

**UNIVERSIDAD CATÓLICA SANTO TORIBIO DE MOGROVEJO**  
**FACULTAD DE HUMANIDADES**  
**ESCUELA DE EDUCACIÓN**



**MODELO EDUCATIVO DE SERVICIO FLEXIBLE- TECNOLÓGICO**  
**PARA NIÑOS DE TRES AÑOS- REGIÓN LA LIBERTAD**

**TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO DE**  
**SEGUNDA ESPECIALIDAD PROFESIONAL EN ESTIMULACIÓN OPORTUNA**

**AUTORES**

**LUCRECIA ESPERANZA GUERRERO LOPEZ**

**MARIA PATRICIA TORO LOPEZ**

**ASESOR**

**MARIA VALENTINA CORDOVA PISSANI**

**<https://orcid.org/0000-0001-6480-4671>**

**Chiclayo, 2021**

**MODELO EDUCATIVO DE SERVICIO FLEXIBLE-  
TECNOLÓGICO PARA NIÑOS DE TRES AÑOS- REGIÓN LA  
LIBERTAD**

PRESENTADA POR:

**LUCRECIA ESPERANZA GUERRERO LOPEZ**

**MARIA PATRICIA TORO LOPEZ**

A la Facultad de Humanidades de la  
Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo  
para optar el título de

**SEGUNDA ESPECIALIDAD PROFESIONAL EN  
ESTIMULACIÓN OPORTUNA**

APROBADA POR:

Osmer Agustín Campos Ugaz

PRESIDENTE

Silvia Georgina Aguinaga Doig

SECRETARIO

Maria Valentina Cordova Pissani

VOCAL

## **Dedicatoria**

El presente trabajo está dedicado a mi esposo, mis hijas Fiorella y Diana, mi madre Zoilita, a la memoria de mi querido padre Pepito, y a mi amada nieta Lorena, por ser mi mayor motivación.

Lucrecia G.

El presente trabajo está dedicado a mi madre Marthita y mi padre Carlos, mis hijos Daniel y Samantha, mi esposo, y a mis amados nietos Lucas y Sergio, por estar siempre allí para mí.

Patricia T.

## **Agradecimiento**

Agradecemos en primer lugar a Dios por permitirnos despertar y disfrutar de cada día con nuestras familias, gracias a ellos por valorar nuestro esfuerzo, esperamos ser la inspiración para que ustedes alcancen cosas más grandes que las que hemos logrado. También queremos agradecer a nuestra asesora y la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo por todo el apoyo brindado para la realización del presente trabajo.

## Índice

<b>RESUMEN</b> .....	<b>7</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>8</b>
<b>I. INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>9</b>
<b>II. MARCO TEÓRICO</b> .....	<b>12</b>
2.1. Antecedentes .....	12
2.2. Bases teóricas.....	16
2.2.1. Modelos de Educación Flexible .....	16
2.2.2. Modelo de servicio educativo flexible (MSE-Flexible).....	17
2.2.3. Educación inicial y currículo flexible .....	20
2.2.4. Participación familiar en programas de estimulación oportuna.....	26
2.2.5. Acompañamiento pedagógico .....	29
2.2.6. Educación inicial y las TIC .....	31
<b>III. METODOLOGÍA</b> .....	<b>35</b>
<b>IV. RESULTADOS</b> .....	<b>40</b>
4.1. Gestión administrativa del MSE Flexible.....	40
4.2. Gestión pedagógica del MSE Flexible.....	46
4.3. Gestión de soporte pedagógico y de TIC.....	56
<b>V. DISCUSIÓN</b> .....	<b>62</b>
<b>VI. CONCLUSIONES</b> .....	<b>70</b>
<b>VII. RECOMENDACIONES</b> .....	<b>71</b>
<b>VIII. REFERENCIAS</b> .....	<b>72</b>
<b>IX. ANEXOS</b> .....	<b>77</b>

## Lista de Tablas

<b>Tabla 1.</b> Cuadro de operacionalización de variable. ....	36
<b>Tabla 2.</b> Matriz de Consistencia. ....	37
<b>Tabla 3.</b> Componentes de cada área curricular considerada para el MSE. ....	46
<b>Tabla 4.</b> Razones por las que se escogió determinada área curricular como más difícil de desarrollar. ....	47

