

# UNIVERSIDAD ANTONIO RUIZ DE MONTOYA

Facultad de Filosofía, Educación y Ciencias Humanas



## EL USO DE MATERIAL CONCRETO EN ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE EN UN CONTEXTO DE EMERGENCIA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO DESDE LA TEORÍA CONSTRUCTIVISTA EN INFANTES DEL NIVEL INICIAL

Tesis para optar al Título Profesional de Licenciada en Educación Inicial

Presenta la Bachiller

**GLORIA MARÍA OLAYA ACOSTA**

**Presidente: Alier Ortiz Portocarrero**

**Asesor: Gea Gabriela Ríos Asmat**

**Lector: Miriam Katherine Joya Matta**

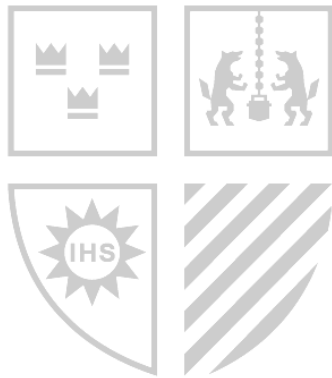
**Lima - Perú**

**Mayo de 2022**

## EPÍGRAFE

Perfección

La idea no es perfeccionarte,  
sino perfeccionar tu amor y tu vocación de servicio.

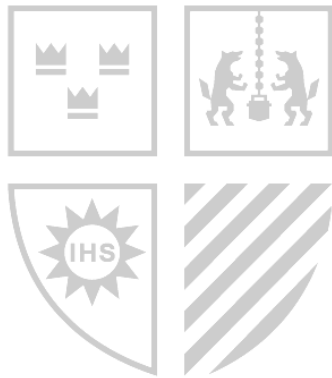


# UARM

Universidad  
Antonio Ruiz  
de Montoya

## DEDICATORIA

A Dios y a mi madre que me ama sin condición.  
A mi abuela Blanquita que cree en mí desde siempre. A mi padre y mi hermano. A mis maestras de inicial que marcaron un hito en mí.  
A las niñas y a los niños que me permiten volar a mundos increíbles y me enseñan lo bello de la vida.

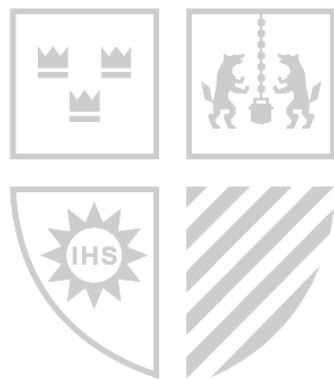


# UARM

Universidad  
Antonio Ruiz  
de Montoya

## AGRADECIMIENTO

A Dios. A Mirella y Gea que comparten siempre su luz y sabiduría conmigo y son mis grandes mentoras y referentes. A Alier, Ander y Rosario Cosar por ser enseñarme de ellos y darme oportunidades para crecer. A todos mis maestros, maestras y guías que acompañaron cada paso que di en esta etapa universitaria y me dan la oportunidad de aprender de seguir aprendiendo de ellos.



UARM  
Universidad  
Antonio Ruiz  
de Montoya

## RESUMEN

El siguiente trabajo de investigación busca describir cómo el uso de material concreto media en la construcción de conocimientos en niños y niñas de nivel inicial en contexto de emergencia sanitaria. Para ello, se está tomando como eje teórico la teoría constructivista. A través de un enfoque cualitativo de investigación se busca describir cómo el uso del material concreto cumple un rol preponderante en la construcción de aprendizajes en los niños y niñas del nivel inicial. Para ello, se trabajó con una muestra de quince estudiantes de 4 años de edad de una escuela rural pública de la provincia de Pataz, región La Libertad, quienes llevaron por segundo año consecutivo clases remotas en contexto de emergencia durante el 2021. Finalmente, se obtuvo que el material concreto en el desarrollo de actividades de aprendizaje permite la construcción de diversos aprendizajes a nivel cognitivo, motriz y afectivos cuando hay una mediación correcta del estudiante y criterios básicos para la exploración, juego y aprendizaje.

**Palabras claves:** constructivismo, material concreto, contexto de emergencia, aprendizaje

## ABSTRACT

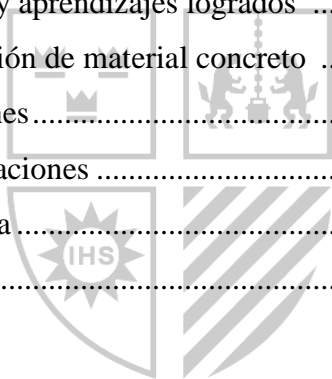
The following research paper seeks to describe how the use of medium concrete material in the construction of knowledge in children of initial level in the context of health emergency. For this, constructivist theory is being taken as the theoretical axis. A qualitative research approach seeks to describe how the use of concrete material plays a preponderant role in the construction of learning in children and children at the initial level. To do this, we worked with a sample of fifteen 4-year-old students from a public rural school in the province of Pataz, La Libertad region, who took for the second consecutive year remote classes in an emergency context during 2021. Finally, it was obtained that the concrete material in the development of learning activities allows the construction of diverse learning at the cognitive, motor and affective level when there is a correct mediation of the student and basic criteria for exploration, game and learning.

**Keywords:** constructivism, concrete material, emergency context, learning

## TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN .....	13
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	15
1.1. Descripción del problema .....	16
1.2. Formulación del problema .....	16
1.3. Importancia del problema .....	16
1.4. Objetivos de la investigación .....	17
1.5. Revisión y fundamentación teórica.....	18
CAPÍTULO II: EL APRENDIZAJE EN EL NIÑO Y NIÑA DEL NIVEL INICIAL ..	22
2.1. Construcción de aprendizajes en niños y niñas del nivel inicial.....	22
2.1.1. Definición de aprendizaje .....	25
2.2. El juego como componente para el proceso de enseñanza-aprendizaje .....	26
2.2.1. El juego en la etapa preoperacional .....	27
2.2.2. El juego en el proceso de enseñanza aprendizaje desde el enfoque constructivista .....	28
2.3. Importancia del material concreto desde el enfoque constructivista .....	29
2.3.1. Definición de material concreto.....	30
2.3.2. Tipos de material concreto.....	31
2.3.3. Funcionalidad del material concreto .....	32
2.3.4. Uso del material concreto para el logro de aprendizajes .....	33
2.3.5. Uso del material concreto para el proceso de enseñanza .....	34
2.4. Criterios de calidad para la selección del material concreto.....	35
2.4.1. Desde el constructivismo .....	37
2.4.2. El uso del material concreto.....	37
2.4.3. Planificación de los aprendizajes .....	38
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN .....	39
3.1. Tipo y nivel de investigación.....	39
3.2. Población y muestra.....	40

3.2.1. Muestra .....	40
3.2.2. Caracterización de la muestra .....	41
3.2.3. Metodología empleada en el desarrollo de las actividades de aprendizaje.....	45
3.3. Matriz de consistencia .....	45
3.4. Técnicas e instrumentos.....	46
3.5. Análisis de la información .....	47
3.6. Limitantes .....	48
<b>CAPÍTULO IV: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....</b>	<b>49</b>
4.1. El uso del material concreto como mediador para la construcción de aprendizajes .....	49
4.2. Material concreto y planificación .....	50
4.3. El ambiente, el material concreto y la visión del docente sobre el niño y niña .....	57
4.4. El juego y los materiales concretos: beneficios en el desarrollo integral del estudiante y aprendizajes logrados .....	65
4.5. Selección de material concreto .....	69
Conclusiones.....	73
Recomendaciones .....	75
Bibliografía .....	77
Anexos .....	82

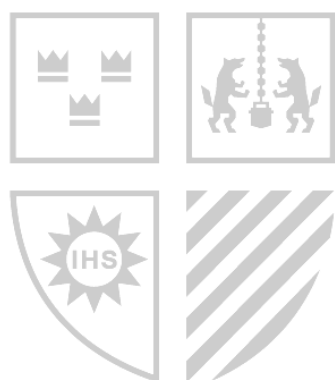


**UARM**  
Universidad  
Antonio Ruiz  
de Montoya



## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.1: Estadios según Piaget .....	24
Tabla 2.1: Estudiantes nuevos y antiguos 2021 .....	42
Tabla 3.1: Tipo de participación de los estudiantes y familias .....	50
Tabla 4.1: Evaluación de las actividades de aprendizaje por juezas .....	55

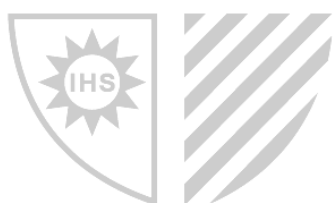


**UARM**

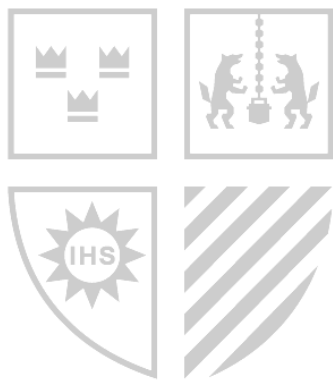
Universidad  
Antonio Ruiz  
de Montoya

## ÍNDICE DE FIGURAS

Gráfico 1.1: Grado de estudios alcanzado por las madres y padres de familia del aula.	42
Figura 1.1: Dibujo de un estudiante con participación sostenida y predisposición para la exploración del material concreto .....	59
Figura 2.1: Dibujo de una estudiante con participación escasa y baja predisposición de los padres para la exploración del material concreto.....	59
Figura 3.1: Dibujo de una estudiante con participación intermitente y predisposición ambivalente de los padres hacia la exploración del material concreto. ....	59
Figura 4.1: Pintura de un estudiante .....	60
Figura 5.1: Visión del docente respecto a las características de sus estudiantes .....	62
Gráfico 2.1: Participación de las familias en actividades lúdicas y motrices .....	65
Figura 6.1: Representación gráfica de un niño con participación constante .....	68



UARM  
Universidad  
Antonio Ruiz  
de Montoya



**UARM**

Universidad  
Antonio Ruiz  
de Montoya

## INTRODUCCIÓN

A lo largo de los últimos años, las ideas y propuestas de teóricos constructivistas van cobrando cada vez más fuerza. Estas propuestas no solo brindan una mirada más holística del estudiante, sino también del proceso y la práctica educativa, la interacción con el medio y la gesta de una educación más democrática, participativa y formativa para la y el sujeto que aprende.

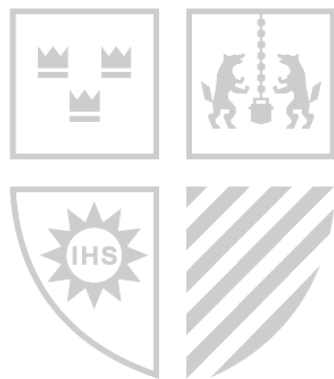
Sin embargo, a nivel de país aún tenemos muchas brechas por atender y mejorar. A raíz de la pandemia por COVID-19 los procesos educativos se vieron irrumpidos y transformados a las demandas que exigía la emergencia sanitaria pero también este mundo globalizado. Debido a la educación en contexto de emergencia, varios aspectos importantes y consideraciones a tomarse en cuenta para las clases virtuales fueron dejados de lado por las y los docentes del nivel inicial, entre ellos el uso de material concreto en el desarrollo de actividades de aprendizaje y en el diseño de las mismas. La incorporación de la TIC en los procesos de enseñanza remota orientada al nivel de educación inicial no eximió a las docentes del nivel de incorporar el material concreto en los procesos de enseñanza. Sin embargo, esta tarea aún es un reto por alcanzar en este tipo de modalidad.

Ya desde estudios de años anteriores autores como Guadalupe et. al (2016) hablaban de una primarización del nivel inicial donde existe un desconocimiento de las características biopsicosociales de las niñas y los niños del ciclo II del nivel inicial. Ello es a causa de un desconocimiento del cómo aprenden las niñas y niños según la edad y necesidad de aprendizaje que poseen. Esta problemática que si bien data de un estudio del 2016 aún se vio manifiesta durante el año 2021 que es donde se enmarcó esta investigación. Precisamente, las repercusiones de esto han generado grandes brechas entre infantes de las diversas regiones.

En ese sentido, la escuela de hoy exige docentes competentes, actualizados, innovadores y capaces de ser gestores del aula y garantes de una educación pertinente y de calidad. Por medio de esta investigación se busca reconocer cómo el uso del material concreto en las actividades de aprendizaje media para la construcción del conocimiento a

partir de la teoría constructivista en el Nivel Inicial. Se trabajó con una muestra de 15 estudiantes (11 varones y 4 mujeres) de 4 años de una escuela rural de tipo 1 de Pataz. Asimismo, con 2 docentes de 4 y 5 años de la misma escuela, respectivamente.

A partir de este objetivo que guía la investigación pretende poder explicar de qué manera estos tipos de materiales son importantes para el proceso de aprendizaje. Asimismo, como su uso es importantísimo en contextos adversos como lo son las situaciones de emergencia. En ese sentido, ya desde el Currículo Nacional del Perú, se describe estos como apoyos y puentes para el aprendizaje siempre y cuando cumplan con ciertas características para su empleo.



**UARM**

Universidad  
Antonio Ruiz  
de Montoya

## **CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN**

En el siguiente capítulo se explicará sobre la relevancia y la descripción del problema que aborda la investigación. De esta manera, se pretende mostrar los puntos de partida que se tomaron para sustentar los argumentos que se expondrán a lo largo del estudio. Presentamos a continuación la descripción del problema, la pregunta de investigación, objetivos de investigación y antecedentes.

### **1.1.Descripción del problema**

El uso del material concreto es fundamental en el nivel inicial pues los y las infantes aprenden a través del uso de sus sentidos, el juego y el contacto con materiales pertenecientes a su entorno. Según Esteves, Garcés y Poveda (2018), citando a Cortés, Navarrete y Troncoso (2009), afirman que, los niños y las niñas requieren de integrar el juego y sus sentidos en actividades tanto lúdicas como de aprendizaje para construir conocimiento siendo fundamental un ambiente que sea agradable y estimulante.

Con el desencadenamiento del COVID-19 este aspecto se ha visto interrumpido, convirtiéndose en un reto a trabajar. Según el Banco Interamericano de Desarrollo (2020), la modalidad de enseñanza remota fue implementada a nivel mundial en un período de tiempo corto y sin precedentes en donde los docentes y familias tuvieron que adaptarse al nuevo sistema de educación remota sumándose a la problemática que en el Perú los y las docentes encargadas de atender a los y las niñas del nivel inicial no reconocen la importancia que tiene el uso del material concreto en el desarrollo integral del infante. En consecuencia, al no hacer un uso adecuado de este, se proporciona a los infantes recursos que no corresponden a su edad, interés ni contexto repercutiendo en su proceso para construir nuevos aprendizajes y comprender nociones abstractas.

A raíz de la pandemia y la implementación de la educación remota en contexto de emergencia, una de las primeras medidas de los estudiantes fue la implementación de la estrategia de Aprendo en Casa (AeC) por medio de la Resolución Ministerial N° 160-2020 del Minedu. Esta con la intencionalidad que asegurar la continuidad de aprendizajes

de los estudiantes. Siendo los estudiantes los sujetos principales de la estrategia y viéndose muchas veces enfrentados a diversas barreras que imposibilitan el desarrollo de sus aprendizajes.

Según Guadalupe et. al (2016), en los últimos años se ha observado que docentes que ocupan las plazas de inicial tienen formación en el nivel de primaria que realizan una *primarización* del nivel. Una muestra de ello, es el estudio realizado por Guzmán (2017) en una escuela pública, donde a través de unas pruebas de conocimiento pedagógico se encontró que el 87.5% de docentes desconocían las estrategias para la selección y organización de materiales no estructurados y del mismo modo, se vio que los docentes que atendían el nivel inicial eran pertenecientes al nivel primario.

Esta problemática se ve más manifiesta en este contexto de virtualidad. Donde el uso del material concreto y los recursos didácticos está supeditado a los medios que tienen las y los estudiantes. Según Correa & Guerrero (2021) esta nueva modalidad viene significando un mayor reto aún para las y los docentes quienes han de estructurar y diseñar sus actividades de aprendizaje a los medios individuales y condiciones del hogar de sus estudiantes. Si a ello se le suma el desconocimiento sobre la importancia de estos materiales -y más en esta modalidad de virtualidad- las brechas de aprendizaje y de desarrollo se vuelven más significativas. Si las y los docentes no tienen las competencias necesarias ni las nociones del material a usar con el infante, pueden generar graves secuelas como la desmotivación, problemas de socialización, en el manejo de sus emociones, dificultad para el iniciar correctamente el proceso de lecto-escritura y dificultades para insertarse al siguiente nivel de manera óptimo, entre otras.

## **1.2. Formulación del problema**

¿De qué manera es el uso de material concreto en las actividades de aprendizaje para la construcción del conocimiento a partir de la teoría constructivista en el Nivel Inicial?

## **1.3. Importancia del estudio**

El uso del material concreto en el nivel inicial cumple un rol importante para el aprendizaje de los niños y niñas. Estos son recursos que son infalibles en el proceso de enseñanza-aprendizaje pues es a través del juego que los niños irán construyendo su propio conocimiento. En esa línea, investigar sobre cómo el material concreto media el

aprendizaje en niños del nivel inicial en contexto de emergencia sanitaria es importante pues este aspecto se ha visto interrumpido a causa del confinamiento y la implementación de educación remota de emergencia. También es relevante ya que existe desconocimiento sobre el rol que cumple este, es decir el material concreto; desempeña en el aprendizaje y, además, respecto a los criterios que se deben seguir para su selección y empleo a la hora de realizar una actividad de aprendizaje pensada en la virtualidad.

Comprender el papel del correcto uso del material concreto con niños y niñas del II ciclo e investigar sobre ello, puede ayudar mejorar la práctica docente y del mismo modo, potenciar las capacidades del infante haciendo un uso adecuado del mismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según Freré & Saltos (2013), el uso de materiales educativos sirve para hacer una reconfiguración del aula, mejorar el rol y perfil del educador, conocer los procesos evolutivos del niño y tener estrategias para aplicar consideraciones psicopedagógicas.

Desde el enfoque metodológico, el analizar sobre los beneficios del material concreto es una forma de reivindicar la imagen del niño, de la docente de inicial y del nivel inicial en sí mismo. Si bien se dice que hay que revalorar la infancia, para Beltrán y Seinfeld (2011), la educación preescolar en el Perú ha sido relegada dentro de las políticas públicas y subestimada por los padres de familia. Por consiguiente, dar a conocer la importancia que tiene el material concreto es generar un cambio sobre la imagen que se tiene sobre los aspectos antes mencionados y así contribuir un cambio positivo en la educación infantil y en las prácticas docentes.

#### **1.4. Objetivos de investigación**

##### **1.4.1. Objetivo general**

- Reconocer de qué manera el uso del material concreto en las actividades de aprendizaje media para la construcción del conocimiento a partir de la teoría constructivista en el Nivel Inicial.

##### **1.4.2. Objetivos específicos:**

1. Establecer qué aspectos se toman en cuenta al usar material concreto en las actividades de aprendizaje desde el enfoque constructivista.



2. Identificar los aprendizajes que logran los niños y niñas al hacer uso del material concreto en actividades de aprendizaje.

### **1.5. Revisión y fundamentación teórica**

En los últimos años, hay una oleada de la teoría constructivista como modelo ideal para aplicar en el aula. Tanto es así que modelos pedagógicos como el de Reggio Emilia, Montessori, Waldorf, Fieldwork Education, etc. están vigentes a nivel mundial. Redondo (2008), a través de su artículo “*El juego infantil, su estudio y cómo abordarlo*”, explica las diversas teorías de desarrollo en relación con el juego, el aprendizaje y el desarrollo de las tres dimensiones de la persona.

Bajo una mirada similar, Gonzáles (2011) en un trabajo para la OEI, brinda estrategias para aplicar en el aula siguiendo la teoría socio constructivista, para ello se basa en la mirada de 4 de los más grandes representantes de esta teoría: Vygotsky, Piaget, Bruner y Ausbel. El documento cuenta con una serie de pautas y criterios de evaluación para la selección del material y el empleo de este. Adicionalmente, Gonzáles explica los criterios básicos para la selección del material y el modo de ejecución los mismos en las clases. Siendo así que, este documento nace como respuesta a la situación educativa de Guatemala donde se buscaba reforzar las competencias docentes partiendo desde el Currículo Nacional de dicho país y promover el constructivismo en las aulas del preescolar.

Por otro lado, Román y Cardemil (2013) en su artículo académico argumentan que tanto el juego, como la interacción y el material educativo son un eje central en el aprendizaje del infante. Afirman que el material educativo coadyuva al docente “al logro de objetivos de aprendizaje en los alumnos” (p.35). Este estudio expresa los criterios que los docentes de preescolar deben seguir para seleccionar adecuadamente los materiales. Los autores concluyen que una selección adecuada permite a una adecuada formación emocional y cognitiva del estudiante. Para llegar a esas conclusiones, realizaron una evaluación a los kínderes de escuelas subvencionadas por el Estado chileno teniendo una muestra de 470 docentes, 372 asistentes y 393 jefes de unidades pedagógicas.

Respecto a investigaciones realizadas en Perú, Moris, Tello y Culqui (2013) hicieron un estudio cuantitativo y de diseño correlacional. Usaron las técnicas de análisis documental, cuestionarios, listas de cotejos y registros de evaluación docente. Con su estudio, descubrieron que el uso del material didáctico tiene una estrecha vinculación con

la motivación y la predisposición al aprendizaje del estudiante. Asimismo, en el informe realizado por Guadalupe, León, Rodríguez y Vargas (2016), se halló que el nivel inicial en el Perú se encuentra bajo un proceso de “primarización”. Aspecto que significa que, aspectos metodológicos concernientes al nivel primario se aplican en el nivel inicial ocasionando fuertes consecuencias en el desarrollo de estudiantes del ciclo II. Ello, a causa de que no se toma en cuenta su nivel madurativo ni desarrollo evolutivo del niño. Esta problemática incide directamente en la selección y uso adecuado del material concreto en el desarrollo de las actividades de aprendizaje afectando el desarrollo integral de la niña y el niño.

Entre la diversidad de bibliografía existente, los autores suelen remitirse a las teorías del desarrollo infantil para explicar de qué manera se da el uso del material concreto en contexto de escuela. En ese caso, la teoría piagetana es una de las bases para comprender cómo se da el desarrollo infantil. Guzmán (2017) a través de su investigación de enfoque cualitativo manifestó que aquellos docentes que saben preparar un buen ambiente con materiales concretos, según las características de sus estudiantes, tienen como resultado la consolidación aprendizajes significativos en los mismos.

En esa perspectiva, Levy (2018) en su estudio de carácter pre experimental y diseño cuantitativo, logró identificar que el uso del material concreto por medio de técnicas gráfico-plásticas coadyuva a la mejora del aprendizaje motriz y al desarrollo de la motricidad fina reafirmando las premisas de que el juego y el material concreto facilitan el desarrollo de estas habilidades. En esa línea, entre otros referentes que refuerzan esta idea, Eni (2018) en su estudio realizado en Bali, concluyó que el uso del material concreto en el proceso de enseñanza garantiza el éxito de los estudiantes, ya que, conduce en la intensidad y calidad del aprendizaje del estudiante.

Estas premisas no difieren de lo que menciona Cueva y Pascacio (2018) en la investigación que realizaron sobre el uso de los materiales concretos didácticos por docentes del nivel inicial en escuelas de Trujillo, La Libertad. Obtuvieron como resultados que los materiales concretos no estructurados impulsan a los niños y niñas a investigar por sí mismos desde sus intereses, necesidades y curiosidades.

