**UNIVERSIDAD NACIONAL MICAELA BASTIDAS DE APURÍMAC**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS SOCIALES**

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN INICIAL INTERCULTURAL BILINGÜE: PRIMERA Y SEGUNDA INFANCIA

Tesis

# La realidad educativa en los procesos de aprendizaje en niños de la Institución Educativa Inicial Nº809 Ayaurco, Curahuasi -2025

Presentado por:

Liz Yadira Arredondo Ojeda

Candy Choque Huillca

Para optar el título de Licenciado en Educación Inicial Intercultural Bilingüe: Primera y Segunda Infancia

Abancay, Perú

2026

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

**UNIVERSIDAD NACIONAL MICAELA BASTIDAS DE APURÍMAC**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS SOCIALES**

ESCUELA ACADÉMICO PROFESIONAL DE EDUCACIÓN INICIAL INTERCULTURAL BILINGÜE: PRIMERA Y SEGUNDA INFANCIA

TESIS

# La realidad educativa en los procesos de aprendizaje en niños de la Institución Educativa Inicial N°809 Ayaurco, Curahuasi -2025

Presentado por **Liz Yadira Arredondo Ojeda** y **Candy Choque Huillca**, para optar el título de Licenciado en Educación Inicial Intercultural Bilingüe: Primera y Segunda Infancia

Sustentado y aprobado el 5 de noviembre de 2026 ante el jurado evaluador:

**Presidente:** *Mg. César Eduardo Cuentas Carrera*

**Primer Miembro:** *Mg. Oswaldo Quispe Qaispe*

**Segundo Miembro:** *Dr. Rafael Urrutia Huaman*

**Asesor:** *Dr. Vicente Torres Lezama*

**Coasesor:** *Lic. Abelardo Jiménez Molina*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

UNIVERSIDAD NACIONAL
MICAELA BASTIDAS
DE APURIMAC
Licenciada por SUNEDU

CONSTANCIA DE SIMILITUD Nº 221 -2026

La Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac, a través de la Unidad de Investigación de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales, declara que la Tesis intitulada: **La realidad educativa en los procesos de aprendizaje en niños de la Institución Educativa Inicial Nº 809 Ayaurco, Curahuasi -2025**, presentado por las tesistas **Liz Yadira Arredondo Ojeda y Candy Choque Huillca**, para optar el título de Licenciado en Educación Inicial Intercultural Bilingüe: Primera y Segunda Infancia, han sido sometido a un mecanismo de evaluación de verificación de similitud, a través del software Turnitin, siendo el índice de similitud ACEPTABLE (2%), por lo que cumple con los criterios de originalidad establecidos por la Universidad.

Abancay, 12 de noviembre del 2026

UNIVERSIDAD NACIONAL MICAELA BASTIDAS DE APURIMAC
UNIDAD DE INVESTIGACIÓN - FACS
Dr. Vicente Torres Lezama
DIRECTOR

Unidad de Investigación
**Facultad de Educación y Ciencias Sociales**

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

**Agradecimiento**

*Aswan sunquykuwanmi añanchakuyku Dr. Vicente Torres Lezamamata, kay investigación llamkayta rurananchikpaqqa allin yuyaychaywan, sapa kuti yanapakuyninwan, kusisqa sonqowan pusawasqaykichikmanta. Yachaynin, yuyaychaynin hinallataq qawariyninkunaqa kay llamkayta aswan allinta ruranapaq, chaymanta churakusqa munaykuna hunt'ananpaq ancha yanapakuq karqa.*

*Anchatan añanchaykuyku hatun suntur wasita Micaela Bastidas de Apurímac nisqaman, tukuy ima yachaykunata quwasqankumanta, hinallataq tukuy profesional wakichiyniykupi pusawasqankumanta, yachaykunata, herramientakunatapas quwasqankumanta, hamuq llamkayniykupi sasachakuykunata chaninchayta atipanaykupaq.*

*Tukuy sunquykuwanmi añanchakuyku Institución Educativa Inicial N° 809 Ayaurco nisqaman, paymi punkunkunata kichariwarqaku, chaynallataqmi tukuy munasqaykuta quwarqaku yachay machkapakusqaykuta wiñachinaykupaq, chaynallataqmi yachachiqkunaman, tayta mamakunaman, yachakuqkunamanpas, paykunam participarqaku hinaspa anchata yanapawarqaku kay yachay tukukunanpaq.*

*Hinallataq añayta quykuyku tayta mamaykumanpas, aylluykumanpas añanchaykuyku kuyanakuyninkumanta, mana imamanta harkasqa yanapakuyninkumanta, hamutayninkumanta hinaspa sapa kuti kallpanchakusqankumanta, formación académica nisqaykupi. Paykunapa confianninkumanta hinallataq llamk'asqankumanta kay chaskiyta tarinapaq ancha allin yanapakuy karqa.*

*Tukupaypiqa añayta quykuyku llapa runakunaman, kay investigación tukukunankama directamente utaq indirectamente yanapakuyninkuwan yanapawasqankumanta, hinallataq runa hina, profesional hina wiñariyninchikpi yanapawasqankumanta.*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

**Dedicatoria**

***Liz Yadira***

*Kay llamkayta quykuni, ancha kuyakuyniywan, aylluyman, pilar fundamental kay procesopi capacitación profesionalniypi. Taytachawan, qali kayta, yachay quwasqanmantawan.*

*Taytayta yuyarispa, Alberto Arredondo Alarcón, kanchayniy, pusaqniy ima, sapa kuti pusawaqniy. Mamayman, Gerarda Ojeda Choccataman, mana imamanta harkasqa munakusqanmanta, aswan hatun kallpachawaqniy kasqanmantawan. Chaynallataqmi wawqiykunaman, Bismarkman hinaspa Valeriano Arredondoman, yanapawasqankumanta, sapa kuti kallpanchakuq rimasqankumanta, kay aypayqa qampaqpas. Tiyuy Ismael Arredondo Alarcón sutiyuqta ancha kuyakuywan, paymi kallpanchawarqa mitaykunata haypanaypaq, aswan munasqaykunapipas chaypim karqa.*

***Candy***

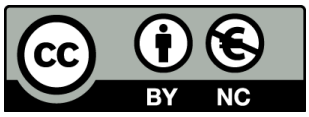
*Kay llamkayta quykunini, ancha kuyakuywan, kawsayniypi aswan chaniyuq runakunaman, kay procesopi pilar fundamental. Tayta mamayman, Gabina Huillca Huisaman, Nicanor Choque Pizarroman ima, mana imamanta harkasqa munakuyninkumanta, kallpachakusqankumanta, sapa huk munasqayman chayanaypaq aswan hatun kallpachaqniy kasqankumanta ima. Chaynallataqmi wawqiykunaman, Yememan, Zoiloman hinaspa Nicanor Choquemanpas, yanapawasqankumanta, sapa kuti kallpanchakuq rimasqankumanta;*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

La realidad educativa en los procesos de aprendizaje en niños de la Institución Educativa Inicial Nº809 Ayaurco, Curahuasi -2025

Línea de investigación: Desarrollo de Modelos de Pedagogía Intercultural y Gestión de la Calidad Educativa para el Desarrollo Humano.

Esta publicación está bajo una Licencia Creative Commons




Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

# ÍNDICE

**Pág.**

**INTRODUCCIÓN** ..... 1

**RESUMEN** ..... 8

**PISILLAPI** ..... 9

**ABSTRACT** ..... 10

**CAPÍTULO I** ..... 11

**DETERMINACIÓN DEL PROBLEMA Y POSTURA EPISTÉMICA** ..... 11

1.1 Caracterización del contexto de estudio ..... 11

1.2 Identificación y delimitación del problema ..... 25

1.3 Enunciado del problema: ..... 30

1.3.1 Problema general ..... 30

1.3.2 Problemas específicos ..... 30

1.4 Objetivos ..... 31

1.4.1 Objetivo general ..... 31

1.4.2 Objetivos específicos ..... 31

1.5 Justificación ..... 31

**CAPÍTULO II** ..... 32

**CATEGORIZACIÓN E HIPÓTESIS** ..... 32

2.1 Análisis de teorías implícita ..... 32

2.2 Determinación de categorías ..... 33

2.3 Enunciado de hipótesis ..... 41

2.3.1 Hipótesis general ..... 41

2.3.2 Hipótesis específicas ..... 41

**CAPÍTULO III** ..... 42

**MARCO TEÓRICO REFERENCIAL** ..... 42



Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

3.1 Estado de arte ..... 42
3.2 Referentes teóricos ..... 61
3.2.1 Teoría de sistemas y pedagogía sistémica ..... 61
3.2.1.1 Fundamento de la pedagogía sistémica ..... 63
3.2.1.2 Las aportaciones de Bert Hellinger y las constelaciones familiares ..... 68
3.2.1.3 Principios fundamentales de la pedagogía sistémica ..... 70
3.2.1.4 La importancia del vínculo dentro del sistema escolar ..... 71
3.2.1.5 El sistema familiar y su incidencia en el aprendizaje ..... 72
3.2.1.6 La institución y el aula como sistema vivo ..... 74
3.2.1.7 El rol del docente en la pedagogía sistémica ..... 77
3.3 Definición de términos ..... 80
**CAPÍTULO IV** ..... 83
**PROCESO METODOLÓGICO** ..... 83
4.1 Naturaleza y enfoque de estudio ..... 83
4.2 Diseño de la investigación ..... 85
4.3 Población y muestra ..... 86
4.4 Estrategia de recogida y registro de información ..... 87
4.5 Tratamiento de información e interpretación ..... 92
**CAPÍTULO V** ..... 98
**RESULTADOS Y DISCUSIÓN** ..... 98
5.1 Análisis de resultados ..... 98
5.1.1 Realidad educativa ..... 98
5.1.1.1 Triangulación del entorno familiar y situación económica ..... 98
5.1.1.1.1 Padres de familia ..... 98
5.1.1.1.2 Violencia familiar ..... 124
5.1.1.1.3 Disfunción familiar ..... 136



Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

5.1.1.1.4 Participación de los padres en la educación.....144
5.1.1.1.5 Alcoholismo.....154
5.1.1.1.6 Nivel de educación de los padres.....162
5.1.1.1.7 Alimentación e higiene.....177
5.1.1.1.8 Migración.....193
5.1.1.1.9 Nivel de ingreso familiar.....207
5.1.1.2 Triangulación del entorno sociocultural.....218
5.1.1.2.1 Migración.....218
5.1.1.2.2 Cultura y tradiciones.....220
5.1.1.2.3 Contexto familiar.....237
5.1.1.2.4 Percepción del desempeño docente.....245
5.1.1.3 Triangulación de la infraestructura educativa.....259
5.1.1.3.1 Instalación educativa.....260
5.1.1.3.2 Espacio físico.....278
5.1.1.3.3 Espacios recreativos.....290
5.1.1.3.4 Equipamiento y materiales educativos.....294
5.1.2 Proceso de aprendizaje.....316
5.1.2.1 Triangulación de la metodología de enseñanza.....316
5.1.2.1.1 Enfoques pedagógicos.....316
5.1.2.1.2 Estrategia de enseñanza.....321
5.1.2.1.3 Evaluación del aprendizaje.....330
5.1.2.1.4 Planificación del proceso educativo.....339
5.1.2.1.5 Adaptación al contexto.....349
5.1.2.2 Triangulación del rol del docente.....360
5.1.2.2.1 Facilitador del aprendizaje.....360
5.1.2.2.2 Compromiso ético y vocacional.....365



Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

5.1.2.2.3 Comunicación asertiva y positiva .....369
5.1.2.2.4 Formación continua .....374
5.1.2.2.5 Relación entre docente y padres .....381
5.1.2.3 Triangulación del desempeño de estudiante .....388
5.1.2.3.1 Motivación y actitud positiva.....388
5.1.2.3.2 Desarrollo de habilidades cognitivas .....396
5.1.2.3.3 Participación activa.....404
5.1.2.3.4 Atención y concentración .....410
5.1.2.3.5 Responsabilidad y disciplina.....417
5.1.2.3.6 Relaciones interpersonales.....423
5.2 Inducción de premisas teóricas y discusión .....427
5.2.1 Realidad educativa .....427
5.2.1.1 Entorno familiar y situación económica .....427
5.2.1.2 Entorno sociocultural .....437
5.2.1.3 Infraestructura educativa.....441
5.2.2 Proceso de aprendizaje.....444
5.2.2.1 Metodología de enseñanza .....444
5.2.2.2 Rol del docente .....450
5.2.2.3 Desempeño del estudiante.....454
**CAPÍTULO VI** .....460
**CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**.....460
6.1 Conclusiones .....460
6.2 Recomendaciones .....461
6.3 Aportes .....461
**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**.....471
**ANEXOS** .....*481*



Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

## ÍNDICE DE TABLAS

**Pág.**

**Tabla 1** Población y muestra del estudio .....87
**Tabla 2** Técnica e instrumento de recolección de la información.....91
**Tabla 3** Actividades de análisis de datos .....94
**Tabla 4** Edad de los padres al tener su primer hijo, por etapa del desarrollo humano.....99
**Tabla 5** Nivel de educación de los padres.....163
**Tabla 6** Lugar de procedencia de los padres de familia.....194
**Tabla 7** Lengua materna de los padres de la Institución Educativa Inicial N°809 Ayaurco.228



Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

## ÍNDICE DE FIGURAS

**Pág.**

**Figura 1** Exteriores de la Institución Educativa Inicial N°809 Ayaurco-Curahuasi.....28
**Figura 2** Interior de la Institución Educativa Inicial N°809 Ayaurco-Curahuasi .....28
**Figura 3** Ubicación de la Institución Educativa Inicial N°809 Ayaurco-Curahuasi.....29
**Figura 4** Imagen de la Institución Educativa Inicial N°089 Ayaurco-Curahuasi .....30
**Figura 5** Enfoque sistémico del proceso de aprendizaje de niños y niñas.....67
**Figura 6** Madres y padres según etapa del desarrollo al tener su hijo o hija .....100
**Figura 7** Distribución de edades de las madres al momento de tener su hijo o hija.....100
**Figura 8** Distribución de edad de los padres al momento de tener su hijo o hija .....101
**Figura 9** Distribución de madres y padres según etapa de desarrollo humano.....102
**Figura 10** Fiesta patronal de San Pedro y San Pablo en Puca Puca.....222
**Figura 11** Infraestructura prefabricada de la institución educativa de Ayaurco .....262
**Figura 12** Instalación educativa y servicios básicos de la institución.....264
**Figura 13** Condiciones de riesgo en la puerta del aula y su cercanía a la carretera.....267
**Figura 14** Factores de riesgo para la salud e integridad física durante el recreo .....269
**Figura 15** Estado actual del patio de la Institución Educativa Inicial N°809 Ayaurco .....270
**Figura 16** Niños y niñas creando juegos con objetos del entorno escolar .....272
**Figura 17** Niños y niñas jugando con materiales didácticos.....273
**Figura 18** Reunión con los representantes de la municipalidad.....275
**Figura 19** Entrega del terreno para la Institución Educativa Inicial N°809 Ayaurco .....276
**Figura 20** Espacios físicos del patio y las aulas de la institución educativa.....280
**Figura 21** Camiones mineros generando polvadera cerca de la institución educativa .....282
**Figura 22** Condiciones de riesgo en la malla y la losa deportiva de la comunidad.....285
**Figura 23** Instalación de la carpa prestada por la municipalidad de Curahuasi.....287
**Figura 24** Ausencia de juegos recreativos y riesgos durante el recreo .....291
**Figura 25** Niños y niñas desarrollando actividades con plastilina casera.....297
**Figura 26** Condiciones de las mesas y sillas utilizadas por los niños de 3, 4 y 5 años.....299
**Figura 27** Estado y disposición de los muebles dentro del aula de 3, 4 y 5 años .....301
**Figura 28** Niños y niñas de 3, 4 y 5 años jugando en los sectores de aprendizaje .....305
**Figura 29** Sectores de aprendizaje observados en las aulas de 3, 4 y 5 años.....308
**Figura 30** Psicomotricidad fina en niños y niñas de 3, 4 y 5 años.....313
**Figura 31** Actividad de psicomotricidad en la losa de Ayaurco .....317



Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

**Figura 32** Instrumentos pedagógicos de la docente según el enfoque por competencias.....318
**Figura 33** Actividad de expresión oral en el área de comunicación .....319
**Figura 34** El canto y el tambor como estrategia para iniciar las actividades.....322
**Figura 35** Títeres y cuentos como estrategia pedagógica para motivar a los niños.....323
**Figura 36** Psicomotricidad con ula-ulas en la losa deportiva de Ayaurco.....324
**Figura 37** Limitaciones tecnológicas: la radio como único recurso .....325
**Figura 38** Imágenes y materiales concretos como estrategia para motivar a los niños .....326
**Figura 39** Desarrollo de la motricidad fina y gruesa .....327
**Figura 40** La laptop como único recurso tecnológico de la docente .....329
**Figura 41** Maqueta para conocer nuestra comunidad .....332
**Figura 42** Figuras de madera para reforzar la geometría .....335
**Figura 43** Planificación del proyecto "Conociendo mi comunidad y sus trabajadores".....340
**Figura 44** Actividad de agrupación de animales en el aula y la losa deportiva .....341
**Figura 45** Papelote visual para evaluar la expresión oral .....342
**Figura 46** Trabajos del proyecto expuestos en el aula sin evaluación de cierre .....344
**Figura 47** Unidad de aprendizaje “Así es mi comunidad” para niños de 3 años.....345
**Figura 48** Planificación curricular del nivel inicial .....346
**Figura 49** Planificación de la unidad de aprendizaje “Así es mi comunidad”.....348
**Figura 50** Materiales didácticos utilizados por la docente en el aula .....350
**Figura 51** Instrumentos musicales y títeres disponibles en el sector de música .....352
**Figura 52** Actividad “Los integrantes en familia”.....353
**Figura 53** Celebración del día del campesino.....355
**Figura 54** Celebración del Día de la Bandera.....356
**Figura 55** La celebración del Día de la Educación .....357
**Figura 56** Preparación de la ensalada de frutas.....361
**Figura 57** Niños y niñas participando en actividades dirigidas por la docente.....363
**Figura 58** Docente apoyando a los estudiantes en actividades de lectura .....365
**Figura 59** Recursos visuales para fomentar valores y convivencia .....368
**Figura 60** Estrategias para el desarrollo de la psicomotricidad fina .....376
**Figura 61** Docentes participando en las actividades por el Día de la Educación Inicial .....377
**Figura 62** Presentaciones artísticas por el Día de la Educación Inicial .....380
**Figura 63** Padres y estudiantes en el Día del Campesino .....382
**Figura 64** Participación de los padres en la reorganización de los sectores del aula.....383
**Figura 65** Canciones, guitarra, tambor y títeres como estrategia lúdica en el aula .....389



Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

**Figura 66** Sector del aula: construcción, hogar, música y juego libre .....391
**Figura 67** Producciones de los estudiantes en la actividad de modelado libre .....397
**Figura 68** Actividad "Conociendo Curahuasi" .....398
**Figura 69** Niños y niñas realizando actividades autónomas durante las rutinas diarias .....405
**Figura 70** Visita del ex alcalde de Curahuasi al aula .....407
**Figura 71** Narración de un cuento por parte de la docente .....411
**Figura 72** Estudiante de 4 y 5 años participando en el juego tradicional .....413
**Figura 73** Estudiantes desarrollando la coordinación de manos y pies .....414
**Figura 74** Estudiante ordenando el mobiliario y leyendo el cartel de responsabilidades .....418
**Figura 75** Polvo por el tránsito de camiones mineros y su control con camión cisterna .....462
**Figura 76** Estado inicial y reorganización del aula de 4 y 5 años .....463
**Figura 77** Sectores del aula de 4 y 5 años ya implementados .....464
**Figura 78** Aula de 3 años en su estado inicial y proceso de reorganización .....465
**Figura 79** Aula de 3 años organizada e implementada .....466
**Figura 80** Proceso de implementación del biohuerto en la institución educativa .....467
**Figura 81** Biohuerto implementado en la institución educativa .....467
**Figura 82** Escuela de padres orientada por una psicóloga .....469



Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

## INTRODUCCIÓN

La realidad educativa se entiende como el escenario completo en el que se desarrolla el aprendizaje de un niño, resultado de la interacción de tres grandes dimensiones en un tiempo y lugar concretos. En primer lugar, están las personas que intervienen directamente en la formación: los propios estudiantes, los maestros, las familias y quienes dirigen o gestionan la institución. En segundo lugar, se encuentran los medios materiales con los que cuenta la escuela, como los ambientes o aulas, los recursos didácticos y los equipos tecnológicos disponibles. Por último, influyen las circunstancias del entorno, es decir, la situación económica de las familias, las costumbres y valores de la comunidad, y el panorama político y social que rodea a la escuela. Todos estos elementos se relacionan entre sí y, en conjunto, determinan de manera directa cómo aprende el niño y qué tan favorables o limitantes son sus condiciones de aprendizaje.

Por su parte, el proceso de aprendizaje se concibe como un conjunto de cambios mediante los cuales los niños y las niñas construyen conocimientos, y desarrollan habilidades, actitudes y valores a partir de sus experiencias, de la interacción con otras personas y de la exploración de su entorno, con la orientación del docente y el acompañamiento de la familia. En esa misma línea, Yanez (2016), explica que el aprendizaje formal se desarrolla a través de un conjunto de fases interrelacionadas, las cuales inician con la motivación y el interés del estudiante, y continúan con la atención, la adquisición, la comprensión, la asimilación, la aplicación, la transferencia y la evaluación de los conocimientos. Asimismo, precisa que este proceso demanda planificación y esfuerzo tanto por parte del docente como del estudiante, y que puede llevarse a cabo dentro o fuera de la institución educativa, según la naturaleza del aprendizaje. Por tanto, esto significa que aprender no ocurre de un solo golpe, sino a través de una secuencia de etapas conectadas, que requieren esfuerzo y planificación tanto del docente como del estudiante, y que pueden desarrollarse dentro o fuera.

Desde la pedagogía sistémica, el proceso de aprendizaje es un proceso vincular y relacional en el que el estudiante construye conocimientos, habilidades y actitudes dentro de una red de sistemas (familiar, institución y social), y cuyo éxito depende del reconocimiento, la pertenencia, el orden y el equilibrio de las relaciones que lo sostienen.

En consecuencia, la realidad educativa y el proceso de aprendizaje no pueden analizarse de forma aislada, pues se influyen mutuamente. Las condiciones de las personas, los recursos y el

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

entorno en que vive el niño marcan las oportunidades que tiene para atravesar cada una de las fases del aprendizaje, mientras que la calidad de sus vínculos con la familia, la escuela y la comunidad determina si esas oportunidades se convierten en aprendizajes significativos. Por ello, comprender cómo aprende un niño o niña exige mirar tanto lo que ocurre dentro del aula como el conjunto de relaciones y circunstancias que lo rodean, y reconocer que un aprendizaje sólido se construye cuando docentes, familias y comunidad actúan de manera articulada en favor del estudiante.

La presente investigación se encuentra estructurado en cinco capítulos y tiene como finalidad analizar en profundidad la realidad que atraviesan la institución educativa, así como comprender de qué manera los factores identificados repercuten en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, se pretende ofrecer una visión integral del problema de investigación, que permita sustentar y orientar el análisis desarrollado en los capítulos siguientes:

En el primer capítulo se presenta la determinación del problema y postura epistémica, partiendo de la contextualización de la realidad educativa de la institución educativa N° 809 Ayaurco, ubicada en el distrito de Curahuasi provincia de Abancay, donde se identifican diversas condiciones que caracterizan el contexto en el que se desarrolla el proceso educativo, entre ellas la precariedad de la infraestructura, la carencia de los servicios básicos, la insuficiencia de materiales educativos y la limitada disponibilidad de espacios adecuados para la psicomotricidad y recreación. Estas condiciones se vinculan con factores internos y externos que intervienen en el proceso de aprendizaje, como el contexto sociocultural y económico de las familias, la participación de los padres, la contaminación ambiental, la práctica pedagógica y el desempeño de los estudiantes. A partir de esta realidad, se identifica y delimita la problemática de estudio, precisando sus principales características y alcances, para finalmente formular el enunciado del problema orientado a responder Cómo influye la realidad educativa en el proceso de aprendizaje de los niños de la Institución Educativa Inicial N°809 Ayaurco, Curahuasi -2025.

Además, se formulan los objetivos de la investigación, los cuales orientan el desarrollo del estudio; en este sentido, el objetivo general consiste en describir y explicar la influencia de la realidad educativa en el proceso de aprendizaje de los niños de la Institución Educativa Inicial N°809 Ayaurco, Curahuasi -2025, mientras que los objetivos específicos se orientan a describir el contexto educativo de la institución e identificar y describir los factores que intervienen en

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

el proceso de aprendizaje de los niños. Igualmente, se presenta la justificación de la investigación, la cual busca visibilizar las principales problemáticas y condiciones de la institución educativa, posibilitando que las docentes, la UGEL y otras autoridades competentes puedan actuar frente a dicha situación. La investigación contribuirá a cubrir un vacío en el enfoque cualitativo y servirá como antecedente para futuras investigaciones. También, aportará elementos que permitan promover acciones de mejora, favoreciendo el acceso a una educación de calidad y el desarrollo integral de los niños y niñas, y sustentando la necesidad de mejorar las condiciones físicas y pedagógicas de la institución educativa.

En el segundo capítulo se describe la categorización e hipótesis, con el propósito de analizar los fundamentos conceptuales que orientan la investigación. En él se realiza el análisis de la teoría implícita, sustentado en la Teoría General de Sistemas de Bertalanffy (1968), quien plantea que la educación no debe analizarse de forma aislada, sino considerando las relaciones e interacciones que se producen entre todos los componentes que integran el proceso educativo; y en la pedagogía sistémica de Olvera (2016), quien resalta la importancia de reconocer los vínculos, el orden y el sentido de pertenencia dentro de la comunidad educativa. Asimismo, se determinan dos categorías principales: realidad educativa, que comprende las subcategorías de entorno familiar y situación económica, entorno sociocultural e infraestructura educativa; y procesos de aprendizaje, que abarca las subcategorías de metodología de enseñanza, rol del docente y desempeño del estudiante, las cuales permitirán organizar, interpretar y analizar la información de manera sistémica. De este modo, se presenta la hipótesis general, en la que se establece que la realidad educativa influye de manera determinante en el proceso de aprendizaje de los niños, debido a factores como la infraestructura, los recursos pedagógicos, las condiciones socioeconómicas y culturales de las familias, y la práctica docente. A partir de esta hipótesis, se formulan dos hipótesis especificas: la primera relacionada con las limitaciones del contexto educativo en cuanto a infraestructura, recursos didácticos y condiciones socioeconómicas y culturales de las familias; y la segunda relacionada con las deficiencias en el proceso de aprendizaje de los niños, asociadas a las metodologías empleadas por las docentes ya factores externos de índole social, económico y cultural.

El tercer capítulo muestra el marco referencial, que tiene como finalidad sustentar teóricamente la investigación. En él se presenta el estado de arte, considerando contribuciones tanto internacionales como nacionales. A nivel internacional, diversos estudios respaldan la influencia del entorno familiar, social, cultural e infraestructural en el desarrollo y rendimiento

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

académico infantil. Destacan los hallazgos sobre participación y estilos de crianza parental (Hidalgo et al., 2025; Echeverría y Obaco 2021; Gutiérrez y Isidro, 2023), la violencia intrafamiliar y la migración parental como factores de riesgo (Docal et al., 2022; Olivo et al., 2022), la identidad cultural construida en la interacción familiar- escolar (Socarras y González, 2025), y la infraestructura educativa junto con la nutrición escolar como condiciones para el desarrollo integral (Pama ,2024; Morales et al., 2025). A ello se suman factores Pedagógicos e institucionales, entre los que resalta el papel de la estimulación sensorial y del docente en el desarrollo cerebral e integral del niño (Medina y Rodas, 2022; Esteves et al., 2021), el uso de materiales didácticos para el aprendizaje significativo (Parra et al., 2024), la calidad de la educación inicial como mecanismo para reducir desigualdades (Sánchez et al., 2026), y la planificación educativa junto con la evaluación diferenciada como herramientas clave para atender la diversidad estudiantil (Carriazo et al., 2020; Cuadros et al., 2024).

A nivel nacional, los estudios muestran resultados similares. Mariátegui (1925) sostiene que la educación peruana debe renovarse de acuerdo con la realidad social y económica del país. Asimismo, destaca que los docentes cumplen un papel fundamental en la transformación de la enseñanza y el progreso de la sociedad. Tuero et al. (2023) sostienen que los padres son responsables del aprendizaje de sus hijos a través de la comunicación y el acompañamiento, mientras que Obeso (2019) evidencia que la situación económica y el bajo nivel de intrusión de los padres influyen en el rendimiento académico. Asimismo, Busich y Blas (2024) demuestran una relación significativa entre el alcoholismo y la violencia intrafamiliar. El Instituto Peruano de Economía (IPE, 2025) reporta un déficit significativo en la infraestructura educativa del país. Por su parte, Caritimari et al. (2025) señalan que el nivel de práctica de la identidad cultural en los niños es bajo. Peñaloza (2020) sostiene que la educación debe promover la formación integral del niño, articulando los conocimientos, las emociones y el desarrollo físico. Asimismo, destaca que el currículo debe relacionarse con la práctica docente y con las experiencias reales de aprendizaje. Finalmente, Palacios y Paulino (2019) sostienen que los materiales didácticos no estructurados favorecen la creatividad y el aprendizaje significativo.

En esa perspectiva, se han revisado contribuciones teóricas que permiten realizar el análisis. Partiendo de la Teoría General de sistemas propuesta por Ludwig von Bertalanffy (1968), quien concibe los fenómenos como conjuntos de elementos interrelacionados entre sí. A partir de esta base, Angélica Olvera (2016), desarrolla la pedagogía sistémica, que conecta la escuela, la

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

familia y la sociedad como sistemas interconectados. Asimismo, se consideran los aportes de Bert Hellinger (2001), creador de las constelaciones familiares, basadas en los "órdenes del amor" que regulan el equilibrio y la pertenencia dentro del sistema familiar. Contribuyen también al enfoque sistémico desde las ciencias sociales los planteamientos de Talcott Pearson (1951), Niklas Luhmann (1990) y George Ritzer (1997). En la misma dirección, Hellinger y Olvera (2010) sostienen que el sistema está conformado por diferentes elementos que se relación entre sí y cuando uno de estos elementos cambia o falla, puede ocasionar un desequilibrio.

En el campo educativo, se incorporan los planteamientos de Azevedo (1942), quien sostuvo que la educación debe de analizarse en estrecha relación con el sistema social al que pertenece. Siguiente esta perspectiva, Traveset (2007), referente de la pedagogía sistémica aplicada a la educación, enfatiza la relevancia de los vínculos entre los sistemas que influyen en el aprendizaje. Del mismo modo, autores como Cordero (2012), Pastor (2006, citado en Álvarez, 2013), Malpica Cardenas (2016) y Lerdo de Tejada (2016) complementan este enfoque al considerar la educación como un proceso integral influenciado por factores familiares, sociales, culturales e históricos que intervienen en el desarrollo de los estudiantes. Por último, se incluye la definición de términos, precisando conceptos clave como sistema, pedagogía sistémica, orden y desorden, vínculos, equilibrio, jerarquía, actores educativos y enseñanza- aprendizaje, con el propósito de asegurar una comprensión clara y concisa de la investigación.

El cuarto capítulo corresponde al proceso metodológico, desarrollado bajo un enfoque cualitativo, con alcance explicativo, diseño no experimental y método etnográfico de análisis de caso. Del mismo modo, se detalla la población y muestra, conformada por 33 estudiantes. Para la recogida y registro de información, se emplearon las técnicas de dialogo abierto, observación participante y entrevista semiestructurada, con instrumentos como la nota de campo, el diario de campo, la ficha de observación, la guía de entrevista y la grabación de voz. Por último, el tratamiento de la información se realizó mediante codificación abierta, axial y selectiva, organizada en las categorías de realidad educativa y procesos de aprendizaje, cuya información fue la triangulada a partir de entrevistas, observaciones y documentos instituciones. Igualmente, la investigación se rigió por principios éticos de respeto a la dignidad, la autonomía y los derechos de los participantes: se obtuvo el consentimiento informado antes de recolectar los datos y se garantizó la confidencialidad y el anonimato,

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

sustituyendo los nombres reales por seudónimos en las transcripciones, el análisis y la presentación de los resultados.

El quinto capítulo se desarrolla los resultados y la discusión de las dos categorías que orientan la presente investigación: la realidad educativa y procesos de aprendizaje. En cuanto a la categoría de realidad educativa, se presentan los resultados de sus subcategorías, tales como el entorno familiar y situación económica, que comprende padres de familia, violencia familiar, disfunción familiar, participación de los padres, alcoholismo, alimentación e higiene, migración, nivel de ingreso familiar, nivel educativo de los padres; entorno sociocultural, que abarca, migración, cultura y tradiciones, contexto familiar, percepción de los padres de familia acerca del desempeño del docente; e infraestructura educativa, que considera, instalación educativa prefabricada, espacio físico, espacios recreativos, equipamiento y materiales educativos. Asimismo, en cuanto a la categoría de proceso de aprendizaje, se presentan los resultados de sus tres subcategorías: metodología de enseñanza, que comprende, enfoques pedagógicos, estrategia de enseñanza, técnicas didácticas, método de enseñanza, evaluación del aprendizaje, planificación del proceso educativo, adaptación al contexto; rol del docente, que incluye facilitador del aprendizaje, compromiso ético y vocacional, comunicación asertiva y positiva, formación continua, relación entre docente y padres; y desempeño del estudiante, que abarca motivación y actitud positiva, desarrollo de habilidades cognitivas, participación activa, atención y concentración, responsabilidad y disciplina, relaciones interpersonales. Posteriormente, se presenta la discusión correspondiendo de cada una de estas categorías y sub categorías, contrastando los hallazgos obtenidos con los referentes teóricos y antecedentes que sustentan la presenta investigación.

Finalmente, el ultimo capitulo presenta las conclusiones y recomendaciones derivadas del proceso investigativo. Se concluye que la realidad educativa influye de manera determinante en el aprendizaje de los niños y niñas del nivel inicial, en tanto las condiciones del entorno escolar, familiar, social, económico y cultural se encuentran interrelacionadas y configuran sus experiencias educativas, lo cual confirman el enfoque sistémico que sustenta la investigación. De igual manera, se destaca la influencia de rol docente, expresado en el enfoque pedagógico, las estrategias y técnicas didácticas, el método de enseñanza, entre otros elementos, los cuales inciden en el desarrollo integral del estudiante, determinando así la calidad de su aprendizaje. En ese sentido, el aprendizaje no depende únicamente de la docente, sino también de diversos factores del entorno que rodea al niño. A partir de ello, se plantean recomendaciones orientadas

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

a que las autoridades educativas, en articulación con la comunidad institucional, formulen e implementen estrategias que mejoren las condiciones contextuales del ámbito escolar, favoreciendo procesos de enseñanza-aprendizaje más pertinentes, equitativos y de calidad durante la etapa preescolar.

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

## RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo explicar de qué manera la realidad educativa incide en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas de la Institución Educativa Inicial N°809 de Ayaurco, Curahuasi, durante el año 2025. Desde una visión sistémica, la educación se comprende como un conjunto de componentes interdependientes que interactúan de manera permanente. En este sistema, cada elemento cumple una función específica y mantiene vínculos con los demás; por ello, cuando alguno de sus componentes presenta falencias, el equilibrio del conjunto puede verse afectado, generando repercusiones directas en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Bajo esta perspectiva, la investigación evidenció que la infraestructura deficiente, la limitada disponibilidad de materiales educativos, las condiciones socioeconómicas y culturales de las familias, así como las prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes, no pueden entenderse de manera desligada del proceso de aprendizaje. Se trata, más bien, de realidades estrechamente vinculadas entre sí, que determinan las experiencias educativas de los niños y niñas. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo de alcance explicativo, con diseño no experimental y método etnográfico orientado al análisis de caso. La población de estudio estuvo integrada por 33 estudiantes, 33 padres de familia y 2 docentes. Para la recogida de datos se utilizaron el diálogo abierto, la observación participante y la entrevista semiestructurada, apoyados en instrumentos como el diario de campo, la ficha de observación, la guía de entrevista y la grabadora de audio. El tratamiento de la información se realizó mediante codificación abierta, axial y selectiva, estructurando los hallazgos en dos categorías: realidad educativa y procesos de aprendizaje. La triangulación de datos provenientes de entrevistas, observaciones y documentos institucionales otorgó validez al análisis. Los resultados permitieron comprender que detrás de cada experiencia de aprendizaje existe una realidad social y educativa que condiciona, posibilita o limita el desarrollo de los niños y niñas. El estudio aporta una visión integral y sistémica de la realidad educativa, destacando que el fortalecimiento de los aprendizajes no depende únicamente de la acción pedagógica del docente, sino de la articulación y corresponsabilidad de todos los actores que conforman el sistema educativo (docentes, directivos, padres de familia, estudiantes, políticas educativas y comunidad) deben establecer relaciones de colaboración que permitan fortalecer las condiciones en las que se desarrolla la educación.


***Palabras clave**: Realidad educativa, procesos de aprendizaje, teoría sistémica, pedagogía sistémica, padres de familia.*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

## PISILLAPI

Kay machkapaypa munayninqa karqan, imaynatas realidad educativa nisqa, Institución Educativa Inicial N° 809 de Ayaurco, Curahuasi llaqtapi, 2025 watapi, qari wawakunaq, warmi wawakunaq yachay puririyninta, 2025 watapi, huk visión sistémica nisqamanta, educación nisqataqa yuyaymanankun huk conjunto de componentes interdependientes nisqa hina, chaykunan permanentemente interactuan. Kay sistemapiqa sapa elemento huk ruwayta huntachin, wakinkunawantaq tinkinakuykunata waqaychan; Chayraykum mayqin componentenpas deficienciakunata qawachiptinqa, llapanpa equilibrion afectasqa kanman, chaymi repercusiones directas nisqakunata rikurichinman yachapakuqkunapa yachay puririyninpi. Kay qawariymanta, machkapakuykunamantaqa rikuchirqanmi, mana allin infraestructura nisqa, material educativo nisqakuna pisilla kasqan, ayllukunaq condiciones socioeconómicas y culturales nisqakuna, hinallataq yachachiqkunaq wiñachisqan prácticas pedagógicas nisqakunapas, manan yuyaymanankumanchu chika chikallamanta taqasqa kasqanta. Chay Ñawpaq yachaykuna runamasinchiskunapaqa kimsachunka kimsayuq yachapakuqkunapaqa hinallataqmi kimsachunka kimsayuq ayllukuna chaymantapas iskay yachachiqkuna karqanku. Kichasqa rimanakuy, lliw rimanuqkunapa qawariynin hinaspa entrevistas nisqata semiestructuradas nisqawanmi yupay huñusqaqa karqa, chaytaqa yanaparqaku instrumentukunawanmi, chaykunam karqa diario de campo, hoja de observación, guía de entrevistas hinaspa grabadora de audio Nisqawan. Willakuyqa codificación kichasqa, axial hinaspa selectiva nisqawanmi ruwasqa karqa, chaypim tarisqakunata iskay categoría nisqapi estructurasqa karqa: realidad educativa nisqapi, procesos de aprendizaje nisqapipas. Entrevistas, observaciones y documentos institucionales nisqamanta yupay nisqakuna triangulacionninmi analisisman ruraychasqaku quykurqa. Chay ruwasqakunam yanapawarqaku sapa yachaypa qipanpi huk realidad social y educativa nisqa kasqanmanta, chaymi qari warmakunapa, warmi warmakunapa wiñayninta condicionan, atichin utaq limitan. Kay yachayqa tukuy imamanta, sistémica nisqa qawariyta qun, chay realidad educativa nisqamanta, chaypim allin yuyayman yachaypa kallpanchakuyninqa manam acción pedagógica nisqamantallachu.

***Sapaq simikuna:*** *Realidad educativa, procesos de aprendizaje, teoría sistémica y pedagogía sistémica, práctica pedagógica, yachakuqkuna nisqanmanta.*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

## ABSTRACT

The objective of this research was to explain how the educational reality affects the learning processes of the children at Initial Education Institution N°809 in Ayaurco, Curahuasi, during the year 2025. From a systemic perspective, education is understood as a set of interdependent components that interact continuously. Within this system, each element fulfills a specific function and maintains links with the others; therefore, when one of its components presents shortcomings, the balance of the whole may be affected, with direct repercussions on students' learning processes. From this perspective, the research showed that deficient infrastructure, limited availability of educational materials, the socioeconomic and cultural conditions of families, and the pedagogical practices carried out by teachers cannot be understood separately from the learning process. Rather, they are closely interrelated realities that determine the educational experiences of the children. The study was conducted using a qualitative approach with an explanatory scope, a non-experimental design, and an ethnographic method oriented toward case analysis. The study population consisted of 33 students, 33 parents, and 2 teachers. Data were collected through open dialogue, participant observation, and semi-structured interviews, supported by instruments such as the field diary, the observation checklist, the interview guide, and an audio recorder. The information was processed through open, axial, and selective coding, and the findings were organized into two categories: educational reality and learning processes. The triangulation of data from interviews, observations, and institutional documents lent validity to the analysis. The results made it possible to understand that behind every learning experience there is a social and educational reality that conditions, enables, or limits the development of the children. The study offers a comprehensive, systemic view of the educational reality, highlighting that the strengthening of learning does not depend solely on the teacher's pedagogical action, but on the coordination and shared responsibility of all the actors that make up the educational system (teachers, school administrators, parents, students, educational policies, and the community), who must establish collaborative relationships that strengthen the conditions in which education takes place.


***Keywords:*** *Educational reality, learning processes, systems theory, systemic pedagogy, parents.*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

# CAPÍTULO I
# DETERMINACIÓN DEL PROBLEMA Y POSTURA EPISTÉMICA

## 1.1 Caracterización del contexto de estudio

A nivel mundial, persisten grandes diferencias en el acceso a la educación. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2025), en África Subsahariana y en Asia Occidental y del Norte, menos de la mitad de los niños y niñas (alrededor del 47% a 56%) asisten al preescolar antes de ingresar a la primaria, lo que evidencia que muchos niños llegan a la escuela sin haber tenido una preparación previa. En cambio, en América Latina y el Caribe el 90% de los niños como también en Europa y América del Norte el 91% de los niños tienen la oportunidad de asistir al preescolar. Asimismo, el 43 % de los niños y niñas de los países de renta baja no tiene acceso a servicios de atención y desarrollo infantil, frente al 89 % de los países de renta alta que sí cuenta con ellos. Esto significa que, en muchos contextos, los niños y niñas no reciben la educación y el cuidado que necesitan durante los primeros años de vida. En cambio, quienes asisten a programas de educación en la primera infancia tienen más probabilidades de seguir un ritmo de desarrollo adecuado, lo que demuestra aún más los beneficios de invertir en programas de aprendizaje temprano (UNESCO y UNICEF, 2025, p. 44).

Pese a la evidencia sobre los beneficios de la educación preescolar, su obligatoriedad legal sigue siendo la excepción a escala mundial: de 184 países con datos, solo el 28 % exige al menos un año de preescolar, y apenas 46 de los 194 países del mundo lo establecen como gratuito y obligatorio. Esta carencia normativa tiene consecuencias concretas, pues las tasas de escolarización en los países con disposiciones legales duplican las de los países sin ellas. Además, el 83 % de los niños de 36 a 59 meses que viven en países con preescolar gratuito sigue un buen ritmo de desarrollo, frente al 66,6 % en países sin esta disposición; con preescolar obligatorio, la cifra es 83,8 % frente a 68,1 %. En consecuencia, la ausencia de marcos legales que garanticen el acceso gratuito y obligatorio limita las oportunidades de aprendizaje y desarrollo de millones de niños (UNESCO y UNICEF, 2025).

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

De igual forma, la escolarización de los niños y niñas de 3 a 5 años en el segundo ciclo de educación infantil se ha extendido a nivel mundial. El Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (MEFPD) (2024), indica que, en los países que pertenecen a la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) el 89,1% de los niños y niñas de 4 años asisten a centros educativos como educación inicial o primaria. Asimismo, los países que muestran mayor compromiso con la escolarización son España, Francia, Japón, Noruega y el Reino Unido, donde igualan o superan el 97%. No obstante, este proceso no es uniforme, ya que en Estados Unidos el porcentaje de escolarización de los niños y niñas de 4 años en educación infantil es menor, llegando solo al 62,9 %. En este contexto, destaca especialmente España, cuya tasa de escolarización en educación infantil para niños y niñas de 4 años alcanza el 97%, superando el promedio de los países de la OCDE del 89 % y el de los países de la UE25 (Unión Europea), que llega al 92 %. Dado que la escolarización no es obligatoria en todo el mundo, esto genera diferencias en la asistencia de los niños y niñas. En algunos países, la baja matrícula puede afectar el aprendizaje temprano y el desarrollo de habilidades básicas, mientras que en otros, con asistencia casi universal, los niños cuentan con mejores oportunidades educativas desde edades tempranas.

De acuerdo con Alasino et al. (2025), cerca de un millón de escuelas en el mundo están en peligro debido a los desastres naturales. Además, muchas escuelas presentan problemas serios que afectan al aprendizaje de los niños y niñas, como el impacto del cambio climático, la poca ventilación, la falta de iluminación y la ausencia de saneamiento (baños y limpieza adecuados). Ante esta situación, el Banco Mundial (2025) propone un plan denominado RIGHT+ (resilient, inclusive, green, healthy, and teaching-and learning-conducive), que busca financiar y mejorar las escuelas con el objetivo de que no solo sean seguras, sino que también ayuden a los niños a aprender mejor. Este plan se basa en cinco características clave para las escuelas: que sean capaces de soportar desastres naturales y que la educación no se detenga; que la enseñanza sea accesible para todos los niños y niñas y los estudiantes con discapacidad; que los centros educativos promuevan el cuidado del medio ambiente; que fomenten la salud y el bienestar de los estudiantes; y que cuenten con espacios modernos y cómodos que permitan nuevas formas de enseñar y aprender.

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

De la misma manera, de acuerdo con la UNESCO y UNICEF (2025), en los países con datos disponibles solo uno de cada diez niños y niñas menores de 5 años vive en hogares con tres o más libros infantiles. Esta carencia se distribuye de manera profundamente desigual: mientras el 21 % de los niños y las niñas de los hogares más ricos cuenta con estos materiales, solo el 4 % de los más pobres accede a ellos; asimismo, la brecha entre las zonas urbanas (26 %) y las rurales (10 %) evidencia que el contexto geográfico y socioeconómico condiciona las oportunidades de aprendizaje desde la primera infancia. A ello se suma una marcada variación entre países: en Ucrania el 91 % de los niños y las niñas tiene libros en el hogar, mientras que en Burundi apenas el 0,1 % goza de este acceso, y en nueve países (Burundi, República Centroafricana, Chad, República Democrática del Congo, Guinea, Guinea-Bissau, Malí, Senegal y Togo) menos del 1 % tiene libros en casa. Esta situación plantea la necesidad de analizar los factores que limitan la disponibilidad de materiales de lectura en los hogares de la primera infancia, en tanto que dicha inequidad puede perpetuar desigualdades educativas desde edades tempranas y comprometer el derecho de los niños y las niñas a una educación de calidad.

Asimismo, muchos niños y niñas menores de 5 años crecen en entornos que limitan su desarrollo. Según la UNESCO y UNICEF (2025), alrededor del 25 % queda sin supervisión adecuada, es decir, solo o al cuidado de otro menor de 10 años durante más de una hora en la última semana, con mayor incidencia en los hogares más pobres (31 % frente a 19 % en los más ricos) y en zonas rurales (24 % frente a 16 % en las urbanas). A ello se suma que cerca del 77 % de los niños y las niñas de 1 a 4 años experimenta disciplina violenta en el hogar, y que en todos los países con datos disponibles al menos uno de cada tres la sufre. Esta combinación de desprotección y violencia compromete el desarrollo infantil temprano y exige analizar los factores que la originan, especialmente en los contextos más desfavorecidos.

Según datos de la UNESCO y UNICEF (2025), el 85 % de los profesores de preescolar están adecuadamente formados. Sin embargo, hay diferencias entre regiones del mundo. En Asia Central y Meridional, la mayoría con el 91 %, cuentan con una formación apropiada, en Europa y América del Norte también existe un mayor porcentaje de docentes con buena formación que equivale a un 88 %, mientras que en África del Norte y Asia Occidental la formación docente se encuentra en un promedio 85 %. En cambio, en otras regiones los niveles de preparación docente son menores. En América Latina y

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

el Caribe solo el 75 % de los maestros cuentan con una preparación adecuada, y en África Subsahariana, apenas el 62 %. Además, en los países de renta baja, solo el 57 % de docentes están preparados para enseñar en el nivel preescolar. La formación del docente es de gran relevancia dentro del ámbito educativo. Cuando los maestros no cuentan con una preparación adecuada, la calidad de la enseñanza disminuye, lo que afecta el desarrollo cognitivo, socioemocional y motor de los niños en una etapa decisiva como la educación inicial. Tal como señala la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Equipo Internacional de Tareas sobre Docentes para la Educación 2030 (2025), las principales causas de este abandono están relacionadas con las malas condiciones laborales, la baja remuneración, la falta de reconocimiento profesional y los problemas personales que llevan a los docentes a abandonar sus trabajos.

Por último, la salud infantil representa otro factor que condiciona y el desarrollo y el aprendizaje de los niños y niñas. La anemia representa una de las mayores problemáticas que afectan a la salud y el bienestar de las personas, por lo que es necesario considerarla un desafío para la salud global. Según la World Federation of Societies of Anaesthesiologists (2025), esta condición afecta a miles de millones de personas en todo el mundo. Se estima que alrededor de 229 millones de niños entre los 6 y 59 meses padecen de anemia. Además, una de cada cuatro personas a nivel global sufre esta condición, lo que incluye aproximadamente al 30 % de las mujeres y al 40 % de los niños. La causa más frecuente de la anemia es la deficiencia de hierro, un problema que afecta durante el desarrollo del feto y la primera infancia etapas, en las que puede afectar el desarrollo del cerebro y la capacidad cognitiva. Asimismo, la anemia genera problemas en la salud física y mental, al aumentar el riesgo de padecer ansiedad y depresión.

A nivel nacional, de acuerdo con el Instituto Peruano de Economía (IPE) (2025), en el 2024, el 98 % de los niños se inscribió en las escuelas primarias y el 94 % terminó este nivel en el tiempo correspondiente, sin abandonar ni repetir el grado. Estas cifras son superiores a las de 2004, cuando solo el 91 % de los niños se matriculó y apenas el 69 % logró terminar la primaria. Sin embargo, la ciudadanía peruana que se sentía satisfecha con la calidad educativa disminuyó del 49 % al 35 % en las últimas décadas. Si bien las cifras muestran avances significativos en el acceso y la culminación de la educación primaria, el sistema educativo peruano aún enfrenta grandes desafíos en cuanto a la

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

calidad de la enseñanza, pues se evidencia una brecha entre la cantidad y la calidad educativa, especialmente en las zonas rurales, donde los recursos son limitados y el acompañamiento de los docentes es insuficiente.

Esta brecha se refleja en los aprendizajes. Según los resultados de la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje de Estudiantes (ENLA) (2025), en 4. ° grado de primaria, la medida promedio nacional fue de 490 puntos y los niveles de logro se mantuvieron similares a los de 2024: solo el 32,7 % de los estudiantes alcanzó el nivel Satisfactorio, mientras que el 40,4 % se ubicó En proceso, el 24,9 % En inicio y el 2,1 % Previo al inicio. Esto significa que más de dos tercios de los estudiantes (67,4 %) aún no logran los aprendizajes esperados para su grado, lo que evidencia un estancamiento en el desempeño nacional. Aunque algunas regiones mostraron mejoras, como Áncash, Loreto, San Martín, Tumbes y Ucayali en Lectura, y Áncash, Callao, Lima Provincias, San Martín, Tumbes y Ucayali en Matemática, estos avances no fueron suficientes para modificar el panorama general. Asimismo, si bien la medida promedio del ámbito rural aumentó (+6 en Lectura y +5 en Matemática), persiste la necesidad de reducir las brechas y los niveles más desafiantes.

Para comprender qué factores acompañan estos resultados, en la ENLA 2025, la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC) (2025) recogió, mediante cuestionarios aplicados a distintos actores educativos, información sobre condiciones del contexto escolar que inciden en el servicio educativo, lo que permitió identificar las dificultades, los apoyos requeridos y las percepciones sobre la experiencia escolar. A continuación, se presentan dichas condiciones, empezando por la infraestructura y los recursos, y continuando con los docentes, las familias y los estudiantes, y la salud y nutrición infantil.

En primer lugar, uno de los factores que explican la insatisfacción con la calidad educativa es el estado de la infraestructura escolar. Según el IPE (2025), alrededor de 843 000 niños y niñas de educación inicial y primaria, equivalentes al 23,7 % del total, estudian en escuelas públicas catalogadas con alto riesgo de colapso. Este problema es más grave en regiones como Cajamarca, con 43,7 %, Amazonas, con 39,7 %, y Apurímac, con 35,7 %. Los estudiantes se encuentran expuestos a condiciones de riesgo que afectan su seguridad y bienestar. La inestabilidad de las instalaciones educativas no

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

solo afecta la seguridad física de los niños, sino que también perjudica su permanencia, bienestar y procesos de aprendizaje.

Un caso que ilustra esta situación a nivel local ocurrió en setiembre de 2026, cuando se difundió a través de redes sociales un video registrado en una comunidad rural de Juliaca (región Puno), en el que se observó a padres de familia, una docente y estudiantes de nivel primaria participando activamente en la construcción de su institución educativa. En el video se aprecia a los niños trasladando adobes en una carretilla, mientras los padres de familia colaboran cargando el material de construcción. Asimismo, se observa a la docente animando constantemente a los estudiantes durante la labor, brindándoles palabras de aliento para motivar su esfuerzo. Este hecho evidencia, a nivel local, cómo la carencia de infraestructura educativa adecuada en las zonas rurales obliga a que la propia comunidad, incluidos los niños en edad escolar, asuma directamente labores de construcción ante una intervención estatal insuficiente o tardía. Si bien la escena refleja un notable compromiso y organización comunitaria, producto de la unión entre familia, escuela y comunidad frente a la ausencia de atención estatal oportuna, resulta necesario precisar que el traslado de materiales y la participación en labores físicas de edificación exceden las funciones que corresponden tanto a los niños como a los docentes: la formación y el desarrollo integral del menor debe darse en un entorno seguro, y el rol del docente se limita a la enseñanza y el acompañamiento pedagógico, no a la gestión de obras (Apurímac en la Noticia, 2026).

Frente a esta situación, el esfuerzo de la profesora por acompañar y motivar a sus estudiantes, aunque admirable, termina sustituyendo de manera involuntaria una responsabilidad que corresponde al Estado. Este problema cobra relevancia porque visibiliza, a partir de un caso concreto, la situación de la infraestructura educativa rural en el sur del país, así como la fortaleza organizativa y el espíritu solidario de las comunidades andinas para garantizar el derecho a la educación de sus niños y niñas, ante la ausencia de una respuesta estatal oportuna.

En esa misma línea, según la Mesa de Concertación para la Lucha contra la Pobreza (MCLCP) (2024), aún existen niños, niñas y adolescentes que empiezan el año escolar sin contar con suficientes aulas o mobiliario en buen estado. El 89,89 % de las escuelas afirmó tener suficientes salones para todos los alumnos, y el 33,48 % señaló que las aulas se encontraban en mal estado. En el área rural, el 54 % sostiene que no dispone de salones

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

suficientes para todos los estudiantes; asimismo, el 19,77 % manifestó no contar con sillas, mesas o carpetas suficientes para todos los alumnos, y el 40,99 % indicó que el mobiliario no se encuentra en buenas condiciones. Las regiones con mayores problemas en este aspecto fueron Ucayali, con un 21 %, y Amazonas, con un 18 %. La falta de aulas adecuadas y en buen estado limita la generación de un ambiente propicio para el aprendizaje, lo que afecta la concentración y motivación de los estudiantes. Por lo tanto, es imprescindible implementar acciones para optimizar la infraestructura educativa, particularmente en áreas rurales, con el fin de asegurar una educación de calidad para todos.

Del mismo modo, según la MCLCP (2024), en el Perú no todos los niños, niñas y adolescentes comienzan las clases en las mismas condiciones; algunos no cuentan con materiales educativos ni con docentes desde el primer día: para el 27,39 % de las instituciones educativas, los materiales no llegaron a tiempo o no se entregaron completos. De estas, el 59 % se encuentra en zonas rurales y el 33 % en zonas urbanas. Por otro lado, el 69,61 % de las escuelas recibió todo el material necesario para el inicio de clases. Las regiones donde más escuelas reportaron falta de materiales son Ucayali (46 %), Madre de Dios (46 %), Lambayeque (46 %), Ayacucho (37 %), Junín (35 %), Huánuco (31 %), Áncash (30 %) y Loreto (27 %). Esto refleja un problema del sistema educativo peruano y evidencia las desigualdades en las condiciones de enseñanza entre las zonas urbanas y rurales. Ello muestra que la calidad del servicio educativo sigue siendo desigual, debido a que el acceso a recursos educativos no es equitativo.

A ello se suma la situación del docente en sus centros de trabajo, un aspecto crucial para mejorar la educación en el país. El Consejo Nacional de Educación (CNE) (2016) señala que es imprescindible que la sociedad valore y respete a los maestros, ya que ningún país ha alcanzado una educación de calidad sin esta condición. Con el fin de comprender mejor la realidad docente, el CNE realizó en el 2014 la Encuesta Nacional a Docentes (ENDO), en la que participaron cerca de 10 000 maestros de instituciones públicas y privadas. De acuerdo con los resultados, entre el 61 % y el 64 % de los docentes consideran que su labor pedagógica se ve limitada por la falta o insuficiencia de materiales educativos. Asimismo, entre el 34 % y el 37 % mencionan que la infraestructura escolar no es la apropiada para desarrollar su labor docente. A esto se suma que entre el 31 % y el 33 % expresan que el clima institucional poco motivador

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

también afecta su desempeño y bienestar profesional. Con respecto al aprendizaje de los estudiantes, entre el 60 % y el 63 % de los docentes perciben que este se ve afectado por el acceso limitado a nuevas tecnologías y por el uso de métodos, enfoques y materiales que no responden a las necesidades reales de las clases. Del mismo modo, entre el 37 % y el 41 % mencionaron que la infraestructura precaria y limitada continúa siendo un obstáculo significativo para garantizar aprendizajes de calidad. Este informe refleja la triste realidad educativa de nuestro país y los diversos desafíos que enfrentan los docentes en las instituciones donde trabajan, en su esfuerzo por brindar una educación de calidad y formar mejores personas. No obstante, en la actualidad, esta realidad aún persiste en muchas regiones del país.

En relación con la estabilidad laboral, el reporte del director de primaria de la ENLA (2025) indica que la mayoría de los estudiantes asiste a escuelas con alta permanencia docente, entendida como aquella en la que el 80 % o más de la plana ingresó antes de 2025, y que la baja permanencia se atribuye principalmente a los contratos temporales. Según el tipo de escuela, en las privadas, el 68 % presenta permanencia alta, el 21 % media y el 10 % baja; en las públicas urbanas, el 73 % alta, el 19 % media y el 8 % baja; y en las públicas rurales, solo el 50 % alta, el 20 % media y el 30 % baja, de modo que la baja permanencia es más frecuente en estas últimas, con una situación similar en las escuelas EIB. A ello se suma que, en 4.° grado de primaria, una baja permanencia docente se asocia con resultados más bajos de aprendizaje en Lectura y Matemática, en particular en las escuelas públicas y EIB. De este modo, la estabilidad del plantel docente se perfila como una condición importante para el aprendizaje, sobre todo en el ámbito rural, y las escuelas EIB muestran una permanencia docente similar a la de las públicas rurales.

Otro aspecto clave es la preparación de los docentes. De acuerdo con la ENLA (2025), un grupo importante se siente muy preparado para ajustar sus actividades al nivel de logro de los estudiantes y atender la heterogeneidad del aula, pero esta percepción es menor en las escuelas rurales. Para identificar cuándo los estudiantes no comprenden un texto, se sienten muy preparados el 62 % en las públicas rurales, el 71 % en las públicas urbanas y el 76 % en las privadas; para proponer actividades acordes con el nivel de logro en comunicación, el 65 % en las públicas rurales, el 68 % en las públicas urbanas y el 73 % en las privadas; y para enseñar en un aula con diferentes niveles de logro, el 56 %, el 60 % y el 75 %, respectivamente. Aunque una mayoría de docentes se siente muy

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

preparada, entre el 30 % y el 40 % percibe no contar con esta preparación, especialmente en escuelas públicas rurales. Esta situación plantea desafíos para adaptar la enseñanza a la diversidad de niveles de aprendizaje en el aula.

Frente a estos desafíos, el apoyo institucional resulta fundamental. Según los reportes de los directores del nivel primario de las instituciones públicas en la ENLA (2025), la mayoría está satisfecha con el acompañamiento pedagógico de la UGEL, aunque un porcentaje importante no se encuentra conforme o no ha respondido. En cuanto a la orientación pedagógica brindada periódicamente a los docentes, el 68 % se declaró satisfecho o muy satisfecho, el 23 % insatisfecho y el 9 % no recibió este apoyo. Respecto al tiempo y la frecuencia del acompañamiento, el 59 % manifestó estar satisfecho o muy satisfecho, el 30 % insatisfecho o muy insatisfecho y el 10 % no lo recibió; y en el seguimiento y la retroalimentación posteriores, el 63 % se mostró satisfecho o muy satisfecho, el 25 % insatisfecho o muy insatisfecho y el 12 % no lo recibió. Estos resultados muestran que entre el 23 % y el 30 % de los directores de primaria expresa insatisfacción con el acompañamiento de la UGEL y que entre el 9 % y el 12 % no lo ha recibido, situación que requiere atención, especialmente en escuelas rurales y de educación intercultural bilingüe (EIB).

En cuanto al papel de las familias, según el reporte de 4.° grado de primaria de la ENLA (2025), al consultarles con qué frecuencia la escuela, los docentes y su personal realizan ciertas acciones durante el año escolar, el 80 % respondió «muchas veces» o «siempre» que los mantienen informados sobre el progreso del estudiante y el 80 % que, cuando acude a la escuela, lo tratan bien y le prestan atención; el 72 % señaló que comprenden las situaciones por las que puede estar pasando su hogar y el 71 % que lo contactan de inmediato ante algún problema con el estudiante. Además, un mayor fomento del involucramiento familiar se relacionó con mayores puntajes en Lectura y Matemática, y se encontró un menor fomento del involucramiento familiar por parte de la escuela en las instituciones de gestión pública, en las del área rural y en las del servicio EIB.

A esto se suman las expectativas educativas de las familias de 4.° grado de primaria. Según el reporte de la ENLA (2025), un porcentaje considerable de ellas mantiene altas expectativas hacia los estudiantes, ya que el 82 % espera que alcancen el nivel universitario y el 81 % que logren el nivel esperado para su grado en comunicación. Sin embargo, una proporción importante las transmite con un estilo autoritario, pues el 55 %

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

indica al estudiante la nota mínima que debería sacar en las evaluaciones, en lugar de promover su autonomía. Una mayor expectativa se relacionó con un mayor nivel de logro en Lectura y Matemática, aunque esta relación es menor cuando las expectativas se enfocan en exigir una nota mínima.

Finalmente, en cuanto a la actitud de los propios estudiantes, conforme a la ENLA (2025), más de la mitad de las familias de 4.° grado de primaria indica que los estudiantes muestran un estado de ánimo positivo y persistencia al momento de realizar sus tareas: el 68 % disfruta hacerlas cuando realiza sus actividades escolares y el 87 % se esfuerza en hacerlas lo mejor que puede, con un reporte mayor en las mujeres en ambos casos; en cambio, el 26 % se siente triste cuando algo sale mal con sus tareas, con un reporte mayor en el área urbana. Un mayor desagrado con el desarrollo de tareas se asocia con menores puntajes en Lectura y Matemática, mientras que un mayor gusto y persistencia en la tarea se asocian con mayores puntajes en ambas áreas. Este patrón también se observa en escuelas EIB. Por ello, fomentar una actitud positiva hacia las tareas resulta importante para fortalecer los aprendizajes.

Por otro lado, las condiciones de salud de los niños también influyen en su desarrollo y aprendizaje. De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) (2024), la prevalencia de la anemia ha mostrado un incremento en los últimos años, pasando del 40,1 % en el 2019 al 43,7 % en el 2024. Este aumento evidencia un retroceso en los avances previamente alcanzados en la lucha contra esta condición. Existen desigualdades según el área de residencia: en el ámbito rural la anemia asciende al 51,9 %, cifra superior a la de la zona urbana, donde llega al 40,2 %. También hay desigualdades entre las regiones del país: en la sierra el nivel de anemia llega al 53,4 %, en la selva al 48,3 %, mientras que en la costa se reporta un porcentaje menor, de 36,1 %. A nivel regional, los índices más altos se registran en Puno, con un alarmante 76,0 %, seguido de Loreto con 62,0 %, Apurímac con 58,7 %, Madre de Dios con 56,3 %, Huancavelica con 55,1 % y Ucayali con 54,6 %.

Del mismo modo, de acuerdo con el INEI (2024), la anemia alcanzó el 31,4 % en 2019 y se incrementó a 35,3 % en 2024. Esta problemática es más frecuente en el área rural, donde llega al 44,7 %, en comparación con el área urbana, donde se registra un 31,2 %. En cuanto a la distribución geográfica, la prevalencia de la anemia en la sierra es del 43,1 % y en la selva del 44,1 %, mientras que en la costa es menor, con un 27,0 %. Asimismo,

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

las regiones con los índices más altos de anemia son Puno con 53,1 %, Loreto con 50,9 %, Amazonas con 46,4 %, Ayacucho con 45,7 %, Madre de Dios con 45,5 %, Cusco con 45,3 %, Arequipa con 43,9 %, Apurímac con 43,0 % y Ucayali con 45,8 %. En conjunto, estos datos evidencian que la anemia infantil persiste y va en aumento. Por tanto, los resultados muestran que las políticas actuales no están logrando frenar esta condición que afecta gravemente a miles de niños y niñas del Perú.

Sumado a ello, la desnutrición crónica infantil constituye uno de los problemas más alarmantes en el Perú, una condición que afecta de manera significativa el desarrollo físico y cognitivo de los niños y niñas menores de cinco años. Conforme al INEI (2024), la tasa de desnutrición crónica en la primera infancia mostró un descenso en los últimos años, al pasar del 12,2 % en 2018 al 11,1 % en 2023. Sin embargo, en el año 2024 se evidenció un nuevo incremento, que alcanzó nuevamente el 12,2 %. Asimismo, se muestran altos niveles en el área rural, que representa el 20,9 %, en comparación con el área urbana, que es del 8,5 %. Del mismo modo, el problema de la desnutrición crónica se presenta con mayor frecuencia en las regiones de la sierra, con 17,6 %, y de la selva, con 16,3 %, mientras que en la costa el nivel es menor, con 7,3 %. A nivel regional, los índices más altos se registraron en Huancavelica con 24,0 %, Cajamarca y Amazonas con 20,4 %, Loreto con 19,5 % y Ucayali con 19,5 %. Esta situación evidencia que las políticas públicas no han logrado un impacto sostenible ni equitativo, ya que las desigualdades dentro del país continúan afectando el acceso de muchos niños y niñas a una adecuada alimentación y atención en salud, lo que limita así su desarrollo integral.

En la región de Apurímac, la asistencia escolar de los estudiantes, según lo reportado por la MCLCP Apurímac (2024), ha mostrado cambios entre los años 2022 y 2023. En el año 2023, el 95,4 % de los estudiantes asistieron a clases, lo que evidencia que la mayoría de los niños y niñas continúan accediendo al sistema educativo; sin embargo, este porcentaje disminuyó ligeramente en comparación con el año 2022, cuando la asistencia alcanzó el 96,9 %. Como resultado de esta disminución en la asistencia escolar, la región de Apurímac pasó del tercer al sexto lugar entre las regiones con mayor nivel de asistencia escolar en el país. Se evidencia que muchos niños no están asistiendo a los centros educativos, por lo que resulta necesario indagar las razones de esta inasistencia y comprender qué factores se encuentran detrás de esta situación.

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

En relación con esta situación, también resulta importante analizar el acceso a los centros educativos. Conforme a la MCLCPA Apurímac (2024), con datos proporcionados por el Ministerio de Educación (MINEDU), en Apurímac existen 7037 niños y niñas de 3 años en edad de cursar educación inicial, de los cuales 6732 se encuentran matriculados, mientras que 305 aún no han sido inscritos en un centro educativo, lo que pone de manifiesto la necesidad de analizar los factores que limitan su incorporación al sistema educativo.

A esta problemática se suma la situación de los centros educativos de la región de Apurímac en cuanto a sus condiciones físicas y operativas. Según la Contraloría General de la República del Perú (CGR) (2025), la supervisión realizada tuvo como propósito verificar la situación real de las instituciones y detectar las condiciones que afectan el servicio educativo en los tres niveles: inicial, primaria y secundaria. En la región de Apurímac existen 1601 instituciones educativas, de las cuales se supervisaron 50, ubicadas en las provincias de Abancay, Aymaraes, Grau, Cotabambas, Antabamba Chincheros y Andahuaylas. Durante la inspección se confirmó que 9 instituciones se encontraban cerradas, mientras que 41 instituciones fueron supervisadas de acuerdo con el formato de control correspondiente.

Los resultados de esta supervisión también revelaron importantes deficiencias en la infraestructura educativa. Según el informe de la CGR (2025), el 87,80 % de los centros educativos presentan losas deportivas en mal estado o no cuentan con ellas; el 90,24 % carece de personal de vigilancia lo que representa una gran vulnerabilidad en la seguridad; el 82,93 % presentan paredes en mal estado y el 78,05 % techos deteriorados; además, el 78,04 % requieren mantenimiento o sustitución de infraestructura. En cuanto a los servicios higiénicos el 31,1 % no disponen de baños por niveles educativos y al 17,02 % no diferencia los baños para niños y niñas; respecto al cerco perimétrico, el 48,78 % se encuentran en mal estado y el 29,27 % carecen completamente de este. Asimismo, el 60,98 % presenta pisos de aula en mal estado y el 24,39 % no cuenta con mesas y sillas suficiente para los docentes y el 12,20 % carece de mobiliarios adecuados para los estudiantes. Por último, el 7,31 % de las instituciones tienen aulas inhabitables o carecen de módulos prefabricados, lo que evidencia una situación que compromete la seguridad y las condiciones básicas del servicio educativo en la región Apurímac.

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

A estas deficiencias se suma la situación relacionada con la salud infantil, particularmente la anemia, que continúa siendo un problema persistente en la región de Apurímac. Según los registros del INEI (2024), entre los años 2019 y 2024 se observa una tendencia creciente en la prevalencia de anemia en niñas y niños menores de cinco años. En 2019, la tasa alcanzó el 47,9 %, aumentó a 49,9 % en 2020 y a 51,1 % en 2021. Esta tendencia ascendente continuó en 2022 con un 52,1 % y en 2023 con un 55,8 %, hasta llegar a un preocupante 58,7 % en el año 2024. Estos datos muestran que el problema sigue creciendo año tras año, lo que pone en evidencia la urgencia de reforzar las políticas públicas, mejorar las intervenciones nutricionales y fortalecer los programas de salud orientados a la primera infancia en la región.

En esta misma línea, otro aspecto que demanda atención es la persistencia de la desnutrición crónica infantil en Apurímac. Según el INEI (2024), la tasa de desnutrición crónica en menores de 5 años alcanzó un nivel elevado del 18,9 % en el año 2023; no obstante, en 2024 se evidenció una disminución significativa, descendiendo al 15,7 %. lo que refleja un avance importante en las acciones e intervenciones orientadas a mejorar el estado nutricional infantil en la región.

En la comunidad de Antilla, distrito de Curahuasi, ha surgido una creciente preocupación por una presunta contaminación ambiental vinculada a actividades de minería ilegal en la zona. Esta información proviene de un video difundido en Facebook, que registra un conversatorio con participación de la comunidad. Durante este espacio, una enfermera exigió a un candidato con presuntos vínculos con la actividad minera que precisara qué medidas adoptaría para proteger las fuentes de agua y evitar la contaminación. Además, informó sobre cinco casos de niños que presentarían arsénico en la sangre, situación que generó alarma entre las familias del sector. Cabe precisar que esta información constituye un testimonio difundido en medios sociales y que, hasta el momento, no cuenta con verificación oficial de las entidades competentes en salud y medio ambiente.

Este testimonio evidenció la necesidad urgente de determinar el impacto real de la actividad minera en la salud de la población y en el agua que se utiliza para el consumo y las actividades cotidianas. Por ello, los participantes del conversatorio solicitaron la intervención del Organismo de Evaluación y Fiscalización Ambiental (OEFA) y de la Autoridad Nacional del Agua (ANA), con el fin de evaluar la calidad del recurso hídrico, establecer si existe contaminación e identificar su posible origen. La comunidad espera

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

que las autoridades actúen con celeridad, mediante estudios rigurosos y resultados transparentes, pues la situación involucra directamente a menores de edad, población especialmente vulnerable a la exposición a metales pesados.

En este contexto, la situación muestra un vacío en el control y la fiscalización ambiental en zonas rurales afectadas por la minería ilegal, donde la falta de estudios oportunos deja a la población expuesta a riesgos sanitarios de alto impacto. En el caso de los niños y niñas, la exposición al arsénico representa una amenaza directa para su desarrollo físico y cognitivo, con consecuencias que podrían marcar su vida de forma irreversible. Para los padres de familia, además, esta situación se traduce en angustia constante, pues no cuentan con información clara ni orientación oportuna sobre la salud de sus hijos ni sobre cómo protegerlos. A ello se suma la falta de articulación entre las instituciones responsables, que retrasa la identificación de las causas reales de la contaminación y la aplicación de medidas correctivas. Por esta razón, y ante la ausencia de un pronunciamiento técnico que confirme o descarte lo reportado, es necesario contrastar esta información con fuentes verificables para sustentar el planteamiento del problema sobre bases objetivas. Asimismo, estas entidades deben asumir un rol más activo y articulado en la vigilancia ambiental y la salud pública, a fin de dar respuestas oportunas a las familias que hoy esperan ser escuchadas.

Por otro lado, en el ámbito educativo, se identificaron las instituciones que conformaban la Comunidad de Aprendizaje Profesional (CAP) «Antilla», cuya realidad presentaba diversas limitaciones que repercutían en el aprendizaje de los estudiantes. Según el Documento de Gestión de la Institución Educativa N.° 107 de Antilla «Angelitos de Jesús» (2026), estas instituciones se encontraban dispersas y alejadas entre sí y de la capital distrital debido a la extensa geografía del territorio, lo que dificultaba la comunicación, la conectividad y la interacción entre los miembros de la comunidad educativa. Asimismo, aunque el CAP estaba integrado por diez docentes nombrados del nivel inicial, la mayoría de las instituciones, ubicadas en las comunidades de El Carmen, Trigo Orcco, Chuna Marjuni, Ccollpa, Choquemarca, Antilla y Pucuta, funcionaban en locales de adobe en avanzado estado de deterioro, lo que ponía en riesgo la seguridad de estudiantes y docentes. Además, carecían de mobiliario suficiente y de los materiales educativos necesarios para el desarrollo de los aprendizajes; solo las instituciones de

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

Huanima, Ccapacca, Ccollo y Ccocha contaban con infraestructura moderna y adecuadamente equipada.

Frente a esta realidad, resulta necesario comprender cómo influyen las condiciones del contexto educativo en el aprendizaje de los niños y niñas. Las limitaciones en la infraestructura, el equipamiento y el funcionamiento de las instituciones no solo afectan el desarrollo de las actividades pedagógicas, sino también el derecho de los estudiantes a recibir una educación en ambientes seguros, adecuados y de calidad.

Esta problemática se refleja también en la Institución Educativa Inicial N.° 089 Ayaurco, donde se identificaron deficiencias en la infraestructura y una limitada disponibilidad de materiales educativos, condiciones similares a las de otras instituciones rurales del distrito de Curahuasi. Esta situación afecta directamente el proceso de enseñanza y aprendizaje y evidencia la necesidad de analizar cómo la realidad educativa influye en los aprendizajes de los estudiantes y de proponer alternativas que contribuyan a mejorar las condiciones en las que se brinda el servicio educativo.

## 1.2 Identificación y delimitación del problema

La Institución Educativa N.º 809 Ayaurco fue creada el 24 de marzo del año 2011 en el distrito de Curahuasi, provincia de Abancay, región Apurímac, junto con otras 18 instituciones en las zonas rurales, como respuesta a las necesidades educativas de las comunidades. Según las indagaciones realizadas, los pobladores señalaron que, en sus inicios, la institución educativa funcionó en una casa alquilada que presentaba múltiples deficiencias y limitaciones, lo cual no facilitaba un adecuado proceso de enseñanza y aprendizaje para los estudiantes. Entre los principales problemas identificados se encontraban la ausencia de un patio para las actividades recreativas, así como la presencia de aulas pequeñas y poco ventiladas. Debido a esta carencia, las docentes debían llevar a los niños y niñas a los espacios exteriores de la vivienda para realizar actividades de aprendizaje e incluso para lavarse las manos. A ello se sumaba la incomodidad del propietario, quien residía en el mismo lugar y manifestaba su desagrado por el ruido generado por los estudiantes.

Durante los primeros años de funcionamiento de la institución educativa N.°809 Ayaurco, desde su creación hasta el año 2024, laboraron un aproximadamente de 13

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

docentes, de los cuales hasta el 2023, eran contratados. A partir del 2024, una docente de Curahuasi, Mery Maritza Huachaca Paniura, obtuvo su nombramiento en la institución educativa, desempeñándose de manera continua hasta la actualidad. Por otro lado, los docentes contratados provenían de otras localidades, por lo que su permanencia era temporal en la institución educativa y no generaban mejoras en el entorno laboral ni un compromiso para mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, según indicó la docente.

Esta situación comenzó a cambiar cuando la docente nombrada, consciente de la problemática existente, gestionó ante la Municipalidad de Curahuasi la asignación de un espacio disponible en la Av. Occoracca. Como resultado de dicha solicitud, se firmó un contrato que autorizaba el funcionamiento de la institución educativa en ese espacio por un periodo de dos años. Gracias a esta gestión, fue posible la nueva construcción de la infraestructura prefabricada, para lo cual la docente solicitó a la UGEL y al Ministerio de Educación un módulo y contó, además, con el apoyo de los padres de familia del barrio de Ayaurco, de la población de Curahuasi, de la autoridad municipal y de algunas instituciones educativas (colegio N°54682 José María Arguedas, I.E. Inmaculada "Curahuasi"), quienes contribuyeron económicamente a la construcción de un baño y un nuevo salón compartido con una cocina. Estas acciones se llevaron a cabo de manera articulada, con la colaboración activa de los padres de familia y la comunidad educativa.

Una vez concluida la infraestructura prefabricada en el 2024, la institución educativa se trasladó a la Av. Occoracca, y es así como en el año 2025 comenzó a funcionar oficialmente en su nueva infraestructura provisional. No obstante, pese al traslado, la institución educativa presentaba diversas de carencias y limitaciones en su infraestructura y funcionamiento, las cuales, junto con otros factores internos y externos, afectan el proceso de aprendizaje de los niños y niñas, teniendo en cuenta lo siguiente:

En primer lugar, se evidenciaban diversas carencias en la institución educativa, tales como la precariedad estructural, la insuficiencia de materiales educativos, la falta de acceso al servicio de electricidad, la ausencia de servicios básicos de higiene y seguridad, y la falta de espacios adecuados para la psicomotricidad y la recreación para los estudiantes.

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

En segundo lugar, se identificaban limitaciones importantes que afectan el normal desarrollo de las actividades escolares, como salones con espacios reducidos, un techo que no brinda una adecuada protección frente a la radiación solar y un suelo pedregoso en los espacios de recreación, lo que genera riesgo para los estudiantes, ya que puede provocar caídas y generar malestar en la comunidad educativa.

En tercer lugar, se reconocen los factores que intervienen en el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes, tanto internos como externos. Entre los factores externos se encuentran el entorno social, el involucramiento de los padres de familia, el contexto sociocultural de los estudiantes, la situación económica de las familias y la contaminación ambiental. Por otra parte, entre los factores internos se consideran la metodología de enseñanza de la docente y el desempeño de los propios alumnos. Todos estos factores repercuten en su conducta, motivación y capacidad para participar activamente en las actividades de aprendizaje escolares. Por ello, resulta fundamental comprender cómo cada una de estas condiciones interactúa y condiciona el desarrollo integral de los niños y niñas.

Asimismo, de acuerdo con investigaciones previas del Instituto Peruano de Economía (2025), la Mesa de Concertación para la Lucha contra la Pobreza (2024), el Consejo Nacional de Educación (2016), al Contraloría General de la República del Perú (2025) y el Documento de Gestión de la Institución Educativa N°107 de Antilla “Angelitos de Jesús” (2026), esta situación no es ajena a la realidad nacional, pues se viene suscitando en diversas regiones del Perú, donde muchas instituciones educativas enfrentan situaciones similares relacionadas con la carencia de infraestructura, las limitaciones de recursos y los factores sociales que impactan el proceso educativo. Estas problemáticas persisten debido a la falta de una intervención oportuna por parte de las autoridades competentes, ya que el Estado, a través del Ministerio de Educación y las UGEL, no realiza apropiadamente su labor de diagnóstico.

En consecuencia, si la situación crítica persiste, aun cuando se haya identificado todo el problema, los estudiantes no accederán a una educación de calidad, ya que la docente no podrá resolver por completo la problemática existente. De igual manera, esta situación dificulta el proceso de aprendizaje, la socialización y la integración, lo cual afecta negativamente en su desarrollo integral de los niños y niñas.

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

Por todo lo expuesto, y con el fin de evidenciar estos hechos que generan una educación crítica en el distrito de Curahuasi en la localidad del barrio de Ayaurco, se describirá detalladamente lo que acontece en este escenario. Esto permitirá dar a conocer a la UGEL y a los responsables directos la problemática educativa que enfrenta esta comunidad, con la finalidad de que puedan intervenir oportunamente y adoptar medidas que ayuden a mejorar las condiciones de la educación y la calidad del aprendizaje de los estudiantes.

**Figura 1**

*Exteriores de la Institución Educativa Inicial N°809 Ayaurco-Curahuasi*

*Nota*. El entorno externo de la institución educativa presenta un acceso principal y una zona aledaña con un camino de tierra y grava, rodeado por un cerco perimétrico de material noble que delimita el terreno y su área posterior, dentro del entorno propio del barrio de Ayaurco, por Yadira y Candy, 2025, Colección personal.

***Figura 2***

*Interior de la Institución Educativa Inicial N°809 Ayaurco-Curahuasi*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

*Nota.* Las imágenes muestran la infraestructura prefabricada, los ambientes educativos, los servicios higiénicos y los espacios de recreación de la institución educativa, por Yadira y Candy, 2025, Colección personal.

**Figura 3**

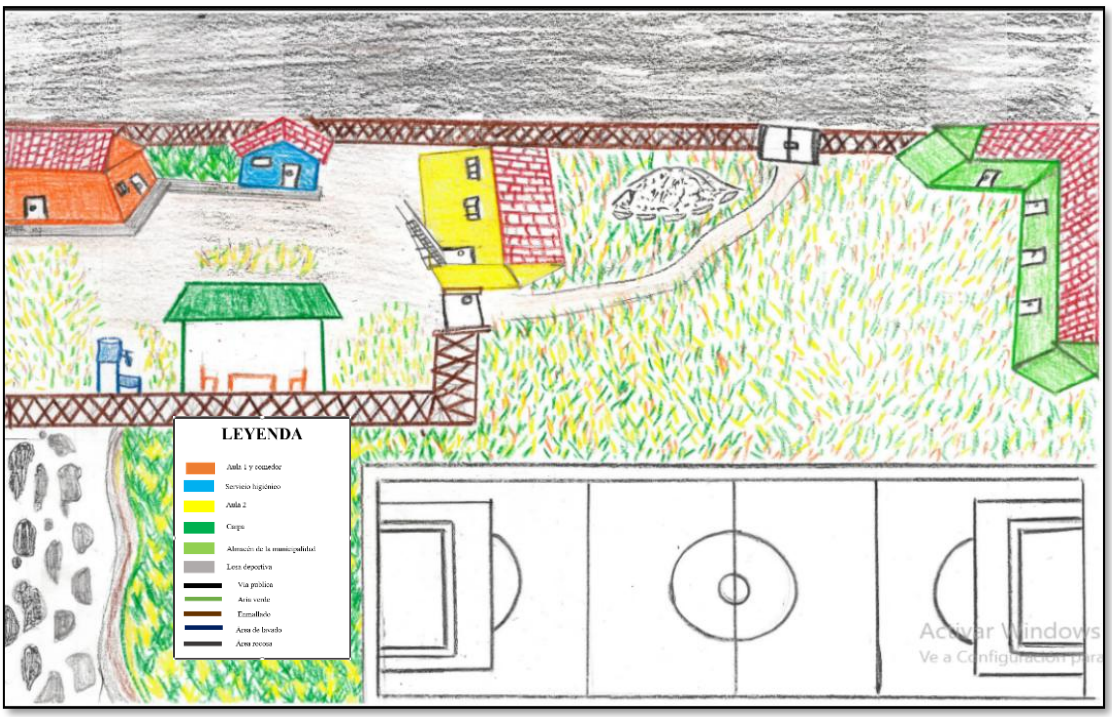
*Ubicación de la Institución Educativa Inicial N°809 Ayaurco-Curahuasi*

*Nota.* Adaptado de imagen de la ubicación de la institución objeto de estudio, de Google Maps, 2026, Google Maps.

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

**Figura 4**

*Imagen de la Institución Educativa Inicial N°089 Ayaurco-Curahuasi*




*Nota.* El Jardín de Ayaurco se localiza en el borde de la Av. Occoracca, dentro del área correspondiente a una losa deportiva. La infraestructura del establecimiento está conformada por dos aulas, un servicio higiénico, un lavadero de manos y una carpa. Asimismo, al costado del jardín se ubica un almacén de la municipalidad de Curahuasi, por Yadira y Candy, 2025, Colección personal.

En este contexto, para analizar las problemáticas descritas, se formularán las siguientes interrogantes:

## 1.3 Enunciado del problema

### 1.3.1 Problema general

¿Cómo influye la realidad educativa en el proceso de aprendizaje de los niños de la Institución Educativa Inicial N°809 Ayaurco, Curahuasi -2025?

### 1.3.2 Problemas específicos

- ¿Cómo es el contexto educativo en la Institución Educativa Inicial N°809 Ayaurco, Curahuasi-2025?
- ¿Cómo se desarrolla el proceso de aprendizaje de los niños de la Institución Educativa Inicial N°809 Ayaurco, Curahuasi-2025?

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

## 1.4 Objetivos

### 1.4.1 Objetivo general

Explicar la influencia de la realidad educativa en el proceso de aprendizaje de los niños de la Institución Educativa Inicial N°809 Ayaurco, Curahuasi -2025.

### 1.4.2 Objetivos específicos

- Describir el contexto educativo en la Institución Educativa Inicial N°809 Ayaurco, Curahuasi-2025.
- Identificar y describir los factores que intervienen en el proceso de aprendizaje de los niños de la Institución Educativa Inicial N°809 Ayaurco, Curahuasi-2025.

## 1.5 Justificación

La presente investigación es importante porque revela la situación precaria en la que se encuentra la institución educativa Institución Educativa de Ayaurco, identificando las principales problemáticas que afectan su correcto funcionamiento. Además, posibilita que tanto la docente como la UGEL y otras autoridades competentes puedan actuar frente a dicho problema. Del mismo modo, la investigación contribuye a cubrir un vacío en el enfoque cualitativo, dado que no se han encontrado estudios similares en la facultad de Educación Inicial Intercultural Bilingüe: Primera y Segunda Infancia, constituyéndose en un antecedente útil para futuras investigaciones.

En virtud de lo expuesto, esta investigación resulta significativa tanto para la institución educativa como para los niños y niñas que forman parte de ella, en la medida en que aporta elementos concretos orientados a garantizar el acceso a una educación de calidad. Igualmente, constituye un referente sólido para proponer estrategias de mejora, diseñar acciones de investigación pertinentes y gestionar el apoyo necesario ante las autoridades educativas e instituciones competentes. De este modo, se genera información fundamentada que sustenta la urgencia de mejorar las condiciones físicas y pedagógicas de la institución, con el propósito de asegurar un entorno educativo digno, inclusivo y propicio para el desarrollo integral de cada niño y niña.

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

# CAPÍTULO II
# CATEGORIZACIÓN E HIPÓTESIS

## 2.1 Análisis de teorías implícita

La realidad educativa se comprende como el conjunto de condiciones humanas (estudiantes, docentes, padres de familia y autoridades), de infraestructura y recursos (espacios físicos, materiales didácticos y equipamiento tecnológico) y de factores contextuales (el entorno socioeconómico, cultural, político y comunitario) que, al interactuar en un tiempo y espacio determinados, condicionan directamente el proceso de aprendizaje-enseñanza del niño. Desde la "Teoría General de Sistemas" de Ludwig von Bertalanffy (1968), la educación no debe analizarse de forma aislada, sino considerando las relaciones e interacciones que se producen entre todos los componentes que integran el proceso educativo. En este sentido, el aprendizaje de los estudiantes se ve influenciado por múltiples factores, tanto internos como externos, que actúan de manera interdependiente y se condicionan mutuamente. Cuando existe una adecuada articulación entre los distintos elementos del sistema educativo, se genera un ambiente propicio para el desarrollo académico y personal del estudiante. Por el contrario, cuando se presentan conflictos, desorganización o falta de comunicación entre los actores involucrados, el proceso de aprendizaje puede verse afectado, evidenciando la fragilidad del sistema ante la ruptura de cualquiera de sus vínculos.

Por otro lado, la pedagogía sistémica propuesta por Angélica Olvera (2016), subraya la importancia de reconocer los vínculos, el orden y el sentido de pertenencia dentro de la comunidad educativa. Desde esta perspectiva, el estudiante no aprende únicamente a través de los contenidos impartidos en el aula, sino también a través de las relaciones que construye con su familia, sus compañeros, sus docentes y otros actores. La influencia de estos vínculos resulta determinante: un niño o niña que se siente reconocido, valorado e integrado dentro de su sistema familiar y escolar encuentra mayores posibilidades de participar de manera activa y significativa en su propio aprendizaje. En consecuencia, comprender la realidad educativa desde un enfoque sistémico permite reconocer que el éxito del proceso de enseñanza y aprendizaje no depende exclusivamente de factores pedagógicos, sino también de la calidad de las relaciones y de la armonía existente entre los distintos actores que conforman el sistema educativo.

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

Desde esta perspectiva teórica, la presente investigación busca explicar cómo la realidad educativa de la Institución Educativa Inicial N.º 809 Ayaurco incide directamente en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas. El estudio se plantea desde este enfoque sistémico, considerando que la institución educativa constituye un sistema en el que interactúan actores y factores que inciden en el desarrollo integral de los estudiantes. En ese sentido, se analizan las relaciones, dinámicas y condiciones presentes en el contexto educativo, reconociendo que estas pueden favorecer o limitar el aprendizaje de los niños y las niñas.

## 2.2 Determinación de categorías

Con base en la teoría expuestas y en los objetivos del estudio, se identificaron dos categorías principales de análisis, que representa las categorías de investigación:

- Realidad educativa
- Procesos de aprendizaje

Cada categoría se operacionaliza en subcategorías que permiten organizar el análisis cualitativo de la información recogida durante el trabajo de campo.

**Categoría 1: Realidad educativa**

**Subcategoría 1.1: Entorno familiar y situación económica**

El entorno familiar y la situación económica son factores determinantes que condicionan el desarrollo integral de los niños y niñas, tanto en el ámbito social como en el educativo. La familia, como núcleo fundamental de la sociedad, y las condiciones económicas en las que esta se desenvuelve, ejercen una influencia directa sobre las oportunidades de aprendizaje y el desarrollo de la personalidad de los estudiantes. A continuación, se abordan ambos aspectos:

En primer lugar, la familia representa el primer espacio de socialización y formación de los seres humanos. Por tanto, Manjarrés et al. (2024), sostienen que “el entorno familiar está constituido por personas que tienen un mismo parentesco, por los esposos, que tienen una estructura diferente en todas las interacciones sociales que establece la dinámica familiar” (p.70). Es decir, el entorno familiar está formado por las personas que mantienen algún vínculo familiar, por ejemplo, padres, madres, hijos, hermanos, abuelos

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

u otros parientes, así como por los esposos o parejas. Asimismo, Manjarrés et al. (2024), indican que:

> En el seno de la familia se establecen los vínculos biológicos y afectivos los que le van a permitir al ser humano convivir en otros contextos, con otros familiares, con compañeros, en comunidad u otros. A lo largo de los años esta temática ha sido muy relacionada al ámbito del aprendizaje, sin embargo, el entorno familiar también tiene una relación directa con la formación de los cimientos para un vida personal y social sana, puesto que en este ambiente se aprenden los valores y las actitudes que se pondrán de manifiesto en la sociedad, los padres deben formar, enseñar a vivir y convivir, roles asignados a la familia desde los primeros años de vida del individuo (p.70).

El texto expone que la familia constituye el primer entorno educativo del niño, porque antes de ingresar a la escuela aprende en ella formas de comunicación, valores, normas, actitudes y maneras de relacionarse. Estos aprendizajes posteriormente se manifiestan en el aula y pueden influir en su proceso de aprendizaje.

Asimismo, el apego es un componente central del desarrollo temprano, pues de la calidad del vínculo que el bebé establece con quien lo cuida dependen su seguridad emocional y su posterior forma de relacionarse con los demás. Este vínculo se construye, en primer lugar, en el entorno familiar, que es el primer espacio donde el niño experimenta el cuidado, la protección y la respuesta afectiva de los adultos que lo rodean. Es en la cotidianidad del hogar, a través de las rutinas de alimentación, consuelo y juego, donde el bebé aprende si su entorno es confiable y si sus necesidades serán atendidas. En este marco, resulta fundamental precisar quién es la figura de apego y qué condiciones debe cumplir para que dicho vínculo se consolide. Al respecto, Bowlby (1969, como se citó en Persano, 2018) plantea lo siguiente:

> La figura de apego surge como la persona que está disponible para satisfacer las necesidades básicas del bebé. Esto implica estar la mayor parte del tiempo presente para que se desarrolle un vínculo de apego. La disponibilidad no sólo es temporal, sino que la figura de apego debe estar disponible también emocionalmente para el bebé y que tenga respuestas empáticas para con el niño (p.158).

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

De esta manera, el apego no se reduce a la presencia física del cuidador ni a la simple cobertura de las necesidades del bebé. Requiere además una disponibilidad emocional, expresada en respuestas sensibles y empáticas ante las señales del niño. Esta combinación de presencia constante y sintonía afectiva es la que permite que el infante perciba a su cuidador como una base segura, lo que sienta las bases de su desarrollo emocional y social. Por ello, el entorno familiar, al ser el contexto donde la figura de apego se hace presente día a día, cumple un papel decisivo para que dicha seguridad se consolide.

Estrechamente vinculada al entorno familiar, la situación económica también condiciona directamente las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, Gonzales (2021), señala el estatus socioeconómico (ESE) es otra forma de diversidad que tiene un impacto en el aprendizaje de los niños y las niñas. El ESE es una combinación de la posición económica y sociológica de una familia (o de un individuo) en relación con los demás. Al analizar el ESE de una familia, se examinan los ingresos, la educación de los asalariados y la ocupación, así como los ingresos combinados (p.136).

En esta misma línea, Gonzales (2021), precisa que en los hogares con mayor nivel económico la educación tiende a ser prioritaria, dado que las familias cuentan con mayores recursos económicos, información y redes de apoyo. Por el contrario, en contextos de pobreza, donde las necesidades básicas son urgentes, el aprendizaje pasa a un segundo plano y los niños, niñas y jóvenes quedan expuestos a mayores riesgos sociales y de salud. En ese sentido, Giddens (1991), explica que el trabajo constituye el sustento económico de las familias. Al respecto, sostiene que: "el trabajo, ya sea remunerado o no, puede definirse como la ejecución de tareas que suponen un gasto de esfuerzo mental y físico y tienen como objetivo la producción de bienes y servicios para atender a las necesidades humanas" (p. 398). Desde esa perspectiva, el trabajo representa un medio fundamental para generar los recursos necesarios que permiten a las familias satisfacer sus necesidades y garantizar su bienestar.

**Subcategoría 1.2: Entorno sociocultural**

El entorno sociocultural constituye un factor fundamental en el proceso educativo, ya que influye en la forma en que los estudiantes construyen conocimientos, desarrollan valores y se relacionan con su comunidad. Las experiencias, costumbres, creencias y prácticas sociales presentes en el contexto en que crecen los niños y niñas forman parte

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

de su aprendizaje cotidiano y contribuyen a la construcción de su identidad. Por ello, comprender las características del entorno permite reconocer su influencia en el desarrollo integral y en las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.

En este sentido, Valles (2010), sostiene que el entorno sociocultural debe entenderse como contexto social en el que cada persona vive, aprende y se desarrolla. Este entorno está conformado por diversos actores, como las familias, los vecinos, los propios estudiantes y otros, quienes aportan conocimientos, valores, costumbres, realidades culturales y vivencias, entre otros aspectos. Es decir, no son solo habitantes, sino elementos activos y con valor propio. Asimismo, el autor señala que el entorno social es complejo y conflictivo, por lo que los miembros de la comunidad deben ser un elemento de conexión entre la escuela y el exterior, ya que es la única forma de garantizar un aprendizaje significativo para los estudiantes.

De la misma forma, Bess et al. (2015), consideran que:

> La sociocultural es un rasgo que caracteriza a todo el valor cultural heredado de generaciones anteriores y a todo el resultado obtenido o creado por el hombre como producto de su interacción con otros hombres, bien sobre la base de las herencias precedentes o condicionado por la ideología, el desarrollo económico, el modo de vida y la formación de los individuos de ese contexto interactivo concreto (p.91).

Al respecto lo sociocultural es el conjunto de valores, prácticas y productos que se transmiten y transforman en la interacción social, siempre condicionados por el contexto histórico, económico y cultural en el que viven las personas**.**

Vygotsky (1979, como se citó en Carrera y Mazzarella, 2001) señala que:

> Todo aprendizaje en la escuela siempre tiene una historia previa, todo niño ya ha tenido experiencias antes de entrar en la fase escolar, por tanto, aprendizaje y desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de vida del niño. (P.43)

A partir de esta idea, Vygotsky explica el vínculo entre aprendizaje y desarrollo mediante la Ley Genética General: cada función del desarrollo cultural del niño se presenta primero

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

en el plano social, entre las personas (categoría interpsicológica), y después en el plano psicológico, ya dentro del niño (categoría intrapsicológica) (Wertsch, 1988, como se citó en Carrera y Mazzarella, 2001). Por ello, aprender pone en marcha procesos mentales que emergen cuando el niño interactúa con otros, en contextos variados y siempre a través del lenguaje. Estos procesos, al reproducir en parte las formas de interacción social, se internalizan poco a poco hasta transformarse en autorregulación (Carrera y Mazzarella, 2001).

Carrera y Mazzarella (2001), plantean que, desde este enfoque, la relación con otras personas siempre está mediada por el lenguaje, y que lo experimentado en ella se interioriza de forma gradual hasta convertirse en autorregulación. Para entender este progreso, se distinguen dos niveles: el desarrollo real, que corresponde a lo que el niño resuelve por sí solo, y el desarrollo potencial, que es lo que logra con el apoyo de otros. El espacio entre ambos es la zona de desarrollo próximo, que muestra no solo lo que ya maduró, sino también las funciones que aún están en proceso de maduración. Por lo tanto, es fundamental que las otras personas del entorno social, al actuar como intermediarias entre la cultura y el niño, intervengan de manera deliberada en su desarrollo, y en este proceso la escuela ocupa un lugar especialmente importante.

**Subcategoría 1.3: Infraestructura educativa**

La infraestructura educativa conforma un componente esencial para garantizar el adecuado desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las condiciones físicas de la institución, la disponibilidad de espacios, mobiliario y equipamiento, influyen directamente en el bienestar, la seguridad y el desempeño de los estudiantes. Un entorno escolar apropiado favorece la concentración, la participación y el desarrollo de las actividades pedagógicas, mientras que las deficiencias en este aspecto limitan las oportunidades de aprendizaje y afectan la calidad del servicio educativo.

En este contexto, de acuerdo con el Plan Nacional de Infraestructura Educativa (PNIE) (2025), aprobado mediante la Resolución Ministerial N.°153-2017-MINEDU, la infraestructura educativa se define como “el conjunto de predios, espacios, edificaciones, mobiliario y equipamiento para la prestación del servicio educativo, de acuerdo con la normatividad vigente. Asimismo, se gestiona de manera coordinada y concertada entre los diferentes niveles de gobierno y la institución educativa, siendo el Gobierno Nacional

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

el responsable de formular, supervisar y evaluar la política que la rige" (Ministerio de Educación, 2017, p.4).

Asimismo, el Programa Curricular de Educación Inicial complementa esta definición al señalar que "los espacios externos y al aire libre como los pasillos, patios, jardines y áreas verdes también deben ser considerados en la acción educativa y cuidar su uso pertinente. por ello, es importante mantenerlos limpios, seguros y ordenados" (Ministerio de Educación, 2016, p.59). Estos espacios, aunque distintos en su función respecto al aula, cumplen un rol igualmente relevante en el proceso educativo, ya que favorecen experiencias de aprendizaje más amplias y contribuyen a un entorno seguro que respalda el desarrollo integral de los estudiantes.

**Categoría 2: Procesos de aprendizaje.**

**Subcategoría 2.1: Metodología de enseñanza**

La metodología de aprendizaje representa un elemento fundamental dentro del proceso educativo, pues orienta la manera en que los estudiantes adquieren conocimientos, desarrollan habilidades y fortalecen sus capacidades. Su importancia radica en organizar las experiencias de aprendizaje mediante estrategias, recursos y procedimientos que facilitan la construcción significativa del conocimiento. Una metodología adecuada promueve la participación activa de los estudiantes y responde a sus necesidades e intereses, favoreciendo mejores resultados en su formación integral.

Al respecto, Sánchez et al. (2025), señalan que:

> Las metodologías educativas empleadas en el aula no solo determinan el tipo de aprendizaje que se promueve, sino también el grado de participación y la motivación de los estudiantes, aspectos clave para garantizar un entorno de aprendizaje efectivo. Es fundamental que los docentes adopten metodologías adecuadas, que les permitan optimizar las oportunidades de aprendizaje y, a su vez, favorezcan el crecimiento integral de los estudiantes, no solo en términos de habilidades físicas, sino también en su desarrollo cognitivo y socioemocional (p.22).

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

De acuerdo con lo mencionado, la manera en que el docente enseña influye en el aprendizaje, la participación y la motivación de los niños y niñas.

**Subcategorías 2.2: Rol del docente**

El rol del docente se considera uno de los pilares fundamentales del proceso educativo, pues su labor trasciende la simple transmisión de conocimientos y se orienta hacia la formación integral de los estudiantes. A través de su práctica pedagógica, guía, orienta y acompaña el desarrollo académico, personal y social de los educandos, contribuyendo a la construcción de aprendizajes significativos y al fortalecimiento de valores que favorecen la convivencia social. Por ello, su desempeño resulta determinante en la formación de ciudadanos capaces de enfrentar los desafíos de su contexto y contribuir al desarrollo de su comunidad.

En este sentido, De Oro (2000), sostiene que:

> El Rol del docente no sólo se circunscribe en actuar cómo los estudiantes quieren o esperan que él sea, también comprende las acciones que conlleven a la formación de un estudiante autónomo, creativo, inteligente, solidario, amoroso, espiritual, amplio, democrático, tolerante, que respete la diferencia, dinámico, con espíritu transformador y con capacidad de proyectarse y trascender en su entorno cultural y social (p.220).

De este modo, el rol del docente no se limita a cumplir con lo que los estudiantes esperan de él, sino que va mucho más allá. El maestro tiene la responsabilidad de formar personas integrales, capaces de desarrollarse en distintos ámbitos de la vida. Asimismo, De Oro (2000), afirmo que:

> El Rol del docente se convierte en una acción compleja, como compleja es la dimensión del Desarrollo Humano, pero a la vez es una labor que dignifica la profesión docente, ya que se trata de formar personas en todas sus dimensiones para que así tengan la oportunidad de realizarse en sus anhelos y utopías, teniendo en cuenta la realidad social, económica y política que vive nuestro país (p.220).

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

Cabe destacar que la labor del docente es compleja porque implica contribuir a la formación integral de los estudiantes en todas sus dimensiones. No se limita únicamente a enseñar conocimientos, sino que busca ayudar a cada persona a desarrollar sus capacidades y alcanzar sus metas y aspiraciones. Además, el autor señala que el docente debe considerar la realidad social, económica y política en la que viven los estudiantes, ya que estas condiciones también influyen en su desarrollo y en las oportunidades que tienen para realizar sus proyectos de vida.

**Subcategoría 2.3: Desempeño del estudiante**

El estudiante es el principal protagonista del proceso educativo, pues participa activamente en la construcción de sus conocimientos y en el desarrollo de sus capacidades. En los enfoques pedagógicos actuales, su papel trasciende la recepción pasiva de información, reconociéndose como un agente capaz de reflexionar sobre su propio aprendizaje, tomar decisiones y desarrollar habilidades para responder a las demandas de su entorno. Por ello, la motivación, la participación y la interacción con los demás constituyen elementos esenciales para favorecer su desarrollo integral.

En relación con ello, Taramuel et al. (2022), señalan que “los estudiantes son los encargados de su propio aprendizaje y generar su propio proceso meta-cognitivo, utilizando las herramientas que da la escuela activa para identificar, reflexionar y utilizar el conocimiento adquirido” (p.9). Asimismo, “generar ambientes de aprendizajes acorde a las necesidades de los estudiantes como las interacciones sociales, diálogo entre pares, espacio físico, y demás, va a permitir mejorar la conducta, poner en práctica los valores humanos y tener un mejor rendimiento académico” (Taramuel et al., 2022, p.9). Por tanto, los estudiantes deben participar activamente en su propio aprendizaje, reflexionando sobre lo que aprenden y utilizando los conocimientos adquiridos. Asimismo, el docente debe crear ambientes de aprendizaje adecuados, donde existan buenas relaciones entre compañeros, diálogo, espacios apropiados y práctica de valores. Todo esto ayuda a mejorar la conducta, la convivencia y el rendimiento académico de los estudiantes.

En concordancia con lo anterior, el Ministerio de Educación (2016), define los desempeños del estudiante como “descripciones específicas de lo que hacen los estudiantes respecto a los niveles de desarrollo de las competencias (estándares de

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

aprendizaje). Son observables en una diversidad de situaciones o contextos" (p. 38). Ello evidencia que el desempeño no se limita a lo que el estudiante sabe, sino a lo que hace con ese saber, ya que se manifiesta en acciones concretas que el docente puede observar en el aula. De esta manera, el desempeño se convierte en una muestra real del desarrollo de una competencia, lo que favorece una evaluación más objetiva y cercana a la realidad del estudiante.

## 2.3 Enunciado de hipótesis

### 2.3.1 Hipótesis general

La realidad educativa influye de manera significativa en el proceso de aprendizaje de los niños de la Institución Educativa Inicial N°809 Ayaurco, Curahuasi-2025, puesto que las condiciones del contexto educativo, como la precariedad de la infraestructura, la falta de equipamiento, la limitada disponibilidad de materiales didácticos, las características socioeconómicas y culturales de las familias y la práctica pedagógica de la docente condicionan y configuran las experiencias de aprendizaje de los niños y niñas.

### 2.3.2 Hipótesis específicas

- El contexto educativo en la Institución Educativa Inicial N°809 Ayaurco, Curahuasi-2025, presenta limitaciones en infraestructura, equipamiento, recursos didácticos, acompañamiento familiar y condiciones socioeconómicas y culturales de las familias.

- El proceso de aprendizaje de los niños de la Institución Educativa Inicial N°809 de Ayaurco, Curahuasi-2025, se ve condicionado por las metodologías y estrategias empleadas por la docente, el desempeño de los propios estudiantes y los factores externos del entorno social, económico y cultural de sus familias, los cuales inciden en el proceso de aprendizaje.

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

# CAPÍTULO III
# MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

## 3.1 Estado de arte

El presente apartado analiza las contribuciones internacionales provenientes de Ecuador, Colombia, España y México, con el propósito de identificar los factores del contexto educativo que inciden en el proceso de aprendizaje de los niños y niñas. Los estudios revisados se articulan en torno a dos grandes ejes temáticos.

El primer eje comprende los factores del entorno familiar, social, cultural e infraestructura, entre los cuales se distinguen: a) la influencia general de los padres en el proceso formativo, b) la participación familiar, c) los estilos y prácticas de crianza parental, d) la violencia intrafamiliar, e) la identidad cultural, f) la migración parental, g) la nutrición escolar y h) la infraestructura educativa. Estos elementos han sido reconocidos como determinantes en el proceso formativo y en el rendimiento académico de los estudiantes (Hidalgo et al., 2025; Echeverría y Obaco, 2021; Gutiérrez e Isidro, 2023; Docal et al., 2022; Socarras y González, 2025; Olivo et al., 2022; Morales et al., 2025; Pama, 2024).

El segundo eje se centra en el proceso de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva pedagógica, destacando: i) las neurociencias aplicadas al aprendizaje, j) el rol docente, k) los materiales didácticos, l) la importancia de la educación inicial en el desarrollo cognitivo, m) la planificación educativa y n) la evaluación del aprendizaje adaptada a la diversidad. Estos factores son considerados elementos esenciales para favorecer el aprendizaje significativo y el desarrollo integral de los estudiantes (Medina y Rodas, 2022; Esteves et al., 2021; Parra et al., 2024; Sánchez et al., 2026; Carriazo et al., 2020; Cuadros et al., 2024).

La investigación de Hidalgo et al. (2025), expuesta en el artículo “La influencia de los padres en el rendimiento académico de los niños” y desarrollada en Ecuador, sostiene que la participación de los padres es determinante para el rendimiento académico, el desarrollo personal y la adaptación escolar. Los autores destacan cuatro factores. El primero es la participación constante de los padres, que brinda apoyo emocional y fomenta hábitos de estudio; su escasez, en cambio, provoca bajo rendimiento,

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

desmotivación, ausentismo y dificultades de autoestima y socialización. El segundo es el nivel educativo de los padres, que influye en su capacidad para orientar tareas y estimular las habilidades cognitivas. El tercero es la disposición afectiva, el tiempo disponible y la comunicación fluida, que muestran que la implicación parental no depende solo de la formación académica. El cuarto es la relación entre escuela y familia, cuya comunicación colaborativa permite un seguimiento oportuno del aprendizaje, por lo que la institución debe crear espacios de diálogo y asesoría.

Se coincide con Hidalgo et al. (2025) en que el acompañamiento familiar y la comunicación con la escuela favorecen la motivación, los hábitos de estudio y la adaptación escolar, y en que el afecto y la responsabilidad pueden compensar la limitada preparación académica de los padres. No obstante, su planteamiento tiende a idealizar este acompañamiento sin considerar condiciones como la pobreza, la migración o las extensas jornadas laborales. Responsabilizar solo a los padres refleja una comprensión parcial del problema y deja en segundo plano el rol de la institución educativa en la creación de ambientes inclusivos y motivadores.

La investigación realizada por Echeverría y Obaco (2021), en el artículo titulado “La participación de los padres y su incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes”, llevada a cabo en Ecuador, enfatiza la influencia de la participación de los padres en el rendimiento académico de los estudiantes de educación general básica. Los resultados muestran que dicha participación es de nivel medio: los padres participan más en actividades relacionadas con la crianza, la comunicación y el apoyo en casa, mientras que su participación es menor en la toma de decisiones y en las actividades de la comunidad educativa. Además, se concluye que no se involucran totalmente en los programas, proyectos y acciones propuestas por el centro educativo. Los autores evidencian que esta participación tiene cierto impacto en el resultado académico, ya que existen otros factores de riesgo que se suman y afectan el rendimiento del estudiante.

De acuerdo con Echeverría y Obaco (2021), la participación de los padres de familia es un elemento importante para fortalecer el aprendizaje y mejorar el rendimiento académico, pero aún es limitada, pues se involucran más en el apoyo desde el hogar que en las actividades de la institución educativa. Esto refleja la necesidad de fortalecer el vínculo entre la familia y la escuela mediante estrategias que promuevan una participación constante, activa y comprometida. No obstante, los autores revelan que el

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

rendimiento académico no solo está ligado al acompañamiento familiar, sino también a otros factores del contexto social, cultural y educativo que afectan el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por ello, resulta necesario promover un trabajo articulado entre la escuela, la familia y la comunidad, con el propósito de generar mejores condiciones para el aprendizaje de los estudiantes.

El estudio desarrollado por Gutiérrez y Isidro (2023), en su artículo titulado "La influencia de los estilos educativos parentales en el rendimiento escolar de los hijos", realizado en España, sostienen que:

> Los estilos y las prácticas educativas parentales influyen en las características cognitivas y las motivaciones en el propio aprendizaje escolar de los hijos y están vinculadas a las metas académicas que sean capaces de lograr. Así, los factores de control, motivación, afecto, exigencia, provisión de materiales y de apoyo, etc. que los padres desarrollan sobre el rendimiento escolar de sus hijos intervienen en el rendimiento escolar de los mismos y, por ende, en su éxito (p.29).

De acuerdo con Gutiérrez e Isidro (2023), la educación y el apoyo que brindan los padres en el hogar influyen directamente en el aprendizaje y el rendimiento académico de sus hijos, pues un entorno familiar donde predominan la motivación, el afecto y el acompañamiento constante favorece su sentido de responsabilidad y su interés por alcanzar sus metas escolares y superar los desafíos del aprendizaje. No obstante, el éxito académico no puede atribuirse únicamente a la influencia de los padres, ya que intervienen otros factores igualmente determinantes, como la situación económica de la familia, la calidad del sistema educativo, el entorno social y el esfuerzo personal de cada niño y niña, por lo que múltiples elementos actúan de manera simultánea sobre el desempeño académico.

Los resultados encontrados por Docal et al. (2022), en el artículo titulado "Violencia intrafamiliar. Un riesgo para el desarrollo de la primera infancia", realizado en Colombia, señalan que los tipos y formas de violencia intrafamiliar y de pareja que sufren las madres y cuidadoras constituyen un factor de riesgo para el desarrollo integral de los niños y niñas. Se evidencia que el tipo de violencia más frecuente es la psicológica, seguida de la física, la económica y la sexual, lo que sirve como indicador para priorizar acciones

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

educativas de prevención. Asimismo, los autores sostienen que la violencia tiende a reproducirse entre generaciones y que los distintos tipos de violencia en el hogar influyen directamente en el comportamiento de los niños y niñas, pues los modelos de trato violento están profundamente arraigados en la historia familiar de las personas involucradas.

Se coincide con Docal et al. (2022) en que la violencia intrafamiliar es una problemática preocupante que afecta a todos los miembros de la familia y cuyas consecuencias se agravan si continúa reproduciéndose en el hogar. Los niños y niñas son quienes se encuentran en mayor vulnerabilidad, pues la exposición continua a conductas agresivas puede llevarlos a normalizar la violencia, lo que repercute en su relación con sus compañeros y en su rendimiento académico, generando desinterés por el aprendizaje, dificultades de concentración, problemas de autorregulación emocional y conductas violentas que comprometen su desarrollo integral. Por ello, resulta importante implementar acciones preventivas que informen a la comunidad educativa sobre el impacto de la violencia en el hogar en el aprendizaje y el comportamiento de los estudiantes, para crear conciencia y construir entornos seguros que garanticen su bienestar y desarrollo integral.

Los hallazgos presentados por Socarras y González (2025), expuestos en el artículo titulado “Identidad cultural en niños y niñas pertenecientes a entornos diversos”, realizado en Colombia, precisan que:

> La identidad cultural, más que un concepto teórico, es un proceso de construcción dinámico y práctico que parte de los entornos diversos, del encuentro dialógico y de las tensiones generadas por múltiples factores. Su desarrollo optimo se da desde la primera infancia, mediante la interacción entre familia, escuela y comunidad, como una forma de hacer frente a las presiones hegemónicas de la globalización. Los autores dejan en claro que la identidad cultural evoluciona a partir de las experiencias sociales y de la socialización de niños y niñas, quienes adquieren un sentido de pertenencia que le conecta con el grupo y favorece su bienestar integral (p.264).

Sumado a ello, Socarras y González (2025), sostienen que:

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

> La educación cumple un papel fundamental por su capacidad de impulsar las diferencias culturales desde posicionamientos críticos, fomentando entornos inclusivos, diversos, de respeto, solidaridad y valoración tanto de lo propio y como de lo ajeno. Se trata de un proceso de resistencia frente a las propuestas de univocidad cultural, que demandan la revalorización de lo local. Por ende, promover un sentido intercultural de la educación, que integra tradiciones, saberes autóctonos y cosmovisiones ancestrales, resulta esencial para garantizar la continuidad intergeneracional de la identidad cultural. De esta manera, niños y niñas pueden reconocerse como individuos particulares, pero también reconocer a los demás, convirtiéndose en sujetos activos, agentes de preservación de la identidad cultural (p.264).

En respaldo a lo señalado por Socarras y González (2025), la identidad cultural se fortalece desde la infancia mediante la interacción con la familia, la escuela y la comunidad. En concordancia con los autores, la educación debe promover el respeto por la diversidad cultural y la valorización de las tradiciones propias y ajenas, permitiendo que los niños y niñas desarrollen un sentido de pertenencia y reconocimiento hacia los demás. Además, una educación intercultural contribuye a preservar los saberes ancestrales y fortalecer la convivencia en una sociedad cada vez más globalizada.

El estudio de Olivo et al. (2022), titulado “La migración y su impacto en el rendimiento académico de los estudiantes en etapa adolescente en el Cantón Chunchi, provincia de Chimborazo”, realizado en Ecuador, señala que la migración de los padres influye de manera significativa en el rendimiento académico, que varía entre regular y bueno. Los autores explican que la distancia física limita el seguimiento de las actividades escolares, reduce el apoyo emocional y dificulta la orientación que los estudiantes necesitan. Aunque la migración busca mejores oportunidades económicas para el bienestar familiar, también genera desmotivación e inseguridad en los hijos, lo que repercute en su aprendizaje.

En concordancia con lo planteado por Olivo et al. (2022), esta influencia también alcanza a los niños y niñas de educación inicial, quienes requieren la presencia constante de sus padres para recibir afecto, acompañamiento y estimulación. La ausencia parental puede afectar su estabilidad emocional, su seguridad, su adaptación escolar y su disposición para aprender. Asimismo, la migración también tiene un componente económico: los

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

ingresos enviados por los padres mejoran las condiciones del hogar y facilitan el acceso a materiales educativos, alimentación, vestimenta y mejores oportunidades para los hijos e hijas, por lo que no siempre resulta negativa. Sin embargo, estos beneficios económicos no sustituyen el acompañamiento afectivo ni la participación activa de la familia en el proceso educativo.

Desde la perspectiva de Pama (2024), en su artículo titulado “Incidencia de la infraestructura física en el proceso de enseñanza aprendizaje de los niños y niñas de 2 años a 5 años del centro de desarrollo infantil (CDI) en la Plata, Huila”, efectuado en Colombia, señala que una infraestructura física adecuada constituye un factor determinante para el desarrollo integral de los niños y niñas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. El autor sostiene que esta debe responder a las realidades de los estudiantes y vincularse con las actividades pedagógicas, con espacios organizados, apropiados, seguros y estimulantes que promuevan el aprendizaje y el bienestar. Además, advierte que la ausencia de espacios funcionales, como cocina, comedor y áreas de lavado, afecta la alimentación y el bienestar infantil, por lo que es necesario mejorar las condiciones físicas de la institución.

Se coincide con Pama (2024), en que la infraestructura influye directamente en la calidad del proceso educativo, especialmente en la primera infancia, y en que los ambientes escolares deben estar organizados en función de las actividades pedagógicas. No obstante, atribuir el aprendizaje únicamente a la infraestructura física resulta limitado, pues también intervienen la metodología docente, el acompañamiento familiar y los recursos pedagógicos, los cuales deben articularse en el entorno físico para alcanzar una educación de calidad.

Según Morales et al. (2025), en su artículo “El impacto de la nutrición en el desarrollo cognitivo y el rendimiento académico en la educación básica: un enfoque en la lectoescritura”, realizado en México, la alimentación influye directamente en el desarrollo cognitivo y el aprendizaje, especialmente en la educación básica. Los autores sostienen que una dieta balanceada y rica en nutrientes favorece el funcionamiento del cerebro, mejora el rendimiento académico y reduce las desigualdades educativas, beneficiando a toda la comunidad educativa. Por ello, consideran que docentes y responsables de políticas educativas tienen un papel fundamental, y proponen programas de educación nutricional que involucren a niños, niñas, familias y maestros para

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

consolidar hábitos saludables desde las primeras etapas de vida. A partir de ello, cabe destacar que el cerebro en formación demanda nutrientes específicos para procesos como la mielinización neuronal y la síntesis de neurotransmisores, vinculados a la concentración, la automatización de habilidades y la consolidación de la memoria, sobre todo en la etapa preescolar.

Sin embargo, vale la pena precisar algunos aspectos. En primer lugar, si bien existe relación entre nutrición y aprendizaje, esta no opera de manera tan directa ni uniforme como el texto sugiere, pues intervienen otros factores como el entorno familiar, la calidad docente, la situación económica del hogar, el acceso a materiales educativos y las condiciones emocionales del estudiante. En segundo lugar, delegar en docentes y familias la responsabilidad de garantizar hábitos alimenticios saludables resulta insuficiente si no se considera el contexto de los estudiantes en situación de vulnerabilidad. Sin políticas públicas sólidas, sostenidas y debidamente financiadas, los programas de educación nutricional corren el riesgo de quedarse en buenas intenciones, sin un impacto real ni duradero.

En relación con la postura de Medina y Rodas (2022), detallada en el artículo "Neurociencias aplicadas al proceso de enseñanza – aprendizaje en preescolar", ejecutada en Colombia, la estimulación es fundamental para el aprendizaje de los niños y niñas, pues una buena estimulación puede optimizar el desarrollo cerebral. Además, señalan que cuando los niños y niñas tienen contacto con su entorno mediante los sentidos, el cerebro comienza a reaccionar ante los estímulos e identifica cuáles requieren atención y cuáles no. Cabe destacar que, para los autores, el docente es el mediador que brinda los materiales, espacios y experiencias adecuados. Al respecto, explican que los maestros no intervienen directamente, sino que facilitan situaciones y estímulos para que los niños y niñas aprendan de manera natural a través de sus propias experiencias, mientras observan y acompañan el proceso para lograr un aprendizaje significativo.

El aporte de Medina y Rodas (2022) resulta pertinente porque enfatiza la importancia de la estimulación sensorial en el aprendizaje y el desarrollo cerebral. De igual forma, se coincide con la idea de que el docente debe asumir el rol de mediador que facilita experiencias y ambientes estimulantes. No obstante, aunque los autores afirman que el docente no interviene directamente, en la práctica pedagógica su rol va más allá del simple acompañamiento. El docente debe otorgar intencionalidad y propósito educativo

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

a las experiencias de aprendizaje, y ejercer criterio profesional para saber cuándo intervenir y cuándo permitir que el niño o niña avance de manera autónoma. No toda experiencia garantiza por sí sola un aprendizaje significativo; requiere un acompañamiento consciente y reflexivo que evite que las actividades se conviertan en acciones sin dirección formativa.

Según Esteves et al. (2021), en su artículo "El papel del educador en el desarrollo en los estudiantes de educación inicial", realizado en Ecuador, el docente cumple un rol fundamental en el desarrollo físico, emocional y social de los niños y niñas, como estrategia metodológica para lograr un aprendizaje significativo. Los autores indican que el docente es orientador y mediador del aprendizaje: mediante juegos y estrategias didácticas logra que los estudiantes aprendan de manera creativa, dinámica y significativa, y al innovar genera un ambiente agradable y motivador que favorece su disposición para aprender. Asimismo, recomiendan que los docentes innoven constantemente sus estrategias, se mantengan en formación continua y respeten las diferencias individuales de cada niño o niña.

En concordancia con lo planteado por los autores, se reconoce que el docente de educación inicial cumple un papel esencial e irremplazable, pues su labor no se limita a transmitir conocimientos, sino que implica crear espacios de aprendizaje que respondan a las necesidades emocionales, sociales y cognitivas de los estudiantes. Aunado a ello, el juego y las estrategias didácticas son una herramienta pedagógica fundamental, ya que en esta etapa los niños y niñas aprenden principalmente mediante la exploración, la interacción y la experiencia con el entorno. Del mismo modo, la formación continua del docente y el respeto por las diferencias individuales son indispensables para una educación inclusiva, pertinente y de calidad. No obstante, el aprendizaje no depende únicamente del docente, pues intervienen otros factores como la familia, el contexto socioeconómico, el entorno cultural y el estado de salud, que condicionan la motivación y la capacidad de aprender. Por ello, una educación integral requiere el trabajo conjunto de la familia, la escuela y la comunidad, al ser el aprendizaje un proceso compartido y multidimensional que va más allá del aula.

El aporte presentado por Parra et al. (2024), en el artículo titulado "Aportes del material didáctico para el desarrollo del aprendizaje significativo en el nivel preescolar. Una revisión histórica", desarrollado en Colombia, sostienen que los materiales didácticos son

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

herramientas esenciales para que los docentes enseñen de manera más efectiva, pues les ofrecen diversas opciones para hacer sus clases más dinámicas y significativas. Esto es especialmente relevante en educación inicial, etapa en la que los niños y niñas aprenden mejor cuando las actividades son entretenidas y tienen un sentido claro para ellos. Asimismo, destacan que los materiales no deben utilizarse de manera arbitraria, sino que deben planificarse y elaborarse con un propósito educativo claro, es decir, con una intención de enseñanza definida y acompañados de estrategias adecuadas para lograr el aprendizaje esperado. Por ello, el docente cumple un papel esencial, porque organiza los espacios de aprendizaje y orienta el uso de los materiales dentro del proceso educativo.

A partir de lo planteado por Parra et al. (2024), se considera acertada su visión sobre el uso del material didáctico, puesto que en la educación inicial los niños y niñas aprenden principalmente a través del juego y las experiencias concretas, por lo que contar con materiales bien diseñados favorece la construcción del aprendizaje significativo. Esto hace indispensable que el docente los diseñe con una intención pedagógica clara.

En contraste, centrar toda la responsabilidad del aprendizaje únicamente en el docente y en el material representa una visión limitada, pues se omiten factores determinantes como la falta de recursos en muchas instituciones educativas, el contexto familiar del estudiante, las condiciones socioeconómicas del entorno y otros, elementos que también influyen directamente en la efectividad del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Según la perspectiva de Sánchez et al. (2026), expuesta en el artículo “Impacto de la educación inicial en el desarrollo cognitivo de niños de 3 a 5 años”, efectuado en Ecuador, recibir una educación temprana de calidad beneficia a los niños y niñas durante toda su vida, pues contribuye a disminuir las desigualdades y favorece el progreso académico y social, especialmente en quienes viven en situaciones de vulnerabilidad. Además, sostienen que la educación es una responsabilidad compartida entre la familia, los docentes y las políticas públicas, por lo que todos deben garantizar un entorno estimulante y afectivo. De igual forma, señalan que la educación no solo debe transmitir conocimientos, sino también formar personas resilientes, creativas y críticas, capaces de afrontar los cambios y desafíos de la vida. Por ello, consideran que la educación en los primeros años constituye la base fundamental para el desarrollo futuro de los estudiantes.

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

En relación con lo expuesto, el aporte de Sánchez et al. (2026) resulta pertinente, ya que destaca la importancia de la educación inicial como base del desarrollo académico y social de los niños y niñas, al tiempo que contribuye a reducir las desigualdades en contextos vulnerables. Sin embargo, aunque plantean que la educación debe ser una responsabilidad compartida entre la familia, el docente y el Estado, esta articulación presenta desequilibrios en la práctica: muchas familias en situación de vulnerabilidad carecen de recursos pedagógicos, los docentes enfrentan condiciones laborales precarias y el Estado no siempre garantiza los recursos necesarios para cada institución. Hablar de corresponsabilidad sin reconocer estas brechas puede hacer que dichas propuestas resulten poco efectivas en la práctica educativa.

La investigación llevada a cabo por Carriazo et al. (2020), expuesta en el artículo titulado "Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad" y desarrollada en Colombia, sostiene que la planificación educativa constituye una herramienta necesaria en el accionar docente, en la medida en que permite establecer objetivos, reducir la incertidumbre de la enseñanza y anticipar el desarrollo de las clases. Asimismo, los autores mencionan que enseñar sin una planificación previa equivale a edificar sin un diseño, puesto que la carencia de previsión expone la enseñanza a la improvisación y a diversos factores administrativos, sociales y culturales que afectan la calidad del servicio educativo. Frente a esta realidad, resaltan que la planificación estratégica exige una reflexión anticipada y cierto grado de acuerdo entre los integrantes de la comunidad educativa respecto a los valores y la dirección institucional, aspecto que consideran esencial para elaborar un plan eficaz y viable.

Por otra parte, Carriazo et al. (2020), subrayan la relevancia del liderazgo pedagógico del directivo docente, quien debe armonizar las tareas administrativas coyunturales con una visión de largo plazo enfocada en el aprendizaje. De esta manera, puede afirmarse que la planificación educativa genera condiciones favorables para una enseñanza sistematizada, al vincular calidad, gestión y liderazgo en el engranaje institucional, trascendiendo así la mera voluntad particular del docente. Aunque se valora el aporte de Carriazo et al. (2020), al resaltar la planificación como fundamento de una educación de calidad, su enfoque se orienta principalmente hacia la dimensión administrativa y organizativa, sin profundizar en las particularidades de cada entorno escolar, como la heterogeneidad del alumnado o la limitación de recursos.

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

El estudio realizado por Cuadros et al. (2024), en el artículo titulado “Evaluación del aprendizaje en educación inicial: herramientas y métodos adaptados a la diversidad de los estudiantes”, desarrollado en Ecuador, plantean que, en la educación inicial, la evaluación no debería entenderse como un castigo ni como un simple corte final, sino como parte del propio proceso de aprendizaje. Según los autores, cuando los docentes cuentan con información actualizada sobre cómo va avanzando cada niño, pueden ir ajustando sus estrategias. De igual manera, la observación directa representa una de las técnicas a las que más recurren las docentes en la educación inicial ecuatoriana, para conocer el desarrollo cognitivo y socioemocional de los niños, precisamente porque se adapta con facilidad a distintos contextos y realidades del aula. Los portafolios de trabajo también muestran buenos resultados en el seguimiento del aprendizaje de cada estudiante de manera más personalizada.

Asimismo, señalan que cuando los métodos de evaluación no toman en cuenta la diversidad del estudiante, terminan acentuando las desigualdades educativas en lugar de reducirlas. Específicamente, explican que las pruebas estandarizadas suelen generar frustración en un número importante de los niños, sobre todo en quienes presentan necesidades educativas especiales. Del mismo modo, mencionan que las rúbricas personalizadas han mostrado mejoras tanto en la autoestima como en el desempeño académico de los estudiantes en contextos inclusivos.

Por último, Cuadros et al. (2024), detectan una brecha considerable en la preparación de los docentes para aplicar herramientas de evaluación en contextos con alta diversidad socioeconómica, algo que se nota mucho más en las zonas rurales del Ecuador, donde escasean los recursos y hay poco acceso a capacitación continua. Además, cuando las familias participan activamente, la evaluación se vuelve más cercana a la realidad de cada estudiante. Finalmente, concluyen que solo con una formación docente constante en evaluación inclusiva se podrá lograr una educación inicial verdaderamente equitativa y de calidad.

Hidalgo et al. (2025), Echeverría y Obaco (2021), Gutiérrez y Isidro (2023), Docal et al. (2022), Socarras y González (2025), Olivo et al. (2022), Pama (2024), Medina y Rodas (2022), Morales et al. (2025), Esteves et al. (2021), Parra et al. (2024), Sánchez et al. (2026), Carriazo et al. (2020) y Cuadros et al. (2024) convergen en señalar que el desarrollo y el aprendizaje en la primera infancia no pueden atribuirse a un único factor,

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

sino que emergen de la interacción dinámica y complementaria entre múltiples dimensiones: la participación familiar, la calidad docente, el entorno escolar, la nutrición, la estimulación sensorial y las condiciones socioeconómicas y culturales de cada niño y niña.

En este sentido, la participación activa de los padres fortalece la motivación, los hábitos de estudio y la adaptación escolar; asimismo, factores de riesgo como la violencia intrafamiliar, la identidad cultural en entornos diversos y la migración parental afectan las dinámicas de desarrollo infantil. Por su parte, una infraestructura adecuada favorece el bienestar y la disposición hacia el aprendizaje; la estimulación potencia el desarrollo cerebral; una nutrición equilibrada favorece los procesos cognitivos y la lectoescritura; el rol del educador resulta determinante en el desarrollo; y el uso intencional de materiales didácticos contribuye y la evaluación del aprendizaje contribuyen a este proceso.

No obstante, ninguno de estos factores, por sí solo, garantiza resultados óptimos. Por el contrario, cada elemento actúa como parte de un sistema interdependiente en el que el impacto de uno está condicionado por la presencia, calidad y articulación de los demás. El contexto socioeconómico, la formación docente, los recursos institucionales disponibles y las características particulares de cada niño y niña modulan la efectividad de cualquier intervención educativa. En consecuencia, el aprendizaje infantil es un proceso complejo, multidimensional y colectivo que solo alcanza su potencial cuando familia, escuela, Estado y comunidad asumen de manera conjunta y corresponsable su rol en la formación integral de la primera infancia.

El presente apartado examina las contribuciones nacionales provenientes de Cajamarca, Huari, Loreto y Apurímac, los cuales aportan información relevante sobre el ámbito educativo y los diversos factores que influyen en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Las investigaciones analizadas se organizan en torno a dos ejes temáticos principales.

El primer eje comprende los factores del entorno familiar, social, cultural y de infraestructura, entre los cuales se distinguen: a) contexto social y renovación pedagógica, b) condiciones económicas y desigualdad educativa, c) formación, condiciones laborales y función docente, d) participación familiar, e) situación

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

económica de los padres de familia, f) instrucción de los padres de familia, g) alcoholismo y violencia intrafamiliar, h) infraestructura educativa e i) identidad cultural. Estos factores son considerados elementos que definen el desempeño académico de los estudiantes (Mariátegui, 1925; Tuero et al., 2023; Obeso, 2019; Busich y Blas, 2024; Instituto Peruano de Economía [IPE], 2025; Caritimari et al., 2025).