## Lista de Figuras

<b>Figura 1.</b> Proceso de integración curricular de TIC .....	33
<b>Figura 2.</b> Modelo de Servicio Educativo Flexible. Recuperado de: MINEDU, 2020. ....	40
<b>Figura 3.</b> Estructura organizacional regional del MSE. ....	42
<b>Figura 4.</b> Permanencia de niños y niñas en el MSE desarrollado en La Libertad.....	45
<b>Figura 5.</b> Área curricular en la que se tuvo más dificultad para su desarrollo.....	47
<b>Figura 6.</b> Duración promedio de las actividades grupales. ....	49
<b>Figura 7.</b> Calificación de duración de las actividades grupales por parte de las estudiantes. .	49
<b>Figura 8.</b> Contacto individual de las estudiantes con los niños y niñas a su cargo.....	50
<b>Figura 9.</b> Razones consideradas por las estudiantes por las que se realizaron contactos individuales con los niños y niñas.....	50
<b>Figura 10.</b> Percepción de los padres sobre si las actividades consideran el juego y/o movimiento.....	51
<b>Figura 11.</b> Percepción de los padres sobre si las actividades generan aprendizaje.....	52
<b>Figura 12.</b> Percepción de los padres sobre si las actividades involucran a la familia. ....	52
<b>Figura 13.</b> Percepción de los padres sobre si las actividades se vinculan a los intereses de los niños. ....	53
<b>Figura 14.</b> Percepción de los padres sobre si las actividades se vinculan a las actividades cotidianas.....	53
<b>Figura 15.</b> Percepción de los padres sobre si las actividades permiten que su niño o niña esté más ocupado.....	54
<b>Figura 16.</b> Duración promedio de las actividades familiares dirigidas por la estudiante. ....	55
<b>Figura 17.</b> Calificación de la disposición de los PP.FF. durante las asesorías familiares.....	55
<b>Figura 18.</b> Obstáculos identificados por las estudiantes durante las asesorías familiares. ....	56
<b>Figura 19.</b> Propuesta de acompañamiento remoto para el MSE Flexible a distancia. ....	57
<b>Figura 20.</b> Calificación del aporte de las acompañantes durante el MSE Flexible.....	57
<b>Figura 21.</b> Porcentaje de estudiantes que tuvieron contacto individual con su acompañante.	58
<b>Figura 22.</b> Razones de contacto individual con su acompañante.....	58
<b>Figura 23.</b> Medios usados por las estudiantes para comunicarse con las familias, y con su acompañante pedagógica.....	59
<b>Figura 24.</b> Recursos adicionales de TIC compartidos por las estudiantes. ....	60
<b>Figura 25.</b> Dominio de herramientas de TIC de estudiantes y PP.FF. ....	60
<b>Figura 26.</b> Calificación de herramienta "Aprendo en Casa" por estudiantes y los PP.FF. ....	61

## Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo principal conocer el Modelo de Servicio Educativo (MSE) Flexible para niñas y niños de 3 años de ámbito urbano de la región La Libertad. Como objetivos específicos se consideraron describir la gestión administrativa, gestión pedagógica, y gestión de soporte pedagógico y de TIC del modelo. El enfoque fue cuantitativo, diseño no experimental, y tipo descriptivo. Se trabajó con dos muestras: la primera conformada por 10 estudiantes a cargos de las aulas, y la segunda por 40 padres de familia. Para la recolección de los datos se utilizó tanto el análisis documental como la encuesta, ambas realizadas de forma virtual. Como resultados sobre la gestión administrativa se describió los principales actores del modelo, las actividades de cada uno, y que quienes ejercieron el papel de docentes fueron estudiantes de los últimos ciclos de pedagogía. Sobre la gestión pedagógica, se identificaron a las áreas curriculares de comunicación, personal social y psicomotricidad como las que generaron mayores dificultades; además de concluir que el papel de los padres fue mucho más relevante que en la educación regular. La gestión de soporte pedagógico estuvo a cargo de dos acompañantes pedagógicas, cuya labor fue calificada favorablemente por las estudiantes. Sobre el uso de las TIC, la aplicación WhatsApp fue el principal medio de comunicación entre las estudiantes y las familias como con las acompañantes. Finalmente, más de la mitad de los PP.FF. tenían un nivel básico de manejo de herramientas de TIC, mientras que en las estudiantes fue mayormente intermedio.

