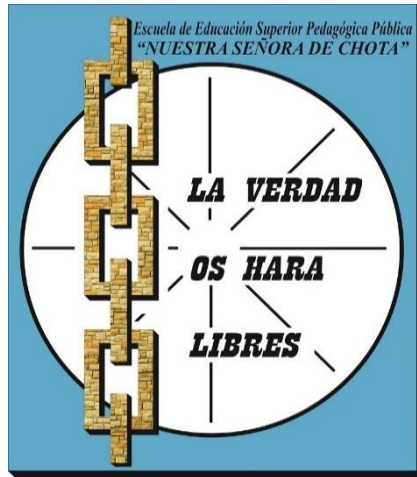


**ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA**  
**“NUESTRA SEÑORA DE CHOTA”**



**Alianza familia-escuela para fortalecer la convivencia en niños de 4 años  
de una institución de educación inicial - Chota, 2025**

**Tesis para obtener el Título Profesional de:**

**Licenciado en Educación del Programa de Estudios en Educación Inicial**

**Autora:**

Br. Lily Jhudith Bustamante Díaz 0009 0008 6211 5627

**Asesor:**

Dr. Hernando Núñez Medina 0000-0003-3238-3491

**Chota – Perú**

2025

“El ejemplo no es la principal manera de influir  
sobre los demás; es la única.”

**Albert Einstein (1879–1955)**

## DECLARACIÓN JURADA DE AUTENTICIDAD DEL ASESOR

Yo, Hernando Núñez Medina, docente de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Nuestra Señora de Chota”, asesor de la tesis titulada: Alianza familia-escuela para fortalecer la convivencia en niños de 4 años de una institución de educación inicial - Chota, 2025, de la autora Lily Jhudith Bustamante Díaz, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 7% verificable en el reporte de originalidad del programa Turniting, el cual ha sido sin filtros ni exclusiones.

He revisado dicho reporte y concluyo que, cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi saber y entender la tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Nuestra Señora de Chota”

En tal sentido, asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Escuela Pedagógica.

Chota, 29 de noviembre de 2025.



.....  
Prof. Hernando Núñez Medina

DNI: 27361015

ORCID: 0000-0003-3238-3491

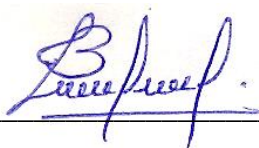
## DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD

Quien suscribe la DECLARACIÓN JURADA, soy estudiante de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública "Nuestra Señora de Chota" del Programa de Educación Inicial, declaro bajo juramento que soy autor del trabajo titulado:

Alianza familia-escuela para fortalecer la convivencia en niños de 4 años de una institución de educación inicial - Chota, 2025

El texto de mi trabajo de investigación responde y respeta los lineamientos estipulados en relación a la originalidad, siendo verificado en el programa turnitin, y en relación con las citas y referencias bibliográficas, respetando el derecho de propiedad intelectual, por lo cual informo que la investigación cumple con ser inédito, original y auténtico.

En virtud de lo antes mencionado, firma:



---

Bustamante Díaz Lily Jhudith  
DNI: 75438612  
ORCID: 0009 0008 6211 5627

Chota, 31 de diciembre de 2025.



## ALIANZA FAMILIA-ESCUELA PARA FORTALECER LA CONVIVENCIA EN NIÑOS DE 4 AÑOS DE UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN INICIAL – CHOTA, 2025

Tesis presentada por:

**Br. Lily Jhudith Bustamante Díaz**

A la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Nuestra Señora de Chota”, para  
optar el Título Profesional de Licenciado en Educación

Programa de Estudios de Educación Inicial

**APROBADA POR EL JURADO INTEGRADO POR:**



Hna. Medina Condori Anabel Victoria  
<https://orcid.org/0009-0007-0861-4807>  
Presidente



Mg. Silva Mego Elodia María  
<https://orcid.org/0009-0002-4031-8892>  
Vocal



Lic. Prado Gonzales Lilia Elizabeth  
<https://orcid.org/0000-0002-0932-0428>  
Secretario

## **Dedicatoria**

Con todo mi cariño, dedico este trabajo a mis amados padres, Mariza Díaz Idrogo y al recordado Segundo Javier Bustamante Gálvez (+), pilares fundamentales en mi vida, por su amor incondicional, su sabiduría y el ejemplo que siempre han representado.

También quiero expresar mi profundo agradecimiento a mis docentes, cuya orientación desinteresada y respaldo moral fueron esenciales en mi formación. Gracias por creer en mí y motivarme a crecer no solo como profesional, sino como ser humano.

*Lily Judith.*

## **Agradecimiento**

Agradezco a Dios por guiarme en cada paso y ser mi fuerza en los momentos difíciles.

A mi madre, Mariza Díaz Idrogo, por su amor incondicional, por creer en mí, y por inculcarme valores que hoy definen mi camino.

Mi gratitud a los docentes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Nuestra Señora de Chota” por su enseñanza y dedicación, especialmente al profesor Hernando Núñez Medina por su acompañamiento en esta investigación.

También agradezco a las hermanas religiosas de la congregación por su apoyo constante.

*Lily Judith.*

## Índice de contenido

Declaración Jurada De Autenticidad Del Asesor .....	iii
Declaración jurada de originalidad .....	iv
Dedicatoria .....	vi
Agradecimiento .....	vii
Índice de contenido .....	viii
Índice de tablas .....	x
Índice de figuras .....	xi
Resumen .....	xii
Abstract .....	xiii
Introducción .....	xiv
<b>Capítulo I. Problema de investigación.....</b>	<b>16</b>
1.1. Planteamiento del problema .....	16
1.2. Descripción del contexto .....	18
1.2.1. Contexto externo.....	18
1.2.2. Contexto interno .....	19
1.2.3. Descripción de beneficiarios.....	20
1.3. Formulación del problema .....	21
1.3.1. Problema general.....	21
1.3.2. Preguntas de investigación.....	21
1.3.3. Preguntas de acción .....	21
1.4. Objetivos .....	22
1.4.1. Objetivo general .....	22
1.4.2. Objetivos específicos .....	22
1.5. Sistema de hipótesis .....	22
1.5.1. Hipótesis de acción.....	22
1.5.2. Hipótesis de investigación.....	22
1.6. Justificación.....	23
<b>Capitulo II. Sustento teórico .....</b>	<b>24</b>
2.1. Antecedentes .....	24
2.1.1. Internacionales.....	24
2.1.2. Nacionales .....	25
2.1.3. Locales.....	26
2.2. Marco teórico referencial .....	27
2.2.1. Convivencia escolar .....	27
2.2.2. Alianza familia-escuela .....	32
2.3. Sistema de categorías y sub categorías.....	36
2.3.1 Alianza familia-escuela .....	36

2.3.2 <i>Convivencia escolar</i> .....	37
2.4. Matriz de categorías y sub categorías.....	38
<b>Capítulo III. Metodología</b> .....	<b>39</b>
3.1. Enfoque, tipo y diseño de investigación.....	39
3.2. Grupo de estudio .....	39
3.2.1. <i>Población</i> .....	39
3.2.2. <i>Muestra</i> .....	40
3.2.3. <i>Muestreo</i> .....	40
3.3. Métodos.....	40
3.3.1. <i>Métodos cuantitativos</i> .....	40
3.3.2. <i>Métodos cualitativos</i> .....	41
3.4. Técnicas e instrumentos de recojo de información .....	41
3.4.1. <i>Técnicas e instrumentos cuantitativos</i> .....	41
3.4.2. <i>Técnicas e instrumentos cualitativos</i> .....	41
3.5. Validación y confiabilidad de los instrumentos .....	42
3.5.1. <i>Validación</i> .....	42
3.5.2. <i>Credibilidad</i> .....	43
3.6. Técnicas de análisis e interpretación de datos .....	43
3.6.1. <i>Técnicas de análisis cuantitativo</i> .....	43
3.6.2. <i>Técnicas de interpretación cualitativa</i> .....	44
3.7. Plan de acción .....	45
3.7.1. <i>Justificación de los campos de acción</i> .....	45
3.7.2. <i>Matriz del plan de acción</i> .....	46
3.8. Aspectos éticos de la investigación .....	49
<b>Capítulo IV. Resultados</b> .....	<b>50</b>
4.1. Resultados del diagnóstico de entrada .....	50
4.1.1. <i>Resultados cuantitativos</i> .....	50
4.1.2. <i>Resultados cualitativos del diagnóstico de entrada</i> .....	53
4.2. Diseño y aplicación de sesiones de aprendizajes .....	55
4.3. Resultados del diagnóstico de salida .....	60
4.3.1. <i>Resultados cuantitativos</i> .....	60
4.3.2. <i>Contrastación de hipótesis</i> .....	63
4.3.2. <i>Resultados cualitativos del diagnóstico de salida</i> .....	68
4.3.3. <i>Triangulación</i> .....	77
4.4. Discusión de los resultados .....	81
<b>Capítulo V. Conclusiones y sugerencias</b> .....	<b>84</b>
<b>Referencias</b> .....	<b>87</b>
<b>Anexos</b> .....	¡Error! Marcador no definido.

## Índice de tablas

<b>Tabla 1</b> <i>Matriz de categorías</i> .....	38
<b>Tabla 2</b> <i>Validez de la guía de observación mediante la prueba binomial.</i> .....	42
<b>Tabla 3</b> <i>Hipótesis de acción 1: “Si se aplica el trabajo conjunto entre familia y escuela, entonces se mejorara la interacción respetuosa entre los niños de cuatro años”</i> .....	46
<b>Tabla 4</b> <i>Hipótesis de acción 2: “Si se aplica el trabajo conjunto entre familia y escuela, los niños de cuatro años construirán y asumirán normas y acuerdos de convivencia con mayor compromiso”</i> .....	47
<b>Tabla 5</b> <i>Hipótesis de acción 3: “Si se aplica el trabajo conjunto entre familia y escuela, entonces los niños de cuatro años participarán activamente en acciones que promuevan el bienestar común”</i> .....	48
<b>Tabla 6</b> <i>Resultados de la prueba de entrada por subcategorías aplicado a los niños de 4 años de una institución educativa de Chota, sobre el desarrollo de la convivencia, 2025.</i> .....	50
<b>Tabla 7</b> <i>Resultados de la prueba de entrada por subcategorías y porcentajes aplicada a los niños de 4 años de una institución educativa de Chota, sobre el desarrollo de convivencia, 2025.</i> .....	51
<b>Tabla 8</b> <i>Estadísticos descriptivos de la prueba de entrada aplicado a los niños de 4 años de una institución educativa de Chota, sobre el desarrollo de la convivencia escolar, 2025.</i> .....	52
<b>Tabla 9</b> <i>Resultados de la prueba de salida por subcategoría aplicado a los niños de 4 años de una institución educativa de Chota, sobre el desarrollo de la convivencia, 2025.</i> .....	60
<b>Tabla 10</b> <i>Resultados de la prueba de salida por subcategorías y porcentajes aplicada a los niños de 4 años de una institución educativa de Chota, sobre el desarrollo de convivencia, 2025.</i> .....	61
<b>Tabla 11</b> <i>Estadísticos descriptivos de la prueba de salida aplicado a los niños de 4 años de una institución educativa de Chota, sobre el desarrollo de la convivencia escolar, 2025.</i> .....	62
<b>Tabla 12</b> <i>Comparación de los resultados porcentuales de la variable convivencia escolar en niños de 4 años de la prueba de entrada y la prueba de salida, 2025.</i> .....	63
<b>Tabla 13</b> <i>Resultados de la comparación de los estadísticos descriptivos en base a las subcategorías de la categoría convivencia escolar de la prueba de entrada y prueba de salida.</i> .....	64
<b>Tabla 14</b> <i>Estadísticos descriptivos la prueba de entrada y la prueba de salida en la convivencia escolar de niños de cuatro años 2025.</i> .....	65
<b>Tabla 15</b> <i>Prueba t para muestras relacionadas entre la prueba de entrada y la prueba de salida para determinar la influencia de la alianza entre la familia y la escuela en el desarrollo de la categoría convivencia escolar en los niños de 4 años de una institución educativa inicial de Chota, 2025.</i> .....	66
<b>Tabla 16</b> <i>Tabla categórica de co-ocurrencia sobre la convivencia escolar</i> .....	77

## Índice de figuras

<b>Figura 1</b> Resultados de la prueba de entrada por subcategoría y porcentajes aplicada a los niños de 4 años de una institución educativa de Chota, sobre el desarrollo de convivencia, 2025. ....	51
<b>Figura 2</b> Resultados de la prueba de salida por subcategorías y porcentajes aplicada a los niños de 4 años de una institución educativa de Chota, sobre el desarrollo de convivencia, 2025. ....	61
<b>Figura 3</b> Resultados comparativos entre la prueba de entrada y la prueba de salida de los niños de 4 años de una institución educativa inicial de Chota, la categoría convivencia, 2025. ....	63
<b>Figura 4</b> Resultados comparativos según promedio entre la prueba de entrada y la prueba de salida de los niños de 4 años de una institución educativa inicial de Chota, según subcategorías sobre la convivencia escolar, 2025. ....	64
<b>Figura 5</b> Prueba t para muestras emparejadas .....	67
<b>Figura 6</b> Red semántica de la subcategoría - Interactúa con todas las personas. ....	68
<b>Figura 7</b> Red semántica de la subcategoría - Construye normas y asume acuerdos y leyes. ....	71
<b>Figura 8</b> Red semántica de la subcategoría - Participa en acciones que promueven el bienestar común. ....	74
<b>Figura 9</b> Diagrama de Sankey sobre la convivencia escolar .....	77

## Resumen

La presente tesis titulada “*Alianza familia-escuela para fortalecer la convivencia en niños de 4 años de una institución de educación inicial - Chota, 2025*” tuvo como objetivo determinar la influencia de la alianza entre la familia y la escuela en el fortalecimiento de la convivencia. El estudio fue de tipo aplicado, con enfoque mixto, diseño de triangulación concurrente. La muestra está conformada por 19 niños. Como instrumentos se utilizaron la guía de observación (cuantitativo) y el diario de campo (cualitativo), se ejecutaron 20 actividades de aprendizaje basadas en la interacción, construcción de normas y búsqueda del bien común para promover la convivencia escolar. El contraste entre la evaluación de entrada y salida evidencia una notable evolución en competencias sociales, comprensión de normas y valores de convivencia. Se pasó de un estado inicial de conocimientos limitados y conductas en inicio del 84% en la evaluación de entrada, a una etapa en que los niños demostraron mayor participación, comprensión y responsabilidad en el cuidado del entorno escolar, logrando un 84% de nivel de logro en la evaluación de salida en todas las subcategorías. Para los resultados cualitativos se codificaron y categorizaron los datos mediante el programa Atlas.ti, confirmándose mejoras significativas en comportamiento y valores en cada subcategoría. Se concluye que la alianza familia-escuela aplicada en las actividades de aprendizaje constituye una estrategia eficaz para desarrollar competencias ciudadanas sólidas y una cultura normativa participativa.

***Palabras clave:*** convivencia, familia, interacción, normas, bienestar común.

## Abstract

The present thesis entitled “*Family-School Alliance to Strengthen Coexistence in 4-Year-Old Children of an Early Childhood Education Institution – Chota, 2025*” aimed to determine the influence of the alliance between family and school on the strengthening of coexistence. The study was applied in nature, with a mixed approach, a concurrent triangulation design, and a sample of 19 children. The instruments used were an observation guide (quantitative) and a field diary (qualitative). A total of 20 learning activities were implemented, focused on interaction, the construction of norms, and the pursuit of the common good to promote school coexistence. The comparison between entry and exit evaluations showed a remarkable improvement in social competencies, understanding of norms, and coexistence values. The results evidenced a transition from an initial stage characterized by limited knowledge and behaviors in progress (84% in the entry evaluation) to a stage in which children demonstrated greater participation, understanding, and responsibility in caring for the school environment, reaching an 84% level of achievement in the exit evaluation across all subcategories. For the qualitative results, data were coded and categorized using the Atlas.ti software, confirming significant improvements in behavior and values in each dimension of the variable. It is concluded that the family-school alliance applied through learning activities constitutes an effective strategy for developing solid citizenship competencies and a participatory normative culture.

**Keywords:** coexistence, family, interaction, rules, common good.

## **Introducción**

La convivencia escolar comienza en los primeros años de vida. Fomentar una convivencia armónica y fortalecer los valores democráticos desde la infancia resulta fundamental para el desarrollo integral de los niños. Durante las prácticas realizadas con niños de cuatro años, quienes forman parte de esta investigación, se observó que incluso actividades sencillas, como compartir materiales o escuchar un cuento, se convierten en oportunidades para aprender respeto, solidaridad y socialización. A partir de estas experiencias surge una propuesta que une esfuerzos entre la familia y la escuela, con el propósito de promover una convivencia pacífica y la formación de valores democráticos. Para ello, se plantearon sesiones de aprendizaje, talleres y actividades que incluyeron juegos participativos, relatos reflexivos y espacios de trabajo con los padres de familia.

Este estudio surge de la necesidad de mejorar la convivencia escolar en los primeros años de la educación inicial. Se reconoce que el rol activo de la familia es fundamental para reforzar los aprendizajes y valores que los niños construyen en el aula. La propuesta tomó forma al evidenciar dificultades en la manera en que los niños se relacionan entre sí y al constatar que, cuando docentes y padres trabajan de manera articulada, los resultados educativos mejoran de forma significativa. A través de diversas actividades pedagógicas, se pudo comprobar que una relación cercana entre la escuela y la familia influye positivamente en el comportamiento infantil y en el desarrollo de habilidades sociales, favoreciendo un entorno escolar basado en el respeto y la convivencia pacífica.

El fortalecimiento de la convivencia escolar desde dos entornos inseparables, la familia y la escuela, se constituye en una estrategia clave para el desarrollo de habilidades socioemocionales y cívicas en los niños. Cuando ambos contextos caminan en una misma dirección, los valores se afianzan y los niños comprenden que convivir implica respeto, empatía y compromiso. En este acompañamiento constante se consolida la verdadera alianza familia-escuela, entendida como una relación educativa basada en la corresponsabilidad y el propósito común de formar ciudadanos íntegros desde la infancia.

En ese marco, la presente investigación tuvo como objetivo fortalecer la convivencia escolar en niños de cuatro años de una institución educativa inicial del distrito de Chota, mediante la aplicación del trabajo conjunto entre la familia y la escuela. Para ello, se realizó un diagnóstico inicial del nivel de convivencia, se diseñaron y aplicaron actividades

orientadas a la participación familiar y, finalmente, se comprobó el fortalecimiento de la convivencia escolar tras la intervención pedagógica desarrollada.

Metodológicamente, el estudio se desarrolló bajo un enfoque mixto, de tipo aplicada y con un diseño de triangulación concurrente, lo que permitió integrar datos cuantitativos y cualitativos para una comprensión más amplia del fenómeno estudiado. La técnica principal de recolección de datos fue la observación estructurada, empleándose como instrumento una guía de observación validada, la cual permitió registrar de manera sistemática las conductas de convivencia en niños de cuatro años. Asimismo, se utilizaron técnicas cualitativas complementarias como la observación participante, el diario de campo y entrevistas semiestructuradas a padres de familia, con la finalidad de profundizar la comprensión del proceso y triangular la información obtenida.

El presente trabajo de investigación se encuentra organizado en cinco capítulos, los cuales desarrollan de manera progresiva los aspectos teóricos, metodológicos y prácticos del estudio, permitiendo una comprensión integral del proceso investigativo.

**Capítulo I:** Presenta el planteamiento del problema, los objetivos, las hipótesis y la justificación del estudio, fundamentando la importancia y necesidad de la investigación.

**Capítulo II:** Desarrolla el marco teórico, donde se abordan los principales enfoques relacionados con la convivencia escolar, el aprendizaje social y el rol de la familia en la educación inicial.

**Capítulo III:** Describe la metodología empleada en la investigación, precisando el enfoque, tipo y diseño, así como las técnicas, instrumentos y el procedimiento seguido para la recolección y análisis de los datos.

**Capítulo IV:** Expone los resultados obtenidos tras la implementación del programa “Alianza familia–escuela”, destacando los avances en la convivencia escolar de los niños de cuatro años, la participación de los padres de familia y la mejora del clima de aula.

**Capítulo V:** Presenta las conclusiones del estudio y propone orientaciones prácticas para fortalecer y replicar el programa en otros contextos educativos.

En conjunto, los hallazgos evidencian que una investigación pedagógica con participación activa de las familias y uso de estrategias lúdicas favorece la convivencia escolar, consolidando ambientes educativos más respetuosos desde la primera infancia.

## Capítulo I. Problema de investigación

### 1.1. Planteamiento del problema

El desarrollo integral del niño constituye una preocupación a nivel internacional, especialmente en lo referido al desarrollo socioemocional y a la convivencia escolar. Diversos estudios realizados en contextos educativos con sistemas formativos consolidados, como el caso de Alemania, evidencian que, a pesar de contar con una educación moderna, persisten debilidades en el desarrollo socioemocional y normativo de los niños, lo que dificulta su adecuada interacción social. Estas dificultades se presentan con mayor incidencia en contextos de vulnerabilidad social; sin embargo, no se limitan exclusivamente a ellos, pues la problemática de una convivencia escolar inadecuada se manifiesta en distintos contextos alrededor del mundo (Biermann et al., 2020). En este sentido, la literatura especializada señala que la primera infancia constituye una etapa clave para el aprendizaje de valores como el respeto, la empatía y el trabajo colaborativo, los cuales resultan fundamentales para la prevención de futuros problemas sociales y el logro de aprendizajes significativos. Por ello, organismos internacionales destacan la necesidad de fomentar una convivencia saludable desde los primeros años de vida mediante acciones educativas pertinentes (UNICEF, 2022).

En el ámbito nacional, la convivencia escolar continúa representando un desafío, especialmente en el nivel inicial. Diversas investigaciones evidencian que, desde los primeros años de vida, los niños presentan dificultades para respetar a los demás y resolver conflictos de manera pacífica (Romero, 2021). Asimismo, la Encuesta Nacional de Convivencia Escolar (ENCEVE) del Ministerio de Educación reporta la presencia de situaciones de violencia y una limitada participación democrática en las aulas (MINEDU, 2021). Estudios como el de Ayala y Urbano (2024) destacan que el trabajo en equipo orientado al logro de objetivos comunes contribuye a mejorar la convivencia escolar; sin embargo, la aplicación de este enfoque pedagógico aún resulta escasa. Esta problemática se ve agravada por la falta de estrategias educativas efectivas y la limitada interacción entre la familia y la escuela. A pesar de los esfuerzos realizados mediante campañas, normas e iniciativas institucionales, los avances han sido lentos, lo que evidencia que la convivencia escolar sigue siendo un aspecto prioritario de atención, especialmente en el nivel inicial, para la construcción de espacios educativos seguros y formativos.

Los problemas de convivencia escolar en la educación inicial del Perú tienen su punto de partida tanto en el entorno familiar como en el contexto social. Diversas investigaciones señalan que la violencia presente en el aula tiene origen en relaciones familiares poco saludables, caracterizadas por la falta de afecto y prácticas de crianza inadecuadas (Calle, Matos y Orozco, 2017). En esa línea, la Encuesta Nacional sobre Relaciones Sociales evidencia que un número significativo de niños ha sido víctima de agresiones físicas o verbales en el hogar, lo que influye directamente en su comportamiento dentro de la escuela (INEI, 2015). Asimismo, se observa que una parte del profesorado carece de la preparación y formación necesarias para manejar adecuadamente estos conflictos, lo que contribuye al agravamiento de la problemática (Salgado et al., 2021). A ello se suman factores sociales como el estrés, la pobreza y la exclusión, los cuales inciden negativamente en la convivencia y son reproducidos por los niños en el entorno escolar. Esta realidad evidencia la necesidad de implementar estrategias integrales que articulen la participación de la familia, la escuela y la comunidad, a fin de promover un ambiente educativo favorable para el aprendizaje y el desarrollo socioemocional.

Las consecuencias de una deficiente convivencia escolar en el nivel inicial pueden ser profundas, duraderas e incluso irreversibles si no son atendidas oportunamente. Diversos estudios asocian el bajo rendimiento académico con la carencia de habilidades para convivir de manera adecuada (Moromizato, 2024). Asimismo, la Encuesta Nacional de Convivencia Escolar señala que los estudiantes presentan desmotivación hacia el aprendizaje y afectaciones en su bienestar emocional, siendo una de las principales causas la ausencia de un clima escolar favorable (MINEDU, 2021). Esta situación puede influir negativamente en el desarrollo futuro de los niños, quienes podrían presentar dificultades emocionales, problemas de integración social e incluso riesgo de abandono escolar (Quispe, 2024). Además, cuando desde los primeros años se normalizan conductas violentas o carentes de respeto, resulta más complejo promover posteriormente una convivencia saludable. En este contexto, la educación inicial corre el riesgo de debilitar su función fundamental de formar ciudadanos responsables, empáticos y comprometidos con el bien común.