El segundo eje se centra en el proceso de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva pedagógica, y destaca: j) currículo y formación integral del niño, k) planificación curricular y práctica pedagógica, l) formación profesional y desempeño docente y m) materiales didácticos. Estos factores son fundamentales para el desarrollo integral y la adquisición de conocimientos significativos por parte de los estudiantes (Peñaloza, 2020; Palacios y Paulino, 2019).

Mariátegui (1925), en sus artículos publicados en la revista Mundial en el Perú, desarrolla una reflexión sobre la educación peruana a través de tres textos. En (a) “La enseñanza y la economía” (29 de mayo), sostiene que la educación se encuentra estrechamente vinculada con las condiciones económicas y sociales del país, pues la situación material de las familias determina quiénes acceden a la escuela y hasta qué punto, por lo que la enseñanza debe tener una orientación práctica y científica y contribuir al desarrollo social y económico. Luego, en (b) “Los maestros y las nuevas corrientes” (12 de junio), señala que los docentes desempeñan un papel central en la transformación educativa, ya que conocen de cerca las necesidades de las familias y los estudiantes; sin embargo, su preparación es indispensable para incorporar nuevas ideas, y las condiciones económicas y laborales que enfrentan pueden limitar su desarrollo profesional, de modo que su participación debe trascender el aula y contribuir al progreso de la comunidad. Finalmente, en (c) “El nuevo espíritu y la escuela” (11 de diciembre), afirma que la educación peruana requiere una renovación profunda frente a los métodos tradicionales, de manera que la escuela responda a las necesidades de la sociedad y contribuya a su transformación, para lo cual los maestros no pueden limitarse a transmitir conocimientos, sino comprometerse con una renovación que vincule los métodos de enseñanza con la realidad social.

Los planteamientos de Mariátegui (1925), permiten comprender que la realidad educativa está influida por las condiciones sociales, económicas y pedagógicas en las que se desarrolla la enseñanza, en la medida en que los problemas de la escuela no pueden

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

explicarse solo desde lo que ocurre en el aula. Asimismo, el autor destaca tres aspectos principales: la renovación de los métodos educativos, la relación entre educación y economía, y la preparación y valoración de los maestros, los cuales se articulan para configurar una visión integral de la educación. De igual modo, plantea que los problemas educativos se encuentran estrechamente relacionados con las condiciones de vida de las familias, las oportunidades de aprendizaje y la situación de los docentes, puesto que estos factores inciden directamente en la calidad del servicio educativo. Frente a esta realidad, resalta que para mejorar la educación peruana es necesario contar con una escuela vinculada a la realidad de la sociedad, con maestros comprometidos y con una enseñanza que responda a las necesidades de los estudiantes, aspecto que considera esencial para lograr una transformación educativa sostenida.

En este sentido, la investigación realizada por Tuero et al. (2023), en su artículo titulado "Participación de las familias en la educación infantil en el Perú", sostiene que los padres de familia son responsables del aprendizaje de sus hijos. A través de la comunicación, seguridad y respeto, se favorece que los niños y niñas puedan desarrollarse de manera adecuada en el ámbito educativo. Es por ello que los padres tienen las siguientes responsabilidades: participar en las distintas actividades del centro educativo de sus hijos; conocer el proceso educativo; conversar y escuchar las necesidades del niño; motivar a sus hijos a desarrollar las tareas escolares; mostrar preocupación por la enseñanza de sus hijos asistiendo a la escuela. No obstante, este proceso no solo es responsabilidad de la familia, sino que también depende de la enseñanza de la docente quien guía y acompaña constantemente en el proceso educativo. De la misma manera, los niños aprenden mejor cuando cuentan con una infraestructura que se encuentre en buenas condiciones. Asimismo, una alimentación adecuada contribuye de manera positiva a su aprendizaje.

Dentro del proceso educativo, todos estos factores son de gran relevancia, ya que influyen de manera directa en el aprendizaje de los niños y niñas en cada etapa de su desarrollo. Por ello, es fundamental que se trabaje de manera conjunta entre la familia, los docentes y las instituciones educativas, con el fin de crear un entorno favorable para el aprendizaje.

Por otra parte, la investigación realizada por Obeso (2019), en su tesis "La situación económica de los padres de familia y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes de la I.E. N.º 821016-Jalcahuasi, provincia de Cajabamba-Cajamarca",

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

constata que los padres de la institución se dedican a labores agrícolas y a la crianza de animales menores, siendo relevante en su economía la crianza del cuy. Su situación económica es baja: el 36% de las familias tiene ingresos mensuales de S/ 200, el 20% entre S/ 50 y S/ 300, el 16% de S/ 100 y el 4% entre S/ 400 y S/ 800. En cuanto al logro académico, los estudiantes presentan un nivel medio en Comunicación, Arte y Matemática; un nivel alto y medio en Personal Social y Ciencia y Ambiente; y un nivel alto en Educación Religiosa y Educación Física. Asimismo, respecto al nivel de instrucción, de 25 familias encuestadas, el 48% tiene primaria incompleta, el 40% primaria completa, el 8% no ha estudiado y el 4% tiene secundaria completa.

En concordancia con lo planteado por Obeso (2019), se observa que los escasos recursos económicos y el bajo nivel educativo de la mayoría de los padres podrían repercutir en el apoyo que brindan a sus hijos e hijas en el proceso de aprendizaje. Por ello, es fundamental contar con estudios concluidos, ya que favorecen el acceso a mejores oportunidades laborales y calidad de vida, y permiten que los padres apoyen las tareas escolares sin dificultad. Sin embargo, el rendimiento académico no solo se ve afectado por las condiciones económicas, sino también por la falta de participación de los padres en las tareas escolares, una alimentación inadecuada y el ejemplo que reciben en el hogar. A ello se suman factores socioculturales, como el nivel educativo de los padres, las costumbres, los roles de género y las ocupaciones, que influyen en el acompañamiento que reciben los niños y niñas. En ese sentido, la institución educativa debe incentivar la participación activa de los padres mediante orientación y escuelas de padres, sensibilizándolos sobre la importancia de apoyar a sus hijos en su proceso educativo.

Además, existen otros elementos que impactan el aprendizaje, como los problemas familiares: la violencia, las discusiones, la disfunción familiar y la falta de una buena convivencia basada en valores. Estas situaciones afectan el desarrollo académico y socioemocional de los estudiantes. Por lo tanto, es fundamental fomentar un espacio de respeto, comunicación y apoyo mutuo en el hogar y en la institución educativa.

De acuerdo con la investigación de Busich y Blas (2024), en su tesis titulada “Alcoholismo y violencia intrafamiliar en el Centro Poblado Acopalca-Huari, 2023”, realizada en Huari, se demuestra, con un 99% de confianza, que existe una relación significativa entre el alcoholismo y la violencia intrafamiliar, evidenciándose que el 54% de la población de estudio alcanzó el nivel alto de alcoholismo y el 50% alcanzó el nivel

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

alto de violencia intrafamiliar. Estos porcentajes elevados afectan a los niños y niñas del hogar, tanto en el aspecto emocional como en el escolar.

De acuerdo con lo mencionado anteriormente, la violencia intrafamiliar es un fenómeno complejo que no se puede vincular únicamente al consumo del alcohol, ya que también intervienen factores familiares, culturales, psicológicos y económicos. En tal sentido, los resultados evidencian la importancia de tratar este problema de manera integral a través de acciones preventivas como la educación acerca del consumo del alcohol, el fortalecimiento de la interacción familiar y la accesibilidad al apoyo psicológico.

Los estudios realizados por el Instituto Peruano de Economía (IPE, 2025), evidencian que:

> Un déficit significativo en la infraestructura educativa. Un total de 843.000 niños estudian en escuelas públicas de inicial y primaria con alto riesgo de colapso, lo que equivale al 23,7% de los estudiantes. En Cajamarca, Amazonas y Apurímac, dicha cifra supera el 35%", mostrando una problemática más acentuada (p.18).

Esta situación es preocupante porque los estudiantes están expuestos a entornos inseguros que afectan su bienestar físico y emocional. Sin embargo, la infraestructura educativa no es el único factor que determina el aprendizaje de los niños y niñas. Existen diversos elementos que influyen en el proceso educativo, como la participación constante de los padres de familia, el compromiso de los docentes para garantizar espacios seguros y lograr un buen aprendizaje. Asimismo, una alimentación adecuada favorece el desempeño académico de los estudiantes. De igual manera, el acceso a servicios de salud es un aspecto esencial para los niños. La integración de estos elementos permite que los niños y niñas se sientan motivados y adquieran un aprendizaje significativo.

Por otra parte, Caritimari et al. (2025), en su trabajo de investigación titulado " Identidad cultural en niños de 3, 4 y 5 años de la Institución Educativa N° 667 Picaflor - Nauta-2024", desarrollado en Perú, sostienen que el nivel de práctica de la identidad cultural de los niños de 3, 4 y 5 años de la sección única es bajo. Según los resultados obtenidos el 76% admiten que nunca practican las costumbres, valores y creencias pertenecientes al pueblo Kukama kukamiria, mientras que un 15% mencionan que a veces realizan estas prácticas y un 9% siempre las realizan. Por ello, indican que el mayor porcentaje de los

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

niños desconoce las costumbres ancestrales de su cultura, puesto que los padres y madres de familia no inculcan estas actividades y prácticas a sus hijos desde que son pequeños.

Lo evidenciado anteriormente por Caritimari et al. (2025), refleja que la mayoría de los niños y niñas del pueblo de Kukama Kukamiria han dejado de practicar sus costumbres, tradiciones y valores propios, aspectos fundamentales para consolidar y reconocer su identidad cultural. En ese sentido, resulta primordial que los padres de familia apoyen a sus hijos e hijas de forma activa en la transmisión de dichos saberes culturales, ya que a través de ellos las nuevas generaciones logran identificarse y conectarse con sus raíces. Sin embargo, esta responsabilidad no recae solo en las familias: la institución educativa, la comunidad y el Estado también desempeñan un papel importante en la preservación de las prácticas culturales, en especial de los estudiantes bilingües pertenecientes a pueblos originarios, para que las costumbres y tradiciones se mantengan vivas, se transmitan a las nuevas generaciones y se sigan enriqueciendo con el tiempo.

En su obra titulada "Vigencia de su enfoque educativo: breve antología" Peñaloza (2020), filósofo y educador peruano que ejerció la docencia universitaria y fue embajador en Alemania, sostiene que el currículo debe ser integral y mantener un vínculo estrecho con la práctica docente. Sus aportes giran en torno al currículo integral, la relación entre los fines educativos y la acción en el aula, y la importancia de la práctica en la formación docente, aspectos clave para analizar el trabajo pedagógico en el nivel inicial.

El autor señala que el currículo tradicional estuvo marcado por una orientación unilateral, enfocada en lo cognoscitivo y limitada a un simple plan de estudios, por lo que plantea reemplazarlo por una visión integral del proceso educativo. Ello implica que la propuesta curricular no puede quedarse solo en transmitir contenidos, sino que debe formar al niño en sus dimensiones cognitiva, emocional y física. En el nivel inicial, esto exige que la docente planifique experiencias en las que el niño aprenda de forma integral.

Asimismo, Peñaloza (2020), plantea que el currículo integral es un concepto complejo que obliga a abandonar hábitos muy arraigados, por lo que establecer su forma de aplicación es una tarea delicada. Esto implica que la docente cambie sus métodos habituales y organice su trabajo de manera flexible, según las características de sus estudiantes. Del mismo modo, afirma que la separación entre los fines educativos, que son abstractos, y el currículo operativo deja a los fines en simples buenas intenciones y

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

limita el trabajo del docente. Es decir, si las metas no se concretan en la planificación curricular, el docente tiene poca autonomía y la formación se estanca.

Además, Peñaloza (2020), subraya que la formación docente no se logra únicamente con la teoría. Desde su perspectiva, impartir conocimientos no basta para formar a un profesional, ya que este debe ejercitarse en situaciones reales a través de un sistema de prácticas profesionales que le permita comprender poco a poco la realidad de su profesión.

Se coincide con Peñaloza (2020), que la enseñanza de calidad no se limita a lo aprendido en los libros, sino que se construye al aplicarlo en el aula, y que el nivel inicial necesita una formación integral del niño. Sin embargo, el autor se queda en lo conceptual y no explica cómo aplicar el currículo integral en contextos rurales con pocos recursos, por lo que deja de lado las condiciones institucionales que influyen en el trabajo de la docente.

El estudio realizado por Palacios y Paulino (2019), en su trabajo de investigación titulado "Los materiales didácticos y la creatividad en Educación Inicial ", realizado en Perú, sostienen que el uso de los materiales didácticos en educación inicial es importante ya que actúan como herramientas mediadoras en el aprendizaje del niño o niña. Del mismo modo, indican que los materiales didácticos que favorecen el desarrollo de la creatividad son los materiales didácticos no estructurados, los cuales promueven en el estudiante vivencias de situaciones nuevas despertando en él la curiosidad, flexibilidad, redefinición, originalidad. De esta manera, los autores destacan que promover clases innovadoras, dinámicas y significativas fomenta la participación e integración de los estudiantes, lo cual les brinda la posibilidad de transformar su realidad buscando diversas soluciones frente a los retos que se les presentan en su día a día.

Coincidiendo con lo afirmado por Palacios y Paulino (2019), a través de la manipulación de los materiales didácticos, los niños y niñas despiertan su imaginación, creando diversos usos para el mismo material, lo cual otorga un mayor significado a la enseñanza, debido que los estudiantes se encuentran en un proceso constante de exploración y experimentación.

No obstante, cabe señalar que los materiales didácticos ayudan en diversos aspectos, no solo en la creatividad, sino también en el desarrollo de las motricidades y en la socialización entre los compañeros. Igualmente, ayudan en el desarrollo de capacidades

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

y habilidades, por lo que es fundamental que los docentes tengan un manejo apropiado de la implementación y selección de los materiales acorde a la edad y a sus necesidades. Además, los niños mantienen y entienden mejor su realidad al utilizar materiales de su entorno.

Las investigaciones de Tuero et al. (2023), Obeso (2019), Busich y Blas (2024), Caritimari et al. (2025), Instituto Peruano de Economía (IPE, 2025) y Palacios y Paulino (2019), en conjunto, permiten las investigaciones permiten construir una comprensión más amplia y crítica sobre los factores que determinan el proceso de enseñanza y aprendizaje en la primera infancia, evidenciando que las dificultades educativas no responden a causas aisladas, sino a condiciones compleja que se superponen y se condicionan mutuamente.

Asimismo, se reconoce que cuando los padres de familia acompañan activamente el proceso educativo, los niños y niñas desarrollan mejores hábitos y mayor motivación, no obstante, la precariedad económica, el bajo nivel educativo de los progenitores y las dinámicas familiares deterioradas por la violencia o el consumo de alcohol reducen significativamente esa posibilidad.

Del mismo modo, la falta de prácticas culturales propias debilita el sentido de pertenencia en el niño, mientras que los espacios escolares inadecuados y la escasez de materiales adecuados limitan cualquier esfuerzo pedagógico por parte del docente.

Para concluir la idea, ningún elemento actúa de forma independiente, cuando uno falla los demás pierden efectividad. Por ello, atribuir responsabilidad del problema educativo a un solo actor sea la familia, el maestro o el Estado resulta insuficiente y distorsiona la comprensión real del fenómeno. El desarrollo integral de la primera infancia solo es posible cuando todos los actores involucrados asumen la responsabilidad de manera articulada en este proceso educativo.

A nivel local, no se han encontrado estudios que aborden de manera integral los factores que condicionan el proceso de enseñanza y aprendizaje en la primera infancia. Las investigaciones existentes se han centrado predominantemente en la metodología de enseñanza del docente, señalándolo con frecuencia como el principal responsable de las dificultades educativas, sin considerar las influencias de otros factores igualmente determinantes, tales como el entorno familiar, las condiciones socioeconómicas, la

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

cultura, la infraestructura escolar, el estado emocional y nutricional o las características individuales de cada niño o niña.

En ese mismo sentido, se evidencia que la mayoría de estos estudios han sido desarrollados en zonas urbanas de la región de Apurímac, dejando de lado las comunidades rurales, donde las problemáticas educativas adquieren características particulares y, en muchos casos, una mayor complejidad que exige ser atendida e investigada con mayor profundidad y pertinencia contextual.

Por ello, se considera necesario llevar a cabo un análisis de la realidad educativa local desde una perspectiva más amplia e integral, que permita comprender con mayor profundidad los diversos factores que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas. En ese sentido el presente trabajo busca llenar ese vacío investigativo y aportar información relevante que contribuya a una comprensión más completa y contextualizada del proceso educativo en la primera infancia particularmente en contextos comunitarios que han sido históricamente poco estudiados.

## 3.2 Referentes teóricos

### 3.2.1 Teoría de sistemas y pedagogía sistémica

La teoría de sistemas tiene su origen en los planteamientos del biólogo y filósofo Austriaco Ludwig von Bertalanffy, quien durante la década de 1950 impulsó la creación de la Society for General Systems Research, sentado las bases de su propuesta denominada “teoría general de sistemas”. Su propósito central era promover un enfoque unificador para el estudio de diversos campos del conocimiento. Esta teoría se distingue por su capacidad para integrar y comprender las interacciones entre los componentes de un sistema, lo que permite abordar problemáticas complejas de manera integral. Por esta razón, su enfoque ha sido adoptado y adaptado por diversas disciplinas de las ciencias sociales, entre ellas la sociología, la psicología, la pedagogía, la antropología y otras.

Al respecto, Von Bertalanffy (1968), sostiene que un sistema es un conjunto de elementos interrelacionados cuyo funcionamiento y propiedades dependen tanto de las características de cada elemento como de las relaciones que se establecen entre ellos. Por ello, indica que para comprender un sistema no basta conocer sus partes por separado, sino que es indispensable conocer las relaciones que se establecen entre ellos (p.55).

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

El pionero en aplicar la teoría de sistemas en el campo de la sociología fue Talcot Parsons, quien, motivado por este enfoque, que lo llevó a desarrollar su obra principal The Social System (1951), en la cual sostiene que la sociedad debe entenderse como un sistema de acción social. Desde esta perspectiva, Parsons define el sistema social de la siguiente manera:

> Un sistema social consiste en una pluralidad de actores individuales que interactúan entre sí en una situación que tiene al menos un aspecto físico o ambiental; actores que están motivados por una tendencia a la "optimización de la gratificación" y cuya relación con sus situaciones, incluyendo las de los demás, se define y media en términos de un sistema de símbolos culturalmente estructurados y compartidos (pp.5-6).

En este sentido, un sistema es un conjunto de elementos que interactúan en un entorno determinado, donde dichas interacciones no son aleatorias, sino que se rigen por normas, valores y significados compartidos que garantiza la cohesión, el equilibrio y la continuidad del sistema. de este modo, el sistema social integra actores, acciones y cultura en una dinámica orientada tanto a la satisfacción de necesidades como al mantenimiento del orden social.

Posteriormente, Niklas Luhmann (1990), reformula la teoría de sistema social, sosteniendo que la sociedad es un sistema autorreferente y autopoiético compuesto por comunicaciones. En su planteamiento, la sociedad puede diferenciarse en distintos subsistemas, cada uno de ellos cerrado y autorreferente, que poseen un ámbito determinado de comunicaciones y de operación, que limita su entorno y reducen la complejidad de un modo especializado (p.25). Bajo este concepto, el sistema social opera como una red de comunicaciones organizadas en sistemas con reglas propias, cuya función es ordenar y simplificar la vida social.

Por su parte, George Ritzer (1997) incorpora la teoría de sistemas en su análisis de la sociedad contemporánea, señalando que:

> La teoría de sistemas ve la sociedad como un enorme sistema constituido por una serie de partes interrelacionadas. Es necesario examinar la relación entre las partes, así como también las relaciones entre el sistema y otros sistemas sociales. También se estudian las entradas [inputs] que penetran en el sistema

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

> social, el modo en que la sociedad procesa esas entradas y los productos resultantes (p.88).

Desde esta perspectiva, la teoría de sistemas concibe la sociedad como un todo articulado, donde nada funciona aislado y todo lo que entra se transforma en algo que vuelve a influir en la sociedad.

En síntesis, la teoría de sistemas permite comprender la realidad como un conjunto de elementos vinculados, capaz de explicar las problemáticas complejas de forma integral. Su incorporación en las ciencias sociales permitió entender los fenómenos sociales como un conjunto de interacciones que mantienen el equilibrio del sistema.

En esa misma línea, la pedagogía ha tomado como referencia la teoría de sistemas para analizar los hechos educativos, considerando la educación como un fenómeno complejo que no se puede analizar de forma aislada, sino como el resultado de múltiples componentes interconectados cuyas interacciones inciden directamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La teoría de sistemas otorga a la pedagogía una perspectiva integral, al reconocer que los fenómenos educativos no pueden interpretarse desde un enfoque lineal, sino como el producto de una interacción continua entre sus componentes (estudiantes, docentes, familia, escuela, sociedad, etc.). En este marco, toda modificación en alguno de estos elementos del sistema repercute en los restantes, las cuales se reestructuran y reorganizan en consecuencia. Por lo tanto, la educación se caracteriza por ser un proceso interactivo y dinámico, en el que cada acción ejercida genera efectos sobre los demás componentes del sistema.

#### 3.2.1.1 Fundamento de la pedagogía sistémica

La pedagogía sistémica representa un enfoque educativo contemporáneo que concibe el aprendizaje no como un proceso aislado, sino como un fenómeno que se desarrolla en el seno de múltiples sistemas interconectados. Su fundamento se sustenta en la teoría general de sistemas, desarrollada por Ludwig von Bertalanffy. Aplicada al campo educativo, esta visión invita a los docentes a considerar la totalidad del contexto vital del estudiante como parte fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, la educación debe entenderse desde una perspectiva integral, en la que las

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

relaciones sociales, familiares, culturales y otros influyen directamente en el desarrollo de los individuos.

En concordancia con ese perspectivo, Azevedo (1942), define que la pedagogía sistémica:

> Como funciones del sistema social general de que forman parte, no pueden, pues, ser comprendidos cuando los destacamos del conjunto de las instituciones de cada pueblo. Efectivamente, en la vida social todo se relaciona, y nada se comprende si no es en relación con el todo. Pero como la sociedad es un resultado de procesos de integración y de diferenciación, que tienen por base las semejanzas entre los individuos y los grupos que la componen, y las desemejanzas complementarias, los sistemas pedagógicos traen en su estructura, más o menos rica y compleja, organizaciones fundamentales destinadas a la unificación y a la diversificación (pp.199-200).

Esto nos indica que la educación no puede entenderse de manera aislada. Puesto que todo en una sociedad se encuentra profundamente interconectado. Por ello, las formas de educar dependen de cómo está organizada cada comunidad. Además, la educación cumple dos funciones fundamentales: unir a las personas mediante valores y normas compartidas y diferenciarlas de acuerdo con sus capacidades, roles o funciones dentro de la sociedad.

A partir de este planteamiento, la pedagogía sistémica surge como una corriente pedagógica que aporta una nueva forma de mirar el proceso de enseñanza y aprendizaje en México. Su principal precursora es Angélica Olvera García[1], quien indica que:

> La pedagogía sistémica se inició en el año 2000, un nuevo enfoque, un nuevo milenio. Y verdaderamente es un nuevo enfoque que se basa en lo natural de la vida, y en los elementos que anteriormente no habían sido observados dentro de un sistema que está totalmente interrelacionándose uno con otro. ¿A qué sistemas me refiero? al sistema educativo, al sistema familiar y al sistema social. Estos tres sistemas cómo interactúan. Pensábamos que se podía trabajar

[1] Olvera (2016), desarrolla esta idea sobre la interacción entre los sistemas educativo, familiar y social en el video (min. 5:31–6:45). YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=LZHpJTd2_oU

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

> indistintamente con cada uno de ellos, pensando que eran entidades o unidades que podían responder de manera independiente. Pero no nos dábamos cuenta que estos tres sistemas, que interaccionan cuando nosotros estamos en el aula, no los habíamos considerado como un sistema mayor en el que nosotros tendríamos que ver ciertos órdenes que se mueven y eligen cada uno de estos sistemas. (Olvera, 2016, 5:31-6:45).

Desde esta perspectiva, lo que ocurre en el entorno familiar o en la sociedad influye directamente en el niño o niña y en su forma de aprender, lo que sucede en la institución educativa repercute en su entorno familiar y social. Por ello, cuando los tres sistemas educativo, familiar y social convergen dentro del aula, se considera como un "sistema" en el que se integran y se complementan de manera recíproca.

En concordancia con lo expuesto, Alfonso Malpica cárdenas[2] (2016), afirma que:

> La pedagogía sistémica que es del siclo veintiuno, que conlleva a mirar al sistema completo y no solo el aspecto didáctico, donde solo se centra en el proceso de enseñanza y aprendizaje toda la atención. Aquí se centra en los sistemas, la interacción y el lugar de cada de los elementos del sistema, para mayor funcionalidad (6:45-7:08.)

El texto quiere decir que la pedagogía sistémica propone una forma más amplia de comprender la educación. No se limita únicamente a analizar lo que ocurre dentro del aula entre el docente, el estudiante y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, Luis Lerdo de Tejada (2016), reafirma esta visión al señalar que [3]"la pedagogía sistémica toma una fuerza gigantesca, por que mira más allá, con una visión profunda hacia el hecho y lo que está detrás del hecho" (12:43-12:57). Concibiendo la educación como un todo que trasciende lo didáctico y que se centra en los sistemas, la interacción y el lugar que ocupa cada elemento dentro de ello. Además, plantea una visión profunda que no solo observa los hechos, sino también lo que está detrás de ellos.

[2] Malpica (2016), desarrolla esta idea en el video (min. 6:45–7:08). YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=LZHpJTd2_oU

[3] Lerdo de Tejada (2016), aborda esta perspectiva en su intervención presentada en el video, específicamente entre los minutos 12:43 y 12:57. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=LZHpJTd2_oU

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

De la misma forma, Hellinger y Olvera (2010), sostienen que “todos los sistemas tienen un determinado mecanismo –explícito o no– para compensar y nivelar los estados de desequilibrio. En las relaciones humanas ocurre lo mismo: ante el desorden, procede el reordenamiento” (p.50). Conforme a lo indicado se sostiene que un sistema está formado por diferentes elementos que se relacionan entre sí. Cuando uno de estos elementos cambia, falla o no cumple adecuadamente su función, puede producirse un desequilibrio. Ante esta situación, el sistema tiende a realizar ajustes o cambios para recuperar su estabilidad.

Profundizando en este concepto, Traveset (2007), define la pedagogía sistémica como:

> El arte de contextualizar y de enseñar desde esta mirada amplia que nos permite ver la organización, la interacción de los elementos de la escuela y la estructura espacial que conforma, el lugar y funciones de cada uno de sus elementos, así como las pautas que conectan a la familia con los diferentes elementos de la escuela. Es la aplicación de estos órdenes a todas las facetas del hecho educativo: la organización de los centros educativos y de los equipos docentes, la relación familia-escuela, el trabajo en el aula, la tutoría, la relación entre profesorado y alumnado y entre el propio profesorado, los contenidos curriculares, las relaciones entre los alumnos, las intervenciones específicas, la atención a la diversidad, etc. (p.19).

La pedagogía sistémica permite comprender la escuela como un sistema interconectado, En la que todos los elementos de la comunidad educativa se encuentran interrelacionados. Desde esta perspectiva, el proceso educativo no se limita al aula, sino que involucra la organización escolar, la relación entre docentes y estudiantes, así como la participación de las familias. Por ello, el aprendizaje se entiende como el resultado de la interacción y colaboración de todos los actores que forman parte del sistema educativo.

Siguiente esta línea de pensamiento, Cordero (2012), complementa esta visión al señalar que la pedagogía sistémica es:

> Una perspectiva muy innovadora que mira la educación como un ecosistema y permite ver la realidad educativa común todo vinculado a los sistemas familiares, sociales, culturales e históricos y cómo esto influye en los procesos de enseñanza y aprendizaje (p.41).

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

En este sentido, la educación debe entenderse como un sistema integrador en el que intervienen diversos factores familiares, sociales, culturales e históricos. De esta manera, el aprendizaje es el resultado de la interacción entre estos elementos, los cuales influyen de manera significativa en el desarrollo y la formación de los estudiantes.

En consonancia con esta línea teórica, Álvarez (2013), al citar a Pastor (2006), define la pedagogía sistémica como:

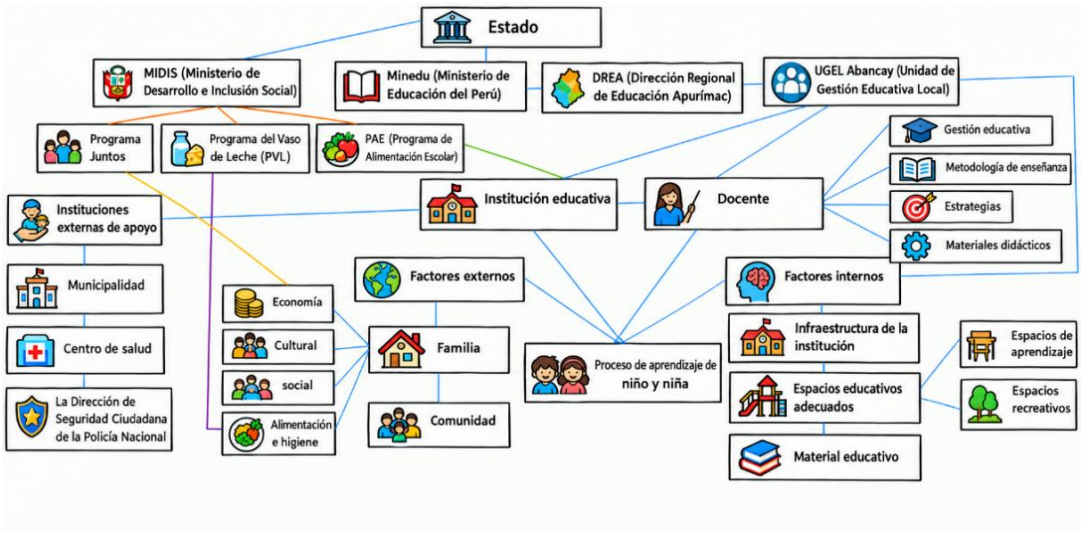
> La educación que nos capacita para contemplar, ubicarnos y relacionarnos adecuadamente con los sistemas que nos rodean y con aquellos a los que pertenecemos, ya sean escolares, familiares, sociales u organizacionales. Es la disciplina que nos enseña a relacionarnos adecuadamente con los sistemas y que, a través de diferentes técnicas entre ellas las constelaciones familiares y los movimientos sistémicos nos muestra el funcionamiento y la composición de dichos sistemas; que nos enseña a mirarles a fin de descubrir si existe orden en los mismos, si estamos correctamente vinculados y ubicados y si cada cual ocupa el lugar que le corresponde para acceder a las fuentes de la fuerza que estos albergan para cada uno de sus miembros y para restablecer el equilibrio dentro de los mismos (p.14).

La educación sistémica va más allá de la simple transmisión de conocimientos, ya que promueve la comprensión de los sistemas a los que pertenecen cada persona y la forma adecuada de relacionarse dentro de ellos. Del mismo modo, enfatiza el respeto por el orden, la pertenencia y el lugar que ocupa cada integrante. A partir de ello, busca identificar posibles desequilibrios en las relaciones, fortalecer los vínculos y favorecer el acceso a los recursos y fortalezas que cada sistema aporta al desarrollo de sus miembros.

**Figura 5**

*Enfoque sistémico del proceso de aprendizaje de niños y niñas*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú




*Nota.* La imagen muestra el esquema del enfoque sistémico que interviene en el proceso de aprendizaje del niño y la niña, evidenciando la articulación entre el Estado (Minedu, DREA, UGEL Abancay), la institución educativa y el docente, quienes aplican metodologías, estrategias y materiales didácticos con el apoyo de instituciones externas como la municipalidad, el centro de salud y la PNP; así como la influencia de la familia y la comunidad, mediada por factores externos (economía, cultura, sociedad, alimentación e higiene) e internos, y por las condiciones de infraestructura, espacios educativos y material educativo de la institución, elementos que en conjunto determinan la calidad del proceso de aprendizaje. Por Yadira y Candy (2026).

### 3.2.1.2 Las aportaciones de Bert Hellinger y las constelaciones familiares

Bert Hellinger, terapeuta con amplia formación psicoanalítica, filosófica y científica, desarrolló a principios de los años ochenta un método innovador denominado constelaciones familiares, cuyo aporte constituye uno de los más significativos en el campo de la terapia sistémica familiar. Al respecto, Traveset (2007), sostiene que este enfoque se basa:

> En la observación de una de las leyes que operan en los sistemas humanos como en la familia, las instituciones y los grupos sociales, están regidos por ciertas dinámicas a las que llamó “órdenes del amor". Estas leyes tratan de reducir el desorden de los sistemas a fin de que sean más funcionales y operativos en sus funciones, y a fin de restablecer el equilibrio y que cada persona encuentre el lugar que le permita desarrollar su destino (p.16).

El planteamiento, permite comprender que las constelaciones familiares buscan explicar las dinámicas de los sistemas humanos a partir de la búsqueda del orden y equilibrio. En

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

esta línea, se destaca que el funcionamiento de la familia y otros grupos sociales tiene un impacto en el desarrollo y bienestar de los individuos dentro de sus entornos.

Asimismo, Traveset (2007), señala que Bert Hellinger ha mostrado:

> Una ciencia de las relaciones humanas con unas leyes que, si las aplicamos en cualquier contexto, permiten generar orden y que fluya una energía amorosa que posibilita cohesionar los grupos humanos y pacificarlos. El desorden también es propio de todos los sistemas y está tejido a lo largo de sus respectivas historias, generando toda clase de síntomas y patologías hasta llegar, si es excesivo, a extinguir el sistema. Por lo tanto, ordenar la mirada e identificar dónde está el desorden inicia de nuevo el flujo de la vida allí donde se había quedado interrumpido. (p.53).

En relación con lo anterior, se comprende que reconocer los desórdenes presentes en un sistema ayuda a restablecer el equilibrio y a favorecer las relaciones armoniosas entre quienes lo conforman.

En este marco, Bert Hellinger (2001, como se citó a Traveset, 2007), destaca los conceptos de amor ciego, amor sano y movimientos del alma, los cuales permiten comprender las dinámicas que se crean en los sistemas de familias. A continuación, se desarrollan estos conceptos:

> El *amor ciego* se refiere a la fuerza que surge del vínculo inconsciente entre los miembros de un sistema y que actúa para compensar un desorden, una muerte, un hecho traumático o una exclusión. Es un amor omnipotente e infantil.
>
> En contraste *el amor sano*, aquel que ve el resultado del orden, de la reconciliación y de llevar a todos los miembros del sistema en el corazón tal como son. Es el amor que permite que cada uno encuentre su lugar y pueda desarrollar su proyecto de vida de una manera más armónica y sostenible.
>
> Por su parte, *los movimientos del alma*, nos permite liberarnos de las obligaciones impuestas por ambas conciencias, respetándolas en un nivel más alto que antes, algo en nosotros se pone en marcha, un movimiento que conduce a soluciones que sobrepasan en mucho aquello que nuestras conciencias nos

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

> permiten y nos exigen. Esta gran alma abarca tanto a los vivos como a los muertos (p.81).

Estos aportes resultan significativos para la pedagogía sistémica debido a que a que incrementan la comprensión de los procesos educativos, considerando que el aprendizaje y el comportamiento de los estudiantes también están influenciados por su contexto familiar y social.

En esta línea, la pedagogía sistémica retoma estos hallazgos y los aplica en el contexto educativo, reconociendo que muchas dificultades en el aprendizaje no tienen un origen estrictamente cognitivo, sino que responden a dinámicas relacionales no resueltas dentro del sistema familiar o escolar del estudiante.

#### 3.2.1.3 Principios fundamentales de la pedagogía sistémica

La pedagogía sistémica se basa en los "órdenes del amor" propuestos por Bert Hellinger, los cuales describen las condiciones para lograr la armonía y el equilibrio dentro de los sistemas humanos, especialmente en la familia y en la escuela. En ese sentido, Hellinger (como se citó en Traveset, 2007), indica que estos órdenes del amor son las condiciones para que fluyan las relaciones y la vida y pueden resumirse en lo siguiente:

> *La vinculación y el derecho a la pertenencia.* Cada persona tiene la necesidad de estar vinculada al sistema al que pertenece. Los miembros de un sistema tienen derecho a la pertenencia. El no reconocimiento del lugar que ocupa un miembro (exclusión, rechazo, desprecio, olvido) tiene consecuencias sistémicas, como pueden ser la identificación o repetición de patrones a través de varias generaciones
>
> *El equilibrio entre dar y recibir.* Todos los sistemas humanos tienen la tendencia y la necesidad de equilibrarse. Toda relación es un equilibrio, pero es diferente entre iguales. Entre un hombre y una mujer debe existir un equilibrio entre dar y recibir para que la relación funcione. Entre padres e hijos existe un desnivel natural, no se consigue el equilibrio en la misma medida, ya que los primeros dan más, y los segundos reciben más. Los hijos nunca pueden dar a los padres lo que recibieron de estos, sino que crecerán y abandonarán el hogar familiar

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

> para dar a otros lo que recibieron. Así fluye la vida. También la relación entre maestros y alumno es una relación entre no iguales.
>
> *Hay unas reglas, unas leyes y unas jerarquías según el tiempo.* Quien estuvo antes tiene prioridad sobre el que viene después; quién tiene más responsabilidad en un sistema, tiene un lugar prioritario. Así, los padres ocupan el primer lugar, seguidos de los hijos, por orden de edades, y lo mismo ocurre entre los hermanos (p.17).

Estos órdenes demuestran que la armonía familiar y escolar depende del reconocimiento de cada miembro dentro del sistema y respetando sus dinámicas. En ese sentido, la interacción adecuada entre los miembros ayuda a crear vínculos de convivencia más estables, en los que se fomenta el bienestar y el desarrollo integral de las personas.

Se considera que la incorporación de estos principios en la práctica educativa representa un aporte relevante para reducir los conflictos, promover una mejor convivencia y construir relaciones más sólidas entre todos los miembros de la comunidad educativa; alumnos, maestros y familias.

#### 3.2.1.4 La importancia del vínculo dentro del sistema escolar

La manera en que los seres humanos interactúan con el mundo no es aleatoria ni individual, sino que está profundamente influenciada por las relaciones que cada individuo establece durante la vida. En ese sentido, según Traveset (2007), sostiene que:

> Cada persona establece un entramado de vínculos con los sistemas a los que pertenece: familia, cultura, país, escuela, amigos, entre otros. Nos construimos en función de cómo establecemos los vínculos. Estos vínculos nos aseguran la pertenencia y un lazo seguro con los demás. Son la base del desarrollo de la empatía y de la seguridad de una persona y, por lo tanto, influyen en gran medida en nuestra forma de estar en el mundo, al tiempo que dan sentido a nuestra existencia (p.80).

En el ámbito educativo, los vínculos adquieren una especial relevancia debido a que la escuela constituye un espacio de interacción permanente entre diversos actores. Desde la pedagogía sistémica, la institución educativa es entendida como un sistema complejo en el que convergen historias, experiencias, valores y dinámicas relacionales que influyen

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por ello, la calidad de las relaciones que se establecen tanto en la familia como en la comunidad educativa repercute directamente en el bienestar y desarrollo integral de los estudiantes.

En la misma línea, Parellada y Traveset (2016), sostienen que:

> La escuela es un lugar donde conviven muchos sistemas a la vez: el de cada maestro, el de cada alumno, y el de la propia escuela con su historia, organización y experiencias. En este contexto, pueden identificarse diversos vínculos, tales como: vínculo entre escuela y familia; vínculo entre la institución y el personal docente y no docente; institución educativa y, los servicios externos, el ayuntamiento; institución y alumnos; maestros y padres; vínculo entre alumnos; vínculo entre maestros; alumnos y maestros; vínculo entre asignaturas; alumno y las áreas (p.52).

Asimismo, la pedagogía sistémica destaca que un vínculo positivo dentro del sistema escolar fortalece el sentido de pertenencia de los estudiantes, promueve relaciones basadas en el respeto y la confianza, y contribuye a generar condiciones favorables para el aprendizaje. Cuando los miembros de la comunidad educativa se sienten reconocidos y valorados dentro del sistema, se facilita el desarrollo de competencias académicas, sociales y emocionales, fortaleciendo así el proceso educativo en su conjunto.

En consecuencia, los vínculos constituyen un pilar fundamental dentro del sistema educativo, porque posibilitan la inclusión de todos los participantes en el proceso educativo y favorecen la construcción de una comunidad educativa más armoniosa, participativa y orientada al desarrollo integral de los estudiantes.

#### 3.2.1.5 El sistema familiar y su incidencia en el aprendizaje

En relación con la influencia de la familia en el desarrollo humano, Traveset (2007), sostiene que, “cada sistema familiar es un mundo con unas creencias, valores, emociones que se han ido tejiendo a lo largo de la historia y que influyen en muchas decisiones” (p.32). Desde esta perspectiva, la familia constituye un espacio fundamental que contribuye a la formación de valores, actitudes y métodos de aprendizaje. Asimismo, comprender que cada estudiante llega al aula con una historia familiar única, llena de vínculos, valores y formas específicas de vivir y percibir, es el primer paso para

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

desarrollar una educación inclusiva y que sitúe al estudiante en el centro de los procesos educativos.

En lo referente a la conexión entre la familia y escuela, Traveset (2007), sostiene que:

> Los niños con mucha fuerza se empeñan en unir familia y escuela. Si no hay un puente entre la familia y la escuela, el niño experimenta una gran confusión e inseguridad, ya que cada sistema le dice cosas distintas y puede sentir que para aprender tiene que traicionar su familia. Ello tendrá graves consecuencias para él y para su aprendizaje (p.96).

Corroborando lo expuesto por Traveset, establecer vínculos estables entre la escuela y la familia, no constituye solamente una buena práctica pedagógica, sino una condición esencial para asegurar que el estudiante puede desarrollarse en ambos entornos, sin tener que escoger entre su formación y su origen. En ese sentido, reconocer el sistema familiar desde la escuela constituye un acto de respeto hacia la identidad del niño o niña y una contribución significativa a su desarrollo integral.

La pedagogía sistémica identifica el sistema familiar como el primer entorno de desarrollo del niño o niña. La familia no solo ofrece las condiciones materiales necesarias para aprender, sino que también transmite patrones de relación, mandatos, creencias, lealtades que afectan directamente la actitud del estudiante hacia la escuela y el aprendizaje. En ese sentido, Parellada y Traveset (2016), señalan que:

> Para los padres y las madres supone cumplir con las obligaciones que tienen respecto a su colaboración con la escuela; sin ellos es imposible realizar nuestra labor educativa, ellos tienen que velar para que sus hijos cumplan con los requisitos necesarios para su adecuada socialización y escolarización: material, comportamiento, deberes, y valoración de lo que hacen sus hijos (p.17).

Desde esta perspectiva, se reconoce que la participación activa de los padres en el proceso educativo resulta esencial para el desarrollo integral del estudiante, ya que la familia y la institución educativa no son sistemas independientes que funcionan independientemente, sino que se completan en conjunto. Cuando los padres y las madres asumen responsablemente su papel de colaboradores en la educación, el estudiante obtiene

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

mensajes coherentes desde ambos ambientes, facilitando seguridad emocional, refuerza el sentido de pertenencia y favorece de manera positiva su actitud hacia el aprendizaje.

De manera complementaria, Traveset (2007), indica que:

> La aplicación de las aportaciones de la visión sistémica en el marco educativo abre la puerta a un nuevo paradigma pedagógico que posibilita a los docentes ver la realidad educativa como un todo, vinculando los sistemas familiares, sociales, culturales, históricos y espirituales y, por otro lado, ver cómo esto influye, repercute y está en la base de los procesos de enseñanza y aprendizaje (p.12).

Tal como sostiene el autor, se puede afirmar que la perspectiva sistémica posibilita entender el proceso educativo de forma integral, reconociendo como el entorno familiar incide en el aprendizaje de los estudiantes y también como otros entornos, como lo social, cultural e histórico influyen influencia. Además, se resalta el rol del maestro al tener en cuenta estos factores en su práctica pedagógica, lo que contribuye a orientar de manera adecuada los procesos de enseñanza.

Desde este enfoque, resulta crucial la conexión entre la familia y la escuela, dado que esta articulación facilita la comunicación entre ambos entornos y fomenta el acompañamiento integral del estudiante. En ese sentido, dificultades como el fracaso escolar, la desmotivación persistente o problemas de conducta no se comprenden de forma individual, sino que se examinan en función de las dinámicas del sistema familiar, lo que refuerza la relevancia de la cooperación entre la familia y la institución educativa.

#### 3.2.1.6 La institución y el aula como sistema vivo

La pedagogía sistémica propone una comprensión integral de la institución educativa y del aula, considerándose espacios donde convergen múltiples relaciones, experiencias e historias que se integran en el proceso educativo. Desde esta perspectiva, la educación trasciende la simple transmisión de conocimientos y busca promover el desarrollo integral de los estudiantes mediante aprendizajes significativos, vinculados con la vida y el entorno. Para ello, reconoce que el aprendizaje ocurre dentro de sistemas interconectados en los que intervienen factores personales, familiares, sociales e institucionales. En este contexto, el papel del docente adquiere especial relevancia, pues

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

su labor consiste en acompañar, comprender y ordenar las dinámicas que emergen en el aula para favorecer el desarrollo académico, social y emocional de los estudiantes.

Con relación a la naturaleza de estos espacios educativos, Parellada y Traveset (2016), afirman que:

> Una escuela, una institución, un aula… son campos de información interconectados generados por todos los que han formado parte en el pasado, forman parte en el presente y formarán parte de ellos en el futuro. En este marco cuántico está toda la historia, la energía fundacional, valores, intenciones, heridas y todos los tesoros (p.44).

Esta perspectiva lleva a entender que un espacio educativo no es simplemente lugar donde se desarrollan las actividades educativas, sino un sistema conformado por las experiencias, relaciones y aportes de todas las personas que han formado parte de ello a lo largo del tiempo. Cada integrante deja una huella que contribuye a la construcción de la identidad y la dinámica institucional. En ese sistema se conservan elementos como la historia, los valores y las interacciones, pero también las dificultades y los conflictos que han marcado su trayectoria. Por ello, desde la pedagogía sistémica, comprender el contexto y la historia de una institución resulta fundamental para entender los procesos educativos que se desarrollan en ella y las relaciones que se establecen entre sus miembros.

Respecto al propósito que debe cumplir las instituciones educativas, Parellada y Traveset (2016), sostienen que:

> Los centros educativos tienen que ser espacios pensados para generar procesos de autoconocimiento y de conocimiento del mundo que nos rodea, para que los niños puedan crear conocimiento significativo, que adquiera un sentido para ellos, que sea funcional, y que permita a la especie seguir creciendo a través del desarrollo de culturas humanas en proceso de cambio y evolución permanente. Para finalizar este apartado, qué mejor que una idea que utilizamos a menudo: el éxito de la escuela radica en la capacidad que esta tenga para vincular todo lo que se hace en la propia vida, es decir, desarrollando un currículum que esté siempre referenciado a lo que es importante para la vida de los seres humanos y para toda la vida que nos envuelve (p.34).

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

En concordancia con lo señalado, la escuela debe ser un espacio que favorezca tanto el autoconocimiento como la comprensión del entorno, permitiendo que los estudiantes construyan aprendizajes significativos y utilidad para su vida. En este sentido, el conocimiento adquiere verdadero valor cuando se vincula con las experiencias, necesidades y contextos propios de quienes aprenden. Por ello, la educación no depende únicamente de la transmisión de contenidos, sino de la capacidad de la institución para conectar el currículo con la realidad y los desafíos de la vida cotidiana. Desde esta perspectiva, la enseñanza debe contribuir al desarrollo integral de la persona y a la formación de ciudadanos capaces de desenvolverse en una sociedad en constante transformación.

Profundizando este palatinamente, Parellada y Traveset (2016), añaden que:

> La pedagogía sistémica no se ocupa solo de las interacciones personales, familiares y profesionales, que son uno de los aspectos más emblemáticos de esta mirada, sino que, dado su carácter pedagógico, es fundamental que se posicione en la dirección de los contenidos de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva sistémica. El objetivo principal de la escuela, de los centros educativos, es que los alumnos aprendan las materias y los contenidos que forman parte del currículum de cada una de las etapas educativas. Ciertamente estos aprendizajes son extensivos a un buen desarrollo social, y a una sensación de bienestar personal, creando, entre las tres dimensiones, los ejes sobre los cuales tiene que pivotar la intervención del profesorado (p.34).

Lo anterior deja en claro que la pedagogía sistémica no se enfoca únicamente en la relación que se establece dentro de la institución educativa, sino también en la enseñanza y aprendizaje de los contenidos curriculares. Su propósito es promover una educación integral donde el aprendizaje académico, el desarrollo social y el bienestar personal están profundamente interconectados. Por ello, la labor del docente debe orientarse a equilibrar estas tres dimensiones como ejes fundamentales de su práctica, con el fin de favorecer la formación completa de los estudiantes.

Para comprender cómo este enfoque se manifiesta en la dinámica diaria del aula, Parellada y Traveset (2016), señalan que:

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

> Aplicar la pedagogía sistémica en el aula significa aprovechar cada momento, cada aliento, cada resistencia, para inspirar conocimiento y descubrir la melodía y los latidos de la vida, como Geppetto, que, de la materia aparentemente inerte, esculpe la vida, le da forma, color, huele y se mueve, incluye todos los sentidos. La pedagogía sistémica habla de una forma de estar en el aula donde el maestro se deja impregnar como un lienzo en blanco de los fenómenos que acontecen, deja que sucedan, los acoge, recoge y ordena para sacarles brillo; el maestro se pone al servicio de algo más grande (pp.78-79).

En definitiva, aplicar la pedagogía sistémica significa que el docente aprovecha cada situación de aula, incluso las dificultades, como una oportunidad para generar aprendizaje. Para ello, adopta una actitud de apertura y escucha, acogiendo y ordenando todo lo que ocurre en la institución, poniendo su labor al servicio del desarrollo integral de sus estudiantes.

Por último, la pedagogía sistémica concibe la educación como un proceso integral en el que el aprendizaje está influenciado por las relaciones, experiencias e historias que conforman la comunidad educativa. Desde esta perspectiva, la escuela no se limita solo a transmitir conocimientos, sino que asume la responsabilidad de promover el desarrollo personal, social y académico de los estudiantes mediante aprendizajes significativos vinculados con su realidad. Del mismo modo, reconoce la importancia del contexto institucional y de la participación activa de todos los actores educativos en la construcción de un ambiente favorable para el aprendizaje. En este marco, el docente desempeña un papel fundamental, pues su labor consiste en comprender, acompañar y orientar las dinámicas del aula, favoreciendo una formación integral que responda tanto a las necesidades educativas como al bienestar de los estudiantes.

#### 3.2.1.7 El rol del docente en la pedagogía sistémica

Dentro del enfoque de la pedagogía sistémica, el docente ocupa un lugar central en la dinámica educativa. Su función no se reduce a la transmisión de contenidos, sino que abarca la capacidad de comprender, organizar y acompañar las relaciones y dinámicas que se generan en el aula y en la institución. En este sentido, el maestro actúa como un mediador que propicia condiciones favorables para el aprendizaje, respetando los órdenes que rigen los distintos sistemas que intervienen en la vida del estudiante.

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

En relación con el trabajo colaborativo del docente, Parellada y Traveset (2016), sostienen que:

> Los profesores necesitamos actuar con criterios comunes, evitando la aparición del profesor bueno y del profesor malo. Tenemos que entender que cuando las cosas se hacen de forma colectiva y todos se implican es cuando las cosas funcionan. Posibilitar que cada miembro del grupo pueda mostrar sus mayores talentos, de esa manera se sentirá reconocido y generamos una red de intercambio y de aprendizaje cooperativo (p. 74).

Este planteamiento muestra que la labor docente no puede concebirse como un trabajo individual. La coherencia en los criterios pedagógicos, la colaboración entre colegas y el reconocimiento de las capacidades de cada miembro son aspectos que fortalecen el trabajo institucional y, en consecuencia, los procesos de aprendizaje del alumnado. Cuando el equipo docente trabaja de forma articulada y cooperativa, se generan redes de intercambio que favorecen tanto a los maestros como a los estudiantes.

En cuanto a las responsabilidades específicas del profesorado, Parellada y Traveset (2016), precisan que "la disciplina del profesorado supone cumplir con su función académica y de tutorización del alumnado, horarios, preparación de clases, coordinación y alianza con las familias para poder educar a sus hijos" (p. 74).

Esta afirmación destaca que el compromiso del docente con su labor no se limita a la preparación y al cumplimiento de sus funciones académicas, sino también incluye la construcción de una verdadera alianza con las familias. Desde la pedagogía sistémica, esta coordinación no es opcional, sino un componente esencial de una práctica educativa responsable y coherente con una visión integral del estudiante.

Precisamente en relación con la articulación entre escuela y familia, Parellada y Traveset (2016), señalan que:

> Los maestros debemos tener claro que un alumno siempre será leal a su familia de origen. Eso quiere decir tener una visión sistémica, ver al alumno como un elemento de un sistema familiar que tiene sus propios valores, reglas y referentes. La escuela es otro sistema que tiene sus propios valores y reglas y no siempre coinciden con los de la familia (p.108).

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

Reconocer esta realidad implica que el docente se acerque a cada estudiante con una mirada amplia y respetuosa, consciente de que este pertenece a un sistema familiar con su propia identidad, normas y formas de relacionarse. La escuela y la familia son dos sistemas distintos que no siempre comparten los mismos valores, y el docente que comprende esta situación puede actuar con mayor sensibilidad, evitando poner al estudiante en situaciones de conflicto entre sus lealtades.

Sobre este punto, Parellada y Traveset (2016), añaden que:

> Representa colocarnos como docentes en una posición de humildad, ponernos en el lugar que nos corresponde en la cadena de su educación, y saber que cuando ellos llegan a la escuela ya vienen cargados con un bagaje relacional y emocional que forma parte de sus células y que nosotros debemos respetar. Eso jugará a favor del aprendizaje, en caso contrario, creará síntomas. Un alumno nunca puede elegir entre los valores de su familia y los de la escuela. La familia, con todo lo que implica, siempre ocupará la primera posición. Si nosotros partimos de esta premisa y la respetamos, el niño o la niña podrá incorporar lo que nosotros le podamos enseñar (p.32).

Este fragmento expresa con claridad una de las ideas más importantes de la pedagogía sistémica respecto al rol docente: la humildad como condición pedagógica. El maestro que reconoce su lugar dentro del proceso educativo, que respeta las emociones y las relaciones que cada alumno trae consigo, y que no intenta sustituir ni desplazar a la familia, crea las condiciones para que el aprendizaje se dé de forma natural y significativa. Por el contrario, ignorar este orden crea resistencias y bloqueos que se pueden reflejar en el comportamiento o en el rendimiento del estudiante.

En definitiva, el rol del docente en la pedagogía sistémica es el de un acompañante consciente y comprometido, cuya práctica integra la función académica con una profunda comprensión de las dinámicas humanas que intervienen en el aprendizaje. Lejos de limitarse a la enseñanza de contenidos, el docente sistémico observa, escucha, respeta y orienta, reconociendo que educar es, en esencia, un acto de relación que involucra al estudiante en su totalidad: su historia, su familia, sus emociones y su potencial.

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

## 3.3 Definición de términos

a) **Sistema**

Un sistema es un conjunto de elementos que interactúan entre sí y trabajan juntos para lograr un objetivo común. Al respecto, Von Bertalanffy (1968), sostiene que un sistema es un conjunto de elementos interrelacionados cuyo funcionamiento y propiedades dependen tanto de las características de cada elemento como de las relaciones que se establecen entre ellos. Por ello, indica que para comprender un sistema no basta conocer sus partes por separado, sino que es indispensable conocer las relaciones que se establecen entre ellos (p.55). En el ámbito educativo, está conformado por personas, normas, valores y procesos que influyen mutuamente en el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje.

b) **Pedagogía sistémica**

La pedagogía sistémica es un enfoque educativo que considera al estudiante como parte de diversos sistemas de relación, como la familia, la institución educativa y la comunidad. De acuerdo, Cordero (2012), complementa esta visión al señalar que la pedagogía sistémica es:

> Una perspectiva muy innovadora que mira la educación como un ecosistema y permite ver la realidad educativa común todo vinculado a los sistemas familiares, sociales, culturales e históricos y cómo esto influye en los procesos de enseñanza y aprendizaje (p.41).

Su propósito es comprender cómo estos vínculos influyen en el aprendizaje, promoviendo el respeto, la inclusión y el desarrollo integral de la persona.

c) **Orden y desorden**

El orden se refiere a la organización adecuada de los elementos que conforman un sistema, permitiendo su funcionamiento armónico. El desorden surge cuando existen conflictos, desequilibrios o dificultades en las relaciones. De acuerdo con Hellinger (como se citó Parellada y Traveset, 2016), da a entender que:

> Una ciencia de las relaciones humanas con unas leyes que, si las aplicamos en cualquier contexto, permiten generar orden y que fluya una energía amorosa que posibilita cohesionar los grupos humanos y pacificarlos. El desorden también es propio de todos los sistemas y está tejido a lo largo de sus respectivas historias,

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

> generando toda clase de síntomas y patologías hasta llegar, si es excesivo, a extinguir el sistema. Por lo tanto, ordenar la mirada e identificar dónde está el desorden inicia de nuevo el flujo de la vida allí donde se había quedado interrumpido (p.53).

Lo que puede afectar el bienestar y el aprendizaje de los integrantes del sistema.

d) **Vínculos**

Los vínculos son las relaciones que se establecen entre las personas dentro de un grupo o sistema. Por lo tanto, Hellinger (como se citó en Traveset, 2007), señala que "cada persona tiene la necesidad de estar vinculada al sistema al que pertenece. Los miembros de un sistema tienen derecho a la pertenencia" (p.17). En educación, los vínculos favorecen la confianza, la comunicación y la cooperación entre estudiantes, docentes y familias, contribuyendo a un ambiente propicio para el aprendizaje.

e) **Equilibrio**

El equilibrio es el estado de armonía que se alcanza cuando las relaciones y responsabilidades dentro de un sistema se desarrollan de manera adecuada. En se sentido, Hellinger (como se citó en Traveset, 2007), sustenta que "todos los sistemas humanos tienen la tendencia y la necesidad de equilibrarse. Toda relación es un equilibrio, pero es diferente entre iguales" (p.17). En el contexto educativo, favorece la convivencia, el respeto mutuo y el crecimiento personal de todos los participantes.

f) **Jerarquía**

La jerarquía hace referencia al lugar y la función que ocupa cada persona dentro de un sistema. Asimismo, Hellinger (como se citó en Traveset, 2007), indica que "quien estuvo antes tiene prioridad sobre el que viene después; quién tiene más responsabilidad en un sistema, tiene un lugar prioritario" (p.17). En la escuela, implica reconocer y respetar los roles de directivos, docentes, estudiantes y familias, permitiendo una convivencia organizada y un mejor desarrollo de los procesos educativos.

g) **Actores educativos**

Los actores educativos son todas las personas que participan directa o indirectamente en el proceso educativo. Entre ellos se encuentran los estudiantes, docentes, directivos, familias y comunidad. Por su parte, Parellada y Traveset (2016), argumentan que "la

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

institución educativa comprende todos los elementos del sistema educativo: todos tienen que salir fortalecidos y tener éxito, las familias, los docentes, la administración educativa, los alumnos, por supuesto, y la comunidad en general" (p.63). Quienes contribuyen de manera conjunta a la formación integral de los estudiantes.

h) **Enseñanza-aprendizaje**

La enseñanza-aprendizaje es un proceso dinámico e interactivo mediante el cual el docente orienta la construcción de conocimientos y el estudiante participa activamente en su propio aprendizaje. Por ello, Parellada y Traveset (2016), afirman que "el maestro se deja impregnar como un lienzo en blanco de los fenómenos que acontecen, deja que sucedan, los acoge, recoge y ordena para sacarles brillo; el maestro se pone al servicio de algo más grande" (p.78). Este proceso implica intercambio, reflexión y desarrollo de habilidades y valores.

i) **Rol del docente**

El docente desempeña una función fundamental como guía, orientador y facilitador del aprendizaje. Por otra parte, Parellada y Traveset (2016), señalan que:

> Un maestro es un líder– es aquel que es capaz de leer los contextos en los que se mueve, ampliando la mirada a la multidimensionalidad de las personas: nivel mental, emocional, espiritual… intentando establecer una conversación respetuosa y amorosa con las personas que se encuentra (padres, compañeros, alumnos, etc.) (P.114).

Esto muestra que además de transmitir conocimientos, promueve un ambiente de respeto y confianza, acompaña el desarrollo integral de los estudiantes y reconoce la importancia de las relaciones humanas dentro del proceso educativo.

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

# CAPÍTULO IV

# PROCESO METODOLÓGICO

## 4.1 Naturaleza y enfoque de estudio

La presente investigación se enmarca en la **etnografía educativa**, lo que permitirá comprender los fenómenos pedagógicos y sociales en su entorno natural a partir de la presencia sostenida del investigador en el contexto de estudio. En este sentido, Rockwell (2009), sostiene que:

> La etnografía puede hacer a la práctica educativa se encuentra en la perspectiva desde la cual se interpreta lo que ocurre en las escuelas, en las maneras de comprender la transformación. Sobre todo, puede mostrar la complejidad de procesos en los que intervienen múltiples actores con intenciones y tradiciones diversas (p.30).

Esta perspectiva resultará pertinente cuando el objetivo es comprender e interpretar cómo los procesos educativos se construyen y transforman en interacción con diversos actores, teniendo en cuenta su particularidad cultural y social, como es el caso de la Institución Educativa Inicial N.º 809 Ayaurco, ubicada en una comunidad andina de la región Apurímac.

En esta misma línea, Woods (1987), afirma que la etnografía educativa "se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa. Se propone descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo eso se desarrolla o cambia con el tiempo o de una situación a otra" (p.18). Desde esta perspectiva, los datos obtenidos a través del trabajo de campo sólo podrán comprenderse cuando se analizan dentro del contexto en el que se dé. Por ello, el investigador necesitará permanecer un tiempo determinado en el entorno de estudio, observando y participando en las dinámicas educativas, además de mantener una actitud reflexiva que le permita interpretar la realidad de manera crítica y consciente.

El desarrollo de esta investigación implicará un **trabajo de campo** constante y organizado, que permitirá un acercamiento directo a la realidad educativa del contexto estudiado. De acuerdo con Guber (2016), "el trabajo en campo comprendía, en tanto "instancia

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

empírica", un ámbito de donde se obtenía información y los procedimientos para obtenerla" (p.26). Este proceso implicará la presencia constante de las investigadoras en la institución educativa, quienes participarán de las actividades diarias interactuando con los docentes, estudiantes y familias, mientras registrarán sus observaciones en el diario de campo.

De acuerdo con su finalidad, la investigación será de **tipo básico** porque estará orientada a comprender y generar conocimiento sobre los fenómenos educativos analizados, más no a intervenir directamente en ellos. Conforme con Muntané (2010), "una investigación básica se le denomina investigación pura, que tiene como objetivo ampliar y profundizar el conocimiento científico acerca de la realidad, sin que sus resultados estén orientados de manera directa a resolver un problema práctico" (p.221). Si bien su propósito no es intervenir directamente en la práctica, el conocimiento producido constituirá un soporte esencial para el desarrollo de futuras investigaciones y acciones aplicadas.

Respecto al nivel de investigación, el estudio adoptará un alcance **explicativo,** ya que va más allá de la simple descripción de fenómenos; buscará establecer relaciones causales o determinantes entre categorías de análisis, respondiendo no solo al qué sino fundamentalmente al por qué y cómo ocurrirán los hechos estudiados. En este sentido, Hernández Sampieri et al. (2014), sostienen que "los estudios explicativos van más allá de la descripción de conceptos o fenómenos o del establecimiento de relaciones entre conceptos; es decir, están dirigidos a responder por las causas de los eventos y fenómenos físicos o sociales" (p.95). En la presente investigación, esto implicará analizar la relación entre la realidad educativa y los procesos de aprendizaje, considerando la influencia de factores familiares, económicos, socioculturales e institucionales para lograr una comprensión íntegra del fenómeno.

La presente investigación desarrollará un enfoque **cualitativo** inductivo, ya que buscará comprender en profundidad el fenómeno estudiado dentro de su contexto. Este enfoque guardará coherencia con el diseño etnográfico. Cejas et al. (2023), indican que "el enfoque cualitativo en la investigación se orienta a comprender la complejidad y profundidad de la realidad social y humana" (p.100). Bajo esta misma perspectiva, Hernández Sampieri et al. (2014), refieren que "la investigación cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto" (p.358). Esta perspectiva permitirá mantener coherencia

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

entre los objetivos de la investigación el diseño gráfico, las técnicas empleadas para la recolección de información y el análisis realizado para comprender el fenómeno estudiado.

### 4.2 Diseño de la investigación

La investigación adoptará un diseño **etnográfico y de análisis de casos**, ya que buscará comprender las experiencias, prácticas y relaciones que se desarrollarán en el contexto educativo a partir de la convivencia y observación directa de los actores involucrados en su entorno cotidiano. Por tanto, Restrepo, Ingold y Monaghan y Just (como se citó en Torres, 2024), sostienen que:

> La «etnografía se puede definir como la descripción de lo que una gente hace desde la perspectiva de la misma gente», en lo cual se toma en serio lo que la gente con la que hacemos el trabajo dice, hace, siente y piensa en relación con los humanos y los no humanos, a fin de evitar malentendidos. Es decir, «no significa solamente prestar atención a sus acciones y palabras. Más que eso, es necesario enfrentarse a los desafíos que ello presenta a nuestra concepción de cómo son las cosas, el tipo de mundo que habitamos y cómo nos relacionamos con él». Por eso la etnografía se basa en la idea de que «para entender lo que las personas realizan, lo mejor es observarlas mediante la interacción íntima con ellas y durante un tiempo prolongado» (p.15).

En esta misma línea, Salgado (2007), destaca que el diseño etnográfico:

> Buscan describir y analizar ideas, creencias, significados, conocimientos y prácticas de grupos, culturas y comunidades. Incluso pueden ser muy amplios y abarcar la historia, la geografía y los subsistemas socioeconómico, educativo, político y cultural de un sistema social (rituales, símbolos, funciones sociales, parentesco, migraciones, redes, entre otros) (p.72).

En el ámbito educativo este diseño permite comprender cómo los estudiantes, las familias y docentes viven y dan significado a los procesos de aprendizaje, considerando las características culturales, políticas, económicas y sociales del contexto en el que se desarrollan.

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

El trabajo de campo constituirá el eje central del diseño etnográfico asumido en esta investigación. Su desarrollo implicará la presencia continua de las investigadoras en la institución educativa, la participación activa en las dinámicas escolares y el registro sistemático de las observaciones y conversaciones en el diario de campo. En concordancia con ello, Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), afirman que los diseños etnográficos "investigan grupos o comunidades que comparten una cultura: el investigador selecciona el lugar y detecta a los participantes; de ese modo recolecta y analiza los datos. Asimismo, proveen de un "retrato" de los eventos cotidianos" (p.540). Esta experiencia directa en el contexto de estudio permitirá obtener información relevante y acorde con la realidad observada, fortaleciendo la calidad y la credibilidad de los datos recopilados durante la investigación.

## 4.3 Población y muestra

La población de estudio está conformada por la totalidad de los actores educativos que integran la Institución Educativa Inicial N.º 809 Ayaurco, del distrito de Curahuasi, durante el año lectivo 2025. En ella se considera a los 33 estudiantes matriculados en el nivel inicial, a los 33 padres de familia y a las 2 docentes que conforman la planta institucional, lo que suma un total de 68 participantes. Al respecto, Ñaupas et al. (2018), plantean que "la población puede ser definida como el total de las unidades de estudio, que contienen las características requeridas, para ser consideradas como tales. Estas unidades pueden ser personas, objetos, conglomerados, hechos o fenómenos, que presentan las características requeridas para la investigación" (p.334). En esta investigación, se considerará la participación de aquellas personas que forman parte de la institución educativa y que intervienen directamente en los procesos de aprendizaje, de acuerdo con el rol que desempeñan dentro de la comunidad educativa.

La selección de los participantes se realizará mediante un muestreo **no probabilístico** de carácter censal, considerando a aquellos actores educativos cuya participación resultará fundamental para comprender el fenómeno estudiado y responder a los objetivos de la investigación. En este sentido, Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), señalan que, en "las muestras no probabilísticas, la elección de las unidades no depende de la probabilidad, sino de razones relacionadas con las características y contexto de la investigación" (p.200). Asimismo, Otzen y Manterola (2017), sostienen que este tipo de muestreo "permite

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

seleccionar casos característicos de una población limitando la muestra sólo a estos casos. Se utiliza en escenarios en los que la población es muy variable y consiguientemente la muestra es muy pequeña" (p.230). Aplicados los criterios de inclusión, se trabajó con la totalidad de la población accesible. La población estuvo conformada por 33 estudiantes (11 niñas y 22 niños) matriculados en la I.E.I. N.º 809 Ayaurco durante el año 2025, cuyos padres de familia fueron considerados como unidades de análisis. Una de las madres tiene dos hijas matriculadas, por lo que se contó una sola vez (32 padres de familia), y otra madre se retiró de la institución, por lo que no fue incluida. Por ello, la muestra estuvo constituida por 31 padres de familia, equivalente al 100 % de la población accesible. Además, se incluirá a los docentes que laboraron en la institución, y todos los participantes expresarán su consentimiento informado para formar parte del estudio.

**Tabla 1**

*Población y muestra del estudio*

| Descripción | Niñas | Niños | Total |
|---|---|---|---|
| Estudiantes matriculados | 11 | 22 | 33 |
| Padres de familia (una madre con dos hijas) | 10 | 22 | 32 |
| Madre retirada de la institución | | | 1 |
| **Muestra** (población accesible) | | | **31** |

*Nota.* Elaboración propia de la población y muestra del estudio, realizada por Yadira y Candy (2025).

## 4.4 Estrategia de recogida y registro de información

Para la recolección y el registro de la información se utilizarán técnicas e instrumentos propios de la investigación etnográfica cualitativa. Estos se emplearán de forma complementaria, de modo que cada técnica contará con instrumentos adecuados para garantizar un registro preciso y sistemático de las experiencias, observaciones y datos recogidos en el trabajo de campo. De acuerdo con aquello, Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), argumentan que "la recolección de los datos implica elaborar un plan detallado de procedimientos que te conduzcan a reunir datos con un propósito específico. Los datos obtenidos son la base del análisis. Sin datos no hay investigación" (p.226), A

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

continuación, se detallan las técnicas de investigación empleadas y los instrumentos correspondientes que facilitarán la recopilación y el registro sistemático de la información.

Como punto de partida para comprender el contexto educativo, se recurrirá a los diálogos abiertos. Gracias a su carácter flexible y conversacional, permitirán conocer de manera espontánea las experiencias, percepciones e inquietudes de los participantes respecto al proceso educativo, sin limitar sus respuestas a categorías previamente establecidas. Esta técnica será especialmente valiosa durante los primeros días del trabajo de campo, cuando el objetivo prioritario será comprender el entorno desde la voz y la experiencia de sus propios actores.

La información obtenida mediante los diálogos se registrará en notas de campo y en el diario de campo. Las notas permitirán recoger de forma inmediata las ideas, comentarios y situaciones observadas durante la convivencia; mientras que el diario de campo se organizan las experiencias de cada jornada y se incorporarán reflexiones que contribuirán a una mejor comprensión del contexto estudiado. Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), sostienen que “el investigador escribe lo que observa, escucha y percibe a través de sus sentidos, mediante dos herramientas: anotaciones y bitácora o diario de campo” (p.406).

La observación ocupará un lugar central en el diseño etnográfico de la investigación, pues brindará la oportunidad de conocer de primera mano las prácticas, relaciones y situaciones que formarán parte de la realidad analizada. Bajo esta perspectiva, la observación es una técnica de investigación que se dirige a conductas concretas, a la acción o interacción humanas en situaciones sociales más o menos simples o complejas (Mayntz et al., como se citó en Barriga y Prieto, 2009, p. 30). Esta técnica se concretará en observación participante, modalidad en la que “el investigador se mete de lleno en el campo, observa desde la perspectiva de un miembro, pero también influye en lo que se observa debido a su participación” (Flick, 2007, p. 154). Esto conlleva que la observación participativa se llevará a cabo durante cinco meses, con inicio el 21 de abril y culminación el 5 de septiembre. Este prolongado tiempo de permanecía en el lugar de estudio resulta esencial para construir relaciones de confianza con los participantes, lo cual posibilitará acceder a explicaciones de sucesos y motivaciones más allá de las apariencias. Al respecto, Monaghan y Just, Ingold (como se citó en Torres, 2024) señalan que:

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

> El tiempo de permanencia en la comunidad de estudio permite construir relaciones de confianza con personas que confían en uno, hecho que da lugar a la explicación de eventos y motivaciones más allá de las apariencias. Pues «en el campo uno tiene que esperar que las cosas ocurran, y aceptar lo que se ofrece cuando es ofrecido. Es por eso que el trabajo de campo dura tanto» (p.15).

Esta afirmación cobrará especial relevancia en el presente estudio, ya que el tiempo de permanencia en el contexto de investigación será fundamental para alcanzar una comprensión auténtica de la realidad educativa desde la perspectiva de los propios actores involucrados.

A través de esta técnica, las investigadoras lograrán integrarse progresivamente a la dinámica diaria de la institución educativa, acompañando las actividades pedagógicas y observando de manera directa las relaciones e interacciones que se darán en el contexto escolar. Esta experiencia facilitará una comprensión más profunda de las formas en que estudiantes, padres de familia y docentes interactuarán dentro de ella.

Para el desarrollo de la observación se empleará principalmente una ficha de observación, complementada con una cámara fotográfica que facilitará el registro visual de las situaciones y espacios observados. A través de la ficha será posible recopilar de manera sistemática información sobre el ambiente del aula, las dinámicas pedagógicas, las interacciones entre los actores educativos y la organización de los espacios donde se desarrollarán las actividades. En una primera etapa, estos registros permitirán identificar aspectos relevantes del contexto y contribuirán a la formulación y delimitación de la pregunta de investigación. Al respecto, Medina et al. (2023), sustentan que “la ficha de observación es una herramienta útil para recopilar y registrar información de manera objetiva y precisa en la investigación y la evaluación” (p.43). Por otro lado, la cámara fotográfica permitirá complementar la información recopilada mediante la observación, proporcionando un registro visual del contexto institucional. A través de las imágenes será posible documentar los espacios, los materiales disponibles y las condiciones de infraestructura de la institución, contribuyendo a una comprensión más amplia y detallada del entorno educativo.

La entrevista se utilizará con el propósito de comprender con mayor profundidad las experiencias, opiniones y percepciones de los participantes en torno a los temas centrales

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

de la investigación. Esta técnica permitirá conocer cómo interpretarán y vivirán las situaciones relacionadas con las categorías de estudio desde su propia perspectiva. En este sentido, Ríos (2017), señala que "la entrevista obtiene información a través de preguntas orales o escritas" (p.101). Para el desarrollo de la investigación se empleará la entrevista semiestructurada. Por su parte, Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), señalan que se "basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados (es decir, no todas las preguntas están predeterminadas)" (p.509).

El instrumento utilizado para esta técnica será el guion de entrevista semiestructurada, elaborado a partir de las categorías y subcategorías de análisis definidas previamente. En la categoría de realidad educativa, se formularán preguntas dirigidas a los padres de familia y a las docentes. Por otro lado, la categoría de procesos de aprendizaje estará orientada exclusivamente a las docentes. Para la primera categoría se formularán 109 preguntas destinadas a los padres de familia. Por su parte, la segunda categoría cuenta con un total de 101 preguntas dirigidas a las docentes.

La elaboración del guion se realizará teniendo en cuenta criterios de claridad, precisión y apertura, con el fin de promover respuestas amplias y significativas. Asimismo, las preguntas se organizarán en ejes temáticos y seguirán una secuencia gradual, partiendo de aspectos generales hasta abordar temas más específicos, lo que facilitará el desarrollo de la entrevista y la profundización en los temas de interés de la investigación. Sobre esta cuestión, Kvale (2011), señala que:

> El instrumento utilizado para esta técnica fue una guía de entrevista semiestructurada, elaborada a partir de las categorías y subcategorías de análisis definidas previamente. Esta guía incluyó preguntas orientadoras organizadas en ejes temáticos, permitiendo al entrevistador profundizar en aquellos aspectos que surgían durante la conversación y que resultaban relevantes para la investigación (p.85).

Las entrevistas serán registradas mediante una grabadora de voz, previa autorización de los participantes, lo que permitirá conservar con precisión la información compartida y facilitará la elaboración de las transcripciones posteriores. Estas se llevarán a cabo de manera presencial e individual, en diferentes momentos y espacios de la institución

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

educativa, siguiendo un ritmo de dos participantes por día para garantizar un proceso organizado y adecuado.

Las entrevistas se desarrollarán entre el 8 de junio y el 17 de julio. Cada entrevista tendrá una duración aproximada de 45 minutos a una hora, dependiendo de la dinámica de la conversación y de la información compartida por los participantes. En el caso de los padres de familia, las entrevistas serán coordinadas previamente de acuerdo con su disponibilidad de tiempo. Estas se realizarán tanto en la institución educativa en horarios de la mañana o la tarde, como en sus hogares cuando las circunstancias lo requieran. De igual manera, las entrevistas con las docentes serán coordinadas previamente, considerando su disponibilidad de tiempo. Esta flexibilidad favorecerá su participación y permitirá que las entrevistas se desarrollen.

Antes de iniciar cada entrevista, se explicará a los participantes el propósito de la investigación y el tiempo estimado de duración. Al finalizar, se les agradecerá por su disposición y colaboración. Este procedimiento favorecerá la generación de un ambiente de confianza que permitirá recoger testimonios auténticos y comprender con mayor profundidad las percepciones de los actores educativos sobre la realidad de la institución y los procesos de aprendizaje de los niños y niñas.

La consulta de documentos institucionales, entre ellos los registros de matrícula, las programaciones curriculares, las actas de reuniones con padres de familia y diversos materiales pedagógicos, aportará información complementaria que contribuirá a una comprensión más amplia del contexto educativo. Asimismo, permitirá contrastar y fortalecer los datos recogidos a través de las técnicas directas empleadas durante el trabajo de campo.

**Tabla 2**

*Técnica e instrumento de recolección de la información*

| Técnica | Instrumento | Función en el estudio |
|---|---|---|
| Observación participante | Ficha de observación, notas de campo, cámara fotográfica | Registro sistemático de las dinámicas escolares y el entorno educativo |

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

| | | |
|---|---|---|
| Entrevista semiestructurada | Cuestionario de entrevista, grabadora de voz | Profundización en las perspectivas y experiencias de los participantes |
| Diálogos abiertos y recopilación documental | Notas de campo, diario de campo y fichas de registro documental | Exploración inicial del contexto, registro reflexivo de las interacciones, contextualización institucional y contraste de la información empírica |

*Nota.* Elaboración propia del cuadro de técnicas e instrumentos de recolección de datos, realizada por Yadira y Candy (2025).

## 4.5 Tratamiento de información e interpretación

Esta dinámica permitirá identificar temas emergentes, reorientar las estrategias de indagación cuando sea necesario y profundizar progresivamente en la comprensión de la realidad estudiada. Por su parte, Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), plantea que:

> El análisis cualitativo son: 1) explorar los datos; 2) imponerles una estructura (organizándolos en unidades y categorías); 3) describir las experiencias de los participantes según su óptica, lenguaje y expresiones; 4) descubrir los conceptos, categorías, temas y patrones presentes en los datos, así como sus vínculos, a fin de otorgarles sentido, interpretarlos y explicarlos en función del planteamiento del problema; 5) comprender en profundidad el contexto que rodea a los datos; 6) reconstruir hechos e historias; 7) vincular los resultados con el conocimiento disponible; y 8) generar una teoría fundamentada en los datos (p.465).

El análisis cualitativo permitirá comprender e interpretar en profundidad la información recopilada, identificando categorías, patrones y significados que contribuirán a explicar el fenómeno estudiado dentro de su contexto.

Como parte inicial del proceso de análisis, las entrevistas grabadas serán transcritas de manera completa con el apoyo de la herramienta de dictado por voz de Windows y del software TurboScribe. Esto facilitará la organización de la información y permitirá avanzar oportunamente en la interpretación de los datos recopilados. La transcripción no se reducirá únicamente a pasar el contenido del audio a texto, sino que también se considerará

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

aspectos como las pausas, los énfasis y aquellas expresiones que resultarán especialmente significativas para comprender las experiencias y percepciones de los participantes.

Una vez transcritas las entrevistas y organizadas las notas de campo, se iniciará el proceso de codificación de la información recopilada. Este trabajo se desarrollará de manera progresiva en tres etapas. En primer lugar, se realizará la codificación abierta, que permitirá identificar y asignar nombres a los temas e ideas que aparecerán con mayor frecuencia en los relatos de los participantes. Posteriormente, mediante la codificación axial, se establecerán conexiones entre estos temas y se agruparán en subcategorías relacionadas. Por último, a través de la codificación selectiva, la información será integrada y organizada en torno a las categorías centrales de la investigación, favoreciendo una comprensión más amplia y articulada del fenómeno estudiado. Por consiguiente, Hernández (2014) señala que:

> *Codificación Abierta.* A través de ella se intentan expresar los datos en forma de conceptos. El investigador disecciona, fragmenta, segmenta y desenmaraña los datos que contiene el texto tratando de enumerar una serie de categorías emergentes.
>
> *Codificación Axial.* El siguiente paso dentro de este proceso es la codificación axial que supone filtrar las categorías que han surgido en el paso anterior. La información se reorganiza creando nuevas relaciones entre los conceptos. De entre todas las categorías que surgieron en la primera fase de codificación abierta se seleccionan aquéllas que parecen más interesantes para abundar más profundamente en su explicación, enriqueciéndolas con más citas y pasajes del texto.
>
> *Codificación Selectiva.* La finalidad de esta fase de la codificación consiste en seleccionar una categoría central en torno a la que se organizan, se integran y se agrupan el resto de categorías. Es una explicación en la que el investigador enjuicia el fenómeno central como si fuese un caso, en vez de una simple entrevista o una única persona. Se ofrece una panorámica general del caso cuyo resultado debería ser una categoría central sobre la cual se desarrollan, de nuevo, sus rasgos y dimensiones y que se asocia a las demás categorías, utilizando las partes y relaciones de la codificación (pp.196-202).

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

En torno a ello, Strauss y Corbin (1998), afirman que la codificación es un "proceso analítico por medio del cual se fragmentan, conceptualizan e integran los datos para formar una teoría" (p.18).

Por último, la información recopilada será organizada en dos categorías centrales de análisis. La primera, denominada realidad educativa, incluirá las subcategorías entorno familiar y situación económica, entorno sociocultural e infraestructura educativa. La segunda categoría, correspondiente a los procesos de aprendizaje, abarcará las subcategorías metodología de enseñanza, rol del docente y desempeño del estudiante. Esta organización permitirá ordenar la información de manera coherente, identificar relaciones entre los distintos hallazgos y facilitar una comprensión más integral del fenómeno estudiado.

Para interpretar la información se recurrirá a la triangulación de los datos obtenidos a través de los diálogos abiertos, la observación participante y las entrevistas semiestructuradas. La comparación de las distintas perspectivas recogidas en el trabajo de campo, junto con el contraste con la teoría, permitirá comprender el fenómeno desde diferentes ángulos y elaborar una descripción detallada y consistente de la realidad educativa investigada.

**Tabla 3**

*Actividades de análisis de datos*

| Fase | Actividad | Descripción |
|---|---|---|
| **Fase 1 Transcripción y organización inicial** | Transcripción de entrevistas | Se transcribirán todas las entrevistas grabadas con apoyo de la herramienta de dictado de voz de Windows y el software Turboscribe, garantizando fidelidad al discurso oral de los participantes. |
| | Creación de base de datos | Los textos transcritos y las notas de campo se organizarán en una base de datos en Word, clasificados por participante, grupo y fecha de aplicación. |
| **Fase 2 Codificación y categorización** | Codificación abierta | Se identificarán y nombrarán los temas recurrentes en el discurso de los participantes, sin imponer categorías previas. |

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

| | | |
|---|---|---|
| | Codificación axial | Se establecerán relaciones entre los temas identificados, agrupándolos en subcategorías según su afinidad conceptual. |
| | Codificación selectiva | Se integrarán las subcategorías en torno a las dos categorías centrales: realidad educativa y procesos de aprendizaje. |
| **Fase 3 Organización por categorías** | Categoría 1: Realidad educativa | Subcategorías: entorno familiar y situación económica, entorno sociocultural, infraestructura educativa. |
| | Categoría 2: Procesos de aprendizaje | Subcategorías: metodología de enseñanza, rol del docente y desempeño del estudiante. |
| **Fase 4 Análisis e interpretación** | Análisis temático | Se describirán e interpretarán los temas identificados en cada categoría, contrastándolos con los referentes teóricos del estudio. |
| | Triangulación de datos | Se contrastarán los datos provenientes de las entrevistas, las observaciones y los documentos institucionales para fortalecer la credibilidad de los hallazgos. |
| | Construcción de conclusiones | A partir del análisis integrado de las categorías, se construirán interpretaciones fundamentadas que responderán a los objetivos planteados en la investigación. |

*Nota.* Elaboración propia del cuadro de análisis de datos, con base en los aportes teóricos de Hernández (2014), Strauss y Corbin (1998), y Hernández-Sampieri y Mendoza (2018). Elaborado por Yadira y Candy (2025).

## 4.6 Consideración ética

La investigación presente se realizará teniendo en cuenta los principios éticos que guiarán todo el proceso de estudio, desde el acercamiento a los participantes hasta la elaboración y presentación de los resultados. En cada etapa se dará prioridad al respeto por la dignidad, la autonomía y los derechos de las personas involucradas, con el objetivo de que todas las decisiones metodológicas se desarrollen de manera responsable y respetuosa. En ese sentido, Noreña et al. (2012), indican que “los códigos de ética hacen énfasis en la seguridad y protección de la identidad de las personas que participan como informantes de la investigación” (p.270).

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

En este contexto, el primer principio ético de la investigación será el consentimiento informado, que se utilizará antes de comenzar la recolección de datos, se facilitará a todos los participantes (estudiantes, docentes y padres de familia) información clara y detallada acerca de los propósitos del estudio, las técnicas utilizadas, el uso que se daría a la información y su derecho a abandonar el estudio en cualquier momento. Asimismo, la grabación de las entrevistas se realizará únicamente con la autorización de los participantes. Gibbs (2012), sostiene que "el consentimiento informado es el proceso de obtener un permiso voluntario de los individuos para participar en una investigación, que se basa en su plena comprensión de los posibles beneficios y riesgos personales" (p.191).

Del mismo modo, el segundo principio será la confiabilidad y el anonimato de los participantes. Durante todo el proceso de investigación se protegerá la identidad de los participantes en el estudio. De este modo, sus nombres reales serán reemplazados por seudónimos en las transcripciones, en el análisis de la información y en la presentación de los resultados. Lo que permitirá garantizar que ninguna persona pueda ser reconocida a partir de los datos incluidos en la investigación. En este marco, Noreña et al. (2012), señalan que:

> La confidencialidad se refiere tanto al anonimato en la identidad de las personas participantes en el estudio, como a la privacidad de la información que es revelada por los mismos, por tanto, para mantenerla se asigna un número o un pseudónimo a los entrevistados. El pseudónimo puede ser elegido por el participante, lo cual permitirá que este sienta confianza en el proceso y tenga credibilidad en la confidencialidad en los resultados de la investigación (p.270).

Lo señalado destacará la importancia de proteger la identidad y la información proporcionada por los participantes. Esto posibilita generar un entorno de confianza y seguridad, en el cual los participantes tendrán la libertad de expresar libremente sus opiniones y experiencias durante el desarrollo de la investigación.

El tercer principio que se utilizará será el de no maleficencia, que implicará la responsabilidad del investigador de evitar que su presencia y sus actividades en el campo generen perjuicios, incomodidad o vulneración de los derechos de los participantes involucrados. Dicho principio tendrá una relevancia particular cuando los participantes son niños y niñas, los cuales requerirán un control adicional. En esta línea, Millán (2017),

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

menciona que “consiste en no hacer ni generar daño de manera intencionada ni a los sujetos e investigadores que forman parte del estudio ni a terceros que puedan verse afectados indirectamente” (p.9). Por ello, se realizará el ingreso a las aulas y a los espacios de la Institución Educativa Inicial N.º 809 Ayaurco con la debida autorización. Del mismo modo, nuestra presencia en el campo responderá siempre a criterios de respeto, reciprocidad y acompañamiento ético con la comunidad educativa.

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

# CAPÍTULO V
# RESULTADOS Y DISCUSIÓN

## 5.1 Análisis de resultados

### 5.1.1 Realidad educativa

#### 5.1.1.1 Triangulación del entorno familiar y situación económica

En relación con el entorno familiar y la situación económica, se abordan nueve aspectos fundamentales que permiten comprender la realidad de la población estudiada. En primer lugar, se desarrolla el tema de los padres de familia, comprendido como los principales responsables del cuidado, la crianza y la formación de los hijos e hijas dentro del hogar. El segundo aspecto corresponde a la violencia familiar, considerada como toda forma de maltrato físico, psicológico o verbal que se produce entre los miembros del núcleo familiar y que afecta el bienestar de sus integrantes. El tercer apartado se centra en la disfunción familiar, entendida como la alteración en la dinámica y organización del hogar que dificulta el adecuado desarrollo de los roles y las relaciones familiares. En cuarto lugar, se aborda la participación de los padres en la educación de sus hijos, comprendida como el grado de involucramiento e implicación de los padres y madres en las actividades educativas y en el desarrollo integral de sus hijos. El quinto aspecto corresponde al alcoholismo, entendido como el consumo excesivo de bebidas alcohólicas por parte de algún miembro de la familia, lo cual repercute negativamente en la convivencia y estabilidad del hogar. El sexto punto se refiere a la alimentación e higiene, entendidas como las condiciones nutricionales y de cuidado personal que inciden directamente en la salud y el desarrollo físico de los niños y niñas. En séptimo lugar, se desarrolla el tema de la migración, entendida como el desplazamiento de los integrantes de la familia de un lugar a otro por motivos económicos, sociales o personales. El octavo aspecto corresponde al nivel de ingreso familiar, concebido como los recursos económicos con los que cuenta el hogar para cubrir las necesidades básicas de sus integrantes. Por último, se aborda el nivel educativo de los padres, entendido como el grado de estudios alcanzado por los padres de familia, el cual influye significativamente en el acompañamiento y apoyo que brindan a sus hijos e hijas en el proceso educativo.

##### 5.1.1.1.1 Padres de familia

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

En este ítem se aborda a los padres de familia, entendidos como los miembros adultos que conforman una familia y asumen la responsabilidad del cuidado, la protección, la crianza y la formación de sus hijos e hijas. De acuerdo con Giddens (1991), “una familia es un grupo de personas directamente ligadas por nexos de parentesco, cuyos miembros adultos asumen la responsabilidad del cuidado de los hijos” (p.190). En este sentido, los padres de familia desempeñan un papel fundamental en el desarrollo integral de los niños y niñas, al brindar afecto, orientación, valores y las condiciones necesarias para su bienestar y crecimiento.

Los participantes que fueron padres de familia entre los 16 y 17 años describieron que su experiencia estuvo marcada por desafíos, responsabilidades y resiliencia que transformaron sus vidas desde una edad temprana.

**Tabla 4**

*Edad de los padres al tener su primer hijo, por etapa del desarrollo humano*

| ETAPA DEL DESARROLLO HUMANO | EDAD AL TENER HIJO | MADRES | EDAD | TOTAL | PADRES | EDAD | TOTAL |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Adolescencia (12–18)** | 16 | Aurora | 35 | 1 | | | 0 |
| | 17 | Andrea | 37 | 8 | | | 0 |
| | | Adriana | 33 | | | | |
| | | Rosaura | 21 | | | | |
| | | Vanessa | 31 | | | | |
| | | Fabiola | 20 | | | | |
| | | Valentina | 21 | | | | |
| | | Roxana | 31 | | | | |
| | | Estefanía | 21 | | | | |
| **juventud (18–30)** | 18 | Karina | 23 | 2 | Jarry | 39 | 2 |
| | | Marta | 24 | | Sherwin Luis | 24 | |
| | 19 | Carla | 30 | 6 | | | 0 |
| | | Sandra | 29 | | | | |
| | | Mariela | 30 | | | | |
| | | Secia | 23 | | | | |
| | | Alejandra | 22 | | | | |
| | | Julia | 32 | | | | |
| | 20 | Beatriz | 36 | 1 | Rolando | 35 | 1 |
| | 21 | Diana | 26 | 3 | Orlando | 25 | 4 |
| | | Violeta | 24 | | Jhonatan | 24 | |
| | | Fátima | 35 | | Fernando | 38 | |
| | | | | | Elvis | 24 | |
| | 22 | Yolanda | 47 | 1 | Alfonso | 47 | 1 |
| | 23 | Gertrudis | 49 | 2 | Ernando | 28 | 1 |
| | | Margot | 37 | | | | |
| | 24 | Amalia | 44 | 1 | Wilmer | 30 | 3 |
| | | | | | Alejandro | 47 | |
| | | | | | Juan | 40 | |
| | 25 | Teresa | 31 | 1 | Fernando | 31 | 2 |
| | | | | | Walter | 30 | |

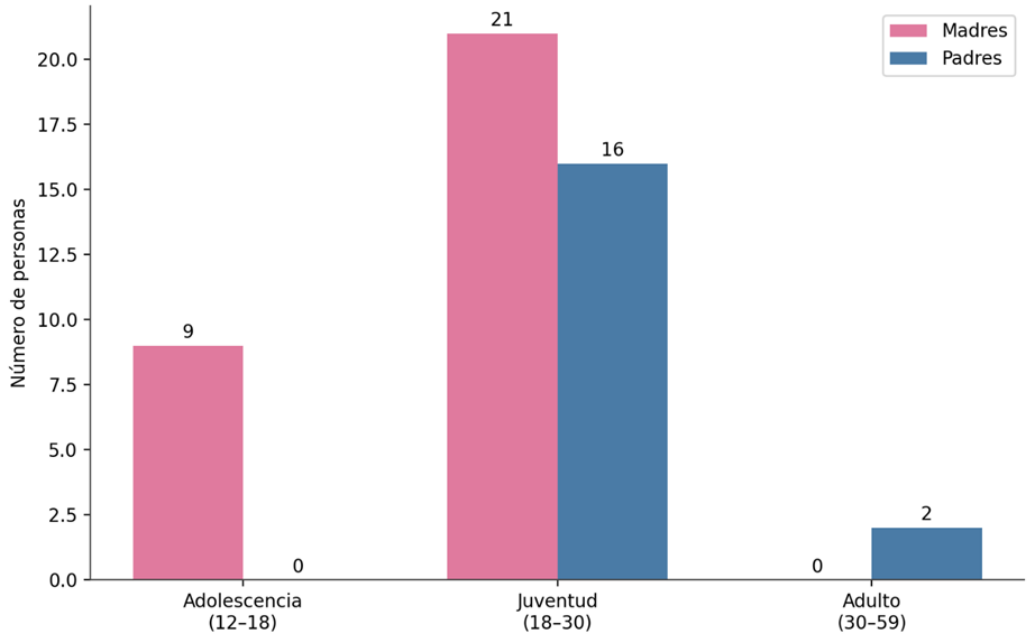
Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

| ETAPA DEL DESARROLLO HUMANO | EDAD AL TENER HIJO | MADRES | EDAD | TOTAL | PADRES | EDAD | TOTAL |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 26 | Verónica | 30 | 3 | | | 0 |
| | | Lorena | 30 | | | | |
| | | Luciana | 30 | | | | |
| | 28 | Elena | 33 | 1 | Mario | 53 | 1 |
| | 29 | — | — | 0 | Lino | 35 | 1 |
| **Adulto (30-59)** | 34 | — | — | 0 | Edgar | 47 | 1 |
| | 40 | — | — | 0 | Leonardo | 53 | 1 |
| **Total, de madres** | | | | **30** | **Total, de padres** | | **18** |

*Nota*. La tabla presenta la distribución de madres y padres de familia según la etapa del desarrollo humano (adolescencia, juventud y adultez) en la que tuvieron a su hijo/hija, señalando la edad específica y el total de casos por grupo. Del total de 30 madres, la mayoría tuvo a su hijo/hija durante la etapa de juventud (18–30 años), mientras que 9 lo tuvieron en la adolescencia (12–18 años). En el caso de los 18 padres registrados, también predomina la paternidad durante la juventud, con muy pocos casos en la etapa adulta (30–59 años). Elaborado por Yadira y Candy (2026).

## Figura 6

*Madres y padres según etapa del desarrollo al tener su hijo o hija*

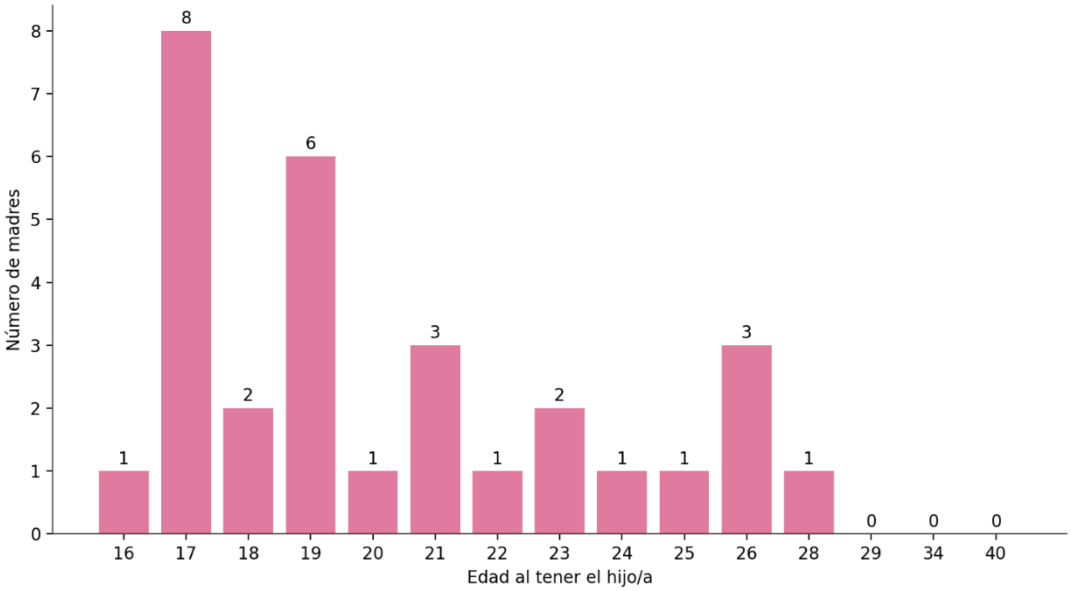



*Nota.* La figura muestra la distribución de madres y padres de familia según la etapa del desarrollo humano en la que tuvieron a su hijo/hija. Se observa que la mayoría de los progenitores, tanto madres (21) como padres (16), tuvieron a su hijo/hija durante la etapa de juventud (18-30 años). En la adolescencia (12-18 años) se registraron 9 madres y ningún padre, mientras que en la etapa adulta (30-59 años) se presentaron 2 padres y ninguna madre. Elaborado por Claude (2026).

## Figura 7

*Distribución de edades de las madres al momento de tener su hijo o hija*

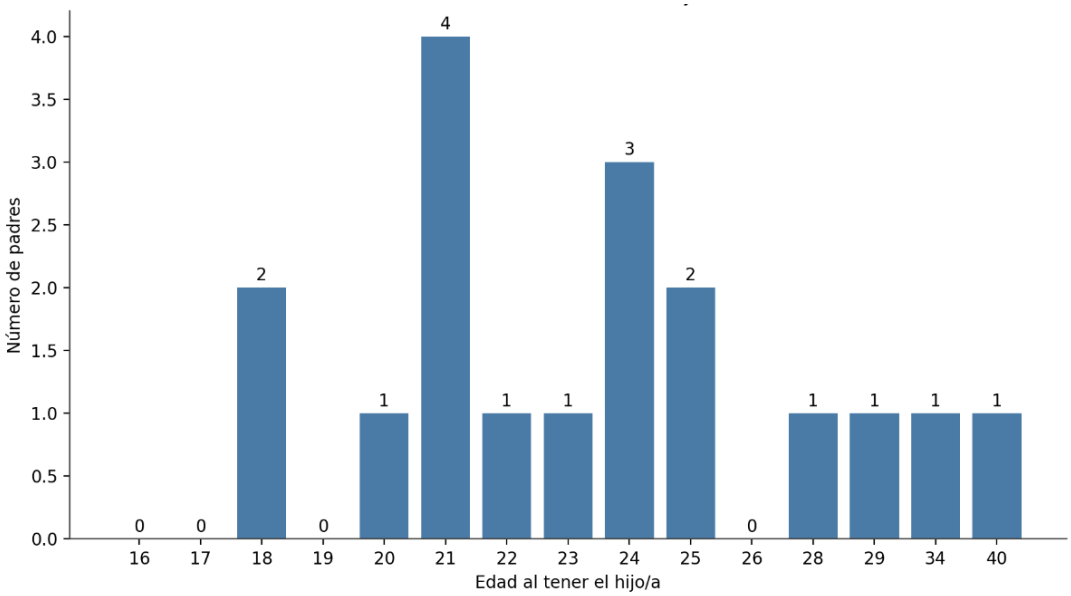
Repositorio Institucional - UNAMBA Perú




*Nota.* La figura muestra la distribución de las edades de las madres al momento de tener a su hijo/hija. Se observa una mayor concentración de casos entre los 17 y 19 años, destacando la edad de 17 años como la más frecuente, con 8 casos, seguida de los 19 años con 6 casos. A partir de los 21 años, la frecuencia disminuye y se distribuye de manera más dispersa hasta los 28 años, sin registrarse casos en las edades de 29, 34 y 40 años. Elaborado por Claude (2026).

**Figura 8**

*Distribución de edad de los padres al momento de tener su hijo o hija*



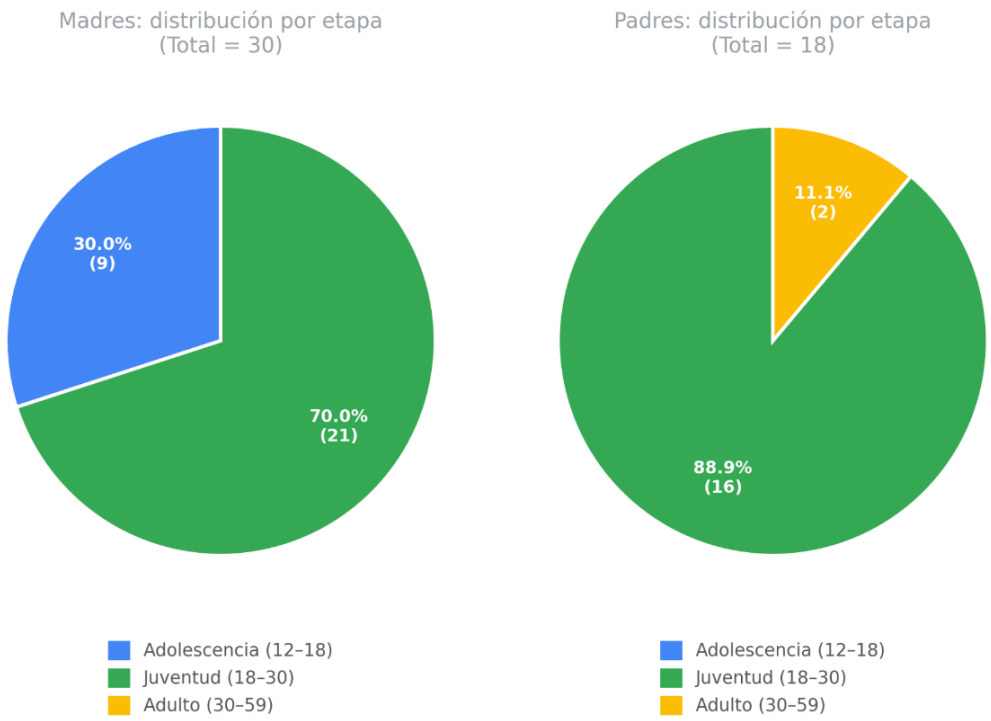

*Nota.* La figura muestra la distribución de las edades de los padres al momento de tener a su hijo/hija. Se observa que la mayor concentración de casos se presenta a los 21 años, con 4 padres, seguida de los 24 años con 3 casos. No se registran padres en las edades de 16, 17, 19 y 26 años,

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

mientras que a partir de los 28 años la frecuencia se mantiene baja pero constante, con un caso en cada una de las edades de 28, 29, 34 y 40 años. Elaborado por Claude (2026).

**Figura 9**

*Distribución de madres y padres según etapa de desarrollo humano*




*Nota*. La figura muestra la distribución porcentual de madres y padres según la etapa del desarrollo humano en la que tuvieron a su hijo/hija. En el caso de las madres, el 70.0% (21) tuvo a su hijo(a) durante la juventud (18–30 años) y el 30.0% (9) durante la adolescencia (12–18 años), sin registrarse casos en la etapa adulta. En el caso de los padres, predomina también la juventud con el 88.9% (16), mientras que el 11.1% (2) corresponde a la etapa adulta (30–59 años), sin registrarse casos en la adolescencia. Elaborado por Claude (2026).

La información proporcionada por los padres de familia de la Institución Educativa Inicial N°.809 Ayaurco reflejaron que la maternidad en la adolescencia fue experimentada como un proceso complejo, marcada por la falta de preparación para asumir el cuidado de un hijo o hija. En sus relatos recordaron que, al convertirse en madres mientras aún eran adolescentes, no contaban con los conocimientos necesarios para afrontar esta nueva etapa, lo que generó sentimientos de preocupación, inseguridad y dificultades para responder a las necesidades de sus hijos e hijas. Del mismo modo, algunas participantes señalaron que, en ese periodo, no contaban con el acceso a consejerías o espacios de orientación que hoy consideran importantes para planificar responsablemente la formación de una familia. Sin embargo, con el transcurso del tiempo

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

fueron adquiriendo experiencia y confianza en el cuidado de sus hijos e hijas, lo que les permitió desempeñar su rol materno con mayor seguridad. Estas declaraciones mostraron que, pese a las dificultades que enfrentaron al inicio de la maternidad, las participantes fueron adquiriendo experiencias que les permitieron desempeñar su rol con mayor confianza. Con el paso del tiempo, valoraron el esfuerzo realizado y expresaron satisfacción con los logros alcanzados por sus hijos e hijas. Tal como expresaron Andrea, Vanessa, Estefanía y Roxana:

> *De verdad que ha sido muy triste porque no sabía pues cómo atenderla a mi hija, porque yo era estudiante. Pero bueno, he tenido que aprender pues, ahora al menos hay consejerías que nos indican de cómo podemos criar a un hijo, de cómo debemos atender, pero en ese tiempo era estudiante, hasta escondía la barriga y no me alimentaba tan como debiese. Ahora mi hija la mayor ya tiene 20 años, pero estoy orgullosa de ella (Andrea, de 37 años, junio de 2025).*
>
> *Un poco me sentí, o sea, difícil, ¿no? el primerito, como niña todavía era, totalmente preocupación (Vanessa, de 31 años, junio de 2025).*
>
> *No sabía nada y he aprendido, ¿no?, poco a poco también. Y ha sido algo complicado (Estefanía, de 21 años, junio de 2025).*
>
> *La verdad no podía atenderlo como era tan joven. No podía atenderlo. pero con la ayuda de mis familiares, de mi mamá, con las explicaciones, sí, sí lo pude hacer (Roxana, de 31 años, junio de 2025).*

Asimismo, los entrevistados señalaron que el embarazo no siempre fue recibido con aceptación desde el inicio, sino que estuvo acompañado de sentimientos de rechazo, conflicto emocional y falta de preparación para asumir la maternidad. En sus narraciones recordaron que, al conocer su embarazo, experimentaron temor e incertidumbre, llegando incluso a considerar la posibilidad de no continuar con la gestación, debido a que sentían que aún no era el momento para ser madres. No obstante, conforme transcurrió el embarazo, fueron aceptando progresivamente su situación y preparándose para asumir la maternidad. Estos testimonios reflejaron que la transición hacia la maternidad estuvo marcada por tensiones emocionales iniciales, pero también por un proceso de adaptación que les permitió asumir progresivamente su rol materno. Como sostuvieron Fabiola y Valentina:

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

> *No me sentía bien, quería abortar. No quería, no sé, pero no quería tenerlo [a mi hijo] (Fabiola, de 20 años, junio de 2025).*

> *Mi experiencia ha sido un poquito difícil no quería tener todavía porque no estaba preparada, entonces dije: 'No, no quiero tener', pero como iba pasando los días, acepté tenerlo fue un poquito difícil, como le digo, y ya después me acostumbré (Valentina, de 21 años, junio de 2025).*

De igual manera, los participantes indicaron que, pese a haber asumido la maternidad siendo adolescente, desarrolló desde el inicio un fuerte sentido de responsabilidad hacia su hija. En su experiencia, recordó que procuró mantenerse atenta a sus necesidades y construir un vínculo basado en el cuidado y el afecto. A pesar de su corta edad, manifestó haber desempeñado su rol materno con compromiso y expresó que la presencia de su hija representó un motivo de alegría y bienestar a lo largo de su experiencia. Como indicó Adriana:

> *En ese rato estaba chibola, pero siempre he sido pendiente y responsable con mi hija. Con mi hija siempre me he sentido alegre porque es mi hija (Adriana, de 33 años, junio de 2025).*

Del mismo modo, los informantes expresaron que el proceso de asumir la maternidad estuvo acompañado inicialmente por situaciones de incertidumbre y conflictos relacionados con la aceptación de la paternidad. Durante el embarazo, la madre recordó que su pareja dudó de su paternidad y llegó a plantear la posibilidad de una infidelidad como explicación para no aceptar la responsabilidad. Ante esta situación, la participante planteó la posibilidad de realizar una prueba de ADN con la finalidad de aclarar las dudas existentes sobre la paternidad. No obstante, el respaldo de una familiar cercana, quien conocía la historia de la relación y defendió la integridad de Rosy, implicó a generar un cambio en la percepción de la pareja. Posteriormente, el padre del niño reconoció su responsabilidad y asumió que la llegada del hijo involucraba a ambos padres, comprendiendo que la crianza y las consecuencias de sus decisiones eran una responsabilidad compartida. Así lo afirmó Rosaura:

> *Cuando estaba embarazada. él no quería ser responsable todavía. Se dudaba si sería su hijo, pensaba que estaba con alguien. Después cuando le dije hay que hacer la prueba ¿no? ADN, sino otra cosa. [Hay]mi prima dijo pues: "Mi prima*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

> *siempre ha salido contigo, acá no hay con quién va a salir otro para que te fabrique otro hijo, de quién será esto no, yo digo la verdad que tú habías estado con ella primera vez". Después su papá [de mi hijo] me dijo: "Discúlpame, a veces yo niego como otros, pero no importa si es, pero la culpa no es de uno, la culpa es de los dos", ya me haré responsable nada más, me dijo. Se hizo responsable su papá, ahora ya no duda ya (Rosaura, de 21 años, junio de 2025).*

Los participantes que fueron padres de familia entre los 18 y 30 años describieron que su experiencia estuvo marcada por desafíos, responsabilidades y resiliencia que transformaron sus vidas durante esta etapa de la adultez temprana.

En ese mismo sentido, los entrevistados refirieron que la llegada de un hijo en su juventud representó una etapa cambios y desafíos en sus vidas. En sus relatos, recordaron que los primeros momentos estuvieron acompañados por sentimientos de sorpresa, temor, incertidumbre y preocupación, debido a que enfrentaban una nueva responsabilidad para la cual no se sentían preparadas. Asimismo, señalaron que el proceso de adaptación estuvo influenciado por diversas situaciones, como las exigencias laborales, la falta de compañía durante el embarazo o crianza, la recuperación física después del parto y las dificultades propias del cuidado diario de los hijos. No obstante, también expresaron que, con el transcurso del tiempo, fueron adquiriendo mayor confianza y experiencia. De esta manera, sus relatos mostraron que la maternidad y paternidad implicaron un proceso de adaptación y aprendizaje, en los que las preocupaciones iniciales dieron paso a la aceptación, el compromiso y el fortalecimiento del vínculo afectivo con sus hijos. Tal como señalaron Alejandra, Karina, Wilmer, Albina, Carla y Verónica y Sandra:

> *Al comienzo me chocó un poco, los mareos, al enterarme no sabía qué hacer, si tenerlo o no. En ese momento pensé lo peor. Mi pareja, "estaba más feliz que yo." (Alejandra, de 22 años, junio de 2025).*

> *Bueno, la primera ha sido un poco difícil, ¿no? digamos por los motivos de trabajo (Karina, de 23 años, junio de 2025).*

> *En las primeras a mí me bastante me chocó, ¿no? como estaba solo, me chocó bastante. De ahí poco a poco, pero ya se ha normalizado (Wilmer, de 30 años, junio de 2025).*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

> *Fue al principio era algo doloroso, pero después era bonito, pues, de criar a un bebé (Amalia, 44 años, junio de 2025).*

> *No, los primeros, ¿no? sientes vergüenza, ¿no? después no, normal casi no ha afectado (Carla, de 30 años, junio de 2025).*

> *A veces un poco difícil porque como las he tenido seguidas, ha sido un poco más difícil para mí. Cuando se enfermaban más que todo, ¿no? al mismo tiempo cuando se enferman es difícil atenderlas (Verónica, de 30 años, junio del 2025).*

> *Fue cesárea y fue complicado moverse, atenderlo, tocarlo (Sandra, de 29 años, junio de 2025).*

Igualmente, los participantes mencionaron que las experiencias iniciales de la maternidad y la paternidad fueron vividas de manera diversa, con alegría, sorpresa y dificultades derivadas de las circunstancias personales de cada participante. Mientras algunos describieron el nacimiento de sus hijos e hijas como una experiencia bonita y significativa, otros recordaron que asumir este nuevo rol implicó enfrentar desafíos, especialmente cuando ocurrió en su juventud, etapa en la que aún no se sentían preparados para afrontar las responsabilidades de ser padre o madre. No obstante, con el transcurso del tiempo, los participantes señalaron que lograron adaptarse a esta nueva realidad, otorgando un nuevo significado a sus vidas y marcando el inicio de una etapa en su vida. Como lo expresaron Diana, Orlando, Beatriz y Marta:

> *Para mí ha sido bonito, también por otra parte difícil. Es que, para mí al ser menor de edad, no estaba preparada (Diana, de 26 años, junio de 2025).*

> *Bueno, cuando nace [un bebe] sí es bonito. Bueno, cuando se ve así, bebito, se ve bonito eso. Bueno, yo sí normal me he sentido así (Orlando, de 25 años, junio de 2025).*

> *Fue una experiencia linda (Beatriz, de 36 años, junio de 2025).*

> *Ha sido sorprendente, pero ya pues luego tenías que asumir nomás (Marta, de 24 años, junio de 2025).*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

A su vez, los informantes sostuvieron que la maternidad no solo estuvo marcada por la alegría que representó el nacimiento de los hijos e hijas, sino también por las dificultades derivadas de la ausencia de la pareja y la falta de apoyo durante la crianza. En este sentido, una de las participantes recordó que atravesó el embarazo, el parto y la crianza de sus hijos prácticamente sola, debido a que su pareja se encontraba trabajando lejos y, posteriormente, la relación terminó tras descubrir que él mantenía otra familia. Esta situación implicó que asumiera gran parte de las responsabilidades relacionadas con el cuidado de sus hijos, mientras enfrentaba el distanciamiento y la poca participación del padre. En su narración también se reflejó cómo estas experiencias influyeron en la reorganización de su vida familiar y en la construcción de nuevas relaciones, sin dejar de reconocer los desafíos que representó ejercer la maternidad con escaso apoyo de la pareja.

> *A la vez bonito y a la vez bien difícil [tener un hijo]. Es que como mi pareja trabajaba lejos, no estaba conmigo. No estaba en el parto. Siempre ha estado alejado, hasta ahorita." Mi expareja "con mis tres hijitos me ha dejado" Ahora tengo otro conviviente que hace dos años le he conocido y vivo con él. Porque él trabajaba lejos y tenía otra pareja. No sabía y recién me he enterado y se ha ido así. De tiempo en tiempo viene, cada ocho meses, cada año así viene a verlos (Mariela, de 30 años, junio de 2025).*

Además, los entrevistados comentaron que la maternidad fue concebida como una experiencia de satisfacción con el reconocimiento de las responsabilidades que implicó asumir el cuidado de un hijo o hija. Las participantes señalaron que, en muchos casos, no contaron con el tiempo ni con la preparación necesaria para afrontar este nuevo rol; no obstante, manifestaron que la crianza y el vínculo afectivo construido con sus hijos e hijas les permitieron aprender y desarrollar las capacidades necesarias para ejercer la maternidad. De este modo, sus relatos reflejaron que ser madre representó un aprendizaje continuo, fortalecido por la experiencia y el amor hacia sus hijos e hijas.

> *Ha sido bonito, pero es una responsabilidad muy fuerte que hay que asumirlo. De repente no hay tiempo, ¿no? para ser mamás, prepararnos siquiera a una escuela de padres, pero lamentablemente es así. Pero con el recurrir del tiempo, con el amor a tu hijo, uno aprende a ser mamá (Gabriela, de 49 años, junio de 2025).*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

Los participantes que fueron padres de familia entre los 16 y 17 años manifestaron que enfrentar la maternidad y paternidad a temprana edad implicó dificultades que afectaron sus proyectos personales y profesionales, debido a las nuevas responsabilidades asumidas.

En la misma línea, los participantes coincidieron en señalar que la maternidad en la adolescencia tuvo un impacto significativo en sus proyectos de vida, especialmente en el ámbito educativo y personal. En sus narraciones, recordaron que el nacimiento de sus hijos e hijas las llevó a replantear e interrumpir las metas que habían proyectado antes del embarazo, como continuar estudios superiores o alcanzar una formación profesional. De la misma forma, manifestaron que las responsabilidades de la crianza, las limitaciones económicas y la falta de apoyo dificultaron la posibilidad de continuar con su proyecto de vida. En consecuencia, varias de ellas señalaron que debieron postergar o renunciar a sus proyectos personales para priorizar el bienestar de sus hijos. Estas experiencias reflejaron que la maternidad temprana transformó sus trayectorias de vida, reorientando sus prioridades y condicionando las oportunidades de desarrollo personal y educativo. Como lo expresaron Valentina, Aurora, Roxana y Estefanía:

> *Pues tenía muchos planes y entonces, como tenía hijo ya, dije: 'Ya no voy a poder cumplir' (Valentina, de 21 años, junio de 2025).*
>
> *Así personales, quería estudiar, todo, pero por tener a mi hijito, ahí todo se apagó, todas esas cosas. Y sí me ha afectado mucho esas cosas (Aurora, de 35 años, junio de 2025).*
>
> *Quería estudiar algo, una carrera profesional y ya no lo tuve esa oportunidad porque tuve a mi hijita. También tuve dificultades como era joven; no tenía dinero, no tenía un hogar todavía, ¿no? (Roxana, 31 años, junio de 2025).*
>
> *También te dedicas más tiempo a él y ya no tienes espacio para ti, prácticamente sí intenté estudiar, pero como no tenía economía y también tenía que llevar al jardín, algo así, también me pedían y por esa razón también lo dejé (Estefanía, de 21 años, junio de 2025).*

Del mismo modo, los entrevistados coincidieron en expresar que la maternidad asumida a una edad temprana transformó su trayectoria de vida, obligándola a enfrentar múltiples

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

responsabilidades. En su narración recordó que tuvo que asumió por sí sola el sostenimiento económico de su hogar, mientras intentaba continuar sus estudios y responsabilizarse de los cuidados y necesidades de sus hijos e hijas. Asimismo, manifestó que la poca participación del padre de sus hijos en las responsabilidades familiares, sumada a las situaciones de violencia que vivió durante la convivencia, aumento las dificultades que enfrentó como madre. A pesar de este contexto adverso, la participante destacó el esfuerzo constante que realizó para salir adelante y proteger a sus hijos e hijas, llegando finalmente a tomar la decisión de poner fin a la relación para resguardar su bienestar y el de su familia. Esta experiencia reflejó que la maternidad se desarrolló en un escenario de adversidad, donde la fortaleza personal, la autonomía y la búsqueda de protección para sus hijos fueron elementos fundamentales para afrontar las dificultades vividas, como lo expresaron Andrea:

> *Yo sé que muchas cosas yo no lo he podido continuar, seguir, porque ya pues a muy temprana edad me he convertido madre. Aparte de que yo me sustentaba sola. Yo me autoeducado sola desde pequeña. Trabajaba durante el día, en la noche me iba a la nocturna a estudiar, en la nocturna he acabado mi colegio, todo he acabado. Pero con hijos y todo ya pues seguía llegue a tener tres hijos, 20 años de convivencia con él, pero en la nada. Esfuerzo ha sido todo de mí, pero de parte de él no hay nada. Él trabajaba lejos, mucho maltrato hemos tenido en la casa. Él me violentaba a mí y tanto a mis hijos. Entonces yo le he puesto denuncia y me he separado (Andrea, de 37 años, junio de 2025).*

En este sentido, a partir de los discursos de los entrevistados, se evidenció que el embarazo estuvo acompañado por desacuerdo dentro de la pareja respecto a la continuidad de la gestación. En su relato, recordó que no se sentía preparada para asumir la maternidad y que, en un primer momento, manifestó su intención de interrumpir el embarazo. No obstante, esta decisión no fue compartida por su pareja y, finalmente, no llegó a concretarse el deceso del bebe. Su experiencia reflejó cómo la decisión de continuar con el embarazo estuvo marcada por posiciones contrapuestas dentro de la pareja y por la renuncia a los planes personales. Así indico Fabiola:

> *Él sí quería [tener el hijo], pero yo no. Yo le había dicho que quería abortar, pero él no quería y yo seguía con los planes, pero no se pudo (Fabiola, de 20 años, junio de 2025)*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

Las participantes que fueron padres de familia entre los 18 y 30 años manifestaron que enfrentar la maternidad y paternidad durante esta etapa implicó asumir nuevas responsabilidades y afrontar dificultades que influyeron en sus proyectos personales y profesionales.

En ese mismo sentido, los entrevistados refirieron que la maternidad y la paternidad en juventud tuvo un impacto significativo en las metas que se habían propuesto alcanzar. En sus relatos manifestaron que, antes del nacimiento de sus hijos, tenían la intención de continuar con estudios superiores; sin embargo, las responsabilidades del cuidado y la crianza, la falta de apoyo y la necesidad de asumir nuevas obligaciones los llevaron a abandonar sus proyectos de vida. De la misma manera, las experiencias reflejaron que esta decisión no respondió únicamente a una elección personal, sino también a las condiciones familiares y económicas que enfrentaban en ese momento. De este modo, sus planes de continuar estudiando quedaron en segundo plano, pues las responsabilidades asociadas al cuidado de sus hijos e hijas pasaron a ocupar un lugar central en sus vidas. Como mencionaron Carla, Marta y Fernando:

> *A los 18 acabé mi colegio, como me estaba jalando la beca " mis padres querían que continuara en el instituto tras el colegio, pero "por mi hija yo ya no ya no he querido. Porque no había a quién dejar." "Nos hemos quedado ambos. Ambos hemos terminado el colegio, pero no hemos seguido ninguno" (Carla de 30 años, junio de 2025)*

> *Hm, sí, con los estudios más que todo, quería estudiar, pero no se pudo porque tuve a mi bebe (Marta, 24 años, junio de 2025).*

> *Tenía que asumir nomás porque como he tenido hijo, entonces he dejado de estudiar. (Fernando, de 32 años, junio de 2025).*

Igualmente, los participantes mencionaron que la llegada de los hijos transformó significativamente su vida cotidiana, especialmente en relación con el trabajo, el cuidado familiar y la distribución de responsabilidades. En sus relatos manifestaron que las exigencias de la crianza demandaron una dedicación constante, lo que dificultó la posibilidad de trabajar, estudiar o desarrollar actividades fuera del hogar. Asimismo, los relatos mostraron que la ausencia de la pareja en la crianza de los hijos hizo que algunas madres asumieran una mayor responsabilidad en la crianza, mientras procuraban generar

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

ingresos para cubrir las necesidades del hogar. De igual manera, los participantes manifestaron que la ausencia de apoyo y la dificultad para contar con personas o espacios adecuados para el cuidado de sus hijos limitaron sus posibilidades de incorporarse al trabajo o continuar con su formación educativa. Los testimonios evidenciaron que la crianza generó cambios significativos en la organización familiar y laboral, debido a que las responsabilidades hacia los hijos e hijas adquirieron prioridad, afectando en sus oportunidades de crecimiento personal y económico. Tal como lo señalaron Verónica, Mariela, Alejandra, Amalia y Gabriela:

> *En momentos de salir de la casa, digamos, es un poquito complicado estar cambiándolos, o que la otra quiere que le cargue, la otra también y no sabes a cuál atender." Sobre su pareja: "mi pareja ha estado por temporadas porque salía a trabajar lejos y más he estado yo con las dos hijas (Verónica, de 30 años, junio del 2025).*

> *No, no lo he sentido porque como también tenía mi bebé, casi ni salía ni a trabajar así mucho. Cuando ya creció un poco sí, ya le dejaba ya a mi mamá o me lo llevaba ya de empleada, así andaba." Sobre el aporte económico del padre: "Su papá sí estaba en ahí, nos mandaba, así de esa parte sí teníamos" (Mariela, de 30 años, junio de 2025).*

> *Encima faltaba un año que acabe su colegio. Un año le dejé que acabe su colegio" antes de poder denunciar por pensión de alimentos. Yo nomás pues [ trabajo]. A veces salgo a vender, a trabajar así. A veces tengo que pedir apoyo a mi papá a mi mamá pues (Alejandra, de 22 años, junio de 2025).*

> *Sí, un poco afecta, pues, cuando llega el bebé tienes que dedicarte al bebé, y tu trabajo también influye también, pues, en eso (Amalia, 44 años, junio de 2025).*

> *Fuertemente, porque era una responsabilidad que no podía dejar a quien, y tenía que a veces con bebés la oportunidad no tienes, porque no encuentras el trabajo. Y si tú quieres trabajar también tratas de, ¿no?, buscar a cómo acomodarte, pero lamentablemente a veces los niños necesitan un cuidado bastante y no puedes dejar ni alejar; al toque empiezan a enfermarse, ¿no? entonces, pierdes la oportunidad de seguir estudiando o trabajando, ¿no? eso he tenido (Gabriela, de 49 años, junio de 2025).*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

Además, los entrevistados comentaron que el embarazo no siempre fue asumido de la misma manera por ambos integrantes de la pareja, generando desacuerdo frente a la llegada del hijo. En su narración manifestó que su pareja no se sintió preparada para asumir la llegada de un hijo, debido a las responsabilidades que implicaba y a la necesidad de continuar con sus actividades laborales. Esta situación reflejó que la llegada de un hijo no siempre fue asumida de manera inmediata por la pareja, sino que estuvo acompañada por temores, dudas y preocupaciones frente a la nueva etapa que debían afrontar. En este sentido, la experiencia mostró que la aceptación de la maternidad fue un proceso progresivo. Como lo señaló Orlando:

> *Mi pareja sí, no sé qué era, como que quería abortar, así algo así. O sea, al momento cuando se ha enterado, eso me ha dicho: 'Yo no quiero tener así'. Porque 'yo tengo que trabajar' (Orlando, de 25 años, junio de 2025).*

Por otra parte, los participantes relataron que no todas las experiencias de maternidad estuvieron acompañadas de dificultades significativas. En sus narraciones, algunas madres manifestaron que la llegada de sus hijos no representó un impacto negativo ni generó obstáculos relevantes en su vida cotidiana. Estas expresiones reflejaron una percepción distinta frente a la maternidad, donde la adaptación y la aceptación de su rol materno se desarrollaron sin mayores complicaciones. Tal como indicaron Fátima, Beatriz y Elena:

> *No tengo ninguna dificultad (Fátima, 35 años, junio de 2025).*
>
> *No tuve dificultades, no me afectó ninguno (Beatriz, 36 años, junio de 2025).*
>
> *Ninguna (Elena, de 33 años, junio de 2025).*

Las participantes que fueron padres de familia a los 40 años señalaron que la paternidad representó una etapa de nuevos retos y responsabilidades, los cuales generaron cambios en sus planes personales y profesionales.

Adicionalmente, los entrevistados destacaron que la paternidad fue una experiencia que implicó enfrentar nuevas responsabilidades y desafíos, especialmente relacionados con las condiciones económicas del hogar. En su relato manifestó que la falta de empleo y de ingresos suficientes generó momentos de preocupación y frustración al intentar cubrir las

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

necesidades básicas de sus hijos durante sus primeros años de vida. Sin embargo, también destacó que la llegada de su hijo representó un motivo de orgullo y un acontecimiento que impulsó cambios en su manera de pensar y actuar. De esta forma, su experiencia reflejó que la paternidad no solo implicó afrontar dificultades materiales, sino también un proceso de maduración, compromiso y construcción de nuevas responsabilidades familiares. Como indicó Leonardo:

> *Sí, a veces cuando no hay trabajo y los niños recién nacidos tienen sus necesidades de ropa y pañales; cuando no tienes ingresos económicos los niños sufren, entonces a veces a uno le trauma eso como padre y es muy frustrante esa parte. Afectado no, más que todo ha sido un orgullo tener un hijo y aparte de eso me ha hecho madurar bastante, porque cuando no tienes un hijo o alguna responsabilidad, no piensas de esa manera como piensas ahora como padre, es muy diferente y eso me ha cambiado mucho (Leonardo, de 37 años, junio de 2025).*

Las participantes que fueron padres de familia entre los 16 y 17 años señalaron que el apoyo familiar desempeñó un papel importante para afrontar las responsabilidades y desafíos de la maternidad a temprana edad.

Asimismo, los entrevistados señalaron que el apoyo recibido por parte de la familia y de las personas más cercanas representó un elemento importante durante la maternidad adolescente. En sus narraciones, recordaron que el acompañamiento de madres, padres, hermanas, parejas y otros familiares les brindó orientación, comprensión y ayuda en el cuidado de sus hijos, permitiéndoles afrontar con mayor seguridad las responsabilidades propias de esta etapa. No obstante, las experiencias también mostraron que dicho apoyo no fue igual, ya que mientras algunas participantes contaron con un respaldo constante, otras manifestaron haber recibido una ayuda esporádica. Las experiencias reflejaron que el apoyo de la familia representó un elemento importante durante la maternidad, al brindar acompañamiento emocional, orientación y ayuda en el cuidado de los hijos e hijas, facilitando la adaptación a esta nueva etapa. Como lo sostuvieron Andrea, Valentina y Aurora:

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

*Ahí bastante he tenido tal vez apoyo de mi hermana la mayor y tanto de mi mamá orientaciones. Yo le tenía más confianza a la mayor, a ella (Andrea, de 37 años, junio de 2025).*

*Recibí apoyo de mi papá, de mi mamá, de mis hermanas. Ellos me hablaban, me decían: 'sabes qué, va a ser diferente cuando tú tengas hijo, ya pues qué vas a hacer, ya pasó todas esas cosas, ya están hechas, no se puede retroceder atrás' (Valentina, de 21 años, junio de 2025).*

*Poco, mi mamá poco me apoyó (Aurora, de 35 años, junio de 2025).*

*Sí, de parte de mi mamá que me sabía entender (Roxana, de 31 años, junio de 2025).*

*Su hermana de mi pareja, mis hermanos, así cuando daba luz me ayudaban (Rosaura, de 21 años, junio de 2025).*

*Yo vivía con mi pareja y sí me apoyaba (Andrea, de 33 años, junio de 2025).*

*Cuando está grande recién sus abuelos le cuidan, pero poco nomás (Fabiola, de 20 años, junio de 2025).*

Las participantes que fueron padres de familia entre los 18 y 30 años manifestaron que sus experiencias fueron diversas, ya que algunas recibieron apoyo de sus familias, mientras que otras afrontaron la maternidad sin el respaldo familiar.

De igual manera, los participantes indicaron que el apoyo recibido durante la maternidad y la paternidad provino principalmente del entorno familiar y, en algunos casos, de la pareja. En sus narraciones, recordaron que madres, padres, hermanos, suegros y esposos brindaron acompañamiento mediante el cuidado de los hijos e hijas, la colaboración en las tareas del hogar, el apoyo emocional y la orientación para afrontar las nuevas responsabilidades familiares. No obstante, no todos vivieron esta experiencia de la misma manera. Algunos contaron con el respaldo permanente de sus familiares y de la pareja, mientras que otros expresaron haber recibido poca ayuda en la crianza de sus hijos e hijas. De manera general, los testimonios evidenciaron que el apoyo familiar fue un elemento importante durante la crianza, aunque su disponibilidad varió de acuerdo con las dinámicas familiares y el involucramiento de cada integrante. Como indicaron

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

Verónica, Mariela, Javier, Marta, Lorena, Estefanía, Diana, Orlando, Karina, Luciana y Elena Beatriz:

> *Sí, por parte de mi hermana he tenido bastante apoyo. [ Mi mamá no tanto porque no viven conmigo (Verónica, de 30 años, junio del 2025).*
>
> *De mi mamá, más que todo ella nomás. Ha sido en ayudarme a cuidar a mi bebé, ayudarme a cambiármelo en esa parte nomás. En otra no. Económico casi no (Mariela, de 30 años, junio de 2025).*
>
> *Más que nada de parte de papá, más que nada lo que es estar bien con la familia, vivir tranquilo (Javier, de 29 años, junio de 2025).*
>
> *Recibí apoyo de mis papás más que todo, de mis familiares, ¿no?, más que todo (Marta, 24 años, junio de 2025).*
>
> *Sí, poco, de mi mamá y de mis hermanos (Lorena, de 30 años, junio de 2025).*
>
> *Recibí apoyo de mi suegro (Estefanía, de 21 años, junio de 2025).*
>
> *Mi pareja no más [le apoyo] (Diana, de 26 años, junio de 2025).*
>
> *Nos ha apoyado [nuestros padres]. Pero allá, cuando estaba en su pueblo [de mi pareja nos apoyó], no aquí no. Aquí no (Orlando, de 25 años, junio de 2025).*
>
> *De mi papá y de mi mamá, de mi pareja (Karina, de 23 años, junio de 2025).*
>
> *Recibí apoyo de mi esposo y mi mamá venía a apoyarme. Mi mamá me ayudaba con los quehaceres de la casa, a veces a bañar al bebé y de mi esposo, igual [me apoyaba] (Luciana, de 37 años, junio de 2025).*
>
> *Recibí apoyo de mi pareja y de mis padres. Siempre me apoyaban lavando ropas, haciendo bañar al bebé, esas cositas (Elena, de 33 años, junio de 2025)*
>
> *No. Ningún apoyo no recibí de parte de mi pareja, de nada (Beatriz, de 36 años, junio de 2025).*

En ese mismo sentido, los entrevistados refirieron que la ausencia de apoyo durante el embarazo, el parto y la crianza constituyó una experiencia que incrementó las dificultades

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

para asumir la maternidad y la paternidad. En sus narraciones, recordaron que afrontaron estas etapas con ningún apoyo por parte de sus parejas y de su entorno familiar, esta situación los llevó a asumir de manera individual las responsabilidades económicas, emocionales y el cuidado de los hijos e hijas. Algunas experiencias estuvieron marcadas por el abandono de la pareja desde los primeros días del nacimiento del niño o niña, mientras que otras reflejaron la ausencia del apoyo, limitándose, en algunos casos, al respaldo emocional de familiares cercanos. Estos relatos mostraron que la falta de apoyo condicionó la forma en que enfrentaron la maternidad y la paternidad, obligándolos a desarrollar estrategias personales para asumir las responsabilidades y responder a las necesidades de sus hijos hijas. Como manifestó Alejandra, Fátima, Amalia, Gabriela y Yolanda:

> *Cuando estaba en la posta, cuando he dado a luz ni me ha traído [el papá de mi hijo] ni comida nada pues, llegó mi hijito, su papá nos ha dejado, o sea, prácticamente nos ha abandonado apenas que ha nacido pues, apenas que salí de la posta (Alejandra, de 22 años, junio de 2025).*
>
> *No recibí apoyo de nadie, solo yo y mi pareja (Fátima, de 35 años, junio de 2025).*
>
> *yo he tratado de llevar todo de la mejor manera, no he recibido ni apoyo de otras personas, ni del padre como debe ser (Amalia, 44 años, junio de 2025).*
>
> *Mmm, no recibí ningún apoyo. No de ninguno, de repente mi pareja y tal vez apoyo emocional o psicológico de mis padres (Gabriela, de 49 años, junio de 2025).*
>
> *Sí, no tenía apoyo. No recibí apoyo (Yolanda, de 47 años, junio de 2025).*

Las participantes que fueron padres de familia entre los 16 y 17 años manifestaron que la noticia de su embarazo generó diversas reacciones por parte de sus padres, desde la sorpresa y la preocupación hasta la aceptación y el apoyo.