**Palabras clave:** educación flexible, educación virtual, educación inicial.

### **Abstract**

The main objective of this research was to know the Flexible Educational Service Model (MSE) for girls and boys of 3 years of age in urban areas of the La Libertad region. As specific objectives, it was considered to describe the administrative management, pedagogical management, and pedagogical and ICT support management of the model. The approach was quantitative, non-experimental design, and descriptive type. Two samples were used: the first made up of 10 students in charge of the classrooms, and the second made up of 40 parents. For data collection, both the documentary analysis and the survey were used, both carried out virtually. As results on administrative management, the main actors of the model, the activities of each one, and that those who exercised the role of teachers were students of the last cycles of pedagogy were described. Regarding pedagogical management, the curricular areas of communication, social personal and psychomotor skills were identified as those that generated the greatest difficulties; in addition to concluding that the role of parents was much more relevant than in regular education. The pedagogical support management was in charge of two pedagogical companions, whose work was favorably rated by the students. Regarding the use of ICT, the WhatsApp application was the main means of communication between the students and their families, as well as with the companions. Finally, more than half of the PP.FF. They had a basic level of use of ICT tools, while in the students it was mostly intermediate.

**Keywords:** flexible education, virtual education, preschool education.

## I. INTRODUCCIÓN

En lo concerniente a la educación inicial, gracias al aporte de las neurociencias en la década de 1990, se pudo reafirmar la importancia de la mediación educativa durante los primeros años de vida, en especial para el desarrollo de la creatividad, personalidad, inteligencia y comportamiento social. Asimismo, una adecuada estimulación oportuna en niños que vienen de familias vulnerables permitirá que tengan mejores oportunidades de desarrollo; así como la identificación de discapacidades a temprana edad y promover la integración social (UNESCO, 2018). Ello ha logrado que a nivel mundial se promueva la educación inicial ya sea mediante políticas públicas, mayor construcción de instituciones educativas, desarrollo de modelos educativos, etc.

No obstante, especialmente en Latinoamérica, aún no se logra coberturar adecuadamente a los niños y niñas de este estrato. Así tenemos que en Chile, los índices de cobertura siguen siendo bajos en comparación a los países de la OCDE (OECD, 2018), además de que la oferta no brinda flexibilidad de jornadas ni variedad de servicios para las familias y existen grandes retos para asegurar la calidad. En México, también se mantiene una tasa de cobertura baja, en especial en la población de menores entre cero y tres años de edad (UNESCO, 2018). Cabe destacar que en Colombia se están observando mejoras en este índice, lo que se asocia al desarrollo de modelos educativos flexibles, especialmente para poblaciones vulnerables (Arboleda, 2018).

En nuestro país, de acuerdo al MINEDU (2018), del 100% de la población de 3 años a nivel nacional, el 16% no es coberturado por el sistema educativo. En la zona urbana representa el 15% de niños no coberturados, en tanto, en la zona rural es el 19%. Un estudio realizado en Lima Metropolitana recogió como las principales causas de este problema las siguientes: la demanda educativa supera la oferta brindada por lo que conseguir vacantes resulta un proceso complejo e improductivo; el personal de apoyo es insuficiente para el trabajo pedagógico y psicomotriz; limitada capacidad económica de los padres para asumir los gastos educativos; los padres no se sienten cómodos con la infraestructura y consideran también limitado el número de personal; por último, el aplazamiento de la educación de sus hijos menores para educar a los de mayor edad.

Frente a ello, debemos recordar que, en el ámbito educativo, la flexibilidad siempre ha sido un aspecto relevante. Al respecto, MINEDU (2017), afirma que el Currículo Nacional de Educación Básica se caracteriza por ser flexible, debido a que “ofrece un margen de libertad que permite la adaptación a la diversidad de estudiantes y a las necesidades y demandas de cada región” (p.20).

En otros países ya existen programas de atención educativa de carácter flexible. Así tenemos en EE.UU. el programa “Head Start”, orientado para menores de familias con bajos ingresos; en Uruguay, el programa “Experiencias Oportunas, un lugar para crecer y aprender jugando”, dando un papel principal a los padres en el proceso de aprendizaje; en Chile, la modalidad “Jardín Familiar”, desarrollada en coordinación con los municipios; y en Colombia, los “centros aeioTU”, que también enfatizan la participación familiar.