Ante la persistencia de las dificultades en la convivencia escolar desde la educación inicial, resulta necesario profundizar en el estudio de esta problemática debido a su influencia en el desarrollo socioemocional y social de los niños. La convivencia escolar constituye un elemento fundamental para la formación integral, ya que influye en la manera

en que los niños se relacionan, expresan sus emociones y participan en las actividades escolares. No atender oportunamente estas dificultades puede limitar el rol formativo de la educación inicial y afectar la construcción de bases para una convivencia democrática en etapas posteriores. En este contexto, durante la observación del escenario educativo donde se desarrolló el estudio, se evidenciaron comportamientos como dificultades para compartir, escaso respeto por turnos, incumplimiento de normas y problemas para resolver conflictos de manera pacífica, lo que pone de manifiesto la necesidad de fortalecer estrategias educativas que promuevan una convivencia escolar saludable desde los primeros años.

## **1.2. Descripción del contexto**

### ***1.2.1. Contexto externo***

El contexto externo de la institución educativa se sitúa en la sierra norte del Perú, región que se caracteriza por una topografía predominantemente montañosa y accidentada (Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI], 2018). Aunque la institución se encuentra formalmente en una zona urbana de la provincia de Chota, una parte importante de su población estudiantil proviene de comunidades rurales cercanas, las cuales conservan prácticas culturales, tradiciones y formas de organización social propias del contexto andino. Esta diversidad de procedencias configura un entorno sociocultural heterogéneo que influye directamente en la dinámica educativa.

Las condiciones del entorno inciden en el desarrollo social de los niños que acceden al nivel inicial, quienes, en muchos casos, presentan limitadas oportunidades previas de socialización. Esta situación se manifiesta en dificultades para establecer relaciones interpersonales positivas, cumplir normas de convivencia y resolver conflictos de manera pacífica. En este sentido, la problemática de la convivencia escolar se enmarca en un contexto comunitario que, si bien mantiene una identidad cultural sólida, enfrenta diversos retos sociales y económicos que afectan el proceso formativo infantil.

Desde el punto de vista cultural, la comunidad se distingue por la celebración de festividades tradicionales, la práctica de actividades agrícolas y la vigencia de formas colectivas de organización social. Estos elementos constituyen una riqueza cultural significativa; sin embargo, también representan un desafío cuando los niños ingresan al sistema educativo formal, ya que los aprendizajes adquiridos en el entorno familiar y comunitario pueden diferir de las exigencias propias de la escuela. Esta realidad cultural

influye en la manera en que los estudiantes interactúan entre sí y afrontan las normas de convivencia establecidas en el aula.

En el ámbito económico, tanto la provincia como el distrito de Chota presentan condiciones desfavorables, con una proporción considerable de la población en situación de pobreza o pobreza extrema. Las familias se dedican principalmente a la agricultura de subsistencia, al comercio informal y, en menor medida, a actividades vinculadas al sector público, generalmente de carácter temporal o precario. Estas condiciones limitan el acceso a recursos básicos como alimentación, salud y vivienda, lo que repercute de manera directa en la calidad de la educación que reciben los niños.

Desde una perspectiva social, estas desigualdades constituyen una barrera para la participación activa de los padres de familia en el proceso educativo. En muchos casos, los niños que ingresan al nivel inicial cuentan con un repertorio reducido de experiencias de socialización, lo cual se traduce en conductas como la dificultad para compartir, el incumplimiento de normas y la presencia de conflictos frecuentes en el aula. Estas manifestaciones evidencian la necesidad de que la escuela asuma un rol fundamental en la formación de valores y en el fortalecimiento de la convivencia escolar desde edades tempranas (Ministerio de Educación, 2022).

### ***1.2.2. Contexto interno***

La institución educativa se encuentra ubicada en el jirón Rosa Regalado N.º 125, en la provincia de Chota, departamento de Cajamarca. Brinda atención al nivel inicial a niños de tres, cuatro y cinco años de edad, organizados en siete secciones, una de las cuales funciona como anexo en las inmediaciones de la capilla “Santa Mónica”. La gestión institucional está a cargo de una directora, docentes responsables por sección y auxiliares de educación.

La institución cuenta con mobiliario y materiales acordes a la edad de los estudiantes; sin embargo, algunos recursos presentan desgaste, son insuficientes o requieren actualización. A pesar de estas limitaciones, el equipo educativo promueve una educación inclusiva orientada al respeto, la solidaridad y la equidad, en concordancia con los principios educativos locales (Municipalidad Provincial de Chota, 2025).

El aula de cuatro años, escenario de la presente investigación, está conformada por 25 niños, de los cuales 19 participaron directamente en el estudio, siendo 11 niñas y 8 niños.

El espacio físico presenta ciertas restricciones que dificultan la realización de actividades que requieren mayor amplitud, especialmente durante la temporada de lluvias. El aula cuenta con mesas, sillas, escritorio docente, armarios, sectores de juego, pizarras, un televisor y un pequeño almacén.

Durante el desarrollo del estudio se evidenció el compromiso del equipo docente por generar un ambiente favorable para el aprendizaje; no obstante, uno de los principales desafíos identificados fue la limitada participación de las familias y la escasa comunicación entre el hogar y la escuela. A pesar de ello, se reconocen factores favorables, como la disposición de los docentes y el interés de algunos padres por mejorar la convivencia escolar. En este sentido, la articulación entre familia y escuela resulta fundamental para consolidar una cultura de convivencia basada en valores compartidos (Rodríguez y Gálvez, 2019).

### ***1.2.3. Descripción de beneficiarios***

Los 19 niños de 4 años fueron los beneficiarios directos en esta investigación. Durante el periodo de diagnóstico, pude observar huecos en el desarrollo de la convivencia, puesto que la mayoría de alumnos tenían dificultades para comunicarse de manera asertiva, tampoco seguían instrucciones, no respetaban turnos y la resolución de conflictos era nula, por esta razón surgió la necesidad de reforzar sus habilidades sociales y normas de convivencia. Sin embargo, algunos estudiantes mostraban respeto por las reglas, tenían empatía, cooperaban, y tenían una excelente interacción y comunicación con los demás, lo cual de una u otra manera beneficio el desarrollo del proyecto.

Según la teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget (1952), a esta edad los niños empiezan a pensar usando símbolos como los dibujos o las palabras ya que se encuentran en la etapa preoperacional; sin embargo, aún les cuesta entender lo que los demás sienten o piensan. Erik Erikson (1963) señala que ellos sienten el deseo de explorar y conocer cosas nuevas, pero a la vez sienten culpa por los regaños de los adultos quienes no dejan intentar, estas críticas les afectan mucho ya que son sensibles y les cuesta seguir normas estrictas, todo lo mencionado les genera desorden y conflictos al trabajar en grupos.

Además, los papás también fueron beneficiarios porque su participación fue clave para la convivencia desde la casa. Se les recordó que ellos son el ejemplo a seguir y los primeros responsables de poner normas sanas en el hogar para que lo puedan replicar en el aula, por eso las sesiones, talleres y actividades extras con padres buscaban sensibilizarlos y

que se comprometan más con los valores del aula para que refuercen en casa y ayuden en el jardín.

### **1.3. Formulación del problema**

#### ***1.3.1. Problema general***

¿Cómo fortalecer la convivencia en niños de cuatro años de una institución de educación inicial de Chota mediante el trabajo conjunto entre la familia y la escuela?

#### ***1.3.2. Preguntas de investigación***

1) ¿Cuál es el nivel de convivencia en los niños de cuatro años de una institución de educación inicial de Chota antes de aplicar el trabajo conjunto entre familia y escuela?

2) ¿Cómo diseñar y aplicar el trabajo conjunto entre la familia y la escuela para fortalecer la convivencia en niños de cuatro años de una institución de educación inicial de Chota?

3) ¿Cómo comprobar el fortalecimiento de la convivencia en niños de cuatro años de una institución de educación inicial de Chota después de aplicar el trabajo conjunto entre familia y escuela?

#### ***1.3.3. Preguntas de acción***

1) ¿Cómo diseñar y aplicar el trabajo conjunto entre la familia y la escuela para mejorar la interacción en niños de cuatro años de una institución de educación inicial de Chota?

2) ¿Cómo diseñar y aplicar el trabajo conjunto entre la familia y la escuela para fortalecer la construcción y cumplimiento de normas en niños de cuatro años de una institución de educación inicial de Chota?

3) ¿Cómo diseñar y aplicar el trabajo conjunto entre la familia y la escuela para promover acciones orientadas al bienestar común en niños de cuatro años de una institución de educación inicial de Chota?

## 1.4. Objetivos

### 1.4.1. *Objetivo general.*

Fortalecer la convivencia escolar en niños de cuatro años de una institución educativa inicial de Chota mediante la aplicación del trabajo conjunto entre la familia y la escuela.

### 1.4.2. *Objetivos específicos*

1) Diagnosticar el nivel de la convivencia en niños de cuatro años de una institución de educación inicial de Chota antes de aplicar el trabajo conjunto entre familia y escuela

2) Diseñar y aplicar actividades basadas en el trabajo conjunto entre familia y escuela para fortalecer la convivencia escolar en niños de cuatro años de una institución de educación inicial de Chota

3) Comprobar el fortalecimiento de la convivencia en niños de cuatro años de una institución de educación inicial de Chota después de aplicar el trabajo conjunto entre familia y escuela

## 1.5. Sistema de hipótesis

### 1.5.1. *Hipótesis de acción*

1) **H1:** La aplicación del trabajo entre familia y escuela mejorará la interacción respetuosa entre los niños de cuatro años.

2) **H2:** La aplicación del trabajo entre familia y escuela mejorará la construcción y asunción de normas y acuerdos de convivencia en los niños de cuatro años.

3) **H3:** La aplicación del trabajo entre familia y escuela mejorará la participación activa de los niños de cuatro años en acciones que promuevan el bienestar común.

### 1.5.2. *Hipótesis de investigación*

1) **H<sub>1</sub>:** La aplicación del trabajo conjunto entre familia y escuela mejora significativamente la convivencia escolar en niños de cuatro años de una institución educativa inicial de Chota.

2) **H<sub>0</sub>:** La aplicación del trabajo conjunto entre familia y escuela no mejora significativamente la convivencia escolar en niños de cuatro años de una institución educativa inicial de Chota.

## 1.6. Justificación

La presente investigación se justifica por la necesidad urgente de fortalecer la convivencia escolar en niños de cuatro años del nivel inicial, especialmente en contextos como el de Chota, donde se han evidenciado dificultades en la interacción entre pares, escasa empatía y comportamientos agresivos. Estas problemáticas afectan el desarrollo socioemocional y el aprendizaje integral de los estudiantes, así lo señala el Ministerio de Educación del Perú (2021), al saber que la convivencia democrática es fundamental para el bienestar escolar, la presente investigación se justifica por su aporte en los siguientes ámbitos.

Desde lo teórico, este trabajo parte de la necesidad de entender mejor como se da la relación entre los padres y la escuela, y como eso influye en la convivencia escolar. Se toman como base las ideas planteadas por Bronfenbrenner en su teoría ecológica del desarrollo, y el modelo de participación familiar de Epstein, lo cual explica cómo interactúan los docentes con las familias. Con esto se busca implementar el marco conceptual sobre temas relacionados con el trabajo conjunto, la corresponsabilidad educativa y el ambiente escolar, dichos temas que aún no se desarrollan en muchos lugares.

En lo práctico, la investigación quiere generar propuestas que ayuden a mejorar la convivencia escolar, sobre todo fortaleciendo el vínculo entre la familia y la escuela. Los resultados van a servir para visibilizar prácticas efectivas, pero también reconocer las barreras reales que tienen los papás para participar, teniendo así una perspectiva muy importante para los docentes que podrán ajustar sus estrategias según el contexto, y también para las familias, es decir el estudio se vuelve una herramienta útil para tomar decisiones pedagógicas y de gestión, contribuyendo al bienestar de los niños pequeños en su día a día.

En lo que respecta a la metodología, decidí usar un enfoque mixto con diseño de triangulación concurrente porque me permitió combinar números y observaciones al mismo tiempo y tener una visión mucho más completa de lo que pasaba en el aula. Las guías de observación y el diario de campo los validé con varios docentes y los fui ajustando durante las sesiones, así que los datos son confiables y realmente útiles para las maestras. Elegí una muestra por conveniencia porque era la única forma de trabajar en un aula real del jardín, aunque sé que eso hace que los resultados no se puedan aplicar a todos los jardines, pero sí son muy válidos para el contexto de Chota.

## Capítulo II. Sustento teórico

### 2.1. Antecedentes

#### 2.1.1. Internacionales

Mayorga (2020) analizó cómo el trabajo conjunto entre docentes y familias influye en el desarrollo de la autonomía infantil en el Subnivel Inicial 2 de la Unidad Educativa “Iberoamérica” en Guayaquil, Ecuador. Fue un estudio de tipo DITRIAC con enfoque mixto, cuya población estuvo conformada por 18 niños y niñas. Se aplicaron encuestas dirigidas a padres y docentes para recabar información. Los resultados evidenciaron que la participación activa de la familia repercutió significativamente en la promoción de la autonomía de los estudiantes. Se concluyó que una interacción cercana entre familia y escuela es determinante para el desarrollo integral infantil, fortaleciendo además competencias afectivas y habilidades socioemocionales.

Jiménez (2020) diseñó una propuesta pedagógica para incentivar el compromiso de los padres en el desarrollo de los niños del nivel inicial de La Palma, Morales, Colombia. El estudio fue de enfoque cualitativo y empleó entrevistas, análisis documental y grupos focales. Se detectó inicialmente una baja participación de los padres, lo que afectaba el rendimiento de los alumnos; sin embargo, la implementación de actividades motivacionales incrementó su involucramiento. Se concluyó que es necesario incorporar acciones sostenidas que promuevan la participación familiar, proponiendo estrategias aplicables al Proyecto Educativo Institucional para fortalecer la convivencia, el rendimiento y la autoestima de los niños.

Fiallos (2021) estudió el efecto de la participación parental en el aprendizaje de estudiantes de nivel inicial II en la Escuela de Educación Básica “21 de abril”, Riobamba, Ecuador. La investigación tuvo un enfoque básico con diseño mixto, incluyendo una muestra de 28 estudiantes, sus padres y un educador. Se utilizaron encuestas, entrevistas semiestructuradas y fichas de observación. Los resultados mostraron que la participación directa de los padres se correlaciona positivamente con los indicadores de rendimiento de los niños, aunque también evidenció un nivel bajo de compromiso familiar general. Se concluyó que la participación familiar es un factor esencial para el progreso académico y que deben implementarse intervenciones que promuevan una conexión sostenible y efectiva entre hogar y escuela desde la educación inicial.

Rodríguez (2022) realizó una investigación cuyo propósito fue determinar cómo los juegos tradicionales mejoran la interacción social en niños de cinco años en una institución educativa de Salamanca, España. La tesis fue de tipo aplicada, con diseño cuasi-experimental y una muestra de treinta niños. Se utilizó observación directa y escalas de valoración validadas por expertos. Los resultados mostraron que la convivencia escolar pasó de un 65 % en proceso a un 83 % en logro esperado. Se concluyó que los juegos tradicionales fortalecen el respeto por las normas, la cooperación y la resolución pacífica de conflictos, validando su uso como estrategia pedagógica para mejorar la convivencia en la educación infantil.

### ***2.1.2. Nacionales***

Collantes (2021) desarrolló una investigación que tuvo como objetivo mejorar la convivencia escolar en niños de cinco años de la Institución Educativa Inicial N.º 658 “Fe y Alegría” de Huacho. Fue una investigación de tipo aplicada, cuya muestra estuvo conformada por niños de cinco años. Se utilizó como instrumento una guía de observación. Los resultados evidenciaron mejoras significativas en el respeto de normas, la resolución de conflictos y las relaciones interpersonales. Se concluyó que las estrategias didácticas implementadas favorecieron el desarrollo de habilidades sociales y contribuyeron positivamente a la convivencia escolar. El aporte se centró en proponer actividades estructuradas que promueven el respeto mutuo, la participación activa y el trabajo colaborativo como estrategias clave.

Guarniz (2021) llevo a cabo un estudio con el objetivo de diseñar talleres interactivos que fomenten la educación emocional en niños de 4 años. Fue una investigación de tipo aplicada. La muestra incluyó 23 estudiantes seleccionados por conveniencia. Se utilizó una ficha de observación para evaluar competencias emocionales. Al finalizar la intervención, el 95 % de los niños mostró mejoras en reconocimiento, expresión y regulación emocional. Se concluyó que el desarrollo emocional es fundamental para una convivencia escolar saludable. El aporte consiste en proponer una metodología basada en el juego, el arte y la participación familiar como vía para fortalecer las habilidades socioemocionales desde la primera infancia.

Dávalos (2022) desarrolló una investigación que tuvo como objetivo determinar la relación entre las habilidades sociales y la convivencia escolar en niños de nivel inicial de una institución educativa de Villa Salvador. Fue una tesis de tipo aplicada, con diseño

correlacional. La muestra estuvo conformada por 149 estudiantes. Se utilizó una lista de cotejo para ambas variables y se aplicó estadística inferencial. Los resultados demostraron una relación significativa entre las habilidades sociales y la convivencia escolar ( $p < .05$ ). Se concluyó que un entorno escolar que promueve el respeto y la interacción positiva mejora el desarrollo de habilidades sociales. El aporte consiste en evidenciar que las estrategias de acompañamiento emocional y normas compartidas fortalecen la convivencia desde la primera infancia.

Ayala y Urbano (2024) realizaron una investigación cuyo objetivo fue analizar cómo el aprendizaje cooperativo influye en la convivencia escolar desde la perspectiva docente en instituciones de educación inicial de Lima Metropolitana. La tesis es de tipo aplicada, con enfoque cualitativo y diseño fenomenológico. La muestra estuvo conformada por seis docentes de nivel inicial. Se utilizó la entrevista semiestructurada como instrumento principal. Los resultados revelaron que el aprendizaje cooperativo promueve el respeto mutuo, la empatía y la resolución pacífica de conflictos entre los niños. La conclusión principal fue que las estrategias cooperativas fortalecen el clima escolar y favorecen la formación de vínculos positivos. El aporte consiste en proponer el aprendizaje cooperativo como una estrategia pedagógica clave para mejorar la convivencia escolar desde la práctica docente.

### **2.1.3. Locales**

Fustamante (2020) analizó los niveles de convivencia escolar en niños de cinco años de la I.E. Inicial N.º 339, Chalamarca, Chota. El estudio fue de tipo descriptivo, con diseño transversal y muestra de 25 niños y niñas, utilizando una lista de cotejo validada y confiable como instrumento. Los resultados mostraron que el 56 % de los estudiantes presentaba bajo nivel de convivencia, el 40 % nivel regular y solo el 4 % nivel alto. Se concluyó que la incorporación de la educación emocional y social en el currículo es fundamental para fortalecer la convivencia escolar desde la educación inicial.

Rojas (2021) realizó una investigación orientada a fortalecer la convivencia escolar mediante la expresión musical en niños de cuatro años de una institución educativa de Chota. Es de tipo aplicada; la muestra estuvo conformada por 25 estudiantes. Se emplearon como instrumentos listos de cotejo y diarios de campo. Los resultados evidenciaron que el uso de canciones y dinámicas musicales mejoró la interacción entre pares, redujo conductas

agresivas y promovió la empatía. La conclusión principal fue que el arte potencia la convivencia escolar cuando se integra al currículo. El aporte consiste en proponer la música como estrategia lúdica para fomentar el respeto y la cooperación.

## **2.2. Marco teórico referencial**

### **2.2.1. Convivencia escolar**

**2.2.1.1. Definición de convivencia escolar.** La convivencia escolar es el conjunto de relaciones que se tejen día a día entre todos los que formamos la comunidad educativa, relaciones que deben sostenerse en el respeto, la cooperación y en acuerdos que realmente construimos entre todos. No es simplemente que no haya pleitos; es mucho más. Muñoz (2007) lo explica muy claro, la verdadera convivencia va de crear vínculos positivos que ayuden al niño a desarrollarse entero. Caballero (2019) añade que tiene que ser una práctica viva, que genere afecto y que apunte al bienestar de todos. Y Fierro y Carbajal (2019) insisten en que debe ser inclusiva, equitativa y participativa, porque así se convierte en la mejor herramienta para combatir la exclusión y la violencia.

Desde la mirada sociocultural de Vygotsky (1978), el aprendizaje nace justamente de la interacción con los demás. Por eso la convivencia no es solo el ambiente donde ocurre el aprendizaje, es aprendizaje en sí misma. Cuando los niños colaboran, negocian, se ayudan y reciben el acompañamiento de los adultos, están avanzando en su zona de desarrollo próximo y, al mismo tiempo, están aprendiendo a convivir. A veces lo olvidamos, pero es así de poderoso.

**2.2.1.2. Convivencia en educación inicial.** En el nivel inicial la convivencia escolar cobra una importancia enorme, porque es justamente ahí donde los niños dan sus primeros pasos sociales fuera de la casa. Moreno Cerezo (2016) lo tiene muy claro, en esta etapa se aprenden cosas tan básicas como compartir juguetes, esperar el turno, decir cómo uno se siente y arreglar los pequeños pleitos sin pegarse. Todo eso sienta las bases para relacionarse de manera sana con los compañeros y con los adultos. Romero Castillo (2021) va más allá y dice que la convivencia en inicial está íntimamente ligada al desarrollo de la identidad, la autonomía y lo que él llama una “ciudadanía emergente”. UNICEF (2022) también insiste en que el aprendizaje socioemocional en la primera infancia es la mejor prevención contra conductas agresivas y el camino más directo para sembrar empatía.

Por eso, la convivencia no es un “extra” bonito; es la base misma del bienestar emocional y de las futuras competencias ciudadanas. Las instituciones tenemos que crear entornos afectivos, seguros y verdaderamente participativos desde que los niños tienen tres o cuatro años. No hay tiempo que perder. Desde Piaget (1978), con su teoría del desarrollo cognitivo, los niños construyen su conocimiento interactuando activamente con el mundo, y el juego es el gran motor. En ese juego compartido se fortalecen al mismo tiempo las habilidades sociales y las cognitivas. Puede parecer que repito la idea, pero es que es así la convivencia escolar en inicial es el primer escenario donde realmente se aprende a convivir.

**2.2.1.3. Diferencia entre convivencia y disciplina.** Aunque muchas veces se confunden, la convivencia y la disciplina escolar no son lo mismo, aunque sí se complementan. La disciplina es básicamente ese conjunto de normas, reglas y a veces sanciones que sirven para mantener el orden y el control en el aula (Muñoz, 2007). En cambio, la convivencia va mucho más allá, incluye las relaciones afectivas, el desarrollo de habilidades sociales y la promoción de valores democráticos. Banz (2008) dice que la disciplina también tiene que ser formativa, que debe ayudar al niño a autorregularse y a asumir responsabilidades dentro del grupo. Maldonado (2008) lo lleva más lejos y propone dejar atrás esa disciplina autoritaria de antes y pasar a una convivencia realmente participativa, donde los propios niños ayuden a crear las normas. Al final, la disciplina pone orden; la convivencia construye respeto, inclusión y ciudadanía.

**2.2.1.4. Importancia de la convivencia en la primera infancia.** La convivencia en la primera infancia es fundamental, porque justo en esos años se van armando las bases del comportamiento social, emocional y hasta cognitivo del niño. Si queremos un desarrollo realmente integral, necesitamos entornos afectivos y seguros que promuevan aprendizajes con sentido y desde una mirada inclusiva. Hay tres razones que lo explican todo, el bienestar emocional, la prevención de conflictos y el impacto directo en el aprendizaje.

Primero, las interacciones tempranas construyen el bienestar emocional. Con vínculos afectivos seguros los niños ganan confianza, aprenden a ser empáticos y fortalecen su autoestima. Ramírez (2023) menciona, un clima positivo permite expresar emociones, autorregularse y construir identidad. Y ahí los educadores somos clave, porque modelamos conductas prosociales; sin ese acompañamiento cercano, los avances simplemente no serían iguales. Segundo, la convivencia previene conductas agresivas. Enseñar desde chiquitos empatía, respeto y cómo resolver pleitos hablando reduce la violencia y siembra valores

democráticos (Fuentes y Pérez, 2019). Bronfenbrenner (1979) deja claro que la escuela es un microsistema poderoso que influye en todo el desarrollo, y si lo llenamos de relaciones positivas desde inicial, marcamos la diferencia. Tercero, un clima afectivo y seguro potencia el aprendizaje. Moreno Cerezo (2016) explica que cuando hay buena convivencia, el desarrollo cognitivo y socioemocional van de la mano. El vínculo con la miss y con los compañeros estimula la comunicación, la autonomía y hasta el pensamiento crítico. En resumen, la convivencia escolar en inicial no es un detalle, es el pilar donde todo empieza.