Por otro lado, ya en un contexto de educación remota de emergencia por COVID 19, también se llevaron a cabo investigaciones que resaltan el uso del material concreto en beneficio de los infantes. Jesús Rodríguez, Silvia López, Diana Marín y María Castro (2020), docentes de diversas universidades de España, en su artículo realizaron un análisis de diversos materiales didácticos que se construyeron en el primer año de pandemia en

función a 5 grandes indicadores: formato de los materiales, temática y objetivos, procesos de elaboración, destinatarios y difusión de los materiales. Para ello, realizaron una búsqueda bibliográfica relacionada a dos variables: material didáctico y coronavirus. Como hallazgos obtuvieron que estos la creación y uso de estos materiales son una oportunidad para repensar sobre el significado que cumplen estos en la práctica docente. Asimismo, que la utilización velando en que respondan a las características psicoevolutivas de los estudiantes generan un mayor protagonismo en el estudiante, captando de mejor manera su interés e involucramiento en la actividad.

María Becerra (2021), por su lado, en su investigación cualitativa diseñó una propuesta pedagógica que respondía a un diseño experimental. En primer lugar, obtuvo que una vez implementadas las clases virtuales, los padres de familia presentaron grandes dificultades para cumplir el rol del acompañante en pandemia. Por otro lado, los estudiantes de 3er y 4to grado de primaria presentaban rechazo hacia sus clases virtuales, especialmente del área de matemática. Una vez aplicada la propuesta que, consistía en el empleo de material concreto como estrategia didáctica, se obtuvo que los estudiantes lograron interiorizar de mejor manera conceptos matemáticos y mostraron mejor actitud ante las clases virtuales. Mientras que, el equipo docente pudo mejorar su práctica en materia de diseño y planificación curricular y evaluación formativa.

Finalmente, por medio de esta investigación que se sitúa en la realidad de una escuela rural 1 de la región de La Libertad y provincia de Patate se busca brindar nuevas perspectivas y alcances respecto al porqué es importante que la y el docente reconozca la importancia del uso adecuado del material concreto y también respecto a los criterios para su adecuada selección en beneficio de los niños y niñas del nivel inicial a modo que pueda abrir nuevos alcances respecto a los cómo considerar estos criterios en contexto de emergencia.

## **CAPÍTULO II: EL APRENDIZAJE EN EL NIÑO Y NIÑA DEL NIVEL INICIAL**

El presente capítulo busca abordar el concepto de aprendizaje a partir de la figura del niño y niña del nivel inicial según el enfoque que propone la teoría constructivista. La idea de cómo se construye el aprendizaje ha ido cambiando significativamente conforme han ido surgiendo las nuevas teorías educativas y psicológicas a lo largo de la historia. Para ello, por medio de este capítulo se explicará la construcción de aprendizajes en niños de inicial y los aspectos que intervienen en esta partiendo del enfoque constructivista.

El capítulo se compone de tres grandes apartados: el primero referido a cómo los estudiantes construyen sus aprendizajes según su estadio evolutivo. El segundo apartado, ligado al aprendizaje a través del juego. Allí se desarrollará el concepto de juego y su implicancia en el proceso de aprendizaje explicando los aspectos que lo definen y caracterizan. Finalmente, el tercer apartado, aborda el proceso de enseñanza-aprendizaje desde el enfoque que propone la teoría constructivista, por lo que se define y caracteriza el rol que cumple la triada: docente, estudiante y familia en este proceso.

### **2.1. Construcción de aprendizajes en niños y niñas del Nivel Inicial**

A lo largo del tiempo se ha buscado definir qué es el aprendizaje. En primer lugar, según la Real Academia Española (RAE), el aprendizaje es la adquisición de un conocimiento de algo por medio del estudio o la experiencia. Asimismo, según Cárdenas (2011), cita a Piaget quien propone que en el aprendizaje intervienen factores como: acción, afectividad, emoción, socialización y razonamiento en el desarrollo cognitivo de la persona; bajo esa perspectiva, expone que, a lo largo de los diferentes estadios evolutivos, el niño al entrar en contacto con su medio va organizando estos nuevos conocimientos a través “de esquemas que coordinan acciones físicas y mentales” (p. 73).

Bajo esa premisa, se parte de la idea que el individuo construye conocimiento a partir de la experiencia.

En esa línea, desde el enfoque constructivista y la teoría que postula, el aprendizaje se clasifica como conceptual, procedimental y actitudinal. Desde su perspectiva, el niño no es una tabula rasa, sino más, un ser que construye a partir de sus saberes previos. Con ello podemos afirmar que el niño va a aprender en plena exploración y manipulación del ambiente. Afirmamos ello, pues se asume al niño como un ser biopsicosocial que, a través de la interacción con otro dentro de un contexto sociohistórico-cultural establecerá marcos de referencia que sentarán las bases para construir su aprendizaje. (Cómank, 2004 & Hernández, 2021)

Sin embargo, para explicar cómo aprende el niño de inicial es fundamental conocer qué características representan al infante de inicial de tres a cinco años. Meece (2013), en función a los escritos de Piaget, hace una explicación sobre las más grandes ideas que el propone y respecto a la división que el da respecto al desarrollo cognoscitivo del individuo. Meece (2013) afirma:

Según Piaget, el desarrollo cognoscitivo no sólo consiste en cambios cualitativos de los hechos y de las habilidades, sino en transformaciones radicales de cómo se organiza el conocimiento. Una vez que el niño entra en una nueva etapa, no retrocede a una forma anterior de razonamiento ni de funcionamiento. (p. 194)

Las fases o estadios que propone Piaget abarcan desde el nacimiento hasta los 12 años en adelante. Arias, Merino y Peralvo-Arequipa (2017), en función a las ideas piagetianas, explican la noción de estadios y sus características y, su implicancia en la educación. En primer lugar, recalca que los estadios son etapas invariantes que se dan de manera progresiva y una vez alcanzados los aprendizajes no se puede retroceder. Este los clasifica en cuatro: sensoriomotriz, preoperacional, operaciones concretas y operaciones formales.

**Tabla 1:**

*Estadios según Piaget*

<b>Etapa</b>	<b>Edad</b>	<b>Características</b>
<b>Sensoriomotriz</b>	Se da desde el nacimiento hasta	Los niños y niñas aprenden a través de la percepción y sus sentidos, la imitación y el

	aproximadamente los dos años de edad.	juego. Se dan las reacciones circulares tanto primarias, secundarias y terciarias.
<b>Pre-operacional</b>	2 hasta los 7 años.	Hay dificultad para realizar operaciones lógicas ya que el pensamiento es rígido y está limitado por el egocentrismo y el centralismo. Se da el juego simbólico, animismo y el medio más eficaz para el aprendizaje es el juego.
<b>Operaciones concretas</b>	7 años hasta los 11	El niño ya es capaz de hacer ciertas operaciones lógicas de clasificación, seriación y conservación. El pensamiento es más flexible y aplica la lógica de transitividad.
<b>Operaciones formales</b>	Doce años en adelante	El púber ya es capaz de hacer operaciones lógicas y entender aspectos abstractos, el pensamiento es científico y el razonamiento proporcional. Hay una lógica proposicional y un razonamiento combinatorio.

Elaboración propia

A partir de ello se puede afirmar que los niños y niñas entre 3 y 5 años están dentro del estadio preoperacional y que sus características responden a los siguientes principios: en primer lugar, la habilidad para ir empleando progresivamente los símbolos, según Rafael (2008) y los autores mencionados, los niños y niñas también pueden ser partícipes de juegos de fingimiento, expresar sus ideas través de representaciones gráficas como son los dibujos, etc. En este estadio, el juego de los infantes se da usando objetos reales o materiales concretos a los cuales se les asigna un carácter animado siendo su principal medio para comprender el mundo y consolidar sus aprendizajes.

Según Piaget en la etapa preoperacional se da el pensamiento representacional que está ligado con la adquisición del lenguaje y el aumento del vocabulario del infante (Rafael, 2008; Fernández, 2021 & Zarzuelo, 2021). Adicionalmente, el niño y niña en la etapa pre-operacional el niño aprende partiendo del “yo” siéndole difícil comprender o adoptar la postura del otro, a este aspecto Piaget le denomina “egocentrismo”. En esta fase los niños suelen desarrollar fijaciones hacia un cierto aspecto del estímulo que se le presente, a ello Piaget lo llama centralización que está estrechamente ligado con la rigidez del pensamiento (Meece, 2013).

Bajo estas premisas se puede afirmar que para que el niño aprenda, se requiere que él y la docente promueva una enseñanza creativa y genere un ambiente positivo donde el estudiante sea el dueño de su propio aprendizaje y por tal razón, este clima debe permitir al infante descubrir el ambiente a través de sus sentidos, la exploración y el juego. En ese sentido, el sujeto podrá aprender cuando se le brinde un ambiente que le permita

socializar con los otros. En medida que el niño puede interactuar con los demás, ello le permitirá al niño y a la niña, a construir sus aprendizajes y conocimientos en función a sus hitos de desarrollo y crecimiento. (Jiménez & Salazar, 2010 & Morales, 2020)

### **2.1.1. Definición de Aprendizaje**

La idea aprendizaje y su definición ha sido muy discutida a lo largo de la historia de la humanidad. En este apartado se buscará brindar una conceptualización respecto a qué es el aprendizaje y sus tipos. Gajardo, Fonseca et. al (2015) asumen el aprendizaje como aquello que está asociada al cambio de la conducta y la adquisición de conocimientos y habilidades. Asimismo, parten de la propuesta de Ausubel afirmando que el aprendizaje se basa en un proceso de organización e integración de conocimiento que quedará almacenado en la estructura cognoscitiva.

Frente a ello, Flórez, et.al. (2013) expresan que el aprendizaje se da entre la interacción del sujeto con el objeto. Este, le permitirá al individuo poder realizar una serie de representaciones mentales que le dotarán de capacidades para establecer jerarquías, agrupaciones, valoraciones. Meece (2013), por su lado nos afirma que desde la teoría cognitivista el aprendizaje es progresivo y se da como resultado de la maduración nerviosa, la experiencia física, la interacción social, la equilibración y la afectividad, siendo fundamental que estos 5 aspectos se manifiesten óptimamente para que el desarrollo del aprendizaje se produzca de manera gradual.

Según Piaget, el desarrollo cognoscitivo no sólo consiste en cambios cualitativos de los hechos y de las habilidades, sino en transformaciones radicales de cómo se organiza el conocimiento. Una vez que el niño entra en una nueva etapa, no retrocede a una forma anterior de razonamiento ni de funcionamiento. (p. 194)

Según Heredia & Sánchez (2020), las distintas escuelas psicológicas han ido construyendo su propia definición de aprendizaje, de las cuales la autora concluye que el aprendizaje gira en torno a principios: “Un cambio relativamente permanente en la conducta como resultado de la experiencia” (p. 8) y “Un cambio relativamente permanente en las asociaciones y representaciones mentales como resultado de la experiencia” (p. 8). En ese sentido, el aprendizaje se refiere al cambio observable y la construcción de nuevas esquemas y representaciones mentales que se dan de forma duradera. En otras palabras, un aprendizaje es para toda la vida.

Bajo estas ideas, se puede terminar definiendo el aprendizaje como un proceso que gira en torno a estos tres grandes principios: cambio conductual en el individuo, desarrollo de una habilidad o destreza adquirida a través de la experiencia y finalmente, saber que perdura en el tiempo. Así también, podemos afirmar que el aprendizaje se ha consolidado cuando faculta a la persona para resolver problemas de manera consciente, permitiendo que este puede articular el nuevo saber con aquellos saberes pasados.

## **2.2. El juego como componente para el proceso de enseñanza-aprendizaje**

En el nivel inicial el juego es uno de los principales medios para consolidar el aprendizaje de los niños y niñas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En ese sentido, se parte de la postura que es el juego el medio indicado para el desarrollo de una buena educación emocional, la capacidad para resolver problemas, el desarrollo de habilidades cognitivas y motrices. Según García (2016) el juego es una actividad recreativa simbólica y libre que se da en función al deseo de la persona que juega. Bajo su postura, el juego es una actividad espontánea y voluntaria que tiene como finalidad la diversión y el movimiento. Bajo estas ideas, Tomasso (2015), afirma que:

El juego es la actividad del niño por excelencia. Los niños juegan solos, con otros niños y con sus padres. Lo hacen con sus pares y también con los adultos. Juegan para aprender, para comunicarse, para elaborar conflictos emocionales o simplemente porque es una actividad gratificante y placentera. Los niños necesitan jugar porque es saludable. (p. 4)

En esa perspectiva, según Tomasso (2015), el juego es una actividad “estructurada” es decir, permite al infante estructurar su aparato psíquico permitiéndole mostrar su mundo interior hacia exterior y ayudándole a comprender el mundo. En ese sentido, en los niños el juego es el medio a través del que se puede recrear en el mundo real, el mundo imaginario del individuo. Por otro lado, la UNICEF (2018), expresa que el juego es fundamental en los primeros años de la educación preescolar pues este “es una capacidad de acción de los niños” (p. 7) y que, por tal razón, es también un medio para que estos adopten un papel activo volviéndose los propios agentes de su aprendizaje por medio de lo lúdico.

### **2.2.1. El Juego en la Etapa Preoperacional**



Con lo visto, observamos que el juego es un medio a través del que los infantes pueden desarrollar una serie de competencias. En el estadio preoperacional este permite que los niños y niñas puedan dar sentido a todo aquello que les rodea haciendo uso de su creatividad e imaginación. Dentro del estadio preoperacional, según Ruiz (2017) el juego será mayormente simbólico pues a través de este que el infante comienza a construir esquemas mentales respecto al mundo que le rodea. Sin embargo, no es el único tipo de juego que se manifestará. Ruiz (2017) manifiesta que entre las formas de juego que se manifestarán en este estadio evolutivo están el juego motor, simbólico, de construcción y de experimentación que serán el medio por el cual los infantes lograrán manipular los objetos y su espacio. Para ello, el material concreto tanto estructurado como no estructurado cumplen un papel fundamental tanto aprendizaje, el juego y desarrollo del niño. Partiendo de la idea que el niño de la etapa preoperacional aprende desde el “yo”, el mejor instrumento para ello es su cuerpo que en contacto con su medio y los recursos a su alcance, le permiten una mayor comprensión del mundo y de ambiente.

Cruz, Herrero, López & Mozo (2010), aducen que el juego simbólico apoyado de materiales concretos de diverso tipo será muy beneficioso para que el infante pueda: asimilar su mundo, aprender y comprender los roles establecidos del mundo adulto, desarrollar el lenguaje, la oralidad y también la imaginación y creatividad. En este tipo de juego se van a ver tres formas de interactuar con el otro, las cuales se clasifican en: juego individual, juego paralelo y juego compartido. El primer tipo de relación se refiere a un juego de a uno. El infante jugará solo y “sin tomar en cuenta a los demás” (p. 35). El juego en paralelo, se refiere a aquel tipo que se da de forma individual, es decir, aunque haya más de un individuo compartiendo el mismo no hay una interacción entre pares. Sin embargo, si bien no juegan juntos, hay una observación sistemática del niño hacia sus pares pudiendo ser una razón para modificar su juego a través de la imitación. Finalmente, el juego compartido es cuando todos los infantes se organizan e interactúan entre todos. “Este tipo de juego se observa en los niños a partir de los cuatro años”(Cruz et. al., 2010, p. 35).

Por otro lado, el juego de construcción, de experimentación y de reglas son con eje fundamental pues ayudan al desarrollo de la atención, la memoria visual, la coordinación óculo manual, la motricidad fina, etc. También afirma que estos tipos de juego aportarán al desarrollo cognitivo, al desarrollo social y emocional, motor pues al ser este un medio para el aprendizaje abarca todas las dimensiones de la persona (Cruz et. al., 2010).

A raíz de lo mencionado, los niños y niñas que se encuentran en este estadio tienen al juego como elemento fundamental para ir comprendiendo el mundo y construir nuevos aprendizajes. Con ello se puede decir que, es a través del juego donde el infante tendrá un medio para ir interactuando con el mundo físico y así ir construyendo nuevos esquemas mentales que luego serán las herramientas para que se dé un desarrollo integral.

### **2.2.2. El juego en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde el enfoque constructivista**

Sabiendo las potencialidades y beneficios del juego, desde el constructivismo este puede ser visto como un proceso de asimilación. Según Melo y Hernández (2014) “El juego, como proceso de asimilación, permite dar significado a las cosas a partir de las relaciones que se establecen con él.” (p. 45) En esa perspectiva, para el constructivismo, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la o el docente tiene que proponer espacios de juego apoyados en recursos didácticos que coadyuven al aprendizaje reconociendo las distintas dimensiones del niño.

En base a la postura de Melo y Hernández (2010), en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la o el docente no puede limitarse a “solo transmitir conocimientos” sino que también favorecer el desarrollo cognitivo a través del ludismo. Bajo esa mirada, Sarlé (2001), citado en Melo y Hernández (2014), afirma que el incorporar el juego en el aula transfigura el rol del educador como un agente que acompaña y observa buscando la participación y el aprendizaje de sus estudiantes. En efecto, el juego en este proceso debe brindar una serie de alternativas para promover la cognición, la motricidad, la afectividad y el desarrollo evolutivo y maduración del niño.

### **2.3. Importancia del Material Concreto desde el Enfoque Constructivista**

Los modelos de enseñanza basados en el constructivismo utilizados en el proceso educativo y en las distintas etapas de aprendizaje, se rigen por el principio básico de estos modelos y de la idea de aprendizaje desde una mirada holística e integral siendo muy similar para todos los cursos de educación.

Haciendo referencia a los materiales y recursos didácticos utilizados en el proceso de aprendizaje y enseñanza respectivamente, autores como Ausubel, Bruner, Piaget y Vygotsky, desde el enfoque constructivista, hicieron aportes relevantes en el uso

y la importancia que se desprenden del uso de los materiales y los diversos recursos para alcanzar los aprendizajes duraderos y significativos en los y las estudiantes.

Vygotsky (1932), afirma que es importante la participación del docente, ya que este permite crear las condiciones necesarias que conllevan a que el alumno pueda experimentar nuevos constructos que le ayuden a la formación de conceptos. Aquí los materiales didácticos se convierten idóneamente en mediadores dirigidos al logro de esa función. Mediante el enfoque constructivista es posible definir el aprendizaje como aquel proceso por medio del cual los niños y niñas logran construir sus conocimientos a partir del manejo y de la manipulación que se derive de los materiales didácticos y del adecuado contenido que le es entregado, por tal razón, es fundamental que el docente sea creativo en el proceso de adaptación de los recursos según el medio donde se encuentre y así transformarlos en materiales que verdaderamente favorezcan el proceso de enseñanza – aprendizaje.

En contraparte, Piaget (1978) explica que los niños generalmente son curiosos por naturaleza, y de manera constante realizan esfuerzos por poder comprender el mundo que los rodea, entonces, para estimular esa curiosidad se hace necesario el uso de materiales que permitan despertar en los niños los intereses y deseo de aprender. En esta etapa entra en juego la acción del maestro y el presentar diversas experiencias a los estudiantes, para que de esta manera se logre despertar dicha curiosidad. El poder generar estos espacios de aprendizaje conllevará a que los niños y niñas descubran nuevas situaciones, sean creativos, innovadores, logren su propia experimentación y aprendan a tomar decisiones resolviendo problemas. Por su parte, Bruner (1980) considera que el aprendizaje es el proceso de interacción mediante el cual el individuo adquiere nuevas estructuras cognitivas, o que también logra cambiar otras, esto lo hace cambiando diferentes etapas de su desarrollo intelectual.

Finalmente, Ausubel (2002) propone que los medios y la forma como son transmitidos los mensajes, juegan un rol fundamental en el proceso de aprendizaje del individuo. Donde se requiere que el docente conozca las características e intereses de sus estudiantes para que su didáctica tenga un definido un sentido orientador y de esa manera, se pueda llevar los conocimientos que desea a los estudiantes.

### **2.3.1. Definición de material concreto**

Al respecto, Bodner (1990), en la década de los noventa, indicaba que la teoría constructivista del aprendizaje y la enseñanza han sido ampliamente aceptada como una forma de enseñar conceptos de manera efectiva y aprender de manera significativa. Esta teoría promueve la idea de que el mejor aprendizaje se logra cuando los individuos hacen y expresan personalmente lo que han aprendido. Los defensores de esta idea adoptaron este enfoque para su enseñanza con varias estrategias. Aunque existen muchos materiales didácticos basados en la teoría constructivista, las hojas de trabajo son más importantes en este enfoque, y las hojas de trabajo desarrolladas para diversos propósitos se pueden encontrar en la literatura.

Por su parte Heinze-Fry y Novak (1990), afirman que los mapas conceptuales, que muestran conceptos de un tema y la relación entre estos conceptos gráficamente, son diagramas bidimensionales que se utilizan para averiguar cómo los estudiantes perciben y sintetizan los conceptos; definir los conceptos previos y los conceptos erróneos, y evaluar su comprensión conceptual. Un mapa conceptual es una estrategia educativa que ayuda con una mejor comprensión de los temas recién aprendidos, la integración de información antigua y nueva, la mejora del nivel de percepción conceptual de los estudiantes y ayuda a su éxito. En los mapas conceptuales, las palabras clave y la información están encerradas en un círculo y estos círculos están conectados entre sí con palabras u oraciones de enlace.

A su vez el MINEDU (2010), indica que los materiales concretos dentro del aula de clase son de gran importancia para el desarrollo de las capacidades en los niños y niñas. Esto, debido a que en esas edades muestran un pensamiento concreto, en otras palabras, requieren de soportes físicos y tangibles para que luego de las diversas actividades donde manipulen estos materiales concretos, inicien un desarrollo explorativo de dichos objetos. Siendo vital que esté presente la observación, verbalización y la simbolización, permitiendo así activar su imaginación, creatividad y el trabajo en equipo. Finalmente, se puede concluir que, el material concreto debe posibilitar la creación de una atmósfera creativa que logre la eficacia, eficiencia y la calidad de aprendizajes del niño velando por permitir el desarrollo del pensamiento reflexivo y creativo en el mismo.

Según Van de Walle (2017) explica el material concreto hace referencia a todo instrumento, elemento u objeto que el docente emplea para facilitar la entrega del aprendizaje a sus alumnos. El material concreto o material didáctico como es conocido también, tiene como finalidad transmitir contenidos educativos con la salvedad de que el estudiante trabaja en la manipulación de estos, obteniendo experiencias propias junto a

dichos materiales, los cuales incluyen objetos de la vida real, y que no solo facilitan el aprendizaje de la asignatura por parte de los estudiantes, sino que también ayudan a los profesores con la enseñanza.

### 2.3.2. Tipos de Material Concreto

Según Brousseau (2007) expresa que existen dos tipos de material concreto, con los cuales los estudiantes van a interactuar, el primero vendría a ser el medio material, siendo este de tipo intencionado considerando que con este el alumno realizará interacciones. El segundo es un medio objetivo, donde el alumno actúa como sujeto de acción, aprendiendo de sus propios errores y puede anticipar efectos que pueden ocasionar en determinadas situaciones de su propio aprendizaje con apoyo del docente. Los tipos de materiales se pueden clasificar en dos grandes grupos:

#### A. Según los medios de comunicación que utilizan:

**En materiales impresos:** entre estos se encuentran textos, manuales, folletos, laminas, entre otros.

**En materiales audiovisuales:** se encuentran videos, diapositivas, películas, grabaciones de audios, programas de enseñanza computarizados, páginas web de internet.

**En objetos de gran diversidad para la enseñanza:** entre estos, módulos anatómicos, maquetas, laboratorios, entre otros.

#### B. Según su intencionalidad:

**No estructurados:** Son aquellos que no han sido elaborados con un propósito definido, siendo estos botones, envases, hojas, semillas, cordones, entre otros.

**Estructurados:** Son aquellos que han sido elaborados específicamente como un soporte en las actividades de aprendizaje, siendo estos las regletas de Cuissenaire, poliedros, juegos de cubos, billetes, maquetas armables.

### **2.3.3. Funcionalidad del material concreto**

Al respecto, Brousseau (2007) afirma que la funcionalidad del material concreto en la enseñanza de infantes en nivel inicial, es que el niño y niña puedan experimentar los conceptos desde la estimulación de sus sentidos. Su importancia e incorporación en las actividades de aprendizaje radica en que abre un abanico de posibilidades para la indagación, investigación, exploración manipulación del infante. Asimismo, le brinda al docente para propiciar experiencias de aprendizaje más significativas para sus educandos, favoreciendo el desarrollo de competencias.