Si bien el sistema peruano no ha sido ajeno a dicha característica, se han podido apreciar en los últimos años cambios tanto a nivel pedagógico como didáctico, siempre con la finalidad de disminuir la brecha existente de niños que no alcanzan a ser educados, el modelo educativo flexible como tal es una experiencia nueva en nuestro país. Puesto que se trabajó como piloto sólo en Lima Metropolitana en 2019 y desde 2020 se aplica como Modelo Educativo de Servicio Flexible (MSE) para niñas y niños de 3 años de ámbito urbano, inicialmente en cinco regiones del país.

Sin embargo, debido a la pandemia mundial (OMS, 2020) por el COVID-19, el MSE también ha tenido que ser mucho más flexible de lo que se esperaba al inicio, reemplazando las actividades presenciales por virtuales. A pesar de ello, al ser un modelo en etapa de introducción, será más factible el poder analizar como se viene adaptando a estas nuevas circunstancias, y corregir algo de ser necesario.

En consecuencia, se formula como pregunta de investigación: ¿Cuáles son las características del Modelo Educativo de Servicio Flexible (MSE) para niñas y niños de 3 años de ámbito urbano en la región La Libertad?

Esta investigación se realizó debido a que no existe demasiada bibliografía sobre el tema a nivel nacional ya que como se mencionó es la primera vez que se desarrolla un modelo

así en nuestro país, por lo que se busca aportar con conocimiento para estudios posteriores. Por otro lado, debido a que la población a la que va dirigida el modelo es de 3 años, se convertirá en su primera experiencia educativa, por lo que se buscó ofrecer recomendaciones, en base al análisis realizado, que ayuden a que dicha etapa sea lo más satisfactoria posible. Si bien el modelo se viene aplicando en 5 regiones a nivel nacional: Piura, Junín, Arequipa, Lima y La Libertad, se ha decidido analizar su aplicación en la última debido a su cercanía geográfica, teniendo en cuenta las restricciones de movilidad que se tienen actualmente debido a la COVID-19. Justamente la pandemia es otro de los motivos por el que este modelo fue analizado, debido a que se pudo conocer cómo se adapta a situaciones de contacto virtual, más no presencial.

Finalmente, el presente estudio tuvo como objetivo principal conocer las características del Modelo de Servicio Educativo (MSE) Flexible para niñas y niños de 3 años de ámbito urbano de la región La Libertad. Como objetivos específicos se consideraron: en primer lugar, describir la dimensión de gestión administrativa; en segundo lugar, describir la gestión pedagógica; y finalmente, describir la gestión de soporte pedagógico y de TIC del MSE-Flexible para niñas y niños de 3 años de ámbito urbano de la región La Libertad.

## II. MARCO TEÓRICO

### 2.1. Antecedentes

Debido a los constantes cambios que se presentan en la realidad mundial, la educación ha tenido también que desarrollar flexibilidad para poder alcanzar los objetivos de aprendizaje de los alumnos. A continuación se presentan investigaciones realizadas sobre el tema tanto a nivel internacional como nacional y local.

En Dinamarca, Knauf (2018) mencionó en su ponencia “Furthering quality and flexibility of Early Childhood Education and Care” que tanto en Alemania como en el país nórdico se generaron enfoques para poder conciliar el cuidado infantil con los horarios de trabajo de los padres de familia. Ello se realiza mediante los llamados centros ECEC (Early Childhood Education and Care, en español Centros de Educación y Cuidado de la primera infancia), en los que los padres pueden escoger el periodo de tiempo que mejor se adapta a su rutina laboral, ya sea mañana, tarde, noche, o fines de semana, asimismo también pueden elegir el ECEC que mejor les parezca. Para poder brindar este servicio se reciben subvenciones estatales. Estos centros ponen énfasis en cinco aspectos: en el bienestar del niño, dándole la misma importancia que su desarrollo cognitivo: en el juego, dándole valor por sí mismo y no sólo como una herramienta; apoyo especial a niños en posiciones vulnerables; atención a las perspectivas de los niños; y énfasis en el entorno de aprendizaje en todos los niveles.

