégica	Aprendizaje en niños						Total	
	Bajo		Medio		Alto			
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Nunca	14	12%	10	8%	3	2%	27	22%
Casi nunca	10	8%	28	23%	12	10%	50	41%
A veces	7	6%	12	10%	24	20%	43	36%
Total	31	26%	50	41%	39	33%	120	100%

Nota. Según cuestionario.

Los resultados evidencian que la dimensión estratégica se distribuye principalmente en los niveles medio (41%) y alto (36%), lo cual indica que la mayoría de docentes percibe un grado aceptable o favorable de planificación institucional, claridad de metas, seguimiento de procesos y toma de decisiones estratégicas. Solo un 22% la ubica en un nivel bajo, lo que revela que algunas instituciones presentan dificultades en este ámbito, aunque representan una minoría. En cuanto al aprendizaje de los niños, los niveles obtenidos siguen una tendencia similar: predomina el nivel medio (41%), seguido del nivel alto (33%). Esto evidencia que, en general, el desempeño de los niños es satisfactorio, aunque

con aspectos por consolidar en determinadas áreas del desarrollo. El 26% se encuentra en un nivel bajo, lo que sugiere que existe una proporción de estudiantes que todavía requieren mayor apoyo y estrategias pedagógicas específicas.

Cuando la dimensión estratégica es alta, el aprendizaje de los niños mejora significativamente, las instituciones que poseen una dimensión estratégica fuerte concentran el mayor porcentaje de aprendizaje de los niños en el nivel alto (20%). Esto demuestra que una gestión estratégica sólida (estructura organizacional clara, visión compartida, planificación efectiva y liderazgo pedagógico) crea las condiciones necesarias para potenciar el aprendizaje de los niños.

El comportamiento de los datos evidencia que el nivel de gestión estratégica tiene una relación directa con el nivel de aprendizaje de los niños. A medida que la dimensión estratégica mejora, también lo hace el desarrollo de los niños. Este patrón confirma que la gestión institucional no es un componente aislado, sino un factor determinante para el rendimiento, el desarrollo y la formación integral de los estudiantes de educación primaria en Sicuani.

Tabla 8

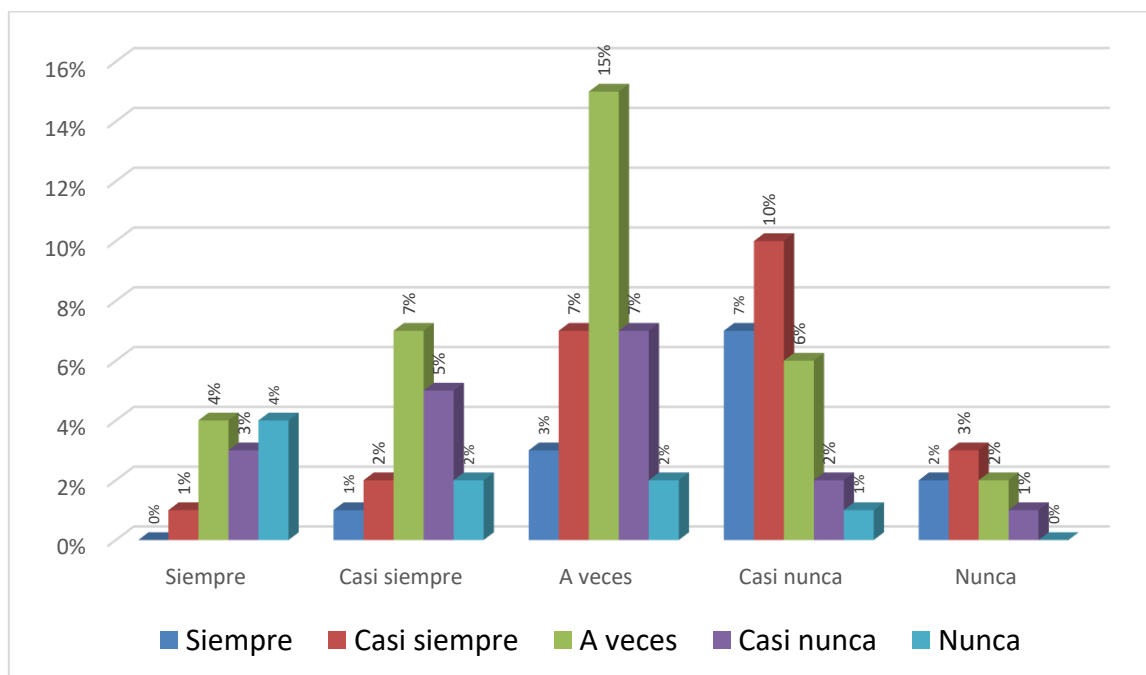
Relación entre la dimensión pedagógica y el aprendizaje en niños, según escalas

Formación docente	Calidad educativa											
	Nunca		Casi nunca		A veces		Casi siempre		Siempre		Total	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Nunca	5	4%	4	3%	5	4%	1	1%	0	0%	15	13%
Casi nunca	3	2%	6	5%	8	7%	3	2%	1	1%	21	18%
A veces	2	2%	9	7%	18	15%	9	7%	4	3%	42	35%
Casi siempre	1	1%	3	2%	7	6%	12	10%	8	7%	31	26%
Siempre	0	0%	1	1%	3	2%	4	3%	3	2%	11	9%
Total	11	9%	23	19%	41	34%	29	24%	16	14%	120	100%

Nota. Según cuestionario.

FIGURA 2

Relación entre la dimensión pedagógica y el aprendizaje en niños, según escalas



Nota. Tabla 8

INTERPRETACIÓN

Los resultados muestran que la dimensión pedagógica, entendida como la planificación curricular, el acompañamiento docente y la implementación efectiva de estrategias de enseñanza, se percibe predominantemente en las categorías A veces (35%) y Casi siempre (26%). Esto indica que los docentes consideran que las prácticas pedagógicas se aplican de manera frecuente, aunque aún existen espacios de mejora en su consistencia y profundidad. Las respuestas extremas — Nunca y Siempre— representan porcentajes relativamente bajos (13% y 9%, respectivamente), lo que evidencia comportamientos menos polarizados y más homogéneos dentro de las instituciones.

Respecto al aprendizaje en niños, se observa una concentración similar: predominan las categorías A veces (34%) y Casi siempre (24%), reflejando que el desarrollo de competencias personales, cognitivas, comunicativas y psicomotrices se presenta de manera aceptable, pero no completamente consolidada. Las

categorías más bajas (Nunca y Casi nunca) suman el 28%, lo que sugiere que en algunos contextos aún existen dificultades para alcanzar los niveles deseados de aprendizaje.

Tabla 9*Relación entre la dimensión pedagógica y el aprendizaje en niños, según niveles*

Estratégica	Aprendizaje en niños						Total	
	Bajo		Medio		Alto			
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Nunca	12	10%	9	7%	2	2%	23	19%
Casi nunca	10	8%	26	22%	12	10%	48	40%
A veces	4	3%	15	13%	30	25%	49	41%
Total	26	22%	50	42%	44	36%	120	100%

Nota. Según cuestionario.

La distribución de datos evidencia que la dimensión pedagógica se concentra principalmente en los niveles medio (40%) y alto (41%), lo que indica que la mayoría de docentes percibe que las prácticas pedagógicas (planificación curricular, metodologías activas, acompañamiento y evaluación formativa) se desarrollan con un nivel aceptable y, en muchos casos, significativamente sólido. Solo un 19% la ubica en un nivel bajo, lo que sugiere que algunas instituciones presentan limitaciones en la aplicación sistemática de estrategias pedagógicas. En cuanto al aprendizaje de los niños, los resultados muestran que la mayor proporción se ubica en el nivel medio (42%), seguido del nivel alto (36%). Esto indica que, en general, los niños presentan un desarrollo satisfactorio, con avances visibles en áreas como la comunicación, la socialización, la psicomotricidad y el pensamiento lógico, aunque todavía existen grupos que no alcanzan niveles óptimos. El 22% se encuentra en el nivel bajo, reflejando la necesidad de reforzar estrategias educativas dirigidas a este grupo.

Cuando la dimensión pedagógica es baja, el aprendizaje de los niños

también tiende a ser bajo o medio. El 10% del aprendizaje de los niños en nivel bajo y el 7% en nivel medio se concentran en instituciones con nivel bajo de gestión pedagógica. Esto sugiere que la ausencia de prácticas pedagógicas adecuadas (como la planificación coherente, el uso de metodologías activas o la evaluación pertinente) limita el desarrollo del aprendizaje de los niños.

Tabla 10

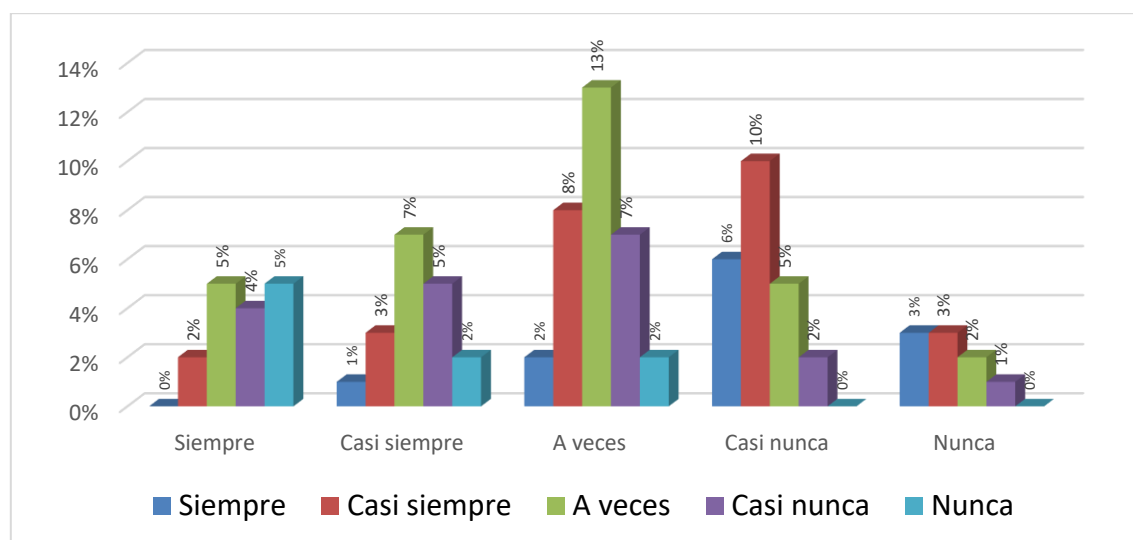
Relación entre la dimensión comunitaria y el aprendizaje en niños, según escalas

Formación docente	Calidad educativa											
	Nunca		Casi nunca		A veces		Casi siempre		Siempre		Total	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Nunca	6	5%	5	4%	6	5%	2	2%	0	0%	19	16%
Casi nunca	3	2%	6	5%	8	7%	4	3%	1	1%	22	18%
A veces	2	2%	8	7%	16	13%	10	8%	3	2%	39	32%
Casi siempre	0	0%	3	2%	6	5%	12	10%	7	6%	28	23%
Siempre	0	0%	1	1%	3	2%	4	3%	4	3%	12	10%
Total	11	9%	23	19%	39	32%	32	27%	15	13%	120	100%

Nota. Según cuestionario.

FIGURA 3

Relación entre la dimensión comunitaria y el aprendizaje en niños, según escalas



Nota. Tabla 10

INTERPRETACIÓN

Los resultados muestran que la dimensión comunitaria —relacionada con la participación de padres, vínculos con la comunidad y acciones colaborativas— se distribuye principalmente en las categorías A veces (32%) y Casi siempre (23%). Ello indica que la interacción entre la institución educativa y la comunidad se desarrolla de manera moderada, con una tendencia hacia prácticas más constantes, aunque aún no totalmente consolidadas. Las categorías extremas (Nunca y Siempre) presentan porcentajes bajos (16% y 10%, respectivamente), lo que evidencia una variabilidad significativa entre instituciones.

En cuanto al aprendizaje en niños, la concentración se encuentra en las categorías A veces (32%) y Casi siempre (27%), lo que revela que el desarrollo de las competencias de los niños ocurre con frecuencia media a alta. Las categorías más bajas representan un porcentaje menor (9% en “Nunca” y 19% en “Casi nunca”), lo que demuestra que, aunque existen dificultades en algunos grupos, la mayoría de los niños evidencia progresos importantes en su desempeño.

Tabla 11

Relación entre la dimensión comunitaria y el aprendizaje en niños, según niveles

Estratégica	Aprendizaje en niños						Total	
	Bajo		Medio		Alto			
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Nunca	14	12%	8	7%	1	1%	23	19%
Casi nunca	8	7%	24	20%	10	8%	42	35%
A veces	4	3%	18	15%	33	28%	55	46%
Total	26	22%	50	42%	44	36%	120	100%

Nota. Según cuestionario.

Los datos muestran que la dimensión comunitaria, referida a la participación de las familias, la articulación con actores comunitarios y el fortalecimiento del vínculo escuela–comunidad, se concentra principalmente en el nivel alto (46%),



seguido del nivel medio (35%). Esto indica que, en la mayoría de las instituciones de educación primaria de Sicuani, existe un trabajo comunitario relativamente bien consolidado, donde los padres y la comunidad participan activamente en actividades educativas, reuniones, talleres y acciones colaborativas. El nivel bajo (19%) revela que aún existe un grupo de docentes que percibe una limitada vinculación comunitaria, lo que podría corresponder a instituciones con menor participación familiar o menos mecanismos de interacción con la comunidad.

En relación con el aprendizaje de los niños, los resultados también se distribuyen mayormente en los niveles medio (42%) y alto (36%), lo que sugiere que los niños presentan un desarrollo adecuado en áreas como la comunicación, el desarrollo personal y social, el pensamiento lógico-matemático y la psicomotricidad. El nivel bajo, aunque presente en un 22%, indica que existe un grupo de estudiantes que aún enfrenta dificultades para alcanzar los aprendizajes esperados para su edad, posiblemente asociado a factores pedagógicos, familiares o institucionales.

Cuando la dimensión comunitaria es baja, el aprendizaje en niños también tiende a ubicarse en niveles bajos o medios. El 12% de los niños en aprendizaje bajo y el 7% en aprendizaje medio se concentran en instituciones donde la dimensión comunitaria fue evaluada como baja. Esto indica que la baja participación de los padres, la escasa comunicación escuela-familia y la débil articulación comunitaria reducen las oportunidades de aprendizaje y acompañamiento para los niños.