Marín, et. al (2017), en su investigación explican estos generan aprendizajes significativos en los estudiantes y permiten hacer una mejor contextualización que responda a las características grupales e individuales de los estudiantes y del mismo modo, articular las distintas áreas. Lo cual permite interiorizar todos los conceptos que requieren enseñar a partir de la manipulación de objetos de su entorno. En palabras de Piaget, los niños y niñas van a necesitar siempre para lograr un aprendizaje la vivencia de experiencias concretas de acuerdo a su estadio de desarrollo cognitivo. En consecuencia, el proceso de transición hacia estadios de carácter formal de los pensamientos, deviene de la modificación de estructuras formales que son generadas mediante interacciones con el mundo físico y social.

### **2.3.4. Uso del material concreto para el logro de aprendizajes**

En este contexto, Arancibia et al. (1997) argumentan que el logro de los aprendizajes mediante el uso de los materiales concretos, se puede sustentar con base a la premisa propuesta por Ausubel en relación al Aprendizaje Significativo y Representacional, cuando indica que “existe una estructura en la cual se integra y procesa la información. La estructura cognoscitiva es, pues, la forma como el individuo tiene organizado el conocimiento previo a la instrucción” (p. 102).

Aunque Ausubel distinguió tres tipos de aprendizajes significativos, siendo estos: el aprendizaje representacional, aprendizaje de conceptos y el aprendizaje proposicional, en la presente investigación nos enfocaremos en el aprendizaje representacional, el cual se considera como un aprendizaje significativo básico, sobre el cual dependen los demás. “En él se asignan significados a determinados símbolos [...] se identifican los símbolos

con sus referentes (objetos, eventos, conceptos) y los símbolos pasan a significar para el individuo lo que significan sus referentes” (Arancibia et al., 1997, p. 103).

Sin embargo, el reconocido psicólogo Lev Vygotsky no estaba de acuerdo que el aprendizaje se debía equiparar con el nivel educativo de los niños y niñas para que este sea efectivo. Ello se debió a que el científico realizó estudios sobre la relación diferenciada entre el aprendizaje y desarrollo, muy centrada en las características del desarrollo del sujeto a una edad determinada para conocer qué es lo que aprende.

Esa teoría fue llamada Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), y al respecto, Arancibia et al. (1997), explica que dicha teoría postuló dos niveles educativos, un Nivel Evolutivo Real, donde el desarrollo de las funciones mentales del niño, es el resultado de los ciclos evolutivos, por tanto, las actividades que es capaz de realizar por sí solo, indicaran sus verdaderas capacidades mentales. El segundo, se denomina Nivel Evolutivo Potencial, el cual se denota según su desarrollo mental, más que por su desarrollo cronológico, la diferencia entre ambos niveles, nos indica cual es la Zona de Desarrollo Próximo. Ambos niveles se articulan entre sí permitiendo que el individuo de capaz de resolver problemas futuros.

Por su parte, Jerome Bruner, también psicólogo, dedicó gran parte de sus estudios en el desarrollo intelectual de los niños, postulando su Teoría Aprendizaje por Descubrimiento, en la cual afirma que “el aprendizaje supone el procesamiento activo de la información y que cada persona lo realiza a su manera” (Arancibia *et al.*, 1997, p. 103). Bruner define el aprendizaje como “el proceso de reordenar o transformar los datos de modo que permitan ir más allá de ellos hacia una nueva comprensión” (p. 96).

Dicho de otra manera, Bruner nos enseña que el estudiante descubre por sí solo la estructura de lo que va aprender, donde esa estructura la constituyen las ideas básicas y relaciones entre ellas, además, de distintas proposiciones fundamentales que permiten facilitar la información. Es necesario recalcar que esas estructuras deben ser adecuadas a la capacidad intelectual y niveles de conocimiento previo del estudiante.

Con base a lo anteriormente expuesto, podemos inferir que, en la etapa operacional, realizando una vinculación de la Teoría de Ausubel con la Teoría del desarrollo de las etapas de Piaget, es fundamental procurar en los estudiantes experiencias concretas para lograr un entendimiento de las proposiciones abstractas, es por esto que debe proporcionarse a los niños y niñas el material concreto para poder desarrollarlas y lograr el aprendizaje. Desde estas premisas respecto a cómo aprende el niño, el material concreto es determinante para asegurar nuevos conocimientos a partir de la exploración

de los mismos. Estos procesos de exploración permitirán que este logre explorar su medio a partir de experiencias que coadyuvarán que puedan comprender nociones abstractas. Es por ello que, para asegurar ello dentro de un proceso formativo, se requiere que estos materiales tengan ciertas características pero que, su empleo también siga ciertos criterios pedagógicos y didácticos que faciliten la gesta de estos principios.

### 2.3.5. Uso del material concreto para el proceso de enseñanza

Según Arancibia et al. (1997), indica que para Ausubel “la enseñanza debe seleccionar, organiza, presentar y trasladar el contenido de la materia de estudio de manera que se adecue a la etapa del desarrollo de los alumnos” (p. 108). Esto nos indica que los materiales que se le entregan a los niños y niñas no deberán ser ajenos a las experiencias previas que ya han tenido.

En el proceso de enseñanza, existen factores que influyen en el uso del material concreto, esto se debe a que dependiendo de la disposición que se tenga para trabajar con estos recursos y relacionarse con ellos. Con ello se evidencia que estos serán efectivos en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la medida sé que cumplan por lo menos tres factores determinantes en el proceso de enseñanza mediante material concreto dentro del aula de clases:

- **El docente:** La formación didáctica del docente y sus concepciones sobre las actividades de aprendizaje en un contexto de emergencia y decidir dar uso de material concreto con sus alumnos, y que su principal objetivo este centrado en imprimir cambios en sus alumnos. Esto justificaría la necesidad de utilizar material concreto diverso, contrariamente, el docente que considera que el proceso de enseñanza en actividades de aprendizaje en contextos de emergencia es un simple proceso de transmisión de conocimientos, no tendría como la necesidad de usar otro recurso distinto que el pizarrón y la tiza.
- **El estudiante:** La motivación, interés o también el nivel de los alumnos, constituyen factores influyentes en la decisión de utilizar y planificar actividades con materiales concretos. Desde esa mirada, para que estos puedan mejorar las actitudes de los alumnos para la construcción de conocimientos, es indispensable que existan condiciones mínimas en referencia al



comportamiento y de esa manera poder garantizar el desarrollo efectivo del proceso de enseñanza, otro factor viene dado por número de estudiantes por clase, un número excesivo dificulta la organización y logro de los objetivos.

- **El Centro Educativo:** La infraestructura del centro educativo y la cultura escolar, constituyen dos factores determinantes para el docente al momento de utilizar materiales concretos en el aula de clases, por lo tanto, necesitan el apoyo de la institución educativa y de otros docentes, entontes, las decisiones del docente se verán condicionada por la cultura escolar existente en el Centro educativo donde desempeña sus labores.

#### **2.4.Criterios de calidad para la selección del material concreto**

En todo proceso de enseñanza-aprendizaje el material educativo cumple un papel fundamental para garantizar y consolidar el aprendizaje del infante. El docente, como gestor de aula, tiene la responsabilidad de brindarle material concreto que sea pertinente y adecuado para el niño o niña.

Cuando nos referimos a criterios de calidad estamos hablando de indicadores que evalúan en qué medida cierta acción o material posee las características necesarias para cumplir con los objetivos propuestos y características de quienes lo emplearán. Bajo esa perspectiva, Sauvegeaot (1999), pero también Vargas (2017), expresan que los criterios o indicadores son instrumentos que permiten dar cuenta de la pertinencia de una determinada acción y objeto. En ese sentido, estos indicadores miden aspectos como: la pertinencia, precisión, fiabilidad. Por consiguiente, el docente como acompañante del proceso de aprendizaje de sus estudiantes, debe tener las competencias y capacidades para seleccionar el material concreto pertinente para sus estudiantes.

Desde ese enfoque, Morales (2012) expresa que dentro de estos criterios para la selección se deben tomar en cuenta aspectos como: el grupo al que va dirigido, edad y características, saberes previos, grado de dificultad, destrezas a desarrollar en el niño y relación con el propósito de aprendizaje. Bajo esas premisas, se puede afirmar que unos de los puntos fundamentales para seleccionar el material concreto, está ligado a la congruencia que debe poseer éste en relación con el objetivo o propósito de aprendizaje. Es indudable que, para su empleo, previamente debe haber un sustento teórico y

pedagógico que contemple su funcionalidad y pertinencia para la consolidación del aprendizaje del niño.

Sabiendo ello, y conociendo las características del infante de inicial, no se puede ver al estudiante como un ser pasivo que no interactúa con su medio, pues el infante es explorador e investigador por excelencia. En ese sentido, para Arévalo (2014), “todo aprendizaje requiere de un tipo de recurso material” (p. 9). Ello indicaría que el material concreto proporcionado por el docente al estudiante es una herramienta indispensable para que a través del juego este pueda aprender y, por consiguiente, que debe responder a los siguientes principios: interés del niño, contexto, propósito de aprendizaje, calidad resistente y no tóxica, sensitivo, etc. En torno a estas miradas se puede afirmar que esta selección tiene que ser bastante cuidadosa y pertinente pues en función a ella se alcanzarán las competencias educativas permitiendo el desarrollo integral del estudiante.

#### **2.4.1. Desde el constructivismo**

Desde el constructivismo, el material concreto, debe permitir la creación de un espacio que favorezca el desarrollo cognitivo, afectivo y motriz del estudiante. De este modo, se establece que para la selección de un determinado material debe haber una planificación pertinente que favorezca el logro de aprendizajes y que permita el desarrollo creativo y reflexivo del estudiante.

Bajo esta mirada, Coll et. al (2005) expresa que, los materiales deben propiciar la interacción entre el estudiante con el recurso que se le brinda, a modo que esta interacción le brinde las bases al estudiante para actuar de manera autónoma con el material brindado. Es por ello, que no solo basta con la selección adecuada del material, sino también con las formas en cómo se les proporciona estos a los estudiantes. Camino (s.f), basándose en la propuesta Reggio Emilia, expresa que el estudiante tiene más de cien lenguajes y, por consiguiente, el espacio del aula debe ser un medio para la exploración e indagación desde la exploración y creación. Por lo que, se puede expresar que, entre otros de los criterios que propone el constructivismo respecto a los materiales, está que estos creen oportunidades para la exploración y la adquisición de nuevos conceptos.

El material concreto debe favorecer la calidad de la experiencia de aprendizaje, dándole la oportunidad al niño para que construya conexiones con sus saberes previos. En definitiva, este material concreto, tiene que ser didáctico y estimulante para el infante. Desde este enfoque, Montessori (1979), expresa que los materiales deben propiciar la

creatividad y fantasía del infante, en otras palabras, estos deben favorecerles para la comprensión del mundo. Y con ello, se puede afirmar que estos deben responder a los siguientes puntos:

1. Adecuados al desarrollo evolutivo y madurativo del niño y niña.
2. Manipulables y que permitan su uso de forma individual o grupal
3. Favorecedores para desarrollo cognitivo, motriz y afectivo.
4. Seguros, no tóxicos y que respondan a los intereses del niño/a.
5. Que ofrezca diversas formas para su uso.

#### **2.4.2. El uso del material concreto**

Dentro de todo proceso de enseñanza-aprendizaje, la planificación de los aprendizajes es fundamental, ya que, el docente es un guía acompañante que investiga y responde a las necesidades y características de sus estudiantes. Dentro de esta planificación se debe tomar en cuenta la serie de contenidos, actitudes, desempeños que se quieren trabajar con el estudiante. Estos materiales a emplear dentro del proceso de aprendizaje, deben estimular el desarrollo de estas habilidades en el infante pues serán los medios por los cuales el infante irá transformando sus conocimientos. A partir de ello, Moreno (2013), expresa que:

Los recursos materiales son todos los elementos que podemos utilizar para el proceso de enseñanza/aprendizaje de los alumnos, desde el punto de vista de componente activo del aprendizaje y como herramienta que contribuye y facilita la consecución de los fines educativos. (p.330)

En consecuencia, el fin pedagógico del material concreto es servir de instrumento y complemento de acto de educar. Estos ayudarán a alcanzar los fines que se tienen contribuyendo a la consolidación de los aprendizajes, al aumento de la motivación, a la resolución de problemas, a la comprensión de nociones abstractas, entre otros. Ante ello Moreno, remarca que: “La utilización de una variada selección de materiales manipulativos ejercerá una gran influencia en la manera y la evolución de los aprendizajes” (p. 334)

#### **2.4.3. Planificación de los aprendizajes**

Pineda (2018) explica que, dentro de la planificación de los aprendizajes, el docente debe saber qué fin pedagógico tiene el material que va a emplear. Frente a ello, dentro de la planificación el docente debe proponer un abanico de ideas y recursos que puedan captar la atención e interés del niño. En contraparte, Guerrero (2008) manifiesta que, al momento de escoger un material para el proceso de enseñanza y aprendizaje, el docente debe plantear estrategias que permitan activar el aprendizaje y el pensamiento crítico de sus estudiantes.

En ese sentido, es fundamental ver que tan ergonómico es el material a emplear, Guerrero (2008) explica que este debe ser versátil para que todo tipo de estudiante pueda acceder a él y tener las mismas oportunidades para la exploración. Bautista (2010), citado en Moreno (2013), argumenta que, dentro de esta planeación el niño tiene que tener la oportunidad para agarrar, palpar y sentir los materiales para así aprender de ello, ya que, eso les permite, a partir de la manipulación, “el desarrollo de aptitudes lingüísticas, motrices, emocionales y psicológicas.” (p. 334)

Entonces, bajo esos argumentos, dentro de la planificación de aprendizajes se deben tomar en cuenta los criterios antes mencionados vinculándolos las características e intereses de los infantes, con el objetivo de responder a lo que estos realmente necesitan para desarrollar un aprendizaje holístico.

## CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se describirá la parte metodológica de la presente investigación buscando responder al objetivo general y específico. En ese sentido, Hernández et. al (2014) dice que, al ser una investigación un conjunto de procesos sistémicos, críticos y empíricos, en la investigación cualitativa se admite la subjetividad y, la dinámica de trabajo se caracteriza por su apertura, flexibilidad y construcción durante el trabajo de campo. Por medio de este capítulo se logrará conocer las características de esta investigación respondiendo a la pregunta: ¿De qué manera es el uso de material concreto en las actividades de aprendizaje para la construcción del conocimiento a partir de la teoría constructivista en el Nivel Inicial?

### 3.1. Tipo y nivel de investigación

A través de esta investigación se buscará identificar, interpretar y analizar qué tipos de aprendizajes desarrollan los niños y niñas al hacer uso del material concreto. Del mismo modo, ver cómo estos materiales permiten el desarrollo de aprendizajes en ellos y ellas en este contexto de emergencia por COVID-19. Por consiguiente, esta investigación es de enfoque cualitativa, sustentada en el método de investigación - acción y de alcance descriptivo. Se tiene como finalidad analizar y describir de qué manera el uso adecuado del material concreto media en la construcción de aprendizajes desde el enfoque que propone el constructivismo.

Adicionalmente, es una investigación cualitativa, ya que, a partir del proceso de investigación-acción se busca establecer qué criterios se toman en cuenta para seleccionar material concreto en las actividades de aprendizaje remotas con estudiantes que viven en situaciones adversas. Así como identificar los aprendizajes que logran los niños/as al uso del material concreto. Ello tomando como base la teoría constructivista. En base a Salgado (2007), citada por Hernández et. al (2014), menciona que el constructivismo le brinda a la investigación cualitativa un énfasis en aspectos como reconocer los diversos puntos de vista ayudando a estudiar los distintos conceptos desde su propia esencia. Por ello, en

función a estos dos principios se recogerá información y describirá las distintas dimensiones que pretendo estudiar a lo largo de la investigación.

## **3.2. Población y muestra**

### **3.2.1. Población**

Según Hernández et. al (2014) la población es un conjunto de elementos de un determinado grupo ubicado dentro de un ámbito espacial. Asimismo, según Lepkowski (2008), citado en Hernández et. al (2014), “la población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones” (p.175). Esta investigación trabajará con una población de estudiantes que tengan entre cuatro y cinco años de una escuela rural pública de la región La Libertad, provincia de Pataz. El centro por investigar es reconocido por ser una escuela rural de tipo 1 de inicial y primaria de una zona minera del norte del Perú.

### **3.2.2. Muestra**

Hernández et. al (2014) afirma que la muestra es un subgrupo de la población que se toma dado que es difícil investigar a toda una población. La muestra de esta investigación es no probabilística pues se seleccionará un grupo de estudiantes que estén llevando sus clases remotas en contexto de emergencia y a cargo de una docente de contratada. Se seleccionó esta muestra por conveniencia. En palabras de Battaglia (2008), citada en Hernández, et. al (2014), esta muestra se caracteriza por ser los casos disponibles a los cuales el investigador tiene acceso.

De esta forma, la muestra con la que se está trabajando es de quince estudiantes de un aula de 4 años de escuela rural de tipo 1 y una docente de una institución educativa pública. Asimismo, dos docentes de diferentes aulas de la misma I.E que serán entrevistadas a fin de recoger qué imagen tienen del niño, los criterios que siguen para seleccionar el material concreto en sus actividades de aprendizaje. Ello con la finalidad de enriquecer la investigación y luego poder hacer el análisis respectivo.

### **3.2.3. Caracterización de la muestra**

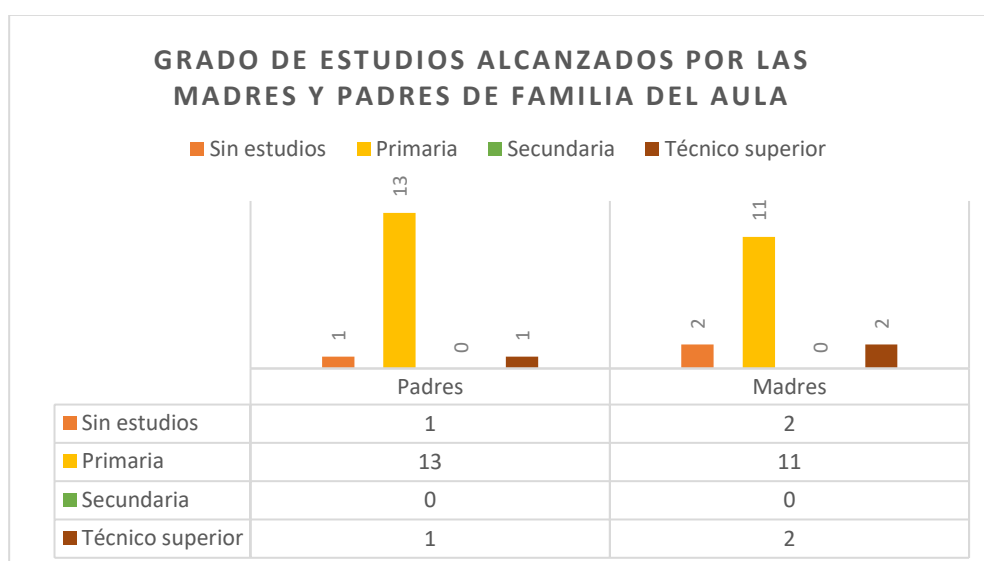
Para el siguiente estudio se trabajó con quince estudiantes, de los cuales 4 son niñas y 11 niños residentes de Pataz. Los niños y niñas tienen entre cuatro y cinco años, viven en zona rurales y provienen de familias dedicadas a la minería y agricultura, principalmente. Estos estudiantes pertenecen a una escuela pública y rural de la provincia de Pataz en La Libertad. En base a Escala, La Libertad cuenta con 2124 escuelas de educación inicial a lo largo de toda la región. Siendo Pataz una de las provincias que cuenta con 19 centros de educación inicial, de los cuales 14 son escolarizados y 5 no escolarizados.

La responsabilidad de la educación y acompañamiento a las y los niños de esta aula recae principalmente en las madres de familia y hermanos/as mayores. Catorce madres se dedican a la enseñanza de sus menores y un solo padre a la enseñanza de su menor. Esto se debe al tipo de trabajo de los padres de familia, así como las creencias sobre el rol que deben desempeñar las madres de familia frente a los padres. Finalmente, por ideas preconcebidas que se sustentan en el machismo.

Uno de los aspectos que influyen en el proceso educativo y en la construcción de aprendizajes en las y los individuos está vinculado con el grado de instrucción de las madres y padres de familia. De esta manera, los grados de instrucción de los padres y madres de familia de los estudiantes con los cuales se trabajó responden a los siguientes aspectos. Véase Gráfico 1.

### Gráfico 1

*Grado de estudios alcanzados por las madres y padres de familia del aula*



*Nota:* El gráfico representa el grado de nivel de estudios de las familias de la I.E. con la que se trabajó durante el 2021. Elaboración propia

Las familias, en su mayoría, no han logrado culminar el nivel primario de la Educación Básica Regular (EBR). Precisamente, hay dos madres y un padre de familia que no saben leer ni escribir. Mientras que, en el resto de las familias el grado alcanzado por las mujeres es el 5to grado de primaria (en el mejor de los casos) y de los varones el 6to grado. Por parte de las familias aún hay prejuicios arraigados respecto la educación inicial y la educación de las mujeres. Precisamente, las madres de familia que no lograron culminar la educación primaria fueron por oposición de sus padres (varones) y por falta de medios económicos.

Enfocándonos en los niños, en el año 2020 hubo estudiantes matriculados que no estudiaron en todo el año. La información se expresaría de la siguiente forma:

**Tabla 2**

*Estudiantes nuevos y antiguos 2021*

Estudiantes nuevos y antiguos 2021			
Antiguos		Nuevos	
Estudiaron en el 2020	Matriculados que no estudiaron en el 2020	Primera vez que estudian	Traslado
9	1	3	2

Tabla 2: Tipo de estudiantes según matrícula. Elaboración propia.

Nueve estudiantes son antiguos. Los padres de familias mencionaron, en las llamadas iniciales, que sus niños “no aprendieron” en el año 2020. Respecto a la estudiante que no estudió en el 2020, sus padres manifiestan que ello se debió a que no contaba con servicio de internet y luz; y la docente de aula no llegó a establecer contacto con la familia. En relación a los cuatro estudiantes que están estudiando por primera vez en el nivel inicial presentaron dificultades para adecuarse a la educación virtual y a interiorizar los temas planteados. Esto sucedió al inicio de año durante el primer mes del primer bimestre.

Entre los factores que irrumpen la participación de las niñas y niños es la falta de acceso a servicios básicos<sup>1</sup> como luz, internet y acceso a dispositivos móviles. Precisamente, muchos de ellos acceden a las clases remotas por celulares que provienen del contrabando y tienen un corto tiempo de utilidad.

<sup>1</sup> Se puede encontrar información más detallada en la sección de Anexo 1: Caracterización del aula.



Para el 2021 este sigue siendo un problema que genera que cierto grupo de estudiantes no participe por largos periodos de tiempo y de forma continua. Las y los estudiantes, en su mayoría (trece de quince estudiantes), tienen de uno a más hermanos; los cuales se encuentran insertados en el nivel primaria. Para las familias, aún existe la idea de que “la primaria y secundaria son más importantes” que la inicial. Frente a estos prejuicios frente el nivel inicial, en algunos casos específicos de estudiantes (3) que tienen más de un hermano en el nivel primaria, la participación es menor. En cambio, en aquellos estudiantes que tienen hermanos o hermanas con una diferencia de edad entre 1 a 3 años, la participación es mayor. Incluso se observa que estos se involucran más en la actividad y habiendo mayor grado de socialización entre ellos.

Finalmente, el nivel socioeconómico de las familias es un factor que influye en la participación y constancia de los niños y niñas en las clases virtuales. Paradójicamente aquellas familias que tienen una mejor condición socioeconómica (cinco) son quienes muestran menor grado de participación frente aquellos que viven en mayores condiciones de pobreza (diez). Precisamente, estos niños y niñas son quienes se muestran más temerosos, inseguros al momento de expresar sus emociones y necesidades de aprendizaje, respecto al nivel de fluidez, articulación, exploración del espacio, desarrollo del lenguaje no han alcanzado las capacidades esperadas en un niño/a de su edad.