En EE.UU., Jeon et al (2020) analizaron las relaciones entre las percepciones de los padres sobre el maestro de su hijo, la participación de los padres en la escuela y las habilidades pre académicas y los comportamientos agresivos de los niños en programas educativos como Head Start. Los hallazgos indican que cuando los padres asistieron a más actividades escolares, su hijo obtuvo una puntuación más alta en las habilidades de alfabetización temprana y menos en el comportamiento agresivo. Asimismo, cuando percibieron al maestro de su hijo como receptivo, su hijo obtuvo una puntuación más alta en habilidades matemáticas tempranas. Sin embargo, para los niños de otros programas de ECE, no se encontraron estas relaciones. Así concluyen que las percepciones de los padres sobre el maestro y su

nivel de participación escolar pueden estar vinculadas de manera diferente a las habilidades pre académicas y los comportamientos agresivos.

Cabe mencionar que este programa ayuda a niños de familias con bajos ingresos a prepararse para ser exitosos una vez ingresen al colegio, buscando fortalecer el involucramiento parental en la educación de los niños de 3 a 5 años mediante actividades como: participación de los padres en eventos sociales, los docentes proveen recursos o ideas a las familias para que sean aplicados en casa, trabajo conjunto entre docentes y familias para desarrollar actividades que reflejen las tradiciones culturales familiares, y finalmente, las familias y el personal trabajan juntos para discutir y compartir la responsabilidad por el plan de aprendizaje temprano del niño. Asimismo, el programa cuenta con divisiones especiales para bebés desde el nacimiento hasta los 3 años, así como para indios americanos y migrantes (U.S. Department of Health & Human Services, 2020).

También en EE.UU., Sidle et al (2012) examinaron los entornos de actividades y las rutinas diarias de aulas experimentales formadas por niños de bajos ingresos de 3 y 4 años de centros públicos, centros privados y hogares de cuidado infantil. Identificaron dos perfiles de rutina: un patrón de elección libre en el que los niños pasaban la mayor parte del día realizando actividades elegidas por ellos con mínimas actividades dirigidas. El segundo perfil se denominó equilibrado, en el que los niños dedicaron proporciones iguales de tiempo a actividades elegidas por ellos y dirigidas por el docente. Como resultado, los niños del aula equilibrada tuvieron mejores puntuaciones en lenguaje, mientras que los niños en las aulas de elección libre desarrollaron mayores habilidades para motricidad gruesa y el juego de fantasía.

En Australia, Cumming y Strnadová (2016) analizaron como la aplicación de un modelo educativo flexible aplicado en una escuela de Sydney permitió a estudiantes con discapacidades emocionales y conductuales una transición adecuada a una escuela regular. Así se permitió su inscripción en clases que les interesen académica y vocacionalmente, mientras recibían apoyo para desarrollar las habilidades sociales que requerían para su integración. Los datos se recogieron mediante entrevistas realizadas a estudiantes, maestros y directivos. Los resultados indicaron una mejora en el comportamiento, asistencia y habilidades interpersonales del estudiante.

A nivel latinoamericano, Colombia es uno de los países que tiene mayor experiencia en la aplicación de modelos educativos flexibles debido a que se vienen desarrollando con apoyo del Estado desde 1995.

Así tenemos la investigación de Nores et al (2018), en la que se analizó los efectos del programa *aeioTu*, una intervención de educación temprana intensiva e integral dirigida al desarrollo de bebés y niños pequeños desfavorecidos en Colombia mediante un ensayo de control aleatorio con una muestra de 848 niños menores de tres de cada dos años. Este programa brinda atención educativa de día completo (9 horas por día) durante 11 meses del año, con una proporción baja de niños por maestro (8: 2 para bebés, 12: 2 para niños pequeños), altos requisitos de calificación docente (32% tenía una licenciatura y el resto tenía un título profesional en educación infantil), y una capacitación previa y en el servicio concertada.

Se midió la antropometría, el lenguaje, el desarrollo cognitivo, motor y socioemocional, y la crianza de los hijos durante el primer año de participación en el programa. Los instrumentos de recolección de información han sido desarrollados tomando como base evaluaciones de educación temprana utilizados en estudios en países en desarrollo, tales como las escalas de BSID para medir el desarrollo cognitivo y el ASQ: SE para medir el desarrollo socioemocional. Como resultados se hallaron efectos positivos en el lenguaje, el desarrollo cognitivo, el desarrollo motor y el desarrollo general (0.09–0.20 desviación estándar), en especial para niñas. No se identificaron efectos a nivel nutricional, de desarrollo socioemocional o en su entorno familiar.