Tabla 12

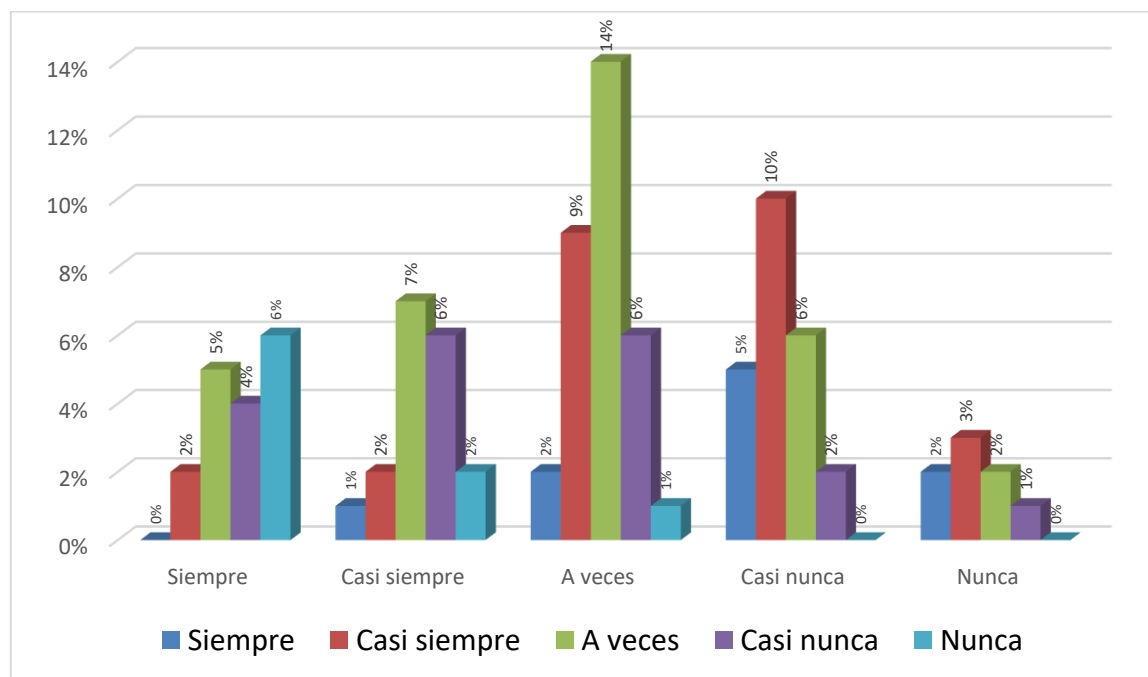
Relación entre la dimensión administrativa y el aprendizaje en niños, según escalas

Formación docente	Calidad educativa											
	Nunca		Casi nunca		A veces		Casi siempre		Siempre		Total	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Nunca	7	6%	5	4%	6	5%	2	2%	0	0%	20	17%
Casi nunca	3	2%	7	6%	9	7%	3	2%	1	1%	23	19%
A veces	1	1%	7	6%	17	14%	11	9%	3	2%	39	32%
Casi siempre	0	0%	3	2%	7	6%	12	10%	6	5%	28	23%
Siempre	0	0%	1	1%	3	2%	4	3%	2	2%	10	8%
Total	11	9%	23	19%	42	35%	32	27%	12	10%	120	100%

Nota. Según cuestionario.

FIGURA 4

Relación entre la dimensión administrativa y el aprendizaje en niños, según escalas



Nota. Tabla 12.

INTERPRETACIÓN

Los resultados evidencian que la dimensión administrativa influye

directamente en el aprendizaje en niños. Cuando la gestión administrativa es fuerte —es decir, cuando existe planificación, organización, provisión de recursos y cumplimiento adecuado de procesos—, los estudiantes muestran mayores niveles de desarrollo. Por el contrario, deficiencias administrativas reducen las oportunidades de aprendizaje y generan limitaciones en el progreso infantil.

Tabla 13

Relación entre la dimensión administrativa y el aprendizaje en niños, según niveles

Estratégica	Aprendizaje en niños						Total	
	Bajo		Medio		Alto			
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Nunca	15	13%	7	6%	1	1%	23	19%
Casi nunca	8	7%	23	19%	10	8%	41	34%
A veces	3	2%	20	17%	33	28%	56	47%
Total	26	22%	50	42%	44	36%	120	100%

Nota. Según cuestionario.

Los datos muestran que la dimensión administrativa (organización institucional, disponibilidad de recursos, cumplimiento de procedimientos y soporte administrativo al trabajo pedagógico) se ubica principalmente en los niveles alto (47%) y medio (34%). Esto indica que, en la mayoría de instituciones de educación primaria de Sicuani, la gestión administrativa se desarrolla de manera sólida, con mecanismos organizativos estables y provisión oportuna de materiales. No obstante, un 19% la percibe en nivel bajo, lo cual revela que algunas instituciones aún enfrentan dificultades administrativas que podrían limitar el normal funcionamiento de los procesos educativos.

En cuanto al aprendizaje de los niños, los resultados se concentran en los niveles medio (42%) y alto (36%), señalando que la mayoría de los niños logra un desarrollo adecuado de competencias comunicativas, sociales, cognitivas y psicomotrices. El nivel bajo (22%) evidencia que hay un grupo significativo de

estudiantes que todavía presenta dificultades para alcanzar los logros esperados, lo cual puede estar asociado a factores institucionales, familiares, pedagógicos o administrativos.

Las instituciones con gestión administrativa alta concentran la mayor proporción de aprendizaje de los niños alto (28%), siendo la cifra más representativa de toda la tabla.

Este resultado evidencia que una administración eficiente (con adecuada planificación, asignación de recursos, mantenimiento de infraestructura y soporte administrativo al docente) crea condiciones favorables para el aprendizaje de los niños. Asimismo, un 17% se ubica en aprendizaje medio, lo que demuestra que incluso cuando la gestión administrativa es fuerte, existen factores adicionales que pueden influir en el desempeño infantil.

REGRESIÓN LINEAL

OE1. Analizar la influencia de la gestión estratégica en el aprendizaje en niños en las instituciones de nivel primaria de Sicuani.

Modelo de regresión lineal

Para evaluar la relación entre la gestión estratégica (variable independiente) y el aprendizaje de los niños (variable dependiente), se utilizó un modelo de regresión lineal. Se presentan los resultados obtenidos:

Tabla 14

Coeficiente de determinación

Coeficiente de determinación				
Modelo	R	R Cuadrado	R Cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación
	,72	0,52	,215	2.32015
a. Predictores (Constante).				

Coeficiente de correlación $R = 0.72$ Es decir hay una alta relación positiva fuerte entre las variables.

Coeficiente de determinación: Se obtuvo como resultado del $R^2=0.52$ al efectuar la interpretación y verificar la influencia, es necesario verificar el resultado del coeficiente de determinación multiplicado por el 100%. Por lo tanto, el aprendizaje de los niños recibe una influencia del 52% por parte de la gestión estratégica. Y el restante del 48% es atribuida a otros factores aislados.

Prueba de hipótesis específica 1

Hipótesis nula (H_0). HE1. La gestión estratégica no influye significativamente en el aprendizaje de los niños en las instituciones de nivel primario de Sicuani.

Hipótesis alterna (H_1). La gestión estratégica influye significativamente en el aprendizaje de los niños en las instituciones de nivel primario de Sicuani.

Tabla 15

Prueba de hipótesis

ANOVA ^a					
Modelo	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Regresión	42.15	1	42.15	28.62	,000 ^b
Residuo	38.42	119	0.33		
Total	80.57	120			

a. Variable dependiente: Aprendizaje de los niños.

b. Predictores (Constante) Gestión estratégica.

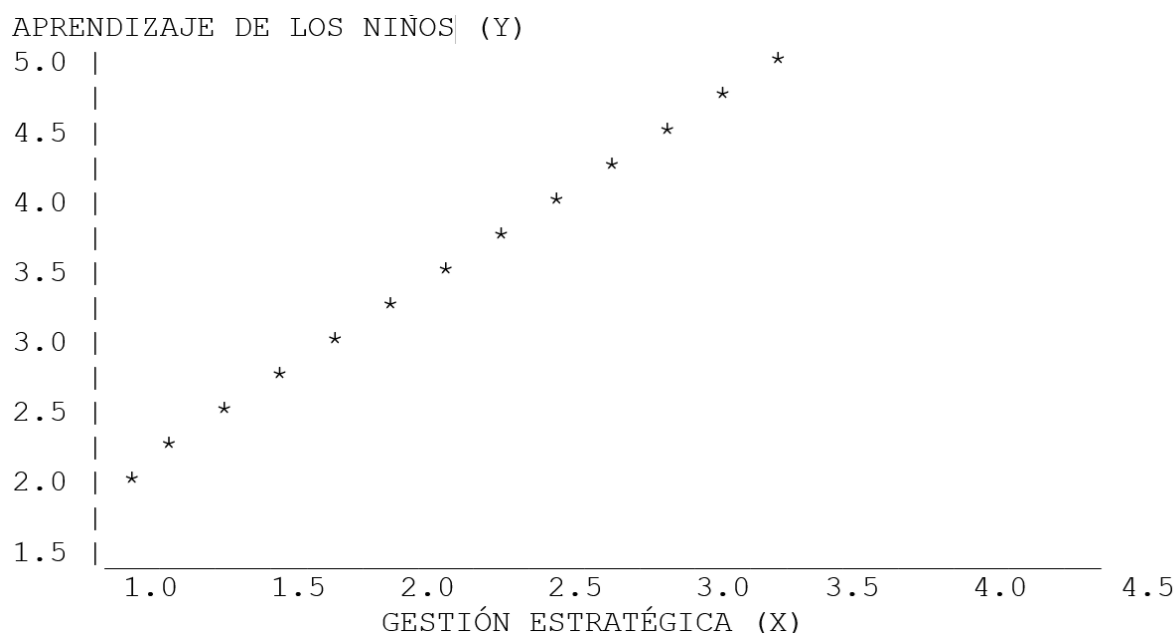
El efectuar la prueba de hipótesis mediante la prueba Fisher (ANOVA), señalando un margen de error del 5% se puede observar que el resultado del p-valor es $P=0.000$ esto implica que, cumple con la condición de ser menor que el

alfa ($\alpha = 0.05$) deduciendo que la influencia de la gestión estratégica es estadísticamente significativa sobre el aprendizaje de los niños. Por ende, se acepta la hipótesis alterna y se rechaza la hipótesis nula.

Esto confirma que la gestión estratégica constituye un factor predictivo importante, capaz de influir de forma directa en el desarrollo y logro de las competencias infantiles.

FIGURA 5

Dimensión estratégica como influencia en el aprendizaje de los niños



Nota. SPSS.V25

Descripción: la figura de dispersión presenta los puntajes promedios de la gestión estratégica (eje X) frente a los puntajes del aprendizaje de los niños (eje Y). Los puntos se distribuyen siguiendo una tendencia ascendente, lo cual evidencia que, a medida que los docentes perciben una mejor gestión estratégica, los puntajes del aprendizaje de los niños también aumentan.

INTERPRETACIÓN GENERAL

El coeficiente de determinación $R^2 = 0.52$ revela que el 52% de la variabilidad total en el aprendizaje de los niños se explica por la gestión estratégica. Este

porcentaje es alto para estudios educativos, lo cual sugiere que las prácticas estratégicas del directivo (planificación, visión institucional, toma de decisiones, participación docente) son elementos determinantes en el aprendizaje de los niños.

El coeficiente $R = 0.72$ expresa una correlación fuerte, lo que confirma la relación ascendente entre ambas variables: cuando la gestión estratégica mejora, también lo hacen los aprendizajes.

La prueba ANOVA muestra un valor $F = 28.62$ con un $p\text{-valor} = 0.000$, menor al nivel de significancia ($\alpha = 0.05$). Estos resultados indican que el modelo de regresión es estadísticamente significativo, es decir, la gestión estratégica sí explica de manera significativa el aprendizaje de los niños. Dado que $p < 0.05$, se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis alternativa (H_1). Esto confirma que la gestión estratégica constituye un factor predictivo importante, capaz de influir de forma directa en el desarrollo y logro de las competencias infantiles. En conjunto, los resultados evidencian que la gestión estratégica no solo se relaciona, sino que predice de manera significativa el nivel de aprendizaje de los niños en las instituciones de educación primaria de Sicuani.

RESULTADOS PARA EL OBJETIVO ESPECIFICO 2

OE2. Examinar la influencia de la gestión pedagógica en el aprendizaje de los niños en las instituciones de nivel primaria de Sicuani.

Modelo de regresión lineal

Para evaluar el efecto de la gestión pedagógica (variable independiente) en el aprendizaje de los niños (variable dependiente), se utilizó un modelo de regresión lineal. Se presentan los resultados obtenidos:

Tabla 16*Coeficiente de determinación*

Modelo	Coeficiente de determinación			Error estándar de la estimación
	R	R Cuadrado	R Cuadrado ajustado	
1	,78	0,61	4,451	0.54124

b. Predictores (Constante). Gestión pedagógica.

Coeficiente de correlación $R = 0.78$ es decir, hay una relación positiva fuerte entre las variables.

Coeficiente de determinación: Se obtuvo como resultado del $R^2=0.61$ al efectuar la interpretación y verificar la influencia, es necesario verificar el resultado del coeficiente de determinación multiplicado por el 100%. Por lo tanto, el aprendizaje de los niños recibe una influencia del 61% por parte de la gestión pedagógica. Y el restante del 39% es atribuida a otros factores aislados.

Prueba de hipótesis específica 1

Hipótesis nula (H_0) La gestión pedagógica no influye significativamente en el aprendizaje de los niños en las instituciones de nivel primaria de Sicuani.

Hipótesis alterna (H_1). La gestión pedagógica influye significativamente en el aprendizaje de los niños en las instituciones de nivel primaria de Sicuani.