#### **3.2.4. Metodología empleada en el desarrollo de las actividades de aprendizaje en modalidad de educación remota**

El medio por el cual se establece comunicación con los y las estudiantes es exclusivamente por WhatsApp. Este es el medio que mejor se acomoda a las familias y su economía. Es a través del formato de audio y video, por cual la docente se comunica con los y las estudiantes y sus familias. Esto a fin de ir desarrollar las actividades de aprendizaje, interactuar con los niños/as y reforzar el vínculo.

Las actividades diseñadas son en base a lo planteado por la estrategia Aprendo en Caso Web. Estas suelen ser contextualizadas o reformuladas a las características de los/as estudiantes del aula. La presentación de la actividad se lleva a cabo siguiendo una estructura metodológica. Asimismo, se han realizado videollamadas que se dan de forma quincenal. Estas se hacen de forma individual y tienen una duración de quince a veinte minutos por niño y niña. Tienen, por lo tanto, un carácter más libre pues se realizan

actividades son 100% propuestas por los niños y niñas. La estructura de las actividades de aprendizaje sigue el siguiente proceso. Se inicia la mañana con el saludo. Este es enviado siempre por medio de audios o videos de WhatsApp. Por medio de estos audios, las y los estudiantes interactúan con la docente.

Al iniciar el día, se inicia con las actividades permanentes que consisten en el saludo, recojo de sentires, expectativas de trabajo para el día, recordatorio del clima, día. A través del diálogo, también se les plantean preguntas a los y las estudiantes que sirven de introducción al tema a trabajar en el día y mes siendo estos elementos que conforman el hilo conductor. Después del dialogo inicial con ellos y ellas se le acerca al nuevo aprendizaje a través de audios y videos explicativos que propicien el dialogo e intercambio de conocimiento y recojo de saberes previos. Luego, se hace envío de la "Orientaciones metodológicas" a los padres. Estas son presentadas en formato ficha y se menciona los procesos que deben seguir los padres como acompañantes y los estudiantes para el logro del propósito previsto. Para ello, los padres, madres o tutores acompañantes siguen el "Protocolo para las clases virtuales"<sup>2</sup>.

En ese sentido, las actividades de aprendizaje se enmarcan dentro de lo propuesto por el enfoque por competencias. La prioridad más que en el contenido está en el desarrollo de habilidades de los niños y niñas. El método de trabajo se enmarca dentro del *aprender haciendo* a través de la exploración y manipulación del material concreto y el espacio. Así como los principios propuestos por el constructivismo. Para ello hay criterios que se toman en cuenta para el diseño de la actividad de aprendizaje, estos responden a:

1. Características, intereses, expectativas y necesidades de aprendizaje de los niños/as de cuatro años.
2. Énfasis en la exploración del ambiente, entorno y materiales concretos de diversa naturaleza.
3. Empleo de objetos reales que permitan la exploración, manipulación y estén al alcance del/la menor.
4. Especificación del rol del adulto acompañante.
5. Evaluación formativa y retroalimentación efectiva.

---

<sup>2</sup> Véase en Anexos 2: Protocolo para las clases virtuales

Para mejor entendimiento de los padres de familia, esta orientación también es explicada a través de audio y dependiendo del caso, va acompañada de un vídeo. Una vez que las y los estudiantes realizaron la actividad en casa, envían el vídeo vía Whatsapp privado. Allí se les brinda la retroalimentación de forma individual en base a los pasos propuestos por la teoría de Daniel Wilson (1999) (Aclarar, valorar, expresar inquietudes, hacer sugerencias). Las preguntas que se le formulan al niño/a es a modo de una conversación. Dependiendo de la fluidez de la conversación, se formulan preguntas complementarias que permitan recoger los aprendizajes e intereses de los estudiantes.

### 3.3. Matriz de consistencia

<b>Pregunta de investigación</b>	¿De qué manera es el uso de material concreto en las actividades de aprendizaje para la construcción del conocimiento a partir de la teoría constructivista en el Nivel Inicial?				
<b>Objetivo</b>	Reconocer de qué manera el uso del material concreto en las actividades de aprendizaje media para la construcción del conocimiento a partir de la teoría constructivista en el Nivel Inicial.				
	<b>Objetivos específicos:</b>				
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Establecer qué aspectos se toman en cuenta al usar material concreto en las actividades de aprendizaje desde el enfoque constructivista.</li> <li>• Identificar los aprendizajes que logran los niños y niñas al hacer uso del material concreto en actividades de aprendizaje.</li> </ul>				
	<b>Matriz</b>				
<b>Dimensión</b>	<b>Categoría</b>	<b>Indicador</b>	<b>Instrumento</b>	<b>Fuente</b>	
Aprendizaje del niño de 3 a 4 años desde la mirada constructivista	El aprendizaje del niño y niña en el nivel inicial	* Características del aprendizaje del niño	Entrevista	Docente y estudiantes	
		* El juego en el aprendizaje del niño.			
		* Manipulación del material concreto.			
Teoría constructivista del aprendizaje		* Concepción de la imagen del niño.	Entrevista Análisis documental	Docente y estudiantes	
		* El rol del maestro.			
		* El ambiente.			
Nivel de conocimientos sobre la selección adecuada del material concreto	Tipos de material concreto	* Concepto de material concreto	Entrevista	Docente y estudiantes	
		* Importancia del material concreto			
		* Funcionalidad del material concreto			
Criterios para la selección del material concreto		* Momentos de empleo	Análisis documental Entrevista	Docente y estudiantes	
		* Criterios para la selección del material concreto.			
		* Uso del material concreto			

Elaboración propia.

### **3.4. Técnicas e instrumentos**

#### **3.4.1. Entrevista**

Se realizará entrevistas dirigidas a dos docentes (DVIC1 Y DANA2) del nivel inicial que laboran en la institución estudiada. Ello a fin de recoger sus perspectivas respecto a la imagen del niño, el beneficio del material concreto en sus estudiantes y los criterios de selección que tienen al momento de usarlo en sus actividades de aprendizaje. Asimismo, para identificar cuáles son los criterios pedagógicos que emplean las docentes al momento de seleccionar un material y diseñar una actividad de aprendizaje. Para ello, se hará uso de una guía de entrevista y un consentimiento informado en la que se permita grabar el testimonio para fines educativos.

La guía de entrevista empleada consta de veintitrés preguntas de las cuales tres son de Rapport o generales. Es decir, introductorias y preparatorias antes de las preguntas ya vinculadas a las dimensiones, categorías e indicadores de la investigación (veinte preguntas) que son tantas preguntas para ejemplificar, de estructura y contraste. El instrumento fue validado por Mg. Ander Alonso-Pastor y Mg. Alier Ortiz Portocarrero, dos docentes investigadores de la UARM.

#### **3.4.2. Análisis documental**

Se hará el análisis de las orientaciones metodológicas enviadas a los PP. FF de un aula de cuatro años de una escuela rural de La Libertad que han sido elaboradas en función a los contenidos de la estrategia “Aprendo en Casa” y las necesidades e intereses de los estudiantes a cargo. Estas actividades de aprendizaje pasaron por la revisión de 3 docentes expertas quienes son Mg. Miriam Joya, Mg. Marcela Beriche y Mg. Gina Canales. De las cuales dos son docentes expertas e investigadoras de la UARM y 1 docente del nivel inicial externa a la Universidad quien es la Coordinadora Nacional de la Red Salesiana de Escuelas.

El análisis documental permitirá identificar si los criterios que la docente utilizó para realizar las actividades de aprendizaje responden a condiciones de calidad. Asimismo, ello permitirá identificar si su concepción del estudiante va en congruencia con la concepción que la escuela tiene del mismo y sus aprendizajes. Se empleó una

rúbrica de evaluación que constó con 10 condiciones de calidad con una escala numérica del 0 al dos.

Fue validada por Mg. Alier Ortiz y Mg. Ander Alonso-Pastor, docentes e investigadores de la UARM. Luego enviada a las docentes especialistas para la evaluación de tres experiencias de aprendizaje que sirvieran de marco referencial para comprender la dinámica empleada por la docente en esta educación remota en contexto de emergencia.

### **3.5. Análisis de la información**

Por medio de la guía de entrevista se recogerá información específica en relación con los puntos previamente mencionados. Las entrevistas serán grabadas y transcritas en una hoja Word, la cual luego será analizada e interpretada. Una vez obtenidas las transcripciones se pasará a hacer la sistematización buscando que esto responda tanto a los objetivos como a los puntos establecidos en la matriz de consistencia.

Y en último lugar, el análisis documental, se hará haciendo uso de un instrumento que permita verificar si está empleando el material concreto de forma pertinente en las actividades de aprendizaje. Con la validación de las juezas expertas se realizará la vinculación con los puntos clave expuestos en la matriz de consistencia y marco teórico. Asimismo, se hará la vinculación de estos puntos con los resultados de aprendizaje obtenidos a lo largo del trabajo llevado a cabo con los estudiantes de la muestra. Toda esta información recogida permitirá verificar de qué manera el uso adecuado del material concreto media en la construcción de conocimiento en la y el niño y, asimismo, coadyubará a responder los criterios expuestos en la matriz.

### **3.6. Limitantes y oportunidades**

El Estado peruano aún mantiene una deuda con la educación rural. Las brechas en materia de servicios, conectividad, acceso a dispositivos, calidad educativa, formación docente se han hecho cada vez más evidentes. Sumado a ello, el desconocimiento de los padres y madres respecto a los aprendizajes que deben alcanzar los estudiantes en etapa

inicial dificultan el proceso de gestar una educación que responda a las demandas de los estudiantes de escuelas rurales.

Una limitante pues el proceso de generar vínculo entre docente-estudiante y docente-familia significó un mayor tiempo para su construcción. El proceso de adaptación también fue complejo pues la comunicación con la o el niño dependía de la disponibilidad y disposición del adulto acompañante frente las clases virtuales. Esta problemática aún se ve manifiesta a puertas de culminar el año académico.

Sin embargo, también es una oportunidad pues a través del recojo de evidencias en formato vídeo, las y los docentes tenemos la oportunidad de ver cómo es el hogar, la relación padre-madre-niño, las condiciones que presenta el niño para superarse y para construir sus aprendizajes. En palabras de Tania Anaya, et. al (2021), las y los docentes han tenido que emplear diversos medios como llamadas, mensajes de texto y envío de archivos por Whatsapp para así llegar a los estudiantes y alinearse a la estrategia AeC del Minedu.

Mientras estas brechas digitales y de acceso a medios para insertarse en una educación remota, la implementación de una educación con principios constructivistas se verá con una serie de limitantes que impidan su construcción e implementación total en contexto rural y virtual. En ese sentido, si la o el adulto acompañante no cuenta con los medios para participar de las clases y en su comunidad aún hay brechas digitales, de conectividad o acceso a recursos, se verá imposibilitados de poder atender pertinentemente a su menor y generar espacios óptimos para el aprendizaje.

## **CAPÍTULO IV: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS**

En el siguiente apartado se describirán los resultados obtenidos en la investigación. Asimismo, se realizará el análisis de estos en función a los aspectos planteados y objetivos del estudio. En ese sentido, se describirá y explicará los resultados obtenidos en material de evaluación de las actividades de aprendizaje por las expertas, las respuestas de las docentes entrevistadas. Finalmente, a partir de los avances de aprendizaje en los estudiantes a partir de haber llevado a cabo la aplicación de actividades de aprendizaje desde el enfoque constructivista, la evaluación de estas y el empleo de material concreto. De esta manera, se realizará un corte temporal que va desde el inicio del año académico hasta el cierre del segundo bimestre del año escolar donde se explique los tipos de aprendizaje que alcanzan los niños al hacer uso de este tipo de material.

El segundo aspecto a analizar va orientado a los criterios de selección del material concreto en este contexto de emergencia. Para ello, se describirán los alcances obtenidos a través de una comparativa de los progresos de los estudiantes que presentan una participación sostenida frente a los que no. Y, finalmente, tomando como eje la teoría constructivista, describir cómo el rol que desempeña el adulto juega un papel determinante en la construcción de aprendizajes.

### **4.1. El uso del material concreto como mediador para la construcción de aprendizajes**

Las influencias y utilidad del material concreto han sido estudiadas por diferentes especialistas a lo largo de los años. Su empleo en el nivel inicial es fundamental pues coadyuva a responder mejor a las características biopsicosociales de los estudiantes. En ese sentido, el material concreto -y cualquier tipo de material didáctico- por sí mismos no generan aprendizajes si es que no hay una mediación o propósito detrás dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para la investigación, dentro del diseño de las actividades de aprendizaje y las orientaciones metodológicas dirigidas a madres y padres de familia, se tomaron en cuenta diversas condiciones de calidad que aseguraban una pertinencia pedagógica en el diseño de las mismas. En ese sentido, dadas las características del contexto sociocultural y educativo de las familias y los estudiantes, las orientaciones metodológicas dirigidas a padres y madres de familia contaban con cierta estructura y lenguaje que permitiera la comprensión de las familias. De esta manera, esta estructura seguía en enfoque de procesos que garantizarían toda una serie de acciones por parte de los niños y niñas para así asegurar que efectivamente se trabajara en torno al propósito de aprendizaje.

Sin embargo, si bien por medio de las orientaciones los padres de familia preparaban el espacio y las condiciones de uso del material concreto para sus niños a fin de trabajar el contenido propuesto, puedo afirmar que para que se dé una verdadera mediación y construcción de aprendizajes en este contexto adverso, el sistema de protocolos para clases remotas implementado con el grupo, también fue determinante para gestar un clima de aprendizaje efectivo en el hogar. Con ello, a lo largo de lo trabajado se observaron 3 grandes grupos de estudiantes: los de participación activa, los de participación intermitente y estudiantes con participación escasa y/o nula. Se expresaría de la siguiente manera:

**Tabla 3**

*Tipo de participación de los estudiantes y familias*

Participación activa y constante		Participación intermitente		Participación escasa y/o nula	
8		4		3	
H	M	H	M	H	M
8	0	2	2	1	2

Los estudiantes de participación activa y constante son 8. Son precisamente todos varones. Este grupo de estudiantes son quienes participan diariamente del proceso de las interacciones y presentan una rutina de trabajo ya establecida. Las madres de familia que los acompañan suelen tomar una postura de adultas acompañantes dialogantes. Justamente, son quienes presentan todas las evidencias de la semana el mismo día que se dejan. Asimismo, son los estudiantes quienes han tenido un mayor avance a lo largo de cada uno de los bimestres. A su vez, son quienes hacen un mayor uso, exploración y



manipulación del material concreto frente a sus pares de participación intermitente y escasa o nula.

Los estudiantes de participación intermitente son 2 estudiantes varones y 2 mujeres, respectivamente. Suelen presentar un promedio de 3 actividades a la semana y no participar del dialogo inicial, pero sí del proceso de retroalimentación. Los adultos acompañantes suelen tomar una figura permisiva y en algunos casos, directiva. Suelen participar menos de las actividades que involucren en juego explícitamente. Así como de aquellas actividades motrices. A diferencia de sus pares de participación constante su exploración con el material concreto es ambivalente. Es decir, cuando su adulto acompañante toma una postura dialogante o permisiva, suelen interactuar con sus recursos de forma más segura y curiosa. Mientras que, cuando su adulto acompañante toma una postura directiva, el proceso de exploración con este es temeroso y escaso.

Finalmente, los estudiantes de participación escasa o nula son 2 mujeres y un varón. Precisamente, son las familias de las niñas que tienen madres analfabetas y que viven condiciones más adversas frente a sus pares. Son estas familias las que precisamente no cuentan con luz y dispositivo móvil. Por consiguiente, como la acción de acompañar recae en otro, la figura de la persona que les enseñan a sus menores hijas suele ser directiva. En el caso del niño, la figura que toma su adulta acompañante es permisiva. Suelen presentar una actividad a la semana y ausentarse por largos periodos de tiempo significando una gran dificultad poder establecer un contacto con ellos. Precisamente, son estas familias quienes presentan un mayor rechazo a las clases virtuales y a la educación de las niñas.

En estos casos, independiente de la postura que tome el adulto acompañante, la actitud de los menores ante la exploración del material concreto, es generalmente temerosa. Suelen esperar que el adulto les diga qué hacer exactamente, les sujeten las manos o realicen la actividad por ellos. Lamentablemente, son los casos más críticos del aula y donde hay mayor falta de interés de los padres y madres de familia por atender a sus niños/as.

#### **4.1.1. El uso de material concreto en pandemia -y ruralidad-**

No es una novedad que en el contexto de emergencia sanitaria una de las poblaciones estudiantiles más afectadas han sido las escuelas de EBR de zonas rurales y de difícil cobertura. Desde las teorías constructivistas del aprendizaje, exponentes como Piaget, Vygotsky, Bruner, Ausubel y otros expresan lo necesario que es la interacción con el medio para así ir construyendo diversos tipos de aprendizajes. Precisamente, en este contexto de emergencia sanitaria, muchos de los procesos cotidianos que se daban en el aula se han visto irrumpidos por las características propias del aislamiento social. En ese sentido, los procesos de socialización, interacción, exploración de medio se han visto de alguna manera pausados.

Si bien ha habido grandes esfuerzos por los Estados, entre ellos el peruano, muchos de los criterios básicos necesarios para asegurar una educación de calidad no han sido alcanzados. La educación remota en contexto de emergencia, exige al profesorado poner aún mayores esfuerzos para asegurar un servicio educativo de calidad. Precisamente, en esta coyuntura, donde el uso de las Tics cobra cada vez más fuerza, en el nivel inicial -independientemente del ciclo- el empleo del material concreto es estrictamente fundamental para el logro no solo de aprendizajes ya sean conceptuales, procedimentales y actitudinales, sino también para alcanzar los hitos de desarrollo satisfactoriamente.

Haciendo un corte temporal del estado de los estudiantes al inicio del año frente al culmino del segundo bimestre las diferencias fueron realmente significativas. El grupo de estudiantes antiguos (nueve), venían de haber llevado el primer año de educación inicial (durante el 2020) bajo una modalidad remota de emergencia que fue llevada a cabo de forma improvisada y mal gestionada. El énfasis estuvo en el trabajo de fichas de trabajo impresas dejando de lado la exploración del medio y naturaleza, los materiales del contexto y el vínculo docente-estudiante-familia. Este modelo de trabajo trajo como consecuencia brechas a nivel de aprendizaje, de oralidad, articulación, seguridad, socialización, motivación, grafomotricidad, coordinación óculo manual y óculo podal entre otros.

Claramente, se comprueba que para la construcción de un nuevo paradigma basado en el cómo enseñar desde la virtualidad a estudiantes del nivel inicial es necesario

transversalizar el uso de material concreto tomando en consideración las características madurativas de los niños y también el acceso a los medios que este tiene para hacer uso del mismo.

[...]este primer acercamiento nos lleva a la reflexión respecto a si este modelo realmente puede ser beneficioso para la modalidad de educación básica regular, dado que en los niveles de inicial y primaria las y los infantes están en pleno proceso de ir desarrollando la autonomía, la autorregulación, la creación de rutinas y la exploración con su medio, aspectos que son claves para una implementación adecuada de la educación virtual. En ese sentido, hay una probabilidad que comiencen a nacer nuevos paradigmas en relación a la implementación de este modelo a contextos diversos a la educación superior. En definitiva, de aplicarse este modelo en los primeros ciclos de la EBR, se tendrían que tomar en aspectos como el uso del material concreto en el diseño de actividades. En otras palabras, la virtualidad no tendría que eximir al estudiante de explorar su medio físico a través del cuerpo y el material concreto. (Olaya, G., 2020, p.15)

En efecto, la transversalización del material concreto en el diseño de actividades de aprendizaje en contexto de ruralidad permite que la estrategia de *aprender haciendo* se dé de manera más significativa. Asimismo, si desde ya hay diversidad de teóricos educativos y psicológicos que explican cómo el individuo niño construye su aprendizaje; en el proceso investigativo se evidencia que el niño y niña de ruralidad para construir aprendizajes tanto representacionales, conceptuales y proposicionales no solo requiere de una actividad que sea lúdica, un adulto guía adecuado y la exploración del material concreto, sino también del uso de su cuerpo como medio de acercamiento al conocimiento y luego al aprendizaje.

En ese sentido, la articulación de estos aspectos también favorece a que exista una mayor retención de la información y, por consiguiente, un aprendizaje que nace desde la experiencia previa y la integración de saberes previos. Por consiguiente, se puede afirmar que el uso de material concreto en el proceso educativo con estudiantes del nivel inicial y en contexto de emergencia no tendría que ser una opción sino una condición en el diseño y planificación de actividades de aprendizaje.

#### **4.2. Material concreto y planificación**

A partir de la implementación del plan de trabajo con los padres de familia en donde la propuesta central era el uso del material concreto, el uso de los protocolos de

trabajo para clases virtuales y las orientaciones metodológicas. El primer bimestre sirvió para gestar un proceso de readaptación a las clases y, por consiguiente, sentar las bases para los bimestres subsiguientes. Frente a ello, la fase de evaluación diagnóstica y aprestamiento fueron determinantes para identificar cuál eran las características del contexto de la escuela, del aula, las familias, pero también en qué nivel estaban los estudiantes.

El empleo de estos tipos de materiales coadyubó al logro de los objetivos de aprendizajes correspondiente a la edad de tres años, permitiendo luego empezar a trabajar los desempeños pertenecientes a cuatro años. Todo este proceso de reforzamiento duró un bimestre. Por otro lado, todo el segundo bimestre -que es donde se trabajó más de lleno los desempeños de 4 años- se fue fortaleciendo la propuesta. En esa medida, para el diseño de las actividades de aprendizaje, aparte de las características de los niños a cargo, sus familias y el constructivismo, se tomó en cuenta sus intereses.

Si bien se tomó como marco referencial los temas de la estrategia Aprendo en Casa, las actividades de aprendizaje pasaron por un proceso de diversificación y reelaboración. El propósito de estas estaba alineado a la propuesta del Minedu, pero el diseño de las actividades estuvo orientado en base a las necesidades e intereses de aprendizaje de los estudiantes.

Como parte de la investigación se tomó 3 actividades de aprendizajes aleatorias para ser evaluadas por 3 juezas expertas. Dos de ellas docentes de la UARM y una de ellas, externa a la Universidad. Dichas experiencias de aprendizaje se enmarcaron dentro de la experiencia de aprendizaje de Aprendo en Casa Web titulada “¿Qué comeré esta vez? Conservamos y preparamos los alimentos”. Como se precisó en el apartado de metodología, estas fueron evaluadas en base una rúbrica de evaluación (Anexo 3) con 10 condiciones de calidad que respondían a las categorías y dimensiones expuestas en la matriz de consistencia. De este modo, se podría contrastar la articulación de la teoría con la práctica pedagógica y, por consiguiente; verificar si desde el diseño de la actividad se brindaban orientaciones claras para los padres de familia y de igual modo, oportunidades de aprendizaje para el estudiante a través de la exploración del material concreto.

Dada que estas rubricas sirvieron para evaluar las actividades de aprendizaje ya aplicada, los comentarios y sugerencias de las juezas permitieron abrir panorama y realizar un ejercicio reflexivo para la mejora del diseño y ejecución de las actividades de aprendizaje. A nivel de promedio se obtuvo lo siguiente:

**Tabla 4***Evaluación de las actividades de aprendizaje por juezas.*

Actividad de aprendizaje	Jueza 1: Miriam Joya	Jueza 2: Marcela Beriche	Jueza 3: Gina Canales	Promedio por actividad
Exploro e investigo las frutas y verduras que tengo en casa	18	20	17	<b>18</b>
Explorando mi huerto/chacra	16	20	17	<b>18</b>
Descubriendo los sonidos de mi cocina	17	20	18.5	<b>18.5</b>

*Nota:* Se están poniendo la sumatoria final de cada condición de calidad con las cuales se evaluó la actividad de aprendizaje. Se puede ver la forma desagregada en la sección de Anexos.