También la investigación de Arboleda (2018) que tuvo como objetivo definir limitaciones y progresos de la implementación del modelo Educativo Flexible Aceleración del Aprendizaje en una muestra de 8 estudiantes repitentes de 6° grado, así como proponer recomendaciones para su mejora. La investigación fue de tipo cualitativa, usando como instrumentos de recolección de datos la entrevista semiestructurada y grupos focales. Como resultados se encontró vacíos conceptuales en el proceso de formación, dificultades en el desarrollo de la relación docente-alumno, y que las metodologías tradicionalistas y las guías de aprendizaje deben

adaptarse a la realidad de la zona, por lo que la autora recomienda que la metodología se realice en base a las necesidades de aprendizaje como a barreras de enseñanza.

Del mismo modo, el estudio de Espinosa et al (2020) tuvo como objetivo describir las ventajas y desventajas de la educación flexible en el proceso enseñanza-aprendizaje. Asimismo, tuvo un enfoque cualitativo y hizo uso del método hermenéutico, teniendo como unidades de análisis investigaciones y documentación sobre el particular. Se concluyó que el aprendizaje flexible considera filosofías educacionales centradas en ofrecer alternativas que se adecuen a las necesidades del estudiante; dicha flexibilidad es considerada como la principal ventaja de esta educación, mientras que la principal desventaja la representa los problemas con las herramientas digitales que tienen tanto estudiantes como docentes.

También en Colombia, pero con mayor énfasis en cómo se desarrolla la educación inicial en plena pandemia, tenemos la investigación de Zuleta (2020), que tuvo como objetivo valorar las estrategias digitales que utilizan los docentes de este nivel para desarrollar la dimensión comunicativa durante el aislamiento social. El estudio fue de diseño cualitativo y tipo descriptivo con una muestra de siete docentes a cargo de grupos de entre 17 y 30 niños de 3 a 5 años. Entre los principales hallazgos se encontró en primer lugar, que existen brechas marcadas entre la capacidad de soporte de TIC que brinda la escuela pública con la que brinda la privada; por otro lado, se califica aceptablemente los contenidos dispuestos por el MEN como complemento a la labor docente; como aspecto a trabajar se halló que existe excesiva compañía por parte de los padres al momento de la realización de las sesiones, por ejemplo al hacer que los niños aprendan respuestas de memoria o guiarlos hacia una específica.

En Perú, tenemos el estudio realizado por Ayquipa (2016), que tuvo como objetivo determinar la relación existente entre la innovación pedagógica y el currículo flexible. El estudio fue de tipo no experimental, de método cuantitativo y de enfoque correlacional. Se trabajó con una muestra de 73 personas, entre docentes, alumnos y personal directivo. El principal hallazgo encontrado fue que existe relación entre las variables estudiadas, siendo dicha relación más fuerte con las dimensiones de innovación pedagógica: estrategias, perspectivas de cambio pedagógico y escuela como organización. Por otro lado se encontró que “en la elaboración de la

programación curricular y las herramientas curriculares no participan, ni se considera a todos los agentes educativos”.

## **2.2. Bases teóricas**

### **2.2.1. Modelos de Educación Flexible**

En primer lugar se presentan conceptos básicos sobre la educación flexible de forma general, no sólo aplicada a la educación inicial. Así tenemos que de acuerdo a Espinosa et al (2020), cuando añadimos el término flexible a la actividad educativa se hace referencia a un estadio de libertad para los estudiantes, en el que se suprimen barreras participativas como laborales, familiares, de discapacidad, entre otras. En la misma línea, Gómez y Santana (2015) lo entienden como un “conjunto de estrategias para aumentar la diversidad de entornos de aprendizaje y experiencias educativas” (p.9).

Por otro lado, para el Ministerio de Educación de Colombia (2014), los modelos educativos flexibles son “estrategias de política para atender con educación formal de calidad, pertinencia y equidad, a poblaciones diversas o que se encuentran en situación de desplazamiento, o en condiciones de alta vulnerabilidad” (p.8). Añadiéndose que dichos modelos se identifican por tener una oferta de carácter didáctico y pedagógico, diseñada de acuerdo a las necesidades singulares de la población que se desea atender.

Hart (2000) y Díaz (2002), citados por Espinosa et al (2020), identificaron las siguientes características de la educación flexible:

- Acceso flexible, es decir, de acuerdo a su disponibilidad de tiempo.
- Recursos flexibles.
- Contenido y currículo flexible.
- Métodos flexibles de enseñanza y aprendizaje.
- Evaluación flexible y continua.
- Comunicación sincrónica y asincrónica.