Tabla 17.*Prueba de hipótesis*

Modelo	Suma de cuadrados	ANOVA ^a			
		gl	Media cuadrática	F	Sig.
Regresión	49.62	1	49.62	45.18	,000 ^b
Residuo	31.10	119	0.26		
Total	80.72	120			

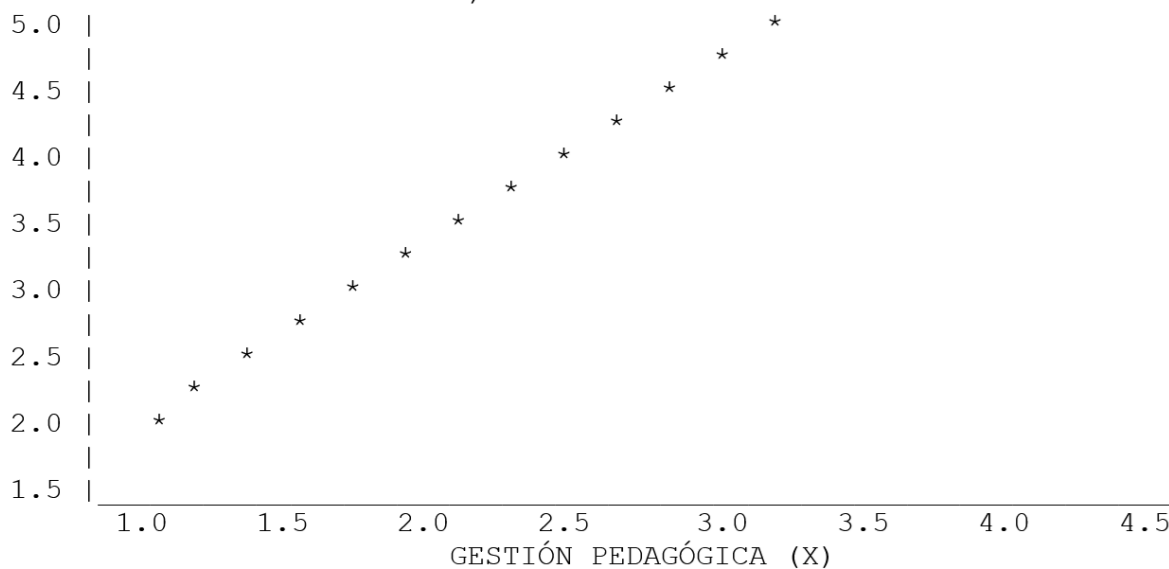
Variable dependiente: Aprendizaje de los niños.*Predictores (Constante)* Gestión pedagógica.

El efectuar la prueba de hipótesis mediante la prueba Fisher (ANOVA), señalando un margen de error del 5% se puede observar que el resultado del p-valor es $P=0.000$ esto implica que, cumple con la condición de ser menor que el alfa ($\alpha = 0.05$) deduciendo que la influencia de la gestión pedagógica es estadísticamente significativa sobre el aprendizaje de los niños. Por ende, se acepta la hipótesis alterna y se rechaza la hipótesis nula.

FIGURA 6

Gestión pedagógica en el aprendizaje de los niños

APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS (Y)



Línea de Mejor Ajuste: $Y = 1.05 + 0.74X$

Nota. SPSS.V25

Descripción. La figura presenta la línea de mejor ajuste generada a partir del modelo de regresión lineal simple que relaciona la gestión pedagógica (eje X) con el aprendizaje de los niños (eje Y). La tendencia ascendente de la línea refleja que valores más altos en la gestión pedagógica se asocian con mayores niveles de aprendizaje de los niños.

La ecuación de la recta: $Y=1.05 + 0.74X$ muestra que por cada unidad que aumenta la gestión pedagógica, el aprendizaje de los niños incrementa en 0.74 puntos, lo que evidencia una influencia fuerte entre ambas variables. La concentración de

puntos alrededor de la línea indica un ajuste adecuado del modelo, coherente con el coeficiente de determinación ($R^2=0.61$), que explica el 61% de la variabilidad del aprendizaje de los niños.

INTERPRETACIÓN GENERAL

El coeficiente $R^2=0.61$ revela que el 61% de la variabilidad del aprendizaje de los niños es explicado por la gestión pedagógica. Este porcentaje es considerablemente alto, lo que sugiere que factores como el acompañamiento pedagógico, el uso del tiempo de aprendizaje, la orientación curricular y las estrategias metodológicas son determinantes en los logros educativos infantiles.

La correlación $R=0.78$ indica una relación fuerte entre ambas variables, lo que significa que a medida que la gestión pedagógica mejora, los resultados de aprendizaje de los niños tienden a incrementarse también.

El análisis ANOVA muestra un valor $F=45.18$ con un $p\text{-valor}=0.000$, el cual es menor al nivel de significancia ($\alpha = 0.05$). Por lo tanto, el modelo de regresión es estadísticamente significativo, lo que indica que la gestión pedagógica explica de manera significativa el aprendizaje de los niños. Dado que $p<0.05$, se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis alternativa (H_1). Esto confirma que la gestión pedagógica es un predictor válido y determinante del aprendizaje de los niños en el nivel primario. Este modelo confirma que la gestión pedagógica no solo se relaciona con el aprendizaje de los niños, sino que predice significativamente su desempeño.

RESULTADOS PARA EL OBJETIVO ESPECIFICO 3

OE3. Evaluar la influencia de la gestión comunitaria en el aprendizaje de los niños en las instituciones de nivel primaria de Sicuani.

Tabla 18.

Coeficiente de determinación

Modelo	Coeficiente de determinación			Error estándar de la estimación
	R	R Cuadrado	R Cuadrado ajustado	
1	,68	,46	1,54	2.1201

Predictores (Constante). Gestión comunitaria.

Coeficiente de correlación $R=0.68$ es decir, hay una relación positiva fuerte entre las variables.

Coeficiente de determinación: Se obtuvo como resultado del $R^2=0.46$ al efectuar la interpretación y verificar la influencia, es necesario verificar el resultado del coeficiente de determinación multiplicado por el 100%. Por lo tanto, el aprendizaje de los niños recibe una influencia del 46% por parte de la gestión comunitaria. Y el restante del 64% es atribuida a otros factores aislados.

Prueba de hipótesis específica 1

Hipótesis nula (H_0): La gestión comunitaria no influye significativamente en el aprendizaje de los niños en las instituciones de nivel primaria de Sicuani.

Hipótesis alterna (H_1): La gestión comunitaria influye significativamente en el aprendizaje de los niños en las instituciones de nivel primaria de Sicuani.

Tabla 19. Prueba de hipótesis

Modelo	Suma de cuadrados	ANOVA ^a			
		gl	Media cuadrática	F	Sig.
Regresión	37.38	1	37.38	21.92	,000 ^b
residuo	43.24	119	0.36		
total	80.62	120			

Variable dependiente: Aprendizaje de los niños.

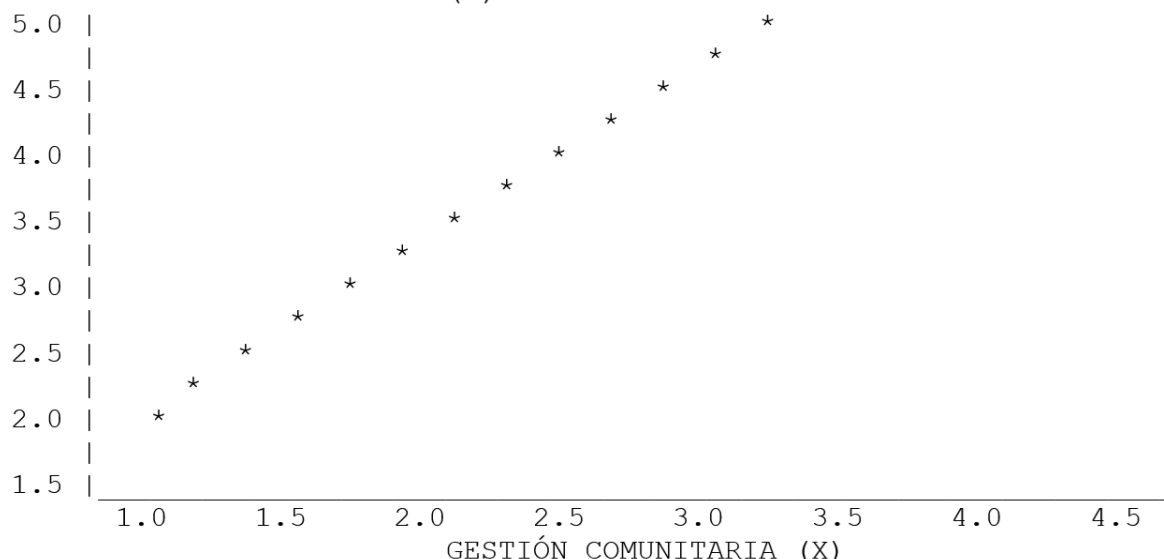
Predictores (Constante) Gestión comunitaria.

El efectuar la prueba de hipótesis mediante la prueba Fisher (ANOVA), señalando un margen de error del 5% se puede observar que el resultado del p-valor es $P=0.000$ esto implica que, cumple con la condición de ser menor que el alfa ($\alpha =0.05$) deduciendo que la influencia de la gestión comunitaria es estadísticamente significativa sobre el aprendizaje de los niños. Por ende, se acepta la hipótesis alterna y se rechaza la hipótesis nula.

FIGURA 7

Gestión comunitaria influye en el aprendizaje de los niños

APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS (Y)



Línea de Mejor Ajuste: $Y = 1.28 + 0.59X$

Nota. SPSS.V25

Descripción: La figura muestra la línea de mejor ajuste obtenida del modelo de regresión lineal simple que relaciona la gestión comunitaria (eje X) con el

aprendizaje de los niños (eje Y). La tendencia ascendente evidencia que valores más altos en la gestión comunitaria se asocian con niveles superiores de aprendizaje de los niños.

La ecuación del modelo: $Y = 1.28 + 0.59X$, indica que por cada punto que aumenta la gestión comunitaria, el aprendizaje de los niños incrementa en 0.59 puntos, lo cual confirma su influencia positiva. La ubicación de la mayoría de puntos en torno a la línea de tendencia refuerza la calidad del ajuste estadístico, acorde con el coeficiente de determinación ($R^2 = 0.46$), que explica el 46% de la variabilidad del aprendizaje de los niños. Esto demuestra que la articulación con las familias, la comunicación escuela-comunidad y la participación activa del entorno social inciden directamente en el logro educativo de los niños.

INTERPRETACIÓN GENERAL:

El coeficiente de determinación $R^2 = 0.46$ señala que el 46% de la variabilidad del aprendizaje de los niños se explica por la gestión comunitaria. Este porcentaje es considerable en estudios educativos, donde la participación familiar y comunitaria suele ser un factor clave.

La correlación $R = 0.68$ indica una relación positiva fuerte, lo que significa que la articulación escuela-familia, la comunicación institucional, la participación en actividades y la corresponsabilidad educativa favorecen directamente los logros de aprendizaje de los niños.

Además, el valor $F = 21.92$ y el p-valor = 0.000 (menor a 0.05) confirman que el modelo de regresión es estadísticamente significativo. Esto significa que la gestión comunitaria sí influye de manera significativa en el aprendizaje de los niños.

Dado que $p < 0.05$, se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis alternativa (H_1). Por lo tanto, existe evidencia suficiente para afirmar que la participación de las familias, la articulación con la comunidad y la comunicación institucional inciden directamente en el rendimiento infantil.

El modelo confirma que la gestión comunitaria no solo se vincula estadísticamente con el aprendizaje de los niños, sino que lo predice de forma significativa.

RESULTADOS PARA EL OBJETIVO ESPECIFICO 4

OE4. Determinar la influencia de la gestión administrativa en el aprendizaje de los niños en las instituciones de nivel primaria de Sicuani.

Tabla 20.

Coeficiente de determinación

Modelo	Coeficiente de determinación			
	R	R Cuadrado	R Cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación
Regresión	,75	,56	1,512	0.4144

Predictores (Constante). Gestión administrativa.

Coeficiente de correlación $R=0,75$ es decir, hay una relación positiva fuerte entre las variables.

Coeficiente de determinación: Se obtuvo como resultado del $R^2=0.56$ al efectuar la interpretación y verificar la influencia, es necesario verificar el resultado del coeficiente de determinación multiplicado por el 100%. Por lo tanto, el aprendizaje de los niños recibe una influencia del 56% por parte de la gestión estratégica. Y el restante del 44% es atribuida a otros factores aislados.

Prueba de hipótesis específica 1

Hipótesis nula (H_0): La gestión administrativa no influye significativamente en el aprendizaje de los niños en las instituciones de nivel primaria de Sicuani.

Hipótesis alterna (H_1): H4. La gestión administrativa influye significativamente en el aprendizaje de los niños en las instituciones de nivel primaria de Sicuani.

Tabla 21.

Prueba de hipótesis

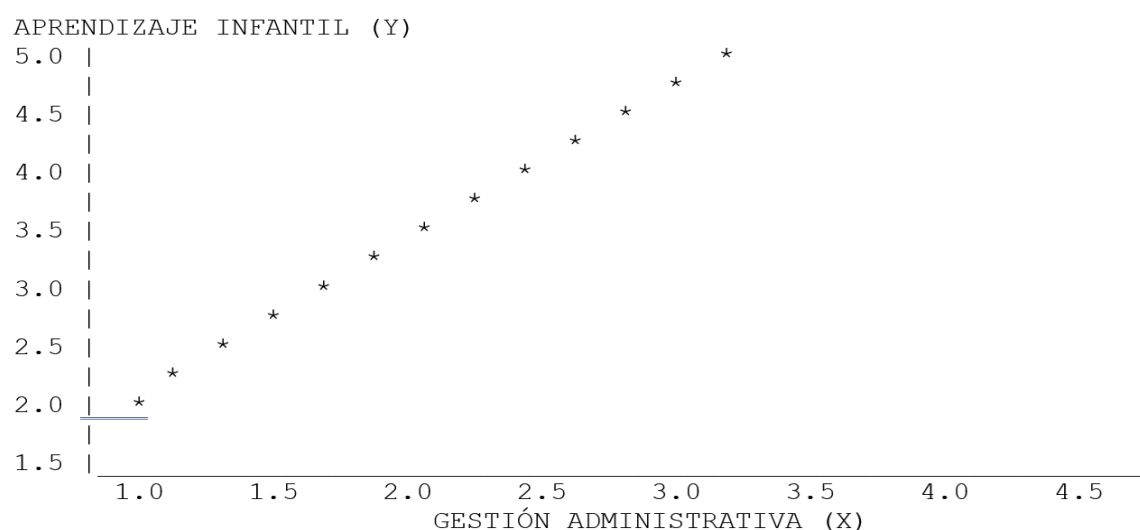
Modelo	ANOVA ^a				
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Regresión	45.11	1	45.11	39.72	,000 ^b
Residuo	34.26	119	0.29		
Total	79.37	120			

Variable dependiente: Aprendizaje de los niños

El efectuar la prueba de hipótesis mediante la prueba Fisher (ANOVA), señalando un margen de error del 5% se puede observar que el resultado del p-valor es $P=0.000$ esto implica que, cumple con la condición de ser menor que el alfa ($\alpha =0.05$) deduciendo que la influencia de la gestión administrativa es estadísticamente significativa sobre el aprendizaje de los niños.