Igualmente, los participantes mencionaron que la noticia del embarazo generó diversas reacciones dentro del entorno familiar, especialmente durante los primeros momentos. En sus narraciones, recordaron que la noticia fue recibida inicialmente con enojo,

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

preocupación, llamados de atención y cuestionamientos por parte de sus padres, quienes expresaban inquietud por la interrupción de sus estudios y los cambios que esta situación representaba para su futuro. De la misma forma, algunas participantes señalaron que, además de enfrentar la desaprobación familiar, tuvieron que afrontar la falta de respaldo de sus parejas, lo que hizo que la experiencia fuera aún más difícil. No obstante, con el transcurso del tiempo, manifestaron que sus familias fueron aceptando la situación y brindándoles apoyo para afrontar las responsabilidades de la maternidad. De este modo, las experiencias reflejaron que, aunque el embarazo fue recibido inicialmente con tensión e incertidumbre, las relaciones familiares pasaron por procesos de aceptación, acompañamiento y adaptación a la nueva realidad. Tal como lo explicaron Andrea, Rosaura y Vanessa:

> *Al inicio, bueno, todos me han llamado la atención, me han enojado, ¿no? En ese momento, ¿qué padre no quiere que tu hija cuando está estudiando lo que quieres es que continúe? y al final la persona con quien yo estuve todavía también que se niega para mí ha sido muy crítico mi situación (Andrea, de 37 años, junio de 2025).*

> *Casi no, porque me quería gritar, estaba renegado, me quería gritar ya, pero mi mamá lo hizo calmar a mi padre (Rosaura, de 21 años, junio de 2025).*

> *Mi mamá, los primeros me han hablado, ¿no? ¿qué vas a hacer ahora? eso es lo que me decían, pues, en los primeros. Después no, ellos me han ayudado también bastante (Vanessa, de 31 años, junio de 2025).*

En ese mismo sentido, los entrevistados refirieron que la noticia del embarazo estuvo acompañada por tensiones y sentimientos de incertidumbre dentro del entorno familiar. En su narración, recordó que, aunque su madre inicialmente manifestó no estar de acuerdo con el embarazo, tampoco aceptó colaborar con la decisión de interrumpirlo cuando ella se lo solicitó. Esta experiencia reflejó las contradicciones y los conflictos que pueden surgir frente a un embarazo no planificado. El testimonio mostró que la participante afrontó un proceso complejo de toma de decisiones en el que las relaciones familiares incidió de manera significativa en la forma en que vivió el inicio de su maternidad. Así como lo indicó Fabiola:

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

> *Mi mamá no quería tampoco que lo tenga, pero cuando le he dicho que me ayude, no tampoco no quería ayudarme a abortar (Fabiola, de 20 años, junio de 2025).*

Las participantes que fueron padres de familia entre los 18 y 30 años señalaron que sus padres reaccionaron de distintas maneras al conocer la noticia del embarazo, predominando la sorpresa, la preocupación y, posteriormente, la aceptación.

Igualmente, los participantes mencionaron que las reacciones de los padres frente al embarazo fueron diversas y estuvieron condicionadas por las expectativas que habían construido sobre el futuro de sus hijas. En sus relatos, recordaron que algunos padres manifestaron su desacuerdo y expresaron llamados de atención porque esperaban que sus hijas continuaran sus estudios e iniciaran una formación profesional. En otros casos, la noticia fue recibida con sorpresa, mientras que algunas participantes señalaron que sus padres se enteraron del embarazo de manera tardía, incluso después del nacimiento del bebé. Los relatos reflejaron que las respuestas de los padres fueron diversas entre la preocupación, la sorpresa y la aceptación, evidenciando cómo las expectativas familiares determinan la manera de afrontar la maternidad. Como lo señalaron Carla, Sandra, Diana y Alejandra:

> *No, estaban desacuerdo porque mis papás querían que estudie como había terminado mi colegio así, siguiera al instituto (Carla, de 30 años, junio de 2025).*

> *Sí, me llamaron la atención [mis padres] (Sandra, de 29 años, junio de 2025).*

> *Se sorprendieron [mis padres] pero igual no me han dicho nada (Diana, de 26 años, junio de 2025).*

> *Se enteraron a los últimos meses. Es que yo no vivía cerca de ellos faltando dos semanas creo vino mi mamá y ahí recién pues un poquito se ha dado cuenta. "Mi papá prácticamente se ha enterado cuando tenía dos meses nacido recién." "No, no me dijo nada" (Alejandra, de 22 años, junio de 2025).*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

Las participantes que fueron padres de familia entre los 16 y 17 años señalaron que, en su comunidad, experimentaron prejuicios y críticas relacionadas con la maternidad a temprana edad.

De igual manera, los participantes manifestaron que, tras el nacimiento de su hijo, surgieron comentarios relacionados con el color de piel del niño. En su relato manifestó que la familia paterna resaltó el parecido físico del bebé con su padre, haciendo énfasis en que ambos habían nacido con una piel clara. Estas expresiones reflejaron cómo las características físicas del niño fueron objeto de valoración dentro del entorno familiar, poniendo de manifiesto que el color de piel adquirió un significado social en las interacciones familiares y en la forma de reconocer el parentesco con el recién nacido. Como menciono Rosaura:

> *Cuando ha dado a luz, le han dicho igualito a ti había nacido, o sea, gringo había nacido, blanquito. Su mamá me decía: 'Mi hijo también ha nacido blanco, por eso su hijo también ahora ha salido también banquito (Rosaura, de 21 años, junio de 2025).*

En la misma línea, los participantes expresaron que la maternidad a edades tempranas estuvo acompañada por experiencias de prejuicios dentro de su comunidad. En sus relatos señalaron que, en lugar de recibir orientación o apoyo, fueron objeto de críticas, comentarios despectivos y actitudes discriminatorias por parte de personas de su entorno. Asimismo, estas manifestaciones no solo estuvieron dirigidas hacia ellos, sino que también alcanzaron a sus familias, quienes fueron cuestionadas por el embarazo a temprana edad. Las experiencias evidenciaron que los prejuicios sociales formaron una presión emocional, influyendo en la forma en que los participantes afrontaron su maternidad y paternidad. Como lo expreso Aurora y Roxana:

> *Que le criticaban por tener hijos, en vez de apoyarle le criticaban, de orientarle, le criticaban, le hablaban mal, eso (Aurora, de 35 años, junio de 2025).*

> *Sí, es que nos discriminaban porque tan joven cómo puede ser. Criticaban a mi papá, a mi mamá, de que cómo es posible que sea así. De esa manera recibían críticas (Roxana, de 31 años, junio de 2025).*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

Las participantes que fueron padres de familia entre los 18 y 30 años señalaron que percibieron la existencia de prejuicios y críticas en su entorno, relacionados con la decisión de asumir la maternidad durante esta etapa de sus vidas.

Del mismo modo, los testimonios evidenciaron que, durante la atención en el establecimiento de salud, experimentó cuestionamientos relacionados con la frecuencia de sus embarazos. En su relato señaló que recibió un juicio por parte del personal de salud, quienes interpretaron el corto tiempo entre un embarazo y otro como una falta de planificación familiar. No obstante, la participante explicó que había utilizado métodos anticonceptivos, aunque el embarazo ocurrió de todas maneras. De este modo, el testimonio reflejó cómo las interacciones con el personal de salud estuvieron marcadas por juicios sobre las decisiones reproductivas, generando en la participante la necesidad de justificar su experiencia. Tal como sostuvo Verónica:

> *Más que todo en la posta, en la posta te dicen que por qué tan rápido te has aumentado, que deberías planificar, a pesar de que he planificado, pero a veces Dios dispuso. A pesar de que me estaba cuidando pues, igual me vino (Verónica, de 30 años, junio del 2025).*

Los relatos también mostraron que la maternidad y la paternidad en la juventud estuvieron acompañadas por diversas percepciones sociales dentro de la comunidad. En sus relatos manifestaron que era frecuente escuchar comentarios sobre quienes asumían el rol de ser madre o padre siendo jóvenes, los cuales, en muchas ocasiones, se expresaban en forma de críticas, cuestionamientos o juicios relacionados con su edad y su capacidad para desempeñar la crianza. Sin embargo, algunos participantes señalaron que estos comentarios no influyeron de manera significativa en su vida personal, mientras que otros reconocieron que tales actitudes reflejaban prejuicios presentes en su entorno. Los relatos evidenciaron que las personas no reaccionaron de la misma manera ante la maternidad y la paternidad tempranas. Algunos participantes enfrentaron críticas y juicios, mientras que otros encontraron aceptación y comprensión por parte de su entorno. Según lo indicaron Diana, Karina, Amalia, Marta y Gabriela:

> *No me incomoda nada [que hablen de mi cuando tuve a mi hijo]. Pero sí he escuchado hablar de mí, pero no (Diana, de 26 años, junio de 2025).*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

> *O sea, siempre escuchas en algún lado, o sea, que están hablando: "tal persona tuvo a su hijo así muy joven", así (Karina, de 23 años, junio de 2025).*

> *En mi comunidad sí, pero depende, pues. Hay padres que realmente apoyan a sus hijos, otros no apoyan, pues (Amalia, 44 años, junio de 2025).*

> *A veces hay siempre personas que te critican: "muy joven" o así, ¿no? normal, ya pues, ¿qué se podía hacer también, ¿no? (Marta, de 24 años, junio de 2025).*

> *Sí, hay bastante, porque a veces dicen: "sin ser buenos personas maduras, traen al hijo al mundo", porque de verdad hay jóvenes irresponsables. A veces traen al mundo a los niños y como no terminan o no están decididos, dejan a los padres y los padres tienen que hacerse el cargo de sus nietos, ¿no? Ese es el problema que hay (Gabriela, de 49 años, junio de 2025).*

Las participantes que fueron padres de familia entre los 16 y 17 años manifestaron que sus expectativas estuvieron enfocadas en brindar a sus hijos una buena crianza, educación y mejores oportunidades para su futuro.

A su vez, los informantes sostuvieron que el nacimiento de sus hijos cambió su forma de ver la vida, llevándolos a priorizar su bienestar y a asumir un mayor compromiso con su futuro. Los participantes señalaron que asumieron el compromiso de trabajar y esforzarse para que sus hijos tuvieran mejores oportunidades, especialmente en su educación, crecimiento personal y formación como profesionales. Asimismo, expresaron el deseo de que sus hijos alcanzaran metas que ellos, por distintas circunstancias, no pudieron concretar, considerándolos una motivación para trabajar y salir adelante. A partir de las experiencias compartidas, se observó que la maternidad y la paternidad no solo implicaron asumir nuevas responsabilidades, sino también construir proyectos de vida centrados en el bienestar y el desarrollo integral de sus hijos. Como lo relataron Adriana, Valentina, Aurora, Estefanía y Roxana:

> *Tengo que pensar en ella, salir adelante y trabajar más que todo por ellas para que no les falte nada (Adriana, de 33 años, junio de 2025).*

> *Como sea mi hijo será profesional, eso es lo que pensé (Valentina, de 21 años, junio de 2025).*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

> *Quisiera que estén bien, tanto en su estudio, en su forma de crecimiento también. Ambos de mis hijitos (Aurora, de 35 años, junio de 2025).*

> *Quiero que, bueno, que aprenda y que sea algo mejor, pues (Estefanía, de 21 años, junio de 2025).*

> *Que sea algo mejor que yo, ¿no? que tenga que aprenda los valores más que todo, ¿no? (Roxana, de 31 años, junio de 2025).*

Las participantes que fueron padres de familia entre los 18 y 30 años indicaron que sus expectativas estuvieron centradas en brindar a sus hijos una buena crianza, educación y mayores oportunidades para su futuro.

En este sentido, los participantes indicaron que de sus mayores anhelos era que sus hijos tuvieran acceso a una buena educación y contaran con mejores oportunidades de vida. En sus relatos manifestaron el deseo de que sus hijos lograran una formación profesional y valerse por sí mismos. Los relatos evidenciaron que la maternidad y la paternidad transformaron sus proyectos y fortalecieron su compromiso de brindar a sus hijos un futuro con más oportunidades. Tal como lo señalaron Luciana, Amalia y Fernando:

> *Lo único que quiero es que ellos sean profesionales, que se valgan de ellos mismos (Luciana, de 37 años, junio de 2025).*

> *Ah, que sea pues mejor que yo y que sea profesional; o si no, que se dedique a algún negocio que a ella le guste (Amalia, de 44 años, junio de 2025).*

> *Eso hacerlo estudiar nomás pues. Verlo sacarlo a algo profesional siquiera (Fernando, de 32 años, junio de 2025).*

Por otra parte, los testimonios reflejaron que las experiencias vividas durante su juventud determino en la manera en que proyectaron el futuro de sus hijos. En sus relatos señalaron que no haber podido terminar sus estudios, la falta de apoyo familiar y las dificultades que enfrentaron al asumir la maternidad o la paternidad a temprana edad despertaron en ellos el deseo de que sus hijos tuvieran oportunidades que ellos no pudieron alcanzar. De manera similar, expresaron la firme intención de acompañarlos en su proceso educativo y brindarles el respaldo necesario para que alcanzaran una formación profesional y no experimentaran las mismas dificultades que ellos enfrentaron. Las experiencias

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

reflejaron que las dificultades vividas se convirtieron en una fuente de aprendizaje, motivándolos a buscar para sus hijos una vida con mayores oportunidades, bienestar y posibilidades de superación. Como lo narraron Yolanda, Wilmer y Gabriela:

> *Ya no quería que pase igual que yo (Yolanda, de 47 años, junio de 2025).*
>
> *Claro, tengo mi visión, ¿no? como yo he fracasado en estudiar, mi hijo tiene que ser algo mejor que yo. Eso estoy pensando (Wilmer, de 30 años, junio de 2025).*
>
> *Bueno, que sean buenos profesionales, ¿no? seguir apoyando hasta el último, ya que en mí de repente quedé hasta donde por apoyo que faltaba, ¿no?, de repente mi familia por el tiempo, tal vez por temprano, antes de concluir mis estudios me he convertido en mamá. Entonces me gustaría que mi hijo siga adelante y apoyar hasta donde pueda y que aprenda en el camino que es muy importante el apoyo de los papás (Gabriela, de 49 años, junio de 2025).*

Los hallazgos evidencian que la maternidad y la paternidad, independientemente de la edad en que fueron asumidas, formaron experiencias que transformaron las trayectorias personales, educativas y familiares de los participantes. No obstante, quienes vivieron esta experiencia durante la adolescencia enfrentaron mayores condiciones de vulnerabilidad, caracterizadas por la interrupción de sus estudios, la dependencia económica, la falta de preparación para el ejercicio de la crianza y la escasa orientación sexual. Estas situaciones no dependieron exclusivamente de las decisiones de los participantes, sino que estuvieron influenciadas por las condiciones sociales, económicas y educativas que limitaron sus oportunidades y el acceso a instituciones de apoyo. La información recogida evidencia que la maternidad y la paternidad no solo estuvieron asociadas a dificultades y desafíos, sino que también favorecieron el desarrollo de aprendizajes, el fortalecimiento del sentido de responsabilidad y la redefinición de los proyectos de vida, orientándolos hacia el bienestar y el futuro de sus hijos.

Asimismo, se evidenció que el apoyo familiar y de la pareja desempeñó un papel decisivo para afrontar las dificultades iniciales, mientras que su ausencia incrementó la sobrecarga emocional, económica y de cuidado, especialmente en las madres. Del mismo modo, las experiencias de violencia, abandono y prejuicios sociales revelan que las normas culturales continúan reproduciendo estigmas hacia la maternidad y la paternidad

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

tempranas, responsabilizando principalmente a las mujeres y dejando en un segundo plano la corresponsabilidad de varón. Por último, se evidenció que las dificultades vividas y los proyectos personales que no lograron concretarse motivaron a los participantes a construir mayores expectativas para el futuro de sus hijos, otorgando especial importancia a la educación, el acompañamiento familiar y el acceso a mejores oportunidades de desarrollo. Esto permite comprender que la experiencia de ser padre o madre no solo reconfiguró sus vidas, sino que también redefinió sus aspiraciones familiares, convirtiendo a la educación y al bienestar de sus hijos en el principal motor de superación.

#### 5.1.1.1.2 Violencia familiar

En este ítem se abordará la violencia familiar definida por Giddens (1991), como "la violencia doméstica como los malos tratos físicos que da un miembro de la familia a otro u otros" (p.219). Sin embargo, esta problemática trasciende las agresiones físicas, ya que también se manifiesta la violencia psicológica, emocional, verbal y económica que daña las relaciones familiares y afectan el bienestar de todos sus integrantes, especialmente de los niños y niñas, quienes muchas veces son víctimas directas o testigos de estos hechos. La violencia familiar altera la convivencia cotidiana, genera sentimientos de miedo e inseguridad y repercute en el desarrollo emocional, social y educativo de los hijos e hijas.

De la misma manera, la violencia familiar representa una problemática social que requiere una intervención oportuna por parte de las instituciones responsables de garantizar la protección de las víctimas. No obstante, en muchos casos, las respuestas institucionales resultan insuficientes o poco eficaces, lo que dificulta el acceso a la justicia y limita las posibilidades de romper con el ciclo de violencia. Esta situación genera en las victimas desconfianza en las autoridades, especialmente a las mujeres y a los niños y niñas, en condiciones de mayor vulnerabilidad. En ese sentido, comprender la violencia familiar implica no solo analizar las dinámicas que se producen dentro del hogar, sino también reconocer el papel que desempeñan las instituciones en la prevención, atención y protección de las personas afectadas.

De acuerdo con los testimonios de los padres de familia de la Institución Educativa Inicial N°.809 Ayaurco, se evidencia que la violencia dentro del hogar constituye una realidad que trasciende la relación de pareja y repercute directamente en la vida de los hijos e

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

hijas. Las madres indicaron que, dentro de su hogar, vivieron situaciones de violencia por parte de su pareja, las cuales afectado al bienestar de sus hijos. A partir de estas experiencias, las madres fueron construyendo un proceso de reflexión sobre su historia personal, reconociendo que muchas de las situaciones vividas durante su infancia se repetían en su vida adulta. Esta toma de conciencia las llevó a cuestionar la normalización de la violencia y a tomar decisiones de proteger a sus hijos e hijas, priorizando su tranquilidad y bienestar por encima de cualquier otro interés. Asimismo, el testimonio pone de manifiesto las dificultades que enfrentaron para acceder a una respuesta efectiva por parte de las instituciones encargadas de atender estos casos, situación que prolongó el ciclo de violencia. En este contexto, el siguiente relato permite comprender cómo una madre decidió romper con esa realidad para evitar que sus hijos e hijas continuaran reproduciendo las experiencias de violencia que marcaron su propia historia de vida. Tal como señala Andrea:

> *Él me violentaba a mí y tanto a mis hijos. Entonces yo le he puesto denuncia y me he separado. Con mi hija está estudiando en Abancay y yo estoy trabajando, le sustento. Mi hija la mayor sí. Como éramos muy jóvenes, él tomaba y había esa violencia, ¿no? Tal vez en algún momento yo también cuando de niñita he pasado, entonces también me tocó pasar a mí eso, a mi hija también. Entonces yo voy creciendo, voy madurando y digo esto está mal. ¿Por qué todo lo que yo ya paso a la mayor ya le ha afectado, ¿no? entonces ahora mis dos últimos pequeños yo ya no quiero que pasen eso lo que hemos pasado con ellos. Por esa razón yo he determinado con él y he dicho hasta acá nomás. Hemos tenido tal vez en su terreno cosas materiales hemos adquirido, hemos construido, pero no me importó eso. Yo solo quiero mi tranquilidad y la paz de mis hijos, que estemos tranquilos, ¿no? Sí, he tratado de estar pacífico con él por el bien de los hijos, ¿no? me recordaba mi infancia porque yo también en algún momento lo pasé eso. Entonces era como que de lo que yo era una niña creo que vuelvo a pasar eso, ¿no? Yo dije ya cuando sea grande no voy a permitir que nadie me lo falte, pero no sé qué tal ciega será una mujer o a qué nivel uno se enamora o quiere soportar, ¿no? Te permites que te hagan ese daño y de paso maltraten a tus hijos. Entonces aves de ahí ahora que me doy cuenta yo digo ¿no? en la primera por qué con mi hija no me al toque me separé. Me intenté separarme un año, le denuncié, por el día de la mujer me había pegado y me he separado*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

> *con él, mi hija era pequeña, tres años tenía la mayor. Pero en ese tiempo tanto no era una ¿cómo se llama? tanto las autoridades también no han reaccionado. Él fue, les pagó y me dio ahí nomás quedó las cosas. Y ya no siguió el proceso ahí. Después cuando vuelva a denunciar no hay ninguna denuncia. Como tenía conocidos en la comisaría así ahí nomás se acabó las cosas. Sí, no hay porque ese tiempo que he puesto la denuncia no existe. Él está limpiecito (Andrea, de 37 años, junio de 2025).*

Asimismo, los entrevistados señalaron que la violencia familiar no solo se manifiesta en las agresiones dirigidas hacia la pareja, sino que también alcanza a los hijos e hijas, afectando profundamente su bienestar emocional, su sentido de seguridad y las relaciones que establecen con otras personas. Las experiencias vividas dentro del hogar revelan cómo los episodios de violencia generan miedo, incertidumbre y cambios en la dinámica familiar, dejando huellas que permanecen incluso después de haber terminado el conflicto. Asimismo, los relatos evidencian que las madres asumen un papel fundamental en la protección y contención emocional de sus hijos e hijas, procurando explicar lo ocurrido, brindarles seguridad y evitar que estas experiencias condicionen su desarrollo personal y social. En esta situación, el siguiente testimonio refleja cómo un episodio de violencia desencadenado por los celos y el consumo de alcohol alteró la convivencia familiar, afectó a los hijos e hijas y modificó la manera en que una adolescente se relacionaba con los demás y percibía la figura paterna. Como refirió Andrea:

> *Cuando mi hija cuando trajo al amigo en ahí sí él empezó a ponerse agresivo y al joven pues estábamos conversando ahí en mi corredorcito mi cuartito que tengo al joven que trajo mi hija él supuestamente estaba borracho durmiendo, pero no las orejas lo tenían bien paradas. Como un loco creo sale se va a la cocina y se trae un cuchillo grande al joven lo quería meterle con el cuchillo. ¡hay mami! una desesperación mi hija estaba haciendo su tarea en su cuarto mi bebé estaba ahí jugando mi hijita estábamos ahí sentados con el joven conversando ay dios en lo que hemos forcejeado incluso mi hija le cortó la mano. Yo me amargué de verdad ya no sabía cómo hacerle soltar tenía que meterle un puñete y ahí zonzearle en la cabeza porque estaba con el cuchillo y qué tal al joven le hacía algo. A mi hija en ese forcejeo a mi hija le ha cortado la mano. Todavía después de eso este de verdad ya no de puñete le he metido*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

*¡zonz! se ha ido al piso yo pensé que le había matado tenía un miedo. Dios mío, de largo rato ¡zonz! se levanta el cuchillo todo lo hemos escondido pues al joven también ya se había ido y una bulla pues mami en todo lo que donde vivimos lo vivía en Cocharcas ahí. Los vecinos mamacita todo el mundo estaba orejitas pegadas a la casa. Al día siguiente nosotros éramos una semana creo noticia. ¿Qué vergüenza?, qué vergüenza imagínate una señorita que te haga ese ridículo te haga quedar tu propio padre. Gritaba hacía bulla y el pobre joven asustado ni más... ni más que tipo de enfermo es tu padre incluso a mi hija le había dicho "yo de verdad le puedo denunciar a tu papá cómo me puede hacer eso". Felizmente no le ha hecho nada al joven, pero la que ha sido ha salido herida en ahí ha sido mi hija. Eso vio la bebé y hasta un tiempo ha sido para que pueda olvidar porque ella "ay con cuchillo mi papá mi hermana le cortó la mano le cortó la mano por eso no hay que coger cuchillo" así. Entonces nosotros tratábamos de hablarle desviarle "no mami ay tu papá se equivocó sí se confundió tu papá estaba borracho no se ha dado cuenta, por eso no hay que coger el cuchillo nos hace" "yaya" de darle tratamos de hablarle ¿no? pero aun así ella siempre se recuerda "con cuchillo mi papá mi hermana le cortó la mano" (Andrea, de 37 años, junio de 2025).*

*Él no podía aceptar que mi hija tenga un amigo, alguna amistad que trae a la casa, ¿no? y yo como una mamá que también he crecido en la ciudad sé algo entiendo, yo también he pasado entonces yo trato de entender a mi hija para que tal vez no vuelva a pasar lo que ha pasado conmigo, ¿no? Trato de darme de ganarme esa confianza, conocerle tal vez al joven con quien quiere ser su amigo, trato de orientar, guiar a mi hija, ¿no? Pero no se ha podido porque con él no se puede. No se puede muy malcriado, agresivo se pone. Al joven le quiso pegar, entonces desde ahí hasta ahora mi hija está sola. Ella dice no como que ella también le ha chocado y amigos ya no hay no. Mi papá es un enfermo nunca va a entender, puede hacer daño y no así dice (Andrea, de 37 años, junio de 2025).*

De igual manera, los participantes indicaron que la violencia dentro del hogar se manifestaba de diversas formas y representaba una experiencia que afectaba la convivencia familiar. Más allá de las agresiones físicas, los relatos pusieron de manifiesto

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

la presencia de violencia psicológica asociada, en varios casos, al consumo frecuente de alcohol por parte de la pareja, situación que generaba conflictos constantes, desgaste emocional e incertidumbre en la vida cotidiana. Frente a esta realidad, las madres desarrollaron diferentes estrategias para protegerse a sí mismas y a sus hijos hijas, como evitar las confrontaciones, alejarse temporalmente del hogar, buscar apoyo profesional o, en algunos casos, optar por la separación. De la misma forma, sus experiencias reflejaron un proceso de aprendizaje y reflexión personal que las lleva a reconocer la importancia de romper con los ciclos de violencia y evitar que sus hijos e hijas reprodujeran los mismos patrones en el futuro. En este contexto, los siguientes testimonios permiten comprender cómo las mujeres enfrentan la violencia familiar y las decisiones que adoptan para resguardar el bienestar y la tranquilidad de sus hijos e hijas. De acuerdo con lo señalado por Aurora, Gabriela y Beatriz:

> *Mmm bueno, de mi casi es frecuentemente porque mi pareja anda tomar, es de tomar. Para tomando, tomando y ahí pocos días hasta nos hemos casi llegado a separación ya y él insiste en seguir la relación, pero así con su tomadera. Él según dice que va a cambiar, pero no cambia, no hay manera que veo que cambia. Mmm, bueno en mi caso yo, cada vez que él empieza a hacerme problemas, yo me retiro o si no me voy así con mi hija lejos o si no, cuando está sano le hablo. O si no si me dice algo no le trato de ponerle importancia, no le contesto (Aurora, de 35 años, junio de 2025).*

> *No tanto, pero de parte de mi pareja sí he tenido como maltrato psicológico, ¿no?. Pero he podido ir a la ¿cómo se llama? al centro de salud, he buscado psicólogos, he aprendido a madurar y hacer bien las cosas y llevarlo mi pareja también al psicólogo y un poco ha cambiado las cosas (Gabriela, de 49 años, junio de 2025).*

> *Sí, bastante. Por parte de mi pareja. Siempre he tenido problemas, yo esa parte he cuidado no afectar a mis hijos. He tenido que alejarme, pues, ¿no?, y estar con mis hijos nada más, eso era mi tranquilidad de mí. Siempre he pensado así: "Ya, si no es para mí ese hombre, entonces tengo que alejarlo y ya pues, vivir yo sola con mis hijos". Yo le digo que siempre como yo estoy, eso tengo que explicarle para que ella no pase esas cosas, ¿no?, igual que yo (Beatriz, de 36 años, junio de 2025).*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

Del mismo modo, los informantes expresaron que los desacuerdos y las discusiones formaban parte de la convivencia y eran percibidos como situaciones normales dentro de la vida en pareja. No obstante, los participantes establecían una clara diferencia entre los conflictos propios de la convivencia y las manifestaciones de violencia. En este sentido, destacaron que, aunque existen diferencias de opinión, procuraban resolverlas sin recurrir a las agresiones físicas y, sobre todo, evitando que los hijos e hijas presenciaran estos conflictos. Esta actitud reflejó la preocupación de los padres por proteger el bienestar emocional de los niños y niñas, reconociendo que las experiencias vividas dentro del hogar influyen en su desarrollo y en la manera en que comprenderían las relaciones familiares. En este contexto, los siguientes testimonios permiten conocer cómo algunas familias afrontan los conflictos cotidianos y las estrategias que emplean para evitar que estos afecten a sus hijos. Conforme a lo que mencionaron Orlando, Fabiola y Leonardo:

> *No. Pero siempre hay discusión. Claro, por eso, un color de rosa no existe, pero siempre hay discusión (Orlando, de 25 años, junio de 2025).*

> *No. Sí hemos discutido, Sí han discutido, pero ¿no han llegado a golpes, nada? Nada (Fabiola, de 20 años, junio de 2025).*

> *Simplemente evitamos que ellos estén al contacto con nosotros; si tenemos una pequeña discusión con mi señora, nos alejamos y dejamos de discutir, con eso evitamos que ellos absorban el enojo que tenemos entre papás (Leonardo, de 37 años, junio de 2025).*

En ese mismo sentido, los entrevistados refirieron que las formas de corrección empleadas dentro del hogar están estrechamente vinculadas a las formas en que los adultos responden frente al comportamiento de sus hijos e hijas. Indicaron que, ante situaciones de desobediencia, travesuras o conductas que generan frustración, algunos padres recurren a gritos, castigos físicos o expresiones verbales como mecanismos para corregir el comportamiento. No obstante, estos mismos relatos mostraron procesos de reflexión sobre dichas prácticas, reconociendo que el diálogo, la paciencia y la comunicación constituían adecuadas para orientar a los niños y niñas. Asu vez, los testimonios permitieron comprender que las reacciones de los hijos o hijas mayores frente a estas formas de corrección generaban en los padres cuestionamientos sobre su manera de educar, favoreciendo cambios en sus prácticas de crianza. En algunos hogares también

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

se evidenció que ambos progenitores no siempre compartían las mismas estrategias de corrección, pues mientras uno recurría al castigo, el otro optaba por el diálogo y el respeto como formas de orientar el comportamiento infantil. En este contexto, los siguientes testimonios permiten comprender cómo las familias construyeron y transforman sus prácticas de crianza a partir de las experiencias vividas en la convivencia familiar. De acuerdo con lo expresado por Fabiola, Carla, Mariela y Alejandra:

> *Cuando me hace renegar, sí. Hay veces le doy lapo, hay veces con chicote, así. Llora y se va. Sí, creo. Tal vez. No sé, hablarle más, ya no golpearle (Fabiola, de 20 años, junio de 2025).*

> *Sí, le he gritado. Le he dicho cosas, palabras, ahorita me ha hecho renegar. Le he bañado todo limpiecito lo tenía, se ha caído al barro, pues me ha tenido limpiando o través, ahorita está medio resentido. Se ha ido allá atrás para atrás, de nuevo he tenido que cambiarlo. Mi hija es así, no le puedo gritar. Tampoco le puedo gritar cuando ella está a su lado a su hermano. Se molesta y dice: "¿para qué nos has traído al mundo si nos vas a gritar, si no tienes paciencia?". "De todo nos botas a nosotros para que nos grites". Sí, podría ser. Sí. Ya (Carla, de 30 años, junio de 2025).*

> *Más que todo así cuando yo a ellos le enojo a mi hijita la ultimita, es como es traviesa, hace cualquier cosa le enojo y no le gusta que le enoje o que le castigue. Ahí yo la castigo y a él no le gusta. De eso sí tenemos ejemplo, de otra cosa no. O cuando no me obedecen mis hijos, de hacerles obedecer, porque "esto es esto", no les gusta tocar a ellos. Él no les toca. Les puede llamar la atención, pero tocarles no. Es respetuoso con sus hijos. No. Solo cuando me desobedecen o no me hacen caso, ahí nomás. Pero en otro lado no. A veces cuando les hablo no me escuchan, o cuando se sientan y están que se ríen, ahí sí les castigo. Pero cuando me escuchan tranquilos y me obedecen lo que les digo, no (Mariela, de 30 años, junio de 2025).*

> *No, A mi hijito no. De insultarle le insulto, pero no pegarle. Pegarle es otro, con palabras enojarle pues, prácticamente enojar y no pegarle. A veces está triste, a veces me ve así molesta, se sienta a tu lado y te abraza y te da besos, es cariñoso pues. A veces alguien le ve llorando, se acerca, le seca la lágrima y le*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

> *da un beso. A cualquier persona le hace así (Alejandra, de 22 años, junio de 2025).*

Igualmente, los participantes mencionaron que la enseñanza de valores y normas de convivencia constituye una de las principales responsabilidades asumidas dentro del hogar. Frente a situaciones de peleas, agresiones o dificultades para compartir con otros niños y niñas, los padres manifestaron que recurrían al diálogo como una estrategia para orientar el comportamiento de sus hijos e hijas, promoviendo el respeto, la solidaridad, el compañerismo y la resolución de los conflictos. Asimismo, los relatos mostraron que las conductas infantiles no se dan únicamente en el ámbito familiar, sino que también están influenciadas por los espacios de socialización, como el barrio, la comunidad y la institución educativa. En este sentido, los padres reconocieron que el acompañamiento constante, la comunicación en el hogar y el trabajo conjunto con la docente favorecieron cambios progresivos en el comportamiento de los niños y niñas, quienes aprenden poco a poco a compartir, controlar sus impulsos y establecer relaciones más respetuosas con sus pares. En este contexto, los siguientes testimonios permiten comprender las estrategias que las familias desarrollan para fortalecer la convivencia y la formación de valores desde los primeros años de vida. De acuerdo con lo manifestado por Gabriela Carla, Alejandra y Karina:

> *Sí, he hablado que no se debe pelear, no se debe discutir, debemos querernos, amarnos todos y jugar como compañeros y amigos, igual papá mamá, estar la familia unida, ¿no? (Gabriela, 49 años, junio de 2025).*

> *Sí le conversa a mi hijo porque a veces mi hijito estaba agresivo acá, no sé si seguirá ahora. Sí estaba terrible como lo he tenido tan solito en mi casa no hay niños, a él nomás en la cuna también ha estado con él, entonces se pone celoso. Sí, cuando está en mi casa ahorita vienen de mis tíos sus hijitos, no quiere que toque nada de sus cosas. No quiere compartir, solo, solo. Pero aquí sí comparte. Aquí sí está aprendiendo, pero en la casa también le hablo, pero él dice: "no". Acá la profesora me dice que está cambiando, pero en la casa a veces sigue. Sí, con su hermana pelea demasiado. A la hermana es lo que le provoca y la otra como ya tiene fuercita entonces le da con más fuerza y él también se deja pues, se responde él también (Carla, de 30 años, junio de 2025).*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

> *Le digo "¿por qué estás peleando? hay que jugar, hay que compartir los juguetes". Claro, en mi casa pelea pues, pero acá no sé si pelea. Con su sobrinito. con un niño varoncito no pelea mucho, pero con mujercita, con ella pelea. De ambos pelea. Pero con su sobrinito que vive acá, claro, vive en la misma casa mi cuñada también, con ella a veces se nomás, a veces no se pelea. Pero con el otro sí se llevan bien. Ah, mujercita sí no se llevan bien. Acá no sé si peleará. No, no pelea (Alejandra, de 22 años, junio de 2025).*

> *Él este. bastante aprendió a pelear. Porque como en el barrio hay bastantes niñitos y bastante salía a la calle y después de ahí, como yo también le dejaba salir nomás para que juegue, en ahí aprendió cosas. Y después ya no le dejó salir, le digo, digamos en el jardín, como la profesora también me decía: "está peleando". "Ya no tienes que pelear, son tus compañeros, tus amigos, tienes que jugar, las cosas se comparten, los juguetes" (Karina, de 23 años, junio de 2025).*

A su vez, los informantes sostuvieron una preocupación constante por proteger a sus hijos e hijas de las situaciones de violencia presenciadas dentro y fuera del hogar. Los participantes reconocieron que los niños y niñas observaban y aprendían de las conductas de los adultos, por lo que consideraron necesario dialogar con ellos para explicarles que la violencia no debía normalizarse ni reproducirse. A partir de sus vivencias, los participantes señalaron la importancia de intervenir oportunamente mediante el diálogo, la orientación y el fortalecimiento de valores como el respeto y la resolución de los problemas de manera pacífica. Asimismo, manifestaron que los niños y niñas tienden a aprender de lo que observan en su entorno, razón por la cual consideraron necesario explicarles que la violencia no implica una forma adecuada de resolver los conflictos. En algunos casos, también identificaron la necesidad de buscar apoyo psicológico para ayudar a los niños y niñas a procesar estas experiencias y prevenir posibles consecuencias en su desarrollo emocional. En este contexto, los siguientes testimonios muestran cómo los padres procuraron proteger a sus hijos de los efectos de la violencia y fomentar una convivencia basada en el respeto y el buen trato. Según lo señalado por Valentina y Amalia:

> *Pues mi hijo una fecha ha visto acá, como mi hermana tenía [problemas] en casa, entonces ahí ha habido peleas, entonces mi hijo dice: "¿no?, ese señor quería pegar a papá", entonces yo le digo: "Sabes qué, hijito, no tienes que*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

> *mirar eso", "otro día te cuento", no sé, otras cosas me invento. Pues tienen que ir al psicólogo. Pues conversando, hablando todos los días (Valentina, de 21 años, junio de 2025).*

> *[La violencia no puede ser observado por los niños o niñas y] no debe actuar de esa manera, que lo que ven de repente es este lo que están actuando los mayores, no deben repetir ellos, pues. Más que nada a los varoncitos, yo le digo a mis hijos que nunca debe faltar respeto a sus hermanas ni a una mujer. Si hay alguna malcriadez de parte de la mujer, tiene que retirarse. Es lo que le inculco a mis hijos (Amalia, de 44 años, junio de 2025).*

Además, los entrevistados comentaron que la violencia familiar no implica un problema que afecte únicamente a quienes la sufren de manera directa, sino que también repercute en los niños y niñas que presencian estas situaciones dentro de su hogar o en su entorno cercano. Los relatos evidenciaron que la exposición a episodios de agresión genera miedo e inseguridad que pueden permanecer a lo largo del tiempo, motivo por el cual las familias procuraron proteger a los menores, alejándolos de los conflictos y evitando que fueran testigos de estos hechos. Asimismo, las experiencias compartidas reflejaron la preocupación de los padres por impedir que sus hijos e hijas reprodujeran los patrones de violencia que ellos mismos habían observado o vivido durante su infancia. Según los entrevistados pusieron de manifiesto las dificultes encontradas para acceder a una atención oportuna por parte de las instituciones responsables de intervenir en estos casos. Según los participantes, la respuesta de entidades como la Defensoría del Pueblo (DP), la Defensoría Municipal del Niño y del Adolescente (DEMUNA) y la Comisaría Policía Nacional de Perú de Curahuasi fue, en algunas ocasiones, tardía o insuficiente, generando una percepción de desprotección entre las víctimas y sus familiares. En este contexto, los siguientes testimonios muestran cómo las familias enfrentaron estas experiencias y las estrategias que desarrollaron para proteger el bienestar emocional de los niños y niñas frente a situaciones de violencia. Tal como plantearon Carla, Verónica y Mariela:

> *Anteayer en la noche nomás acá abajito, ¿no? mi cuñada tiene su tiendita, más abajito había un de veces que un señor le estaba pegando a su esposa y había un niñito a tamaño de mi hijo, está en el jardín de aquí de su casa. El niñito cómo corretea para abajo, para arriba, pidiendo ayuda así, que el papá le pega a la señora, ¿no? nosotros llamando a la policía, nunca aparecieron. Nunca*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

*apareció. Entonces de Abancay hemos llamado, de Abancay recién han venido, pero el serenazgo ha venido después ya se lo han llevado a los dos creo. Sí afecta porque en ese rato están en ese pensamiento ellos de que "estará pegando a mi mamá" o "estará discutiendo", todo eso ahí trauma cuando un niño escucha que en la casa hay problemas. Claro (Carla, de 30 años, junio de 2025).*

*Mi hermana por ejemplo ha sufrido ese tipo de violencia y yo he ido a la DEMUNA digamos como su hermana para pasar parte y me dijo: "Usted no tiene que meterse, que no vive con su hermana, usted no tiene que meterse". Así me han dicho, que en la DEMUNA o en la policía esperan todavía que estés moretoneada, que estés con ojos tapados creo para que actúen. Porque mi hermana también había ido a la comisaría y le habían dicho que tenía que llevar pruebas, que tiene que tener golpes y no le hicieron nada (Verónica, de 30 años, junio del 2025).*

*Sí, de mi hermana sí, pero de ahí no. Tenía una hijita que es por un añito mayor que mi hijita cuando ellos se peleaban yo me lo llevaba a mi sobrina también a mi cuarto. Mi papá iba o mi mamá iba, ahí estaban. Pero casi no, ella tampoco le hacíamos ver la violencia. Porque pensábamos que con eso trauma, igual que nosotros, iba a crecer. Sí, con ese trauma. Bien feo. Tienes miedo a que, la misma cosa que hacía tu papá a tu mamá les haga a tus hijos. Sí. Entonces de esa forma casi no le hacíamos ver. No hemos llegado hasta ese extremo. Siempre solucionaban mis papás, iban, venían, conversaban y ahí quedaba (Mariela, de 30 años, junio de 2025).*

Los hallazgos muestran que la violencia familiar no puede entenderse únicamente como un hecho aislado de agresión entre los adultos, sino como una experiencia que transforma las relaciones familiares y deja profundas consecuencias en el desarrollo de los hijos e hijas. Los relatos permiten identificar que la violencia se manifiesta de diversas formas física, psicológica, verbal y emocional, muchas veces asociada al consumo de alcohol, los celos y la falta de comprensión entre ambos padres. Al respecto, Giddens (1991), señala que:

> Los lazos familiares suelen estar cargados de emociones fuertes y con frecuencia mezclan el amor y el odio. Las peleas que se desatan en el ámbito familiar puede

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

> desencadenar antagonismos que no se sentirían del mismo modo en otros contextos sociales. Lo que parece únicamente un incidente sin importancia puede generar abiertas hostilidades entre los cónyuges o entre los hijos y los padres (p.219).

Desde esta perspectiva se comprende que los conflictos que ocurren dentro del hogar no solo involucran los hechos en sí, sino también los vínculos afectivos, lo que hace que sean más intensos y complejos de resolver, generando miedo, inseguridad y afectan la convivencia cotidiana, influyendo en la manera en que los niños y niñas comprenden su entorno social. Otro aspecto relevante es que las experiencias de violencia suelen reproducirse entre generaciones. Varias madres relacionan los episodios vividos en su vida adulta con las experiencias de maltrato que presenciaron durante su infancia, lo que evidencia que la violencia tiende a normalizarse dentro del entorno familiar. No obstante, los testimonios también muestran procesos de reflexión y cambio, donde las mujeres deciden romper ese ciclo mediante la separación, la búsqueda de apoyo psicológico o la priorización del bienestar de sus hijos e hijas. Esto refleja que las experiencias pueden convertirse en un punto de partida para cambiar la convivencia familiar y evitar que la violencia continúe reproduciéndose.

De la misma forma, los resultados evidencian que la protección de los niños y niñas representa una preocupación para las familias. Los padres reconocen que los menores aprenden observando el comportamiento de los adultos, por lo que intentan alejarlos de los conflictos, dialogar con ellos y fortalecer valores como el respeto, la empatía y la resolución pacífica de los problemas. Sin embargo, también se observa que algunas prácticas empleadas por los padres para corregir a en sus hijos o hijas, como los gritos o los castigos físicos, continúan siendo utilizadas, aunque muchos padres expresaron estar cuestionando estas conductas y buscando estrategias basadas en el diálogo y la comunicación.

> Los testimonios muestran que la violencia familiar no solo está relacionada con lo que ocurre dentro del hogar, sino también con la forma en que las instituciones responden para proteger a las víctimas. Las experiencias compartidas de los padres reflejaron que las instituciones responsables de brindar protección no siempre respondieron de manera oportuna ni efectiva frente a las situaciones de violencia familiar. Esta percepción de escasa apoyo hizo que muchas madres se sintieran desprotegidas, dificultado la toma

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

de decisiones y el proceso para poner fin a las situaciones de violencia que enfrentaban. En conjunto, estos resultados muestran que para enfrentar esta problemática no basta fortalecer las relaciones familiares y las prácticas de crianza. También es necesario que las instituciones brinden una atención oportuna y efectiva, asegurando la protección integral de las mujeres, los niños y las niñas que viven situación de violencia.

#### 5.1.1.1.3 Disfunción familiar

En este apartado se sustentará la disfunción familiar entendida como la ruptura de la convivencia o de la relación de pareja entre el padre y la madre, lo que implica una reorganización de la estructura familiar, los roles y las responsabilidades en la crianza de los hijos e hijas. Este proceso puede generar cambios en la dinámica familiar, afectando el bienestar emocional, social y económico de sus integrantes, especialmente de los niños y niñas, quienes experimentan transformaciones en su entorno.

Con base en los testimonios de los padres de familia de la Institución Educativa Inicial N.º 809 Ayaurco, sea comprendido que la violencia familiar y la irresponsabilidad del padre representaba factores determinantes en la reorganización de la dinámica familiar. Frente a un contexto marcado por el consumo frecuente de alcohol, las agresiones verbales, los conflictos constantes y el incumplimiento de las responsabilidades económicas, algunas madres optaron por la separación como una estrategia para proteger su bienestar y el de sus hijos e hijas. Esta decisión no fue inmediata, sino el resultado de un proceso de reflexión en el que evaluaron los posibles cambios en la conducta de la pareja y la necesidad de brindar un entorno más estable para su familia. Asimismo, los relatos evidenciaron que, tras la separación, las madres asumieron de manera casi exclusiva la responsabilidad del sustento económico, la crianza y el acompañamiento de sus hijos e hijas, enfrentando nuevos desafíos, pero también fortaleciendo su autonomía y capacidad para afrontar las dificultades. En este contexto, la familia experimentó una reconfiguración de sus roles, donde la figura materna adquirió un papel central en la protección, el cuidado de su familia. Como señaló Andrea:

> *Entonces de ahí donde yo determiné mes de noviembre el año pasado a separarme, apartarme con él. Yo digo ¿sabes qué? desde tanto venimos así no veo cambio, no pones de tu parte y lo mejor que podemos hacer es separarnos. Mucha toma. Siempre le ha hablado mi hija la mayor. Yo pensé que al menos*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

> *con ella iba a reaccionar porque ella ya es señorita, le habla, pero no se pone malcriado. ¿cómo le puede decir? es una persona que al toque se altera y te manda a rodar y ni te escucha lo que le estás hablando a maneras. A veces le ha insultado a mi hija en algún momento cuando ella llegó a tener amigos, presentó, él empezó a dar celos, ¿no? ha empezado a botarle de la casa, ha empezado a botarme a mí y a mis hijos y siempre era eso. Y muy irresponsable, sí muy irresponsable, muy irresponsable. Entonces uno le tienes que estar ahí chantajeando, amenazando para que pueda cumplir cualquier gasto. Entonces yo también me he cansado he dicho si yo puedo trabajar, yo puedo sustentar a mis hijos no tengo por qué estar aguantándole. Entonces ahora yo con él he hablado pacíficamente, no hacer problemas de así denunciarle por alimentos, ¿no? Porque mi hija la mayor me dice ya no hagas esa vergüenza. Si él ni trabaja de dónde cómo, pero tiene que aprender a ser responsable. Entonces ahorita me orientan, me guían de que yo debo demandar por alimentos porque son tres. Mi hija la mayor está superior, mi hija está en el colegio y la pequeña que está también, ¿no? Entonces sola nomás pues estoy acá profesora tratando de seguir adelante ¿no? por ellos (Andrea, de 37 años, junio de 2025).*

Del mismo modo, los participantes indicaron que, a pesar de la separación de la pareja y de las experiencias de violencia vividas en el hogar, las madres procuraron preservar el vínculo afectivo entre los hijos e hijas y su padre. En lugar de fomentar sentimientos de rechazo u odio promovieron el respeto y el cariño hacia la figura paterna, reconociendo la importancia que esta representa en la vida de los niños y niñas. Al mismo tiempo, los relatos evidenciaron una actitud de comprensión frente a la historia personal del padre, asociando algunos de sus comportamientos con las experiencias de abandono y violencia que vivió durante su infancia. Sin embargo, esta comprensión no significó justificar las situaciones de maltrato, sino reconocer que dichas vivencias terminaron afectando la convivencia familiar y deteriorando la relación de pareja. De esta manera, las madres buscaron proteger el bienestar de sus hijos y hijas, evitando involucrarlos en los conflictos entre los adultos y favoreciendo una relación familiar basada en el respeto, aun cuando la convivencia con la pareja ya no fuera posible. como lo mencionaba Andrea:

> *No, para ella su papá es su mundo no, su papá es su papá. Entonces a ella no y como es pequeña también no "sí tu papito" le hablamos pues siempre le decimos*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

> *que le hable con mucho cariño háblale con bastante amor ella te quiere le decimos. No le pongo en contra tampoco no hablo cosas malas de su papá tanto para ella y mis hijos mayores tampoco. Mi hija la mayor también como a pesar de que todo esto le ha hecho ella también le quiere siente cuando viene va a visitarle. Está ahí constante también ella porque es su papá también pues. Ella dice pues no somos nadie mami para juzgar a mi papá a veces el alcohol, por todo esto también no sabemos la vida que ha vivido porque mi pareja ha sido huérfano de mamá muy pequeños les ha dejado también, ha vivido una violencia creo que su infancia ha sido cruel también. A lo mejor por eso no lo ha superado y piensa que las cosas son así. Bueno, pero ahora a la larga qué ha hecho ha afectado pues nuestra relación todo ¿no? lo que tal vez nosotros pensábamos en algún momento lo hemos formado, pero al final pues todo se ha derrumbado porque nadie, ninguna mujer va a querer estar en ese ambiente pues. Sí mami, así es profesor (Andrea, de 37 años, junio de 2025).*

En ese mismo sentido, los entrevistados refirieron que, después de la separación de la pareja, el ejercicio de la paternidad estuvo acompañado por procesos legales orientados a regular el contacto entre el padre y su hijo. En este contexto, instituciones como la Defensoría Municipal del Niño y del Adolescente (DEMUNA) desempeñaron un papel importante como mediador para establecer acuerdos que favorecieran el derecho del niño a mantener una relación con ambos progenitores. Sin embargo, los relatos evidenciaron que la existencia de un régimen de visitas no garantizó una participación constante del padre en la vida de su hijo. Aunque este manifestó su intención de fortalecer el vínculo afectivo, su asistencia irregular y el incumplimiento de los acuerdos asumidos reflejaron una participación limitada en las responsabilidades propias de la crianza. Frente a esta situación, la madre mostró disposición para facilitar el contacto entre padre e hijo, priorizando el bienestar del niño por encima de los conflictos de pareja. Sin embargo, la falta del cumplimiento de las visitas puso en evidencia que la corresponsabilidad parental no depende únicamente de los acuerdos institucionales, sino también del compromiso y la voluntad de los padres para mantenerse presentes en la vida de sus hijos. Estos hallazgos permiten comprender que la intervención de las instituciones representa un apoyo importante en la resolución de conflictos familiares, aunque su efectividad está condicionada por la responsabilidad que cada progenitor asume en el ejercicio de su rol parental. tal como lo señalo Alejandra:

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

> *Es que una fecha bueno, él más como no veía a su hijo, había ido a la DEMUNA de defensoría de DEMUNA creo, algo así creo que se llama. Ahí había ido a denunciarme pues por qué no le dejo ver. En ese rato yo tenía, claro, tenía un abogado de estado, pero de ahí mi mamá se había suplicado a un tío que es abogado también y ya me estaba haciendo en qué estaba sus papeles de tu hijo voy a ver, entonces fui a su oficina, entonces me dice "hay que presentar tal", entonces ya. mi tío ya prácticamente estaba haciendo las cosas. Y de ahí pues como me había puesto denuncia para venir a visitar a su hijo, entonces ese régimen de visita creo. A eso había sido. Entonces me llegó una invitación de DEMUNA. Entonces le avisé a mi abogado, me dice: "si tú quieres que vea a su papá tu hijo acepta, si no quieres no aceptes", eso sí me dijo. Entonces de ahí le conté a mis hermanos pues y me dice "pero que venga a visitar pues, al menos tiene que venir a lavar su ropa, al menos tiene que venir a hacer comida, a hacer su almuerzo así". Entonces con esa condición yo fui pues a la DEMUNA y llegué pues bajando de acá, fui y su papá ya estaba ahí. Ya estaba ahí. Y no sé qué le habrá dicho a la señorita, pero apenas que llegué ya estaba, estaba hablando, de ahí le dije así, entonces la DEMUNA también le ha dicho "¿por qué quieres ver recién a tu hijo si has abandonado a los recién has dicho". Y pues él decía "no, yo también quiero pasar tiempo con él", cada rato que le preguntaba lo mismo "quiero pasar tiempo". Entonces ahí hemos quedado para que vea los sábados. Los sábados de 9 hasta la 1. A veces no cumple. No viene. Desde que ese régimen de visita se ha que tenía solo ha venido tres veces creo desde ese. No sé en qué mes. de ahí ya no (Alejandra, de 22 años, junio de 2025).*

A su vez, los informantes sostuvieron que la dinámica de las visitas que el padre realizaba a su hijo tras la separación, estuvo marcada por tensiones y desacuerdos relacionadas con el cumplimiento de sus responsabilidades paternas. El testimonio reflejó la frustración de la madre ante la falta de apoyo por parte del padre, quien durante estas visitas no contribuía con las necesidades básicas del niño. así como del episodio del juguete, que se convirtió en un motivo de conflicto al no tratarse de un obsequio genuino, sino de un objeto prestado que posteriormente le fue reclamado. Del mismo modo, el relato reflejó cómo la presencia de la nueva pareja del padre y de sus hijos durante las visitas generó incomodidad en la madre, así como la forma en que el padre fue distanciándose

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

progresivamente de su rol, recurriendo a distintas excusas para justificar su ausencia. Así lo relató Alejandra:

> *La visita es dentro de la casa nomás. Claro, venía a esa hora, ya pues le decía como era para que venga a lavar su ropa, a hacer su almuerzo así venía sin nada. Una fecha vino con un carrito no sé qué carro habrá sido, le había dejado. De ahí regresó de un rato diciendo que " me lo tienes que devolver [el juguete]" así. Había sido de su mujer el carrito de sus hijitos. Entonces ¿qué agarré? yo le boté por encima de mi casa. "Llévatelo, ahí está la chica". Había venido la chica. Se lo ha llevado. De ahí le he dicho: "si me vas a traer esas cojudeces, mejor tráeme pues, ¿cómo se llama? siquiera para que coma así, o para que haga su almuerzo al menos tráete algo pues", así le dije. De ahí el siguiente sábado ya también me dice "no voy a venir así, después no te quejes ah", le dije así por chat nomás "después no te quejes". Y me ocurrió pues decir: "seguro tu mujer no te deja pues", así. Porque venía siempre pues con su mujer pues, primera visita también vino con su mujer, segunda visita también, con todo claro, la chica tiene dos hijos pues, venía con todos pues. ¿Yo qué voy a hacer pasar a todos pues? claro, ahora entonces le he dicho "claro pues tu mujer no te suelta pues", así le dije. Entonces me ha dicho "voy a ir a Cusco" que no sé ha empezado a buscar excusas, ¿no? Entonces "después no te quejes ah", le dije. De ahí había venido solo, también había traído la chica (Alejandra, de 22 años, junio de 2025).*

Además, señalaron que las tensiones en torno al régimen de visitas del padre hacia su hijo se vieron influenciadas por la intervención de su nueva pareja en los conflictos entre ambos progenitores. El relato describe un episodio en el que la madre fue confrontada directamente por la pareja del padre, quien la increpó respecto al cumplimiento del régimen de visitas, llegando incluso a sugerirle que le quitara el apellido al niño. Asimismo, el relato refleja la actitud pasiva del padre frente a esta confrontación, así como la irregularidad con la que finalmente continuó acudiendo a las visitas. Así lo relató Alejandra:

> *Entonces no le dije nada, ahí estaba jugando así. De ahí que dijo "ya me voy", había venido la chica pues. Claro que la chica me insultó pues a mí. Me insultó pues, entonces me dice pues: "¿por qué siempre no le dejas ver a su hijo así sabiendo que tiene una visita de régimen los sábados?". Entonces yo le he dicho "¿por qué no viene a visitar pues?". Así le dije, entonces me dice "si vas a estar*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

> *así mejor quítale el apellido pues y punto", así me ha dicho. Y me ha dicho "¿y por qué tú siempre tienes que meterte en ahí?", le dije. Y vino a mi casa pues a hacerme un problemón, entonces la mandé no sé a dónde. Se ha venido la chica. Y el chico, su papá de mi hijo, se estaba riendo pues, se fue. Se estaba riendo. Al siguiente sábado que vino le digo pues "ah, por fin que tu machinan le había dejado que vengas sola", así le digo. "eso ya me tiene harta, ya me tiene harta esa celosa". Y así le dije, después viene a veces viene, a veces no (Alejandra, de 22 años, junio de 2025).*

Por otra parte, los participantes relataron que un aspecto especialmente sensible relacionado con el vínculo afectivo entre su hijo y el padre. A pesar de los intentos de este por acercarse mediante regalos u otros objetos materiales, el niño no llegó a reconocerlo como su padre, sino que lo llamaba "tío". Este testimonio permitió comprender que la poca presencia en la vida cotidiana del menor repercutió en la construcción de su identidad filial. En consecuencia, la figura del padre no logró consolidarse en la experiencia del niño, evidenciando que la paternidad se construye a partir del acompañamiento, el cuidado y la presencia constante, más allá del vínculo biológico. Así lo relató Alejandra:

> *Claro que un juguete se le engaña pues a cualquier niño, con un juguete se apega pues, pero no le dice papá, le dice tío. Tío le dice. No le dice papá. Pero yo le enseño. A mis hermanos les dice papá. Y le digo "¿dónde está papá?", "allá, allá" así sabe decir. "¿Y tío? ¿quién es tío?", "él, él" le apunta todavía. Así es papá (Alejandra, de 22 años, junio de 2025).*

De igual manera, los participantes indicaron que, en algunos hogares, la separación de la pareja fue una decisión motivada por situaciones de violencia, consumo excesivo de alcohol y la ausencia de apoyo dentro del entorno familiar. Las madres relataron que, frente a estos escenarios, priorizaron el bienestar y la protección de sus hijos, evitando que crecieran en un ambiente marcado por los conflictos y las agresiones. Aunque la ruptura de la relación implicó afrontar nuevas responsabilidades y dificultades económicas, también representó una oportunidad para brindar a sus hijos un entorno más seguro y estable. Asimismo, los relatos evidenciaron que los niños experimentaron diversas reacciones emocionales durante este proceso, especialmente en los primeros momentos de la separación, aunque con el tiempo fueron adaptándose a la nueva

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

dinámica familiar. Estos hallazgos muestran que la decisión de poner fin a la convivencia no respondió únicamente a los problemas de la relación de pareja, sino también al deseo de preservar el bienestar físico y emocional de los hijos e hijas. Así lo expresaron Fátima y Beatriz:

> *Me he separado con mi pareja, no teníamos comprensión, mucho tomaba así, no tengo ningún apoyo. A veces piensa pues y ya pero ahora ya mi hijita ya se ha durito ya se ha puesto ya. Ya no piensa nada. Al inicio lloraba, lloraba nomás. Plata nomás pues (Fátima, de 35 años, junio de 2025).*

> *Con mi pareja sí estoy separada porque me pegaba y eso no quería que mis hijos vean, pero con mis hijos no. Por motivos de trabajo un temporal sí me he ausentado, pero no es por otra cosa (Beatriz, de 36 años, junio de 2025).*

Asimismo, los entrevistados señalaron que las dificultades en la relación de pareja estuvieron marcadas por conflictos recurrentes, principalmente asociados a los celos y al consumo de alcohol, situaciones que afectaron tanto la convivencia familiar como el bienestar de los hijos e hijas. El testimonio evidenció que, pese a experimentar estas dificultades, la madre decidió mantener la relación durante un tiempo debido a la preocupación por el sufrimiento que una separación podría ocasionar a sus hijos e hijas. De la misma forma, la participante expresó su frustración al percibir que, pese a sus esfuerzos por mantener la relación y sacar adelante a su familia, no recibió el apoyo ni los cambios que esperaba por parte de su pareja. Así lo relató Aurora:

> *Sí, hemos querido alejarnos, pero ahí tratábamos de hablar que trataremos de solucionar, así. Siempre a veces hay problemas de cuando así toma nomás ahí de celos, algo nomás ahí. Siempre a veces a mí me cela, ¿no? de la nada y a veces a mí también me duele. Esas cosas nomás frecuentes tal vez. Mi hijita se pone muy triste. Por eso a veces tal vez no me habré pensado separar, algo me he aguantado tal vez te digo también porque veo triste los cuándos se separan los niños sufren. Ahora ya no estamos. No tengo nada de apoyo de nadéis. Bueno que todo haya entendimiento, que, así como yo me sacrifico por mi hija, por mis hijos a apoyarles, también quisiera de mi pareja que cambie, que me apoyara. Pero lo cual a él no le interesa esas cosas, no sé quisiera ese tipo de cambios (Aurora, de 35 años, junio de 2025).*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

Los testimonios de los padres de familia evidencian que la disfunción familiar no se limita a la separación de los padres, sino el resultado de un proceso deteriorado de la convivencia originado por la violencia, consumo de alcohol, conflictos de pareja y la falta de compromiso paterno. En este contexto, la separación se da como una medida de protección para preservar la integridad física y emocional de las madres y de sus hijos e hijas, aunque implique una redistribución desigual de las responsabilidades familiares. Este proceso puede explicarse a partir del planteamiento de Giddens (1991), quien sostiene que:

> Un individuo -al que ella denominó iniciador- está menos satisfecho con la relación que el otro y crea un "territorio" independiente de las actividades que la pareja desarrolla en común. Durante algún tiempo el iniciador puede haber intentado sin éxito cambiar a su compañero para conseguir que se comporte de forma más aceptable, estimular intereses comunes, etc. En cierto momento, el iniciador siente que el intento ha fracasado y que la relación es fundamentalmente deficiente (p.202).

Este planteamiento resulta pertinente para comprender los relatos analizados, en tanto las madres no optaron por la separación de manera inmediata, sino que atravesaron previamente un período de intentos por sostener la relación, evaluando posibles cambios en la conducta de sus parejas antes de concluir que la convivencia ya no era sostenible. En ese sentido, el concepto de Giddens permite entender la separación no como una ruptura abrupta, sino como el desenlace de un proceso progresivo de desgaste en el que la madre, en el rol de iniciadora, fue reconociendo el deterioro del vínculo hasta decidir poner fin a la relación como forma de protección propia y de sus hijos e hijas.

A su vez, los relatos muestran una marcada desigualdad en la responsabilidad paterna. Mientras las madres asumen por completo la crianza, el sustento económico del hogar y el acompañamiento emocional, la limitada participación del padre y el incumplimiento de sus responsabilidades debilitan progresivamente esa relación, evidenciando que la paternidad no se sostiene únicamente en el vínculo biológico, sino en la presencia, el cuidado, el afecto y el compromiso de estar con ellos o ellas.

Otro aspecto relevante es la capacidad de las madres para separar los conflictos de pareja del vínculo entre los hijos y su padre. A pesar de las experiencias de violencia, procuran

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

no interferir en la relación afectiva de los niños y niñas con la figura paterna, priorizando su estabilidad emocional. Esta actitud refleja la resiliencia y un fuerte sentido de responsabilidad por parte de las madres. También se evidencia que la intervención institucional, como la DEMUNA, representa un apoyo importante para regular las relaciones familiares; no obstante, su alcance es limitado cuando no existe una verdadera corresponsabilidad por parte del padre. En consecuencia, el bienestar de los niños o niñas depende no solo de mecanismos legales, sino también del compromiso de ambos padres y las condiciones que favorezcan un desarrollo seguro y estable.

#### 5.1.1.1.4 Participación de los padres en la educación

En este apartado se dará a conocer la participación de los padres de familia en educación de sus hijos e hijas, entendida como el involucramiento activo en las actividades promovidas por la institución educativa y el acompañamiento de su proceso de aprendizaje. Esta participación resulta fundamental, ya que permite a los padres de familia conocer las experiencias educativas, los avances y las dificultades que enfrentan sus hijos e hijas durante su formación. Asimismo, el acompañamiento familiar favorece la motivación de los niños y niñas para participar de manera activa y con confianza en las actividades pedagógicas. De igual forma, los padres aportan al fortalecimiento de los aprendizajes mediante el apoyo en las tareas y el uso de diversos recursos didácticos y materiales educativos lo que facilita la consolidación de los conocimientos y la superación de las dificultades que pueda presentar durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los padres de familia de la Institución Educativa Inicial N.º 809 Ayaurco señalaron que el acompañamiento de los padres en el hogar constituye un apoyo importante para el aprendizaje de sus hijos e hijas. En los testimonios, destacaron que participan en actividades como dibujar, pintar, recortar y el uso de materiales escolares, procurando acompañar y orientar a los niños y niñas durante estos momentos. Estos relatos evidenciaron el interés de las familias por fortalecer el aprendizaje desde el entorno familiar y favorecer el desarrollo de las habilidades de sus hijos e hijas. Como indicaron Karina y Sandra:

> *En la casa yo le apoyo más que todo así con su aprendizaje, tiene sus colores, con las pinturas, cómo puede utilizar así (Karina, de 23 años, junio de 2025).*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

> *Sí. Él viene y dice: "quiero hacer esto" o "quiero cortar, quiero dibujar o pintar", y ahí estoy siempre acompañándolo (Sandra, de 29 años, junio de 2025).*

En la misma línea, los entrevistados señalaron que las familias desempeñan un papel importante en el fortalecimiento de los aprendizajes adquiridos por los niños y niñas en la institución educativa. Los participantes señalaron que conversar con sus hijos e hijas sobre las actividades realizadas dentro de la institución, preguntarles qué aprendieron y dedicar tiempo para reforzar esos conocimientos se convirtió en una práctica habitual dentro de la dinámica familiar. Estas acciones reflejan el interés de los padres por mantenerse involucrados en el proceso formativo y fortalecer los aprendizajes adquiridos en el aula. En este sentido, el hogar se convierte en un espacio donde el diálogo, la orientación y el apoyo constante favorecen la consolidación de los conocimientos de niños y niñas. Así lo expresaron Aurora, Roxana y Andrea:

> *Bueno en mi casa yo le apoyo, le hablo, le digo qué cosa han hecho hoy día, qué cosa has hecho. Todo me cuenta mi hijita. Le apoyo bastante también (Aurora, de 35 años, junio de 2025).*

> *Le refuerzo, por ejemplo, ¿no?, le pregunto ¿qué has hecho hoy día?, me cuenta. Ya, me cuenta y le digo: ya, entonces vamos a aprender más otras cosas más, le enseño (Roxana, de 31 años, junio de 2025).*

> *Le pregunto qué cosa has aprendido y me cuenta canciones de los deditos, mamá, papá, hermana, yo. Una canción de la Vaca Lola creo que habían aprendido (Andrea, de 33 años, junio de 2025).*

Del mismo modo, los participantes indicaron que el aprendizaje de sus hijos e hijas también es fortalecido mediante diversas actividades que realizan en el hogar. Los participantes manifestaron que procuraban dedicar tiempo para enseñar a sus hijos e hijas utilizando libros, materiales didácticos y actividades de lectura. Asimismo, señalaron que fomentaban espacios de diálogo, juego y conversación para conocer lo que los niños y niñas habían aprendido durante el proceso de aprendizaje en la institución y fortalecer esos conocimientos. Estas prácticas evidencian que el hogar representa un espacio complementario al trabajo de la institución, donde el acompañamiento familiar favorece el desarrollo de habilidades, fortalece el vínculo entre padres e hijos y contribuye a

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

consolidar los aprendizajes adquiridos en la institución educativa. Así lo manifestaron Fabiola, Valentina y Gabriela:

> *Yo le enseño, tiene un libro para tres añitos. En eso él está, pero acá no dice nada de lo que aprende. Ahí nomás le estoy ayudando en su libro (Fabiola, de 20 años, junio de 2025).*

> *Tengo coquitos para enseñarle, entonces le digo: "Hay que leer, hijito", entonces a veces él también se pone a leer, entonces tengo que enseñar ahí, cuando se aburre ya le dejo (Valentina, de 21 años, junio de 2025).*

> *Le compro unos libros de dibujos para su pasa tiempo, para que él pueda estar ocupado y de repente sacarlo un rato a jugar, a pasear, hablarle, que me cuente cuentos, le cuento, me cuenta los números, todo lo que ha aprendido, ¿no?, le pregunto y empezamos a reforzarlo eso (Gabriela, de 49 años, junio de 2025).*

De igual manera, los participantes indicaron que el acompañamiento que brindan a sus hijos e hijas en el hogar representa una parte importante de su proceso de aprendizaje. Los participantes manifestaron que dedicaban parte de su tiempo a apoyar las tareas enviadas por la docente, enseñar mediante el dibujo, la lectura de cuentos, los juegos, el uso de materiales didácticos y recursos audiovisuales (televisión), así como compartir momentos de recreación con sus hijos e hijas. Estas experiencias muestran que las familias asumían un rol activo en el proceso educativo, adaptando las formas de enseñanza a sus posibilidades y a los intereses de los niños y niñas. En conjunto, estos hallazgos muestran que el aprendizaje de los niños y niñas no ocurre únicamente en la institución educativa, sino que continúa en el entorno familiar a través de múltiples formas de participación y acompañamiento. Así lo expresaron Estefanía, Elena, Orlando, Mariela y Beatriz:

> *Bueno, ahí, ¿no? tiene su cuaderno, hay veces hacemos, hay veces la profesora ahora nos ha dado y trabajos, le ayudo, estamos ahí en los quehaceres (Estefanía, de 21 años, junio de 2025).*

> *Ah, claro, enseñándole cualquier cosa que hay. Compro su cuaderno, ahí estoy enseñando, dibujando, leyendo cuentos, así. Jugamos fútbol, sus juguetes (Elena, 33 años, junio de 2025).*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

> *Le enseño así, digamos pongo en la tele números o abecedarios o las cinco vocales para que pueda aprender así (Orlando, de 25 años, junio de 2025).*

> *Sí. Con la chiquitina ahí estamos pintando, garabatea, está jugando. Juega con sus ollitas, en ese plan. Sí, sí jugamos. A veces jugamos los tres, estamos con mis tres hijitos, estamos jugando. Jugamos a la cocina, a las muñecas que tiene. Al juego que quiere estamos jugando (Mariela, de 30 años, junio de 2025).*

> *Le ayudo cuando hay su trabajo, tengo que ayudar. A veces no me alcanza el tiempo también, pues, tengo hijos en otros colegios e igual, a veces ellos también le ayudan. Entre nosotros nos apoyamos, como yo vivo con mis hijos nomás (Beatriz, de 36 años, junio de 2025).*

De igual manera, los participantes indicaron que el aprendizaje de los niños y niñas no se limitó a las actividades escolares, sino que se fortaleció a través de las experiencias compartidas con sus familias. Las madres y padres incorporaron a sus hijos e hijas en diversas actividades del hogar, promoviendo hábitos de autonomía, responsabilidad y participación mediante acciones sencillas como ordenar sus pertenencias, colaborar en tareas domésticas. Del mismo modo, el juego, la lectura de cuentos, las conversaciones y la observación del entorno se convirtieron en oportunidades para estimular la curiosidad, el lenguaje y el aprendizaje de los niños y niñas. También evidenciaron que los hijos e hijas aprenden a través de la observación e imitación de las acciones de sus padres, reproduciendo en sus juegos las actividades que ven realizar en casa. En este sentido, las madres reconocieron que su ejemplo y la forma en que enfrentan las situaciones influyen en el desarrollo de sus hijos e hijas, motivo por el cual procuran brindarles un ambiente de afecto, paciencia y seguridad, aun cuando atraviesen dificultades personales. Estos datos muestran que la familia representa el primer espacio donde los niños y niñas construyen conocimientos, desarrollan habilidades y aprenden valores que posteriormente fortalecen en la institución. Tal como expresaron Vanessa y Andrea:

> *Le enseño a hacer las cosas también en la casa, digamos ordenar su ropita, ahorita los domingos yo al mayorcito, a los dositos los pongo en una tinita, sus ropas interiorcitos y lavan. Mi hijito también quiere lavar, pero no lavan bien (Vanessa, de 31 años, junio de 2025).*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

> *Siempre en las tardecitas nos damos ese tiempo de hacer los juegos, de leernos los cuentos o estar ahí mirando tele, ella le gusta bastante lo que son los dibujos animados los animalitos todo eso ella "ay mira el animalito es así ay mira mamá esto es así". Ella es bien ¿cómo le puedo decir? Ay sí ella está que te investiga está que te no, pero dime "¿cómo hace este animal? no dime cómo hace" ella misma te está haciendo la pregunta de todo lo que yo enseño. Entonces ve en la casa tanto lo que yo vendo lo que hago la comida ella también "estoy vendiendo en cuantito te voy a vender" está imitándome todo lo que yo hago. Entonces siempre me pongo a pensar así que mil problemas tengan yo tengo que estar bien por ella. Yo tengo que darle la buena cara a ella siempre (Andrea, de 37 años, junio de 2025).*

Del mismo modo, los informantes expresaron que la comunicación con la docente se centró principalmente en conocer el comportamiento de sus hijos e hijas dentro de la institución educativa. Los padres manifestaron una preocupación constante por saber cómo se relacionaban sus hijos e hijas con sus compañeros, si respetaban las normas de convivencia y si presentaban conductas que requirieran orientación o acompañamiento. Esta interacción permitió a las familias identificar dificultades en el comportamiento, reforzar en el hogar las recomendaciones brindadas por la docente y establecer un trabajo conjunto orientado al desarrollo socioemocional de los niños y niñas. De la misma forma, el intercambio de información fortaleció la confianza entre la familia y la institución educativa, favoreciendo un seguimiento más cercano del proceso educativo de los estudiantes. Así lo relataron Adriana, Karina, Valentina, Lorena Carla y Elena:

> *Siempre pregunto cómo se ha comportado. La profesora me dice que mi hija es bien activa y participativa (Adriana, de 33 años, junio de 2025).*

> *Más que todo me comunico por su comportamiento, cómo está de eso (Karina de 23 años, junio de 2025).*

> *Le pregunto: "profesora, cómo se está comportando mi hijito", entonces dependiendo de lo que me dice, "sabes qué, se está comportando así o así" (Valentina, de 21 años, junio de 2025).*

> *A veces cuando mi hijo está mal, o para preguntarle por su comportamiento (Lorena, de 30 años, junio de 2025).*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

> *Sí, constantemente la profesora me pregunto, ¿no?, cómo está mi hijo, si se porta bien y me dice la profesora está más o menos me dice. Sí, más que todo de mi hijo nomás a veces me desespera, me da miedo como agarra piedra así a veces les puede tirar para los niños. Esas cositas a veces me preocupan, en la casa estoy pensando mi hijo estará peleando, qué estará haciendo así sólito nomás como loco hablando ahí (Carla, de 30 años, junio de 2025).*

> *Así casi diario. Cómo está mi hijo, cómo se comporta, cómo está yendo, todo eso. Si hay alguna agresión, tal vez algunos amiguitos le agreden, todas esas cositas. Sí, en todo (Elena, de 33 años, junio de 2025).*

En ese mismo sentido, los entrevistados refirieron que la comunicación con la docente representó un medio importante para conocer el progreso de sus hijos e hijas en la institución educativa. los testimonios evidenciaron que los padres de familia recurrieron a distintos medios para mantenerse en contacto con la docente, ya sea de manera presencial al momento de recoger a sus hijos e hijas o a través del teléfono celular, lo que reflejó un esfuerzo por mantener una comunicación constante pese a las limitaciones de tiempo. Los relatos mostraron que las principales preocupaciones giraban en torno al comportamiento, el rendimiento, la alimentación y el aprendizaje de los niños y niñas, así como a situaciones específicas relacionadas con conflictos entre compañeros que se manifestaban de manera diferente dentro y fuera del hogar. De este modo, la comunicación permanente fortaleció el vínculo entre la familia y la institución educativa, promoviendo una participación más activa de los padres en el acompañamiento del proceso formativo de sus hijos e hijas. Así lo relataron Mariela, Gabriela, Fabiola, Beatriz y Fátima:

> *Si me comunico con la profesora cuando vengo al jardín. Cómo está su comportamiento, su rendimiento, esas cosas (Mariela, de 24 años, junio de 2025).*

> *Casi inter diariamente. Porque hay días que trae mi pareja, hay días que yo traigo, entonces cada vez que traigo siempre estoy preguntando, ¿no?, cómo está y a veces en qué forma está cambiando mi hijo, entonces trato de yo también ayudarlo en esa parte para que él pueda ir bien, ¿no? (Gabriela, 49 años, junio de 2025).*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

> *Por teléfono nomás lo llamo. De mi hijo sí. Porque pelea mucho, dice. No sé, porque en mi casa es diferente. No pelea, pero acá ya también pelea (Fabiola, de 20 años, junio de 2025).*

> *Siempre me comunico yo, cuando está mal así siempre llamo, o cuando estoy acá siempre le pregunto si está comiendo mi hija o no (Beatriz, de 36 años, junio de 2025).*

> *Con la profesora me comunicó por celular. Le pregunto si está aprendiendo o no (Fátima, de 35 años, junio de 2025).*

Igualmente, los participantes mencionaron que la comunicación con la docente fue en algunos casos, inexistente debido principalmente a las responsabilidades laborales y a la falta de tiempo. Los relatos evidenciaron que, en algunos hogares, era la madre quien asumía este rol de comunicación, mientras que el padre se mantenía al margen debido a sus responsabilidades laborales. De manera similar, manifestaron que esta ausencia de comunicación no siempre respondía a una limitación laboral, sino que en algunos casos reflejó una falta de iniciativa o de interés por parte del propio padre para acercarse a la docente y conocer más sobre el desenvolvimiento de su hijo o hija dentro de la institución educativa. Estos hallazgos muestran que el nivel de involucramiento familiar en la comunicación con la institución educativa no fue igual, lo que puede influir en el acompañamiento y seguimiento del proceso de aprendizaje de los niños y niñas. Así lo dio a conocer Fernando, Orlando y Alejandra:

> *Más que todo mi esposa nomás viene a hablar, a veces yo con el trabajo así no estoy aquí (Fernando, de 32 años, junio de 2025).*

> *Con la docente no, no me comunico así (Orlando, de 25 años, junio de 2025).*

> *Con la profesora no hablo yo. Le dejo y me regreso nomás. Eso no le he preguntado. Todavía no (Alejandra, de 22 años, junio de 2025).*

A su vez, los informantes sostuvieron que participar en las actividades organizadas por la institución educativa representó una experiencia tanto para ellos como para sus hijos e hijas. Los relatos evidenciaron que esta participación se manifestó en distintos espacios, como reuniones de aula, asambleas generales, celebraciones (Día de la Madre, Día de la

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

Bandera, Día del Niño) y actividades deportivas o recreativas, en las que los padres no solo acompañaban a sus hijos e hijas, sino que también compartían momentos junto a otras familias de la institución educativa. Igualmente, afirmaron que, la participación en las actividades adquirió un significado especial al percibir la alegría y el bienestar que sus hijos e hijas, lo que reforzó su motivación para seguir involucrándose en este tipo de actividades, incluso cuando en algunos casos ello implicó superar cierto temor inicial. Esto muestran que la participación familiar trasciende la asistencia a las actividades, ya que representa una forma de compromiso con la educación de los hijos y hijas e implica fortalecer el trabajo conjunto entre la institución y la familia. Así lo afirmaron Fabiola, Gabriela, Mariela, Aurora, Fernando, Roxana, Adriana, Verónica y Valentina:

> *Sí, siempre he venido. Reuniones del salón, asamblea general, día de la madre, día de la bandera, día del niño (Fabiola, de 20 años, junio de 2025).*
>
> *Sí, es bonito. Sí, siempre hemos participado y es bonito la participación y con todas las mamás, papás que vienen y sacamos bonito, ¿no?, una actividad (Gabriela, de 49 años, junio de 2025).*
>
> *Eh sí he participado, una experiencia tan bonita (Mariela, de 24 años, junio de 2025).*
>
> *sí he participado. Sí, muy lindo (Aurora, de 35 años, junio de 2025).*
>
> *Sí, varias veces he participado. Mi hijo se siente feliz (Fernando, de 32 años, junio de 2025).*
>
> *Sí, bonito hemos participado. Por ejemplo, en los juegos deportivos (Roxana, de 31 años, junio de 2025).*
>
> *Sí, participo. La otra vez hemos ido a la losa de [la institución educativa secundaria] Ocampo (Adriana, de 33 años, junio de 2025).*
>
> *Cuando hay reuniones yo estoy más pendiente (Verónica, de 30 años, junio de 2025).*
>
> *Para participar en las actividades pues al inicio tenía un poco de miedo (Valentina, de 21 años, junio de 2025).*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

Además, los entrevistados comentaron que su participación en las actividades de la institución educativa estuvo condicionada, en muchos casos, por la disponibilidad de tiempo y las responsabilidades laborales. Los testimonios evidenciaron que, aunque algunos padres no podían asistir con frecuencia a las reuniones o actividades realizadas por la institución, procuraban estar presentes cuando su tiempo se lo permitían o delegaban esta responsabilidad a la madre. Esto evidencian que el compromiso de las familias con la educación de los niños y niñas no siempre se refleja en una participación permanente, sino que también está determinado por las posibilidades y circunstancias particulares de cada hogar. Así lo indicaron Wilmer, Leonardo y Orlando:

> *Siempre hay veces cuando tengo tiempito yo estoy presente (Wilmer, de 30 años, junio de 2025).*
>
> *Por ahorita yo como papá no todavía; mi hijo sí y mi esposa (Leonardo, de 37 años, junio de 2025).*
>
> *Yo nomás casi no participo, pero cuando hay reuniones así, sí participo (Orlando, de 25 años, junio de 2025).*

Por otra parte, los participantes relataron que su participación en las actividades de la institución educativa se vio limitada por diversas circunstancias, principalmente relacionadas con el trabajo, la falta de tiempo y, en algunos casos, problemas de salud. Los padres manifestaron que les gustaría involucrarse con mayor frecuencia en la vida escolar de sus hijos e hijas; no obstante, las exigencias del trabajo y la necesidad de garantizar el sustento del hogar limitan sus posibilidades de asistir a reuniones, celebraciones y otras actividades promovidas por la institución educativa. De la misma forma, algunos participantes señalaron que las ocupaciones laborales diarias dificultan su presencia constante en la institución educativa. Esto evidencia que la menor participación de algunas familias no debe interpretarse como desinterés por la educación de sus hijos e hijas, sino como el resultado de las condiciones sociales, económicas y familiares que atraviesan en su vida. En este sentido, la participación familiar está estrechamente vinculada con las oportunidades y recursos de los que dispone cada hogar para involucrarse en el proceso educativo. Así lo ratificaron Karina, Beatriz, Yolanda, Leonardo, Orlando y Aurora:

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

*Sería bueno, digamos si tendría tiempo, participaría constante (Karina, de 23 años, junio de 2025).*

*Por el trabajo y también por la salud, estoy mal (Beatriz, de 36 años, junio de 2025).*

*A veces por falta de tiempo, sobre todo. En las mañanas y a veces sábados voy a la chacra a trabajar (Yolanda, 47 años, junio de 2025).*

*Más que todo el tiempo y el trabajo porque yo soy el único que sustenta mi hogar (Leonardo, de 37 años, junio de 2025).*

*En casos de cuando hay actividades, pues también puedo participar yo me falta más ser participativo por el trabajo (Orlando, de 25 años, junio de 2025).*

*Sí porque a veces estoy trabajando (Aurora, de 35 años, junio de 2025).*

Los resultados muestran que la participación de los padres de familia representa un elemento clave para fortalecer el proceso de aprendizaje de los niños y niñas. ya que el acompañamiento constante que realizan los padres en el hogar. A través del diálogo, el juego, la lectura y el apoyo en las actividades escolares, las familias cooperan al fortalecimiento de los aprendizajes y al desarrollo integral de los niños y niñas. Esto evidencia que el entorno familiar representa un espacio fundamental para complementar la labor de la institución educativa.

De igual modo, la comunicación entre las familias y la docente favorece el seguimiento del comportamiento, el aprendizaje y las necesidades de los estudiantes, fortaleciendo el trabajo conjunto entre ambos partes. No obstante, esta participación no es uniforme: mientras algunas familias mantienen una comunicación constante con la docente y participan activamente en las actividades escolares, otras enfrentan limitaciones relacionadas con responsabilidades laborales y familiares (como en los casos donde el padre no está presente por motivos de trabajo lejos del hogar, recayendo en la madre la responsabilidad casi exclusiva de este rol) o con la falta de iniciativa para participar, lo que reduce las oportunidades de seguimiento y acompañamiento del proceso educativo de los hijos e hijas. De igual manera, la participación en reuniones y actividades escolares refleja el interés de los padres por apoyar la formación de sus hijos e hijas y fortalecer el

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

vínculo con la institución educativa. En este sentido, las diferencias evidencian que el nivel de involucramiento familiar está condicionado principalmente por factores sociales y económicos, más que por el desinterés de los padres**.**

Los testimonios muestran que el fortalecimiento del aprendizaje de los niños y niñas requiere un trabajo conjunto entre la familia y la institución educativa. Para ello, es necesario promover estrategias que faciliten una participación más inclusiva y flexible, considerando las condiciones particulares de cada hogar y reconociendo que el compromiso de las familias puede manifestarse de diversas formas, tanto dentro como fuera de la escuela.

Hidalgo-Ocampo et al. (2025), La implicación parental no puede entenderse como un acto aislado, sino como una práctica sistemática que abarca el acompañamiento en las actividades escolares, el fomento de hábitos de estudio, el apoyo emocional y la construcción de un entorno familiar favorable para el aprendizaje (p.53).

#### 5.1.1.1.5 Alcoholismo

En este indicador se abordará el alcoholismo dentro del entorno familiar, entendido como una problemática que afecta no solo a la persona que consume alcohol, sino también a todos los integrantes de la familia. Sus consecuencias van más allá del deterioro de la salud, ya que modifican la dinámica familiar, generan conflictos, tensiones y dificultades en la convivencia cotidiana. Los hijos e hijas, al desarrollarse en este contexto, experimentan situaciones que pueden influir en su bienestar emocional, en su manera de relacionarse con los demás y en la forma en que comprenden su realidad. Del mismo modo, las madres y los niños y niñas suelen ser quienes enfrentan con mayor frecuencia las consecuencias de esta problemática, conviviendo con sentimientos de tristeza, miedo e incertidumbre, e incluso llegando a normalizar comportamientos que afectan la armonía familiar. A ello se suma la influencia del entorno social, donde el consumo de alcohol suele considerarse una práctica habitual, lo que dificulta reconocer oportunamente el problema y buscar alternativas que favorezcan el bienestar de la familia.

La información proporcionada por los padres de familia de la Institución Educativa Inicial N°.809 Ayaurco mostró que el consumo excesivo de alcohol por parte de la pareja representó una de las principales dificultades dentro de la vida familiar. Las participantes relataron que realizaron diversos esfuerzos para preservar la relación, recurriendo al

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

diálogo, al acompañamiento e incluso al apoyo psicológico con la esperanza de lograr un cambio. Sin embargo, cuando estas acciones no dieron resultados y la situación continuó afectando la convivencia familiar, optaron por poner fin a la relación como una forma de proteger su bienestar y el de sus hijos e hijas. De marea similar, otros testimonios evidenciaron que la comunicación y el apoyo constante favorecieron que la pareja reconociera el problema y dejara el consumo de alcohol, permitiendo mejorar la dinámica familiar. Estas experiencias reflejaron que las respuestas frente a esta situación fueron diversas y dependieron, en gran medida, de la disposición del padre para asumir cambios en beneficio de la familia Así lo indicaron Beatriz y Amalia:

> *Mi pareja era, tomaba bastante y he renegado años con él. Por eso decidí último ya pues alejarme. siempre le decía para que no tome, pero seguía él. Sí, muchas veces. He ido a psicología, le he llevado, pero ni eso ha hecho caso. Y aparte de eso ya le gustaba, era un mujeriego, entonces ya no daba para más. Mejor era estar sola (Beatriz, de 36 años, junio de 2025).*

> *Pues yo he tratado de corregir, hablar al hombre, pero gracias a Dios que ha escuchado, pero ya hasta ahora ya no toma ya (Amalia, de 44 años, junio de 2025).*

Asimismo, los entrevistados señalaron que el consumo de alcohol no se presentaba de manera frecuente, sino principalmente en reuniones sociales o compromisos. No obstante, manifestaron su preocupación por la influencia que ejercía el entorno de amistades, ya que la presión social favorecía el consumo de bebidas alcohólicas, aun cuando la pareja le pedía moderación al consumir. Este testimonio evidenció cómo los factores sociales también pueden influir en las conductas de consumo y generar tensiones dentro de la convivencia familiar. Así lo relató Verónica:

> *Mmm, de parte de mi pareja a veces cuando tiene compromiso sí toma, viene a veces un poco mareado. Yo le digo a mi pareja no debes tomar tanto en exceso, te debes controlarte le digo, pero a veces también los amigos dicen que eres pisado, esas cosas hablan pues, y por ese tema tiene que recibirse (Verónica, de 30 años, junio del 2025).*

De igual manera, los participantes indicaron que el consumo de alcohol por parte del padre no solo afectó la dinámica familiar, sino que también tuvo un impacto directo en

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

el bienestar emocional de los hijos e hijas. A partir de los testimonios, se evidenció que los niños y niñas percibían los cambios de comportamiento de sus padres cuando se encontraban bajo los efectos del alcohol, lo que les generaba sentimientos de tristeza, miedo, preocupación e inseguridad. En algunos casos, los niños y niñas evitaban acercarse a su padre cuando estaba en estado de ebriedad, mientras que otros expresaban su malestar a través del llanto, el silencio o la preocupación constante por su bienestar. Incluso, algunas señalaron que estas experiencias llegaron a repercutir en el rendimiento escolar y en la estabilidad emocional de sus hijos e hijas. Del mismo modo, los relatos mostraron que los niños y niñas fueron construyendo una percepción negativa del consumo de alcohol a partir de lo observado en su propio entorno familiar, asociándolo con situaciones de riesgo, temor y malestar. Estas vivencias reflejan cómo las experiencias cotidianas dentro del hogar influyen en la manera en que los niños y niñas interpretan el consumo de alcohol y en la construcción de sus emociones frente a esta problemática. Así lo expresaron Fátima, Beatriz, Diana, Rosaura y Yolanda:

> *Mi esposo tomaba pues, cuando salía. A veces cuando ve tomado se siente mal así. Piensa pues, ay mi papá no está bien, así pensativo. Sí, yo le digo pues, no pienses así nomás le digo. Lloraba nomás, llora nomás. Afecta pues, a veces lloraba nomás o también en su estudio no aprendía pues (Fátima, de 35 años, junio de 2025).*

> *Mis hijos se sienten tristes y cuando su papá venía así tomado lloraba mi hijito más que todo, el varoncito. Ahorita tiene 13 años. Mi hija se siente triste, llora. Me dice "no sé, mamá, esto ya no es vida", me dice. Mi hija la mayor creo no siente nada, la veo normal: "ay mamá, que se tome pues, es varón", dice ella. Pero a mi hijito sí bastante le afecta (Beatriz, de 36 años, junio de 2025).*

> *A su papá sí. No se acerca cuando está borracho. Pero sí sabe que está tomado. "Mi papá tomó trago", dice. No de vez en cuando sí, porque su papá cuando está borracho es bien esto, le enseña esto a bailar, a pelear así (Diana, de 26 años, junio de 2025).*

> *Y él tiene miedo, no le acerca, así lo deja nomás que va durmiendo, cuando amanece sano ahí nomás ya lo acepta: "Papá está bien", dice. Ya sabe que a veces tiene miedo a los borrachos. Es que se trauma porque su papá de su*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

> *primita, de mi cuñada, su esposo cuando llega borracho les gritaba a sus hijos pues. Y él ha escuchado a su tío, piensa que su papá igual también, por eso su papá le decía: "Hijo, no te asustes, yo no te voy a hacer nada", y él calladito se queda (Rosaura, de 21 años, junio de 2025).*

> *Mi hijo cuando ve a alguien dice Ay sí, "porque toma", "de dónde tienen plata", "por qué no comen". Preocupado se siente. A veces mi pareja cuando consume alcohol se vuelve irresponsable (Yolanda, de 47 años, junio de 2025).*

En ese mismo sentido, los entrevistados refirieron que los niños y niñas no solo observaban el consumo de alcohol de los adultos, sino que también construían sus propias interpretaciones a partir de estas experiencias. Los testimonios evidenciaron que los menores reconocían cuando un adulto se encontraba en estado de ebriedad y reaccionaban de diversas maneras, como imitando algunas conductas, cuestionando a sus padres sobre el motivo de su consumo o expresando su rechazo hacia esta práctica. De misma forma, algunos niños y niñas asociaban el consumo de alcohol con comportamientos negativos, el malestar físico y las discusiones familiares, mientras que otros manifestaban miedo al encontrarse con personas ebrias en la calle. Incluso, algunos intentaban persuadir a los adultos para que dejaran de beber, demostrando que habían desarrollado una comprensión de las consecuencias que esta conducta podía generar. Estos relatos ponen de manifiesto que las experiencias vividas dentro del entorno familiar influyen en la forma en que los niños y niñas perciben el consumo de alcohol, moldeando sus actitudes, emociones y comportamientos frente a esta realidad desde edades tempranas. Así lo señalaron Verónica, Sandra, Fabiola, Orlando, Javier, Karina y Carla:

> *Sí, y ellos lo imitan pues cómo camina su papá. Es algo chistoso, pero no, no me gusta que estén haciendo eso. Igualito, "mi papá ha venido ayer así y esto ha hecho", entonces eso lo mismo se lo dicen cuando está sano (Verónica, de 30 años, junio del 2025).*

> *Sí, le dijeron: "tú tomaste, corre a dormir". El pequeño se ríe, piensa que están jugando. Mi hija sí le dice: "¿Por qué tomaste? Otra vez estás tomando" (Sandra, de 29 años, junio de 2025).*

> *Él le dice siempre "borracho", así le dice cuando viene (Fabiola, de 20 años, junio de 2025).*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

*Ella te dice: papá, "¿por qué tomas trago?", así te pregunta (Orlando, de 25 años, junio de 2025).*

*En las calles sí a veces dice "papi mira cómo toman", así se ve, ya se da cuenta ya. Y me dice a mí también "papi no tienes que tomar así tú también" me dice (Javier, de 29 años, junio de 2025).*

*No, pero en la calle así cuando ve algún borrachito ahí está mirando: "mira ese borrachito, qué miedo", así. Siente miedo (Karina, de 23 años, junio de 2025).*

*Ah, de mi suegro cuando va allá a su tierra cuando vamos mis suegros a veces toma eso sí ve pues. Ve, [dice]"¡no tomes! ¡por qué tomas!", así hasta mi papá a veces le dice así. A veces le quita la chicha o la cerveza que toma le quita y lo bota, esa costumbre tiene mi hijo. O lo patea la botella. Pero su papá ya cuando está él no toma, pero cuando está sí toma no hay quien le diga que no tome. Sí, no quiere. Es que no, dice "apesta". Apestan, no tiene que tomar, "vas a estar mal", le dice a su papá también así le habla. "no tienes que tomar, vas a estar mal, tu barriga te va a doler", le dice. Sí, a veces cuando les choca les hace daño pues están ahí "¡ay!, ¡ay!", dolor de cabeza creo les da, entonces por eso le dice: "ya no tomes, ves te he dicho cuántas veces que no tomes". Porque estás diciendo "ay, ay" así (Carla, de 30 años, junio de 2025).*

Igualmente, los participantes mencionaron que el consumo de alcohol por parte del padre repercutió directamente en el ejercicio de la paternidad y en el cuidado de los hijos e hijas, generando sentimientos de desconfianza e inseguridad en las madres. Los informantes describieron una experiencia en la que, ante la negativa del padre de devolverle a su hija tal como se había acordado previamente, se vio obligada a salir en su búsqueda, evidenciando la vulnerabilidad a la que quedó expuesta la menor mientras se encontraba al cuidado de un adulto en estado de ebriedad. Asimismo, las madres explicaron las restricciones que decidió establecer respecto a las salidas del padre con su hija o hijo, argumentando el riesgo que representaba su falta de responsabilidad, lo cual la llevó a limitar el contacto con la menor y determinando que encuentros sean breves y supervisados dentro del hogar. Los testimonios reflejaron cómo el consumo de alcohol del padre condicionó directamente las decisiones que las madres tomaron en torno al cuidado y la protección de sus hijos e hijas. Así lo evidenció Andrea:

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

*El viene dos tres oportunidades ha venido a sacarle así pero qué es lo que pasa se había tomado total un día la última vez que en los carnavales era. A mí también me gusta ir a cantar bailar entonces yo sanito ha llevado de la casa dije "no te vayas a tomar con la bebé y si vas a tomar me la traes" le he dicho y no me lo ha traído. No me contestaba para mí era una desesperación. He tenido que coger moto ir a buscar a mi bebé borracho se había dormido y la bebé mirando el celular a su lado en la casa donde antes vivíamos pues (Andrea, de 37 años, junio de 2025).*

*De ahí profesora no le dejo sacar a la Parwa a la casa si viene está un rato con ella ahí y si tiene que sacar en compañía de mi hijo o de mi hija. Cosa que ellos un rato pasa con él de me lo devuelve y me lo traen mis hijos. Así no le dejo sacar me da miedo yo no puedo confiar y peor si toma pues. Peor, ¿qué tal le aplasta le hace algo no sé hay tantas cosas que puede pasar? Entonces yo le digo a él no yo por eso no vayas a pensar que soy egoísta con la bebé, pero no tienes que ser responsable ella está pequeñita y qué tal cualquier qué tal hasta que tú te estés tomando carro le pisa perro le muerde alguien le roba o le alguien le hace algo y tú estás tomado ni tú mismo te puedes cuidar cómo le puedes cuidar a ella. Tienes que ser responsable. Entonces ya no voy a venir entonces, ya no viene y si viene domingo un rato le trae su fruta está un rato con ella de ahí se va. Pero no le dejo salir ya a la bebita (Andrea, de 37 años, junio de 2025).*

A su vez, los informantes sostuvieron que el consumo de alcohol estuvo estrechamente relacionado con experiencias de violencia dentro del entorno familiar, afectando no solo a la pareja, sino también a los hijos e hijas y a las dinámicas de convivencia. Los participantes describieron una experiencia de violencia vivida durante el embarazo, al intentar dialogar con su pareja mientras se encontraba en estado de ebriedad, lo que derivó en una reacción agresiva de la pareja; a raíz de dicho episodio, las madres optaron por evitar cualquier tipo de confrontación con su pareja cuando se encontraba bajo los efectos del alcohol, reservando el reclamo únicamente para los momentos en que se encontraba sobrio. Los participantes narraron cómo esta misma dinámica de violencia asociada al consumo de alcohol estuvo presente también en su hogar de origen, donde, a causa del consumo excesivo de bebidas alcohólicas, el padre ejercía violencia física

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

contra la madre; con el tiempo, este patrón se repitió también en la conducta de su propia madre, quien comenzó a consumir alcohol, situación que la llevó a distanciarse y a construir un hogar independiente junto a sus hijos e hijas. Estas vivencias reflejan cómo la violencia vinculada al consumo de alcohol puede darse en distintos momentos del ciclo familiar, afectando la convivencia y el bienestar emocional de quienes la experimentan. Así lo menciono Diana y Mariela.

> *[Cuando vine ebrio] yo calladita no más [espero], porque [mi pareja] bien fea reacciona cuando está borracho. No le hablo. Sí cuando estábamos en Arequipa todavía sí se emborrachó y esa fecha yo estaba gestando todavía y cuando le he reclamado de borracho ha reaccionado queriendo golpearme. Desde esa fecha nunca más le he vuelto a hablar de borracho. Cuando está sano sí le reclamo (Diana, de 26 años, junio de 2025).*

> *Sí, mi papá [toma]. Por eso venía a pegarle a mi mamá a veces mucho. Él tomaba bastante, y ahora último mi mamá, pero ya casi no convivo [con mis padres], vivo aparte. Yo vivo aparte con mis hijos. Ella sí toma también, ha llegado a tomar bastante (Mariela, de 30 años, junio de 2025).*

Además, los entrevistados comentaron que el consumo de alcohol no siempre fue percibido por las familias como un factor que generara conflictos o situaciones de violencia dentro del hogar. Los relatos evidenciaron que, en estos hogares, el consumo de alcohol se limitaba a compromisos sociales o celebraciones familiares, y no implicaba conductas violentas, sino que, por el contrario, algunas participantes describieron a sus parejas como personas responsables o incluso más cariñosas bajo los efectos del alcohol. De la misma manera, se identificó que algunas madres optaron por adoptar ciertas medidas, como evitar llevar a sus hijos e hijas a este tipo de reuniones o limitar el tiempo de permanencia en ellas, mientras que en otros casos el consumo de alcohol fue acetado dentro del entorno familiar, al ser considerado parte de la celebración y la convivencia social. Estas experiencias reflejan que el consumo de alcohol no necesariamente estuvo asociado a situaciones de violencia o afectación emocional en todos los hogares, evidenciando la diversidad de dinámicas familiares presentes en la comunidad. Así lo afirmaron Verónica, Adriana, Sandra, Mariela y Luciana:

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

*Cuando está mareado su papá es más cariñoso y entonces se le apega más. No, mi pareja es tranquilo no más. Es más juguetón, no sé, más cariñoso se pone (Verónica, de 30 años, junio del 2025).*

*No. Solo cuando hay compromisos o cumpleaños. Sí, en un cumpleaños invitan a sus amigos y comparten. Ella está jugando con sus hijos de mi hermano. Normal no más, le da besos, se hace cargar y mi pareja también es responsable (Adriana, de 33 años, junio de 2025).*

*Mi esposo sí, de vez en cuando, pero un vaso o dos, no hasta perderse. Él tiene su moto y tiene responsabilidad (Sandra, de 29 años, junio de 2025).*

*En ocasiones así cuando hay compromisos así nomás, pero tampoco no les llevo a ellos. Cuando hay cumpleaños así de adultos no les llevo, les dejo en casa. Vengo de una hora así, una horita acompaño y me vengo a mi casa. O bien se queda mi esposo y me vengo yo. Cuando él viene tomado calladito entra, se echa a la cama y ya no dice nada. Ya no sale. Y no es violento cuando toma (Mariela, de 30 años, junio de 2025).*

*No tomamos. Aquí no, pero si ve a mis tíos, para ellos es normal. No se asustan, no dicen nada. "borrachos", nomás dicen. Yo siempre les digo: "están festejando, tienen derecho a tomar, así se divierten". Hablándoles sobre todo (Luciana, de 37 años, junio de 2025).*

Por otra parte, los participantes relataron que el consumo de alcohol formaba parte también de la historia familiar de origen del participante, quien relató que tanto su padre como su madre solían consumir alcohol en el pasado. El relato evidenció, un proceso de cambio dentro de la familia, en el que el diálogo constante entre los hermanos motivado por la preocupación hacia los hermanos menores implicó que los padres cambiaran dicha conducta con el tiempo. Esta experiencia refleja cómo la unión entre los propios integrantes de la familia pudo convertirse en un factor determinante para revertir patrones de consumo del alcohol que, en otros casos, tienden a mantenerse o incluso agravarse. Así lo relató Javier:

*Mi mamá, mi padre tomaban, pero ahora ya no ya. Como nosotros también a veces vemos a mis hermanitos, tengo mis hermanitos pequeños, en ese motivo más*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

*hablarle más que nada y como somos varios hermanos hablarle y han cambiado ahora (Javier, de 29 años, junio de 2025).*

La información proporcionada por los participantes muestra que el alcoholismo dentro del entorno familiar representa un factor que altera la convivencia y afecta el bienestar de los hijos e hijas. Las experiencias evidencian que las bebidas alcohol no afecta a todas las familias de la misma forma. En algunos hogares el consumo desencadenó conflictos, violencia, separación y desconfianza; en otros, en cambio, el consumo se dio solo en reuniones sociales (cumpleaños, celebraciones, festividades comunales etc.) sin alterar significativamente la convivencia familiar. Esto indica que lo que realmente marca la diferencia no es el consumo de bebidas alcohólicas en sí mismo, sino tres factores: qué tan seguido se bebe, cómo se comporta la persona que consume, y qué tan bien logra la familia manejar y responder a esa situación.

De la misma forma, se evidencia que los niños y niñas no son observadores pasivos de esta realidad. Ellos identifican los cambios de comportamiento de los adultos cuando consumen alcohol y desarrollan emociones como miedo, tristeza e inseguridad. Incluso, algunos comienzan a rechazar el consumo de alcohol y a cuestionar a los adultos sobre esta práctica, lo que demuestra que las experiencias familiares afectan en la construcción temprana de sus percepciones y actitudes. A la vez, el análisis evidencia que el diálogo, el apoyo familiar y la disposición para reconocer el problema favorecen cambios en las conductas relacionadas con el consumo de alcohol. En contraste, cuando no existe compromiso para modificar esta situación, las consecuencias negativas se mantienen y afectan el bienestar de toda la familia.

#### 5.1.1.1.6 Nivel de educación de los padres

La educación es un derecho fundamental de toda persona, ya que posibilita el desarrollo de las habilidades, capacidades y valores para desenvolverse en la sociedad. En este contexto, el nivel educativo de los padres juega un papel importante para la educación académica y emocional de sus hijos e hijas. Sin embargo, a pesar de ser un derecho esencial, no todos tienen acceso pleno a la educación debido a la falta de apoyo y de recursos económicos; por ello, muchos padres solo alcanzaron el nivel primario, otros en el nivel secundario y solo pocos lograron terminar estudios superiores, ya sea en institutos o carreras técnicas. Por lo tanto, el nivel educativo de los padres influye

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

significativamente en los hábitos y valores que transmiten a sus hijos. Por ello, resulta crucial culminar los niveles educativos, no solo por tratarse de una obligación, sino porque ello garantiza mejores oportunidades de vida.

**Tabla 5**

*Nivel de educación de los padres*

| Nivel educativo | Frecuencia |
|---|---|
| Primaria incompleta | 3 |
| Primaria completa | 2 |
| Secundaria incompleta | 7 |
| Secundaria completa | 12 |
| Técnico incompleto | 1 |
| Técnico completo | 4 |
| Superior incompleto | 2 |
| **Total** | **31** |

*Nota.* De los 31 padres de familia considerados, la mayor frecuencia se ubica en el nivel de secundaria completa, con 12 casos. Le sigue secundaria incompleta, con 7 casos, y técnico completo, con 4 casos. En menor medida, 3 padres tienen primaria incompleta, 2 tienen primaria completa y 2 cuentan con superior incompleto. Finalmente, solo 1 padre alcanzó el nivel técnico incompleto. Elaborado por Yadira y Candy (2026).

En el siguiente apartado se exponen los relatos de los participantes, quienes coincidieron en señalar que algunos padres de familia de la institución educativa de Ayaurco no lograron culminar sus estudios, alcanzando únicamente el nivel primario. De acuerdo con sus testimonios, esta situación se originó principalmente por la falta de apoyo y de recursos económicos por parte de sus propios padres, lo que les impidió continuar con el nivel segundario. En muchas ocasiones como indicaron estas circunstancias los obligaron a trabajar desde temprana edad y a mudarse a otras ciudades, lo que les impidió continuar con su educación. Además, los padres manifestaron que, anteriormente no existía el mismo acceso a la educación ni la exigencia como en la actualidad. Esto demuestra que los factores económicos y sociales limitaron sus posibilidades educativas y afectaron su vida adulta dificultando su acceso a mejores oportunidades laborales. Tal como sostuvieron Mariela, Fátima, Elena y Yolanda:

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

> *Primaria completa nada más. Secundaria no, porque no tenía apoyo de mi mamá. Cuando hemos terminado nuestra escuela nos han mandado a Lima a trabajar, ya no he podido estudiar (Mariela, de 30 años, junio de 2025).*
>
> *Solo primaria. No pude terminar porque mis papás ya no me ayudaron (Fátima, de 35 años, junio de 2025).*
>
> *Yo apenas he terminado mi primaria. Porque antes no te exigen como ahora, los demás se venían a curahuasi a estudiar. Mis familiares también no tenían mucho dinero para que me apoyen en ahí me fui a trabajar, después tuve a mi hijo en el me tuve que enfocar, ya no pude estudiar (Elena, 33 años, junio de 2025).*
>
> *Me quede en primaria porque no me apoyaron mis padres. Sí, pero ahorita tengo dificultades porque mayormente ya no es como antes. Ya no es como antes (Yolanda, 47 años, junio de 2025).*

Del mismo modo, los informantes afirmaron que culminar la segundaria no garantizó la continuidad hacia la educación superior, ya que factores como las limitaciones económicas y, en algunos casos, la paternidad o maternidad a temprana edad, se convirtieron en determinantes que truncaron sus aspiraciones y su futuro. Tal como refirieron los padres, algunos lograron concluir dicho nivel; sin embargo, no pudieron proseguir con estudios superiores debido a la falta de recursos, a lo que se sumó, en ciertos casos, la responsabilidad de formar una familia a corta edad. Esto muestra que ser padres jóvenes suele generar limitaciones que les impiden continuar con sus estudios. Así lo evidenciaron en los testimonios de Andrea, Estefanía, Lorena y Leonardo:

> *Secundaria completa. he tratado de intentar para ingresar, pero ahí a medios lo he dejado no hay nada no he continuado (Andrea, de 37 años, junio de 2025).*
>
> *Secundaria completa. Solo me quedé en secundaria ya que no tuve las posibilidades de estudiar porque tuve a mi hijo (Estefanía, de 21 años, junio de 2025).*
>
> *Secundaria completa. Ya no pude continuar estudiando para el superior porque tuve a mi hijo (Lorena, de 30 años, junio de 2025).*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

> *Yo tengo secundaria completa. Ya no pude continuar con mis estudios. Sí, (Leonardo, de 37 años, junio de 2025).*

De igual manera, una de las entrevistadas manifestó que no logró terminar el nivel secundario en la edad y modalidad regular; sin embargo, años después tuvo la oportunidad de retomarlo a través del CEBA (Centro de Educación Básica Alternativa), en su modalidad nocturna. En esa línea, la madre relató que finalizó la primaria y, seguidamente, inició sus estudios secundarios en un colegio; pero dejó inconcluso el quinto grado. Posteriormente, retomó su formación mediante esta institución alternativa, donde logró culminarlos. Esto evidencia que las modalidades alternativas, como el CEBA, permiten superar las barreras que interrumpen la trayectoria educativa y ofrecen la oportunidad de concluir estudios pendientes, tal como lo señaló Rosaura:

> *He terminado mi primaria, de ahí quinto de secundaria también estaba por terminar ya. De ahí no he terminado mi quinto, entonces entré en vez de quinto a cuarto a un colegio de CEBA. Ahí he terminado ya, me lo han entregado mi certificado todo ya (Rosaura, de 21 años, junio de 2025).*

De manera similar, conforme a lo expresado por los informantes, estos señalaron que no concluyeron la educación segundaria como consecuencia de diversas circunstancias personales, familiares y sociales que dificultaron la continuad de sus trayectorias educativas. En ese sentido, manifestaron haber cursado dicho nivel hasta diferentes grados (primero, segundo y cuarto), sin llegar culminarlo. Igualmente, mencionaron que los factores más relevantes fueron la formación de una familia a temprana edad, y la falta de apoyo de sus padres. Esto refleja que la educación no es solo un derecho, sino una herramienta clave para mejorar la calidad de la vida, pues posibilita retomar los estudios pese de los obstáculos enfrentados. Así lo sostuvieron en los testimonios de Vanessa, Aurora, Roxana y Javier:

> *Segundo de secundaria nomás (Vanessa, de 31 años, junio de 2025).*

> *Primero de secundaria, pero no he culminado (Aurora, de 35 años, junio de 2025).*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

*Cuarto grado de secundaria. Conocí a mi pareja por eso ya no continué con mis estudios. Cuando tuve a mi hijo ya era difícil para estudiar. Sí, en esta etapa de inicial (Roxana, de 31 años, junio de 2025).*

*Cuarto de secundaria. No terminé por falta de apoyo. Somos casi nueve hermanos y yo soy el mayor de todos (Javier, de 29 años, junio de 2025).*

Asimismo, los padres mencionaron que no culminaron sus estudios técnicos o superiores a causa de la pandemia, y quienes sí lo terminaron no siempre ejercían su profesión. En tal sentido, los padres señalaron que algunos culminaron estudios técnicos en áreas como cosmetología, gastronomía y agronomía mientras que otros no lograron concluir su formación superior. Así mismo, indicaron que no todos ejercían actualmente la profesión u oficio que estudiaron, lo que sugiere una lo que sugiere una desconexión entre la formación recibida y su inserción laboral. Esto revela que el problema no solo radica en quienes no terminaron sus estudios, sino también en aquellos que, habiéndolos finalizado, no encuentran trabajo relacionado con lo que estudiaron. Así lo manifestaron Verónica, Karina, Sandra, Orlando, Luciana, Wilmer y Gabriela:

*Con técnico estudié, pero no lo he ejercido. Esta cosmetología (Verónica, de 30 años, junio del 2025).*

*Técnico en el instituto estudié* ***(****Karina, de 23 años, junio de 2025).*

*Estaba iniciando a estudiar cosmetología en Lima, pero no terminé (Sandra, de 29 años, junio de 2025).*

*Casi superior, lo alcancé, pero no terminé. Estudié gastronomía. Fue en pandemia, por eso no terminé. Ella sí terminó. Es cosmetología (Orlando, de 25 años, junio de 2025).*

*Estaba superior, pero no terminé (Luciana, de 37 años, junio de 2025).*

*Sería superior o es que no terminé mis estudios agronomía (Wilmer, de 30 años, junio de 2025).*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

> *Superior culminada agronomía. He terminado mi superior, pero no estoy activa, pero sí he terminado. He estudiado agronomía (Gabriela, 49 años, junio de 2025).*

De manera semejante, los entrevistados refirieron que el respaldo de los padres en las actividades escolares de sus hijos representa un elemento primordial en el proceso educativo, ya que fortalece su aprendizaje, seguridad y motivación, y se manifiesta tanto en el apoyo académico como en momentos de recreación familiar. Al respecto, los padres de familia expusieron que asisten a sus hijos e hijas en sus tareas escolares, sintiéndose capacitados para enseñarles diversas labores como pintar, identificar colores y números, así como iniciarlos en el reconocimiento de las letras y la escritura de su nombre. Del mismo modo, las madres señalaron que este acompañamiento no se limita únicamente al ámbito académico, sino que también incluye momentos de recreación y esparcimiento en familia, como paseos al parque o al campo. Este apoyo evidencia un papel fundamental del núcleo familiar como agente complementario en la formación de los niños y niñas. Cómo lo expresaron Adriana, Valentina, Amalia, Elena y Karina:

> *Sí se puede. "Si uno quiere, puede". Mi hija mayor ya es independiente. Con la pequeña sí pintamos, me enseña las vocales y los números. Yo le escucho y ella me repite (Adriana, de 33 años, junio de 2025).*

> *Si, porque también como estuve estudiando si le ayudo en lo que sé. Para que aprenda todos los días le enseño por las tardes. A veces salgo con él a pasear al parque le llevó (Valentina, de 21 años, junio de 2025).*

> *Si me siento capacitada para ayudarle. Casi siempre estamos, le ayudamos ¿no? a leer, escribir. Cuando tengo tiempo. Yo nomás le enseñó. Trato de hablar o trato de enseñarle así se escribe (Amalia, de 44 años, junio de 2025).*

> *Si puedo ayudarlo a mi hijo. Cualquier trabajo que le manden tengo que ayudarlo. Si yo no puedo, busco la forma de ayudarlo con alguien más. Casi a diario lo hacemos así. Le ayudó a escribir cuando la profesora les deja un trabajo para que hagan. También nos dice que tenemos que ayudarle en la casa (Elena, 33 años, junio de 2025).*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

> *Si le ayudo en sus tareas. Casi siempre. Para que él pueda ya estar un poco preparado cuando venga aquí al jardincito. Le ayudo a escribir, así esas cosas, pocas veces juego con él, porque trabajo. Si vamos de paseo cuando tenemos tiempo, siempre le saco a mi hijo al campo (Karina, de 23 años, junio de 2025).*

> *Le ayudo a mi hijo a que escriba su nombre, también le leo [libro, cuentos] cuando estamos en mi casa (Roxana, de 31 años, junio de 2025).*

> *Sí. A ella le gusta escribir bastante. Yo escribo su nombre y ella ya se lo graba. También dibuja. Yo también le digo: "A ver, enséñame cómo se dibuja eso." Y ella al toque me enseña (Orlando, de 25 años, junio de 2025).*

En esa misma perspectiva, los discursos de los participantes revelaron que el padre cumple un rol parcial en el acompañamiento educativo de sus hijos e hijas, compartiendo esta labor junto a su pareja. Del mismo modo, indicaron que, en la mayoría de los casos, se aprecia una disposición explícita a apoyar el desarrollo de las tareas escolares, principalmente durante las tardes o en los momentos en el que las obligaciones laborales permiten. Esto permite entender que, más allá de la buena voluntad que expresan los padres, todavía existen obstáculos relacionadas con el tiempo, el cansancio laboral y la falta de estrategias claras para acompañar de manera efectiva y constante el aprendizaje de sus hijos e hijas. Así como lo expresaron Fernando, Wilmer Mariela, Yolanda y Verónica:

> *Como yo he estado en el colegio, sí le ayudó en sus tareas igual a mi otra hija le ayudó. Mi esposa sí le apoyamos por las tardes cuando tenemos tiempo, cuando a veces trabajamos no podemos le dejamos con su hermana (Fernando, 32 años, junio de 2025).*

> *Sí, es que tenemos para enseñar tenemos un como voluntad, ¿no? para nosotros sí tenemos. Con mi esposa le enseñamos como ya va a entrar a primaria también le ayudamos a que ya escriba (Wilmer, de 30 años, junio de 2025).*

> *Sí, con su apoyo de mi pareja sí, porque él es el que más les ayuda. "Ayúdame en esto", están (Mariela, de 30 años, junio de 2025).*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

> *Con mi hijo mayormente le ayudó en sus trabajos que le dan. Él no más le ayuda también con sus tareas (Yolanda, 47 años, junio de 2025).*

> *Cuando ella no puede o no entiende, me pide ¿no? que le explique, que la ayude, o me dice que no tengo ganas en este rato, entonces mañana ya lo hace y cuando ella se decida hace pues. Prefiere que ella haga por sí sola. Claro. Por lo que estudié técnico claro, sí, también pues cuando tú tienes secundaria completa sabes cómo es. Él no tiene mucha paciencia que digamos en este en las cosas que tiene que hacer, le dijo "dibújaselo algo para que ella igualito dibuje" y él empieza y "¡no ya no quiero!", lo deja. Yo tengo que estar apoyándole. Sí pues, él dice que viene cansado como sale tempranito y llega en la noche como para cenar no más ya y está cansado, ya no ya no ya no quiere pues. Fin de semanas así no más está más pendiente de sus hijas (Verónica, de 30 años, junio del 2025).*

De manera similar, tal como expresó una de las entrevistadas quien expresó que procura involucrarse en el proceso educativo de su hijo a pesar de las limitaciones de tiempo y a sentirse poco preparada, buscando siempre la forma de cumplir con este compromiso. Así lo evidenció en su testimonio, donde mencionó que, aunque no esté capacitada, trata de ayudar a su hijo en sus tiempos libres, salir a pasear y que en ocasiones su trabajo le impide hacerlo. Ello, muestra que, pese al poco tiempo y a sentir que no esta preparada, la madre igual busca la forma de estar presente en la educación de su hijo, apoyando con las tareas y compartiendo momentos juntos. Como lo afirmó Lorena:

> *Capacitada no, pero sí trato de ayudarlo. Cuando tengo tiempo libre siempre estoy ahí, pero como digo, cuando estoy trabajando casi no. A veces le enseñamos en sus tareas o salimos a pasear. Solo son tres en mi casa, pero casi no nos ayudamos, cada uno hace lo suyo. Sí, porque ya sabría de más temas, algo así (Lorena, 30 años, junio de 2025).*

Igualmente, los participantes mencionaron que, para apoyar a sus hijos e hijas en sus tareas escolares, recurren a la tecnología como herramienta de ayuda. Tal como lo señalaron los padres, quienes indicaron que la utilizan la tecnología como un medio de apoyo para orientar a sus hijos en las tereas escolares, principalmente a través del uso del celular para buscar información en plataformas como TikTok, internet o mensajes de

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

WhatsApp enviados por los propios docentes. Este recurso resulta especialmente útil en actividades que requieren creatividad o conocimiento con los que los padres no siempre están familiarizados, como la elaboración de disfraces o trabajos manuales, aunque no siempre garantiza resultados óptimos, ya que en ocasiones la información no es suficiente o no se logra el objetivo esperado. Así lo evidencian los testimonios de Sandra, Javier y Fabiola:

> *Busco información en TikTok Ya me alejen así no ya o internet, la tecnología ayuda (Sandra, de 29 años, junio de 2025).*

> *Tenía que hacerlo yo mismo. A veces me mandan por WhatsApp y tengo que hacer el trabajo. También uso la tecnología para averiguar, como para el disfraz del día de la bandera (Javier, de 29 años, junio de 2025).*

> *Busqué en mi celular, pero no había. No sabía cómo hacer, hice lo que yo no había hecho disfraces de reciclado nunca. Salió a lo que salió (Fabiola, de 20 años, junio de 2025).*

Por su parte, los padres manifestaron preocupación por el aprendizaje de sus hijos e hijas, señalando que, ante alguna dificultad para comprender un tema, optan por consultar directamente a la docente sobre la tarea, con el fin de entenderlo y poder orientar de manera adecuada. Como señalaron los padres de familia, piden apoyo de parte de la docente, para orientarlo. Según indicaron, esta estrategia les permite despejar sus dudas y sentirse mejor preparados para guiar a sus hijos e hijas en el desarrollo de sus actividades escolares. Esto refleja que la docente no solo enseña a los estudiantes, sino que también apoya a las familias, generando confianza para que los padres se animen a preguntar sus dudas sin temor. Así lo evidencian los testimonios de Rosaura y Karina:

> *Pido ayuda a la profesora cuando ellas me explican así ya recién entiendo. Cuando no entiendo cómo se hace, entonces me puedes dar ejemplo para yo hacerles resolver, entonces ellas me dan, me indica así ya pues recién ya (Rosaura, de 21 años, junio de 2025).*

> *Conversar con la profesora, le pregunto cuando no entiendo para que pueda enseñar a mi hijo. Sí. Porque o sea estarías más este más pendiente, estarías*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

> *digamos estarías más, ¿cómo se llama? informada. (Karina, de 23 años, junio de 2025).*

En ese mismo sentido, los informantes refirieron que, a pesar de las dificultades que presentan, ayudan a sus hijos ya sea con el apoyo de algún familiar, aunque en algunos casos no cuentan con los recursos económicos para pagar el internet. Bajo esta perspectiva, los relatos de los padres indicaron que, cuando no pueden ayudar directamente a sus hijos con las tareas, buscan el apoyo de sus otros familiares, principalmente hermanos o parejas, a quienes contactan por WhatsApp para que les envíen la información que necesitan, o también recurren a Internet para encontrar una solución rápida. Sin embargo, esta ayuda no siempre está disponible para todas las familias: una de las familias entrevistadas cuenta que, en algunos momentos, no tiene a nadie cerca que la pueda ayudar ni tampoco tiene Internet, ya que pagarlo representa un gasto que no siempre puede cubrir, por lo que en esos casos le pide ayuda, aunque sea de vez en cuando, a su hermana. Esta diferencia demuestra que el acompañamiento educativo no depende solo del interés de los padres, sino también de las condiciones económicas y del entorno familiar, factores que terminan determinando la calidad y constancia del apoyo que pueden brindar. Así lo muestran los testimonios de Mariela y Alejandra:

> *Más que todo con la matemática. Entonces llamo a mis hermanos, "hermano mándamelo por WhatsApp", ya le manda y eso les envía. Como no viven cerca, a ellos nomás. O si no a mi esposo, él sí me ayuda bastante. Eso sí yo lo hago. Bastante. A veces entras al internet y hasta ya lo sacas, ya sabes cómo hacerlo. De otra forma ya te ayuda bastante. Sí, en cómo ayudarle en sus trabajos, en sus tareas, en cómo ayudarle en todo (Mariela, de 30 años, junio de 2025).*

> *Trato de solucionarlo pues. Como no tengo a nadie a mi lado, los dos nomás nos miramos la cara. Día y noche estamos los dos nomás. A veces cuando tienes internet nomás pues, en cambio cuando no tienes nada ni plata ni un sol para que te puedas hacer recarga o ir al internet no pues. No pues. No puedes. Al menos a veces le digo a mi hermana que me lo saque, que me mande una imagen, nada más pues. Pero cuando tengo internet sí trato de buscarle (Alejandra, de 22 años, junio de 2025).*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

De la misma forma, los participantes explicaron que, a pesar de los obstáculos que presentan para ayudar en las tareas de sus hijos, buscan el respaldo de familiares que cuentan con estudios superiores, a quienes consideran con mayores conocimientos. En concordancia con ello, los padres señalaron que recurren este apoyo para poder guiar a sus hijos en sus trabajos escolares. En sus testimonios mencionaron que acuden principalmente a hermanos, hermanas, hijas mayores que se encuentran estudiando en la universidad, e incluso a vecinos, pues consideran que solo de esa manera pueden brindar un apoyo más seguro y adecuado en las tareas de sus hijos. Detrás de estos testimonios se percibe algo muy humano: el deseo de no dejar a sus hijos sin ayuda, aun cuando ellos mismos sienten no cuentan con los conocimientos suficientes, y por eso buscan en su entorno más cercano a alguien que pueda cubrir esa necesidad. Así lo expresan, Valentina, Roxana, Elena, Yolanda y Vanessa:

> *Pues tengo mis hermanas profesionales, entonces ellas les digo: "sabes qué, cómo es esto", entonces ellos me ayudan. Si, pues cuando uno sabe ya le enseñas fácil, ¿no? siempre le hablo converso con él para que sea responsable y ordenado esas cosas (Valentina, de 21 años, junio de 2025).*

> *Hay veces, más que todo le pregunto a mi hija mayor, ¿no?, a ella. Le digo que me ayude o cómo puedo hacer, le pregunto a ella. Si. Porque cuando tienes más educación digamos, ¿no?, acabas la secundaria o estás en la universidad, tienes más capacitado estás, ¿no? (Roxana, de 31 años, junio de 2025).*

> *Claro, tengo que recurrir a algún familiar que tiene sus estudios completos, que me ayude, lo llevó a su casa y cualquier cosa, pero tengo que buscar la forma de ayudarlo pues. Sí, eso es lo más importante (Elena, 33 años, junio de 2025).*

> *Voy al vecino y a sus hijos les suplico o a su hija para que me lo ayuden a mi hijo y me lo ayudan nomas (Yolanda, 47 años, junio de 2025).*

> *Hemos hecho hasta su casquito también de calabacita hemos hecho. Nunca he utilizado, nunca he hecho tareas de celular, no. Antiguamente no había esto. Por eso nos hemos acostumbrado así, ahora sí ya lo que puedo enseño, pues. Lo que no puedo, no entiendo, entonces le pregunto a mi hija mayor. El único es lo que mi pensar es siempre es así, sacar adelante a mis hijos, que sean profesionales, no como yo ya (Vanessa, de 31 años, junio de 2025).*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

Además, los entrevistados comentaron que muchas veces recurren a recursos tecnológicos, principalmente el internet y el celular, como una estrategia útil y práctica para acompañar el aprendizaje de sus hijos, supliendo desde el hogar aquello que no siempre pueden resolver por cuenta propia. Frente a ello, relataron que, al no poder apoyar a sus hijos en sus tareas escolares, recuren a herramientas tecnológicas como el celular, la computadora e internet, utilizándolos principalmente para buscar información y resolver dudas puntuales. Junto a ello, expresaron que también acuden al apoyo de sus hijos mayores y de sus parejas, cuando alguno de ellos tiene más estudios y pueden orientarlos mejor. De esta manera, la tecnología y el apoyo familiar se combina como estrategias complementarias para sobrellevar las tareas escolares. Tal como lo expresa Aurora, Beatriz y Gabriela:

> *A veces al internet, al celular así buscó. También a mi hijito mayor, mi hijito mayor está en superior, a él paro preguntando. Y cualquier cosa que necesito paro llamando a él. "Por favor sácame de la duda, por favor esto házmelo, por favor", así (Aurora, de 35 años, junio de 2025).*

> *Al celular, al internet, o a mis hijos mayores le digo para que le ayude. Claro, porque ya tienes más conocimiento (Beatriz, de 36 años, junio de 2025).*

> *Apoyo de repente de la computadora sacarlo las preguntas para poder entenderle mejor y también como mi pareja es un poquito más superior que de mí también y apoyamos de esa manera, ¿no? claro, sí pues, porque si uno te apoya ya pues tienes más conocimiento y te apoyan y simplemente ya pues tienes que seguir. Bueno, hábitos de lectura de repente, dibujos así, esté siempre en lo que es también numeraciones, ¿no? (Gabriela, 49 años, junio de 2025).*

A su vez, una madre de familia señaló que, al no poder apoyar directamente a su hijo en sus tareas, opta por contratar a un docente particular que le brinde el refuerzo necesario. Por ello, indicó que recure a este profesor, ya que tampoco lograba comprender la tarea de su hijo, por lo que lo llamaba para que acudiera a su casa y ahí le enseñara. Esta representa una estrategia distinta a las mencionadas anteriormente: contratar los servicios de un profesor particular que le brinde el refuerzo académico necesario, sobre todo en aquellos temas donde el niño presenta mayor dificultad. Como lo señala Luciana:

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

> *Contratar a un profesor. Ahora enseña a mi hijo. Si aprendió con él. A como yo trabajaba, a veces no entendía. Llamaba y el profesor venía y le enseñaba una hora (Luciana, de 37 años, junio de 2025).*

En lo que respecta a la continuidad de sus estudios, los entrevistados señalaron que enfrentaron diversas dificultades para continuar o retomar su formación. Asimismo, los padres mencionaron que, por atender las necesidades de sus hijos, dejaron de lado sus propios estudios, debido principalmente a la limitada situación económica y a las responsabilidades que implica el cuidado y la crianza de sus hijos, lo que hace mas complejo retomar su formación educativa. Estas experiencias reflejan que los padres priorizan el bienestar y la educación de sus hijos por encima de sus propias aspiraciones educativas, manifestando su compromiso de brindarles mayores oportunidades para que puedan alcanzar una formación profesional. Estas experiencias se evidencian en los testimonios de Mariela, Javier y Vanessa:

> *Sí, pero ahorita con la economía que hay con mis tres hijos no se puede. Porque hay nocturnos sí, pero ahorita para ver es que todo te piden en la escuela, te piden una cosa, otra cosa, jardín otra cosa y no me alcanza (Mariela, de 30 años, junio de 2025).*

> *Pero ahorita con los motivos de mi hijo y el trabajo, a veces no hay ingresos suficientes. Hay clases nocturnas, ya me han hablado, pero con el hijo y el trabajo no puedo todavía (Javier, de 29 años, junio de 2025).*

> *No, ya no pienso. Prefiero a mis hijos nomás sacar adelante como sea. No. Prefiero trabajar y a mis hijos sacar adelante, darle lo mejor. Así es lo que yo pienso, no otra cosa estudiar otra vez no, ya no ya (Vanessa, de 31 años, junio de 2025).*

De manera complementaria, los informantes expresaron que, aunque no cuenten con estudios superiores, no lo consideran un obstáculo para acompañar a sus hijos, ya que confían en su propia experiencia de vida y en el respaldo de los programas sociales para cumplir bien su rol. Por consiguiente, los padres indicaron que, si bien reconocen que contar con más estudios les facilitaría orientar mejor a sus hijos tanto en lo académico como en lo emocional, no creen que esta sea una condición indispensable para cumplir con su rol. Frente a esta situación, recurren a lo que la vida misma les ha enseñado,

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

apoyándose en sus propias vivencias y anécdotas, así como en los conocimientos adquiridos a través de programas sociales que los han capacitado como padres. En esta línea, una de las madres resalta que el no haber estudiado no la hace sentir menos capaz, pues su compromiso y disposición por sacar adelante a su hijo va más allá de contar con su título profesional. Ello refleja que los padres saben que la educación es clave para que sus hijos aprendan bien, pero también confían en lo que ellos mismos han vivido para poder ayudarlos. Además, valoran mucho el apoyo que reciben de los programas sociales. Como señalan Leonardo, Andrea, Adriana:

> *Claro; cuando tuviera más conocimiento sería mucho mejor. Trato de enseñarle lo que yo sé de mi experiencia y anécdotas para que él sea mejor que yo (Leonardo, de 37 años, junio de 2025).*

> *Mmm sí creo, sí por parte sí, porque tendría más conocimiento, tal vez sabría más, ¿no? a profundidad. Claro, pero a lo que voy, a lo que he aprendido, a lo que sé también, ¿no? a lo que me han enseñado estos también buenos programas sociales siempre nos capacitan, ¿no? siempre nos hablan tanto de nosotros, tanto de nuestros hijos. También sí he aprendido y sí sé y tengo la capacidad para poder (Andrea, de 37 años, junio de 2025).*

> *No. Cuando uno quiere a sus hijos, hasta donde pueda voy a apoyar. No me siento menos por no ser profesional (Adriana, de 33 años, junio de 2025).*

Asimismo, los participantes señalaron que esperan que sus hijos e hijas crezcan con buenos valores, pues consideran que tanto el hogar como la escuela cumplen un papel clave en la formación de estos valores. En esa línea, los padres de familia manifiestan que buscan que sus hijos e hijas desarrollen valores como el respeto, la responsabilidad, la diciplina y autonomía. Sus testimonios evidencian que estos valores no se limitan al ámbito escolar, sino que se forjan principalmente en el hogar, para luego reflejarse en el comportamiento de los niños y niñas dentro de la institución educativa, especialmente en la manera en que se relacionan con sus compañeros. Como señalan: Wilmer, Estefanía, Leonardo, Amalia, Roxana y Elena:

> *Ser responsable y ser compañerismo con todo con sus compañeros (Wilmer, de 30 años, junio de 2025).*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

*Que sea independiente, ¿no?, independiente, responsable (Elena, de 21 años, junio de 2025).*

*A que sea una buena persona. A que sea respetuoso, la disciplina y la responsabilidad (Leonardo, de 37 años, junio de 2025).*

*Que debe respetar, saludar todo, pues. El respeto hacia sus prójimos (Amalia, de 44 años, junio de 2025).*

*Más que todo le enseñó la responsabilidad, el respeto, ¿no?, a que respete a los demás y no pelee con sus compañeros en el jardín (Roxana, de 31 años, junio de 2025).*

*Lo más importante es el respeto y siempre donde estés tienes que ser humilde pues, no discriminar a nadie (Elena, 33 años, junio de 2025).*

En esa misma línea, los padres afirmaron que desean que sus hijos sean buenos estudiantes, capaces de realizar sus trabajos por si solos. En tal sentido, mencionaron que esperan que sean buenos alumnos: que no se peleen, que estudien, que mantengan un buen comportamiento con los demás niños y niñas, que obedezcan a la docente. No obstante, un padre señala que, en algunas ocasiones, su hija no le hace caso en el hogar e incluso le miente a la docente, lo que refleja cierta desobediencia de su parte. Ello evidencia el interés que tienen los padres por el bienestar de sus hijos. Así como lo indican Carla y Aurora:

*Que no pelee mi hijo, que se comporte bien y que haga caso a la profesora. También en la casa no hace caso a mí, a su papá así, ¿no?, cualquier persona que le dice haz esto tiene que hacer caso. Si no hace caso está mal le digo. A veces me miente: "la profesora me ha pegado" así viene a los inicios, ¿no? (Carmen, de 30 años, junio de 2025).*

*Que estudie, que sea una buena niña, que no sea malcriada, que estudie, que haga sus tareas, que cumpla (Alicia, de 35 años, junio de 2025).*

Los testimonios recogidos por los padres de familia evidencian que el nivel educativo alcanzado por los progenitores estuvo determinado principalmente por condiciones económicos y sociales que restringieron su acceso a una trayectoria escolar continua entre

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

los factores que actuaron con la barrera se encuentra en la escasez de respaldo familiar la necesidad de incorporarse al mercado laboral desde temprana edades y en varios casos del ejercicio de la maternidad o paternidad durante la adolescencia circunstancias que les impidieron culminar la educación secundaria o extender a estudios superiores. No obstante, se observa que algunos de ellos lograron superar esas dificultades a través de la modalidad CEBA, lo cual indica que, aunque el sistema educativo regular no siempre supo responder a sus realidades, si existieron alternativas que les permitieron completar su formación básica en momentos más tardíos de su vida. Este dato resulta alentador, pues muestra que, a pesar de las barreras iniciales, hubo oportunidades que les devolvieron la posibilidad de estudiar.