Con los resultados obtenidos por las juezas se obtuvo que las actividades de aprendizaje propuestas respondían a condiciones de calidad y, por consiguiente, las estrategias de enseñanza aplicadas se ajustaban a las demandas educativas de los estudiantes. De este modo, a nivel de condiciones para que la o el estudiante construya aprendizaje por medio de la exploración y manipulación del concreto serían positivas. Es importante recalcar que las juezas validadoras coincidieron en el punto de que, el diseño de la actividad como tal propiciaba condiciones para que el estudiante aprenda, sin embargo, si la o el adulto acompañante no seguía la ruta propuesta o, por el contrario, tomaba una postura directiva o castrante, estas condiciones se veían obstruidas.

Con esto, se reafirma el argumento de que, en contexto de emergencia, el adulto acompañante del estudiante de inicial también cumple también un rol transcendental. En ese sentido, el docente es quien debe generar un ambiente de aprendizaje (Riera, Ferrer & Rivas, 2014; Castro, 2015). Sin embargo, en educación remota de emergencia, es el padre y/o madre quien también ha de propiciar este ambiente de aprendizaje y para el aprendizaje. Dicho aspecto también fue rescatado por las docentes entrevistadas quienes a partir de sus experiencias explicaron la importancia del material concreto y la mediación que realiza el padre o madre que el menor explore y se geste un clima de aprendizajes.

#### **4.3. El ambiente, el material concreto y la visión del docente sobre el niño y niña**

Las y los estudiantes de la muestra trabajada al estar ubicados geográficamente en zonas rurales y ser pertenecientes a familias que dentro de sus domicilios realizan prácticas de autocultivo y agricultura, están en constante interacción con su medio natural. En ese sentido, el medio de interacción cotidiana es a través de la exploración de su entorno más cercano. De esta manera, se obtuvo como resultado que el involucramiento de estos puntos en el diseño y planificación de las actividades de aprendizaje permitió promover una atención, interés y motivación en los estudiantes y de los cuidadores a cargo generando que puedan desenvolverse mejor y expresar con mayor seguridad y autonomía sus intereses, preferencias y procesos de aprendizaje.

De esta forma, es interesante ver cómo el ambiente que se le propia al estudiante influye en su aprendizaje. Con esto la idea de ambiente pasa a verse más allá del cómo está configurado el espacio físico. Si bien ese punto es importante, no vendría a ser el único. Desde este enfoque constructivista y desde la exploración del material concreto, se permite la cohesión del ambiente físico, del ambiente de enseñanza- aprendizaje y del ambiente para la construcción del aprendizaje permitiéndose la generación de un clima propicio -o no- para el estudiante. De darse las condiciones para ello, se ve como estos ambientes “marcan las hojas de ruta de los aprendizajes, experiencias y significados que los niños y las niñas viven en ellos”. (Castro, A., 2015, p. 93)

Asimismo, el uso de material concreto de diversos tipos con estos estudiantes de escuela rural explicitó la necesidad que tienen los estudiantes y las familias de que el proceso formativo y los tipos de materiales empleados sean respetando y revalorando su medio y contexto educativo, geográfico y cultural. De esta forma, el prescindir de estos aspectos es como si se les arrancase las oportunidades de aprender e involucrarse adecuadamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, respectivamente. Con esto se comprueba que las actividades de aprendizaje, no solo deben responder de forma pertinente al contexto cultural, sino también son un medio de agencia para facilitar la interacción entre niño-adulto de manera positiva. (Poveda, E., Esteves, Z. & Garcés, N., 2018). Justamente, en este caso, es por medio de las orientaciones metodológicas donde se precisan las condiciones necesarias para la creación del ambiente, pero también la ruta a seguir por el adulto para facilitar las oportunidades de aprendizaje con orientación de la docente.

En relación a ello, el uso de diversos tipos de material concreto tanto estructurados, como no estructurados y del entorno o naturaleza permitió trabajar con los niños desde su integralidad como personas. Bajo esta mirada, las y los niños al emplear

materiales de la naturaleza y de su entorno permitió que estos puedan proponer ideas, desarrollar su imaginación, creatividad y repertorio de palabras e incorporación de nuevo vocabulario al trabajar con el material concreto estructurado y no estructurado, la exploración del objeto real y su espacio físico.

Con esta muestra específica se obtuvo que la articulación de estos criterios integrados al diseño y planificación de actividades de aprendizaje brindaba escenarios y alternativas para abordar temas de cómo cuidar el ambiente, su cuerpo, el cuerpo de sus compañeros, familia y su comunidad que eran bien aceptados e incluso propuestos por los mismos niños y niñas.

En esa línea, los enfoques transversales de Orientación al bien común, Ambiental y de Derechos y de Género fueron aquellos que se les pudo dar más énfasis. Al igual que las competencias de Construye su identidad, Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común, Crea proyectos desde los lenguajes del arte, Se comunica oralmente en su lengua, Resuelve problemas de forma, movimiento y localización y Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad; pues los intereses y también las problemáticas que viven los estudiantes permitían que se interrelacionaran con las competencias, capacidades y desempeños que se buscaban trabajar de forma integrada. Y de igual modo, fueron las que se vieron más relevantes para priorizar.

A partir de lo expuesto, una evidencia de ello, fueron los productos elaborados por los niños, los cuales luego explicaron con sus propias palabras haciendo oraciones de más de 5 palabras por sí mismos. Dichas explicaciones iban a nivel de procesos que siguieron para elaborarlo como también el objetivo o alternativa de solución que deseaban proponer. Por medio de los siguientes apartados iremos ahondando más en ello.

#### **4.3.1. Material concreto: vehículo para el aprendizaje desde la emoción y exploración**

Entre las formas de expresar sus ideas, sentipensares de los niños se deban a nivel oral y gráfico plástico. Se observó que aquellos niños y niñas a los cuales se les brindaron mejores condiciones para explorar los diversos tipos de material concreto presentaban una mayor destreza motriz para representar gráficamente sus ideas, sentipensares, propuestas o situaciones de su día a día. En efecto, estos niños representaban a través de dibujos, pinturas formas más estructuradas y definidas frente aquellos que no hacían una exploración más libre; pasando así de la fase de garabateo a la preesquemática. En ese

sentido, el uso del material concreto significó un vehículo para la construcción de aprendizajes desde la emoción y exploración, pero también para el desarrollo de las habilidades de diversos tipos, entre ellas las gráfico plásticas.

Luego de la exploración y manipulación del material concreto se les pide a los estudiantes poder representar gráficamente el proceso seguido o de su preferencia. Los alcances obtenidos en aquellos estudiantes que realizan ambos procesos y aquellos que no son interesantes de analizar. Los productos artísticos de estos niños y niñas que exploran libremente los materiales presentaban escenas y formas más concretas y menos abiertas. Justamente, son estos quienes también presentan una participación constante. Mientras, aquellos niños que realizaban una exploración temerosa e intermitente con el material concreto y participan de forma intermitente o escasa, sus representaciones aún tenían rasgos de la etapa del garabateo en transición a la fase la presquemática. Véase ejemplo de una actividad del día 19 de abril del 2021.



*Figura 1:* Dibujo del 19 de abril de un estudiante con participación sostenida y predisposición para la exploración del material concreto.



*Figura 2:* Dibujo del 19 de abril de una estudiante con participación escasa y baja predisposición de los padres para la exploración del material concreto.





*Figura 3:* Dibujo del 19 de abril de una estudiante con participación intermitente y predisposición ambivalente de los padres hacia la exploración del material concreto.

El progreso de estos estudiantes para el segundo bimestre tuvo diferencias significativas. En el caso del primer infante, que pertenece al grupo que realiza participación constante y en casa el adulto acompañante favorece sus procesos de exploración libre del material, tanto a nivel de exploración como de destreza motriz, los avances fueron bastante positivos y significativos. Asimismo, a nivel de articulación y fluidez oral se vio un progreso. Estos avances no solo se observaron en el este estudiante, sino en todos aquellos que realizan una participación constante. Por otro lado, en el caso de la segunda estudiante que, si bien tuvo progreso hacia el segundo bimestre, a nivel representaciones gráficas, el avance fue más lento. La actitud temerosa siguió manifestándose a lo largo del segundo bimestre y a nivel de desarrollo de lenguaje y expresión oral hubo deficiencias.

La exploración de los materiales concretos en el niño y niña coadyuva una mejor comprensión de su mundo y medio. Es por medio de estas exploraciones donde se enriquece sus diversos tipos de lenguajes, sus capacidades investigativas, el juego simbólico, la comprensión de nociones más abstractas, su motricidad tanto gruesa como fina, entre otros. Este recurso se convierte en un dinamizador del proceso de aprendizaje, pero también un medio que permite la evaluación del proceso educativo (Medina, B., 2018, p. 44).

Por otro lado, la estrategia de exploración del espacio con todos los sentidos y a partir del uso de objetos reales favoreció el abordaje de temas ligados al cuidado ambiental y personal. A partir del uso del material concreto y la técnica de análisis del

objeto, las y los niños aprendieron la importancia de cuidar los recursos que tienen a su alcance, las prácticas de bioseguridad, importancia buena alimentación, identificación de situaciones que los pongan en vulnerabilidad y las acciones para su prevención. El proceso de retroalimentación sirvió como una forma de comprobación y de diagnóstico para identificar hasta qué punto el infante había logrado interiorizar algún saber y también, que conocimientos requerían seguir siendo trabajados. Véase evidencia:



Figura 4: Pintura de superhéroe inventado por el estudiante de 4 años

A través de la exploración de su medio cercano identificaron; por ejemplo, los problemas de contaminación, quema de basura, pintas soeces en alrededores y maltrato animal. En el caso de la Ilustración 3, el menor afirmó lo siguiente: *“Mi super robot ayuda a evitar la contaminación”*. Para llegar a esa afirmación, previamente los menores exploraron objetos de su casa, entre ellos a sus juguetes. Luego, a partir de estas exploraciones por medio de pinturas, material reciclado y colores representaron gráficamente a su superhéroe que salvaría la comunidad en donde están. Con ello, no solo se les movilizó cognitivamente, sino también emocionalmente y afectivamente.

En ese sentido, la exploración del material concreto y del ambiente promueve una movilización de las emociones y, por consiguiente, una movilización de los saberes previos para la construcción de saberes nuevos. Lang & Davis (2006), Morgane, Galler

& Molker (2005), Elizondo, Rodríguez & Rodríguez (2018) ya explicaban cómo las emociones están vinculadas en la construcción de aprendizajes aduciendo que la parte emocional con la parte cognitiva trabajan conjuntamente. Se observa que la o el niño que cuenta con un adulto acompañante dialogante, tiene mayores posibilidades para interactuar con el material concreto, construir su aprendizaje desde la emoción y la movilización de sus saberes previos. Y, es aquí precisamente, donde se puede ir promoviendo la motivación en el niño hacia la temática propuesta. De esta forma, se puede afirmar que el material concreto es un vehículo para el aprendizaje desde la emoción.

#### **4.4.2. Concepción del niño y selección del material concreto**

Por medio de la evaluación diagnóstica llevada a cabo en las primeras semanas del inicio del año escolar 2021 en marzo, se obtuvo que; ocho de quince niños en el año 2020 habían presentado algunos rasgos de estrés como rabietas, llantos intempestivos, dificultades para conciliar el sueño, rechazo a las clases virtuales, entre otras. Así como rechazo a actividades de pintura, dibujo, baile y pre-escritura. Estas situaciones fueron generadas debido al aislamiento social y a la forma de gestión misma de las clases virtuales. El proceso de vínculo entre docente-estudiante, desde las voces de las madres de familia no llegó a gestarse debido a que solo era un dialogo intermitente entre docente- niños que se resumía a la entrega de las fichas de trabajo o actividad planteada.

Implementado el plan de trabajo y una vez recogida esta data, en el diseño del plan de trabajo se priorizó los siguientes aspectos: oralidad, motricidad y expresión artística para trabajarse transversalmente. Dado que el eje de la investigación es el uso del material concreto para la construcción de conocimiento desde la teoría constructivista, el primer paso fue gestar una nueva concepción de la imagen del niño en las familias y los niños en sí mismos. De esta manera, se articuló la visión que propone el constructivismo, con el perfil de estudiante del Currículo Nacional y los alcances obtenidos como docente del aula partiendo de una visión positiva y empoderadora de los estudiantes como sujetos de derecho.

La visión que él o la docente tenga del grupo de estudiantes con los que trabaja le permitirá atender de mejor manera a estos como grupo como desde sus individualidades. Y, por consiguiente, los aprendizajes serán más significativos para ellos. Una visión holística del sujeto que aprende, permite al docente poder hacer un mejor ejercicio de planificación curricular, pero también de selección pertinente y adecuada del material. Si bien las actividades diseñadas fueron siguiendo la estrategia de Aprendo en Casa Web como punto de partida, las actividades respondían más a características de estudiantes de zona urbana que rural, siendo en varios casos repetitivas y poco atractivas para los estudiantes de la muestra estudiada.

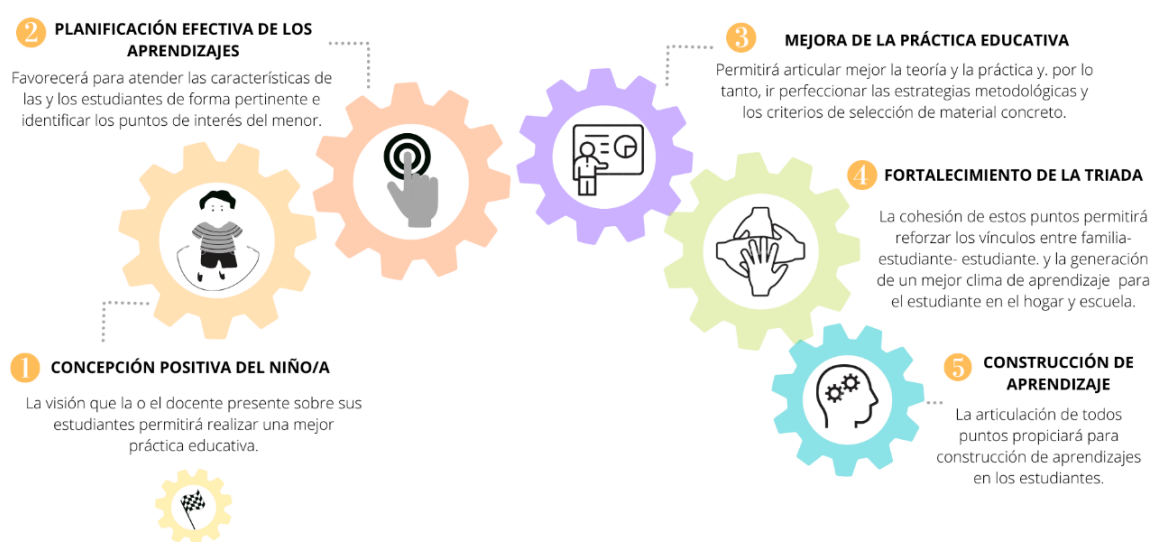


Figura 5: Visión del docente respecto a las características de sus estudiantes. Elaboración propia

En esa perspectiva, otro aspecto fundamental para emplear material concreto en contexto de emergencia y ruralidad es tener sumamente claro que estos para ser considerados dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje deben responder a los intereses, nivel del aprendizaje, características de los estudiantes, estilos de aprendizaje, contexto socioeducativo, cultural y geográfico y accesibilidad pues son criterios fundamentales para garantizar el alcance de los objetivos educacionales propuestos. Y, de este modo, entender el proceso de planificación como abierto y flexible es un requisito primordial. Por consiguiente, para hacer una selección eficaz del material concreto, el punto de partida estará en hacer una actividad de aprendizaje que responda al grupo y eso exige que se pase por un proceso de diversificación curricular y de transversalizar el juego o acciones lúdicas a lo largo de la actividad de aprendizaje y la experiencia de aprendizaje misma. Chirapaq (2012) y Alvarado (2018) entienden este como un proceso para

enriquecer el Currículo Nacional, pero también para brindar espacios de aprendizajes contextualizados a las características de los estudiantes.

Como resultado se obtiene que las percepciones puestas por el/la docente sobre el grupo que trabaja y las familias a cargo, serán fundamentales para determinar la importancia del uso material concreto en el desarrollo de sus actividades de aprendizaje. Al igual que las habilidades para hacer las diversificaciones y adaptaciones necesarias para responder a las características de los niños y niñas a cargo. Asimismo, que las condiciones y perspectivas que tenga el padre o madre sobre el juego, la exploración con el material y la importancia de un buen ambiente (afectivo y físico) para el trabajo será determinante para que el estudiante construya o no nuevos aprendizajes.

En relación ello, por medio de las entrevistas a las docentes de cuatro y cinco años, se comprueba estas premisas que postulo a lo largo del apartado. Es decir, que, si se considera al niño/a como un ser activo, investigador por excelencia, explorador, eje de su aprendizaje; las consideraciones que tomará la docente en materia de diseño y selección de material concreto serán más acertadas y tendrán un mayor impacto a nivel de su práctica educativo, pero sobre todo en el proceso de consolidación de aprendizajes del grupo de niños y niñas a su cargo.

Por otro lado, la concepción del padre o madre respecto a las potencialidades de sus niños y su predisposición para asumir un rol de acompañante y guía dialogante en las clases remotas serán fundamentales para propiciar un clima favorable o desfavorable para el niño. A partir de los testimonios de las docentes y la experiencia trabajada se evidencia que, los progresos de las y los estudiantes que cuentan con padres que cumplen un rol de acompañantes dialogantes, democráticos y participativos tienen mayores avances frente sus pares con padres autoritarios o permisivos. Precisamente, en la entrevista la docente de 5 (DVIC1) años afirmó que, en su aula, dichos estudiantes -que no participan de las clases, que no son acompañados correctamente y que tampoco interactúan con el material concreto- presentan un atraso de 2 años. Premisa que coincide la segunda docente (DANA2) afirmando que: “los niños que menos participan y explorar los materiales propuestos son quienes se presentan como más tímidos, esperan la afirmación de la mamá y a nivel oral están más atrasados”.

#### **4.4. El juego y los materiales concretos: beneficios en el desarrollo integral del estudiante y aprendizajes logrados**

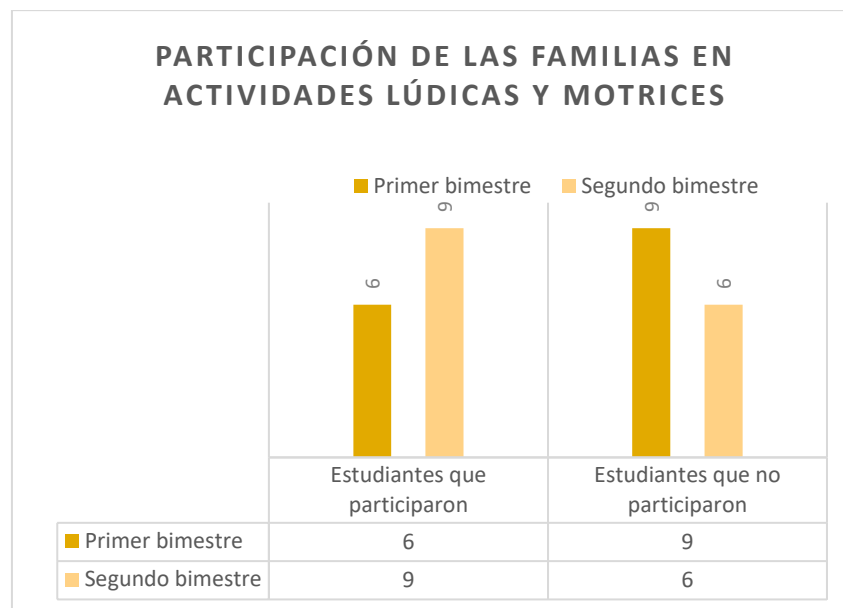
Con el grupo de familias con quienes se trabajó a lo largo de los dos bimestres se tuvo a inicio de año una estigmatización respecto al juego en el proceso educativo. Precisamente, esto también se pudo recoger a través de los testimonios de las docentes entrevistadas. Afirmaron que el interés de los padres estaba ligado más en que sus niños puedan escribir de forma convencional, que aprendan los números, lean de manera convencional o hagan planas sin importar que estos aprendizajes no responden a las características de desarrollo de sus hijos y podrían atentar contra ellos y su inserción adecuada a los siguientes niveles educativos. En ese sentido, dichas problemáticas exigieron la generación de estrategias de concientización a padres y madres de familia respecto a qué debe aprender y lograr los niños y niñas de 3 a 5 años.

Como parte del plan de trabajo, por medio de los procesos de acompañamiento y tutoría se buscó establecer e ir introduciendo en los niños, niñas y padres de familia la importancia del juego en el desarrollo y aprendizajes de los estudiantes. Se evidenció a lo largo del primer bimestre que en aquellas actividades donde se involucraba actividades motrices y de juego de forma muy explícita la participación era mucho menor. Aspecto problemático, pues desde las teorías de desarrollo de la persona y el constructivismo, el juego y el movimiento son aspectos necesarios para que el estudiante pueda pasar por los procesos de asimilación y acomodación y así introducir saberes nuevos a sus saberes previos.

Aproximadamente seis de quince estudiantes presentaban evidencias. Con el proceso de acompañamiento e implementación de las videollamadas individuales de forma quincenal y luego semanal, la participación fue en aumento. Subiendo a nueve de quince. En ese sentido, las prácticas motrices incorporadas por medio de las videollamadas, al igual de las estrategias de concientización permitieron que estas cifras se invirtieran de un bimestre a otro.

## **Gráfico 2**

*Participación de las familias en actividades lúdicas y motrices*



*Nota:* La información expuesta se refiere a las familias que enviaban evidencias de la actividad motriz o lúdica la misma semana que estas se enviaban. Las cifras de un bimestre a otro se invirtieron.

Haciendo una comparativa entre los estudiantes que tienen una participación sostenida frente a aquellos que tienen una participación intermitente o nula se observan diferencias significativas en materia de: construcción de su identidad y gestión emocional, desarrollo de la oralidad, atención, desarrollo de la creatividad, mayor eficiencia motriz, interiorización de conceptos, reconocimiento y uso de las nociones matemáticas básicas. Aquellos que no cuentan con un soporte y adulto acompañante comprometido presentan atraso a nivel de habilidades grafomotrices, orales, expresivas, socioafectivas.

#### 4.4.1. Desarrollo de habilidades cognitivas

Uno de los aspectos determinantes para desarrollar las competencias orales en la etapa infantil recae en los procesos de socialización entre pares y niño-adulto. Según Lafontaine y Vásquez (2018) mencionan que las competencias comunicativas son el paso previo para la interacción social y la autorrealización. Los y las estudiantes de la muestra que tuvieron una participación sostenida y, por consiguiente, exploraron y manipularon más veces el material concreto tuvieron un proceso de readaptación a las clases virtuales más corto. Precisamente, fueron estos estudiantes (8) quienes ampliaron su repertorio de palabras incorporando el nuevo vocabulario aprendido. Sus niveles de comprensión lectora y de oralidad son superiores frente a los de sus pares que tienen participación intermitente o nula y realizan un poco de uso del material concreto. Hacia el segundo

bimestre, los estudiantes con participación constante lograron realizar oraciones de mínimo 6 palabras de forma autónoma. Mientras que, aquellos con participación intermitente o escasa, lograban realizar oraciones de máximo 5 palabras. A nivel de retención y comprensión, los estudiantes de participación constante e intermitente eran más capaces de establecer relaciones de causa-efecto, frente aquellos de escasa participación.

En ese sentido, las actividades de aprendizaje que involucraban el empleo del material concreto permiten el desarrollo de la oralidad en los infantes, un correcto aprestamiento para el proceso de lectoescritura. Si bien la actividad y el material concreto por sí mismos no generan aprendizajes, un correcto empleo y desarrollo de estos pueden favorecer a que el niño desarrolle su oralidad.

Por otro lado, respecto a las nociones matemáticas de seriación, clasificación, tamaño y número también se observaron diferencias. Las nociones de clasificación y seriación en aquellos niños que realizaban un mayor uso del material concreto, lograban ser mejor interiorizada. En ese sentido, los niños a partir de sus repertorios de palabras eran capaces de explicar mejor sus procesos.