- Reconocimiento del aprendizaje previo.
- Participación activa del alumno.

En consecuencia, estos modelos pueden ofrecer a los alumnos la alternativa de elegir cuándo, dónde y cómo aprender, recayendo en los centros educativos la responsabilidad de gestionar los recursos de forma adecuada para que la experiencia de los estudiantes sea lo más satisfactoria posible (Fundación Empresarios por la Educación, 2018).

En lo que respecta al rol del docente, la educación flexible propone un replanteo de su rol, de forma que puedan preparar adecuadamente a los estudiantes para un entorno cambiante, además de suponer un reto constante para ellos mismos. Es así que la gestión de estos modelos requiere de un equilibrio entre lo pedagógico, lo tecnológico y lo institucional, donde se priorice la calidad del aprendizaje del alumno (Espinosa et al, 2020; Díaz y Gómez, 2016).

Cabe mencionar que actualmente el término educación flexible se relaciona constantemente con la educación virtual, en especial debido a las limitaciones sociales que tenemos por la COVID-19. No obstante, se debe recordar que la principal característica de este modelo es la adaptación del aprendizaje a las circunstancias y necesidades de los alumnos.

### **2.2.2. Modelo de servicio educativo flexible (MSE-Flexible)**

El MSE-Flexible desarrollado por MINEDU (2019) tiene como objetivo ampliar la cobertura de atención educativa, con calidad, para niños de 3 años de educación inicial en ámbitos urbanos. Esta modalidad plantea la “ampliación del servicio y cobertura de forma que lo que no se puede desarrollar dentro de lo establecido legalmente, si es posible dentro de ésta” (p.32). Los valores que guían la propuesta pedagógica para este modelo de atención flexible, se sostienen en dos ejes esenciales: los principios de la Educación Inicial promovidos por el MINEDU y los enfoques transversales del currículo nacional. Sobre los primeros, MINEDU (2017) considera los siguientes:

- **Principio de respeto:** Implica establecer entornos que “respeten los procesos y necesidades vitales que nuestros niños y niñas requieren para desarrollarse plenamente” (p.20).
- **Principio de seguridad:** Compone la base para el desarrollo de la personalidad, la cual se construye a través del vínculo afectivo, el trato recibido, “y la posibilidad de actuar e interactuar con libertad en espacios seguros que permitan el desarrollo de su potencial natural” (p.20).
- **Principio de un buen estado de salud:** Se debe promover la salud del niño tanto a nivel físico, como psicológico y social, poniendo énfasis en “acciones educativas que faciliten el fortalecimiento de las capacidades de las familias para dicho propósito” (p.21).
- **Principio de autonomía:** “Tiene como base la convicción de que los niños y las niñas son capaces de desarrollarse, aprender y construirse a sí mismos, siempre y cuando se garantice las condiciones físicas y afectivas que requieren para ello” (p.21).
- **Principio de movimiento:** “El movimiento libre constituye un factor esencial en el desarrollo integral del niño para conocerse y conocer el mundo que los rodea.” (p.21).
- **Principio de comunicación:** “La comunicación es una necesidad esencial y absoluta, implica considerar al niño como un interlocutor válido, con capacidades comunicativas y expresivas” (p.21).
- **Principio de juego libre:** “Le permite al niño, de manera natural, tomar decisiones, asumir roles, establecer reglas y negociar según las diferentes situaciones” (p.21).

Por otro lado, los aspectos en los que se evidencia la flexibilidad del modelo educativo objeto de estudios, según MINEDU (2019), son:

### **Currículo con priorización de desempeños**

Para la implementación de la propuesta flexible se han priorizado desempeños a ser desarrollados con los niños. Teniendo en cuenta el tiempo de atención

previsto es de 544 horas pedagógicas, las que incluyen las reuniones de asesoría familiar y mensajes a través del celular a padres y cuidadores.

### **Personal educativo**

Los niños y niñas son atendidos por personal educativo. Ellos reciben soporte para el buen desempeño de su labor pedagógica por parte de la UGEL o del MINEDU. Sobre este grupo de personas, se requiere su reconocimiento, con un certificado de haber desarrollado labor pedagógica en los PRONOEI pilotos.