De igual forma, aunque muchos padres no cuentan con estudios superiores, demuestran un acompañamiento constante y un genuino compromiso con la educación de sus hijos e hijas. Se esfuerzan día a día, apoyándolos en sus tareas escolares a través de distintas estrategias: recurren a la tecnología, piden ayuda a otros familiares o, en algunos casos, contratan a un profesor particular cuando la situación económica se los permite. Esta actitud revela algo muy importante: que la propia limitación educativa no significa desinterés ni abandono; al contrario, los impulsa a buscar soluciones para que sus hijos no pasen por lo mismo que ellos vivieron. Los relatos muestran que los padres compensan la ausencia de estudios formales recurriendo a dos fuentes principales: su experiencia de vida y el respaldo de los programas sociales. Estas fuentes les brindan herramientas para sentirse capacitados en su rol parentales, priorizando además la transmisión de valores como el respeto, la responsabilidad y la diciplina, fundamentales en la formación de sus hijos e hijas. Asimismo, expresan el deseo de que sus hijos aprendan y logren un futuro mejor.

#### 5.1.1.1.7 Alimentación e higiene

La alimentación e higiene son aspectos esenciales para la salud y para el desarrollo integral de los niños y niñas. En el entorno familiar, los padres de familia brindan alimentos saludables como menestras, hortalizas, verduras, tubérculos, cereales y carnes, que en muchos casos son de producción local o de autoconsumo, lo cual contribuye a una alimentación nutritiva y natural. De la misma forma, la alimentación viene acompañada con una buena higiene, entendida como cuidado adecuado del cuerpo. Esta incluye prácticas como el lavado de las manos, el cepillado de dientes, el baño diario y el uso de

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

ropa limpia. Todas estas acciones son primordiales para prevenir enfermedades y fortalecer la salud de los niños y niñas.

De acuerdo con ello, según las manifestaciones de los participantes, la alimentación diaria de sus hijos incluye productos de origen animal, vegetal, menestras y hortalizas, con el fin de darles una buena alimentación a los niños y niñas. Del mismo modo, los padres señalaron que a sus hijos bridan productos de origen animal, como carne, pollo y trucha; menestras, como lentejas y frejol, entre otras; y alimentos de origen vegetal, como frutas, cereales, hortalizas y verduras. Asimismo, los padres señalaron que procuran preparar comidas balanceadas: en el desayuno suelen ofrecer Quaker con pan y huevo frito, ulpada o mazamorra, jugos y, en algunos casos, un segundo o sopa de maraya y trigo, que incluye hígado o sangrecita. Esto nos permite ver que, aunque hay un cuidado genuino por parte de las familias, sostener una alimentación saludable de manera constante sigue siendo un reto, especialmente cuando las tareas del hogar y el cuidado de los hijos recaen principalmente en la madre. Así lo expresaron Carla, Andrea, Alejandra, Gabriela y Estefanía:

> *En la casa ya le doy variado con carne, pescado, pollo, trucha, así. Sí, ya poca menestra le doy porque como acá diario come menestra, no quiere. "¡Ay, estoy cansado, ah!", te dice. Su papá también me dice: "¿Por qué le haces caso? ¿Nosotros y nosotros qué somos?", dice. Solo para él solito aparte, pero no va a querer comer si no come la misma comida que él come, no va a querer comer. Sí, a veces olluquito con carne, vainita con pollo, así pe'. Le varío, ya no le doy menestra ya (Carla, de 30 años, junio de 2025).*

> *Mi alimentación que preparo siempre es balanceada. Siempre consumimos lo que es carnes, lo que es menestras, frutas, verduras y esta mi hijita es la que de verdad come todo, come todo, come toda esta nena. Ella no con ella no tengo ese problema de que no se come el hígado, no se come la sangrecita, con ella no tengo ese problema. Con mis dos hijos sí, como ellos han crecido ella incluso también ha crecido en Cuna Más, pero tampoco no ha tenido una buena atención donde ha estado porque no ha tenido muy buenas cuidadoras las que la han atendido. Pero en mis dos hijos han estado mi hija la mayor ha estado en Wawa Wasi todavía hasta los cuatro años. Lo he puesto también justo por la alimentación porque ahí le brindan todo pues a los niños. Y el segundo, mi hijo*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

*igual, con él al menos bastante he disfrutado porque yo era cuidadora, me lo cuidaba hasta casi un año y ocho meses le he cuidado a mi hijo. De ahí he entrado como guía, me lo llevaba a Ccochua, me lo llevaba a Micaela que era mi trabajo (Andrea, de 37 años, junio de 2025).*

*O sea, trato de juntar con lo que tengo, hacer un segundo, sopa, tortitas. Ah, sopas de Sopa de moraya, de trigo, así eso es. Desayunito le hago de ¿cómo se llama? Con caldito, o sea, digo, desayuno con Quakercito, su pan con su pancito, a veces con segundito más le mando a veces. Cuando estoy en la casa lo hago así. Pero en cambio cuando me dicen "vamos a trabajar", ahí sí solo le hago tomar su Quakercito, su pancito y huevo fritito, algo por ahí nomás. ¿A la salida? A veces me hago sopita, segundito. Ah, claro. En esta semana estaba recogiendo papa. Es la primera vez que le dejo con su papá, dos veces. Ayer y anteayer. Y no sé si le habrá hecho comer o no. No. Apenas que llegué, me hice ¿cómo se llama? Mazamorras ha tomado y se ha dormido. No, come todo. Todo. Pero en mi casa come, come todo. Cualquier cosa que agarre, come. De comer, come comida, pero no sé acá si comerá o no (Alejandra, de 22 años, junio de 2025).*

*La alimentación es en la mañana doy su ulpada con su pancito y de repente un pequeño de comidita más puede ser una carnecita con arroz o un lentejito de repente con ensaladitas, ¿no? pero siempre su vaso de leche, su pan y su o si no un vaso de jugo, su pan y su comidita, pero en pequeña porción. Lo que es bastantes lo que carne, pescado y pollo un poco y ahora sangrecita más antes hacíamos y también lo que es en ensaladas, ¿no?, en colores las frutas (Gabriela, 49 años, junio de 2025).*

*Bueno, el desayuno hay veces le de jugo, hay veces se la hago su comidita también, ¿no? Si, de segundos (Estefanía, 21 años, junio de 2025).*

Durante el trabajo de campo se observó el caso de Aldair, un niño de 4 años que llegaba a la institución educativa visiblemente ansioso e inquieto. Esto se evidenció cuando, en plena actividad de aprendizaje, interrumpió a la docente preguntando: " profesora, ¿a qué hora van a traer la comida?". Ella le respondió con calma que pronto llegaría, y aprovecho que preguntarle que había desayunado. Aldair contesto que solo había tomado mate. En

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

ese momento, la docente comprendió el motivo de su inquietud: no se trataba de falta de interés, sino de hambre. Cuando finamente sirvieron la comida, el niño se mostró feliz, comió todo y pidió más, confirmando así que no estaba alimentado bien en casa. Por ello, la docente envió un informe a la madre, comunicándose que su hijo asistía a clases con hambre, lo cual afectaba su atención y participación en el aprendizaje. Este caso demuestra que la buena alimentación es fundamental en la vida de un niño, pues influye directamente en su capacidad de atención durante las clases y, sobre todo, en el cuidado de su salud.

En esta misma línea, el testimonio de una madre reflejó una respuesta consciente y activa frente a un problema de salud concreto (la anemia), traducida en decisiones alimentarias y de cuidado que buscan prevenir la enfermedad tanto en su hija como en ella misma. En ese sentido, mencionó que incluir alimentos ricos en hierro en los alimentos diaria de los niños y niñas, ayuda a prevenir la anemia y otras enfermedades. También la madre señaló que su hija consume hígado, lentejas y sangrecita, además de suplementos como el sulfato ferroso, lo cual evidencia una preocupación constante por mejorar la salud de la niña. Asimismo, incorpora frutas y agua como parte de una alimentación saludable, incluso durante las caminatas, lo que demuestra que este cuidado se extiende a los pequeños hábitos cotidianos. Como indicó Carla:

> *Porque el hierro siempre debe estar en la alimentación que nosotros preparamos, porque ahora eso es la enfermedad que está atacando a todos, más como es a ella le llegó a dar anemia sobre que estaba en Cuna Más, a esta mi hijita le ha empezado a dar anemia. De ahí me lo he retirado, entonces he tenido que darle el sulfato ferroso, he tenido que comprarle lo que es sangrecita, hígado y lo come, y le gusta a ella la lenteja. La lenteja a ella le encanta. La lenteja cuando cocino ella come, sí porque a ella cuando le haces se lo termina rápido, rápido nomás ella come y come toda su comida. Y a veces en la tarde a la media tarde cuando vamos a caminar así: "Mamá, tengo hambre", por eso siempre en mi mochila no tiene que faltar fruta ni agua. Ahí estamos caminando, ahí comiendo de esta parte sí, yo también trato de que mi alimentación sea así, ¿no? Para proteger también de las enfermedades, ¿no? ahora que está haciendo frío, vitamina C (Carla, de 30 años, junio de 2025).*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

De acuerdo con ello, según los relatos de los padres de familia, resaltaron que la alimentación de los niños y niñas está fuertemente marcada por el entorno rural en el que viven, donde la agricultura y la crianza de animales no solo son actividades productivas, sino también la base de su seguridad alimentaria. De acuerdo a ello, los padres afirmaron que la alimentación de sus hijos se basa principalmente en el consumo de productos propios del campo y de la crianza de animales. Entre los alimentos de origen animal destacan el huevo de corral, la leche de chivo, y la carne de gallina y de cuy. Asimismo, señalaron que consumen alimentos locales producidos en sus propias chacras o huertos, como la quinua, la papa, el trigo, el olluco y diversas hortalizas. Estos alimentos constituyen un componente esencial de la alimentación diaria de los niños y niñas, y contribuyen a una dieta saludable y adecuada para su desarrollo. Ello podría estar favoreciendo, de manera indirecta, un mejor desarrollo y crecimiento sano de los niños y niñas de esta comunidad. Como mencionan Elena, Beatriz, Wilmer y Javier:

> *Sí, siempre le hago menestras, le hago más que todo yo cocino menestras y así comida del campo. No hago mucho de acá a veces, de vez en cuando que se lo hago. En desayuno mayormente yo le doy su leche, su pan con huevo, su pan con torreja, su pan con palta. Almuerzo comemos a veces segundito de fideos, a veces comemos frijolito, seco, a veces comemos sopita, sopita de trigo, de quinua así lo hago pues. No tanto, no. Casi la mayoría come (Elena, 33 años, junio de 2025).*
>
> *Nosotros comemos lo que es del campo nomás, papa, choclo, trabajamos sin abono. Comemos trigo, quinua, olluco. Yo crío gallinas, comen huevo de corral. Tengo mis chivos, toman leche de chivo (Beatriz, de 36 años, junio de 2025).*
>
> *Desayuno nosotros preparamos su leche de chivo. Y en su almuerzo ya también damos segundito, arroz con su quesito y esa lentejita. Y después tarwi. Menestras. Sí, más que todo el atún (Wilmer, de 30 años, junio de 2025).*
>
> *Más que nada se lo preparamos lo que es interdiario, ¿no? a veces se lo matamos gallinita o cuy, hay otros que animales así. Come menestras, verduras. Sí, más que nada lo que es verdura a veces como no hay acá también a veces más que nada nos mandan de allá de mi pueblo, mi papá. Más que nada lo que*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

> *es repollo, lechuga, así lo que hay verduras lo que hace. También papa, olluco así nos manda (Javier, de 29 años, junio de 2025).*

Además, los entrevistados comentaron que sus hijos e hijas no quieren comer ciertos alimentos, especialmente verduras, por diversas razones. Ante ello, los padres recurren a distintas estrategias, haciendo todo lo posible para que sus hijos logren consumir estos alimentos fundamentales para su alimentación. Bajo la misma línea, los padres de familia manifestaron que sus hijos rechazan ciertos alimentos, como el zapallo, la cebolla y la quinua, entre otros vegetales fundamentales para su alimentación. Ante esta situación, las madres intentan incorporar dichos alimentos en la dieta diaria de sus hijos; sin embargo, como relatan, en muchos casos no logran que los acepten, o los consumen solo en pequeñas cantidades, lo que en ocasiones lleva a que dejen de ofrecérselos, pese a su alto valor nutritivo. Esto demuestra que garantizar una dieta nutritiva no depende únicamente de la intención de las madres, sino de un proceso de negociación cotidiana entre lo que se busca ofrecer y lo que el niño tolera en aceptar**.** Según como indicaron Carla, Javier, Aurora:

> *Ensaladas de verduras no le gusta a mi hijo. No. Así cocinado, pues, a veces tengo que hacerle comer, pero así verduras, así como ensaladitas, no te lo come. No va a comer tomate, ni zanahoria, ni cebolla, no te lo come. Pero en el aderezo él no ve. Ahí sí lo aprovecho, pero así cuando estamos los dositos come bien, pero cuando está su papá o su hermana, alguien engreído se vuelve (Carla, de 30 años, junio de 2025).*

> *Más que nada lo que no le gusta es lo que es quinua y el tarwi. Pero siempre así yo lo hago comer como sea, pero, aunque sea poquito, pero tiene que comer (Javier, de 29 años, junio de 2025).*

> *Mi hijita Sí, el zapallo es su peor enemigo. No quiere comer. Sí, le hago locro de zapallo, panqueques haciendo no le gusta. Al verlo ya dice que ya se está dando ganas de vomitar (Aurora, de 35 años, junio de 2025).*

Del mismo modo, los participantes señalaron que diariamente se encargan de seleccionan y organizan los alimentos que sus hijos e hijas llevarán como refrigerio a la institución educativa. Las madres indicaron que, ellas mismas preparan los alimentos para sus hijos, ya que en pocos casos reciben apoyo de sus parejas. Mayormente envían frutas al jardín,

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

como mandarina, manzana, entre otras, debido a que docente solo permite llevar frutas y agua. A pesar de esta norma, una madre menciono que en una ocasión envió gomitas a su hijo, lo cual provocó que le saliera una caries y que el diente terminara con un hueco. A raíz de esta experiencia, el niño dejo de consumir dulces, y en la actualidad solo lleva frutas al jardín, lo que ha contribuido a mejorar su alimentación, prevenir problemas dentales reducir el consumo excesivo de azucares. Estos relatos muestran que son las madres quienes se encargan casi solas de la alimentación de sus hijos en el jardín, ya que reciben poco apoyo de sus parejas en esta tarea. Como lo refiere Carmen, Walter, Lourdes y Elda:

> *Yo me encargo, pero no trae comida, solo trae fruta. Mandarina trae, a veces trae plátano. Manzana no le gusta. Así se trae yogur de paso su pan no todo quiere traer. Hoy día trajo fresa, mandarina ha traído, agua trae, no todo. Al inicio, pues, gomitas. Tanto darle esas gomitas, pues su diente estaba bien, pero me fijo la otra vez y me duele todo hueco. Que ahora ya no come. Ya no le gusta la galleta, no le gusta los dulces, solo yogur está. Yogur es para él "mi chatarrita", como dice, "mi yogurcito", dice (Carla, de 30 años, junio de 2025).*
>
> *Mi esposa prepara y a veces le apoyo. Mayormente se trae frutitas de mandarina o plátano. Sí, porque hay alimentos son menestras, su leche también, algo moraya creo que es, quinua, trigo (Wilmer, de 30 años, junio de 2025).*
>
> *Yo le preparo sus alimentos para que se lleve al jardín así, solo fruta nos permite llevar al jardín. El otro no quiere llevar ni fruta, nada. Está de vergüenza (Luciana, de 37 años, junio de 2025).*
>
> *Yo preparo. Solo mando su agüita y su fruta (Estefanía, de 37 años, junio* de 2025).

Bajo esta misma perspectiva**,** los entrevistados manifestaron sentirse satisfechos con la alimentación que reciben sus hijos e hijas en la institución educativa, ya que perciben los alimentos como saludables y bien preparados, y valoran la posibilidad de colaborar con algunos insumos para su preparación, lo que fortalece su confianza en el servicio. Al respecto algunos padres mencionaron que sus hijos e hijas consumen menestras, alimento que consideran saludable y nutritivo para su crecimiento. Asimismo, sostuvieron que ellos mismos llevan al jardín productos como pollo, cebolla, tomate y otras verduras para

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

la preparación de los alimentos, lo que les brinda mayor confianza respecto a la calidad de la alimentación que reciben sus hijos. A ello se suma el reconocimiento hacia la señora encargada de la cocina, cuya buena sazón hace que la comida sea del agrado de los niños y niñas. Esto deja ver que la satisfacción de los padres se sustenta más en un buen ánimo con sus hijos regresan a casa que un conocimiento real de su alimentación escolar**.** Así lo evidencian los testimonios de Carla, Mariela, Orlando, Rosaura y Karina:

> *Más que todo, pues, las menestras le ayudan. Las menestras acá al ver a sus compañeros también lo comen, pues, no es como en la casa. Le das y está ahí mirando, pero en cambio acá creo que come para que diga, ¿no?, que está ganando, si no por no quedar atrás. Sí, por las menestras más que todo. Porque ahora ya no le dan atún o sí le dan atún (Carla, de 30 años, junio de 2025).*

> *Sí, porque lo come toda mi hijita, no me dice "estaba feo" nada. Ella siempre viene contenta y dice "he comido rico, he comido esto". Según lo que mi hijita me cuenta come quinua, me dijo, arroz saltadito. Pero no he visto lo que han preparado (Mariela, de 30 años, junio de 2025).*

> *Sí, le estaba trayendo este le he mandado olluco, cebollas, tomates. Solo me dijo: "Papi, comí este comí pescado, pollo, sopita, estaba rico", así me dice. Mm. Es que yo también le pregunto "¿Qué cosa has comido, hija?" así (Orlando, de 25 años, junio de 2025).*

> *Cuando le pregunto a él qué cosa han comido, y él no sabe cómo, pero me dice arroz con papa, o sopa, no sé me dice, pero y las mañanas también qué han comido a las nueve, leche me dice, leche con galleta. Pero no conoce sus nombres de comida que comen (Rosaura, de 21 años, junio de 2025).*

> *Si estoy satisfecho. Porque como la señora también tiene bastante sazón para que cocine, entonces los niños están o sea felices comiendo. Le cocina al gusto de los niños y comen tranquilos. Ninguno porque cocina bien (Karina, de 23 años, junio de 2025).*

En ese mismo sentido, una participante expresó su malestar frente al limitado apoyo del Qali Warma, debido a que este no alcanza para cubrir las necesidades de las familias más vulnerables. De la igual forma, la madre señaló que las desigualdades existentes entre la

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

las madres, originadas por diferencias de ingresos, tiempo y oportunidades laborales, repercuten directamente en la alimentación de sus hijos e hijas. Al respecto, mencionó su preocupación por el método de alimentación implementado actualmente en la institución, el cual depende de que las madres aporten dinero o productos para completar la preparación de los alimentos. Si bien reconoce que este esfuerzo colectivo representa, en cierta forma, una inversión en el bienestar de sus hijos e hijas, cuestiona al mismo tiempo la limitada intervención del programa Qali Warma, señalando la necesidad de implementar estrategias más equitativas y sostenibles que no recaigan únicamente en la economía familiar. Su testimonio pone en evidencia que no todas las familias cuentan con las mismas posibilidades económicas para asumir este aporte en especial aquellas con más de dos hijos, ingresos reducidos o escasas oportunidades laborales, lo cual profundiza las desigualdades en torno al acceso a la alimentación escolar adecuada así lo expresa Andrea:

> *Bueno, ahora por el momento la profesora la directora nos ha informado que solo están dando menestras y los demás estamos aportando las mamás, ¿no?, pero si las mamás estamos dando al 100% todos, creo que está bien porque estamos invirtiendo en nuestros hijos también pues. Pero yo pienso que también ese programa Qali Warma que está dando ya debe ver otros métodos, creo, formas de poder apoyarnos, ¿no?, a veces no todos contamos con la economía; algunas mamás que trabajamos tal vez sí podemos darlos, pero algunas también hay que ver su situación, tienen varios hijos y no se abastecen. Y a veces acá también trabajo casi no hay mucho para una mujer; en otros sitios hay siquiera, ¿no?, para mujeres para tejer, en muchas cosas para trabajar, pero acá yo veo que no hay. Por eso yo también esos programas sociales nos pagan una propina nomás, claro es por horas, pero es una propinita ya de algo te ayuda. Pero yo también no sé, siempre profesora me he puesto a pensar y digo a las autoridades también, ¿no? (Alicia, de 37 años, junio de 2025).*

Por su parte, una entrevistada manifestó una que marcada desconfianza hacia el programa de Qali Warma, sustentada en información difundida por medios sobre presuntos alimentos en mal estado que habrían intoxicado a estudiantes de otras instituciones. Ante esto, la madre planteó una sugerencia orientada a que sean los propios padres de familia quienes aporten los productos para la preparación de los alimentos, debido a la

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

desconfianza que le generan los insumos enviados por el Estado a través del Programa Qali Warma. Esa desconfianza se sustenta, según relató, en una noticia que escuchó sobre presuntos casos de contaminación de alimentos, entre ellos, carne y mal estado, que habría provocado la intoxicación de estudiantes en otra institución educativa. A raíz de este temor, la madre manifestó su rechazo hacia el consumo de enlatados, particularmente el atún, y se muestra a favor de que sean las propias familias quienes proporcionen los productos frescos como carnes, mientras acepte que el Estado continúe enviando insumos como las menestras. De este modo, su testimonio plantea la necesidad de mejorar la calidad y la seguridad de los alimentos ofrecidos por el programa como condición para generar mayor confianza familias y garantizar una alimentación adecuada para los niños y niñas. Así lo expresó Amalia:

> *Podríamos mejorar poniendo nuestra propi productos, porque en sí los productos que nos manda del Estado ves como en qué estado llega la mayoría son enlatados y ese enlatado afecta hasta el cerebro dicen no está no está bueno, ¿no?, encima a esta edad de pequeños no deberíamos dar ese enlatado. Claro, en mi caso no como esos enlatados raras veces que nos comemos el ¿cómo se llama? hay un atún que viene filete ajá, eso el único. Raras veces, pero y eso otra cosa no, porque no estoy claro, menestras eso está bien, pero cuestión de esos enlatados no estoy de acuerdo claro, no está de acuerdo ajá, porque viene ese bofe esas cosas que a mí me da asquito esa comida sí, había una noticia de Qali Warma que había venido con carne de caballo creo carne de caballo, gusano ¡Ay!, sí pobre bebés desde ahora vamos estar envenenando eso, se habían intoxicado también no sé en qué institución en otro sitio todos bastantes estudiantes la mayoría si pasa eso. Sí, sí ha pasado eso. Entonces yo no estoy a favor de eso. Que nos mande ya que nos podría mandar menestras claro, menestras, así cosas que es granos, ¿no? eso se puede cocinar. Pero cuestión de carne, esas cosas nosotros podemos poner (Amalia, de 44 años, junio de 2025).*

En relación con los hábitos de higiene, tal como expresaron los entrevistados, estos dependen en gran medida del acompañamiento de las madres, quienes guían apoyan directamente a sus hijos e hijas en estas actividades diarias. Asimismo, los padres de familia señalaron que promueven en sus hijos e hijas diversas prácticas, tales como el

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

lavado de mano, el baño, el cepillado de dientes, el aseo personal y el cambio de ropa, entre otras fundamentales para el cuidado del cuerpo y la prevención de enfermedades. No obstante, según lo mencionado por los padres algunos niños y niñas aun no logran realizar estas actividades de manera autónoma, requiriendo el acompañamiento constante de sus madres, quienes deben recordarles o apoyarles directamente en su ejecución. De este modo, indicaron que realizan un esfuerzo sostenido para garantizar el aseo en sus hijos, incluso adaptando practicas tradiciones, como el uso de hierbas o agua tibia, ante situaciones particulares del clima o la salud del niño o niña. En conjunto, se muestran que, si bien las madres asumen un rol activo en la formación de hábitos de higiene, aun se requiere reforzar su desarrollo autónomo en los estudiantes. Así lo manifestaron Verónica, Andriana, Alejandra, Andrea y Gabriela:

> *Lavado de mano más que todo. Sí, porque ellos juegan con tierra, de todo agarran entonces tiene que lavarse la mano. Cepillado también, después de la comida les hago cepillar, lavado de mano bañarse. ¿Sí? sí, en las noches las baño. Cuando están mal no las puedo bañar porque se enferman más y sí. Cuando están sanitos sí en las noches para dormir les baño. Cepillado y lavado a veces se olvidan todavía, tengo que hacerles recordar. Bañarles yo misma les baño porque ellos solitos no todavía no. Sí (Verónica, de 30 años, junio del 2025).*

> *Primero le hago lavar su mano para que coma, de ahí cepillar sus dientes, le lavo su carita y le cambio su ropita interior. Sí, pero yo le tengo que hacer recordar. Igual para lavarse los dientes. Sí, he visto que el baño está limpio y que les hacen lavar la mano aquí también (Andriana, de 33 años, junio de 2025).*

> *Se lava los dientes, se lava antes de desayunar también se lava. A veces se olvida de cepillarse los dientes. No, él. Él solito. Tres veces. A veces cuando está haciendo frío, a veces no puedo bañarle mucho porque se están enfermando. Esta semana no le he bañado porque está haciendo frío, también duerme también cuando duerme se destapa. Cada rato tienes que estar tapando o dormir encima de él nomás ya pues para que no se destape. Así se ha destapado y un día ya estaba bien ya, se había destapado, le he bañado me han dicho "báñale con agua, hay que hacer hervir y con hierbas hay que poner", con eso*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

*hay que bañarle me han dicho. Ya estaba bien. Al día siguiente se había destapado, yo también me había dormido y se había ido como es ancha mi cama, se había ido al rincón y se había destapado. Al día siguiente (sonido de estornudo). Sí. No. Nunca he visto qué comen los niños aquí. Una vez creo que vi que comen ¿cómo se llama? Lentejita, alverja (Alejandra, de 22 años, junio de 2025).*

*El cepillado de diente también siempre le hago a ella, e incluso ella es floja, no quiere: "¡Ay, me pica el colino, me pica!", me dice "¡No, te tienes que lavar la boca!". Baño también trato de hacerle su baño con agua tibia como está haciendo frío también ahora constante no le estoy bañando. A veces mayormente como es mujercita yo le lavo de la cintura para abajo más, la carita, el cabello, ¿no?, Porque a las mujercitas sabes ¿no?, si no le voy a asear un olorcito boto. Y como es mujercita, ¿sabes? somos más delicadas. Entonces yo siempre en ese parte diario estoy siempre con ella: "Ya vamos a lavar la vaginita hija, vamos a lavar los piecitos, tus uñitas vamos a cortar", estamos ahí. Sí, tiene que lavarse. ¡Sí pues! La infección no va a respetar ni lo que es pequeña ni lo que es grande. Sí, de esa parte yo soy delicada con ella (Andrea, de 37 años, junio de 2025).*

*Lo que es lavado de la cara, los dientes, la mano y bañarlo es difícil en caso de mi hijo porque tengo que estar rogando para bañarlo. En eso sufro y hay veces tiene que decirle, ¿no?, incluso me han observado en último también porque no quiere hacerse lavar, no quiere hacerse cortar y a la fuerza así llorando, pero de todas maneras con aguas tibias estoy tratando de limpiarlo porque es necesario la higiene. Sí. Se lava, tiene su cepillo le han dado pasta dental también del jardín, se lava, lava las manos, sabe en qué momentos lavar, ¿no? (Gabriela, 49 años, junio de 2025).*

En el transcurso del trabajo de campo se evidenció el caso de un niño de 3 años que llegó a la institución educativa sin el aseo adecuado. Esto se notó durante el recreo, cuando se observó que el rostro del niño estaba sucio: a causa del resfrío que padecía, tenía la cara embarrada con su propio moco, el cual había secado por completo debido al frio. Asimismo, sus labios estaban resecos y la piel del rostro se encontraba visiblemente agrietada. La docente también advirtió esta situación y quedó sorprendida ante la

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

condición en la que se encontraba el niño. Fue entonces cuando una de las investigadoras, Yadira, se acercó a él y le lavó el rostro con agua, con mucho cuidado, ya que al tocarlo el niño se quejaba de dolor. Realizó la limpieza despacio, procurando no lastimarlo. Durante este momento, también se notó que su cabello estaba sucio y despeinado, sin señales de haber sido peinado. El niño se encontraba, en general, con una apariencia de descuido y desatención en su higiene personal. Este caso demuestra que la higiene es un factor tan importante como la salud para que los niños y niñas se sientan bien. Del mismo modo, evidencia que la escuela cumple un rol fundamental en motivar y proveer que los padres y cuidadores envíen a los niños aseados a la institución educativa.

En relación con la autonomía en los hábitos de higiene, los testimonios de los participantes señalaron que los estudiantes realizan por si solos sus prácticas de aseo, hábitos reconocidos como fundamentales para la prevención de enfermedades. Al respecto, los padres mencionaron que los niños y niñas van adquiriendo progresivamente la capacidad de realizar de manera autónoma dichas actividades, como el lavado de manos y el cepillado de dientes, mientras que, en otras acciones, como el baño o cambio de ropa, aun requieren el acompañamiento, la insistencia o la enseñanza constante de las madres, quienes cumplen un rol activo en la consolidación de estas rutinas como parte del cuidado de la salud y la prevención de enfermedades. Estas acciones evidencian un progresivo desarrollo de la autonomía de los niños y niñas en el cuidado de su higiene personal. Como lo señalaron Carla, Rosaura, Andrea:

> *Pero de cepillarse y lavarse las manos sí, por sí solo lo realiza. Sí, en la mañana se levanta, si no quiere bañarse se lava su cara, se cepilla, su cabello también le moja, de ahí lo peina para arriba y ya está, te dice. Yo le estoy enseñando ya, porque no quería ni cambiarse, ahora ya se cambia, aunque al revés, pero se pone. Sí, si no le baño en la mañana, le baño en las tardes. Entonces ya le digo: "Tienes que cambiarte hasta que yo haga mis cosas", le digo, y ahí está. Aunque al revés se pone, pero se ha cambiado ya. Como la profesora nos ha dicho: "Tienen que enseñarle que ellos solos hagan". Zapato también chueco se pone, pero tengo que cambiarle por ley. Su media también lo voltea, diferentes pares se va. Sí, de esa parte sí (Carla, de 30 años, junio de 2025).*
>
> *Siempre pues las mañanas antes de comer o algo agarra siempre lava sus dientes también antes de comer se lava, después para que venga al jardín se*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

*lava también. Almuerzo también cuando sale se lava, en las noches ya sabe él: "Mamá su cepillo", su mano también lava antes de comer fruta, lo que sea comida se lo lava nomás él solo se agarra una jarra, sin jabón, pero lava nomás. Él solito se lava, ya sabe ya. Depende, a veces cuando él no se recuerda al toque se lo come así nomás sin lavar y yo le digo:"¿Has lavado la mano?", "no", me dice, se ha olvidado entonces (Rosaura, de 21 años, junio de 2025).*

*Sí, el lavado de mano lo sabe. El lavado de mano constante; incluso no sé ahora por qué último está floja: "¡Ay, me aburre lavarme la mano!", me dice, así se va molesta nomás ya. Porque yo no me falta mi jabón líquido ahí, el caño está al alcance de ella ": ¡ya, a lavarse la mano!", para que coma cualquier cosa estoy, porque yo también trabajo hago eso. Entonces como que yo ya como el padre nuestro yo ya lo sé. Entonces ahí paro a lavarse la mano entrar al baño y ya: "¡A lavarse la mano!". Eso sí. Y sobre todo es para prevenir las enfermedades (Andrea, de 37 años, junio de 2025).*

Asimismo, los entrevistados señalaron la importancia de la labor que desempañan las docentes de la institución educativa en el acompañamiento de los niños y niñas durante el aprendizaje de hábitos de higiene personal y comportamiento adecuado a la hora de la alimentación. En este marco, los padres explicaron que, las docentes fomentan el lavado de manos y el cepillado de dientes; sin embargo, en pocas ocasiones logran observar directamente que sus hijos realicen estas prácticas dentro del jardín. De la misma manera, señalaron que también se le enseña a no ensuciar la mesa durante la hora de alimentación. Ello refleja que, aunque no lo vean con frecuencia, los padres confían que sus hijos aprenden estos hábitos gracias al acompañamiento de las docentes. Como expresaron Mariela, Orlando, Luciana y Gabriela:

*Sí, porque las profesoras les dicen que se laven su manito, que se tiene que cepillar su boca. Acerca de los alimentos les indica que tienen que comer todo: "tienes que comer todo para que crezcas grande, si no te quedas chiquitita". (Mariela, de 30 años, junio de 2025).*

*Mm, debe ser. Las profesoras deben estar enseñando esas cositas. No. Nunca me he quedado un momentito a ver lo que hace su hija. No. Es que cuando vengo*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

> *con moto, con su mamá nomás trae aquí y se va al trabajo rápido nomás. Rápido nomás. Ah, ya (Orlando, de 25 años, junio de 2025).*

> *Ahí está, con la profesora que les enseña, pues, ¿no? A comer, no ensucian la mesa y con eso vienen acá. Sí, también se lavan, se cepillan. Ajá, ahí vienen. "Mami, a ver", un niño, así, así, está comiendo con la boca abierta. Entonces ya les enseñaron. Sí, de todo, desde el jardín, cómo comen, ensucian la mesa (Luciana, de 37 años, junio de 2025).*

> *Sí, más que todo nos enseña en alimentos también le habla la profesora, así le apoyan igual en higiene y vienen a la casa: "debes bañarme, debes lavarme, me tienes que cortar", la profesora ha dicho, ¿no? y por lo menos entienden, ¿no? (Gabriela, 49 años, junio de 2025).*

En ese contexto, una informante manifestó que su hijo come cantidades pequeñas, debido al dolor que le genera la salida de sus molares; además, al no tener certeza de lo que come en la institución, ella refuerza su alimentación en el hogar. En concordancia con ello, la madre señaló que su hijo presenta dificultades para comer a causa de problemas en su dentadura, específicamente huecos en las piezas dentales, lo que la ha llevó a modificar la consistencia de los alimentos que le prepara, dándoselos aplastados o trituraros, "como a los abuelitos", según refiere, con el fin de evitar el dolor al masticar. Esta situación permite evidenciar como una inadecuada salud bucal puede derivar en dificultades concretas para alimentación del niño o niña, limitando no solo el tipo de comida que el niño puede consumir, sino también la calidad de su alimentación en general. Ello deja ver que el descuido en la salud bucal convertirse en un obstáculo importante para una nutrición adecuada durante la primera infancia. Así lo indicó Carla:

> *Como te digo, como siente dolores, casi que no está comiendo mi hijo. Más come así aplastados, como abuelito. Que tiene, pues, en los ocho huecos sus molarcitos y no quiere porque ya le entra. No sé qué estará comiendo, me dice que "yo como", pero en la casa de todas maneras cuando viene lo estoy reforzando (Carla, de 30 años, junio de 2025).*

Los testimonios recogidos evidencian que la alimentación de los niños y niñas de la institución educativa está fuertemente condicionada por el entorno rural en que se desenvuelven las familias, dado que gran parte de los alimentos que consumen provienen

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

de la producción propia, como menestras, hortalizas, tubérculos y productos derivados de la crianza de animales. Esto refleja un esfuerzo constante de las madres por ofrecer una dieta variada y nutritiva pese a los recursos limitados. No obstante, este cuidado se ve atravesado por dificultades cotidianas, como el rechazo de los estudiantes hacia algunos alimentos, principalmente las verduras, lo que obliga a las madres a negociar diariamente entre lo que buscan ofrecer y lo que sus hijos acepten consumir. De la misma manera, se observa una percepción crítica hacia el programa de Qali Warma, ya que algunas madres cuestionan tanto la insuficiencia de su cobertura, que las obliga a asumir económicamente parte de la alimentación escolar, como la calidad y seguridad de los insumos entregados, lo cual revela que la confianza en los programas estatales de alimentación no es total y depende de la información y experiencias que las familias conocen. En ese sentido, el Ministerio de Educación (2016) define la alimentación saludable como "una alimentación variada, preferentemente en estado natural o con procesamiento mínimo, que aporta energía y todos los nutrientes esenciales que cada persona necesita para mantenerse sana, permitiéndole tener una mejor calidad de vida en todas las edades" (p.214). Por ello, es fundamental brindar a los niños y niñas una buena alimentación, tal como menciona el Ministerio de Educación, que recomienda que los alimentos sean, de preferencia, en su estado natural, sin procesarlos. Esto se debe a que en la etapa de la infancia es sumamente importante brindar todos estos alimentos, ya que en esa edad los niños están en pleno desarrollo.

En cuanto a la higiene, los relatos muestran que esta continúa dependiendo en gran medida del acompañamiento materno, aunque se evidencia un desarrollo progresivo de autonomía en los niños y niñas respecto a prácticas como el lavado de manos y cepillado de dientes, proceso en el que las docentes también cumplen un rol complementario y reconocido por los padres. En conjunto estos hallazgos recogidos permiten inferir que, si bien las familias priorizan el bienestar nutricional e higiénico de sus hijos e hijas, este objetivo se ve condicionada por factores estructurales como la desigualdad económica entre hogares, la limitada cobertura de los programas sociales y las particularidades individuales de cada niño, lo que convierte a la alimentación e higiene en un proceso de constante adaptación más que en una rutina estable y garantizada. En esta dirección, el Ministerio de Educación (2016) señala que, "la salud involucra un estado de bienestar en el aspecto físico, mental y social; está relacionada a conductas, estilos de vida, entornos físicos y sociales saludables; y pone énfasis en acciones educativas que faciliten la

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

participación social y el fortalecimiento de las capacidades de las familias" (p.21). Por ello, el bienestar higiénico de los niños no depende únicamente de una rutina de limpieza, sino de un acompañamiento educativo constante entre padres y docentes. Sin embargo, esta corresponsabilidad, aunque valiosa, en ocasiones limita el desarrollo de la autonomía infantil, pues los adultos suelen realizar por los niños y niñas tareas que ellos mismos podrían ir aprendiendo hacer, lo que evidencia la necesidad de acompañarlos sin sustituir su participación actica, tal como sugiere la cita al referirse al fortalecimiento de las capacidades de las familias.

#### 5.1.1.1.8 Migración

Abandonar el lugar donde uno nació y creció nunca es fácil. Sin embargo, para muchas familias de comunidades rurales del departamento de Apurímac, esta decisión se convirtió en una necesidad inevitable. Así lo evidencian los padres de familia de la institución educativa de Ayaurco, quienes protagonizaron este proceso al trasladarse al distrito de Curahuasi en busca de oportunidades que sus comunidades de origen no podían ofrecerles. Algunos migraron motivados por el deseo de continuar sus estudios, otros por la necesidad de encontrar un trabajo estable, y otros por razones más personales y dolorosas. Sin embargo, independientemente del motivo, todos compartieron una misma realidad: llegar a un lugar desconocido, adaptarse a nuevas costumbres, enfrentar dificultades y, con el paso del tiempo, echar raíces en un nuevo hogar. La migración, en ese sentido, no constituyó únicamente un desplazamiento geográfico, sino un proceso de transformación personal y familiar que marcó profundamente la vida de cada uno de ellos.

De acuerdo con lo manifestado por los padres de la institución educativa de Ayaurco, se identificó que estos provenían de diversas localidades. La mayoría eran originarios de distintas comunidades pertenecientes al propio distrito de Curahuasi, mientras que otros procedían del distrito de Abancay y de la provincia de Aymaraes, ambos ubicados en el departamento de Apurímac, así como de algunas zonas del departamento del Cusco. Cabe señalar que, en la actualidad, la mayoría de estas familias reside en el distrito de Curahuasi, lo que evidencia la diversidad de orígenes y realidades familiares que convergieron en la institución, tal como se observó en la figura.

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

**Tabla 6**

*Lugar de procedencia de los padres de familia*

| Lugar de procedencia | Comunidad / Provincia / Departamento | Frecuencia |
|---|---|---|
| **Comunidades de Curahuasi** | Antilla | 9 |
| | Puca Puca | 3 |
| | Collpa / Qollpa | 2 |
| | Pukuta | 1 |
| | Ocobamba | 1 |
| | Carmen | 1 |
| | José Carlos Mariátegui | 1 |
| | Curahuasi | 8 |
| **Subtotal** | **Comunidades de Curahuasi** | **26** |
| **Departamento de Apurímac** | Cachora (Abancay) | 2 |
| | Tapayrihua (Aymaraes) | 1 |
| **Subtotal** | **Provincias de Apurímac** | **3** |
| **Departamento de Cusco** | Espinar | 1 |
| | Calca | 1 |
| **Subtotal** | **Departamento de Cusco** | **2** |
| **TOTAL, GENERAL** | | **31** |

*Nota.* La tabla muestra el lugar de procedencia de los padres de familia (30), agrupados en tres niveles geográficos: comunidades del distrito de Curahuasi (25 casos), siendo Antilla (9) y la capital distrital Curahuasi (7) las de mayor frecuencia; otras provincias del departamento de Apurímac (3 casos), representadas por Cachora (Abancay) y Tapayrihua (Aymaraes); y el

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

departamento de Cusco (2 casos), con procedencia de Espinar y Calca. Estos resultados evidencian que la mayoría de los padres de familia proceden del propio distrito de Curahuasi. Elaboración propia de Yadira y Candy (2026).

En cuanto a las causas de migración, tal como indicaron los participantes, se trasladaron hacia el distrito de Curahuasi por una razón particular relacionada a la búsqueda de progreso. En ese sentido, los padres afirmaron que se mudaron al distrito de Curahuasi por un motivo especifico: en sus comunidades de procedencia la educación era limitada, ya que no contaban con instituciones que ofrecieran primaria o secundaria completa, lo que les impedía continuar con sus estudios. Ante esta situación, se vieron en la necesidad de salir de sus comunidades para acceder a una educación más completa, motivo por el cual muchos de ellos ingresaron a los colegios y escuelas de Curahuasi. Sin embargo, esto no aplicó un establecimiento definitivo en el distrito, ya que mantenían una rutina constante de desplazamiento: los viernes regresaban a sus comunidades de origen, donde vivían sus padres, y los domingos por la tarde emprendían nuevamente el camino hacia Curahuasi para estar listos y comenzar clases el día lunes, lo que evidencia la importancia que las familias otorgan la educación, entendida como un medio fundamental de superación y progreso frente a las limitaciones de sus comunidades de origen. Así lo señalaron Verónica, Carla, Alejandra y Gabriela:

> *Por el estudio más que todo me he venido de allá yo. Porque allá no hay pues, primaria completa tampoco no había y secundaria peor y por eso me vine acá. Acá, ajá. Y aquí realizó sus estudios primaria y secundaria. Sí, primaria y secundaria concluyó acá (Verónica, de 30 años, junio del 2025).*

> *Me he venido de mi pueblo a estudiar y de ahí como he tenido mis hijos me he quedado acá en Curahuasi. No, más acá he venido, he venido desde la escuela yo. Los días viernes por la tarde nos íbamos a pie por encima de ahí los domingos por la tarde estamos regresando para los lunes. Entonces me gustaba irme más porque como mis papás vivían ahí y yo vivía acá con mis primas, así hartos éramos, así nos íbamos juntándonos (Carla de 30 años, junio de 2025).*

> *Por el estudio nos hemos venido. Por allá no hay estudio. Escuela hay, pero te enseñan hasta las patas. Sí, por el estudio yo me he venido de allá en quinto de primaria. Quinto y sexto he hecho acá ya (Alejandra, de 22 años, junio de 2025).*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

> *Por los estudios más que todo he bajado por la secundaria porque no cuenta nuestra comunidad con un colegio secundario, ¿no? Por mis estudios (Gabriela, 49 años, junio de 2025).*

De igual manera, los informantes expresaron que la migración no solo respondía a la necesidad de estudiar, sino también al deseo de darles a sus hijos un entorno más abierto, donde pudieran relacionarse, socializarse y crecer como personas, alejándolos del aislamiento que muchos vivían en sus comunidades de origen.

En esa línea, los padres comentaron que decidieron trasladarse a Curahuasi motivados por la educación de sus hijos, ya que, en sus comunidades de origen, las instituciones educativas eran unidocentes, es decir, contaban con un único maestro encargado de atender simultáneamente a estudiantes de distintos grados, desde primero hasta sexto de primaria, dentro de una misma aula. Además, señalaron que a ello se sumaba la distancia entre las viviendas y las instituciones educativas, lo que les obligaba a los estudiantes a caminar largos trayectos diariamente para asistir a clases. Asimismo, indicaron que la escasa cantidad de los niños y niñas en estas comunidades generaba en algunos casos sentimientos de aislamiento, al no contar con pares con quienes compartir o jugar. Todas estas situaciones motivaron a los padres de familia a tomar la decisión de migrar al distrito de Curahuasi, pues consideraban que allí sus hijos podían acceder a una educación de mayor calidad, debido a que contaban con colegios, escuelas y jardines bien establecidos, así como con docentes capacitados que podían brindarles una mejor formación. De este modo, la migración revela el valor que los padres otorgaron a la educación, no solo como un fin en sí mismo, sino como un motor de progreso y bienestar familiar para sus hijos e hijas. Según expresaron Mariela, Wilmer, Fátima y Beatriz:

> *En Carmen estudiaban junto primero, segundo y tercer grado, no había buena enseñanza. Acá hay grado por grado y sabía que iban a mejorar sus estudios. Acá tenían amiguitos, probablemente tenían más libertad para salir. Porque abajo casi no salían, era la casa y afuera. Pero acá al menos salían al parque, se iban a la plaza a caminar (Mariela, de 30 años, junio de 2025).*

> *El motivo ha sido para que sea un poco abierto mi hijo para que sea un poco abierto y tener compañeros varios (Wilmer, de 30 años, junio de 2025).*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

> *Por su estudio pues, por mi hija mayor. Allá en campo lejos todavía para que vaya a su colegio, acá es cerca nomás. Yo siempre quería vivir aquí, es bonito por eso (Fátima, de 35 años, junio de 2025).*

> *Vivo en Curahuasi. Por la educación, porque es un poquito más avanzado aquí en la ciudad que en el campo (Beatriz, de 36 años, junio de 2025).*

Otro motivo de la migración, según lo mencionado por los entrevistados, fue la falta de ingresos fijos en el campo, situación que llevó a muchas familias a buscar alternativas en la ciudad, donde podían acceder a trabajos más constantes que les permitiera mejorar sus condiciones de vida. Además, los padres manifestaron que en sus comunidades de origen no resultaba posible encontrar un empleo estable que les permitiera contar con una economía estable, ya que la mayoría de los pobladores se dedicaba a la agricultura y la ganadería, actividades que solo alcanzaban para subsistir, mas no para mejorar su calidad de vida. Ante esta realidad, los padres de familia tomaron la decisión de migrar con el objetivo de mejorar su situación económica y, de este modo, poder sostener a su familia y brindarle mejores condiciones de vida. Este movimiento refleja como el factor económico impulsó el cambio, al buscar mejores oportunidades laborales y un futuro más estable para sus hijos e hijas. Así lo refirieron Javier y Leonardo:

> *Tuve que salir yo mismo a trabajar, apoyándome. En el campo mis papás no tenían un ingreso bueno, solo con sus animalitos nos apoyaban. Salir a la ciudad fue para buscar economía y apoyarnos (Javier, de 29 años, junio de 2025).*

> *Factor económico, porque en una comunidad no hay mucho ingreso ni mucho trabajo; salimos al distrito porque tenemos trabajo e ingreso económico para los niños (Leonardo, de 37 años, junio de 2025).*

Igualmente, los participantes mencionaron que tuvieron distintas razones de carácter más personal que motivaron esta migración. Así lo sostuvieron los padres de familia: uno de esos motivos fue el embarazo, situación que condujo a algunas madres a trasladarse a Curahuasi para vivir junto a sus suegros, dado que su pareja era oriunda de ese distrito. Otro factor que influyó, según indicaron, fue la presencia del alcoholismo dentro del entorno familiar, lo cual generaba constantes conflictos en el hogar. Ante esta situación, y pensando en el bienestar de sus hijos, algunos padres tomaron la difícil decisión de

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

alejarse de su comunidad de origen, dejando atrás a sus padres y seres queridos, con el fin de evitar que sus hijos crecieran en un ambiente conflictivo, priorizando siempre el bien de su familia. Estos testimonios muestran que la migración también fue una estrategia de cuidado emocional y seguridad, mediante la cual los padres priorizaron el bienestar de sus hijos, incluso a costa de dejar atrás sus raíces familiares. Tal como manifestaron Rosaura y Mariela:

> *Por motivo de mi embarazo. Cuando estaba embarazada no quería venir, pero tuve que hacerlo. Poco a poco me acostumbré. Vivía con sus padres. Me acostumbré y ya ahora no pienso en irme (Rosaura, de 21 años, junio de 2025).*

> *El motivo fue porque mi papá tomaba mucho, no quería que mis hijos lo vieran o que se pelearan. Después el motivo fue que me vine sola acá a Curahuasi (Mariela, de 30 años, junio de 2025).*

También se registró el caso de un entrevistada que migró al distrito de Curahuasi, según indicó, por la estabilidad y educación de sus hijos. Asimismo, la madre refirió que su esposo trabajaba en la Municipalidad del distrito de Curahuasi y, dado que él ya se encontraba laborando allí, ella decidió seguirlo junto a todos sus hijos, con el propósito de mantenerse unidos como familia y evitar la separación por motivos de distancia. Esto reflejó que, para estos padres, migrar también fue una forma de cuidar y proteger a sus hijos, incluso dejando atrás a su familia y su comunidad. Así lo indicó Amalia:

> *Porque mi esposo trabajaba en el municipio después se ha retirado y ya nos hemos puesto a trabajar en el negocio. Entonces ya tenemos que establecernos por la educación sería, por la educación. Claro, donde que estás tienes que educar a tu hijo, pues, tampoco digamos trabajas en la punta del cerro ahí también te puedes llevar a tu hijo porque más que esté cerca de ti que dejar en Abancay. (Amalia, de 44 años, junio de 2025).*

En lo que respecta a la decisión de permanecer en el distrito, los participantes sostuvieron, según sus relatos, que se mantuvieron en Curahuasi por la estabilidad alcanzada tras la construcción de sus casas. Al respecto mencionaron que, con el tiempo, lograron obtener un terreno donde edificaron su propia vivienda, lo que les dio mayor estabilidad y sentido de pertenencia en el distrito. Otros, que ya conocían Curahuasi previamente, optaron por establecerse allí al considerar que ofrecía mayores oportunidades para salir adelante y

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

mejorar su calidad de vida. Sin embargo, como indicaron, no todos llegaron en las mismas condiciones: algunos tuvieron que alquilar un cuarto y asumir el pago mensual correspondiente, lo que representó una carga económica adicional que dificultó aún más su situación durante los primeros años. A pesar de ello, con esfuerzo y perseverancia lograron superar estas dificultades y mantenerse en el distrito construyendo poco a poco una vida más estable para sus familias. Como lo señalaron Verónica, Fernando y Karina:

> *Porque tengo acá mi terreno y mi casita y creo que es un lugar bonito también. Que era poblado y había más oportunidades para salir adelante (Verónica, de 30 años, junio del 2025).*

> *Yo vivo en Curahuasi porque aquí tengo mi casa. No, siempre venía pues aquí. Como tiene mi abuela su casa aquí abajo, ahí desde pequeño venía con mi mamá (Fernando, 32 años, junio de 2025).*

> *Que había poca población. Ahora bastante, sí. En el principio no fue fácil. Por el motivo del cuarto, esas cosas. Pagaba alquiler mensual se me dificultaba (Karina, de 23 años, junio de 2025).*

Desde la perspectiva de los padres de familia el distrito de Curahuasi resultó un lugar tranquilo y agradable para vivir. En relación con ello, expresaron que, aun sin contar con un trabajo fijo dentro del distrito, prefirieron quedarse y establecerse allí de manera definitiva. Si bien eran conscientes de que Curahuasi no ofrecía abundantes fuentes de empleo que permitieran generar un ingreso económico significativo, valoraban positivamente el hecho de no contar, al menos, con ciertas oportunidades laborales disponibles. También como indicaron, aunque el distrito no era comparable con las grandes ciudades en términos de desarrollo, tampoco presentaba algunas de las carencias propias de estas, como los escases de agua; por el contrario, contaba con una buena distribución de este servicio, además de un ambiente tranquilo y saludable. Estos aspectos influyeron de manera importante en la decisión de los padres de familia de permanecer y construir su vida en ese lugar. Según lo expuesto por Aurora y Andrea:

> *Que es más tranquilo que otras ciudades. Sí. No hay muchos tránsitos, también peligros. Acá es más tranquilo. Y también tengo acá casitas así porque en otro sitio dificultas a veces ir con tus hijos. Y también tengo trabajito, a veces*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

> *trabajando ahí, por todas esas cosas me quedo acá ya (Aurora, de 35 años, junio de 2025).*

> *No tendremos tal vez bastante fuente de trabajo económicamente ingresos, pero es una zona tranquila a lo que estamos en otras ciudades, es fatal. Hasta el agua se compra allá. Por Arequipa yo donde he vivido, he vivido por Socabaya. Dios, para cada semana tenías que comprar agua en los tanques, para cada semana. Y el agua en ahí no puedes desperdiciar, todo se junta para el baño, la ropa también ya no lo puedes enjuagar mucho hasta con eso creo que son las enfermedades también. No sé, de todo a mí me ha chocado. Acá en Curahuasi nosotros tenemos agua, tenemos el ambiente todavía no tan contaminado claro, es lo que veo y todavía acá pues producimos, ¿no? (Andrea, de 37 años, junio de 2025).*

De manera similar, el informante decidió quedarse a vivir en el distrito de Curahuasi debido a la facilidad para acceder a productos de primera necesidad. Tal como indico la madre, toda su vida había vivido en dicho distrito y nunca le faltaron productos como el azúcar, el arroz y otros artículos básicos, los cuales se podían conseguir con mayor facilidad en el distrito en comparación con otras comunidades, donde adquirir dichos productos resultaba mucho más complicado. El testimonio refleja que contar con productos básicos "a la mano" reduce el esfuerzo y la incertidumbre que enfrentan quienes no cuentan con las mismas condiciones, lo que refuerza su decisión de permanecer en el distrito.  Así lo expresó Gabriela:

> *Más que todo más de la parte de mi vida estoy viviendo, ¿no?, en Curahuasi, porque a la mano hay muchas cosas como azúcar, arroz para comprar, porque en una comunidad difícil no se encuentra (Gabriela, 49 años, junio de 2025).*

En cuanto al procesos de adaptación al distrito de Curahuasi, la participante relato que, al llegar por primera vez, desconocía por completo el lugar, por lo que el apoyo de sus familiares fue clave para poder integrarse. En ese sentido, la madre señaló que, en ese primer momento, aún no estaban familiarizados con el entorno. Al inicio, salían siempre acompañados de algunos familiares que los orientaban, indicándoles por donde movilizarse y como desplazarse por las calles del distrito. De esta manera, fueron habituándose progresivamente con el espacio hasta lograr desenvolverse con total

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

confianza, sabiendo hacia dónde dirigirse en cada momento. Ello pone en evidencia que la migración no solo implica un cambio físico de residencia, sino que también un aprendizaje cotidiano del entorno y la movilidad, que fortalece la integración en el nuevo entorno. Como manifestó Rosaura:

> *La primera vez me sentí bien, pero no sabía cómo moverme. No conocía las calles, me daba miedo. La hermana de mi pareja me acompañaba, me llevaba, me indicaba. Poco a poco fui conociendo. Hasta que ya agarré moto y ahora me muevo sola por todo (Rosaura, de 21 años, junio de 2025).*

Sin embargo, los entrevistados refirieron que, a pesar de haber migrado por motivos de estudio, enfrentaron un proceso difícil, marcada principalmente por tres aspectos: la separación de sus seres queridos, el rechazo a los nuevos alimentos y la discriminación lingüística en la escuela. Conforme indicaron, a los padres les costó adaptarse al distrito de Curahuasi, especialmente en los primeros tiempos. Extrañaban profundamente a sus padres y seres queridos que habían quedado en sus comunidades de origen, de quienes tuvieron que separarse para permanecer en Curahuasi por motivos de estudio, conviviendo en su lugar con familiares cercanos. Asimismo, la alimentación representó uno de los cambios más difíciles de asumir, pues estaban acostumbrados a las comidas que su madre les preparaba en la comunidad, lo cual hizo que adaptarse a los alimentos que se consumían en el distrito les resultaba complicado. En ocasiones, esta dificultad los llevaba a negarse a comer, situación que generaba molestia en sus tíos y familiares, quienes en algunos casos llegaban a regañarlos e incluso a golpearlos para obligarlos a alimentarse.

Otro aspecto que dificultó la adaptación, según indicaron los padres, fue el idioma. En sus comunidades de origen, los niños y niñas crecían hablando quechua como lengua principal; sin embargo, en los colegios de Curahuasi la enseñanza se impartía en castellano, lo que les generaba grandes dificultades para comunicarse y seguir las clases con normalidad. Muchos de ellos sentían vergüenza por no dominar el castellano, sentimiento que en algunos casos derivó en rechazo hacia el colegio. A esto se sumaba la actitud de algunos compañeros hispanohablantes, quienes los juzgaban y menospreciaban por provenir del campo, señalándoles que no sabían nada. Los testimonios muestran que adaptarse no fue fácil: en la escuela, hablar quechua era motivo

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

de burla frente al castellano, lo que los llevó a silenciar parte de su identidad para integrarse. Como señaló Carla y Verónica:

> *No me gustaba. Porque era silencio, más que todo por mis papás yo también como me han separado no me acostumbraba con mis tías porque mis tías también estudiaban en la Inmaculada, con ellas me han dejado y no me acostumbraba, de ahí poco a poco me han hecho acostumbrar. He tenido dificultades porque en mi pueblo comía, ¿no?, todo lo que es del campo, y acá comías fideos, ahí aprendí a comer aquí esas cosas, pero me ha chocado a los primeros. No me gustaba eso lo que cocinan fideo, no como esto, decía. Con arroz lo mezclaban, no, como allá comíamos todo lagüita, sopa de trigo, de maíz más que todo. Por esos no quería comer, y mis tías me enojaban, me obligaban hasta me pegaban para comer. Sí, en eso nomás me ha chocado, también no me gustaba ir al colegio porque hablaban castellano, nosotros allá no hablamos castellano, quechua. Tenía vergüenza de irme, eso me ha chocado (Carla, de 30 años, junio de 2025).*

> *Un poquito difícil porque no me acostumbraba pues, no vivía con mis padres. Mis padres estaban allá y yo tenía que vivir con mis primos y como ellos ya estaban acostumbrados acá a hablar castellano y yo hablaba quechua, en esa parte tenía un poco difícil dificultad. Ajá. En la escuela igual, ¿no? los niños son más despiertos que eran mis compañeros y siempre te decían que tú has venido del campo y tú no sabes esto, que aquello (Verónica, de 30 años, junio del 2025).*

De la misma manera, los participantes relataron que mudarse a Curahuasi implicó dejar atrás una parte de su vida anterior: sus animales, su vivienda, su modo de vida cotidiano. Comenzar “de cero", como ellos mismos lo señaron, no fue un proceso sencillo; sin embargo, gracias a su esfuerzo y perseverancia, consiguieron alcanzar la estabilidad que tanto anhelaban. Al respecto los padres, manifestaron que instalarse en un lugar diferente a su comunidad de origen representaba un reto considerable, pues en sus comunidades contaban con animales que construían su principal fuente de sustento. No obstante, movidos por el deseo de ofrecer mejores oportunidades a sus hijos e hijas, tomaron la difícil decisión de desprenderse de ellos para poder trasladarse a Curahuasi. A esta dificultad se sumó, según indicaron, el trámite de traslado de sus hijos de una institución

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

educativa a otra, proceso que tampoco resultó sencillo. Frente a las complicaciones que esto suponía, algunos padres recurrieron al apoyo de la docente de la institución educativa de Ayaurco, quien los guio a lo largo de dicho proceso. Gracias a esa orientación, y pese a las dificultades, finalmente lograron que sus hijos fueran trasladados y matriculados en una nueva institución dentro de Curahuasi.

Por su parte, otros padres explicaron que optaron por dejar sus comunidades en búsqueda de mayor estabilidad y mejores condiciones de vida en Curahuasi. Al llegar, comenzaron alquilando un cuarto donde establecerse, enfrentando el dolor de haber dejado atrás su hogar y todo lo conocido. Aun así, con esfuerzo y determinación, fueron construyendo poco a poco, en este nuevo lugar, una nueva vida para sus familias. Tal como lo expresaron Wilmer, Estefanía, Mariela y Elena:

> *A veces no es igual vivir en una ciudad o en una comunidad. En la comunidad yo tenía animalitos de la casa y para bajar no creo que venga con todo con mis animalitos. Siempre yo traté de deshacerme por mi hijo. Tuvo un cambio dificultad su institución. Hay una profesora nueva, ¿no?, que ha postulado en esa institución que ha estudiado arriba en Chiliccpampa. Queda a media hora de Curahuasi de ahí he tenido una dificultad de sacar su traslado. Felizmente yo he tenido con la directora de acá de institución, me supliqué y la profesora en esa parte me ayudó. De este lugar no, de otro sitio sí. De otro sitio, a veces siempre la gente piensa: "¿cómo es posible que va a llevar su hijo estando aquí bien?" (Wilmer, de 30 años, junio de 2025).*

> *Dificultades sí, al momento ya no quería venir, no sé. De ahí al último decidí. Bueno, no sabía dónde quedarme, todo eso, estábamos en plan de buscar cuarto y como uno también (Estefanía, de 21 años, junio de 2025).*

> *Un poquito difícil porque no tenía casa, no tenía terreno. Vivo en una casa alquilada hasta ahora. Ha sido difícil venir desde abajo porque tenía mi casa allá, pero por los problemas me vine (Mariela, de 30 años, junio de 2025).*

> *Claro, siempre tienes un poquito de dificultad, acá si llegas pues primero y no tienes nada, siempre tienes que comenzar de nuevo de abajo. De cero tienes que comenzar pues (Elena, 33 años, junio de 2025).*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

En contraste, una infórmate señaló que su adaptación al distrito de Curahuasi no fue sencilla, debido a los cambios climáticos del contexto. En ese sentido, la madre afirmó que el clima frio del lugar representó una de las principales dificultades, pues, al provenir de Aymaraes, estaba acostumbrada a condiciones climáticas distintas en su comunidad de origen, por loque adaptarse a las bajas temperaturas les tomó tiempo. Asimismo, el hecho de conocer a nadie en el distrito hizo que los primeros tiempos fueran difíciles y solitarios. Sin embargo, con el paso del tiempo logró establecerse de alguna manera y fue adaptándose gradualmente a su nuevo entorno, lo que muestra que el entorno afectivo, familiar cumple un rol importante en los procesos de adaptación a un nuevo lugar. Así lo señaló Amalia:

> *No me gustaba. Ya quería regresarme al toque por el frío mayormente estábamos en Abancay nosotros. En Abancay vivíamos, de Abancay es cerca de nosotros creo Aymaraes. Cerca está para allá para acá también, pues, ¿no? entonces mayormente en Abancay no hace frío, pues, ¿no? entonces por todo eso yo y como mis hermanas también vivían allá, todo más estábamos con la familia, entonces como me venía acá estaba sola pues. Claro, entonces no quería (Amalia, de 44 años, junio de 2025).*

En algunos casos, los participantes coincidieron en señalar que la adaptación de sus hijos e hijas al distrito de Curahuasi no fue sencilla al inicio. Por ello, los padres explicaron que, al trasladarse junto con ellos a este nuevo distrito, los menores atravesaron dificultades para acostumbrarse al entorno, pues no contaban con los amigos con quienes jugar ni con personas conocidas con quienes relacionarse. Sin embargo, con el paso del tiempo fueron adaptándose popo a poco, conociendo a nuevas personas y formando lazos de amistad. De esta manera, una vez integrados al lugar, ya no deseaban marcharse ya que Curahuasi se había convertido en su verdadero hogar. Este proceso evidencia que la adaptación de los niños y niñas a un nuevo entorno, aunque difícil, se fortalece con el tiempo los vínculos sociales, logrando finalmente resultados positivos. Conforme a lo que mencionaron Aurora y Amalia:

> *Ellos ya nacieron ya acá ya. Sí. Mi hijito mayor también ya acá ya nació y vivió acá ya (Aurora, de 35 años, junio de 2025).*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

> *Extrañaban pues a sus primos. No tenían amigos. Claro, a sus primos poco a poco ajá, poco a poco, ellos también se han acostumbrado, ellos ya también ya no quieren ir, se han acostumbrado. sí, la pequeña sí nació acá pues (Amalia, de 44 años, junio de 2025).*

Además**,** los entrevistados comentaron que el distrito se modernizó gracias al hospital Diospi Suyana, el crecimiento de los centros urbanos y la migración juvenil por motivos de estudio, consolidándolo como un lugar atractivo para vivir. En esa línea, los padres señalaron que, en tiempos antiguos, el distrito de Curahuasi presentaba calles descuidadas y en mal estado. Sin embargo, con el paso del tiempo y gracias a diversas gestiones, mejoró notablemente su infraestructura y en la calidad de vida de sus habitantes. En cuanto a la educación indicaron que en muchas comunidades no existía mayor exigencia académica, y que algunos docentes mostraban irresponsabilidad en su cumplimiento de sus funciones, ausentándose con frecuencia de las instituciones educativas sin impartir clases. Esta situación llevó a que muchos jóvenes optaran por quedarse rezagados en sus estudios, mientras que otros decidieron salir de sus comunidades para poder culminar su educación.

En contraste con lo anterior, quienes dejaron el distrito de Curahuasi en busca de mejores oportunidades, al regresar encontraron una realidad distinta. Según expusieron los padres, el distrito había crecido y mejorado considerablemente con el tiempo. De igual manera, muchas comunidades también habían experimentado cambios y desarrollo, mientras que otras, lamentablemente, habían desaparecido con el paso de los años. Ello evidencia que el desarrollo del distrito transformo las condiciones de vida de la población, aunque de manera desigualdad entre las comunidades. Según lo expuesto por Sandra, Javier y Andrea:

> *Antes la calle era descuidada, no había higiene. Mejoró mucho con el hospital Diospi Suyana, ya no hay animales ni chanchos en las calles. Aquí en las fiestas. Él había venido de Machupichu (Sandra, de 29 años, junio de 2025).*

> *Antes no era mucha la exigencia. Los profesores a veces venían una vez a la semana o no venían. Mis tíos me dijeron que ahí no iba a aprender nada, que mejor saliera a donde hay buena enseñanza. Fue un buen consejo. Me dijeron*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

> *que, si quería algo más, tenía que salir para poder defenderme y no quedarme como mis padres (Javier, de 29 años, junio de 2025).*
>
> *Había crecido bastante. Ya había crecido en ese tiempo, pero ahora ha mejorado mucho más pues. Ahora yo veo estas partes eran cerros, ahora hay casas. Saywite ha crecido bastante, San Cristóbal igual, La Unión para el otro lado voy siempre a trabajar y de verdad me sorprende, ha crecido bastante, hay bastante población ya ahí (Andrea, de 37 años, junio de 2025).*

Los testimonios recopilados permiten comprender que la migración hacia el distrito de Curahuasi no fue, para las familias de la institución educativa de Ayaurco, una decisión tomada a la ligera, sino un repuesta esencial frente a las limitaciones estructurales de sus comunidades de origen, principalmente la falta de instituciones educativas cercanas, la escasez de oportunidades laborales y, en algunos casos, situaciones personales dolorosas como el alcoholismo familiar o un embarazo no planificado. Detrás de cada relato se percibe un mismo hilo conductor: el deseo de los padres de ofrecer a sus hijos e hijas un futuro con más posibilidades, aun cuando ello significara dejar atrás su tierra, sus animales, a sus familiares y todo aquello que les resultaba seguro.

El proceso de adaptación, sin embargo, no fue sencillo para ninguno, pues tuvieron que enfrentar el desarraigo emocional d la separación familiar, el choque cultural frente a nuevas costumbres alimentarias, la discriminación lingüística por hablar quechua en un entorno hispanohablante y, en algunos casos, las dificultades re recursos económicos propias de empezar de cero en un sitio desconocido. No obstante, con el paso del tiempo, y gracias al esfuerzo, la perseverancia y las redes de apoyo familiar que fueron construyendo, lograron transformar ese espacio inicialmente ajeno en su nuevo hogar, encontrando en Curahuasi la estabilidad, la tranquilidad y las posibilidades que sus lugares de procedencia no podían garantizarles. En conjunto, estos revelan que la migración, más allá de un simple desplazamiento geográfico, constituyo para estas familias un profundo proceso de residencia y reinvención, en el que la educación y el bienestar de sus hijos e hijas se mantuvieron como el objetivo central que dio sentido a cada sacrificio realizado.

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

#### 5.1.1.1.9 Nivel de ingreso familiar

La economía familiar es una base muy importante para el bienestar y el desarrollo de los hijos e hijas. En muchos hogares, tanto el padre como la madre trabajan y se esfuerzan día a día por generar ingresos que permitan cubrir necesidades básicas como la alimentación, la educación y la salud. Sin embargo, esta responsabilidad no siempre resulta fácil, pues las oportunidades laborales suelen ser limitadas y, en muchos casos, lo que se gana apenas alcanza para sostener el hogar. Frente a esta realidad, las familias buscan distintas formar de salir adelante, desempeñando diversos oficios y adaptándose a las circunstancias que se les presentan. Todo ello refleja el esfuerzo, la dedicación y el sacrificio de los padres, quienes hacen todo lo posible para brindarles a sus hijos una mejor calidad de vida.

En ese mismo sentido, los participantes refirieron que el sustento económico en sus hogares se basa en oficios informantes y eventuales, orientados a cubrir las necesidades básicas del hogar y garantizar el bienestar de sus hijos. Los padres indicaron en sus testimonios que se sostienen mediante diversas actividades laborales, como la soldadura, el comercio, las labores de limpieza y el apoyo en restaurantes. Estas ocupaciones, muchas veces informales y exigentes, constituyen el principal medio de ingreso para atender las necesidades del hogar. A través de su esfuerzo diario, los padres procuraron asegurar el bienestar de sus hijos y evitar que estos enfrentaran carencias, priorizando su alimentación, educación y estabilidad familiar. Estos testimonios reflejan el amor de unos padres que, unidos como pareja, trabajan cada día para brindarles a sus hijos educación, salud y un hogar donde no falte lo esencial, demostrando que el verdadero motor de una familia es el esfuerzo compartido. Tal como manifestaron Verónica, Diana y Orlando:

> *Más que todo mi pareja, ¿no? con soldadura. Yo para comer no más, en el mercado lo que vendo y más es de mi pareja. Ganan bien. Sí, con eso nos mantenemos. en el mercado vendo yo. Gelatina, queques (Verónica, de 30 años, junio del 2025).*

> *De limpieza no más trabajo. No, solo para cocinar más que nada. Él sí trabaja. Con soldadura trabaja. Sí, sí nos tratamos de hacer alcanzar siempre. Sí, estaba trabajando solo es a veces los domingos [voy a los] hospedajes, hago limpieza también. A veces mis tías me llaman para ayudar en restaurantes, ahí no más*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

> *trabajo. Sí pero un trabajo seguro todavía no (Diana, de 26 años, junio de 2025).*

> *[Yo trabajo]con moto y con soldadura. [Mi pareja] en una tienda de zapatos. Es comerciante. Yo eventual. Ella fija. Sí. Nunca le ha faltado nada a ella ni a nosotros. Siempre juntamos de a poquito para cualquier necesidad (Orlando, de 25 años, junio de 2025).*

De igual manera, los entrevistados comentaron que tanto los padres como las madres trabajaban para sustentar el hogar, aunque de forma desigual y con mayor sobre carga para la madre. En tal sentido, indicaron que los varones solían desempeñarse como choferes o en labores de construcción, mientras que las madres laboraban en los programas como Cuna Más; algunas lograron ahorrar parte de sus ingresos y otras continuaban trabajando de manera constante. Sin embargo, como sostuvieron, muchas madres enfrentaban dificultades en el cuidado de sus hijos e hijas, pues al no tener con quien dejarlos, debían llevarlos consigo a sus centros de trabajo, acompañándolas durante toda la jornada. Además, aprovechaban los fines de semana, como sábados y domingos, para generar ingresos adicionales mediante la venta de chicha y comidas. De esta forma, ambos buscaban cubrir las necesidades de sus hijos y garantizar su bienestar, esforzándose aún más cuando los recursos no alcanzaban, con tal de no negarles lo básico. Aunque el sustento del hogar suele ser un esfuerzo compartido entre la pareja, es la madre quien asume la mayor carga, combinando trabajo remunerado y cuidado de los hijos, incluso cuando el padre no cumple plenamente su rol. Así lo manifestaron Carla, Adriana y Andrea:

> *Trabaja mi esposo nomás pe', maneja carro, con eso nos sustentamos. Y antes lo que trabajaba en la cuna me he ahorrado, con eso nomás (Carla, de 30 años, junio de 2025).*

> *Trabajamos los dos. Mi pareja [trabaja en] construcción y yo en Cuna Más. Sí. Gracias a Dios siempre hemos tenido un pancito para comer (Adriana, de 33 años, junio de 2025).*

> *Con Parwuita yo ahorita como le digo que trabajo en programa Cuna Más yo trabajo como facilitadora yo hago acompañamiento a gestantes a niños menores de tres años. Entonces hay muchas actividades que hago con los niños*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

> *que también Parwuita participa. Ella es bien activa parwa y nosotros de nosotros también es pues ¿no? sobre todo la lucha contra la anemia estamos ahorita las orientaciones consejerías que damos a las mamás y los juegos la interacción el juego con la mamá el niño que siempre estamos proponiendo juegos para que la mamá pueda pues jugar con su hijito ¿no?, porque muchas mamás por el trabajo que no hay tiempo no se dan ese tiempo y usted sabe que el niño aprende mediante el juego. Bastante amor cariño afecto sí. Entonces todo eso nosotros trabajamos entonces con Parwita yo estamos en el trabajo con ella. Yo los sábados domingos, profesor, me dedico a hacer negocio yo vendo chicha también preparo comidas para vender. Entonces aparte de lo que yo hago es mi trabajo de lunes a viernes en el programa yo también de lunes a tengo que ver ya para poder sustentar porque yo semanal yo tengo que mandarle su dinero a mi hija porque su papá cuando tiene te da cuando dice "no hay trabajo no tengo". Así así él se ha sido "no tengo". Yo no puedo decir eso a mis hijos, para mis hijos de donde sea tiene que haber. No sé qué hago, pero no le puedo decir que no hay sino tengo que decirle "aquí está tu dinero para tu semana", comprarle la fruta para mis hijos todas las necesidades que pide ¿no?, tanto el jardín el colegio de mi hija también yo asumo así (Andrea, de 37 años, junio de 2025).*

Asimismo, en otras familias, tal como señalaron los participantes, el sostenimiento familiar se basa en la colaboración equitativa entre ambos progenitores para mantener la estabilidad del hogar. Según refirieron, los padres se desempeñaban en diversos oficios: algunos trabajaban como choferes, trasladando mercadería a diferentes lugares; otros se dedicaban al mototaxi, a la topografía o a las labores agrícolas en la chacra. Por su parte, las madres realizaban diversas actividades, como la venta de ropa en las ferias, la crianza de pollos para la venta, trabajos de limpieza o labores en restaurantes. Este esfuerzo compartido y el apoyo mutuo resultaban fundamentales para mantener a la familia, ya que, sin esta colaboración, los ingresos no serían suficientes para cubrir todas las necesidades del hogar. Así expresaron Sandra, Mariela y Javier, Valentina y Gabriela:

> *Los dos trabajamos. Yo vendo ropa en la feria los domingos. Mi esposo trabaja como chofer, se va tres días a Abancay o Grau llevando mercadería, y cuando viene trabaja con su moto. Sí. Además, cuido mis 50 pollos. Nos alcanza para*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

*todo, solo que a veces se juntan gastos como uniformes y útiles y tenemos que achicarnos, pero lo solucionamos (Sandra, de 29 años, junio de 2025).*

*Yo he trabajado en vacaciones de cocinera, eso me juntaba. Aparte mi esposo trabaja con la moto, taxi. Sí, porque con lo que él trabaja y lo que yo le ayudo, sí. Si yo no trabajara y él nomás trabajara, casi no alcanzaría. Sí nos alcanza (Mariela, de 30 años, junio de 2025).*

*Trabajar. A veces en la chacra, a veces mi pareja hace limpieza en casas o trabaja en un restaurante cuando la llaman (Javier, de 29 años, junio de 2025).*

*Vendiendo en una tienda así. Mi pareja más que nada trabaja y arregla licuadoras, o sea vende licuadoras esas cosas (Valentina, de 21 años, junio de 2025).*

*Mi esposo es topógrafo que tiene un trabajo no trabaja en las oficinas, sino trabajo personal, tiene un ingreso pequeño igual yo vendo leñas, con eso trato de solventar, ¿no? No tanto, porque son varios mis hijos, no es el único (Gabriela, 49 años, junio de 2025).*

A su vez, los informantes expusieron que las irregularidades en los pagos y la distancia de su trabajo las obligaba a sostener solas el hogar por meses, recurriendo a cualquier medio disponible con tal de cubrir las necesidades de sus hijos e hijas. Al respecto, los padres afirmaron que, al trabajar lejos del hogar, como en la mina, donde permanecían largas temporadas sin ver a sus familias, enfrentaban dificultades para encontrar empleo en su lugar de residencia, como en Curahuasi, ya que la mayoría de oportunidades eran temporales, principalmente en la chacra o en restaurantes, con ingresos mínimos que no lograban cubrir las necesidades del hogar. Ante esta situación, buscaban alternativas como trabajar de cocineras en la mina o generar ingresos mediante el mototaxi, contribuyendo así a la económica familiar. Sin embargo, los gastos en el hogar eran constantes, por lo que en muchos casos se veían obligadas a priorizar necesidades básicas como la alimentación, la salud o el pago de deudas acumuladas. Esta situación se agravaba aún más en los casos en el que el padre no asumía plenamente su responsabilidad en el sustento de los hijos, o cuando existían retrasos en los pagos de su

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

trabajo, lo que dificultaba todavía más la estabilidad económica del hogar. Estos relatos reflejan que la falta de trabajo estable obliga a las familias a diversificar sus ingresos, siendo la madre quien, en muchos casos, sostiene sola el hogar ante las ausencias del padre, priorizando siempre el bienestar de sus hijos. Así lo refieren Yolanda, Alejandra y Vanessa:

> *Mi esposo trabaja lejos en la mina y cada tres meses le ven, porque mayormente ahorita no estoy trabajando porque tengo que traer en la mañana y a las dos tengo, por eso es que no trabajo ahorita. Porque a veces no hay trabajo permanente por eso es que no tenemos (Yolanda, 47 años, junio de 2025).*

> *Acá no hay mucho trabajo. Solo hay trabajos en las chacras, a veces cuando te dice para que vayas a trabajar en restaurante, ahí nomás. Y la ganancia es mínima. Acá gana pues mínimo quinientos soles, seiscientos soles nada más. Eso depende de qué trabajo también pues. Acá no trabajé, en las minas. En las minas me fui antes que entre al jardín, me fui a trabajar a la mina. Dos meses me fui. De dos meses me regresé con dos mil ¿no?, con mil quinientos, dos mil, tres mil soles, tres mil soles. Tenía deudas, eso lo he pagado. Me he quedado con mil soles, quinientos se lo he pagado a mi hermano con quinientos me he quedado. Solamente lo ha usado para pagar las deudas. Sí. Como me han apoyado, entonces con mis hermanos también como estaban en un gasto, entonces dije "mejor se lo pago" y se lo he pagado. Ahora cero deudas. Ah claro, a mí sí pues. A veces trato de salir a trabajar a la calle o ir a la chacra, buscar cómo salir. Ya estás en eso pues. Solo tienes que ver cómo salir nada más. Eso sí. No, mucho. Solo sobreviven nomás, tratan de sobrevivir (Alejandra, de 22 años, junio de 2025).*

> *Me compré mi moto, ya trabajaba pues. Tranquilo. Ya le ayudo con eso siquiera a mis hijos, siquiera para su fruta por lo menos, ¿no? pero en cambio allá en Antilla no hay pues eso. Él está trabajando en la mina. A veces falta, pero sí. A veces cuando trabaja en la mina también no pagan puntualmente. Entonces a veces le dice: "espera, espera, espera" pues espera siquiera unos dos, tres meses así, pero ya también cargadito ya también sale, pues. Cuando le digamos mi pareja ahora ha trabajado durante cuatro o cinco meses entonces está trabajando recién le han pagado ahora. Ajá, porque durante este tanto tiempo*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

> *yo nomás le estaba manteniendo a mis hijos con mi motito. Sí, como sea hay que hacer alcanzar. Me pidieron de su colegio de mi hijito mayorcito también acá de Qali Warma, o sea si con él de eso también tenemos que pagar matrícula eso, y sí me ha ayudado bastante ahora como le pagaron a mi pareja todo, entonces ya pues él ya también corre también. El día sábado va a llegar y lo va a cancelar todo de la escuela estoy debiendo, aquí estoy debiendo de la APAFA (Vanessa, de 31 años, junio de 2025).*

De igual forma, de acuerdo con los testimonios de los entrevistados, se explicó que el sustento económico recae en el padre, mientras que el rol de la madre varia: algunas complementan el ingreso con otras actividades, y otras se dedican exclusivamente al cuidado de sus hijos. En cuanto a esto, las madres explicaron que sus parejas se ocupaban a la construcción, en trabajos de obra o en faenas agrícolas para sostener económicamente a sus familias. Por su parte, ellas también contribuían al hogar mediante actividades como el trabajo en restaurantes o la crianza de animales destinados a la comercialización, lo que ayuda a cubrir los gastos domésticos. No obstante, como mencionaron en algunos casos, las madres no desempeñaban actividades remuneradas fuera de casa, pues se dedicaban principalmente al cuidado de los hijos; en tales circunstancias, el padre asumía el papel principal en la generación de los ingresos para el sustento familiar. Así lo afirmaron Fabiola, Elena y Aurora:

> *Mi pareja. Trabaja en construcción, en la chacra. Yo he trabajado en restaurantes cuando tengo tiempo: Sí cubre. No le falta ropa, le estamos comprando cada rato (Fabiola, de 20 años, junio de 2025).*

> *Más que todo mi pareja es pues, el hombre pues se dedica a trabajar más en obras y él es el que mantiene su familia. Yo no trabajo estoy en la casa (Elena, 33 años, junio de 2025).*

> *Bueno por ahora va mi pareja a trabajar. Mmm trabaja así cuando hay obras. Porque por lo menos ya apoya para darle apoyo también a mi hijita. Sí considero. No tanto, pero ahí tomé yo a veces también apoyó con algunas cositas, hasta criando animales, ¿no? sí, me crío animales, vendo pollitos, con esitos apoyo a mis hijos también. Si. He apoyado a mí, a mi hijito, o mi hijito*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

> *también cuando no tenía trabajando, hasta acudiendo a los bancos, así (Aurora, de 35 años, junio de 2025).*

En ciertas situaciones, según lo sostenido por los informantes, se presentan dos realidades distintas dentro de la dinámica de sostenimiento familiar: por un lado, el padre es el único responsable del sustento familiar; por otro lado, ocurre lo contrario, es decir, es la madre quien asume sola el sustento del hogar, cumpliendo simultáneamente el rol de padre y madre, debido a la falta de apoyo de su pareja. Al respecto, algunos padres indicaron contar con su propia microempresa, dedicada, por ejemplo, a la fabricación de estructuras metálicas, con lo cual brindan servicios a instituciones y domicilios. Mientras tanto, la madre se veía obligada a trabajar debido a la falta de respaldo del padre, llegando incluso a solicitar préstamos para poder sostener el hogar y cubrir las necesidades básicas de sus hijos e hijas. Dicha situación muestra que el sostenimiento familiar depende de la corresponsabilidad entre los progenitores, ya que la ausencia recae principalmente a la madre o en el padre. Además, revela que ni contar con un negocio propio garantiza cubrir plenamente las necesidades del hogar. Según relataron Leonardo y Beatriz:

> *Soy yo el único que trabaja, tengo una microempresa de estructuras metálicas y doy servicios a instituciones y domicilios. De alguna manera sí, pero no al 100%; siempre hay algo para vestimenta y alimentos (Leonardo, de 37 años, junio de 2025).*

> *Yo misma tengo que trabaja. El papá de mi hija no me apoya mucho. A veces me falta, tengo que prestarme (Beatriz, de 36 años, junio de 2025).*

Sin embargo, los participantes manifestaron que, además de los ingresos familiares provenientes de sus diversas actividades económicas, reciben apoyo de instituciones y programas sociales del Estado orientados a atender a los hogares en situaciones de vulnerabilidad. En este sentido, los padres señalaron que los principales programas de los que son beneficiarios son Vaso de Leche Juntos, dirigidos a familias en situación de pobreza y pobreza extrema. Según sus testimonios, estos programas contribuían parcialmente a cubrir parcialmente las necesidades de sus hijos e hijas y a mejorar la económica familiar. Estos hallazgos evidencian que los programas sociales desempeñan un papel importante en el bienestar de las familias, aunque en ocasiones la ayuda

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

proporcionada no resulta suficiente para atender todas sus necesidades. Tal como mencionaron Mariela, Fabiola, Javier, Fernando y Adriana:

> *Solo vaso de leche con mi última hijita, hace un mes, sí recibe (Mariela, de 30 años, junio de 2025).*
>
> *Vaso de Leche sí. (Fabiola, de 20 años, junio de 2025).*
>
> *Solo el vaso de leche, hace poquito nomás (Javier, de 29 años, junio de 2025).*
>
> *Sí, mi esposa recibe Juntos con eso nos ayudamos (Fernando, 32 años, junio de 2025).*
>
> *Sí, recibo el programa Juntos y Vaso de Leche (Adriana, de 33 años, junio de 2025).*

De manera complementaria, los entrevistados señalaron que los programas sociales no siempre lograban responder a las necesidades de los hogares, ya que en algunos casos personas que requerían este apoyo no fueron consideradas como beneficiarias. Asimismo, los padres mencionaron que ciertas familias habían sido incorporadas inicialmente a estos programas, pero posteriormente fueron retiradas, generando incertidumbre respecto a la permanencia de la ayuda y a los criterios utilizados para determinar a los beneficiarios, lo cual ponía en evidencia falencias en la focalización de la asistencia estatal.

En esa línea, los padres relataron sus experiencias en torno al acceso a los programas sociales, evidenciando las dificultades y contracciones antes señaladas. Un ejemplo de ello se dio durante el año 2020, cuando, en el marco de la pandemia de COVID-19, el Estado puso en marcha la entrega de bonos económicos dirigidos a familias en situación de vulnerabilidad, identificadas a través de evaluaciones socioeconómicas realizadas de forma periódica para conocer sus condiciones de vida. En este contexto, las familias más vulnerables tuvieron la posibilidad de acceder a dicho beneficio, lo cual contribuyó a satisfacer sus necesidades esenciales durante la crisis sanitaria. No obstante, los testimonios muestran que, si bien los programas sociales representan un apoyo importante para los hogares, aun presentan limitaciones para llegar de manera adecuada a quienes más lo necesitan, de ahí la importancia de fortalecer la responsabilidad estatal

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

en la identificación y atención de los hogares que requieren mayor apoyo, tal como refleja en los testimonios de Gabriela, Amalia y Verónica:

> *Cuando nació mi hijo sí recibí casi un año lo que es Juntos, pero cuando vieron mi casita me empezaron a cortar y Vaso de Leche también igual, porque he salido en censo familia pudiente, pero en realidad ahí necesito también, pero no se puede por más que he hecho censar de nuevo, de nuevo y siguen saliendo lo que es el censo familia pudiente, ¿no? no, simplemente por COVID también he recibido porque en COVID ha nacido mi hijo en 2020 he recibido el "Quédate en casa", algunos apoyos del estado que vino, ¿no?, esos beneficios he recibido. Sí un poquito, pero siempre el niño, ¿no?, te pide una y otra cosa. Entonces hay veces no lo puedes hacer lo 100%. entonces se siente, ¿no?, que tiene que esperar, hay veces un poquito mal se siente ellos, pero de una u otra forma tratamos de que él esté feliz y tratar de conseguirlo ya todo lo que se pueda (Gabriela, 49 años, junio de 2025).*

> *En tiempo de COVID creo que nos ha salido ese ¿cómo se llama? Bono ¡esito sí!, ¡esito sí recibí! yo no tengo suerte para ni para Vaso de Leche nada. Juntos ¿no? eso sigue existiendo los Juntos, ¿no? sigue existiendo, pero nunca he tenido esa oportunidad. Aquella vez cuando yo necesitaba realmente cuando con mi esposo nos hemos separado que tenía cuando mis hijitos mayores, en ahí también he presentado documentos, documentos para Programa Juntos, ha salido diciendo que soy pudiente, dije: ¡soy millonaria!", decía yo. Y eso que no tenía ni casa, nada no tenía, solo tenía tonteras esas. No sé a quién gente nomás darán. Hay personas que yo conozco tienen carro, tienen casa, pero están recibiendo he visto, pues. Por eso digo no sé a qué a qué personas tendrá suerte, no sé. Yo no. (Amalia, de 44 años, junio de 2025).*

> *Los que sí hay, pero no me inscribí yo y cuando mi hijito ya tenía seis meses creo fui, me han dicho que para inscribirme y no me han aceptado. Porque tenía que hacerlo cuando estaba gestando o antes de los 30 días de nacido (Verónica, de 30 años, junio del 2025).*

En ese contexto, los informantes, según sus testimonios, dieron a conocer que, a pesar de las dificultades económicas, realizan esfuerzos y sacrifican sus recursos para garantizar

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

el bienestar y las oportunidades para sus hijos e hijas. Por ello, los padres indicaron que desean lo mejor para sus hijos, priorizándolos en todo y dejando muchas veces de lado sus propias necesidades. En ese proceso, mencionaron que, llegaron a descuidar aspectos que también eran importantes para ellos; sin embargo, buscaban la manera de reorganizarse y conservar la estabilidad familiar. También, una madre manifestó que no es bueno darle todo al niño. Tal como se refleja en los relatos de los padres de familia, el proceso de crianza se lleva a cabo en un momento de restricciones y esfuerzo permanente, en el que se busca ofrecer a los hijos e hijas oportunidades más favorables, aunque la situación económica lo limita y da lugar a decisiones constantes de adaptación y priorización. Así lo indicaron Leonardo y Beatriz, Elena y Estefanía:

> *Sí, preferible es darles a los hijos todo lo que merezcan, a veces se antojan cositas; nosotros como padres ya tenemos que aguantarnos algo. Influye mucho, para cualquier cosita en una tienda tienes que tener plata. La verdad no, de ninguno (Leonardo, de 37 años, junio de 2025).*

> *He tenido que dejar de cubrir algunas necesidades como no poder comprar celulares para que hagan sus tareas, o uniformes que tenía que conseguir de segundita. No, ninguno. Un poquito ha subido, ya nos alcanza para las necesidades de mi hija. Me gustaría ponerla en una buena academia si mejorara mi economía (Beatriz, de 36 años, junio de 2025).*

> *Bueno, sí, lo básico sí, sí lo cubre siempre. De mí misma tal vez, por cumplir lo que es de mi hijo, ¿no? sus cuotas, todo tengo que estar al día, a veces yo dejo de a veces comprarme alguna cosita para él, no es bueno también brindarle demasiado, siempre tiene que ser sencilla como por más que tengas lo que tengas, enseñar a valorar a los hijos sus valores (Elena, 33 años, junio de 2025).*

> *Bueno, a veces sí, a veces no también, ¿no?, puedo decir que hay días hay meses que también no hay, ¿no?, y a veces también sí hay. Si cubre su alimentación y educación. En sus vestimentas también, le compramos a veces. Mm no ha dejado, siempre cubrimos con lo poco que ganamos para su alimentación o del jardín para la cuota. Ya. Sí, a veces como le digo, a veces no también. Ya, cubre para su alimentación, educación y también para su vestimenta (Estefanía, de 21 años, junio de 2025).*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

Los testimonios analizados permiten comprender que la económica de las familias se sostiene, en gran medida, gracias a los oficios informales y eventuales, como es la soldadura, el comercio, el mototaxi, la agricultura o el trabajo doméstico. Estas actividades, aunque exigentes e inestables, representan el esfuerzo diario de los padres por cubrir lo esencial del hogar y satisfacer las necesidades básicas de la familia. Detrás de estos relatos se percibe una realidad marcada por la desigualdad de generó en el trabajo: son las madres quienes, además de generar ingresos, asumen casi en solitario el cuidado y las responsabilidades de sus hijos, llevándolos consigo al trabajo cuando no tienen con quien dejarlos, o sosteniendo el hogar por completo cuando el padre se encuentra ausente por motivos laborales, como ocurre con quienes trabajan en la minería y solo regresan a casa cada varios meses. Frente a estas dificultades, los programadas sociales, en especial, Vaso de Leche y el Programa Juntos, aparecen como un respaldo valorado por las familias; no obstante, los testimonios también dejan ver una herida abierta: varias madres relataron sentirse excluidas injustamente de estos beneficios al ser catalogadas como familias pudientes,  pese a atravesar carencias reales, lo que genero desconcierto y una sensación de injusticia frente a los criterios que el Estado utiliza para decidir quien recibe el apoyo y quien no.

En conjunto, los hallazgos muestran que sostener económicos un hogar en este contexto no depende de un solo ingreso ni de una sola persona, sino de una red de esfuerzos compartidos entre padres y madres, y en ocasiones, del Estado. Este último, aunque intenta acompañar a las familias más necesitadas, aun no logra llegar de manera junta y consistente a quienes más lo requieren, dejando a los padres en una constante labor de adaptarse y priorizar el bienestar de sus hijos e hijas. En ese sentido, de acuerdo Giddens (1991), quien sostiene que: “El TRABAJO, ya sea remunerado o no, puede definirse como la ejecución de tareas que suponen un gasto de esfuerzo mental y físico, y que tienen como objetivo la producción de bienes y servicios para atender a las necesidades humanas” (p.398). Como plantea Giddens, el trabajo, remunerado o no, exige esfuerzo dirigido a cubrir necesidades humanas, lo que refleja en estas familias: los padres generan ingresos con oficios informales, mientras que las madres sostienen el hogar cuidando a los hijos, una labor igual de exigente, pero invisibilizada. Esto evidencia que la economía familiar depende de un esfuerzo compartido, donde el aporte materno es tal esencial como el ingreso económico, aunque el Estado aun no lo respalda de forma equitativa.

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

### 5.1.1.2 Triangulación del entorno sociocultural

En relación con el entorno sociocultural, se abordan cuatro aspectos fundamentales que permiten comprender la realidad de la población estudiada. En primer lugar, se desarrolla el tema de la migración, entendida como el desplazamiento de las personas de un lugar a otro por motivos económicos, sociales o personales. El segundo aspecto corresponde a la cultura y las tradiciones, consideradas como el conjunto de costumbres, prácticas y creencias que identifican y fortalecen la identidad de las comunidades andinas. El tercer apartado se centra en el contexto familiar, entendido como el espacio donde los integrantes del hogar conviven y se relacionan diariamente. Finalmente, se aborda el desempeño docente, entendido como el conjunto de acciones pedagógicas, afectivas y comunicativas que la docente realiza tanto dentro del aula como en su relación con las familias.

#### 5.1.1.2.1 Migración

En este apartado se evidencia como la migración ha afectado la continuidad de las prácticas culturales de la comunidad. Este fenómeno ha dificultado la permanencia de las personas encargadas de trasmitir los saberes tradicionales, así como la participación activa de los miembros en las distintas tradiciones.

De acuerdo con lo manifestado por los padres de familia de la I.E.I. N°.809 Ayaurco, se evidenció una creciente preocupación por la pérdida de las costumbres y tradiciones. Esta situación se atribuyó a diversos factores, entre ellos el desinterés de las nuevas generaciones, la influencia de algunas creencias religiosas, la migración de las familias y el fallecimiento de los portadores de los saberes ancestrales. Estas causas habían limitado la transmisión de las prácticas culturales de una generación a otra, poniendo en riesgo la preservación de la identidad cultural de la comunidad. Así lo relataron Vanessa, Orlando, Andrea y Leonardo.

> *Hoy en día ya casi no hay tanta participación como antes. Parece que ya no les gusta a las personas de ahora. La religión también hace cambiar mucho, ya no quieren participar. Ya no hay mucha gente para organizarse (Vanessa, de 31 años, junio de 2025).*

> *Mi mamá es religiosa. Mi pareja también lo es. A ella no le llama la atención esas cosas (Orlando, de 25 años, junio de 2025).*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

> *Porque las personas que vivían ahí ya no viven ahí, sino se han trasladado; algunos han fallecido, los hijos ya han migrado a otros sitios y la mayoría se ha venido a Curahuasi (Andrea, de 37 años, junio de 2025).*

> *Algunos han migrado y los antiguos ya no están (Leonardo, de 37 años, junio de 2025).*

De acuerdo con lo manifestado por los padres de familia, la migración había provocado que muchas costumbres y tradiciones de las comunidades originarias se fueran perdiendo con el tiempo. Al llegar a nuevos lugares, las personas adoptaban otras prácticas culturales y dejaban atrás las propias. Lo mismo ocurría con el idioma: el quechua, que antes se hablaba con fluidez, se mezclaba con el castellano, perdiendo así su esencia y originalidad. Así lo señalaron Wilmer y Estefanía

> *En mi hogar ya varían un poco las costumbres; como somos nueva generación, poco a poco se van olvidando prácticas como la marca de ganado, que antes era distinta (Wilmer, de 30 años, junio de 2025).*

> *No tanto, porque aquí también practicamos otras costumbres y tradiciones; cuando voy a mi pueblo participo, aunque el quechua que se habla allá es distinto al de acá, se ha ido acomodando (Estefanía, de 21 años, junio de 2025).*

Los testimonios de los padres de familia permiten comprender que la disminución de las costumbres y tradiciones responde a un conjunto de factores sociales y culturales que han transformado la dinámica de la comunidad. En este sentido, resulta pertinente coincidir con los participantes al reconocer que la migración y el fallecimiento de los portadores de los saberes ancestrales y la menor participación de las nuevas generaciones han reducido las oportunidades para transmitir los conocimientos y prácticas culturales de manera directa. Asimismo, es evidente que los cambios en las creencias religiosas pueden influir en la participación en determinadas manifestaciones culturales, cuando estas son consideradas incompatibles con sus principios.

No obstante, atribuir la pérdida de las tradiciones únicamente a estos factores sería una explicación parcial. También es necesario considerar que las culturas son dinámicas y se transforman constantemente como resultado de los cambios sociales, educativos, tecnológicos y económicos. En este contexto, el desinterés de las nuevas generaciones

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

no siempre refleja un rechazo hacia su cultura, sino que puede estar relacionado con la falta de espacios de aprendizaje, el escaso involucramiento de la familia y la institución educativa en la transmisión de sus saberes, así como la influencia de nuevas formas de comunicación y estilos de vida. De la misma forma, la migración constituyó otro factor que incide en este proceso, ya que, como sostienen Olivo et al. (2022), "la migración humana es el movimiento de personas de un lugar del mundo a otro con el fin de establecer una residencia permanente o semipermanente, normalmente a través de una frontera política" (p.539). Este desplazamiento puede limitar la continuidad de las prácticas culturales, al reducir las oportunidades de vivencia y transmisión intergeneracional de los conocimientos y tradiciones de la comunidad.

#### 5.1.1.2.2 Cultura y tradiciones

En esta sección se dará a conocer cómo la cultura y las tradiciones representan un legado que fortalece la identidad y el sentido de pertenencia de las comunidades. A pesar de los cambios sociales y culturales ocurridos en los últimos años, muchas familias continúan esforzándose por conservar y transmitir estas prácticas a las nuevas generaciones. Asimismo, se presentan las principales costumbres, manifestaciones culturales y expresiones compartidas por sus padres familia, así como la importancia de la participación de la familia y la gestión educativa en la preservación del patrimonio cultural y lingüístico.

A partir de los testimonios recogidos de los padres familia de la I.E.I. N°.809 Ayaurco, se evidenció que en cada pueblo y distrito existía, y aún perdura, una tradición propia que se celebraba con fervor cada año: las fiestas patronales. Estas celebraciones están dedicadas en honor a una Virgen patronal, entre las que destacan la Virgen Santa Catalina, la Virgen del Carmen, la Virgen Asunta, la Virgen del Rosario y la Virgen de Natividad, en cuyo nombre se oficiaba una solemne misa y se realizaba la procesión como acto central de la festividad.

Alrededor de esta ceremonia religiosa se desarrollaban actividades que daban vida y color a la fiesta: danzas típicas que preservaban la identidad cultural, campeonatos deportivos que reúnen a la comunidad, y ferias gastronómicas y ganaderas donde se exhibía lo mejor de la producción local. Las serenatas, las corridas de toros, las peleas de gallos y el wakamarkay despertaban la emoción del pueblo, en una celebración que honraba por igual la fe, la cultura y la identidad, un sentimiento que los padres de familia siguen

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

manteniendo vivo al participar junto a sus familias, trasmitiendo con ello el amor por sus raíces a las nuevas generaciones. Como lo destacaron Estefanía, Luciana, Carla, Orlando, Karina y Beatriz:

> *En Calca hacen la fiesta de Mamacha Asunta, el 15 de agosto. Hacen presentación de danzas y procesión (Estefanía, de 21 años, junio de 2025).*
>
> *En noviembre es el día de la Virgen Santa Catalina. Hay corridas de caballo, de motos. Es costumbre cada año (Luciana, de 37 años, junio de 2025).*
>
> *El 15 de julio es la Virgen del Carmen, pero yo ya no voy a mi pueblo, voy al de mi pareja. El 5 de julio se celebra la creación política de la comunidad, y en agosto la Virgen Asunta; ahí participamos como comuneros empadronados: desfiles, deportes, feria gastronómica y agropecuaria, tejido de mantas (Carla, de 30 años, junio de 2025).*
>
> *Es la Virgen del Rosario: corrida de toros, serenatas, pelea de gallos, wakamarkay (Orlando, de 25 años, junio de 2025).*
>
> *Cada año hacemos la fiesta patronal: primero la misa a la Virgen, luego la procesión. También dura una semana en el día de la Virgen de Natividad, aunque a veces ya no participamos tanto por el tiempo (Karina, de 23 años, junio de 2025).*
>
> *El 8 de septiembre es la fiesta de la Virgen de Natividad, con corrida de toros, danzas, campeonato y comidas típicas (Beatriz, de 36 años, junio de 2025).*

Lo expresado por los padres de familia entrevistados fue confirmado durante el trabajo de campo. Se evidenció que muchas familias de la institución educativa participaban activamente en la festividad patronal de San Pedro y San Pablo, celebrada en la comunidad de Puca Puca. Esta festividad constituye una de las principales expresiones culturales y religiosas de la comunidad, por lo que congrega a la población local y a visitantes de otros lugares. Durante el día central de la festividad se desarrollan diversas actividades en honor a los santos patronos San Pedro y San Pablo. La celebración inicia por la mañana con una misa, a la que asiste gran parte de la comunidad y que tiene una duración aproximada de dos horas. En algunas ocasiones, las familias aprovechan esta

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

fecha para bautizar a sus hijos. Al finalizar la ceremonia religiosa, las imágenes de los santos son llevadas al exterior de la capilla, donde los cargantes invitan a toda la comunidad a participar en las actividades programadas

Posteriormente, se realiza la procesión de los santos patronos, acompañada por una banda de música que recorre los alrededores del estadio de la comunidad. Al culminar la procesión, se realizan los tradicionales doce camaretazos y, posteriormente, las imágenes son retornadas a su lugar dentro de la capilla. Después de ello, los cargontes ofrecen alimentos y bebidas a todos los asistentes como muestra de agradecimiento y hospitalidad. La celebración continúa con diversas actividades recreativas y tradicionales, entre ellas campeonatos de fútbol, el Aja Tumay, el Kaminakuy, peleas de gallos, carreras de caballos y corridas de toros. Estas actividades se desarrollan durante tres días consecutivos y reúnen no solo a los pobladores de Puca Puca, sino también a personas provenientes del distrito de Curahuasi y de comunidades cercanas, quienes asisten por fe, tradición y costumbre para participar y observar las actividades programadas. Como se evidencia en la figura 9.

**Figura 10**

*Fiesta patronal de San Pedro y San Pablo en Puca Puca*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

*Nota.* La figura muestra la procesión, las imágenes de los santos patronos y las actividades recreativas (corrida de toros y campeonato de fútbol) desarrolladas durante la festividad. Fotografías tomadas durante el trabajo de campo por Yadira y Candy (2025), colección personal.

De la misma forma, los testimonios de los padres de familia evidenciaron que el carnaval es una de las festividades más esperadas del año, celebrada durante los meses de febrero y marzo. En esta ocasión, muchos padres de familia de la institución participaron junto a sus hijos en los concursos de carnaval y comparsas, donde lucieron vestimentas típicas del lugar e incorporaron frutas y flores andinas como parte de sus atuendos, logrando presentaciones coloridas y vistosas. Tal como lo señalaron Andrea, Vanessa y Adriana:

> *Para ensayar los carnavales siempre me iba a la comunidad; a mí me gustan y siempre he participado. A mi hija me la llevaba desde la barriga, y a ella también le gusta eso (Andrea, de 37 años, junio de 2025).*
>
> *Bajamos para el concurso de carnavales; el año pasado quedamos en segundo lugar después de siete años en primer lugar. Llevamos tuna, durazno y flores especiales que crecen en las alturas, como el "wakanky" y el "surfu", que son muy vistosas (Vanessa, de 31 años, junio de 2025).*
>
> *También en febrero hay concursos de carnaval entre barrios y comunidades; participamos todos, con mi hija y mi esposo (Adriana, de 33 años, junio de 2025).*

En esta misma línea, conforme a lo manifestado por los padres de familia, los trabajos comunales constituyeron una forma de colaboración y organización colectiva. Dieron a conocer las prácticas que existían y aún existen en sus comunidades, las cuales recordaron con mucho aprecio y nostalgia. Entre estas tradiciones destacaron la "Minka" y el "Ayni", formas ancestrales de trabajo solidario que formaron parte esencial de la

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

vida comunitaria y del espíritu de unión entre vecinos. Sin embargo, señalaron que dichas costumbres fueron desapareciendo gradualmente debido a la migración de los comuneros y al fallecimiento de quienes las practicaban y transmitían. Así lo manifestó Andrea:

> *Todavía hay el ayni, pero poco; ya casi no hay la minka, porque ya no quedan vecinos con quienes hacerla. Antes, cuando trabajaban mi chacra, venían todos los que vivían ahí, y las señoras también ayudaban; era bonito, con música y comidas ricas, como el lampay de maíz y papa. Pero muchos ya han muerto o han migrado a Curahuasi, y los pocos que quedan están muy lejos. El ayni todavía existe, pero la minka ya no, porque se necesita cantidad de gente (Andrea, de 37 años, junio de 2025).*

De igual modo, tal como afirman los padres de familia, las actividades agrícolas se desarrollaron y aún se siguen desarrollando en las comunidades. En ellas, participaban activamente en las distintas labores del campo, tales como el cultivo de maíz (sara tarpuy), la cosecha de papa (papa allay), la trilla del anís (anís iray) y la trilla del trigo (trigo iray), actividades que todavía se realizan con gran dedicación. Asimismo, se recordaba que antiguamente, para la siembra, se utilizaban caballos para arar la tierra, práctica que formaba parte esencial de la vida agrícola de las comunidades. Como lo expresaron Karina, Javier y Gabriela:

> *Lo que más se practica es el cultivo de maíz, con caballos: ellos aran y las personas siembran (Karina, de 23 años, junio de 2025).*
>
> *Más que nada el cultivo de maíz y papa (Javier, de 29 años, junio de 2025).*
>
> *También el trigo iray, que se hace con caballos; en mi tiempo siempre hicimos sara tarpuy, papa allay, choqetreqray y anís iray, cultivo del anís (Gabriela, de 49 años, junio de 2025).*

Asimismo, según lo expresado por los padres de familia, y como se mencionaba anteriormente, la agricultura era una actividad a la que siempre se dedicaba tiempo, sembrando productos en la tierra. Por ello, participaban activamente en esas labores, siguiendo el ejemplo de sus propios familiares, y llevaban a sus hijos a la siembra del maíz y a la cosecha de la papa, momentos en los que toda la familia se reunía junto a los abuelos. Durante esas actividades, los niños y niñas también presenciaban el pago a la

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

tierra que se realizaba al sembrar el maíz, una ceremonia cargada de significado en la que se entonaban cantos denominados “Huancas” y se tocaba la “Quena”. Dentro de la familia existía una profunda ayuda mutua que fortalecía los lazos entre todos sus integrantes. Así lo indicaron Verónica y Orlando:

> *Cuando siembran todavía hacen la ofrenda a la “Pachamama”, con los cantos de huanca. Vamos a ayudar en la siembra y en la cosecha; a mis hijas, como es campo abierto, les ha gustado escarbar y recoger la papa y la oca (Verónica, de 30 años, junio de 2025).*

> *Cuando siembran papa y maíz, tocan quena y cantan (Orlando, de 25 años, junio de 2025).*

Igualmente, a partir de los testimonios de los padres de familia, la ganadería, entendida como la crianza de animales, era una actividad a la que muchos le daban gran importancia y se dedicaban con esmero. Dentro de estas prácticas se encontraba la tinka, ceremonia en la que se realizaba el wakamarkay, consistente en marcar a los toros, mientras que a las hembras únicamente se les colocaban aretes. Esta tradición era practicada y mantenida viva con orgullo por los padres de familia. Como lo refirieron Alejandra, Gabriela y Karina:

> *No tenemos mucho; solo nos dedicamos a la crianza del ganado (Alejandra, de 22 años, junio de 2025).*

> *También está el wakamarkay; participamos siempre en eso (Gabriela, de 49 años, junio de 2025).*

> *A la vaca le ponen su marca con un hierro caliente y sus iniciales; si es hembra, le ponen aretes. Primero la tumban entre todos y ahí la marcan (Karina, de 23 años, junio de 2025).*

También, según lo señalado por los padres de familia, las tradiciones culturales y gastronómicas continuaron siendo parte importante de la vida de las familias de la comunidad. Al respecto, indicaron que participaron de manera constante en las festividades locales, donde presentaron comidas típicas, tejidos y otras artesanías como una forma de conservar y valorar sus costumbres. Asimismo, señalaron que las

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

celebraciones religiosas, especialmente la Semana Santa, estuvieron acompañadas por la preparación de platos tradicionales, elaborados siguiendo las enseñanzas transmitidas por los antepasados. Estas prácticas demostraron que las familias mantuvieron vivas sus tradiciones mediante la preparación de alimentos típicos y la participación en actividades culturales, fortaleciendo así su identidad y contribuyendo a la preservación de su patrimonio. Según lo comentaron Luciana, Gabriela y Carla:

> *En el Día de Curahuasi siempre voy con mi comida y mi artesanía, mis tejidos. A veces gano el primer puesto, otras el segundo o el tercero, pero igual voy cada año (Luciana, de 37 años, junio de 2025).*

> *Practicamos comidas típicas como el cuy, el yuyo y las comidas de calabaza de los abuelos. Los viernes santos cocinamos sopita de maíz; seguimos esa tradición, es bonito (Gabriela, de 49 años, junio de 2025).*

> *En Semana Santa hacemos los doce platos, la mazamorra de calabaza, el api, todo eso (Carla, de 30 años, junio de 2025).*

A su vez, de acuerdo con los testimonios de los padres de familia, El aniversario de la comunidad era una de las festividades más importantes, en la que muchos padres de la institución participaban junto a sus familias, bajo la organización del alcalde o cargonte, encargado de dirigir todas las actividades realizadas en honor a este día. Padres e hijos asistían para observar o participar activamente en dichas celebraciones, convirtiendo así el aniversario en un momento de unión, alegría y reafirmación de la identidad comunitaria. Como lo afirmaron Vanessa y Wilmer:

> *En el aniversario del pueblo participamos con danzas. Primero se organiza el cargonte, entre dos o tres personas que toman el cargo; luego hay serenata, el día central, los juegos como el "Chutanakuy", y al final la despedida, donde se elige quién entrará al cargo el próximo año (Vanessa, de 31 años, junio de 2025).*

> *En cada comunidad, cuando llega el aniversario, se organizan corredores, carreras y caballos, y vienen participantes de distintos sitios (Wilmer, de 30 años, junio de 2025).*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

No obstante, algunos padres de familia mencionaban que anteriormente muchas costumbres y tradiciones se encontraban muy arraigadas en la comunidad, pero con el paso del tiempo fueron desapareciendo poco a poco. Recordaban con emoción cómo se celebraban el “wakamarcay”, la “Minka” y el “Techado de casas”, tradiciones que por años fueron practicadas con gran fervor y que lamentablemente se fueron perdiendo, dejando atrás una rica herencia cultural que había caracterizado a su comunidad durante generaciones. Tal como lo describió Leonardo:

> *El carnaval, el “Ayni” en la chacra, que todavía existe poco; el “wakamarkay” ya no es como antes; la “Minka” y el “Techado de casas” prácticamente desaparecieron (Leonardo, de 37 años, junio de 2025).*

Por otra parte, los padres de familia manifestaron que, anteriormente, el nacimiento era muy diferente al de la actualidad. En aquellos tiempos, las mujeres daban a luz con la ayuda de una partera o, en ocasiones, de manera completamente natural y sin asistencia, en pleno campo, mientras que en la actualidad el parto se lleva a cabo dentro de un hospital o un centro de salud. De acuerdo con lo relatado por los padres de familia, algunos nacieron con ayuda de una partera en casa, mientras que otros lo hicieron en el campo, de forma natural. Estas experiencias reflejan las condiciones de vida que existían en las comunidades en aquellas épocas. Tal como lo mencionaron Andrea y Alejandra:

> *Antes daban a luz en domicilio, con partera; mis hermanos y yo nacimos así, en casa, y solo íbamos al municipio o al centro de salud para inscribirnos (Andrea, de 37 años, junio de 2025).*

> *Yo nací en el monte, como decían 'ustedes nacen en el monte'. Cada uno de mis hermanos nació en un lugar distinto, en cerros que tienen nombre propio (Alejandra, de 22 años, junio de 2025).*

En cuanto al aspecto lingüístico, los padres de familia de la institución tenían como lengua materna el quechua, idioma que todavía practicaban en su vida cotidiana, aunque también manejaban el castellano, siendo así hablantes de ambas lenguas, tal como se indica en el cuadro correspondiente:

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

**Tabla 7**

*Lengua materna de los padres de la Institución Educativa Inicial N°809 Ayaurco*

| N° | Lengua materna | Numero de hablantes |
|---|---|---|
| 1 | Quechua | 17 |
| 2 | Quechua y castellano | 11 |
| 3 | Castellano | 2 |

*Nota.* El cuadro presenta la distribución de la lengua materna de los 30 padres de familia entrevistados, clasificada en tres categorías: quechua (17 personas), quechua y castellano considerado bilingüe (11 personas), y castellano (2 personas). Los resultados evidencian que el quechua predomina como lengua materna en la comunidad educativa, seguido de un grupo considerable de hablantes bilingües, mientras que el castellano como única lengua materna representa una minoría. La información fue obtenida a partir de los datos registrados durante la entrevista realizada por Yadira y Candy (2026), colección personal.

Según lo expresado por los padres de familia, la lengua materna debía transmitirse a los hijos desde temprana edad. En ese sentido, ellos les hablaban a sus hijos en quechua; sin embargo, los niños y niñas comprendían, pero no pronunciaban ni hablaban con fluidez, sino que respondían en castellano. Aun así, la comprensión representaba una base fundamental para el aprendizaje y la preservación de su lengua materna, parte esencial de su identidad cultural. Como lo compartieron Alejandra, Verónica, Adriana, Mariela, Javier y Fernando:

> *Cuando le hablo en quechua se ríe, no me va a entender. Con mis hermanos hablamos mezclando quechua y castellano (Alejandra, de 22 años, junio de 2025).*
>
> *Habla castellano con quechua mezclado; mi suegra le habla en quechua y ella responde a veces en castellano y a veces en quechua (Verónica, de 30 años, junio de 2025).*
>
> *Mi hija me entiende el quechua, pero no lo puede hablar (Adriana, de 33 años, junio de 2025).*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

> *Les hablo en quechua y me entienden, pero no pueden pronunciar (Mariela, de 30 años, junio de 2025).*
>
> *Mi hijo entiende cuando le hablo en quechua, aunque lo que habla es más castellano (Javier 29 años, junio de 2025).*
>
> *Hablamos en quechua con mis hijos; entienden, pero no pronuncian (Fernando, de 32 años, junio de 2025).*

En esta misma línea, los participantes del estudio señalaron que el uso de la lengua quechua había disminuido de manera considerable en el entorno familiar como en el educativo. Si bien algunos padres de familia continuaban empleando esta lengua como parte de su vida cotidiana y procuraban transmitirla a sus hijos e hijas, indicaron que los niños y niñas comprendían principalmente el castellano, lo que dificultaba la continuidad de la lengua materna. De igual manera, se identificó que el predominio del castellano en los diferentes espacios de interacción había limitado el uso del quechua, lo cual generó preocupación entre las familias por la pérdida progresiva de este importante componente de su identidad cultural. Así lo relataron Diana, Lorena, Roxana y Amalia:

> *Aquí más hablamos castellano; a veces le hablo quechua, pero no comprende, solo repite lo que digo (Diana, de 26 años, junio de 2025).*
>
> *Con las mamás que saben quechua en la institución sí hablo, pero mis hijos no entienden, solo castellano (Lorena, de 30 años, junio de 2025).*
>
> *Sí les hablo, pero no entienden; aun así, siempre les inculco que hablen, porque es mi lengua materna (Roxana, de 31 años, junio de 2025).*
>
> *Les hablo, pero mis hijos no me entienden; en el jardín ya casi no hablo quechua con nadie (Amalia, de 44 años, junio de 2025).*

De la misma forma, los informantes indicaron que el quechua aún se mantenía presente en algunos espacios familiares, donde era utilizado para comunicarse con los padres, la pareja y otros familiares que compartían esta lengua. Sin embargo, también se identificó que su uso con los hijos e hijas era cada vez menos frecuente, debido al predominio del castellano en los ámbitos educativo y social. A pesar de ello, los participantes manifestaron su interés por conservar la lengua quechua, al reconocerlo como un

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

elemento importante de su identidad cultural y de sus raíces. Así lo sostuvieron Marta, Leonardo y Karina, Rosaura y Aurora:

> *Con mis familiares más que todo, con mi pareja; él sabe hablar (Marta, de 24 años, junio de 2025).*
>
> *La sigo hablando con mi familia, con mi mamá; creo que es importante que sepan nuestra cultura e idioma (Leonardo, de 37 años, junio de 2025).*
>
> *Cuando estoy con mi familia sí, pero con mi hijo no, porque ahora hay niños que no entienden; lo piden más para sus estudios (Karina, de 23 años, junio de 2025).*
>
> *Cuando estoy en el campo hablamos quechua; cuando estoy con otros niños que no entienden, hablo más castellano (Rosaura, de 21 años, junio de 2025).*
>
> *Si alguien me habla en quechua, le respondo en quechua; con mi mamá siempre hablo en quechua, pero en otros sitios uso el castellano. Ella entiende quechua, pero no lo pronuncia (Aurora, de 35 años, junio de 2025).*

En el mismo sentido, los entrevistados manifestaron que, como padres o madres, realizaban esfuerzos por enseñar la lengua quechua a sus hijos, con el propósito de fortalecer el aprendizaje de su lengua materna y contribuir a la conservación de su identidad cultural. Asimismo, señalaron que este proceso requería tiempo y constancia, ya que la comprensión y el uso del idioma se desarrollaban de manera progresiva. Tal como lo plantearon Carla y Vanessa:

> *Estoy enseñando quechua a mis hijos; algo hablan, pero tienen que aprender mejor, porque en el colegio les exigen (Carla, de 30 años, junio de 2025).*
>
> *A los pequeños les hablo, pero todavía no me entienden; mi hija mayor antes tampoco sabía, pero ahora comprende y habla bien (Vanessa, de 31 años, junio de 2025).*

Por otro lado, los participantes mencionaron que la transmisión del quechua en el ámbito familiar no siempre contó con el apoyo de todos sus integrantes. En algunos casos, los padres de familia enfrentaron actitudes de rechazo o poca valoración hacia el uso de la

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

lengua materna, lo que dificultó su enseñanza a las nuevas generaciones. No obstante, pese a estas dificultades, algunos miembros de la familia continuaron promoviendo el aprendizaje del quechua mediante conversaciones cotidianas, palabras sencillas y canciones, convencidos de que su dominio fortalecía la identidad cultural y contribuía al desarrollo de los niños y niñas. Según lo precisó Andrea:

> *Yo siempre hablo quechua, también en la casa, con mi hija mayor en los dos idiomas; a veces su papá se molestaba y decía que para qué iba a hablar eso, pero le ha servido. Ahora ella misma me dice que les enseñe a sus hermanos, porque le ha servido para defenderse en el colegio, y trato de hablarle palabras simples para que ella intente pronunciar; incluso ya sabe una canción en quechua (Andrea, de 37 años, junio de 2025).*

Del mismo modo, los informantes sostuvieron que el entorno familiar desempeñaba un papel central en la trasmisión intergeneracional del quechua. Indicaron la enseñanza de la lengua se desarrollaba de manera natural dentro del hogar, donde la abuela y la madre constituían los principales agentes de aprendizaje, mientras que el castellano complementaba la comunicación familiar. En esa misma línea, afirmaron la importancia de valorar y hablar la lengua originaria sin sentimientos de vergüenza, atribuyéndole un reconocimiento creciente en el ámbito educativo. Esta experiencia refleja que el uso cotidiano del quechua no solo fortalecía los vínculos familiares, sino que también contribuía a la preservación de la identidad cultural y al reconocimiento del valor social y académico de la lengua. Como lo evidenció Wilmer:

> *Con mi hijo y mi madre hablamos quechua en casa, bien fluido; mi abuela y mi madre le enseñaron todo, y nosotros le ayudamos en castellano. Siempre nos dicen que no hay que tener vergüenza de hablar la lengua originaria, porque hoy el quechua vale mucho en los estudios (Wilmer, de 30 años, junio de 2025).*

La información proporcionada por los padres de familia entrevistados se vio reflejada en las observaciones realizadas durante el trabajo de campo. Se evidenció el caso de Nehemías, un niño de cinco años que se comunicaba con fluidez en lengua quechua. Durante la convivencia en el aula, conversaba en quechua con algunos de sus compañeros; aunque varios de ellos no comprendían lo que decía y únicamente se reían,

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

el niño continuaba expresándose de manera natural en su lengua materna. Asimismo, durante las actividades de aprendizaje, Nehemías también se comunicaba en quechua con la docente, con quien incluso intercambiaba algunas bromas en este idioma. Según lo observado y lo manifestado por los padres, tanto en su hogar como en la institución educativa, donde su madre trabajaba como cocinera, el niño se comunicaba principalmente en quechua con su familia, especialmente con sus padres, utilizando muy poco el castellano. No obstante, cuando interactuaba con compañeros que no comprendían el quechua, recurría al castellano para comunicarse con ellos, evidenciando un uso funcional de ambas lenguas según el contexto.

A su vez, los testimonios de los padres de familia reflejan que el quechua es considerado importante principalmente por su utilidad en el ámbito educativo y su valor cultural. Señalaron que su aprendizaje se ha vuelto necesario en la escuela, el colegio y la universidad, donde incluso se exige como segunda lengua. Asimismo, destacaron que su uso en la familia contribuía a la formación de los hijos e hijas, al fortalecimiento de las relaciones sociales y a la transmisión de las tradiciones. De acuerdo con lo expresado por Gabriela, Mariela, Carla, Adriana y Luciana:

> *Es importante que aprendan, porque en el superior ya hay un curso de quechua y eso también ayuda con el inglés. En el jardín aprenden más rápido que en casa (Gabriela, de 49 años, junio de 2025).*
>
> *En la universidad y en la escuela se enseña quechua, hay exámenes en quechua; me gustaría que mis hijos lo aprendan (Mariela, de 30 años, junio de 2025).*
>
> *Es necesario para el colegio y la universidad; en casa le hablo en quechua para que haga las cosas que le pido, pero no habla, solo comprende (Carla, de 30 años, junio de 2025).*
>
> *Sería importante para su beneficio, porque ahora piden segunda lengua en las instituciones, y para que sean más sociales y las tradiciones se transmitan con el ejemplo (Adriana, de 33 años, junio de 2025).*

Asimismo, los entrevistados coincidieron en expresar que el aprendizaje del quechua es percibido como una necesidad principalmente comunicativa y familiar. Señalaron que el dominio de la lengua permitía la interacción con familiares mayores que solo hablan

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

quechua, especialmente abuelas, abuelos, madres y padres, fortaleciendo así los vínculos intergeneracionales. Además, consideraron que su aprendizaje contribuía a la socialización de los niños y niñas, a la continuidad de las tradiciones y a la comprensión dentro de un contexto donde gran parte de la población utilizaba esta lengua como medio de comunicación. Como lo sostuvieron Alejandra, Orlando, Sandra, Valentina y Estefanía:

> *Mi mamá habla quechua, no entiende castellano; es bueno que los niños conozcan eso, aunque poco a poco (Alejandra, de 22 años, junio de 2025).*
>
> *Para que pueda comunicarse con mi abuelita, que solo habla quechua; a veces le muestro videos y le digo 'así se hace' (Orlando, de 25 años, junio de 2025).*
>
> *Sería bueno que aprendan, para que sean más sociales y mantengan la tradición (Sandra, de 29 años, junio de 2025).*
>
> *Quiero que aprendan a hablar para que se comuniquen con mi mamá, que solo habla quechua (Valentina, de 21 años, junio de 2025).*
>
> *La mayor parte de la población habla quechua; si no lo sabe, no va a comprender y eso le afectaría (Estefanía, de 21 años, junio de 2025).*

De forma similar, los participantes indicaron que la legua quechua era valorada no solo como una lengua cultural, sino también como una herramienta importante para el ámbito laboral. Consideraron que su dominio es necesario en un contexto donde gran parte de la población es "*quechuahablante*", ya que facilitaba la comunicación en el trabajo y evita dificultades profesionales. Asimismo, resaltaron que su aprendizaje debía iniciarse desde la familia, aunque en algunos casos todavía representaba un reto para los hijos e hijas. Tal como señaló Amalia:

> *Me gustaría que aprendan, porque es básico para el trabajo; en nuestro país somos mayoría quechua hablantes. Conocí a un ingeniero muy competente que no sabía hablar quechua, y eso le costó el puesto, porque tenía que llamarme para que le tradujera. El quechua es importante, y se lo digo a mis hijos, aunque todavía les cuesta aprenderlo (Amalia, de 44 años, junio de 2025).*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

Además, los participantes mencionaron que la enseñanza de las costumbres y del quechua era entendida como una forma de preservar la identidad cultural y evitar la pérdida de las tradiciones. Destacaron la importancia de transmitir prácticas ancestrales a las nuevas generaciones para que conocieran sus orígenes, se identificaran con su cultura y participaran activamente en su comunidad. Asimismo, consideraron que estos aprendizajes fortalecían la comunicación, favorecían la integración social y contribuían a mantener vivo el patrimonio cultural de Apurímac. Tal como mencionaron Verónica, Javier, Karina, Wilmer, Amalia y Gabriela:

> *Para mantener las costumbres y no olvidarlas, como el pago a la tierra o al agua, que se está perdiendo; con el cuidado del medio ambiente también se conserva la tradición (Verónica, de 30 años, junio de 2025).*
>
> *Lo más importante es mantener las costumbres y la cultura para que los niños se puedan identificar (Javier, de 29 años, junio de 2025).*
>
> *Para que las nuevas generaciones sigan practicando estas costumbres, porque si no, poco a poco se van perdiendo (Karina, de 23 años, junio de 2025).*
>
> *Que se enseñen las costumbres y tradiciones; cada jardín tiene su propia organización y capacidad (Wilmer, de 30 años, junio de 2025).*
>
> *Para que tengan más oportunidades de comunicarse con quienes lo necesitan; como apurimeños, está bien que lo sepan (Amalia, de 44 años, junio de 2025).*
>
> *Sería bueno que se mantenga, para que tengan conocimiento de dónde provienen y puedan participar en cualquier actividad (Gabriela, de 49 años, junio de 2025).*

Igualmente, los entrevistados refirieron que la transmisión de las costumbres, las tradiciones y la lengua quechua se fortalece a través de la práctica y la participación directa de los niños y niñas. Las participantes consideraron que observar y vivir las actividades culturales facilitaba el aprendizaje más que la explicación verbal. Asimismo, destacaron que los medios de difusión, las festividades y el uso cotidiano del quechua en el hogar son espacios fundamentales para mantener vivas la lengua y las expresiones culturales en las nuevas generaciones. Como indicaron Amalia, Gabriela y Roxana:

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

> *Haciéndoles ver cómo participamos, llevándolos al lugar donde se realiza la actividad; porque si solo se les habla, no escuchan, tienen que ver para que también participen (Amalia, de 44 años, junio de 2025).*

> *Las costumbres y tradiciones se transmiten mediante audiciones radiales, danzas, fiestas patronales y eventos en las comunidades e instituciones (Gabriela, de 49 años, junio de 2025).*

> *Siempre les inculco que hablen, porque es mi lengua materna (Roxana, de 31 años, junio de 2025).*

Los hallazgos muestran que la cultura y las tradiciones continúan siendo un componente esencial de la identidad de las familias de institución educativa inicial N°.809 Ayaurco, aunque su permanencia enfrenta importantes desafíos derivados de las transformaciones sociales. Si bien los entrevistados mantienen una valoración de las prácticas culturales y participan activamente en festividades patronales y comunales, así como en actividades agrícolas, ganaderas, artesanales y ceremonias tradicionales como el pago a la tierra y la tinka, también reconocen que muchas de estas expresiones ya no se desarrollan con la misma intensidad que en generaciones anteriores.