El poder explorar el material les permitía encontrar diversas formas de responder ante una determinada situación. Asimismo, mostraban mejor predisposición hacia las actividades que involucraban las competencias del área de matemática frente aquellos que no. Esta predisposición iba vinculada a la motivación intrínseca y extrínseca del estudiante. En cambio, los estudiantes con participación escasa al tener una exploración ambivalente con el material y la actividad, presentaban mayor dificultad al momento de realizar la acción pedida. En estos casos solían tener apoyo de su adulto acompañante y por medio del proceso de retroalimentación se les iba haciendo las aclaraciones pertinentes para garantizar que efectivamente hayan logrado comprender.

Desde el constructivismo se asume que el niño y niña construye su aprendizaje en exploración de su medio y que, si bien se caracteriza por tener un pensamiento rígido en la etapa preoperacional, este es un investigador por excelencia que construye sus nuevos saberes a partir de la creación de hipótesis. Bajo esta perspectiva, los niños al hacer uso del material concreto no solo fueron desarrollando su pensamiento lógico, sino que también fueron capaces de aplicar, transferir, describir y explicar sus nuevos conocimientos y porqué de sus conjeturas. Estas explicaciones en la mayoría de participaciones eran vinculando el saber previo con el nuevo. Se observó que los estudiantes, independientemente de su nivel de participación, al explorar y manipular el



material concreto de diversos tipos para ir trabajando alguna noción matemática iban siendo capaces de encontrar las relaciones con sus saberes previos.

Sin embargo, para lograr ello, se vio necesario el poder partir de situaciones del contexto del estudiante y también de la vida real. Postijo, et. al (2016), expresa que el material didáctico coadyuba al desarrollo del pensamiento lógico y, por consiguiente, por medio de este se puede hacer un nexo entre lo abstracto y lo real. Por lo tanto, al permitir la representarla, la interiorización de nociones complejas se ven facilitadas.

#### **4.4.2. Desarrollo de habilidades psicomotrices y socioafectivas**

La psicomotricidad es una de las disciplinas que comprende al individuo como un ser biopsicosocial, es decir, integral. De esta manera, se concibe al niño como un todo que está compuesto por la dimensión cognitiva, motriz y socioafectiva. En este sentido, el material concreto también desempeña un papel trascendental junto al juego dentro de la psicomotricidad. En apartados anteriores se precisó que había un estigma de los padres y madres de familia frente a estos dos componentes. Veremos cómo esto puede influenciar en el desarrollo de habilidades motrices y socioafectivas. Precisamente, las diferencias entre aquellos niños que exploran el material y tienen cuidadores dialogantes frente aquello que no son abismales.

Los estudiantes que realizan una exploración segura del material concreto a través de acciones lúdicas o del juego en sí mismo son quienes presentan un mayor grado de desarrollo a nivel de lenguaje, motricidad fina y gruesa. Son precisamente estos niños quienes han modulado mejor sus conductas. Suelen reconocer y gestionar mejor sus emociones frente a sus pares de participación intermitentes y escasa. Asimismo, son quienes explican a partir del vocabulario que tienen la importancia del cuidado de su cuerpo, ambiente y del cuerpo de sus pares. Y quienes, luego de la actividad de movimiento realizada representan claramente aquello que les gustó más de la actividad.



*Figura 6:* Representación gráfica de un niño con participación constante.

Nota: El dibujo fue empleando plastilina. El niño representó el juego que realizó con su papá. El juego representado gráficamente fue el de carreras con relevos.

A nivel de coordinación óculo manual, óculo podal, grafomotricidad, conocimiento de su cuerpo a nivel imagen corporal y esquema corporal, orientación espacial y ordenación temporal presentan mayores avances. Estos alcances también son observables en las aulas de las docentes entrevistadas DVIC1 y DANA2, quienes coinciden que aquellas y aquellos estudiantes que realizan estas actividades motrices presentan una mayor coordinación, seguridad para expresar sus ideas y representarlas de forma gráfica plástica. Mientras que, en el caso de la docente DVIC1 de 5 años, afirma que aquellos que tienen menor oportunidad de juego y exploración muestran un atraso en materia de grafomotricidad de 2 años.

Los estudiantes que realizan una exploración ambivalente, es decir, por momentos excesivamente temerosa y por otras con excesiva libertad suelen presentar un menor grado de progresos frente a sus pares de participación constante. Los movimientos de estos niños y niñas suelen ser más rígidos y rudimentarios. Suelen ser niños y niñas que, desde las voces de sus padres, presentan cambios de humor repentinos y no tienen una rutina tanto de trabajo como de descanso definida.

Sin embargo, a rasgos generales son las actividades motrices por donde los niños y niñas tienen un mayor disfrute y realizan una mayor exploración de su espacio y de su cuerpo. Menbieta, Menbieta & Vargas (2017), Romero-López, et. al (2020), Muñoz (2020), precisan que por medio de la psicomotricidad se pueden potenciar el desarrollo

de la autonomía, la destreza motriz, la mejora de la calidad de vida en niños y niñas, todo desde el gozo, la actividad física y el juego.

#### **4.5. Selección de material concreto**

Una de las dificultades que los docentes entrevistados afirmaron tener inicialmente fue el planificar para contexto de virtualidad. Justamente, hacen una diferenciación entre la planificación en presencialidad y virtualidad. Afirman que en presencialidad había más libertad para seleccionar los contenidos a trabajar, llegar a los estudiantes, observar de cerca sus ritmos de aprendizajes y diseñar o seleccionar los materiales con los cuales sus estudiantes podrían hacer la exploración. Mencionan también, que en virtualidad de alguna forma los resultados de aprendizajes se ven sujetos a la predisposición de los padres. Asimismo, que para seleccionar algún tipo de material están sujetas a los medios que cuentan los padres de familia.

Esas mismas problemáticas se presentaron una vez iniciado el año académico. Precisamente, por ello se realizó el sistema de protocolos dirigidos a padres de familia (Anexo 2) y la estructura para clases virtuales junto con el diseño de orientaciones metodológicas. Con esto se regulaba la participación de los padres y del mismo modo, se orientaban el trabajo asincrónico. Una vez determinados esos puntos, para el diseño que cada experiencia de aprendizaje y actividad de aprendizaje se tomaron en cuenta criterios para la selección del material concreto. A partir de la transversalización del uso del material concreto como estrategia de enseñanza con los estudiantes, los resultados fueron más alentadores. Si bien hubo diferencias entre grupos por grado de participación, las evidencias demuestran que aquellos niños y niñas que emplean el material concreto en contexto de emergencia si logran construir aprendizajes y, por consiguiente, presentan menos brechas de aprendizaje frente a sus pares que no lo hacen.

##### **4.5.1. Criterios para su empleo en contexto de emergencia**

Los criterios de selección de material concreto responden a principios de originalidad, flexibilidad, alcance de las familias, diversidad, intencionalidad y de su contexto. Mientras que los criterios de selección de material concreto tomados en cuentas por las docentes entrevistadas fueron: alcance de la familia, flexibilidad y del contexto.

El criterio de **originalidad y diversidad** se refieren a la posibilidad de poder emplear materiales de diversos tipos que a su vez presentan diversas texturas, colores, formas que permiten una mayor exploración con los sentidos. Estos materiales respondían a ser materiales concretos no estructurados y la naturaleza en la mayoría de casos. Este criterio era empleado en las actividades de aprendizaje en donde se proponían acciones de juego libre, música y movimiento. Asimismo, este criterio de selección de material concreto tanto estructurado y no estructurado era tomado en cuenta en actividades donde se buscaba aplicar la técnica de análisis del objeto, exploración con los sentidos y desarrollo de la oralidad.

Por otro lado, el criterio de **flexibilidad** está vinculado al criterio de **alcance de las familias**. Se refiere brindar diferentes alternativas a los padres y madres de familia. A modo de brindarles la posibilidad de trabajar a partir del material que tenía a su alcance. Este criterio se empleaba en actividades donde el énfasis no está en el material en sí mismo, sino en la interacción con el mismo. Bajo esa perspectiva, este criterio se empleaba en la mayoría de actividades de aprendizaje diseñadas.

El criterio de **intencionalidad y del contexto**, era tomado en el 100% de actividades de aprendizaje. En ese sentido, cada material concreto y sus alternativas eran pensados a modo de responder directamente al propósito de aprendizaje previsto. Asimismo, también se siguieron ciertas condiciones pedagógicas que propone el constructivismo como teoría educativa para optar por un material u otro. Estas condiciones responden a: interés de los niños, estilos de aprendizajes y desarrollo evolutivo. De esta manera, independientemente de los criterios previamente explicados, estos otros aspectos también fueron determinantes para seleccionar un material determinado. Habiendo explicado ello, se afirma que para la selección de material concreto se tiene que velar por que respondan a las características evolutivas de los estudiantes, a los objetivos educativos propuestos e intereses de los estudiantes.

Por ejemplo, en el caso del grupo de estudiantes a cargo, los materiales con los que los niños interactuaban de mejor manera y disfrutaban explorándolos eran aquellos que presentaban diversas texturas, colores, formas y sabores y provenían de la naturaleza. Bajo esa necesidad, los materiales priorizados eran los que respondían a esas características. En ese sentido, según Moreno (2013), Coll (2005), Pineda (2018) los recursos y materiales didácticos deben ofrecer diversas formas para su uso, respondiendo directamente a los intereses de los niños y coadyubando a la estimulación y motivación de los mismos.

#### **4.5.2. La importancia del material concreto y la mediación del adulto acompañante**

El material concreto sirve de instrumento dentro del acto de educar-enseñar-aprender. De esta manera, a partir de la experiencia explicada, se evidencia que por medio de este se permite a los estudiantes tener herramientas para facilitar sus procesos de construcción de aprendizajes. El material concreto dentro de los procesos de planificación permite a las docentes hacer un mayor ejercicio reflexivo de su práctica pedagógica.

En esa línea, las docentes mencionan que, a partir de ello, pueden identificar cada vez mejor qué es lo que necesitan sus estudiantes, entender a los estudiantes como seres activos que están abiertos a captar todo aquello que está a su alrededor y del mismo modo, proponer acciones lúdicas que favorezcan un mayor involucramiento del individuo. Sin embargo, para el logro de ello es importante también la mediación que el adulto ejerce en el proceso de acompañamiento al estudiante.

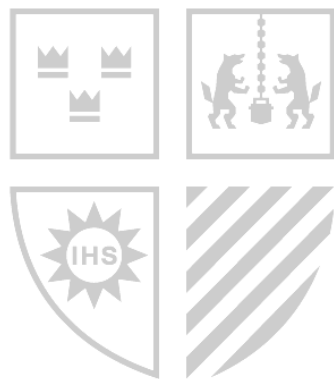
A lo largo del capítulo se ha explicado las diferencias entre estudiantes con participación sostenida, intermitente y escasa o nula. Precisamente, estos grados de participación estaban sujetos a las actitudes que tomaban sus padres de familia respecto a las clases virtuales, pero también a la postura ante su rol de acompañantes en el proceso de enseñanza. En este caso, si bien sus acciones estaban reguladas por los procesos mencionados en las orientaciones metodológicas y el protocolo, igual se obtuvo casos de madres y padres de familias reacios a estas orientaciones. Justamente, en estos casos fue donde se vieron menores avances frente a los dos otros grupos de participación constante e intermitente.

Desde el Currículo Nacional (2016) se estipula que el rol del adulto entendiéndolo como un mediador, un acompañante y un garante que asegura la educación y también la salud. Sin embargo, se remite a dar orientaciones hacia las docentes y auxiliares a cargo. En contexto de virtualidad, los padres y madres de familia cumplen también un papel transcendental. Es precisamente en esta modalidad donde el trabajo de triada tendría que verse fortalecido.

En palabras de Reyes (2020) el contexto de emergencia exige un compromiso responsable de la familia en los procesos educativos de sus menores. Compromiso que se traduce en apertura al diálogo. Precisamente, si hay una actitud negativa de la familia frente al juego, a la modalidad de educación remota y una falta de conciencia respecto a su rol educador, la y el niño se ve condenado a no ser atendido como se debe. No es una

casualidad que, en esta muestra, sean las estudiantes mujeres quienes se ven más expuestas a estas problemáticas. Problemáticas que han vivido también sus madres y posiblemente sus abuelas, reproduciendo de esta manera estas cadenas de desigualdad.

Sin embargo, mirando los casos más alentadores, se observa también como la presencia de un adulto acompañante (madre o padre) en la virtualidad con características dialogantes, democráticas que independientemente de su grado de estudios alcanzados, demuestra compromiso, expectativas altas en su menor y favorece al juego y a la exploración, propicia la creación de un clima más favorable para su niño/a. Garantizando así, que este tenga mayores oportunidades de aprendizaje y por consiguiente, mayores progresos.



UARM

Universidad  
Antonio Ruiz  
de Montoya

## CONCLUSIONES

- La educación rural espera del Estado su pronta intervención en la ruptura de las brechas digitales, sociales, educativas, de acceso a recursos, entre otras. Por el principio de justicia hacia los estudiantes y la población rural se necesita que se respete derecho a una educación de calidad, con recursos de calidad desde los docentes, recursos virtuales, el material educativo contextualizado a su realidad geográfica, cultura, local entre otros.
- Refiriéndonos a la Educación Inicial, desde su actuar coherente con el desarrollo de la primera infancia es necesaria la pronta acción del Estado, la gestión de las escuelas y docentes cimentar las bases necesarias para asegurar la inserción de las niñas y los niños en los siguientes niveles de la Educación Básica Regular. Asimismo, asegurar que estos tengan los medios necesarios para que puedan desarrollarse tanto cognitiva, como afectiva y socialmente y recibir una educación de calidad, especialmente si provienen de grupos sociales que han sido olvidados por años.
- En contexto de emergencia, los procesos de planificación, selección, exploración y uso del material concreto y juego, son ejes fundamentales para asegurar el logro de aprendizajes en los estudiantes, pero también para responder a las problemáticas mismas del nivel inicial que se han visto incrementadas en pandemia. De esta manera, es una afirmación concluyente que, independientemente del tipo de educación que se reciba, el uso del material concreto y el juego deben ser transversales en el diseño y ejecución de actividades de aprendizaje dirigidas a niños del nivel inicial.
- La visión que el docente tenga respecto a sus estudiantes será de vital importancia para comprender mejor sus necesidades, intereses y, por lo tanto, hacer un mejor ejercicio reflexivo y de planificación curricular. Las expectativas que el docente y el adulto acompañante deposite en el niño influenciarán en el modo en como interactúe con el material, su cuerpo, ambiente y saber nuevo.

- El material concreto por sí solo no generará aprendizajes, sin embargo, servirá de medio para acercar al sujeto que aprende a este. A través del uso de este, los niños y niñas podrán consolidar sus aprendizajes y las y los docentes mejorar sus prácticas y estrategias didácticas. En ese sentido, estos deben ser seleccionados bajo principios de originalidad, flexibilidad, alcance de las familias, diversidad, intencionalidad. De esta manera, los materiales concretos han de coadyubar a generar mayores y mejores oportunidades para el desarrollo de habilidades y también para la construcción de aprendizajes.
- Desde el constructivismo el adulto acompañante y el ambiente desempeñan un papel preponderante. En ese sentido, la postura que tome el o la adulto al guiar los aprendizajes de los niños y niñas determinará el tipo de exploración que este realice con los recursos que tenga a su disposición. Una actitud directiva, permisiva, castrante o punitiva tendrá graves secuelas en el desarrollo del estudiante. Un estudiante con padres con actitudes de ese tipo, es un estudiante con menores oportunidades de aprendizajes, por consiguiente, los procesos son más lentos frente aquellos que cuentan con un ambiente de aprendizaje óptimo para su desarrollo.
- En cuanto a la planificación de las actividades de aprendizajes de los niños y niñas de la educación inicial deben partir del recojo de necesidades e intereses de los y las estudiantes. Toda actividad de aprendizaje debe responder a un aprendizaje esperado, a un propósito, indicadores de evaluación. Asimismo, debe pasar por procesos de diversificación o adaptaciones curriculares que permitan contextualizar a las características propias de los estudiantes y su contexto territorial. Las características mismas de la educación remota en contexto de emergencia exigen hacer del estudiante eje y protagonista de sus aprendizajes, pero también de involucrar y recordar a las familias el papel importantísimo que cumple en la educación.

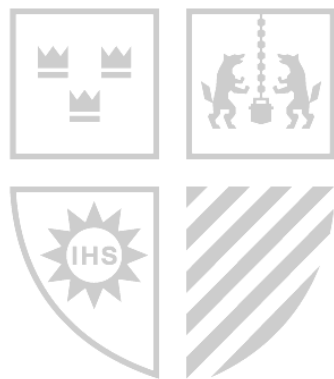


## RECOMENDACIONES

- En contextos de ruralidad se requiere una intervención del Estado, la sociedad civil y de los medios de comunicación que promuevan, que contribuyan y difundan la importancia de la formación inicial en la primera infancia por ser esta el cimiento con contribuye positiva o negativamente cuando el niño o niña ingresa a la segunda infancia, adolescencia y adultez. Los contextos de emergencia exigen tener una concepción de la imagen del niño y niña que no se vea de una forma aislada al enfoque por derechos. De esta manera, se entiende al niño como un ser curioso por naturaleza, con gran capacidad de asombro lo cual le abre al aprendizaje ante cada nuevo estímulo. Por consiguiente, no deben verse coactados, interrumpidos o negados a ser partícipes del proceso de educación pues es parte de sus derechos.
- La educación remota de emergencia nos ha llevado a valorar la escuela presencial. En esa perspectiva, es importante hacer de la escuela presencial o virtual un espacio que motive al niño ser partícipe de ella. Con este punto nos referimos a crear un espacio propicio para desarrollar los aprendizajes en el niño. Este debe tener elementos de su contexto, con los cuales se pueda identificar y relacionar con facilidad. Del mismo modo, que los materiales sean acordes a su edad, motivadores y útiles para los logros a alcanzar. Respecto, al recurso humano, el docente tiene que tener en primer lugar vocación, actitud, aptitud y las capacidades necesarias para ayudar a descubrir en el estudiante la felicidad y la sociedad que desea transformar.
- Las familias deben ser concientizadas y capacitadas desde la escuela con carácter obligatorio. Este contexto adverso exige remirar el rol de la familia en la educación. En ese sentido, es necesario que la familia como institución reconozca

su capacidad de facilitar u obstruir la construcción de los procesos socioafectivos, motrices, la creación de hábitos, la creación de confianza, la construcción del pensamiento y seguridad en el infante.

- Es necesario entender que detrás del niño hay toda una riqueza por descubrir. Hay que romper con la idea de querer homogeneizar o estandarizar a los niños. En otras palabras, hay que respetar sus individuales y ver cómo potenciar sus capacidades, haciéndolos protagonistas de su propio aprendizaje. Y precisamente, un medio para romper con esas ideas es empezando a garantizar sus derechos como el de acceso a una educación de calidad, sus derechos al juego, a no ser violentados, a crecer en libertad y a no ser discriminados.



UARM

Universidad  
Antonio Ruiz  
de Montoya

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarado, M. (2018). *La importancia de la diversificación curricular en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. (Tesis de licenciatura). Universidad Garcilazo de la Vega, Lima. Recuperado de [http://repositorio.uigv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.11818/2263/Trabajo%20de%20Suficiencia%20Profesional\\_Maximiliana%20Eugenia%20ALVARDO%20JORGE.pdf?sequence=2&isAllowed=y](http://repositorio.uigv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.11818/2263/Trabajo%20de%20Suficiencia%20Profesional_Maximiliana%20Eugenia%20ALVARDO%20JORGE.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Arancibia, V., Herrera, P. Strasser, K. (1997). *Manual de psicología educacional*, 6ta edición. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Arévalo, R. (2014). *La presentación de los materiales en la realización de actividades como forma de promover el pensamiento creativo. Estudio en niños de 4 a 6 años (Proyecto de intervención)*. Recuperado de <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2436/arevalo.sainz.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Arias, P., Merino, M. & Peralvo, C. (2017). Análisis de la Teoría de Psico-genética de Jean Piaget: Un aporte a la discusión. *Revista Científica*, 3 (3), pp. 833 -845. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6326679>
- Becerra, M. (2021). *El uso de material concreto como estrategia didáctica para favorecer el aprendizaje de las matemáticas de los estudiantes de 4º 2 del Instituto Técnico Alfonso López, sede IV Centenario de Ocaña*. (Propuesta pedagógica para obtención de diplomatura). Escuela de Ciencias de la Educación, Bogotá. Recuperado de <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/41036/mcbecerraq.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Beltrán, A. & Seinfeld. J. (2011). *Hacia una educación de calidad en el Perú: El heterogéneo impacto de la educación inicial sobre el rendimiento (Resumen ejecutivo)*. Lima.
- BID (2020). *La educación en tipos del coronavirus: Los sistemas educativos de América Latino y el Caribe ante COVID-19*. Recuperado de <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/La-educacion-en-tiempos-del-coronavirus-Los-sistemas-educativos-de-America-Latina-y-el-Caribe-ante-COVID-19.pdf>
- Campo, S. & Merino, M. (s.f). *Guía de apoyo para el uso del material didáctico*. Ed. Unión Druckei. Chile

- Cárdenas, A. (2011). Piaget: lenguaje, conocimiento y Educación. *Revista Colombiana de Educación*, N.º 60. Primer semestre 2011, Bogotá, Colombia. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n60/n60a5.pdf>
- Castro, A. (2015). *Vida cotidiana y renovación pedagógica en el primer ciclo de educación infantil. Un estudio de Caso*. (Tesis doctoral). Universitat de València, Valencia. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/71049471.pdf>
- Chirapaq (2012). *Diversificación y planificación curricular*. Recuperado de <http://chirapaq.org.pe/es/wp-content/uploads/sites/3/2018/03/Diversificacion-y-Planificacion-Curricular.pdf>
- Cueva, D. & Pascacio, C. (2018). *Uso de materiales didácticos concretos de los docentes de educación inicial de las instituciones educativas del distrito de Moche y Salaverry-2018*. (Tesis de licenciatura). Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI. Trujillo – Perú. Recuperado de [0046617977\\_0070028825\\_T\\_2019.pdf](http://0046617977_0070028825_T_2019.pdf) (uct.edu.pe)
- Elizondo, A. Rodríguez, J. & Rodríguez, I. (2018). La importancia de la emoción en el aprendizaje: Propuestas para mejorar la motivación de los estudiantes. *Revista Cuadernos de Pedagogía*, 15 (29). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6855114.pdf>
- Eni, N. (2018). Teacher's instructional behaviour in instructional management at elementary school reviewed from Piaget's cognitive development theory. *EDP Sciences*. 42 (38), pp. 1-9.
- Esteves, Z., Garcés, N. & Poveda, E. (2018). La importancia del uso del material didáctico para construcción de aprendizajes significativos en Educación Inicial. *INNOVA*, 3(6), pp. 168-176.
- Fernández, M. (2021). Nativos pandémicos: la educación virtual en Educación Infantil durante el confinamiento por COVID-19. *Revista Estudios sobre Educación*, 41(1), pp. 49 – 70. Recuperado de <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/40904/35267>
- Freré Franco, F. L., & Saltos Solís, M. (2013). Materiales Didácticos Innovadores Estrategia Lúdica en el Aprendizaje. *Ciencia UNEMI*, 6(10), pp. 25-34.
- Guadalupe, C., León, J., Rodríguez, J. and Vargas, S. (2016). *Estado de la educación en el Perú: Análisis y perspectivas de la educación básica*. 1st ed. Lima: María Fernanda Torres, pp. 28-35.
- Guzmán, P. (2017). *Fortalezcamos estrategias de organización de sectores de aprendizaje en el aula de 3, 4 y 5 años con materiales no estructurados mediante la asesoría pedagógica en los docentes acompañados del nivel inicial del distrito de Coronel Castañeda y San Francisco de Rivacayco* (Tesis para optar título de segunda especialidad). Universidad Privada Cayetano Heredia, Lima.