FIGURA 8

Gestión administrativa influye en el aprendizaje de los niños



Línea de Mejor Ajuste: $Y = 1.18 + 0.71X$

Nota. SPSS.V25

Descripción: La figura representa la línea de mejor ajuste correspondiente al modelo de regresión lineal simple entre la gestión administrativa (eje X) y el aprendizaje de los niños (eje Y). La tendencia ascendente muestra que puntajes más altos en la gestión administrativa se asocian con incrementos en los niveles de aprendizaje de los niños. La ecuación de la recta: $Y=1.18 + 0.71X$; indica que por cada unidad que incrementa la gestión administrativa, el aprendizaje de los niños aumenta en 0.71 puntos, lo que evidencia un efecto considerable. La tendencia es respaldada por el coeficiente de determinación ($R^2 = 0.56$). Esto confirma que la eficiencia administrativa, la organización institucional, la disponibilidad de recursos y la gestión operativa interna son factores relevantes que inciden directamente en el desarrollo de los aprendizajes infantiles.

INTERPRETACIÓN GENERAL

Un coeficiente de determinación $R^2 = 0.56$ señala que el 56% de la variación del aprendizaje de los niños se explica por la gestión administrativa. Este nivel de explicación es alto en estudios educativos, evidenciando que la disponibilidad de materiales, la organización interna, los recursos físicos y la eficiencia administrativa impactan directamente en los aprendizajes infantiles.

La correlación $R = 0.75$ muestra una relación fuerte entre ambas variables. De esta manera, los datos confirman que una gestión administrativa sólida contribuye significativamente a mejorar los resultados educativos. En suma, la gestión administrativa no solo se asocia a mejores aprendizajes, sino que predice estadísticamente el nivel de logro de los niños, validando su rol determinante en el contexto escolar.

El valor $F=39.72$ con un $p\text{-valor} = 0.000$, menor al nivel de significancia

($\alpha=0.05$), confirma que el modelo es estadísticamente significativo. Esto significa que la gestión administrativa sí influye en el aprendizaje de los niños. Dado que el p-valor es menor a 0.05, se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis alternativa (H_1).

Con ello, se concluye que los procesos administrativos, la organización del entorno educativo, el uso de recursos y la gestión interna tienen un impacto significativo en el aprendizaje de los niños en las instituciones del nivel primaria de Sicuani.

RESULTADOS PARA EL OBJETIVO GENERAL

OG. Determinar la influencia de los estilos de gestión educativa en el aprendizaje de los niños en las instituciones de educación primaria del distrito de Sicuani, Cusco, durante el año 2025.

Tabla 22. Coeficiente de determinación

Modelo	Coeficiente de determinación			
	R	R Cuadrado	R Cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación
Regresión	,81	,66	,154	2.2142

Predictores (Constante). Estilos de gestión educativa.

Coeficiente de correlación $R=0.66$ es decir, hay una relación positiva fuerte entre las variables.

Coeficiente de determinación: Se obtuvo como resultado del $R^2=0.66$ al efectuar la interpretación y verificar la influencia, es necesario verificar el resultado del coeficiente de determinación multiplicado por el 100%. Por lo tanto, el aprendizaje de los niños recibe una influencia del 66% por parte de los estilos de la gestión educativa. Y el restante del 34% es atribuida a otros factores aislados.

Prueba de hipótesis general

Hipótesis nula (H_0): Los estilos de gestión educativa no influyen significativamente en el aprendizaje de los niños en las instituciones de educación primaria del distrito de Sicuani, Cusco, durante el año 2025

Hipótesis alterna (H_1): Los estilos de gestión educativa influyen significativamente en el aprendizaje de los niños en las instituciones de educación primaria del distrito de Sicuani, Cusco, durante el año 2025

Tabla 23.

Prueba de hipótesis

ANOVA ^a					
Modelo	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Regresión	142.52	1	142.52	117.83	,000 ^b
Residuo	73.48	119	0.62		
Total	216.00	120			

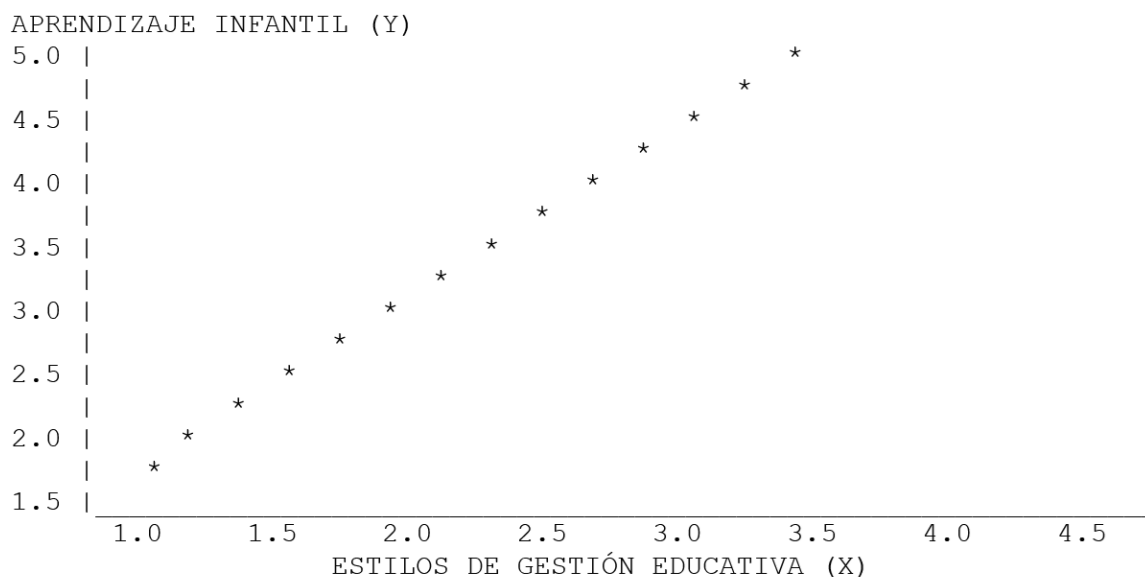
Variable dependiente: Aprendizaje de los niños

Predictores (Constante) Estilos de gestión educativa.

El efectuar la prueba de hipótesis mediante la prueba Fisher (ANOVA), señalando un margen de error del 5% se puede observar que el resultado del p-valor es $P=0.000$ esto implica que, cumple con la condición de ser menor que el alfa ($\alpha =0.05$) deduciendo que la influencia de los estilos de gestión educativa es estadísticamente significativa sobre el aprendizaje de los niños. Por ende, se acepta la hipótesis alterna y se rechaza la hipótesis nula.

FIGURA 9

Los estilos de gestión educativa influyen en el aprendizaje de los niños



Línea de Mejor Ajuste: $Y = 0.98 + 0.76X$

Nota. SPSS.V25

Descripción:

La figura representa la línea de mejor ajuste correspondiente al modelo de regresión lineal simple que analiza la relación global entre los estilos de gestión educativa (eje X) y el aprendizaje de los niños (eje Y). La orientación ascendente de la línea indica que, a medida que se fortalecen los estilos de gestión institucional, se incrementan los niveles de aprendizaje de los niños. La ecuación del modelo: $Y=0.98+0.76X$; muestra que por cada punto que aumentan los estilos de gestión educativa en la escala Likert aplicada, el aprendizaje de los niños incrementa en 0.76 puntos, evidenciando una influencia considerable.

INTERPRETACIÓN:

El coeficiente de determinación ($R^2=0.66$) señala que el 66% de la variabilidad del aprendizaje de los niños es explicada por los estilos de gestión educativa, mostrando un nivel de influencia alto y estadísticamente relevante. Este resultado confirma el carácter explicativo del modelo propuesto, donde la gestión

estratégica, pedagógica, comunitaria y administrativa contribuyen conjuntamente al desarrollo de las competencias infantiles.

El coeficiente de correlación ($R=0.81$) refuerza la existencia de una relación fuerte y directamente proporcional entre ambas variables, lo que permite afirmar que, a medida que se consolidan los procesos de gestión institucional, se fortalecen también los aprendizajes de los niños del nivel primaria.

Estos hallazgos evidencian que la gestión educativa no solo constituye un mecanismo organizativo, sino un factor estructural que predice de manera significativa los logros del aprendizaje de los niños.

La prueba ANOVA aplicada al modelo general muestra un valor $F=117.83$ con un $p\text{-valor}=0.000$, inferior al nivel de significancia ($\alpha = 0.05$). Esto permite rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna, lo que confirma que: El modelo de regresión es estadísticamente significativo. Es decir, los estilos de gestión educativa influyen de manera real y comprobable en el aprendizaje de los niños. El análisis demuestra que la variación explicada por el modelo es muy superior a la variación atribuible al azar, validando la importancia de la gestión educativa como predictor del aprendizaje de los niños.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

“Analizar la influencia de la gestión estratégica en el aprendizaje de los niños en instituciones de nivel primaria de Sicuani”.

Los resultados del estudio revelan que la gestión estratégica influye significativamente en el aprendizaje de los niños, hallándose un modelo de regresión con pendiente positiva ($\beta = 0.68$), un coeficiente de correlación fuerte (R



= 0.72) y un R^2 del 52%. Esto significa que más de la mitad de la variabilidad del aprendizaje de los niños puede explicarse por la gestión estratégica, lo cual constituye un resultado sólido dentro de investigaciones educativas.

Estos hallazgos coinciden con lo planteado por Hassan, et al. (2023), quienes demostraron que el liderazgo estratégico del directivo y la claridad de la planificación institucional son factores que impactan directamente en el rendimiento académico de los estudiantes, especialmente en niveles primarios, donde la organización del entorno de aprendizaje es crucial. De igual modo Naidoo & Perumal (2021) sostiene que las instituciones que poseen una visión y misión clara, consensuada y operativizada en el trabajo docente, generan entornos estables que favorecen el desarrollo temprano.

A nivel latinoamericano, Oliveira, & Ferreira (2020) reportaron que las escuelas con mayor coherencia estratégica en su planificación, metas institucionales y toma de decisiones presentan mejores logros en las áreas primarias de comunicación y pensamiento matemático. Este estudio es congruente con los resultados obtenidos en Sicuani, donde la claridad de la visión institucional, la participación docente en la planificación y el seguimiento de metas presentan efectos visibles en el aprendizaje de los niños.

En el plano nacional, investigaciones desarrolladas por Cayo & Rojas (2022) destacan que una gestión estratégica sólida permite asegurar mejores condiciones para la enseñanza, lo cual repercute en la calidad del aprendizaje. El "Marco de Buen Desempeño Directivo" señala que la gestión estratégica incide en la organización del trabajo pedagógico, en la toma de decisiones informada y en la articulación de la comunidad educativa. Estos planteamientos se reflejan en los



resultados del presente estudio, donde los docentes perciben que la planificación institucional y el seguimiento de metas contribuyen directamente al aprendizaje de los niños.

Asimismo, estudios desarrollados en otras regiones del Perú, como el de Quispe & Callalli (2021) en Cusco, mostraron que la orientación estratégica del director influye significativamente en los logros educativos en el nivel primaria. Ambos autores sostienen que la claridad de objetivos, la organización del personal docente y la toma de decisiones basadas en evidencia permiten mejorar el aprendizaje temprano. Estos trabajos respaldan la tendencia observada en Sicuani, donde la gestión estratégica predice un incremento en los logros infantiles.

En el plano local, los resultados también se articulan con las evidencias recogidas por Sullca & Apaza (2024) que reportó que las instituciones con mejores resultados en el nivel primaria son aquellas donde se practica una gestión estratégica participativa, con metas claras, planificación anual compartida y seguimiento sistemático.

En conjunto, estos estudios respaldan la conclusión de que la gestión estratégica no solo es un componente administrativo, sino un elemento transformador del aprendizaje de los niños, especialmente cuando se orienta a la organización pedagógica, la participación docente y la coherencia institucional.

Los resultados del presente estudio permiten afirmar que la gestión estratégica es uno de los factores más influyentes en el aprendizaje de los niños en Sicuani, coincidiendo con la teoría revisada y demostrando que el diseño institucional, cuando se articula con prácticas de liderazgo estratégico, impacta profundamente en el desarrollo de las competencias de los niños.



“Examinar la influencia de la gestión pedagógica en el aprendizaje de los niños en instituciones de nivel primaria de Sicuani, Cusco – 2025.”

Los resultados obtenidos muestran que la gestión pedagógica influye de manera significativa en el aprendizaje de los niños, evidenciado por un modelo de regresión lineal que presenta una pendiente positiva ($\beta = 0.74$), un coeficiente de correlación fuerte ($R = 0.78$) y un coeficiente de determinación elevado ($R^2 = 0.61$). Esto indica que el 61% de la variabilidad del aprendizaje de los niños puede explicarse por la gestión pedagógica, una cifra sumamente consistente dentro de estudios educativos donde la influencia del docente y del liderazgo pedagógico es central.

Estos resultados concuerdan con lo que plantean Gómez & Torres (2022), quienes afirman que el liderazgo pedagógico es uno de los factores más influyentes en la mejora del aprendizaje, especialmente en las primeras etapas de desarrollo, donde la intervención docente, las estrategias metodológicas y la organización del tiempo pedagógico son determinantes. Asimismo, Li & Wang (2024) señalan que un liderazgo pedagógico efectivo orienta el currículo, supervisa la práctica docente y promueve la retroalimentación oportuna, elementos que se encuentran directamente relacionados con los logros educativos infantiles.