El estudio permite comprender que la transmisión cultural no depende únicamente de la voluntad de las familias, sino también de las condiciones sociales en las que estas se desenvuelven. La migración, los cambios en las dinámicas familiares, el fallecimiento de los adultos mayores y la disminución de los espacios comunitarios (como la minka y el ayni) han reducido las oportunidades para que los niños y niñas vivan experiencias culturales de manera directa. Al respecto, Giddens (1991), sostiene que:

> Las personas mayores siguen siendo padres cuando se convierten en abuelos, aunque, por supuesto, establecen una nueva serie de relaciones que conectan a las diferentes generaciones entre sí. Aunque el proceso de aprendizaje cultural es mucho más intenso durante la infancia y el principio de la niñez que posteriormente, el aprendizaje y la adaptación continúan durante todo el ciclo vital (p.52).

Esta perspectiva permite comprender que el debilitamiento del vínculo entre generaciones, ocasionada por la migración o el fallecimiento de los abuelos, repercute

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

directamente la transmisión de la cultura. Esto se debe a que los adultos mayores eran quienes transmiten los conocimientos, costumbres y las tradiciones con las nuevas generaciones. Como consecuencia, estas prácticas dejan de formar parte de la vida cotidiana y su continuidad pasa a depender, principalmente, de ocasiones especiales.

Otro aspecto relevante es que las tradiciones no permanecen estáticas, sino que se transforman de acuerdo con las nuevas realidades. Algunas prácticas ancestrales han desaparecido, mientras que otras se mantienen adaptadas a las condiciones actuales. Este proceso no necesariamente representa una pérdida absoluta de la cultura, sino una reconfiguración de las formas en que las comunidades expresan su identidad y fortalecen su sentido de pertenencia.

Asimismo, las prácticas religiosas han un fluido de manera significativa en las prácticas culturales de la comunidad, limitando la forma en que algunas tradiciones se mantienen y se transmiten. De acuerdo con lo expresado por los participantes en las entrevistas, la influencia de la religión ha llevado a que ciertas costumbres ancestrales se practiquen cada vez menos o, en algunos casos, hayan dejado de realizarse por completo. En consecuencia, algunas prácticas culturales han perdido su significado original, mientras que otras se conservan adaptándose a la creencia religiosa actual, lo que evidencia un proceso de transformación cultural que ha modificado la forma en que la comunidad reserva y vive sus tracciones.

Respecto al uso del quechua, los resultados evidencian una situación de transición lingüística. Aunque la mayoría de los padres reconoce su importancia como elemento de identidad, comunicación y oportunidad educativa y laboral, el castellano predomina en la interacción con los hijos e hijas. Esta situación genera una brecha entre la comprensión y el uso activo de la lengua, ya que muchos niños entienden el quechua, pero no lo hablan con fluidez. Ello demuestra que la transmisión intergeneracional del idioma se encuentra en un proceso de debilitamiento que requiere el compromiso conjunto de la familia, la institución educativa y la comunidad.

Por último, la preservación del patrimonio cultural no depende únicamente de conservar prácticas del pasado, sino de crear espacios donde las nuevas generaciones participen activamente y encuentren sentido a su cultura en la vida cotidiana. Cuando los niños y niñas observan, experimentan y participan en las actividades comunales, las costumbres

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

dejan de ser un conocimiento transmitido verbalmente y se convierten en experiencias significativas que fortalecen su identidad cultural y lingüística. En esta línea, Socarras y González (2025), afirman que:

> Las primeras experiencias y manifestaciones culturales que perciben los niños y niñas son determinantes para configurar su sentido de pertenencia, principalmente en entornos donde coexisten distintas culturas, lo que suscita tensiones, pero brinda la posibilidad de encaminarse hacia procesos dialógicos de construcción de la cultura (p.258).

Esto refuerza la idea de que la identidad de los niños y niñas se construye principalmente a través de la participación y la experiencia directa en las tradiciones. En este sentido, la institución educativa puede desempeñar un papel articulador entre la familia y la comunidad, promoviendo estrategias que favorezcan la continuidad de los saberes ancestrales y el fortalecimiento del quechua desde la primera infancia.

#### 5.1.1.2.3 Contexto familiar

En este aparatado se abordará el contexto familiar, entendido como el conjunto de relaciones, dinámicas, valores que se desarrollan dentro del hogar y que influyen directamente en el desarrollo integral de los niños y niñas. Incluye aspectos como la comunicación entre los integrantes, la distribución de roles y el apoyo mutuo entre los miembros de la familia, elementos que resultan determinantes en su formación emocional, social y educativo.

Los testimonios recogidos de los padres de familia de la Institución Educativa Inicial N°.809 Ayaurco, evidenciaron que el trabajo constituía una responsabilidad compartida dentro del hogar. Tanto varones como mujeres desarrollaban actividades laborales con el propósito de cubrir las necesidades económicas de la familia y garantizar la educación de sus hijos e hijas. Asimismo, indicaron que las ocupaciones variaban según las oportunidades del empleo disponibles, combinando las labores agrícolas, trabajos temporales y actividades en la institución, lo que reflejó el esfuerzo conjunto por sostener el bienestar familiar. Como mencionan Diana, Karina, Wilmer, Estefanía y Gabriela:

> *Soy ama de casa y trabajo; mi pareja también trabaja y mis hijos son estudiantes (Diana, de 26 años, junio de 2025).*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

> *Mi pareja y yo trabajamos: yo en el jardín, él en obras (Karina, de 23 años, junio de 2025).*
>
> *Mi pareja trabaja en el jardín cocinando, yo en la chacra; a veces me llaman para trabajar y voy (Wilmer, de 30 años, junio de 2025).*
>
> *Ambos trabajamos cuando hay oportunidad (Estefanía, de 21 años, junio de 2025).*
>
> *Ambos trabajamos; hay que cumplir para poder mantener y educar a la familia (Gabriela, de 49 años, junio de 2025).*

Asimismo, los padres mencionaron que la organización familiar se sustentaba en una distribución de responsabilidades entre sus integrantes. Mientras uno de los miembros asumía el rol de proveedor económico mediante el trabajo remunerado, el otro se dedicaba principalmente al cuidado de los hijos e hijas, las labores del hogar y el acompañamiento en las actividades familiares y escolares. Esta dinámica reflejó la forma en que las familias organizaban sus funciones para atender tanto las necesidades económicas como el bienestar de sus hijos. Tal como indicaron Valentina, Leonardo y Roxana:

> *Mi esposo trabaja vendiendo; yo casi no salgo, estoy más con mi hijo (Valentina, de 21 años, junio de 2025).*
>
> *Mi esposa se queda en casa y yo trabajo trayendo el sustento económico (Leonardo, de 37 años, junio de 2025).*
>
> *Mi esposo trabaja; yo atiendo a mis hijos, cocino, lavo y voy a las reuniones (Roxana, de 31 años, junio de 2025).*

De igual manera, los entrevistados señalaron que la formación en valores constituía una prioridad dentro del entorno familiar. Los padres destacaron la importancia de inculcar desde la infancia el respeto, la honestidad, la responsabilidad, la puntualidad y las buenas formas de convivencia, considerando que estos principios favorecían las relaciones con la familia, la institución educativa y la comunidad. De la misma manera, resaltaron que estas enseñanzas se transmitían a través del ejemplo y de la práctica cotidiana, con el

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

propósito de formar hijos e hijas capaces de convivir de manera respetuosa y responsable con los demás. Como mencionaron Alejandra, Andrea, Sandra, Javier, Gabriela y Elena:

> *Mi hijo es humilde, sabe saludar; le voy enseñando a decir 'tío' o 'tía' en lugar de llamar a las personas por su nombre, y con cualquier persona ya saluda bien (Alejandra, de 22 años, junio de 2025).*
>
> *Siempre les inculco a respetar, a comportarse bien, a no mentir y a no robar (Andrea, de 37 años, junio de 2025).*
>
> *Respeto a la familia y a las demás personas; el saludo, la honestidad, no mentir (Sandra, de 29 años, junio de 2025).*
>
> *Valorarse uno mismo, el respeto, la honestidad, la responsabilidad y la puntualidad con el jardín (Javier, de 29 años, junio de 2025).*
>
> *El respeto, sobre todo, para que puedan relacionarse bien con sus amigos, la profesora y sus papás (Gabriela, de 49 años, junio de 2025).*
>
> *Respeto, más que todo; respetar a los mayores y a cualquier edad (Elena, de 33 años, junio de 2025).*

De la misma forma, los participantes indicaron que el diálogo constituía el principal mecanismo para la toma de decisiones y la resolución de situaciones dentro del hogar. Los padres señalaron que procuraban conversar en privado para llegar a acuerdos, evitando involucrar a sus hijos e hijas en los conflictos o preocupaciones familiares. Asimismo, destacaron que la comunicación y el acuerdo fortalecían la convivencia y permitían organizar de manera conjunta las decisiones relacionadas con la vida familiar. Según lo señalado por Verónica, Carla, Leonardo y Amalia:

> *Lo solucionamos conversando entre mi pareja y yo, para que ellos no estén al tanto y no se preocupen (Verónica, de 30 años, junio de 2025).*
>
> *Buscamos estar solos para conversar, mandando a jugar a los hijos, para hablar entre los dos sobre el tema (Carla, de 30 años, junio de 2025).*
>
> *Papá y mamá nos ponemos de acuerdo cuando queremos hacer algo, por ejemplo, ir de paseo (Leonardo, de 37 años, junio de 2025).*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

> *Dialogando se llega a un acuerdo sobre qué se va a hacer; tiene que haber comunicación (Amalia, de 44 años, junio de 2025).*

En la misma línea, los informantes expresaron que la toma de decisiones en el hogar se desarrollaba mediante el diálogo y la participación de los integrantes de la familia. Los padres señalaron que conversaban sobre los proyectos, metas y actividades familiares, involucrando a los hijos e hijas de acuerdo con su edad y nivel de comprensión. Esta práctica favorecía la planificación conjunta, fortalecía la comunicación familiar y promovía un ambiente de confianza y colaboración dentro del hogar. Como expresaron Victoria, María y Gertrudis:

> *Siempre hablamos con mi pareja y también con los hijos sobre los planes que queremos cumplir, como mejorar nuestra situación (Vanessa, de 31 años, junio de 2025).*

> *Tomamos la decisión entre los dos; a veces llamo a mi hija mayor para conversar, aunque los pequeños todavía son chiquititos (Mariela, de 30 años, junio de 2025).*

> *Nos sentamos con mis hijos y conversamos qué vamos a hacer, planificando cosas como festejar un cumpleaños u ordenar la casa (Gabriela, de 49 años, junio de 2025).*

En ese mismo sentido, los entrevistados refirieron que el apoyo mutuo fue un elemento fundamental en la dinámica familiar. Señalaron que compartían responsabilidades económicas, domésticas y de cuidado de los hijos e hijas, organizándose según las necesidades del hogar. En esta misma línea, destacaron que este apoyo no solo se expresaba mediante la colaboración en las tareas cotidianas, sino también a través del acompañamiento emocional y la cooperación para afrontar las dificultades, fortaleciendo así la unidad y el bienestar de la familia. Tal como indicaron Carla, Gabriela, Roxana, Yolanda y Estefanía:

> *Nos apoyamos mutuamente; yo también tengo que ayudar a mi esposo, no solo él a mí (Carla, de 30 años, junio de 2025).*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

> *El apoyo puede ser moral, cuando le animo si le va mal en el trabajo, y económico cuando es necesario en el hogar (Gabriela, de 49 años, junio de 2025).*
>
> *Nos apoyamos compartiendo los quehaceres de la casa; me ayudan a lavar ropa a veces (Roxana, de 31 años, junio de 2025).*
>
> *A veces, cuando falta, los dos nos vamos a trabajar los sábados y domingos (Yolanda, de 47 años, junio de 2025).*
>
> *Nos organizamos y turnamos, incluso para trasladar a nuestro hijo: eso es apoyo moral y económico (Gabriela, de 49 años, junio de 2025).*
>
> *Cuando hay actividades, también participa; si no tengo tiempo, él trae al niño al jardín (Estefanía, de 21 años, junio de 2025).*

Del mismo modo, los participantes mencionaron que las familias enfrentaban diversas dificultades que influían en su vida cotidiana. Entre ellas destacaron las limitaciones económicas, las preocupaciones relacionadas con la salud emocional y la distancia ocasionada por motivos laborales. Estas situaciones generaban desafíos para la convivencia familiar y el bienestar de sus integrantes; sin embargo, las familias procuraban adaptarse a estas circunstancias y continuar atendiendo las necesidades y el cuidado de sus hijos e hijas. Como indicaron Gabriela, Leonardo y Yolanda:

> *Un poco de economía, porque mis cuatro hijos están en estudios superiores y nos ajustamos como podemos, además del clima, que exige tener buenos abrigos (Gabriela, de 49 años, junio de 2025).*
>
> *Mi señora está un poco mal, influye psicológica y económicamente, a veces reniega o está decaída, y eso nos preocupa a todos (Leonardo, de 37 años, junio de 2025).*
>
> *Mi esposo está lejos por el trabajo, y mis hijos a veces se sienten solos al no verlo; viene cada dos meses, en sus vacaciones (Yolanda, de 47 años, junio de 2025).*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

Sumado a ello, los informantes sostuvieron que las actividades recreativas compartidas constituían un espacio importante para fortalecer la convivencia familiar. Los padres señalaron que aprovechaban su tiempo libre para realizar paseos, visitar distintos lugares, participar en actividades del campo o compartir momentos de entretenimiento con sus hijos. Estas experiencias favorecían la unión familiar, promovían el bienestar emocional de los niños y fortalecieron los vínculos afectivos entre los integrantes del hogar. Tal como mencionaron Alejandra, Javier, Orlando, Wilmer, Luciana y Estefanía:

> *Nos juntamos entre hermanos, papá, mamá y cuñados; nos vamos de paseo al río, a Cconoc, o al campo (Alejandra, de 22 años, junio de 2025).*
>
> *Salimos en familia a diferentes sitios, a Abancay y a veces a Cusco, a Sacsayhuamán (Javier, de 29 años, junio de 2025).*
>
> *Vemos televisión, jugamos, y los domingos salimos de paseo, los tres juntos cuando hay partido (Orlando, de 25 años, junio de 2025).*
>
> *Salimos de paseo o al campo, visitamos charlas de agricultores; siempre vamos a trabajar juntos en nuestros terrenos (Wilmer, de 30 años, junio de 2025).*
>
> *Cuando salimos a pasear, estamos en familia y mis hijos se sienten muy felices; vamos a Lucmos o a Cconoc los fines de semana (Luciana, de 37 años, junio de 2025).*
>
> *Mi hijo se siente más alegre y acompañado cuando salimos a pasear o a comer juntos (Estefanía, de 21 años, junio de 2025).*

De la misma forma, los participantes relataron que las responsabilidades laborales influían en el tiempo que los padres podían compartir con sus hijos e hijas. A pesar de las largas jornadas de trabajo y el cansancio cotidiano, las familias procuraban aprovechar los momentos disponibles para realizar actividades en conjunto, especialmente durante los fines de semana o las vacaciones. Estos espacios de convivencia fortalecían la relación entre padres e hijos y contribuían al bienestar familiar. Tal como mencionaron Carla y Mariela:

> *Mi esposo viene cansado del trabajo, a veces de buen humor, a veces no, y prefiere descansar; los días que tenemos lavamos el carro entre todos. Pero*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

> *durante las vacaciones, cuando vamos al campo, su papá está más presente y han disfrutado mucho juntos paseando y andando a caballo (Carla, de 30 años, junio de 2025).*

> *Como él trabaja todo el día, casi no hay tiempo; a las seis descansamos un rato juntos, y los sábados a veces vamos a Abancay (Mariela, e 30 años, junio de 2025).*

Por último, los entrevistados destacaron que las familias mantenían expectativas orientadas a mejorar sus condiciones de vida y garantizar un futuro más favorable para sus hijos e hijas. Entre sus principales aspiraciones destacaron el acceso a una vivienda con mejores condiciones, el fortalecimiento del bienestar familiar y la permanencia del apoyo entre sus integrantes. Estas proyecciones reflejaron el interés de los padres por ofrecer un entorno más estable y propicio para el desarrollo de sus hijos e hijas. De acuerdo con Andrea, Leonardo y Gabriela:

> *Estoy pensando en adquirir un terreno para darle a mis hijos el espacio que necesitan; ahora vivo en una casa alquilada, con poco espacio y poca libertad, y eso es un poco incómodo (Andrea, de 37 años, junio de 2025).*

> *Que mejoremos los dos; eso influiría tanto en la familia como en los hijos (Leonardo, de 37 años, junio de 2025).*

> *Que sigamos contando con el apoyo de toda la familia, por el bien del niño (Gabriela, de 49 años, junio de 2025).*

De acuerdo con los testimonios se pudo comprender que el contexto familiar representó el espacio donde se construye las relaciones, los valores y las prácticas que orientaran el desarrollo de los niños y niñas. Más allá de cubrir las necesidades materiales, las familias desempeñaron un papel fundamental en la formación de sus hijos mediante la transmisión de normas de convivencia, el fortalecimiento de los vínculos afectivos y el ejercicio de responsabilidades compartidas. De esta manera, el hogar se consolidó como el primer escenario de aprendizaje y socialización. Al respecto, Giddens (1991), sostiene que la "familia es un grupo vinculado por estrechos lazos emocionales, que disfruta de una considerable intimidad en el hogar y que se preocupa por la crianza de los hijos" (p.192). Esta afirmación permite comprender que el vínculo familiar no se sustentó únicamente

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

en la convivencia cotidiana, sino en un lazo afectivo profundo que otorgó sentido a las prácticas de crianza, constatados en los testimonios de los padres de familia de la institución educativa.

Asimismo, se ha corroborado que la organización familiar no siguió un modelo único. Mientras en algunos hogares permaneció una distribución tradicional de funciones, en otros las responsabilidades económicas y domésticas fueron compartidas entre ambos padres. Esta realidad reflejó que la forma de organizar la vida familiar respondió principalmente a las condiciones laborales y económicas de cada hogar, evidenciando una capacidad constante de adaptación. En ese sentido, Giddens (1991), señala que:

> Las familias organizan sus respectivos deberes domésticos individuales y sus vínculos con el entorno social general de diversas maneras. El contraste entre las familias "ortodoxas"- mujer "ama de casa" y marido que "gana el sustento"- y aquéllas en las que los dos padres trabajan o las monoparentales es un ejemplo de esta diversidad. Culturalmente, existe mayor diversidad en las creencias y valores familiares de la que había anteriormente (p.196).

Esta expectativa permite comprender los resultados hallados durante el estudio, ya que las familias participantes demostraron que no existe una única forma de organizar la vida familiar. Por el contrario, cada hogar construye su propia dinámica en función de sus posibilidades, necesidades y circunstancias cotidianas. Más allá de quién asuma determinadas responsabilidades, lo que predominó fue el esfuerzo conjunto por garantizar el bienestar de sus hijos e hijas, evidenciando que la organización familiar es un proceso reflexible y dinámico que se transforma continuamente para responder a los desafíos de la vida diaria.

Por otro lado, la comunicación ocupó un lugar central en la convivencia familiar. El diálogo se convirtió en una herramienta para resolver conflictos, diferencias, planificar actividades y tomar decisiones de manera conjunta. La incorporación progresiva de los hijos e hijas en estos espacios permitió fortalecer la confianza, el sentido de responsabilidad y la participación dentro de la familia. En esa misma línea, el apoyo entre los integrantes de la familia trasciende el aspecto económico. Las familias construyeron relaciones de cooperación mediante el acompañamiento emocional, la distribución de las tareas del hogar y el cuidado compartido de los hijos e hijas. Estas prácticas fortalecieron

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

la capacidad familiar para afrontar las dificultades cotidianas y consolidaron relaciones basadas en la solidaridad y el compromiso mutuo.

Del mismo modo, el estudio permitió identificar que las limitaciones económicas, la distancia por motivos laborales y las preocupaciones relacionadas con la salud emocional y físico representaron desafíos permanentes para las familias. Sin embargo, estas situaciones no debilitaron necesariamente la convivencia, sino que impulsaron nuevas formas de organización para responder a las necesidades del hogar y preservar el bienestar de sus integrantes. Otro aspecto significativo fue el valor que las familias otorgaron al tiempo compartido. Los espacios de recreación y convivencia fueron concebidos como oportunidades para fortalecer los vínculos afectivos, favorecer el bienestar emocional de los niños y niñas y compensar, en cierta medida, las ausencias ocasionadas por las responsabilidades laborales. Esto permitió comprender que la calidad de las relaciones familiares adquirió mayor importancia que el tiempo disponible para compartir.

Por último, las aspiraciones expresadas por los participantes estuvieron orientadas a mejorar sus condiciones de vida y brindar mayores oportunidades a sus hijos. La búsqueda de una vivienda adecuada, la estabilidad económica y el fortalecimiento del apoyo familiar reflejaron el compromiso de los padres por construir un entorno más seguro y favorable para el desarrollo de los niños y niñas. En conjunto, estos hallazgos mostraron que el contexto familiar constituyó un espacio donde se fortalecieron las capacidades de adaptación, la cooperación y la formación en valores, aspectos que influyeron de manera significativa en el desarrollo integral de los hijos e hijas.

#### 5.1.1.2.4 Percepción del desempeño docente

El presente apartado aborda la percepción de los padres de familia sobre el desempeño de la docente en la educación inicial. Durante los primeros años de vida, la relación entre la familia y la institución educativa adquiere especial importancia, ya que ambas comparten la responsabilidad de acompañar el desarrollo de los niños y niñas. En este contexto, la docente no solo orienta el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que también establece vínculos de confianza con los estudiantes y sus familias, brindando acompañamiento en su formación.

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

De acuerdo con los testimonios de los padres de familia de la Institución Educativa Inicial N°.809 Ayaurco, quienes indicaron una valoración positiva del desempeño docente, se destacaron cualidades como el compromiso, la paciencia y el trato afectuoso hacia los niños y niñas. Asimismo, los padres de familia resaltaron la importancia de mantener una comunicación constante con la docente, ya que ello les permitía acompañar el proceso educativo de sus hijos e hijas y reforzar en el hogar los aspectos que requerían mayor atención. Esta relación de confianza favoreció el trabajo conjunto entre la familia y la institución educativa en beneficio del desarrollo de los estudiantes. Así lo manifestaron Andrea, Elena y Valentina:

> *Recién conozco a la profesora este año; es bien activa, está pendiente de nuestros hijos y nos hace notar las cosas en las reuniones. Me gustaría que me avise si mi hija comete algún error, para corregirlo en casa, porque la educación viene también de ahí (Andrea, de 37 años, junio de 2025).*
>
> *Tiene buena enseñanza y paciencia; por cualquier cosa te hacen llamar de inmediato, eso es lo más importante (Elena, de 33 años, junio de 2025).*
>
> *Es amable y cariñosa con los niños, eso genera confianza poco a poco; siempre nos escribe por WhatsApp para indicarnos lo que debemos hacer en casa (Valentina, de 21 años, junio de 2025).*

Lo expresado por los padres de familia entrevistados fue corroborado durante el trabajo de campo. Se evidenció que tanto la docente A como la docente B mantenían el contacto con los padres y madres de familia de cada niño y niña. Para facilitar la comunicación, ambas docentes crearon un grupo de WhatsApp en el que participaban todas las familias del aula. Asimismo, cada padre o madre de familia podía comunicarse de manera privada con la docente cuando necesitaba solicitar permiso para que su hijo o hija no asistiera al jardín o para informar alguna situación familiar.

Del mismo modo, las docentes utilizaban este medio para comunicar a las familias aspectos relacionados con el desempeño, comportamiento y aprendizaje de los niños, así como para informar sobre las actividades programadas y cualquier situación ocurrida durante la jornada escolar. Esta comunicación permanente permitió mantener un vínculo cercano entre las docentes y las familias, favoreciendo el intercambio de información sobre el proceso educativo y el bienestar de los estudiantes.

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

La información proporcionada por los entrevistados mostró que la institución educativa desempeñó un papel importante en la formación de valores y normas de convivencia en los niños y niñas. Los padres destacaron que las enseñanzas impartidas por la docente sobre el respeto, la buena convivencia y el cumplimiento de normas se reflejaban en el comportamiento de sus hijos e hijas dentro del hogar. Asimismo, reconocieron que la orientación brindada en el aula contribuía a fortalecer actitudes de respeto, escucha y convivencia con los demás, complementando la formación recibida en la familia. Tal como lo señalaron Sandra y Diana:

> *Mi hijo dice: "Mi profesora me enseña a respetar a los amigos", y ese aprendizaje se nota en casa (Sandra, de 29 años, junio de 2025).*

> *La profesora dice que no debemos decir palabras groseras, que hay que respetar a los compañeros, escuchar a la profesora y levantar la mano para hablar (Diana, de 26 años, junio de 2025).*

Lo señalado por los padres de familia entrevistados encontró respaldo en las evidencias recogidas durante el trabajo de campo. Se observó que las docentes de las aulas de tres, cuatro y cinco años recordaban diariamente a los estudiantes las normas de convivencia como parte de las rutinas del aula. Entre las principales normas se encontraban respetar a los compañeros, no pelear, escuchar a la profesora cuando estaba explicando las actividades, levantar la mano para pedir la palabra, no salir del aula durante las clases y guardar los materiales al finalizar el juego o las actividades.

Estos acuerdos eran reforzados todos los días con el propósito de que los niños y niñas los interiorizaran y pudieran convivir de manera respetuosa con sus compañeros. Asimismo, cuando se presentaban conflictos o peleas entre los estudiantes, las docentes intervenían promoviendo el diálogo, motivándolos a pedir disculpas y a comprometerse a no volver a pelear. De igual manera, cada vez que un estudiante incumplía alguna de las normas establecidas, las docentes aprovechaban la situación para recordarlas y reforzar su importancia dentro de la convivencia en el aula.

Asimismo, los entrevistados señalaron que la educación inicial favoreció el desarrollo de nuevos aprendizajes en los niños y niñas. Los padres señalaron avances en habilidades como el dibujo, la pintura, el canto, el aprendizaje de los números y la formación en valores, reconociendo que estos logros fueron fortalecidos mediante el acompañamiento

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

familiar. En este sentido, consideraron que la institución educativa contribuyó de manera significativa al desarrollo integral de sus hijos e hijas, complementando los aprendizajes adquiridos en el hogar. Como lo mencionaron Orlando, Mariela y Vanessa:

> *Antes de ingresar al jardín no sabía dibujar ni pintar; aquí lo aprendió (Orlando, de 25 años, junio de 2025).*
>
> *Antes no sabía pintar bien; ahora sí, se está aprendiendo (Mariela, de 30 años, junio de 2025).*
>
> *Mi hijo aprendió a respetar y a cantar; también está conociendo los números, lo estamos reforzando en casa (Vanessa, de 31 años, junio de 2025).*

Las afirmaciones de los padres de familia entrevistados fueron respaldadas por lo observado durante el trabajo de campo. Se evidenció que ambas docentes, durante el desarrollo de las actividades y talleres de aprendizaje, promovían el contacto permanente de los niños y niñas con diversos materiales como colores, plumones, témperas, crayolas, plastilina y lápices. Estos recursos eran utilizados para realizar dibujos, colorear imágenes y desarrollar actividades que favorecían la motricidad fina y la creatividad. Durante estas actividades, las docentes brindaban un acompañamiento constante a los estudiantes, orientándolos sobre la forma correcta de sujetar el lápiz y los colores, así como enseñándoles a colorear sin salirse de los contornos de las figuras. No obstante, también procuraban que los niños y niñas realizaran las actividades por sí mismos, respetando su ritmo de aprendizaje y promoviendo progresivamente su autonomía. Como resultado de este acompañamiento, se observó que los niños iban mejorando paulatinamente sus habilidades para colorear y realizar sus trabajos.

Asimismo, las docentes desarrollaban actividades orientadas al reconocimiento de los números, adecuando los contenidos y las estrategias a la edad y al nivel de desarrollo de cada grupo, en concordancia con el enfoque por competencias del currículo. De igual manera, empleaban canciones como estrategia didáctica para motivar a los estudiantes, captar su atención y favorecer el aprendizaje de manera lúdica, logrando que participaran activamente y aprendieran mientras cantaban.

De igual manera, los participantes indicaron que otorgaban un alto valor al trabajo que realizaba la docente dentro de la institución educativa. Los padres reconocieron que su

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

compromiso, paciencia, dedicación y cercanía con los niños y niñas generaban confianza y favorecían un ambiente propicio para el aprendizaje. Asimismo, destacaron que el trato afectuoso y el interés permanente por el bienestar de los estudiantes les brindaban seguridad respecto a la educación que recibían sus hijos e hijas, fortaleciendo su confianza en la institución y en la labor docente. Según lo plantearon Adriana, Karina, Aurora, Wilmer y Gabriela:

> *Le agradecemos por la mano que les da a nuestros hijos; entiendo que es difícil trabajar con niños pequeños, y se nota que se preocupa por su bienestar (Adriana, de 33 años, junio de 2025).*
>
> *Me gusta cómo enseña la profesora y la paciencia que tiene con los niños (Karina, de 23 años, junio de 2025).*
>
> *Trabaja con cariño y voluntad, porque quiere que los niños estén preparados (Aurora, de 35 años, junio de 2025).*
>
> *Siempre ha sido una buena docente, tiene cariño, entusiasmo y empatía, tanto con los padres como con los niños (Wilmer, de 30 años, junio de 2025).*
>
> *Apostamos por este jardín porque, aunque mis tres hijos anteriores estudiaron en Corazón de Jesús, en Ayaurco he visto un aprendizaje más fuerte y mejor que el de mis otros hijos, gracias a la enseñanza de la profesora (Gabriela, de 49 años, junio de 2025).*

Lo manifestado por los padres de familia entrevistados respecto al desempeño de las docentes fue corroborado durante el trabajo de campo. En las observaciones realizadas se constató que tanto la docente A como la docente B trataban a los niños con afecto, paciencia, respeto y tolerancia. Sin embargo, también se evidenció que, en determinadas situaciones de conducta persistente y difícil de controlar, ambas docentes llegaban a perder la calma y modificaban su forma de intervenir para intentar controlar el comportamiento de algunos estudiantes.

Uno de los casos observados fue el de Aldair, un niño de cuatro años que rara vez permanecía tranquilo en el aula. Durante las actividades de aprendizaje se levantaba constantemente de su lugar, molestaba y peleaba con sus compañeros, interrumpiendo el

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

desarrollo normal de la clase. Frente a esta situación, la docente inicialmente le llamaba la atención de manera calmada, diciéndole: "Aldair, no hagas eso, siéntate y realiza tu trabajo". Sin embargo, el niño continuaba con la misma conducta sin obedecer las indicaciones. Al notar que hablarle con tranquilidad no daba resultados y que la situación continuaba, la docente recurrió a decirle que, si seguía portándose mal, vendría la policía y se lo llevaría. Ante esta advertencia, Aldair reaccionó con miedo y comenzó a llorar, pensando que realmente podrían llevárselo.

Otro caso fue el de Tomás, también de cuatro años, quien constantemente molestaba a sus compañeros, discutía con ellos y generaba conflictos durante las actividades. En un primer momento, la docente intentaba corregir su comportamiento mediante llamados de atención y palabras amables, invitándolo a tranquilizarse y participar adecuadamente. Sin embargo, al no obtener cambios en su conducta, le advirtió que, si continuaba comportándose de esa manera, sería llevado al aula de tres años. Como el niño persistió en su comportamiento, la docente A, junto con la auxiliar Yadira, lo condujo hasta la puerta del aula de tres años y le comentó a la docente de ese salón que se quedara con él porque no obedecía las indicaciones. Mientras esto ocurría, Tomás lloraba y hacía fuerza para no quedarse con los niños más pequeños, manifestando que no quería ingresar a esa aula. Al observar su reacción, la docente decidió regresarlo a su salón, pero le advirtió que, si volvía a comportarse de la misma manera, la siguiente vez sí permanecería en el aula de tres años.

Asimismo, se observó el caso de Matías, un niño de tres años que frecuentemente molestaba a sus compañeros y utilizaba palabras ofensivas hacia ellos. Ante esta situación, la docente B intervenía llamándole la atención con calma y explicándole que en el aula todos eran amigos, que no debía pelear ni utilizar palabras inadecuadas con sus compañeros. Además, Matías solía negarse a realizar sus actividades, arrugando, garabateando o rompiendo las hojas de trabajo con la intención de no terminarlas y salir rápidamente al recreo. Después de varios llamados de atención que no dieron resultado, la docente decidió permanecer a su lado durante toda la actividad, acompañándolo hasta que concluyera su trabajo y explicándole que solo podría salir al recreo una vez que hubiera terminado la tarea asignada.

Estas situaciones permitieron comprender que, aunque ambas docentes procuraban mantener una actitud basada en el respeto, el cariño y la paciencia, hubo momentos en

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

los que las conductas reiteradas de algunos estudiantes hicieron que perdieran parcialmente la postura que intentaban mantener. No obstante, estas reacciones se presentaron únicamente en situaciones específicas en las que el comportamiento de los estudiantes era persistente y difícil de controlar. En la convivencia cotidiana predominó un trato afectuoso, respetuoso y cercano, evidenciándose que ambas docentes buscaban brindar a los niños un ambiente de confianza, cuidado y bienestar durante el desarrollo de las actividades escolares.

Del mismo modo, los informantes expresaron que percibían a la docente como una persona comprometida con el aprendizaje y el bienestar de cada estudiante. Destacaron que realizaba un seguimiento cercano de los avances y dificultades de sus estudiantes, manteniendo una comunicación constante con las familias para orientar el trabajo que debía reforzarse en el hogar. Asimismo, valoraron la atención individual que brindaba a los niños y niñas, su disposición para enseñar de acuerdo con las necesidades de cada uno y el interés que demostraba por acompañarlos en su proceso de aprendizaje, lo que fortaleció la confianza de las familias en su labor educativa. Como lo destacaron Verónica, Elena, Gabriela, Carla Y Karina:

> *Nos dice 'esto le falta' o 'esto un poquito más tienen que enseñarle', y a cada niño le dedica más tiempo (Verónica, de 30 años, junio de 2025).*
>
> *Se preocupa bastante esa profesora, siempre nos llama si hay algún problema (Elena, de 33 años, junio de 2025).*
>
> *Siempre está apoyando y enseñando; nos comunica cualquier cosa que falte y notamos que se preocupa como una segunda mamá (Gabriela, de 49 años, junio de 2025).*
>
> *La profesora siempre está pendiente: '¿por qué no hace?', les dice, y siempre tiene que lograr al menos un poco de su trabajo (Carla, de 30 años, junio de 2025).*
>
> *La profesora se preocupa bastante; cuando los niños no toman bien las pinturas, ella les enseña (Karina, de 23 años, junio de 2025).*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

En ese mismo sentido, los entrevistados refirieron que la comunicación entre la docente y las familias desempeñó un papel importante en el acompañamiento del proceso educativo de los niños y niñas. Los padres manifestaron que el intercambio constante de información les permitió conocer los avances, las dificultades y el comportamiento de sus hijos dentro del aula, lo que facilitó brindar un apoyo oportuno desde el hogar. De igual manera, valoraron las orientaciones que recibían de la docente para reforzar los aprendizajes y corregir algunas conductas; sin embargo, también se evidenció que el nivel de comunicación no fue el mismo en todas las familias, ya que algunos padres mantenían un contacto frecuente con la docente, mientras que otros limitaban su participación a las reuniones generales o tenían una interacción mínima con la institución educativa. Tal como lo describieron Beatriz, Wilmer, Vanessa, Valentina, Rosaura, Fabiola, Estefanía, Alicia y Orlando:

> *Se preocupa; le pregunto y me dice cómo está mi hija. Veo que avanza en dibujo y ya escribe su nombre; nos cuenta cosas positivas y nos involucra en actividades como pasacalles o el día de la madre (Beatriz, de 36 años, junio de 2025).*

> *La profesora quiere tener a los mejores alumnos del jardín, preparados para la primaria, por eso siempre nos pide que la apoyemos en casa (Wilmer, de 30 años, junio de 2025).*

> *Cuando vengo, le pregunto cómo está mi hijito; me dice que está bien y que su comportamiento también es bueno (Vanessa, de 31 años, junio de 2025).*

> *Le pregunto diariamente cómo está mi hijito, y la profesora me explica si se comportó mal o pegó a algún compañero, para que yo pueda hablar con él en casa (Valentina, de 21 años, junio de 2025).*

> *Me dice que le falta hablar, que no puede dibujar; me pide que lo ayude con paciencia en casa y que también necesita terapia. Todo va avanzando (Rosaura, de 21 años, junio de 2025).*

> *Siempre me dice que mi hijo debería cambiar de comportamiento (Fabiola de 20 años, junio de 2025).*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

> *Me comunica por celular cuando lo recojo; a veces me dice que no hace caso, otras veces que ha hecho bien las cosas (Estefanía, de 21 años, junio de 2025).*

> *Por el momento no me ha llamado para algo en particular; nos recalca cosas en las reuniones, pero de manera general para todos, no individualmente (Andrea, de 37 años, junio de 2025).*

> *Casi no me comunico mucho con la profesora (Oscar, de 25 años, junio de 2025).*

Igualmente, los participantes mencionaron que los aprendizajes adquiridos por los niños en la institución educativa trascendían el aula y se reflejaban en su vida cotidiana. Los padres observaron cambios en los hábitos, las normas de convivencia, las prácticas de higiene, el orden y la formación en valores, los cuales comenzaron a ponerse en práctica dentro del hogar. De igual manera, reconocieron que los niños y niñas no solo incorporaban estos aprendizajes, sino que también procuraban compartirlos y aplicarlos con naturalidad en su entorno familiar, convirtiéndose en protagonistas de su propio proceso formativo y fortaleciendo la relación entre la escuela y la familia. Como lo evidenciaron Andrea, Alejandra, Carla y Aurora:

> *He notado que aprendió canciones y a rezarse; me dice 'la profesora ha dicho así', cuando se trata de lavarse las manos, cepillarse los dientes, no pelear o pedir permiso para hablar. Ahí me doy cuenta de que está aprendiendo, porque trae nuevas cosas a la casa (Andrea, de 37 años, junio de 2025).*

> *Antes prendía la televisión apenas llegaba; ahora guarda su mochila y sus zapatitos. Cuando yo también ordeno, él ordena; pero si llego cansada y dejo las cosas botadas, él también lo hace. Por eso traté de enseñarle dónde poner cada cosa, y ahora ya está mejorando un poco (Alejandra, de 22 años, junio de 2025).*

> *Estaba rezando y yo me reí; me dijo: '¿Por qué te ríes? Me estoy rezando, la profe me ha enseñado'. También dice que tiene que pedir a Dios por la comida. Me dice: 'La profesora no quiere que peleemos; si peleamos nos tenemos que disculpar' (Carla, de 30 años, junio de 2025).*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

> *Ha aprendido a hacer sus tareas, dice que no debemos tocarnos ni ser malcriados, y hasta a la hora de comer dice que tenemos que orar (Aurora, de 35 años, junio de 2025).*

A su vez, los informantes sostuvieron que los estudiantes lograron avances significativos en distintas áreas de su desarrollo durante su permanencia en la institución educativa. Los padres destacaron progresos en el aprendizaje de la lectura, la escritura, el reconocimiento de letras y números, así como en el desarrollo del lenguaje, la expresión oral y el razonamiento. Del mismo modo, señalaron que estos aprendizajes estuvieron acompañados por la formación de hábitos, valores y habilidades sociales, permitiendo que los niños y niñas mostraran mayor autonomía, confianza y participación tanto en la escuela como en el hogar. Como lo afirmaron Gabriela, Karina, Wilmer, Leonardo, Amalia y Roxana:

> *Sabe rezar, sabe higiene personal, es responsable, sabe saludar, es sociable y participa siempre; también es bueno en matemáticas, en resta y suma, y hasta juega ajedrez en casa con colores en lugar de fichas (Gabriela, de 49 años, junio de 2025).*

> *Sobre todo, con las letras y los números, ya reconoce bastante; antes no conocía, ahora sí conoce muy bien (Karina, de 23 años, junio de 2025).*

> *Ha tenido avances desde que está con la profesora: escribe, cuenta números, conoce el abecedario y las cinco vocales, y arma rompecabezas y bloques (Wilmer, de 30 años, junio de 2025).*

> *Mejoró bastante en su forma de escribir y de expresarse; ahora pasa adelante y se comunica con sus compañeros, incluso comparte sus propios cuentos (Leonardo, de 37 años, junio de 2025).*

> *Mejoró bastante en su forma de hablar y ya sabe escribir su nombre (Amalia, de 44 años, junio de 2025).*

> *Antes no hablaba, porque tenía dificultad; ahora ya está hablando (Roxana, de 31 años, junio de 2025).*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

Además, los entrevistados comentaron que los estudiantes compartían de manera espontánea con sus familias las experiencias y aprendizajes adquiridos en la institución educativa. Al regresar a casa, relataban las actividades que habían realizado y expresaban con entusiasmo lo que la docente les había enseñado, especialmente en relación con el canto, el baile, la pintura y los primeros aprendizajes. Estas manifestaciones permitieron a los padres reconocer el interés de sus hijos e hijas por aprender y valorar la influencia positiva que la escuela ejercía en su desarrollo. Así lo indicaron Mariela, Gabriela y Amalia:

> *Todos los días me cuenta: 'he cantado, he bailado, he pintado'; también se lo cuenta a su papá cuando viene a verlo (Mariela, de 30 años, junio de 2025).*

> *Aprendió canciones de carnaval que canta en casa, diciendo que tiene una buena profesora y compañeros lindos (Gabriela, de 49 años, junio de 2025).*

> *Me dice: 'mami, mi profesora nos ha enseñado a bailar, a cantar y esta letra se escribe así, también los números' (Amalia, de 44 años, junio de 2025).*

Por otra parte, los participantes relataron que los estudiantes compartían con sus familias no solo los aprendizajes adquiridos en la institución educativa, sino también las experiencias de convivencia que vivían durante la jornada escolar. Los padres señalaron que sus hijos e hijas relataban situaciones relacionadas con la interacción con sus compañeros y, en algunos casos, expresaban cómo percibían las respuestas de la docente frente a determinados acontecimientos. Estos relatos permitieron a las familias conocer lo que ocurría en el aula, identificar posibles dificultades en la convivencia y, cuando era necesario, dialogar con la docente para comprender mejor las situaciones y contribuir a su resolución. Como lo afirman Verónica, Fabiola, Luciana y Andrea:

> *Cuando su compañerito le ha hecho algo, ella se acerca a la profesora, y mi hija dice que no le hace caso; otra vez me contó que cuando le dijo que iban a comer su fruta, la profesora le respondió '¡no me interesa!' algo cortante (Verónica, de 30 años, junio de 2025).*

> *Al principio me decía que era mala; luego ya no me dice nada (Fabiola, de 20 años, junio de 2025).*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

> *A la hora del almuerzo me cuenta todo lo que se pelea con los niños, todo me avisa (Luciana, de 37 años, junio de 2025).*

> *Se queja de que un compañero le pegó o le pateó, e imita todo lo que pasó; yo le digo que mejor lo conversemos con su mamá (Andrea, de 37 años, junio de 2025).*

Adicionalmente, los entrevistados destacaron que la participación de las familias en las actividades de la institución educativa constituyó un componente importante del proceso formativo de los niños y niñas. Los padres señalaron que colaboraban en reuniones, faenas, celebraciones y diversas actividades escolares, brindando apoyo tanto a la docente como a sus hijos e hijas. Asimismo, consideraron que su presencia y acompañamiento fortalecían el vínculo entre la familia y la escuela, favoreciendo el aprendizaje de los estudiantes y promoviendo el sentido de pertenencia hacia la comunidad educativa. Así lo confirmaron Gabriela, Leonardo, Karina y Wilmer:

> *Participamos en reuniones, faenas y en el aprendizaje de nuestros hijos, dibujando o acompañándolos, y también en días especiales como el día del jardín o del distrito, aunque a veces solo participamos las mamás en los desfiles (Gabriela, de 49 años, junio de 2025).*

> *Bastante, en reuniones y actividades, dos o tres veces por semana hay que estar apoyando (Leonardo, de 37 años, junio de 2025).*

> *Cuando hay fiestas como el Día de la Bandera, para que los niños sepan qué se celebra, nos piden que ayudemos (Karina, de 23 años, junio de 2025).*

> *En faenas de la institución, limpieza y orden, apoyamos cuando se necesita (Wilmer, de 30 años, junio de 2025).*

Lo referido por los padres de familia entrevistados coincidió con lo constatado durante el trabajo de campo. Se observó que los padres y madres de familia participaban en las reuniones convocadas por la institución educativa y asistían a diversas actividades organizadas a lo largo del año escolar, como la celebración del Día de la Educación Inicial, el Día de la Bandera, los simulacros de sismo, el Día del Campesino, las actividades por Fiestas Patrias, entre otras. Si bien no todas las familias participaban con

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

la misma frecuencia, la mayoría de los padres se hacía presente en las reuniones y en las actividades programadas por la institución. Esta participación permitió fortalecer el vínculo entre la escuela y las familias, evidenciando el interés de los padres por acompañar el proceso educativo de sus hijos e hijas.

Los resultados permitieron comprender que los padres de familia no valoraban el trabajo de la docente únicamente por los conocimientos que los niños y niñas adquirían en el aula. Para ellos, también era importante la manera en que la docente trataba a sus hijos e hijas, la paciencia con la que enseñaba y el interés que demostraba por su bienestar. Estas actitudes fortalecieron la confianza de las familias y les hicieron sentir que sus hijos e hijas se encontraban en un ambiente seguro y de afecto. Incluso algunos padres llegaron a compararla con una segunda madre, lo que evidencia que esperaban de ella no solo una función educativa, sino también un acompañamiento cercano durante el crecimiento de sus hijos e hijas. Al respecto, Parellada y Traveset (2016), señalaron que:

> Todos los padres y madres quieren que sus hijos vayan a la mejor escuela, aunque eso no garantiza que ambos consideren el mismo tipo de escuela, ya que tienen en mente un modelo previo, y los hijos sentirán si encajan en él o no, y de qué manera (p.81).

Esta idea permite entender que, para las familias de la comunidad, la elección y valorización de la institución educativa no responde únicamente a criterios académicos, sino también a un ideal propio de lo que consideraba una buena formación para sus hijos e hijas. En este sentido, la confianza depositada en la docente reflejó, en cierta medida, que ese modelo de escuela imaginado por los padres encontraba correspondencia en el trato cercano y afectuoso que percibían día a día.

Del mismo modo, la comunicación entre la docente y las familias fue un aspecto fundamental para el desarrollo del proceso educativo. Los padres que mantenían un diálogo constante con la docente conocían mejor los avances y las dificultades de sus hijos e hijas, lo que les permitía brindar apoyo desde el hogar. Sin embargo, también se observó que no todas las familias participaron de la misma manera. Mientras algunos padres asistían con frecuencia a las reuniones y mantenían contacto permanente con la docente, otros participaban de forma ocasional debido a diferentes circunstancias familiares o laborales. Esto demuestra que el trabajo conjunto entre la escuela y la familia

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

depende del compromiso de ambas partes y de las posibilidades que tiene cada familia para involucrarse. En esta línea, Parellada y Traveset (2016), sostienen que:

> Las familias siguen confiando en la escuela para que sus hijos tengan una mejor perspectiva de futuro, aunque en los últimos años se ha producido una dinámica de mucha delegación de responsabilidades parentales hacia esta, y a la vez de mucha exigencia, colocando a los hijos en una situación de confusión (p.81).

Esa perspectiva permite comprender que, si bien las familias reconocieron y valoraron el papel de la docente en la formación de sus hijos e hijas. Ello no implica que se desentendiera por completo de sus responsabilidades como primeros educadores. Por el contrario, aquellos padres que mantienen una comunicación constante encontraron un equilibrio entre confiar en la labor docente y seguir involucrados activamente en el proceso, mientras que la menor participación de otros padres pudo estar más relacionada con limitaciones de tiempo y trabajo que con desinterés genuino por la educación de sus hijos o hijas.

Los testimonios también mostraron que las familias evaluaban el trabajo de la docente a partir de los cambios que observaban en la vida diaria de sus hijos e hijas. Cuando los estudiantes comenzaban a ser más responsables, respetuosos, ordenados o ponían en práctica hábitos aprendidos en el jardín, los padres entendían que el aprendizaje estaba dando resultados. Esto permitió evidenciar que, para las familias, la educación adquiría verdadero significado cuando los conocimientos y valores aprendidos en la institución se reflejaban en el comportamiento cotidiano dentro del hogar.

Por otro lado, aunque la mayoría de los padres expresó una opinión favorable sobre la docente, también aparecieron algunos testimonios que reflejaron situaciones de inconformidad relacionadas con la atención brindada frente a ciertos conflictos entre los niños. Si bien estos casos fueron poco frecuentes, resultaron importantes porque mostraron que las familias también observaban y evaluaban la forma en que la docente resolvía las situaciones de conflicto dentro del aula. Estas experiencias permitieron comprender que la confianza entre la familia y la docente no era un aspecto permanente, sino que se fortalecía o se debilitaba según las experiencias vividas dentro de la institución educativa.

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

En conjunto, los hallazgos evidenciaron que el desempeño docente fue valorado desde una perspectiva amplia, donde no solo implico la enseñanza de contenidos, sino también la formación en valores, la confianza con los estudiantes, la comunicación con las familias y el compromiso con el desarrollo integral de los estudiantes. Para los padres, una buena docente fue aquella que logró establecer relaciones de confianza, orientar a las familias y contribuir al crecimiento personal y educativo de sus hijos e hijas, fortaleciendo así el vínculo entre el hogar y la institución educativa. En este sentido, Parellada y Traveset (2016), afirman que "padres y docentes nos hallamos en el mismo barco, vamos en la misma dirección en relación a la educación de los niños y jóvenes, aunque, por descontado, tenemos funciones muy distintas" (p.83). Esta perspectiva permite comprender que la educación de los niños y niñas es una responsabilidad compartida, en la que la comunicación, la cooperación y el respeto mutuo entre docentes y familias favorece un entorno educativo más sólido.

#### 5.1.1.3 Triangulación de la infraestructura educativa

En este apartado se abordarán cuatro aspectos que permiten comprender las condiciones físicas y materiales en las que se desarrolla el proceso de enseñanza en la Institución Educativa Inicial N.º 809 de Ayaurco.

En primer lugar, se presenta la instalación educativa, entendida como la construcción o conjunto de ambientes en los que funciona la institución. Esta incluye aulas, pasillos, servicios higiénicos y demás áreas necesarias para su adecuado funcionamiento. Dichas instalaciones deben cumplir con los requisitos de seguridad, funcionalidad y accesibilidad, garantizando así un ambiente propicio para el aprendizaje. Asimismo, resulta relevante considerar las opiniones de los padres de familia y de los niños y niñas respecto a las aulas en las que estudian, ya que ello permite conocer la percepción que tienen sobre su comodidad y las condiciones del espacio educativo.

El segundo lugar, se aborda el espacio físico, comprendido como el conjunto de características materiales de la institución educativa. Este abarca elementos como la ventilación, iluminación, el tamaño de las aulas y la distribución de los ambientes educativos. De la misma manera, el espacio físico influye directamente en el desarrollo de las actividades pedagógicas, ya que un espacio adecuado y seguro favorece la comodidad, la concentración y el aprendizaje de los estudiantes.

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

El tercer aspecto corresponde a los espacios recreativos, entendidos como aquellos ambientes dentro de la institución educativa destinados al juego, a la recreación y la socialización de los estudiantes. Estos espacios, como patios, áreas verdes, zonas de esparcimiento, son fundamentales para el desarrollo de los niños y niñas.

El cuarto aspecto aborda el equipamiento y los materiales educativos, entendidos como un conjunto de herramientas, recursos y mobiliarios que apoyan y facilitan el proceso de enseñanza y aprendizaje en la institución educativa. En ese sentido, elementos como sillas, mesas, pizarras, materiales didácticos y recursos tecnológicos, cuando se encuentran en buen estado, contribuyen significativamente a la participación activa de los estudiantes, favoreciendo su comodidad y el progreso educativo.

#### 5.1.1.3.1 Instalación educativa

En este apartado se aborda la instalación educativa prefabricada, comprendida como aquella infraestructura temporal o estable, construida con materiales modulares para atender necesidades educativas. La instalación educativa constituye un elemento esencial dentro del proceso educativo de los estudiantes, ya que se entiende como un conjunto de ambientes, infraestructuras y recursos que integran una institución educativa, con el propósito de brindar a los estudiantes un lugar adecuado, seguro y cómodo para llevar a cabo sus actividades de aprendizaje. Asimismo, la calidad del aprendizaje, depende de varios factores uno de los más importantes es la infraestructura educativa, es decir, las condiciones en el que se encuentran los espacios, ya que estas influyen en el rendimiento académico y bienestar de los niños y niñas.

Tener una adecuada infraestructura educativa es fundamental para asegurar el desarrollo y bienestar de los estudiantes; sin embargo, a partir de las manifestaciones de los padres de familia, dan a conocer los problemas que afronta la institución educativa. Algunas madres señalan que actualmente están en un espacio alquilado y no cuentan con un local propio, por lo que no disponen de espacios apropiados ni un techo adecuado que los proteja del calor. Asimismo, una madre expresa que no hay mucho que hacer, porque se tienen que acomodar a lo que el estado les asigna. Además, manifiestan su desagrado debido al calor en las aulas prefabricadas, lo que obstaculiza la realización de las actividades. A esto se suma la falta de servicios básicos, como la electricidad.

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

Por otro lado, algunos padres establecen una comparación entre la situación actual y la de la anterior vivienda alquilada, indicando que antes enfrentaban más dificultades, especialmente con los reclamos del dueño; ahora, al menos se sienten cómodos porque no hay quien les reclame y, además, los niños y niñas pueden desplazarse con mayor libertad. A pesar de ello, aún se presentan varios inconvenientes que afectan a toda la institución educativa. De igual manera, los padres indican que acudieron a la municipalidad para solicitar al alcalde la adquisición de un terreno, haciéndole conocer el problema que vienen atravesando, pero no recibieron ninguna respuesta. El principal anhelo de los padres es que se construya una institución educativa que cuente con un local propio para el bienestar de sus hijos e hijas. Tal como lo indicaron Verónica, Karina, Alejandra, Luciana, Fernando y Leonardo:

> *¡Ay! Eso cuando hace calor debe ser ahí adentro muy caluroso. Esperemos que se haga una construcción y pronto comprar el terreno que estaban diciendo. No, porque de nosotros es chiquitito, no tiene ni espacio ni para que se mueva. Cuando sería más amplio tendrían un espacio para que puedan realizar sus juegos, pero ahorita no tiene ni espacio. No tiene ni luz, solo del baño nomás era más que todo y del agua. Que nos apoyen con lo que nos falta y que pronto se compre pues el terreno para poder construir un nuevo jardín (Verónica, de 30 años, junio del 2025).*
>
> *O sea, ahorita que no tienen una institución no estaría bien o sea si tendrían yo pienso que digamos si tendrían ya una institución así estable, una construcción, una infraestructura así, ellos no creo que estarían en así. Pero ahorita como no tenemos ni infraestructura así pero bueno está bien pues que tenga (Karina, de 23 años, junio de 2025).*
>
> *Está bien por el momento, como es alquiler nomás que han hecho también creo. la mantienen tan limpio, está bien (Alejandra, de 22 años, junio de 2025).*
>
> *¿Qué se puede hacer? Es el único apoyo que manda el Estado. Tenemos que aceptar. Sí, sí, son bonitos. Pero las instalaciones son como un salón. Sólo que será el calor. Sí, el calor y el tiempo. Pero los salones sí son bonitos. Sí, pero no hay terreno también. No hay terreno también. Entonces, hasta que haya, pues estaríamos así. Claro. Peor era que vivíamos en un cuarto alquilado. Todo*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

> *el mundo nos hacía problemas los dueños. ¿Cuántas veces nos abran votos de ese cuarto alquilado? Sí, pues, hacían renegar. Ahora no hay nadie que haga renegar. No hay nadie más tranquilo. De eso nos hacía demasiado lío. Y eso que le pagábamos con todo. Por eso el año pasado hemos parado en el municipio, en el municipio. Todos los días. Hasta el alcalde se habrá cansado de nuestra cara de la profesora y de mí. Hasta hemos logrado ese terrenito. Todo para que haya ese jardincito (Luciana, 37 años, junio de 2025).*

> *Sí, está mucho mejor que el año pasado porque el año pasado nosotros al frente estaba alquilada la casa y ahí había inconvenientes con el dueño así. Ahora está más tranquilo aquí (Fernando, de 32 años, junio de 2025).*

> *Mientras tengan un techo y estén protegidos, está bien. Tienen sus juguetes y juegos; la institución tal vez no cuenta con aula de material noble, pero está bien así (Leonardo, de 37 años, junio de 2025).*

Durante el trabajo de campo, se evidenció que la institución educativa cuenta con una infraestructura prefabricada compuesta por módulos temporales. En cuanto a sus ambientes, dispone de dos aulas pequeñas: una para los niños de 4 y 5 años, y la otra para los de 3 años, siendo esta última compartida con la cocina y el área de almacenamiento de materiales para la psicomotricidad. La reducida dimensión de estos espacios limita el libre desenvolvimiento de los niños y niñas durante las actividades de aprendizaje. Asimismo, el perímetro del jardín está cercado con una malla en mal estado, lo que representa un riesgo para la seguridad de los estudiantes. Además, durante las horas del mediodía, las altas temperaturas al interior de los módulos afectan la concentración de los estudiantes, generando cansancio y menor disposición para participar en las actividades de aprendizaje, como se muestra en la siguiente figura 10.

**Figura 11**

*Infraestructura prefabricada de la institución educativa de Ayaurco*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

*Nota.* La imagen muestra los módulos prefabricados que conforman la infraestructura de la institución educativa, evidenciando las condiciones físicas descritas, como la reducida dimensión de las aulas, el cercado en mal estado y la ausencia de energía eléctrica, así como la existencia de un solo servicio higiénico para toda la institución educativa, limitando con ello el desarrollo adecuado de las actividades pedagógicas y recreativas, y afectando el bienestar y la seguridad de los niños y niñas. Fotografía tomada durante el trabajo de campo por Yadira y Candy (2025) colección personal.

Asimismo, otro de los factores observados durante el trabajo de campo es la falta de servicios básicos, específicamente la ausencia de energía eléctrica, aspecto fundamental ya que impide el uso de recursos como las tablets o el proyector, herramientas que apoyarían el proceso de enseñanza-aprendizaje. De igual manera, se identificó que el servicio higiénico de los niños es compartido tanto por los estudiantes de 3, 4 y 5 años como por las docentes, lo que expone al riesgo de contagio de enfermedades. Del mismo modo, el uso compartido de este espacio genera dificultades durante la jornada escolar, pues los niños suelen requerir el servicio al mismo tiempo, lo que ocasiona aglomeraciones, empujones y tiempos de espera que resultaron incomodos tanto para ellos como para las docentes. A ello se suma que, para el lavado de manos únicamente disponen de un balde pequeño y una tina para recoger el agua, por lo que los niños deben formar una fila para realizar esta práctica de higiene. Ello refleja que las deficiencias en los servicios básicos limitan el desarrollo adecuado de las actividades pedagógicas y

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

afectan el proceso de aprendizaje de los niños y niñas. Como se muestra en la siguiente figura 12.

**Figura 12**

*Instalación educativa y servicios básicos de la institución*

*Nota.* En la imagen se observa la carencia de energía eléctrica en la institución educativa. Asimismo, se evidencia dos inodoros destinados para los niños y niñas de 3, 4 y 5 años, los cuales son compartidos por todos los estudiantes. De igual forma, se observa que, para el lavado de manos, los niños solo cuentan con un balde, por lo que deben de hacer fila para su uso, lo cual dificulta su adecuado aseo o higiene. Fotografía tomada durante el trabajo de campo realizado por Yadira y Candy (2025), colección personal.

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

Siguiendo la misma línea, según mencionó una madre que, la institución educativa está funcionando actualmente en condiciones de alojamiento temporal, por lo que expresa su deseo que la institución cuente con su propio local. Asimismo, indicó que decidió matricular a su hija por varios factores, entre ellos la cercanía de la institución a su hogar, la escasez por vacantes en otros jardines y, principalmente, la confianza que tiene en las docentes, a quienes conoce por referencias familiares y laborales. Del mismo modo, destacó que la adecuada atención bridada a los niños y niñas, junto con las recomendaciones de otros padres de familia, reforzaron su decisión. No obstante, mencionó que la institución ha informado sobre la posible adquisición de un terreno para la construcción de un local propio, proyecto que aún se encuentra en evaluación; mientras tanto, deben continuar funcionando un espacio provisional. Como indicó Andrea:

> *Bueno, por el momento estamos alojados, ¿no? Me gustaría que tenga nuestra institución su propio local. Yo también yo pensaba llevarle a mi hijita a la Plaza al 17 [ se refiere a la Institución Educativa N°17 Niño Jesús de Praga], no había cupo. Porque anteriormente mis hijos han acabado aquí en Corazón de Jesús. Muy buenas docentes también les ha tocado. Entonces a la vez pensaba llevarlo ahí y tengo mi sobrino que está acá de una de mis hermanas la mayor está su hijito entonces como yo vivía por Occoracca abajo, yo veía que el jardincito estaba arribita pues de mi cuarto. Entonces yo dije por la distancia acá cerquita mejor le llevo y a la directora le conocemos, hemos trabajado años con su mami, su hermano el profesor tenemos conocimiento, ¿no? y sabemos la calidad de docente que es también ella. Y como es nuevecita hemos dicho: "No, muy buena profesora" y ahí creo que le voy a llevar entonces. Me decía: "Ahí está la profe Meri, que ha enseñado a su hija, hay que llevarle ahí me dice, ahí están los niños están bien", así me ha hablado. Me reservó el cupo e incluso antes que ingrese ella a chocolatada creo que habían dado y me llamó la profesora: "Señora Alicia tráigamelo, le han regalado su juguetito a mi hija". Y de ahí se había trasladado acá pues. Entonces lo único que ella nos informó a la posterioridad ya se va a adquirir un terreno, está en evaluación mamitas y por ahora por el momento vamos a estar acá (Andrea, de 37 años, junio de 2025).*

Durante el acompañamiento a la docente, se observó que mantenía un trato amable y respetuoso hacia los estudiantes, priorizando el aprendizaje efectivo mediante el uso

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

constante de fichas de refuerzo, lo cual coincide con lo señalado por Alicia en su testimonio. Asimismo, su experiencia previa y compromiso pedagógico se reflejaban en una práctica docente valorada por las familias y evidenciada en la dinámica del aula. Esto muestra que, pese a las deficiencias en la infraestructura de la institución educativa, y a que la adquisición de un terreno propio aún se encuentra en evaluación, los padres de familia priorizan la calidad de enseñanza y el desempeño de las docentes como factores determinantes al momento de elegir la institución educativa para sus hijos e hijas.

No obstante, los informantes consideraron que, a pesar de las limitaciones que presenta la infraestructura, el ambiente de la institución es adecuado para la educación de sus hijos e hijas. En ese sentido, los padres indicaron que el local se encuentra en un lugar seguro, lejos de riesgos como deslizamientos, lo que genera tranquilidad. Asimismo, apreciaron que, en comparación con el local anterior, donde los niños y niñas no contaban con un área para jugar y debían evitar hacer ruido debido a las limitaciones impuestas por el propietario, en cambio el espacio actual les brinda un área amplia para la recreación. Del mismo modo, destacaron que es limpio e higiénico e incluso afirman que no parece ser una infraestructura prefabricada; sin embargo, indicaron que el calor resulta ser incómodo en ciertos momentos. Incluso, un padre manifestó que la enseñanza es que lo valía. Según como lo manifestaron Orlando, Aurora, Verónica, Gabriela y Wilmer:

> *Sí es segura porque está en una pampa. Cuando pasa zona sísmica no creo que se derrumbe este claro. No está en una ladera, pues. Bueno, con el tiempo capaz se puede oxidar y se puede caer también. Eso (Orlando, de 25 años, junio de 2025).*

> *Mmm si porque ahí a veces están ahí estudiando, pero por lo menos ya apoya, ¿no? Sí. Un aula para que puedan aprender algo siquiera ellos. No se puedan quedarse (Aurora, de 35 años, junio de 2025).*

> *Que está bien porque el año pasado hemos estado en un solo lugar encerradito, no tenían ni espacio los niños para jugar, para divertirse, no podían ni gritar nada porque el señor que nos alquiló el local nos decía que mucha bulla, que van a romper el piso cuando saltan todo eso y más estaban traumados ya creo los niños que no podían gritar, tenían miedo al señor y entonces ahora están más libres (Verónica, de 30 años, junio del 2025).*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

> *Sí porque es un pequeño una para que puedan ellos desenvolverse es limpio higiénico por otra parte, pero se parecen como no estaría prefabricado, ¿no?, porque está bien limpiecito ordenadito y es llamativo solamente el calor nomás, pero en ese momento ya están ellos afuera más o menos en las horas de la tarde es lo que viene, ¿no?, calor (Gabriela, de 49 años, junio de 2025).*

> *Sí, me parece adecuado, casi estaría, como estaría construido con bloques, lo veo seguro, pero es como te dije, la enseñanza es lo que valga (Wilmer, de 30 años, junio de 2025).*

No obstante, pese a que en sus manifestaciones los padres señalaron que la institución contaba con condiciones adecuadas, lo evidenciado durante el trabajo de campo mostró que esta no ofrece seguridad necesaria para los estudiantes. Ello se debe a que la puerta del aula es resbaladiza, lo que podría ocasionar caídas en los niños y niñas; y además presenta reducidas dimensiones, lo cual representa un riesgo de que los menores salgan al exterior sin supervisión y podría ocasionar accidentes, ya que la institución educativa se encuentra al costado de la carretera, por donde circulan varios vehículos, como se muestra en la siguiente figura 13.

**Figura 13**

*Condiciones de riesgo en la puerta del aula y su cercanía a la carretera*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

*Nota.* La imagen muestra el estado de la puerta del aula, la cual es resbaladiza y de dimensiones reducidas, así como su cercanía de la institución educativa a la carretera, lo que representa un riesgo para la seguridad de los niños y niñas. Fotografía tomada durante el trabajo de campo por Yadira y Candy (2025) colección personal.

Adicionalmente, los entrevistados destacaron que las aulas prefabricadas no son adecuadas para el aprendizaje de los niños y niñas. Al respecto indicaron que estas condiciones están afectando su concentración debido al frío y al calor que se sienten dentro de las aulas prefabricadas. De la misma manera, señalaron que el espacio presenta riesgos ante la presencia de piedras y hierbas, ya que consideran que podría haber arañas, lo que causaría picaduras a los estudiantes. También, los padres advierten que los niños y niñas, al subirse a las mallas, pueden caerse y sufrir accidentes. Asimismo, como señaló una madre, el espacio es muy reducido y la puerta resbalosa, lo que podría ocasionar accidentes. Por esa razón los padres de familia, recomendaron al alcalde a que apoye con la compra de un terreno para la institución educativa. Esta medida garantizó un ambiente más seguro y adecuado para un buen aprendizaje para los niños y niñas. Según expresaron Fabiola, Estefanía, Roxana, Valentina, Andrea y Amalia:

> *No creo que sea adecuada. Deberían tener un lugar donde ya no se estén trasladando, un lugar seguro y donde estén más cómodos. El salón es muy pequeño (Fabiola, de 20 años, junio de 2025).*
>
> *No creo. Como le digo, ¿no?, a esas consecuencias sí, como también hace frío como le digo y así calor y en su concentración de los niños ¿en qué afectaría. Bueno, suena, ¿no?, o sea hace bulla cuando corretean, están ahí se desconcentran, pues un niño que vaya correteando y el otro está ahí ya se desconcentran (Estefanía, de 21 años, junio de 2025).*
>
> *No creo porque no se sienten tan cómodos. Hay veces creo que hace frío en las prefabricadas, no sé, algo por ahí, hay veces calor también, ¿no? (Roxana, de 31 años, junio de 2025).*
>
> *No. Porque estamos pues, no, este jardincito está hecho de prefabricados y estamos por temporada nomás por aquí (Valentina, de 21 años, junio de 2025).*
>
> *No está adecuado. Se puede caer ahorita, mira estamos en piedra. Estas hierbitas en estas hierbitas están las arañas, es peligroso. Entonces no está*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

> *adecuado. No está no está tan seguro. No está adecuado como tiene que ser. Usted sabe que son niños y son traviesos, inquietos. He visto en varias oportunidades en lo que vine los niños suben, qué tal se cae, se hace algo al final para quién es la responsabilidad, para la institución. Sí, no está tan seguro. No está adecuado como tiene que ser (Andrea, de 37 años, junio de 2025).*
>
> *No me parece adecuado porque es muy angosto, no es seguro. Me choca bastante. El jardín puede caerse en cualquier momento, la puerta es muy resbalosa para bajar. Recomendaría al alcalde que nos apoyen con la compra de un terreno para tener aulas normales (Amalia, de 44 años, junio de 2025).*

Durante el trabajo de campo, se evidenció que los niños y niñas, en la hora del recreo, consumían sus frutas en el suelo, expuestos al calor y a posibles factores de contaminación. Como mencionó una madre, en el suelo podría haber arañas y otros insectos que presentan un riesgo para la salud. Además, se observó que los niños jugaban en el patio con presencia de piedras, lo que aumenta el riesgo de accidentes y caídas. Como se evidencia en la siguiente figura 14.

**Figura 14**

*Factores de riesgo para la salud e integridad física durante el recreo*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

*Nota.* La imagen muestra a los niños y niñas durante el recreo consumiendo sus frutas directamente en el suelo, lo que los expone a riesgos de contaminación. Asimismo, se observa a los niños y niñas juegan en el patio en presencia de piedras, lo que incrementa el riesgo de caídas y accidentes. Fotografía tomada durante el trabajo de campo por Yadira y Candy (2025) colección personal.

Actualmente, es importante destacar que la institución educativa ha experimentado mejoras notables en su infraestructura en el año 2026. Entre estas mejorar, cuenta con un techo que resguarda a los niños y niñas de la exposición directa al sol y de las altas temperaturas propias de la zona, condición que anteriormente no existía. De igual forma, se cementó la totalidad del piso del patio, el cual antes era de tierra, lo que generaba mayor exposición al polvo y a la sociedad. Estos cambios han contribuido a que los niños y niñas cuenten con un ambiente más seguro y cómodo, así como con mayor espacio disponible para desplazarse y jugar libremente durante recreo, como se observa en la siguiente figura 15.

**Figura 15**

*Estado actual del patio de la Institución Educativa Inicial N°809 Ayaurco*

*Nota.* La imagen muestra a la institución educativa contado ya con un techo que resguarda a los niños y niñas del calor, así como el piso del patio cementado en su totalidad, a diferencia de la condición anterior en la que el suelo era de tierra. Estas mejoras han permitido que los estudiantes se sientan más cómodos y seguros, contando además con mayor espacio disponible para desplazarse y jugar con libertad. Colección personal Yadira y Candy (2026).

De igual manera, los participantes indicaron que sus hijos e hijas comentaron diversas experiencias relacionadas con su aula prefabricada, mostrando impresiones que mezclan la imaginación, la comparación y el cuestionamiento sobre su entorno educativo. En ese sentido los padres sostuvieron que algunos niños, desde su creatividad, visualizan su jardín como un lugar con características únicas o que puede moverse; otros, en contraste,

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

lo comparan con otros jardines que consideran más apropiados o llamativos. Asimismo, surgen preocupaciones sobre las condiciones de la institución actual, especialmente sobre los espacios recreativos y la infraestructura. Así lo mencionan Gabriela, Karina y Aurora:

> *No, simplemente dice que "bum, bum mi jardín" si se puede ir volando por el cielo así saca nomás que nos podemos ir de viaje junto con mi aula a Cconoc, ¿no?, eso me dice, ¿no?, se pue no mami sí sé si hay un tractor en mi lado es mi máquina en esa carga mami mi aula con mis compañeros nos vamos de paseo dice, ¿no?, eso se imagina él, ¿no?, porque sí se puede trasladar (Gabriela, de 49 años, junio de 2025).*

> *O sea que más que todo me hace la comparación de lo que tenía su institución al otro lado con esto. Ayaurco centro, al otro lado era una casa alquilada y era más pequeña. Era más incómoda, sí un poco pequeño era. Solo en ahí solo había uno. Para que jueguen también tenían un patiecito chiquitito. Ajá. No podían corretear como en aquí. Yo pienso que en aquí corretean con más libertad (Karina, de 23 años, junio de 2025).*

> *Solo sé que un día me ha dicho mi hijita que, ¿por qué mami nosotros tenemos así nuestro jardín, pero hay otros jardines, son más bonitos, tienen dibujitos afueras, tienen casas grandes para jugar, pero por qué nosotros tenemos así? Eso sí me ha preguntado. Por qué mis hermanos y sobrinas estudian en otro jardín y una vez le hemos llevado y me dijo así, ¿por qué ellos tienen todo hasta parquecitos y nosotros no tenemos nada? me dice. Recién van a hacer hija le dije (Aurora, de 35 años, junio de 2025).*

Tal como se pudo observar durante trabajo de campo, los niños y niñas no cuentan con espacios adecuados para la recreación dentro de la institución, lo que genera inquietud durante el recreo: algunos corren constantemente sin un lugar definido para hacerlo, mientras que otros se esconden debajo de los bloques de construcción al no contar con juegos disponibles, situación que podría ocasionar caídas o daños físicos. De igual forma, ante la ausencia de juegos y materiales recreativos, los niños y niñas crean sus propios juegos a partir de su imaginación, utilizando los objetos que se encuentran dentro de la institución educativa como recursos para su recreación; tal es el caso de un grupo de

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

niños que juegan con una llanta, y de otros que ubican sillas cerca de la malla perimetral, simulando que se trata de un carro, como se observa en la siguiente figura 16.

***Figura 16***

*Niños y niñas creando juegos con objetos del entorno escolar*

*Nota.* La imagen muestra cómo, ante la ausencia de espacios y materiales recreativos adecuados, los niños y niñas recurren a su imaginación y a los objetos disponibles dentro de la institución para construir sus propios juegos durante el recreo. Fotografía tomada durante el trabajo de campo por Yadira y Candy (2025) colección personal.

En contraste con la situación anterior, en la actualidad la institución educativa cuenta con bancas que permiten a los niños y niñas disponer de un espacio adecuado para sentarse y se ha instalado una mesa en un área sombreada, donde los estudiantes realizan diversas actividades utilizando materiales didácticos. Estas condiciones representan una mejora significativa respecto a la situación anterior, caracterizado por la falta de espacios

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

adecuados para el desarrollo de actividades recreativas. De igual forma, el piso se encuentra libre de elementos que puedan representar un peligro, lo que evidencia un avance en las condiciones físicas de la institución educativa, tal como se observa en la siguiente figura 17.

**Figura 17**

*Niños y niñas jugando con materiales didácticos*

Nota. La imagen muestra a los niños y niñas jugando en un área de sombra con diversos materiales didácticos sobre la mesa, así como disfrutando de mayor libertad para jugar de manera más segura en los espacios habilitados del patio, entre ellos material de ensartado y otros, elementos recreativos. Colección personal Yadira y Candy (2026).

Del mismo modo, los informantes expresaron que los padres de familia solicitaron que las autoridades adquirieran un terreno para la construcción de una institución educativa apropiada. La mayor parte de ellos indicó este deseo debido a que actualmente sus hijos e hijas estudian en una institución prefabricada que no cuenta con las condiciones requeridas para su bienestar, por lo que deben de adaptarse a estos módulos. Asimismo, manifestaron su preocupación por la falta de seguridad, ya que, como mencionó una de las madres, estas instalaciones prefabricadas podrían desaparecer en cualquier momento. Por ello, solicitaron a la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) la construcción de una nueva institución educativa que brinde todas las condiciones necesarias para el desenvolvimiento de los estudiantes, e indicaron que se encuentran a la espera de la adquisición de un terreno para una construcción de un espacio amplio que garantice el

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

bienestar de los estudiantes. Así manifestaron Luciana, Javier, Gabriela, Verónica, Adriana, Mariela y Yolanda:

> *Que se ponga pilas a la UGEL. Que vengan y que construyan, pues, así para no estar Eso les falta a la UGEL. Se pongan más pilas. Porque debían de construir ellos los colegios, pues. ellos debían de construir. Ellos debían encargarse, pero no lo hacen. No mandan esos prefabricados. En sí no debe ser así, pues. No, no es tan cómodo, porque tienen que adaptarse nomás a esos módulos. Debía de haber una construcción buena para los niños. Especialmente para los niños que tanto lo necesitan. hay bastantes niños. Sí, hay bastantes, pero tienen que traer por estos sitios. Sí, abajo tienen que llevar lejos todavía (Luciana, 37 años, junio de 2025).*

> *Más que nada sería un apoyo, que apoyen para que sea más amplio un hábito más para los niños para que sea tranquilo, para que estén ahí en un amplio para que estén correteando. Estaba diciendo con la profesora tenemos que buscar un hábito donde que se pueda hacerse un poco más grande para que ellos también para que estén más cómodos, más tranquilos (Javier, de 29 años, junio de 2025).*

> *Bueno que nos amplíe más el local y como estamos en espera de compra de terrenos y que nos haga realidad eso y nos soñamos todos los papás esperamos ese resultados ya que el gerente hace poco vino en días y nos ha explicado y trata seguimos soñando creo que es bueno y ser positivamente apostar por una infraestructura buena y hecha con todo su comodidades ya que ahora hay dos aulas nomás debería haber tres aulas porque son bastante los niños y están en espera y estamos entusiasmo ya gustos de apoyar y ayudar y hacer nuestro propio jardincito con todo su servicio que le corresponde como debe ser, ¿no? (Gabriela, de 49 años, junio de 2025).*

> *Que construyan un nuevo jardín con más comodidad y este no sé, un lugar que sea exclusivamente para los niños, ¿no? (Verónica, de 30 años, junio del 2025).*

> *Que nos construyan nuestro jardín para que cada edad tenga su salón (Adriana, de 33 años, junio de 2025).*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

> *Bueno, que nos compren el terrenito y que nos haga un buen jardincito para que los niños también estén cómodos y puedan aprender un poco más. Sí, de esa parte no me quejo (Mariela, de 30 años, junio de 2025).*

> *Queremos nuestra local más que nada. Estamos preocupados también porque no tenemos propiedad. Tener un lugar así donde estén más seguros, ¿no?, porque ahorita es ese prefabricadas en cualquier momento se puede desaparecer algo así, ¿no?, sí (Yolanda, de 47 años, junio de 2025).*

Conforme a lo evidenciado en el trabajo de campo, tanto las docentes como los padres de familia manifestaban una profunda preocupación por la infraestructura actual de la institución educativa y la necesidad urgente de contar con una nueva construcción. Por ello, se convocó a una reunión con los representantes de la municipalidad para gestionar la adquisición de un terreno propio. La reunión duró toda la tarde, en la cual los representantes manifestaron que se otorgaría un terreno a la institución, aunque indicaron que esto se concretaría con el tiempo. Del mismo modo, los padres de familia expresaron con firmeza la incomodidad que vienen atravesando ante precarias condiciones actuales, haciendo hincapié en la urgencia de una solución inmediata. Finalmente, los presentes procedieron a firmas el acta correspondiente, dando por la concluida la reunión. Como se observa en la siguiente figura 18.

**Figura 18**

*Reunión con los representantes de la municipalidad*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

*Nota.* La imagen evidencia el desarrollo de la reunión sostenida entre los padres de familia, la docente y los representantes de la municipalidad. En esta se abordó la preocupación por la infraestructura actual de la institución educativa y se acordó la futura entrega de un terreno para la construcción de un nuevo local escolar. Fotografía tomada durante el trabajo de campo por Yadira y Candy (2025) colección personal.

En este sentido, el compromiso asumido con la municipalidad respecto a la adquisición del terreno se hizo realidad el 19 de marzo de 2026, cuando la Municipalidad Distrital de Curahuasi, liderada por el alcalde Gorky León Ojeda, entregó oficialmente el terreno ubicado en el barrio de Ayaurco Alta, destinado a la construcción de la Institución Educativa Inicial N° 809 de Ayaurco. En esa fecha se llevó a cabo una ceremonia especial, en la que participaron el alcalde y representantes de la Municipalidad Distrital de Curahuasi, la directora de la UGEL Abancay, Mg. Betty Pozo Sánchez, así como los docentes, padres de familia y estudiantes. Fue un día especial para las familias y, sobre todo, para los niños y niñas, ya que, luego de muchos años de espera, la actual gestión municipal concretó la adquisición del terreno, generando la esperanza de contar, en el futuro, con una infraestructura educativa adecuada para la primera infancia. Con esta entrega, la comunidad educativa podrá continuar gestionando el inicio de la construcción de su propia infraestructura, en beneficio de todos los niños y niñas, como se muestra en la figura 19.

**Figura 19**

*Entrega del terreno para la Institución Educativa Inicial N°809 Ayaurco*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

Nota. En la imagen se observa la entrega oficial del terreno de la Municipalidad Distrital de Curahuasi para la Institución Educativa de Ayaurco, ubicado en el barrio de Ayaurco Alta, realizada el 19 de marzo de 2026, con la presencia de autoridades de la municipalidad distrital de Curahuasi y de la UGEL Abancay, así como de los padres de familia y los niños y niñas de la comunidad. Con esta entrega, la comunidad de Ayaurco cuenta con un terreno propio destinado a la futura construcción de su institución educativa. Adaptado de Municipalidad Distrital de Curahuasi (2026), Facebook.

En relación con lo expuesto, el análisis de los testimonios de los padres de familia evidenció que, en su mayoría, presentaban una postura de conformidad resignada frente a las condiciones de la institución educativa, reconocimiento que, aunque la infraestructura prefabricada no era adecuada, representaba la única alternativa disponible mientras se concretaba la adquisición de un terreno propio. Esta actitud se explicaba por la comparación con la situación anterior en una casa alquilada, donde enfrentaban mayores limitaciones impuestas por el propietario, lo cual resultaba incómodo tanto para los estudiantes como para las docentes al momento de realizar sus actividades cotidianas.

Por ello, a pesar de persistir inconvenientes como el calor excesivo, la falta de electricidad, que limita el uso de recursos tecnológicos y la iluminación adecuada de los ambientes, carencia de servicios higiénicos suficientes, lo que obliga a compartir un mismo baño entre todos de distintas edades y docentes, así como reducida dimensión de los ambientes que dificulta la libre movilidad de los estudiantes, los padres de familia valoran positivamente contar hoy con mayor tranquilidad y un espacio que perciben como más seguro que el anterior.

No obstante, esta aceptación no implica que dejen de reconocer los riesgos de la infraestructura actual, pues sus testimonios evidencian preocupación constante por el estado de la malla perimetral, la puerta resbaladiza, la cercanía a la carretera y la presencia de piedras y hierbas, entre otros factores que consideran una amenaza para la integridad física de los niños y niñas, quienes corren riesgo de sufrir accidentes en cualquier momento dente de dicho ambiente. Esta doble apreciación de conformidad y de alerta, revela que las familias no normalizan del todo las deficiencias, sino que toleran como algo temporal, mientras su principal demanda apunta a la construcción de un nuevo local propio y permanente, gestionado ante las autoridades municipales y la UGEl, como condición indispensable para el bienestar y desarrollo integra, de sus hijos e hijas.

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

En este sentido, de acuerdo con el Plan Nacional de Infraestructura Educativa al (2025, PNIE), aprobado mediante la Resolución Ministerial N.°153-2017-MINEDU, la infraestructura educativa se define como:

El conjunto de predios, espacios, edificaciones, mobiliario y equipamiento para la prestación del servicio educativo, de acuerdo con la normatividad vigente. Asimismo, se gestiona de manera coordinada y concertada entre los diferentes niveles de gobierno y la institución educativa, siendo el Gobierno Nacional el responsable de formular, supervisar y evaluar la política que la rige. (Ministerio de Educación, 2017, p.4)

Lo expuesto demuestra que la infraestructura educativa no se limita a la construcción de aulas, sino que constituye un espacio físico integral que influye directamente en el servicio educativo. Por lo tanto, asegurar condiciones óptimas en los espacios y en el mobiliario es un requisito clave garantizar el bienestar, la seguridad y el desarrollo de las actividades pedagógicas de los estudiantes.

#### 5.1.1.3.2 Espacio físico

En este apartado, se aborda el espacio físico, entendido como el entorno en el que se llevan a cabo las actividades educativas, considerando aspectos como la iluminación, la ventilación y distribución del espacio. Un espacio físico ordenado, limpio y adecuado favorece la concentración y la motivación, además de contribuir al desarrollo social y emocional de los estudiantes. Por ello, tanto la docente como los padres de familia deben contribuir y buscar los medios necesarios para que la institución educativa cuente con espacios seguros y adecuados que favorezcan el bienestar de los estudiantes.

El espacio físico en una institución es muy fundamental para que los niños y niñas se desenvuelven de manera adecuada, ya que influye directamente en su desarrollo, en su desplazamiento y en el ejercicio de su derecho al juego. No obstante, de acuerdo a lo expresado por los padres de familia, el espacio actual presenta muchas limitaciones como el espacio reducido, lo que genera incomodidad en los estudiantes. Asimismo, se ha identificado la presencia de piedras dentro de la institución educativa, y el piso no se encuentra en condiciones adecuadas, lo que puede provocar que los niños se lastimen las rodillas al caer. De igual manera, los padres manifestaron cierta inseguridad, ya que, a través de las mallas podrían ingresar personas ajenas a la institución y ocasionar algún robo. Ante esta situación, los padres esperan que la institución cuente con un espacio más

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

amplio y techado, que proteja a los niños y niñas del calor. Como mencionaron Carla, Valentina, Alejandra, Elena, Estefanía y Karina:

> *¡Ay! Señorita, mire pues cómo está ahorita chiquitito está pues, no está libre. Angostito es. Hay hierbas todo ahí de piedra. No, señorita, por esta malla que está ahí no, qué tal se entran, se lo roban las cosas que tienen en el jardín y nadie va a saber. No, señorita, porque es muy pequeñito. Más que todo, señorita, el patio sería más amplio para que correteen los niños (Carla, de 30 años, junio de 2025).*
>
> *Pues el piso está combinado como con la tierra, con el pasadizo que tiene. En seguridad tendría solo estas cositas, las mallas que se pueden trepar y botar. No es seguro (Valentina, de 21 años, junio de 2025).*
>
> *Sí está bien para la cantidad. Podría ser más un poco grandecito. Como son niñitos necesitan un poco de espacio. Podría ser más un poco o mantener ese lugar, no sé. Está bien. Claro, al menos no pueden ni escaparse como son chiquitos. Si no hubiera esto, claro los niños se van a donde sea pues. Por el momento, pero si en algún momento para mejorar ya pues, mejoraremos todos también pues, contra todos pues nomás todos nomás (Alejandra, de 22 años, junio de 2025).*
>
> *Tienen un poco más espacio, a comparación del anterior jardín. Mucho mejor que año pasado era pues un jardín chiquitito no tenía ni espacio ni para que puedan jugar. Ahora tienen por lo menos espacio pues (Elena, de 33 años, junio de 2025).*
>
> E*spacio es muy o sea muy pequeño al parecer hasta las aulas también o sea son pequeñas. Todo el espacio físico del patio así. Sí pero el problema es que muy pequeño todo eso no hay. Ya (Estefanía, de 21 años, junio de 2025).*
>
> *El espacio físico sí, está ahorita o sea sería bueno que tengan un techo más este la carpa o sea bien. Ahorita el patio con la comparación del otro jardincito que tenían sí es más amplio. Más amplio. Sí. Pero seguro no lo veo tanto, porque cuando se caen se pueden raspar la rodilla así, hay piedritas así. También las mallas, hasta afuera se pueden colgarse ahí los niños. En las mañanas, en las*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

> *mañanas para que salgan afuera sí creo que estaría bien, pero después no porque el calor ya también es más fuerte y más que todo tienen que estar en el salón (Karina, de 23 años, junio de 2025).*

De acuerdo a los testimonios de los padres de familia y lo constatado durante el trabajo de campo, se comprobó que el patio presenta dimensiones reducidas, un piso combinado entre cemento y tierra, presencia de piedras y mallas en mal estado que no garantizan la seguridad de los estudiantes. De igual forma, ambos salones presentaban un espacio físico limitado, lo que dificulta el desarrollo pleno de las actividades pedagógicas, condición que afecta tanto la comodidad como el aprendizaje de los estudiantes, tal como se muestra en la siguiente figura 20.

**Figura 20**

*Espacios físicos del patio y las aulas de la institución educativa*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

*Nota.* En la imagen se aprecia que el patio de la institución educativa presenta un piso combinado entre cemente y tierra, así como presencia de piedras y mallas de seguridad en mal estado. De igual manera, se observa que el aula de 3 años cuenta con un espacio reducido, mientras que el aula de 4 y 5 años también resulta pequeña, lo que limita la implementación de más sectores y materiales necesarias para el aprendizaje de los niños y niñas. Fotografía tomada durante el trabajo de campo por Yadira y Candy (2025) colección personal.

Otra de las preocupaciones de los padres de familia está relacionada con las condiciones ambientales externas que afectan directamente a la institución educativa. En ese sentido, los padres señalan que la polvareda generada por el transito constante de camiones mineros que circulan cerca de la institución representa un riesgo para la salud de los niños y niñas, ya que podrían presentar afecciones respiratorias al estar expuestos de manera continua. Asimismo, indicaron que el ruido producido por estos vehículos afecta la concentración de los estudiantes, dificultando el desarrollo normal de las actividades pedagógicas dentro del aula. Como indican Gabriela, Sandra, Adriana y Carla:

> *Como estamos al pie de la carretera mucha polvareda se pueden enfermarse por la polvareda que viene fuerte al jardín, ¿no? Y el viento así. Y también por el otro lado estamos cercado con una malla pequeña pero siempre como es losa y pueden un a correr algún accidente los niños (Gabriela, de 49 años, junio de 2025).*
>
> *El pasto está bien, pero pasan carros mineros y hay mucha polvareda y ruido que afecta a los niños (Sandra, de 29 años, junio de 2025).*
>
> *No es adecuado porque no está cerrado, hay mucha polvareda por los carros que pasan. Las aulas para tres años son muy pequeñas e incómodas para los niños (Adriana, de 33 años, junio de 2025).*
>
> *Al estar el jardín aquí cerca de pasan los carros grandes, el polvo se entra, el ruido más que todo no les deja concentrar a los niños (Carla, de 30 años, junio de 2025).*

En concordancia con lo referido por los padres de familia, durante el trabajo de campo se observó que, mientras los estudiantes comían en el patio, pasaban camiones que levantan polvo, el cual contamina los alimentos que consumían, lo que podía generar enfermedades respiratorias en los niños y niñas. Del mismo modo, los estudiantes se cubrían la cara para protegerse, al igual que las docentes. Por esta razón, las docentes

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

también mostraron su preocupación y grabaron lo ocurrido para dar a conocer a las autoridades el problema de la polvareda de los camiones, ya que viene afectando en la salud y bienestar de los niños y niñas.

Ante esta situación, las docentes acudieron a la municipalidad para mostrar al alcalde lo evidenciado sobre las consecuencias que ocasiona el tránsito de los camiones cerca de la institución educativa. Frente a ello, el alcalde dispuso él envió de un camión cisterna para regar la carretera y evitar la generación de polvo; sin embargo, este servicio solo se cumplía tres días a la semana, mientras que los demás días el polvo seguía afectando a la institución y contaminando a los niños y niñas. Ello demuestra que no existe un compromiso real por parte de las autoridades con el aprendizaje y el bienestar de los niños y niñas. A pesar de las exigencias de las docentes, estas no han sido atendida. Como se evidencia en la siguiente figura 21.

**Figura 21**

*Camiones mineros generando polvadera cerca de la institución educativa*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

*Nota.* En la imagen se aprecia el tránsito de camiones mineros cerca de la institución educativa y la polvadera que estos generan, además del riego de la carretera dispuesto por la municipalidad a través de un camión de cisterna, cuya frecuencia resulta insuficiente para controlar el problema, el cual viene afectando la salud de toda la comunidad educativa. Fotografía tomada durante el trabajo de campo por Yadira y Candy (2025) colección personal.

De igual manera, los padres de familia hacen referencia a una dificultad relacionada con el espacio físico de la institución educativa, el cual, según indicaron, no favorecía el bienestar ni la socialización de los estudiantes. Señalaron que los niños y niñas se colgaban de la malla, donde pueden lastimarse con fierros y alambres. Asimismo, al salir a la losa, que no cuenta con techo, lo niños se exponían al calor, lo cual les afectaba, ya que no es recomendable que estén expuestos a altas temperaturas. También, algunas madres indicaron que la institución educativa no era segura, debido a que no estaba completamente cercada, sino solo con mallas, lo que permitiría que algún desconocido pueda ingresar y llevarse a los estudiantes. En ese sentido, un padre de familia realizó una comparación al mencionar que, en una comunidad lejana de Curahuasi existe un jardín en buenas condiciones, con juegos recreativos, aunque solo asiste un estudiante a dicha institución. Ante ello, expresó que sería importante contar con una infraestructura, considerando que muchos de los niños y niñas necesitan un espacio adecuado para su desarrollo integral. Tal como señalaron Verónica, Adriana, Valentina, Fernando, Javier y Diana:

> *No tanto. Porque a veces los niños se cuelgan [en la malla] y se pueden hacer daño, ¿no? los fierros con alambres. Nada pues, no hay, solo esta pampa y está losa, pero hace mucho calor y no es bueno exponerlo mucho al calor a los niños, enferman. Que las aulas están bien pero el piso falta este mejorar porque se*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

*pueden caer y chancarse hacerse daño, ¿no? Y de afuera la polvadera está entrando mucho. Sería bueno que sea un lugar cerrado bonito* (Verónica, de 30 años, junio del 2025).

*No es tan seguro [ que se instalen los juegos recreativos] creo profesor eso también. Ha pasado accidentes en esto también pues (Adriana, de 37 años, junio de 2025).*

*No es seguro. Pensamos que alguien desconocido puede venir y llevarse a un niño por encima de las mallas o la puerta. El piso me parece que está bien con el pasto (Adriana, de 33 años, junio de 2025).*

*Al patio van a jugar, pero en cambio aquí no hay mucho patio. También en la losa, pero la losa hasta las puertas de afuera está abierta, se pueden salir, se pueden caer, es de cemento (Valentina, de 21 años, junio de 2025).*

*No podría ser, ¿no? Porque hay otros jardines que veo que han hecho por Ccollpa, por aquí por Antilla creo, son con canchas deportivas así creo bien terminados. Sí, está bacán con sus canchitas así con sus patios así. Sí, un estudiante nomás. Y cuánto no todos tal vez quisieran que ese jardín haya pues así en Curahuasi (Fernando, de 32 años, junio de 2025).*

*En esa parte no lo sé todavía, pero en esta parte sí es un poco incómodo con los carros la polvareda. Puede ocasionar en esa parte, a veces los chiquitos correteando de repente una caída, una pisada mal y hasta desnucarse y por donde pasan camiones hay más polvareda y a los niños les afecta (Javier, de 29 años, junio de 2025).*

*No es segura. No tiene comodidad, no tiene jardines bonitos, el techo está sin cubrir, el polvo entra incómodo [y] se pueden enfermar. Sí, porque no son muchos niños. Ah está mal porque juegan los niños con la tierra. Debería haber más juegos para niños (Diana, de 26 años, junio de 2025).*

De acuerdo con lo señalado por los padres de familia, se observó durante el trabajo de campo que la malla representa un elemento preocupante, ya que en ocasiones los niños y niñas se cuelgan de ella, lo que podría ocasionar accidentes. Además, los estudiantes

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

juegan cerca de la malla, lo que incrementa este riesgo. Por otro lado, las actividades de psicomotricidad se realizaban en una losa deportiva ubicada al lado de la institución, la cual no cuenta con un techo y presenta un piso de cemento, lo que aumenta la probabilidad de caídas y golpes durante las actividades. Asimismo, los niños y niñas quedan expuestos directamente al sol y a los rayos UV, lo que puede afectar su salud. De esta manera, se confirmó que lo observado coindice con los manifestado por las madres de familia. Como se observa en la siguiente figura 22.

**Figura 22**

*Condiciones de riesgo en la malla y la losa deportiva de la comunidad*

*Nota.* La imagen muestra el estado de la malla de seguridad, de la cual los niños y niñas se suelen colgarse durante sus juegos, así como la losa deportiva utilizada para las actividades de psicomotricidad, la cual no cuenta con techo y presenta un piso de cemento, exponiendo a los estudiantes al sol, a los rayos UV y a posibles caídas. Fotografía tomada durante el trabajo de campo por Yadira y Candy (2025) colección personal.

Asimismo, los padres de familia manifiestan sus opiniones respecto a las condiciones de la infraestructura de la institución educativa, señalando que existe limitaciones en los espacios destinados a diversas actividades, tanto recreativas como de alimentación y

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

descanso. En ese sentido, indican que no se cuenta con áreas adecuadas ni suficientes para el desarrollo de los estudiantes. En conjunto, expresan su interés en que estos espacios sean implementados y mejorados. Como lo expresan Verónica, Gabriela, Elena y Amalia:

> *Eso es lo que le falta creo al jardín. Sí, porque no tienen un sitio para comer exclusivamente para que coman y para que aprendan o para que jueguen, no tienen un aula de juegos. Por el momento creo que sí hasta que construyan un nuevo jardín, no tenemos otra opción creo. Sería bonito que tenga más habitaciones o más espacios bonitos (Verónica, de 30 años, junio del 2025).*

> *Sí tiene ahí su servicio higiénico, sus aulas, su patio, su sombrilla que cuenta con una carpeta provisional y también tiene sus plantitas su naturaleza, ¿no?, para que ellos puedan ver tienen diseñado su cocina donde comer y está bien, ¿no? (Gabriela, de 49 años, junio de 2025).*

> *Bueno, le falta para juegos, obviamente que no tienen juego, sala de alimentación tampoco no tienen, falta esas cositas (Elena, de 33 años, junio de 2025).*

> *No cuenta con zonas bien organizadas para descanso o alimentación. Me gustaría que se mejore el área para guardar alimentos y que haya dos baños. (Amalia, 44 años, junio de 2025).*

Efectivamente, se confirma lo manifestado por los padres de familia, ya que, de acuerdo con lo evidenciado en el trabajo de campo, se observó que la institución educativa solo cuenta con dos aulas, un baño compartido para niños y niñas, así como una cocina donde la señora encargada prepara los alimentos; este mismo espacio es utilizado, además, para almacenar los materiales de psicomotricidad, como pelotas y colchonetas. Del mismo modo, la institución educativa dispone de una pequeña carpa prestada por la municipalidad de Curahuasi, la cual las investigadoras (Yadira y Candy) solicitaron un día antes, junto con la docente B. Al acudir a la municipalidad, fueron atendidas y se les indicó que la carpa seria trasladada a la institución educativa al día siguiente. Una vez entregada, el personal de la municipalidad la instaló, para lo cual se realizó un pago de 15 soles. Como se muestra en la siguiente figura 23.

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

**Figura 23**

*Instalación de la carpa prestada por la municipalidad de Curahuasi*

*Nota.* La imagen muestra a los encargados de la municipalidad de Curahuasi trasladando la carpa solicitada hacia la institución educativa para proceder a su instalación, la cual se realizó cerca de las mallas del centro educativo, con el fin de proteger a los niños y niñas del calor. Fotografía tomada durante el trabajo de campo por Yadira y Candy (2025), colección personal.

Siguiendo esta misma línea, los padres de familia desean que el espacio de la institución educativa se mejore y que, además, se implementen más ambientes, con el fin de que sus hijos estudien en buenas condiciones. Según sus manifestaciones, señalaron la falta de un salón amplio que pueda albergar a ambas edades. De igual manera, otras madres expresaron que el patio sea más grande para que los niños jueguen libremente, así como contar con un espacio adecuado para que puedan almorzar cómodamente, ya que actualmente los niños consumen sus alimentos sentados en el suelo. Del mismo modo, indicaron que se construya un techo para proteger a los niños del calor, debido a que durante la hora del recreo se encuentran expuestos al sol. Así también un padre de familia indicó que sería fundamental, para la seguridad de los niños construir un cerco perimétrico, ya que, según indica, jóvenes ajenos a la institución ingresan a la losa deportiva a jugar y, con el balón, terminan dañando las mallas. Por otro lado, los padres de familia mencionaron su interés en que se realice el acabado del piso, porque actualmente se encuentran en condiciones inadecuadas. Tal como lo expusieron Mariela, Gabriela, Javier, Estefanía, Wilmer y Luciana:

> *Creo que le faltaría un saloncito más para que los niños aprendan de cinco años, de cuatro años y otra profesora más. Por el momento sí es adecuado porque el jardín que había en Ayaurco era chiquito y no tenía mucho espacio.*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

*Al menos acá sí tienen espacio para que salgan a jugar (Mariela, de 30 años, junio de 2025).*

*Sí por lo que un poco, ¿no? me gustaría que sea más amplio, pero lamentablemente es pequeño, pero sí, pero para otras aulas que se aumente no es recomendable es muy pequeño. Quisiéramos más amplio, pero por ahora sí tratan de acomodarse y están ahí. Lo que es el patio más otro ambiente queremos para que ellos puedan hacer su deporte no tiene una cancha grande, ¿no?, que le falta y también para que hagan sus actividades mientras en otros jardines tienen un aula dos aulas para hacer sus dibujos la también muy aparte, ¿no? En esas partes (Gabriela, de 49 años, junio de 2025).*

*Más que nada sería con material noble para que sea más un hábito bueno y para que sea seguro. Claro, en esta parte es un seguro, pero en material noble sería mucho mejor también para los niños, más grande de repente. En otro aspecto sería con cementito bacán sería, el piso acabado. A veces vienen los perritos así de repente entran a veces lo ensucian, a veces no es como en pasto no se limpia más fácil, con ese motivo más sería (Javier, de 29 años, junio de 2025).*

*Un espacio para que puedan también almorzar, que haya un espacio, ¿no?, estable. Un espacio para alimentación. Ya (Estefanía, de 21 años, junio de 2025).*

*En esta parte sería el cerco, perimétrico, ¿no? Sí, el cerco Hay veces, como hay losas deportivas, hay jóvenes que vienen a jugar A veces se viene el balón y ahí están malogrando el cerco, empañando patas, subiendo. Sí, mayormente en este jardín sí tenemos un poquito de mejora, ¿no? Sí nos falta un mejoramiento de patio Sí, de patio, también un techito Techo o el cerco, ¿no? Perimétrico (Wilmer, de 30 años, junio de 2025).*

*El patio, que tenga su techito para la sombra, porque el calor es fuerte cuando juegan. Nosotros estamos totales, pero ya no hay qué se puede hacer. Falta ya su techito, la sombra, ¿no?, sobre todo. No hay el techo, porque está haciendo un calor insoportable y ya no es bueno. Sí. Ahora sí, pues, aunque no está así,*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

*está más amplio para que ellos corran. Corran, es más amplio. Sí (Luciana, 37 años, junio de 2025).*

Tal como manifestaron los padres de familia, se pudo corroborar durante el trabajo de campo que la gran mayoría deseaba que la institución educativa contara con espacios adecuados para la alimentación, el descanso y las actividades recreativas, así como con carpas y una infraestructura en buenas condiciones, ya que en ese momento presentaba diversas limitaciones que afectaban el bienestar y el desarrollo integral de los estudiantes. De esta manera, se mostró que las expectativas de los padres coindicen con la realidad observada, reafirmando la necesidad urgente de una mejora en la infraestructura de la institución educativa. En ese sentido, solicitaron la implementación de aulas amplias, un cerco perimétrico seguro y la instalación de un techo para el patio. Además, estas exigencias muestran una preocupación de los padres por la educación y bienestar de sus hijos e hijas.

De acuerdo a las manifestaciones de los padres de familia, evidenció que la institución educativa presentaba múltiples limitaciones en su infraestructura y en las condiciones del entorno, las cuales afectaban el bienestar, la seguridad y el aprendizaje de los niños y niñas. Si bien varios padres mencionaron que el local actual representaba una mejora respecto al anterior, también indicaron que continuaba siendo insuficiente para responder a las necesidades propias de la educación inicial. Entre los principales problemas identificadas destacaron el reducido tamaño de las aulas de 3, 4 y 5 años y del patio, la presencia de pisos irregulares con tierra, cemento y piedras, las mallas deterioradas, la falta de un cerco perimétrico, la ausencia de un techo en los espacios de recreación y los escases de ambientes destinados a la alimentación, descanso y el juego. En conjunto estas condiciones limitan el desarrollo de las actividades pedagógicas y recreativas, incrementan el riesgo de accidentes y dificultan que los estudiantes permanezcan en un ambiente seguro y adecuado para su desarrollo.

Del mismo modo, las manifestaciones muestran que las condiciones ambientales externas agravan esta problemática. En sus testimonios señalaron que por el constante tránsito de camiones mineros genera polvo y ruido que afectan diariamente a la institución educativa, poniendo en riesgo de la salud de los niños y niñas y dificultando su atención y concentración durante las actividades de aprendizaje. Frente a esta situación, los padres consideraron necesario mejorar la infraestructura mediante la construcción de aulas más

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

amplias, un cerco perimétrico, espacios para la alimentación y el descanso, juegos recreativos, un techo para el patio y mejores condiciones del piso. Estas demandas reflejan la preocupación de las familias por garantizar que sus hijos e hijas reciban una educación en un entorno seguro, saludable y adecuado, evidenciando que una infraestructura apropiada constituye un elemento fundamental para favorecer su desarrollo integral y el logro de mejores oportunidades de aprendizaje. Bajo esta premisa, el Ministerio de Educación (2016) sostiene que "los espacios externos y al aire libre –como los pasillos, patios, jardines y áreas verdes– también deben ser considerados en la acción educativa y cuidar su uso pertinente. por ello, es importante mantenerlos limpios, seguros y ordenados" (p.59). Ello demuestra que el espacio físico de una institución educativa, tanto interno como externo, resulta fundamental para el desenvolvimiento de los niños y niñas, con espacios cómodos y seguros que ellos puedan realizar sus actividades en los distintos ambientes del jardín.

#### 5.1.1.3.3 Espacios recreativos

En este segmento, se abordan los espacios recreativos, entendidos como los lugares destinados a la diversión, el juego y la interacción de los estudiantes, considerando su importancia en el desarrollo físico, emocional y social, así como su impacto en la convivencia escolar y el bienestar general. Asimismo, se analizarán las condiciones físicas de dichos espacios, tales como su infraestructura, la accesibilidad, la seguridad y la disponibilidad de recursos para el juego.

En una institución educativa es muy fundamental contar con juegos recreativos para favorecer el desarrollo integral de los niños y niñas. Sin embargo, conforme a las manifestaciones de los padres de familia, actualmente no cuentan con estos espacios, ya que el local es prestado y no reciben apoyo para su implementación. En ese sentido, los padres expresaron que su expectativa es que dichos juegos se implementen una vez que se construya la nueva infraestructura, debido a la falta de espacio limita, por el momento, su incorporación. Tal como señalan Gabriela, Carla y Wilmer:

> *No tiene. No como no es lugar propio estamos prestado y también a falta no sé si es gestiones o falta de la educación que nos tienen que apoyar no contamos mientras otros jardines sí tienen esos algunos, pero en varios jardines que he ido no cuentan también no tienen rodaderos casi la mayoría estamos ahí en ese, ¿no? (Gabriela, de 49 años, junio de 2025).*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

> *No tiene, señorita. ahorita no tiene, pues, una vez que se construya el jardín ojalá que tengan esos materiales para que los niños puedan jugar* (Carla, de 30 años, junio de 2025).

> *No, no lo veo, sería a falta del espacio, si es que tendría un ambiente grande, sí tendría también su propio terreno Ahí está, justamente su propio terreno (Wilmer, de 30 años, junio de 2025).*

En concordancia con lo referido por los padres de familia, se evidenció durante el trabajo de campo que la institución educativa no cuenta con juegos recreativos para los estudiantes, ya que únicamente dispone de un patio pequeño, donde los niños y niñas realizan sus actividades de juego durante el recreo. Ante la ausencia de juegos, se observó que corren libremente por el patio y, en ocasiones, terminan empujándose entre ellos o colgándose de la baranda de la puerta, lo que podría ocasionarles caídas. Tal como se aprecia en la siguiente figura 24.

**Figura 24**

*Ausencia de juegos recreativos y riesgos durante el recreo*

*Nota.* La imagen muestra a los niños y niñas realizando actividades de juego en el patio durante el recreo, debido a la carencia de juegos recreativos en la institución educativa. Asimismo, se evidencia que corren libremente y, en ocasiones, se empujan entre ellos o se cuelgan de la baranda de la puerta, lo que representa un riesgo de caídas. Fotografía tomada durante el trabajo de campo por Yadira y Candy (2025) colección personal.

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

En la misma línea, en las manifestaciones de los padres de familia, se muestra el deseo de que la institución educativa cuente con juegos recreativos. Sin embargo, actualmente la institución educativa no dispone de espacios adecuados para que los niños y niñas puedan jugar libremente. Del mismo modo, una madre manifestó su interés en que se implemente un área verde con plantas, teniendo en cuenta que estos lugares ayudan a crear un entorno más agradable y educativo. Además, resaltan la implementación de juegos recreativos como rodaderos, columpios y saltarines, sería adecuada para el bienestar de los estudiantes. En este sentido, Andrea, Gabriela, Javier y Alejandra indicaron lo siguiente:

> *Me gustaría que tenga su área de juego de diferentes juguetes ¿no? que tienen y lo que son las plantitas, la decoración de las plantitas, área verde ¿no? área verde, que sea seguro también, ¿no? acá en el jardín [otra institución que está al lado de la institución] ha pasado en el columpio tiene que, si va a estar, tiene que ser adecuadamente ¿no? porque a veces imagínate cuando es tierra o losa al niño no entonces tendría que tener algo pues ahí a para si voy a rodar, si el niño va a rodar tiene que tener algo que le va a recibir ahí, algo suave. Porque usted sabe los niños son traviesos. En su tiempo de mi hijita pasó un niño así en lo que no y como el piso era así tierra, cascajo nomás a la piedra la niña cayó, chorreteó la cabeza. Entonces también no es tan seguro. Si va a haber esos esos juegos habría ya tienen que ver ¿no? que sea bien, bien protegidos, ajá bien. Porque también eso necesita mantenimiento bien pues. A veces una sola vez te lo ponen es eterno y al final se oxida, falta pintar a veces mantenimiento todo ese material también necesita pues (Andrea, de 37 años, junio de 2025).*

> *Claro sería como rodaderos, columpios, oh podrían tener, ¿no?, para que se sientan más en horas de educación física para que ellos puedan realizar. Puede ser unas llantas, rodaderos, hacer, ¿no?, unos juegos creativos. Entonces se incremente ya desde ahora ya quisiéramos para el año así que se realice con todo este año que hemos vivido recién en esta losa. Entonces ya veremos organizarnos mediante la junta directiva de APAFA y como de aulas qué dificultades hemos pasado según a eso de repente hacer los papás mismos juegos creativos, ¿no? (Gabriela, de 49 años, junio de 2025).*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

> *Claro, sería mucho mejor para que aprendan también siquiera para que se hagan un ejercicio lo que es los deberes que tienen los chiquitos (Javier, de 29 años, junio de 2025).*

> *Sí. Porque al menos en esito, los niñitos se distraen. Agarran más confianza con esos juguetes. Al menos tendríamos eso, un espacito grande en un costadito o más grandecito buscar un lugar, algo por ahí, al menos tener ese juego de los niños pues (Alejandra, de 22 años, junio de 2025).*

Efectivamente, tal como indicaron los padres de familia, quienes desean que la institución educativa cuente con juegos recreativos para que sus hijos puedan jugar, en el transcurso del trabajo de campo se pudo evidenciar que los estudiantes no se sienten cómodos durante el recreo ya que solo permanecen sentados comiendo sus frutas en la sombra o jugando entre ellos corriendo; en algunas ocasiones, incluso, no salen y se quedan en sus aulas. Esto refleja la necesidad de contar con juegos recreativos adecuados para los niños y niñas.

Conforme a los testimonios de los padres de familia en torno a los espacios recreativos, se evidencia un interés compartido en la implementación de áreas verdes y juegos recreativos, lo cual muestra una preocupación de las familias por el bienestar de sus hijos e hijas. Cabe señalar que dicha preocupación no se limita únicamente a la ausencia física de estos espacios, sino que también revela una conciencia clara, por parte de los padres, sobre la relación directa que existe entre los espacios recreativos y el desarrollo integral de los niños y niñas, tanto en el plano motor como en lo emocional y social. De igual forma, se observa que los padres no solo expresan una demanda, sino que plantean condiciones específicas para dicha implementación sea efectiva: seguridad en los materiales, mantenimiento constante y adecuación a la edad de los estudiantes. Esta exigencia evidencia que la preocupación familiar trasciende la simple dotación de infraestructura y se orienta hacia la calidad y sostenibilidad de la misma, lo que refleja un nivel de involucramiento crítico y reflexivo respecto a las condiciones que realmente favorecen el bienestar infantil.

En esa misma línea, la disposición de algunos padres para organizarse mediante la junta directiva APAFA y gestionar o construir juegos recreativos de manera colectiva refleja una actitud proactiva frente a las limitaciones institucionales. Sin embargo, esta iniciativa

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

también muestra una problemática de fondo: la falta de compromiso sostenido por parte de las autoridades competentes, lo que obliga a las familias a asumir responsabilidades que corresponden a las autoridades. Esto establece una situación de desigualdad educativa, pues el bienestar de los niños y niñas termina dependiendo la capacidad de gestión de las propias familias y no de una política pública equitativa que garantice condiciones dignas para todas las instituciones educativas. En esa línea, el Ministerio de Educación (2016) sostiene que "os espacios externos y al aire libre –como los pasillos, patios, jardines y áreas verdes, también deben ser considerados en la acción educativa y cuidar su uso pertinente. por ello, es importante mantenerlos limpios, seguros y ordenados" (p.59). De este modo los espacios recreativos no deberían depender de la buena voluntad de los padres, sino ser una garantía del Estado, ya que cada niño y niña merece un lugar digno y seguro donde jugar, aprender y crecer, sin que ello dependa del esfuerzo de su familia o comunidad.

#### 5.1.1.3.4 Equipamiento y materiales educativos

Los materiales y el equipamiento dentro de un aula de Educación Inicial resultan fundamentales, porque ayudan a que los niños y niñas aprendan jugando, explorando y descubriendo nuevas experiencias. Un aula bien implementada despierta la curiosidad, creatividad de los estudiantes, además de favorecer su desarrollo en diferentes aspectos, como el pensamiento, el movimiento, la convivencia y las emociones. Sin embargo, no basta únicamente con contar materiales con estos recursos; es necesario que sean adecuados para la edad de los estudiantes, seguros, se encuentren en buen estado y resulten suficientes para todos los niños y niñas.

Además, el espacio donde aprenden también influye mucho, ya que un ambiente ordenado, amplio y cómodo permite aprovechar mejor cada recurso disponible. En todo este proceso, el apoyo de los padres y la comunicación constante con la docente son esenciales, pues, en conjunto, pueden identificar las necesidades del aula, mejorar los materiales existentes y crear un entorno más propicio para el aprendizaje y bienestar de los niños y niñas.

En el nivel de Educación Inicial, los materiales educativos ocupan un lugar fundamental dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Cada material utilizado en el aula debe cumplir un propósito pedagógico claro, ser adecuado para la edad de los niños y, sobre todo, garantizar su seguridad.

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

Al respecto los padres de familia señalaron que los materiales con los que cuenta la institución se encuentran en buen estado, destacando entre los más utilizados destacan las pinturas, los colores, las cartulinas, los muñecos y los juguetes de plástico, entre otros. Como lo destacaron los padres todos estos recursos contribuyen de manera significativa al aprendizaje y al desarrollo integral de los niños y niñas, estimulando su creatividad, su motricidad fina y sus capacidades cognitivas. Sin embargo, es importante considerar que estos materiales estructurados y de juego simbólico requieren un mantenimiento constante, especialmente en su desinfección. Esto se debe a que los niños y niñas, al encontrarse en una etapa de descubrimiento y exploración del mundo que los rodea, tienen la a llevarse los objetos a la boca. Esta conducta, propia de su desarrollo, representa un riesgo si los materiales no se encuentran debidamente limpios e higienizados. Como lo destacaron Valentina, Verónica y Orlando:

> *Sí son buenos [los materiales], porque [con] eso les enseña pues, porque ahorita ellos están full desarrollo (Valentina, de 21 años, junio de 2025).*

> *Creo que tienen lo principal para que puedan experimentar o aprender los roles que tienen los niños, ¿no? como varón, mujer. Sí tienen muñecos y tienen este la cocina y algunos juguetes de plástico creo. Nos falta creo más desinfectar y este se pueden meter a la boca y contagiarse de cualquier enfermedad (Verónica, de 30 años, junio del 2025).*

> *Sí hay pinturas, cartulinas, todo, todo lo que hay. Creo que aprenden de eso también. La profesora enseña (Orlando, de 25 años, junio de 2025).*

Tal como indicaron los padres de familia y a lo observado durante el trabajo de campo, en ambas aulas se evidenciaron la presencia de materiales en los diversos sectores, dichos como muñecos, pinturas, plumones, juguetes de plástico, bloques, libros, los cuales son utilizados por los niños y niñas. Sin embargo, también se observó que aún falta una mayor variedad de materiales que contribuyan a su aprendizaje, ya que actualmente solo cuentan con esos recursos para jugar y aprender.

Dentro del proceso pedagógico en el nivel inicial, los materiales educativos cumplen un rol esencial, ya que a través de ellos se desarrolla el trabajo con los niños y niñas y se favorece su aprendizaje de manera directa. Estos deben ser seleccionados de acuerdo con la edad y las necesidades de los estudiantes, por lo que los docentes solicitan a los padres

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

de familia los materiales necesarios, con el fin de contar con recursos adecuados dentro de la institución.

En ese sentido según lo indicado por los padres, ellos colaboran trayendo lo requerido, lo cual permite que las actividades se realicen de manera efectiva. Entre los materiales más utilizados y preferidos se encuentran los rompecabezas y los bloques de construcción, ya que permiten armar figuras, trabajar con las manos y fortalecer tanto las habilidades motoras como las cognitivas a través de la experiencia. Asimismo, tal como indicaron consideran que todos los materiales deben ser valorados y cuidados, y destacan la importancia de renovarlos periódicamente, es decir, guardar algunos y remplazarlos por otros nuevos, con la finalidad de mantener el interés de los estudiantes y brindarles diversas oportunidades de juego y aprendizaje. Tal como señalaron Andrea, Mariela, Alejandra, Karina y Diana:

> *Bueno los materiales creo que solo es lo que nos ha pedido la profesora a nosotros a cada mamá lo que hemos traído esos materiales (Andrea, de 37 años, junio de 2025).*
>
> *Bien porque lo que ha pedido la profesora lo hace bastante bien mi hija. Le gusta el rompecabezas o la masita que hacen con harina. Sobre el espacio del aula, es chico, pero qué se puede hacer ahorita. Si habría un espacio grande ahí sí (Mariela, de 30 años, junio de 2025).*
>
> *Con lo que tengan trabajarán también. Sería bueno tener todos esos materiales para que los niños puedan aprender. Yo también no he comprado todavía todo lo que le falta (Alejandra, de 22 años, junio de 2025).*
>
> *Los materiales que nos están pidiendo sí, porque o sea se supone que los materiales lo que nos pide es para los usos de los niños. Sí, y son seguros para el uso de los niños (Karina, de 23 años, junio de 2025).*
>
> *Sí son adecuados, con eso trabajan. No, no son seguros siempre se malogran pues, no tienen esto un seguro para que guarde (Diana, de 26 años, junio de 2025).*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

> *Hay varios materiales de juegos. He visto de construcciones creo [los bloques] sí, para mí está bien. Porque el niño se va pues poder trabajar la manito de paso la cabecita ¿no? pensar. Esos juegos para mí están bien creo (Andrea, de 37 años, junio de 2025).*

En el transcurso del trabajo de campo se pudo apreciar que la docente solicitó a los padres de familia la colaboración con materiales para trabajar en clase, tales como pizarras, rompecabezas y pepas de eucalipto y entre otros, con el fin de que ellos también participaran en el proceso de aprendizaje de sus hijos. De la misma forma, se observó que los niños y niñas juegan con masas elaboradas en clase, para la cual la docente solicita a los padres la harina necesaria, y estos la traen con el fin de elaborar dicho material. Además de otros materiales, todo ello contribuye a que los estudiantes refuercen su aprendizaje. Como se observa en la siguiente figura 25.

**Figura 25**

*Niños y niñas desarrollando actividades con plastilina casera*

*Nota.* En la imagen se observa a los niños y niñas realizando actividades con masas caseras, moldeando y manipulando el material como parte del desarrollo de su psicomotricidad fina. Dicha plastilina fue elaborada con harina, la cual fue proporcionada por los padres de familia, quienes apoyaron con su compra a solicitud de la docente, reflejando así su participación activa en el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas. Fotografía tomada durante el trabajo de campo por Yadira y Candy (2025), colección personal.

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

Un aspecto fundamental en el aula de Educación Inicial es que todos los materiales y objetos utilizados deben estar adaptados a la edad y a la estatura de los niños y niñas. Esto resulta relevante, ya que cuando los materiales son demasiado grandes o pesados, los niños no pueden manipularlos con facilidad, lo que dificulta su uso y puede generar riesgos. Al respecto, los padres de familia señalaron que, en la institución, específicamente en las aulas de 3, 4 y 5 años, las mesas, sillas y demás mobiliarios son de tamaño pequeño y adecuado, lo que facilita que los niños y niñas puedan utilizarlos y alcanzarlos sin dificultad. Sin embargo, algunos padres, indicaron que las sillas son duras y algunas se encuentran desgastadas, por lo que sugieren incorporar superficies acolchadas y un mejor soporte que brinde estabilidad, así como renovar el mobiliario priorizando la comodidad de los niños y niñas. Asimismo, se ha observado que el espacio dentro de las aulas es reducido, lo cual limita el desarrollo de algunas actividades y el desplazamiento de los estudiantes. Como lo manifestaron Alejandra, Verónica, Luciana, Andrea, Wilmer y Diana:

> *Sí, para mí sí está [bien] son chiquititos claro. Las mesas son chiquitas, las sillas también. Y los mobiliarios también, está a su alcance (Alejandra, de 22 años, junio de 2025).*

> *La mesa y la silla sí están bien. Sí me parece bien para ellos. Sí, por la cantidad que están creo que sí, en ambos (Verónica, de 30 años, junio del 2025).*

> *El tamaño sí, pero deberían de traer mejores sillitas para que sus potitos no se descansen, ¿no? con esponjita o algo así. Para que estén cómodos. Claro, cómodos se sienten. Ahí se cansan. Mi poto, mi poto, me duele, dice. Sí, parece que se le van dando de acogida. Algo tienen que ver, ¿no? Como son niños, algo con esponjitas o sillitas, yo pienso, ¿no? Para que no se cansen (Luciana, 37 años, junio de 2025).*

> *No sé yo he visto mesas pequeñas, las sillitas creo que algunas están bien, algunas están adecuaditos nomás creo. Creo que personalizado tiene que ser ¿no? las sillitas, esos banquitos como son pequeños para que de ambos lados sostenga también estén bien más pues. Porque hay otras sillitas y a veces los niños son traviesos empujan ahí se cae. Ese es el problema. No está todavía tan adecuado (Andrea, de 37 años, junio de 2025).*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

> *Adecuados, me parece, sí tienen especialmente como para ellos, Por ejemplo, las sillitas son pequeñitos y la mesa tienen como para que muevan, pero el espacio de sus salones es pequeño (Wilmer, de 30 años, junio de 2025).*
>
> *Sí, las sillas, las mesas son a su tamaño. Sí, hay algunos que están ya viejitos ya, falta renovar (Diana, de 26 años, junio de 2025).*

De acuerdo a las manifestaciones de los padres de familia, se confirma que las sillas y mesas de ambas aulas resultan incomodas para los niños y niñas. En el aula de 3 años, las mesas y sillas son pequeñas, adecuadas para el tamaño de los niños y niñas; sin embargo, no resultan cómodas, ya que se encuentran muy juntas y no dejan espacio suficiente para que los estudiantes jueguen libremente. Además, las sillas se encontraban deterioradas y algunas están rompiéndose, lo que representaba un riesgo de que los niños y niñas puedan lastimarse. En el caso del aula de 4 y 5 años, las mesas y sillas don de un material muy duro, lo que podría ocasionarles molestia o dolor; asimismo, al ser mesas grandes y compartidas por varios niños estos se distraen fácilmente entre sí. Como se observa en la siguiente figura 26.

**Figura 26**

*Condiciones de las mesas y sillas utilizadas por los niños de 3, 4 y 5 años*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

*Nota.* La imagen muestra el estado de las mesas y sillas en ambas aulas, evidenciándose en el aula de 3 años el deterioro y la cercanía excesiva del mobiliario, mientras que en el aula de 4 y 5 años se observa el material rígido de las sillas y el uso compartido de mesas grandes entre varios niños y niñas. Fotografía tomada durante el trabajo de campo Yadira y Campo (2025) colección personal.

No obstante, algunos padres de familia consideraron que el mobiliario no era totalmente seguro. Señalaron que, al ser liviano, los niños y niñas podían jalarlo con facilidad, lo que podría provocar que se volcara o cayera sobre ellos. Por ello, sugirieron que los muebles fueran un poco más pesados o contaran con mayor estabilidad, de modo que no se desplazaran ni se cayeran cuando los niños y niñas los manipularan. De esta manera, se buscaba prevenir accidentes y garantizar la seguridad dentro del aula. Así lo indicó Verónica:

> *No tanto creo. Porque algunos muebles se pueden [caer] cuando se cuelgan y se pueden venir hacia ellos y no están bien, no son estables. No son estables creo algunos, algunos sí son pesaditos y no pueden todavía jalar sus manos (Verónica, de 30 años, junio del 2025).*

Tal como indicó la madre, efectivamente los muebles representan un factor de riesgo, ya que, al ser de gran tamaño, los niños y niñas podían treparse o intentar alcanzar objetos que están fuera su alcance, lo que podría ocasionar que se subieran y se cayeran. Del mismo modo, se evidenció que estos muebles no se encontraban en un adecuado estado de acomodo ni ubicación, tal como se muestra en la siguiente figura 27.

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

**Figura 27**

*Estado y disposición de los muebles dentro del aula de 3, 4 y 5 años*

*Nota*. La imagen muestra a los muebles y estantes de gran tamaño presentes en el aula, los cuales no se encuentran en adecuado estado de acomodo ni ubicación, lo que indica un riesgo para los niños y niñas de 3,4 y 5 años, quienes podrían treparse o intentar alcanzar objetos y ocasionar caídas. Fotografía tomada durante el trabajo de campo por Yadira y Candy (2025), colección personal.

Cabe resaltar que, según mencionó una madre de familia, algunas tablets se encuentran en mal estado, mientras que otras aun funcionan adecuadamente; sin embargo, debido a la falta de energía eléctrica en la institución educativa, no pueden ser utilizadas. Por ello, la madre expresó que, si se contara con electricidad, sería conveniente aprovechar los dispositivos que aún están en buen estado para apoyar el aprendizaje de los niños y niñas. Como refirió Karina:

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

> *Eso no, pero en aquí no. Nosotros no hemos recibido, la profesora nos dijo, pero creo que estaban malogrados algunos tablest. Ah también no tenemos energía. Pero si tendríamos, yo pienso que tal vez algunos los que están en buen estado puedan estar utilizando así, ¿no? sí (Karina, de 23 años, junio de 2025).*

De acuerdo con lo manifestado por la madre, durante el trabajo de campo se pudo confirmar que, efectivamente, las tablets no son utilizadas, por lo que permanecen guardadas en una caja grande, donde corren el riesgo de malograrse. Esto se debe a la falta de energía eléctrica, la cual impide su uso. Todo ello limita las oportunidades de aprendizaje, ya que los niños y niñas no logran desarrollar más habilidades.

Asimismo, los padres expresaron su preocupación por la organización del aula, ya que los niños de 4 y 5 años compartían un mismo espacio, por lo que propusieron implementar más mesas para que los estudiantes pudieran sentarse cómodamente. Como indicaron Amalia y Gabriela, aunque la diferencia de edades podría generar ciertas dificultades debido a los distintos niveles de desarrollo, los padres, en coordinación con la docente, optaron por cambiar los materiales en mal estado por nuevos recursos, lo cual favoreció que los estudiantes lo utilizaran con mayor frecuencia, mejorando así su participación y el desarrollo de sus actividades de aprendizaje. Tal como mencionaron Luciana, Amalia y Gabriela:

> *Ahora sí, porque hemos comprado nuevos [materiales], pero los que ya no sirven los hemos guardado. Los nuevos sí se están utilizando frecuentemente (Luciana, 37 años, junio de 2025).*

> *Sí, lo que falta. Para el juego libre tal vez ula-ulas, soguillas para saltar y desarrollar sus movimientos. O juegos tradicionales como el trompo o los latas (Amalia, 44 años, junio de 2025).*

> *Sí porque son pequeños en pleno desarrollo están, pero nos faltaría aumentar más mesitas. Son pequeños como están cuatro, cinco años juntos y no se puede no se ha no es como estar los niños de su misma edad (Gabriela, de 49 años, junio de 2025).*

Evidentemente, durante el trabajo de campo se identificó que los padres señalaron algunas carencias, como la falta de ula- ulas, pelotas y otros materiales didácticos para

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

favorecer la motricidad, además de la importancia de incorporar juegos tradiciones como los trompos y las latas. Del mismo modo, se evidencio que, en el recreo, los niños y niñas de 3, 4 y 5 años comparten el mimo espacio sin distinción de edades, lo que, sumado a la falta de juegos recreativos adecuados, genera empujones y conflictos entre los mayores y los más pequeños. Esto muestra la necesidad de la implementación de espacios y juegos diferenciados según la edad, para un desarrollo seguro durante el recreo.

Dentro de toda institución educativa, es fundamental mantener una comunicación constante y fluida entre la docente y los padres de familia, especialmente en lo que respecta al uso de los materiales y al desarrollo de los niños y niñas. En ese sentido, los padres de familia señalaron que la docente les informa de manera permanente sobre diversos aspectos del proceso educativo de sus hijos e hijas. Por un lado, les comunicaba sobre el uso de los diferentes materiales en el aula, así como el tipo de juegos e instrumentos musicales empleados durante las actividades pedagógicas. Por otro lado, los orientaba respectos a los hábitos de higiene que sus hijos debían poner en práctica, como el uso adecuado de los servicios higiénicos. Asimismo, la docente les informaba oportunamente cuando algún niño o niña requería mayor apoyo en su proceso de aprendizaje. Así lo indicaron Gabriela, Valentina y Leonardo:

> *Sí nos han avisado me avisó estos nos estas cosas cómo está utilizándose qué es lo que va a faltar qué tenemos que ayudar y apoyar (Gabriela, de 49 años, junio de 2025).*
>
> *De los baños sí, pero de los juguetes no sé. De los baños nos dijo que tenemos que enseñar a sus hijitos que aprendan a utilizar los baños, todos los servicios (Valentina, de 21 años, junio de 2025).*
>
> *He visto instrumentos musicales y la profesora nos informa qué tipo de juegos están haciendo (Leonardo, de 37 años, junio de 2025).*

En el transcurso del trabajo de campo se pudo observar que la docente constantemente orienta a los padres de familia sobre lo que deben enseñarles a sus hijos e hijas en casa, ya que considera que la educación parte principalmente del entorno familiar. Por ello, cuando un niño o niña presenta alguna dificultad de comportamiento, la docente lo pone en conocimiento de los padres para que refuercen la enseñanza desde el hogar. Por ejemplo, en una ocasión un niño orinó detrás de la institución, ante lo cual la madre señaló

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

que se debe enseñar buenos modales, ya que estos hábitos deben inculcarse principalmente en el hogar. De la misma manera, la docente informa a los padres sobe los materiales que se utilizan en el jardín y en qué aspectos pueden apoyar a sus hijos con la finalidad de que estén al tanto del proceso educativo y puedan reforzarlo desde casa.

Algunos padres de familia, al llevar a sus hijos a la institución educativa, se quedaban unos instantes para observar lo que realizaban dentro del aula. Fue en ese momento cuando podían darse cuenta de cuál era la primera actividad que realizaban sus hijos e hijos o qué materiales llamaban más su atención. Según lo manifestado por los padres, a sus hijos les resultaban atractivos ciertos espacios y objetos, como el área de la cocina o los bloques de construcción, con los cuales elaboraban diversas formas, como torres, "cerritos" o figuras imaginarias, como pistolas. Al respecto, una de las madres expresó su agradecimiento a la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) por haber incorporado este tipo de materiales, reconociendo los beneficios que aportan al aprendizaje de los niños y niñas. Asimismo, una madre señaló que su hijo compartía su experiencia de juego con estos materiales con su psicóloga terapéutica. Tal como lo describieron Andrea, Sandra, Valentina, Luciana, Wilmer, y Gabriela:

> *Ayer en lo que vengo le he visto que ella a las cocinitas se va. Al juego de cocinita ahí se va (Andrea, de 37 años, junio de 2025).*
>
> *Bryan se interesa mucho por el sector de construcción, arma cerritos y pistolas con los bloques. También le gusta jugar a la cocinita con su hermana (Sandra, de 29 años, junio de 2025).*
>
> *Sí, a mi hijito más le gusta armar rompecabezas, entonces me dice: "Mami, yo quiero armar esto, esto es bonito, mira mami". Cuando va a su terapia también dice yo en mi jardín mi profesora tienes bastantes juguetes (Valentina, de 21 años, junio de 2025).*
>
> *Mayormente en el salón de mi hijito está en los juegos didácticos. Es uno de los mejores de la UGEL que han traído como para armar figuritas. Armando eso su cerebrito pues se les abre a ellos. Sí, se les abre (Luciana, 37 años, junio de 2025).*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

> *Sí, en esa parte, sí, mayormente es ahí que realizan dibujos, se siente feliz, ¿no? sí, dibuja un paisaje, o pinta algo, una casa (Wilmer, de 30 años, junio de 2025).*

> *Se siente feliz y se siente con lo que hace, ¿no?, lo que hacen masillas creo con harina preparan y hacen moldes. Se siente feliz para su desarrollo de la manito y más que todo con eso viene, ¿no?, con novedades cada día (Gabriela, de 49 años, junio de 2025).*

Efectivamente, como pudimos observar en el trabajo de campo, son pocos los padres que ingresaban al aula u observar a sus hijos para conocer su interés por los materiales con los que juegan. Asimismo, se evidenció que, aunque los materiales disponibles son escasos, los niños juegan con ellos y muestran un marcado interés por los bloques de construcción, sector de música, sector de hogar entre otros. En el sector de bloques, por ejemplo, los niños recrean pequeñas simulaciones, como si estuvieran jugando con carros, desplazando piezas de un lado a otro; en el sector de música, toman los instrumentos y bailan o cantan al ritmo que ellos mismos producen; y con los libros, no solo los leen o simulan leerlos, sino que también los incorporan como pate de su juego. De manera similar, con la alfombra que se colora en el piso en el aula de 3 años, los niños construyen su propio espacio de juego, recreando una especie de "casa " donde desarrollan escenas de la vida cotidiana. Asimismo, en el sector de hogar, las niñas simulan estar cuidando a un bebe, reproduciendo roles y dinámicas familiares que observan en su entorno diario.  Como se muestra en la siguiente figura 28.