- Hernández, C. (2021). *El juego como estrategia básica de aprendizaje en la nueva enseñanza remota de emergencia*. Recuperado de <https://cutt.ly/5TcEjfA>
- Jiménez, M. & Salazar, P. (2010). *“El juego simbólico como estrategia de aprendizaje en el lenguaje: período preoperacional (Tesis de licenciatura)*. Universidad de Cuenca, Ecuador.
- Juárez, A. (2015). *Material didáctico y aprendizaje significativo (Tesis de licenciatura)*. Universidad Rafael Landívar, Guatemala.
- Lafontaine, P. & Vásquez, J. (2018). El desarrollo de las habilidades comunicativas en la edad temprana en el grado pre-primario del Nivel Inicial. *Educación Superior*. 8(26), pp. 19 -30.
- Lang, P.J. & Davis, M. (2006). *Emotion, Motivation and the Brain: Reflex Foundations in Animal and Human Research*. Progress in Brain Research, Vol. 156.
- Levy, E. (2018). *Técnicas gráfico plásticas, utilizando material concreto para mejorar el desarrollo de la motricidad fina en niños de tres años de la I.E.I 356 del distrito de Juliaca, Provincia de San Román, región Puno, año 2016. (Tesis de licenciatura)*. Universidad Católica Los Ángeles, Chimbote.
- Linaza, J. (s.f). *I Jornada sobre Desafíos del Juguete en el siglo XXI: La escuela, el juego y el juguete*. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/profile/Jose\\_Linaza/publication/268265700\\_El\\_juego\\_en\\_el\\_desarrollo\\_infantil/links/55f05b6608ae0af8ee1d17d3.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Jose_Linaza/publication/268265700_El_juego_en_el_desarrollo_infantil/links/55f05b6608ae0af8ee1d17d3.pdf)
- Marín, S., et. al (2017). *Promover la importancia del uso de material concreto en primer ciclo básico (Tesis de licenciatura)*. Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
- Medina, B. (2018). *Juegos lúdicos basados en el enfoque significativo utilizando material concreto, mejora el desarrollo de la motricidad fina en niños y niñas de 4 años de la I.E. “Angelitos de Jesús”, región de Tumbes 2018. (Tesis de licenciatura)*. Universidad Católica Los Angeles de Chimbote, Tumbes. Recuperado de [http://repositorio.uladech.edu.pe/bitstream/handle/123456789/5958/JUEGOS\\_LUDICOS\\_ENFOQUE\\_SIGNIFICATIVO\\_MEDINA\\_DE\\_GUERRERO\\_BETT\\_Y%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.uladech.edu.pe/bitstream/handle/123456789/5958/JUEGOS_LUDICOS_ENFOQUE_SIGNIFICATIVO_MEDINA_DE_GUERRERO_BETT_Y%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Medina, B. (2019). *Uso del material concreto para la resolución de problemas aditivos en estudiantes de primaria de la Institución Educativa 10822 Olmos. (Tesis de maestría)*. Universidad César Vallejo, Chiclayo.
- Meece, J. (2013). *Desarrollo cognoscitivo: las teorías de Piaget y de Vygotsky*. En *Desarrollo del niño y del adolescente: Compendio para educadores (pp. 1-394)*. México: McGraw-Hill interamericana/SEP (Biblioteca para la actualización del maestro).
- Mendieta, L., Mendieta, R. & Vargas, T. (2017). *Psicomotricidad Infantil*. Recuperado de

<http://repositorio.cidecuador.org/bitstream/123456789/54/1/Psicomotricidad%20Infantil.pdf>

- Minedu (2016). Currículo Nacional de Inicial. Lima- Perú. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-inicial.pdf>
- Ministerio de Educación (2020). Resolución Ministerial N° 160-2020. Lima-Perú
- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima.
- Ministerio de Educación (2021). “¿Qué comeré esta vez? Conservamos y preparamos los alimentos”. Recuperado de <https://aprendoencasa.pe/>
- Morales, P. (2012). *Elaboración de material didáctico*. Lima. Recuperado de [http://www.aliat.org.mx/BibliotecasDigitales/derecho\\_y\\_ciencias\\_sociales/Elaboracion\\_material\\_didactico.pdf](http://www.aliat.org.mx/BibliotecasDigitales/derecho_y_ciencias_sociales/Elaboracion_material_didactico.pdf)
- Morales-Hernandez, V. (2020). *Los ambientes de aprendizaje en el segundo ciclo de Educación Infantil* (Tesis de maestría). Universidad Internacional de la Rioja, España. Recuperado de <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/10098/Morales%20Hernandez%20Vanesa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Morgane, P.J., Galler, J.R. & Mokler, D.J. (2005). A Review of Systems and Networks of the Limbic Forebrain/ Limbic Midbrain. *Progress in Neurobiology*. Vol. 75
- Moris, A., Tello, C. & Culqui, B. (2013). *Influencia de los materiales didácticos en el aprendizaje de los niños y niñas de 5 años de la Institución Educativa Inicial ‘María Reiche’-2013* (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional de la Amazonía Peruana, Iquitos.
- Muñoz, K. (2020). La estimulación del área psicomotriz en el aprendizaje de la lecto escritura para niños de 5 años. (Tesis de maestría). Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil, Guayaquil. Recuperado de <http://repositorio.ulvr.edu.ec/handle/44000/3937>
- Olaya, G. (2020). *La educación virtual en el Perú: un reto por alcanzar* (Trabajo de investigación para Bachillerato). Universidad Antonio de Ruiz de Montoya, Lima.
- Peredo, R. (2014). El valor biopsicosocial de la primera infancia: argumentos a favor de su priorización. *Revista de Investigación Psicológica*, (11), pp. 3-41.
- Rafael, A. (2008). *Desarrollo cognitivo: Las teorías de Piaget y Vygotsky* (Tesis de Maestría). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona. Recuperado de [http://www.paidopsiquiatria.cat/files/teorias\\_desarrollo\\_cognitivo\\_0.pdf](http://www.paidopsiquiatria.cat/files/teorias_desarrollo_cognitivo_0.pdf)
- Riera, M.A., Ferrer, M. y Ribas, C. (2014). La organización del espacio por ambientes de aprendizaje en la Educación Infantil: significados, antecedentes y reflexiones. *RELADEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3(2), 19-39.

- Rodríguez, J., et. al (2020). Materiales didácticos digitales y coronavirus en tiempos de confinamiento en el contexto español. *Revista Práxis Educativa*, 15 (1). pp. 1-20. Recuperado de [Vista do Materiales didácticos digitales y coronavirus en tiempos de confinamiento en el contexto español \(uepg.br\)](http://www.uepg.br)
- Román, M. & Cardemil, C. (2013). Juego, interacción y material educativo en el nivel pre-escolar. ¿Qué se hace y cómo se aprende?. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(1), pp. 43-62.
- Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), pp. 71-78.
- Sampieri, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2014). Metodología de la investigación. 6ta edición
- Sauvageot, C. (1999). Indicadores para la planificación: Una guía práctica. UNESCO
- Solórzano, I. (2018). *Uso del material concreto en el desarrollo de las capacidades del área de matemática en institución educativa "Nuevo Perú" los Olivos -2018"* (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo, Lima.
- Stinnett, B., & Oregon, E. (2018). Pedagogical Practices and Curriculum Considerations for a Study Away Course in Sport. *Physical Educator*, 75(3), pp. 454–470.
- Trujillo, V. (2015). Aspectos del desarrollo cognitivo preoperacionales y operaciones concretas en niños del Colegio Tercer Milenio. (Tesis de grado). Corporación Universitaria Lasallista, Antioquía.
- Vargas, G. (2017). Recursos educativos didácticos en el proceso enseñanza aprendizaje. *Cuadernos Hospital de Clínicas*, 58(1), 68-74. Recuperado en 15 de noviembre de 2021, de [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1652-67762017000100011&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1652-67762017000100011&lng=es&tlng=es).
- Zarzuelo, P. (2021). *Numicon y el aprendizaje matemático*. (Trabajo de fin de grado). Universidad de Valladolid, Valladolid. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/49135/TFG-G5059.pdf?sequence=1&isAllowed=y>





## ANEXO N°1: CARACTERIZACIÓN

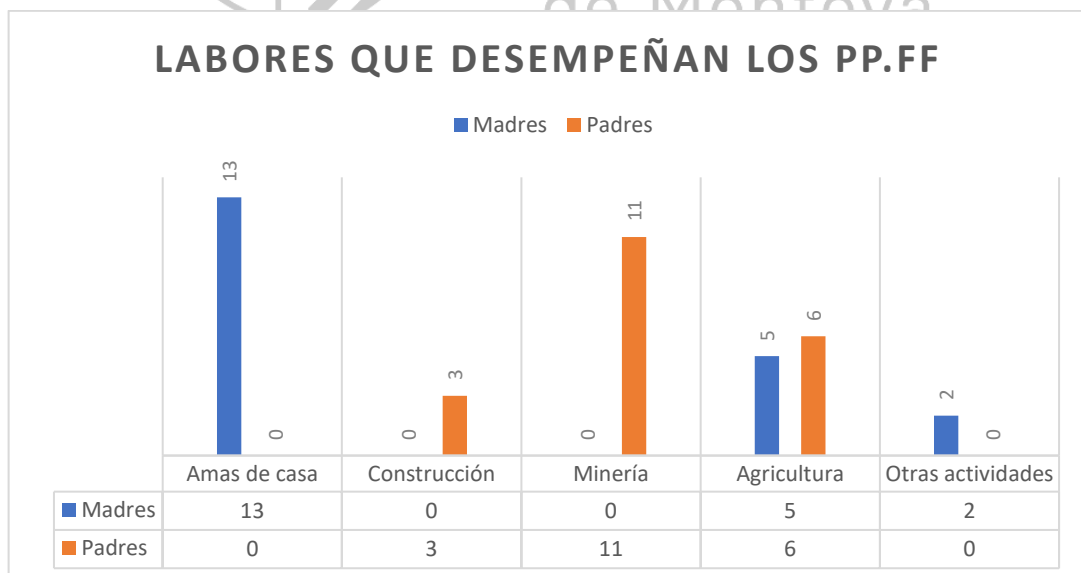
La I.E. investigada está ubicada en la región de La Libertad, provincia de Pataz. Pertenece a la UGEL Pataz. Su grado de ruralidad es 1 y atiende infantes de inicial (ciclo II) y primaria. A nivel geográfico, la provincia de Pataz cuenta con un terreno accidentado. La I.E se encuentra a 2600 m.s.n.m. En el Plan de Gestión del Riesgo de Desastres se menciona que la I.E y las familias aledañas se encuentran expuestas a peligros como huaicos, inundaciones, heladas y sismos. Ello, debido a las condiciones climatológicas de la zona y al terreno accidentado.

### FAMILIAS DEL AULA DE 4 AÑOS “B”: ASPECTOS GENERALES

El aula de 4 años sección “B”. Está conformada por 15 estudiantes entre 4 y 5 años y una docente contratada. De dicho número, 4 estudiantes son mujeres y 11 estudiantes varones.

#### 1.1. Trabajo de los padres de familia

Las labores que desempeñan los padres de familia están ligadas a 3 actividades económicas: minería, construcción y agricultura. Mientras que, las madres de familia son en su mayoría amas de casa o agricultoras.



**Respecto a las madres de familia:**

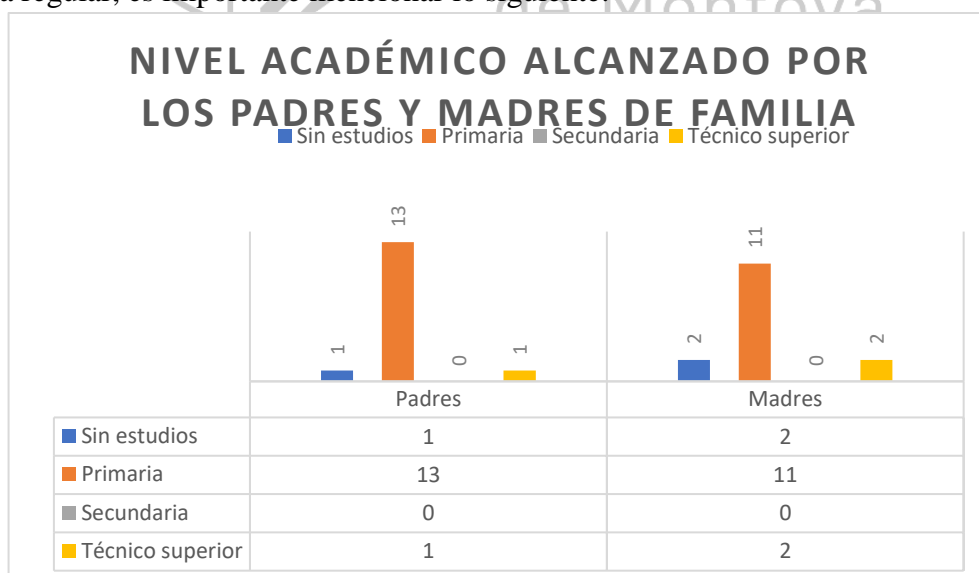
- De las 15 madres de familia: son 13 se dedican a la atención de su familia y tareas domésticas, así también son quienes acompañan los procesos de aprendizaje de sus niños y niñas.
- Del grupo de 13 madres que son amas de casa, 5 de ellas además atienden tareas agropecuarias de diversos cultivo y frutales y crianza de animales menores, los mismos que los comercializan fuera de su zona, para ellos, deben viajar a diferentes localidades para realizar la venta de sus productos.
- De las 15 madres de familia dos madres laboran fuera de su casa, una en venta de comidas y otra estudia para auxiliar técnica y trabaja en una tienda de abarrotes, quienes son viudas y único sustento del hogar.

### Respecto a los padres de familia:

- De los 15 padres, 3 se dedican exclusivamente a la construcción civil, suelen trabajar como albañiles o ayudantes de obras.
- De los 15 padres, 1 se dedica enteramente a la agricultura.
- De los 15, 10 que se dedican a la minería. De estos 10, 5 de ellos alternan con tareas agrícolas.
- De los 10 padres que trabajan en minería, sólo 5 padres trabajan en la minería formal y los otros 5 en la minería informal
- De las 15 familias, tres de ellas no son de la zona, no poseen viviendas propias, suelen vivir en monoambientes, cuartos o ranchos en condiciones de hacinamiento y precariedad.

### 1.2. Grado de instrucción

Los padres y madres de familia del aula, en su mayoría no han culminado la educación básica regular, es importante mencionar lo siguiente:

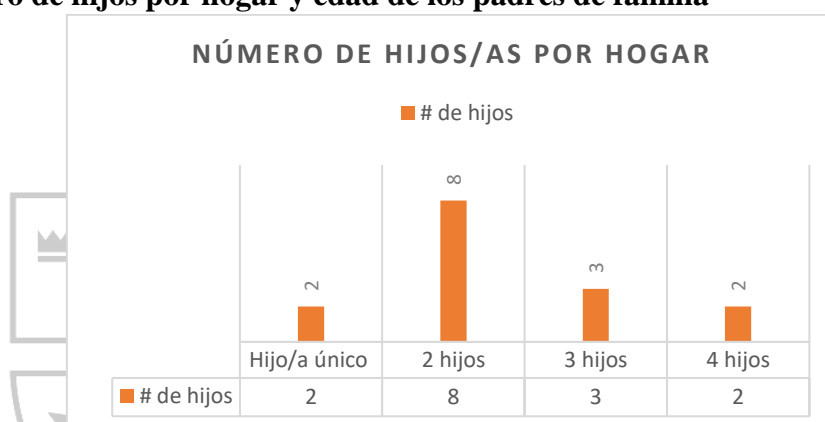


- Ambos padres de una de las menores es una familia analfabeta. Es decir, que no saben leer ni escribir, ni lograron culminar la primaria. Mientras que, la madre de otra menor **J.** tampoco sabe leer ni escribir. En ese sentido, es el padre de **J.** es quien se responsabiliza de su enseñanza. En estos casos, la explicación de las

actividades se realiza a través de audio y llamadas y envío de imágenes explícitas para que puedan comprender los procesos. Estas familias generalmente no envían tareas, para ellos se realiza un proceso de seguimiento y acompañamiento más cercano

- 1 de las madres viudas viene estudiando una carrera técnica profesional actualmente.
- 1 pareja ha logrado culminar la EBR e insertarse en una carrera técnica.
- El grado máximo de estudios alcanzado por las familias es la primaria. Se observa que las madres, en su mayoría solo han alcanzado el 5to grado de primaria (7) mientras que el resto, tienen un grado menor. A diferencia de los hombres, la mayoría de estos ha alcanzado el 6to grado de primaria. Sin embargo, no han culminado la educación secundaria.

### 1.3. Número de hijos por hogar y edad de los padres de familia



- En el aula, la mayoría de familias tiene dos hijos. La edad promedio que se llevan con sus hermanos mayores es de 2 años.
- Aquellas familias que tienen de 3 a más hijos/as son aquellas que por lo regular no participan permanentemente de las clases virtuales y sus hijos se encuentran atrasados. Los padres en mención manifiestan que no tienen tiempo para ellos además están chiquitos y dan prioridad a sus hijos del nivel primaria y que además sus megas se consumen con los hijos mayores.
- Estos padres son los que frecuentemente con apoyan a sus niños y niñas en sus tareas, no envían los trabajos y suelen cortar comunicación con la docente, no responden llamadas telefónicas y son intermitentes en sus responsabilidades.
- Las edades de las madres de familia oscilan entre los 22 y 34 años.
- Las edades de los padres, oscilan entre los 24 años a los 40 años.
- Una de las familias que tiene 4 hijos, tuvo a su primer menor en plena adolescencia (17 años). Precisamente, es esta familia la que ha alcanzado estudios técnicos.
- 2 de las familias que tienen dos menores también tuvieron a sus menores hijos en la adolescencia (17 años). De dichas parejas, una de ellas es la que precisamente tiene mayor diferencia de edad entre madre (22 años) y padre (35 años). Siendo el padre quien se responsabiliza de enseñar a su menor hija.

### 1.4. Acceso a servicios de internet, luz, agua y dispositivo móvil

---

#### Acceso a servicio de luz eléctrica

---

Cuentan con sistema eléctrico	Usan motor	No tienen servicio de luz
3	11	1
Cuentan con servicio de agua potable	Agua de rio o cisterna	
8	7	

- Solos 3 familias cuentan con sistema eléctrico en sus hogares. Estas familias, corresponden a aquellas donde los padres y madres de familia han alcanzado nivel de estudios técnico superiores. Y, también, en aquella madre de familia que tiene negocio de venta de comida y es viuda.
- 11 familias tienen servicio de luz dado que usan motores a petróleo que comparten con familiares y/o vecinos. Estos motores les brindan luz por determinadas horas.
- 1 de las familias no cuenta con servicio de luz eléctrica. El padre para acceder a las clases virtuales suele caminar en promedio 6 horas (ida y vuelta) para cargar el celular en un rancho. Precisamente, dado a este motivo, su menor se encuentra atrasada y no estudió el pasado año.
- 8 familias cuentan con servicio de agua potable y 7 de agua de rio.

<b>Acceso a servicio de Internet y dispositivo móvil</b>		
Wifi	Recarga Claro/Bitel	No tiene
1	13	1

- Solo una de las familias cuenta con Wifi. Dado que está residiendo en una zona donde si hay cobertura para este servicio.
- 13 familias trabajan a través de recargas. De ese número 12 tiene operador Claro y 1 Bitel. Son precisamente estos dos operadores los cuales les brindan mejor señal y cobertura. Ninguna de las familias tiene contratado planes postpago.
- 1 de las familias no cuenta con Internet, ni dispositivo móvil. Precisamente, es la familia de padres analfabetos. Dado estas circunstancias, el dispositivo por donde su menor participa esporádicamente de las clases virtuales, es el de la hermana de la madre de familia -quién también tiene a su hija en el aula.

## **PERSPECTIVAS SOBRE LA EDUCACIÓN INICIAL**

Hay familias que tienen más de un hijo o hija estudiando en la I.E. En estos casos, estos estudiantes se encuentran cursando el nivel primario. Los padres de familia mencionan que “aprenden junto a ellos”. Ello debido a que un gran porcentaje no culminó la educación primaria. Para ellos, esto a veces significa un problema pues les cuesta asumir el rol de acompañantes en la modalidad de educación remota. Existe una mirada de que la educación primaria es más importante que la educación inicial y, por consiguiente; es necesario priorizar la educación de los hijos/as que cursan este nivel (primaria) frente a aquellos que están en inicial.

Inicialmente, las familias estaban en desacuerdo que en las actividades se incorporaran actividades de juego y psicomotricidad pues afirman que sus menores “*se la pasan jugando todo el día*” y que lo mejor sería ir enseñándoles a leer, escribir y los números. Esta perspectiva ha ido cambiando conforme ha ido transcurriendo el año. Sin embargo, aún existen ideas arraigadas sobre el nivel y la infancia.

Dado que existe la idea que la educación inicial “*no es obligatoria*” y la matrícula en inicial es “*para asegurar la vacante para la primaria*” no hay una participación permanente de todas las familias, precisamente de aquellas que tienen más de un hijo/a en la primaria.

### **2.1. Responsable de la enseñanza del menor**

Pese a las brechas educativas que se observan en las familias de esta I.E. frente a una escuela urbana, son las madres de familia (14) quienes se encargan de la educación de sus hijos/as. Mientras que, solo en un caso específico es un padre de familia quien se encarga de la educación de su menor hija.

### **2.2. Actividades que realizan las familias**

- Las familias suelen ver entre 1 a 3 horas de televisión al día.
- Las familias suelen tomar desayuno entre 7 a 8:30 a.m. El almuerzo, suele ser entre las 12 y 1:30 p.m. Finalmente, la cena suele tenerla entre 7 a 8:00 p.m.
- Los niños y las niñas suelen dormir entre 7 a 9 horas diarias incluida siestas.
- La hora de descanso de los menores (9 estudiantes) suele ser entre las 8 a 9 p.m. Mientras que, de 3 suelen ir a descansar (9:30 a 10:30 p.m). Finalmente, 1 de las madres afirma que su niña no tiene horario fijo para dormir.

## **ESTUDIANTES DEL AULA DE 4 AÑOS “B”**

### **3.1. Estudiantes nuevos y antiguos**

El aula de 4 años, sección B está conformada por 15 estudiantes y una docente de aula. De los 15 estudiantes 5 estudiantes son nuevos. Sin embargo, en el 2020 hubo estudiantes matriculados que no estudiaron en todo el año. La información se expresaría de la siguiente forma:

<b>Estudiantes nuevos y antiguos</b>			
<b>Antiguos</b>		<b>Nuevos</b>	
Estudiaron en el 2020	No estudiaron en el 2020	Primera vez que estudian	Traslado
9	1	3	2

- 9 estudiantes son antiguos. Los padres de familias mencionaron en las llamadas iniciales, que asistieron en el año 2020 sus niños/as “no aprendieron”.
- La estudiante que no estudió en el 2020 fue debido a que no contaba con servicio de Internet y la docente de aula no llegó a establecer contacto con la familia. En

el presente año, este sigue siendo un problema que genera que la estudiante no participe por largos periodos de tiempo.

- Respecto a los estudiantes de traslado, uno de ellos viene de una escuela pública de Chiclayo y otro de ellos de escuela privada de Argentina, siendo su primera vez en Perú y en Pataz.
- Precisamente, 4 de aquellos estudiantes que están estudiando por primera vez presentaron dificultades a inicios de año.