#### **2.2.1.5. Dimensiones de la convivencia escolar**

**2.2.1.5.1. Convivencia relacional.** La convivencia relacional nace de esas pequeñas interacciones diarias que pasan entre niños, entre niños y adultos, y que van tejiendo la comunidad educativa. Todo se sostiene en el respeto, la empatía y en reconocerse mutuamente como personas. Goffman (1970) hizo entender que en cualquier escenario social cada quien tiene un rol, y si respetamos esos roles, la armonía aparece sola. Esta dimensión va de cultivar vínculos afectivos que hagan sentir al niño querido y parte del grupo. Fierro y Carbajal (2019) insisten en que la calidad de esas relaciones define el clima del aula y, de paso, los aprendizajes. Por eso los docentes tenemos que modelar respeto, escuchar de verdad y abrir espacios donde todos puedan hablar, donde la diversidad se valore y nadie quede fuera. Al final, la convivencia relacional no solo evita pleitos; crea cohesión de verdad. Puede sonar bonito, casi idealista, pero te juro que es lo que sostiene la vida escolar día tras día.

**2.2.1.5.2. Convivencia normativa.** La convivencia normativa es, en el fondo, todo ese conjunto de reglas, acuerdos y normas que ponemos para que la escuela funcione sin que se vuelva un caos. Son los límites claros que intentan garantizar justicia y equidad entre todos. Bourdieu (1999) decía que esas normas no caen del cielo, reflejan estructuras sociales más grandes y solo se vuelven legítimas cuando todos, niños, maestros, familias, participan de verdad en crearlas; sino, quedan como algo impuesto y nadie las siente propias. Por su parte, el Ministerio de Educación del Perú (2018) establece orientaciones claras al respecto: las normas deben ser precisas, inclusivas y, fundamentalmente, formuladas en términos positivos. Es más efectivo promover conductas deseadas, como “caminamos por los pasillos”, en lugar de centrarse solo en prohibiciones como “¡no corras!”. Además, ante el incumplimiento de estas normas, las consecuencias no deben limitarse a medidas punitivas, sino priorizar enfoques restaurativos que fomenten el aprendizaje, la reparación del daño y

el desarrollo de competencias socioemocionales. En resumen, una convivencia normativa bien llevada previene violencia, enseña autorregulación y construye una cultura escolar democrática de verdad. Suena casi utópico, lo sé, pero cuando lo ves funcionar te das cuenta de que las reglas dejan de ser reglas secas y se convierten en aprendizajes que todos compartimos.

**2.2.1.5.3. Convivencia pedagógica.** La convivencia pedagógica tiene que ver con el clima que se respira en el aula y con las estrategias que usamos para que los niños participen de verdad, reflexionen y vayan aprendiendo a autorregularse. Vygotsky (1978) lo decía hace tanto tiempo, el desarrollo cognitivo crece cuando hay interacción real y cuando el adulto medía de manera inteligente. No es fácil, la verdad, pero cuando se logra, todo cambia. En la práctica esto significa usar metodologías que valoren la diversidad, que den espacio al diálogo y que empujen al pensamiento autónomo. Flores y Herrera (2020) lo confirman, el aprendizaje cooperativo y el enfoque constructivista desarrollan habilidades sociales y éticas que son oro para vivir en comunidad. Al final, el docente deja de ser solo quien “da la clase” y pasa a ser el que facilita experiencias que fortalecen la convivencia de manera integral.

**2.2.1.6. Desarrollo socioemocional como base para la convivencia.** El avance evolutivo de un niño a lo largo de su vida involucra dimensiones cognitivas, físicas, emocionales y sociales, todas indispensables para lograr una existencia independiente y plena. Desde el nacimiento, los infantes muestran un impulso innato por establecer conexiones con los demás, por lo que los cuidadores principales, padres y familiares cercanos, deben fomentar, desde los primeros días, vínculos afectivos positivos que generen en el niño una sensación de seguridad y confianza. Este apego temprano se considera actualmente el pilar fundamental del desarrollo emocional infantil (Rocano y Vintimilla, 2022).

Goleman (1995), en su *Teoría de la Inteligencia Emocional*, afirma que el desarrollo emocional se acelera notablemente alrededor de los cinco años, momento en que el niño comienza a reconocer, nombrar e identificar sus emociones, y busca formas adecuadas de manejarlas para alcanzar una autorregulación efectiva. Según esta teoría, la inteligencia emocional se define como un conjunto de habilidades que incluyen el autocontrol, la perseverancia, la persistencia y la capacidad de automotivarse.

La etapa prenatal y los primeros años de vida (0 a 5 años) son períodos sensibles o críticos, ya que en ellos se adquieren habilidades psicomotoras, cognitivas y emocionales específicas. En esta fase, el cerebro infantil presenta una plasticidad excepcional que le permite captar y procesar intensamente la información del entorno, convirtiendo estos años en una ventana decisiva para el éxito futuro (Marco et al., 2018). El desarrollo afectivo-emocional inicia justo al nacer, pues el ser humano se inserta desde el primer momento en un contexto social necesario para su supervivencia. En el recién nacido, las percepciones iniciales están ligadas al afecto, y el llanto junto con las expresiones corporales constituyen las primeras formas de comunicar necesidades. Con el crecimiento, el niño evoluciona de respuestas emocionales básicas y primitivas a niveles más avanzados de expresión, autorregulación y resolución constructiva de conflictos (Ortiz et al., 2013).

En la *Teoría del desarrollo emocional* de Vygotsky (1979), se destaca que, desde el momento en que nace un niño, este se prepara para nuevas experiencias, lo que define el nacimiento como un signo de dos momentos de extrema importancia; el primero es el inicio de una existencia individual y, al nacer, el infante ya está rodeado de un entorno social, mientras que el segundo indica que esta existencia individual, a un nivel muy primitivo, tendrá una existencia social y psíquica (Silva y Calvo, 2014). Basado en teorías fundamentales, particularmente en el enfoque naturalista, los sentimientos surgen de procesos neuronales que tienen expresiones faciales asociadas agrupadas en dos (es decir, "positivas" y "negativas"), que se diferencian analíticamente hasta el punto de formar un sistema con diversas categorías en medio de la etapa de la adolescencia que comprende las emociones primarias (es decir, tristeza, felicidad, ira y sorpresa) y sociales (es decir, culpa, vergüenza y compasión). También hay respuestas fisiológicas y de comportamiento a las que responde nuestro organismo sistemáticamente ante ciertos estímulos y responde al entorno externo (Ruetti, 2018).

La infancia representa una etapa clave para promover el desarrollo emocional, pues establece los cimientos de las futuras interacciones sociales del individuo. Este crecimiento afectivo ocurre a través de diversas fases neurológicas durante el período formativo. El entorno social del niño es determinante para que adquiera competencias emocionales adecuadas, por lo que resulta esencial cultivar una inteligencia emocional sólida que le permita comprender y gestionar con precisión tanto sus propios sentimientos como los de los demás (Chapilliquén, 2021).

Diversos estudios coinciden en que, aunque existen técnicas y estrategias para abordar conflictos, estas solo funcionan como instrumentos para analizar la situación. No hay recetas mágicas ni soluciones universales. Según Cárdenas et al. (2017), cada conflicto presenta características particulares que obligan a examinar detalladamente tanto el contexto como el problema mismo, con el objetivo de diseñar respuestas creativas y pacíficas. Estos autores resaltan, por ejemplo, el uso de la fotografía como herramienta de intervención que contribuye a mejorar la convivencia.

### **2.2.2. Alianza familia-escuela**

**2.2.2.1. Definición de alianza familia-escuela.** Joyce Epstein (1995) ve la alianza familia-escuela como algo mucho más serio que las típicas reuniones de fin de mes o que los papás vayan a las fiestas. Para ella no basta con “estar”, hay que comprometerse de verdad, asumir corresponsabilidad en el desarrollo completo del niño. Propone seis tipos de participación que, bien aplicados, organizan esa alianza y logran que familia, escuela y comunidad remen para el mismo lado. De repente la familia deja de ser “la que viene de visita” y se vuelve un actor principal, con voz propia en todo lo que tenga que ver con el aprendizaje y el bienestar de su hijo. El mensaje es directo, el éxito del niño no es solo cosa de la escuela, necesita toda una red comprometida. Cecilia Simón (2016), desde una visión inclusiva, insiste en que sin alianzas fuertes entre escuela, familia y comunidad no hay educación de calidad para todos. Hay que cambiar estructuras, compartir una misma mirada del proceso educativo. Fuentes y Pérez (2019) lo resumen en cuatro pilares, confianza, comunicación de ida y vuelta, respeto por lo que cada uno sabe hacer y corresponsabilidad real. La confianza rompe barreras (culturales, económicas, lo que sea). La comunicación bidireccional hace que nadie se quede con la palabra en la boca. El respeto evita que uno quiera mandar sobre el otro. Y la corresponsabilidad significa que ambos lados se ponen metas concretas y las cumplen.

**2.2.2.2. Importancia de la alianza familia-escuela en educación inicial.** La alianza familia-escuela en educación inicial es un pilar, casi diría que lo más básico que tenemos para que el niño se desarrolle entero. ¿Por qué? Porque une lo emocional, lo social y lo académico en un solo acompañamiento coherente. Moreno Cerezo (2016) lo dice claro, cuando casa y escuela se complementan, las experiencias que vive el niño son más ricas y su crecimiento resulta más armónico. En estos primeros años, que son tan críticos, que los

valores, las normas y las formas de hacer sean parecidas en ambos lados fortalece la identidad, la autonomía y todo lo socioemocional. Además, cuando los papás se meten de verdad en el proceso, empezamos a ver al niño como sujeto de derechos, alguien que aprende y convive en comunidad. Suena ideal, lo sé, pero es justamente eso lo que marca toda la diferencia.

Vygotsky lo enfoca distinto, para él el aprendizaje nace en la interacción con los demás. La familia es el primer espacio donde el niño recibe mediación cultural, y su idea de la zona de desarrollo próximo deja clarísimo que sin un adulto que acompañe, el niño no llega tan lejos. Entonces, cuando padres y docentes trabajan juntos como mediadores, se crea un entorno lleno de lenguaje rico, cariño y estímulos que de verdad empujan el desarrollo.

Aquí no va teoría bonita nada más; en el salón se ve todos los días. Bronfenbrenner, con su modelo bioecológico, explica que el niño no crece solo, sino dentro de varios círculos que se tocan entre sí. El más cercano y fuerte al principio es el microsistema, la casa y el aula, cuando familia y escuela caminan juntas, el niño se siente seguro, aprende más y está emocionalmente mejor. Esa unión directa es el microsistema fortalecido, y la relación entre casa y jardín (el mesosistema) también sale ganando. Todo conecta y tiene sentido con lo que viví en el aula.

Fuentes y Pérez (2019) lo resumen perfecto, esa colaboración cercana permite ver rápido las necesidades, dar contención afectiva y reforzar lo pedagógico desde todos lados. En inicial, donde el apego es todo, ese acompañamiento compartido crea ambientes seguros y estimulantes. La comunicación fluida ayuda a detectar dificultades tempranas, ajustar estrategias y fortalecer la autoestima del pequeño. Y eso, claro, se refleja directo en cómo rinde y cómo se siente. Por último, Cuadra et al. (2018) en los lineamientos del MINEDU dejan claro que la gestión colaborativa de la convivencia construye escuelas protectoras, democráticas y sin violencia. Cuando las familias participan creando normas, siguiendo conductas y resolviendo conflictos, crece el sentido de pertenencia y la corresponsabilidad. El resultado son relaciones más sanas, menos riesgos y una cultura de paz que se siembra desde los primeros años. Puede parecer que repito, pero es que es así de importante.

### **2.2.2.3. Dimensiones de la alianza familia-escuela**

**2.2.2.3.1. Comunicación de hechos.** La comunicación entre la familia y la escuela es lo primero y lo más importante para que la alianza funcione de verdad. No sirve solo con

enviar una notita cada cierto tiempo o avisar cuando hay problemas; tiene que ser algo de todos los días, sincero, y sobre todo que vaya en las dos direcciones; que los papás me cuenten cómo está el niño en casa y yo les cuente qué pasa en el salón, cómo se porta, qué le cuesta y qué está logrando. Joyce Epstein (1995) lo explica perfecto, cuando la información fluye clara y con respeto, se evitan malentendidos, se resuelven conflictos juntos y la confianza crece sola. El clima del aula termina siendo otro. Desde Bronfenbrenner, esa interacción entre microsistemas, casa y escuela, solo se sostiene si hablamos sin parar. El niño necesita sentir que ambos mundos dicen lo mismo, tanto en lo emocional como en lo que aprende. Vélez (2009) añade que una comunicación bien hecha permite armar proyectos educativos más participativos y que de verdad tengan que ver con la realidad de cada niño. Sin comunicación la alianza se queda en palabras bonitas.

**2.2.2.3.2. Participación activa de las familias.** La participación activa de las familias en la escuela no es un “extra” ni un detalle bonito, es algo que cambia todo. Epstein lo mete dentro de sus seis tipos de involucramiento y lo explica, que cuando los papás están en talleres, en celebraciones, en comités, en proyectos pedagógicos, el ambiente se enriquece y los niños sienten que la escuela también es cosa suya. El compromiso con el aprendizaje sube como espuma. Desde Vygotsky, el aprendizaje se arma entre todos, y los padres son mediadores poderosos. Su presencia amplía el espacio donde el niño aprende; ya no es solo el aula. Bandura lo completa, los pequeños copian lo que ven. Si ven a sus papás metidos, colaborando, eso se les queda grabado como modelo de compromiso. Neva Milicic (2006) pone el acento en lo emocional, cuando los padres se implican de corazón, el vínculo con el hijo se hace más fuerte y la autoestima crece.

**2.2.2.3.3. Toma de decisiones compartida.** La toma de decisiones compartida entre familia y escuela es reconocer que los papás no son invitados de piedra, son actores legítimos en la gestión educativa. Cuadra et al. (2018) lo dice, cuando las familias meten mano en la elaboración de normas de convivencia, en planes de mejora o en la atención de situaciones difíciles, las estrategias salen más inclusivas y pegadas a la realidad de cada niño. Se genera una cultura democrática de verdad. Sí, organizar eso a veces es complicado, pero es justo lo que le da vida a la alianza. Howard Gardner y sus inteligencias múltiples nos recuerdan que cada niño es distinto, trae talentos propios. Cuando papás y docentes deciden juntos, las familias aportan datos que la escuela sola no ve, y así las estrategias pedagógicas se vuelven más personalizadas, más humanas. No es solo mirar notas, es mirar al niño completo. Vélez

Lopera (2009) insiste en que hacen falta mecanismos reales, asambleas, comisiones, espacios fijos, para que las familias participen de verdad en el proyecto educativo. Reconocer sus saberes y su experiencia no es un gesto bonito, es lo que hace legítima la colaboración.

#### **2.2.2.4. Fundamentos teóricos que sustentan la alianza familia–escuela**

**2.2.2.4.1. Teoría sociocultural del desarrollo.** Esta teoría propuesta por Lev Vygotsky (1979), sostiene que el desarrollo infantil no ocurre de manera aislada, sino que se construye a partir de la interacción social y de la mediación que realizan los adultos y el entorno cultural inmediato. Desde esta perspectiva, el aprendizaje precede al desarrollo y se produce cuando el niño participa activamente en situaciones compartidas con otros, especialmente con adultos significativos como la familia y los docentes.

Un concepto central de esta teoría es la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), entendida como la distancia entre lo que el niño puede hacer por sí solo y lo que puede lograr con la ayuda de un adulto o un compañero más competente. En este sentido, tanto la familia como la escuela cumplen un rol mediador fundamental, ya que orientan, acompañan y brindan apoyos afectivos y cognitivos que permiten al niño avanzar progresivamente en su desarrollo social, emocional y conductual.

Aplicada a la alianza familia-escuela, esta teoría explica que cuando ambos contextos trabajan de manera articulada, se amplían las oportunidades de aprendizaje y convivencia del niño. La coherencia entre las normas, valores y prácticas que se promueven en el hogar y en la institución educativa favorece la internalización de conductas sociales positivas, como el respeto, la cooperación y la resolución pacífica de conflictos. Por el contrario, cuando existe desconexión entre familia y escuela, el proceso de mediación se debilita y el desarrollo socioemocional del niño puede verse afectado. Desde la educación inicial, la teoría sociocultural resalta que la participación activa de las familias en la vida escolar fortalece el lenguaje, el vínculo afectivo y la seguridad emocional del niño, elementos esenciales para una convivencia escolar saludable. Así, la alianza familia–escuela se convierte en un espacio compartido de mediación que potencia el desarrollo integral del niño desde sus primeros años de vida.

**2.2.2.4.2. Teoría del aprendizaje social.** Está formulada por Albert Bandura (1977), quien plantea que gran parte de las conductas humanas se adquieren a través de la observación, imitación y modelamiento de otras personas significativas. Según esta teoría,

los niños no solo aprenden por experiencia directa, sino también observando cómo actúan los adultos y las consecuencias que tienen dichas conductas en su entorno.

Bandura introduce el concepto de aprendizaje vicario, mediante el cual los niños interiorizan normas, actitudes y comportamientos al observar a padres, docentes y otros adultos relevantes. En el contexto educativo, esto implica que las acciones y actitudes de la familia y la escuela se convierten en modelos de referencia que influyen directamente en la forma en que los niños se relacionan con los demás, manejan sus emociones y enfrentan situaciones de conflicto.

Desde esta perspectiva, la alianza familia–escuela adquiere un valor fundamental, ya que cuando ambos agentes educativos transmiten mensajes coherentes y actúan de manera colaborativa, el niño observa modelos consistentes de respeto, diálogo, cooperación y responsabilidad. Esta coherencia favorece el desarrollo de conductas prosociales y fortalece la convivencia escolar. Por el contrario, cuando existen contradicciones entre lo que se enseña en la escuela y lo que se practica en el hogar, el niño puede presentar confusión, inseguridad emocional o conductas inadecuadas.

Asimismo, Bandura destaca el papel de la autoeficacia, entendida como la creencia del individuo en su capacidad para actuar de manera adecuada ante diversas situaciones. En la educación inicial, una alianza sólida entre familia y escuela contribuye a fortalecer la autoeficacia del niño, ya que recibe apoyo, refuerzo positivo y orientación constante tanto en el hogar como en el aula. Esto le permite desarrollar confianza en sí mismo, habilidades sociales y actitudes favorables para la convivencia. En síntesis, la teoría del aprendizaje social sustenta que la participación activa y coherente de la familia y la escuela no solo influye en el aprendizaje académico, sino también en la formación de conductas sociales y emocionales que son clave para una convivencia escolar respetuosa y pacífica desde la primera infancia.

## **2.3. Sistema de categorías y sub categorías**

### ***2.3.1 Alianza familia-escuela***

**2.3.1.1 Definición conceptual.** La alianza familia-escuela es esa relación intencional y estratégica entre docentes y familias que pone al niño en el centro y busca su desarrollo completo. Hoy se ve como un verdadero capital social que impulsa el aprendizaje, abre

puertas a la inclusión y cuida el bienestar emocional. Fontana Abad (2023) insiste en que solo funciona con autoridad compartida, comunicación honesta y corresponsabilidad de ambos lados. Red PaPaz con Harvard (2024) añade que cuando la alianza es sostenida y real, las políticas educativas duran y sirven de verdad, siempre y cuando nadie se quede solo en palabras.

**2.3.1.2 Definición operacional.** En el día a día, la alianza se hace carne con reuniones que valgan la pena, comités donde las familias opinen, plataformas digitales que de verdad usemos todos y talleres que enseñen a criar con cariño. Se mide contando cuántas veces hablamos, cuánto se involucran los papás, cuánto confiamos unos en otros y si lo que hacemos en casa y en la escuela se parece. Suena lindo en los manuales, pero cualquiera que esté en una escuela sabe que muchas veces vienen pocos padres y la comunicación se queda en la libretita de notas.

### **2.3.2 Convivencia escolar**

**2.3.2.1 Definición conceptual.** La convivencia escolar es todo lo que pasa entre las personas dentro de la escuela, cómo nos miramos, cómo nos hablamos, cómo resolvemos los enredos. Ya no se entiende solo como “no pelearse”; es un aprendizaje profundo de respeto, empatía e inclusión. Canaza Zapata y Canaza Zapata (2024) la llaman aprendizaje relacional que define el clima del colegio. La Universidad Peruana Unión (2023) pide que sea democrática y formativa, aunque en la práctica a veces se queda en pegar carteles de normas y listo.

**2.3.2.2 Definición operacional.** Para poder medirla en el día a día, observamos cómo se llevan los niños entre sí y con la maestra, si respetan o no las reglas que pusimos juntos, cómo resuelven sus peleas (si piden perdón, si se abrazan, si buscan ayuda), y si todos sienten que pueden hablar y ser escuchados en el salón. Para eso usamos la guía de observación cada sesión, anotamos todo en el diario de campo, sacamos fotos de los momentos importantes, hablamos con los papás en las reuniones y también les pasamos un cuestionario sencillo al final. Los números nos dicen cuántos conflictos hay, qué tan buenas son las interacciones, cómo se siente la gente y si los estudiantes de verdad participan al crear acuerdos. Al final, más allá de los indicadores técnicos, lo que importa es si los niños se van a casa sintiéndose respetados y parte del grupo.

## 2.4. Matriz de categorías y sub categorías

**Tabla 1**

*Matriz de categorías.*

Categorías	Sub categorías	Indicadores	Instrumento
ALIANZA FAMILIA –ESCUELA	<b>Comunicación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reuniones regulares con familia.</li> <li>• Boletines semanales o mensuales.</li> <li>• Uso de canales de comunicación digital.</li> </ul>	Registro de participación
	<b>Voluntariado</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevista parental sobre participación del niño en la convivencia.</li> <li>• Desarrollo de actividades de aprendizaje con estudiantes.</li> <li>• Apoyo en talleres de habilidades socioemocionales con padres.</li> </ul>	
	<b>Aprendizaje en casa.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fichas de trabajo sobre la convivencia.</li> <li>• Actividades reflexivas</li> <li>• Actividades lúdicas.</li> </ul>	
CONVIVENCIA	<b>Interactúa con todas las personas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se relaciona con adultos y niños de su entorno en diferentes actividades.</li> <li>• Trabaja en equipo.</li> <li>• Utiliza palabras amables y tono de voz apropiado al interactuar con su entorno.</li> <li>• Respeta a los demás</li> </ul>	Guía de observación  Diario de campo
	<b>Construye normas y asume acuerdos y leyes.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participación en la creación de acuerdos y normas.</li> <li>• Pone en práctica las normas de convivencia.</li> <li>• Respeta los límites que conoce.</li> <li>• Acepta las consecuencias de no cumplir las reglas.</li> </ul>	
	<b>Participa en acciones que promueven el bienestar común.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Colabora con el cuidado de recursos y materiales.</li> <li>• Participa en actividades de limpieza y cuidado del aula</li> <li>• Resuelve conflictos de manera pacífica.</li> <li>• Tiene hábitos saludables.</li> </ul>	

*Nota:* Matriz de operacionalización de categorías

## Capítulo III. Metodología

### 3.1. Enfoque, tipo y diseño de investigación

La presente investigación adopta un enfoque mixto, el cual permite integrar métodos cuantitativos y cualitativos de manera sistemática con el propósito de alcanzar una comprensión más profunda del fenómeno estudiado. Esta combinación metodológica facilita la recolección, el análisis y la interpretación de ambos tipos de datos dentro de un mismo estudio, enriqueciendo así la validez de los resultados (Tashakkori & Teddlie, 2003; Creswell & Plano, 2018).

Respecto al tipo de investigación, esta es de carácter aplicada, ya que tiene como finalidad resolver una problemática concreta en un entorno real mediante la utilización de conocimiento teórico para generar soluciones prácticas. Tal como señala QuestionPro (2024), la investigación aplicada se orienta a producir un impacto directo, contribuyendo al mejoramiento de procesos, prácticas o políticas en contextos específicos.

En cuanto al diseño metodológico, se emplea la triangulación concurrente, lo que implica la recolección y análisis simultáneo de datos cuantitativos y cualitativos. Este diseño permite integrar los resultados en la fase interpretativa, fortaleciendo la consistencia de los hallazgos a través de la confrontación de perspectivas múltiples (Folgueiras et al., 2020; Rivadeneira, 2020; Creswell & Plano, 2018). De este modo, se logra una visión más completa y holística del objeto de estudio.

### 3.2. Grupo de estudio

#### 3.2.1. Población

La población en una investigación se define como el conjunto total de individuos, elementos o casos que comparten características específicas y que son objeto de estudio. Hernández y Mendoza (2018) la describen como “el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones relevantes para el estudio”. Triola (2018) la considera como el grupo completo de individuos sobre los que se desea investigar una característica determinada. Vivanco (2005) señala que corresponde al agregado de elementos respecto del cual se recaba información. La población del presente estudio está conformada por 78 niños matriculados en las aulas de cuatro años de una institución educativa de nivel inicial.

### **3.2.2. Muestra**

La muestra es un subconjunto de la población que se selecciona para representar sus características y facilitar el análisis. Hernández y Mendoza (2018) la definen como “un subgrupo de la población sobre el cual se recolectarán los datos pertinentes”. Triola (2018) la describe como “una colección de unidades seleccionadas de una población con el fin de estimar los valores que caracterizan a la población”. Vivanco (2005) indica que debe reflejar las propiedades esenciales del grupo total. La muestra quedó formada por 19 niños del aula de cuatro años donde llevé adelante toda la investigación. Más adelante entraron seis niños nuevos al grupo, pero decidí no incluirlos porque no habían estado presentes desde el diagnóstico inicial ni habían participado en todas las sesiones.