**Figura 28**

*Niños y niñas de 3, 4 y 5 años jugando en los sectores de aprendizaje*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

*Nota*. En la imagen se aprecia a los niños y niñas de 3, 4 y 5 años participando en los distintos sectores de aprendizaje del aula. En el sector de lectura, los niños observan un libro; en el sector de música, dos niñas tocan instrumentos musicales mientras bailan y cantan; en el sector de construcción, los niños aman estructuras con bloques; y en el sector de hogar, las niñas juegan en la cocina, simulando cocinar y cuidar un bebé. Estas actividades evidencian que los sectores contribuyen no solo al disfrute, sino también al desarrollo de habilidades cognitivas, motrices y sociales en los estudiantes. Fotografía tomada durante el trabajo de campo por Yadira y Candy (2025) colección personal.

Siguiendo esta misma línea, los padres señalaron diversas razones por las cuales no lograban observar a sus hijos: algunos llegaban tarde a la institución, cuando los niños y niñas ya se encontraban jugando, por lo que aprovechaban ese tiempo para sentarse junto a la docente y revisar algún libro; otros en cambio, no ingresaban al aula, limitándose a observar a sus hijos desde la puerta, lo que les impedía conocer verdaderamente lo que hacían dentro del aula. Sin embargo, algunos de estos padres indicaron que, si bien no habían podido observar los intereses de sus hijos dentro de la institución, sí habían logrado identificarlos fuera de ella, en espacios como el jardín u otros entornos, donde pudieron notar la inclinación y el entusiasmo de sus hijos hacia determinados juguetes o actividades. Tal como lo relataron Alejandra, Carla, Javier y Verónica:

> *No, no he visto a qué juguete [tenga interés], va corriendo (Alejandra, de 22 años, junio de 2025).*
>
> *Cuando yo le traigo ya no alcanza a los juegos ya, ya están jugando, entonces él se queda ahí con la profesora a mirar libro nomás ya (Carla, de 30 años, junio de 2025).*
>
> *Claro, de repente jugando puede ser que, pero no he entrado hasta adentro, hasta la puerta no más a veces no he entrado (Javier, de 29 años, junio de 2025).*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

> *No tanto acá, pero le he llevado abajo a este a ludoteca como se llama eso de municipio lo tienen. Ajá, y más interés lo toma por rompecabezas, construcción, construcción sí (Verónica, de 30 años, junio del 2025).*

En el desarrollo del trabajo de campo se constató que no todos los padres de familia contaban con la posibilidad de observar a sus hijos al momento de ingresar a la institución educativa. Debido a las responsabilidades laborales y a la falta de tiempo, muchos no podían presenciar el momento conocido como juego libre, espacio en el que los niños y niñas jugaban de forma espontánea y autónoma antes de dar inicio a las rutinas y actividades de aprendizaje. En cuanto a eso, varios padres manifestaron que nunca habían tenido la oportunidad de identificar que juguetes o materiales captaba el interés de sus hijos dentro del aula.

Como mencionaron las madres que, dentro del aula se organizaron diferentes sectores en los que los niños y niñas podían jugar y elegir libremente el espacio de su preferencia. Entre estos se encontraban los sectores de construcción, pintura, cocina, música y lectura. Según lo manifestado por los padres de familia, ellos conocían algunos de estos sectores, principalmente los de cocina, construcción y pintura. Asimismo, reconocían la existencia de espacios destinados al descanso y al área del hogar. Al respecto Andrea, Gabriela, valentina, Wilmer y Elena refirieron:

> *He visto la cocina, el área de lo que es la cocina. También he visto que está armado lo que es construcción los bloques así. Lo que es gráfico también he visto lo que es papelotes creo que tiene la profesora ahí al lado no sé, algo así. No soy tan curiosa ahí. Su pizarra, ahí su porta cuentos también he visto. Bueno es lo que he estado viendo. Un tanto hay que ser observadora (Andrea, de 37 años, junio de 2025).*

> *Sí hay de sector de pinturas lo que es arte, ¿no?, la música también sector de cómo los niños deben descansar creo tienen para de hogar de descanso de hogar de cocina (Gabriela, de 49 años, junio de 2025).*

> *Sectores sí he visto donde que guardan sus mochilas, donde que guardan sus juguetes, sector de lectura (Valentina, de 21 años, junio de 2025).*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

> *Sí, sí, por ejemplo, aquí hay sectores, ¿no?, para cada material tiene su lugar. Ajá, lugar y hay ordenables, están los costos, ordenables, témpera goma, creo que es (Wilmer, de 30 años, junio de 2025).*

> *Ah, claro, la que hay sectores de libros, la que hay sectores de juguetes, sectores de sus loncheras, todas esas cositas (Elena, de 33 años, junio de 2025).*

Conforme a lo mencionado por los padres, se pudo observar durante el trabajo de campo los sectores de aprendizaje existentes en ambas aulas. En el sector de lecturas, por ejemplo, solo se dispone de pocos cuentos; asimismo, en el sector de hogar únicamente había una cama pequeña, muñecas, una pequeña cocina y pocos platos con los que los niños y niñas juegan. De la misma forma, se cuenta con materiales como pinturas, temperas, goma y hojas, con los cuales los estudiantes realizan dibujos. En el sector de construcción, en cambio, los materiales eras escasos, por lo que debían compartirlos entre todos y, en ocasiones, se quitaban unos a otros. Respecto al conocimiento de estos sectores, algunos padres si estaban al tanto de ellos, debido a que sus propios hijos les contaba sobre estas experiencias en casa. Tal como se muestra en la siguiente figura 29.

**Figura 29**

*Sectores de aprendizaje observados en las aulas de 3, 4 y 5 años*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

*Nota.* La imagen muestra los sectores de aprendizaje observados en las aulas de 3, 4 y 5 años. En el de lectura se aprecia pocos libros disponibles para los estudiantes; en el de hogar, únicamente se cuenta con una cama pequeña, colchas y muñecos; en el de construcción, los materiales también son limitados; y en el espacio destinado a la expresión artística, se dispone de algunos elementos básicos como pinturas e hijas. En conjunto, estos sectores evidencian la escasez de materiales, lo cual restringe las posibilidades de juego y aprendizaje de los niños y niñas. Fotografía tomada durante el trabajo de campo Yadira y Candy (2025), colección personal.

Como se mencionó en reiteradas ocasiones, los sectores de juego constituyen un elemento esencial dentro del aula de Educación Inicial. Sin embargo, existían casos particulares en los que algunos padres de familia no tenían ningún conocimiento sobre lo que se encontraba dentro del salón de clases de sus hijos. Según lo precisaron Alejandra y Yolanda:

> *No sé, no me he dado cuenta todavía [ que sectores tenga] (Alejandra, de 22 años, junio de 2025).*
>
> *Mayormente nosotros no entramos porque a veces reuniones acá afuera estamos (Yolanda, de 47 años, junio de 2025).*

Según lo observado, algunos padres de familia no le daban importancia a conocer los sectores del aula, mientras que otros, a veces, no ingresaban debido a que se encontraban en reuniones relacionadas con el terreno de la institución, por lo que no preguntaban ni mostraban interés en informarse al respecto. De igual manera, se pudo notar que algunos padres, al recoger a sus hijos e hijas con prisa por cumplir con otras responsabilidades, tampoco se detenían a indagar sobre las actividades o los espacios en los que sus hijos habían jugado durante la jornada.

Para incorporar nuevos materiales, era importante que la institución educativa contara con un espacio amplio y adecuado, de modo que todos los recursos pudieran mantenerse dentro del aula. Sin embargo, los padres de familia señalaron que, aunque consideraban positivo contar con más materiales, existía una dificultad: el espacio donde se encontraban sus hijos era muy reducido. Debido a ello, no era posible incorporar más recursos, ya que el aula resultaba pequeña y, al momento de jugar, los niños no disponían del espacio suficiente para desenvolverse con comodidad. Como lo revelaron Alejandra y Fabiola:

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

> *Puede ser, [bueno tener más materiales], pero como le digo el salón es muy chiquito. Necesitaría un espacio más grande. Si es que se aumentaría más juguetes o más tendría que haber un poco más grande el salón pues (Alejandra, de 22 años, junio de 2025).*

> *No creo, no tienen espacio para jugar. El espacio es muy pequeño (Fabiola, de 20 años, junio de 2025).*

De acuerdo a los señalado por los padres y, efectivamente, tal como se observó durante el trabajo de campo, el espacio al ser reducido no permitía incorporar más materiales, lo que generaba diversas dificultades y limitaba que los niños y niñas jugaran cómodamente.

En esa misma línea, los padres de familia indicaron que los sectores no contaban con suficientes materiales, tanto en el sector de cocina y construcción, como en el de lectura, para el cual consideraban que sería bueno incorporar más recursos, como bloques, rompecabezas, entre otros materiales didácticos. Esta carencia provocaba constantes conflictos entre los niños y niñas por el uso de los materiales. Asimismo, señalaron que el sector de la biblioteca no resultaba tan atractivo para ellos, a diferencia de otros espacios como el de cocina y construcción, donde mostraban mayor entusiasmo y participación durante las actividades lúdicas. Así lo subrayaron Andrea, Carla, Verónica y Gabriela:

> *Creo que lo que es en la cocina creo le falta materiales de ollitas así a mí también me falta traer ollita ayer justo cuando estoy debiendo. Porque nos habían dicho que traigamos grandecitos de verdad pues ¿no? para que ellos lo puedan en ahí creo que está faltando porque algo pobre he visto (Andrea, de 37 años, junio de 2025).*

> *Más que todo los de construcción para que puedan armar todos. Casi biblioteca no están ahí los niños, están que se quitan el resto de los juguetes. De la cocina también poco mi hijo, pero sí (Carla, de 30 años, junio de 2025).*

> *Sí habría más este más juguete sería bueno también, [para el] sector son de lectura, de cocina, de construcción donde hay rompecabezas, ¿cómo le dicen? bloques, bloques. Creo que en cada esta falta ¿no? para que aumenten un*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

> *poquito más estas más cosas para que puedan compartir entre los niños, a veces se están guitoneando un juguete (Verónica, de 30 años, junio del 2025).*

> *Sí porque nos gustaría más, ¿no?, que aumenten más materiales para que ellos puedan alcanzar porque como es hartos alumnos no hay para cada uno. Tratan de compartir todo lo que hay. Entonces no es suficiente para varios alumnos. Queremos más materiales como es de libros, pizarrones, como lo que es de na témpera, libros para que ellos puedan apoyarse más y hay veces se prestan, hay veces uno los papás traemos unos cuentitos, pero no es suficiente (Gabriela, de 49 años, junio de 2025).*

Coincidiendo con lo señalado por los padres de familia y conforme a lo observado en el trabajo de campo, en los sectores de aprendizaje de ambas aulas cuenta con pocos materiales, los cuales no alcanzan para todos los niños y niñas. Esta escasez limita las posibilidades de que todos los estudiantes puedan participar y aprender de manera simultánea, generando que algunos deban esperar su turno o compartir los pocos recursos disponibles.

Los sectores dentro del aula resultaron ser fundamentales, ya que permitían que los niños y niñas pudieran aprender a través del juego de manera dinámica y significativa. En ese sentido, los padres de familia recalcaron que era necesario que la UGEL proporcionara libros suficientes para todos los niños y niñas, incluyendo tanto libros convencionales como libros tradicionales que contuvieran leyendas y anécdotas atractivas para ellos, de modo que se motivaran a leerlos con mayor interés. Consideraron que incentivar la lectura desde temprana edad contribuiría significativamente al desarrollo de habilidades que les serian de utilizad en su proceso de aprendizaje de la lectura. En relación con ello Karina, Wilmer y Roxana precisaron:

> *Sí, más me gustaría que vendrán nuevas, estas nuevas cosas ósea los libritos que creo que de la UGEL algunos mandan, ¿no cierto? sí, la UGEL manda cuentos nuevos para todos los niños que alcancen (Karina, de 23 años, junio de 2025).*

> *Sí, en esa parte me gustaría más materiales, sería factible los libros, cuentitos, lo que hay de los cerditos o anécdotas, los cuentos antiguos o tradicionales que había. En esa parte se preguntan, por ejemplo, mi hijo me preguntó, ¿Cómo han*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

> *sido los incas? ¿Han sido grandes o pequeños? ¿Y ellos dónde han radicado mayormente? sí, Por ejemplo, una vez me pregunto, ¿Y los incas cómo han venido y cómo han construido? A veces hay corrales en el campo, siempre han dejado como un corral sí y yo cuando fuimos así de paseo me pregunté, ¿Quién ha hecho? ¿Un ser humano? ¿De quién es su corral? y yo te lo dije, eso ha sido de los años, de los antiguos, seguramente han hecho los incas, y los incas cómo han sido, ¿Grandes o pequeños? También sería una pelotita de fútbol, pero que no sea así, este, muy frágil como te podría decir, hay pelotas muy frágiles, muy débiles (Wilmer, de 30 años, junio de 2025).*

> *Por ejemplo, no tiene, ¿no?, zona de biblioteca. Eso para que puedan aprender, para que le puedan comenzar a leer bien, ¿no? biblioteca (Roxana, 31 años, junio de 2025).*

En el transcurso del trabajo de campo, observamos que los niños y niñas son curiosos y muestran deseos por aprender sobre todo lo que les rodea, siendo activos y con gran disposición para el aprendizaje. No obstante, al no disponer de materiales como libros, esta necesidad se ve reflejada en lo mencionado por un padre de familia, quien señaló que su hijo suele preguntarle sobre los incas, cómo aparecieron y cómo fueron; por ello, sería conveniente contar con materiales que llamen la atención de los estudiantes y respondan sus intereses. De esta manera, se podría complementar adecuadamente el conocimiento que el niño posee, considerando que provienen de distintas comunidades de Curahuasi y poseen otra perspectiva. Por ello, resulta muy necesaria la implementación de materiales que ayuden a los niños y niñas a desarrollas más su imaginación.

Los materiales para el desarrollo de la psicomotricidad resultaban fundamentales, ya que permitían a los niños y niñas ejercitar el movimiento de su cuerpo y de sus manos. En ese sentido, los padres de familia manifestaron la necesidad de contar con más recursos para la motricidad fina, como plastilinas, masas y otros materiales manipulativos, los cuales favorecían el control de la mano y contribuían al aprendizaje de la escritura. Asimismo, mencionaron la importancia de incluir materiales para la motricidad gruesa, como pelotas de vóley o de fútbol, que permitían a los niños moverse libremente y desarrollar su coordinación y equilibrio. Por otro lado, señalaron también que sería conveniente contar con ambientes específicos dentro de la institución, destinados a

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

distintas actividades, como un espacio para el juego, otro para la lectura y un área adecuada para el comedor, lo cual contribuiría a una mejor organización y al desarrollo integral de los niños y niñas. Tal como lo detallaron Luciana y Valentina:

> *Con la plastilina, para que sus manitos estén en movimiento y él puede escribir. Claro, y en los juegos, para que salgan a jugar a la losa. El fulbito. El fulbito, más pelotas. Un boli y un fulbito. Claro (Luciana, 37 años, junio de 2025).*

> *Pues puede ser un lugar para los niños para que aprendan, un cuartito de para que jueguen, otro para que aprendan a leer y también para sus comedores esas cosas. Puede ser las ula-lulas, las pelotitas de trapos, los conitos para que aprendan a jugar (Valentina, de 21 años, junio de 2025).*

De acuerdo con lo expresado por los padres de familia, y lo evidenciado en el trabajo de campo, se observa que los niños y niñas aún no han desarrollado adecuadamente su psicomotricidad fina, lo que limita el desarrollo de algunas habilidades, pues solo realizan actividades de pintado. Por parte de la docente, se observó que pocas veces implementa actividades como el recorte, el punzado, el embolillado, el rasgado, el uso de la plastilina, técnicas que permitirían desarrollar tanto la psicomotricidad fina como gruesa. Asimismo, cuando los niños salen a la losa deportiva, solo cuentan con un balón para jugar, lo que evidencia una falta de materiales adecuados, tal como se aprecia en la siguiente figura 30.

**Figura 30**

*Psicomotricidad fina en niños y niñas de 3, 4 y 5 años*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

*Nota.* En la imagen se muestra a los niños y niñas de 3, 4 y 5 años desarrollando la actividad de pintado como recurso para estimular su psicomotricidad fina; sin embargo, no se evidencia la implementación de otras técnicas como el recorte, el punzado, el embolillado, el rasgado, las cuales permitirían un desarrollo más completo tanto de la psicomotricidad fina como como gruesa. Fotografía tomada durante el trabajo de campo por Yadira y Candy (2025), colección personal.

En conjunto, los padres de familia reconocen contar con materiales básicos como pinturas, cartulinas, mulecos, bloques y rompecabezas, y valoran su aporte para estimular la creatividad, la motricidad fina y el aprendizaje de los roles sociales en los niños y niñas. No obstante, estos mismos testimonios revelan que dicha valoración responde más a la conformidad con lo mínimo disponible que a una satisdación real con la calidad y suficiencia de equipamiento existente. En ese sentido se identifican vacíos importantes: la ausencia de desinfección constante de los materiales, el uso de mobiliario incomodo, inestable o poco adecuado para la edad de los menores, y el caso particular de las tablets entregadas por la UGEL, que permanecen sin uso por la falta de electricidad, convirtiendo una inversión realizada en un recurso desaprovechado. Esta situación evidencia que una simple provisión de equipamiento no garantiza su funcionalidad ni aprovechamiento pedagógico. Al respecto, el Ministerio de Educación (2016), señala que los espacios “deben permanecer limpios. Esto significa asegurar que los pisos, mobiliario y materiales estén libres de polvo, residuos de comida u otros que contaminen el espacio. También supone mantener la limpieza durante la jornada diaria” (p. 58).

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

A esta carencia en las condiciones generales del equipamiento se suma una limitación más específica, referida a la disponibilidad de materiales dentro de cada sector de aprendizaje. En efecto, la mayoría de los padres de familia manifiestan que la falta de materiales educativos en los distintos sectores de aprendizaje como en el sector del hogar, música, construcción y lectura, entre otros, constituyen una limitación que genera disputas frecuentes entre los niños y niñas por el acceso a los pocos recursos disponibles, al punto de requerir la mediación constante de la docente. Ello muestra la escasez de equipamiento no solo restringe las posibilidades pedagógicas del aula, sino que también índice en la dinámica de convivencia infantil, al convertir el uso compartido de materiales en una fuente recurrente de tensión.

Asimismo, los padres coinciden en señalar la casi total ausencia de materiales de lectura, pese a reconocer el valor formativo de la lectura y solicitar de manera explícita la provisión de cuentos, incluidos aquellos a la identidad local, por su parte la UGEL. Esto evidencia una brecha entre la valoración simbólica que las familias otorgan a la lectura y la disponibilidad real de recursos para fomentarla. Por último, en torno a la psicomotricidad, los padres expresan la necesidad de diversificar las técnicas empleadas además de pintar, lo cual muestra que el equipamiento y los materiales actuales no logran favorecer un desarrollo adecuado de la psicomotricidad fina y gruesa en los niños y niñas. En esta misma línea, el Ministerio de educación (2016), menciona que:

> Los materiales deben ser variados –materiales estructurados (rompecabezas, muñecas, pelotas, etc.) y no estructurados (cajas, telas, arena, embudos, etc.) de manera que ofrezcan a los niños y las niñas diversas posibilidades de uso y transformación. Asimismo, pueden responder a su contexto, promover la diversidad cultural y ser amigables con el ambiente, considerando sean materiales reciclados, reusados y ecológicos (p.59).

Por ello, los materiales educativos resultan fundamentales no solo por su cantidad, sino por su pertinencia: es necesario que respondan a la edad e intereses particulares de cada niño y niña, condición que actualmente no se cumple en la institución educativa. La ausencia de esta diferenciación limita el potencial formativo del aula, pues un material adecuado para un niño o niña de 3 años no necesariamente estimula de la misma manera a uno de 4 o 5 años.

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

### 5.1.2 Proceso de aprendizaje

#### 5.1.2.1 Triangulación de la metodología de enseñanza

Respecto a la metodología de enseñanza, se abordan cinco acápites esenciales: el primero aborda los enfoques pedagógicos de los docentes, que reflejan las bases teóricas y metodológicas que orientan la acción docente. El segundo se centra en las estrategias de enseñanza, detallando cómo los docentes emplean diversas técnicas y recursos didácticos para desarrollar las actividades de aprendizaje de manera efectiva. El tercer apartado corresponde a la evaluación del aprendizaje en la perspectiva del docente, donde se explica cómo se valora el progreso de los estudiantes y se identifican de sus logros y dificultades. El cuarto ítem aborda la planificación del proceso de aprendizaje, resaltando la importancia de organizar de manera anticipada las actividades, los recursos y los objetivos pedagógicos. Por último, el quinto apartado trata sobre la adaptación al contexto, destacando cómo los docentes ajustan la práctica educativa según las características, necesidades e intereses de los estudiantes y del entorno en el que se desarrolla el proceso educativo.

##### 5.1.2.1.1 Enfoques pedagógicos

En este apartado se abordan los enfoques pedagógicos que manejan las docentes en el proceso de aprendizaje de los niños y niñas, considerando que dichos enfoques orientan y sustentan su práctica diaria. Los enfoques pedagógicos constituyen guías teóricas que direccionan las prácticas educativas y posibilitan ajustar la enseñanza a las características, necesidades y al entorno sociocultural de los niños y niñas, favoreciendo así el aprendizaje significativo. En ese sentido, las docentes recurren a distintos enfoques pedagógicos, seleccionados en función de las particularidades y demandas de los estudiantes.

La docente B[4] mencionó que utiliza el enfoque constructivista, ya que considera que este le permite llegar de mejor manera a los estudiantes y lograr aprendizajes más significativos. Señaló que optó por este enfoque porque cree que los estudiantes aprenden mejor cuando son protagonistas en la construcción de su propio conocimiento, partiendo

4 La docente B se desempeña en el aula de 3 años del nivel inicial. Su nombre ha sido omitido con el fin de proteger su identidad y resguardar la confidencialidad de la información, en Cumplimiento de los principios éticos que rigen la investigación con seres humanos. Del mismo modo cualquier dato que pudiera permitir su identificación ha sido resguardado a lo largo del presente trabajo.

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

de lo que ya saben, el cual se enriquece con el nuevo saber. Este proceso genera dudas o conflictos cognitivos que los impulsan a reorganizar sus ideas y alcanzar una comprensión más sólida. Al respecto, la docente afirmo lo siguiente:

> *Bien, yo he cogido el enfoque pedagógico constructivista porque es un proceso donde los estudiantes construyen sus propios conocimientos, ¿no? a partir de lo que ellos tienen, conocimientos previos más el conocimiento nuevo; hacen el conflicto cognitivo y ellos mismos construyen sus propios conocimientos. Es por eso que este, yo estoy cogiendo este enfoque pedagógico, ¿no? (docente B, de 37 años, julio del 2025).*

En relación con lo mencionado, durante el trabajo de campo se pudo observar que la docente, en su práctica pedagógica, intentaba aplicar el enfoque constructivista, aunque con ciertas dificultades. En una ocasión, al salir a la losa con los niños y niñas para realizar actividades de psicomotricidad, disponía de materiales como pelota, palitos y dos cajas. Sin embargo, en lugar de preguntar a los estudiantes que podrían hacer con esos objetos, la docente les explicó directamente la actividad e indicó lo que debían realizar, sin dar espacio a la exploración ni a la reflexión autónoma, lo cual se aleja de los principios fundamentales del enfoque constructivista, tal como se puede observar en la figura 31.

**Figura 31**

*Actividad de psicomotricidad en la losa de Ayaurco*

*Nota.* La imagen muestra a la docente arrodillada frente a los niños y niñas sentados en la losa, explicando directamente la actividad sin dar espacio a la exploración ni la reflexión autónoma

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

por parte de los estudiantes, lo que evidencia la problemática pedagógica en la aplicación del enfoque constructivista. Fotografía tomada durante el trabajo de campo por Yadira y Candy (2025), colección personal.

Si bien la docente afirmó utilizar únicamente el enfoque constructivista, en la práctica también recurre al enfoque por competencias, dado que el sistema educativo peruano lo ha implementado a nivel nacional con carácter obligatorio. Esto se evidencia en el uso de la carpeta pedagógica, en la cual se detallan las actividades de aprendizaje que se desarrollarán en el aula, el cuaderno de campo y la agenda de incidencias; herramientas con las que registra y documenta las experiencias educativas, así como los incidentes y situaciones que suceden dentro de la institución de manera sistemática. Dichas herramientas pedagógicas constituyen un respaldo de todo lo que se realiza y acontece en la institución educativa, tal como se puede apreciar en la figura 32.

**Figura 32**

*Instrumentos pedagógicos de la docente según el enfoque por competencias*

*Nota*. La imagen muestra los instrumentos pedagógicos empleados por la docente: la carpeta pedagógica, el cuaderno de campo y el registro anecdotario; herramientas con los que organiza, registra y documenta las experiencias, necesidades, interés y los incidentes que ocurren dentro de la institución de manera sistemáticas. Fotografía tomada durante el trabajo de campo por Yadira y Candy (2025), colección personal.

En contraste, la docente A[5] señala que su práctica pedagógica se fundamenta en el enfoque por competencias, el cual organiza el trabajo pedagógico a partir de las distintas áreas curriculares, tomando en cuenta los estándares y las competencias de aprendizaje que los niños y niñas deben alcanzar al término del ciclo. Además, la docente indica que

5 La docente A ejercer el cargo de directora de la Institución Educativa Inicial N.°809 Ayaurco y, al mismo tiempo se desempeña como docente del aula de cuatro y 5 años. Su nombre ha sido omitido para proteger su identidad y garantizar la confidencialidad de la información, en cumplimento de los principios éticos.

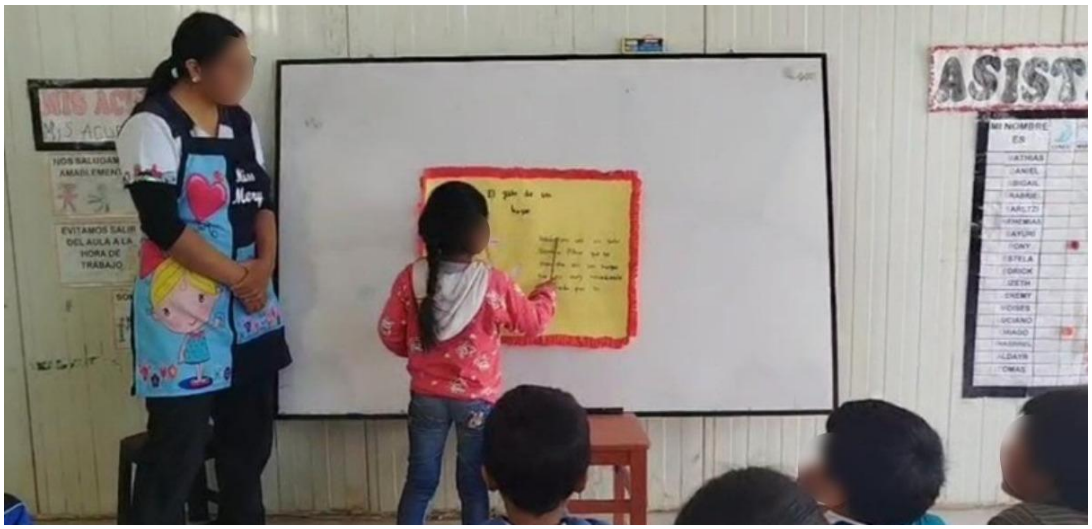
Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

su práctica se sustenta en un enfoque socioconstructivista, apoyándose en los aportes teóricos de Jean Piaget, Lev Vygotsky y David Ausubel. Estos tres autores destacan la importancia de construir el conocimiento de manera activa, de interactuar con otros y de considerar los saberes previos como punto de partida durante el proceso de aprendizaje. Al respecto, la docente afirmó:

> *Nosotras trabajamos el enfoque por competencias, ¿no? en función a las diferentes áreas de trabajo. Cada área tiene la cantidad o las diferentes competencias que nosotros tenemos que desarrollar en función también al estándar; lo que nos permite al finalizar que el niño tiene que saber lograr en función al estándar y trabajamos con el enfoque socioconstructivista, donde ahí consideramos Piaget, Vygotsky y Ausubel (docente A, de 38 años, julio del 2025).*

Efectivamente, durante la observación en campo se pudo constatar que la docente trabaja con un enfoque basado en competencias. Por ejemplo, en el área de Comunicación, promovía que los niños y niñas pasaran al frente a exponer el libro que habían creado junto a sus familias, actividad que le permitía expresarse oral. Con ello, tenía como objetivo desarrollar la competencia de "Se comunica oralmente en su lengua materna", promoviendo la participación activa de los estudiantes y fortaleciendo su confianza al intervenir en la actividad propuesta. Como se puede ver en la figura 33.

**Figura 33**
*Actividad de expresión oral en el área de comunicación*




Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

*Nota.* La imagen muestra a una estudiante exponiendo frente a sus compañeros el libro creado junto a su familia, mientras la docente observa atentamente la actividad. Dicha actividad de aprendizaje tiene como propósito desarrollar la competencia "se comunica oralmente en su lengua materna", promoviendo la participación y la confianza de los estudiantes. Fotografía tomada durante el trabajo de campo por Yadira y Candy (2025), colección personal.

De la misma manera, la docente manifestó trabajar bajo el enfoque socioconstructivista. No obstante, durante la observación de una actividad de aprendizaje se evidenció una contradicción en su práctica pedagógica, puesto que, en lugar de promover que los estudiantes construyeran sus propios conocimientos y desarrollan el pensamiento crítico, la docente optaba por proporcionarles directamente las respuestas, sin brindarles la posibilidad de reflexionar ni de expresar sus propias ideas. Esta situación limita significativamente la construcción autónoma del conocimiento a partir de la exploración y el análisis por parte de los estudiantes.

Como ha expresado la docente A, su práctica educativa busca articular los criterios curriculares con fundamentos teóricas, incorporando perspectivas pedagógicas según las necesidades de los niños y niñas, con el propósito de desarrollar habilidades, competencias y promover un aprendizaje activo. Esto se sustenta en su convicción de que es fundamental estructurar la enseñanza en función de los estándares y los logros establecidos para cada área curricular, lo que posibilita fomentar el desarrollo de capacidades y dinamizar el proceso de aprendizaje.

Por otro lado, mientras la docente A combina el enfoque socioconstructivista con el enfoque por competencias, la docente B adopta un enfoque constructivista. Esta diferencia evidencia que los docentes poseen capacidad de decisión respecto a los enfoques pedagógicos que aplican, adecuándose a la realidad, necesidad e interés de los estudiantes y a lo que consideran más pertinente para su formación académica. En ese sentido, las docentes no son agentes pasivos que se limitan a cumplir de manera mecánica lo que establece el sistema educativo. Por el contrario, tienen la facultad de analizar y articular distintos enfoques según las necesidades educativas que identifica en el entorno.

Esto es posible porque el Currículo Nacional de la Educación Básica (2016) y Ley General de Educación N.°28044, en el artículo 33°, establecen que el currículo se caracteriza por ser flexible, abierta, integradora y diversificable, sustentándose en los principios y fines de la educación peruana, lo que permite adecuarse a las diversas realidades educativas del país. A ello se suma lo dispuesto por el artículo 56° de la misma

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

ley, que reconoce al docente como "agente fundamental del proceso educativo y tiene como misión contribuir eficazmente en la formación de los estudiantes en todas las dimensiones del desarrollo humano" (p.20). Esto implica que el docente no se limita a transmitir con contenidos, sino que asume un compromiso con la formación integral del estudiante, lo que le exige reflexionar decidir y adaptar sus prácticas pedagógicas según las necesidades y realidades el contexto. En consecuencia, ambos marcos normativos no sólo respaldan, sino que promueven la autonomía docente para seleccionar y combinar enfoques pedagógicos pertinentes, reafirmando su rol activo, crítico y transformador dentro del proceso educativo.

#### 5.1.2.1.2 Estrategia de enseñanza

En este apartado se analizarán las estrategias de enseñanza que las docentes emplean en el desarrollo de sus actividades de aprendizaje. Se entiende por estrategias el conjunto de acciones planificadas e intencionadas que la docente aplica con el propósito de facilitar el aprendizaje significativo en sus estudiantes.

La docente A mencionó que recurre a diversas estrategias pedagógicas dentro del aula, las cuales le permite establecer una interacción más cercana con los niños y niñas. A través de ellas, busca despertar y mantener la motivación, la atención, el interés y la participación activa del alumnado, creando así condiciones favorables para el desarrollo del aprendizaje. Su práctica pedagógica se estructuraba en torno a un propósito claro y una motivación inicial orientada a captar el interés de los niños y niñas desde el primer momento. Para ello, incorpora estrategias dinámicas como juegos, cuentos, canciones y retos, acompañadas de un tono de voz expresivo y cercano: *"¡A ver, mis amores, escuchemos!"*. De este modo, propicia un ambiente activo y participativo que invita a los estudiantes a involucrarse en cada actividad de aprendizaje. En ese sentido, la docente expresó lo siguiente:

> *Nuestras actividades, para dar inicio, partimos siempre de lo que es el propósito, la motivación y, bueno, sobre todo ello, ¿no? de tratar que el niño, pues, tenga el interés de poder desarrollar bien la actividad y motivarlos, ¿no? sobre todo, nuestro tono de voz también, de la forma cómo exageramos, cómo se les pide, eso les llama. O también a ellos les encantan los retos, ¿no? cuando a uno se le reta en una actividad, ellos emocionados lo hacen y lo hacen bien (docente A, de 38 años, julio de 2025).*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

Durante la observación realizada en el trabajo de campo, se pudo constatar lo señalado por la docente. La maestra A empleaba el canto como estrategia motivadora, acompañándose de un tambor para captar la atención de los niños y niñas. La canción que entonaban era la siguiente:

> *Debajo de un botón- ton- ton que encontró el señor Martín- tin-tin, había un ratón-, ton-ton que era tan chiquitín- tin-tin, ¿Qué encontró? Martín-tin-tin debajo de bajo de un botón-ton-ton (docente A, de 38 años, julio de 2025).*

Mientras la docente cantaba y tocaba el tambor, los niños y niñas respondían con alegría: cantaban en voz alta, aplaudían y se unían a la melodía con entusiasmo. Esta actividad se repetía dos veces y formaba parte de su rutina diaria del aula como recurso de apertura, para iniciar las actividades de aprendizaje. Dicha estrategia resultaba efectiva para generar un entorno activo y dinámico, mantener la atención de los niños y niñas y predisponer favorablemente a los estudiantes hacia las actividades planificadas que venían a continuación. Como se muestra en la imagen 34.

**Figura 34**

*El canto y el tambor como estrategia para iniciar las actividades*

*Nota.* La imagen muestra a la docente entonando una canción acompañada de un tambor, mientras los niños y las niñas sentados en el suelo en semicírculo, participaban activamente con aplausos y canto. Fotografía tomada durante el trabajo de campo por Yadira y Candy (2025), colección personal.

De igual manera, la docente A manifestó que al inicio de las actividades pedagógicas recurre a diversas estrategias motivadoras, tales como cuentos, canciones, noticias y

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

juegos con títeres, con el propósito de estimular la concentración y el interés de los niños y niñas. mejorar su concentración. Asimismo, destacó la importancia de diseñar actividades breves y precisas, evitando las sesiones extensas, como una forma de sostener la atención de los estudiantes a lo largo de la actividad de aprendizaje. Al respecto, la docente señaló lo siguiente:

> *Lo primero que hacemos es, por ejemplo, las canciones, algunos cuentos, o algunas noticias, o hasta con el juego de títeres para poder lograr motivar que el niño se concentre y que las actividades no sean muy largas; que sean cortas y precisas también (docente A, de 38 años, julio de 2025).*

Lo expresado por la docente y pudo constatarse durante el trabajo de campo. En estas actividades, la docente A empleaba el títere como cuentos a través de imágenes como recurso pedagógico centrales para motivar a sus estudiantes: a través del imitaba voces, cantaba, bailaba e interactuaba con los niños y niñas, generando un ambiente lúdico y participativo que favorecía su involucramiento activo en las actividades desarrolladas dentro del aula. Como se muestra en la imagen 35.

**Figura 35**

*Títeres y cuentos como estrategia pedagógica para motivar a los niños*

*Nota.* La imagen muestra a la docente a utilizando un títere y un cuento como recurso didáctico durante las sesiones de aprendizaje. A través de esos recursos imitaban voces cantaba y se movía expresivamente generando un ambiente lúdico y participativo que favorecía el involucramiento activo de los estudiantes. Fotografía tomada durante el trabajo de campo por Yadira y Candy (2025), colección personal.

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

La docente A manifestó que incorporaba diversas actividades, tales como la realización de educación física, danzas e incluye materiales como la ula-ulas para el movimiento corporal, orientadas al desarrollo de las habilidades motoras de los niños y las niñas, las cuales formaban parte de las experiencias de aprendizaje diseñadas para fomentar la participación activa y el movimiento corporal durante los talleres de aprendizaje. Al respecto, la docente indicó lo siguiente:

> *Bueno, trabajamos lo que son el ensartado y el punzón, y también salimos a la losa a hacer educación física, ¿no? lo que es danza, movimientos corporales de todas las partes de su cuerpo, con ula-ulas, todas esas actividades (docente A, de 38 años, julio de 2025).*

Lo señalado por la docente pudo constatarse durante el trabajo de campo. Se observó que los niños y las niñas se trasladaban a una loza deportiva para realizar sus actividades de psicomotricidad, donde utilizaban la ula-ulas para saltar y participar de forma lúdica. No obstante, la ausencia de un techo o cubierta en dicho espacio género condiciones desfavorables, ya que la exposición directa a los rayos solares provocó que los estudiantes se agotaran con rapidez, lo que ocasionó que algunos de ellos dejaron de participar en las actividades propuestas. Como se muestra en la imagen 36.

**Figura 36**

*Psicomotricidad con ula-ulas en la losa deportiva de Ayaurco*

*Nota.* Las imágenes muestran a los niños y niñas participando en actividades de psicomotricidad al aire libre, utilizando ula-ulas como recurso didáctico para estimular el movimiento corporal, la coordinación y el desarrollo moto en la losa. Fotografía tomada durante el trabajo del campo por Yadira y Candy (2025), Colección personal.

La docente A afirmó que, pese a que la institución educativa se considera una "*Institución TIC"* (Tecnologías de la Información y la Comunicación), el uso de recursos

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

tecnológicos se encontraba limitado debido a la falta de energía eléctrica. en consecuencia, señaló que el único recurso disponible era una radio, siendo inviable el uso de otros dispositivos como el televisor o la computadora. Al respecto, la docente manifestó lo siguiente:

> *Bueno, solamente una radio, ¿no?, debido a que no tenemos energía. No podemos tener un televisor o una computadora encendida, ya que esta institución, a pesar de ser una institución TIC, ahorita estamos que no está funcionando, ¿no? (docente A, de 38 años, julio de 2025).*

Lo expresado por la docente pudo constatarse durante el trabajo de campo. Se observó que la institución educativa carecía de recursos tecnológicos adecuados para el desarrollo de sus actividades pedagógicas. El único dispositivo disponible era una radio en mal estado, con volumen reducido, que colocaban cerca de la ventana del baño y que estaba próxima a deteriorarse por completo; aun así, los niños y niñas aprovechaban su sonido para bailar en el patio. Asimismo, aunque la institución contaba con tabletas, estos no podían utilizarse debido a la ausencia de energía eléctrica. Esta situación limitaba significativamente las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes y evidenciaba una marcada contradicción entre la categoría institucional asignada como "*institución TIC*" y las condiciones reales en las que se desarrollaban las prácticas pedagógicas. Como se ve en la figura 37.

**Figura 37**

*Limitaciones tecnológicas: la radio como único recurso*

*Nota*. La imagen muestra a los niños y niñas desarrollando actividades de movimiento en el patio de la institución educativa, utilizando como único recurso tecnológico una radio pequeña en mal estado, colocada sobre la ventana del baño. Esta situación evidencia las limitaciones tecnológicas de la institución, que, pese a estar reconocida como *"institución TIC"*, carecía de energía

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

eléctrica para el funcionamiento de otros dispositivos. Fotografía tomada durante el trabajo del campo por Yadira y Candy (2025), colección personal.

Por otro lado, la docente B describió las estrategias pedagógicas que emplea para motivar a sus estudiantes y captar su atención durante el desarrollo de las actividades de aprendizaje. Destacó que dichas estrategias no se aplican de manera improvisada, sino que responden al tema abordado en cada actividad. Para ello, recurre al uso de materiales concretos disponibles dentro del aula, lo que facilita la comprensión de los contenidos y promueve un aprendizaje más significativo. Al respecto, la docente manifestó lo siguiente:

> *Trato primero de motivarlos de acuerdo al tema, ¿no? ellos, como son pequeñitos, más se divierten o más llegan a prestar atención cuando ellos trabajan con material concreto. Entonces trato de utilizar más material del aula para que ellos traten de captar lo que uno quiere (docente B, de 37 años, julio de 2025).*

La información proporcionada por la docente se confirmó mediante las observaciones realizadas en el trabajo de campo, donde se observó que la motivación de las actividades de aprendizaje se realizaba en coherencia con el tema de la actividad, haciendo uso de imágenes y objetos presentes dentro del aula. Como se muestra en la figura 38.

**Figura 38**

*Imágenes y materiales concretos como estrategia para motivar a los niños*

*Nota.* La imagen de la izquierda muestra a la docente utilizando fotografías de familias pegadas en una pizarra como recurso visual para introducir el tema de la actividad. La imagen de la derecha muestra los materiales concretos disponibles en el aula, entre los que se encuentran

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

muñecos, juguetes y objetos, los cuáles son empleados como recursos didácticos para facilitar la comprensión de los contenidos y promover un aprendizaje significativo en los estudiantes. Fotografía ha tomado durante el trabajo de campo por Yadira y Candy (2025), colección personal.

De la misma manera, la docente B implementó diversas estrategias pedagógicas orientadas al desarrollo de la motricidad fina y gruesa de los estudiantes. En cuanto a la motricidad fina, empleó actividades como el rasgado de papel y dactilopintura, las cuales fortalecen los movimientos de la mano y los dedos, contribuyendo al desarrollo de la coordinación visomotora de los niños y niñas. En relación con la motricidad gruesa, señaló que esta se trabaja a través de actividades físicas como correr, trotar y saltar, las cuales implican movimientos amplios del cuerpo y favorecen el desarrollo de la coordinación y el equilibrio. Al respecto, la docente B expresó lo siguiente:

> *La motora fina con los trabajos de dactilopintura, con el trabajo del rasgado y esas cosas, ¿no? motora gruesa estamos hablando cuando salimos a corretear, a utilizar el patio en sí, ¿no? (docente B, de 37 años, julio de 2025).*

Durante el trabajo de campo se constató lo expresado por la docente, donde se observó que empleaba técnicas orientadas al desarrollo de la motricidad fina y gruesa en los niños y niñas. Este aspecto resulta fundamental en la etapa inicial, dado que la motricidad fina sienta las bases para actividades que requieran precisión, como la escritura, mientras la motricidad gruesa contribuye al desarrollo físico y a la coordinación de cuerpo.

En una de los talleres de aprendizaje observadas, los niños y niñas trabajaron con plastilina casera elaborada con harina, sal, aceite, agua y tempera para darle color. De manera significativa, ellos mismos participaron en su preparación hasta lograr la consistencia adecuada, lo que favoreció el desarrollo de la motricidad fina a través de la manipulación, el amasado y el aplastamiento de la masa con las manos. Para estimular la motricidad gruesa, la docente permitió que los niños y niñas salieran al patio a jugar, donde pudieron desplazarse libremente, coordinar sus movimientos y ejercitar su cuerpo de manera integral. Ambas experiencias pueden apreciarse en la figura 39.

**Figura 39**

*Desarrollo de la motricidad fina y gruesa*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

*Nota*. La imagen de la izquierda muestra a los niños y niñas trabajando con plastilina casera elaborado con harina, sal, aceite, agua y tempera, manipulando y amasando la masa como estrategia para estimular la motricidad fina. La imagen de la derecha muestra a los estudiantes realizando actividad de juego en el patio de la institución educativa, favoreciendo el desarrollo de la motricidad gruesa mediante el desplazamiento y la coordinación del cuerpo. Fotografía tomada durante el trabajo de campo por Yadira y Candy (2025), colección personal.

En relación con el uso de la tecnología como estrategia pedagógica, la docente B señaló que procuró incorporar recursos audiovisuales como el fin de hacer las actividades de aprendizajes más dinámicas y atractivas; sin embargo, la institución no contaba con un ambiente o espacio TIC al que pudiera llevar a los niños y niñas para visualizar videos u otros contenidos digitales. De la misma forma, indicó que, si bien intentó utilizar una laptop como recurso alternativo, el tamaño reducido de la pantalla dificultó que los estudiantes observaran el contenido con claridad, lo que generó desinterés y limitó el cumplimiento del objetivo de integrar la tecnología en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Al respecto, la docente B explicó lo siguiente:

> *Sí lo utilizo, pero es muy poco porque no hay mucha disponibilidad en la institución. Trato de llevar la laptop para que ellos vean, pero es muy dificultoso porque es pequeña, ¿no? entonces no se logra muy bien que digamos el objetivo que uno quiere utilizando el medio tecnológico. Es difícil por cómo tenemos, ¿no?, no hay acceso disponible (docente B, de 37 años, julio de 2025).*
>
> *Bueno, trato de acuerdo al tema que vamos a tratar. Trato de buscar algún material audiovisual que sea llamativo para los niños. Sin embargo, como te digo, las limitaciones de no tener una tele o algo, un salón específicamente para llevarlos y que disfruten de ese momento, es imposible ahorita, ¿no? trato de*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

> *llevarlos, pero con el equipo que tengo no me ayuda, definitivamente no me ayuda (docente, B de 37 años, julio de 2025).*

Durante el trabajo de campo se observó que la institución no contaba con una sala de TIC que permitiera a las docentes llevar a los niños y niñas a tener experiencias directas con la tecnología. Ante esta limitación, la docente recurría a su laptop como único recurso para motivar las activades de aprendizaje; sin embargo, el tamaño reducido de la pantalla dificultaba que los estudiantes pudieran observar el contenido con claridad, lo que generaba distracción y desinterés. Esto se pudo constatarse durante las actividades observadas, en las que, mientras se reproducía un video, los estudiantes no respondían, lo que evidenciaba que la estrategia no estaba alcanzado el objetivo esperado. si bien la institución educativa disponía de algunas herramientas tecnológicas como tabletas, según lo mencionado por la directora, estas tampoco podían utilizarse debido a múltiples limitaciones: la ausencia de servicio eléctrico, la falta de un aula adecuado para el uso y la antena de Wi-Fi, que permanecía instalada en el local anterior sin haber sido trasladada aún a la nueva instalación. Esa situación refleja una brecha significativa entre los recursos tecnológicos disponibles y las condiciones reales necesarias para integrarlos de manera efectiva en la práctica pedagógica. Como se muestra en la figura 40.

**Figura 40**

*La laptop como único recurso tecnológico de la docente*

*Nota.* La imagen muestra a la docente reproduciendo un video en su laptop colocada sobre una mientras los niños y las niñas intentan observar el contenido desde sus asientos. El reducido tamaño de la pantalla dificultaba la visualización clara del contenido, lo que generaba distracción y desinterés en los estudiantes, evidenciando las limitaciones tecnológicas de la institución para

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

integrar de manera efectiva los recursos digitales en la práctica pedagógica. Fotografía tomada durante el trabajo de campo por Yadira y Candy (2025), colección personal.

La práctica pedagógica de ambas docentes busca promover el aprendizaje significativo mediante la aplicación de estrategias didácticas durante el desarrollo de las actividades de aprendizaje. Tanto la docente A cómo la docente B priorizan la motivación inicial con cuentos, canciones y juegos, así como el uso de materiales concretos, como medios para captar su atención, fomentar la participación activa y estimular el desarrollo de la motricidad fina y gruesa en los estudiantes. No obstante, se observa que las estrategias empleadas se desarrollan principalmente en función de los recursos disponibles en el entorno educativo, lo que condiciona en cierta medida el alcance de su práctica pedagógica. Al respeto, Parellada y Traveset (2016), señalan que "los hombres desarrollaban estrategias para resolver las dificultades que generaba el entorno, y para conseguir cazar animales que eran mucho más grandes que ellos" (p.87). Lo que evidencia que la capacidad de generar soluciones ante la adversidad es una condición propia del ser humano. Bajo esta misma lógica, a pesar de no contar con suficientes materiales dentro de sus aulas, las docentes recurren a materiales concretos disponibles como parte de sus estrategias pedagógicas. Asimismo, emplean la laptop como recurso tecnológico, aunque en ocasiones este no logra alcanzar plenamente el objetivo de aprendizaje esperado. No obstante, ambas docentes demuestran capacidad de adaptación al organizar y aprovechar los espacios y recursos disponibles en el aula, con el propósito de favorecer el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje de manera efectiva, pese a las limitaciones del contexto.

#### 5.1.2.1.3 Evaluación del aprendizaje

En este apartado se aborda la evaluación del aprendizaje que las docentes desarrollan a lo largo del proceso educativo. La evaluación se entiende como un conjunto de acciones y procedimientos que permite valorar el progreso, los logros y las dificultades que presenta el estudiante durante su desempeño académico, con el propósito de reajustar las estrategias de enseñanza y favorecer un aprendizaje más efectivo y significativo. Por su parte, el Ministerio de Educación del Perú (2016), indica que la evaluación es un proceso sistemático en el que se recoge y valora información relevante acerca del nivel de desarrollo de las competencias en cada estudiante, con el fin de contribuir oportunamente a mejorar su aprendizaje (p.177). En ese marco, la evaluación se concibe como un

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

proceso continuo, formativo y flexible, considerando las características, intereses y necesidades individuales de cada estudiante.

La docente A manifestó que la evaluación diagnóstica constituye un proceso continuo que se lleva a cabo durante todo el año académico. Señaló que esta evaluación le permite realizar un seguimiento constante del aprendizaje de los niños y niñas mediante el registro sistemático de observaciones en su cuaderno de campo. A partir de dicho registro, identifica el nivel de comprensión de los estudiantes, así como el grado de desarrollo de sus habilidades y competencias. De igual manera, le permite detectar aquellas competencias en las que los estudiantes aun presentan dificultades, lo que posibilita la planificación y ajuste de nuevas actividades pedagógicas orientadas a reforzar los aprendizajes a lo largo del año. En este sentido. la docente A señaló lo siguiente:

> *Bueno, acá tenemos el tema de la evaluación diagnóstica, ¿no? que esto es durante todo el año. Trabajamos durante todo el año porque esto nos permite también registrar en nuestros cuadernos de campo, observación, y en función a ello es que yo voy a ir viendo cuánto es que me están entendiendo los niños o están desarrollando las capacidades, las competencias, y en qué competencias todavía hay dificultades para yo seguir planificando actividades en el transcurso del año, ¿no? (docente A, de 38 años, julio del 2025).*

Durante la observación de campo se pudo comprobar lo mencionado por la docente. Se observó que, mientras los niños y niñas realizaban las actividades de aprendizaje en el aula, la docente registraba sus observaciones de cada actividad en el cuaderno de campo. Este registro no se limitaba únicamente al ámbito académico, sino que también incluyen conductas que considera relevante, como situación de agresión entre compañeros o el uso de lenguaje inapropiado. Ante estos casos, la docente elaboraba un informe de observación en su cuaderno y, al momento de la salida, lo comunicaba a la madre o familiar del niño o niña para que tomara conocimiento del asunto y firmara el reporte. Estas acciones evidencian que la docente realiza un seguimiento continuo e integral del aprendizaje y la conducta de los estudiantes, lo que permite conocer sus progresos y dificultades para orientar y ajustar de manera oportuna sus actividades pedagógicas.

De igual manera, la docente A señaló que, al concluir las actividades del proceso de enseñanza-aprendizaje, lleva a cabo la metacognición y la retroalimentación como su

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

práctica evaluativa. Estas estrategias le permiten conocer como el niño y niña capta la idea durante la actividad, que dificultades enfrentaron y que aprendizajes lograron consolidar. Para ello, fomenta que los estudiantes expresen sus pensamientos y reflexionen sobre lo aprendido a través de preguntas y conversaciones con ellos. De esta manera, cuando identifica alguna dificultad durante el desarrollo de la actividad, interviene oportunamente para brindar el apoyo necesario a los niños y niñas. Al respecto, la docente A indicó lo siguiente:

> *Hacemos retroalimentación, la metacognición al finalizar la actividad, ¿no? les preguntamos qué tal, qué les ha parecido la actividad, qué dificultades han tenido. Y bueno, los niños expresan también ellos, ¿no? o en el desarrollo también, que ellos dicen "no puedo", y bueno, intervenimos y lo propio, ¿no?, tratamos de reforzar eso con los estudiantes (docente A, de 38 años, julio del 2025).*

Lo referido por la docente se evidenció durante el desarrollo del trabajo de campo. Se observó que la docente se acercaba a la mesa de los niños y niñas de 4 años que presentaban dificultades para desarrollar la actividad sobre el tema “conocemos nuestra comunicación”, en la cual los estudiantes debían dibujar la comunidad donde viven. Con el propósito de reforzar sus aprendizajes mediante la retroalimentación. Para ello, empleó una maqueta como recurso de apoyo, lo que facilitó la comprensión del contenido y permitió atender de manera personalizada las dificultades de los estudiantes. Como se muestra en la figura 41.

**Figura 41**

*Maqueta para conocer nuestra comunidad*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

*Nota*. La imagen muestra a la docente acercándose a la mesa de trabajo de los niños y las niñas de 4 años que presentan dificultades en la actividad, utilizando una maqueta que representa una comunidad como recurso didáctico concreto. A través de este recurso, la docente brindó retroalimentación personalizada, facilitando la comprensión del contenido y orientando a los estudiantes en el desarrollo de la actividad. Fotografía tomada durante el trabajo de campo por Yadira y Candy, (2025), Colección personal.

La docente A mencionó que dentro de la evaluación observada que el desarrollo del lenguaje constituye uno de los mayores retos que enfrentan los niños y niñas en el aula, dado que muchos presentan dificultades para expresarse con claridad. Esta situación dificulta, en ocasiones, que la docente pueda comprender con exactitud lo que los estudiantes intentan comunicar o solicitar durante las actividades de aprendizaje. Al respecto, la docente manifestó lo siguiente:

> *La mayoría de los niños presentan problemas en tema de lenguaje y un poquito que eso no me permite, de repente, entender bien lo que el niño realmente me está pidiendo (docente A, de 38 años, julio del 2025).*

Lo señalado por la docente pudo constatarse durante el trabajo de campo, donde se evidenció que gran parte de los niños y niñas presentaba dificultades para comunicarse verbalmente recurriendo principalmente al uso de gestos En otros casos, la escasa participación respondía a la timidez propia de su edad. A continuación, se describen tres

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

casos representativos observados durante las actividades de aprendizaje. En el caso de Doan, un niño 4 de temperamento tranquilo, se observó que tenía dificultades para expresarse verbalmente. Por ejemplo, cuando la docente pasaba lista en niño únicamente levantaba la mano sin emitir ninguna palabra. Sin embargo, a lo largo de la semana se evidenció un avance progresivo: comenzó a decir "presente, profesora", aunque en voz baja, y continuaba recurriendo a gestos para expresar sus necesidades como solicitar permiso para ir al baño.

Por su parte, Tomas un niño de 4 años, presentaba un lenguaje poco claro acompañado de algunos problemas conductuales. Si bien lograba emitir frases simples como "profesora, dame permiso para ir al baño", cuando la docente solicitaba que opinara sobre algún tema, el niño intentaba participar, pero su expresión resultaba incomprensible. A pesar de mostrar interés por intervenir, la docente aceptaba su participación sin brindarle ningún tipo de apoyo o andamiaje, lo que limitaba a sus posibilidades de mejorar su expresión verbal. En el caso de Moisés, también de 4 años, se identificaron dificultades en el lenguaje asociadas a una condición de labio leporino, lo que limitaba su expresión verbal. No obstante, se mostraba muy activo e involucrado en las actividades propuestas por el docente.

Estas situaciones evidencian que las dificultades de expresión verbal y la timidez afectan de manera significativa la participación de los niños y niñas en el aula. Asimismo, se observó que la docente no presentaba suficiente atención individualizada a los estudiantes con mayores dificultades, llegando incluso a ubicarlos en una mesa separada del resto del grupo, lo que podría restringir aún más sus oportunidades de participación e interacción con sus pares.

Del mismo modo, la docente A indicó que los resultados de las evaluaciones le permiten organizar sus actividades pedagógicas en función de las debilidades identificadas en los niños y niñas, especialmente en aquellas competencias que aún no logran desarrollar. Esta información le sirve de base para diseñar y ajustar nuevas estrategias orientadas a fortalecer dichas competencias y favorecer el logro de los aprendizajes esperados. En este sentido, la docente expresó lo siguiente:

> *Estas evaluaciones me permiten seguir planificando en función a las debilidades, en qué competencias todavía están bajas. Y eso me permite a mí*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

> *considerar en otras próximas actividades, ¿no? y que el niño pueda lograr esas competencias (docente A, de 38 años, julio del 2025).*

Lo expresado por la docente pudo constatarse durante el proceso de observación en el trabajo del campo. En una de las actividades de aprendizaje del área de matemática, la docente evaluó la competencia "Resuelve problemas de forma, movimiento y localización", trabajando secuencias con figuras geométricas. Durante el desarrollo de la actividad se evidenció que varios niños y niñas presentaban dificultades para identificar los patrones de una secuencia, ante lo cual la docente consideró necesario replantear su intervención pedagógica. En consecuencia, en una actividad posterior incorporó el uso de materiales concretos, como figuras geométricas de madera, lo que facilitó la comprensión del contenido por parte de los estudiantes y propició aprendizajes más significativos a través de la manipulación y la exploración directa con el material. Como se muestra en la figura 42.

**Figura 42**

*Figuras de madera para reforzar la geometría*

*Nota.* La imagen de la izquierda muestra al docente trabajado secuencias con figuras geométricas en la pizarra como estrategia de enseñanza. La imagen de la derecha muestra a los estudiantes manipulando figuras geométricas de madera sobre la mesa, recurso incorporado por el docente tras identificar las dificultades que presentaban los niños y niñas para identificar patrones de secuencia. El uso de este material concreto facilitó la comprensión del contenido y propició aprendizajes más significativos a través de la exploración y manipulación directa. Fotografía tomada durante el trabajo de campo por Yadira y Candy, (2025), Colección personal.

Desde otra perspectiva, la docente B describió la manera en que lleva a cabo la evaluación del aprendizaje de sus estudiantes. Señaló que este proceso se orienta a partir de las necesidades identificadas en la evaluación diagnóstica inicial, a partir de la cual

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

selecciona y prioriza los criterios de evaluación considerando las dificultades observadas en los niños y niñas. En relación con ello, la docente expresó lo siguiente:

> *Según la necesidad que tenemos ahorita, ¿no?, de acuerdo a lo que el niño quiere o lo que yo he percibido en la evaluación diagnóstica de entrada. Este, trato de ver los criterios de acuerdo a la necesidad. Por ejemplo, en esta última unidad estoy tomando de preferencia los criterios que no saben pues ubicarse, no saben colores, no saben tamaños, entonces he visto la necesidad y de acuerdo a eso tomó los criterios de evaluación (docente B, de 37 años, julio del 2025).*

No obstante, durante el trabajo de campo se pudo constatar que, si bien el docente consideraba algunos criterios de evaluación, estos no siempre se aplicaban de manera adecuada. Por ejemplo, en una de las actividades planificadas sobre la identidad de género varón o mujer, se observó que la estrategia empleada para recoger los saberes previos de los niños y niñas no resultaban efectivas, ya que no generó espacios de reflexión ni permitió que los estudiantes expresaran sus propias ideas sobre el tema. Ante esta situación, la docente optó por explicar directamente la diferencia entre varón y mujer, sin brindar la oportunidad de actividad se desarrolló de manera predominante expositiva y tradicional.

Esta situación pone en evidencia una evaluación desarticulada del proceso de aprendizaje real de los estudiantes y el uso poco efectivo de las estrategias pedagógicas por parte de la docente. Ello Invita a una reflexión pedagogía relevante: si la docente había considerado criterios de evaluación vinculado al tema ¿qué se estaba evaluando realmente al finalizar la actividad?, ¿el aprendizaje construir por los niños y niñas a partir de la reflexión y la participación activa, o simplemente la recepción pasiva de información transmitida de manera directa sin oportunidad de construir su propio conocimiento?

De igual manera, se identificó que un grupo de estudiantes entre tres y cinco niños y niñas presentaba dificultades para ubicarse en el espacio, reconocer los colores o expresarse verbalmente, situación que no era generalizada en el aula. Sin embargo, no se evidenció una evaluación específica orientada a atender estas dificultades particulares, ni una planificación respondiera a dichas necesidades de aprendizaje.

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

Del mismo modo, la docente B señaló que empleaba principalmente fichas de aplicación como instrumento para evaluar el aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, indicó que utilizaba preguntas de retroalimentación con la finalidad de que los estudiantes recordarán las actividades realizadas tanto el día anterior como durante la misma actividad, favoreciendo así la consolidación de sus aprendizajes. Al respecto, la docente B explicó lo siguiente:

> *Básicamente las fichas de aplicación. Las fichas de aplicación y las preguntas de retroalimentación que se les hace. Trato de sacar de alguna manera qué cosa hemos hecho un día antes y qué cosa hemos hecho en el mismo día, ¿no? y ellos tienen que aplicarlo (docente B, de 37 años, julio del 2025).*

Sin embargo, lo observado durante el trabajo de campo reveló que, si bien la docente aplicaba una ficha de aplicación al finalizar cada actividad de aprendizaje, su uso se realizaba de manera muy dirigida. En cada actividad, la docente indicaba directamente a los estudiantes lo que debían hacer en la ficha, sin brindarles la oportunidad de pensar de manera autónoma o expresar sus propias ideas sobre cómo desarrollarla. Del mismo modo, al concluir las activades no se evidenciaba un proceso de metacognición que permitiera a los estudiantes reflexionar sobre lo aprendido y tomar conciencia de su propio proceso de aprendizaje. No obstante, sí se observó que la docente realizaba retroalimentación, en algunos casos de marea personalizada, formulando preguntas directas a cada niño y niña sobre los temas trabajado durante la actividad.

La docente B identificó que, al inicio del año escolar, los estudiantes presentaban dificultades para expresarse y socializar, debido a la falta de experiencias educativas previas, como la asistencia a la cuna o institución de educación temprana. Señaló que, con el transcurso del tiempo, los estudiantes lograron adaptarse al entorno escolar y mostraron progresos significativos en su aprendizaje y desarrollo personal. Al respecto, la docente B refirió lo siguiente:

> *Iniciando el año hay bastante dificultad Ha habido bastante dificultad porque no sabían expresarse, había mucha timidez, había mucho rechazo porque bueno, pues la gran mayoría no ha ido ni a cuna, ¿no? entonces no había socialización. En cambio, ahora ya hay y día a día uno se da cuenta cuánto su estudiante ha evolucionado en el aprendizaje que uno le da (docente B, de 37 años, julio del 2025).*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

La información proporcionada por la docencia se confirmó mediante la observación realizadas en el trabajo de campo, donde se evidenció que algunos niños y niñas presentaban dificultades para expresarse verbalmente y para la regular sus emociones, manifestando actitudes de timidez y miedo ante diversas situaciones dentro del aula. a continuación, se describen tres casos representativos observados a lo largo del período de observación participativa. El primer caso corresponde a Angie, una niña de 3 años que, desde el inicio de las observaciones de mayo hasta el mes de septiembre, no lograba comunicarse verbalmente dentro del aula sino por gestos. Sin embargo, hacia el final del periodo de observación se evidenció un avance notable: la niña comenzó a relacionarse con sus compañeros y a integrarse más activa en las activades de aprendizaje. Al consultar con su madre sobre esta situación, ella indicó que en el hogar la niña se comunica y socializa con normalidad, lo que sugería que su personalidad en el aula respondía a factores de adaptación al entorno escolar.

El segundo caso es el de Smith, un niño de 3 años, que no hablaba, pero se comunicaba con gestos y aún utilizaba pañal. No obstante, hacia el mes de julio comenzó a comunicarse utilizando palabras como “profesora” y “permiso”, evidenciando un avance progresivo en su expresión verbal. Paralelamente, logró dejar de usar pañal y aprendió a ir al baño de marea autónoma, lo que reflejó un desarrollo significativo tanto en lo comunicativo como en su autonomía personal.

El tercer caso corresponde a Dylan Yael, un niño de 3 años, quien tampoco se comunicaba verbalmente al inicio de la observación participativa, balbuceaba palabras y gestos para comunicarse. Con el transcurso del tiempo, comenzó a interactuar con sus compañeros y a participar de manera progresiva en las actividades del aula, evidenciado avances en su proceso de socialización y expresión. Estos casos evidencian que los procesos en el desarrollo del lenguaje y la socialización de los estudiantes fueron graduales y respondieron a un proceso de adaptación al entorno escolar, tal como lo había anticipado la docente al inicio del año académico.

Al respecto, la evaluación cumple un papel fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje de ambas docentes, aunque cada una la concibe y la lleva a la práctica de manera distinta.  La docente A asume la evaluación como un proceso continuo y formativo que se da durante todo el año académico, lo que le permitió observar,

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

retroalimentar y ajustar sus estrategias pedagógicas en función de las dificultades y avances de cada estudiante. En este sentido, Parellada y Traveset (2016), sostienen que:

> Las evaluaciones deben ser continuas, ya que los alumnos están en un proceso de cambio continuo, y tienen que estar estructuradas de manera que, más allá de las informaciones concretas, puedan contener propuestas de mejora y avance, teniendo en cuenta, de forma prioritaria, los procesos y no solo los resultados (p.58).

Como indican, evaluar no es acto puntual ni terminal, sino una práctica que acompaña y orienta el aprendizaje en cada una de sus etapas. La docente B, por su parte, concibe la evaluación como un recurso que se organiza a partir de la información recogida en la evaluación diagnóstica inicial. Desde esa base, define criterios específicos según las necesidades identificadas en sus estudiantes y recurre principalmente a fichas de aplicación y preguntas de retroalimentación para verificar y consolidar los aprendizajes trabajados durante las actividades de aprendizaje. Su enfoque, en consecuencia, se inclina más hacia la comprobación de resultados que hacia el seguimiento sostenido del proceso de aprendizaje. Esta diferencia revela concepciones pedagógicas claramente distintas: mientras la docente A se aproxima a un enfoque evaluativo formativo, centrada en el proceso y en la mejora continua, la docente B mantiene una perspectiva más orientada a la verificación de logros. Ambas posturas inciden directamente en la manera en que cada docente acompaña, valora e interviene en el aprendizaje de sus estudiantes, lo que evidencia que la evaluación no es una práctica neutral, sino una decisión pedagógica que refleja la concepción educativa de quien lo ejerce.

#### 5.1.2.1.4 Planificación del proceso educativo

En este apartado se abordará la planificación del proceso educativo que las docentes desarrollan como parte fundamental de su práctica pedagógica. La planificación se entiende un proceso sistémico y anticipado que permite organizar de manera coherente los objetivos de aprendizaje, los contenidos, las estrategias, los recursos, y los criterios de evaluación que se aplican durante el desarrollo de la actividad de aprendizaje. Asimismo, brinda al docente claridad sobre el propósito de cada actividad, orientando su quehacer pedagógico antes, durante y después del proceso de enseñanza y aprendizaje. De este modo, una planificación bien estructurada favorece el desarrollo de las

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

competencias seleccionadas, al garantizar coherencia entre lo que se propone enseñar, las acciones que se ejecutan y los resultados que se espera alcanzar.

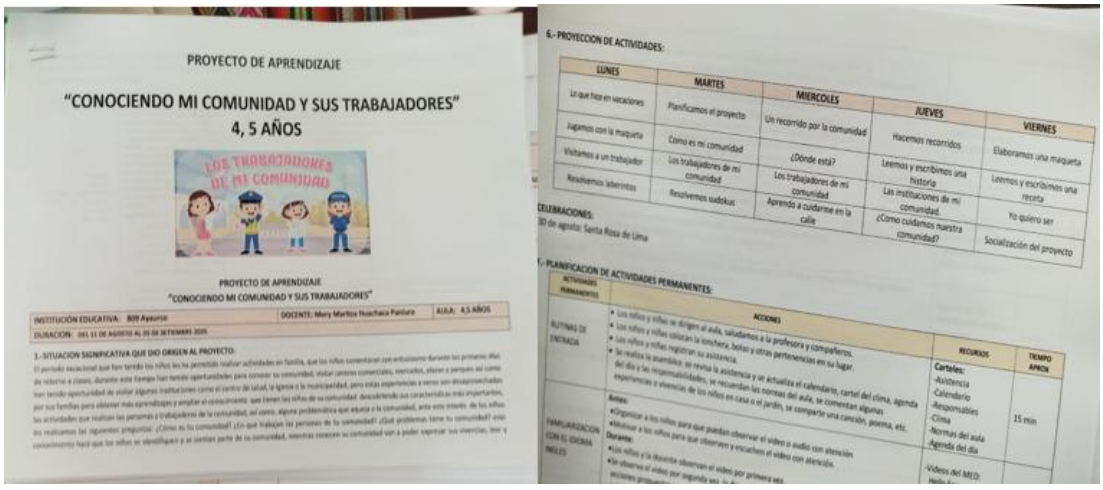
La docente A explicó que, en su práctica pedagógica, organiza el proceso de enseñanza a través de unidades de aprendizaje y, en algunos casos, mediante proyectos de aprendizaje. Señaló que la duración de estas planificaciones es generalmente de tres a cuatro semanas, aunque puede variar en función del tema abordado y de las actividades programadas. Al respecto, la docente A expresó lo siguiente:

> *Sí, trabajamos con unidades, a veces con proyectos, y esto ponemos normalmente ponemos la duración de tres semanas a cuatro semanas, ¿no?, dependiendo a las actividades y al tema que se está trabajando (docente A, de 38 años, julio del 2025).*

Durante el trabajo de campo se pudo constatar que la docente planifica su labor pedagógica a través de una unidad y proyecto de aprendizaje con una duración próxima de cuatro semanas, en función de las actividades propuestas. No obstante, no siempre logra cumplir con lo planificado debido a la limitada disponibilidad de tiempo, ya que la presencia de días festivos y otras interrupciones del calendario escolar afectan el desarrollo normal de las actividades de aprendizaje. Ante estas situaciones, la docente opta por aplicar fichas de trabajo como recurso alternativo; sin embargo, esta decisión no siempre contribuye a que los niños y niñas consoliden los aprendizajes esperados dentro de las unidades planificadas. Como se muestra en la figura 43.

**Figura 43**

*Planificación del proyecto "Conociendo mi comunidad y sus trabajadores"*




Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

*Nota.* Las imágenes muestran la portada y la proyección semanal de actividades del proyecto de aprendizaje elaborada por la docente a con una duración del 11 de agosto al 5 de septiembre de 2025. Fotografía tomada durante el trabajo de campo por Yadira y Candy (2025), colección personal.

La docente A precisó que, al planificar las actividades de aprendizaje, toma como referencia la información registrada en su instrumento de evaluación. Esto le Permite identificar previamente las necesidades de sus estudiantes y focalizar su atención en las competencias que requieren mayor refuerzo. Al respecto, la docente indicó lo siguiente:

> *En la actividad en sí a trabajar, ¿no? según mi registro de evaluación, las necesidades que yo ya tengo focalizadas. Esas actividades se vienen, esas competencias se plasman en la actividad, ¿no? para yo poder tratar de superar esas debilidades (docente A, de 38 años, julio del 2025).*

Lo manifestado por la docente fue corroborado durante el trabajo de campo. Se observó que la docente planificó una actividad orientada a la agrupación de animales, considerando que los niños y las niñas aún presentaban dificultad en esta competencia. En un primer momento, la actividad se desarrolló dentro del aula: cada estudiante pasaba a la pizarra a ubicar y pegar imágenes de animales según el grupo al que correspondían. Posteriormente, con el propósito de reforzar el aprendizaje, la docente trasladó la actividad a la losa deportiva, donde los estudiantes realizaron nuevamente la agrupación, esta vez utilizando máscaras de distintos animales y agrupándose según la misma especie. Esta estrategia permitió que la actividad sea de carácter dinámico y motivador, lo que favoreció que los niños y niñas lograran superar las dificultades que presentaban y consolidar el aprendizaje esperado. Como se muestra en la figura 41.

**Figura 44**

*Actividad de agrupación de animales en el aula y la losa deportiva*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

Nota. La imagen de la izquierda muestra a los estudiantes pegando imágenes de animales en la pizarra según su agrupación. La imagen de la derecha muestra a los niños y a las niñas utilizando máscaras de animales en la losa deportiva para reforzar la misma competencia de manera lúdica. Fotografía tomada durante el trabajo de campo por Yadira y Candy (2025), colección personal.

En esa misma línea, la docente A manifestó que todas las competencias se encuentran en sus planificaciones, con especial énfasis en el área de Comunicación, dado que la expresión oral de los estudiantes se evalúa de manera permanente durante las actividades de aprendizaje. Señaló que estas competencias se desarrollan de forma continua a través de la lectura diaria de cuentos y del uso de imágenes, lo que propicia la participación activa de los niños y niñas en el desarrollo de sus capacidades comunicativas. Al respecto, la docente expresó lo siguiente:

> *Casi todas las competencias siempre están en nuestras planificaciones, ¿no? de alguna forma. Por ejemplo, el tema de comunicación, en todo momento se evalúa lo que es la expresión oral. La competencia, por ejemplo, "lee diversos tipos de cuentos", porque leemos a diario, hay materiales que se ponen en la pizarra, los niños también leen, ¿no? Como ellos leen imágenes, estamos trabajando constantemente (docente A, de 38 años, julio del 2025).*

La afirmación de la docente pudo verificarse durante el trabajo de campo. Se evidenció que la docente colocaba en la pizarra un papelote con iconos y textos visuales para de los niños y niñas pasaran al frente a leer e interpretar las imágenes, mientras sus compañeros escuchaban con atención. A través de esta estrategia, la docente evaluaba la expresión oral de sus estudiantes de manera dinámica y participativa. Sin embargo, se observó que el sector de lectura del aula no contaba con una cantidad suficiente de cuentos, lo que limitaba las posibilidades de enriquecer el aprendizaje lector de los estudiantes y restringía el aprovechamiento pleno de esta competencia dentro del aula. Como se muestra en la figura 45.

**Figura 45**

*Papelote visual para evaluar la expresión oral*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

*Nota.* La imagen de la izquierda muestra a los estudiantes pasando a la pizarra a leer e interpretar imágenes como estrategia para evaluar la expresión oral. La imagen de la derecha muestra el rincón de la lectura del aula, que cuenta con escasos materiales bibliográficos para el desarrollo de la comprensión lectora. Fotografía tomada durante el trabajo de campo por Yadira y Candy (2025), colección personal.

De igual forma, la docente indicó que, al concluir cada unidad de aprendizaje o proyecto, lleva a cabo una evaluación para determinar los progresos que los niños y niñas durante el proceso. Este procedimiento le permite valorar el avance de sus estudiantes, considerando que el aprendizaje se desarrolla de manera gradual, partiendo de lo más simple hacia lo más complejo, con el propósito de que los niños y niñas logren desenvolverse con mayor autonomía. Al respecto, la docente declaró lo siguiente:

> *Al finalizar el proyecto o la unidad hacemos una evaluación de todo lo que los niños han ido aprendiendo. Por eso es que nosotros trabajamos desde un inicio de lo más simple a lo más complejo, y al final vemos que el niño ya lo puede lograr solo (docente A, de 38 años, julio del 2025).*

Durante el trabajo de campo se constató lo señalado por el lado docente. Se constató que, al finalizar el proyecto la docente no realizaba una evaluación de cierre ni promovía espacios de reflexión sobre los trabajos realizados a pesar de que estas producciones se encontraban expuestos en las paredes del aula. Asimismo, no se evidenció el planteamiento de preguntas orientadas que favorecieran la metacognición tales como: ¿qué hicimos esta semana?, ¿qué aprendimos?, ¿qué fue lo que más les gusto?, ¿para qué nos sirve lo que aprendimos?. Estas interrogantes no solo permiten valorar los aprendizajes adquiridos, sino también fomentar la reflexión, el involucramiento activo y el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, siendo fundamentales para

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

identificar quienes lograron los aprendizajes esperados y quiénes requieren mayor acompañamiento. No obstante, si se observó que la docente aplicaba una secuencia progresiva en las actividades, comenzando por trabajos simples y avanzando gradualmente hacia contenidos de mayor complejidad. Como se muestra en la figura 46.

**Figura 46**

*Trabajos del proyecto expuestos en el aula sin evaluación de cierre*

*Nota.* La imagen de la izquierda muestra a los estudiantes desarrollado fichas de trabajo como parte de la secuencia progresiva de actividades planificadas por la docente. La imagen de la derecha muestra las producciones de los niños y niñas expuestas en el mural "¡Así soy yo!", las cuales no fueron utilizadas como algo importante para una evaluación final ni para promover la metacognición al concluir el proyecto. Fotografía tomada durante el trabajo de campo por Yadira y Candy (2025), colección personal.

Por otra parte, la docente B describió cómo planificaba sus actividades de aprendizaje. Señaló que la planificación de la unidad de aprendizaje se sustentaba en los resultados de la evaluación diagnóstica, lo que le permitía identificar las necesidades de los estudiantes y definir los aprendizajes que se esperaba alcanzar. A partir de esta información, organizaba la unidad de aprendizaje con una duración aproximada de quince días a un mes, en función de las necesidades identificada. Al respecto, la docente manifestó lo siguiente:

> *Bueno, tomó como consigna este el resultado de la evaluación diagnóstica y de acuerdo a la necesidad qué cosa queremos lograr, ¿no? ahorita ellos en 3 años necesariamente tienen que lograr ubicarse en el espacio, conocerse a sí mismos, identificarse como tal como niño o como niña, entonces de acuerdo a esas necesidades se planifica la unidad, se planifica ya sea por 15 días o por un mes necesariamente, ¿no? (docente B, de 37 años, julio del 2025).*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

Durante el trabajo de campo se pudo constatar que la docente planificaba sus actividades de aprendizaje considerando las necesidades e intereses generales de los niños y niñas. Sin embargo, esta planificación no atendía las necesidades de todos los estudiantes. Como se señaló anteriormente, algunos niños y niñas presentaban dificultades para comunicarse verbalmente; no obstante, la docente no implementó actividades ni talleres de aprendizaje orientados a estimular el lenguaje oral ni a fortalecer la confianza de los estudiantes para expresarles sin temor frente a sus compañeros, lo que evidencia una brecha entre las necesidades individuales identificadas y la planificación ejecutada.

De igual manera, se observó que, al concluir un proyecto o una unidad de aprendizaje, la docente no llevaba a cabo una evaluación final que permitiera recoger y valorar los aprendizajes alcanzados por los niños y niñas a lo largo de las activades desarrolladas. Esta ausencia genera un interrogante pedagógico relevante: ¿cómo podía la docente verificar si los estudiantes habían logrado los aprendizajes esperados si no realizaba una evaluación integradora al término de cada proyecto unidad de aprendizaje dentro de un período de tiempo específico?. Como se evidencia en la figura 47.

**Figura 47**

*Unidad de aprendizaje "Así es mi comunidad" para niños de 3 años*

UNIDAD DE APRENDIZAJE

"ASI ES MI COMUNIDAD"



UNIDAD DE APRENDIZAJE

"ASI ES MI COMUNIDAD"

| | | |
|---|---|---|
| INSTITUCIÓN EDUCATIVA: N° 809 AYAURCO | DOCENTE: Elizabeth Vivanco Castilla | AULA: 3 AÑOS |
| FECHA: Del 11 de agosto al 05 de setiembre 2025 | | |

I.-SITUACION SIGNIFICATIVA:

Durante el período vacacional que han tenido los niños les ha permitido realizar actividades en familia, puesto que los niños de 3 años de la Institución Educativa 809 de Ayaurco – Curahuasi comentan con entusiasmo estos primeros días de retorno a clases, que realizaron muchas actividades con sus padres y su familia así como, visitar centros comerciales, mercados, plazas, parques y centros de esparcimiento como es las piscinas que hay en la localidad de igual forma los niños comentan que fueron a algunas instituciones como el centro de salud, la iglesia o la municipalidad, viendo el interés con que los niños cuentan sus experiencias que tuvieron durante las vacaciones se decidió tomar de premisa sus propias experiencias para conocer un poco más sobre la comunidad, que conozcan quienes trabajan en la comunidad, que Instituciones hay, que problemas tendremos en nuestra comunidad, donde están ubicadas estas Instituciones de nuestra comunidad, que comidas tenemos en nuestra localidad. Este conocimiento hará que los niños se identifiquen y se sientan parte de su comunidad, mientras conocen su comunidad van a poder expresar sus vivencias, leer textos relacionados a la comunidad, como desarrollar sus competencias matemáticas al elaborar representaciones de su comunidad y poner en juego el uso de las nociones espaciales al resolver problemas de movimiento y localización.

3.-ENFOQUES TRANSVERSALES:

| ENFOQUE TRANSVERSAL | VALOR | EJEMPLO |
|---|---|---|
| De orientación al bien común | Responsabilidad | Los docentes promueven oportunidades para que las y los estudiantes asuman responsabilidades diversas, tomando en cuenta su propio bienestar y el de su comunidad. |
| Enfoque intercultural | Respeto a la identidad cultural | Los niños demuestran respeto por la música y costumbres de su cultura, reconociendo el valor de las diversas identidades culturales y su pertenencia. |

4.- POSIBLES ACTIVIDADES:

| LUNES | MARTES | MIERCOLES | JUEVES | VIERNES |
|---|---|---|---|---|
| Comemos comida de la comunidad | Las instituciones de mi comunidad | Los trabajadores de mi comunidad. | Los trabajadores de mi comunidad | Conocemos el semáforo |
| Elaboramos una maqueta de la comunidad | Jugamos con la maqueta | Visitamos aun trabajador | Mi amigo el policía | Aprendo a cuidarme en la calle |
| ¿Como viajamos en mi comunidad? | Cuidamos nuestra comunidad | - | - | - |

*Nota.* Las imágenes muestran la portada, la situación significativa y los enfoques transversales de la unidad de aprendizaje diseñada por la docente, con una duración del 11 de agosto al 5 de

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

septiembre de 2025, así como la proyección semanal de actividades distribuidas de lunes a viernes. Fotografía tomada durante el trabajo de campo por Yadira y Candy (2025), colección personal.

En la misma línea, la docente B explicó que la planificación de las unidades de aprendizaje se desarrolla de manera integrada, articulando las distintas áreas curriculares. Señaló que, si bien una actividad de aprendizaje puede tener como eje central un área específica, como matemática, su desarrollo inevitablemente promueve aprendizajes vinculados a otras áreas. Así lo expresó la docente:

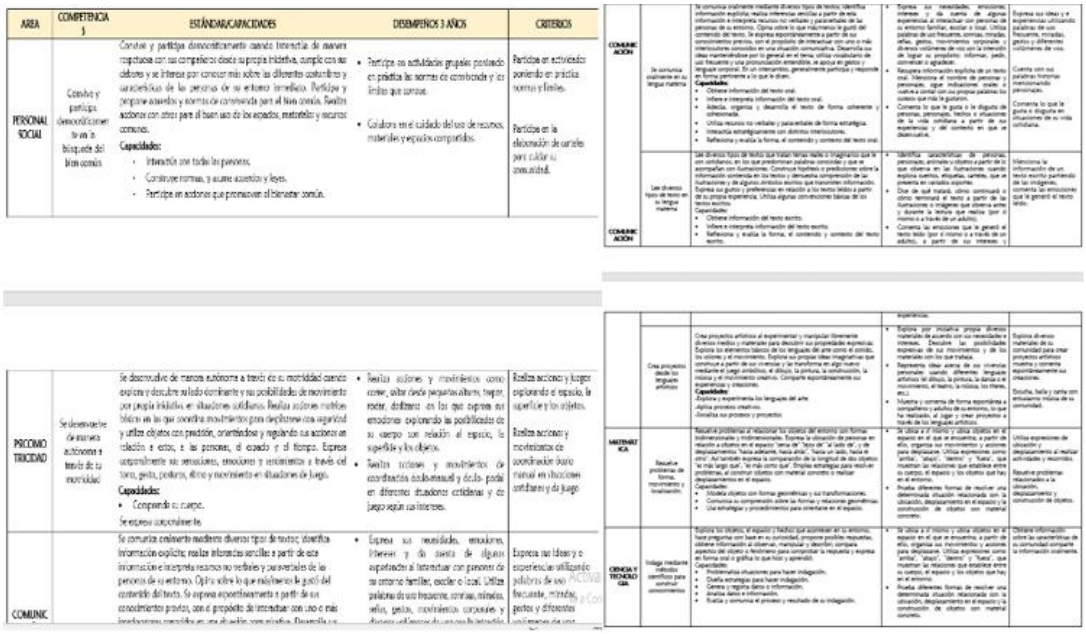
> *Primero como ahora se elaboran las unidades y se debe integrar todas las áreas, hay que ver. Por ejemplo, si tu planificación de unidad tú quieres lograr algo en lo que es matemática, te tienes que enlazar. Si bien es cierto vas a querer coger el área matemática, pero al lograr que el niño se exprese ya estás cogiendo comunicación; al lograr que el niño haga las actividades relacionadas con matemática pero que logre autonomía, ya estás cogiendo personal social. Entonces eso se tiene que lograr de todas maneras, si te centras en un área sí tienes que englobar con todos (docente B, de 37 años, julio del 2025).*

Lo observado durante el trabajo de campo confirma lo señalado por la docente. Dentro del enfoque por competencias, la práctica pedagógica busca articular todas las áreas curriculares, trabajando de manera conjunta las competencias, capacidades, desempeños y estándares de aprendizaje, siempre en función de la edad, las necesidades, los intereses y el ritmo de aprendizaje de cada niño o niña. Así, en el momento de la planificación, la selección de un tema, proyecto o unidad implica necesariamente la integración de diversos campos del saber. De este modo, el desarrollo de las actividades de aprendizaje se lleva a cabo de forma articulada entre las áreas de Comunicación, Matemática, Personal Social, Psicomotricidad, Ciencia y Tecnología y Castellano como segunda lengua, conforme a lo establecido en el Programa Curricular del Nivel Inicial. Como se muestra en la figura 48.

**Figura 48**

*Planificación curricular del nivel inicial*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú



*Nota.* Registro fotográfico de la unidad de aprendizaje elaborada por la docente, donde se evidencia la articulación de las áreas de Personal Social, Psicomotricidad, Comunicación, Matemática y Ciencia y Tecnología, con sus respectivas competencias, estándar, capacidades, desempeños para 3 años y criterios de evaluación. Fotografía tomada durante el trabajo de campo por Yadira y Candy (2025), colección personal.

A su vez, la docente B señaló, además, que la planificación de la unidad de aprendizaje tiene un carácter flexible. Durante su desarrollo, observaba constantemente si las actividades generaban motivación y participación activa de los niños y niñas. Cuando identificaba que el interés se mantenía, continuaba con la planificación establecida; sin embargo, si percibía desinterés o poca participación por parte del grupo, consideraba necesario modificar la unidad o proponer una nueva que respondiera de manera más pertinente a los intereses y necesidades de sus estudiantes. Así lo expresó la docente.

> *Porque a medida que tú vas trabajando la unidad que tú has visto por conveniente, que es necesaria, digamos la primera semana de tu planificación ves que todavía hay interés, que sí les ha gustado, ahí ves que les ha gustado, ¿no? que les da interés. Pero si tú vas avanzando y no le toman importancia, pues ahí ves y dices "no hay forma acá, no le toman importancia", entonces tienes que cambiar para retomar otra unidad (docente B, de 37 años, julio del 2025).*

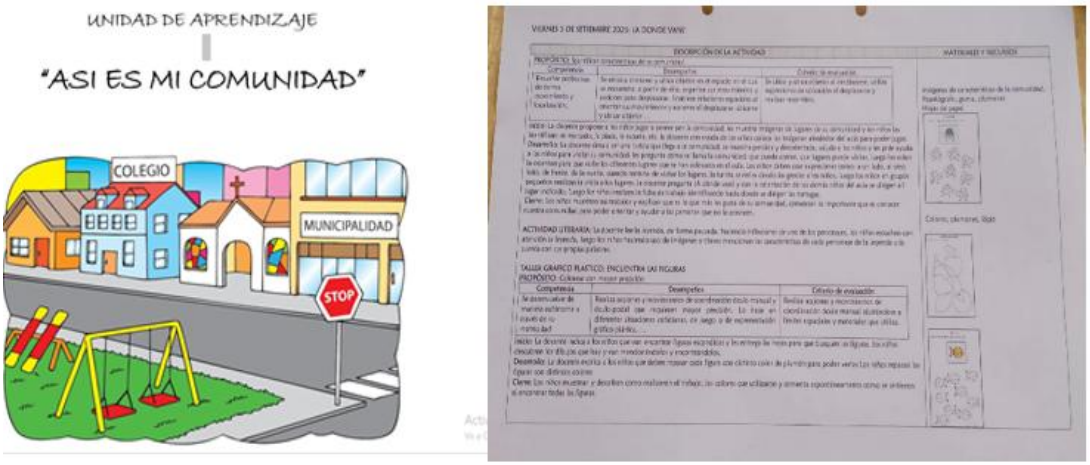
Lo observado durante el trabajo de campo confirma que la docente efectivamente modificaba su planificación cuando los niños y niñas dejaban de mostrar interés en las actividades en curso, reemplazándolas por un nuevo proyecto o unidad. Esto fue el caso,

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

por ejemplo, de la unidad *"Así es mi comunidad"*, que fue sustituida por una unidad referido a la ubicación espacial, al notar que el grupo había perdido motivación por el tema inicial. No obstante, se pudo constatar que estos cambios se realizaban sin un cierre formal de la unidad original, lo que impedía identificar el nivel del logro alcanzado por los estudiantes, así como las razones por las cuales habían perdido el interés. Como se muestra en la figura 49.

**Figura 49**

*Planificación de la unidad de aprendizaje "Así es mi comunidad"*




*Nota.* La imagen muestra la unida de aprendizaje "Así es mi comunidad" de la docente, sustituida por una unidad de ubicación especial ante la pérdida de interés de los niños y niñas, sin realizarse un cierre formal que permitiera valorar los logros de aprendizaje alcanzados. Fotografía tomada durante el trabajo de campo por Yadira y Candy (2025), colección personal.

Ambas docentes conciben la planificación como un elemento esencial para organizar y orientar el proceso de enseñanza, partiendo de las necesidades identificadas de los estudiantes. Sin embargo, cada una presenta un enfoque particular en su manera de planificar.

La docente A organiza proyectos y unidades con una duración definida, incorporando el registro de evaluación para focalizar su atención en las competencias donde los estudiantes presentan mayores dificultades. Del mismo modo, desarrolla las actividades de aprendizaje siguiendo una secuencia progresiva, que va de lo más simple a lo más complejo, conforme a lo establecido en su planificación. De este modo, su práctica refleja una planificación estructurada y centrada en el fortalecimiento sistemático de las habilidades y capacidades de los niños y niñas.

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

Por su parte, la docente B parte de la evaluación diagnóstica para diseñar unidades integradoras y flexibles, que se van adaptando en función del interés y la participación de los estudiantes, garantizando que las actividades respondan a sus necesidades reales. Unas características centrales de su planificación es la articulación entre las distintas áreas curriculares, de manera que, aunque una actividad tenga como eje un área específica, simultáneamente promueve aprendizaje vinculados a otras áreas curriculares. En relación con ello, Traveset (2007), afirma que:

> Nuestra mente no funciona a modo de compartimentos estancos. Así pues, el conocimiento tampoco podemos transmitirlo así. Nuestro cerebro es sistémico, todo está interrelacionado, por eso cuanto más favorecemos los vínculos y las relaciones entre las diferentes áreas, más aprenderán nuestros alumnos de una forma significativa (p.95).

Esto implica que el aprendizaje se construye mediante la interrelación de conocimientos provenientes de diversas áreas curriculares; por ello, promover vínculos entre las distintas áreas favorece una comprensión más profunda y significativa, dado que el cerebro procesa la información de manera integrada y no fragmentada.

Mientras la docente A enfatiza una planificación progresiva y estructurada orientada a fortalecer competencias específicas en relación a las necesidades de los estudiantes. la docente B prioriza la flexibilidad y la integración curricular como respuesta a las necesidades e intereses de los niños y niñas.

#### 5.1.2.1.5 Adaptación al contexto

En este apartado, se abordará la adaptación al contexto como un elemento fundamental en la práctica docente, entendida como la capacidad de ajustar la planificación, las estrategias, los materiales y las actividades de aprendizaje a la realidad concreta de los estudiantes. Esta adaptación permite al docente establecer vínculos entre los contenidos educativos y el entorno cotidiano de los niños y niñas, lo cual contribuye de manera significativa a la construcción del aprendizaje con sentido y relevancia.

En este marco, la docente señaló que, al desarrollar las actividades de aprendizaje, es fundamental considerar la diversidad lingüística del aula. Indicó que, si bien la mayoría de los niños y niñas tienen el castellano como lengua materna, hay estudiantes cuya primera lengua es el quechua. Ante esta realidad, busca emplear ambos idiomas durante

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

las clases y utilizar materiales del entorno local para favorecer la comprensión y participación de todos. Así lo expresó la docente:

> *Primero hay que ver también el tema del lenguaje. Hay niños que, como primera lengua, tienen el castellano en la gran mayoría acá, y hay otros también que tienen el quechua como primera lengua. Y lo que hacemos es pues, ¿no? desarrollar nuestra actividad y hablar ambas lenguas. Entonces, bueno con ellos hay que diversificar en el tema, por ejemplo, de los animalitos que se les presentan, materiales. Tenemos materiales de la zona para poder desarrollar esas actividades (docente A, de 38 años, julio del año 2025).*

Lo referido por la docente se evidenció durante el desarrollo del trabajo de campo, Donde se observó que la docente se comunicaba con sus estudiantes en quechua y castellano de manera alternada. Un caso representativo fue el Nehemías, un niño de 5 años cuya lengua materna es el quechua y lo habla con fluidez; con él, la docente se comunicaba en quechua y el niño respondía en la misma lengua. Sin embargo, cuando la docente se dirigía al resto del grupo en quechua, la mayoría de los niños y niñas no lograba comprenderlo en su totalidad, aunque reconocían algunas palabras, respondiendo generalmente en castellano y en muchas ocasiones, acompañado de sus respuestas con risas. Esta situación evidencia la necesidad de fortalecer estrategias pedagogías bilingües que favorezcan la comprensión y la participación equitativa de todos los estudiantes en el aula.

En relación con el uso de materiales de la zona, se observó que la docente solicitó a los padres de familia que trajera chuchos o pepitas de eucalipto, los cuales fueron entregados en bolsas y colocados a un costado del salón. No obstante, dichos materiales no fueron utilizados durante el desarrollo de las actividades de aprendizaje. En su lugar, la docente recurrió a materiales que no pertenecían al entorno local, como bloques de figuras geométricas, lanas y figuras pequeñas de animales, entre otros. Esta situación limitada el aprovechamiento del entorno como recurso pedagógico y restringe la conexión entre los contenidos trabajados y la realidad cotidiana de los estudiantes, lo que dificulta el logro de aprendizajes verdaderamente significativos. Como se observa en la figura 50.

**Figura 50**

*Materiales didácticos utilizados por la docente en el aula*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

*Nota*. La imagen nuestra de los materiales disponibles en el sector de construcción del aula, entre los que se encuentran bloques de figuras geométricas, lanas y otros recursos didácticos que no corresponden al entorno local, a pesar de que la docente había solicitado a los padres de familia materiales de la zona como pepitas de eucalipto. Fotografía tomada durante el trabajo de campo por Yadira y Candy (2025), colección personal.

En esa misma línea, la docente A señaló que, para contextualizar el aprendizaje, integra en sus actividades contenidos y recursos vinculados con la realidad de los estudiantes. Para ello, emplea cuentos, canciones y noticias relacionadas con el entorno en el que se desenvuelven los niños y niñas, considerando que todos estos elementos deben de estar incorporados en su planificación. Al respecto, la docente mencionó lo siguiente:

> *Por ejemplo, canciones que sean acorde a nuestra realidad. Hay canciones incluso en quechua que se cantan junto con ellos, ¿no? sobre todo ahí es donde nosotros podemos partir. Algunos cuentos también de su contexto, noticias que están pasando en nuestro contexto, de su comunidad, a partir de ahí, ¿no? que siempre tiene que ir también en nuestra planificación (docente A, de 38 años, julio del año 2025).*

Durante la observación de campo se pudo comprobar lo mencionado por la docente. En el desarrollo de una de las actividades de aprendizaje, se observó que la docente entonó una canción en quechua titulada “Sombreruchay, mamitachapay sombreruchay”, haciendo uso de un sombrero negro como recurso didáctico, que sostenía y se colocaba de manera expresiva mientras cantaba, dotando a la actividad de un carácter dinámico y

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

motivador. Los niños y niñas se mostraron atentos y participativos; algunos de ellos ya conocían la canción y acompañaban a la docente en el canto. Esta actividad evidencia el uso de estrategias lúdicas y contextualizadas que, al incorporar el quechua como lengua viva dentro del aula, favorecen la participación activa y el sentido de pertenencia cultural de los estudiantes. Como se muestra en la figura 51.

**Figura 51**

*Instrumentos musicales y títeres disponibles en el sector de música*

*Nota.* Las imágenes muestran los materiales del sector de música del aula, entre los que se encuentra un tambor, una sonaja, una guitarra pequeña y títeres de animales, recursos empleados por la docente para desarrollar actividades lúdicas y contextualizadas, como el canto de canciones en quechua. Fotografía tomada durante el trabajo de campo por Yadira y Candy (2025), colección personal.

Asimismo, en otras actividades se observó que la docente recurría a los instrumentos musicales disponibles en el sector de música del aula, como el tambor, la sonaja, una guitarra pequeña y títeres, integrándolos como recursos didácticos para contextualizar y enriquecer sus actividades de aprendizaje.

De la misma manera, la docente A manifestó que la comunicación continua con los padres de familia resulta fundamental para comprender la realidad de los estudiantes. A través de entrevistas y de la entrega periódica de informes, obtiene información valiosa sobre el contexto familiar de cada niño y niña, lo que permite identificar las necesidades, los problemas o las carencias que enfrentan las familias. Esta información orienta, a su vez, la planificación de algunas actividades pedagógicas ajustadas a la realidad del grupo. Al respecto, la docente indicó lo siguiente:

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

> *Bueno, estamos en constante entrevista siempre con los padres de familia, haciéndoles el informe correspondiente también. Es ahí también que nos permite, muy aparte de la evaluación diagnóstica, saber la realidad de cada familia, ¿no? y esto nos permite saber sus necesidades, problemas, carencias que ellos pasan y, en función a ello también, se hacen algunas actividades sin involucrar mucho de repente a la familia (docente A, de 38 años, julio del año 2025).*

La información proporcionada por la docente se confirmó mediante las observaciones realizadas en el trabajo de campo. Se observó que la docente elaboraba diariamente informes dirigidos a los padres de familia sobre el comportamiento de sus hijos, lo que le permitía mantener una comunicación fluida y conocer de primera mano la situación de cada familia. Esta dinámica quedó evidenciada en el desarrollo de la actividad titulada "Los integrantes de mi familia", en la que los niños y niñas realizaron dibujos de sus familias. Durante esta actividad se pudo observar que algunos estudiantes representaban a todos los integrantes de su familia, mientras que otros se dibujaban únicamente junto a su madre, lo que refleja la diversidad de realidades familiares presentes en el aula. Estas evidencias confirman lo señalado por la docente: a través de la interacción con las familias y de actividades como esta, logra identificar a los distintos contextos en la que se desenvuelven sus estudiantes e incorporar esta información en su práctica pedagógica. Como se muestra en la figura 52.

**Figura 52**

*Actividad "Los integrantes en familia"*

*Nota:* Las imágenes muestran a un estudiante realizando el dibujo de su familia y el producto final de la actividad, en el que se evidencie la diversidad de realidades familiares de los

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

estudiantes. Fotografía tomada durante el trabajo de campo por Yadira y Candy (2025), colección personal.

En contraste, la docente B describió cómo adapta el proceso de enseñanza al contexto educativo. Indicó que, considerando las necesidades y las limitaciones de su entorno, procura desarrollar las actividades de aprendizaje haciendo uso de los recursos y materiales disponibles en su contexto. Al respecto, la docente afirmó lo siguiente:

> *Tratamos de trabajar y de acuerdo a sus necesidades y de acuerdo a las limitaciones que se tiene en el contexto, pero siempre tratando de utilizar los medios que tenemos en el contexto, ¿no? (docente B, de 37 años, julio del 2025).*

Sin embargo, durante el trabajo de campo se pudo constatar que la docente no aprovechaba plenamente los materiales propios del entorno de sus estudiantes. Se identificó que existían diversos recursos del contexto local que podrían haber sido utilizados en las actividades de aprendizaje, como palitos, piedritas, hojas naturales y chuchitos, que son los frutos del eucalipto. A pesar de que estos últimos se encontraban disponibles dentro de la institución, en ningún momento se observó que fueran incorporados en las actividades. Por el contrario, la docente hacía mayor uso de materiales que no guardaban vinculación con el entorno de los estudiantes, como bloques y otros recursos proporcionados por la UGEL de Abancay. Asimismo, se evidenció que la docente no incorporaba el quechua como recurso pedagógico durante el desarrollo de las actividades, a pesar de que los niños y niñas tenían nociones de esta lengua y lograban comprenderla, dado que sus padres y madres la hablaban en el hogar. La integración del quechua en las actividades de aprendizaje habría podido favorecer que los estudiantes se desenvolvieran con mayor confianza, sintiéndose en un ambiente más cercano y culturalmente familiar. Su ausencia en la práctica pedagógica de la docente representa una oportunidad desaprovechada para fortalecer la identidad cultural y lingüística de los niños y niñas.

Asimismo, la docente B señalo que toma en cuenta la calendarización comunal e institucional para planificar actividades de aprendizaje vinculadas con la realidad de los estudiantes. Por ejemplo, a través de la celebración del Día del Campesino, buscó que los niños y niñas reconocieran y valoraran el trabajo del campesino en su comunidad, contribuyendo así a mantener vivo el sentido de pertenencia cultural. Al respecto, la docente sostuvo lo siguiente:

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

> *De acuerdo a la calendarización y al calendario comunal se toman las diferentes actividades. Por ejemplo, hace poco se tuvo la actividad del Día del Campesino y se logró dar a conocer y que los niños valoren lo que es el trabajo del campesino, y ellos sí tienen conocimiento de que en su localidad trabaja el campesino, qué cosa hace el campesino, entonces revaloramos e integramos esas actividades para que no se pierda la cultura de los niños (docente B, de 37 años, julio del 2025).*

Lo descrito por la docente fue evidenciado durante el desarrollo de trabajo de campo, donde se evidenció que las actividades de aprendizaje se articulaban con el calendario comunal y la calendarización institucional. Un ejemplo representativo fue la celebración del Día del Campesino, en la que participaron activamente los padres de familia mediante una feria gastronómica organizada con el propósito de reconocer y valorar la labor del campesino. En el marco de esta celebración, se realizó un taller con los niños y niñas en el que laboraron su propio poncho como símbolo representativo de la fecha. Posteriormente, los estudiantes se colocaron los ponchos y degustaron platos típicos preparados por los padres de familia con productos de la zona producidos en Curahuasi. Durante el recorrido por los puestos de la feria, las madres explicaban a los niños y niñas el origen y los ingredientes de cada platillo, ofreciéndoles porciones para que pudieran degustarlos. Como cierre de la actividad, dirigieron a los niños y niñas al salón de 5 y 4 años, para que degustar de todos los platillos preparados por sus madres. Asimismo, las docentes hicieron entrega a cada estudiante de panes elaborados con harina de trigo, huevo y anís, junto con su presente conmemorativo del día del campesino. Como se muestra en la figura 53.

**Figura 53**

*Celebración del día del campesino*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

*Nota.* Las imágenes muestran el desarrollo de la celebración del Día del Campesino, en la que los niños y niñas elaboraron ponchos representativos y participaron en una feria gastronómica organizada por los padres de familia con productos típicos de Curahuasi Fotografía tomada durante el trabajo de campo por Yadira y Candy (2025), colección personal.

De manera similar, se observó la realización de una actividad con motivo del día de la bandera. Para esta ocasión, se contó con la participación de un oficial de la comisaría, quien explicó a los niños y niñas el significado y la importancia de esta celebración para el Perú. Los estudiantes asistieron vestidos de acuerdo con la ocasión y participaron de manera activa en todas las actividades programadas como el desfile y canto del Himno Nacional. Cómo se muestra en la figura 54.

**Figura 54**

*Celebración del Día de la Bandera*

*Nota.* La imagen muestra a los estudiantes participando en las actividades del día de la bandera acompañados por un oficial de la comisaría y quien explicó el significado de la celebración. Los niños y niñas asistieron con vestimentas alusiva a la fecha y participaron en el desfile y en el canto del Himno Nacional. Fotografía tomada durante el trabajo de campo por Yadira y Candy (2025), colección personal.

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

En el marco de la calendarización institucional, se llevó a cabo una serie de actividades conmemoración al Día de la Educación. La celebración incluyó, en primer lugar, la lectura de cuentos como actividad de apertura, seguida de la realización de juegos tradicionales que fomentaron la participación activa de los estudiantes. Posteriormente, se desarrolló una actividad deportiva en una losa, en la que participaron niños y niñas de diferentes instituciones educativas acompañados por sus padres de familia, en la cual los niños participaron en diferentes actividades como atletismo, futsal etc. Con anticipación, los padres de familia prepararon los alimentos que fueron compartidos entre todos los asistentes al finalizar la jornada, creando un espacio de convivencia y celebración colectiva en torno a la comunidad educativa. Cómo se muestra la figura 55.

**Figura 55**

*La celebración del Día de la Educación*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

*Nota.* Las imágenes muestran el desarrollo de las actividades realizadas en conmemoración al Día de la Educación, que incluyeron la lectura de cuentos, la participación en juegos tradicionales y un encuentro deportivo con estudiantes de definiciones instituciones educativas, con la presencia activa de los padres de familia. Fotografía tomada durante el trabajo de campo por Yadira y Candy (2025), colección personal.

Igualmente, la docente B reconoció que la realidad familiar influye en el proceso educativo; sin embargo, señaló que no siempre constituye un elemento fundamental para la planificación pedagógica. indicó que, a partir de los resultados de la evaluación diagnóstica, identificó que muchos niños y niñas ingresaban al jardín con escasos saberes previos, debido a la falta de acompañamiento familiar durante los primeros años de vida. Ante esta situación, promovió reuniones y espacios de comunicación con los padres de familia con el propósito de fortalecer la participación y apoyo en el proceso de aprendizaje de sus hijos. Al respecto, la docente afirmó lo siguiente:

> *De acuerdo a la realidad que tenemos pues sí juega un papel muy importante, pero no es lo suficiente como para nosotros planificar. Se ha dado el resultado de la evaluación diagnóstica que la familia no ha sido muy importante en los primeros años porque les han tenido a los niños sin ninguna base, ¿no han enseñado nada a sus niños?, entonces al jardín les han mandado en cero. Han ido así porque bueno, tienen que dejar en algún lugar a sus niños, ¿no? entonces ahorita con todas las reuniones y con todas las comunicaciones que se ha tenido con los padres de familia ya se está encaminando la necesidad del apoyo de los padres de familia (docente B, de 37 años, julio del 2025).*

No obstante, a partir de las observaciones realizadas durante el trabajo de campo, se evidenció que la docente no siempre lograba adaptar su práctica pedagógica a la diversidad de contextos y realidades de sus estudiantes, considerando que cada niño y niña proviene de un entorno familiar distinto. Comprender y respetar la cultura de los estudiantes resulta fundamental para brindar una atención más pertinente a sus necesidades y características individuales.

En este sentido, es importante evitar emitir juicios sobre los padres de familia sin conocer la realidad en la que viven. Muchos de ellos han atravesado experiencias difíciles durante su propia infancia lo cual puede influir en su manera de criar a sus hijos, llegando en algunos casos a la sobreprotección o al abandono involuntario. Por ello, comprender su

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

contexto resulta indispensable para establecer vínculos de confianza que favorezcan la participación familiar en el proceso educativo.

Asimismo, nos resulta preciso afirmar que los niños y niñas llegaron institución educativa "en cero". De acuerdo con lo observado durante el trabajo de campo, aproximadamente la mitad de los estudiantes se expresaban con claridad y era posible comprender lo que querían comunicar. Del mismo modo, varios de ellos mostraban cierto nivel de autonomía, como la capacidad de ir al baño de manera independiente, aunque en algunas ocasiones aún requerían apoyo para completar el proceso de higiene personal. Estos indicios evidencian que los estudiantes llegaron con aprendizajes previos adquiridos en su entorno familiar y comunitario, los cuales deben ser reconocidos y valorados con punto de partida para el proceso educativo.

Como se ha evidenciado a lo largo de este apartado, ambas docentes coinciden en que resulta fundamental adecuar el proceso educativo al contexto de los estudiantes, empleando materiales del entorno y actividades vinculadas con su realidad social y cultural para favorecer la construcción de aprendizajes significativos.

En el caso de la docente A, se destaca el uso alternado del quechua y el castellano durante las actividades de aprendizaje, la incorporación de canciones, cuentos y noticias del entorno local, así como la comunicación permanente con los padres familia como medio para comprender la situación de cada estudiante y ajustar las actividades pedagógicas a sus necesidades reales. Por su parte, la docente B contextualiza el aprendizaje integrando recursos accesibles para los niños y niñas y articulando actividades vinculadas al calendario comunal, como la celebración del Día del Campesino, Día de la Bandera y Día de la Educación, con el propósito de fortalecer la identidad cultura de sus estudiantes. No obstante, a diferencia de la docente A, la docente B considera que la realidad familiar no siempre constituye un elemento determinante en la planificación pedagógica, aunque promueve reuniones con los padres de familia para fortalecer su participación en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En síntesis, ambas docentes reconocen la importancia de contextualizar el aprendizaje; sin embargo, se diferencian en el nivel de relevancia que otorgan a la realidad familiar como algo importante para la planificación pedagógica. Estas prácticas se vinculan con lo planteado por Parellada y Traveset (2016), quienes sostienen que la enseñanza debe orientarse hacia:

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

> La creación de contextos de aprendizaje, ricos en experiencias, en los que los niños puedan participar de una forma activa, compartiendo con los iguales y los adultos que les acompañan experimentos y conversaciones orientadas a ayudarlos a profundizar en cómo son las cosas, cómo se generan, cómo cambian… o sobre preguntas del tipo ¿quiénes somos?, ¿de dónde venimos?, ¿qué nos espera?…(p.34).

En este sentido, contextualizar el aprendizaje no se limita únicamente al uso de materiales o recursos del entorno, sino que implica reconocer y valorar las historias, la cultura y la realidad familiar de cada estudiante como punto de partida para construir experiencias educativas más significativas, pertinentes y conectadas con la vida de los niños y niñas. De este modo, una práctica pedagógica verdaderamente contextualizada se convierte en un puente entre el conocimiento escolar y el mundo en el que los estudiantes viven, crecen y se desarrollan.

### 5.1.2.2 Triangulación del rol del docente

Respecto al rol del docente, se abordan cinco acápites fundamentales. El primer ítem, presenta al docente como facilitador del aprendizaje, entendida como aquel que orienta y guía a los estudiantes en el desarrollo de sus conocimientos. El segundo inciso desarrolla el compromiso ético y vocacional del docente, el cual se refiere al compromiso, responsabilidad y valores que el docente muestra en su labor educativa. El tercer apartado corresponde a la comunicación asertiva y positiva del docente, que facilita la formación de relaciones respetuosas y afectivas con los estudiantes y el entorno educativo. El cuarto segmento considera la formación continua de la docente, concebida como la actualización continua de métodos pedagógicos y conocimientos con el fin de optimizar la práctica de la enseñanza. Por último, el quinto apartado trata sobre la relación entre docente y padres de familia, destacando la importancia de una comunicación y participación continua para promover la formación integral de los niños y niñas.

#### 5.1.2.2.1 Facilitador del aprendizaje

En esta línea, se aborda el rol del docente como facilitador del aprendizaje, entendido como aquel que orienta y acompaña a los niños y niñas durante la realización de las actividades educativas.

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

En continuidad con lo anterior, la docente A expresa que su trabajo es guiar a los alumnos durante todo el proceso de aprendizaje, desde el inicio hasta el final de las actividades planificadas. Con respecto a esto, indica:

*Eh, bueno, al momento de hacer nosotros somos guías quienes los acompañamos, ¿no?, a nuestros niños en todo el proceso. Estamos desde el inicio hasta el fin desarrollando cada una de nuestras actividades planificadas (docente A, de 38 años, julio del 2025).*

Durante las jornadas de acompañamiento a la docente, se observó que, en una actividad de aprendizaje, cuando se preparaba una ensalada de frutas, la docente inició la actividad orientando a los niños y niñas sobre el lavado de las frutas, dándoles indicaciones y acompañándolos en el proceso sin intervenir, lo que permitió que los niños lo hicieran solos. Sin embargo, durante el desarrollo de la actividad, la docente interrumpió el proceso y comenzó a pelar las frutas y a prepararlas ella misma, realizando las acciones que los niños tenían que hacer. Esta intervención no favoreció la participación activa y autónoma de los estudiantes, como se evidencia en la figura 56.

**Figura 56**

*Preparación de la ensalada de frutas*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

*Nota*. La imagen muestra el momento en que la docente intervino directamente en la preparación de la ensalada de frutas, pelando y cortando las frutas que los niños y niñas debían manipular por sí mismos. Esta intervención limitó la participación activa y autónoma de los estudiantes, quienes tenían la capacidad de realizar dicha actividad de manera independiente con la orientación de la docente. Fotografía tomada durante el trabajo de campo por Yadira y Candy (2025), colección personal.

Por otro lado, la docente B manifestó que concibe su rol como guía del aprendizaje, y no como un transmisor de conocimientos. En este sentido, señaló que su labor consiste en brindar una orientación inicial y un acompañamiento constante a los estudiantes, de modo que sean ellos quienes construyan su propio conocimiento. Al respecto, la docente B expresó lo siguiente:

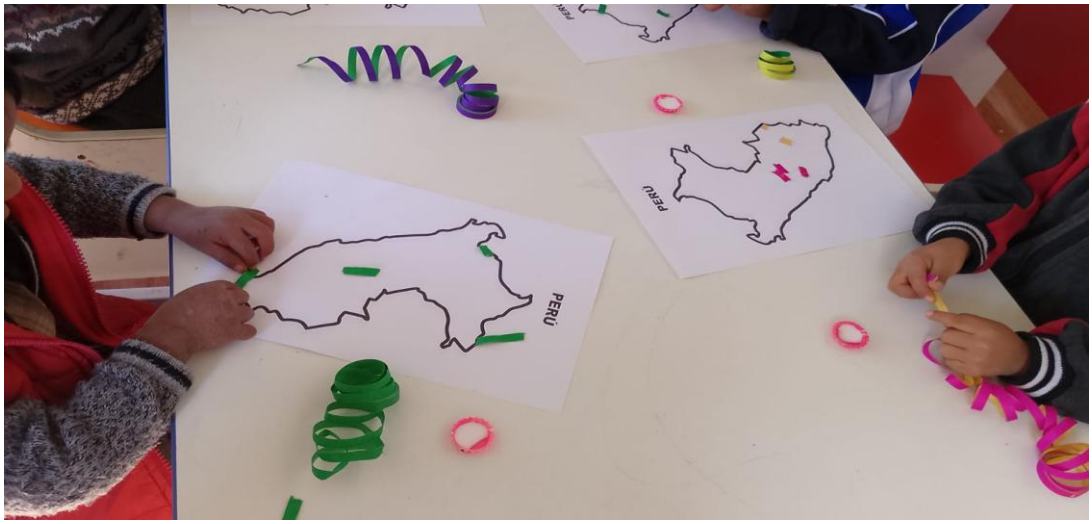
> *Guiador del aprendizaje y apoyo, más no facilitador. Solo guiador porque si bien es cierto nosotros tenemos que dar el conocimiento nuevo, pero ellos tienen que construir sus propios aprendizajes. Entonces nosotros solo tenemos que darle una pequeña pauta para que ellos mismos lo hagan (docente B, de 37 años, julio del 2025).*

En el transcurso del acompañamiento a la docente, se ha observado que, en algunas actividades de aprendizaje, no asume el rol de guía que ella misma menciona. Por ejemplo, al trabajar las fichas de aplicación, no permitía que los estudiantes aportaran sus ideas sobre cómo podrían desarrollarlas. En lugar de ello, la docente indicaba directamente la forma de realizar la ficha, sin dar la oportunidad a que pensaran por sí mismos, tal como se muestra en la siguiente figura 57.

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

**Figura 57**

*Niños y niñas participando en actividades dirigidas por la docente*




*Nota.* La imagen muestra a los estudiantes desarrollando una ficha de aplicación siguiendo únicamente las indicaciones directas de la docente, sin la oportunidad de aportar sus propias ideas, lo que limita el pensamiento crítico y la autonomía de los niños y niñas durante la actividad de aprendizaje. Fotografía tomada durante el trabajo de campo por Yadira y Candy (2025), colección personal.

Asimismo, la docente B reconoció que, en una experiencia durante el desarrollo de una actividad de aprendizaje, asumió el rol de transmisora de conocimientos en lugar de guiadora del aprendizaje, lo que limitó la reflexión y participación de los estudiantes. A partir de esa autocrítica, comprendió que su rol debe centrarse en guiar el aprendizaje, permitiendo que los niños y niñas construyan su propio conocimiento. En ese sentido afirmó:

> *Sí. este cuando por ejemplo trabajamos de las ¿qué hemos trabajado? del cuerpo creo, "así soy yo", si no me equivoco. Yo me di cuenta ahí que en una clase no fui guiadora, yo di el conocimiento, no les hice razonar. Entonces te frustras porque no has logrado lo que tú quieres, que ellos digan "yo soy mujer" o "yo tengo esto", "yo tengo aquello". No, yo les di la facilidad, les puse el conocimiento nuevo así tal cual. Entonces analizándome y haciéndome un análisis de guía o de transmisor de conocimientos, pues no estaba bien. Tenía que hacerles pensar, como te digo, dándoles un poquito nomás y ellos que salgan, de ellos que salga. Pero sí, en el tema de "así soy yo" creo que era el*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

> *tema, ahí fue. Ahí me di cuenta que no fui guiadora sino transmisora de conocimientos (docente B, de 37 años, julio del 2025).*

A partir del acompañamiento realizado a la docente, se puede evidenciar que, si bien en algunas ocasiones asumió su rol de guía, como transmisora de conocimientos. Por ejemplo, en la actividad de aprendizaje "Así soy yo" desarrolló el tema de manera directa, sin permitir que los estudiantes construyan su propio conocimiento a partir de saberes previos. Esta misma situación se presentó en otras actividades, aunque no en todos. Aun así, es importante resaltar que la docente reflexiona sobre su práctica pedagógica y reconoce sus errores. Esto demuestra que es consciente de que, a través de ellos, se puede aprender y mejorar continuamente.

De esta manera, la docente B da a entender que su práctica pedagógica se orienta principalmente a guiar el aprendizaje de los estudiantes, brindándoles acompañamiento y orientación durante el proceso educativo, con el propósito de que ellos puedan construir su propio conocimiento. Conforme a lo señalado por las docentes, su rol pedagógico se concibe principalmente como guías del aprendizaje que acompañan a los estudiantes durante el proceso educativo. La docente A enfatiza el acompañamiento del aprendizaje de los niños y niñas desde el inicio hasta el final de las actividades, destacando su presencia constante en el desarrollo de las experiencias educativas. Por su parte, la docente B reconoce que su papel es guiar el aprendizaje brindando pautas iniciales para que los niños y niñas construyan su propio conocimiento. De igual manera, su autocrítica al reconocer un momento en el que actuó como transmisora de conocimiento demuestra una reflexión sobre su práctica pedagógica. En ese sentido, la labor docente trasciende la simple transmisión de conocimientos, pues implica un acompañamiento integral que favorezca el desarrollo personal y cognitivo de los estudiantes. Como señalan Parellada y Traveset (2016), "Enseñar y acompañar a las nuevas generaciones tiene un cariz trascendente y espiritual, va a la esencia, une el corazón y la mente, toca el alma para que cada niño encuentre su talento y lo desarrolle al máximo. Sus capacidades y saberes intelectuales estarán al servicio de esta finalidad" (p.34). De esta manera, el rol de docentes orienta a promover experiencias de aprendizaje que permitan a los niños y niñas desarrollar sus potencialidades y construir conocimientos más significativos.

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

#### 5.1.2.2.2 Compromiso ético y vocacional

En esta línea, se aborda el compromiso ético y vocacional del docente, entendido como la responsabilidad de ejercer su labor educativa fundamentada en valores, principios y actitudes que orientan su práctica pedagógica, así como en la vocación por enseñar y el compromiso con el desarrollo y la protección de los niños y niñas.

Desde esta perspectiva, la docente A enfatizó la importancia de fomentar los valores en su desempeño docente. En cuanto a ello, indicó:

> *Eh, bueno, sobre todo ser tener respeto a nuestros niños, trabajar en función también a los principios de la educación inicial y, sobre todo, el respeto a nuestros niños en todo sentido, ¿no? práctico sobre todo el respeto, la equidad y la solidaridad (docente A, de 38 años, julio del 2025).*

En el mismo sentido, se evidenció en el trabajo de campo que la docente siempre trata con respeto a sus estudiantes, sobre todo aquellos niños que presentan alguna dificultad, hablándoles con un tono de voz calmado y colocándose a la altura del niño, lo que generaba un ambiente de confianza y seguridad. En una ocasión, durante la semana de educación inicial, todos los niños y niñas de la institución fueron llevados al patio para leer cuentos. Mientras los estudiantes leían sus cuentos, las docentes les acompañaban e indicaban que debían pasar al frente y contar a todos de qué trataba el cuento que habían leído. Cuando uno de los niños, quien presentaba dificultades para expresarse, paso al frente, la docente la apoyo con respeto, esperando pacientemente a que terminara de contar; al finalizar, pidió a los demás niños y niñas que lo aplaudieran. Esta situación evidencia que los estudiantes se sienten valorados y respetados, tal como se muestra en la siguiente figura 58.

**Figura 58**

*Docente apoyando a los estudiantes en actividades de lectura*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

*Nota.* La imagen muestra a la docente acompañando con respeto y paciencia a los niños y niñas durante la actividad de lectura en el patio, atendiendo las necesidades individuales de cada estudiante, quienes se muestran concentrados y participativos. Esta actitud de la docente promueve un ambiente de confianza y valoración. Fotografía tomada durante el trabajo de campo por Yadira y Candy (2025) colección personal.

A su vez, la docente A manifestó que existen diversas realidades familiares en los niños y niñas, por lo que considera importante actuar con empatía para comprender el entorno del que proceden y, de esa manera, brindarles apoyo, atención y afecto de manera equitativa. En este sentido señaló:

> *Mmm, bueno, tenemos diferentes situaciones familiares y, bueno, la empatía siempre está con ellos, de qué hogares vienen, qué situaciones está pasando su familia y, bueno, éticamente también pues, ¿no?, brindarles todo nuestro apoyo. Claro, por supuesto tiene que ser, así como dice su nombre, ético; todo tiene que ser por igual también la atención, el cariño a nuestros niños (docente A, de 38 años, julio del 2025).*

Según lo observado durante el acompañamiento a la docente, se evidenció en el trabajo de campo que la docente muestra empatía hacia sus estudiantes, puesto que conoce las diversas situaciones familiares de cada estudiante. Esto le permite, comprender mejor sus necesidades y brindarles un trato equitativo, ofreciendo la misma atención, respeto y apoyo a todos los niños y niñas por igual.

En cambio, la docente B afirma que la práctica docente debe basarse en valores éticos, como la integridad, la honestidad, el compromiso y respeto, los cuales deben reflejarse en la relación con los estudiantes, padres de familia y las colegas. Del mismo modo,

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

señala que una persona carente de valores no debería de ejercer la docente. En relación con este aspecto, señaló:

> *Bueno, como docentes primero tenemos que practicar bastantes valores, la integridad, la honestidad, el compromiso y el respeto tanto como con los niños, sobre todo con los niños y con los padres de familia y con los colegas. Una persona no puede ser llamada docente en este caso cuando no tiene la integridad y cuando no sabe respetar y respetarse a sí misma (docente B de 37 años, julio del 2025).*

Durante el acompañamiento a la docente, se observó que siempre trababa a los niños y niñas con amor y respeto. Por ejemplo, cuando llegaban a la puerta de aula, ella los recibía con un abrazo y les preguntaba cómo se encontraban; y cuando algún niño llegaba llorando, la docente lo consolaba con palabras cariñosas como "¿Qué pasó, amor?", ya no llores" y "ya va pasar". De igual manera, se dirige con respeto hacia los padres de familia, sin que se observaran en ningún momento discusiones o enfrentamientos con ellos. Asimismo, en ninguna ocasión se evidencio algún tipo de maltratos hacia los niños y niñas por parte de la docente.

De igual modo, la docente B señala que la enseñanza no se limita únicamente a la transmisión de conocimientos, sino que también implica la formación integral de personas con valores. En este sentido, afirma que no basta con que una docente sea experta en su área; además, debe ser una persona íntegra, honesta y respetuosa, puesto que sin estos valores la enseñanza pierde su verdadero sentido. Sobre este punto, la docente manifestó lo siguiente:

> *El respeto, la honestidad, la empatía y sobre todo la honestidad. Uno tiene que ser honesto primero con uno mismo y después con los demás. Respeto muchas veces hay docentes que según ellos no debes respetar a tus alumnos porque son pequeñitos y que no sé qué. Lejos o al margen de que somos docentes transmisores de conocimientos, tenemos que ser personas, ¿no? Entonces enseñar a los niños a ser personas con valores porque si no vamos a lograr nada. Puedes enseñar, ser la mejor profesora enseñando, pero si no eres una buena persona con valores, no sirve pues (docente B de 37 años, julio del 2025).*

Durante el trabajo de campo, al observar directamente la labor de la docente, se pudieron percibir claramente los valores que practicaba en su enseñanza. En efecto, la docente

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

inculca a los niños y niñas valores que les permita actuar de manera adecuada con sus compañeros. Además, les enseña el uso de las palabras mágicas, promoviendo el respeto y una sana convivencia en el aula. Tal como se aprecia en la siguiente figura 59.

**Figura 59**

*Recursos visuales para fomentar valores y convivencia*

Nota. La imagen muestra el uso de carteles como estrategia pedagógica orientada a promover los valores y el uso de las palabras mágicas como estrategia pedagógica orientada a fomentar el respeto y la convivencia entre los estudiantes. Fotografía tomada durante el trabajo de campo por Yadira y Candy (2025) colección personal.

En la misma línea, la docente B indica que la empatía es fundamental en la práctica pedagógica, ya que ser docente implica saber ponernos en el lugar del estudiante, comprenderlo y acompañarlos con respeto y sensibilidad, independientemente de su contexto familiar o social. Al respecto, la docente señaló:

> *La empatía sobre todo poniéndome en su lugar, porque a veces hay niños sin que nos demos cuenta vienen a veces niños tristes y ya no te quieren o sea, si bien te abrazan, pero ya no quieren jugar o están a un ladito, entonces uno se da cuenta cómo vienen esos niños, ¿no? Muy al margen de que la mamá sea no sé del campo o trabaje en el mercado, uno tiene que ponerse en el lugar de esas criaturas para poder entenderlas cómo están pues. Entonces ahí creo yo practico la empatía y el respeto con los niños (docente B, de 37 años, julio del 2025).*

Al observar directamente la labor de la docente, se pudo notar que cada niño y niña proviene de realidades diferentes, siendo necesario ser empáticos con quienes atraviesan

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

situaciones difíciles. Por ejemplo, en una ocasión una madre no envió el refrigerio de su hijo y sólo le mandó fruta. Ante esta situación, la profesora preguntó a los niños si en caso de tener frutas extra podrían compartir con sus compañeros. De esta manera, la docente demostró su empatía frente a la situación y, al mismo tiempo, fomentó en los estudiantes el valor de compartir.

A partir de las manifestaciones de las docentes, se evidencia una postura similar respecto al compromiso ético y vocacional como componente esencial del trabajo educativo, aunque con matices particulares en cada caso. La docente A se concentra más en la empatía frente a las situaciones de los estudiantes, mientras que la docente B subraya el rol del docente como modelo de valores durante el proceso educativo. Estas perspectivas, lejos de ser contradictorias, resultan complementarias, pues permiten comprender que la práctica docente en el nivel inicial no solo requiere de conocimientos pedagógicos, sino también una sólida formación ética orientada al bienestar y al desarrollo integral de los estudiantes. En ese sentido, Parellada y Traveset (2016), señalan que "desarrollar una ética respetuosa con la vida en todas sus formas y dimensiones" (p.19). Esto significa que la labor docente debe de enfocarse no solo al ámbito pedagógico, sino además en reconocer y respetar al estudiante como ser humano, fomentando una educación más consiente.

#### 5.1.2.2.3 Comunicación asertiva y positiva

En esta línea, se abordará la comunicación asertiva y positiva, entendida como la capacidad de expresar ideas, opiniones y sentimientos con claridad, respeto y empatía, fomentando así el dialogo, la confianza mutua y una convivencia pacífica entre los integrantes de la comunidad educativa.

En relación con lo anterior, la docente A expresó que, ante situaciones de agresión o conflictos entre los niños y niñas, resulta esencial fomentar el diálogo y mantener la calma como estrategias para comprender lo ocurrido y buscar soluciones de manera respetuosa, evitando cualquier tipo de agresiones verbal o física. Al respecto, señaló:

> *Eh, bueno, lo que primeramente se hace es llamar a la calma cuando hay conductas o de agresión entre niños; se llama a la calma, después pasamos a decirles qué es lo que ha sucedido y cómo podríamos, ¿no?, solucionar ese problema. Sobre todo, ese es el proceso, ¿no?, para poder este solucionar ese*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

> *tipo de conflicto sin estar jaloneando o agrediendo al estudiante, ¿no?, ya sea física o verbal (docente A, de 38 años, julio del 2025).*

Efectivamente, durante la observación en el trabajo de campo, se pudo observar que cuando dos niños y niñas se molestaban, llegando incluso a golpearse, la docente interviene de manera oportuna: en primer lugar, les pedía que se calmaran; luego, les preguntaba el motivo de la discusión; y finalmente, les ofrecía opciones de solución mediante preguntas que les permitían reflexionar sobre lo ocurrido. De esta manera, la docente fomentaba en los niños y niñas un proceso de autoevaluación para determinar si su conducta había sido apropiada o no.

De la misma manera, la docente A expresó que su objetivo es generar confianza en los niños y niñas, brindándoles seguridad y respaldo para que puedan hablar libremente sobre las diferentes situaciones que experimentan en su entorno. Al respecto, señaló:

> *Eh, bueno, lo que nosotros hacemos es generarnos su confianza de los niños, brindarles seguridad sobre todo a ellos, confianza de que ellos puedan confiar en nosotros, sobre todo, ¿no?, para que se puedan expresar libremente de diferentes situaciones que tengan los niños (docente A, de 38 años, julio del 2025).*

En efecto, durante el trabajo de campo observamos que la docente generaba confianza en los niños y niñas para que se involucraran desde el inicio de las actividades. Por ejemplo, en el caso de Aldair un niño de 4 años, cuando le correspondió realizar la rutina diaria, la docente lo acompaño desde el principio ayudándolo a leer el cartel de las normas de convivencia. En los momentos en que presentaba dificultades, la docente lo alentaba diciéndole: “vamos Aldair, tú puedes” brindándolo el apoyo necesario. Gracias a ello, el estudiante logro llevar a cabo las actividades de rutina de manera autónoma y sin tener miedo.

Así también, la docente A señaló que mantiene una comunicación fluida con los padres de familia, citándolos periódicamente para informarles sobre los logros y avances de sus hijos. De la misma manera, cuando surgen conflictos entre los niños, dialoga con los padres para explicarles lo ocurrido y buscar conjuntamente una solución. Como señala:

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

> *Eh, bueno, acá cada cierto tiempo se les hace llamar a los padres de familia para darles un informe de logros de sus hijos, así como también cuando hay ciertos conflictos entre niños y hay que corregir; también hablamos con los padres de familia, explicarles acerca de la dificultad que hay y ellos pues tienen que ser parte de ello, ¿no? Esa es la comunicación respetuosa que se da entre los padres y la docente (docente A, de 38 años, julio del 2025).*

Durante las jornadas de trabajo de campo, se pudo notar que, ante cualquier conducta negativa de los niños y niñas, la docente recurría a citar a los padres de familia mediante un informe escrito. Tal fue el caso de una niña de 4 años que molestaba a sus compañeros; ante ello, la docente intervino para dialogar con ella, sin embargo, la niña no comprendió la situación y continuo con la misma conducta. En vista de esto, la docente optó por redactar un informe para comunicar a la madre sobre el comportamiento de su hija. Al momento de la salida, la madre reviso el informe junto a la docente y converso con la niña para explicarle la importancia del respeto y el autocontrol. Asimismo, la docente recomendó a la madre reforzar dichos comportamientos desde el hogar.