### **1.1.Aspectos recogidos**

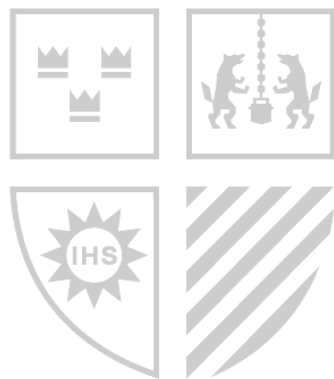
#### **Primer bimestre:**

- Las y los niños presentan dificultades para expresar sus ideas sin ayuda de un mayor. 10 de 15 dan sus respuestas repitiendo literalmente lo que la mamá/papá le dice. Sin embargo, hay temas donde explican con mayor fluidez sus ideas, por ejemplo: sus comidas favoritas, animales, juguetes favoritos, superhéroes.
- Niños y niñas que tienen dificultades para dibujar libremente. Suele pedirle al adulto que les agarre la mano, les brinden el dibujo realizado solo para colorear. Las tareas que involucran dibujo o pintura suelen ser realizadas por los padres.
- Los niños y niñas suelen disfrutar más de las actividades de pintura que las de dibujo. Así también, reciben mejor las acciones de baile frente a las de canto.
- 8 familias que han introducido la escritura de números en sus niños/as.
- Niños y niñas que realizan las actividades en la cama y envían las actividades y audios después de las 8:00 p.m. Esto se ve mucho en la familia de Sofía.
- 12 de 15 suelen explorar su espacio y las posibilidades de movimiento. Sin embargo, suele quedarse rígidos y esperando aprobación o indicaciones ante actividades que involucran juego directamente. En el caso de **S., A., T.** sus madres, en algunos casos, muestran poca paciencia, gritan a los niños y, por lo tanto, los aturden y se muestran temerosos.

#### **Segundo bimestre:**

- Las familias están más comprometidas en desarrollar con sus niños y niñas en las actividades motrices y de baile, ello en comparación del primer bimestre. Los niños y niñas suelen explorar más su espacio y proponer movimientos. Suelen hacer sus movimientos y bailes acompañados de sus hermanos, primos y tíos/as.
- Los niños/as articulan oraciones de hasta 6 palabras de forma autónoma. Las intervenciones que realizan las madres son menores. Pero, aún hay casos (4) donde las madres les dicen a sus niños/as qué decir. Normalmente suelen acompañar sus exposiciones con preguntas que ellos van respondiendo.
- Aún hay dificultades en el uso del lenguaje matemático. Suele usar palabras como “más para acá”, grande cuando se refieren a largo y objetos grandes.
- 9 de 15 cuentan con un espacio fijo para hacer sus actividades. Estos espacios suelen ser el cuarto o la sala. En aquellas familias que viven en habitaciones o ranchos, han preparado una mesa pequeña donde realizan las actividades.

- Los dibujos y productos que van elaborando se ven cada vez más limpios al igual que su presentación.
- Los niños/as van realizando sus dibujos sin intervenciones de adultos. Hay casos (3) donde aún no se ha llegado a este punto. Precisamente aquellos niños/as que tienen dificultades para realizar las actividades gráficas, son quienes están atrasados en la presentación de evidencias y esperan que sea el adulto quien les realice la actividad.
- Hay estudiantes que están atrasados por más de un mes (3). Pese a las comunicaciones constantes, no hay respuesta de esas familias. En el caso de una de las estudiantes se debe a las dificultades en acceso a servicios. En los otros dos casos, pese a las familias cuentan con los medios para acceder a las clases, no se obtiene respuesta favorable.
- 10 de 15 reconocen la noción de número y cantidad hasta el 5. Sin embargo, se requiere seguir practicándolo. Si bien hay niños que “cuentan” hasta el 20, no tienen interiorizada estas nociones.



UARM

Universidad  
Antonio Ruiz  
de Montoya

## ANEXO N° 2: PROTOCOLOS PARA LAS CLASES VIRTUALES

A inicios de año, luego de hacer la *Evaluación Diagnóstica*, se elaboró 2 protocolos. La finalidad de estos es asegurar que el niño/a sea el protagonista de sus aprendizajes. También cambiar las percepciones de los PP. FF respecto al nivel y a su rol como acompañantes en la modalidad de educación remota.

### PROTOCOLO PARA EL DESARROLLO Y ENVÍO DE TAREAS

1. Los materiales para usar con el niño y niña deben ser lo que realmente necesite. No sobrecargarlos con muchos colores, témperas o papeles. Bríndales estos conforme lo vayan necesitando.
2. Cuando el niño/a esté realizando procesos de exploración como mirar, oler, probar o tocar, puedes plantearles preguntas como: *¿Qué es? ¿Qué color tiene? ¿Qué forma tiene? ¿Para qué sirve? ¿A qué huele? ¿Me podrías describir...?*
3. En caso de poner música de fondo procurar que esta sea adecuada según su edad. De preferencia que sean canciones suaves o instrumentales.
4. Al terminar en el proceso es importante enseñarles a decir gracias por apoyarme, por favor, me alcanzas, vamos a dejar limpio y ordenado mi espacio de trabajo.
5. Las tareas deberán ser enviadas el mismo día que se dejan hasta las 6 p.m. En caso de tener dificultad, comunicar a la docente y justificar el envío fuera de hora.
6. El video debe ser corto y debe evidenciar el proceso de trabajo del niño/a y el ambiente en el cual este está desarrollando la actividad.
7. Las tareas tienen que ser elaboradas por los niños y niñas. Padres y madres acompañenlos en la actividad, pero tengan en cuenta que son ellos quienes deben ser los protagonistas. Dejemos que sus hijos aprendan y resuelvan los problemas que corresponden a su edad.
8. Evitar hacer uso del borrador o decir "Aquí te equivocaste", dejar que ellos descubran sus errores. Sean propositivos. En caso, que ellos o ellas no se sientan satisfechos con su trabajo, invítalo/a a realizarlo nuevamente a través de la pregunta: *¿Por qué quieres hacerlo de nuevo? ¿Te sentirás mejor si lo haces de nuevamente?*
9. Anímalo con preguntas guías y palabras motivadoras mientras realiza su actividad.
10. Al momento de enviar la evidencia ya sea video, grabación, evitar que haya bulla detrás (televisor, conversaciones u otros distractores). Toda evidencia debe mostrar claramente el espacio de trabajo, en caso este no se vea, el docente solicitará que este sea enviado.



Gloria Olaya



## ANEXO N° 3: PORTAFOLIO Y RÚBRICA DE EVALUACIÓN

PORTAFOLIO VIRTUAL: <https://cutt.ly/BW7BIrw>

### I. Introducción del trabajo de investigación

Hola, soy Gloria María Olaya Acosta, egresada de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya. Actualmente vengo realizando una investigación titulada “**El uso de material concreto en actividades de aprendizaje en un contexto de emergencia para la construcción de conocimiento desde la teoría constructivista en infantes del nivel inicial**”. El objetivo de esta tesis es “**Reconocer cómo el uso del material concreto en las actividades de aprendizaje media para la construcción del conocimiento a partir de la teoría constructivista en el Nivel Inicial**”.

En ese sentido, a través de la siguiente rúbrica usted tendrá que evaluar la matriz que se adjunta como Anexo 1 y 2, evaluando si se cumplen con las condiciones allí mencionadas. En caso de tener preguntas adicionales sobre su participación puede escribir al siguiente correo: gloria.olaya@uarm.pe

Agradecemos su participación desde ya

.

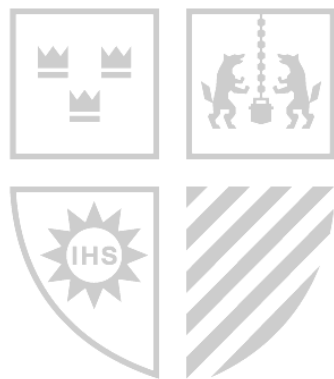
Previamente a evaluar la actividad de aprendizaje, es importante que pueda tener conocimiento respecto a la escala numérica que se está empleando.

Puntaje	Descripción
0	La actividad de aprendizaje propuesta no guarda relación con la categoría, el indicador y la condición de calidad.
0.5	La actividad de aprendizaje propuesta tiene escasa relación con la categoría, con el indicador y condición de calidad.
1	La actividad de aprendizaje propuesta esta medianamente relacionada con la categoría, el indicador y condición de calidad.
1.5	La actividad de aprendizaje propuesta está articulada con la categoría, con el indicador y condición de calidad, presentando escasos errores
2	La actividad de aprendizaje evidencia relación con la categoría, el indicador y condición de calidad.

Calificación vigesimal y nivel de logro		Comentarios /recomendaciones
00 a 08	Insuficiente	
09 a 11	Inicio	
12 a 14	Proceso	

<b>15 a 17</b>	Logrado	
<b>18 a 20</b>	Destacado	

Condición de calidad: Estándar mínimo que debe cumplir la actividad para asegurar el logro del propósito previsto.



**UARM**

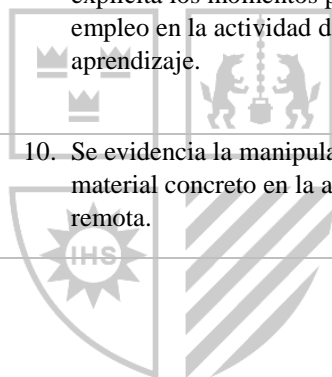
Universidad  
Antonio Ruiz  
de Montoya

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD		Exploro e investigo las frutas y verduras que tengo en casa				
CATEGORÍA E INDICADOR		CONDICIONES DE CALIDAD	Observaciones			
			Miriam Joya	Marcela Beriche	Gina Canales	Comentarios
El aprendizaje del niño y niña en el nivel inicial	• Características del aprendizaje del niño	1. La actividad responde a las características de aprendizaje de los/las niños/as de 4 años.	2	2	2	Se podría planificar una actividad que sea realmente lúdica, si solo le vamos a presentar las frutas y verduras y luego preguntar los nombres, tiende a ser algo más directivo; a lo mejor se puede cubrir las frutas/verduras con una telita para ir descubriéndolas y se genere mayor expectativa en los niños/as; se podría también proponer adivinanzas para que los niños/as identifiquen frutas/verduras y luego las exploren.
	• El juego en el aprendizaje del niño.	2. La actividad involucra acciones lúdicas y la exploración del niño/a, generando que el/la estudiante pueda expresarse de manera oral, gráfica o gestual.	2	2	1	
	• Manipulación del material concreto.	3. La actividad empleada permite al niño/a la exploración del material concreto permitiendo la construcción de sus aprendizajes.	1.5	2	2	
Teoría constructivista del aprendizaje	• Concepción de la imagen del niño.	4. La actividad propicia el aprendizaje del niño/a y su rol activo.	1.5	2	1.5	La actividad en sí misma promueve la participación del niño/a, sin embargo, se podría agregar alguna indicación para que el adulto mediador facilite ese protagonismo (de lo contrario, ocurre lo que se ve en el video de la niña). En la planificación de la experiencia se plantea que la docente brinde oportunidades de aprendizaje para niños/as; sin embargo, de cara a lo que el adulto entiende y hace, no necesariamente ocurre. A lo mejor, se podría incluir alguna indicación sencilla para el adulto mediador.
	• El rol del adulto acompañante	5. La docente y el adulto acompañante facilita en la actividad de aprendizaje oportunidades para el aprendizaje del niño.	2	2	1.5	
	• El ambiente	6. La actividad explica cómo debe prepararse el espacio de trabajo y los criterios a tener en cuenta antes de desarrollarla.	2	2	2	

Tipos de material concreto	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepto de material concreto</li> </ul>	7. La actividad propuesta propicia que el niño/a manipule y descubra a partir del empleo del material concreto.	1.5	2	2	La experiencia anima a que niños/niñas exploren material concreto no estructurado y de la naturaleza (verduras, frutas), sin embargo, no se observa la manipulación de material estructurado, salvo el material gráfico para representar la experiencia.
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Importancia y uso del material concreto</li> <li>• Funcionalidad del material concreto</li> </ul>	8. En la actividad de aprendizaje se emplea diversos tipos de material concreto cercanos al niño/a y a su entorno natural para la construcción de aprendizajes.	1.5	2	1	
Criterios para la selección del material concreto	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Momentos de empleo y criterios para la selección del material concreto.</li> </ul>	9. Se toma en cuenta criterios de selección de material concreto y se explicita los momentos para su empleo en la actividad de aprendizaje.	2	2	2	La actividad de aprendizaje define los momentos en que deben usarse los materiales.
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso del material concreto</li> </ul>	10. Se evidencia la manipulación de material concreto en la actividad remota.	2	2	2	
<b>NOMBRE DE LA ACTIVIDAD</b>		<b>Explorando mi huerto</b>				
<b>CATEGORÍA E INDICADOR</b>		<b>CONDICIONES DE CALIDAD</b>	<b>Observaciones</b>			
			<b>Miriam Joya</b>	<b>Marcela Beriche</b>	<b>Gina Canales</b>	<b>Comentarios</b>
El aprendizaje del niño y	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Características del aprendizaje del niño</li> </ul>	1. La actividad responde a las características de aprendizaje de los/las niños/as de 4 años.	2	2	2	La actividad plantea la exploración de los materiales, pero no necesariamente actividades lúdicas.

niña en el nivel inicial	<ul style="list-style-type: none"> <li>El juego en el aprendizaje del niño.</li> </ul>	2. La actividad involucra acciones lúdicas y la exploración del niño/a, generando que el/la estudiante pueda expresarse de manera oral, gráfica o gestual.	1	2	1	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Manipulación del material concreto.</li> </ul>	3. La actividad empleada permite al niño/a la exploración del material concreto permitiendo la construcción de sus aprendizajes.	1.5	2	2	
Teoría constructivista del aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>Concepción de la imagen del niño.</li> </ul>	4. La actividad propicia el aprendizaje del niño/a y su rol activo.	1.5	2	1.5	La actividad en sí misma promueve la participación del niño/a; sin embargo (al igual que la actividad anterior) sería necesario precisar alguna indicación para la mediación.
	<ul style="list-style-type: none"> <li>El rol del adulto acompañante</li> </ul>	5. La docente y el adulto acompañante facilita en la actividad de aprendizaje oportunidades para el aprendizaje del niño.	2	2	1.5	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>El ambiente</li> </ul>	6. La actividad explica cómo debe prepararse el espacio de trabajo y los criterios a tener en cuenta antes de desarrollarla.	2	2	2	
Tipos de material concreto	<ul style="list-style-type: none"> <li>Concepto de material concreto</li> </ul>	7. La actividad propuesta propicia que el niño/a manipule y descubra a partir del empleo del material concreto.	1.5	2	2	Las actividades que se plantean promueven la manipulación de materiales concretos no estructurados. Me parece que sería bueno añadir en la actividad que para comparar el

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Importancia y uso del material concreto</li> <li>• Funcionalidad del material concreto</li> </ul>	8. En la actividad de aprendizaje se emplea diversos tipos de material concreto cercanos al niño/a y a su entorno natural para la construcción de aprendizajes.	1.5	2	1	tamaño y/o longitud necesita un punto de comparación.
Criterios para la selección del material concreto	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Momentos de empleo y criterios para la selección del material concreto.</li> </ul>	9. Se toma en cuenta criterios de selección de material concreto y se explicita los momentos para su empleo en la actividad de aprendizaje.	1.5	2	2	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso del material concreto</li> </ul>	10. Se evidencia la manipulación de material concreto en la actividad remota.	2	2	2	



UARM  
Universidad  
Antonio Ruiz  
de Montoya

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD		Descubriendo los sonidos de mi cocina				
CATEGORÍA E INDICADOR		CONDICIONES DE CALIDAD	Observaciones			
			Miriam Joya	Marcela Beriche	Gina Canales	Comentarios
El aprendizaje del niño y niña en el nivel inicial	<ul style="list-style-type: none"> <li>Características del aprendizaje del niño</li> </ul>	1. La actividad responde a las características de aprendizaje de los/las niños/as de 4 años.	2	2	2	En esta actividad, a diferencia de las anteriores, sí hay una propuesta lúdica más directa (hacer la orquesta)
	<ul style="list-style-type: none"> <li>El juego en el aprendizaje del niño.</li> </ul>	2. La actividad involucra acciones lúdicas y la exploración del niño/a, generando que el/la estudiante pueda expresarse de manera oral, gráfica o gestual.	1.5	2	2	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Manipulación del material concreto.</li> </ul>	3. La actividad empleada permite al niño/a la exploración del material concreto permitiendo la construcción de sus aprendizajes.	1.5	2	2	
Teoría constructivista del aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>Concepción de la imagen del niño.</li> </ul>	4. La actividad propicia el aprendizaje del niño/a y su rol activo.	1.5	2	2	La única preocupación que tengo es en el “inicio de la actividad” donde se introduce directamente la palabra “utensilios” ... ¿la conocen los adultos? ¿saben a qué se refiere? De otra forma no podrán mediar el aprendizaje del niño. Recién en el “desarrollo” introduces el vocabulario nuevo, pero le has pedido recoger saberes previos de algo que no conocen los niños (a mi parecer y de acuerdo al escaso vocabulario
	<ul style="list-style-type: none"> <li>El rol del adulto acompañante</li> </ul>	5. La docente y el adulto acompañante facilita en la actividad de aprendizaje oportunidades para el aprendizaje del niño.	1.5	2	1.5	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>El ambiente</li> </ul>	6. La actividad explica cómo debe prepararse el espacio de trabajo y los criterios a tener en cuenta antes de desarrollarla.	2	2	2	

						de los niños de la zona, como bien indicas en las explicaciones)
Tipos de material concreto	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepto de material concreto</li> <li>• Importancia y uso del material concreto</li> <li>• Funcionalidad del material concreto</li> </ul>	7. La actividad propuesta propicia que el niño/a manipule y descubra a partir del empleo del material concreto.	2	2	2	En la actividad solo se propone el uso de material concreto no estructurado.
		8. En la actividad de aprendizaje se emplea diversos tipos de material concreto cercanos al niño/a y a su entorno natural para la construcción de aprendizajes.	1.5	2	1	
Criterios para la selección del material concreto	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Momentos de empleo y criterios para la selección del material concreto.</li> </ul>	9. Se toma en cuenta criterios de selección de material concreto y se explicita los momentos para su empleo en la actividad de aprendizaje.	1.5	2	2	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso del material concreto</li> </ul>	10. Se evidencia la manipulación de material concreto en la actividad remota.	2	2	2	



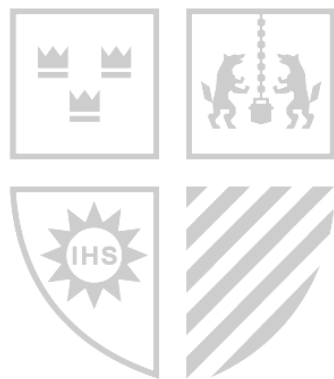
---

## RESULTADOS FINALES POR SESIÓN

---

Actividad de aprendizaje	Jueza 1: Miriam Joya	Jueza 2: Marcela Beriche	Jueza 3: Gina Canales	Promedio por actividad
Exploro e investigo las frutas y verduras que tengo en casa	18	20	17	<b>18</b>
Explorando mi huerto/chacra	16	20	17	<b>18</b>
Descubriendo los sonidos de mi cocina	17	20	18.5	<b>19</b>

---



**UARM**

Universidad  
Antonio Ruiz  
de Montoya

## **ANEXO N° 4: INSTRUMENTO PARA LA ENTREVISTA A DOCENTES DE EDUCACIÓN INICIAL**

### **I. Introducción para el entrevistado (a)**

Hola, soy Gloria María Olaya Acosta, egresada de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya. Actualmente vengo realizando una investigación titulada **“El uso de material concreto en actividades de aprendizaje en un contexto de emergencia para la construcción de conocimiento desde la teoría constructivista en infantes del nivel inicial”**. El objetivo de esta tesis es **“Reconocer los beneficios del uso del material concreto en actividades de aprendizaje para la construcción del conocimiento a partir de la teoría constructivista en el Nivel Inicial”**.

Si usted accede a participar de la siguiente entrevista, se le pedirá responder de manera individual. La duración estimada es de 30 minutos. Asimismo, se le solicitará poder grabar la entrevista por audio. La información recogida será confidencial y no será utilizada para otros fines fuera de la siguiente investigación. Una vez culminada la misma, los audios serán borrados.

Si tiene alguna duda, puede hacer preguntas en cualquier momento. En caso no desee responder una pregunta, tiene el derecho de no hacerlo. En caso de tener preguntas adicionales sobre su participación puede escribir al siguiente correo: gloria.olaya@uarm.pe

Agradecemos su participación desde ya.

---

### **II. Datos informativos de la entrevista**

Día y hora de la entrevista:

Plataforma:

Duración de la entrevista:

Número de preguntas:

### **III. Datos del entrevistado**

Nombre y apellidos:

Años de servicio en la I.E:

Grado de instrucción:

Género:

Centro de labores:

Año que aborda:

**Nota:** En caso la entrevistada en su respuesta responda más de una pregunta se pasará a la siguiente. Ello como medio para mantener la fluidez del dialogo y evitar la redundancia.

**Matriz empleada:**

**Rapport:**

- ¿Hace cuánto tiempo eres docente en este colegio? ¿cuál es tu cargo? ¿Qué aula enseña?
- ¿Cómo es su día siendo docente ahora?
- ¿Qué medio utilizas para interactuar con tus estudiantes y las familias? ¿Cómo son las familias que tienes a cargo?

Dimensión	Categoría	Indicador	Preguntas
Aprendizaje del niño de 3 a 4 años desde la mirada constructivista	El aprendizaje del niño y niña en el nivel inicial	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Características del aprendizaje del niño</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Qué características tienen los niños/as del nivel inicial?</li> <li>2. ¿Cómo cree usted que aprenden los niños y niñas del nivel inicial?</li> </ol>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• El juego en el aprendizaje del niño.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>3. ¿Qué importancia tiene el juego para usted?</li> <li>4. ¿Qué cree usted que aprende el niño/a cuando juega?</li> </ol>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manipulación del material concreto.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>5. ¿Es para usted importante la manipulación de material concreto en el niño/a? ¿Por qué? ¿En qué momentos se puede hacer uso de este?</li> </ol>
	Teoría constructivista del aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepción de la imagen del niño.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>6. ¿Cómo son los niños/as de su aula? ¿Cómo eran al principio del año? ¿Cómo son ahora? (Edad, contexto, intereses)</li> <li>7. ¿Cómo planifica usted sus actividades de aprendizaje para atender las características de los niños de su aula?</li> </ol>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• El rol del maestro.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>8. ¿Cómo se ha visto afectada su práctica</li> </ol>

			pedagógica en contexto de pandemia? ¿Cómo puede repercutir ello en el aprendizaje de sus estudiantes?
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• El ambiente</li> </ul>	<p>9. ¿Cree usted que el ambiente es importante en el aprendizaje del niño/a? ¿Por qué?</p> <p>10. ¿Cómo cree usted que el ambiente puede influir en el niño/a?</p>
Nivel de conocimientos sobre la selección adecuada del material concreto	Tipos de material concreto	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepto de material concreto</li> </ul>	11. ¿Qué entiende por material concreto? (Podría darme ejemplos)
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Importancia del material concreto</li> </ul>	<p>12. ¿Qué importancia tiene para usted el uso del material concreto en el desarrollo de las actividades en virtualidad que aplica con sus estudiantes?</p> <p>13. ¿En qué cree que pueda beneficiar a los niños/as?</p>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Funcionalidad del material concreto</li> </ul>	14. ¿En qué momentos y en qué tipo de actividades emplea el material concreto? ¿Qué resultados observa en sus niños/as?
	Criterios para la selección del material concreto	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Momentos de empleo criterios para la selección del material concreto.</li> </ul>	<p>15. ¿Cómo viene llevando a cabo la planificación en este modelo de educación virtual?</p> <p>16. ¿Qué criterios sigue usted para emplear el material concreto en sus actividades de aprendizaje en virtualidad?</p>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso del material concreto</li> </ul>	<p>17. ¿Qué fin pedagógico considera usted que cumple el material concreto en el desarrollo de actividades de aprendizaje?</p> <p>18. ¿Qué resultados encuentra usted en su práctica educativa cuando emplea material concreto?</p> <p>19. ¿Qué resultados encuentra en sus estudiantes cuando realizan actividades de aprendizaje empleando material concreto? Podría contarme una experiencia.</p>
--	--	---	--

**IV. Para finalizar**

20. ¿Le gustaría agregar algo más?



**UARM**

Universidad  
Antonio Ruiz  
de Montoya