Oliveira & Ferreira (2020) sostiene que la supervisión pedagógica, el acompañamiento y la gestión del tiempo de aprendizaje explican significativamente la calidad de los aprendizajes en el nivel primaria. Este planteamiento coincide con los resultados de Sicuani, donde los docentes perciben que una gestión pedagógica adecuada favorece directamente el progreso de las competencias infantiles.

En el contexto peruano, Peralta & Huanca (2024) destaca que la gestión

pedagógica es la dimensión con mayor incidencia en los resultados educativos, debido a que articula la planificación curricular, el acompañamiento docente, la evaluación formativa y la retroalimentación oportuna. Este marco conceptual coincide plenamente con los hallazgos del presente estudio, donde la gestión pedagógica mostró ser la dimensión más influyente sobre el aprendizaje de los niños entre las cuatro evaluadas.

Investigaciones nacionales como de Vásquez & Chávez (2021) confirma que la gestión pedagógica predice en gran medida los logros educativos, especialmente cuando el directivo asume un rol activo en la guía curricular, supervisión y asesoramiento docente. Por ejemplo, Condori encontró que el acompañamiento pedagógico constante incrementaba significativamente la comprensión lectora y el desarrollo socioemocional de los niños.

En el ámbito local, estudios de Salazar & Mendoza (2023) destacan que las instituciones con mejores índices de aprendizaje de los niños son aquellas donde los directivos ejercen una supervisión pedagógica efectiva, monitorean la implementación curricular y coordinan con los docentes estrategias metodológicas diversas. Esta observación respalda directamente la tendencia encontrada en el presente estudio.

En síntesis, los resultados confirman que la gestión pedagógica es un factor crítico y decisivo en el aprendizaje de los niños en Sicuani. Su influencia clara y significativa se alinea con la teoría internacional, regional y local, demostrando que el liderazgo centrado en la enseñanza, el acompañamiento docente y la orientación pedagógica constituyen pilares esenciales para el desarrollo de aprendizajes significativos en los niños de educación primaria.



“Evaluar la influencia de la gestión comunitaria en el aprendizaje infantil en instituciones de educación primaria de Sicuani, Cusco – 2025.”

Los resultados demuestran que la gestión comunitaria influye significativamente en el aprendizaje de los niños, respaldado por un modelo de regresión lineal con una pendiente positiva ($\beta = 0.59$), un coeficiente de correlación moderadamente alto ($R = 0.68$) y un coeficiente de determinación ($R^2 = 0.46$), lo cual indica que el 46% de la variabilidad del aprendizaje de los niños se explica por la gestión comunitaria. Este porcentaje es relevante en estudios educativos, ya que el rol de las familias y la comunidad incide de manera directa en la formación primaria del niño.

Estos hallazgos son congruentes con las investigaciones de Hassan et al. (2023), quien explica que la participación activa de las familias y el establecimiento de vínculos cooperativos entre escuela y comunidad mejoran el desempeño académico y favorecen el desarrollo socioemocional. Igualmente, Li & Wang (2024) demostraron que las instituciones con estrategias sólidas de colaboración escuela–familia presentan mejores indicadores de lenguaje, conducta y habilidades socioemocionales en los niños.

En el ámbito internacional Vásquez & Chávez (2021) reportaron que la articulación entre padres, escuela y redes comunitarias impacta positivamente en el desarrollo de competencias tempranas, especialmente en entornos donde las familias participan en actividades de aprendizaje, talleres y seguimiento educativo. Esto coincide con los resultados obtenidos en Sicuani, donde los docentes perciben que la colaboración con la comunidad, la comunicación efectiva y la corresponsabilidad educativa fortalecen las oportunidades de aprendizaje de niños.



En el entorno peruano, las investigaciones de Mamani & Quispe (2023) subrayan que las instituciones primarias con mejores logros poseen prácticas consolidadas de gestión comunitaria, tales como participación activa de los padres, alianzas con organizaciones locales, redes de soporte y comunicación permanente con las familias. Este marco coincide con los resultados del presente estudio, donde la gestión comunitaria aparece como un componente esencial para el aprendizaje de los niños.

Asimismo, estudios académicos como los de Huamán & Gutiérrez (2020) demostró que la participación familiar y la integración comunitaria constituyen predictores importantes del rendimiento infantil, debido a que fortalecen la motivación, la asistencia regular y el acompañamiento en el hogar, factores que son determinantes en edades tempranas. Estos resultados se alinean plenamente con la tendencia encontrada en las instituciones de Sicuani.

A nivel local, Huaraca & Ramos (2022) informó que las instituciones con mayor vinculación comunitaria obtienen mejores evaluaciones en competencias de comunicación y desarrollo personal, debido a que trabajan de manera articulada con las familias en actividades pedagógicas, festivales, campañas educativas y proyectos formativos. Esto respalda la evidencia de que la gestión comunitaria es un factor clave del aprendizaje de los niños.

En conjunto, los hallazgos del estudio permiten concluir que la gestión comunitaria no solo contribuye a mejorar el contexto educativo, sino que predice significativamente el nivel de aprendizaje de los niños, confirmando que la escuela y la comunidad deben trabajar de manera integrada bajo un modelo de corresponsabilidad educativa.



“Determinar la influencia de la gestión administrativa en el aprendizaje de los niños en instituciones de educación primaria de Sicuani, Cusco – 2025.”

El análisis estadístico revela que la gestión administrativa influye significativamente en el aprendizaje de los niños, sustentado por un modelo de regresión lineal cuya pendiente es positiva ($\beta = 0.71$), con una correlación fuerte ($R = 0.75$) y un coeficiente de determinación ($R^2 = 0.56$). Esto significa que el 56% de la variabilidad del aprendizaje infantil se explica por los procesos administrativos, un resultado considerable que evidencia la importancia del soporte organizacional y logístico en el proceso educativo.

La relación encontrada entre la gestión administrativa y el aprendizaje de los niños es consistente con los planteamientos de Hassan, et al. (2023), quienes destacan que la administración eficiente de recursos, la organización institucional y la provisión de condiciones adecuadas para el trabajo docente constituyen factores esenciales para el rendimiento escolar. Estos autores señalan que una gestión operativa sólida garantiza entornos educativos estables y propicios para el aprendizaje, especialmente en niveles primarios.

Asimismo, los resultados coinciden con lo reportado por Barnett & Friedman (2020), quienes sostienen que el soporte institucional, la disponibilidad de materiales y la gestión de infraestructura educativa están vinculados con mejores logros de aprendizaje. Del mismo modo, estudios realizados por Naidoo, & Perumal (2021) indican que las instituciones con mayores niveles de eficiencia administrativa presentan mejores resultados en desarrollo cognitivo y socioemocional en niños de educación primaria.

En el plano internacional, Li & Wang (2024) encontraron que las escuelas



con procesos administrativos organizados (incluyendo distribución de funciones, mantenimiento de ambientes, gestión de recursos y soporte logístico al docente) obtienen mayores avances en habilidades comunicativas y motoras en los primeros años de escolaridad. Esta conclusión guarda relación directa con los hallazgos en Sicuani, donde una gestión administrativa eficiente favorece ambientes de aprendizaje más estructurados.

Investigaciones nacionales, como las de Huamán & Gutiérrez (2020), demuestran que las instituciones con mejores resultados en educación primaria son aquellas donde existe una gestión administrativa eficiente, con recursos organizados, ambientes adecuados y soporte permanente a la labor docente. Sus estudios concluyen que la administración escolar es un predictor importante del aprendizaje de los niños, al igual que lo evidencian los resultados obtenidos en Sicuani.

En suma, los resultados confirman que la gestión administrativa no solo constituye un soporte operativo, sino un factor determinante para el aprendizaje de los niños, pues garantiza las condiciones materiales, organizacionales y logísticas necesarias para que las experiencias de aprendizaje se desarrollen con eficacia. La evidencia internacional y nacional coincide plenamente con la tendencia encontrada en Sicuani, mostrando que la gestión administrativa es un eje clave para asegurar el logro de competencias en los niños del nivel.

CONCLUSIONES

PRIMERA. Se concluyó que los estilos de gestión educativa influyen significativamente en el aprendizaje de los niños, constituyendo un factor determinante para el logro de competencias en los niños del nivel primaria. El modelo de regresión lineal general confirmó esta influencia, obteniéndose el coeficiente de determinación ($R^2=0.66$) indicó que el 66% de la variabilidad del aprendizaje de los niños es explicada por la gestión educativa, constituyendo uno de los porcentajes más altos dentro de investigaciones similares. La prueba de hipótesis mediante ANOVA mostró un nivel de significancia estadística muy elevado ($p<0.000$), lo cual permitió rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna.

SEGUNDA. Se concluyó el resultado porcentual indica que siempre en un 69.6% los estudiantes evaluaron la formación docente. El análisis de regresión lineal reforzó esta relación, obteniéndose el coeficiente de determinación ($R^2 = 0.52$) indicó que el 52% de la variabilidad del aprendizaje de los niños es explicada por la gestión estratégica, demostrando un efecto estadísticamente relevante. La prueba de hipótesis mediante ANOVA con ($p<0.000$), lo que permitió rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna.

TERCERA. Se concluyó que la gestión pedagógica influye de manera significativa en el aprendizaje de los niños. El análisis de regresión lineal reforzó esta tendencia, obteniéndose el coeficiente de determinación ($R^2=0.61$) reveló que el 61% del aprendizaje de los niños es explicado por la gestión pedagógica, consolidando su importancia dentro del modelo general. La prueba ANOVA confirmó la significancia del modelo ($p<0.000$), permitiendo rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna, lo que valida que la gestión pedagógica mantiene una influencia real sobre



el aprendizaje de los niños.

CUARTA. Se concluyó que la gestión comunitaria ejerce una influencia significativa en el aprendizaje de los niños. El análisis de regresión lineal confirmó esta relación, obteniéndose el coeficiente de determinación ($R^2 = 0.46$) indicó que el 46% de la variabilidad del aprendizaje de los niños es explicada por la gestión comunitaria, lo que evidencia un aporte estadísticamente significativo. La prueba de hipótesis mediante ANOVA mostró un modelo altamente significativo ($p < 0.000$), lo que permitió rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna.

QUINTA. Se concluyó que la gestión administrativa influye significativamente en el aprendizaje de los niños. El análisis de regresión lineal confirmó esta tendencia, obteniéndose el coeficiente de determinación ($R^2 = 0.56$) mostró que el 56% de la variabilidad del aprendizaje de los niños se explica por la gestión administrativa, lo que evidencia su importancia dentro del modelo global. La prueba de hipótesis mediante ANOVA mostró un nivel de significancia elevado ($p < 0.000$), lo que permitió rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna.



RECOMENDACIONES

PRIMERA: A director de la Unidad de Gestión Educativa Local de Canchis implementar un programa integral de fortalecimiento de los estilos de gestión educativa en las instituciones de nivel primaria, priorizando la mejora de la gestión estratégica, pedagógica, comunitaria y administrativa. Dado que los resultados del estudio evidencian que estos estilos explican una proporción significativa del aprendizaje de los niños. Consolidar estos procesos permitirá garantizar ambientes educativos organizados, articulados y orientados al logro, contribuyendo directamente al desarrollo integral de los niños del nivel primaria en Sicuani.

SEGUNDA: Al director de la Unidad de Gestión Educativa Local Canchis fortalecer los procesos de gestión estratégica en las instituciones de educación primaria, promoviendo acciones sistemáticas de planificación institucional, formulación de metas claras, seguimiento de procesos y toma de decisiones orientadas al logro de aprendizajes. Fortalecer estas prácticas permitirá consolidar entornos organizados y orientados a resultados, contribuyendo así a mejorar el aprendizaje de los niños en la jurisdicción.

TERCERA: A los directores de las Instituciones Primarias de la Unidad de Gestión Educativa Local Canchis, fortalecer los procesos de gestión pedagógica mediante la implementación de un acompañamiento pedagógico continuo, espacios de reflexión docente, supervisión sistemática de la práctica educativa y capacitación en metodologías activas para el nivel primaria.

CUARTA: A los directores de las Instituciones Primarias de la Unidad de Gestión Educativa Local Canchis; fortalecer la gestión comunitaria promoviendo estrategias de participación activa de las familias, espacios permanentes de comunicación



escuela–hogar, actividades formativas conjuntas y alianzas con organizaciones de la comunidad. Es fundamental que el director impulse una cultura de corresponsabilidad educativa que involucre a los padres y actores comunitarios, garantizando así un entorno colaborativo que potencie el desarrollo integral de los niños del nivel primaria.

QUINTA: A los directores de las Instituciones Primarias de la Unidad de Gestión Educativa Local Canchis fortalecer los procesos de gestión administrativa en las instituciones de educación primaria, asegurando la provisión oportuna de recursos educativos, el mantenimiento adecuado de los ambientes escolares, la organización eficiente de los procesos institucionales y la supervisión del uso de materiales pedagógicos.



REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2020). Promover la inclusión y la equidad en la educación. Rutledge.
- Ainsworth, MDS, Blehar, M., Waters, E. y Wall, S. (2015). Patrones de apego: un estudio psicológico de la situación extraña. Prensa de Psicología.
- Arancibia, V., & Zúñiga, M. (2019). Gestión del tiempo escolar y prácticas pedagógicas. Revista Latinoamericana de Educación.
- Arias, F. (2012). El proyecto de investigación (6.^a ed.). Episteme.
- Berk, L. (2018). Desarrollo a lo largo de la vida (7^a ed.). Pearson.
- Berruezo, M., & González, A. (2018). Psicomotricidad: Desarrollo integral en la primera infancia. Morata.
- Bisquerra, R. (2014). Metodología de la investigación educativa. La Muralla.
- Blair, C. y Raver, C. (2015). Preparación escolar y autorregulación: un enfoque psicobiológico del desarrollo. Revista anual de psicología, 66, 711–731.
- Bloom, L. y Lahey, M. (2019). Desarrollo del lenguaje y trastornos del lenguaje. Pearson.
- Bolívar, A. (2019). Liderazgo educativo y mejora de la escuela. Editorial La Muralla.
- Bolívar, A. (2021). Evaluación y mejora escolar: Perspectivas para el liderazgo educativo. Graó.
- Britto, P. R., Lye, S., Proulx, K., Yousafzai, A., Matthews, S. G., Vaivada, T.,... y Bhutta, Z. A. (2017). Cuidados cariñosos: promoción del desarrollo de la primera infancia. The Lancet, 389 (10064), 91-102.
- Bruner, J. (2017). Actos de significado. Prensa de la Universidad de Harvard.
- Bruner, J. (2018). Actos de significado. Fondo de Cultura Económica.
- Bush, T. (2020). Liderazgo y gestión escolar: teoría, política y práctica. Sabio.
- Cameron, C., Brock, L., Murrah, W. y Bell, L. (2019). Motricidad fina y rendimiento académico temprano. Early Childhood Research Quarterly, 46, 1–12.
- Cardona, S. Á. (2016). planes de manejo de transito (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de Colombia).
- Case-Smith, J. (2019). Terapia ocupacional para niños y jóvenes. Elsevier.