Por otra parte, la docente B indicó que, frente a conductas agresivas inadecuadas de los estudiantes, es necesario actuar con paciencia, reflexión y diálogo. Reconoció que en algunos momentos podía perder la paciencia; sin embargo, consideró importante analizar las razones por las cuales el niño se comportaba de esa manera, comprendiendo que detrás de su actitud podría existir diversas situaciones que muchas veces se desconocen. Asimismo, señaló que la forma más adecuada de intervenir era mediante una comunicación asertiva con el estudiante, acercándose a él, poniéndose a su mismo nivel y conversando para ayudarlo a reflexionar sobre su conducta. Al respecto, la docente expresó lo siguiente:

> *Como ahorita vemos hay bastante parte de un niño mucha agresividad, entonces trato de ver la mejor manera para que el niño entienda porque hay mucha malcriadez. Si bien es cierto a veces uno pierde la paciencia, pero después te pones a pensar "¿por qué ese niño es así?" y hay que analizarlo y hay que estudiarlo. Entonces la forma asertiva es tan solo conversar con ese niño, acercarse, ponerse al mismo nivel del niño y hacerle entender. Hablaremos 50,000 veces y de esas 50,000 veces alguito se le quedará al niño (docente B, de 37 años, julio del 2025).*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

Durante el acompañamiento a la docente se pudo constatar la presencia de algunos niños con conductas agresivas, quienes golpeaban a sus compañeros sin motivo aparente. Ante esta situación, en ocasiones la docente perdía la paciencia, especialmente cuando estas conductas eran reiterativas, a pesar de haber dialogado previamente con el niño sobre su comportamiento. En esos momentos, la docente advertía al niño que, si continuaba comportándose de esa manera, sería enviado a otra aula, lo cual generaba que el niño reaccionara con llanto para evitar ser trasladado. Frente a ello, la docente le pedía que se calmara para poder conversar y reflexionar sobre sus acciones, con la finalidad de que no volviera a repetirlas, Cuando esta actitud se volvía más constante, la docente optó por llamar a la madre del niño. Por otro lado, los padres de los otros estudiantes manifestaron su preocupación ya que su hijo está siendo agredido, lo que incluso generaba que algunos niños no quisieran asistir al jardín. Ante esta situación la docente busca conocer la razón de la conducta agresiva del niño.

Por ello, la docente llamó a la madre para conversar en la institución educativa. Según lo mencionado por la docente la madre indicó que en el hogar existe situación de violencia ya que su pareja ejercía maltrato lo cual posiblemente lo presenciaba. Esto se evidenció en una ocasión en la que la docente, al corregir mencionó que traería una correa para castigar porque el niño se vio comportado mal. Ante ello, el niño reaccionó con miedo llorando y pidiendo que no le pegara. Frente a esta situación, la docente decidió calmarlo y conversar con él, preguntándole si en su casa lo golpeaba, A lo que el niño respondía que sí. Luego de ello, lo consolaba y le explicaba que debía comportarse adecuadamente. Con el paso del tiempo el niño mostró cierto mejor en su comportamiento; sin embargo, aún presentaba algunas recaídas.

Sumado a ello, la docente B expuso que la comunicación y respeto son fundamentales tanto en su relación con los padres de familia como con sus colegas. En cuanto a los padres, procuraba dialogar de manera respetuosa y privada cuando surgía alguna situación que afectaba al niño o a la niña, prefiriendo conversara solas con la madre o el padre para explicarles la situación y hacerles entender que la formación del niño requiere un trabajo conjunto. Respecto a la relación con su colega, la docente destaca la importancia del respeto mutuo y la buena comunicación y el reconocimiento de los errores propios cuando surgían diferencias. Señaló además que había mantenido una relación de apoyo y colaboración con su compañera, lo que había permitido construir un ambiente laboral positivo. Al respecto, la docente expresó:

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

> *Con las familias trato de hacerles entender que hay momentos, por ejemplo, hay una mamá que delante mío le ha hecho hacer cosas al pequeño, ¿no? Entonces en su momento llamarle a un lado y explicarle que mientras uno quiere que su niño se encamine, que se corrija, que haga esto, por el otro lado ella no me está ayudando. Entonces conversando con ella personalmente y sin haber testigos, pues se le trata de una manera, se le hace conocer que eso está mal. Y con la colega, pues siempre nos hemos respetado y si hay alguna diferencia, pues tratar también de uno asumir si ha errado, asumir los errores que uno tiene, ¿no? Porque nos estamos llevando bien a pesar de recién conocernos y la profesora sí, yo me apoyo mucho en ella y sí, hay una buena comunicación entre nosotras (docente B, de 37 años, julio del 2025).*

Durante el trabajo de campo, se pudo confirmar que existían situaciones en las que algunos padres de familia realizaban acciones que, desde su perspectiva, podrían considerarse normales, actuando de acuerdo con las costumbres de su entorno. Un ejemplo claro ocurrió durante la actividad deportiva por el Día de la Educación Inicial, cuando una madre permitió que su hijo orinara cerca de la malla donde otros niños estaban jugando, sin solicitar que se alejaran y a pesar de contar con baños disponibles dentro de la institución educativa. Ante esta situación, los demás padres presenten no realizaron ninguna observación al respecto.

Una situación similar también fue observada en el transcurso del cuaderno de campo, en la cual un niño había orinado en el patio de la institución educativa. Ante ello, la docente llamó a la madre del niño para que limpiara lo que su hijo había hecho. La madre respondió: “ya profesora, voy a limpiar”; sin embargo, no realizó la limpieza adecuada, sino que únicamente cubrió las heces con la piedra. Al percatarse de lo ocurrido, la docente esperó conversar con la madre en la institución; no obstante, la madre no acudía, sino que enviaba a otros familiares para que llevar y recoger al niño. Ante esta situación, la docente solicito al familiar que al día siguiente la madre se presentara ya que necesitaba hablar con ella sobre lo sucedido. Cuando finalmente la madre acudió, la docente le llamó la atención por su actuar, señalando que debió haber limpiado correctamente lo que su hijo había hecho y que, al no hacerlo, estaba contaminado el ambiente en la cual había niños y niños. Asimismo, le indico que debía retirarlo de una vez del lugar. La madre respondió: “ya profesora”, y procedió a recoger las heces de su hijo con una pala y lo desecho fuera de la institución educativa.

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

De manera conjunta, las docentes muestran que su práctica pedagógica se fundamenta en la comunicación asertiva, el diálogo y el respeto como elementos centrales para la gestión de conflictos y la convivencia escolar. Tanto la docente a cómo la docente B coinciden en la importancia de escuchar a los estudiantes, comprender sus comportamientos y buscar soluciones mediante el diálogo, evitando recurrir a prácticas autoritarias. De la misma manera, las docentes reconocen que la formación de los niños y las niñas requieren la participación activa de la familia, por lo que consideran fundamental mantener una buena comunicación constante y respetuosa con los padres de familia. De igual manera, se evidencia la importancia de las relaciones profesionales basadas en el respeto y la colaboración entre docentes, lo cual favorece un ambiente educativo más armonioso. En este sentido, las docentes evaluadas reflejan una concepción de la educación que prioriza la formación integral del estudiante, donde la comunicación se convierte en una herramienta clave para fortalecer la convivencia, la confianza y el aprendizaje. En esta perspectiva se relaciona con la importancia del reconocimiento del otro dentro la relación educativa, se entiende como la capacidad de valorar y aceptar a cada persona tal como es. En este marco, Parellada y Traveset (2026), señala que:

> El reconocimiento, reconocer al otro como legítimo, independientemente de cómo sea, de donde venga, de cómo piense… Cuando se da este tipo de reconocimiento se genera un puente de confianza y comunicación extraordinariamente sólido, sea con los alumnos, sea con las familias, sea con los propios colegas de profesión. Igual que todos necesitamos pertenecer, necesitamos sentirnos reconocidos a este nivel (p. 38).

Por lo tanto, el reconocimiento mutuo y el respeto favorecen la construcción de una relación educativa basada en la confianza, el diálogo y la colaboración entre docentes estudiantes y familia.

#### 5.1.2.2.4 Formación continua

En este apartado, se desarrollará la formación continua de las docentes, entendida como un proceso constante de actualización y aprendizaje que posibilita a las docentes reforzar sus conocimientos, y aptitudes profesionales para mejorar su práctica pedagógica.

En la misma línea, la docente manifestó que participó en un curso de planificación pedagógica, en el cual recibió orientaciones y guías para la elaboración de proyectos,

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

unidades y sesiones de aprendizaje, considerando las necesidades e intereses de los estudiantes. Asimismo, enfatizó que esa capacitación le permitió comprender de manera más clara como iniciar y estructurar la planificación de las actividades educativas. Al respecto señaló:

> *Eh, bueno, hemos hablado hace poco hemos terminado el curso de planificación y es muy interesante porque ahí nos dan las guías, ¿no?, de cómo debemos partir en lo que es los proyectos, unidades, de los intereses, necesidades de nuestros estudiantes, de las sesiones. Bueno, ha sido un poco muy largo, pero bueno, ha sido también muy interesante, ¿no?, todo ese tema tocar (docente A, de 38 años, julio del 2025).*

Mientras realizamos el trabajo de campo, se evidencio que la docente contaba con una formación en cursos de planificación pedagógica, tal como ella mismos había expresado. Además, durante las observaciones, señaló que dichos espacios de capacitación le permitían compartir experiencias con otros docentes, lo que enriquecía su práctica pedagogía. Sin embargo, mencionó que algunas actividades resultaban extensas, lo que en ocasiones dificultaba su aplicación en el aula.

Del mismo modo la docente A indicó que implementar diversas actividades a lo largo del día, fundamentadas en una planificación anticipada, permite que se evidencien los conocimientos y las estrategias de enseñanza adquiridas durante su formación. En este contexto expresó:

> *Mmm, bueno, al aplicar las diferentes actividades del día, ¿no?, ya que esto está aterrizando pues sobre una planificación y en aula es donde nosotros pues vamos a demostrar realmente también lo que hemos aprendido, cuánto hemos aprendido en estrategias y muchas cosas más (docente A, de 38 años, julio del 2025).*

En concordancia con lo manifestado por la docente, durante el trabajo de campo se pudo evidenciar que, la docente al desarrollar las actividades de aprendizaje, procuraba implementar diversas estrategias. Entre ellas, se observaron actividades orientadas al desarrollo de la psicomotricidad fina, utilizando plastilina, en el que los niños y niñas elaboraban distintas figuras de animales con concentración y motivación, demostrando agrado por la manipulación del material. De la misma forma, se emplearon materiales concretos como lanas de distintos colores. Asimismo, se fomentaba el uso de pizarras

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

individuales, en las que algunos niños y niñas realizaban trazos y garabatos, mientras que otros comenzaban a escribir palabras, evidenciándose el disfrute de los estudiantes al dibujar y pinta. De esta manera, al incorporar diversas estrategias, la docente fomentaba que los estudiantes mejoraran progresivamente sus habilidades motrices, lo cual resulta fundamental para su desarrollo integral 60.

**Figura 60**

*Estrategias para el desarrollo de la psicomotricidad fina*

Nota. La imagen muestra a los estudiantes participando en diversas actividades orientadas al desarrollo de la psicomotricidad fina, entre ellas el uso de la plastilina, lanas de colores y pizarras individuales, con la finalidad de fortalecer progresivamente sus habilidades motrices. Fotografía tomada durante el trabajo de campo por Yadira y Candy (2025) colección personal.

En ese mismo sentido, la docente A mencionó que pertenece a un CAP (círculo de aprendizaje profesional), espacio en el que se reúnen docentes de distintas instituciones unidocentes y multigrado con el objetivo de intercambiar experiencias y enriquecer su práctica pedagógicas. Al respecto, indicó:

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

> *Eh, sí, pertenezco a un CAP, a un campo, donde nos reunimos muchas instituciones unidocentes, multigrados y, bueno, pues nos reunimos para compartir experiencias, ¿no? (docente A, de 38 años, julio del 2025).*

En el transcurso del trabajo de campo, se tuvo la oportunidad de participar en las diversas actividades organizadas por el CAP. Una de ellas fue la celebración del Día de la Educación Inicial, en la que las docentes se prepararon creativamente con tutus, gorros y disfraces coloridos, desfilando bailando por las avenidas principales hasta llegar a la plaza de armas, donde se presentaron distintos bailes infantiles. Durante la jornada, las docentes demostraron gran entusiasmo y alegría, mientras el público presente aplaudía; nosotras, por nuestra parte, también con entusiasmo participamos. De igual manera, los demás grupos pertenecientes al CAP participaron de forma coordinada y organizada. Asimismo, otra experiencia significativa fue la preparación para un concurso de danza, en que todos los miembros del CAP ensayaban por las mañanas, nosotras también asistíamos a los ensayos. Durante estos ensayos, se pudo observar un alto grado de felicidad y motivación en los docentes, lo cual contagio las ganas de participar en dicho concurso. El día del concurso, participamos con gran alegría y entusiasmo, logrando captar la atención y los aplausos del público presente. Como se evidencia en la siguiente figura 61.

**Figura 61**

*Docentes participando en las actividades por el Día de la Educación Inicial*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

*Nota*. En la imagen se observa la participación activa de los docentes de distintas instituciones educativas pertenecientes al CAP en las actividades desarrolladas con motivo de la celebración del Día de Educación Inicial, entre las cuales destacaron el concurso de danza y el pasacalle de bailes, evidenciándose un alto grado de entusiasmo, alegría y trabajo coordinado. Fotografía tomada durante el trabajo de campo por Yadira y Candy (2025) colección personal.

Desde otra perspectiva, la docente B expresó que las capacitaciones y las actualizaciones profesionales eran importantes para mejorar su práctica pedagógica. Menciona que participó en un curso brindado por la UGEL, el cual le permitió fortalecer sus conocimientos sobre la planificación curricular y mejorar la manera en que organiza la enseñanza. En ese sentido, indicó que pueden existir dificultades en la práctica docente, por lo que consideraba necesario continuar aprendiendo y actualizándose de manera constante. Bajo esa perspectiva manifestó:

> *La planificación curricular. Tenemos un curso de la UGEL que estamos llevando y de todas maneras es un apoyo porque siempre hay falencias en uno, ¿no?, en su trabajo diario. Entonces siempre estamos ahí actualizando, viendo qué cosa es mejor para la enseñanza de los niños (docente B, de 37 años, julio del 2025).*

Durante el acompañamiento realizado a la docente, en ningún momento se mencionó haber recibido capacitaciones relacionadas con la planificación curricular. Sin embargo, En una ocasión la directora comentó que se había programado una capacitación la ciudad de Abancay, la cual se llevaría a cabo en días particulares. No obstante, la docente decidió no asistir, ya que debía cumplir con sus funciones en la institución educativa, puesto que su ausencia implicaría un descuento en su remuneración. Si bien las capacitaciones permiten fortalecer los conocimientos docentes, estas también contribuyen a mejorar la comprensión del proceso que se deben aplicarse para lograr aprendizajes significativos en los niños y niñas.

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

Siguiendo esta idea, la docente B reconoció algunas dificultades y necesidades de mejora en su práctica docente. Señaló que el manejo de la documentación educativa le resulta tedioso y en ocasiones complicado. Asimismo, indicó que necesita fortalecer sus conocimientos y estrategias para promover el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. Con ello, reconoció que aún requiere capacitarse y reforzar sus habilidades pedagógicas. Al respecto señaló:

> *Este primero el manejo de la documentación. Es muy tedioso y a veces es dificultoso. Y también este necesito reforzarme más en lo que es el pensamiento crítico para crear pensamiento crítico en los niños. Eso me está faltando. (docente B, de 37 años, julio del 2025).*

Durante el proceso de acompañamiento a la docente, se pudo observar que conversaba con la directora sobre la adquisición de un proyecto de aprendizaje relacionado con el área de personal social, cuyo propósito era que los niños y niñas pudieran identificarse y conocerse a sí mismos. No obstante, en el desarrollo de dichas actividades de aprendizaje no se evidenció un contextualizado acorde a la realidad de los niños y niñas, ya que la docente empleaba imágenes descontextualizadas. Por ello, se observó que era necesario promover el pensamiento crítico en los estudiantes, lo cual les permitía a los estudiantes reflexionar y construir ese aprendizaje a partir de sus propias ideas.

A partir de ello, la docente B indicó que participaba en una comunidad de aprendizaje profesional (CAP) junto con docentes de diferentes instituciones educativas. En este espacio se reunían periódicamente para compartir experiencias, intercambiar ideas y reflexionar sobre su práctica pedagógica. En relación con este aspecto, la docente manifestó:

> *Sí, estamos en el CAP, en el Comunidad de Aprendizaje Profesional. Conformamos nueve docentes de diferentes instituciones donde nos juntamos cada quince días o cada mes y tratamos de interactuar y de compartir vivencias que nos fortalecen en nuestras debilidades, ¿no? Entonces sí, trabajamos en equipo (docente B, de 37 años, julio del 2025).*

En efecto, durante el acompañamiento a la docente, ella mencionó que participaba en un círculo denominado (CAP), en el cual se reunían docentes de diferentes instituciones educativas para conversar y reflexionar acerca de sus experiencias pedagógicas. Asimismo, cuando se llevaban a cabo actividades importantes, como la celebración del

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

Día de la Educación, los integrantes del CAP se organizaban para participar en el pasaje, vistiendo atuendo acorde al evento. Además, organizaron actividades deportivas para los niños y niñas en las que participaron todas las instituciones que forman parte de este CAP. De igual manera, esta forma de organización también se observó en otras celebraciones, como en el Día del Docente, donde se realizaron diversas actividades entre ellos deportes danzas, poesías y canciones. Como se muestran en la siguiente figura 62.

**Figura 62**

*Presentaciones artísticas por el Día de la Educación Inicial*

*Nota.* La imagen muestra a las docentes de distintas instituciones educativas que conforman el CAP, vistiendo rajes representativos utilizados en el pasacalle y las presentaciones artísticas desarrolladas en el marco de las actividades conmemorativas por el día de Educación Inicial. Fotografía tomada durante el trabajo de campo por Yadira y Candy (2025) colección personal.

La práctica pedagógica de las docentes evidencia que son conscientes de la importancia de mantenerse actualizadas para consolidar sus conocimientos y optimizar su práctica pedagógica en el aula. La docente A destacó que los cursos de planificación le dieron la oportunidad de organizar proyectos, unidades y sesiones de aprendizaje en función de lo que los estudiantes necesitaban y les interesaba, así como aplicar de manera efectiva las estrategias adquiridas. Asimismo, señaló que su participación en el CAP posibilita el intercambio de experiencias con otros docentes, lo cual refuerza sus competencias a través del diálogo colaborativo y la reflexión. Por su parte la docente B, consideró que las capacitaciones de la UGEL y su participación en el CAP son útiles para superar obstáculos en su labor docente, tales como promover el pensamiento crítico y manejar la documentación educativa. Sin embargo, aún presenta dificultades para contextualizar materiales y fomentar la autonomía en los estudiantes. En conjunto, las docentes demuestran que el intercambio profesional y la formación continua son herramientas

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

esenciales para optimizar la práctica pedagógica; no obstante, resulta necesario fortalecer la planificación contextualizada e implementar estrategias que promuevan un aprendizaje reflexivo y significativo en los niños y niñas. Al respecto Parellada y Traveset (2016) señalan que "facilitar el cambio de paradigma del modelo educativo a través de la formación del profesorado" (p.68). lo cual demuestra que la capacitación constante es un componente fundamental para transformar la práctica educativa y responder a las nuevas necesidades del entorno escolar.

#### 5.1.2.2.5 Relación entre docente y padres

En este apartado se abordará la relación entre docentes y padres de familia, entendida como un proceso de comunicación y colaboración cuyo el objetivo es promover el aprendizaje y bienestar de los niños y niñas.

La docente A destacó la importancia del apoyo de los padres para promover el trabajo coordinado con la docente. En esa línea, enfatizó la relevancia de que los padres comprendan el valor de su participación y cooperación en las actividades educativas, ya que su contribución favorece el desarrollo integral y el aprendizaje de los niños y niñas. Al respecto señaló:

> *Mmm, hacerles saber a los papás lo importante que es su apoyo de ellos para poder trabajar de forma coordinada, ¿no?, y sobre todo pedir el apoyo y la participación de los padres (docente A, de 38 años, julio del 2025).*

Durante el desarrollo del trabajo de campo, se observó que la docente constantemente solicitaba la participación activa de los padres de familia en las actividades programadas por la institución educativa. En esta ocasión, con motivo de la celebración del Día del Campesino, la docente pidió la colaboración de los padres de familia con la finalidad de promover aprendizajes significativos en los estudiantes. Para ello, los padres se organizaron en grupos y se les solicito que preparen diversas comidas elaboradas con productos propios de la cosecha el campesino. Asimismo, se presentaron vestidos como campesinos, con poncho, falda, lliclla y sombrero. La directora dio inicio a la actividad indicando que cada grupo debían exponer los productos que habían preparado y la manera en que los elaboraron. Los niños y niñas vistiendo los ponchos elaborados por ellos mismos, recorrieron cada mesa para observar y escuchar las explicaciones de las madres, acerca de los productos presentados y sus beneficios nutricionales, quienes además les

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

ofrecieron una porción de cada alimento para que degustaran. Cabe indicar que las madres, evidenciaron una notable organización presentando carteles con información sobre los beneficios de los alimentos. Seguidamente, los niños y niñas también participaron con una presentación de un baile alusivo al Día del campesino, vistiendo sus ponchos y chullos. Finalmente, los estudiantes pasaron a sus respectivas aulas, donde degustaron los productos preparados por las madres, mostrándose contentos y motivados. De esa manera, se pudo evidenciar que la participación activa de los padres de familia resulta crucial para el logro de aprendizaje significativo en los estudiantes, reafirmando la importancia del trabajo conjunto entre la familia y la institución educativa. Tal como se muestra la siguiente figura 63.

**Figura 63**

*Padres y estudiantes en el Día del Campesino*

*Nota.* La imagen muestra la participación activa de los padres de familia y los niños y niñas durante la celebración del Día del campesino, en la cual las madres presentaron diversos productos cocinados acompañados de carteles informativos sobre los beneficios nutricionales de cada alimento, mientras que los estudiantes, vestidos con ponchos y chullos, recorrieron las mesas

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

y degustaron los productos preparados. Fotografía tomada durante el trabajo de campo por Yadira y Candy (2025) colección personal.

De igual manera, la participación de los padres de familia también se evidenció cuando, a mediados del año, en el mes de julio, la docente del aula de 4 y 5 años solicitó su apoyo para la reorganización de los sectores del aula. Por la mañana asistió la mayoría de los padres, aunque algunos no pudieron hacerlo. La actividad comenzó retirando todos los materiales hacia el exterior del aula para realizar la limpieza correspondiente, para luego proceder a cambiar la disposición de los sectores. Durante este proceso, la docente brindaba indicaciones precisas sobre cómo reorganizar el espacio con el fin de que el salón quedara más cómodo para los estudiantes. Del mismo modo, nosotras también participamos activamente, contribuyendo en la decoración del sector de lectura con materiales llamativos y atractivos para los niños y niñas. La actividad se extendió durante todo el día y al finalizar, la docente expreso su agradecimiento a todos los padres de familia por su asistencia y colaboración. Como se evidencia en la siguiente figura 64.

**Figura 64**

*Participación de los padres en la reorganización de los sectores del aula*

*Nota.* La imagen muestra la participación activa de los padres de familia junto con la docente en la reorganización de los sectores del aula de 4 y 5 años, actividad desarrollada durante el mes de julio, en el cual se reorganizo el espacio y se decoraron los sectores con materiales llamativos para favorecer el aprendizaje de los niños y niñas. Fotografía tomada durante el trabajo de campo por Yadira y Candy (2025) colección personal.

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

De la misma manera, la docente A indicó que mantiene comunicación con los padres de familia casi todos los días, aprovechando estos espacios para conversar sobre el avance de sus hijos y brindarles información a través de informes, lo que facilita la colaboración y comunicación entre el hogar y la escuela. En ese sentido, la docente manifestó:

> *Eh, bueno, estamos casi a diario de forma presencial con los padres de familia; cuando ellos vienen siempre estamos dialogando o hacer algún informe a los papás (docente A, de 38 años, julio del 2025).*

Durante el transcurso del trabajo de campo, se observó que las docentes mantenían diariamente un dialogo con los padres de familia durante los momentos de entrada y salida, aprovechando estos espacios para informarles sobre el progreso y el comportamiento de sus hijos. Asimismo, cuando algún estudiante presentaba una conducta inadecuada, como situaciones de agresión entre compañeros, la docente registraba el incidente en su cuaderno de ocurrencias para luego comunicárselo a los padres al momento de la salida. En estos sucesos, la docente explicaba a detalle lo ocurrido a la madre o padre de familia y solicitaba su firma como constancia de haber sido informados, con el propósito de trabajar de manera adecuado entre la familia y la institución educativa para entender oportunamente la situación.

Asimismo, la docente A recalcó que debe existir una buena comunicación basada en la empatía, el diálogo y la solidaridad entre los padres de familia, lo cual resulta esencial para evitar conflictos y mantener relaciones armoniosas y colaborativas entre la escuela y el hogar. En ese sentido, expresó:

> *Mmm, bueno, este indicarles que primeramente tiene que haber comunicación, diálogo y, sobre todo, empatía entre los padres, ¿no? Muchas veces se pierde esa situación de la empatía, la solidaridad, y genera, ¿no?, ciertos conflictos también (docente A, de 38 años, julio del 2025).*

En el transcurso del trabajo de campo, se evidencio un caso de falta de respeto hacia la docente de parte de una madre de familia. La situación ocurrió cuando la docente llevo a los estudiantes a la losa deportiva para realizar actividades de psicomotricidad gruesa. Durante esa actividad, los niños y niñas participaron en el juego tradicional denominado "San Miguel", el cual consiste en que un grupo de niños representa a las ovejas, otro al dueño y uno al ladrón, quien debe engañar al dueño para robarle las ovejas; mientras

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

tanto, los niños se aferran fuertemente a las cinturas de sus compañeros gritando " San Miguel", y cuando este aparece, el ladrón huye. Durante el juego, la mayoría de los niños se divirtieron y mostraron entusiasmo para continuar participando; sin embargo, algunos se rasparon la espalda debido a la dinámica del juego implicaba sentarse en el suelo, aunque ninguno manifestó dolor debido a que las lesiones fueron leves. Al día siguiente, la madre del niño Doan, de 5 años, se aproximó a la institución educativa a reclamarle a la docente de manera alterada por las rozaduras que presentaba su hijo en su espalda, pues consideraba que se había caído. Sin embargo, la docente le explico con calma que las rozaduras fueron productos de la dinámica del juego, en la cual los niños y niñas se sentaban en el suelo, y que durante la actividad todos participaron con alegría. A pesar de ello, la madre no mostro disposición para comprender la situación y continúo reclamando señalando que su hijo no debía jugar en el suelo, evidenciando una actitud de sobreprotección hacia el menor.

Desde otro punto de vista, la docente B mencionó que mantiene una buena relación con los padres de familia y que procuraba comprender la forma en que educaban a sus hijos. También, reconoció que algunas madres pueden ser más difíciles de tratar; no obstante, consideraba primordial actuar con empatía y saber sobrellevar estas situaciones, ya que muchas veces se desconocían las circunstancias personales que atravesaban. En relación a eso indicó:

> *Pienso que tenemos una buena relación. Este, trato de entender sobre todo a las mamás, este, cómo educan a sus niños, ¿no? Sí hay mamás un poquito especiales, pero hay que saber sobrellevarlas, pues, porque nadie sabe lo de nadie, no sabemos qué cargas vienen y a veces explotan con uno, ¿no? Entonces, tratar de sobrellevarlo es bueno (docente B, de 37 años, julio del 2025).*

En el transcurso del acompañamiento a la docente, se pudo constatar que mantenía una buena relación con los padres de familia. Cuando los padres acudían al jardín la docente siempre se dirigía a ellos con educación y respeto, generando un ambiente de confianza. Sin embargo, hubo casos en los que algunas madres no podían participar en ciertas actividades que eran consideradas obligatorias. Ante esta situación, la docente procuraba comprenderlas, aunque siempre les sugería que, en casos de no poder asistir, enviaran a otra persona en representación. Un ejemplo de ello fue el caso la madre de Dylan, quien

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

inicialmente indicó que no podía asistir a la feria gastronómica por el día del campesino ya que debía atender a sus otros hijos que también estaban celebrando el día del campesino en sus instituciones. No obstante, su participación era importante ya que debía exponer sobre los platillos preparados. Frente a esta situación, la docente les sugirió que si no podía asistir enviara a otra persona en su lugar, ya que ella no podría reemplazarla porque tenía que estar con los niños y niñas. Durante la conversación se vivió un poco de tensión, pero fue sobrellevado. Al final, la madre de Dylan logró asistir y participar en la feria gastronómica.

A su vez, la docente B enfatizó que el apoyo de los padres de familia constituye un elemento fundamental para el logro de los aprendizajes de los niños y las niñas. Por ello, procuraba mantener una comunicación constante con ellos, ya sea mediante reuniones o llamadas telefónicas, con el propósito de explicarles la importancia de su participación en el proceso educativo. Asimismo, reconoció que algunos padres manifiestan tener poco tiempo debido a sus responsabilidades laborales o personales; por esta razón, ella buscó dialogar con respeto para hacerles comprender que su acompañamiento garantiza el desarrollo integral de sus hijos. En consecuencia, señaló:

> *Bueno, hacerles entender que de todas maneras sin ellos no se va a lograr nada. Siempre que puedo en las reuniones o cuando me comunico con ellos mediante el teléfono, trato de hacerles entender que necesito su apoyo. Llegando siempre con el respeto porque hay mamás que también se ponen: "¡Ay, profesora, que no tengo tiempo, que tengo que trabajar, que esto, que aquello!", ¿no? Pero siempre hacerles entender que es muy necesaria su participación en el aprendizaje de sus niños (docente B, de 37 años, julio del 2025).*

Durante el acompañamiento a la docente, se pudo constatar que mantenía una comunicación constante con los padres de familia, con el propósito de concientizarlos sobre la importancia de acompañará a sus hijos en el proceso de aprendizaje. Esta comunicación se llevaba a cabo tanto en reuniones presenciales como a través del teléfono celular, especialmente por la aplicación de WhatsApp. La docente comentaba que utilizaba este medio para enviar avisos sobre las actividades del jardín, informar a los padres acerca de la situación de sus hijos y recordarles que debían enviarlos puntualmente a la institución educativa.

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

Otro caso que llamó la atención fue el de Dylan Smith. A finales de julio, el niño dejó de asistir al jardín y continuó con sus inasistencias durante todo el mes de agosto. Ante esta situación, la docente se preocupó por conocer las razones de ausencia, por lo que intentó comunicarse en varias ocasiones con la madre. Aun así, la madre no respondía a sus llamados. En una ocasión, la madre contestó la llamada e indicó que luego se comunicaría con la docente, aunque lo hizo con un tono poco claro y sin mayores explicaciones Posteriormente, se supo por comentarios de otras madres de familia que la madre del niño se encontraba trabajando en un bar. A finales de agosto, la madre se acercó a la institución educativa para recoger los alimentos del programa escolar, momento en el que conversó con la directora. Como resultado de dicha conversación, la directora le solicito que redactada y firmara un compromiso de asistencia para garantizar que su hijo asistiera al jardín de manera regular. Asimismo, la docente también dialogó con la madre para conocer los motivos de las inasistencias, quien explicó que atravesaba problemas familiares y confirmó que estaba trabajando en un bar. La docente le recomendó a la madre priorizar la asistencia de su hijo al jardín y evitar que continuara faltando. No obstante, tras ese encuentro, el niño dejó de asistir al jardín.

Según lo manifestado por las docentes, coinciden en que la relación entre la escuela y la familia constituye un componente esencial para el aprendizaje y desarrollo integral de los niños y niñas. Reconocen que la participación y el apoyo de los padres son fundamentales, puesto que el proceso educativo no depende únicamente de la labor docente, sino que requiere el trabajo conjunto entre la institución educativa y la familia. De la misma forma, ambas docentes destacan la importancia de mantener una comunicación constante con los padres de familia. La docente A señala que mantiene un diálogo casi diario con los padres de familia, aprovechando estos encuentros para informar sobre los avances de los estudiantes y fortalecer la colaboración. De manera similar, la docente B subraya la necesidad de mantener un contacto constante con los padres, ya sea mediante reuniones o mediante llamadas telefónicas, con el propósito de explicarles la importancia de su participación en la educación de sus hijos. Asimismo, resaltan la importancia de practicar los valores como la empatía, el respeto y el compromiso para consolidar vínculos positivos. Por ende, la concepción pedagógica de ambos docentes muestra que la comunicación, la participación activa de los padres y el respeto mutuo son factores esenciales para fortalecer la relación entre la institución educativa la familia y garantizar una formación integral de los estudiantes. Este

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

planteamiento se vincula con lo señalado por Parellada y Traveset (2016), quienes afirman que “la escuela tiene que ser, fundamentalmente, un espacio de comunicación. Para conseguirlo, uno de los retos importantes es conectar con las familias, sus expectativas, sus dinámicas, para posibilitar una interacción fluida” (p.81). Esto evidencia que la labor docente no se limita al aula, sino que también implica entender la realidad de cada familia para lograr una comunicación cercana y afectiva.

#### 5.1.2.3 Triangulación del desempeño de estudiante

Respecto al desempeño de los estudiantes, se abordarán 6 aspectos esenciales que permiten comprender diferentes aspectos relacionados con su desarrollo durante el proceso de aprendizaje. El primero abordará la motivación y la actitud positiva del estudiante, lo cual refleja el interés, la disposición y el entusiasmo de los niños y las niñas frente a las actividades de aprendizaje. El segundo se centra en el desarrollo de habilidades cognitivas de los estudiantes, destacando las capacidades de los niños y las niñas para comprender, analizar, reflexionar y resolver situaciones de aprendizaje. El tercer apartado corresponde a la participación activa del estudiante, donde se evidenciará el grado de involucramiento de los niños y las niñas en las actividades pedagógicas, así como su disposición para expresar sus ideas, opiniones, experiencias durante el desarrollo de las actividades de aprendizaje. El cuarto ítem aborda la atención y concentración del estudiante, resaltando la capacidad de los niños y las niñas para mantener el interés y el enfoque en las actividades propuestas durante el proceso educativo. El quinto apartado trata sobre la responsabilidad y la disciplina del estudiante, enfatizando la necesidad de que los niños y las niñas asuman compromisos, cumplieran con sus deberes y respetarán las normas de convivencia. Por último, el sexto ítems aborda las relaciones interpersonales de los estudiantes, destacando la forma en que los niños y niñas interactúan con sus compañeros y docentes, Promoviendo el respeto, la cooperación y la convivencia dentro del aula.

##### 5.1.2.3.1 Motivación y actitud positiva

En este apartado se aborda la motivación y la actitud positiva de los estudiantes, entendidas como elementos esenciales para fomentar el interés, la participación y el compromiso activo en el proceso de aprendizaje, lo cual contribuye a que los conocimientos adquiridos tengan un impacto significativo en los estudiantes.

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

La docente A señaló que mantener el interés y la motivación de los estudiantes durante el proceso educativo constituye un aspecto fundamental de su práctica pedagógica. Indicó que es importante aplicar estrategias que promuevan la participación activa de los niños y niñas, como formular preguntas que despierten su curiosidad o proponer actividades que capten y sostengan su atención. Al respecto, la docente señaló lo siguiente:

> *Eh, bueno, no perder el interés de nuestros estudiantes es importante, ¿no? entonces para ello lo que tenemos que hacer es en el desarrollo de la actividad estar motivándolos o lanzando algunas preguntas interesantes que a ellos les llame la atención y no pierdan ese interés, ¿no? durante el desarrollo de la actividad (docente A, de 38 años, julio del 2025).*

Lo expresado por la docente pudo constatarse durante el trabajo de campo, donde se evidenció que empleaba diversas estrategias para motivar a sus estudiantes, tales como canciones acompañadas de tambor y guitarra, así como el uso de títeres. A través de estos recursos, los niños y niñas se mostraban alegres y entusiasmados al participar en las actividades de aula. No obstante, se observó que la docente no siempre formulaba preguntas que promovieran la reflexión o el pensamiento crítico en los estudiantes. Si bien las estrategias lúdicas empleadas lograban captar su atención, estas no siempre iban acompañadas de interrogantes que invitaran a los niños y niñas a pensar, opinar o cuestionar, lo que limitaba el desarrollo de habilidades cognitivas. Como se muestra en la figura 65.

**Figura 65**

*Canciones, guitarra, tambor y títeres como estrategia lúdica en el aula*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

*Nota.* Las imágenes muestran a la docente utilizando la guitarra, tambor y títere como recursos didácticos para captar la atención y motivar la participación activa de los estudiantes durante el desarrollo de las actividades de aprendizaje. Fotografía tomada durante el trabajo de campo por Yadira y Candy (2025), colección personal.

De igual manera, la docente a explicó que los sectores del aula influyen de manera significativa en el desarrollo de las actividades de aprendizaje, señalando que estos requieren estar debidamente implementados y contar con espacios adecuados que estimulen su uso a lo largo del proceso de aprendizaje. Al respecto manifestó la docente lo siguiente:

> *Eh, influye mucho, ¿no?, porque nosotros dependemos pues también de nuestros sectores, y nuestros sectores necesitan también ser implementados, necesitan su propio espacio también, ¿no?, sobre todo ello (docente A, de 38 años, julio del 2025).*

lo manifestado por la docente fue corroborado durante el trabajo de campo. Donde se observó que el aula contaba con pocos sectores y que estos presentaban una implementación limitada en cuanto a materiales. El sector de construcción disponía de escasos recursos como bloques y lanas; el sector de hogar contaba con una mesa pequeña, muñecas, ropa, verduras y frutas de juguete; el sector de música tenía un tambor, títeres y un sombrero; y el sector de lectura albergaba únicamente algunos libros de tamaño reducido que no lograban captar el interés de los estudiantes.

Ante la escasez de materiales en los distintos sectores, se evidenció que muchos niños y niñas no mostraban interés por participar en ellos de manera equitativa, concentrándose principalmente en el sector de construcción, donde los bloques de madera, las figuras geométricas y los animales de juguete resultaron más atractivos. Sin embargo, la calidad insuficiente de esos materiales generaba disputas entre los estudiantes, quienes se los quitaban entre sí. Esta situación pone de manifiesto la necesidad de implementar los sectores con mayor variedad y cantidad de materiales, incluyendo libros de gran formato con imágenes llamativas que despierten el interés lector de los niños y niñas y contribuyan al fortalecimiento integral de sus habilidades. Como se evidencia en la figura 66.

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

**Figura 66**

*Sector del aula: construcción, hogar, música y juego libre*

*Nota.* Las imágenes muestran los sectores del aula, evidenciando la limitada implementación de materiales en cada uno de ellos. Se observa a los niños y niñas concentrándose principalmente en el sector de construcción, donde los bloques de madera y las figuras geométricas les resultaban más atractivos para los estudiantes. Fotografía tomada durante el trabajo de campo por Yadira y Candy (2025), colección personal.

Por su parte, la docente B señaló que, al inicio de cada actividad, observa atentamente el comportamiento de sus estudiantes con el propósito de identificar posibles cambios en su actitud. Indicó que, cuando un niño o niña que habitualmente participa se muestra distraído, tímido o poco dispuesto a intervenir, intérprete esta actitud como una señal de que algo podría estar afectando su estado de ánimo o su atención. Frente a estas situaciones, consideró fundamental acercarse al estudiante para establecer un diálogo y brindarle el apoyo necesario. Al respecto la docente expresó lo siguiente:

> *Cuando estamos empezando nuestra clase y el niño pues está en otras o está tímido o simplemente no quiere participar cuando tú sabes que es participativo o participativa, ¿no? te das cuenta ahí que está pasando algo, que no le presta atención, pues entonces ahí hay que acercarse y tratar de conversar con ese niño, ¿no? con el estudiante (docente B, de 37 años, julio del 2025).*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

En relación con lo señalado por la docente, durante el trabajo de campo se pudo observar una situación particular que ilustra esta realidad. En diversas actividades de aprendizaje se evidenció el caso de Flor, una niña de 3 años que, al momento de pasar lista, no respondía como sus compañeros. Mientras los demás levantaban la mano y decían "presente" para confirmar su asistencia, ella permanece en silencio. Ante esto, la docente solía dirigirse a ella diciéndole: "Flor, levanta la mano, cariño"; sin embargo, la niña agachaba la cabeza sobre la mesa sin responder. Con el tiempo, esta situación se volvió conocida por todo el grupo, al punto de que sus propios compañeros respondían por ella: "Flor vino, pero no quiere levantar la mano".

Con el propósito de comprender qué ocurría, se buscó acercarse a la niña de manera progresiva y con paciencia, hasta lograr ganar su confianza. Un momento significativo se produjo cuando la docente tuvo que ausentarse del aula por una reunión con los padres de familia. Durante ese tiempo, se llevaron a cabo las rutinas diarias: se recortaron las normas del aula, se realizó la motivación, la oración y observación del clima, y se procedió a pasar lista. Al llamar a Flor, para sorpresa de todos, respondió con claridad: "presente, profesora". Tanto sus compañeros como quien estaba a cargo del aula se emocionaron al escucharla, felicitándola con palabras de aliento: "Muy bien, Flor, así queremos escucharte". Al regresar la docente, los niños y niñas le comentaron entusiasmados: "Profesora, ¡Flor habló, dijo presente!". La docente se mostró sorprendida, ya que en su presencia esto nunca había ocurrido; incluso durante las actividades, Flor no participaba verbalmente, aunque sí desarrollaba con normalidad sus fichas de aplicación.

Con el fin de conocer más sobre el comportamiento de la niña, se sostuvo una conversación con su padre durante una entrevista. Él comentó que en casa Flor jugaba sola o únicamente con los miembros de su familia; sin embargo, en el jardín si interactuaba y conversaba con sus compañeros fuera del aula, aunque dentro del salón esta dinámica no se repetía.

En la misma línea, la docente B señaló que procura diseñar sus clases de manera más dinámica posible, con el propósito de garantizar la participación activa y la tensión sostenida de todos sus estudiantes. Explicó que, cuando los niños y niñas permanecen sentados en sus lugares durante toda la actividad, la participación tiende a ser escasa. Por ello, en ocasiones reorganiza el espacio del aula moviendo las mesas, aunque reconoce

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

que esta tarea puede resultar complicado debido a las dimensiones reducidas del aula. A pesar de esa limitación, destacó que la estrategia que mejores resultados le ofrece es ubicar a los estudiantes en disposición de media luna, pues en esa configuración logra mayor atención y participación. Al respecto la docente manifestó lo siguiente:

> *Trato de hacerlo lo más dinámico posible. Creo que estoy haciéndolo porque trato de que todos quieran participar y trato de buscar la mejor forma porque de todas maneras cuando están sentaditos en sus sitios no se logra mucho. A veces hay que botar atrás las mesas y como el salón es pequeño, a veces es dificultoso, pues, eso es lo malo. Entonces la estrategia creo que donde más funciona es cuando están en media lunita, ahí más atienden (docente B, de 37 años, julio del 2025).*

Lo observado en campo permitió contrastar y profundizar lo referido por la docente. Al inicio del periodo de observación participativa, ella desarrollaba sus actividades con los estudiantes sentados en sus lugares habituales; sin embargo, esta disposición no generaba los resultados esperados. Los recursos empleados imágenes, videos y músicas no siempre lograban captar ni sostener la tensión del grupo. Durante las actividades de aprendizaje, varios estudiantes se distraían jugando con sus sillas, escondiéndose bajo las carpetas, conversando o molestando a sus compañeros; algunos incluso salían del aula mientras la actividad continuaba. Cuando la docente formulaba preguntas sobre el tema trabajado, la mayoría no respondía.

A esta situación se sumaba la limitación espacial del aula, que medía aproximadamente cinco metros de ancho por ocho de largo, lo que restringía considerablemente el desplazamiento de los dieciséis estudiantes. Ante este escenario, la docente optó por reorganizar el espacio: corrió las mesas hacia un rincón y reunió a los niños y niñas en un área, adoptando la disposición en media luna que ella misma había identificado como más efectiva. Esta configuración favoreció una mejor gestión de la atención y propicio una participación notablemente más activa. Al comprobar su eficacia, la docente comenzó a aplicar esa estrategia de forma sistemática en el desarrollo de sus actividades de aprendizaje.

Sumado a ello, la docente B destacó que los estudiantes muestran mayor motivados y atención cuando las actividades incorporan materiales concretos y manipulables, como globos y otros objetos que les permiten interactuar físicamente con el entorno. Explico

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

que, cuando las actividades se limitan a imágenes u elementos visuales estáticos, los niños y niñas pierden el interés con rapidez. Por ello, reconoció la importancia de incorporar de manera más sistemática materiales concretos en sus actividades, pues esto estimulaba tanto la motivación como la participación activa de los estudiantes. Al respecto la docente indico lo siguiente:

> *Cuando juegan. Definitivamente cuando se les lleva material concreto nuevo o por ejemplo cuando han jugado con los globos así, hay más motivación. Ahí despiertas más. Cambio cuando solo llevas imágenes se aburren, se aburren rapidito. Entonces más hay que llevar y creo que eso voy a este implementar, llevar más material concreto (docente B, de 37 años, julio del 2025).*

Lo observado durante el trabajo de campo permitió corroborar lo señalado por la docente. En un primer momento, ella empleaba imágenes como recurso principal para motivar a los niños y niñas; sin embargo, tal como ella misma reconoció, con estos materiales los estudiantes “se aburrían rápido”. Ante ello, decidió replantear su estrategia e incorporar actividades lúdicas de carácter más dinámico y atractivo para el grupo.

Un ejemplo representativo de este cambio fue la organización de un juego de laberinto. A solicitud de la docente, se elaboró un laberinto en la losa utilizando cintas adhesivas, con una entrada y dos posibles salidas. Una vez concluida la preparación, la docente condujo a los niños y niñas hacia el espacio y les anunció que iban a jugar. La reacción inicial del grupo fue de asombro y entusiasmo: querían participar de inmediato. No obstante, la docente tomó un momento para explicar las reglas del juego entre ellas, que no debían pisar ni cruzar las cintas, pues de hacerlo perderían el turno antes de dar inicio a la actividad.

Durante el desarrollo del juego, los estudiantes participaron de forma ordenada, uno por uno. Al ingresar al laberinto, algunos enfrentaron dificultades para encontrar la salida debido a la complejidad de los pasajes, por lo que se detenían, observaban los caminos disponibles y reflexionaban antes de continuar. Al lograr salir, expresaban su alegría con saltos y gestos de entusiasmo. Asimismo, cuando les correspondía un nuevo turno, completaban el recorrido con mayor rapidez y seguridad, lo que evidenciaba un proceso de aprendizaje progresivo.

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

Estas experiencias ilustran cómo la docente reflexiona de manera continua sobre su propia práctica pedagógica y genera nuevas estrategias para hacer sus actividades más dinámicas y significativas. Al sustituir recursos estáticos por propuestas lúdicas y participativas, logra despertar el interés de los niños y niñas y propiciar aprendizajes más duraderos.

Ambas docentes coinciden en reconocer la motivación y la actitud positiva como factores esenciales para mantener el interés y la participación activa de los estudiantes; sin embargo, cada una a borde este aspecto de manera distinta lo que refleja diferentes niveles de reflexión y comprensión pedagógica. La docente A recurre principalmente a recursos lúdicos como canciones, tambor, guitarra y títeres para captar la atención de los niños y niñas, logrando despertar alegría y entusiasmo en el grupo. No obstante, estas estrategias no se complementan con preguntas que conmuevan el pensamiento crítico ni con actividades que profundicen en los contenidos trabajados. A ellos se suman la limitación de contar con sectores del aula escasamente implementados, lo que genera desinterés y, en ocasiones, conflictos entre los estudiantes. Por su parte la docente B evidencia una práctica más reflexiva y adaptativa. Ante los resultados poco satisfactorios de sus estrategias iniciales, ajustó su metodología incorporando la disposición en media luna y el uso de materiales concretos como globos y el juego del laberinto en reemplazo de recursos visuales estáticos como las imágenes. Estos cambios le permitieron sostener de manera más efectiva la motivación y la participación de sus estudiantes.

En conjunto, ambos casos ponen de manifiesto que la motivación y la participación activa de los estudiantes no depende únicamente del uso de los recursos lúdicos, sino también de la forma en que estos se integran con la organización del espacio y con estrategias orientadas a desarrollar procesos cognitivos más complejos.

En este sentido, Traveset (2007), ofrece una perspectiva relevante al señalar que:

> Estar motivado significa tener ganas de hacer algo. Los niños apáticos a los que no les interesa nada plantean un reto importante a nivel educativo. Con frecuencia oímos decir que tal niño es gandul, pero esto es un error, no hay ningún niño sano gandul. Influencias temperamentales, problemas de salud o de adaptación con otros niños o familiares, metodologías aburridas y que no tienen en cuenta los elementos emocionales ni relacionales... Todos ellos están en el origen de aquella pasividad (p.28).

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

Esta mirada resulta especialmente valiosa para comprender las situaciones observadas en ambas aulas, cuando un niño o niña se distrae, no responde a las preguntas del docente o simplemente se desconecta de la actividad, es necesario preguntarse en qué medida la propuesta didáctica, la organización del espacio o el tipo de materiales empleados están contribuyendo a esa respuesta. En otras palabras, la pasividad del estudiante no es un punto de partida, sino una consecuencia que invita al docente a reflexionar y ajustar su práctica. Desde esta perspectiva, las decisiones que toman ambas docentes ya sea incorporar recursos lúdicos, reorganizar el aula o sustituir materiales estáticos por experiencias concretas pueden entenderse como respuestas pedagógicas orientadas a despertar esa motivación que, según Traveset (2007), quien sostiene que todo niño o niña sano es capaz de desarrollar sus capacidades cuando las condiciones del entorno lo favorecen.

#### 5.1.2.3.2 Desarrollo de habilidades cognitivas

En este apartado se aborda el desarrollo de habilidades cognitivas en los estudiantes, entendido como un proceso orientado al fortalecimiento de capacidades como la atención, la memoria, el pensamiento crítico y la resolución de problemas, con la finalidad de favorecer el aprendizaje significativo y la comprensión del entorno por parte de los niños y niñas.

La docente A señaló que el pensamiento crítico y la creatividad de los estudiantes se promueven a través de diversas actividades, principalmente mediante la narración de cuentos en el área de Comunicación y en los talleres de arte. En estos espacios, los niños y niñas tienen la oportunidad de expresarse libremente y desarrollar su imaginación. Al respecto, la docente expresó lo siguiente:

> *Eh, bueno, por ejemplo, en el área de Comunicación y lo que son cuentos; el niño es crítico porque a él le puede parecer bien o mal un personaje, ¿no? y en el tema de la creatividad también trabajamos casi incluso, ¿no? en todas las áreas, pero más en el área de Arte, en los talleres; el niño es bastante creativo, en realidad en todas las áreas, actividades, el niño siempre va a ser creativo aún más cuando le pedimos realizar actividades de manera libre (docente A, de 38 años, julio del 2025).*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

Lo expresado por la docente pudo constatarse durante el trabajo de campo. Se observó que, tras la narración de un cuento sobre animales, la docente invitó a los estudiantes a representar libremente a un animal de su elección moldeándolo con plastilina. Las producciones fueron diversas: algunos niños y niñas moldearon un pollito, otros una paloma. Un caso destacado fue el de Doan, un niño de 5 años que, trabajando con calma y concentración, logró moldear un elefante con notable detalle, evidenciando un alto nivel de creatividad y precisión en su trabajo. Asimismo, se observó que, al finalizar cada actividad, la docente solicitaba a los estudiantes que dibujaran libremente lo que más les había gustado, a lo que los niños y niñas respondían con entusiasmo, produciendo dibujos variados que reflejaban su percepción personal sobre lo trabajado. Estas experiencias demuestran que las actividades de expresión libre constituyen un espacio valioso para el desarrollo de la creatividad, imaginación y el pensamiento crítico, elementos fundamentales en el desarrollo cognitivo de los estudiantes en el nivel inicial. Como se muestra en la figura 67.

**Figura 67**

*Producciones de los estudiantes en la actividad de modelado libre*

*Nota.* Las imágenes muestran los trabajos realizados por los niños y niñas al moldear libremente un animal con plastilina, Evidenciando diversidad creativa en sus producciones. Fotografía tomada durante el trabajo de campo por Yadira y Candy (2025), colección personal.

De igual manera, la docente A señaló que en el nivel inicial se emplean materiales concretos y diversos recursos educativos, tales como imágenes y materiales concretos que contribuyen al desarrollo del aprendizaje cognitivo de los estudiantes. Al respecto, manifestó los siguientes:

> *Mmm, bueno, nosotros en el nivel inicial trabajamos en base a materiales concretos, imágenes, a través también de la música; entonces todo ello a*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

> *nosotros pues nos ayuda a desarrollar estos aprendizajes cognitivos, ¿no? de nuestros estudiantes (docente A, de 38 años, julio del 2025).*

Lo descrito por la docente fue evidenciado durante el proceso de trabajo de campo, donde se observó que empleaba materiales como imágenes, recursos concretos como maderas para sellar y estampar, así como instrumentos el sector de música para acompañar el desarrollo de las actividades. Esta dinámica también pudo evidenciarse en el desarrollo de una actividad de aprendizaje sobre el tema “Conociendo Curahuasi”, en la que se trabajó con imágenes de lugares turísticos del distrito. Las imágenes fueron distribuidas por grupos para que los estudiantes las observaran y comentaran. Muchos de ellos reconocieron los lugares representados, mencionando que habían visitado algunos de esos sitios con sus familias, lo que generó una conversación fluida en torno a lo que observaban, donde se ubicaban y cómo habían sido su experiencia. Posteriormente, las imágenes fueron recogidas y pegadas en la pizarra, incluyendo también representaciones de comidas típicas y artesanías de Curahuasi.

A continuación, se solicitó a los estudiantes que dibujaran libremente lo que más les había gustado de Curahuasi. Las producciones fueron diversas y reflejaron los conocimientos previos de cada niño y niña: algunos dibujaron Capitán Rumi, otros el Monolito de Saywite, Lucmos y otros lugares representativos del distrito. Durante la realización de sus dibujos, los estudiantes trabajaron con concentración y calma, logrando producciones detalladas. Esta experiencia evidenció que, cuando los niños y niñas tienen la oportunidad de manipular, observar y relacionar los contenidos con su entorno cercano, desarrollan su aprendizaje cognitivo de manera más significativa y profunda. Como se muestre en la figura 68.

**Figura 68**

*Actividad "Conociendo Curahuasi"*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

*Nota.* Las imágenes muestran a los estudiantes observando y comentando imágenes de lugares representativos de Curahuasi, así como sus producciones finales, en las que dibujaron lugares como Capitán Rumi, el Monolito de Saywite y los lúcumos, reflejando sus conocimientos previos y su vínculo con el entorno local. Fotografía tomada durante el trabajo de campo por Yadira y Candy (2025), colección personal.

Deseo otra perspectiva, la docente B señaló que su función no se limita a facilitar el aprendizaje, sino que también implica acompañar a los estudiantes en el desarrollo de sus habilidades cognitivas. Indicó que evalúa el proceso de los niños y niñas considerando los conocimientos que poseían al inicio del proceso y los aprendizajes que han logrado alcanzar a lo largo. Para ilustrar esta idea, mencionó el tema de las arañas como ejemplo representativo, señalando que al inicio los estudiantes tenían ideas imprecisas sobre su origen, pero que tras trabajar el tema lograron construir una comprensión más clara y fundamentada. Al respecto, la docente expresó lo siguiente:

> *Si bien es cierto tenemos que ser facilitador, pero también tenemos que ayudarle a que este niño o esta niña este trate de lograr este proceso cognitivo. Entonces, muchas veces qué te digo evaluamos de acuerdo si el niño ha venido en cero, qué cosa ha logrado hasta el día de hoy, ¿no? por ejemplo, qué te digo me pongo en el tema de las arañas, ¿no? cuando he tocado las arañas: "¿de dónde vienen las arañas? del huequito, de estito, de aquellito", ¿no? entonces cuando ellos han hecho su proceso de aprendizaje ellos ya conocían de dónde*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

> *venía la arañita. Entonces logras eso, ya de dónde ya no te van a decir del huevito del huequito, sino del huevo, de dónde entonces logras ese proceso, ¿no? y de acuerdo y así como de ese tema se ha logrado bastantes temas (docente B, de 37 años, julio del 2025).*

Lo referido por la docente se evidenció durante el desarrollo del trabajo de campo, donde se evidenció que su rol consistía en acompañar a los niños y niñas en el desarrollo de sus capacidades y habilidades. Sin embargo, este proceso no puede lograrse de manera efectiva si no se considera el contexto sociocultural en el que viven los estudiantes, ya que es desde allí desde donde parte sus aprendizajes. Tal como lo ilustra el ejemplo de las arañas, los estudiantes ya contaban con conocimientos previos sobre estos animales, puesto que conviven con ellos en su entorno cotidiano. Cuando la docente preguntó "¿de dónde venían las arañas?", las respuestas fueron variadas: "del huevo", "del hueco", de "la casa", "del techo". A partir de estas ideas previas, la docente pudo orientar el aprendizaje y construir nuevos conocimientos junto con los estudiantes.

No obstante, cuando no se considera el contexto cultural de los estudiantes, el aprendizaje puede volverse más complejo y poco significativo. Esto se evidencie en la actividad "Reorganizamos nuestra biblioteca", en la que varios niños y niñas no tenían conocimientos sobre qué era una biblioteca ni un libro, posiblemente porque en su entorno no habían tenido contacto previo con estos elementos. Ante las preguntas de la docente, los estudiantes no respondían, lo que revela la ausencia de experiencias previas relacionadas con el tema.

A partir de estas situaciones, se puede afirmar que los estudiantes no llegan al aula sin ningún conocimiento, como sugiere la docente, sino que traen consigo experiencias y saberes construidos desde su propia realidad. Por ello, resulta fundamental que el docente considere el contexto sociocultural de sus estudiantes en la planificación pedagógica y genere un ambiente de confianza y seguridad dentro del aula, condiciones indispensables para lograr aprendizajes verdaderamente significativos y una educación de calidad.

De igual manera, la docente B reconoció desarrollo del pensamiento crítico en los niños y niñas representa una debilidad en su práctica pedagógica. Señaló que es consciente de esta limitación y que se encuentra trabajando para superarla, con el propósito de

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

implementar estrategias que permitan fortalecer las habilidades cognitivas de sus estudiantes. Al respecto, la docente manifestó lo siguiente:

> *¿Ves? no te digo, ahí me está faltando. Ahí venía eso sí, estoy trabajando en eso. De todas maneras, tengo la debilidad en el pensamiento crítico, cómo lograr eso. Hay bastante debilidad tengo en eso, entonces trabajaré en eso pues para lograrlo (docente B, de 37 años, julio del 2025).*

El reconocimiento de esta debilidad por parte de la docente resulta pedagógicamente significativo, ya que evidencia una actitud reflexiva sobre su propia práctica. Sin embargo, reconocer la dificultad no es suficiente si no se acompaña de acciones concretas orientadas a superarla. El pensamiento crítico constituye una habilidad fundamental en el desarrollo cognitivo de los estudiantes, puesto que le permite expresar sus ideas, formular preguntas, cuestionar lo que observan y reflexionar sobre lo que han aprendido. Su ausencia en las actividades de aprendizaje limita las posibilidades de que los niños y niñas construyan conocimientos de manera autónoma y profunda.

Por ello, resulta necesario que la docente replantee sus estrategias pedagógicas incorporando actividades que promuevan la interrogación, el diálogo y la reflexión activa en los estudiantes. Solo de este modo podrá avanzar de manera efectiva hacia fortalecimiento del pensamiento crítico en el aula y contribuir al desarrollo integral de las habilidades cognitivas en los niños y niñas.

A su vez, la docente B reconoció que no había promovido suficientemente la creatividad en sus estudiantes, señalando que en muchas ocasiones les había proporcionado instrucciones demasiado dirigidas, lo que evidenciaba una subestimación de sus capacidades reales. Sin embargo, al observar que los niños y niñas lograron realizar con éxito las actividades de elaboración de flores para el día de la docente, tomo conciencia de que sus estudiantes podían ser más creativos de lo que había supuesto. A partir de esta experiencia, considero necesario trabajar con mayor intencionalidad en este aspecto, brindándoles más oportunidades para desarrollar su creatividad. Al respecto la docente manifestó lo siguiente:

> *Bueno, la creatividad creo que no lo he puesto bueno, si lo he puesto en práctica no lo he logrado porque no les he hecho en sí en realidad que sean creativos.*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

> *Creo que les he dado más pautas para que hagan porque los he subestimado mucho. Los he subestimado mucho, entonces pienso que sí lo pueden lograr porque pensábamos el otro día que no lo iban a lograr y sí lo han logrado. Entonces me falta trabajar en eso y creo que en los talleres aplicaré más. Hay que aplicar porque sí, pienso yo y sí me he hecho mi autocrítica, los he subestimado y yo les he dado comidito, o sea, "haz esto". Si bien es cierto les digo "colorea con lo que quieras", pero ha sido guiado, guiado ha sido, entonces ahí tiene que tengo que trabajar (docente B, de 37 años, julio del 2025).*

Lo referido por la docente se evidenció durante el desarrollo del trabajo de campo, donde se evidenció que, tanto en los talleres como en los momentos de juego libre, la docente no promovía activamente la creatividad de los niños y niñas. Asimismo, no disponía de un espacio adecuado donde los estudiantes pudieran acceder libremente a materiales y crear de manera autónoma. Por ejemplo, en una actividad relacionado con el mapa de Perú, los estudiantes debían decorarlo siguiendo instrucciones específicas de la docente, cómo pegar serpentinas en lugares determinados, sin posibilidad de elegir materiales ni de realizarlo a su propia manera, lo que limitaba significativamente la expresión creativa individual.

No obstante, esta situación comenzó a transformarse a partir del mes de agosto, cuando se implementó el área de Arte y Pintura en el aula. Desde ese momento, los niños y niñas comenzaron a elegir libremente materiales con plumones, crayolas, témperas y pinturas para dibujar según su imaginación, lo que favoreció una expresión más libre espontánea. Un momento especialmente significativo se produjo durante la elaboración te flores con tiras de papel para el Día del Docente: tras una breve demostración, cada estudiante tomó sus materiales y construyó su flor de manera independiente, eligiendo el pompón de su preferencia para el centro. Lo más destacado fue que los niños y niñas no solo lograron completar la actividad sin dificultades, sino que algunos la realizaron a su propia manera, aportando elementos personales y creativos.

Estas experiencias permitieron a la docente reconocer que sus estudiantes sí son capaces de crear, imaginar y desarrollar sus habilidades cuando se les brinda el espacio, la libertad y los materiales necesarios para hacerlo, lo que representa un punto de reflexión importante en su práctica pedagógica.  El estudio de ambas prácticas pedagógicas

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

revela algo que va más allá de las diferencias metodológicas: se hace evidente que cada una tiene su propia manera de acercarse al desarrollo cognitivo de sus estudiantes, y esa diferencia no es menor: dicen mucho sobre cómo concibe el aprendizaje y el lugar que le da a la creatividad y al pensamiento crítico en el aula.

La docente A transmite una práctica pedagógicas consolidada y reflexiva. Se nota que disfruto de lo que hace: canta, narra cuentos, propone retos y abre espacios donde los niños y niñas puedan pensar, opinar y crear con libertad. No se queda en la transmisión de contenidos, sino que invita a sus estudiantes a expresarse, a cuestionarse y a representar el mundo de su propia mirada. Cuando un niño moldea un elefante con plastilina o dibuje el Manolito de Saywite porque lo conoce, porque lo ha vivido, eso habla de una docente que sabe conectar el aprendizaje con la vida real de sus estudiantes. esa capacidad de vincular lo cotidiano con lo educativo es uno de sus mayores aciertos.

La docente B, por su parte, muestra una práctica más limitada en el desarrollo de estas habilidades. Si bien reconoce su rol como acompañante del proceso cognitivo y valora los saberes previos de los estudiantes, admite abiertamente tener dificultades para promover el pensamiento crítico y la creatividad en el aula. Su práctica ha tendido a ser guiada en exceso, subestimando las capacidades reales de sus estudiantes y restringiendo las oportunidades de expresión autónoma. No obstante, esta autocrítica constituye un punto de partida valioso, y a que la conciencia sobre las propias limitaciones es el primer paso hacia la transformación de la práctica pedagógica.

Ambas docentes coinciden en algo fundamental: creen en sus estudiantes y reconocen la importancia de partir de lo que ellos ya saben y viven. Las dos comparten la convicción de que los niños y niñas aprenden mejor cuando pueden tocar, observar, explorar y relacionar los contenidos con su entorno. En relación con esto, el Ministerio de Educación (2016), señala que la docente “requiere plantear un reto cognitivo que le resulte significativo al estudiante cuya solución permita poner en juego sus diversas capacidades” (p.173). Esto demuestra que el aprendizaje no se genera de seguir instrucciones de manera mecánica, sino de enfrentar situaciones que desafíen al estudiante de manera real, que interpelen su curiosidad y que estén conectadas con sus intereses, sus experiencias y su realidad cercana. En ese sentido, el gran reto para ambas docentes es seguir avanzando hacia una práctica pedagógica que coloque al estudiante

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

en el centro del proceso, confiando en su capacidad de pensar, crear y aprender cuando se le brinda la oportunidad de hacerlo.

#### 5.1.2.3.3 Participación activa

En esta sección se aborda la participación activa de los estudiantes, entendida como la intervención continua y el trabajo colaborativo de los niños y niñas durante el desarrollo de las actividades de aprendizaje.

La docente A señaló que los estudiantes participan activamente durante las rutinas diarias, lo que les brinda la oportunidad de actuar de manera autónoma y organizarse en los distintos sectores del aula. Destacó que los niños y niñas se involucran de manera voluntaria en diversas actividades, especialmente en las relacionadas con los carteles de rutinas diarias. Al respecto, expresó la docente lo siguiente:

> *Eh, bueno, por ejemplo, en las rutinas, ¿no? los niños son autónomos, son libres de poder pasar a los sectores, de manera de cómo lo van a organizar; los niños participan libremente, por ejemplo, en el desarrollo, ¿no? sobre todo de nuestros carteles que son las rutinas del día, el lavado de mano, el uso del baño (docente A, de 38 años, julio del 2025).*

Lo expresado por la docente pudo constatarse durante el trabajo de campo, donde se observó que la mayoría de los niños y niñas demostraba un notable nivel de autonomía en el desarrollo de sus actividades y rutinas diarias. Al inicio del año escolar era la docente quien registraba la asistencia; sin embargo, conforme transcurrieron los meses, fueron los propios estudiantes quienes comenzaron a marcarla de manera independiente.

De igual forma, los niños y niñas realizaban por sí solos diversas actividades de autocuidado, como lavarse las manos y cepillarse los dientes utilizando sus propios vasos. Asimismo, a mediados del año escolar, a partir de una propuesta orientada a fortalecer la autonomía infantil, durante la hora del desayuno y del almuerzo los estudiantes comenzaron a servirse de manera independiente. La señora María llevaba la leche en jarras y los alimentos preparados para el almuerzo en ollas pequeñas con sus respectivos cucharones. Tanto las jarras como las ollas eran acercadas a cada mesa para que los niños y niñas se sirvieran la cantidad que consideraban necesaria.

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

Al finalizar la alimentación, los estudiantes depositaban sus platos en un balde para que posteriormente fueran llevados a la cocina y lavados por la señora María. Además, limpiaban las mesas que habían utilizado y ordenaban el espacio donde habían comido. Del mismo modo, se ponían los zapatos sin requerir ayuda de la docente.

Estas acciones evidencian que la participación activa de los niños y niñas en las actividades cotidianas favorece el desarrollo de su autonomía, fortalece su confianza en sí mismos y promueve una mayor responsabilidad frente a las tareas que realizan en el contexto escolar. Como se observa en la figura 69.

**Figura 69**

*Niños y niñas realizando actividades autónomas durante las rutinas diarias*

*Nota.* Las imágenes muestran el desarrollo de las rutinas diarias en las que los estudiantes actúan de manera autónoma, incluyendo el lavado de manos, el juego libre en el patio, el servido y consumo del almuerzo de forma independiente, y el ordenamiento del espacio utilizado. Fotografía tomada durante el trabajo de campo por Yadira y Candy (2025), colección personal.

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

En la misma línea, la docente A señaló que aún existen estudiantes que sienten inseguros al participar en las actividades, ya sea por miedo a cometer errores o por dificultades para expresarse verbalmente. Indicó que aproximadamente el 70% de los estudiantes participan con fluidez, mientras que el 30% restante presenta dificultades para intervenir. Frente a esta situación, subrayó la importancia de motivarlos constantemente a través de preguntas y actividades que los inviten a participar durante el desarrollo de las rutinas. Al respecto la docente manifestó lo siguiente:

> *En algunos niños muchas veces está la inseguridad de ellos de poder participar o el miedo de equivocarse; eso por ejemplo genera, ¿no? que ellos no quieran participar, el setenta por ciento participa, un treinta por ciento tiene dificultad todavía para poder expresarse de alguna forma. Se tiene que motivarles para que sean partícipes y bueno, así como también el momento de las rutinas hacerles participar a ellos realizándoles algunas preguntas que ellos puedan este expresarse (docente A, de 38 años, julio del 2025).*

Lo señalado por la docente pudo constatarse durante el trabajo de campo, donde se observó que una parte considerable de los estudiantes no participaba por timidez o temor. Un ejemplo representativo fue la visita del ex alcalde de Curahuasi, el señor Sergio Abarca, quien fue invitado a la institución para compartir relatos sobre cómo era la comunidad de Curahuasi en el pasado. Los niños y niñas escucharon con atención y asombro, ya que era una experiencia poco habitual para ellos. Sin embargo, cuando se les invitó a formular preguntas sobre lo escuchado, ninguno intervino inicialmente debido al temor y la inseguridad. Fue entonces cuando la docente los animó preguntándoles qué más querían saber sobre Curahuasi, lo que paulatinamente motivó a varios estudiantes a compartir sus propias experiencias sobre lugares que conocían, como la plaza de armas y otros sitios de la localidad. Posteriormente, se les pidió que dibujaran lo que más les había gustado de la historia. La mayoría representó el primer automóvil que llegó a Curahuasi, mostrándose sorprendidos y satisfechos con la actividad. Esta experiencia resultó significativa porque, al conectar el contenido con la historia y el entorno cercano de los estudiantes, logró despertar su interés y promover la participación activa de la mayor parte del grupo. Como se observa en la figura 70.

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

**Figura 70**

*Visita del ex alcalde de Curahuasi al aula*

*Nota.* Las imágenes muestran el desarrollo de la actividad en la que los estudiantes escuchan los relatos del ex alcalde de Curahuasi, formulan preguntas y representan mediante dibujos lo aprendido sobre la historia de Curahuasi. Fotografía tomada durante el trabajo de campo por Yadira y Candy (2025), colección personal.

Desde otra perspectiva, la docente B evidenció su preocupación por lograr que todos sus estudiantes participen en las actividades de aprendizaje, especialmente aquellos que son más tímidos o que presentan resistencia para integrarse al trabajo con ella. Explicó que intenta motivarlos acercándose a ellos y brindándoles apoyo, ya sea acompañándolos de la mano o invitándolos directamente a participar. No obstante, reconoció que con algunos estudiantes, como en el caso de Flor, esta tarea resulta más difícil, ya que la niña se resiste a integrarse a las actividades con la docente, aunque sí interactúa con sus compañeros. Ante esta situación, expresó la necesidad de aprender nuevas estrategias que le permitan motivar e involucrar a este tipo de estudiantes, con el propósito de que participen de

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

manera activa en su proceso de aprendizaje. Al respecto, la docente manifestó lo siguiente:

> *Ah bueno, primero no sé cómo lo ha hecho, pero Angie está participando. No sé, supongo que primero darles más que participen más. No por el hecho que están calladitos no tienen que participar. Yo trato de, por ejemplo, a Flor quiero acercarme ahí para traerle de la mano porque por ejemplo vas con Angie de la mano, ella viene de la mano. Flor no, se resiste demasiado. Entonces no sé cómo lograr eso. Necesito, no te digo por eso sí, necesito este alimentarme de cómo lograr que esa niña, así como juega con sus compañeros venga hacia mí a trabajar pues, ¿no? eso porque cuando yo hice la rutina (docente B, de 37 años, julio del 2025).*

Lo expresado por la docente pudo constatarse durante el trabajo de campo, donde se observó que presentaba dificultades para lograr la participación de algunos niños y niñas. Tal como ella misma mencionó, en el caso de Flor, la niña se negaba a participar en cualquier actividad, incluso cuando la docente intentaba motivarla tomándola de la mano. No obstante, se evidenció que Flor sí realizaba adecuadamente las fichas de trabajo al finalizar las sesiones, lo que indicaba que comprendía los contenidos trabajados, aunque no lo expresaba de manera oral o participativa.

Por otro lado, también se evidenciaron avances significativos en otros casos, como el de Angie. Al inicio, la niña no participaba y permanecía sentada en su lugar, con la cabeza agachada, jugando con sus manos. Además, evitaba el acercamiento de otras personas; cuando alguien se le aproximaba, reaccionaba llorando intensamente, e incluso en algunas ocasiones presentaba episodios de incontinencia. Sin embargo, hacia finales de agosto, Angie comenzó a mostrar cambios progresivos en su comportamiento: por ejemplo, cuando se pasaba lista, levantaba la mano, aunque todavía no respondía de manera verbal.

Del mismo modo, durante las actividades de aprendizaje, la docente la invitaba a participar, como cuando le pedía que pegara una imagen en el lugar correspondiente. En esos momentos, Angie se acercaba rápidamente y, ante la pregunta "¿dónde va la imagen, Angie?", observaba la pizarra, reflexionaba unos instantes y finalmente colocaba la imagen en el lugar correcto. En algunas ocasiones se equivocaba, pero la docente le brindaba la oportunidad de intentarlo nuevamente, devolviéndole la imagen para que

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

reconsiderara su respuesta, lo cual lograba con éxito. Ante estos avances, la docente reforzaba positivamente su participación diciéndole: "Muy bien, Angie, ahora puedes ir a sentarte".

A partir de estas experiencias, se puede comprender que cada niño y niña llega al aula con una realidad distinta, y que no siempre se conoce el contexto familiar ni el estado emocional con el que asisten cada día. Sin embargo, queda claro que cuando se les brinda un ambiente de seguridad y confianza, los estudiantes logran, poco a poco, participar, expresarse y desarrollar sus capacidades.

El análisis de las prácticas pedagógicas evidencia que ambas docentes orientan su labor hacia el fortalecimiento de la autonomía y la participación de los niños y niñas, si bien lo abordan desde enfoques diferenciados. La docente A promueve que la mayoría de sus estudiantes actúen de manera autónoma en sus rutinas diarias, como marcar la asistencia, lavarse las manos, servirse la comida, ponerse los zapatos por sí mismos; sin embargo, identifica que un porcentaje de niños y niñas aún no participa debido a la inseguridad y al miedo a equivocarse. La docente B, por su parte, enfrenta situaciones más particulares: el caso de una niña que se resiste a integrarse a las actividades de aprendizaje, aunque demuestra comprender los contenidos trabajados, contrasta con el de otros estudiantes que, inicialmente retraídos, lograron poco a poco vencer la timidez gracias al acompañamiento constante y a la confianza que la docente supo construir con ellos.

En conjunto, ambas experiencias evidencian que la participación activa de los niños y niñas no depende únicamente de la motivación que las docentes les ofrecen, sino, sobre todo, de la generación de un ambiente de confianza y seguridad. Cada estudiante llega al aula con una situación emocional particular, y es justamente el respeto por ese proceso individual lo que les permite expresarse y desenvolverse con mayor libertad.

En relación con esto, el Ministerio de Educación (2016) señala que los “docentes deben promover la autonomía y fortalecer la capacidad de inclusión y participación en el aprendizaje de los estudiantes” (p.193). Esto cobra especial relevancia al contrastarla con lo observado en ambas aulas, pues confirma que la autonomía y la participación no son aspectos que deban abordarse de manera aislada, sino que se encuentran estrechamente vinculados entre sí: un niño o niña difícilmente participará con confianza si antes no ha desarrollado cierto grado de autonomía, y, del mismo modo, la autonomía se fortalece precisamente cuando el estudiante tiene oportunidades reales de participar, expresarse y

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

tomar decisiones dentro del aula. En este sentido, el rol docente no se limita a facilitar contenidos, sino que implica generar condiciones pedagógicas que permitan a cada estudiante, independientemente de su ritmo o situación particular, sentirse incluido y capaz de involucrarse activamente en su propio proceso de aprendizaje.

#### 5.1.2.3.4 Atención y concentración

En este apartado se aborda la atención y la concentración, entendidas como habilidades cognitivas fundamentales que permiten a los niños y niñas enfocarse en actividades específicas, sostener la atención durante un periodo determinado y participar de manera activa en las experiencias de aprendizaje.

Al respecto, la docente A señaló que, durante el desarrollo de las actividades, los niños y niñas frecuentemente se muestran distraídos y presentan conductas agresivas entre sí, situaciones que en muchos casos reflejan un desinterés hacia las actividades propuestas. Ante ello, la docente indicó que realiza una autoevaluación continua de su práctica pedagógica, con el fin de identificar los aspectos en los que podría mejorar y renovar sus estrategias, buscando que cada actividad resulte dinámica, satisfactoria y significativa para los estudiantes. Al respecto, manifestó lo siguiente:

> *Bueno, nuestros niños al momento de desarrollar la actividad muchas veces están distraídos entre compañeros o están agrediéndose y, bueno, a veces esto también parte por un desinterés del niño, ¿no? cabe indicar que, así como lo has mencionado, hacemos una autoevaluación también para ver qué está fallando, ¿no?, en qué estamos fallando, en qué podemos mejorar para que cada actividad sea tan placentera para nuestros niños (docente A, de 38 años, julio del 2025).*

En concordancia con lo señalado por la docente A, durante el trabajo de campo se pudo evidenciar que, al momento de narrar un cuento, la mayoría de los niños y niñas se mostraban distraídos. Esto se debía, en parte, a que el tono de voz de la docente carecía de expresividad y dramatización, limitándose a narrar en voz baja. Asimismo, el material utilizado resultaba insuficiente y poco variado, ya que solo se contaba con tres cuentos de tamaño reducido, lo que generaba que los estudiantes perdieran el interés con facilidad y comenzaran a conversar entre ellos de manera dispersa, ocasionando que el resto del grupo también se distrajera. Esta situación se reflejó al momento en que la docente

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

realizó preguntas sobre el cuento, obteniendo respuesta únicamente de dos estudiantes. Por otro lado, se identificó que el espacio físico también representaba un factor limitante, dado que los estudiantes debían sentarse en el suelo, lo cual les generaba incomodidad debido a las bajas temperaturas. Frente a esta problemática, en el mes de julio la docente tomo la iniciativa de reorganizar los sectores del aula, solicitando la participación de todos los involucrados para la implementación de un sector de lectura más cómodo y adecuado para los niños y niñas. Como se muestra en la siguiente figura 71.

**Figura 71**

*Narración de un cuento por parte de la docente*

*Nota.* La imagen muestra el momento en el que la docente narra un cuento de tamaño reducido como estrategia de aprendizaje; sin embargo, los niños y niñas presentan dificultades para observarlo y escuchar con claridad, por lo que algunos se acercan dónde está la docente. Dicha situación evidencia que el material utilizado no cuenta con las condiciones necesarias para captar la atención de los estudiantes, lo que limita el desarrollo de una experiencia de aprendizaje significativa para los niños y niñas. Fotografía tomada durante el trabajo de campo por Yadira y Candy (2025), colección personal.

Del mismo modo, la docente A señaló que la atención de los niños y niñas puede verse influenciada por múltiples factores. Entre ellos, destacó que cuando los estudiantes llevan juguetes al aula comienzan a conversar entre sí, su concentración se ve interrumpida con la facilidad. Del mismo modo, mencionó que el estado de salud representa otro factor determinando, puesto que condiciones como la anemia afectan directamente el

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

rendimiento de algunos niños y niñas, dificultando su capacidad para concentrarse y participar activamente en las actividades, Al respecto, la docente manifestó lo siguiente:

> *Eh, sobre todo cuando los niños traen algún juguete, se distraen, o entre ellos empiezan a conversar, así como también el tema de la anemia; hay niños que son anémicos y no te prestan atención, ¿no?, simplemente están ahí pero su mente está pues totalmente perdida (docente A, de 38 años, julio del 2025).*

Durante el trabajo de campo se evidencia que diversos factores interferían en la atención y concentración de los estudiantes dentro del aula. Uno de los casos fue el de Tomas, un niño de 4 años con problemas conductuales, quien llevo un automóvil pequeño de su casa y estuvo jugando con él durante el desarrollo de la clase, lo que genero distracción en su compañero del lado, quien también quería jugar. Si bien la docente, intervino recordando la norma de no llevar juguetes al aula, el niño no quiso guardarlo, optando por esconderlo y sacándolo nuevamente momentos después, ocasionando que otros estudiantes también se dispersaran.

A la vez, se identificó que algunos niños y niñas llegaban a la institución sin haber desayunado, lo cual afectaba directamente en su capacidad de atención, situación que quedó evidenciada cuando uno de los estudiantes expresó tener hambre y al ser consultado por la docente respondió únicamente que había desayunado mate, mostrándose ansioso a la espera de la llegaba de los alimentos, lo que repercutía en la concentración del resto del grupo.

Asimismo, la docente A enfatizó la relevancia de diseñar actividades dinámicas con el propósito de mantener el interés y la atención de los niños y niñas, permitiéndoles desenvolverse con libertad, explorar su creatividad y participar activamente en la construcción de su propio aprendizaje. Al respecto manifestó lo siguiente:

> *Mmm, bueno, hacer nuestra actividad que sea que sea bien dinámica, ¿no? para no perder el interés de nuestros niños, que sean actividades que permitan que nuestros niños pues se desenvuelven y se diviertan y sea significativo para ellos (docente A, de 38 años, julio del 2025).*

Durante el trabajo de campo, se apreció que la docente llevó a cabo una actividad dinámica que genero gran entusiasmo en los estudiantes. La actividad consistió en la

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

práctica de los juegos tradicionales, el juego de la soga, el cual implica la formación de dos equipos que compiten jalando una soga desde extremos opuestos, resultando ganador el equipo que logra vencer, al contrario. Durante el desarrollo del juego, los niños y niñas mostraron notable alegría y emoción, pues la mayoría animaba a su equipo con gritos de aliento, repitiéndose la competencia en varias ocasiones. Esta experiencia permitió que los estudiantes se desenvolvieran con mayor seguridad, confianza y participación activa, evidenciando que las actividades dinámicas vinculadas al juego tradicional favorecen significativamente el interés y la concentración del grupo. Como se evidencia en la siguiente figura 72.

**Figura 72**

*Estudiante de 4 y 5 años participando en el juego tradicional*

*Nota*. La imagen muestra el desarrollo del juego tradicional de la soga, llevado a cabo en la losa deportiva de la comunidad de Ayaurco. Durante la actividad, los niños y niñas se organizaron en dos equipos y compitieron jalando la soga, mostrando entusiasmo, alegría y disposición para involucrarse, lo que evidencia que este tipo de actividades vinculadas al juego tradicional contribuyen significativamente al desarrollo del aprendizaje, favoreciendo la atención, la concentración y la participación activa de los estudiantes. Fotografía tomada durante el trabajo de campo por Yadira y Candy (2025), colección personal.

De igual manera, se llevó a cabo una actividad dinámica en la que se utilizó un material didáctico para trabajar la coordinación de manos y pies, a través del cual los niños y niñas reconocieron las nociones básicas de lateralidad, es decir, la identificación de la derecha e izquierda. Antes de iniciar la actividad, los estudiantes se mostraban ansiosos y motivados por participar, lo que favoreció un clima de entusiasmo desde el inicio. Durante el desarrollo cada estudiante saltaba sobre las figuras de manos y pies

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

distribuidas en el suelo, identificando además los colores de cada figura. La actividad se repitió en varias ocasiones debido al interés y agrado que género en el grupo. Si bien algunos estudiantes presentaron dificultades al inicio, con la práctica lograron ejecutarla como mayor rapidez y precisión. Esta experiencia contribuyó significativamente al desenvolvimiento de los estudiantes, favoreciendo el desarrollo de su psicomotricidad gruesa y fortaleciendo su participación activa en el proceso de aprendizaje. Como se muestra en la siguiente figura 73.

**Figura 73**

*Estudiantes desarrollando la coordinación de manos y pies*

*Nota*. La imagen muestra el desarrollo de una actividad dinámica en la que los niños y niñas saltaban sobre figuras de manos y pies distribuidas en el suelo, identificando colores y las nociones básicas de lateralidad bajo la guía de la docente. Dicha experiencia evidencia que el uso de material didáctico concreto contribuye significativamente al desarrollo de la psicomotricidad gruesa y a la participación actica de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Fotografía tomada durante el trabajo de campo por Yadira y Candy (2025), colección personal.

De manera similar, la docente B señaló que ha podido observar que los estudiantes pierden la concentración con rapidez durante el desarrollo de las actividades. Indicó que no tiene certeza sobre las causas específicas de dicha situación, ya que estas podrían estar relacionadas con diversos factores, tales como las condiciones del espacio del aula, la alimentación u otros aspectos del entorno. Asimismo, reconoció que esta problemática también podría vincularse con su propia practica pedagógica, por lo que considera necesario mejorar e incorporar nuevas estrategias que le permiten mantener la atención

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

y concentración de los estudiantes durante las actividades de aprendizaje. Al respecto manifestó lo siguiente:

> *Este sí hay bastante desconcentración porque no sé, algo no sé si es por el espacio del aula o porque rapidito se van. O sea, están la concentración muy rapidito se les va. No sé si es la alimentación o algo está influenciando porque muy rapidito se va su concentración. En un ratito se va y se supone que ellos te atienden o será que yo también estoy fallando porque rapidito se les va su atención, su concentración. Tienes que lograr creo en tres minutos que hayan aprendido y no, hay falta creo estrategia para lograr más tiempo de concentración (docente B, de 37 años, julio del 2025).*

Durante el trabajo de campo se pudo identificar que, tal como mencionó la docente, los niños y niñas pierden con rapidez la concentración y la atención durante las actividades. Esta situación podría estar influenciada por diversos factores internos como externos, entre ellos la alimentación, el reducido espacio del aula, la falta de materiales llamativos o la ausencia de estrategias pedagógicas adecuadas y el ruido que ocasionan los volquetes. En concordancia con lo expresado por la docente, resulta necesario diseñar e implementar estrategias innovadoras que permitan mantener a los estudiantes atentos y concentrados durante el proceso de aprendizaje. Asimismo, en una ocasión el personal del Centro de Salud de Curahuasi acudió a la institución educativa para realizar una evaluación integral a todos los niños y niñas que incluyó el control de peso y talla, una prueba para descartar la anemia mediante una pequeña muestra de sangre, así como la revisión del estado de salud bucal por parte de odontólogos. Los resultados indicaron que todos los niños y niñas se encontraban en buen estado de salud y no presentaban problemas significativos. Sin embargo, a pesar de estas condiciones favorables, se observó que los niveles de concentración y atención de los niños y niñas en el aula siguen siendo bajos. Esto refuerza la idea de que la falta de atención no es necesariamente el estado relacionado con la salud física, sino que puede estar más vinculada a factores psicológicos, pedagógicos y al entorno de aprendizaje.

Del mismo modo, la docente B señaló que ciertos factores del entorno físico del aula influyen directamente en la distracción de los estudiantes. Al respecto, indicó que el aula se encuentra ubicada frente a un área de tránsito constante de personas, lo que provoca que los niños y niñas se desvíen con facilidad su atención hacia el exterior,

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

interrumpiendo así su concentración durante el desarrollo de las actividades de aprendizaje.

> *Factores bueno, a veces primero que como está el aula al frente y los niños a veces salen y no sé qué, de repente por ahí se distraen más. Y otro no se (docente B, de 37 años, julio del 2025).*

Durante el acompañamiento a la docente, se observó que al momento en que los niños y niñas realizaban sus hojas de aplicación, en muchas ocasiones interrumpían su trabajo. Esto se debía a que los estudiantes de la otra aula de 4 y 5 años salían antes al patio, lo que generaba distracción en el grupo. Ante dicha situación, varios niños y niñas perdían la concentración, abandonaban sus actividades e incluso salían a jugar antes de que la docente les diera la indicación de salir. Uno de los casos más frecuentes fue el de Matías, quien cada vez que observaba que otros estudiantes salían al patio, buscaba la forma de hacer lo mismo, realizando su trabajo de manera apresurada y descuidada, lo rompía o lo dejaba a la mitad con tal de salir al patio. Ante ello, la docente decidió acompañarlo más de cerca, permaneciendo a su lado hasta que concluyera la actividad, asegurándose así de que cumpliera con el trabajo asignado antes de salir al recreo, sin descuidar la atención que los demás niños y niñas también requerían durante el desarrollo de sus fichas de aplicación.

Igualmente, la docente B afirmó que el ruido y los elementos del entorno también influyen en la distracción de los estudiantes. Menciona que sonidos externos y animales dentro del aula captan la atención de los niños y niñas, provocando que pierdan la concentración durante el desarrollo de las actividades de aprendizaje. Como indica lo siguiente:

> *El ruido también, ¿no? Ajá. O si no, por ejemplo, hay este ese animalito que grita "¡creo, creo!", el grillo. Un día está pues así y el grillo ya fue la clase. "¿Quién ha venido? el grillo, bendito grillo ``. ah, los animales también entran, ¿no? ajá, eso también hace (docente B, de 37 años, julio del 2025).*

A partir del acompañamiento realizado a la docente, se pudo evidenciar que el ruido constituía uno de los principales factores que afectaba la atención y concentración de los niños y niñas. Esto se debía a que la institución educativa se encontraba en una zona, de tránsito constante de volquetes, vehículos de carga y moto taxis, lo que generaba tanto

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

ruido como polvo, debido a que la vía no contaba con pavimentación. Esta situación provocaba que los niños y niñas se distrajeran con facilidad, e incluso la propia docente perdía la concentración durante el desarrollo de las actividades. En diversas ocasiones, se veían en la necesidad de cerrar puertas y ventanas para evitar el ingreso del polvo; sin embargo, esto generaba falta de ventilación en el aula, por lo que luego debían volver a abrirlas cuando los vehículos ya habían pasado. De igual manera, se observó que cuando algún animal ingresaba al aula, los niños y niñas se distraían inmediatamente, abandonando la actividad que se estaba desarrollando. Ante esta situación, la docente optaba por adaptar la actividad para responder al interés que despertaba la presencia del animal en los estudiantes de los estudiantes.

Los resultados muestran que ambas docentes coinciden en que las dificultades de atención y concentración que presentan los estudiantes, se deben a diversos factores vinculados con el entorno y con la práctica pedagógica. La docente A reconoce el desinterés, el uso de materiales pocos atractivos y factores como la alimentación o presencia de juguetes inciden en la distracción; no obstante, demuestra una actitud reflexiva al autoevaluar su actuación e introducir mejoras a través de actividades más dinámicas y estimulantes. Por su parte, la docente B admite que sus estudiantes pierden rápidamente la concentración debido a elementos como el ruido, la localización del aula y los estímulos externos; sin embargo, expresa incertidumbre respecto a su propia práctica pedagógica y reconoce la necesidad de fortalecer sus estrategias de enseñanza. En conjunto, ambas perspectivas permiten afirmar que resulta fundamental optimizar la planificación de las actividades, el uso de los recursos didácticos pertinentes y las condiciones del aula para favorecer la atención y conseguir aprendizajes significativos.

#### 5.1.2.3.5 Responsabilidad y disciplina

En el presente bloque temático se abordará la responsabilidad y la disciplina como elementos esenciales en la formación integral de los estudiantes. Ambos aspectos son entendidos como procesos que implican la adquisición progresiva de hábitos de orden, el cumplimiento de normas y el compromiso con las tareas escolares, contribuyendo así al fortalecimiento de la convivencia y al logro de aprendizajes significativos.

En el mismo contexto, la docente A señaló que desarrolla sus actividades pedagógicas tomando como base los acuerdos establecidos en el aula, a través de los cuales asigna

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

responsabilidades y consolida rutinas diarias que contribuyen promover la disciplina entre los niños y niñas. Al respecto, señaló lo siguiente:

> *Trabajamos a través de los acuerdos, nuestras normas de convivencia y es que en rutinas nosotros de manera diaria establecemos nuestros acuerdos, nuestras responsabilidades, también, así como es la disciplina, ¿no? Como debemos de comportarnos. Por ejemplo, tenemos el tema de la asistencia de las normas o nuestros acuerdos de convivencia, así como también el tema de la oración del día (docente A, de 38 años, julio del 2025).*

Tal como se registró durante el trabajo de campo, la docente A estableció desde el inicio acuerdos y responsabilidades para cada niño y niña. Entre las rutinas diarias implementadas, se pudo observar que los estudiantes debían marcar su asistencia al ingresar al aula y, siguiendo un orden de lista, cada niño por día tenía la responsabilidad de leer el cartel de responsabilidad. Asimismo, el niño de turno tenía la responsabilidad de levantar las sillas y repartir las tazas para que sus compañeros se sirvan la leche. De esta manera, la docente trabaja de forma sistémica mediante normas de convivencia y rutinas de responsabilidad que favorecían la disciplina y el orden dentro del aula. Tal como se muestra en la siguiente figura 74.

**Figura 74**

*Estudiante ordenando el mobiliario y leyendo el cartel de responsabilidades*

*Nota*. La imagen evidencia a los estudiantes tras haber cumplido sus responsabilidades diarias, tales como levantar las sillas y dar lectura al cartel de responsabilidades, actividades que contribuyeron al desarrollo de su autonomía y al fortalecimiento del sentido de responsabilidad

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

dentro del aula. Fotografía tomada durante el trabajo de campo por Yadira y Candy (2025), colección personal.

Del mismo modo, la docente A destacó la importancia de impulsar en los estudiantes una actitud de cuidado y la responsabilidad hacia los materiales de la institución educativa y de compartir los materiales entre ellos. En cuanto a esto, mencionó:

> *Bueno, se les muestra a ellos de qué manera nos puede perjudicar algún daño que hayan podido ocasionar, por ejemplo, algún material de la institución. Ellos tienen que tener el concepto del cuidado del buen común, ya que un material se comparte entre todos y la falta que haría sin material se malogra (docente A, de 38 años, julio del 2025).*

Asimismo, se registró en el trabajo de campo que, durante el periodo de observación, la docente indicaba a los estudiantes la importancia de cuidar los materiales del aula, señalando que, en caso de deteriorarlos o perderlos, sus padres tendrían la responsabilidad de reponer. Un caso fue el de Matías, a quien se le entrego un rompecabezas para que juegue; sin embargo, al cabo de un momento, el niño indico que lo había perdido una pieza. Ante ello, la docente expresó su molestia y le indico que debía buscarla, advirtiendo que, de no encontrar, su madre tendría que comprar un rompecabezas nuevo. Esta situación genero preocupación en el niño, quien de inmediato comenzó a buscar la pieza, recibiendo también el apoyo espontaneo de sus compañeros quienes de inmediato buscaron la pieza perdida hasta encontrarla. De este modo, la docente fomentaba en los estudiantes la conciencia sobre el valor y el cuidado de los materiales de la institución educativa como parte de su formación en responsabilidad.

Del mismo modo, la docente A señaló que, ante determinadas conductas inadecuadas por parte de los estudiantes, busca promover espacios reflexión que les permitan reconocer sus acciones y comprender el impacto que estas pueden generar en los demás. Asimismo, destacó la importancia de trabajar de manera articulada con los padres de familia, quienes cumplen un papel importante en el refuerzo de valores en el hogar. Bajo esta perspectiva señaló lo siguiente:

> *Lo que hacemos es primero llamarlos a la calma, que se calmen los niños, esperar el momento, escuchar ambas partes qué es lo que ha sucedido, llamarlos a la reflexión si ha estado bien o mal lo que ha sucedido y enseguida*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

> *también proponer cuál va a ser la alternativa de solución a partir de ahí. También trabajar con el padre de familia, quienes son los más llamados a poder trabajar en ese sentido (docente A, de 38 años, julio del 2025).*

A lo largo del trabajo de campo, se evidenció que cuando dos estudiantes se encontraban en una situación de conflicto, la docente los hacia sentar a ambos, les pedía que se calmaran y, una vez tranquilos, les preguntaba si consideraban adecuado su comportamiento e indagaba las razones de la pelea. Posteriormente, les proponía alternativas para resolver el problema de manera pacífica. Asimismo, comunicaba lo ocurrido a los padres de familia. De este modo, la docente fomenta que los estudiantes reflexionen sobre sus actos y regulen sus emociones.

De manera análoga, la docente B expuso que los estudiantes presentan dificultades para asumir responsabilidades dentro del aula, especialmente en lo que respecta al recojo y cuidado de los materiales que utilizan. Indicó que con frecuencia los niños y niñas juegan con los objetos durante el juego y, al finalizar los dejan tirados sin guardarlos para pasar a otra actividad, lo que genera desorden y deterioro de los materiales. Al respecto, reconoció que en su práctica pedagógica ha priorizado que los estudiantes se sientan cómodos y en libertad dentro del aula; sin embargo, considera que esta dinámica ha limitado el desarrollo de la responsabilidad en los niños y niñas. Por ello, admitió que necesita orientar mejor a los estudiantes para que aprendan a cuidar y guardar los materiales, fomentando hábitos de orden y responsabilidad. En ese sentido indica:

> *Responsabilidad primero que ellos utilicen los juegos, los bloques y todas esas cosas tienen que aprender y eso está dificultoso a guardar sus juguetes, ¿no? Porque ellos utilizan digamos un bloque, este táper de bloques, se aburren y se van a otra cosa y lo dejan ahí tirado, ¿no? Entonces por eso se fomenta mucho el desorden al momento de guardar. Ellos tienen que ser responsables en que si van a jugar con esto: "quiero jugar con esto, esto lo tengo que guardar primero". O si no cuidar porque lo pisotean, lo hacen de todo y están malogrando. Entonces ah creo que con la forma me he centrado mucho en que se tienen que sentir muy a gusto en el aula, en el jardín y les he permitido el desorden total. No les he encaminado la responsabilidad (docente B, de 37 años, julio del 2025).*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

Durante el acompañamiento a la docente, se observó una situación que ella misma había mencionado previamente. Al inicio, permitía que los niños y niñas, durante el juego libre, tuvieran total libertad para sacar los juguetes de los estantes y utilizarlos; sin embargo, al momento de guardarlos se generaba desorden. Los niños y niñas no querían recoger ni guardar los materiales que habían usado, los dejaban tirados por todo el salón y los juguetes terminaban mezclados como bloques, piezas de rompecabezas o utensilios de cocina etc. Al identificar esta situación, a mediados de julio la docente decidió realizar un cambio en su práctica. Comenzó a enseñar a los niños y niñas el lugar correspondiente de cada objeto y les explicó dónde debían guardarlos después de utilizarlo. Al inicio los estudiantes mostraron dificultades para adaptarse, ya que debían aprender a guardar un juguete antes de tomar otro. No obstante, con el paso del tiempo, especialmente hacia el mes de agosto, se observaron avances significativos. Los niños y niñas comenzaron a jugar de manera más ordenada y a colocar los juguetes en su lugar al finalizar. De esta manera, lograron asumir progresivamente la responsabilidad de cuidar y organizar los materiales, favoreciendo un ambiente más organizado dentro del aula.

Bajo esta misma lógica, la docente B afirma que los estudiantes conocen las normas de convivencia del aula, dado que todos los días se reiteran, pero aún no las ponen en práctica de manera constante. Para ilustrar, menciona que los niños y niñas suelen hablar al mismo tiempo y no respetan la norma de levantar la mano para participar. Por ello considera que es necesario seguir reforzando y fortaleciendo el cumplimento de estas normas dentro del aula.

> *Bueno, todos los días repetimos nuestras normas de convivencia. Y si bien es cierto saben, conocen esto, pero no lo están practicando. Por ejemplo, ¿no? hablan todos al mismo tiempo. No están practicando levantar la mano. Entonces eso falta fomentarlo (docente B, de 37 años, julio del 2025).*

A partir de la observación realizada en el trabajo de campo, se pudo constatar lo que la docente misma señalaba: las normas de convivencia todos los días se repasa con los niños y niñas; no obstante, no siempre las ponen en práctica. Por ejemplo, una de las normas establece que deben levantar la mano antes de hablar, pero los niños y niñas, aunque saben que deben hacerlo no lo cumplen. De igual manera, existe la norma de respetar a los compañeros, aunque algunos estudiantes no actúan de acuerdo con ella. Esta situación se evidenciaba en las rutinas diarias en la que la docente leía las normas y preguntaba a

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

los niños y niñas que significaba. Cuando preguntó "¿qué decía aquí?", los estudiantes respondieron: "respetar a los compañeros, profesora". Luego al preguntar qué significaba respetar, Parwa levantaba la mano y explicó: "no pegar, no jalar, no arañar, no sacar lengua al compañero, Profesora". No obstante, a pesar de comprender la norma, poco después la niña no puso en práctica, ya que comenzó a sacar la lengua a sus compañeros. Ante esta situación, algunos de ellos se quejaron con la docente por lo que estaba ocurriendo. Frente a ellos, la docente intervino y le preguntó a la niña: ¿qué dice aquí. La niña respondió. "respetar a los compañeros". Luego, la docente le cuestionó: "¿y qué estás haciendo?". Ante esta pregunta la niña se quedó en y pensativa, evidenciando que no estaba actuando de acuerdo con la norma que ella misma había mencionado.

Siguiendo esta idea, la docente B destacó que la formación de los niños y niñas también depende del apoyo que reciben desde el hogar. Señaló que los padres deben establecer normas claras y enseñar a sus hijos a ser responsables, en lugar de complacerlos en todos sus deseos. Consideró que cuando los padres les brindan todo sin exigir esfuerzo, los niños y niñas pueden desarrollar actitudes de "malcriadez" que se refleja dentro del aula. Por tal motivo, la docente subraya la importancia de que en el hogar se fomente el respeto, la responsabilidad y el valor del esfuerzo para obtener lo que desean, ya que estos aspectos influyen directamente en su comportamiento dentro de la institución. En ese sentido señaló:

> *Enseñar a los padres que sus niños no son los que ellos ordenan, pues, ¿no? Yo por ejemplo les digo a los papás, a las mamás cuando vienen en reunión que ellos tienen que hacerse respetar. Que si el niño quiere no sé, el cielo, tiene que ganarse el cielo, ¿no? y enseñarles a que no todo es sí, sí, sí, sí, tienen que también en casa ser responsables, tienen que apoyar, tienen que ayudar y tienen que ganarse ellos el premio que quieren, ¿no? Porque hay mamás por ejemplo todo le compra, todo y por eso justamente pues hay malcriadez en el aula porque todo quieren y no hay. Entonces si en casa no hay responsabilidades ¿qué esperamos pues en el jardín (docente B, de 37 años, julio del 2025).*

Durante el acompañamiento a la docente, se constató lo que ella misma mencionaba: hay niños y niñas que, en algunas ocasiones, se encaprichaban con conciertos objetos y no quieren soltarlos; además, algunos utilizan palabras inadecuadas o muestran resistencias a seguir las indicaciones de la docente. A partir de ello, se puede decir que muchas de

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

estas conductas de los estudiantes manifiestan en el aula están relacionadas con las experiencias que viven en su entorno familiar. Es decir, lo que aprenden y vivencian en casa se refleja en su comportamiento dentro del jardín.

En síntesis, ambas posturas evidencian que la educación en valores son componentes esenciales para el desarrollo integral de los estudiantes, ya que promueve el respeto y el orden en el agua. Sin embargo, existen diferencias en la manera en que cada docente aborda y desarrolla la responsabilidad y la disciplina en su labor pedagógica. Por un lado, la docente A lleva a cabo una práctica estructurada, centrada en acuerdos, reglas y rutinas cotidianas, posibilitando que los estudiantes asuman responsabilidades, fomenten hábitos disciplinarios de forma sostenida y propicien la reflexión ante conflictos. Por otro lado, la docente B empieza con una práctica flexible y tolerante, enfocada en el bienestar de los estudiantes, lo que provoca problemas con la responsabilidad y el cuidado de los materiales; no obstante, posteriormente realiza modificaciones que favorecen el progreso en la organización y hábitos responsables. Por ello, la integración de ambas perspectivas permite un desarrollo más equilibrado, fomentando no solo el cumplimiento de normas, sino también la formación de los estudiantes autónomos y conscientes. Hay unas reglas, unas leyes y unas jerarquías según el tiempo. Al respecto, el Ministerio de Educación (2016), señala que "los docentes promueven oportunidades para que las y los estudiantes asuman responsabilidades diversas y los estudiantes las aprovechan, tomando en cuenta su propio bienestar y el de la colectividad" (p.26). Esta afirmación se refleja en ambas docentes, quienes fomentan la responsabilidad en sus estudiantes mediante estrategias que les permiten asumir compromisos y participar activamente en la convivencia del aula.

#### 5.1.2.3.6 Relaciones interpersonales

En este segmento, se desarrollará sobre las relaciones interpersonales de los estudiantes, comprendida como un conjunto de relaciones e interrelaciones que establecen con sus compañeros, maestros y otros integrantes de la comunidad educativa, las cuales influyen en su en su desarrollo social, emocional y académico de los estudiantes.

Sobre este aspecto, la docente refirió que, a mita del año, los niños y niñas ya no presentaban dificultades para comunicarse, ni con sus compañeros ni con los adultos.

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

Además, destacó que los estudiantes habían desarrollado confianza tanto con las docentes como con los demás adultos del entono escolar. Al respecto, afirmó:

> *Bueno, a estas alturas de medio año ya los niños no tienen ninguna dificultad para poder relacionarse entre sí ni con el adulto. Ya hay un grado de confianza entre las maestras, entre niños y niños adultos (docente A, de 38 años, julio del 2025).*

Evidentemente, durante el trabajo de campo, se observó que la mayoría de los niños y niñas a mediados del año (mes de julio de 2025), mostraron un cambio significativo. Ya podían relacionarse con sus compañeros con mayor confianza, jugaban sin temor y cumplían con sus responsabilidades. Por ejemplo, en el caso de Doan, Tomas y Moisés, quienes anteriormente presentaban dificultades para expresarse, se pudo notar que ya se les comprendía con mayor claridad y participaban activamente en las actividades de clase.

De manera similar, la docente resaltó que es preferible el trabajo en equipo antes que el trabajo individual, ya que esto posibilita que los estudiantes colaboren entre ellos, aprendan a solucionar problemas juntos y fortalezcan su integración mediante la participación en actividades grupales. En concordancia con ello, explicó:

> *Bueno, lo que nos favorece es que a través de los grupos que ellos trabajan, siempre hay que darles trabajo en equipo, que no sea tanto el trabajo individualizado, sino hay que darles trabajos retadores donde ellos puedan solucionar de manera conjunta esto a nivel de grupo y también actividades donde* integre a todos como son dinámicas grupales *(docente A, de 38 años, julio del 2025).*

Durante el trabajo de campo, se observó que la docente brindaba pocas oportunidades para que los niños y niñas trabajaran en grupo. Sin embargo, en una ocasión en que se implementó el trabajo en equipo, se pudo evidenciar que muchos estudiantes participaron activamente aportando sus ideas para solucionar en conjunto. Cabe destacar que el trabajo en equipo resulta beneficioso para que los estudiantes pierdan el temor a equivocarse, desarrollen mayor seguridad al participar y se apoyen mutuamente, reconociendo que el error es parte natural del aprendizaje.

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

En esa misma línea, la docente B sostuvo que ha observado una mejora significativa en la convivencia entre los estudiantes dentro del aula. Explicó que los niños y niñas ahora se relacionan de manera adecuada, se comunican con respeto y conviven armoniosamente entre ellos. Además, mencionó que, aunque en ocasiones surgen pequeños desacuerdos, los niños y niñas ya saben cómo resolver por sí mismo, llegando incluso a reconciliarse sin necesidad de que la docente intervenga, lo cual consideró un logro importante en la convivencia del aula. Al respecto manifestó:

> *Este creo que sí se relacionan bien. Se tienen buena comunicación. Ahorita ya no pelean. Creo que han aprendido un poquito más a respetarse. Si bien es cierto de alguito tienen una discrepancia, pero ya se saben este sobrellevar entre ellos. Saben ya convivir entre ellos. Porque por ejemplo el otro día no sé qué cosa se chocaron creo, no sé qué pasó. La cosa es que estoy escuchando pues "le voy a decir a la profesora" y no sé quién, no sé si Brayan no sé quién:"¡ven, ven, ven!" y solitos se abrazaron." ¡Ya pasó, ya pasó!" dicen. Entonces ya aprenden a solucionar un poquito ahí porque saben pues que me van a venir a decir y le va a caer pues. Entonces ellos ya saben convivir entre ellos. Es lo bueno lo que nosotros deseamos, ¿no? (docente B, de 37 años, julio del 2025).*

Durante el proceso de acompañamiento a la docente, se observó lo que ella misma mencionaba acerca de cómo los niños y niñas se relacionan y conviven dentro de la institución educativa. Al inicio, los estudiantes presentaban dificultades para convivir entre ellos; sin embargo, poco a poco fueron mejorando sus interacciones, logrando relacionarse de manera más adecuada, sin pelear ni excluirse. Un caso representativo es el de la niña Angie. En un inicio sus compañeros la excluían y no querían jugar con ella, por lo que permanecía sola en un rincón o sentada, jugando con sus manos (metiendo la mano en la boca). No obstante, a partir de finales del mes de agosto, cuando comenzó a asistir de manera más constante el jardín, se evidenciaron cambios en su comportamiento. Durante los momentos del juego libre, algunos de sus compañeros como Brayan, Matías y Dylan, empezaron a integrarla, invitándola a participar en sus juegos. Angie aceptaba y jugaba con ellos, lo que demostraba un avance en su proceso de socialización. Si bien aún no se expresaba verbalmente, lograba interactuar con sus compañeros a través del juego.

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

En concordancia con lo anterior, la docente B indicó que promueve la convivencia entre los estudiantes enseñándoles que los juguetes y los juegos son para todos. Señaló que al inicio algunos niños y niñas, como el caso de la estudiante. Ambar, tendrían a excluir a sus compañeros diciendo “no quiero jugar contigo, contigo no, tu no” y preferían jugar solo con ciertos compañeros. Ante esta situación, la docente diálogo con la niña para explicarle que todos son compañeros y debían jugar juntos. Gracias a ese acompañamiento, observó que poco a poco los estudiantes han cambiado su actitud, mostrando compañerismo entre todos. En relación con ello, indicó:

> *Primero se les indica que todos comparten todo, que el juguete es para todos. Por ejemplo, llegan y Koraima por ejemplo "no quiere jugar conmigo", "¿quién?". Y a veces sí Ámbar es la que sabe excluir. Ámbar es la que dice "con ella no". Entonces por ejemplo a esa niña yo le he hablado bastante y le he dicho: "A ver Ámbar, ¿qué pasa? todas acá son amiguitas y todas juegan". "Sí profesora". Ya entendió porque al inicio ella era así, recia, no solo quería jugar con Parwa. Con ella no más quería jugar. Igual también sucedió con Kiara también la excluyó. Ajá. Entonces poco a poco ahora ya se jala. Jalan, jalan, entonces ahí se ha trabajado pues, ¿no? (docente B, de 37 años, julio del 2025).*

Durante el acompañamiento a la docente, se pudo evidenciar lo que ella misma había mencionado: en algunos momentos se presentaban situaciones de exclusión durante el juego libre especialmente entre las niñas. Un caso representativo es el de Koraima. En el momento del juego libre, solía juntarse con Ámbar y Kiara en el área de la cocina. No obstante, cuando otra niña intentaba integrarse al juego, Koraima le decía: “no, contigo no jugamos”. Ante esta situación la niña afectada acudía a la docente y expresaba: "Profesora no quieren jugar conmigo” o “Koraima no quiere que juegue con ellas”. Frente a ello, la docente intervenía explicándole a Koraima que debían jugar juntas, ya que todos eran compañeras y amigas. No obstante, en algunas ocasiones el rechazo continuaba, por lo que la docente volvía a dialogar con ella, reforzando la importancia de compartir, respetarse y jugar en grupo.

Ambos docentes muestran que los estudiantes han progresado notablemente en sus relaciones interpersonales con el paso del tiempo, sobre todo en la comunicación, confianza y en la convivencia pacífica. Tanto la docente A como la B subrayan que los niños y niñas superaron las dificultades iniciales para expresarse, demostrando mayor

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

confianza en sí mismos, una mejor capacidad para relacionarse con sus compañeros y adultos, así como participar activamente. Asimismo, ambas docentes coinciden en que el trabajo en equipo es esencial para reforzar competencias sociales como la solución de conflictos, la cooperación y el respeto. No obstante, se observaron algunas diferencias en su práctica pedagógica. Por un lado, la docente A habla sobre el trabajo en equipo, pero ofrece pocas oportunidades para que los niños y niñas lo pongan en práctica. Por otro lado, la docente B interviene de manera más directa en los conflictos cotidianos y en fomentar la inclusión mediante los juegos, mostrando un acompañamiento más constante ante circunstancias de exclusión.

Lo anterior indica que el acompañamiento activo y contextualizado resulta más eficaz para fortalecer las competencias sociales, porque no solo se fomenta la comunicación, sino también la vivencia real de los valores como la resolución de conflictos, cooperación y respeto. En este sentido el Ministerio de Educación (2016), sostiene que:

> Los niños y niñas interactúan de manera asertiva con los demás en la práctica lúdica y deportiva experimentando el placer y disfrute que ella representa. Por otro lado, desarrolla habilidades como el respeto a las normas de juego, liderazgo, tolerancia, actitud proactiva, la resolución de conflictos interpersonales, la pertenencia positiva a un grupo, entre otras (p.58).

Por lo tanto, el juego representa un espacio fundamental para el desarrollo de las competencias sociales, mientras que la intervención oportuna y mediadora de la docente permite orientar estas experiencias hacia el aprendizaje relacionados con la convivencia, el respeto y la resolución pacífica de conflictos.

## 5.2 Inducción de premisas teóricas y discusión

### 5.2.1 Realidad educativa

#### 5.2.1.1 Entorno familiar y situación económica

**a. Padres de familia**

Desde el enfoque de la teoría de sistemas, una familia es como una red viva donde cada persona ocupa un lugar, y ese lugar se va acomodando con el tiempo. Hellinger decía que hay un orden natural en el que los padres van antes que los hijos, porque son quienes dan más de lo que reciben, al menos al principio (citado por Traveset, 2007). Entonces,

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

cuando una adolescente se convierte en madre, lo que en realidad está pasando es que tiene que ocupar dos lugares al mismo tiempo: sigue siendo la hija de su propia familia, pero de golpe pasa a ejercer la responsabilidad de ser madre, sin haber culminado aún su propio proceso de desarrollo personal. Una situación semejante se observó en las mujeres que tuvieron su primer hijo durante la juventud. Aunque contaban con una edad mayor a los 18 que las madres adolescentes, sus testimonios reflejaron dificultades similares relacionadas con la inexperiencia, la adaptación al nuevo rol y las responsabilidades propias de la maternidad. Esto permite comprender que los desafíos no dependen únicamente de la edad, sino también del proceso de reorganización que experimenta el sistema familiar frente a la llegada de un nuevo integrante (un hijo o una hija).

Desde esta perspectiva, las dificultades vividas durante los primeros meses de maternidad fueron tan difíciles para las participantes del estudio (como se puede mostrar el cuadro 3). No es solo inexperiencia: es un sistema que tiene que reacomodarse deprisa. Y aquí cobra sentido lo que plantean Hidalgo et al. (2025), sobre lo decisivo que resulta el acompañamiento familiar, porque en los testimonios se ve justamente eso: fueron las madres, las hermanas, las parejas, quienes acompañaron en ese proceso de transición de ser madres primerizas. Con el paso del tiempo, a medida que adquirieron experiencia y seguridad en el cuidado de sus hijos, las participantes lograron adaptarse a su nuevo rol. Desde la teoría de sistemas, este proceso puede interpretarse como la búsqueda de un nuevo equilibrio familiar, en el que cada integrante va ocupando el lugar que le corresponde. Así que la maternidad y la paternidad tempranas no deberían entenderse solo como un problema individual, sino como un reacomodo de toda una red familiar que necesita sostén para no quebrarse.

**b. Violencia familiar**

En el marco de la pedagogía sistémica, las relaciones familiares se sostienen sobre principios de orden, equilibrio y pertenencia. Cuando estos principios se ven alterados, los conflictos no permanecen únicamente en la relación de pareja, sino que repercuten en el funcionamiento de todo el sistema familiar. En este sentido, Traveset (2007), a partir de los planteamientos de Hellinger, sostiene que cuando se rompe el equilibrio dentro de la pareja, ese desorden suele manifestarse a través de diversas formas de conflicto, entre ellas la violencia. Asimismo, Hellinger también plantea que aquellos conflictos que no logran resolverse en una generación tienden a repetirse en la siguiente, reproduciendo

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

patrones de comportamiento dentro del sistema familiar (Traveset, 2007). Este planteamiento guarda relación con lo señalado por Docal et al. (2022), que la violencia intrafamiliar suele reproducirse de padres a hijos, como si fuera un patrón heredado. Y en este estudio se ve con total claridad, porque varias madres cuentan que lo que vivieron de adultas se parece mucho a lo que vieron de niñas en su propio hogar. Pero lo que más llama la atención, y lo que da algo de esperanza, es que también hay quienes decidieron cortar esa cadena: se separaron, buscaron ayuda, priorizaron a sus hijos e hijas. Esta situación permite comprender que el entorno familiar en el que crecen los seres humanos determina en la manera en que establecen sus relaciones de pareja, afrontan los conflictos y las distintas situaciones que se presentan durante la vida adulta.

En esta línea, los relatos evidencian que la violencia no solo se presenta entre los progenitores, sino que también puede ejercerse de padres hacia sus hijos, ya sea de manera física o verbal. Esta realidad evidencia que las situaciones de violencia pueden afectar a distintos miembros del núcleo familiar, siendo los niños y niñas vulnerables debido a su dependencia y a la posición que ocupan dentro de la familia. Asimismo, los testimonios evidenciaron una respuesta insuficiente por parte de las instituciones responsables de brindar protección y atención a las personas en situación de vulnerabilidad, particularmente a mujeres, niñas y niños que enfrentan situaciones de violencia. Si bien existen mecanismos de protección, las experiencias relatadas por las participantes evidencian que, en algunos casos, estas medidas no logran brindar una respuesta oportuna y efectiva frente a las situaciones de violencia, lo que genera una sensación de desprotección.

Frente a esta realidad, algunas madres decidieron romper con estos patrones de violencia, separándose de sus parejas y priorizando el bienestar de sus hijos. Asimismo, pese a los conflictos y experiencias negativas con sus parejas, procuraron mantener el vínculo entre sus hijos y el padre. Esta decisión puede comprenderse desde el “orden del amor” planteado por Hellinger, según el cual es posible poner fin a la relación de pareja sin romper el vínculo entre los hijos y sus progenitores.

**c. Disfunción familiar**

Una familia puede presentar dificultades en su funcionamiento cuando alguno de sus integrantes deja de asumir las responsabilidades y funciones que le corresponden dentro

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

del sistema familiar, situación que puede generar desequilibrios cuando se mantiene a lo largo del tiempo (Traveset, 2007). En este contexto, la ausencia o la falta de participación del padre puede repercutir en la dinámica familiar, especialmente cuando las responsabilidades de cuidado, crianza y sostenimiento recaen principalmente sobre la madre.

En este contexto, la separación no necesariamente debe entenderse como un fracaso, sino como una decisión orientada a restablecer cierto equilibrio familiar y proteger a quienes se encuentran en una situación de mayor vulnerabilidad como los hijos e hijas. Esta interpretación se relaciona con lo planteado por Giddens (1991), quien permite comprender la separación como resultado de un proceso progresivo en el que la persona reconoce las dificultades de su relación, reflexiona sobre su situación y finalmente, toma la decisión de ponerle término. De la misma manera, desde la pedagogía sistémica, mantener el orden familiar no significa necesariamente conservar la relación de pareja a cualquier costo, sino reconocer y respetar el lugar que corresponde a cada integrante dentro del sistema. En este sentido, la separación de la pareja no debe significar la ruptura del vínculo entre los hijos e hijas y sus progenitores, siempre en cuando la relación se desarrolla en condiciones de respeto y seguridad.

Por ello, resulta tan significativo que varias madres, incluso después de haber vivido situaciones de violencia, se esforzaran por no involucrar a sus hijos en el conflicto con el padre. Esta actitud puede comprenderse, como un esfuerzo por diferenciar el conflicto de pareja de la relación entre padres e hijos, siempre que exista la voluntad de preservarlo.

**d. Participación de los padres**

Traveset y Parellada (2016), plantean una idea que permite comprender de manera clara la relación entre la familia y la escuela: padres y docentes “van en el mismo barco”, aunque desempeñen roles diferentes. Desde esta perspectiva, la participación familiar no debería entenderse como un factor aislado que puede favorecer o limitar el rendimiento académico de los estudiantes, sino como uno de los principales vínculos que articulan y sostienen el sistema educativo. Cuando este vínculo se debilita, no solo se ve afectado el niño o la niña, sino también la relación entre la familia, la institución educativa y los demás actores (docentes y encargados del área de administración) que intervienen en su proceso educativo.

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

Esta interpretación coincide con los planteamientos de Hidalgo et al. (2025) y Tuero et al. (2023), quienes destacan la importancia del acompañamiento familiar en el proceso de aprendizaje. La presencia de la familia, su comunicación con la institución educativa y el apoyo que brinda a los hijos e hijas puede favorecer mejores condiciones para su desarrollo y aprendizaje.

Sin embargo, los hallazgos del presente estudio permitieron realizar una precisión importante: la menor participación de algunos padres y madres no responde necesariamente a una falta de interés por la educación de sus hijos, sino que está relacionada con las exigencias laborales y las condiciones económicas de las familias. Esto permite comprender que la participación familiar no puede analizarse únicamente desde la responsabilidad individual de los padres, sino también desde las condiciones sociales y económicas en las que se desarrolla su vida cotidiana. En este sentido, desde la perspectiva de la pedagogía sistémica, el desafío no consiste únicamente en exigir una mayor participación de las familias, sino en construir formas de colaboración más flexibles y pertinentes, capaces de adaptarse a las características y posibilidades de cada hogar. Esto implica que la institución educativa debe reconocer las distintas realidades familiares y generar mecanismos de participación que permitan a los padres y madres acompañar el proceso educativo de sus hijos, fortaleciendo así el vínculo entre familia e institución educativa. Al respecto, Mariátegui (1925), sostiene que la educación no puede desarrollarse de manera adecuada si se ignoran las necesidades y dificultades que enfrenta la población, lo que refuerza que la menor participación de algunas familias debe leerse a la luz de sus condiciones económicas y laborales.

**e. Alcoholismo**

Desde una perspectiva sistémica, el alcoholismo dentro del entorno familiar puede convertirse en un factor que altera la convivencia y repercute en el bienestar de los hijos e hijas. Sin embargo, los testimonios muestran que el consumo de bebidas alcohólicas no afecta de la misma manera a todas las familias. En algunos hogares, el consumo frecuente estuvo relacionado con conflictos, violencia, separación y desconfianza; mientras que, en otros, se presentó principalmente durante reuniones sociales, como cumpleaños, celebraciones o festividades comunales, sin generar cambios significativos en la convivencia. Esto permite comprender que el impacto del alcohol no depende únicamente de su consumo, sino también de la frecuencia con que se realiza, de la conducta que

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

adopta la persona que consume y de la capacidad de la familia para afrontar esta situación.

De la misma forma, los relatos evidencian que los niños y niñas no permanecen ajenos a estas experiencias. Aunque no siempre comprenden completamente lo que ocurre entre los adultos, perciben los cambios en su comportamiento cuando existe consumo de alcohol y pueden experimentar miedo, tristeza, inseguridad y preocupación. Incluso, algunos manifiestan rechazo hacia esta práctica y cuestionan a los adultos sobre su comportamiento, mostrando cómo las experiencias vividas dentro del hogar repercuten desde temprana edad en sus percepciones y actitudes frente al consumo de alcohol.

Esta situación guarda relación con lo señalado por Docal et al. (2022), quienes identifican una relación entre el consumo de alcohol y la violencia intrafamiliar. De manera similar, Busich y Blas (2024) encontraron, en el Centro Poblado de Acopalca (Huari), una relación significativa entre el alcoholismo y la violencia intrafamiliar, con niveles altos de alcoholismo (54 %) y de violencia intrafamiliar (50 %), situación que afecta emocional y escolarmente a los niños y niñas del hogar. Desde los planteamientos de Hellinger, reconocer la existencia de una problemática y dejar de negarla representa un primer paso para generar cambios dentro del sistema familiar (Traveset, 2007). Esto se refleja en los testimonios donde el diálogo, el apoyo de los familiares y la disposición para reconocer el problema favorecieron cambios en las conductas relacionadas con el consumo de alcohol. Por el contrario, cuando no existe disposición para cambiar estas situaciones, las consecuencias negativas tienden a mantenerse y continúan afectando la convivencia y el bienestar de los integrantes de la familia. Ante esta situación, los testimonios permiten comprender que el problema no radica únicamente en la presencia del alcohol, sino en la forma en que su consumo afecta las relaciones familiares y en la manera en que la familia responde ante sus consecuencias. La disposición para reconocer el problema, dialogar y buscar apoyo puede convertirse, así, en un punto de partida para transformar estas dinámicas y favorecer un entorno familiar más seguro para los niños y niñas.

**f. Alimentación e higiene**

Cuidar de un hijo, alimentarlo, asearlo y velar por su salud representa una de las expresiones más cotidianas y significativas del vínculo de cuidado entre padres de familia e hijos. Desde la perspectiva sistémica planteada por Hellinger y retomada por Traveset

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

(2007), existe un orden natural en el que los padres dan y los hijos reciben, debido a que, durante los primeros años de vida, dependen de los adultos para satisfacer sus necesidades básicas. En los testimonios recogidos, este principio se evidencia en el esfuerzo constante de las madres por proporcionar una alimentación variada y nutritiva a sus hijos, recurriendo incluso a productos propios de la zona, como menestras, hortalizas, tubérculos y alimentos derivados de animales (carne, pollo, pescado, etc.) a pesar de contar con recursos económicos reducidos.

Este cuidado, sin embargo, no está exento de dificultades. Las madres deben afrontar situaciones cotidianas como el rechazo de algunos alimentos por parte de los niños y niñas, especialmente las verduras, lo que las lleva a buscar diferentes formas de preparación para favorecer su consumo. A ello se suma la percepción crítica hacia los programas estatales de alimentación (Qali Warma), particularmente respecto a la cobertura y a la calidad y seguridad de los productos recibidos. Estas situaciones muestran que garantizar una alimentación adecuada no depende únicamente de la voluntad familiar, sino también de las condiciones económicas y del apoyo de las instituciones. En este sentido, Morales et al. (2025), sostienen que una nutrición adecuada favorece el desarrollo cognitivo y el aprendizaje, por lo que la alimentación durante la infancia no debe comprenderse únicamente como una necesidad básica, sino también como una condición que ayuda al desarrollo integral y al aprendizaje de los niños y niñas. Por ello, la responsabilidad de promover una alimentación saludable requiere la participación conjunta de las familias, la institución educativa y las instituciones encargadas de las políticas educativas y sociales.

Bajo esta mirada, la pedagogía sistémica permite comprender que el bienestar infantil se construye mediante relaciones de corresponsabilidad. Las familias realizan un esfuerzo permanente para cuidar y alimentar a sus hijos; la institución educativa complementa este proceso mediante la formación de hábitos saludables, y el Estado debe garantizar condiciones y programas que respondan de manera pertinente a las necesidades de las familias. Así, más que hablar de una ruptura del equilibrio entre dar y recibir, los hallazgos evidencian tensiones en esta corresponsabilidad cuando el apoyo institucional resulta insuficiente o genera desconfianza entre las familias. En consecuencia, garantizar una adecuada alimentación e higiene requiere reconocer que el aprendizaje y desarrollo

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

de los niños y niñas están vinculados con las condiciones de cuidado que reciben tanto en el hogar como en la institución educativa y en su entorno social.

**g. Migración**

Desde la pedagogía sistémica, Traveset (2007), plantea que las personas mantienen un vínculo con sus raíces aun cuando se trasladan a otros lugares, pues el origen forma parte de su historia y de su identidad. Esta mirada permite comprender que la migración de las familias hacia el distrito de Curahuasi no significó cambiar de lugar de residencia, sino iniciar un proceso de adaptación en el que tuvieron que dejar atrás parte de aquello que les era conocido para construir nuevas formas de vida. Los testimonios recogidos evidencian que esta decisión estuvo relacionada principalmente con la búsqueda de mejores oportunidades para sus hijos e hijas, frente a situaciones como la falta de instituciones educativas cercanas, la falta de oportunidades laborales y, en algunos casos, experiencias familiares difíciles (consumo de alcohol y violencia intra familiares). Por ello, migrar representó para estas familias una decisión acompañada de sacrificios, pero también de la esperanza de brindar a sus hijos e hijas un futuro mejor.

Este proceso no estuvo libre de dificultades. Las familias tuvieron que afrontar la separación de sus seres queridos, el desarraigo de sus comunidades de origen, nuevas costumbres y en algunos casos, dificultades económicas y situaciones de discriminación relacionadas con el uso del quechua. Sin embargo, con el paso del tiempo, el esfuerzo y el apoyo de familiares y otras personas de su entorno, lograron adaptarse al distrito de Curahuasi y convertir este espacio en un nuevo hogar. En este sentido, la migración puede comprenderse como un proceso de adaptación y reconstrucción familiar en el que las personas no necesariamente abandonan sus raíces, sino que incorporan nuevas experiencias a su historia de vida. Para estas familias, la educación y el bienestar de sus hijos e hijas representaron una de las principales razones que dieron sentido a este proceso.

En relación con ello, Olivo et al. (2022), en su estudio sobre la migración y el rendimiento académico de adolescentes en Ecuador, encontraron que la ausencia de los padres puede relacionarse con dificultades en el acompañamiento escolar, debido a la distancia física que limita el apoyo emocional y el seguimiento de las actividades educativas. Este planteamiento resulta relevante para comprender que la migración puede tener efectos

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

distintos dependiendo de las circunstancias en las que se produce. En los casos analizados en la presente investigación, las familias migraron junto con sus hijos hacia Curahuasi, por lo que no se observa necesariamente la misma situación descrita por Olivo et al. (2022), relacionada con la separación entre padres e hijos. No obstante, sus aportes permiten reconocer que los cambios derivados de la migración pueden repercutir en la dimensión educativa y emocional de los niños y niñas cuando afectan las formas de acompañamiento familiar.

Por ello, los hallazgos permiten comprender la migración como un proceso complejo, en el que las familias buscan equilibrar la necesidad de mejorar sus condiciones de vida con la conservación de sus vínculos, costumbres e identidad, manteniendo como principal motivación el bienestar y las oportunidades educativas de sus hijos e hijas.

**h. Nivel de ingreso familiar**

En concordancia con el enfoque sistémico, Traveset (2007), retomando los planteamientos de Hellinger, permite comprender que dentro de la familia existe una dinámica de intercambio y corresponsabilidad, en la que cada integrante aporta de acuerdo con sus posibilidades. Esta mirada se refleja en los testimonios recogidos, donde la economía familiar se sostiene principalmente mediante actividades informales y eventuales como la agricultura, el comercio, la soldadura, el mototaxi y el trabajo doméstico. Aunque estos trabajos permiten cubrir las necesidades básicas del hogar, sus ingresos son variables e insuficientes en algunos casos. Además, se evidencia una desigual distribución de las responsabilidades, pues las madres no solo aportan económicamente, sino que también asumen gran parte del cuidado y atención de sus hijos e hijas, especialmente cuando los padres se encuentran ausentes por motivos laborales. Esta realidad guarda relación con lo señalado por Obeso (2019), quien encontró que las familias estudiadas en una institución educativa rural de Cajamarca presentaban bajos ingresos económicos y dependían principalmente de actividades agrícolas y de crianza de animales menores.

Asimismo, Giddens (1991) define el trabajo como la realización de tareas que implican esfuerzo físico y mental y que tienen como finalidad producir bienes y servicios para satisfacer necesidades humanas. Esta concepción permite valorar tanto el trabajo remunerado como las labores de crianza que realizan las madres en el hogar. En las

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

familias estudiadas, mientras los padres buscan generar ingresos mediante diferentes actividades laborales, las madres combinan, en muchos casos, la generación de recursos con el cuidado, alimentación y acompañamiento de sus hijos e hijas. Por tanto, el sostenimiento familiar no depende únicamente del ingreso monetario, sino también de un conjunto de tareas de cuidado que resultan indispensables para el bienestar y desarrollo de los niños.

Por otro lado, los programas sociales, como el "Vaso de Leche y el Programa Juntos", representan un apoyo complementario para algunas familias; sin embargo, los testimonios muestran que varias madres han sido excluidas de estos beneficios a pesar de tener dificultades económicas. Esta situación genera sentimientos de desconcierto e injusticia y evidencia que el apoyo del Estado no siempre responde de manera suficiente a las condiciones reales de los hogares. Desde una perspectiva sistémica, ello permite reconocer que el bienestar familiar no es responsabilidad exclusiva de los padres, sino que requiere la participación articulada de la familia, la institución educativa y el Estado. En esa misma línea, Mariátegui (1925), plantea que las condiciones económicas influyen directamente en las oportunidades de acceso y desarrollo educativo, pues la situación material de las familias determina quiénes se benefician de la escuela y hasta qué punto.

Por tanto, los datos permiten comprender que el nivel de ingreso familiar incide en las condiciones en las que los niños y niñas desarrollan sus procesos de aprendizaje, pero no representa el único factor determinante. La economía del hogar se encuentra estrechamente relacionada con el tipo de trabajo de los padres, la distribución de las responsabilidades familiares, el nivel educativo, la participación de los padres y el acceso a programas de apoyo social. Por ello, fortalecer las condiciones económicas y promover una mayor participación de las familias en la educación resulta fundamental para favorecer el bienestar y las oportunidades de aprendizaje de los niños y niñas.

**i. Nivel educativo de los padres**

El nivel educativo de los padres de familia evidencia que sus trayectorias escolares estuvieron condicionadas por dificultades económicas y sociales, como la falta de apoyo familiar, la incorporación temprana al trabajo y en algunos casos, la maternidad o paternidad durante la adolescencia. Estas circunstancias limitaron la culminación de sus estudios; no obstante, algunos lograron retomarlos mediante el CEBA, demostrando que

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

una trayectoria educativa interrumpida puede reconstruirse cuando existen nuevas oportunidades. Este panorama guarda similitud con lo hallado por Obeso (2019) en una institución educativa rural de Cajamarca, donde, de las familias encuestadas, el 48 % tenía primaria incompleta, el 40 % primaria completa y solo el 4 % secundaria completa.

Desde la pedagogía sistémica, comprender que las experiencias de una generación pueden influir en la siguiente, pero también pueden transformarse mediante nuevas oportunidades (Traveset, 2007). Los testimonios muestran que, aunque muchos padres no cuentan con estudios superiores, buscan acompañar a sus hijos e hijas mediante el uso de tecnología, el apoyo de familiares y otras estrategias. Esto coincide con Hidalgo et al. (2025), quienes señalan que el nivel educativo de los padres puede influir en el acompañamiento escolar, aunque la participación familiar también depende del afecto, el tiempo y la comunicación. En ese sentido, los resultados muestran que una menor escolaridad no implica menor compromiso con la educación de los hijos. A su vez, Sánchez et al. (2026), destacan la importancia de la educación inicial para favorecer el desarrollo y contribuir a reducir las desigualdades. Por ello, las experiencias de estos padres muestran que siempre es posible retomar la formación cuando se presentan nuevas oportunidades, y que una educación inicial adecuada puede ayudar a que sus hijos e hijas tengan mejores oportunidades que las que ellos tuvieron. Asimismo, Mariátegui (1925), resalta que la educación debe contribuir al desarrollo social y económico del país, de modo que la escuela responda a las exigencias de su contexto.