### **3.2.3. Muestreo**

El muestreo es el proceso de seleccionar un conjunto de individuos de una población con el fin de estudiarlos y poder caracterizar el total de la población. Es una herramienta imprescindible en investigación, ya que permite obtener información representativa sin necesidad de estudiar cada elemento de la población, lo cual sería costoso y poco viable en términos de tiempo y recursos (Universidad Internacional de La Rioja, 2022). En este trabajo opté por un muestreo no probabilístico por conveniencia. Los niños que participaron fueron los del aula donde realicé mis prácticas profesionales, simplemente porque era el grupo al que tenía acceso directo todos los días y con el que podía trabajar de forma continua.

## **3.3. Métodos**

### **3.3.1. Métodos cuantitativos**

El método cuantitativo que se usó en esta investigación fue el hipotético-deductivo, en realidad, lo que se hizo fue plantear una hipótesis inicial y luego tratar de comprobarla con la observación y la experimentación, que no siempre resultan tan ordenadas como suenan en los libros. Este enfoque ayuda a ver cómo unas variables se relacionan con otras, y para eso se recurrió a procedimientos estadísticos que sirvieron para organizar los datos que se fueron recogiendo. Suárez (2025) menciona que este método parte de una hipótesis y deduce consecuencias, es una herramienta útil para validar teorías en el campo científico.

### **3.3.2. Métodos cualitativos**

El método cualitativo que se aplicó fue el hermenéutico, básicamente lo que se intentó fue interpretar más a fondo lo que pasaba en el aula, aunque claro, siempre desde una mirada subjetiva y considerando el contexto, este enfoque busca entender el sentido de las acciones y las experiencias de los participantes, tomando en cuenta que todo está atravesado por lo cultural y lo social. Psicocode (2025) menciona que la hermenéutica sirve para analizar textos, comportamientos y expresiones humanas en distintos niveles de significado, y que comprender algo es más bien un proceso circular entre quien interpreta y lo que se estudia, suena un poco abstracto, pero al final ayuda a mirar más allá de lo evidente.

## **3.4. Técnicas e instrumentos de recojo de información**

### **3.4.1. Técnicas e instrumentos cuantitativos**

La técnica cuantitativa que se usó fue la observación estructurada, básicamente se diseñó una guía de observación para registrar lo que pasaba en el aula, desde comportamientos evidentes hasta situaciones pequeñas que también dicen bastante, con esa guía se pudieron asignar valores numéricos a los indicadores, lo que después facilitó el análisis estadístico. Hernández, Fernández y Baptista (2010) señalan que la observación cuantitativa es un registro sistemático de conductas, organizado en categorías ya definidas. La guía de observación la armé con indicadores claros y categorías bien definidas para que fuera lo más objetiva posible y no quedara todo en “me pareció”. Obvio que siempre se escapa algún detalle del aula, porque los niños son impredecibles, pero con esa ficha pude registrar día a día los avances en convivencia y también cuánto se estaban involucrando los papás, y eso me dio números y ejemplos concretos que sirven para mostrar lo que pasó.

### **3.4.2. Técnicas e instrumentos cualitativos**

En cuanto al enfoque cualitativo, se usó la observación participante y se complementó con el diario de campo, que básicamente sirvió para ir anotando de manera reflexiva las experiencias vividas durante el proceso. Este recurso ayudó bastante a interpretar las dinámicas escolares, las interacciones entre los actores educativos y también las percepciones del propio investigador. La Guía de Investigación de Campo (2023) dice que el diario de campo es clave porque conserva la riqueza de los datos recogidos en el

terreno y permite una comprensión más profunda del fenómeno. Su uso favorece la construcción de significados y el análisis hermenéutico.

Además, se realizaron entrevistas semiestructuradas con los padres de familia, todo con la intención de conocer de cerca lo que pensaban del programa y cómo lo estaban viviendo en casa. Este instrumento ayudó bastante a profundizar en sus opiniones, porque dejó que hablaran con libertad y, de paso, salieron detalles importantes sobre cómo las actividades llegaban al hogar y fortalecían esa relación tan necesaria con la escuela. Como bien explican Hernández, Fernández y Baptista (2014), la entrevista cualitativa resulta muy efectiva en contextos sociales, permite que las personas se expresen sin tanta rigidez y capta esos matices emocionales y cognitivos que, al final, enriquecen mucho el análisis y dan sentido a todo lo que se observa en el aula.

### 3.5. Validación y confiabilidad de los instrumentos

#### 3.5.1. Validación

La validación de un instrumento básicamente consiste en comprobar si mide lo que dice que mide, o sea, que la información recogida sea coherente y útil para los objetivos del estudio (Martínez Miguélez, 2006). En este caso se tomaron en cuenta tres criterios: claridad (C), pertinencia (P) y relevancia (R), que ayudaron bastante a darle más confianza al proceso.

**Tabla 2**

*Validez de la guía de observación mediante la prueba binomial.*

ÍTEMS	JUEZ 1			JUEZ 2			JUEZ 3			BINOMIAL
	C	P	R	C	P	R	C	P	R	
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0.01953125
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0.01953125
3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0.01953125
4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0.01953125
5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0.01953125
6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0.01953125
7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0.01953125
8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0.01953125
9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0.01953125
10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0.01953125
11	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0.01953125
12	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0.01953125

*Nota:* Recopilación de los valores a través de la aplicación de validez a 3 expertos

La guía de observación fue revisada por tres jueces expertos que calificaron los 12 ítems con un "Sí (1)", mostrando una muy alta concordancia, durante el proceso se hicieron algunas observaciones menores, sobre todo en redacción y uso de verbos, que se corrigieron sin mayor problema. Después los jueces firmaron las fichas confirmando que el instrumento estaba listo. La prueba binomial dio un valor de significancia de 0.01953125 en cada ítem, menor al umbral de aceptación ( $p < 0.05$ ). En otras palabras, los resultados respaldan estadísticamente la validez del instrumento y aseguran su confiabilidad, aunque siempre queda la sensación de que ningún instrumento es perfecto del todo.

### **3.5.2. Credibilidad**

La credibilidad, un criterio fundamental en el enfoque cualitativo, tiene que ver con la autenticidad y fiabilidad de la información recogida, básicamente se trata de la confianza que los lectores pueden tener en que los hallazgos reflejan realmente las experiencias de los participantes (Arias Valencia & Giraldo Mora, 2011).

Para asegurar esto, se mantuvo una presencia constante en el contexto escolar, comprometida y analítica, lo que permitió observar directamente los comportamientos y los intercambios sociales en ambientes auténticos, esa integración prolongada ayudó a comprender mejor las dinámicas relacionales y a identificar patrones en la convivencia escolar. Además, la permanencia en el campo permitió establecer vínculos de confianza con los participantes, algo increíblemente crucial para acceder a una información genuina, aunque siempre queda la sensación de que nunca se logra captarlo completamente todo.

## **3.6. Técnicas de análisis e interpretación de datos**

### **3.6.1. Técnicas de análisis cuantitativo**

Las técnicas de análisis cuantitativo sirvieron para procesar los datos recolectados con una escala estructurada, donde los indicadores eran observables y se valoraban numéricamente, básicamente se usaron herramientas estadísticas para encontrar patrones y relaciones entre variables, respaldando las hipótesis con evidencia en números (QuestionPro, 2023).

En el análisis descriptivo se trabajó con frecuencias absolutas y relativas, además de medidas de tendencia central como la media, mediana y moda. También se incluyeron medidas de dispersión, por ejemplo, la desviación estándar, que ayudaron a interpretar mejor

los resultados. A veces los números parecían repetirse demasiado, pero dieron pistas claras. Además, se hizo un análisis inferencial para contrastar la hipótesis, aplicando pruebas estadísticas que permitieron ver relaciones significativas entre las variables y darle más peso científico al estudio. Aunque, claro, los datos cuentan una parte de la historia, no toda.

### ***3.6.2. Técnicas de interpretación cualitativa***

Las técnicas de interpretación cualitativa se apoyaron sobre todo en el enfoque hermenéutico. Básicamente se buscó comprender el sentido de las acciones humanas dentro de su contexto. Este método permitió interpretar de manera crítica los discursos, comportamientos y eventos observados en el aula, partiendo de la interacción entre lo que los sujetos expresaban y la comprensión reflexiva del investigador. Martínez Miguélez (2006) señala que la metodología cualitativa se caracteriza por un proceso crítico que atraviesa todas sus fases, desde la recolección hasta la teorización. Eso ayuda a revelar dimensiones afectivas, pedagógicas y culturales presentes en las prácticas escolares. Con esta técnica se dio sentido a los datos recogidos, respetando la subjetividad de los participantes y reconociendo la riqueza de las relaciones humanas en los entornos educativos.

Además, para trabajar con el diario de campo se utilizó un análisis descriptivo y referencial, o sea, describir con lujo de detalles lo que pasaba día a día y conectarlo con los marcos teóricos que daban sustento. Siguiendo lo que proponen Sánchez, Fernández y Díaz (2021), se hizo codificación abierta, categorización temática, triangulación y un poco de análisis del discurso, todo para agrupar las evidencias alrededor de lo que realmente importaba: la convivencia y esa alianza tan necesaria entre familia y escuela.

Se incluyeron bastantes citas textuales de los papás y de los niños, porque esas palabras exactas le daban vida y corazón a la interpretación, logrando una lectura más completa del contexto educativo. Aunque, la verdad, siempre queda esa sensación de que por más que uno escriba, las palabras nunca terminan de captar todo lo que se vive en el aula y en las casas.

### **3.7. Plan de acción**

#### ***3.7.1. Justificación de los campos de acción***

El programa de intervención se construyó sobre tres subcategorías del área Personal Social, esas que resultaron clave para mejorar la convivencia con niños tan pequeños. Todo partió de lo que se veía día a día en el aula y se sostuvo en las teorías del desarrollo que más sentido tenían para la edad.

La primera: interactúa con todas las personas. En esta edad los niños empiezan a darse cuenta de lo que sienten ellos y lo que sienten los demás, aunque todavía les cuesta mucho ponerse en el lugar del otro. Erikson (1963) habla de ese conflicto entre querer hacer cosas por sí mismos y la culpa cuando algo sale mal, por eso necesitan que los acompañemos. Las actividades que diseñé apuntaban justo a eso: juegos donde tenían que hablarse y escucharse, rondas para saludarse mirándose a los ojos, dinámicas de turnos y espera, porque así, poquito a poco, los niños van entendiendo que relacionarse es también respetar al otro y saber esperar.

La segunda parte: Crear y respetar normas y acuerdos. Piaget (1952) decía que a los cuatro años todavía son muy egocéntricos, pero ya pueden entender reglas simples si se las das con ejemplos de la vida diaria y se repiten. Por eso metimos momentos de círculo para decidir juntos cosas básicas del salón: dónde guardamos los juguetes, cómo levantamos la mano para hablar, qué hacemos si alguien llora o está triste. Esas decisiones chiquitas que tomaban todos juntos les ayudaban a sentir que las normas no son un castigo que baja la miss, sino algo que armamos entre todos para estar cómodos.

Y la tercera iba con participar en cosas que cuidan el bienestar de todos. Aquí Vygotsky (1978) me ayudó mucho, porque él dice que los niños aprenden de verdad cuando trabajan con otros en algo que vale la pena. Entonces armamos campañas de cuidar el aula, turnos para regar las plantitas, la cajita de los abrazos cuando alguien se sentía mal, el mural donde cada uno pegaba su dibujo para que quedara lindo para todos. Son cosas sencillas, pero que les van metiendo en la cabeza que el salón es de todos y que cada uno puede hacer algo para que estemos felices. Al final, convivir bien es eso: cuidar lo nuestro, compartir y sentir que somos parte de un grupo grande.

### 3.7.2. Matriz del plan de acción

**Tabla 3**

*Hipótesis de acción 1: “Si se aplica el trabajo conjunto entre familia y escuela, entonces se mejorara la interacción respetuosa entre los niños de cuatro años”*

Acciones	Indicadores de resultado	Actividades	Indicadores de proceso	Evidencias	Instrumento de evaluación	Cronograma
<b>Unidad 1:</b> “Construyendo lazos con respeto y alegría”	Establece relaciones afectivas con la miss y sus compañeros desde el primer día	“Me presento con mi profesora y amigos”	Saluda con abrazo, dice su nombre y algo que le gusta	Fotos de la ronda, dibujos de “mis personas importantes”	Lista de cotejo	18/09/24
	Comparte materiales y respeta turnos durante el juego	“Aprendemos a compartir”	Se escucha “te presto” y “ahora me toca a mí” sin llorar	Fotos de juegos compartidos, fichas coloreadas en casa	Lista de cotejo	02/10/24
	Colabora activamente en equipo aceptando ideas de los demás	“Aprendemos a trabajar en equipo”	Dice “yo hago esto y tú aquello” y arma con sus compañeros	Carteles grupales, fotos de construcciones grandes	Lista de cotejo	16/10/24
	Usa palabras de cortesía y tono adecuado en todo momento	“Conociendo las palabras mágicas”	Dice “por favor”, “gracias”, “permiso” en ronda y juegos	Videos cortos, dibujos con palabras mágicas	Lista de cotejo	23/10/24
	Muestra afecto y empatía hacia sus compañeros	“Los amigos del corazón construimos vínculos de amor”	Abraza o consuela solo cuando alguien está triste	Mural del corazón, fotos de abrazos espontáneos	Lista de cotejo	30/10/24
	Saluda y se despide con alegría y cortesía	“Me divierto con saludos y despedidas”	Entra y sale con abrazo, beso o chocando manos	Cartel de saludos creativos, fotos en la puerta	Lista de cotejo	18/03/25
	Interactúa con diferentes compañeros mostrando empatía	“Jugamos creando amistades”	Juega con niños nuevos y se ríe con ellos	Fotos de juegos libres, dibujos de “mi nuevo amigo”	Lista de cotejo	19/03/25

**Nota:** Programación de actividades

**Tabla 4**

*Hipótesis de acción 2: “Si se aplica el trabajo conjunto entre familia y escuela, los niños de cuatro años construirán y asumirán normas y acuerdos de convivencia con mayor compromiso”*

Acciones	Indicadores de resultado	Actividades	Indicadores de proceso	Evidencias	Instrumento de evaluación	Cronograma
Unidad 2: “Juntos construimos reglas para vivir mejor”	Reconoce y cumple sus responsabilidades como estudiante	“Mis deberes de estudiante”	Guarda colores y ayuda sin que yo repita	Cuadro de deberes, fotos del rincón ordenado	Lista de cotejo	19/03/25
	Propone y representa gráficamente acuerdos para el aula	“Elaboramos nuestro cartel de responsabilidades”	Dice reglas y pone su huellita en el cartel	Cartel grande con huellas, fotos del mural	Lista de cotejo	27/03/25
	Reconoce la importancia de las normas y las pone en práctica	“Mis normas de convivencia”	Se corrige solo “¡habla bajito!”	Lista de normas dibujadas, videos de dramatización	Lista de cotejo	02/04/25
	Respeto el espacio personal propio y el de los demás	“Burbuja de respeto: tu espacio y el mío”	Dice “no me toques mi burbuja” y se aparta jugando	Fotos con aros, dibujos de espacios personales	Lista de cotejo	09/04/25
	Acepta consecuencias y busca mejorar su conducta	“Obedezco y soy responsable de mis actos”	Viene solo a decir “lo siento” después de hacer algo mal	Fotos de reconciliación, diarios gráficos	Lista de cotejo	16/04/25
	Negocia y propone acuerdos con sus compañeros	“Creación de acuerdos con mis compañeros”	Levanta la mano en asamblea y dice “yo propongo que...”	Acta de acuerdos con dibujos, fotos de la reunión	Lista de cotejo	23/04/25
	Respeto las reglas durante los juegos	“Jugamos con reglas”	Se corrige solo cuando alguien hace trampa	Fotos de juegos de mesa, dibujos de reglas	Lista de cotejo	30/04/25

*Nota:* Programación de actividades

**Tabla 5**

*Hipótesis de acción 3: “Si se aplica el trabajo conjunto entre familia y escuela, entonces los niños de cuatro años participarán activamente en acciones que promuevan el bienestar común”*

Acciones	Indicadores de resultado	Actividades	Indicadores de proceso	Evidencias	Instrumento de evaluación	Cronograma
<b>Unidad 3:</b> “Vivimos mejor cuidando de nosotros y los demás”	Valora y colabora con las tareas del hogar	“Deberes que tengo en casa”	Llega contando “miss, ayer ayudé a mi mamá”	Dibujos de tareas en casa, fotos que mandan los papás	Lista de cotejo	07/05/25
	Participa activamente en el cuidado del aula y materiales	“Somos guardianes del aula”	Barre, ordena y riega plantas con su capita de guardián	Fotos antes/después, cartel de guardianes	Lista de cotejo	14/05/25
	Muestra solidaridad y evita desperdiciar recursos	“Valoramos y compartimos lo que tenemos”	Comparte merienda y termina todo diciendo “toma, prueba”	Fotos de platos vacíos, dibujos de compartir	Lista de cotejo	28/05/25
	Resuelve conflictos proponiendo soluciones pacíficas	“Conflictos con final feliz”	Dice “vamos a hablar” o “pedimos perdón” con los títeres	Videos de dramatizaciones, mural de soluciones	Lista de cotejo	04/06/25
	Reconoce y valora momentos positivos vividos con sus compañeros	“Creamos nuestro mural de recuerdos que nos unen”	Se para frente al mural y dice “mira miss, aquí estamos felices”	Mural colectivo con fotos, frases escritas por los niños	Lista de cotejo	10/06/25
	Practica hábitos de higiene y cuidado personal diariamente	“Cuidamos nuestro cuerpo y salud”	Se lava manos cantando y cepilla dientes sin que yo insista	Fotos de rutina de aseo, dibujos de “mi cuerpo sano”	Lista de cotejo	18/06/25

*Nota:* Programación de actividades

### **3.8. Aspectos éticos de la investigación**

Todo el trabajo se llevó adelante respetando al máximo los principios éticos que establece la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Nuestra Señora de Chota” y la normativa vigente. Como se trataba de niños de apenas cuatro años, no se dejó nada al azar: se pidió el asentimiento informado a los papás y tutores legales, siempre por escrito, y se contó con la autorización formal de la institución. Así la participación de cada pequeño fue completamente voluntaria, consciente y protegida.

Estas medidas no fueron un simple trámite; eran la garantía de que en ningún momento se pondría en riesgo el bienestar ni la dignidad de los niños. Todo se alineó con los principios éticos que plantea la American Psychological Association (2017) y, sobre todo, con el compromiso de cuidar a los más pequeños como se merecen. Al final, ese cuidado ético terminó siendo también la base para que las familias confiaran y se sumaran con tranquilidad al proceso.

Desde el primer día se cuidó mucho la privacidad de los niños, nunca se usaron nombres reales ni detalles que pudieran identificarlos, todo quedó protegido con la responsabilidad que merece trabajar con pequeños de cuatro años. Las actividades que involucraban a las familias y al aula se pensaron una y otra vez para que nadie saliera lastimado, ni física ni emocionalmente, porque lo último que uno quiere es que un niño se sienta mal por participar en algo que debería ser bonito.

Todo el proceso se hizo en un ambiente seguro, donde cada niño pudiera ser él mismo, jugar, equivocarse y aprender sin miedo. Esa forma de trabajar, con tanto cuidado ético, terminó ayudando a que las familias confiaran más en la escuela y se acercaran de verdad. Al final, priorizar el bienestar emocional y respetar los acuerdos que íbamos creando juntos (como dice la UNESCO, 2015) no solo protegió a los niños, sino que fortaleció esa alianza familia-escuela que tanto necesitamos para que la convivencia sea de verdad posible.

## Capítulo IV. Resultados

### 4.1. Resultados del diagnóstico de entrada

#### 4.1.1. Resultados cuantitativos

La evaluación cuantitativa permitió diagnosticar la convivencia escolar en niños de cuatro años de una institución de Chota (2024-2025). A través de una guía de observación con valoración numérica y análisis estadístico, se identificaron niveles diferenciados en la manera en que los estudiantes interactúan con las personas de su entorno, en su capacidad para asumir y cumplir normas y acuerdos y en la participación en acciones orientadas al bienestar común, aspectos centrales del desarrollo de la convivencia en el aula.

**Tabla 6**

*Resultados de la prueba de entrada por subcategorías aplicado a los niños de 4 años de una institución educativa de Chota, sobre el desarrollo de la convivencia, 2025.*

SUJETOS	Interactúa Con todas las personas					Construye normas y asume acuerdos y leyes					Participa en acciones que promueven el bienestar común					PROMEDIO
	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	PUNTAJE	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8	PUNTAJE	Item 9	Item 10	Item 11	Item 12	PUNTAJE	
1	1	1	1	2	5	1	2	1	1	5	1	1	2	1	5	1
2	1	2	1	1	5	1	1	1	2	5	1	1	2	1	5	1
3	1	1	2	1	5	1	2	1	1	5	2	1	1	1	5	1
4	1	2	1	1	5	1	1	1	1	4	1	1	2	1	5	1
5	3	2	2	2	9	2	2	1	1	6	1	2	2	2	7	2
6	1	1	1	2	5	1	1	1	1	4	1	2	1	1	5	1
7	1	1	2	2	6	1	1	1	2	5	1	2	1	1	5	1
8	1	2	1	1	5	2	1	1	1	5	1	1	2	1	5	1
9	1	1	1	2	5	1	2	1	1	5	1	1	1	2	5	1
10	1	1	2	1	5	1	1	2	1	5	2	1	1	1	5	1
11	3	2	2	3	1	2	3	1	3	9	2	2	2	1	7	2
12	1	1	1	2	5	1	1	2	1	5	1	1	1	2	5	1
13	2	1	1	2	6	1	2	1	1	5	2	1	1	1	5	1
14	1	1	1	1	4	1	1	2	1	5	1	2	1	1	5	1
15	2	1	1	1	5	1	1	1	2	5	1	2	1	1	5	1
16	3	1	2	3	9	3	1	2	1	7	2	2	2	2	8	2
17	1	1	2	1	5	1	1	2	1	5	1	2	1	1	5	1
18	1	2	1	1	5	1	2	1	1	5	2	1	1	1	5	1
19	1	1	1	2	5	2	2	1	2	7	1	1	1	2	5	1

*Nota:* Consolidado de resultados obtenidos de la prueba de entrada.

LEYENDA	
C: INICIO (4-6)	1
B: PROCESO (7-9)	2
A: LOGRO (10-12)	3

**Tabla 7**

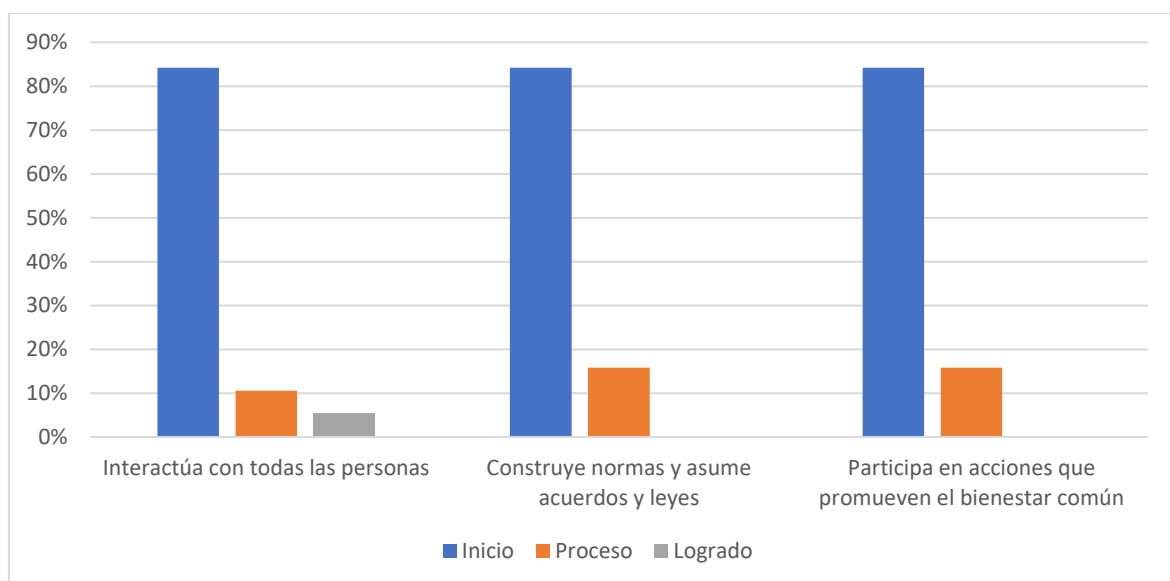
*Resultados de la prueba de entrada por subcategorías y porcentajes aplicada a los niños de 4 años de una institución educativa de Chota, sobre el desarrollo de convivencia, 2025.*

Subcategorías	Interactúa Con todas las personas		Construye normas y asume acuerdos y leyes		Participa en acciones que promueven el bienestar común					
	Le agrada estar con sus compañeros.	Comunica asertivamente cuando algo no le agrada.	Disfruta de las tareas en grupo.	Durante la hora del juego libre, interactúa de manera libre, interacción de manera Participa en la concertación de acuerdos y normas.	Cumple con las normas y acuerdos establecidos.	Respeto los límites que conoce.	Acepta las consecuencias de sus actos.	Colabora con el orden y cuidado de los materiales.	Participa en actividades de limpieza y cuidado del aula.	Resuelve conflictos de manera pacífica.
	N	%	N	%	N	%				
INICIO	16	84%	16	84%	16	84%				
PROCESO	2	11%	3	16%	3	16%				
LOGRADO	1	5%	0	0%	0	0%				
TOTAL	19	100%	19	100%	19	100%				

*Nota:* Consolidado de resultados obtenidos de la prueba de entrada.