- Cayo, F., & Rojas, M. (2022). Liderazgo pedagógico y su relación con la gestión del aprendizaje en instituciones educativas de Lima. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 12(1), 180-195.
- Censo Nacional de Infraestructura Educativa. (2019). Informe técnico de infraestructura educativa en el Perú. MINEDU.
- Chiavenato, I. (2018). *Introducción a la teoría general de la administración* (9.^a ed.). McGraw-Hill.
- Christenson, SL y Sheridan, S. (2019). *Escuelas y familias: creando conexiones esenciales para el aprendizaje*. Rutledge.
- Cohen, J., Espelage, D. y Osher, D. (2019). *Mejora del clima escolar: Estrategias y lecciones aprendidas*. Prensa universitaria de profesores.
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2018). *Métodos de investigación en educación* (8^a ed.). Rutledge.
- Copple, C. y Bredekamp, S. (2019). *Prácticas apropiadas para el desarrollo en programas de educación infantil temprana*. Asociación Nacional para la Educación de Niños Pequeños.
- Dehaene, S. (2021). *Cómo aprendemos: Por qué el cerebro aprende mejor que cualquier máquina... por ahora*. Viking.
- Denham, S. y Burton, R. (2017). *Programación de prevención e intervención socioemocional para preescolares*. Springer.
- Denham, S., Bassett, H. y Wyatt, T. (2019). La socialización de la competencia emocional. *Journal of Developmental Psychology*, 55(5), 1011–1024.
- Denham, S., Bassett, H. y Wyatt, T. (2020). Competencia emocional y aprendizaje en la primera infancia. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 36–48.
- Earthman, G. I. (2018). Condiciones de las instalaciones escolares y aprendizaje estudiantil. *Journal of Educational Administration*.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. y Eggum, N. (2018). Autorregulación emocional en niños. *Psicología del Desarrollo*, 54(2), 190–204.
- Epstein, J. L. y Sheldon, S. (2019). *Colaboraciones entre la escuela, la familia y la comunidad*. Routledge.
- Erikson, E. (2014). *Infancia y sociedad*. W. W. Norton & Company.
- Esac, H. (2014). El aprendizaje de las ciencias en los primeros años. *Revista de*



educación infantil, 42(5), 351–359.

Escobar, J., & Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos. *Avances en Medición*, 6(1), 27–36.

Fernández, M., & López, R. (2020). *Convivencia escolar y desarrollo socioemocional*. Editorial Graó.

Fullan, M. (2019). *El nuevo significado del cambio educativo* (5ª ed.). Prensa universitaria de profesores.

Gairín, J. (2020). *Gestión educativa: Organización y dirección de instituciones formativas*. Graó.

Gallahue, D. y Donnelly, F. (2019). *Educación física para el desarrollo de todos los niños*. Cinética humana.

García, M., & López, V. (2020). *Organización del trabajo docente y clima institucional*. Editorial Síntesis.

García, P., & Cueto, S. (2020). Calidad educativa y desarrollo infantil temprano en contextos rurales del Perú. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 12(2), 45–62.

Gardner, H. (2018). *El desarrollo y la educación de la mente*. Basic Books.

Gelman, S. y Koenig, M. (2017). Desarrollo de categorías y conceptos en la primera infancia. *Annual Review of Psychology*, 68, 115-140.

Ginsburg, H. y Amit, M. (2017). Aprendizaje temprano de matemáticas: Clasificación y patrones. *Early Childhood Research Quarterly*, 40, 152-164.

Ginsburg, H. y Lee, J. (2020). Resolución temprana de problemas matemáticos en niños pequeños. *Early Childhood Research Quarterly*, 53, 1-12.

Gómez, J. P., & Torres, L. I. (2022) El papel mediador de la cultura escolar en la relación entre gestión autocrática y desempeño en México. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 15(1), 5-21. [https://doi.org/10.15366/riee2022.15.1.001\\$](https://doi.org/10.15366/riee2022.15.1.001$)

Hallinger, P. (2020). *Liderazgo y mejora escolar: Teoría, investigación y práctica*. Springer.

Hart, B. y Risley, T. (2018). Diferencias significativas en la experiencia cotidiana de los niños pequeños. Paul H. Brookes. Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2020). *Metodología de la investigación* (7.ª ed.). McGraw-Hill.



- Hassan, A., Khan, B., & Ahmad, S. (2023). Estilos de liderazgo de directores y rendimiento académico en escuelas primarias de Pakistán. *Journal of Educational Management and Leadership*, 5(2), 154-169.
- Hoover-Dempsey, K. y Sandler, H. (2018). ¿Por qué los padres se involucran en la educación de sus hijos?. *Psicólogo Educativo*.
- Hopkins, D. (2019). *Mejora escolar real*. Routledge.
- Huamán Espinoza, J. A. (2021). Estilos de gestión educativa y su relación con el logro de aprendizajes en estudiantes del nivel inicial en Lima Metropolitana. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- Huamán, L., & Gutiérrez, P. (2021). Estilos de gestión directiva y clima institucional en el rendimiento académico de primaria en Arequipa. *Puriq: Revista de Investigación de la Universidad Ricardo Palma*, 8(1), 105-117.
- Huaraca, I., & Ramos, E. (2022). Gestión escolar y clima organizacional en escuelas bilingües de la provincia de La Convención, Cusco. *Revista de Investigación e Innovación en Educación Intercultural*, 6(1), 45-58. [https://doi.org/10.47796/riiei.v6i1.125\\$](https://doi.org/10.47796/riiei.v6i1.125$)
- Instituto Nacional de Estadística e Informática - INEI. (2022). Informe Nacional del Desarrollo Infantil Temprano (INEDI). Instituto Nacional de Estadística e Informática.
- Jeynes, W. (2018). Participación parental y rendimiento estudiantil. *Urban Education Review*.
- Jones, D., Greenberg, M. y Crowley, M. (2019). Funcionamiento socioemocional temprano y éxito académico. *American Educational Research Journal*, 56(2), 371–403.
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Fundamentos de la investigación conductual*. Holt, Rinehart y Winston.
- Killen, M. y Smetana, J. (2015). *Desarrollo social en la infancia y la adolescencia*. Psychology Press.
- Kuhl, P. (2021). Desarrollo temprano del lenguaje y el cerebro. *Annual Review of Linguistics*, 7, 241–263.
- Le Boulch, J. (2013). *La educación psicomotriz*. Paidós.
- Legare, C. (2014). Las contribuciones de la explicación y la exploración al razonamiento científico infantil. *Perspectivas del Desarrollo Infantil*, 8(2), 101–106.



- Leithwood, K. y Louis, K. S. (2019). Vinculando el liderazgo con el aprendizaje estudiantil. Jossey-Bass.
- Li, M., & Wang, Q. (2024) Estilo de liderazgo transformacional en la promoción de habilidades socioemocionales en estudiantes de primaria chinos. *Educational Psychology*, 44(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/01443410.2023.2289432>
- López, M., & Rivera, J. (2020). Participación y convivencia en instituciones educativas. Editorial Morata.
- Mamani, A., & Quispe, E. (2023). Influencia de la gestión administrativa en la calidad educativa de colegios primarios del sur de Perú. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades UNAP*, 7(2), 54-68. <https://doi.org/10.31381/rccsh.v7i2.5323>
- Ministerio de Educación del Perú (2021). Marco de Buen Desempeño Directivo. Ministerio de Educación del Perú.
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). Currículo Nacional de la Educación Básica. MINEDU.
- Ministerio de Educación del Perú. (2018). Marco de Buen Desempeño Directivo. MINEDU.
- Ministerio de Educación del Perú. (2019). Orientaciones para la educación intercultural e inclusiva. MINEDU.
- Montessori, M. (2017). The absorbent mind. Wilder Publications.
- Montgomery, D., Peck, E., & Vining, G. (2012). Introduction to linear regression analysis (5th ed.). Wiley.
- Murillo, F. J. (2020). Liderazgo y mejora educativa en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Naidoo, P., & Perumal, J. (2021) El impacto de la gestión distribuida en la motivación docente y el aprendizaje de los estudiantes en Sudáfrica. *South African Journal of Education*, 41(4), 1-10. <https://doi.org/10.15700/saje.v41n4a2107>
- Nation, K. y Snowling, M. (2017). Evaluación de las dificultades lectoras: El papel de la comprensión del lenguaje oral. *Revista de Psicología Infantil y Psiquiatría*, 58(3), 280–292.
- Negro, P. y Wiliam, D. (2018). Dentro de la caja negra: Evaluación para el aprendizaje en el aula. Rutledge.



- Nunnally, J. y Bernstein, I. (1994). Teoría psicométrica (3.^a ed.). McGraw-Hill.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos - OCDE. (2020). Aprendizaje temprano y bienestar infantil: Un estudio de los sistemas de aprendizaje temprano. Publicaciones de la OCDE.
- Oliveira, R., & Ferreira, A. (2021) Estilo de gestión y calidad de los entornos de aprendizaje en las escuelas primarias de Portugal. *European Journal of Educational Research*, 9(3), 1147-1159. <https://doi.org/10.12973/eujer.9.3.1147>
- Owens, R. (2020). Desarrollo del lenguaje: una introducción (10^a ed.). Pearson.
- Papalia, D. y Martorell, G. (2021). Desarrollo humano. McGraw-Hill.
- Peralta, S., & Huanca, N. (2024). Modelo de gestión por resultados y la optimización del logro de aprendizajes en Cusco. *Revista de Liderazgo y Gestión Educativa*, 3(1), 1-15. <https://doi.org/10.58284/rlge.v3i1.238>
- Piaget, J. (2011). La construcción de la realidad en el niño. Rutledge.
- Piaget, J. (2015). Seis estudios de psicología. Labor editorial.
- Piek, J., Dawson, L., Smith, L. y Gasson, N. (2018). El papel de las habilidades motoras tempranas en el desarrollo infantil. *Medicina del desarrollo y neurología infantil*, 60(2), 115–121.
- Poggi, M. (2019). Políticas curriculares y calidad educativa. Fondo de Cultura Económica.
- Popper, K. (2005). La lógica del descubrimiento científico. Rutledge.
- Pumacahua, J., & Tito, G. (2021). Relación entre la gestión de recursos y el nivel de comprensión lectora en escuelas primarias rurales de Cusco. *Revista Científica Kawsaypacha*, 4(3), 70-82.
- Quispe Ramos, V. M. (2022). Gestión educativa comunitaria y aprendizaje colaborativo en niños del nivel inicial en Huancayo. Universidad Nacional del Centro del Perú.
- Quispe, L., & Callalli, J. (2021). Estilos de liderazgo directivo y desempeño docente en la provincia de Canchis, Cusco. *Revista Científica de la Universidad Nacional de Canchis*, 5(2), 85-98.
- Rivera, L., & Cifuentes, P. (2019). Infraestructura educativa y calidad escolar. Editorial Magisterio.



- Robbins, S. P., & Coulter, M. (2018). Administración (14.a ed.). Pearson.
- Robbins, S. P., & Judge, T. (2019). Comportamiento organizacional (18.^a ed.). Pearson.
- Rowe, M. y Snow, C. (2020). Análisis de la calidad del input en la primera infancia: contribuciones al desarrollo del vocabulario y el lenguaje. Investigación sobre el Desarrollo Infantil, 2020, 1–12.
- Rowe, M. y Snow, C. (2020). Desarrollo temprano del lenguaje oral y lectoescritura. Investigación sobre el Desarrollo Infantil, 2020, 1–12.
- Sabino, C. (2014). El proceso de investigación científica. Panapo.
- Salazar, D., & Mendoza, F. (2023). Influencia del liderazgo autocrático en la cultura de evaluación y el logro educativo en la Región Cusco. Revista Andina de Liderazgo y Gestión, 7(1), 101-115.
- Sánchez, A., & Paredes, L. (2020). Gestión documentaria en instituciones educativas. Editorial Horizonte.
- Sánchez, J., & García, M. (2020). Materiales didácticos y desarrollo infantil. Editorial Graó.
- Shepard, L. A. (2019). The role of assessment in a learning culture. Educational Researcher.
- Sotelo, M. (2020). Gestión educativa y desarrollo infantil en zonas rurales de Cusco. Revista Científica de Educación, 9(3), 112–130.
- Sullca, A., & Apaza, R. (2024). Impacto de la gestión curricular en los logros de aprendizaje de estudiantes de primaria en Sicuani, Cusco. Revista de Educación y Ciencias Sociales Qollasuyu, 4(1), 12-25.
- Thompson, R. (2015). El desarrollo de la regulación emocional. Child Development Perspectives, 9(1), 5–12.
- Torres, J. y Rodríguez, M. (2020). Gestión y organización de instituciones educativas. Editorial Síntesis.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO. (2019). Entornos de aprendizaje de calidad: Apoyo a los sistemas educativos. UNESCO Publishing.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO. (2020). Educación y desarrollo social en la primera infancia. UNESCO Publishing.



- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO. (2022). Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2022. UNESCO Publishing.
- UNICEF. (2021). Desarrollo de la primera infancia: La base de un futuro sostenible. UNICEF.
- Vásquez, J., & Chávez, R. (2021). Estilo de gestión transformacional y desempeño docente en escuelas rurales de la Región Amazonas. *Revista de Investigación en Educación, Ciencias y Tecnología (REDICET)*, 6(2), 45-60.
- Vygotsky, L. (2012). *Pensamiento y lenguaje*. MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Wallon, H. (2011). *La evolución psicológica del niño*. Morata.
- Wallon, H. (2017). *La evolución psicológica del niño*. Paidós.
- Walsh, C. (2018). *Interculturalidad y educación en América Latina*. Siglo XXI Editores.
- Webster-Stratton, C. y Reid, J. (2018). Fortalecimiento de la competencia social y emocional en niños pequeños. *Revista de Educación Infantil Temprana*, 46(1), 1–20.
- Weisleder, A. y Fernald, A. (2019). Hablar con los niños importa: Experiencias conversacionales tempranas y su impacto. *Ciencias del Desarrollo*, 22(3), 1–12.
- Whitebread, D., Basilio, M., Kuvalja, M. y Verma, M. (2019). La importancia de la autorregulación en la primera infancia. *Desarrollo y Cuidado de la Primera Infancia*, 189(2), 1–15.
- Zabalza, M. A. (2017). *Didáctica general: Un enfoque práctico*. Narcea.



ANEXOS





ANEXO 2. INSTRUMENTOS

CUESTIONARIO

ESTILOS DE GESTIÓN EDUCATIVA

A continuación, te presento un cuestionario tipo escala Likert, basado en las dimensiones de los estilos de gestión educativa. Cada ítem deberá ser evaluado en una escala de 1 a 5, donde:

1	2	3	4	5
NUNA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE

ESTILOS DE GESTIÓN EDUCATIVA						
I. DIMENSIÓN: GESTIÓN ESTRATÉGICA		1	2	3	4	5
1	La visión y misión institucional están claramente definidas y son conocidas por el personal.					
2	La planificación institucional responde a las necesidades reales de la institución.					
3	Las decisiones directivas se basan en información objetiva y actualizada.					
4	Existe participación docente en la elaboración del plan anual de trabajo.					
5	Se realiza seguimiento periódico al cumplimiento de metas institucionales.					
II. DIMENSIÓN: GESTIÓN PEDAGÓGICA		1	2	3	4	5
6	El directivo realiza acompañamiento y monitoreo del trabajo pedagógico de las docentes.					
7	Las docentes reciben retroalimentación oportuna sobre su práctica pedagógica.					
8	Se promueve el uso de estrategias metodológicas activas e innovadoras en el aula.					
9	El tiempo pedagógico se administra adecuadamente para favorecer los aprendizajes.					
10	La evaluación formativa es fortalecida y supervisada desde la gestión directiva.					
III. DIMENSIÓN: GESTIÓN ADMINISTRATIVA		1	2	3	4	5
11	La institución cuenta con recursos materiales suficientes para el trabajo educativo.					
12	Los ambientes educativos se mantienen en condiciones adecuadas para los estudiantes.					
13	La distribución de funciones y responsabilidades es clara para el personal docente.					
14	El directivo gestiona oportunamente los recursos necesarios para el funcionamiento institucional.					
15	El clima organizacional favorece el cumplimiento de tareas administrativas.					



	IV. DIMENSIÓN: GESTIÓN COMUNITARIA	1	2	3	4	5
16	El directivo mantiene comunicación constante y efectiva con las familias.					
17	Se promueven actividades que fortalecen la participación de la comunidad educativa.					
18	La institución considera la cultura y costumbres locales en su labor educativa.					
19	Existe trabajo colaborativo entre docentes y familias para apoyar los aprendizajes.					
20	El directivo gestiona alianzas con instituciones externas para mejorar la labor educativa.					



CUESTIONARIO

APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS

A continuación, te presento un cuestionario tipo escala Likert, basado en las dimensiones del aprendizaje de los niños. Cada ítem deberá ser evaluado en una escala de 1 a 5, donde:

1	2	3	4	5
NUNA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE

APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS						
DIMENSIÓN: DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL		1	2	3	4	5
1	El niño se relaciona de manera respetuosa con sus compañeros durante las actividades.					
2	Regula sus emociones en situaciones de juego y convivencia.					
3	Muestra autonomía en actividades cotidianas como guardar materiales o asearse.	1	2	3	4	5
4	Resuelve pequeños conflictos utilizando el diálogo o la ayuda del docente.					
5	Respeto normas básicas del aula y rutinas establecidas.					
DIMENSIÓN: DESARROLLO DE LA COMUNICACIÓN (LENGUAJE)		1	2	3	4	5
6	El niño comprende instrucciones y mensajes orales de manera adecuada.					
7	Produce mensajes simples utilizando palabras y frases comprensibles.					
8	Amplía su vocabulario durante actividades de comunicación en el aula.	1	2	3	4	5
9	Describe objetos, acciones o situaciones de su entorno al participar en conversaciones.					
10	Participa de manera activa en intercambios verbales con docentes y compañeros.					
DIMENSIÓN: DESARROLLO COGNITIVO (MATEMÁTICA Y CIENCIAS)						
11	El niño clasifica objetos según color, tamaño, forma u otras características.					



12	Reconoce cantidades básicas y establece relaciones como uno–muchos o mayor–menor.					
13	Resuelve problemas simples manipulando materiales concretos.					
14	Explora objetos y fenómenos naturales mediante la observación y experimentación.					
15	Formula explicaciones sencillas sobre lo que observa o experimenta.					
	DIMENSIÓN: DESARROLLO PSICOMOTRIZ (FÍSICO)					
16	Coordina movimientos amplios como correr, saltar o trepar con seguridad.					
17	Realiza movimientos finos como ensartar, recortar o dibujar con precisión.					
18	Mantiene equilibrio y control postural en diferentes actividades.					
19	Muestra coordinación visomotora al armar, ensamblar o construir objetos.					
20	Regula la fuerza, ritmo y precisión de sus movimientos en actividades lúdicas.					



ANEXO 3. BASE DE DATOS EN EXCEL

N°	ESTILOS DE GESTIÓN EDUCATIVA																			
	D1					D2					D3					D4				
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20
1	1	5	3	2	2	1	3	3	5	2	3	1	4	4	3	3	5	3	1	2
2	2	1	5	5	3	1	4	4	2	2	1	2	5	1	2	5	2	5	4	2
3	5	2	3	1	3	4	2	2	3	3	1	4	1	5	2	3	4	4	1	5
4	4	5	1	1	2	5	1	1	2	5	3	2	1	1	5	4	1	5	2	5
5	2	2	5	5	1	2	3	4	3	2	2	5	4	3	1	5	5	1	4	4
6	5	4	4	2	2	4	4	2	5	2	3	1	1	1	1	4	2	1	1	4
7	4	2	4	3	4	2	4	1	2	2	3	5	1	5	2	2	1	1	2	2
8	3	3	5	3	1	1	2	1	2	5	1	2	4	2	5	5	5	3	3	4
9	4	3	4	5	5	3	5	4	2	2	2	2	5	1	4	2	5	2	1	4
10	5	2	1	2	2	2	3	3	3	3	4	1	1	1	5	4	5	5	2	4
11	3	4	3	3	2	3	3	1	2	2	5	5	2	2	1	2	1	3	1	1
12	4	5	4	3	3	2	3	3	3	1	3	1	3	5	3	5	1	1	4	5
13	3	5	1	3	4	1	4	4	4	2	2	2	2	4	5	4	3	5	1	1
14	3	3	1	1	4	1	1	4	3	2	3	2	5	2	5	3	3	1	3	2
15	2	2	5	3	3	1	5	2	1	5	1	4	3	3	3	4	2	4	1	4
16	5	3	2	3	1	3	2	4	3	4	3	2	1	3	4	5	2	3	5	3
17	3	1	5	2	5	5	1	4	4	1	2	3	2	5	2	3	1	1	2	2
18	4	4	2	5	1	3	1	4	3	2	2	2	1	5	2	4	2	3	1	5
19	3	5	1	3	5	2	3	2	5	2	2	3	4	5	1	3	2	2	5	5
20	3	1	5	5	1	4	3	3	3	4	1	4	4	4	5	1	2	5	3	1
21	3	4	3	3	3	5	1	2	4	1	3	2	3	1	3	4	1	1	4	1
22	4	4	1	2	5	4	1	5	3	2	5	3	2	3	2	5	3	1	5	3
23	2	1	5	3	4	3	4	3	4	3	5	3	2	5	5	5	4	5	4	5
24	3	1	5	4	1	3	3	4	5	4	2	2	5	4	3	1	4	3	1	2
25	3	1	1	1	1	2	3	3	1	5	1	1	1	3	1	2	2	4	3	1
26	2	4	2	4	4	3	1	1	5	2	2	2	2	1	3	5	3	1	1	3
27	1	5	1	3	4	1	5	5	4	1	5	4	4	2	4	1	3	1	3	5
28	4	5	4	2	5	4	5	5	5	4	1	3	5	1	3	1	2	2	1	4
29	3	1	5	2	1	1	4	4	3	1	5	3	3	4	1	3	2	4	1	2
30	3	1	3	5	4	2	4	4	3	2	1	2	5	4	1	3	2	2	2	4
31	3	1	5	4	1	2	4	2	5	2	3	1	3	2	5	2	3	1	3	4
32	5	1	5	5	2	2	4	3	4	5	3	2	3	1	2	3	3	3	2	3
33	1	1	3	2	3	1	4	4	1	4	5	4	5	2	2	3	1	5	2	5
34	2	3	2	4	5	2	2	2	4	4	4	2	4	3	4	5	4	5	2	2
35	4	3	5	3	2	3	4	3	2	3	2	3	4	4	5	2	2	1	1	4
36	3	2	4	2	1	4	2	4	1	2	5	2	2	2	3	5	1	3	2	1
37	2	4	3	4	5	4	5	1	1	1	2	3	3	3	5	5	5	3	3	1
38	4	5	3	2	2	1	4	5	5	2	2	5	1	2	3	1	5	2	5	2
39	2	5	5	2	1	3	3	1	3	1	1	1	2	2	1	4	3	3	5	2
40	4	1	5	5	2	4	1	1	2	2	3	1	1	3	5	2	4	5	2	1
41	4	4	5	3	1	3	3	5	3	4	4	4	5	2	5	2	4	3	5	4



42	5	3	4	1	5	3	4	1	5	3	2	3	2	1	5	4	2	3	3	1
43	5	1	2	1	1	4	1	3	3	4	5	5	2	4	5	1	5	2	5	5
44	2	1	2	5	4	2	3	2	3	3	3	4	1	2	5	2	1	4	3	2
45	1	1	2	5	1	4	2	1	5	5	1	3	1	5	4	5	5	3	5	1
46	2	1	2	4	3	1	5	4	2	3	1	3	1	1	5	5	5	1	4	4
47	1	1	4	5	1	5	4	2	3	1	4	1	2	2	4	3	5	1	3	5
48	4	2	2	5	5	5	1	1	2	1	3	3	3	3	3	3	4	3	1	5
49	5	3	2	5	2	1	5	1	1	3	4	1	3	4	5	1	4	3	1	1
50	4	5	4	3	3	5	4	1	2	4	1	2	2	4	3	4	3	2	5	5
51	2	3	5	1	2	4	5	2	4	4	2	2	5	2	2	5	4	3	3	2
52	1	2	4	5	1	2	1	1	2	3	2	2	5	2	1	3	2	4	3	3
53	5	2	5	5	2	2	1	1	1	1	1	2	4	4	3	5	3	1	4	1
54	1	3	1	1	4	4	2	1	4	2	4	2	5	5	5	1	1	3	5	1
55	3	2	3	3	3	2	4	2	5	3	4	1	3	2	4	4	5	3	5	2
56	5	5	4	4	5	2	1	4	1	2	1	1	4	2	4	1	5	2	4	3
57	2	1	2	1	2	5	5	3	4	3	1	1	4	2	3	1	3	5	1	3
58	2	1	3	1	4	2	1	1	4	5	1	4	5	1	3	5	4	1	4	5
59	1	3	3	5	2	1	1	1	4	4	1	1	1	4	2	2	5	5	4	5
60	3	1	3	3	4	2	5	3	3	1	3	5	1	4	1	4	4	1	3	2
61	1	4	5	1	3	4	4	5	2	5	2	5	3	4	1	5	5	2	4	3
62	4	1	4	1	1	3	1	4	2	1	2	3	1	3	3	5	1	1	3	2
63	3	2	5	2	3	5	4	1	1	5	3	1	2	3	3	5	4	1	4	2
64	2	1	3	3	3	3	2	4	3	2	1	4	1	5	3	1	2	1	5	1
65	5	1	1	4	5	2	4	5	1	4	2	3	1	5	1	5	4	3	4	1
66	3	2	2	2	2	5	4	5	3	4	3	3	1	4	1	4	4	4	4	1
67	4	3	1	1	2	2	4	4	5	3	4	5	4	1	5	2	1	1	4	4
68	4	3	5	1	5	3	3	2	5	3	1	5	4	3	4	1	1	3	3	4
69	1	4	3	3	5	1	5	2	3	4	4	5	4	1	4	4	5	3	1	3
70	4	1	5	2	5	3	3	4	1	1	3	3	5	3	3	5	4	4	4	1
71	2	5	3	2	5	2	2	5	1	1	2	5	3	3	3	3	2	3	2	2
72	3	5	4	3	2	1	4	3	5	2	5	1	5	3	5	1	5	3	3	5
73	5	3	2	1	5	4	2	1	3	5	1	3	2	2	3	5	4	2	1	1
74	1	2	2	2	5	5	3	3	3	1	5	4	1	2	3	4	1	5	3	4
75	3	4	5	1	1	2	4	2	4	2	2	3	4	4	1	4	3	3	5	5
76	3	5	4	1	2	5	2	4	4	5	2	2	5	1	4	3	3	2	4	2
77	2	1	2	3	3	3	4	2	4	1	4	5	4	4	3	4	2	2	4	1
78	3	1	4	5	1	1	4	2	1	5	2	2	3	5	5	4	5	3	4	2
79	5	4	3	4	5	5	2	4	4	4	3	5	1	1	2	1	3	4	4	2
80	1	1	1	1	3	4	1	3	5	4	5	2	5	1	5	1	3	4	2	2
81	4	5	2	3	2	5	5	4	4	3	5	2	2	4	1	2	1	1	5	1
82	1	1	2	5	4	5	5	4	1	4	1	1	1	4	4	3	4	5	5	1
83	2	4	5	4	1	3	1	5	3	1	4	4	2	4	5	2	1	2	1	1
84	1	4	1	1	5	2	1	3	2	1	3	3	5	4	1	2	2	3	2	3
85	1	3	4	1	5	3	4	4	4	5	3	2	4	4	3	2	5	5	2	1
86	3	3	5	4	2	5	3	3	3	3	2	2	2	4	1	1	2	2	5	3
87	5	1	4	4	5	1	4	2	1	5	5	1	2	2	3	2	3	5	1	5