#### 5.2.1.2 Entorno sociocultural

**a. Migración**

Desde la pedagogía sistémica, la comunidad puede comprenderse como un sistema en constante transformación, en el que los cambios que afectan a sus integrantes también pueden modificar las formas de transmisión cultural entre generaciones (Traveset, 2007). En los testimonios recogidos, la migración aparece como uno de los factores que ha disminuido las oportunidades de transmisión de costumbres y tradiciones, especialmente cuando las familias se trasladan o cuando fallecen personas que conservaban y transmitían saberes ancestrales. Esta situación coincide con lo planteado por Olivo et al. (2022), quienes señalan que la migración implica el desplazamiento de personas hacia otro lugar para establecer una residencia temporal o permanente. En el contexto

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

estudiado, este desplazamiento puede generar una menor convivencia con los familiares y miembros de la comunidad que poseen conocimientos culturales, reduciendo las posibilidades de aprender y practicar costumbres de manera cotidiana.

No obstante, la disminución de algunas tradiciones no puede atribuirse únicamente a la migración. Los testimonios muestran que también intervienen los cambios sociales, económicos, educativos y tecnológicos, así como la menor participación de las nuevas generaciones y las creencias religiosas. Por ello, la pérdida o modificación de determinadas prácticas debe comprenderse como parte de un proceso cultural dinámico, en el que algunas costumbres pueden desaparecer, transformarse o adquirir nuevos significados. En este sentido, Socarras y González (2025), sostienen que la identidad cultural se construye mediante la interacción entre la familia, la escuela y la comunidad. Por tanto, cuando los espacios familiares de transmisión cultural se debilitan, la institución educativa puede contribuir a fortalecer el vínculo de los niños y niñas con su cultura, incorporando saberes, prácticas, tradiciones y conocimientos propios de la comunidad en las experiencias de aprendizaje. De este modo, la institución educativa puede complementar la labor de las familias y de los portadores de saberes tradicionales, generando espacios que permitan a los niños y niñas conocer, valorar y mantener prácticas culturales propias de su comunidad frente a los cambios sociales.

**b. Cultura y tradiciones**

A partir del enfoque sistémico, el reconocimiento de las propias raíces fortalece la identidad y el sentido de pertenencia (Traveset, 2007). En este sentido, los resultados muestran que la cultura y las tradiciones de la comunidad se encuentran en un proceso de cambio, relacionado con la disminución del contacto con los abuelos, quienes desempeñaban un papel fundamental en la transmisión de las costumbres, los conocimientos ancestrales y la lengua quechua. Su migración o fallecimiento ha reducido las oportunidades de transmisión directa, haciendo que algunas prácticas se conserven principalmente en celebraciones u momentos especiales como fiestas patronales, carnavales, día de comunidad, semana santa, corridas de toros, carrea de caballos, pelea de gallos y la siembra y cosecha de productos andinos.

De misma forma, las costumbres de la comunidad han experimentado cambios debido a las transformaciones sociales y a la influencia de nuevas creencias religiosas. Algunas

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

prácticas han dejado de realizarse, mientras que otras continúan, pero adaptadas a las circunstancias actuales. Por tanto, estos cambios no significan necesariamente la pérdida de la cultura, sino una modificación en la manera en que se expresa y transmite. En cuanto al quechua, aunque las familias reconocen su valor como parte de su identidad cultural, el uso predominante del castellano en el hogar ha provocado que algunos niños y niñas comprendan esta lengua, pero tengan dificultades para hablarla con fluidez, lo que refleja una menor transmisión del idioma entre generaciones. Estos resultados coinciden con Socarras y González (2025), quienes señalan que la identidad cultural es un proceso dinámico que se construye desde la primera infancia mediante las experiencias y la interacción entre familia, escuela y comunidad. Por ello, la institución educativa cumple un papel fundamental al generar experiencias que permitan a los niños y niñas participar en sus tradiciones, valorar sus saberes y fortalecer el uso del quechua. De este modo, la cultura no solo se conserva, sino que se recrea y transmite de manera significativa entre generaciones. Asimismo, Caritimari et al. (2025), en un estudio con niños y niñas de 3 a 5 años del pueblo Kukama Kukamiria (Nauta, Loreto), hallaron que el 76 % nunca practica las costumbres, valores y creencias de su cultura, pues los padres y madres no las inculcan desde pequeños. Aunque se trata de otro contexto, el hallazgo coincide en que, cuando se debilita la transmisión familiar, la escuela y la comunidad adquieren mayor importancia para sostener la identidad cultural.

**c. Contexto familiar**

Los testimonios evidencian que el contexto familiar representa el primer espacio de socialización y aprendizaje de los niños y niñas, donde se establece vínculos afectivos, valores, normas y responsabilidades. En este sentido, Giddens (1991), define a la familia como un grupo unido por vínculos emocionales y comprometido con la crianza de los hijos e hijas. Los hallazgos confirman esta perspectiva, pues, pese a las diferencias en la organización de los hogares, las familias buscan garantizar el bienestar y desarrollo de sus hijos mediante el cuidado, la comunicación y el apoyo cotidiano. De manera similar, la organización familiar no responde a un único modelo. Algunas familias mantienen una distribución tradicional de responsabilidades, mientras que otras comparten las tareas económicas y domésticas. Estas diferencias se relacionan con las condiciones laborales, económicas y personales de cada hogar, evidenciando que la familia posee capacidad para adaptarse a las circunstancias y reorganizar sus responsabilidades. En este proceso,

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

la comunicación y la cooperación favorecen la convivencia y permiten afrontar dificultades como la distancia laboral, las dificultades económicas y otras situaciones cotidianas.

En relación con el aprendizaje, Gutiérrez e Isidro (2023), sostienen que las prácticas educativas de los padres, como el afecto, la motivación, la exigencia, el acompañamiento y la disponibilidad de recursos, influyen en el aprendizaje y rendimiento escolar de los hijos e hijas. Esto se relaciona con los testimonios, donde los padres manifiestan interés por acompañar las actividades escolares y brindar apoyo de acuerdo con sus posibilidades. No obstante, este acompañamiento no depende únicamente de los recursos económicos, sino también del tiempo disponible, la disposición y las formas de comunicación dentro del hogar. De manera complementaria, Echeverria y Obaco (2021), señalan que la participación de los padres se desarrolla principalmente mediante la crianza, la comunicación y el apoyo en casa, aunque su involucramiento suele ser menor en las actividades y decisiones de la institución educativa. Esta situación evidencia que la participación de las familias va más allá del apoyo escolar en casa, por lo que es necesario fortalecer la comunicación y colaboración entre la familia y la institución educativa.

d. **Percepción del desempeño docente**

Los testimonios y las observaciones realizadas evidencian que los padres de familia valoran el desempeño de la docente no solo por los aprendizajes que desarrollan sus hijos e hijas, sino también por el trato afectuoso, la paciencia, el interés y el acompañamiento que brinda. Algunos padres incluso la comparan con una segunda madre, lo que refleja el nivel de confianza construido a partir de un vínculo cercano y respetuoso. Desde la perspectiva de la pedagogía sistémica, esta relación puede comprenderse como una forma de autoridad basada en el cuidado, donde el respeto y la confianza favorecen el proceso educativo. En esta misma línea, la participación de las familias en reuniones y actividades escolares permitió fortalecer la relación con la institución educativa. Aunque no todos los padres participaron con la misma frecuencia, las diferencias estuvieron relacionadas principalmente con sus responsabilidades laborales y sociales, más que con una falta de interés por la educación de sus hijos e hijas. En este sentido, Parellada y Traveset (2016), sostienen que padres y docentes comparten el propósito de favorecer la formación de los niños y niñas, aunque cada uno cumple funciones diferentes. En esa misma línea, Esteves

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

et al. (2021), sostienen que el docente de educación inicial es orientador y mediador del aprendizaje, y que mediante el juego y las estrategias didácticas crea un ambiente agradable y motivador que favorece la disposición de los niños y niñas para aprender. De manera complementaria, Medina y Rodas (2022), lo describen como el mediador que brinda los materiales, espacios y experiencias adecuados para el aprendizaje.

Esta relación también requiere una comunicación permanente. Hidalgo-Ocampo et al. (2025), señalan que la colaboración entre familia y escuela permite realizar un mejor seguimiento del aprendizaje y atender oportunamente las dificultades de los estudiantes. Los hallazgos coinciden con esta perspectiva, pues los padres que mantenían una comunicación frecuente con la docente conocían mejor los avances y necesidades de sus hijos, pudiendo brindar apoyo desde el hogar.

#### 5.2.1.3 Infraestructura educativa

**a. Instalación educativa prefabricadas**

En el marco de la pedagogía sistémica, Parellada y Traveset (2016), plantean que el entorno escolar forma parte del sistema educativo y que la organización de los espacios influye en el bienestar y desarrollo de los niños y niñas. Esta perspectiva permite comprender los testimonios de las familias, quienes, aunque reconocen las limitaciones de la infraestructura prefabricada, valoran contar con un espacio propio, especialmente frente a las dificultades que experimentaban anteriormente en una vivienda alquilada. No obstante, esta aceptación no significa conformidad. Los padres identifican deficiencias en su infraestructura como el calor excesivo dentro de las aulas, la falta de electricidad, los servicios higiénicos insuficientes, los espacios reducidos y algunos riesgos relacionados con la malla perimetral, la puerta y la cercanía de la carretera. Al respecto, Pama (2024), sostiene que una infraestructura segura, funcional y adecuada a las necesidades de los estudiantes favorece el aprendizaje y el desarrollo integral. Por ello, las condiciones actuales representan una situación de adaptación temporal más que una solución definitiva.

En concordancia con ello, el Ministerio de Educación (2017), señala que la infraestructura educativa comprende los espacios, edificaciones, mobiliario y equipamiento necesarios para brindar el servicio educativo. En consecuencia, los

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

hallazgos evidencian que las familias valoran el espacio disponible, pero mantienen como principal demanda la construcción de un local propio, seguro y permanente, cuya mejora requiere la articulación entre la institución educativa, las familias y las autoridades responsables. A nivel nacional, el Instituto Peruano de Economía (IPE, 2025), reporta que 843 000 niños estudian en escuelas públicas de inicial y primaria con alto riesgo de colapso (23,7 % de los estudiantes), cifra que supera el 35 % en regiones como Apurímac, lo que muestra que las limitaciones halladas no son un caso aislado.

**b. Espacio físico**

Según los planteamientos de la pedagogía sistémica, Parellada y Traveset (2016), permiten comprender que el espacio escolar forma parte del entorno educativo y puede favorecer o limitar el bienestar y la socialización de los niños y niñas. En los testimonios, las familias reconocen que, aunque el local actual representa una mejora respecto al anterior, persisten limitaciones como aulas y patio reducidos, pisos irregulares, mallas deterioradas, ausencia de cerco perimétrico, falta de techo en los espacios de recreación y falta de ambientes adecuados para el juego, la alimentación y el descanso. Estas condiciones no permiten el desarrollo adecuado de las actividades pedagógicas y recreativas y aumentan los riesgos para los estudiantes.

En esta línea, el Ministerio de Educación (2016), señala que los espacios internos y externos deben mantenerse limpios, seguros y ordenados, mientras que Pama (2024), sostiene que una infraestructura adecuada debe responder a las necesidades de los estudiantes y articularse con las actividades pedagógicas, favoreciendo su bienestar y desarrollo integral de los estudiantes. Sin embargo, los hallazgos muestran que las dificultades no se limitan al interior de la institución, pues el tránsito frecuente de camiones mineros genera polvo y ruido que afectan el ambiente escolar y pueden dificultar la atención de los niños y niñas.

Estos datos evidencian que las condiciones del espacio físico constituyen una preocupación importante para las familias, quienes demandan aulas más amplias, cerco perimétrico, espacios de juego, alimentación y descanso, mejores pisos y protección del patio. Estas necesidades reflejan la importancia de contar con una infraestructura segura, saludable y funcional que responda a las características de los niños y niñas. Por tanto, la infraestructura no representa únicamente un soporte material, sino una condición que

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

influye en las experiencias de aprendizaje, la socialización y el desarrollo integral de los niños y niñas.

**c. Espacios recreativos**

De acuerdo con la perspectiva de la pedagogía sistémica, el juego representa un espacio importante para la interacción y el fortalecimiento de los vínculos entre los niños y niñas (Traveset, 2007). Los padres de familia expresaron la necesidad de contar con áreas verdes y espacios de recreación seguros, adecuados a la edad de los estudiantes y que reciban mantenimiento permanente. Esta demanda evidencia que las familias reconocen la importancia de estos espacios para favorecer el desarrollo motor, emocional y social de sus hijos e hijas.

De igual forma, algunos padres mostraron disposición para organizarse mediante la APAFA y gestionar juegos recreativos de manera colectiva. Esta iniciativa refleja compromiso y participación familiar frente a las necesidades de la institución; sin embargo, también evidencia que las familias están asumiendo responsabilidades que requieren el respaldo de las autoridades. Al respecto, el Ministerio de Educación (2016), señala que los espacios exteriores, como patios, jardines y áreas verdes, deben mantenerse limpios, seguros y ordenados, debido a su importancia dentro de la acción educativa. En este sentido, los espacios recreativos no deben considerarse únicamente como elementos complementarios de la infraestructura, sino como ambientes necesarios para el bienestar, la convivencia y el desarrollo integral de los niños y niñas. Por ello, su implementación y mantenimiento requieren la participación de la comunidad educativa y principalmente, el compromiso del Estado para garantizar condiciones adecuadas y equitativas para todos los estudiantes.

**d. Equipamiento y materiales educativo**

Desde una mirada sistémica de la educación, los materiales educativos forman parte del entorno que favorece las experiencias de aprendizaje y la interacción de los niños y niñas (Traveset, 2007). De acuerdo con los testimonios, los padres de familia señalaron que la institución dispone de materiales básicos, entre ellos pinturas, cartulinas, bloques, muñecos y rompecabezas; A pesar de contar con estos recursos, los padres indicaron que su disponibilidad y diversidad son limitadas para cubrir las necesidades de los distintos sectores de aprendizaje. La insuficiencia de recursos didácticos afecta el desarrollo de las

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

experiencias de aprendizaje y genera disputas entre los niños y niñas por el uso del material, requiriendo la mediación constante de la docente. Asimismo, se identificaron dificultades relacionadas con el mobiliario, la limpieza y desinfección de los materiales, así como la falta de recursos para lectura y psicomotricidad. Esta situación evidencia que la calidad del equipamiento depende tanto de su disponibilidad como de su pertinencia, conservación y adecuación a la edad de los estudiantes.

Sobre este aspecto, el Ministerio de Educación (2016), señala que los materiales deben mantenerse limpios y ser variados, de modo que permitan diferentes posibilidades de uso y respondan a las características, intereses y contexto de los niños y niñas. En este sentido, resulta significativo el caso de las tablets proporcionadas por la UGEL, que permanecen sin utilizar debido a la falta de electricidad. Esto demuestra que la entrega de recursos, por sí sola, no garantiza su aprovechamiento pedagógico; es necesario asegurar también las condiciones básicas que permitan su funcionamiento. Estos hallazgos demuestran que la institución educativa requiere materiales suficientes, variados, seguros y adecuados a las diferentes edades, así como condiciones que permitan su conservación y uso efectivo. Desde una mirada sistémica, estos elementos deben articularse con el espacio, la infraestructura y la práctica docente para favorecer un ambiente de aprendizaje que contribuya al desarrollo integral de los niños y niñas. Al respecto, Parra et al. (2024), sostienen que los materiales didácticos son herramientas esenciales para una enseñanza más dinámica y significativa en educación inicial, siempre que se planifiquen con un propósito educativo claro y se acompañen de estrategias adecuadas. Por su parte, Palacios y Paulino (2019), destacan que los materiales no estructurados promueven la curiosidad, la flexibilidad y la originalidad de los niños y niñas. Esto refuerza lo observado en la institución: no basta con disponer de materiales; su variedad, pertinencia y uso intencional determinan su aporte al aprendizaje.

### 5.2.2 Proceso de aprendizaje

#### 5.2.2.1 Metodología de enseñanza

**a. Enfoques pedagógicos**

Los resultados obtenidos permiten comprender que los enfoques pedagógicos empleados por las docentes se encuentran vinculados al sistema educativo, donde diversos elementos interactúan e influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Ello se

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

relaciona con la Teoría General de Sistemas de Von Bertalanffy (1, la cual sostiene que un sistema está formado por elementos interrelacionados y no puede explicarse únicamente a partir de sus componentes individuales, sino desde las relaciones que se establecen entre ellos. Desde esta perspectiva, trasladada al ámbito educativo por Traveset mediante la pedagogía sistémica, el aprendizaje se entiende como el resultado de la interacción y la colaboración de todos los actores que forman parte del sistema educativo.

Bajo esta lógica, la diferencia entre los enfoques utilizados por las docentes A y B no debe entenderse como una falta de coherencia, sino como característica propia de un sistema educativo abierto y flexible, que permite ajustar las prácticas pedagógicas de acuerdo con las necesidades de los estudiantes y las demandas del proceso de aprendizaje. Ibáñez (2025), refuerza esta idea al sostener que los enfoques pedagógicos permiten que el docente replantee y fortalezca su forma de enseñar, así como las estrategias didácticas que emplea, con el propósito de favorecer el aprendizaje de los niños y niñas. De manera similar, Mariátegui (1925), sostiene que la educación peruana requiere una renovación profunda frente a los métodos tradicionales de enseñanza, pues la escuela debe responder a las necesidades de la sociedad y contribuir a su transformación. Desde el currículo, Peñaloza (2020), plantea reemplazar el currículo tradicional, unilateral y centrado en lo cognoscitivo, por una visión integral que forme al niño en sus dimensiones cognitiva, emocional y física, lo que exige que el docente organice su trabajo de manera flexible, según las características de sus estudiantes.

La autonomía del docente también se encuentra respaldada por la Ley N.° 28044, Ley General de Educación. El artículo 33 establece que el currículo es flexible, abierto y diversificable, lo que permite adecuarlo a las características y necesidades de cada contexto educativo. Asimismo, el artículo 56 reconoce al docente como agente fundamental del proceso educativo, responsable de contribuir a la formación integral de los estudiantes. En este sentido, la teoría de sistemas y la normativa educativa coinciden en que la autonomía docente es un elemento esencial para adaptar las prácticas pedagógicas a las diversas realidades educativas y responder de manera pertinente a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

A partir de estas evidencias particulares se construye una idea central: la pedagogía sistémica permite comprender que la diversidad de enfoques pedagógicos no afecta el

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

proceso educativo. Al contrario, muestra que la educación es un sistema vivo, donde todo está conectado y se adapta constantemente. En este sistema, el docente no es un simple transmisor de información, sino un protagonista activo, que piensa con criterio propio y tiene la capacidad de transformar la realidad educativa.

b. **Estrategia de enseñanza**

Los hallazgos recogidos evidencian que la práctica pedagógica de ambas docentes busca promover el aprendizaje significativo a través de estrategias didácticas como cuentos, canciones, juegos y materiales concretos, con las que captan la atención de los niños y niñas, impulsan su participación activa y estimulan su motricidad fina y gruesa. Esto se vincula con lo que planteado por Von Bertalanffy (1968) desde la teoría General de Sistemas, quien afirma que el funcionamiento de un sistema depende de cómo se relacionan sus partes entre sí y con su entorno. Bajo esta idea, las estrategias que emplean las docentes no se pueden entenderse de forma aislada, sino como el resultado de su intención pedagógica combinada con los recursos disponibles en el aula. En esa misma línea, Traveset (2007) señala que la pedagogía sistémica propone mirar la educación como un todo que va más allá de lo didáctico, centrándose en la interacción de los elementos y el lugar que ocupa cada uno dentro del sistema.

Asimismo, se observa que las estrategias de ambas docentes no se quedan solo en transmitir información, sino que buscan activar procesos cognitivos y afectivos en los estudiantes, lo cual coincide con lo señalado por Herrera y Sánchez (2019), quienes sostienen que la metodología de aprendizaje abarca todos los procedimientos, estrategias y recursos que influyen directamente en el aprendizaje de la persona, reconociendo que tanto el hogar como comunidad y la escuela aportan herramientas que contribuyen a su formación integral.

Los resultados muestran, además, que ambas docentes priorizan la fase motivacional con cuentos, canciones, juegos y materiales concretos, favoreciendo la atención, la participación activa y el desarrollo motriz en sintonía con el aprendizaje significativo, donde lo lúdico y lo sensorial conectan el nuevo conocimiento con lo que el niño ya sabe. Estos datos obtenidos concuerdan con lo señalado por Rondán et al. (2024), quienes indican que los materiales didácticos deben responder a una planificación e interacción pedagógica clara, y con Palacios y Paulino (2019), quienes sostienen que los materiales

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

despiertan la curiosidad y la participación motivada del estudiante cuando se usan como mediadores del aprendizaje. En esa línea, Mariátegui (1925), sostiene que la enseñanza debe tener una orientación práctica y científica, vinculada con la vida cotidiana, lo que respalda el uso de materiales concretos y de experiencias cercanas al niño.

En este sentido, las estrategias dependen, sobre todo, de los recursos disponibles en el entorno educativo, lo que limita en cierta medida el alcance de la práctica pedagógica de ambas docentes. Pese a no contar con materiales suficientes, recurren a lo que tienen a su alcance. Esto encuentra relación con lo señalado por Parellada y Traveset (2016), quienes sostienen que, desde sus orígenes, el ser humano ha tenido que idear soluciones ante los retos de su entorno, capacidad de ingenio que también forma parte del quehacer docente.

De estas evidencias particulares se induce la premisa teórica general de que la práctica pedagógica en educación inicial no depende exclusivamente de la disponibilidad de materiales, sino, sobre todo, de la intencionalidad, la creatividad y la capacidad del docente para articular sus recursos con el sistema educativo en el que se inserta.

**c. Evaluación del aprendizaje**

Los resultados obtenidos evidencian que la evaluación cumple un rol central en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y se refleja en la práctica docente de dos maneras distintas: una orientada al acompañamiento continuo del proceso, y la otra centrada en la verificación de los resultados. Al respecto, esto coincide con lo planteado por Parellada y Traveset (2016), quienes sostienen que la evaluación debe entenderse como un proceso permanente, ya que los estudiantes atraviesan un desarrollo constante; por ello, resulta más relevante atender su evolución a lo largo del tiempo que limitarse constatar un resultado puntual. Bajo esta mirada, la evaluación no es un procedimiento neutral, sino una elección pedagógica que refleja la visión educativa del docente y su dimensión humana.

De igual manera, la docente A concibe la evaluación como un proceso permanente que acompaña todo el año escolar, lo cual le permite observar el desempeño de sus estudiantes, brindarles retroalimentación oportuna y reajustar sus estrategias pedagógicas. Esta forma de entender la evaluación guarda relación con lo expuesto por Cuadro et al. (2024), quienes destacan que la evaluación en la educación infantil debe

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

entenderse fundamentalmente como un proceso formativo. Por el contrario, la docente B organiza la evaluación a partir del diagnóstico inicial, recurriendo principalmente a fichas de aplicación y preguntas de retroalimentación con una inclinación mayor hacia la comprobación de los resultados que hacia el seguimiento sostenido del proceso.

Lo que revelan estos hallazgos, en el fondo, es que la evaluación educativa nunca es un procedimiento neutral, sino una decisión pedagógica que refleja la concepción educativa de cada docente y que, desde la mirada sistémica, debe entenderse como un proceso continuo al servicio del desarrollo integral del estudiante, y no como un acto puntual de medición. Evaluar, entonces, no solo constata lo aprendido, sino que permite comprender la forma particular de aprender de cada estudiante y orientar la enseñanza según sus necesidades. Esta práctica, sin embargo, varía entre las docentes: mientras una la sostiene como acompañamiento continuo, la otra la reduce a momentos puntuales de verificación, un aspecto que aún podría fortalecerse.

**d. Planificación del proceso educativo**

Los hallazgos recogidos a partir de los relatos de ambas docentes permiten comprender que la planificación constituye un elemento esencial para organizar y orientar el proceso de enseñanza, tomando como base las necesidades identificadas en los estudiantes. Ello encuentra respaldo en lo planteado por Traveset (2007), quien sostiene que el aprendizaje funciona de manera sistémica, pues ninguna área del conocimiento actúa de forma aislada, sino que se relaciona con las demás, favoreciendo así un aprendizaje más significativo.

Para ambas docentes, la planificación es parte esencial de su día a día en el aula, aunque cada una la asume de forma distinta: la docente A organiza proyectos y unidades con tiempos definidos, apoyándose en la evaluación para atender prioritariamente aquello que presenta mayor dificultad para sus estudiantes; en cambio, la docente B parte de un diagnóstico y arma unidades más abiertas, guiándose de los intereses de estudiantes y conectando varias áreas de manera simultánea. Esto concuerda con lo señalado por Carriazo et al. (2020), quienes sostienen que la planificación educativa constituye una herramienta necesaria en el accionar docente, en tanto que permite establecer los objetivos que se desean alcanzar en cada actividad propuesta en el aula, así como reducir la incertidumbre de la enseñanza y anticipar el desarrollo de las clases. Peñaloza (2020)

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

advierte, además, que separar los fines educativos, que son abstractos, del currículo operativo los reduce a simples buenas intenciones y limita el trabajo del docente; por ello, las metas deben concretarse en la planificación curricular para que el docente tenga autonomía y la formación no se estanque.

De estas evidencias particulares se induce, entonces, la premisa teórica general de que la planificación educativa, independientemente del enfoque metodológico que adopte, constituye un elemento indispensable de la práctica pedagógica, en tanto responde a un mismo propósito de fondo: anticipar y organizar la enseñanza en función del desarrollo integral del estudiante.

**e. Adaptación al contexto**

Los resultados muestran que ambas docentes coinciden en que resulta fundamental adecuar el proceso educativo al contexto, usando materiales del entorno y actividades vinculadas con su realidad social y cultural para favorecer la construcción de aprendizajes significativos. La docente A destaca el uso alternado del quechua y el castellano, así como la comunicación permanente con las familias; la docente B, en cambio, contextualiza mediante el calendario comunal, aunque otorga menor relevancia a la realidad familiar. Esto se relaciona con lo planteado por Parellada y Traveset (2016), quienes sostienen que la enseñanza debe orientarse hacia la creación de contextos de aprendizaje, donde los niños puedan participar activamente junto a sus iguales y a los adultos que los acompañan. Mariátegui (1925), también plantea que los métodos de enseñanza deben vincularse con la realidad social, de manera que la educación deje de estar desligada del contexto en el que se desarrolla. Peñaloza (2020), por su parte, sostiene que aplicar un currículo integral obliga a abandonar hábitos muy arraigados y a adecuar el trabajo según las características de los estudiantes.

En esa misma línea, Caritimari et al. (2025), coindicen con esta perspectiva al advertir que la identidad cultural se debilita cuando los saberes ancestrales dejan de transmitirse activamente a las nuevas generaciones. Ello refuerza La idea de que la labor del docente es no solo transmite conocimientos académicos, sino que cumple un rol activo en la preservación de la cultura local. En igual sentido, Mariátegui (1925), señala que la labor docente no debe limitarse al aula, sino contribuir también al progreso de la comunidad.

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

Como se observa, tanto la experiencia de la docente A como la de la docente la B, pese a sus diferencias, confirman en un mismo patrón: la contextualización del proceso educativo, ya sea a través de la lengua, la familia o las tradiciones comunales, resulta indispensable para lograr aprendizajes significativos. A partir de estos casos, se puede afirmar algo fundamental: el aprendizaje se vuelve significativo cuando se toma en cuenta el contexto del estudiante. No basta con enseñar contenidos; es necesario conectar con la identidad, la historia y la realidad cotidiana de quien aprende, tal como plantea la mirada sistémica de la educación.

#### 5.2.2.2 Rol del docente

**a. Facilitador del aprendizaje**

Los resultados recogidos muestran que ambas docentes conciben su rol pedagógico principalmente como guías de aprendizaje que acompañan a los estudiantes durante el proceso educativo, brindando pautas para que los niños y niñas construyan su propio conocimiento. Asimismo, ambas reflexionan sobre su práctica pedagógica, reconociendo la importancia de su presencia constante y autocriticando momentos en que actuaron más como transmisoras de conocimiento que como guías del aprendizaje. Ello se relaciona con la teoría planteada por Parellada y Traveset (2016), quienes señalan que enseñar y acompañar a las nuevas generaciones tiene un carácter que va a la esencia del niño, para que cada uno encuentre su talento y lo desarrolle al máximo, favoreciendo así su crecimiento personal y su lugar dentro del sistema familiar y escolar. En ese sentido, la labor docente trasciende la simple transmisión de conocimientos, pues implica un acompañamiento integral que favorece el desarrollo personal y cognitivo de los estudiantes.

Del mismo modo, los hallazgos evidencian que ambas docentes coinciden en concebir su rol como guías que acompañan el aprendizaje: la docente A mediante presencia constante, y la docente B mediante pautas iniciales que permiten al niño construir su propio conocimiento, reconociendo autocríticamente haber actuado en algún momento como transmisora de contenidos. Ello se relaciona con lo planteado por De Oro (2000), quien concibe el rol docente como una labor vinculada al Desarrollo Humano que dignifica la profesión, al formar personas en todas sus dimensiones para que alcancen sus anhelos, siendo autónomas, creativas, solidarias y capaces de trascender en su entorno.

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

A su vez, estos hallazgos evidencian que, en ambos casos, el rol docente trasciende la transmisión de contenidos para convertirse en el acompañamiento intencionado del proceso de cada estudiante. Este hallazgo converge con lo señalado por Medina y Rodas (2022) y Esteves et al. (2021), quienes conciben al docente de educación inicial como un mediador que facilita experiencias, materiales y espacios de aprendizaje, sin sustituir el protagonismo del niño o niña. Mariátegui (1925), coincide al señalar que los maestros no pueden limitarse a transmitir conocimientos, pues la renovación educativa exige su compromiso en la práctica.

A partir de estas evidencias, se puede inferir que el verdadero valor del rol del docente no reside únicamente en enseñar, sino en la capacidad de acompañar con sensibilidad el camino de cada estudiante, reconociendo que detrás de cada aprendizaje existe una historia, una emoción y un potencial único por descubrir. Bajo esta perspectiva, el docente se constituye en un puente entre el saber y la persona, sosteniendo no solo el desarrollo cognitivo, sino también el crecimiento humano de quienes tiene a su cargo.

**b. Compromiso ético y vocacional**

A partir de las manifestaciones de las docentes, se evidencia una postura similar respecto al compromiso ético y vocacional como componente esencial del trabajo educativo, aunque con matices particulares en cada caso. La docente A se concentra más en la empatía frente a las situaciones de los estudiantes, mientras que la docente B subraya el rol del docente como modelo de valores durante el proceso educativo. Estos hallazgos se vinculan con los planteamientos de Hellinger, quien sostiene como primer orden del amor el derecho de todo miembro de un sistema a ser reconocido y a ocupar su lugar. En ese sentido, Parellada y Traveset (2016), trasladan esta idea al ámbito docente, al señalar que la labor educativa exige desarrollar una ética respetuosa con la vida en todas sus formas y dimensiones.

Esto demuestra que, si bien cada una enfatiza aspectos distintos, la empatía en un caso, el modelaje de valores en el otro, ambas docentes coinciden en concebir su labor como un compromiso que va más allá de lo técnico- pedagógico. Esta idea se sostiene en lo planteado por Traveset (2007), quien vincula la vocación docente con una actitud de servicio hacia las nuevas generaciones y advierte que los estudiantes perciben si el maestro disfruta y se compromete con su labor, lo que incide directamente en su

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

motivación hacia el aprendizaje. En esa línea, Mariátegui (1925), resalta que el compromiso de los docentes con la renovación educativa resulta indispensable para que el cambio se concrete en la práctica y la escuela contribuya al progreso de la sociedad.

Se induce, por lo tanto, que la vocación docente se sostiene en una ética del reconocimiento del estudiante como sujeto integral, la cual antecede y fundamenta cualquier estrategia pedagógica. Este compromiso ético y vocacional no es un aspecto accesorio, sino un componente estructural de la práctica docente, pues condiciona tanto el vínculo pedagógico como la disposición del estudiante hacia el aprendizaje.

**c. Comunicación asertiva y positiva**

De manera conjunta, las docentes revelan que su práctica pedagógica se fundamenta en la comunicación asertiva, el diálogo y el respeto como elementos centrales para la gestión de conflictos y la convivencia escolar. Ambas coinciden en la importancia de escuchar a los estudiantes, comprender sus comportamientos y buscar soluciones mediante el diálogo, evitando recurrir a prácticas autoritarias. En este marco, Parellada y Traveset (2016), señalan que “el reconocimiento del otro como legítimo, independientemente de cómo sea, de donde venga o de cómo piense, genera un punto de confianza y comunicación sólido, tanto con los alumnos como con las familias y colegas de profesión” (p. 38).

Esto deja ver que, para ambas docentes, la comunicación no es un recurso aislado, sino el canal a través del cual se construyen la convivencia, la confianza y el vínculo con los estudiantes, las familias y los colegas. Esto coincide con Traveset (2007), quien sostiene que buena parte de lo que realmente se comunica ocurre a través del lenguaje no verbal y del nivel relacional del mensaje, y que la coherencia entre lo que se dice y actitud con que se dice previene buena parte de los conflictos escolares.

De estas evidencias particulares se induce, entonces, la premisa teórica general de que la comunicación asertiva constituye el sustrato relacional sobre el cual se sostiene toda práctica pedagógica sistémica, pues sin ella no es posible construir confianza ni con los estudiantes ni con las familias.

**d. Formación continua**

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

La práctica pedagógica de las docentes refleja su conciencia sobre la importancia de la actualización constante. En conjunto, destacaron que los cursos de planificación y las capacitaciones de la UGEL les han permitido organizar proyectos y sesiones de aprendizaje según las necesidades de sus estudiantes, así como superar obstáculos en su labor docente. Asimismo, coincidieron en que su participación en el CAP favorece el intercambio de experiencias entre colegas; sin embargo, aún enfrentan dificultades para contextualizar materiales y fomentar la autonomía en sus estudiantes. Al respecto, Parellada y Traveset (2016), sostienen que "la formación docente facilite el intercambio el cambio de paradigma en el modelo educativo" (p.68).

Estos hallazgos muestran que ambas docentes reconocen la necesidad de seguir formándose para responder a las exigencias cambiantes del aula, aunque con distinto grado de apropiación de esas herramientas. Esto se relaciona con lo expuesto por Esteves et al. (2021), quienes recomiendan que los docentes de educación inicial innoven constantemente sus estrategias y se mantengan en formación permanente como condición para una enseñanza pertinente desde la pedagogía sistémica. Parellada y Traveset (2016), van más allá al sostener que la formación del profesorado es la vía para facilitar un cambio de paradigma educativo, y no sólo una actualización de técnicas. Mariátegui (1925), sostiene que la preparación de los maestros es necesaria para incorporar nuevas ideas y mejorar la enseñanza, y advierte que sus condiciones económicas y laborales pueden limitar su desarrollo profesional. Peñaloza (2020), por su parte, subraya que la formación docente no se logra solo con teoría: el futuro profesional debe ejercitarse en situaciones reales mediante un sistema de prácticas profesionales que le permita comprender poco a poco la realidad de su profesión.

De estas evidencias se induce la premisa teórica general de que la formación continua constituye un elemento estructurante de la práctica docente, en tanto no solo optimiza estrategias puntuales, sino que posibilita transformar la manera misma en la que la docente concibe su labor.

**e. Relación entre docente y padres**

Según lo manifestado por las docentes, ambas coinciden en que la relación escuela-familia es esencial para el aprendizaje y el desarrollo integral de los niños y niñas. La docente A señala que mantiene un diálogo casi diario con los padres de familia; la docente

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

B subraya la necesidad de mantener un contacto constante mediante reuniones o llamadas telefónicas. Desde la pedagogía sistémica, Traveset (2007), precisa que la familia y la escuela son sistemas distintos que deben relacionarse desde el respeto mutuo, sin que uno sustituya las funciones del otro: el docente acompaña la labor de los padres, no la reemplaza. Este planteamiento se vincula con lo señalado por Parellada y Traveset (2016), quienes afirman que la escuela tiene que ser, fundamentalmente, un espacio de comunicación, y que uno de sus retos importantes es conectar con las familias, sus expectativas y sus dinámicas.

Esto evidencia que, pese a los distintos canales que emplea cada docente, ambas coinciden en un mismo principio: el aprendizaje del estudiante depende de un trabajo articulado entre familia y escuela. Esta comprensión concuerda con lo señalado por Hidalgo et al. (2025), quienes sostienen que la comunicación constante entre docentes y familias permite un seguimiento más efectivo del proceso educativo, mientras que su ausencia genera desinformación y falta de responsabilidad compartida. Asimismo, Mariátegui (1925), destaca que los docentes mantienen una relación cercana con la sociedad y conocen de primera mano las necesidades y dificultades de las familias y los estudiantes, lo que fortalece su papel como vínculo entre el hogar y la escuela.

De estos testimonios se desprende una idea principal: la relación entre docente y familias es fundamental para el desarrollo integral del estudiante, ya que ambos, aunque cumplen roles diferentes, comparten la responsabilidad de acompañarlo en su formación. Esta relación funciona bien cuando existe respeto mutuo, se reconocen los límites de cada uno y hay una comunicación constante, lo cual permite que el hogar y la escuela trabajen juntos en beneficio del aprendizaje de los estudiantes.

#### 5.2.2.3 Desempeño del estudiante

**a. Motivación y actitud positiva**

Ambas docentes coinciden en reconocer la motivación y la actitud positiva como factores esenciales para mantener el interés y la participación activa de los estudiantes, aunque cada una aborda este aspecto de manera distinta. La docente A se apoya en recursos lúdicos, aunque sin enfocarse tanto en el pensamiento crítico, mientras que la docente B muestra una práctica más flexible y adaptativa. Esta evidencia se relaciona directamente con lo planteado por Traveset (2007), quien señala que estar motivado significa tener

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

ganas de hacer algo, y que la apatía de un niño no responde a un rasgo de carácter, sino a influencias temperamentales, de salud o a metodológicas que no toman en cuenta los elementos emocionales y relacionales (p.28). En ese sentido, las diferencias entre ambas docentes no se deben a características distintas en sus estudiantes, sino a las diversas maneras en que cada una entiende, o no atiende, esos aspectos emocionales y relacionales que la autora considera decisivos.

De igual manera, esto coincide con lo planteado por el Ministerio de Educación (2016), para quien la motivación implica la creencia del estudiante sobre su capacidad de aprender, el valor e interés que atribuye a la tarea, y a la satisfacción que experimenta al concluirla (p.221). Bajo esta perspectiva, la práctica reflexiva de la docente B favorece esa creencia de capacidad y sentido de logro, mientras que el enfoque lúdico de la docente A, al no incluir preguntas más elaboradas, podría limitar el valor que los estudiantes otorgan a la tarea.

Con base en estos casos, y a la luz de la teoría revisada, se comprende que la motivación del estudiante no surge únicamente de él mismo, sino que se construye a través de su relación con el docente y el ambiente de aprendizaje. Por ello, cuando un alumno muestra desmotivación, el profesor debe cuestionarse primero qué aspectos de su propia práctica puede mejorar, en lugar de asumir que el problema recae solamente en el estudiante.

**b. Desarrollo de habilidades cognitivas**

Los hallazgos de ambas docentes dejan entender que los niños y niñas aprenden cuando pueden tocar, observar, explorar y relacionar con los contenidos con su entorno, más allá de sus diferencias en el nivel de logro alcanzado. Esto se relaciona con lo que sostiene Traveset (2007), quien plantea que la dimensión intrapsíquica de la pedagogía sistémica remite al proceso interno de maduración que cada niño necesita transitar con cierto grado de libertad. Es decir, el desarrollo cognitivo no depende solo de la enseñanza de la docente, sino del espacio que ella brinda para que el estudiante explore y construya su propio proceso de aprendizaje.

Esta perspectiva se corrobora en la práctica observada en ambas docentes, quienes combinan momentos en los que invitan a los estudiantes a representar el mundo desde su propia mirada, como moldear con plastilina algo que han vivido, con una conducción más guiada y reflexiva ante los resultados obtenidos. Ello coincide con lo señalado por

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

el Ministerio de Educación (2016), para quien el docente requiere plantear retos cognitivos significativos que pongan en juego las capacidades del estudiante (p.173).

De igual modo, esta idea se sustenta en lo explicado por Medina y Rodas (2022), quienes sostienen que el cerebro infantil procesa mejor la información cuando el docente actúa como mediador de experiencias sensoriales significativas, y no como simple transmisor. En esta misma línea, Sánchez Gallo et al. (2026), confirman que una educación inicial de calidad favorece el desarrollo cognitivo con mayor fuerza cuando se apoya en experiencias significativas, y no únicamente en la transmisión estructurada de contenidos. Desde otra mirada, Peñaloza (2020), sostiene que la propuesta curricular no puede quedarse solo en transmitir contenidos, sino que debe formar al niño en sus dimensiones cognitiva, emocional y física, lo que exige que la docente planifique experiencias en las que el niño aprenda de forma integral.

A partir de estas evidencias se construye una idea central: el desarrollo cognitivo en la educación inicial depende más de la intencionalidad pedagógica del docente que la que cantidad de contenidos enseñados. La educación se comprende, así, como un sistema vivo, en el que cada decisión pedagógica se adapta a las necesidades del estudiante, y en el que el docente deja de ser un simple transmisor de información para convertirse en un protagonista activo que habilita espacios de expresión y creación a partir de la experiencia vivida del estudiante.

**c. Participación activa**

Los hallazgos muestran que ambas docentes orientan su labor hacia el fortalecimiento de la autonomía y la participación infantil, logrando que estudiantes inicialmente inseguros o retraídos se involucren progresivamente gracias a un acompañamiento constante. Esto confirma que la participación no es espontánea, sino que se construye a partir del vínculo entre docente y estudiante. Ello se relaciona con lo que plantea Traveset (2007), quien sitúa la inclusión y la pertenencia en el centro de la pedagogía sistémica: cada estudiante necesita sentir que tiene un lugar legítimo dentro del sistema y del aula antes de poder participar con libertad en él.

Al respecto, el Ministerio de Educación (2016), coincide al señalar que “los docentes deben promover la autonomía y fortalecer la capacidad de inclusión y participación en el aprendizaje de los estudiantes” (p.193).

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

Esto evidencia que la participación de los niños y niñas no depende únicamente de su disposición individual, sino del ambiente de confianza que cada docente logra construir en el aula. Esto guarda concordancia con la idea de Traveset (2007), sobre la necesidad de estimulación y experimentación como condición para que el niño se relacione activamente con su entorno, ganando así libertad y seguridad personal.

La participación activa del estudiante se comprende, entonces, ante todo como un efecto del vínculo pedagógico, y no como una habilidad previa que el niño trae consigo. En ese sentido, es al docente a quien corresponde generar las condiciones relacionales de confianza, pertenencia y acompañamiento que hacen posible que cada estudiante se atreva a participar y a mostrarse tal como es.

**d. Atención y concentración**

Ambas docentes coinciden en que las dificultades de atención y concentración de los estudiantes responden a los factores del entorno y de la práctica pedagógica, tales como el desinterés, el uso de los materiales poco atractivos, el ruido y la ubicación del aula. Ante esto, reconocen la necesidad de fortalecer sus estrategias e implementar actividades más dinámicas que favorezcan la concentración. Esta interpretación coincide con Traveset (2007), quien señala que las diferencias en la capacidad de concentración de los niños y niñas obedecen a factores temperamentales, de salud o del entorno metodológico, y no a que un niño sea desinteresado por naturaleza.

En esa misma línea, Docal et al. (2022), corroboran esta idea al mostrar que la exposición a dinámicas familiares adversas incrementa las dificultades de concentración y autorregulación emocional, mientras que el Instituto Peruano de Economía (2025), documenta que el déficit de infraestructura educativa expone a los estudiantes a entornos que afectan directamente su bienestar.

Estas evidencias permiten comprender que la atención y la concentración no dependen, en el fondo, un asunto de dependencia únicamente del niño, sino que responden al conjunto del aula como sistema: sus ruidos, sus materiales, su ambiente. Por ello, antes de atribuir la dificultad al estudiante, corresponde al docente revisar sus propios recursos, estrategias y las condiciones del entorno que ofrece. Las dificultades de atención se comprenden, así, como síntomas de un desajuste entre las condiciones del aula y las

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

estrategias pedagógicas empleadas, más que como una limitación propia de quien aprende.

**e. Responsabilidad y disciplina**

Los hallazgos muestran que, aunque las docentes trabajan de manera distinta, la docente A se apega a reglas y rutinas, mientras que la docente B tiene un estilo más flexible, en el fondo buscan un mismo objetivo: que los estudiantes entiendan la importancia de valores y actúen con responsabilidad porque lo comprendan, y no solo porque les exige. Ello se relaciona con la teoría de Traveset (2007), quien plantea que los límites y la disciplina deben ejercerse de forma educativa y reflexiva, y con la idea de una disciplina en red propuesta por Parellada y Traveset (2016), que la entiende como una responsabilidad compartida por todo el sistema escolar, y no como una imposición individual del docente.

De esta manera, la integración de ambas perspectivas permite que las docentes logren un desarrollo más equilibrado en sus estudiantes, fomentando no solo el cumplimiento de normas, sino también la formación de sujetos autónomos y conscientes. Ello coincide con lo que señala el Ministerio de Educación (2016), al afirmar que los docentes promueven oportunidades para que los estudiantes suman responsabilidades diversas, y que estos las aprovechan tomando en cuenta su propio bienestar y el de la colectividad. Esto muestra que la responsabilidad no se impone, sino que se construye cuando el docente ofrece espacios reales para ejercerla; así, el estudiante no solo cumple normas, sino que aprende a actuar con autonomía, pensando en sí mismo y en sus compañeros, algo que ambas docentes logran, cada una a su manera.

A partir de lo observado en la práctica de ambas docentes, se evidencia que la disciplina, en la educación inicial, cumple realmente su función formativa solo cuando está acompañada de reflexión y sentido, y no cuando se limita a un simple control de la conducta, tal como se refleja en los casos de las docentes A y B. Es decir, no basta con establecer normas o corregir comportamientos: es necesario que los niños y niñas comprendan el porqué de esas normas, para que las asuman como parte de su propio proceso de aprendizaje y convivencia, y no como una imposición externa.

**f. Relaciones interpersonales**

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

Los resultados muestran que ambas docentes coinciden en que los estudiantes han progresado notablemente en sus relaciones interpersonales, especialmente en la comunicación, la confianza y la convivencia pacífica. Tanto la docente A como la docente B destacan que los niños y niñas superaron las dificultades iniciales para expresarse, mostrando mayor seguridad en sí mismos, una mejor capacidad para relacionarse con sus compañeros y adultos, y una participación más activa. Asimismo, ambas coinciden en que el trabajo en equipo es clave para reforzar competencias sociales como la resolución de conflictos, la cooperación y el respeto. Esta percepción se sostiene en lo planteado por Traveset (2007), quien sostiene que, en un grupo de clase, todos los estudiantes deben sentir que ocupan el mismo lugar jerárquico, y que buena parte de los conflictos de convivencia surgen precisamente cuando ese orden se rompe.

No obstante, se observaron algunas diferencias en su práctica pedagógica. Por un lado, la docente A habla sobre el trabajo en equipo, pero ofrece pocas oportunidades para que los niños y niñas lo pongan en práctica. Por otro lado, la docente B interviene de manera más directa en los conflictos cotidianos y en fomentar la inclusión mediante los juegos, mostrando un acompañamiento más constante ante circunstancias de exclusión. Esto se relaciona con lo que señala el Ministerio de Educación (2016), quien indica que los estudiantes interactúan de manera asertiva con los demás en la práctica lúdica y deportiva, experimentando el placer y el disfrute que esta representa. Asimismo, desarrollan habilidades como el respeto a las normas del juego, el liderazgo, la tolerancia, la actitud proactiva y la resolución de conflictos interpersonales, así como el sentido de pertenencia positiva a un grupo, entre otras.

En conjunto, estos hallazgos confirman que el juego constituye una herramienta valiosa para que los estudiantes aprendan a convivir, expresarse con confianza y resolver sus diferencias de manera pacífica. No obstante, su impacto depende del acompañamiento docente: sin una guía cercana se limitan las oportunidades reales de práctica, mientras que una intervención constante fortalece la inclusión y el sentido de pertenencia. Esto confirma que las relaciones interpersonales en el aula no se construyen solas, sino florecen con una presencia docente atenta y comprometida con su labor.

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

# CAPÍTULO VI
# CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

## 6.1 Conclusiones

Se concluye que la realidad educativa influye de manera significativo en el proceso de aprendizaje de los niños de la Institución Educativa Inicial N°809 Ayaurco, Curahuasi-2025, debido a que los factores familiares, sociales, económicos, culturales, institucionales y pedagógicos interactúan entre sí y repercuten en su desarrollo integral. Desde un enfoque sistémico, el aprendizaje no depende únicamente de las capacidades del estudiante ni de la labor docente, sino de la interacción entre el niño, la familia, la docente, la institución educativa y el contexto sociocultural. Por ello, favorecer aprendizajes significativos e integrales requiere atender de manera articulada los distintos factores que intervienen en el proceso educativo, sin atribuir la responsabilidad exclusivamente al estudiante o a la docente.

Respecto al contexto educativo, se determinó que la Institución Educativa Inicial N°809 Ayaurco, ubicada en una zona rural del distrito de Curahuasi, funciona en una infraestructura prefabricada insuficiente, con limitaciones de espacio, ambientes y equipamiento. Además, el terreno donde se ubica la institución no es propio, sino que fue cedido en préstamo por la Municipalidad de Curahuasi, lo que evidencia una situación de precariedad en cuanto a la propiedad y la estabilidad de su infraestructura. Asimismo, las familias atraviesan situaciones socioeconómicas limitadas. En conjunto, estos aspectos configuran un contexto educativo con carencias estructurales y sociales que condicionan el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En cuanto a los factores que intervienen en el proceso de aprendizaje, se identificó que este está influenciado, por un lado, por el entorno familiar (dinámica familiar, violencia y disfunción familiar, participación de los padres, nivel socioeconómico y educativo, alimentación, cultura y migración) y, por otro, por el rol de la docente (enfoque pedagógico, estrategias didácticas, planificación, evaluación, adaptación al contexto, compromiso profesional, comunicación y relación con las familias). A ello se suman las condiciones de infraestructura, espacios, equipamiento y materiales educativos. Estos

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

factores se encuentran interrelacionados y repercuten directamente en la calidad de los aprendizajes de los niños y niñas.

## 6.2 Recomendaciones

- Se considera pertinente que las autoridades educativas (DREA y UGEL de Abancay), en articulación con la comunidad institucional, formulen e implementen estrategias encaminadas a la mejora de las condiciones contextuales del ámbito escolar, a fin de favorecer procesos de enseñanza-aprendizaje más pertinentes, equitativos y de calidad durante la etapa preescolar.

## 6.3 Aportes

Durante el desarrollo del trabajo de campo en la Institución Educativa N.º 809 de Ayaurco- Curahuasi, las investigadoras (Yadira y Candy) identificaron diversas necesidades que afectaban el bienestar de los niños y niñas. Frente a ello, en coordinación con las docentes, padres de familia y las autoridades competentes, se promovieron acciones orientadas a la mejora de la institución y al desarrollo integral de los estudiantes.

A continuación, se presentan los principales aportes generados durante la investigación: las gestiones realizadas frente a la contaminación por el polvo ocasionada por el tránsito de camiones mineros, la reorganización de los espacios de las aulas de 3, 4 y 5 años, la implementación de un biohuerto institucional, y el desarrollo de la escuela de padres orientada por un profesional en psicología.

**Acciones frente al polvo ocasionado por los camiones mineros**

El 27 de junio de 2025, las investigadoras, en conjunto con las docentes, presentaron un oficio dirigido al representante de Frente de Defensa de los Intereses del Distrito de Curahuasi, mediante el cual expusieron la problemática generada por la polvadera y la vibración provocada por el tránsito de camiones mineros de alto tonelaje cerca de la institución educativa. En dicho documento se señaló que esta situación generaba un impacto negativo en la comunidad educativa, ya que el polvo y el ruido dificultaba la concentración de los niños y niñas, mientras que las vibraciones representaban un riesgo de colapso para las construcciones de la institución. A través de este oficio, las investigadoras solicitaron el respaldo correspondiente para que dicha petición fuera atendida.

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

Asimismo, durante el trabajo de campo se identificó que el polvo generado por el tránsito constante de los camiones mineros afectaba particularmente el momento de la alimentación de los niños y niñas en el patio de la institución. Como respuesta a la solicitud presentada, la municipalidad de Curahuasi dispuso el riego semanal de la vía mediante un camión cisterna; no obstante, esta medida resultó insuficiente, ya que se ejecutaba una sola vez por semana, mientras el tránsito de estos vehículos era diario, por lo que la presencia de polvo continuó siendo una dificultad para la institución educativa.

Esta experiencia permitió evidenciar a las tesistas la importancia de gestionar acciones que contribuyan a generar condiciones más adecuas para el desarrollo de las actividades escolares y, en especial, para garantizar un entorno saludable durante la alimentación de los niños y niñas, tal como se observa en la figura 75.

**Figura 75**

*Polvo por el tránsito de camiones mineros y su control con camión cisterna*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

*Nota.* Las imágenes muestran un camión minero transitando cerca de la institución educativa, generando polvo que afecta directamente a los niños y niña; asimismo, se observa el camión cisterna dispuesto por la municipalidad de Curahuasi para el riego semanal de la vía, medida que resulta insuficiente frente al tránsito diario de estos vehículos, cuyo ruido, además, dificulta la concentración de los niños y niñas. Fotografía tomada durante el trabajo de campo por Yadira y Candy (2025), colección personal.

**Reorganización de los espacios de las aulas**

Asimismo, otros de los aportes brindados por las investigadoras estuvieron relacionado con la reorganización de los espacios de las aulas, las cuales no contaban con una distribución adecuada de sus sectores. Esta labor se realizó de manera progresiva en las aulas de 4, 5 y de 3 años, en coordinación con las docentes y los padres de familia.

A finales del mes de julio**,** las investigadoras (Yadira y Candy) participaron en la reorganización del ambiente del de 4 y 5 años, en coordinación con las docentes y los padres de familia. Para ello, la docente convocó a los padres a una jornada de reorganización de los sectores del aula. Durante esta actividad, las investigadoras brindaron propuestas orientadas a optimizar la distribución de los espacios. Asimismo, se renovó la presentación de los sectores, se decoró el sector de lectura y se modificó la ubicación de algunos sectores, con la finalidad de aprovechar mejor el espacio disponible y facilitar su uso por parte de los niños y niñas, tal como se aprecia en las siguientes figuras 76.

**Figura 76**

*Estado inicial y reorganización del aula de 4 y 5 años*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

*Nota.* Las imágenes muestran el estado inicial del aula de 4 y 5 años, en donde la pizarra se encontraba colocada encima de una silla y los sectores del aula no estaban bien organizados. Del mismo modo, se aprecia el proceso de reorganización, con la reubicación de los estantes y la mejora del sector de lectura, gracias al trabajo conjunto de la docente, las investigadoras y los padres de familia, con quienes se logró realizar un buen trabajo para brindar a los estudiantes un ambiente más ordenado y llamativo para su aprendizaje. Fotografías tomadas durante el trabajo de campo por Yadira y Candy (2025), colección personal.

**Figura 77**

*Sectores del aula de 4 y 5 años ya implementados*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

*Nota*. Las imágenes muestran el aula de 4 y 5 años ya organizada, con cada sector debidamente acomodado y los estantes reubicados en un lugar más adecuado. Se aprecia el sector de lectura decorado de manera llamativa, con un árbol y una alfombra verde, que invita a los estudiantes a disfrutar de un espacio cómodo y con mayor amplitud para su libre desplazamiento. Asimismo, se observa los materiales educativos clasificados en los estantes, así como el sector de construcción bien acondicionada. De este modo, se logró un entorno motivador para el proceso de aprendizaje de los niños y niñas. Fotografías tomadas durante el trabajo de campo por Yadira y Candy (2025), colección personal.

Posteriormente, durante la primera semana del mes de agosto, se realizó la reorganización del aula de 3 años. En esta ocasión, la docente convocó a los padres de familia para participar en la jornada, en que también intervinieron las investigadoras. Inicialmente, se retiraron los muebles y materiales del aula para realizar la limpieza general del ambiente. Luego, se reorganizaron el mobiliario y los materiales, considerando una distribución más adecuada de los sectores. De esta manera, se logró contar con un aula más ordenada y con los espacios mejor organizados para fortalecer el desarrollo de las actividades de los niños y niñas. Como se aprecia en las figuras 78.

**Figura 78**

*Aula de 3 años en su estado inicial y proceso de reorganización*

*Nota*. Las imágenes muestran el aula de 3 años en su estado inicial. Se observa que la pizarra se encontraba ubicada en una zona riesgosa, con peligro de caer sobre los estudiantes, además de que los sectores del aula aún no estaban implementados ni organizados de manera adecuada. Así también, se aprecia el proceso de reorganización, en el cual participaron las investigadoras y los padres de familia, quienes se encargaron de retirar los materiales hacia afuera del aula para

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

proceder con la limpieza del espacio. Fotografía tomada durante el trabajo de campo por Yadira y Candy (2025), colección personal.

**Figura 79**

*Aula de 3 años organizada e implementada*

*Nota*. La imagen muestra el aula ya organizada, con cada material ubicado en su lugar correspondiente y el sector de lectura debidamente implementado. Asimismo, se observa que la pizarra fue reubicada hacia la pared más segura, y el ambiente se encuentra más decorado y acogedor. Todo ello fue posible gracias al trabajo conjunto de las investigadoras, los padres de familia y las docentes, con la finalidad de brindar a los niños y niñas un espacio más cómodo, ordenado y estimulante para su aprendizaje. Fotografía tomada durante el trabajo de campo por Yadira y Candy (2025), colección personal.

**Implementación del biohuerto**

Otro de los aportes fue la implementación de un biohuerto, dentro de la institución educativa, en un área que no contaba con ningún tipo de espacio habilitado. Dicho proceso se llevó a cabo durante todo el mes de agosto y se concluyó en las primeras semanas de septiembre. Para su realización, las investigadoras (Yadira y Candy), trabajaron en conjunto con los padres de familia quienes brindaron su apoyo, mientras que las responsables del estudio aportaron algunos de los recursos necesarios para su implementación.

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

Esta iniciativa tuvo como propósito promover en los niños y niñas el cuidado y respeto por las plantas y el medio ambiente, así como de fortalecer el sentido de responsabilidad mediante su participación en la siembra y el cuidado de los cultivos. De igual forma, se buscó que el biohuerto contribuyera a producir alimentos sanos y frescos para el consumo, ofreciendo así a los niños y niños un aprendizaje vivencial y directo, en el que pudieron conocer y participar de manera activa en las etapas de siembra, cuidado y cosecha. Como se evidencia en las siguientes figuras 80.

**Figura 80**

*Proceso de implementación del biohuerto en la institución educativa*

*Nota.* La imagen muestra el proceso de implementación del biohuerto, el cual inicialmente se encontraba en un espacio sin habilitar. En su realización participaron las investigadoras, quienes se encargaron de las labores de acondicionamiento del terreno, así como los padres de familia, quienes brindaron su apoyo en las diferentes actividades de construcción y preparación del espacio. Fotografía tomada durante el trabajo de campo por Yadira y Candy (2025), colección personal.

**Figura 81**

*Biohuerto implementado en la institución educativa*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

*Nota.* La imagen muestra el biohuerto ya implementado, con el apoyo de los padres y docentes de la institución educativa, quienes se unieron para culminar esta labor. En ella se puede observar como las verduras sembradas ya crecieron, listas para una alimentación natural. Esta iniciativa permitió a los niños y niñas participar en el cuidado de las plantas y el medio ambiente, favoreciendo un aprendizaje vivencial. Fotografía tomada durante el trabajo de campo por (2025), colección personal.

**Escuela de Padres**

Asimismo, el 20 de agosto, la docente, en conjunto con las investigadoras, presentaron un oficio al centro de salud de Curahuasi solicitando el apoyo de una psicóloga para el desarrollo de un taller de escuela de padres de la Institución Educativa Inicial N° 809 Ayaurco. En dicho documento se dio a conocer que el 50% de los padres de familia era jóvenes y que el 20% atravesaba situaciones de alcoholismo, lo cual afectaba directamente la conducta de los estudiantes, generando episodios de agresividad y en sus emociones. Anta situación, identificada también durante el trabajo de campo, donde se observaron casos de alcoholismo, separación de los padres, falta de crianza en sus hijos

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

e hijas y otras situaciones más que repercutían en el bienestar emocional de los niños y niñas, las investigadoras Yadira y Candy gestionaron dicho apoyo, concentrándose la actividad el 1 de septiembre.

El taller de escuela de padres se llevó a cabo en un local facilitado por una madre de familia de la institución educativa, donde la psicóloga brindó orientaciones sobre pautas de crianza, manejo de situaciones familiares, como el alcoholismo y violencia familiar. Así también, se realizaron juegos, dinámicas y representaciones, entre ellas, una actuación de los propios padres sobre la convivencia familiar, que invitaron a la reflexión de los asistentes. De igual forma, la docente invitó a un abogado, quien orientó a las familias sobre cómo protegerse ante situaciones de maltrata físico o psicológico. A la finalidad el taller, los participantes firmaron un acta como constancia de su asistencia. De esta manera, las familias reconocieron la importancia de una buena crianza, comunicación en el hogar y el bienestar de los niños y niñas, tal como se muestra en la siguiente figura 82.

**Figura 82**

*Escuela de padres orientada por una psicóloga*

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

*Nota.* La imagen muestra a la psicóloga brindando orientaciones a los padres de familia sobre las pautas de crianza y situaciones familiares, así como la participación de los asistentes en dinámicas y actividades desarrolladas durante la escuela de padres, logrando generar un espacio de reflexión sobre la importancia de una adecuada crianza, la comunicación familiar y el bienestar de los niños y niñas. Fotografía tomada durante el trabajo de campo por Yadira y Candy (2025), colección personal.

En conjunto, estos aportes reflejaron el compromiso de las investigadoras con el bienestar de los niños y niñas de la Institución Educativa N.º 809 de Ayaurco: las gestiones frente al polvo visibilizaron la problemática ante las autoridades; la reorganización de las aulas brindó espacios más ordenados para el aprendizaje de los estudiantes; el biohuerto favoreció un aprendizaje vivencial orientado al cuidado ambiental; y el taller de la escuela de padres fortaleció la orientación familiar. De esta manera, el trabajo de campo trascendió el ámbito académico, contribuyendo de forma concreta a la mejora de las condiciones educativas, familias y ambientales de la comunidad de Ayaurco.

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Alasino, E., Martinez, A., Barrett, P., Ramirez Cortes, F., Shmis, T., & Teixeira, J. (2025). *Guidance for Resilient, Inclusive, Green, Healthy, and Teaching and Learning-Conducive (RIGHT+) Framework for Physical Learning Environments (PLEs) Effectively Implemented*: Approach Note. Banco Mundial. https://www.worldbank.org/en/topic/education/publication/right-framework-physical-learning-environments

Álvarez Núñez, Q. (2013). La Pedagogía Sistémica: una educación basada en el equilibrio, el orden y la vinculación. RELAdEI, *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*. https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/4692

Alvarez, J., & Mercado, M. (2024). *Paradigma de la complejidad: Claves y valores para una nueva comprensión del mundo*. SciELO Preprints. https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9285

Apurímac En La Noticia [Página de Facebook]. (2026). Docente y alumnos ayudan en la construcción de escuela en Juliaca [Video]. Facebook. https://www.facebook.com/reel/1748721337254663/

Arias, F. G. (2012). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica* (6.ª ed.). Editorial Episteme, C.A. https://abacoenred.org/wp-content/uploads/2019/02/El-proyecto-de-investigaci%C3%B3n-F.G.-Arias-2012-pdf-1.pdf

Azevedo, F. de. (1942). *Sociología de la educación: Introducción al estudio de los fenómenos pedagógicos y de sus relaciones con los demás fenómenos sociales*. Ciudad de México. Fondo de Cultura Económica.

Barriga Hernández, C., y Prieto Bravo, R. (2009). Metodología de la investigación científica y educación II. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Bosquez, V., Villacres, J., Muñoz, T., Calero, R., & Villacreses, V. (2025). El Impacto de la Nutrición en el Desarrollo Cognitivo y el Rendimiento Académico en la Educación Básica: Un Enfoque en la Lectoescritura. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *9*(1), 2036–2060. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.15977

Carrasco Díaz, S. (2005). *Metodología de la investigación científica: Pautas metodológicas para diseñar y elaborar el proyecto de investigación*. Editorial San Marcos. https://es.scribd.com/document/575484795/CARRASCO-DIAZ-S-Metodologia-de-La-Investigacion-Cientifica-OCR-Por-Ganz1912


Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

Carrera, B. y Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. Educere, 5(13), 41-44. https://www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf

Carriazo Diaz, C., Pérez Reyes, M., & Gaviria Bustamante, K. (2020). Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad. Utopía y Praxis Latinoamericana, 25(Esp.3), 87-95. https://doi.org/10.5281/zenodo.3907048

Cejas Martínez, M. F., Liccioni, E. J., Aldaz Hernández, S. M., Murillo, M., & Venegas, G. (2023). *Enfoque cuantitativo y cualitativo: Una mirada de los métodos mixtos* (Primera ed. digital). Barinas, Venezuela: Fundación Editorial de la Universidad Nacional Experimental de Los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora (FEDUEZ). ISBN: 978-980-248-306-8.

Consejo Nacional de Educación. (2016). *¿Qué nos dicen los docentes sobre sus condiciones de trabajo en la escuela?*. Repositorio Institucional del Ministerio de Educación del Perú. https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5298

Contraloría General de la República del Perú. (2025). *Informe de Visita de Control N° 3072-2025-CG/GRAP-SVC*: Control Preventivo a los Servicios Educativos Año Escolar 2025 Abancay, Perú: Gerencia Regional de Control Apurímac. https://apps8.contraloria.gob.pe/SPIC/srvDownload/ViewPDF?CRES_CODIGO=2025CSIL48500020&TIPOARCHIVO=ADJUNTO.

Cordero Ayuso, M. (2012). *Manual práctico de pedagogía sistémica: Un itinerario para introducir la mirada sistémica en el aula* (1.ª ed.). Centro Universitario Dr. Emilio Cárdenas / Grupo CUDEC.

Cuadros, M. Livicota, R. Chanaluisa, L. Tinoco, E. Macas, M.Coro, K. (2024). Aprendizaje basado en proyectos en la educación básica: implementación y beneficios para el desarrollo integral del estudiante Evaluación del aprendizaje en educación inicial: herramientas y métodos adaptados a la diversidad de los estudiantes. G-ner@ndo, V°5 (N°2,).1315

De Oro Santis, M. (2000). El rol del docente en el proceso de formación integral de los educandos. Corporación universitaria de la costa. https://repositorio.cuc.edu.co/server/api/core/bitstreams/38dc272e-2b0f-4b8a-9970-f574d815540e/content

Echeverría-Fernández, T. M., & Obaco-Soto, E. E. (2021). La participación de los padres y su incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes. Praxis, 17(2), 213–225. https://doi.org/10.21676/23897856.3618

Esteves Fajardo, Z. I., Tandazo Díaz, L. C., Paredes Menéndez, G. E., & Calle Cobos, M. (2021). El papel del educador en el desarrollo en los estudiantes de educación inicial. Dominio de las Ciencias, 7(1), 989–1002. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8231646

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa* (2.ª ed.). Ediciones Morata,S. L.

González Cuadros, I. I. (2021). *La situación socioeconómica de las familias*. LibreTexts Español. https://espanol.libretexts.org/Bookshelves/Ciencias_Sociales/Educacion_de_la_Primera_Infancia/Dimensiones_de_Diversidad_en_la_Educacion_Temprana_(Cuadros)/01%3A_Capitulos/1.12%3A_La_Situacion_Socioeconomica_de_las_Familias

Grupo CUDEC, Hellinger, B., & Olvera García, A. P. (2010). *Inteligencia transgeneracional: Sanando las heridas del pasado / Constelación familiar*. Ciudad de México: IDMS Consulting, S.C.

Guber, R. (2016). *La etnografía: Método, campo y reflexividad* (1ª ed., e-book). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores. ISBN edición digital (ePub): 978-987-629-693-9.

Hellinger, B., y Olvera García, A. P. (2010). Inteligencia transgeneracional: Sanando las heridas del pasado / Constelaciones familiares (1.ª ed.). Grupo CUDEC.

Hernández Carrera, R. M. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: Su análisis mediante la teoría fundamentada. Cuestiones Pedagógicas: Revista de Ciencias de la Educación, (23), 187–210. https://institucional.us.es/revistas/cuestiones/23/Mis_5.pdf

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Education. https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.

Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*, Ciudad de México, México: Editorial Mc Graw Hill Education, Año de edición: 2018, ISBN: 978-1-4562-6096-5, 714 p. DOI: https://doi.org/10.22201/fesc.20072236e.2019.10.18.6

Herrera Acosta, C. E. Sánchez Pinedo, L. D. (2019). Metodología de aprendizaje y sistema de evaluación para alcanzar resultados en el proceso educativo. *Revista igobernanza.* https://www.igobernanza.org/index.php/IGOB/article/view/43/41

Hidalgo-Ocampo, L. M., Román-Macas, G. M., Petevi-Cuarán, L. I., & Villagómez-Cadena, M. V. (2025). La influencia de los padres en el rendimiento académico de los niños. Space Scientific Journal of Multidisciplinary, 3(1), 43-56. https://doi.org/10.63618/omd/ssjm/v3/n1/4

Hurtado Tuero, A. A., Gonzales Arce, D., & Costilla Ventura, N. (2023). PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA EDUCACIÓN INFANTIL EN EL PERÚ. *Ñawinchay: Revista De Divulgación Científica Y Cultural*, *2*(1). Recuperado a partir de https://gmendel.edu.pe/revistas/index.php/nawinchay/article/view/9

Instituto Nacional de Estadística e Informática (2025). *Indicadores de Resultados de los Programas Presupuestales, ENDES 2024.* https://proyectos.inei.gob.pe/endes/2024/ppr2/Indicadores_de_Resultados_de_los_Programas_Presupuestales_ENDES_2024.pdf

Instituto Nacional de Estadística e Informática (2025). *Perú: Encuesta Demográfica y de Salud Familiar, ENDES 2024 - Resumen Ejecutivo.* https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/8133969/6813623-resumen-peru-encuesta-demografica-y-de-salud-familiar-endes-2024.pdf

Instituto Peruano de Economía (2024). *Apurímac: Más de la mitad de los niños menores de 3 años sufren de anemia.* Chaski. https://ipe.org.pe/wp-content/uploads/2024/05/2024-05-29-Apurimac-Mas-de-la-mitad-de-los-ninos-Chaski.pdf

Instituto Peruano de Economía. (2025). *En los últimos cinco años, la anemia se incrementó en 19 regiones. El Comercio*. https://elcomercio.pe/economia/ipe-en-los-ultimos-cinco-anos-la-anemia-se-incremento-en-19-regiones-noticia/?ref=ecr

Instituto Peruano de Economía. (2025). *Unos 843.000 niños de inicial y primaria estudian en escuelas públicas con alto riesgo de colapso*. El Comercio. https://elcomercio.pe/economia/ipe-unos-843000-ninos-de-inicial-y-primaria-estudian-en-escuelas-publicas-con-alto-riesgo-de-colapso-dia-del-nino-tlcnota-noticia/?ref=ecr

Julca Guevara, R. J. (2023). Rol docente para fortalecer el desarrollo de la autonomía en niños y niñas de tres a cinco años de edad [Trabajo de investigación para obtener el Grado Académico de Bachiller en Educación, Escuela de Educación Superior Pedagógica Privada "ITS Innova Teaching School"]. Repositorio ITS. https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/36/ROL%20DOCENTE%20PARA%20FORTALECER%20EL%20DESARROLLO....pdf

Kvale, S. (2011). Las entrevistas en investigación cualitativa. Morata. S. L.

Luhmann, N. (1990). *Sociedad y sistema: la ambición de la teoría.* Paidós

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

Madero Pama, N. (2024). Incidencia de la infraestructura física en el proceso de enseñanza aprendizaje de los niños y niñas de 2 años a 5 años del centro de desarrollo infantil (CDI) en la Plata, Huila. *Hexágono Pedagógico*, *15*(1), 1–14. https://revistas.uninunez.edu.co/index.php/hexagonopedagogico/article/view/2512

Madero Pama, N. (2024). Incidencia de la infraestructura física en el proceso de enseñanza aprendizaje de los niños y niñas de 2 años a 5 años del centro de desarrollo infantil (CDI) en la Plata, Huila . *Hexágono Pedagógico*, *15*(1), 1–14. Recuperado a partir de https://revistas.uninunez.edu.co/index.php/hexagonopedagogico/article/view/2512

Manjarrés Zambrano, N. V., Escobar Medina, G. E., Calle Cabezas, R. E., Carrera Salinas, K. J., & Gavilanes Gavilanes, W. F. (2024). Revisión de literatura sobre el entorno familiar en el rendimiento escolar. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 27(118). https://doi.org/10.47460/uct.v27i118.688

Mariátegui, J. C. (1925a, 29 de mayo). La enseñanza y la economía. *Mundial, 5*(259).

Mariátegui, J. C. (1925b, 12 de junio). Los maestros y las nuevas corrientes. *Mundial, 5*(261).

Mariátegui, J. C. (1925c, 11 de diciembre). El nuevo espíritu y la escuela. *Mundial, 6*(287).

Marín Medina, J. A., & Mosquera Rodas, J. J. (2022). *Neurociencias aplicadas al proceso de enseñanza-aprendizaje en el preescolar*. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/365965149_Neurociencias_aplicadas_al_proceso_de_ensenanza-aprendizaje_en_el_preescolar

Marín Medina, J., & Rodas Mosquera, J. J. (2022). Neurociencias aplicadas al proceso de enseñanza-aprendizaje en el preescolar. *Journal of Economic and Social Science Research*, *2*(4), 118–130. https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v2/n4/63

Medina Aveledo, G. (2018). El enfoque integral holónico de Ken Wilber, otra visión a la hora de investigar. *Salus*, *22*(1), 8-11. https://www.redalyc.org/journal/3759/375956270003/

Medina Romero, M. Á., Rojas León, C. R., Bustamante Hoces, W., Loaiza Carrasco, R. M., Martel Carranza, C. P., & Castillo Acobo, R. Y. (2023). *Metodología de la investigación: Técnicas e instrumentos de investigación* (Primera ed. digital, texto universitario). Puno, Perú: Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú S.A.C. ISBN: 978-612-5069-70-2. DOI: https://doi.org/10.35622/inudi.b.80.

Mesa de Concertación para la Lucha contra la Pobreza - Apurímac. (2025). *Seguimiento presupuestal: Educación*.https://intranet.mesadeconcertacion.org.pe/storage/documentos/2025-01-16/seguimiento-presupuestal-educacion.pdf

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

Mesa de Concertación para la Lucha contra la Pobreza. (2024). *Consulta Nacional sobre las condiciones de inicio del año escolar 2024: Reporte nacional, resultados y recomendaciones*. https://www.mesadeconcertacion.org.pe/storage/documentos/2024-06-20/reporte-consulta-sobre-las-condiciones-de-inicio-del-ano-escolar-2024.pdf

Ministerio de Educación del Perú. (2016). Currículo Nacional de la Educación Básica. Ministerio de Educación. https://www.gob.pe/institucion/minedu/campañas/106784-curriculo-nacional-de-la-educacion-basica

Ministerio de Educación del Perú. (2016). Programa curricular de educación inicial. Ministerio de Educación. https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-inicial.pdf

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2024). Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2024. Informe español. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/panorama-de-la-educacion-indicadores-de-la-ocde-2024-informe-espanol_184584/

Ministerio de educación. (2024). *Normas sobre infraestructura educativa.* https://www.congreso.gob.pe/Docs/DGP/DIDP/files/nir-23-24/nir_61.pdf

Morales Bosquez, V. N., Orozco Villacres, J. V., Zambrano Muñoz, T. J., Encarnacion Calero, R. V., & Castro Villacreses, V. H. (2025). El Impacto de la Nutrición en el Desarrollo Cognitivo y el Rendimiento Académico en la Educación Básica: Un Enfoque en la Lectoescritura. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *9*(1), 2036–2060. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.15977

Morales Bosquez, V., Orozco, J., Zambrano, T., Encarnación, R., y Castro, V. (2025). El Impacto de la Nutrición en el Desarrollo Cognitivo y el Rendimiento Académico en la Educación Básica: Un Enfoque en la Lectoescritura. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 9(1), 2036–2060. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.15977

Muntané, J. (2010). Introducción a la investigación básica. *RAPD Online, 33*(3), 221–227.

Ñaupas Paitán, H., Valdivia Dueñas, M. R., Palacios Vilela, J. J., & Romero Delgado, H. E. (2018). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis (*5ª ed.). Bogotá: Ediciones de la U. ISBN: 978-958-762-876-0 / e-ISBN: 978-958-762-877-7.

Olivo Arteaga, J. S., Lozada Moncerrate, G. M., & Vaca Loor, M. D. (2022). La migración y su impacto en el rendimiento académico de los estudiantes en etapa adolescente en el Cantón Chunchi Provincia de Chimborazo. Dominio De Las Ciencias, 8(2), 531–550. https://doi.org/10.23857/dc.v8i2.2770

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

Olvera, A. (2016). *El sueño que marcó la diferencia. Construyendo puentes*. Pedagogía Sistémica Madrid. https://pedagogiasistemicamadrid.es/

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2024). *Panorama de la educación: Indicadores de la OCDE 2024. Informe español*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/panorama-de-la-educacion-indicadores-de-la-ocde-2024-informe-espanol_184584/

Otzen, T., y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. International Journal of Morphology, 35(1), 227–232.

Parellada Erch, C., & Traveset Vilaginés, M. (2016). *Las redes sutiles de la educación: Las ideas claves de la pedagogía sistémica multidimensional*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.

Parra Roldán, D., Álvarez Gallo, V., & Cadena Corredor, L. F. (2024). Aportes del Material Didáctico para el Desarrollo del Aprendizaje Significativo en el Nivel Preescolar una Revisión Histórica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *8*(5). 909-931. https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/13473

Parsons, T. (1951). *El sistema social*. Madrid: Revista de Occidente, S.A.

Parsons, T. (1951). The social system. Glencoe, Illinois: Free Press.

Pascual, J. C. (2024). *Proceso de enseñanza y aprendizaje desde la pedagogía sistémica*. Zēntrum Pedagogía Sistémica. https://pedagogiasistemicamadrid.es/aprendizaje-y-pedagogia-sistemica/

Peñaloza Ramella, W. (2020). Vigencia de su enfoque educativo: Breve antología. Fondo Editorial de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. https://www.une.edu.pe/uneweb/wp-content/uploads/2021/04/Libro-Walter-Pe%C3%B1aloza-Ramella.pdf

Peralta Martínez, C. (2009). Etnografía y métodos etnográficos. Análisis. Revista Colombiana de Humanidades, (74), 33-52. https://www.redalyc.org/pdf/5155/515551760003.pdf

Pérez, J., Nieto-Bravo, J., y Santamaría-Rodríguez, J. (2019). La hermenéutica y la fenomenología en la investigación en ciencias humanas y sociales. Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas, 19(37), 21-30. https://doi.org/10.22518/usergioa/jour/ccsh/2019.2/a09

Persano, H. (2018). La teoría del apego. En El mundo de la salud mental en la práctica clínica (pp. 157-177). Akadia Editorial. https://www.researchgate.net/publication/338825868_La_Teoria_del_Apego

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

Radio Titanka. (2025). *Se dispara anemia infantil al 58.7% en toda la región, mientras autoridades y funcionarios siguen en modo carnaval*. Radio Titanka. https://radiotitanka.pe/noticias/20421/se-dispara-anemia-infantil-al-587-en-toda-la-region-mientras-autoridades-y-funcionarios-siguen-en-modo-carnaval-

Ríos Ramírez, R. R. (2017). Metodología para la investigación y redacción (1ª ed. digital). Málaga, España: Servicios Académicos Intercontinentales S.L. / Grupo de investigación SEJ 309, eumed.net, Universidad de Málaga. ISBN-13: 978-84-17211-23-3.

Ritz, G. (1997). *Teoría sociológica contemporánea.* Ciudad de México: McGraw-Hill / Interamericana de España S.A.

Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos (1ª ed.). Buenos Aires: Paidós.

Sabino, C. (1992). *El proceso de investigación*. Ed. Panapo. https://paginas.ufm.edu/sabino/ingles/book/proceso_investigacion.pdf

Salazar-Canchingre, M. A., Alcívar-Vera, I. I., Ulloa-Menta, J. L., y Gutiérrez-Espinoza, M. R. (2024). Claves para un aprendizaje efectivo: La importancia de los materiales didácticos en la educación inicial. Revista Científica Multidisciplinaria Arbitrada Yachasun, 8(15 Ed. esp.), 29–44. https://www.editorialibkn.com/index.php/Yachasun/article/view/568

Salgado, A. C. (2007). *Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos.* Liberabit, 13(13), 71–78.

Sánchez Gallo, J. C., Quiñonez Quiñónez, P. X., Velez Zambrano, K. P., y Correa Echeverria, Y. A. (2026). Impacto de la educación inicial en el desarrollo cognitivo de niños de 3 a 5 años. *Dominio de las Ciencias*, *12*(2), 226–236. https://doi.org/10.23857/dc.v12i2.4789

Sánchez Sosa, K. L., Burgos Angulo, D. J., y Torres Burgos, S. A. (2025). Análisis crítico sobre las metodologías de enseñanza contemporáneas en el contexto de la Educación Física. *Revista G-ner@ndo*, *6*(1), 3984–4014.

Saywite Noticias. (2026). Conversatorio sobre presunta contaminación minera y casos de arsénico en niños de Antilla, Curahuasi [Video]. Facebook. https://www.facebook.com/reel/4471563366457473

Socarras Granados, J. I., y González Martínez, H. L. (2025). Identidad cultural en niños y niñas pertenecientes a entornos diversos. Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico, (25), 257-266. https://doi.org/10.5281/zenodo.17229088

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Las bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar teoría fundamentada* (1ª ed. en español). Medellín: Editorial Universidad de Antioquia. ISBN: 958-655-624-7 (volumen); 958-655-623-9 (obra completa).

Tamayo y Tamayo, M. (2003). *El proceso de la investigación científica: Incluye evaluación y administración de proyectos de investigación* (4.ª ed.). Editorial Limusa, S.A. de C.V. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/227860/El_proceso__de_la_investigaci_n_cient_fica_Mario_Tamayo.pdf

Taramuel Villacreses, J. A., García García, C. V., Santacruz Tapia, M. M., & Campaña Chaglla, V. L. (2023). Estudio de caso: la creación de ambientes de aprendizajes desde la iniciativa de los estudiantes de la básica superior mediante el aula invertida. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 6(6),13894-13910. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4408

Taramuel Villacreses, J. A., García García, C. V., Santacruz Tapia, M. M., & Campaña Chaglla, V. L. (2023). Estudio de caso: la creación de ambientes de aprendizajes desde la iniciativa de los estudiantes de la básica superior mediante el aula invertida. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 6(6), 13894-13910. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4408

Tivan Soria, M., & Zambrano Vélez, W. (2024). *La motivación y el proceso de aprendizaje en niños de Educación Inicial 2*. Latam: revista latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 5(2), 1-13. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9541127

Torres Lezama, V. (2024). Trabajo de campo: ¿para qué? Danzando y observando rituales y prácticas andinas. Revista Andina, (62), 9-38.

Traveset Vilaginés, M. (2007). *La pedagogía sistémica: Fundamentos y práctica*. Barcelona: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.

UNESCO & Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2025). *Informe Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia: el derecho a una base sólida.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000393897

UNESCO International Task Force on Teachers for Education 2030, & Fundación SM. (2025). *Informe mundial sobre el personal docente: afrontar la escasez de docentes y transformar la profesión*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000393262

Valles Quiroz, I. P. (2010). Entorno sociocultural. En Conocimiento del medio natural y social I. Escuela Normal del Estado (ENES), Licenciatura en Educación Preescolar. Blogger. https://enespreescolar.blogspot.com/2010/04/entorno-sociocultural.html

Vasco, C. E. (1993). *Educación y cultura 40 años: Un espacio del pensamiento educativo y pedagógico de los maestros colombianos*. Colombia. Revista Educación y Cultura NO. 30, P.4.

von Bertalanffy, L. (1968). General system theory: Foundations, development, applications. New York: George Braziller, Inc. Library of Congress Catalog Card Number: 68-25176.

Woods, P. (1987). *La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia; Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica. ISBN: 84-7599-412-2.

World Federation of Societies of Anaesthesiologists (2025). *Empowering patients and addressing anemia*. WFSA. https://wfsahq.org/news/empowering-patients-and-addressing-anemia/

Yanez, P. (2016). El proceso de aprendizaje: Fases y elementos fundamentales. Revista San Gregorio, (11), 70-81. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5585727

Zambrano-Villacis, M. G. (2025). La importancia de la educación inicial en el desarrollo cognitivo de niños de 3 a 5 años. *Journal of Economic and Social Science Research*, *5*(1), 161–173. https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v5/n1/167

Zēntrum Pedagogía y Psicología Sistémica. (2016). ¿Qué es la Pedagogía Sistémica? [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=LZHpJTd2_oU

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

# ANEXOS

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

## Anexo 01: Matriz de categorización

Título: "La realidad educativa en los procesos de aprendizaje en niños de la Institución Educativa Inicial N° 809 Ayaurco, Curahuasi -2025"

<table>
<tr><th>PROBLEMAS</th><th>OBJETIVOS</th><th>CATEGORÍAS</th><th>SUB CATEGORIAS</th><th>METODOLOGÍA</th><th>TÉCNICAS E INSTRUMENTOS</th></tr>
<tr>
<td rowspan="2">Problema General:<br>¿Cómo influye la realidad educativa en el proceso de aprendizaje de los niños de la I.E.I. N° 809 Ayaurco, Curahuasi -2025?<br><br>Problemas Específicos:<br><br>- ¿Cómo es el contexto educativo en la I.E.I. N°809 Ayaurco, Curahuasi-2025?<br><br>- ¿Cómo se desarrolla el proceso de aprendizaje de los niños de la I.E.I. N° 809 Ayaurco, Curahuasi-2025?</td>
<td rowspan="2">Objetivo General:<br>Describir y explicar la influencia de la realidad educativa en el proceso de aprendizaje de los niños de la I.E.I. N° 809 Ayaurco, Curahuasi -2025.<br><br>Objetivos Específicos:<br><br>- Describir el contexto educativo en la I.E.I. N°809 Ayaurco, Curahuasi-2025.<br><br>- Identificar y describir los factores que intervienen en el proceso de aprendizaje de los niños de la I.E.I. N° 809 Ayaurco, Curahuasi-2025.</td>
<td>Realidad educativa</td>
<td>- Entorno familiar y situación económica<br>- Entorno sociocultural<br>- Infraestructura educativa</td>
<td rowspan="2">Diseño de Investigación:<br>No experimental<br>Enfoque de Investigación:<br>Cualitativo<br>Nivel de Investigación:<br>- Explicativo<br>Método:<br>Etnográfico y estudio de casos<br>Población:<br>La población está conformada por la totalidad de los 33 estudiantes de la I.E.I. N°809 Ayaurco, Curahuasi, en el año 2025.<br>Muestra:<br>La muestra estará conformada por los 31 estudiantes de la I.E.I. N°809 Ayaurco, Curahuasi, en el año 2025.</td>
<td rowspan="2">Técnica:<br>- Diálogos abiertos<br>- Observación participante<br>- Entrevista semi estructurada<br><br>Instrumentos:<br>- Nota de campo<br>- Diario de campo<br>- Grabadora de voz<br>- Guía de entrevista<br>- Ficha de observación<br>- Laptop<br>- Cámara fotográfica<br>- Materiales didácticos</td>
</tr>
<tr>
<td>Proceso de aprendizaje</td>
<td>- Metodología de enseñanza<br>- Rol del docente<br>- Desempeño del estudiante</td>
</tr>
</table>

**Anexo 02: Matriz de operacionalización de categorías**

Título: "La realidad educativa en los procesos de aprendizaje en niños de la Institución Educativa Inicial N° 809 Ayaurco, Curahuasi -2025"

| CATEGORÍAS | DEFINICIÓN Y CONCEPTO | SUB CATEGORÍAS | INDICADORES | INSTRUMENTO |
|---|---|---|---|---|
| Realidad educativa | La realidad educativa se comprende como el conjunto de condiciones humanas (estudiantes, docentes, padres de familia y autoridades), de infraestructura y recursos (espacios físicos, materiales didácticos y equipamiento tecnológico) y de factores contextuales (entorno socioeconómico, cultural, político y comunitario) que, al interactuar en un tiempo y espacio determinados, condicionan directamente el proceso de aprendizaje-enseñanza del niño.<br>Desde la "Teoría General de Sistemas" de Ludwig von Bertalanffy (1968), la educación no debe analizarse de forma aislada, sino considerando las relaciones entre todos los componentes del proceso educativo. Cuando estos se articulan adecuadamente, se genera un ambiente propicio para el desarrollo académico y personal del estudiante; en cambio, cuando hay conflictos o falta de comunicación entre los actores, el aprendizaje puede verse afectado, evidenciando la fragilidad del sistema ante la ruptura de cualquiera de sus vínculos. | Entorno familiar y situación económica | Padres de familia | Guía de entrevista semi- estructurada |
| | | | Violencia familiar | |
| | | | Disfunción familiar | |
| | | | Participación de los padres | |
| | | | Alcoholismo | |
| | | | Alimentación e higiene | |
| | | | Migración | |
| | | | Nivel de ingreso familiar | |
| | | | Nivel educativo de los padres | |
| | | Entorno sociocultural | Migración | |
| | | | Cultura y tradiciones | |
| | | | Contexto familiar | |
| | | | Percepción del desempeño docente | |
| | | Infraestructura educativa | Instalación educativa | |
| | | | Espacio físico | |
| | | | Espacios recreativos | |
| | | | Equipamiento y materiales educativo | |
| Proceso de aprendizaje | Para Angélica Olvera (2016), creadora de la pedagogía sistémica, el aprendizaje no se define como la mera adquisición de información, sino como un proceso que ocurre cuando el estudiante se encuentra emocionalmente receptivo, integrado en su sistema familiar y escolar, y es capaz de "asumir" | Metodología de enseñanza | Enfoques pedagógicos | |
| | | | Estrategia de enseñanza | |
| | | | Evaluación del aprendizaje | |
| | | | Planificación del proceso educativo | |
| | | | Adaptación al contexto | |
| | | Rol del docente | Facilitador del aprendizaje | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | lo que se le presenta en un entorno caracterizado por el respeto y la pertenencia. Desde esta perspectiva, el aprendizaje se desarrolla en relación con los vínculos del estudiante, su historia personal, su contexto y su disposición para recibir conocimiento y experiencia.<br><br>Un enfoque sistémico sostiene que, para que el aprendizaje sea significativo, el estudiante debe alcanzar un equilibrio entre lo que recibe y lo que es capaz de procesar. Este equilibrio abarca aspectos afectivos, familiares y escolares. | | Compromiso ético y vocacional | |
| | | | Comunicación asertiva y positiva | |
| | | | Formación continua | |
| | | | Relación entre docente y padres | |
| | | Desempeño del estudiante | Motivación y actitud positiva | |
| | | | Desarrollo de habilidades cognitivas | |
| | | | Participación activa | |
| | | | Atención y concentración | |
| | | | Responsabilidad y disciplina | |
| | | | Relaciones interpersonales | |

## Anexo 03:

### Validación de instrumentos de investigación - Juicio de experto

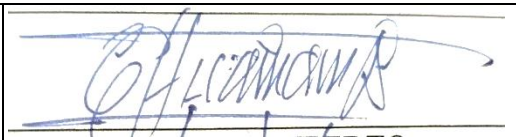
## I. DATOS GENERALES

| APELLIDOS Y NOMBRES | CARGO E INSTITUCIÓN DONDE LABORA | NOMBRE DEL INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN | AUTOR DEL INSTRUMENTO |
|---|---|---|---|
| Huaman Albites Cirilo | Docente universitario | Guía de entrevista | Yadira Arredondo Ojeda<br>Candy Choque Huillca |
| **TITULO:** La realidad educativa en los procesos de aprendizaje en niños de la Institución Educativa Inicial N°809 Ayaurco, Curahuasi -2025 | | | |

## II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

| N° | INDICADORES | CRITERIOS | DEFICIENTE 0-20 | | | | REGULAR 21-40 | | | | BUENO 41-60 | | | | MUY BUENO 61-80 | | | | EXCELENTE 81-100 | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | 5 | 10 | 15 | 20 | 21 | 30 | 35 | 40 | 45 | 50 | 55 | 60 | 65 | 70 | 75 | 80 | 85 | 90 | 95 | 100 |
| 1 | CLARIDAD | Esta expresado en un lenguaje apropiado. | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | | |
| 2 | OBJETIVIDAD | Expresado en aspectos observables. | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | | |
| 3 | ACTUALIDAD | Está acorde con los cambios de la sociedad. | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | | |
| 4 | ORGANIZACIÓN | Existe una organización lógica. | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | | |
| 5 | SUFICIENCIA | Comprende los aspectos en cantidad y calidad. | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 6 | INTENCIONALIDAD | Adecuado para valorar el logro de las competencias científicas. | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | | |
| 7 | CONSISTENCIA | Se observa consistencia en la elaboración del instrumento. | | | | | | | | | | | | | | X | | | | | | |
| 8 | COHERENCIA | Entre los índices, indicadores y dimensiones. | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | | |
| 9 | METODOLOGÍA | Responde al propósito del diagnóstico. | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | | |
| 10 | PERTINENCIA | La estrategia responde al propósito del diagnóstico. | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | | |
| 11 | OPINIÓN APLICATIVIDAD | Procede su aplicación | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 12 | PROMEDIO VALORATIVO | 70-75 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Abancay,10 de abril de 2025 | 25810286 |  | 965774286 |
| LUGAR Y FECHA | DNI | FIRMA DE EXPERTO | TELÉFONO N° |

**Validación de instrumentos de investigación - Juicio de experto**

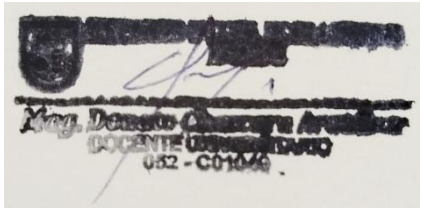
## III. DATOS GENERALES

| **APELLIDOS Y NOMBRES** | **CARGO E INSTITUCIÓN DONDE LABORA** | **NOMBRE DEL INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN** | **AUTOR DEL INSTRUMENTO** |
|---|---|---|---|
| Chaccara Aranibar Donato | Docente universitario | Guía de entrevista | Yadira Arredondo Ojeda<br>Candy Choque Huillca |
| **TITULO:** La realidad educativa en los procesos de aprendizaje en niños de la Institución Educativa Inicial N°809 Ayaurco, Curahuasi -2025 | | | |

## IV. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

| N° | INDICADORES | CRITERIOS | DEFICIENTE 0-20 | | | | REGULAR 21-40 | | | | BUENO 41-60 | | | | MUY BUENO 61-80 | | | | EXCELENTE 81-100 | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | 5 | 10 | 15 | 20 | 21 | 30 | 35 | 40 | 45 | 50 | 55 | 60 | 65 | 70 | 75 | 80 | 85 | 90 | 95 | 100 |
| 1 | CLARIDAD | Esta expresado en un lenguaje apropiado. | | | | | | | | | | | | | | X | | | | | | |
| 2 | OBJETIVIDAD | Expresado en aspectos observables. | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | | |
| 3 | ACTUALIDAD | Está acorde con los cambios de la sociedad. | | | | | | | | | | | | | | X | | | | | | |
| 4 | ORGANIZACIÓN | Existe una organización lógica. | | | | | | | | | | | | | | X | | | | | | |
| 5 | SUFICIENCIA | Comprende los aspectos en cantidad y calidad. | | | | | | | | | | | | | | X | | | | | | |
| 6 | INTENCIONALIDAD | Adecuado para valorar el logro | | | | | | | | | | | | | | X | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | de las competencias científicas. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 7 | CONSISTENCIA | Se observa consistencia en la elaboración del instrumento. | | | | | | | | | | | | | | X | | | | | |
| 8 | COHERENCIA | Entre los índices, indicadores y dimensiones. | | | | | | | | | | | | | | X | | | | | |
| 9 | METODOLOGÍA | Responde al propósito del diagnóstico. | | | | | | | | | | | | | | X | | | | | |
| 10 | PERTINENCIA | La estrategia responde al propósito del diagnóstico. | | | | | | | | | | | | | | X | | | | | |
| 11 | OPINIÓN APLICATIVIDAD | Procede | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 12 | PROMEDIO VALORATIVO | 70-75 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Tamburco, 10 de abril de 2025 | 31003899 |  | 983602574 |
| LUGAR Y FECHA | DNI | FIRMA DE EXPERTO | TELÉFONO N° |

| ENTREVISTA PARA DOCENTE | | | |
|---|---|---|---|
| **Datos generales** | **Nombre** | | **Fecha:** |
| | **Edad** | | |
| | **Lugar de procedencia** | | |
| | **Estado civil** | | |
| | **Ocupación** | | |
| **Proceso de aprendizaje** | **2.1. Metodología de enseñanza** | **2.1.1. Enfoques pedagógicos** | 1. ¿Qué enfoque pedagógico considera que guía su práctica docente diaria? ¿Por qué?<br>2. ¿Cómo adapta su enseñanza a las necesidades e intereses de los niños según el enfoque que aplica?<br>3. ¿Considera que su enfoque promueve la participación activa de los estudiantes? ¿De qué manera lo observa?<br>4. ¿Qué rol cree que tiene el docente en el proceso de aprendizaje según el enfoque que usted utiliza?<br>5. ¿Qué dificultades ha encontrado al aplicar su enfoque pedagógico en la realidad educativa de su institución?<br>6. ¿Cree que el enfoque que utiliza responde adecuadamente al contexto social y cultural de sus estudiantes? ¿Por qué? |
| | | **2.1.2. Estrategia de enseñanza** | 1. ¿Qué estrategias utilizas para captar la atención de los niños durante las actividades?<br>2. ¿Cómo adaptas tus estrategias según la edad o nivel de desarrollo del grupo?<br>3. ¿Qué estrategias empleas para fomentar la autonomía en los niños?<br>4. ¿Qué estrategia usas cuando un niño pierde el interés o no quiere participar?<br>**5.** ¿Cómo evalúas si una estrategia fue efectiva en el aprendizaje? |
| | | **2.1.3. Técnicas didácticas** | 1. ¿Qué técnicas prácticas usas para enseñar conceptos básicos (como colores o números)?<br>2. ¿Qué tipo de juegos didácticos utilizas para favorecer el desarrollo del lenguaje?<br>3. ¿Cómo integras canciones o rimas en tus actividades diarias?<br>4. ¿Qué técnicas usas para trabajar la motricidad fina y gruesa en el aula?<br>5. ¿Qué técnica te resulta más efectiva para enseñar a través de cuentos?<br>**6.** ¿Aplica técnicas diferentes cuando trabaja con estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje? ¿Cuáles? |
| | | **2.1.4. Método de enseñanza** | 1. ¿Qué método de enseñanza considera más adecuado para trabajar con niños de 3 a 5 años? ¿Por qué? |

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | | 2. ¿Utiliza recursos tecnológicos o audiovisuales como parte del método de enseñanza? ¿Con qué propósito?<br>3. ¿Cómo organiza una actividad diaria basada en ese método?<br>4. ¿Cómo adapta sus métodos de enseñanza a las diferentes necesidades y estilos de aprendizaje de los niños?<br>5. ¿Cómo evalúa si los métodos que utiliza están dando buenos resultados en el aprendizaje de los niños? |
| | | **2.1.5. Evaluación del aprendizaje** | 1. ¿Qué tipos de evaluación utiliza para medir el aprendizaje de sus estudiantes?<br>2. ¿Cómo define los criterios para evaluar el desempeño estudiantil?<br>3. ¿Cómo involucra a los estudiantes en su propio proceso de evaluación?<br>4. ¿Qué dificultades ha encontrado al evaluar a sus estudiantes?<br>5. ¿Cómo utiliza los resultados de las evaluaciones para mejorar su enseñanza? |
| | | **2.1.6. Planificación del proceso educativo** | 1. ¿Cómo organiza su planificación semanal o mensual considerando las características de los niños de inicial?<br>2. ¿Cómo incorporas los intereses y necesidades individuales de los niños/as en tu planificación?<br>3. ¿Qué recursos materiales y didácticos consideras indispensables al planificar una unidad o proyecto?<br>4. ¿Cómo integras las áreas curriculares (comunicación, matemáticas, personal social,etc.) en tus planificaciones diarias?<br>5. ¿Cómo evalúas si la planificación ha sido efectiva ? ¿porque? |
| | | **2.1.7. Adaptación al contexto** | 1. ¿Cómo adaptas tus estrategias pedagógicas según el entorno sociocultural de los niños y niñas?<br>2. ¿De qué manera integras elementos del contexto local (festividades, costumbres, lenguaje) en tus actividades diarias?<br>3. ¿Qué ajustes haces en tu planificación si trabajas con niños de zonas rurales o urbanas con distintas realidades?<br>4. ¿Cómo identificas las necesidades particulares del entorno (familia, comunidad, recursos) que puedan influir en el aprendizaje?<br>5. ¿Qué haces cuando el contexto presenta limitaciones (infraestructura, acceso a recursos, etc.) para asegurar el aprendizaje de todos los niños/as?<br>6. ¿Qué papel juegan las familias y la comunidad en la planificación de tus actividades educativas? |
| | **2.2. Rol del docente** | **2.2.1. Facilitador del aprendizaje** | 1. ¿Cómo concibe usted su rol como docente dentro del proceso de aprendizaje de los niños?<br>2. ¿Qué acciones realiza para guiar, acompañar y motivar a sus estudiantes durante el aprendizaje? |

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | | 3. ¿De qué manera promueve que los niños construyan sus propios conocimientos?<br>4. ¿Cómo crea un ambiente de aula que estimule la participación activa y segura de los estudiantes?<br>5. ¿Qué estrategias utiliza para que los niños descubran, exploren y experimenten por sí mismos?<br>6. ¿De qué forma adapta su acompañamiento según el ritmo y estilo de aprendizaje de cada niño?<br>7. ¿Puede compartir una experiencia donde sintió que actuó más como guía que como transmisora de conocimientos? |
| | | **2.2.2. Compromiso ético y vocacional** | 1. ¿Qué significa para usted el compromiso ético en la docencia?<br>2. ¿Qué valores éticos considera fundamentales para un docente?<br>3. ¿Cómo maneja situaciones que ponen a prueba su ética profesional?<br>4. ¿Qué influencia tiene su compromiso ético en la relación con sus estudiantes?<br>5. ¿Cómo demuestras respeto y empatía hacia cada niño/a, independientemente de su origen o situación familiar?<br>6. ¿Cómo mantienes una relación ética y respetuosa con las familias de tus estudiantes? |
| | | **2.2.3. Comunicación asertiva y positiva** | 1. ¿Cómo te comunicas con los niños y niñas cuando necesitas corregir una conducta sin afectar su autoestima?<br>2. ¿Cómo te aseguras de que tus mensajes sean claros y comprensibles para los niños según su edad?<br>3. ¿De qué manera manejas los desacuerdos o conflictos con las familias o colegas manteniendo una comunicación respetuosa?<br>4. ¿Cómo fomentas un ambiente de confianza donde los niños se sientan seguros para expresarse libremente?<br>5. ¿Qué haces para mantener una comunicación fluida y colaborativa con las familias sobre el desarrollo de sus hijos/as? |
| | | **2.2.4. Formación continua** | 1. ¿Qué tipo de capacitaciones o cursos has realizado recientemente para mejorar tu práctica docente?<br>2. ¿Cómo aplicas en el aula lo que aprendes en las formaciones o talleres que realizas?<br>3. ¿Cómo identificas tus necesidades de formación según los retos que enfrentas en el aula?<br>4. ¿Participas en comunidades profesionales, redes educativas o grupos de intercambio pedagógico?<br>5. ¿Qué importancia le das a la autoevaluación en tu crecimiento como docente?<br>6. ¿Qué temas o áreas busca fortalecer con mayor interés en su formación profesional?<br>7. ¿Cómo influye su formación continua en la atención a la diversidad de los niños en el aula? |

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | **2.2.5. Relación entre docente y padres** | 1. ¿Cómo describe la relación que mantiene con los padres de sus estudiantes?<br>2. ¿Qué estrategias utiliza para fomentar la participación de los padres en la educación?<br>3. ¿Con qué frecuencia se comunica con los padres y a través de qué medios?<br>4. ¿Cómo maneja las diferencias o conflictos que pueden surgir con los padres?<br>5. ¿Qué tipo de apoyo espera recibir de los padres para el proceso educativo? |
| | **2.3. Desempeño del estudiante** | **2-3-1- Motivación y actitud positiva** | **1. ¿**Cómo observa si un niño o niña está motivado(a) para participar en las actividades del aula?<br>**2.** ¿Qué estrategias utiliza para mantener o aumentar la motivación de sus estudiantes durante la jornada escolar?<br>3. ¿Cómo influye el ambiente del aula en la actitud positiva de los niños hacia el aprendizaje?<br>4. ¿Qué tipo de actividades nota que generan mayor entusiasmo y participación en los niños?<br>5. ¿De qué manera responde cuando un niño muestra desinterés o rechazo hacia una actividad?<br>6. ¿Qué relación encuentra entre la motivación del niño y su desempeño en el desarrollo de las competencias? |
| | | **2.3.2. Desarrollo de habilidades cognitivas** | 1. ¿Cómo observa el desarrollo de habilidades cognitivas en sus estudiantes?<br>2. ¿Qué actividades usa para estimular el pensamiento crítico y la creatividad?<br>3. ¿De qué manera apoya a los estudiantes con dificultades cognitivas?<br>**4.** ¿Cómo evalúa el progreso en las habilidades cognitivas?<br>**5.** ¿Qué recursos o materiales utiliza para fomentar habilidades cognitivas? |
| | | **2.3.3. Participación activa** | 1. ¿Qué estrategias utiliza para fomentar la participación activa de los niños durante las actividades?<br>2. ¿Cuáles son las principales dificultades que observa en la participación de los niños en el aula?<br>3. ¿De qué manera involucra a los niños en la toma de decisiones dentro del salón de clases?<br>4. ¿Cómo maneja las diferencias individuales en la participación de los niños, por ejemplo, aquellos más tímidos o con dificultades para comunicarse?<br>5. ¿Cómo evalúa usted el nivel de participación de cada niño en el aula? |
| | | **2.3.4. Atención y concentración** | 1. ¿Cómo identifica problemas de atención y concentración en sus estudiantes? |

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | | 2. ¿Qué factores considera que afectan la atención en el aula?<br>3. ¿Cómo mantienes la concentración de los niños durante actividades de mayor duración o complejidad?<br>4. ¿Qué papel juegan los padres o el hogar en el desarrollo de la atención y concentración?<br>5. ¿Cómo adapta las actividades para niños con menor capacidad de concentración? |
| | | **2.3.5. Responsabilidad y disciplina** | 1. ¿Cómo promueve usted la responsabilidad en los niños dentro del aula?<br>2. ¿Qué rutinas o hábitos establece para fomentar comportamientos responsables?<br>3. ¿Cómo reacciona ante conductas inapropiadas o disruptivas de los niños?<br>4. ¿De qué manera enseña a los niños a asumir consecuencias por sus acciones?<br>5. Cómo involucra a los padres en el desarrollo de la responsabilidad y la disciplina?<br>6. ¿Cómo maneja los casos de niños que presentan constantemente conductas desafiantes? |
| | | **2.3.6. Relaciones interpersonales** | 1. ¿Cómo observa usted la forma en que los niños se relacionan entre sí en el aula?<br>2. ¿Qué estrategias utiliza para fomentar relaciones positivas entre los niños?<br>3. ¿Qué hace cuando se presentan conflictos entre los niños?<br>4. ¿Qué actividades grupales considera más efectivas para fortalecer las relaciones interpersonales?<br>5. ¿Cómo interviene cuando un niño es excluido o se muestra aislado del grupo?<br>6. ¿De qué manera involucra a las familias para reforzar en casa las habilidades sociales trabajadas en el aula? |

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

<table>
<tr><th colspan="5">ENTREVISTA PARA PADRES DE FAMILIA</th></tr>
<tr><td rowspan="5">DATOS GENERALES</td><td>Nombre</td><td colspan="2"></td><td>Fecha / /</td></tr>
<tr><td>Edad</td><td colspan="3"></td></tr>
<tr><td>Lugar de procedencia</td><td colspan="3"></td></tr>
<tr><td>Estado civil</td><td colspan="3"></td></tr>
<tr><td>Ocupación</td><td colspan="3"></td></tr>
<tr><td rowspan="3">1. Realidad educativa</td><td rowspan="3">1.1. Entorno familiar y situación económica</td><td>1.1.1. Padres jóvenes</td><td colspan="2">1. ¿A los cuantos años tuvo a su primer hijo?<br>2. ¿Cómo ha sido tu experiencia como padre/madre?<br>3. ¿Qué dificultades has enfrentado por ser un padre/madre joven y como ha afectado a tus planes personales y profesionales?<br>4. ¿Recibiste apoyo familiar cuando te convertiste en padre/madre?<br>5. ¿Crees que hay prejuicios hacia los padres jóvenes en tu comunidad?<br>6. ¿Qué expectativas tienes sobre la crianza y educación de tu hijo?</td></tr>
<tr><td>1.1.2. Violencia familiar</td><td colspan="2">1. ¿Has presenciado o sufrido alguna forma de violencia familiar?<br>2. ¿Cómo afecta la violencia familiar a los niños y jóvenes del hogar?<br>3. ¿Qué medidas se toman en tu familia para prevenir o manejar la violencia?<br>4. ¿Existen espacios de apoyo o ayuda en tu comunidad para víctimas de violencia familiar?<br>5. ¿Cómo crees que la violencia familiar influye en el rendimiento escolar de los hijos?<br>6. ¿Ha hablado con su hijo/a sobre la violencia?<br>7. ¿Qué apoyo cree que necesitan las familias que viven situaciones de violencia?<br>8. ¿Cómo ha intentado proteger emocionalmente a su hijo/a?</td></tr>
<tr><td>1.1.3. Disfunción familiar</td><td colspan="2">1. ¿Quiénes conforman actualmente su hogar?<br>2. ¿Existe estabilidad en la convivencia entre los miembros del hogar?<br>3. ¿Qué cambios ha vivido la estructura familiar en los últimos años?<br>4. ¿Qué conflictos familiares se presentan con más frecuencia?<br>5. ¿Cómo reacciona el niño/a ante la ausencia de alguno de los padres o cuidadores?</td></tr>
</table>

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | | 6. ¿Cuáles son los principales apoyos que tiene dentro y fuera del hogar?<br>7. ¿Qué cambios te gustaría ver en la convivencia familiar? |
| | | **1.1.4. Participación de los padres** | 1. ¿Cómo apoya usted a su hijo/a en casa con lo que aprende en el jardín o preescolar?<br>2. ¿Con qué frecuencia se comunica con la maestra o el personal del jardín?<br>3. ¿Ha participado en alguna actividad organizada por la institución educativa (reuniones, talleres, festivales, etc.)? ¿Cómo fue su experiencia?<br>4. ¿Qué tan importante considera su participación en esta etapa del desarrollo de su hijo/a?<br>5. ¿Qué dificultades ha tenido para involucrarse más en la escuela de su hijo/a?<br>(Ejemplos: trabajo, falta de tiempo, no saber cómo ayudar, distancia, etc.) |
| | | **1.1.5. Alcoholismo** | 1. ¿Existe o ha existido algún miembro de la familia que consuma alcohol con frecuencia? ¿Quién?<br>2. ¿Qué cambios ha notado en el comportamiento o estado emocional del niño(a) cuando hay presencia de alcoholismo en casa?<br>3. ¿Cómo reacciona el niño(a) ante situaciones en las que su familiar está bajo los efectos del alcohol?<br>4. ¿Ha habido episodios de violencia, gritos o discusiones en el hogar relacionados con el consumo de alcohol? ¿Cómo afecta esto al niño(a)?<br>5. ¿Considera que el niño(a) comprende lo que sucede cuando un familiar ha bebido? ¿Qué dice o cómo actúa en esos momentos?<br>6. ¿El consumo de alcohol ha interferido en las responsabilidades de cuidado o atención hacia el niño(a)?<br>7. ¿Qué acciones considera necesarias para proteger al niño(a) del impacto negativo del alcoholismo en el hogar? |
| | | **1.1.6. Falta de interés de los padres** | 1. ¿Cómo describiría su participación en las actividades educativas y cotidianas de su hijo(a)?<br>2. ¿Cuánto tiempo al día suele dedicar a conversar, jugar o compartir con su hijo(a)?<br>3. ¿Asiste usted regularmente a las reuniones escolares, actividades o citas relacionadas con su hijo(a)? ¿Por qué sí o por qué no?<br>4. ¿Qué importancia le da al seguimiento de las tareas, el aprendizaje y el comportamiento de su hijo(a) en casa? |

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | | 5. ¿Ha recibido observaciones de docentes u otros familiares sobre su nivel de involucramiento con su hijo(a)?<br>6. ¿Cree que su hijo(a) se siente acompañado, comprendido y apoyado por usted? ¿Por qué?<br>7. ¿Qué acciones estaría dispuesto(a) a realizar para fortalecer el vínculo y el acompañamiento hacia su hijo(a)? |
| | | **1.1.7. Nivel de educación de los padres** | 1. ¿Cuál es el último grado o nivel de estudios que usted ha alcanzado?<br>**2.** ¿Se siente capacitado(a) para ayudar a su hijo(a) con sus tareas o actividades escolares?<br>3. ¿Con qué frecuencia ayuda a su hijo(a) a leer, escribir o realizar actividades educativas en casa?<br>4. ¿Qué tipo de apoyo busca cuando no puede ayudar a su hijo(a) en algún tema escolar?<br>5. ¿Cree que tener más educación le permitiría brindarle un mejor apoyo académico o emocional a su hijo(a)?<br>6. ¿Qué valores o hábitos relacionados con el estudio procura inculcarle a su hijo(a)? |
| | | **1.1.8. Alimentación e higiene** | 1. Cómo es la alimentación diaria de su hijo/a en casa?<br>2. ¿Su hijo/a tiene algún alimento que no puede consumir o que rechaza con frecuencia?<br>3. ¿Quién se encarga de preparar los alimentos de su hijo/a y qué tipo de comida suele llevar al jardín (si aplica)?<br>4. ¿Está satisfecho/a con los alimentos que recibe su hijo/a en el jardín? ¿Por qué? Tiene alguna sugerencia mara mejorar?<br>5. ¿Qué hábitos de higiene promueve en su hijo/a antes de enviarlo al jardín?<br>6. ¿Su hijo/a tiene hábitos de higiene personal como lavarse las manos, cepillarse los dientes, o bañarse diariamente?<br>7. ¿Considera que la escuela contribuye al desarrollo de buenos hábitos alimenticios e higiénicos? ¿De qué manera? |
| | | **1.1.9. Migración** | 1. ¿Cuál es su lugar de origen?<br>2. ¿Cuál fue el motivo por el que eligio vivir en el Distrito de curahuasi ?<br>3. ¿Cuánto tiempo viene viviendo en el distrito de curahuasi y por que razón sigue viviendo en el distrito de curahuasi?<br>4. ¿Cuál fue tu primera impresión al llegar a vivir en el distrito de Curahuasi<br>5. ¿Al venir de su comunidad al distrito de Curahuasi le fue fácil o tuvo dificultades y cuáles fueron?<br>6. ¿Qué cambios experimento tus hijos al trasladarse al distrito de Curahuasi |

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | | 7. ¿Desde que su familia vive en Curahuasi, ha experimentado algún tipo de discriminación por parte de otras personas? ¿Podría contarme cómo fue esa experiencia?<br>8. ¿Sus costumbres y tradiciones se siguen manteniendo a pesar de que usted viene de otra comunidad?<br>9. ¿Desde que está viviendo en Curahuasi, ¿ha mejorado su economía de alguna manera o, por el contrario, se ha reducido? ¿Podría contarnos al respecto? |
| | | **1.1.10. Nivel de ingreso familiar** | 1. ¿Cuál es la principal fuente de ingreso económico de su familia?<br>2. ¿Considera que el ingreso familiar cubre adecuadamente las necesidades básicas de su hijo(a) ? ¿Por qué?<br>3. ¿Ha tenido que dejar de cubrir algunas necesidades de su hijo(a)o de sí misma (o) por falta de recursos económicos?¿Cuáles?<br>4. ¿De qué manera influye su situación económica en la alimentación, salud o educación de su hijo(a)?<br>5. ¿Ha recibido algún tipo de apoyo económico del Estado, instituciones o familiares para el cuidado de su hijo(a)?<br>6. ¿Su situación económica ha cambiado en los últimos años? ¿Cómo ha afectado esto al desarrollo del niño(a)?<br>7. ¿Qué tipo de oportunidades cree que podría brindarle a su hijo(a) si su situación económica mejorara? |
| | **1.2. Entorno sociocultural** | **1.2.1. Migración** | 1. ¿Cuál es su lugar de origen dentro del distrito de Curahuasi?<br>2. ¿Cuál fue el motivo por el que eligió vivir en el Distrito de curahuasi?<br>3. ¿Cuánto tiempo viene viviendo en el distrito de curahuasi y porque razón sigue viviendo en el distrito de curahuasi?<br>4. ¿Cuál fue tu primera impresión al llevar a vivir en el distrito de curahuasi<br>5. ¿Al venir de su comunidad al distrito de curahuasi le fue fácil o tuvo dificultades y cuáles fueron?<br>6. ¿Qué cambios experimento tus hijos al trasladarse al distrito de curahuasi<br>7. ¿Desde que su familia vive en Curahuasi, ha experimentado algún tipo de discriminación por parte de otras personas? ¿Podría contarme cómo fue esa experiencia? |

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | | 8. ¿Sus costumbres y tradiciones se siguen manteniendo a pesar de que usted viene de otra comunidad y ahora vive en este distrito?<br>9. ¿Desde que está viviendo en Curahuasi, ¿ha mejorado su economía de alguna manera o, por el contrario, se ha reducido? ¿Podría contarnos al respecto? |
| | | **1.2.2. Cultura y tradiciones** | 1. En tu comunidad, ¿qué costumbres y tradiciones practican? ¿Nos podrías contar sobre ellas?<br>2. ¿Aún siguen practicando esas costumbres y tradiciones que tienen? ¿Por qué?<br>3. ¿En su hogar continúan preservando las tradiciones de su pueblo originario? ¿Cuál es la razón para mantenerlas?<br>4. ¿De alguna manera las tradiciones que se practican en el distrito de Curahuasi han influido o cambiado sus propias tradiciones?<br>5. ¿Cuál es su lengua materna? ¿Actualmente la sigue hablando? ¿En qué lugares habla su lengua originaria y con quiénes?<br>6. ¿Permite o impulsa que sus hijos mantengan su lengua materna? ¿Por qué?<br>7. ¿A usted le gustaría que su hijo aprenda en su lengua materna? ¿Por qué?<br>8. ¿Cree usted que sería bueno que las costumbres y tradiciones de su cultura se mantengan y se enseñen en el jardín? ¿Por qué?<br>9. ¿Cómo se transmiten las tradiciones culturales a las nuevas generaciones? |
| | | **1.2.3. Contexto familiar** | 1. ¿Qué roles desempeñan los distintos miembros de la familia?<br>2. ¿Cuáles son los principales valores que se fomentan en su familia?<br>3. ¿Cómo se toman las decisiones importantes en la familia?<br>4. ¿Qué tipo de apoyo se brindan mutuamente los miembros de la familia?<br>5. ¿Qué dificultades enfrenta su familia actualmente?<br>6. ¿Qué actividades realizan juntos para fortalecer los lazos familiares?<br>7. ¿Qué cambios le gustaría ver en la convivencia familiar? |

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | **1.2.4. Labor docente** | 1. ¿Cómo percibe usted el trabajo que realiza la profesora con su hijo/a en el aula?<br>2. ¿Cree que la profesora se preocupa por el aprendizaje y bienestar de los niños? ¿Por qué?<br>3. ¿Ha notado avances en el aprendizaje de su hijo/a desde que está con esta profesora?<br>4. ¿La profesora mantiene una buena comunicación con usted sobre el progreso de su hijo/a?<br>5. ¿Su hijo/a le cuenta cosas positivas o negativas sobre lo que hace con la profesora en el aula?<br>6. ¿La profesora involucra a los padres en actividades escolares o en el proceso educativo? |
| | **1.3. Infraestructura educativa** | **1.3.1. Instalación educativa pre fabricadas** | 1. ¿Qué opinión tiene sobre que sus hijos estudien en aulas prefabricadas dentro de la institución educativa?<br>2. ¿Considera que las aulas prefabricadas son adecuadas para el aprendizaje de los niños? ¿Por qué?<br>3. ¿Su hijo/a ha mencionado alguna experiencia particular (positiva o negativa) relacionada con el aula prefabricada?<br>4. ¿Qué recomendaciones daría a las autoridades para mejorar los espacios donde aprenden los niños? |
| | | **1.3.2. Espacio físico** | 1. ¿Cómo describiría el espacio físico del jardín donde su hijo/a asiste?<br>2. ¿Ha notado si el jardín cuenta con zonas bien organizadas para diferentes actividades (juegos, descanso, alimentación, etc.)?<br>3. ¿Siente que el espacio físico del jardín favorece la socialización y el aprendizaje de su hijo/a? ¿De qué manera?<br>4. ¿Qué espacio o área del jardín le gustaría que se mejore o acondicione mejor para el bienestar y desarrollo de su hijo/a?, explique por qué |
| | | **1.3.3. Espacios recreativos** | 1. ¿La institución en la que asiste su hijo tiene espacios recreativos: columbios, rodadero, trampolín, y porque?<br>2. ¿Le gustaría que la institución educativa tenga estés espacios recreativos para que los niños puedan jugar y por qué? |
| | | **1.3.4. Equipamiento educativo** | 1. ¿Qué opinión tiene sobre los materiales educativos que utiliza su hijo/a en el jardín (libros, juguetes didácticos, juegos, etc.)?<br>2. ¿Cree que el mobiliario del aula (mesas, sillas, estanterías) es adecuado para la edad y tamaño de los niños? ¿Por qué?<br>3. ¿Ha observado si los recursos del jardín están en buen estado y se usan de manera frecuente? |

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | | 4. ¿Ha recibido información por parte de los docentes sobre cómo se utilizan los materiales educativos en el Jardín? |
| | | **1.3.5. Materiales didácticos y sectores de aprendizaje** | 1. ¿Cree que los materiales están en buenas condiciones y son seguros para el uso de los niños?<br>2. ¿Ha notado si su hijo/a muestra interés o entusiasmo al utilizar los materiales del aula?<br>3. ¿Qué sectores de aprendizaje conoce usted dentro del aula (juegos, lectura, arte, construcción, etc.)?<br>4. ¿Le gustaría que se incorporen más materiales o que se fortalezcan algunos sectores de aprendizaje? ¿Cuáles y por qué? |

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

Gobierno Regional Apurímac
DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN APURÍMAC
Unidad de Gestión Educativa Local de Abancay
"Año de la recuperación y consolidación de la economía peruana"

Abancay, 15 de abril del 2025

**CARTA N°. 003 - 2025/ME/GRA/DRE-A/UGEL-AB-AGP**

Sr(a):
Liz Yadira Arredondo Ojeda
Candy Choche Huillca

**Presente**. -

De mi consideración:

Mediante el presente me dirijo a Ud. para comunicarle que, del área de Gestión Pedagógica de la UGEL Abancay, con OPINIÓN técnica a la CARTA N°001-2025-LYAO&CCH, AUTORIZA la ejecución del proyecto de tesis titulado **"Estrategia didáctica para la mejora la atención".** De autoría de los egresados de Educación Intercultural Bilingüe: primera y segunda infancia de la UNAMBA: Liz Yadira Arredondo Ojeda con DNI 71290908 y Candy Choche Huillca con DNI 71740273.
En tal sentido se invoca una intervención respetuosa y ética en el marco del enfoque del nivel inicial, así mismo hacer conocer un informe periódico de las acciones que se realizaran en las II.EE.

Sin otro en particular, me suscribo de usted.

Atentamente,

GOBIERNO REGIONAL DE APURÍMAC
Mag. Javier Chicllla Carrasco
JEFE DE GESTIÓN PEDAGÓGICA
C.M. 1031038556

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

# DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN APURÍMAC

## UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL – ABANCAY

## INSTITUCION EDUCATIVA INICIAL Nº 809 AYAURCO

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

Curahuasi, 27 de Junio del 2025

**OFICIO Nº 0028-2025ME-GRA/DREA- UGEL-I.E. I. Nº 809–A.C.**

**SEÑORE : CESAR FERRO CALDERON**

**REPRESENTANTE DEL FRENTE DE DEFENSA DE LOS INTERESES DEL DISTRITO DE CURAHUASI.**

**PRESENTE:**

**ASUNTO : SOLICITO INTERVENCION Y PROTECCION A LOS NIÑOS Y NIÑAS DE LA I.E.I. Nº 809 AYAURCO CURAHUASI, FRENTE A LA POLVAREDA Y VIBRACIÓN QUE VIENE OCASIONANDO EL PASO DE LOS VEHÍCULOS DE ALTO TONELAJE.**

==========

Es grato dirigirme a Ud., Para saludarlo cordialmente a nombre de la Institución Educativa Inicial Nº 809 AYAURCO del Distrito de Curahuasi, Jurisdicción de la UGEL Abancay, y a su vez. **SOLICITO INTERVENCION Y PROTECCION A LOS NIÑOS Y NIÑAS DE LA I.E.I. Nº 809 AYAURCO CURAHUASI, FRENTE A LA POLVAREDA Y VIBRACIÓN QUE VIENE OCASIONANDO EL PASO DE LOS VEHÍCULOS DE ALTO TONELAJE.**

**PRIMERO:** la I.E.I Nº 809 Ayaurco, viene funcionando dentro de la loza deportiva del Barrio Micaela Bastidas con Ayaurco, debido a que no cuenta con un terreno propio durante 14 años, por tal motivo la Institución Educativa se alberga en dicha loza deportiva por la Av. Occoracca donde cuenta con una aula prefabricada que trajo la UGEL Abancay, así mismo tenemos un aula de concreto, cocina, que fue construida precariamente el año pasado con el apoyo de la población de Curahuasi, con el único objetivo de seguir brindando el servicio educativo a nuestros niños del distrito de Curahuasi, actualmente contamos con dos docentes y 34 estudiantes de 3,4,5 años de edad.

**SEGUNDO:** Actualmente vienen circulando vehículos de alto tonelaje por la AV, Occoracca que pertenecen a la minería que se viene extrayendo en diferentes comunidades campesinas del distrito de Curahuasi, esta actividad esta trayendo un impacto negativo ocasionando polvareda ruido



Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

# DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN APURÍMAC

## UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL – ABANCAY

## INSTITUCION EDUCATIVA INICIAL Nº 809 AYAURCO

y la vibración de nuestra nueva construcción, siendo un riesgo de colapso de las construcciones, que afectaría directamente la vida de las docentes y los niños y niñas que estudian en dicha Institución Educativa. Es por ello como representante del Frente de Defensa de nuestro Distrito Curahuasi, solicitamos intervenir para salvaguardar la integridad de los niños y niñas de nuestro Distrito de Curahuasi que son el futuro de nuestra sociedad.

**TERCERO:** Alertamos y pongo de su conocimiento que el tránsito de vehículos de alto tonelaje por esta avenida, vienen causando el impacto socioambiental, por las causas mencionadas en el ítem segundo y nuestra preocupación es salvaguardar la integridad física de los niños y niñas, así como la infraestructura de la Institución Educativa, que nuestra petición sea escuchada y atendida con los involucrados y las autoridades del distrito de Curahuasi.

Sin otro particular reitero a Ud.; mis más distinguidas consideraciones personales.

ATENTAMENTE

Prof. Candy Choque Huillca
DNI: 71740273

MINISTERIO DE EDUCACIÓN – UGEL ABANCAY – DIRECCIÓN

Prof. Mery M. Huachaca Paniura
DIRECTORA

Prof. Liz Yadira Arredondo Ojeda
DNI: 71290908

DNI. 41517342
Cesar Ferro C
Presidente F.D

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

# DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN APURÍMAC

## UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL – ABANCAY

## INSTITUCION EDUCATIVA INICIAL N° 809 AYAURCO

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

Curahuasi, 20 de agosto del 2025

**OFICIO Nº 0036-2025ME-GRA/DREA- UGEL-I.E. I. Nº 809–A.C.**

REGION DE SALUD APURIMAC
MICRO RED CURAHUASI
Fecha: 21-08-21
Hora: 16:49 Pm
N° de Folio: 01
N° de Registro: 1046
Firma:

**SEÑORE : LIC. GERBER SALCEDO ALATA**

**JEFE DEL CENTRO DE SALUD CURAHUASI**

**PRESENTE:**

**ASUNTO : SOLICITO APOYO DE LA PSICÓLOGA DEL CENTRO DE SALUD CURAHUASI, PARA TALLER DE ESCUELA DE PADRES EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL Nº 809 AYAURCO- CURAHUASI.**

==========

Es grato dirigirme a Ud., Para saludarlo cordialmente a nombre de la Institución Educativa Inicial Nº 809 AYAURCO del Distrito de Curahuasi, Jurisdicción de la UGEL Abancay, y a su vez. **SOLICITO APOYO DE LA PSICÓLOGA DEL CENTRO DE SALUD CURAHUASI, PARA TALLER DE ESCUELA DE PADRES EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL Nº 809 AYAURCO- CURAHUASI.**

**PRIMERO:** La Institución Educativa Inicial Nº 809 Ayaurco, brinda el servicio educativo a niños y niñas de 3,4,5 años de edad, actualmente contamos con 34 estudiantes y 4 docentes.

**SEGUNDO:** debo indicar que el 50% de los padres de familia son jóvenes y un 20% de padres de familia son alcohólicos, y toda esta situación afecta a los estudiantes como es: concentración, agresividad, impulsividad. Es por estas razones que queremos realizar una escuela de padres en nuestra Institución Educativa y quisiéramos contar con la psicóloga del Centro de Salud para llevar a cabo dicha escuela de padres y de esta manera orientar a las familias que más lo requieren, ante mano quedamos muy agradecidos por su atención.

Sin otro particular reitero a Ud.; mis más distinguidas consideraciones personales.

ATENTAMENTE

Prof. Liz Yadira Arredondo Ojeda
DNI: 71290908

Prof. Mery M. Huachaca Paniura
DIRECTORA

Prof. Candy Ehoque Huillca
DNI: 71740273

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

Escuela de Padres en la I.E.I. N° 809 - Ayaurco

Primer taller de Escuela de padres programado de la Institución Educativa Inicial N° 809 - Ayaurco.

El día de hoy lunes 01 de septiembre del año 2025, se lleva a cabo el primer taller de escuela de padres que fue considerado como actividad en nuestro plan anual de la Institución, dicho taller fue convocado con anticipación por la directora profesora Mery Huachaca quien comunicó a todos los padres de familia de la Institución. En este nuestro primer taller de escuela de padres tenemos 2 ponentes; la primera es la psicóloga del Centro de Salud Mental quien está brindando la charla correspondiente a todos los padres de familia trabajando con ellos de manera dinámica. El segundo ponente es el abogado representante de la Defensoría Del Pueblo quien también brindará la charla informativa sobre diferentes temas importantes para los padres de familia. Todos los padres de familia están participando activamente. Se pone a consideración también que los padres de familia que no asistieron deberán pagar de multa correspondiente así como se acordó en reunión general. Firmamos presente al pie del presente acta.

Ψ Noelia Verónica Cutivo Suárez
PSICÓLOGA
C.Ps.P 20439

Alex Esteban Usca Bueno
REG. C.A.A. N° 1230
DEFENSOR PUBLICO
Dirección General de Defensa Pública y Acceso a la Justicia

439791 91

Escaneado con CamScanner

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú

117

45591607 46627630

45373966 44836699 48245575

75592103 60147568 60460191 45921237

77040621 48145045 44612452

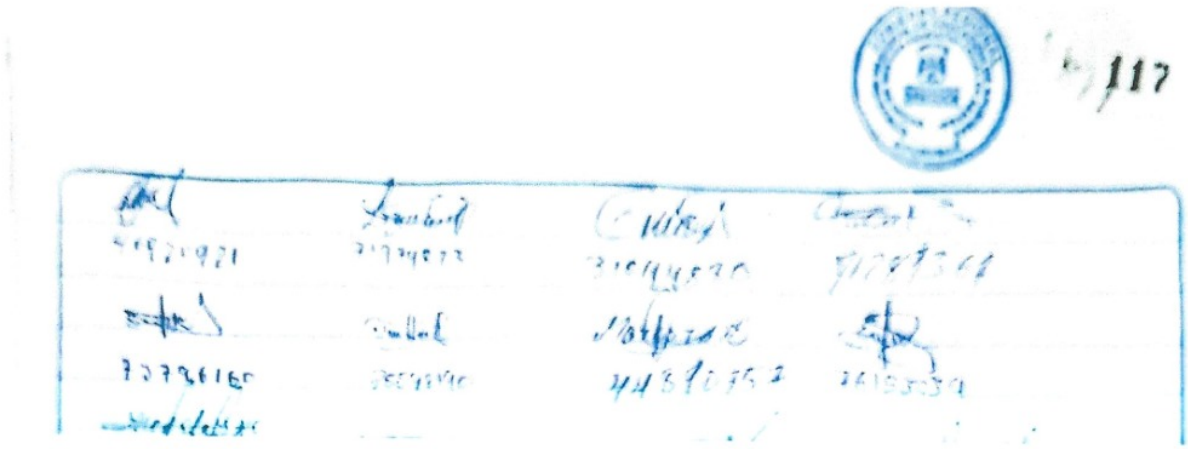
Prof. Mery M. Huachaca Panura
DIRECTORA

Profesora: Yadira Arredondo Ojeda
DNI : 71290908

Profesora: Candy Choque Huillca
DNI : 71740273

Escaneado con CamScanner

Repositorio Institucional - UNAMBA Perú



Repositorio Institucional - UNAMBA Perú