**Figura 1**

*Resultados de la prueba de entrada por subcategoría y porcentajes aplicada a los niños de 4 años de una institución educativa de Chota, sobre el desarrollo de convivencia, 2025.*



*Nota:* Consolidado de resultados obtenidos de la prueba de entrada.

**Interpretación.** Según los resultados presentados en la Tabla 7 y el Gráfico 1, se evidencia que el 84% de los niños de 4 años se encuentran en el nivel inicio en las tres subcategorías de la competencia de convivencia: “Interactúa con todas las personas”, “Construye normas y asume acuerdos y leyes”, y “Participa en acciones que promueven el bienestar común”. Esto indica que la mayoría aún está en una etapa inicial de desarrollo en cuanto a habilidades sociales, respeto por normas y participación colectiva. Un porcentaje menor se ubica en el nivel proceso (entre 11% y 16%), lo que muestra avances incipientes en algunos estudiantes. El nivel logrado presenta porcentajes muy bajos (5% en interacción y 0% en las otras dimensiones), lo que evidencia la necesidad de fortalecer estrategias pedagógicas que promuevan la convivencia desde edades tempranas.

### Estadísticos descriptivos

**Tabla 8**

*Estadísticos descriptivos de la prueba de entrada aplicado a los niños de 4 años de una institución educativa de Chota, sobre el desarrollo de la convivencia escolar, 2025.*

	N	Media	Desviación Estándar	Varianza
Interactúa con todas las personas	19	5.737	1.661	2.760
construye normas y asume acuerdo y leyes	19	5.368	1.165	1.357
Participa en acciones que promueven el bien común	19	5.368	0.895	0.801
Convivencia escolar	19	16.474	3.486	12.152
<b>N Válido (por lista )</b>	<b>19</b>			

*Nota:* Tabulación de los estadísticos descriptivos de la prueba de entrada aplicado a los niños de 4 años de una institución educativa inicial de Chota.

**Interpretación.** Los datos descriptivos mostrados en la Tabla 8 de la prueba de entrada indican que en la subcategoría “Interactúa con todas las personas” los niños de 4 años obtuvieron una media de 5.737, una desviación estándar de 1.661 y una varianza de 2.760; en la subcategoría “Construye normas y asume acuerdo y leyes” la media fue de 5.368, con una desviación estándar de 1.165 y una varianza de 1.357; mientras que en la subcategoría “Participa en acciones que promueven el bien común” se registró una media de 5.368, una desviación estándar de 0.895 y una varianza de 0.801. En conjunto, la competencia de convivencia escolar alcanzó una media total de 16.474, con una desviación

estándar de 3.486 y una varianza de 12.152, lo que refleja un desarrollo general favorable, aunque con diferencias individuales que deben ser consideradas en la planificación pedagógica.

#### ***4.1.2. Resultados cualitativos del diagnóstico de entrada***

Durante las primeras semanas estuve observando todo el tiempo lo que pasaba en el aula con los niños de cuatro años, pero no con una cámara fría, sino metida en sus juegos, en sus rondas y en sus trabajos en grupo. Lo que quería era darme cuenta, en situaciones de verdad, cuáles eran los comportamientos que más les complicaban convivir: cuando no sabían cómo acercarse al otro, cuando rechazaban cualquier regla o cuando les daba igual si un compañero estaba llorando o si el salón quedaba hecho un desastre. No me puse a contar cuántas veces pasaba cada cosa, porque en esa primera etapa lo que más me importaba era entender cómo vivían ellos esos momentos, qué sentían y por qué reaccionaban así.

***Subcategoría 1: Interactúa con todas las personas.*** En la sesión “Exploramos los insectos del jardín” varios niños se quedaban mirando de lejos, no se animaban a participar, aunque les ofreciéramos las lupas o los frasquitos con bichitos de juguete. Muy pocos se acercaban solos a hablar o a trabajar con otro compañero. Había dos que ni miraban a los ojos, cruzaban los brazos o se iban corriendo cuando alguien quería incluirlos. Todo eso me hizo ver que todavía tenían como una barrera para conectarse con los demás.

Después, en “Jugamos con números gigantes en el patio”, al comienzo todos estaban contentos, pero cuando había que ayudarse entre ellos, algunos se apartaban o no dejaban que nadie más tocara su número. Recuerdo que uno empujó a un amiguito que se le acercó y otro escondió su cartón para que no se lo quitaran. Aunque algunos sí jugaban juntos, en general el grupo estaba como dividido, cada uno en su mundo o solo con sus amigos de siempre.

En la sesión de arte “Pintamos con nuestras manos” más de cinco niños se concentraban nada más en su hoja y no hablaban con nadie. Propusimos hacer una pintura grande entre todos, pero casi nadie quiso. Uno dijo fuerte “¡yo no quiero que toquen mi parte!” y otro se fue al rincón porque sintió que le estaban invadiendo su espacio. Se notaba que les costaba compartir y trabajar desde el cariño y la colaboración.

Y en la actividad “Ordenamos juntos los bloques”, cuando la miss les pidió que recogieran entre todos, solo unos poquitos se movieron rápido. La mayoría se quedó callada

o siguió jugando como si nada. Hubo dos que se molestaron cuando se les recordó y uno hasta tiró un bloque al fondo del aula. Era evidente que todavía no sentían esa responsabilidad de hacer las cosas en equipo ni veían lo importante que es colaborar.

**Subcategoría 2: Construye normas y asume acuerdos y leyes.** En la sesión “Conocemos los animales salvajes” nos sentamos en ronda y cada niño tenía que contar algo del animal que le tocó. Al principio fue un desastre: varios hablaban todos a la vez, se quitaban la palabra, dos se peleaban porque querían hablar más tiempo y otro no soltaba el micrófono imaginario ni a gancho. Los demás se quedaban mirando al piso o me miraban a mí como diciendo “miss, haz algo”. Ahí quedó clarísimo que todavía no entendían eso de respetar un turno o un acuerdo tan simple como “uno habla y los demás escuchan”.

En el juego “Carrera de pistas con reglas” les explicamos bien que había que seguir las señales y esperar al compañero, pero solo unos pocos lo hicieron. Cuatro se saltaron los turnos, corrieron antes de tiempo y empezaron a discutir quién había ganado. Recuerdo que uno empujó fuerte a otro para llegar primero a la meta.

Cuando hicimos “Creamos una ciudad con cajas recicladas” les pedimos que respetaran el espacio de los demás, pero igual varios movían o destruían lo que otro había armado sin preguntar. Uno puso su torre encima del edificio de un compañerito y otro gritó “¡esto es mío porque yo lo hice primero!”. Solo algunos lograban sentarse a hablar y ponerse de acuerdo. Los reclamos y los gritos eran constantes, se notaba que les faltaba esa idea de que hay límites que todos debemos cuidar.

Y en “Cuidamos a nuestras plantas” acordamos que cada planta se regaba solo dos veces, nada más. Pero muchos no hicieron caso: por lo menos cinco volvieron a regar o tomaron la regadera del amigo sin permiso. Uno se puso a llorar cuando le explicamos que la planta se podía pudrir, y otro decía que él no había sido aunque todos lo vimos. Quedó claro que aún no entendían bien esa relación entre la norma, el límite y lo que pasa después si no la cumplimos.

**Subcategoría 3: Participa en acciones que promueven el bienestar común.** En la actividad “Limpieza del rincón de lectura” les tocaba ordenar los cuentos, sacudir el polvo y dejar todo bonito. La verdad es que muy poquitos se animaron de una. A la mayoría había que estarles diciendo cada ratito “vamos, ayúdanos”, y algunos hasta escondían los libros

debajo de las mesas para no tener que guardarlos. Dos se hicieron los cansaditos y se sentaban en el piso, otros se iban directo al sector de juegos como si nada.

Cuando hicimos “Preparamos una merienda saludable” les pedimos que después colaboraran lavando sus platitos y limpiando la mesa. Pero varios se hicieron los locos, empujaban las migas con el pie o dejaban todo tirado. Recuerdo perfecto que uno tiró agua al suelo a propósito y se reía, como si fuera broma. Solo un grupito chiquito, que seguía a una niña que siempre ayuda, se quedó recogiendo sin que nadie les dijera nada.

En la dramatización “Resolviendo problemas con títeres” les mostramos un conflicto entre dos muñecos y les preguntamos qué podían hacer para arreglarlo. Casi todos saltaban con “¡que le pegue!”, “¡que le grite!” o “¡que lo empuje!”. Muy poquitos decían “que hablen” o “que se pidan perdón”. Y cuando repetíamos la escena para ver si cambiaban de idea, varios se reían y empezaban a gritar o a empujarse entre ellos mismos, como si lo divertido fuera seguir con la pelea.

Y en “Nos lavamos las manos como en canción”, que era una rutina diaria con la canción y todo, solo algunos seguían todos los pasos. Muchos se mojaban nomás las puntitas de los dedos y listo, o se limpiaban en el polo. Uno decía “yo no me ensucié” aunque tenía pintura hasta el codo. Poquísimos eran los que de verdad se frotaban bien y se enjuagaban como correspondía.

#### **4.2. Diseño y aplicación de sesiones de aprendizajes**

Estas veinte sesiones las armé pensando todo el tiempo en que los niños de cuatro años aprendieran a convivir jugando, hablando y ayudándose. Cada actividad salía del área Personal Social, sobre todo de lo socioemocional. Lo que nunca cambié fue meter a las familias de lleno, que vinieran al aula cuando podían, que hicieran cositas en casa, que me mandaran fotos o audios por WhatsApp. Así lo que pasaba en el salón tenía eco en la casa y no éramos dos mundos separados.

**Sesión N° 01: “Me presento con mi profesora y amigos”** Empezamos el año conociéndonos de verdad. Nos sentamos en ronda, cada uno dijo su nombre y algo que le gustaba mucho. De pronto se escuchaban “¡a mí también me gusta el helado!” o “¡yo también tengo un perrito!”. Se reían y se miraban con ojos brillantes. En casa les mandé una fichita

para que dibujaran a las personas que más querían. Al día siguiente llegaban contando “miss, dibujé a mi abuelita”. Así empezaron los primeros vínculos fuertes.

**Sesión N° 02: “Aprendemos a compartir”** Puse pocos juguetes a propósito para que tuvieran que prestarse. Al principio había caritas serias, pero después ya se escuchaba “toma, te presto el carro” o “después me toca a mí”. Algunos hasta se abrazaban cuando terminaban de jugar. En casa les pedí que jugaran a compartir algo rico en la merienda y me mandaron fotos de hermanos comiendo del mismo plato. Verlos aprender a soltar y a esperar su turno sin llorar fue uno de los primeros regalos del programa.

**Sesión N° 03: “Aprendemos a trabajar en equipo”** Con bloques grandes armamos casas y castillos entre todos. Ya se oía “yo pongo la puerta y tú el techo” o “vamos a hacerla más alta juntos”. Cuando se caía todo, en vez de enojarse, se reían y empezaban otra vez. En casa les mandé una ficha para marcar cuándo ayudaban a poner la mesa o a barrer. Al otro día entraban diciendo “miss, ayer trabajé en equipo con mi papá”. Esa sesión me dejó clarísimo que colaborar es la base para llevarse bien.

**Sesión N° 04: “Conociendo las palabras mágicas”** Cantamos, hicimos teatro y jugamos a pedir las cosas bonito. De repente el aula se llenó de “por favor, miss”, “gracias”, “permiso”. Hasta Dhayan, que casi nunca hablaba, dijo “gracias” bien fuerte cuando le presté un crayón. En casa les mandé una hojita con dibujitos de situaciones para que colorearan y dijieran la palabra mágica. Los papás me mandaban audios de sus hijos diciendo “por favor” en la mesa. Fue increíble ver cómo unas palabras tan chiquitas cambiaban todo el ambiente.

**Sesión N° 05: “Los amigos del corazón construimos vínculos de amor”** Trajeron fotos de quien más querían y las pegamos en un corazón gigante. Cada uno contaba por qué quería tanto a esa persona. Algunos se ponían tristes al recordar, y de pronto sus compañeros corrían a abrazarlos sin que yo dijera nada. En casa dibujaron a su mejor amigo y muchos escribieron “te quiero”. Al día siguiente ya había más abrazos espontáneos y menos empujones. Esa sesión fue pura magia: los niños empezaron a sentir en el corazón lo que significa cuidar al otro.

**Sesión N° 06: “Me divierto con saludos y despedidas”** Jugamos a saludarnos de mil formas: con beso, con abrazo, chocando manos, haciendo reverencia. El aula parecía una fiesta cada vez que alguien entraba. Hasta los más tímidos terminaban riéndose. En el boletín les pedí a los papás que saludaran con abrazo en la puerta de la casa. Al otro día varios

llegaban diciendo “miss, mi mamá me dio abrazo fuerte”. Esas cositas tan simples hicieron que llegar y despedirse del jardín se convirtiera en un momento feliz para todos.

**Sesión N° 07: “Jugamos creando amistades”** Cambiamos los equipos cada rato para que jugaran con alguien nuevo. Al principio algunos decían “yo no quiero con él”, pero después de diez minutos ya se escuchaba “¡vamos a hacer un castillo grande los dos!”. En casa les mandé una ficha para que dibujaran cómo hacer amigos nuevos. Muchos llegaron contando “miss, hice un amigo en el parque”. Ver cómo se abrían a niños que antes ni miraban fue uno de los cambios más lindos que vi en todo el programa.

**Sesión N° 08: “Mis deberes de estudiante”** Nos sentamos en ronda y cada uno dibujó algo que creía que tenía que hacer en el salón: guardar colores, levantar la mano, ayudar al compañero. Pegamos todo en un cartel enorme. En casa les mandé preguntas fáciles para que hablaran de sus tareas. Al día siguiente ya entraban corriendo a guardar sus cosas solos y me recordaban “miss, hoy me toca regar las plantitas”. Fue increíble ver cómo se sentían importantes teniendo responsabilidades chiquitas que eran de ellos.

**Sesión N° 09: “Elaboramos nuestro cartel de responsabilidades”** Entre todos decidimos reglas básicas y las dibujamos: no correr, hablar bajito, cuidar los juguetes. Cada niño puso su huella digital al lado de la regla que más le gustaba. Saqué foto al cartel y se la mandé a todos los papás por WhatsApp. Al otro día muchos llegaban diciendo “miss, mi mamá también puso el cartel en la cocina”. Tener las mismas reglas en casa y en el jardín hizo que de verdad empezaran a respetarlas sin que yo tuviera que repetir tanto.

**Sesión N° 10: “Mis normas de convivencia”** Con títeres y lluvia de ideas salieron reglas como “hablamos despacito” y “esperamos nuestro turno”. Las escribimos y cada uno dibujó su favorita. Les pedí a los papás que en casa hablaran de sus propias normas y me mandaron fotos de cartelitos pegados en la nevera. Al día siguiente ya se escuchaba menos grito y más “miss, él no esperó su turno, dile”. Ver que las normas eran de ellos y no mías cambió todo el clima del aula.

**Sesión N° 11: “Burbuja de respeto: tu espacio y el mío”** Jugamos con aros y globos para que sintieran su burbuja personal. Cuando alguien la invadía parábamos y preguntábamos “¿cómo te sientes?”. En casa les mandé una ficha para colorear los espacios de cada uno. Al otro día ya llegaban diciendo “miss, mi burbuja no se toca” y se respetaban

muchísimo más en la fila o al sentarse. Los papás me contaban que hasta en la mesa ya pedían “no me toques mi plato”. Fue una sesión que se notó toda la semana.

**Sesión N° 12: “Obedezco y soy responsable de mis actos”** Con cuentos y teatrillos vimos qué pasa cuando no seguimos las reglas. Invité a cinco papás que vinieron a actuar situaciones reales. Los niños se reían al principio, pero después se quedaban serios y decían “pide perdón”. Al día siguiente ya varios venían solos a decir “miss, me equivoqué, lo siento”. Ver a los papás dentro del aula actuando les llegó directo al corazón y marcó un antes y un después en asumir lo que hacían.

**Sesión N° 13: “Creación de acuerdos con mis compañeros”** En grupos pequeñitos propusieron acuerdos y luego los contaron a todos. Hicimos una asamblea de verdad donde votábamos con manito arriba. Invité a los papás a una reunión cortita para mostrarles los acuerdos. Muchos me escribieron después “miss, hoy en casa hicimos asamblea también”. Tener a los niños decidiendo y a los papás apoyando desde casa hizo que los acuerdos se sintieran de todos y se cumplieran con más ganas.

**Sesión N° 14: “Jugamos con reglas”** Jugamos juegos de mesa y de patio con reglas claras. Cuando alguien hacía trampa, parábamos y hablábamos. Al final ya se corregían entre ellos: “tú saltaste dos casillas, vuelve”. En casa les mandé una ficha para jugar lotería o serpientes y escaleras con reglas. Los papás me mandaban fotos de partidas familiares. Esa sesión fue pura risa y aprendizaje: los niños entendieron que seguir las reglas hace que todos juguemos contentos.

**Sesión N° 15: “Deberes que tengo en casa”** Cada uno contó qué hacía en casa: barrer, guardar ropa, alimentar al perrito. Lo dibujaron y algunos papás vinieron a escuchar. Después los niños entrevistaban a sus papás en el aula. Al día siguiente llegaban orgullosos contando “miss, ayer ayudé a mi mamá a doblar la ropa”. Ver que sus tareas de casa también eran importantes hizo que se sintieran grandes y que valoraran más lo que hacían en el jardín.

**Sesión N° 16: “Somos guardianes del aula”** Les puse capitas de papel y los convertimos en guardianes oficiales. Cada equipo tenía su misión: barrer, ordenar sectores, regar plantas. Al final hicimos foto con el aula impecable. En casa les mandé ficha para marcar cuándo cuidaban sus juguetes. Me llegaron fotos de niños barriendo su cuarto. El orgullo de ser guardianes hizo que de verdad empezaran a cuidar el salón como si fuera suyo de verdad.

**Sesión N° 17: “Valoramos y compartimos lo que tenemos”** Puse pocos lápices y bloques a propósito. Tres papás vinieron y contaron cómo comparten en casa. De pronto se escuchaba “toma, te presto” y hasta el más egoísta terminó dando su marcador favorito. En casa hicieron una actividad sobre compartir la comida. Al día siguiente ya no había peleas por materiales. Esa sesión fue pura solidaridad y abrazos; los niños entendieron que compartir hace feliz a todos.

**Sesión N° 18: “Conflictos con final feliz”** Con títeres mostrábamos peleas y ellos proponían soluciones. Ya salían más “hablamos” y “pedimos perdón” que “le pega”. En el boletín mandé frases para usar en casa. Poco a poco los pleitos terminaban con abrazos y no con llantos. Los papás me contaban que en casa también usaban “¿qué podemos hacer para arreglar esto?”. Fue increíble ver cómo los niños empezaron a resolver solos sus problemas hablando.

**Sesión N° 19: “Creamos nuestro mural de recuerdos que nos unen”** Pegamos fotos y dibujos de todo lo lindo que habíamos vivido. Los papás mandaron fotos por WhatsApp de momentos en casa. Al terminar el mural los niños se paraban frente a él y decían “mira miss, aquí estamos todos felices”. Fue una sesión llena de abrazos y algunos hasta lloraron de emoción. Ese mural quedó como prueba de que ya éramos una gran familia que se quería de verdad.

**Sesión N° 20: “Cuidamos nuestro cuerpo y salud”** Hicimos la rutina de lavado de manos cantando, jugamos a cepillarnos los dientes con muñecos gigantes y bailamos canciones de aseo. En casa marcaron su ficha de higiene y los papás me mandaron fotos. Cerramos con una merienda sana que cada uno trajo para compartir. Esa mañana sentí que todo lo aprendido de respeto y cuidado ya lo llevaban también para su propio cuerpo. El programa terminó con el aula llena de amor.

Con estas veinte sesiones los niños cambiaron de verdad: se abrazaban más, peleaban menos, cuidaban el salón y se ayudaban. Todo funcionó porque las familias estuvieron metidas desde el día uno. Esta alianza hizo que el jardín y la casa hablaran el mismo idioma del cariño y el respeto.

### 4.3. Resultados del diagnóstico de salida

#### 4.3.1. Resultados cuantitativos

Los resultados cuantitativos de la prueba de salida evidenciaron avances en la convivencia escolar de los niños de cuatro años al cierre del primer semestre de 2025. A partir de la misma guía de observación, se aplicaron técnicas estadísticas comparativas que revelaron mejoras en la interacción con sus pares y adultos, en el cumplimiento de normas y acuerdos, así como en la participación en acciones de cooperación y cuidado colectivo.

**Tabla 9**

*Resultados de la prueba de salida por subcategoría aplicado a los niños de 4 años de una institución educativa de Chota, sobre el desarrollo de la convivencia, 2025.*

SUJETOS	Interactúa Con todas las personas					Construye normas y asume acuerdos y leyes					Participa en acciones que promueven el bienestar común					PROMEDIO
	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	PUNTAJE	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8	PUNTAJE	Item 9	Item 10	Item 11	Item 12	PUNTAJE	
1	3	3	3	3	12	3	2	3	3	11	2	3	3	3	11	3
2	3	3	3	3	12	3	3	3	3	12	3	3	3	3	12	3
3	2	3	3	2	10	3	2	1	2	8	1	3	2	1	7	2
4	3	3	3	3	12	3	3	3	3	12	3	3	3	3	12	3
5	3	3	3	3	12	3	2	3	3	11	3	3	3	3	12	3
6	3	3	3	3	12	3	3	2	3	11	3	3	3	3	12	3
7	3	3	3	3	12	3	3	3	3	12	3	3	3	3	12	3
8	3	3	3	3	12	3	3	3	3	12	3	3	3	3	12	3
9	2	2	2	1	7	2	1	2	2	7	2	2	2	3	9	2
10	3	3	3	3	12	3	3	3	3	12	3	3	3	3	12	3
11	3	3	3	3	12	3	3	3	3	12	3	3	3	3	12	3
12	3	3	3	3	12	3	3	3	3	12	3	3	3	3	12	3
13	2	2	3	2	9	2	2	2	2	8	2	2	2	3	9	2
14	3	3	3	3	12	3	3	3	3	12	3	3	3	3	12	3
15	3	3	3	2	11	3	3	3	3	12	3	3	3	3	12	3
16	3	3	3	3	12	3	2	3	3	11	3	3	3	3	12	3
17	3	3	3	3	12	3	3	3	3	12	2	3	3	3	11	3
18	2	3	3	2	10	3	3	3	3	12	3	3	3	3	12	3
19	3	3	3	3	12	3	3	3	3	12	3	3	3	3	12	3

*Nota:* Consolidado de resultados obtenidos de la prueba de salida

LEYENDA	
C: INICIO (4-6)	1
B: PROCESO (7-9)	2
A: LOGRO (10-12)	3

**Tabla 10**

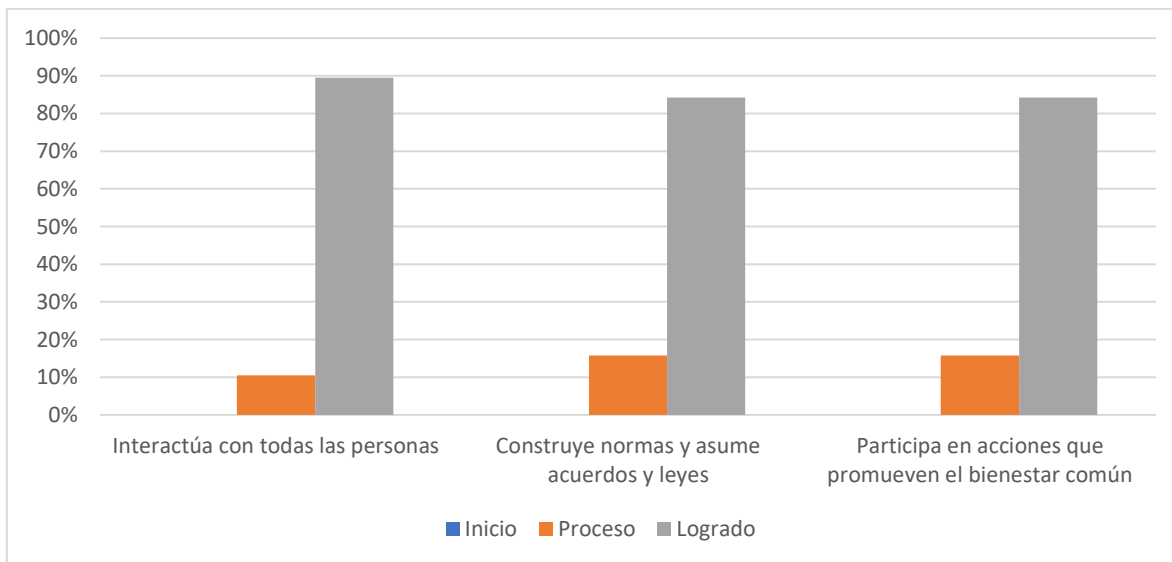
*Resultados de la prueba de salida por subcategorías y porcentajes aplicada a los niños de 4 años de una institución educativa de Chota, sobre el desarrollo de convivencia, 2025.*

Subcategorías	Interactúa Con todas las personas		Construye normas y asume acuerdos y leyes		Participa en acciones que promueven el bienestar común	
	Le agrada estar con sus compañeros. Comunica asertivamente cuando Disfruta de las tareas en grupo. Durante la hora del juego libre, interactúa	Participa en la concertación de Cumple con las normas y acuerdos establecidos. Respeto los límites que conoce. Acepta las consecuencias de sus	Colabora con el orden y cuidado de los Participa en actividades de limpieza y cuidado Resuelve conflictos de manera pacífica. Tiene hábitos saludables.	N	%	N
<b>INICIO</b>	0	0%	0	0%	0	0%
<b>PROCESO</b>	2	11%	3	16%	3	16%
<b>LOGRADO</b>	17	89%	16	84%	16	84%
<b>TOTAL</b>	19	100%	19	100%	19	100%

*Nota:* Consolidado de resultados obtenidos de la prueba de salida.