88	3	5	3	1	3	4	2	1	4	4	2	5	2	2	2	1	5	5	1	3
89	4	5	3	2	1	5	4	5	4	2	2	2	2	4	3	3	5	2	1	2
90	1	3	1	1	2	5	5	4	3	4	2	4	4	4	5	3	3	2	3	2
91	1	4	1	5	3	1	2	3	3	4	1	2	4	1	4	5	2	3	1	2
92	5	1	5	1	5	5	1	5	5	2	4	5	2	3	3	2	1	5	5	5
93	1	1	4	2	5	2	4	5	2	5	4	5	1	5	1	3	5	1	5	4
94	2	1	5	5	1	2	1	1	2	3	3	5	5	4	1	3	4	2	1	3
95	5	2	1	5	1	4	5	4	4	1	5	1	2	3	4	3	1	4	4	3
96	2	5	4	4	5	1	3	3	5	2	4	5	3	1	1	4	5	3	2	3
97	1	5	1	4	3	4	1	4	3	2	2	4	1	3	2	1	4	1	5	3
98	1	5	1	4	2	4	2	3	5	5	1	2	3	2	2	2	3	2	3	3
99	5	3	1	5	5	4	4	1	1	3	1	1	5	5	5	5	4	4	3	3
100	5	4	2	2	4	1	1	1	3	2	2	5	2	3	3	5	1	5	4	2
101	3	1	2	2	5	5	5	5	5	2	4	1	3	5	3	4	4	3	3	2
102	2	5	1	2	3	3	1	5	5	5	4	2	3	3	4	2	3	2	5	2
103	1	3	2	5	2	4	5	5	3	3	1	3	4	5	2	2	5	2	5	4
104	5	3	5	3	1	1	4	1	4	1	5	4	2	1	4	3	2	5	3	2
105	2	1	3	2	3	1	4	5	3	4	1	2	3	3	2	2	3	3	1	4
106	4	2	4	5	3	1	4	4	3	5	2	5	5	4	1	2	4	3	5	4
107	1	4	4	2	4	5	2	2	4	1	3	5	3	4	4	4	1	4	1	4
108	1	2	4	4	4	4	1	3	2	2	2	4	1	5	4	1	1	1	4	2
109	5	5	1	1	2	2	5	3	5	3	2	3	4	2	4	1	4	3	4	1
110	1	3	1	5	4	1	3	5	1	4	3	2	1	2	5	1	4	1	1	2
111	3	2	4	4	5	3	5	5	2	5	5	5	1	2	3	3	4	5	3	3
112	5	1	1	5	2	4	2	2	3	3	1	4	4	3	1	4	3	4	3	5
113	3	5	1	3	4	4	3	4	3	2	2	1	5	4	5	4	3	2	1	3
114	4	3	5	4	4	2	1	2	3	2	2	2	2	1	3	3	3	5	1	1
115	3	3	3	4	4	5	1	2	1	3	5	4	5	4	3	3	5	1	1	2
116	5	5	5	2	2	5	2	2	2	3	5	4	3	2	4	4	2	3	4	4
117	1	1	3	4	1	5	3	4	1	2	2	2	2	3	5	4	5	2	5	5
118	5	3	2	2	5	1	5	1	2	4	5	3	2	2	4	3	3	4	4	1
119	3	5	3	5	4	2	4	4	5	4	2	1	3	5	1	5	4	3	4	2
120	5	3	2	5	4	2	2	1	2	3	4	5	3	3	5	2	1	5	5	5



ANEXO 4. VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS



FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO OPINIÓN DEL EXPERTO



I. DATOS GENERALES

1.1. Autor del instrumento: ANA MARIA MAMANI MAMANI

1.2. Validado por: DR. JESUS MAMANI MAMANI

1.3. Título de la investigación:

ESTUDIOS DE GESTIÓN EDUCATIVA Y SU IMPACTO EN EL APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE NIVEL PRIMARIO DE SICUANI, CUSCO 2025

1.4. Nombre del instrumento: IMPACTO DEL APRENDIZAJE

II. ASPECTOS A EVALUAR

Nº	INDICADORES		VALORACIÓN																			
			DEFICIENTE				BAJO				REGULAR				BUENA				EXCELENTE			
			1	9	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96
			5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
1	CLARIDAD	Esta formado con lenguaje apropiado.																		X		
2	OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.																		X		
3	ACTUALIDAD	Está adecuado al avance de la ciencia.																	X			
4	ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica.																		X		
5	SUFICIENCIA	El número de ítems propuesto es suficiente para medir la variable.																		X		
6	ADECUACIÓN	Está adecuado para valorar la variable de estudio.																		X		
7	CONSISTENCIA	Está basado en aspectos teóricos y científicos.																		X		
8	COHERENCIA	Existe coherencia entre el problema, objetivos e hipótesis.																		X		
9	METODOLOGÍA	Responde al propósito de la investigación.																		X		
10	PERTINENCIA	Es útil y adecuado para la investigación.																		X		

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD: FAVORABLE

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN: EXCELENTE

V. OBSERVACIONES: NINGUNA

LUGAR Y FECHA: JULIACA, 14 DE ENERO

FIRMA DEL EXPERTO



FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO OPINIÓN DEL EXPERTO



I. DATOS GENERALES

- 1.1. Autor del instrumento: ANA MARIA MAMANI MAMANI
 1.2. Validado por: Mgtr. PERCY GONZALO PUMA PUMA
 1.3. Título de la investigación:
ESTILOS DE GESTIÓN EDUCATIVA Y SU IMPACTO EN EL APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE NIVEL PRIMARIO DE SICUANI, CUSCO 2025
 1.4. Nombre del instrumento: ESTILOS DE GESTIÓN EDUCATIVA

II. ASPECTOS A EVALUAR

Nº	INDICADORES		VALORACIÓN																			
			DEFICIENTE				BAJO				REGULAR				BUENA				EXCELENTE			
			1	9	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96
			5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
1	CLARIDAD	Esta formado con lenguaje apropiado.																			X	
2	OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.																			X	
3	ACTUALIDAD	Está adecuado al avance de la ciencia.																	X			
4	ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica.																			X	
5	SUFICIENCIA	El número de ítems propuesto es suficiente para medir la variable.																	X			
6	ADECUACIÓN	Está adecuado para valorar la variable de estudio.																	X			
7	CONSISTENCIA	Está basado en aspectos teóricos y científicos.																	X			
8	COHERENCIA	Existe coherencia entre el problema, objetivos e hipótesis.																			X	
9	METODOLOGÍA	Responde al propósito de la investigación.																			X	
10	PERTINENCIA	Es útil y adecuado para la investigación.																			X	

- III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD: FAVORABLE
 IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN: EXCELENTE
 V. OBSERVACIONES: NINGUNA
 LUGAR Y FECHA: JULIACA

FIRMA DEL EXPERTO

Dr Percy Puma Puma



FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO OPINIÓN DEL EXPERTO



I. DATOS GENERALES

- 1.1. Autor del instrumento: ANA MARIA MAMANI MAMANI
- 1.2. Validado por: Dr. JAVIER ROMULO QUISPE ZAPANA
- 1.3. Título de la investigación:
ESTILOS DE GESTIÓN EDUCATIVA Y SU IMPACTO EN EL APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE NIVEL PRIMARIO DE SICHANI, CUSCO 2025
- 1.4. Nombre del instrumento: ESTILOS DE GESTIÓN EDUCATIVA

II. ASPECTOS A EVALUAR

Nº	INDICADORES		VALORACIÓN																			
			DEFICIENTE				BAJO				REGULAR				BUENA				EXCELENTE			
			1	8	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96
			5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
1	CLARIDAD	Esta formado con lenguaje apropiado.																		X		
2	OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.																		X		
3	ACTUALIDAD	Está adecuado al avance de la ciencia.																X				
4	ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica.																		X		
5	SUFICIENCIA	El número de ítems propuesto es suficiente para medir la variable.																		X		
6	ADECUACIÓN	Está adecuado para valorar la variable de estudio.																		X		
7	CONSISTENCIA	Está basado en aspectos teóricos y científicos.																X				
8	COHERENCIA	Existe coherencia entre el problema, objetivos e hipótesis.																		X		
9	METODOLOGÍA	Responde al propósito de la investigación.																		X		
10	PERTINENCIA	Es útil y adecuado para la investigación.																		X		

- III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD: FAVORABLE
- IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN: EXCELENTE
- V. OBSERVACIONES: NINGUNA
- LUGAR Y FECHA: JULIACA

Javier Romulo Quispe Zapana

FIRMA DEL EXPERTO

Reg. SUNEOD N° 61



ANEXO 1 FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN

AUTORIZACIÓN PARA LA INCORPORACIÓN DE LOS TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL UANCV

Formato digital ☒

Fecha de entrega: 18 - 12 - 2025

1. Datos del autor (es):

Nombres y Apellidos:	ANA MARIA MAMANI MAMANI		
Dirección:	Jr. UYURMIRI 229 SICUANI		
DNI/Carné de Extranjería/Pasaporte N°:	24715637		
Teléfono:	918678187		
email:	lalvan1976@gmail.com		
Nombres y Apellidos:			
Dirección:			
DNI/Carné de Extranjería/Pasaporte N°:			
Teléfono:			
email:			
Facultad y/o Escuela de Posgrado:	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN		
Escuela Profesional o Mención:	ADMINISTRACIÓN Y GERENCIA EDUCATIVA		
Título o Grado Académico a optar:	MAGÍSTER EN EDUCACIÓN		
Asesor:	Mgtr. LUIS CHAYÑA AGUILAR		
Esta obra se encuentra dentro de las siguientes denominaciones:			
Trabajo de Investigación ☐	Tesis ☒	Trabajo de Suficiencia Profesional ☐	Trabajo Académico ☐
Título: ESTILOS DE GESTIÓN EDUCATIVA Y SU IMPACTO EN EL APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE NIVEL PRIMARIO DE SICUANI, CUSCO 2025			
Palabras claves, (3 a 5 términos): ADMINISTRATIVA, COMUNITARIA, GESTIÓN, ESTRATÉGICA, PEDAGÓGICA			
¿Esta obra se desarrolló en la UANCV ^{1,2} ?			

2

¹ Indicar si su producción intelectual ha empleado recursos tales como, instalaciones, laboratorios, insumos, equipos, bases de datos, asesoría técnica por parte del personal de la UANCV, financiamiento, entre otros relacionados.

² Si su producción intelectual se desarrolló en la UANCV totalmente o parcialmente, deberá autorizar el depósito en el Repositorio de manera obligatoria.



2. Referencia de tesis:

☐ Bachiller ☐ Titulo ☐ 2da Especialidad ☒ Maestría ☐ Doctorado

3. Licencias:

a) Licencia estándar:

Bajo los siguientes términos, autorizo el depósito de mi tesis en el Repositorio Digital de la UANCV.

Con la autorización de depósito de mi producción intelectual, otorgo a la Universidad Andina "Néstor Cáceres Velásquez" una licencia no exclusiva para reproducir, distribuir, comunicar al público, transformar (únicamente mediante su traducción a otros idiomas) y poner a disposición del público mi producción intelectual (incluido el resumen), en formato físico o digital, en cualquier medio, conocido o por conocerse, a través de los diversos servicios por la Universidad, creados o por crearse, tales como el Repositorio Digital de tesis UANCV, colección de producción intelectual, entre otros, en el Perú y en el extranjero por el tiempo y veces que considere necesarias, y libres de remuneraciones.

En virtud de dicha licencia, la Universidad Andina "Néstor Cáceres Velásquez" podrá reproducir mi producción intelectual en cualquier tipo de soporte y en más de un ejemplar, sin modificar su contenido, solo con propósitos de seguridad, respaldo y preservación.

Declaro que la producción intelectual es una creación de mi autoría y exclusiva titularidad, coautoría con titularidad compartida, y me encuentro facultado a conceder la presente licencia y, asimismo, garantizo que dicha producción intelectual no infringe derechos de autor de terceras personas.

La Universidad Andina "Néstor Cáceres Velásquez" consignará el nombre del y/o los autor(es) de la producción intelectual, y no le hará ninguna modificación más que la permitida en la licencia.

Autorizo su publicación (marque con una X)

- ☒ Sí, autorizo que se deposite inmediatamente.
- ☐ Sí, autorizo que se deposite a partir de la fecha (d/m/a): _____
- ☐ No autorizo.

b) Licencia CREATIVE COMMONS 4.0 INTERNACIONAL:

Si usted concede una licencia CREATIVE COMMONS sobre su producción intelectual, mantiene la titularidad de los derechos de autor de esta y, a la vez, permite que otras personas puedan reproducirla, comunicarla al público y distribuir ejemplares de esta, bajo las condiciones siguientes:

¿Quiere permitir usos comerciales de su producción intelectual?

Sí: significa que usted permite la reproducción, distribución y comunicación pública de la producción intelectual incluso con fines comerciales.

No: significa que usted permite la reproducción, y comunicación pública de la producción intelectual, pero sin fines comerciales.

- ☒ Sí autorizo
- ☐ No autorizo



Jurisdicción de su Licencia

Todas las licencias CREATIVE COMMONS son de ámbito mundial, sin embargo, usted puede elegir entre la opción "internacional" o una adaptada a su jurisdicción, como para el caso peruano.

La opción "internacional" emplea el lenguaje y la terminología de los tratados internacionales; en cambio, la adaptada a su jurisdicción, recoge las particularidades de la legislación peruana.

En consecuencia, la opción "internacional" goza de una mayor eficacia a nivel mundial, gracias a que tiene jurisdicción neutral. Mientras que la opción adaptada a la jurisdicción del Perú goza de una mayor eficacia ante los tribunales peruanos.



Internacional



Nacional

Línea de investigación: **GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN – P32**

Firma de Autor



huella digital

18-12-2025

Fecha