**Figura 2**

*Resultados de la prueba de salida por subcategorías y porcentajes aplicada a los niños de 4 años de una institución educativa de Chota, sobre el desarrollo de convivencia, 2025.*



*Nota:* Consolidado de resultados obtenidos de la prueba de salida.

**Interpretación.** Según los resultados presentados en la Tabla 10 y el Gráfico 2, se evidencia que el 84% de los niños de 4 años se encuentran en el nivel logrado en las tres subcategorías de la competencia de convivencia: “Interactúa con todas las personas”, “Construye normas y asume acuerdos y leyes” y “Participa en acciones que promueven el bienestar común”. Esto indica que la mayoría ha alcanzado un desarrollo significativo en cuanto a habilidades sociales, respeto por normas y participación colectiva. Un porcentaje menor se ubica en el nivel proceso (entre 11% y 16%), lo que muestra avances incipientes en algunos estudiantes. El nivel inicio no presenta registros, lo que evidencia el impacto positivo de las estrategias.

### Estadísticos descriptivos

**Tabla 11**

*Estadísticos descriptivos de la prueba de salida aplicado a los niños de 4 años de una institución educativa de Chota, sobre el desarrollo de la convivencia escolar, 2025.*

	N	Media	Desviación Estándar	Varianza
Interactúa con todas las personas	19	11.316	1.376	1.895
construye normas y asume acuerdo y leyes	19	11.105	1.595	2.544
Participa en acciones que promueven el bien común	19	11.316	1.416	2.006
Convivencia escolar	19	33.737	4.121	16.982
N (por lista	19			

*Nota:* Tabulación de los estadísticos descriptivos de la prueba de salida aplicado a los niños de 4 años de una institución educativa inicial de Chota.

**Interpretación.** Según los resultados presentados en la Tabla 11, se evidencia que en la subcategoría “Interactúa con todas las personas” los niños de 4 años obtuvieron una media de 11.316, una desviación estándar de 1.376 y una varianza de 1.895; en la subcategoría “Construye normas y asume acuerdos y leyes” la media fue de 11.105, la desviación estándar de 1.595 y la varianza de 2.544; mientras que en la subcategoría “Participa en acciones que promueven el bien común” se registró una media de 11.316, una desviación estándar de 1.416 y una varianza de 2.006. Estos resultados reflejan un desempeño homogéneo y favorable en las tres subcategorías de la categoría de convivencia.

### 4.3.2. Contrastación de hipótesis

**Tabla 12**

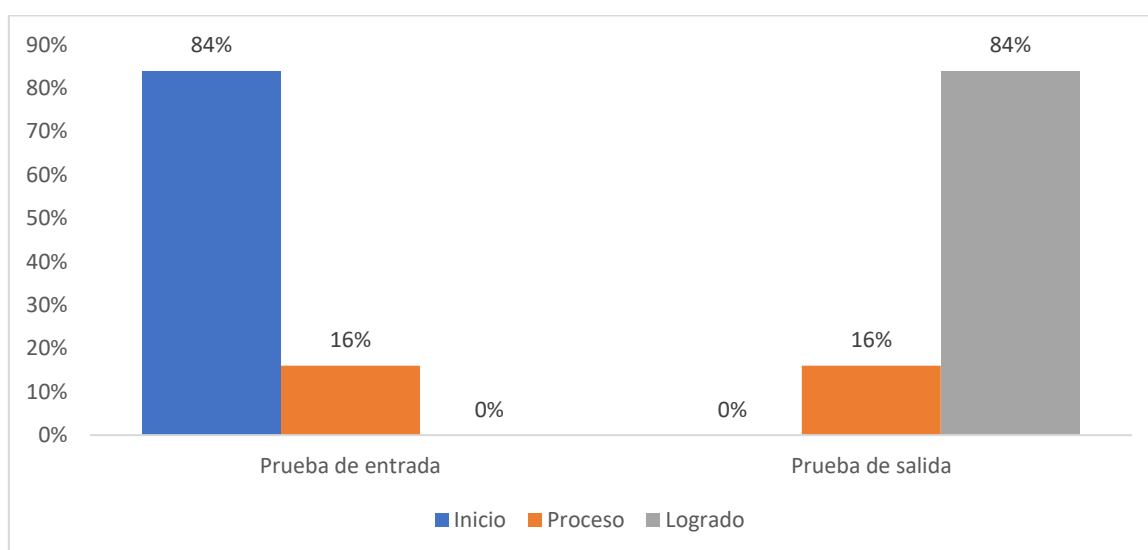
*Comparación de los resultados porcentuales de la variable convivencia escolar en niños de 4 años de la prueba de entrada y la prueba de salida, 2025.*

Niveles	Convivencia escolar			
	Prueba de entrada		Prueba de salida	
	Nº	%	Nº	%
Inicio	16	84%	0	0%
Proceso	3	16%	3	16%
Logrado	0	0%	16	84%

*Nota.* Comparativo entre prueba de entrada y salida según la categoría convivencia

**Figura 3**

*Resultados comparativos entre la prueba de entrada y la prueba de salida de los niños de 4 años de una institución educativa inicial de Chota, la categoría convivencia, 2025.*



*Nota.* Datos obtenidos de la prueba de entrada y prueba de salida

**Interpretación.** En la tabla 12 y figura 3 encontramos los resultados porcentuales comparativos entre la prueba de entrada y la prueba de salida sobre el desarrollo de la convivencia escolar en los niños de 4 años. En la prueba de entrada el mayor porcentaje (84%) de participantes se concentra en un nivel inicio, mientras que en la prueba de salida la mayor concentración del porcentaje (84%) se encuentra en el nivel logrado, lo que indica que la intervención tuvo un efecto positivo en la convivencia escolar.

**Tabla 13**

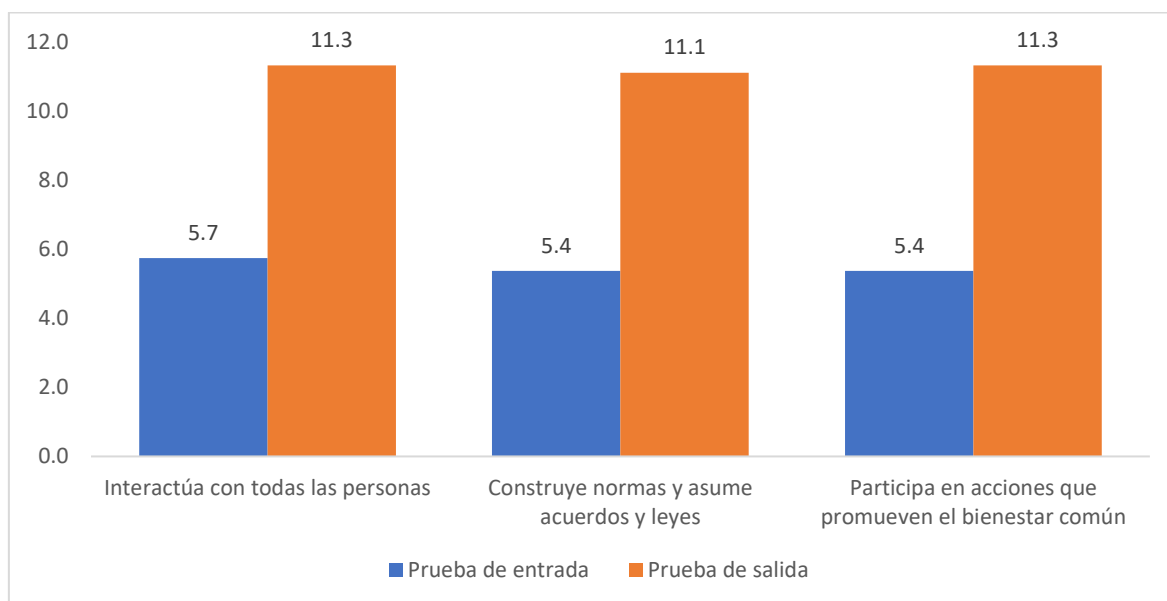
*Resultados de la comparación de los estadísticos descriptivos en base a las subcategorías de la categoría convivencia escolar de la prueba de entrada y prueba de salida.*

Subcategorías	Convivencia escolar			
	Prueba de entrada		Prueba de salida	
	x	S	x	s
Interactúa con todas las personas	5.737	1.661	11.316	1.376
Construye normas y asume acuerdos y leyes	5.368	1.165	11.105	1.595
Participa en acciones que promueven el bienestar común	5.368	0.895	11.316	1.416
Convivencia escolar	16.474	3.486	33.737	4.121

*Nota.* Datos obtenidos de la prueba de entrada y la prueba salida

**Figura 4**

*Resultados comparativos según promedio entre la prueba de entrada y la prueba de salida de los niños de 4 años de una institución educativa inicial de Chota, según subcategorías sobre la convivencia escolar, 2025.*



*Nota.* Datos obtenidos de la tabla 13.

**Interpretación.** La Tabla 13 y el Gráfico 4 muestran un avance significativo en la categoría de convivencia escolar en los niños de 4 años. La media ( $x$ ) en todas las subcategorías se duplicó entre la prueba de entrada y la de salida: “Interactúa con todas las personas” pasó de 5.737 a 11.316, “Construye normas y asume acuerdos y leyes” de 5.368

a 11.105, y “Participa en acciones que promueven el bienestar común” de 5.368 a 11.316. Estos resultados muestran un cambio grande y claro en cómo los niños se relacionan, respetan las reglas y trabajan juntos.

Aunque las desviaciones estándar bailaron un poquito de una subcategoría a otra, el salto de la media global de 16.474 a 33.737 no deja lugar a dudas: todos avanzaron. Eso me confirma que las actividades que hicimos, con el apoyo constante de las familias, realmente funcionaron y ayudaron a que los pequeños crecieran mucho en lo socioemocional.

**Tabla 14**

*Estadísticos descriptivos la prueba de entrada y la prueba de salida en la convivencia escolar de niños de cuatro años 2025.*

SUBCATEGORÍAS		N°	Rango	Mínimo	Máximo	Media	Desviac. típica	Varianza	
1	Interactúa con todas las personas	PS	19	5.000	7.000	12.000	11.316	1.376	1.895
		PE	19	6.000	4.000	10.000	5.737	1.661	2.760
2	Construye normas y asume acuerdos y leyes	PS	19	5.000	7.000	12.000	11.105	1.595	2.544
		PE	19	5.000	4.000	9.000	5.368	1.165	1.357
3	Participa en acciones que promueven el bienestar común	PS	19	5.000	7.000	12.000	11.316	1.416	2.006
		PE	19	3.000	5.000	8.000	5.368	0.895	0.801
4	Convivencia escolar	PS	19	13.000	23.000	36.000	33.737	4.121	16.982
		PE	19	12.000	14.000	26.000	16.474	3.486	12.152

*Nota.* Prueba de entrada y de salida aplicado a los niños de 4 años.

**Tabla 15**

*Prueba t para muestras relacionadas entre la prueba de entrada y la prueba de salida para determinar la influencia de la alianza entre la familia y la escuela en el desarrollo de la categoría convivencia escolar en los niños de 4 años de una institución educativa inicial de Chota, 2025.*

Convivencia escolar		Prueba de muestras relacionadas							
		Diferencias relacionadas				t	gl	Sig. (bilateral)	
		Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
Inferior	Superior								
Par 1	Interactúa con todas las personas	5.579	1.981	0.454	4.624	6.534	12.276	18	0.000
Par 2	Construye normas y asume acuerdos y leyes	5.737	1.851	0.425	4.845	6.629	13.508	18	0.000
Par 3	Participa en acciones que promueven el bienestar común	5.947	1.508	0.346	5.220	6.674	17.188	18	0.000
Par 4	Convivencia escolar	17.263	4.987	1.144	14.859	19.667	15.089	18	0.000

*Nota.* Base de datos de los puntajes por subcategorías

### Región crítica

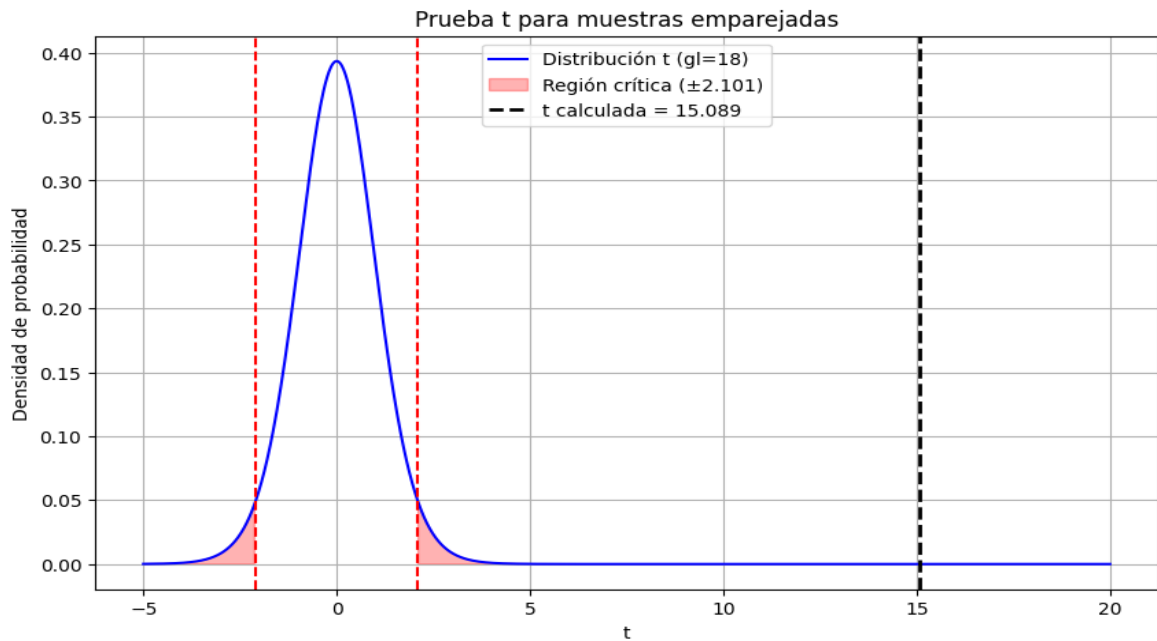
$$t_t = t_1(n - 1)$$

$$t_t = t_{0,05}(19 - 1)$$

$$t_t = t_{0,05}(18) \rightarrow g.l = 2.101$$

**Figura 5**

*Prueba t para muestras emparejadas*



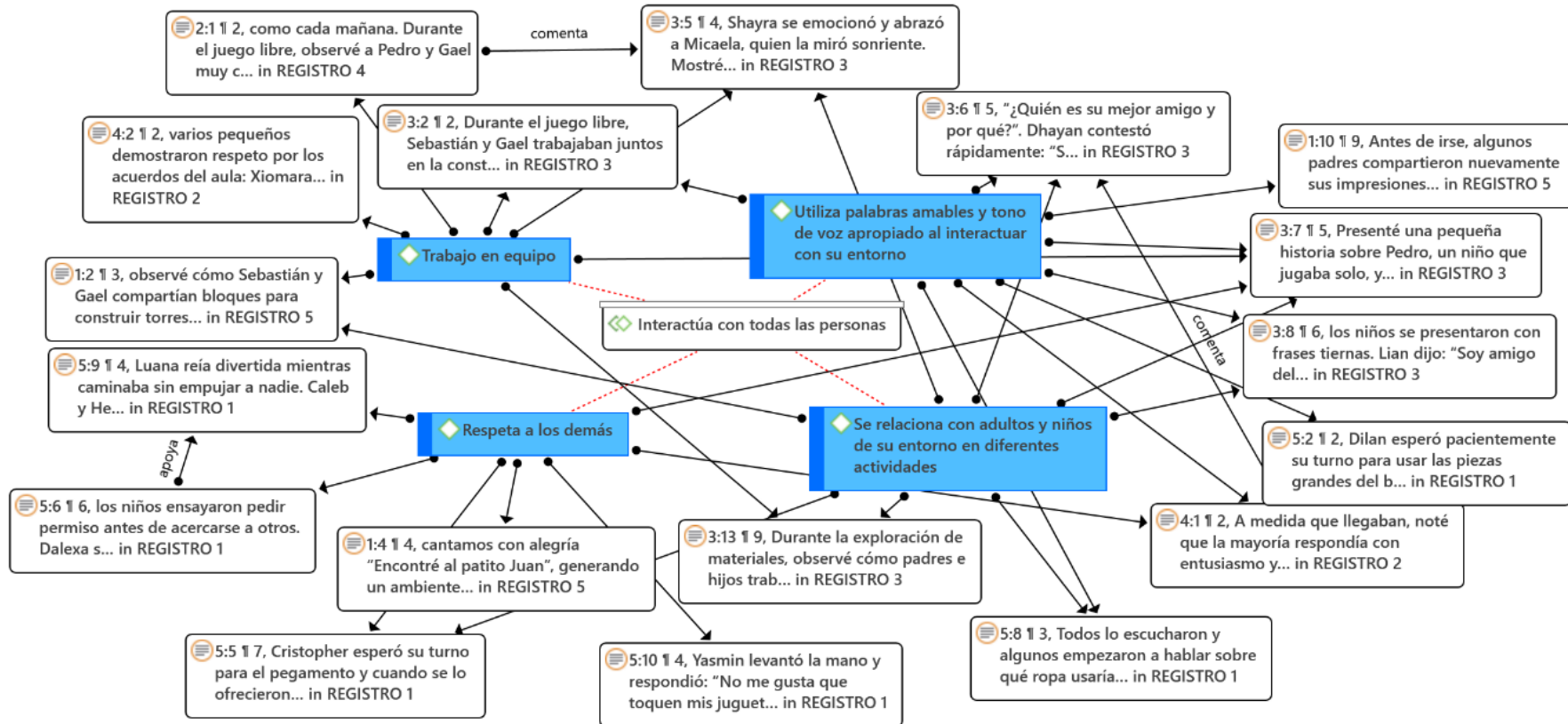
**Análisis e interpretación.** Al someter al análisis de la prueba t de student para muestras relacionadas los resultados de la prueba de entrada y la prueba de salida, producto de la sumatoria de los puntajes obtenidos en cada subcategoría, asumiendo un 95% de confiabilidad y 5% (0,05) de margen de error, se tiene que para 9 grados de libertad la t tabular ( $t_t$ ) es de 2,101 y la t calculada ( $t_c$ ) de 15.089, con una significancia bilateral de 0,000, resultados que validan la  $H_1$  y rechazan la  $H_0$ , en consecuencia: la aplicación de la alianza entre la familia y la escuela durante las sesiones, actividades y talleres, influye significativamente en el desarrollo de la categoría convivencia en los niños de 4 años de una institución educativa inicial de Chota, 2025.

### 4.3.2. Resultados cualitativos del diagnóstico de salida

#### 4.3.2.1. Análisis categorial de los diarios de campo

Figura 6

Red semántica de la subcategoría - Interactúa con todas las personas.



Nota: Consolidado de resultados obtenidos de los diarios de campo

**Interpretación.** Este organizador fue elaborado en Atlas.ti a partir de la codificación de los diarios de campo, lo que permitió agrupar las evidencias en indicadores que muestran cómo los niños se relacionan con sus pares y adultos. El uso del software facilitó la visualización de las citas y la identificación de patrones de interacción que fortalecen la convivencia en el aula. La subcategoría “Interactúa con todas las personas” permite identificar las distintas maneras en que los niños establecen vínculos en el aula, tanto con sus compañeros como con los adultos. Las evidencias muestran que, a través del juego libre, la exploración y las rutinas cotidianas, los pequeños desarrollan progresivamente habilidades sociales que favorecen la convivencia.

El primer indicador es el trabajo en equipo. En una de las observaciones se registró que *“Sebastián y Gael trabajaban juntos en la construcción de una torre”* (Diario 3), lo que refleja cooperación y búsqueda de un objetivo común. No se trató únicamente de unir bloques, sino de coordinar acciones, escuchar las ideas del otro y negociar el modo en que la torre debía crecer. Lo que sucedió en ese momento nos muestra que para lograr algo en equipo se requiere organización y disposición. En otra ocasión observé que *“los niños compartían bloques para edificar”* (Diario 5), esto demuestra la disposición para colaborar y reconocer la importancia de ser amable. Estas interacciones valen la pena, porque permiten a los niños experimentar que el juego compartido permite alcanzar metas conjuntas y superar obstáculos juntos.

El segundo indicador es el respeto a los demás, con respecto a este, registré que *“Christopher esperó su turno para usar el pegamento”* (Diario 1) esto muestra que pudo controlar sus impulsos y optó por la paciencia respetando las acciones de sus compañeros, esta conducta muestra su proceso de autorregulación emocional que es elemental para la vida social. En otra actividad del día, capté que *“los niños solicitaron permiso antes de acercarse a otros”* (Diario 1). Estas actitudes, aunque pequeñas pero muy poderosas, significan que han comenzado a tener consideración y respeto hacia el espacio personal de sus compañeros. Aprender a respetar turnos y el espacio del otro desde los cuatro años les está dando a los niños herramientas reales para llevarse bien no solo en el aula, sino también en la calle, en la familia y más adelante en toda la sociedad, donde las reglas que hacemos entre todos son lo que mantiene la paz.

El uso de palabras amables y un tono de voz adecuado es el tercer indicador, uno igual de relevante, relacionado se consignó que *“Shayra expresó afecto al abrazar a una*

*compañera y sonreírle*” (Diario 3). Este gesto, que como se puede notar es no verbal, transmite aceptación y cariño creando una conexión emocional entre compañeras. En otra situación, *“Dhayan respondió rápidamente cuando se le preguntó por su mejor amigo”* (Diario 3), mostrando entusiasmo y reforzando la amistad que existe. En ambas se ve la amabilidad que brindan los niños hacia su prójimo, dichas interacciones confirman que el lenguaje verbal y no verbal, es un algo poderoso para desarrollar la convivencia. A través de expresiones amables como las anteriores, los alumnos aprenden a comunicarse sin agresividad, mostrando lo valioso que son sus compañeros y generando un clima positivo, donde las palabras mágicas siempre están presentes en sus conversaciones.

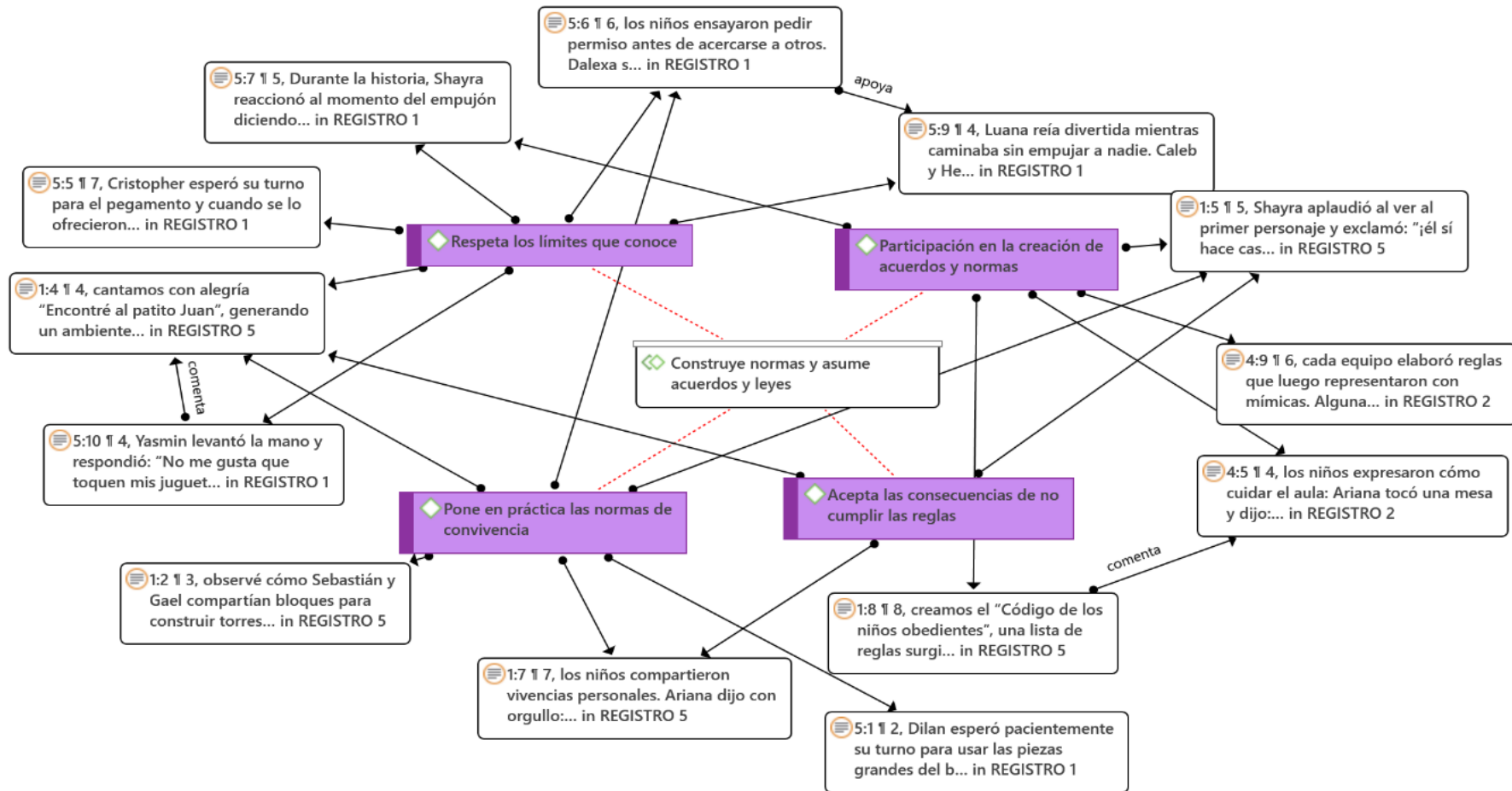
Como cuarto indicador tenemos lo que es la capacidad de relacionarse con adultos y pares, durante la actividad de narración de cuentos *“los niños participaron mostrando interés y disposición a escuchar”* (Diario 3), esto muestra que no solo disfrutaban de la historia, sino que también aprenden a respetar su turno para hablar y valoran la opinión de los demás. Para reforzarlo, se registró que durante un intercambio de ideas sobre comida se evidenció que *“todos respondieron activamente a la conversación”* (Diario 5). Esta participación grupal demostró que los niños no se limitan a absorber la información, sino que desean involucrarse siempre, comparten experiencias y reconocen la importancia de estar juntos en un intercambio comunicativo y agradable.

Los registros que se realizaron en los diarios de campo, muestran que los niños de cuatro años son capaces de construir relaciones sociales teniendo presente la cooperación, el respeto y la comunicación afectiva, estas interacciones no se dan de manera aislada; si no que responden a procesos de aprendizaje social donde los pequeños observan, imitan y recrean conductas de sus compañeros y de los adultos.

Estos hallazgos tienen una relación muy cercana con el enfoque sociocultural de Vygotsky (1979), este menciona que el desarrollo infantil ocurre a través de la interacción con los demás y que las habilidades más complejas aparecen primeramente en el entorno social y luego se vuelven parte de la forma de pensar y actuar de cada quien. También se conectan con la teoría del aprendizaje social de Bandura (1986), el cual indica que los niños aprenden observando a los demás, cuando ven y repiten acciones de respeto, cooperación y cariño, van añadiendo estos comportamientos a su forma de ser y los fortalecen con la práctica diaria.

**Figura 7**

Red semántica de la subcategoría - Construye normas y asume acuerdos y leyes.



**Nota:** Consolidado de resultados obtenidos de los diarios de campo.

**Interpretación.** La subcategoría “Construye normas y asume acuerdos y leyes” permite comprender cómo los niños aprenden a convivir con los otros a través de la práctica diaria de reglas y normas. Los resultados muestran que el reconocimiento de límites, la participación en la creación de acuerdos y la aceptación de las consecuencias forman parte de un proceso progresivo de socialización que fortalece un ambiente de paz y armonía.

Un primer indicador es respetar los límites que conocen, en una de las observaciones registradas, “*Cristopher esperó su turno para usar el pegamento y lo aceptó cuando se lo ofrecieron*” (Diario 1), este gesto sencillo, refleja un avance en la capacidad de autorregularse, controlar impulsos y reconocer que la convivencia requiere respetar el tiempo y el derecho de los demás. En otro momento se observó que “*los niños pidieron permiso antes de acercarse a sus compañeros*” (Diario 1), lo cual evidencia que han comprendido y puesto en práctica que no pueden invadir el espacio ajeno. Estos y otros sucesos registrados, revelan que los niños aprenden que las normas no limitan, sino que protegen la armonía del grupo y su seguridad.

El siguiente indicador es la participación activa en la creación de acuerdos y normas, para este indicador se registró algo significativo, “*los niños elaboraron juntos un código de los obedientes*” (Diario 5), básicamente se trató de una lista de reglas construida con sus propias palabras e ideas, este ejercicio refleja que los pequeños no solo reciben normas de los adultos, sino que también son capaces de proponer y comprometerse al cumplimiento de ellas. El hecho de que las reglas surjan de ellos mismos favorece un sentimiento de pertenencia y esto refuerza la noción de responsabilidad compartida, ya que cuando los niños se ven como protagonistas en la construcción de acuerdos, los cumplen con mayor disposición y entusiasmo.

Asimismo, se observa la disposición de los niños a aceptar las consecuencias de no cumplir las reglas, este el tercer indicador. En una actividad grupal, “*un equipo elaboró reglas que luego representaron con mímicas*” (Diario 2), esta dinámica les permitió no solo reconocer qué comportamientos eran adecuados, sino también comprender qué sucede cuando no se respeta lo pactado, de esta manera, aprenden que las reglas no son imposiciones arbitrarias, sino acuerdos necesarios para mantener el orden y la convivencia. El hecho de representarlas mediante el juego muestra que las consecuencias pueden interiorizarse de manera lúdica, divertida y significativa.

El lenguaje verbal y no verbal se convierte en un recurso esencial para vivir estas normas. En un registro, “*Yasmin levantó la mano y expresó con firmeza: ¡No me gusta que toquen mi juguete!*” (Diario 1), al hacerlo mostró que es capaz de comunicar con claridad sus límites, lo cual enseña a sus compañeros a respetar su derecho sobre los objetos personales. Por otra parte, “*en episodios de juego colectivo, como cuando cantaron con alegría el patito Juan*” (Diario 5) o cuando “*Shayra aplaudió a un compañero al reconocer su logro*” (Diario 5), se observa que las normas no solo organizan la convivencia, sino que también pueden vivirse como experiencias de gozo y celebración.

El último indicador de esta subcategoría, pero no es menos importante, es la práctica de las normas. Durante las construcciones con bloques, “*Sebastián y Gael compartieron materiales y coordinaron acciones*” (Diario 5), demostrando que la cooperación requiere acuerdos implícitos de respeto y colaboración. En otro momento, “*los niños compartieron vivencias personales y se escucharon con atención*” (Diario 5), lo que revela que la convivencia se basa también en la disposición de acoger la voz del otro. Estas experiencias refuerzan que las normas no son solo reglas formales, sino prácticas vividas que sostienen el día a día de la vida en comunidad.

En conjunto, los registros evidencian que los niños construyen progresivamente una comprensión social de las normas: primero imitando conductas de respeto, luego participando en la creación de acuerdos y finalmente asumiendo consecuencias de manera consciente. Este proceso responde a lo planteado por Vygotsky (1979), quien sostiene que las funciones superiores del pensamiento se originan primero en lo social y luego se interiorizan en lo individual. También se conecta con la teoría del aprendizaje social de Bandura (1986), al mostrar cómo los niños aprenden observando, reproduciendo y perfeccionando modelos de conducta.

De esta manera, las normas en el aula dejan de ser restricciones externas para convertirse en oportunidades de aprendizaje que fortalecen la autonomía, la responsabilidad y el sentido de comunidad. Al convivir bajo acuerdos compartidos, los niños experimentan que la vida social requiere respeto, solidaridad y empatía, valores que serán esenciales no solo en su etapa escolar, sino también en su vida futura como ciudadanos responsables.



**Interpretación.** La subcategoría “Participa en acciones que promueven el bienestar común” muestra cómo los niños interiorizan progresivamente prácticas que favorecen la vida en comunidad. A través de hábitos saludables, la resolución pacífica de conflictos y la colaboración en el cuidado de recursos y materiales, los pequeños van comprendiendo que su participación activa impacta en el bienestar colectivo y fortalece la convivencia en el aula.

Un primer indicador es el desarrollo de hábitos saludables. *“Durante la construcción de acuerdos, Ariana propuso: No botamos la comida”* (Diario 4), lo que evidencia conciencia sobre la importancia de evitar el desperdicio, *“Nicoll levantó la mano y dijo: Está mal botar la comida”* (Diario 4), esto reforzó la idea de que los alimentos deben ser cuidados y valorados. Lo que mencionaron ambas niñas demostró que los niños no solo repiten lo que escuchan de los adultos, sino que comprenden la importancia de los buenos hábitos de cuidado personal y colectivo y que estos benefician a todos. Asimismo, *“Ariana compartió con orgullo que obedeció a su madre y lavó sus platos”* (Diario 5), manifestando que las prácticas aprendidas en el hogar se trasladan al espacio escolar, consolidando un aprendizaje coherente entre familia y escuela.

Otro aspecto muy fundamental es la resolución pacífica de conflictos. En una situación observada, *“Alejandro dijo: No pegar a los hermanos”* (Diario 5), lo cual refleja su reconocimiento de que la violencia no es una forma adecuada de relacionarse. De manera similar, *“Gael y Dilan levantaron la mano rápidamente diciendo: Queremos ser los primeros”* (Registro 2). Aunque se evidencio su deseo de ser los protagonistas, controlaron sus acciones respetando a los demás, esto mostró que los niños constantemente expresan sus intereses sin recurrir a la agresión. Este tipo de episodios son significativos porque marcan la transición hacia una convivencia donde los conflictos se afrontan desde el diálogo y el respeto mutuo.

La colaboración con el cuidado de recursos y materiales constituye otro indicador clave. En un registro, *“Darlin y Axel se encargaron de organizar materiales”* (Diario 4), evidenciando responsabilidad en el orden y cuidado de los objetos compartidos. De igual modo, *“Xiomara ayudaba a recoger pinceles y papeles”* (Diario 3), mostrando disposición a participar en las tareas comunes sin necesidad de que un adulto se lo recordara. También *“Shayra señaló un área desordenada diciendo: Aquí está sucio, hay que limpiar”* (Diario 2), lo que revela una mirada crítica y constructiva frente al entorno. Estas acciones

demuestran que el cuidado de los recursos no se limita a instrucciones externas, sino que surge del compromiso personal de los niños con el bienestar colectivo.

La participación en actividades de limpieza y cuidado del aula fue uno de los cambios que más me emocionó. De pronto los niños ya no veían el orden como algo que “la miss obliga”, sino como algo que nos hacía bien a todos. Por ejemplo, en el Diario 2 anoté que Ariana pasó la mano por una mesa llena de migas y dijo muy seria: “esto hay que limpiarlo”. En el Diario 4 fue ella misma la que propuso guardar la comida que sobraba “para que no se bote”. Y en el Diario 5 vi a un grupito de niñas trabajando en el rincón de arte con una maravilla: pasaban los lápices, guardaban tapitas, todo organizado sin que yo dijera ni mu. Esa sensación de que el aula era de ellos y había que cuidarla ya estaba entrando.

El juego se convirtió en el mejor maestro de todos. En el reto del “plato limpio” (Diario 4) los veía pensarlo dos veces antes de dejar algo, y al final casi todos se terminaban todo inflando el pecho de orgullosos. En la estación “Toca y siente” (Diario 2) Dhayan, que antes acaparaba todo y no soltaba ni un bloque, empezó a repartir diciendo “toma, ahora te toca a ti”. Verlos pasarlo bien mientras cuidaban los materiales fue la prueba más clara de que las normas también pueden ser algo divertido y no solo un regaño de la maestra.

En resumen, los diarios muestran que los niños fueron entendiendo, a su ritmo, que lo que cada uno hace afecta a todos. Que no se bota comida, que los juguetes duran más si los guardamos bien, que el aula se siente más rica cuando está ordenada. Pequeñas cosas que para ellos ya eran enormes.

Todo esto me hacía pensar constantemente en Vygotsky (1979) y su idea de que primero aprendemos con los demás y después lo hago mío. También en Bandura (1986), porque copiaban rapidito lo bueno que veían: si un compañero guardaba los lápices, al rato otro lo imitaba; si alguien resolvía un pleito hablando, al siguiente día ya había más niños probando lo mismo. La verdad que observar y repetir funciona a esta edad. Y cuando lo repetían, ya no era imitación nomás, se les quedaba grabado.

Al final, esas rutinas de cuidado ya no eran tareas impuestas; se habían convertido en una forma real de quererse entre todos. El aula dejó de ser solo el sitio donde “venimos a jugar” y pasó a ser nuestro lugar: se notaba en cada rincón ordenadito, en cada mesa limpia y en cada plato que quedaba vacío sin que yo tuviera que decir nada.

### 4.3.3. Triangulación

**Tabla 16**

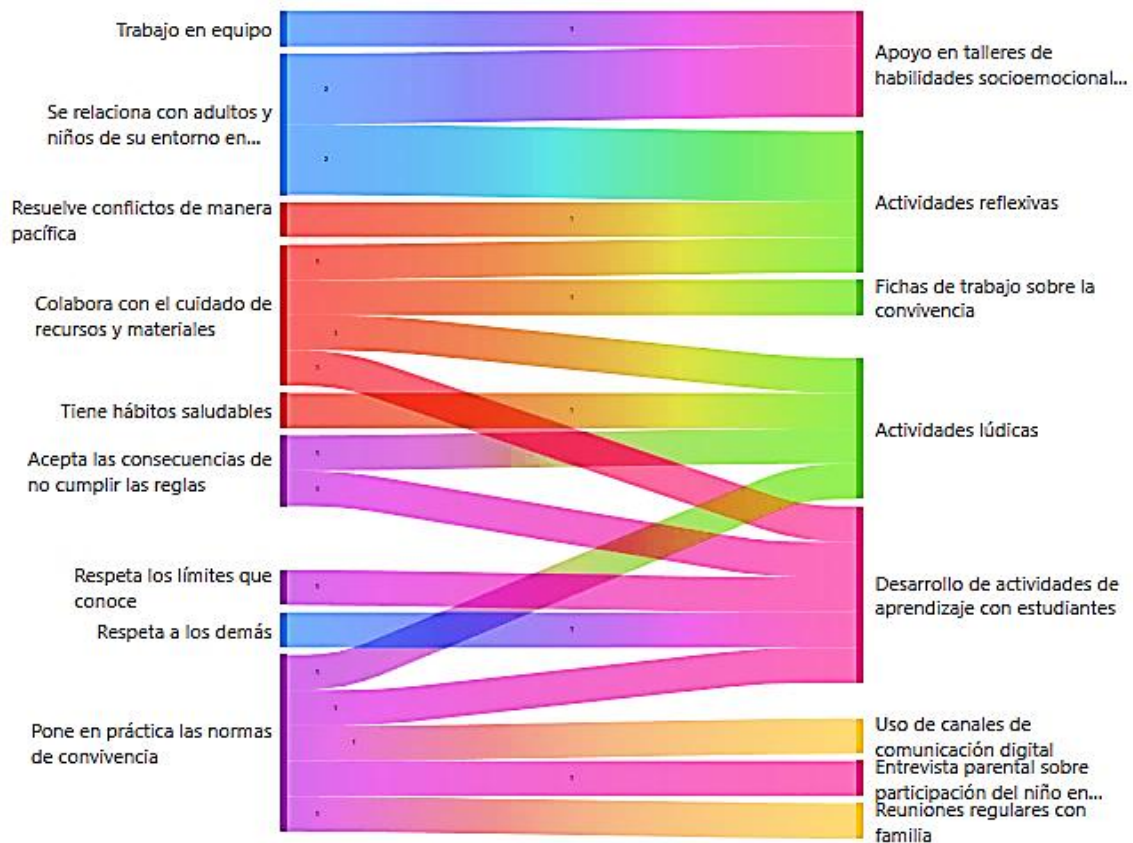
*Tabla categórica de co-ocurrencia sobre la convivencia escolar*

	●◇ Activi... ④ 3	●◇ Activi... ④ 5	●◇ Apoy... ④ 4	●◇ Boleti... ④ 4	●◇ Desar... ④ 5	●◇ Entrev... ④ 1	●◇ Ficha... ④ 2	●◇ Reuni... ④ 2	●◇ Uso d... ④ 1
●◇ Acepta... ④ 4	1				1				
●◇ Colabo... ④ 10	1	1			1		1		
●◇ Partici... ④ 5									
●◇ Partici... ④ 7									
●◇ Pone e... ④ 12	1				1	1		1	1
●◇ Respet... ④ 7					1				
●◇ Respet... ④ 6					1				
●◇ Resuel... ④ 4		1							
●◇ Se rela... ④ 17		2	2						
●◇ Tiene h... ④ 2	1								
●◇ Trabajo... ④ 7			1						
●◇ Utiliza... ④ 8									

*Nota:* Datos obtenidos de la codificación de los diarios de campo mediante Atlas.ti

**Figura 9**

*Diagrama de Sankey sobre la convivencia escolar*



*Nota:* Consolidado de resultados obtenidos de los diarios de campo mediante Atlas.ti

**Interpretación.** El análisis conjunto de la tabla de co-ocurrencias y el diagrama de Sankey revela que la convivencia escolar en niños de 4 años se fortaleció de manera significativa gracias a la implementación de estrategias pedagógicas que promovieron la interacción, la construcción de normas y la participación en acciones orientadas al bienestar común.

Al usar los tres instrumentos a la vez (la guía de observación con números, los diarios de campo llenos de lo que veía y sentía, y luego el diagrama de Sankey con la tabla de co-ocurrencia en Atlas.ti) pude cruzar todo y ver que lo que decían los números coincidía casi perfecto con lo que viví día a día en el aula. Hubo algún detalle que no cuadraba al 100 %, pero en líneas generales los tres me gritaban lo mismo: los niños de cuatro años avanzaron muchísimo en relacionarse bien, en respetar las reglas que ellos mismos ayudaron a crear y en preocuparse de verdad por el bienestar de todos. Eso me confirmó que las veinte sesiones, con las familias metidas de lleno, realmente funcionaron.

En el código “*Se relaciona con adultos y niños en diferentes actividades*”, correspondiente a la subcategoría Interactúa con todas las personas, la guía de observación mostró que el 84% de los niños se ubicaba inicialmente en nivel de inicio, y al finalizar el proceso, el 89% alcanzó el nivel logrado. Estos resultados coinciden con lo registrado en los diarios de campo, donde se describen escenas de participación activa durante narraciones de cuentos y conversaciones colectivas. El diagrama de Sankey y tabla de co-ocurrencia también refleja una alta activación de los códigos “se relaciona con adultos y niños” y “participa activamente”. Estas evidencias coinciden en señalar que las actividades dirigidas y el juego libre favorecieron el desarrollo de habilidades sociales. Las actividades narrativas y conversacionales facilitaron espacios naturales de intercambio, permitiendo superar la timidez inicial. Se observa mínima discrepancia en algunos niños que aún requieren mayor acompañamiento para iniciar conversaciones espontáneas.

En el código “Trabaja en equipo”, la guía de observación mostró un avance importante, pasando del 84 % al 89 % en nivel logrado. Este resultado coincide con los registros de los diarios de campo, donde se documentaron situaciones de cooperación real, como la construcción conjunta de torres o el uso compartido de bloques. El diagrama de Sankey y la tabla de co-ocurrencia evidenciaron una alta frecuencia en los códigos “trabaja en equipo” y “comparte materiales”. Las evidencias convergen en mostrar que la

colaboración surgió de manera espontánea durante las actividades estructuradas, promoviendo habilidades como la negociación y la coordinación grupal.

En el código “Utiliza palabras amables y tono de voz apropiado” la guía de observación marcó un salto del 84 % al 89 % en nivel logrado. Eso encajaba perfecto con lo que escribía en los diarios de campo: ya se escuchaban “por favor”, “gracias”, “perdón” y hasta “te quiero” en las dramatizaciones y en los juegos libres. El diagrama de Sankey y la tabla de co-ocurrencia en Atlas.ti también mostraban que esos dos códigos se encendían todo el tiempo. Todo apuntaba a lo mismo: las actividades llenas de juego y cariño lograron que los niños empezaran a hablarse bonito y con voz tranquila. Solo en los momentos de pelea fuerte todavía alguno subía el tono, pero eran cada vez menos y ya se calmaban más rápido.

En el código “*Respeto a los demás*”, la guía de observación mostró un aumento del 84% al 89% en nivel logrado. Esto coincide con lo observado en los diarios de campo, donde los niños mostraron conductas como esperar turnos o pedir permiso antes de interactuar. El diagrama de Sankey y tabla de co-ocurrencia activó con frecuencia los códigos “respeto a los demás”, “espera turnos” y “solicita permiso”. Estas evidencias coinciden en señalar que el respeto se manifestó en pequeños actos cotidianos que fortalecieron la convivencia. No se observan discrepancias significativas en este indicador.

En el código “*Participa en la creación de acuerdos y normas*”, vinculado a la subcategoría Construye normas y asume acuerdos y leyes, la guía de observación evidenció un logro del 84%, manteniéndose constante. Esto coincide con los diarios de campo, donde se describen procesos como la elaboración colectiva del “código de los obedientes” y la propuesta de normas por parte de los niños. El diagrama de Sankey y tabla de co-ocurrencia también reflejó una alta frecuencia del código “participa en acuerdos”. Estas evidencias coinciden en que la participación activa en la construcción de normas fortaleció el compromiso con los acuerdos grupales. Se observa mínima discrepancia en la verbalización de propuestas por parte de niños más tímidos.

En el código “*Pone en práctica las normas de convivencia*”, la guía de observación reportó un 84% en nivel logrado, lo cual coincide con las evidencias registradas en los diarios de campo, donde se observaron acciones como el cumplimiento de reglas durante juegos o representaciones lúdicas. En el diagrama de Sankey y tabla de co-ocurrencia, los códigos “cumple normas” y “practica acuerdos” se activaron con alta frecuencia. Estas evidencias coinciden en que la interiorización de normas ocurrió de forma progresiva gracias a la

repetición lúdica y el refuerzo positivo. Se observa mínima discrepancia durante actividades que generaban mucha emoción.

En el código “*Respeto los límites que conoce*”, la guía de observación mostró un 84% en nivel logrado. Esto coincide con los diarios de campo, donde los niños expresaban de forma clara sus propios límites, como al rechazar que tocaran sus objetos. El diagrama de Sankey y tabla de co-ocurrencia registró frecuentemente el código “respeto límites”. Estas evidencias coinciden en señalar que los niños desarrollaron progresivamente la capacidad de reconocer los espacios y derechos ajenos. No se observan discrepancias significativas en este indicador.

En el código “*Acepta las consecuencias de no cumplir las reglas*” la guía de observación marcó un 84 % en nivel logrado al final del programa. Eso cuadraba perfecto con lo que anotaba en los diarios de campo, en las dramatizaciones ya varios niños, cuando su personaje hacía algo mal, decían solos “ahora me toca sentarme un ratito” o “voy a pedir perdón y arreglarlo”. Verlos asumir lo que correspondía sin que yo tuviera que insistir tanto fue una de las cosas que más me alegró. Esta información coincide con el diagrama de Sankey y tabla de co-ocurrencia, que activó el código “acepta consecuencias” de manera regular. Estas evidencias coinciden en mostrar avances en la comprensión de la relación causa-efecto. Se observa mínima discrepancia en situaciones de alta carga emocional.

En el código “*Colabora con el cuidado de recursos y materiales*” vinculado a la subcategoría Participa en acciones que promueven el bienestar común, la guía de observación reflejó un 84% de logro. Este resultado coincide con los diarios de campo, donde se observaron episodios en los que los niños ordenaban materiales y asumían tareas espontáneamente. El diagrama de Sankey y tabla de co-ocurrencia activó con frecuencia los códigos “cuida material” y “colabora”. Estas evidencias coinciden en que el cuidado del entorno emergió como una práctica asumida colectivamente. Se observa mínima discrepancia en la constancia de algunos hábitos que requieren mayor supervisión.

En el código “*Participa en actividades de limpieza y cuidado del aula*”, la guía de observación también reportó un 84% en nivel logrado. Coinciden los diarios de campo al mostrar la iniciativa de los niños por señalar áreas sucias y proponer su limpieza. En el diagrama de Sankey y tabla de co-ocurrencia, los códigos “participa en limpieza” y “cuida del aula” fueron recurrentes. Estas evidencias coinciden en señalar que la participación en el

mantenimiento del espacio físico aumentó cuando se desarrolló el sentido de pertenencia. No se observan discrepancias significativas en este indicador.

En el código “*Resuelve conflictos de manera pacífica*” la guía de observación llegó al 84 % de logro al final. Eso encajaba perfecto con lo que anotaba en los diarios de campo: los niños ya proponían solos “vamos a hablar”, “pide perdón” o “dame la mano y hacemos las paces” cuando había pleitos. En el diagrama de Sankey y la tabla de co-ocurrencia ese código se iba encendiendo cada vez más fuerte a medida que avanzaban las sesiones. Todo apuntaba a lo mismo: las dinámicas con títeres, los cuentos y las charlas cortas realmente les enseñaron que los problemas se pueden arreglar hablando y no a los empujones. Estas evidencias coinciden en señalar que el uso de dramatizaciones y cuentos ayudó a interiorizar respuestas pacíficas. Se observa mínima discrepancia en situaciones de alta tensión emocional donde algunos niños aún recurren a respuestas impulsivas.

En el código “*Tiene hábitos saludables*”, la guía de observación mostró un 84% en nivel logrado, y los diarios de campo documentaron conductas como no desperdiciar comida o cumplir con higiene, lo cual coincide con la observación. El diagrama de Sankey y tabla de co-ocurrencia evidenció la activación de los códigos “hábitos saludables” y “cuida su cuerpo”. Estas evidencias coinciden en que las rutinas consistentes y el refuerzo familiar favorecieron la adquisición de hábitos de autocuidado. Se observa mínima discrepancia en la constancia de algunos hábitos que requieren mayor supervisión.

Al cruzar los datos de los tres instrumentos (la guía de observación con sus números claritos, los diarios de campo llenos de lo que veía y sentía cada día, el diagrama de Sankey y la tabla de co-ocurrencia en Atlas.ti) todo coincidía casi al cien por ciento: los niños de cuatro años mejoraron muchísimo en relacionarse con cariño, en respetar las reglas que ellos mismos ayudaron a crear y en preocuparse de verdad por el bienestar de todos. Solo un par de pequeños todavía necesitaban que los acompañara más de cerca cuando se les subían las emociones, pero eso no cambiaba para nada la tendencia general.

#### **4.4. Discusión de los resultados**

Los resultados muestran un cambio significativo en la convivencia escolar de los niños tras la aplicación de la estrategia familia-escuela. En el plano cuantitativo, las medias se duplicaron en todas las subcategorías, pasando de 5.737 a 11.316 en interacción, de 5.368 a 11.105 en normas y de 5.368 a 11.316 en bienestar común. Paralelamente, en el plano

cualitativo se evidenciaron progresos en la cooperación, el respeto de turnos, la construcción de acuerdos y el cuidado del aula. Esta complementariedad entre cifras y vivencias observadas confirma que los logros numéricos no fueron aislados, sino que estuvieron respaldados por prácticas sociales reales en la dinámica del aula.

Estos resultados van en la misma línea que otros estudios nacionales e internacionales que ya han demostrado que jugar y trabajar juntos sí sirve para que los niños convivan mejor. Por ejemplo, Collantes (2021) y Rodríguez (2022) vieron que después de programas bien estructurados los pequeños respetan más las reglas y resuelven sus pleitos hablando en vez de pegándose. Ríos (2021) y Gómez (2022) también comprobaron que las dinámicas en grupo y los juegos hacen que crezca el respeto y la cooperación. Aquí en Chota, Rojas (2021) demostró con música que los niños se llevan mejor y pelean menos, y todo eso encaja perfecto con lo que pasó en mi aula. Aunque cada investigación usó sus propios métodos, todos coincidimos en lo mismo: los niños cambian cuando participan de verdad y cuando la escuela y la casa reman para el mismo lado.

La interpretación de los hallazgos se apoya directamente en las teorías socioculturales y del aprendizaje. Vygotsky (1979) lo tenía bien claro, las funciones psicológicas superiores primero aparecen en la interacción con los demás y después se vuelven propias, y eso fue exactamente lo que pasó, los niños copiaban el respeto, la espera del turno, la forma de pedir perdón y de pronto ya lo hacían solos, sin que nadie estuviera encima. Bandura (1986) también encaja perfecto, porque aprendieron mirando, si veían a un compañero compartir o a un papá voluntario ayudar a ordenar, al día siguiente ya había más manos ofreciendo ayuda. Y no puedo dejar de mencionar a Ausubel (1983), el aprendizaje fue significativo porque todo lo que hacíamos en el aula tenía eco en casa, las rutinas de cuidado, las palabras mágicas, las normas del aula llegaban al hogar y regresaban reforzadas.

En coherencia con lo expuesto, durante las sesiones de aprendizaje y las actividades de integración se evidenciaron avances en la interacción respetuosa entre los niños, en lo cuantitativo esta primera subcategoría pasó de un promedio de 5.737 a 11.316, con diferencias estadísticamente significativas ( $p=0.000$ ). En el aspecto cualitativo, los estudiantes mostraron mayor disposición a compartir materiales, saludar y despedirse con espontaneidad y utilizar expresiones amables en dramatizaciones y conversaciones cotidianas. Este cambio se fortaleció gracias a los talleres con padres, en los que se realizaron dramatizaciones conjuntas que fomentaron la cortesía y la comunicación afectiva, además

de actividades cooperación en las que los adultos modelaron conductas a los niños. Estas evidencias confirman lo señalado por Bandura (1986), al explicar que la observación de conductas prosociales en pares y adultos facilita su reproducción. De esta manera, queda demostrada la **Hipótesis de acción 1**: *“Si se aplica el trabajo conjunto entre familia y escuela, entonces se mejorará la interacción entre los niños de 4 años”*.

Las observaciones también evidenciaron progresos notables en la subcategoría “Construye normas y asume acuerdos y leyes”, pasando de 5.368 a 11.105 en promedio, con diferencias estadísticamente significativas ( $p=0.000$ ). En la práctica, los niños participaron en la elaboración de acuerdos y carteles ilustrados, respetaron turnos en juegos reglados y aceptaron consecuencias de manera consciente, sin necesidad de reiteradas intervenciones de la docente. Este proceso se vio reforzado por la colaboración de las familias. En los diarios de campo se registraron expresiones de los niños que evidenciaban interiorización de estas normas, como cuando uno señaló a su compañero: “acuérdate que no se empuja, hemos dicho eso en la clase”. Estos resultados corresponden con lo señalado por Piaget (1932), al indicar que las normas se interiorizan gradualmente, pasando de la heteronomía a la autonomía moral. De esta manera, queda demostrada la **Hipótesis de acción 2**: *“Si se aplica el trabajo conjunto entre familia y escuela, entonces los niños de 4 años construirán y asumirán normas y acuerdos de convivencia”*.

Finalmente, los avances en la participación para el bienestar común fueron los que más me emocionaron. En lo cuantitativo el salto fue enorme: de 5.368 a 11.316, con una significancia altísima ( $p=0.000$ ). En lo cualitativo, los diarios se llenaron de escenas espontáneas: niños ordenando el aula sin que se les pidiera, recordándose entre ellos no botar comida, lavándose las manos completitas y hasta sentándose a hablar cuando había pleito en vez de empujarse. Todo eso se consolidó porque las familias lo reforzaron en casa: el cuidado de los juguetes, comer todo el plato, lavarse bien lo que aprendían en el aula llegaba al hogar y regresaba más fuerte. Como dice Ausubel (1983), el aprendizaje se vuelve significativo cuando se conecta con la vida real, y aquí lo vivimos en carne propia. De esta manera quedó demostrada la **Hipótesis de acción 3**: *“Si se aplica el trabajo conjunto entre familia y escuela, entonces los niños de 4 años participarán activamente en acciones que promuevan el bienestar común”*.

## Capítulo V. Conclusiones y sugerencias

### 5.1. Conclusiones

- 1) El estudio permitió demostrar que la aplicación del trabajo conjunto entre la familia y la escuela constituye una estrategia efectiva para fortalecer la convivencia escolar en niños de cuatro años. La implementación del programa de alianza familia–escuela favoreció el desarrollo de habilidades de interacción, el cumplimiento de normas y la participación en acciones orientadas al bienestar común, evidenciando mejoras significativas en el clima de convivencia dentro del aula.
- 2) El diagnóstico inicial permitió identificar que la mayoría de los niños de cuatro años presentaban dificultades en la convivencia escolar, ubicándose predominantemente en el nivel Inicio en las subcategorías “Interactúa con todas las personas”, “Construye normas y asume acuerdos y leyes” y “Participa en acciones que promueven el bienestar común”. Estos resultados evidenciaron limitaciones en la interacción respetuosa, el cumplimiento de normas y la participación en acciones orientadas al bienestar común, lo cual justificó la necesidad de implementar una estrategia pedagógica basada en la alianza familia–escuela.
- 3) El diseño y la aplicación de actividades fundamentadas en el trabajo conjunto entre la familia y la escuela permitieron desarrollar un proceso sistemático orientado al fortalecimiento de la convivencia escolar. La implementación de 20 sesiones, acompañadas de la participación activa de las familias mediante boletines, actividades compartidas y refuerzos en el hogar, favoreció la práctica constante de normas, hábitos de respeto y conductas cooperativas dentro y fuera del aula.
- 4) Los resultados obtenidos después de la intervención evidenciaron un fortalecimiento significativo de la convivencia escolar. Entre la evaluación inicial y final se observó un cambio notable, pasando de un 84 % de estudiantes en nivel Inicio a un 84 % en nivel Logrado en las tres subcategorías evaluadas. Asimismo, los promedios por subcategoría prácticamente se duplicaron y la prueba t para muestras relacionadas mostró diferencias estadísticamente significativas en todas las dimensiones y en el puntaje global ( $p < .001$ ), lo que confirma la hipótesis de investigación y permite rechazar la hipótesis nula.
- 5) Los resultados cualitativos registrados en los diarios de campo confirmaron los hallazgos cuantitativos, evidenciando mejoras en conductas cotidianas como el

respeto por los turnos, el uso de expresiones de cortesía, la resolución dialogada de conflictos y el cuidado del entorno. El análisis de categorías en ATLAS.ti mostró una relación constante entre interacción, normas y bienestar común, lo cual coincide con los planteamientos del enfoque sociocultural de Lev Vygotsky y la teoría del aprendizaje social de Albert Bandura.

- 6) A pesar de los avances observados, un porcentaje reducido de estudiantes (entre 11 % y 16 %) permaneció en nivel Proceso, especialmente en indicadores relacionados con la expresión de opiniones y la argumentación en situaciones de desacuerdo. Esto sugiere la necesidad de continuar promoviendo espacios de diálogo, negociación y participación activa que permitan consolidar el desarrollo de habilidades sociales y de autorregulación emocional.

## **5.2. Sugerencias**

- 1) Para las docentes: mantener de manera sistemática las rutinas diarias de saludo afectivo, la ronda de palabra y el cierre de la jornada mediante preguntas reflexivas como: “¿qué hicimos hoy para convivir mejor?” y “¿qué podemos mejorar mañana?”. Asimismo, promover juegos cooperativos con rotación de roles (cuidado de materiales, apoyo en el orden, mediación de conflictos) y planificar secuencias breves que favorezcan la negociación, tales como asambleas cortas donde cada niño exprese razones y propuestas, cuentos con final abierto y pequeños debates sobre las normas del aula.
- 2) Para fortalecer la alianza con las familias: enviar periódicamente boletines breves con retos concretos y sencillos para practicar en casa (por ejemplo, el uso de expresiones de cortesía o el cuidado de los objetos compartidos). Asimismo, invitar a los padres como voluntarios para participar en juegos con reglas o narración de cuentos que promuevan la resolución dialogada de conflictos. Complementariamente, utilizar un cuaderno o diario de hábitos en casa (lavarse las manos, guardar los juguetes, cuidar lo prestado), firmado tanto por el niño como por el padre o la madre, con el fin de reforzar la corresponsabilidad educativa.
- 3) Para la gestión escolar: institucionalizar un calendario anual de convivencia escolar que contemple campañas mensuales (respeto de turnos, cuidado de materiales, resolución pacífica de conflictos, entre otros) y espacios breves de formación parental con enfoque práctico. Además, incorporar indicadores específicos de

convivencia en las observaciones de aula y en las reuniones pedagógicas, acompañados de procesos de retroalimentación formativa dirigidos a las docentes.

- 4) Para futuras investigaciones: aplicar el programa en un mayor número de aulas y en otras instituciones educativas de la provincia de Chota o zonas cercanas, realizando seguimiento longitudinal durante al menos un año para evaluar la sostenibilidad de los cambios. Asimismo, analizar la convivencia en otros espacios escolares como el recreo y el hogar. Finalmente, se recomienda emplear diseños cuasiexperimentales que permitan comparar qué componentes de la alianza familia–escuela generan mayor impacto (comunicación digital con las familias, participación de los padres en el aula o actividades para realizar en casa).

### **5.3. Lecciones aprendidas**

- 1) La convivencia escolar se construye de manera conjunta entre la escuela y la familia. La participación activa de los padres no constituyó un elemento complementario, sino un factor decisivo en el fortalecimiento de los aprendizajes sociales. Cuando ambos contextos comparten criterios comunes respecto a normas, límites y manifestaciones de afecto, los niños tienden a interiorizarlos con mayor facilidad y a reflejarlos en su comportamiento cotidiano.
- 2) Los juegos con reglas claras y las rutinas cotidianas generan cambios progresivos y significativos en la convivencia escolar. Prácticas simples repetidas diariamente, como el saludo afectivo, pedir la palabra, expresar agradecimiento, ordenar en conjunto y resolver conflictos mediante el diálogo, contribuyeron a convertir estas acciones en hábitos, consolidando un ambiente donde las normas se perciben como acuerdos orientados al bienestar común.
- 3) El análisis de la información a partir de diversas fuentes permitió ampliar la comprensión del proceso educativo. Integrar los resultados cuantitativos de las guías de observación con los registros del diario de campo y los mapas de categorías elaborados en ATLAS.ti facilitó visualizar el proceso completo y no únicamente los resultados finales. Esta perspectiva integral favorece la toma de decisiones pedagógicas, permitiendo identificar dónde reforzar habilidades (expresión y argumentación), dónde reconocer avances (cooperación y hábitos) y dónde brindar apoyo adicional a los estudiantes que aún lo requieren.

## Referencias

- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Métodos y técnicas de investigación social*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Bandura, A. (1974). *Teoría del aprendizaje social*. Prentice Hall Hispanoamericana.
- Bandura, A. (1977). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe
- Bravo Vilcas, L. (2018). *Participación de padres de familia en la escuela y resolución de conflictos de niños en una institución educativa inicial, Parcona-Ica, 2017* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. <https://acortar.link/OZ7dUS>
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. SAGE Publications.
- Campano, G., & Ubach, J. (2013). Estilos parentales, parentalidad positiva y formación de padres. *Ciencias Psicológicas*. <https://acortar.link/Ld3MRr>
- Cárdenas, C. D. A. (2018). Convivencia escolar: un entorno permeado por la violencia y el conflicto. *Revista Reflexiones y Saberes*, (9) 15-2, <https://goo.su/VUeUvvg>
- Cárdenas, N., Parra, A., & Rico, S. (2017). Significado y prácticas sobre la construcción de paz desde la primera infancia. *Aletheia*, 9, 188–213.
- Castro, J. (2000). *Estrategias para promover la participación de la familia en la educación* [Tesis de licenciatura, Universidad Libre]. Repositorio institucional de la Universidad Libre.
- Chapilliquén, C. M. L. (2021). *Desarrollo emocional en los niños del aula de 5 años en la Institución Educativa Complejo Educativo Bernal del distrito Bernal, Sechura, Piura, Perú 2020* [Tesis de bachillerato, Universidad Nacional de Piura]. <https://orcid.org/0000-0001-6725-5700>
- Colombo, G. B. (2011). Violencia escolar y convivencia escolar: Descubriendo estrategias en la vida cotidiana escolar. *Revista Argentina de Sociología*, 8(15–16), 81–104. <https://www.redalyc.org/pdf/269/26922386005.pdf>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Diseño de investigación mixta* (3.<sup>a</sup> ed.). McGraw-Hill Education.
- De la Cruz Tuesta de Córdova, E. E. (2021). *Convivencia escolar para el aprendizaje en niños de cuatro años de la Institución Educativa N.º 323 La Zaranda, Ferreñafe* [Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/63331>
- Fiallos, L. M. (2021). *Participación de los padres de familia en el proceso enseñanza-aprendizaje de los niños de inicial II de la Escuela de Educación Básica 21 de abril, cantón Riobamba, Periodo Académico 2020-2021* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Chimborazo]. Repositorio institucional de la Universidad Nacional de Chimborazo. <https://tomymx.files.wordpress.com/2014/01/.pdf>
- Fustamante Chuquimango, M. (2020). *La convivencia escolar en niños de 5 años de la Institución Educativa Inicial N.º 339 – Chalarmarca, Chota, 2020* [Tesis de licenciatura, Universidad San Pedro]. <https://goo.su/w02R>

- Fuster, G. D. E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y representaciones*, 7(1), 201-229. <https://goo.su/08Bo2l>
- García, M. (2020). *Colaboración familia-escuela: Estrategias para una educación integral*. Editorial Educación y Desarrollo.
- García, M. (2020). *Educando juntos: familia y escuela para fortalecer la convivencia escolar*. Editorial Académica Española.
- García, V. M., Sola, R. J. M., & Peiró, G. S. (2016). Los docentes como clave en la construcción de la convivencia escolar. *Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir"*, (50), 69-83. [https://shre.ink/t6o6Goleman, D. \(1995\). Inteligencia emocional. Editorial Kairós](https://shre.ink/t6o6Goleman, D. (1995). Inteligencia emocional. Editorial Kairós).
- Grau Vidal, R., García Raga, L., & López Martín, R. (2016). Enseñar y aprender convivencia: Análisis de un programa socioeducativo práctico de mejora de la participación democrática en 2º ciclo de educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71, 173-196. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie71a08.pdf>
- Hernández, A., & Fernández, M. (2018). *La escuela como institución educativa: Perspectivas sociológicas*. Editorial Sociología Educativa.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Educación.
- Hirsch, A. y Navia, C. (2018). Ética de la investigación y formadores de docentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(3), 1-10. <https://goo.su/IZO3W>
- Huaylinos Urbieta, M. (2021). *Participación de los padres de familia en niños de educación inicial*. Lima, Perú. <https://tomymx.files.wordpress.com/2014/01/.pdf>
- Jiménez, L. (2020). *Propuesta pedagógica para incentivar el compromiso de los padres en el aprendizaje de los niños del nivel de transición en la Institución Educativa La Palma, Morales – Bolívar*. [Tesis de maestría, Universidad de Cartagena]. Repositorio Institucional de la Universidad de Cartagena.
- Juares, X. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Editorial Graó. <https://goo.su/is3jfG>
- Larocque, M., Kleiman, I., & Darling, S. (2011). La lúdica como estrategia para el mejoramiento de la convivencia escolar y el desempeño académico en los estudiantes. *Corporación Universidad de la Costa CUC*.
- Marco, M., Sánchez, M., & García, F. (2018). Inteligencia emocional y prácticas. *Revista Ediciones Universidad de Salamanca*, 49(2), 7-25. <http://dx.doi.org/10.14201/scero2018492725>
- Mayorga, M. (2020). *Trabajo conjunto entre docentes y familias y su influencia en el desarrollo de la autonomía infantil en el Subnivel Inicial 2 de la Unidad Educativa "Iberoamérica"*. [Tesis de licenciatura, Universidad de Guayaquil]. Repositorio Institucional de la Universidad de Guayaquil.
- Ministerio de Educación del Perú (MINEDU). (2009). *Guía de observación para la evaluación de la convivencia escolar en educación inicial*. Lima: MINEDU.
- Ministerio de Educación del Perú (MINEDU). (2021). *Lineamientos para la evaluación diagnóstica en educación básica regular*. Lima: MINEDU.

- Ministerio de Educación del Perú. (2016). Programa curricular de educación básica regular. Ministerio de Educación del Perú.
- Ministerio de Educación del Perú. (2018). *Lineamientos para la gestión de la convivencia escolar, la prevención y la atención de la violencia contra niñas, niños y adolescentes*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6088>
- Ministerio de Educación del Perú. (2022). Currículo nacional de la educación básica. Ministerio de Educación del Perú. <https://short-link.me/18YTj>
- Minuchin, S. (2001). *Familias y terapia familiar*. Gedisa.
- Montenegro, C. (2021). *Estilos de crianza y su influencia en el comportamiento infantil*. Revista de Psicología y Educación, 16(2), 45-56.
- Nacionales 2017: XII de Población, VII de Vivienda y III de Comunidades Indígenas. Resultados definitivos. INEI.
- Ortiz, E. (2013). Epistemología de la investigación cuantitativa y cualitativa: Paradigmas y objetivos. *Revista de Clases Historia*, 1(12), 1–23. <https://short-link.me/18YTC>
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). *Métodos de investigación en ciencias de la salud*. Santiago: Editorial Médica Panamericana.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (1992). *Desarrollo humano* (4ª ed.). McGraw-Hill Interamericana.
- Puig, J. M. (2002). *La educación moral en la escuela: Una perspectiva práctica*. Barcelona: Graó.
- Quiñones, J. (2022). *Estrategias para la intervención de la convivencia escolar en el aula*. Revista Innova Educación, 4(2), 45-56. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.02.004>
- Ramos, M. (2015). *La participación de las familias en la escuela: Un derecho y un deber*. Ediciones Pedagógicas.
- Razeto, A. (2016). El involucramiento de las familias en la educación de los niños: Cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuelas. *Revista Páginas de Educación*, 9(2), 1–20.
- Rey, R., & Ortega, R. (2004). *Convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Revista de Educación, (335), 119-145.
- Rocano Portoviejo, D. A., & Vintimilla Jaya, P. B. (2022). *Desarrollo emocional en niños de 3 a 4 años mediante una guía didáctica a través de la metodología juego trabajo* [Trabajo de integración curricular, Universidad Nacional de Educación].
- Rodríguez, M., & Gálvez, P. (2019). La participación de los padres en la escuela: Retos y oportunidades para la convivencia escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 345-360. <https://shre.ink/S6Tx>
- Rojas Guevara, N. del R. (2021). *Expresión musical para la convivencia en niños de 4 años de la Institución Educativa Inicial N.º 303–Chota* [Tesis de doctorado, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV.

- Romero, B. G. R. (2008). La convivencia en las aulas: el papel del profesor y profesora. *Innovación y experiencias educativas*, 25, 1-8. <https://shre.ink/t6oY>
- Ruiz, M., Pérez, J., & Gómez, L. (2013). *Metodología de la investigación: enfoques cuantitativo, cualitativo y mixto*. Editorial Universitaria.
- Saéz, J. (2016). *Estilos de crianza y desarrollo infantil*. Editorial Académica Española.
- Sánchez, M. (2015). Los estilos de crianza de las familias como estrategia de apoyo en el desempeño escolar de los estudiantes del ciclo II del I.E.D. Restrepo Millán sede B [Tesis de pregrado, Universidad Libre]. Repositorio institucional de la Universidad Libre. <https://shre.ink/t6SH>
- Sánchez, M. T. (2004). El capital social en asociaciones de madres y padres: Formación, desarrollo e institucionalización. Universidad de Granada.
- Sandín, M. P. (2003). *Metodología de la investigación educativa: aspectos fundamentales*. Madrid: Síntesis.
- Santos, M. A. (2003). *Didáctica y convivencia en la escuela*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Silva, R., & Calvo, T. (2014). La actividad infantil y el desarrollo. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 16(2), 1–23. <https://n9.cl/skh4x>
- Toledo, P. L. I. (2015). *Los padres como modelos de sus hijos para establecer reglas y normas de comportamiento en la familia* [Tesis de licenciatura, Tecnológico Universitario de México].
- Torrego, J. C., & Moreno, J. A. (2012). *Convivencia y disciplina en la escuela: el aprendizaje de la democracia*. Madrid: Alianza Editorial.
- UNESCO. (2004). *La educación de calidad para todos: Un asunto de derechos humanos*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC).
- UNESCO. (2008). *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz: Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*. <https://shre.ink/S6Tq>
- Valderrama, J. J. Q. (2016). Convivencia democrática y democracia para la paz: Reflexiones en y para el contexto educativo. *Colección Académica de Ciencias Sociales*, 3(2), 1–17. <https://goo.su/zV4bGnk>
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Zamora, M. (2015). *Estrategias didácticas para la convivencia democrática en la educación inicial*. *Revista de Educación y Desarrollo*, 34(1), 55-70