### **Calendario y horario de atención**

Calendario enmarcado dentro del periodo escolar vigente que sea consecuente con los intereses de los niños y el establecimiento de un horario flexible que vincule tanto las horas que se destinan a la labor pedagógica por los encargados de atender a los niños y niñas, como las reuniones de asesoría familiar y el monitoreo a las familias vía celular.

### **Evaluación**

A la implementación del modelo, a los gestores del servicio encargados de brindar atención y a los niños y niñas. La modalidad flexible permite evaluarlos en razón a las horas de atención o a las horas efectivas de aprendizaje y de los aprendizajes priorizados, además de la utilidad de las herramientas diseñadas para poner en marcha esta propuesta.

### **Participación de familiares**

- Coparticipación activa en la formación de los niños para reforzar desde la casa y desde la vida cotidiana, desempeños posibles de ser manejados por las familias.
- Asesoría familiar organizada, sistemática y evaluada.
- Participación en la evaluación mensual de los avances en aprendizajes acordados previamente con los gestores del servicio.

- Uso de celulares para formación y monitoreo de las familias o del cuidador a cargo.

### **Gestión del servicio**

La estructura organizativa del servicio es flexible. Los docentes, practicantes y otros profesionales que brindan el servicio estarán gestionados por los directores de las IIEE siempre que presten el servicio dentro de una, y en caso de que el servicio se ofrezca fuera de las IIEE; por un coordinador de modelo de servicio flexible para niños de 3 años. (MINEDU, 2020, p. 34).

Este modelo será analizado en detalle en el capítulo de resultados del presente documento, desde las perspectivas consideradas en los objetivos planteados.

#### **2.2.3. Educación inicial y currículo flexible**

En primer lugar, se precisa que los términos estimulación precoz y temprana están siendo cada vez menos usados por los programas de estimulación. Ello debido a que dichos adjetivos involucran adelantamiento al tiempo en que la estimulación sea apropiada. Frente a ello, se está optando por el término estimulación temprana, aquella que promueve que el aprendizaje de los menores sea fructificando sus periodos sensitivos para que despliegue al máximo todas sus destrezas y habilidades en aspectos cognitivos, emocionales, motrices, psicológicos, entre otros (Vera, 2017).

Esteves et al (2018) añade que permite acoplar la capacidad de aprendizaje con la adaptabilidad del cerebro, con la finalidad de que los menores puedan adaptarse a las distintas circunstancias de la vida, además de ser una guía para el desarrollo de todo el potencial que tienen desde el nacimiento. La falta de estimulación puede ocasionar niños cohibidos, con problemas de motricidad, y hasta de carácter psicológico.

Por otro lado, Espinoza et al (2018) afirma que en esta etapa la finalidad de los docentes es “generar experiencias significativas y contextualizadas, que faciliten

al infante la posibilidad de hacer transferencias constantes entre lo que aprende y los esquemas previos, a través de la construcción conjunta y gradual de abstracciones” (p. 194).

MINEDU (2017) considera en su plan de estudios para la Educación Inicial dividir el aprendizaje de acuerdo a áreas curriculares, definidas como “una forma de organización articuladora e integradora de las competencias que se busca desarrollar en los niños y niñas y de las experiencias de aprendizaje afines” (p.66). Para el II Ciclo, en el que se ubica a los niños de 3 años de edad, se definieron 6 áreas curriculares: personal social, psicomotriz, comunicación, castellano como segunda lengua, matemática, y ciencia y tecnología.

Para el MSE Flexible, debido al menor tiempo que se tiene, se prescinde del área correspondiente al castellano como segunda lengua. A continuación se realizará una breve conceptualización de las cinco restantes, así como la descripción de experiencias de su desarrollo en las circunstancias actuales debido a la pandemia.

### **Área de Personal Social**

De acuerdo a MINEDU (2017), se consideró esta área dentro de su currículo escolar de educación debido a que el “desarrollo personal y social de nuestros niños y niñas es un proceso que se inicia en la familia y se construye sobre la base de las relaciones seguras y afectivas que establecen con las personas que los cuidan” (p.70).

Hidd Nassar (2018) añade que las ciencias sociales deben enseñarse desde la educación inicial teniendo en consideración características de este siglo como cambios drásticos y continuos, y bombardeo masivo de información de todo tipo por diversos medios, lo que dificultaría la formación de hombres y mujeres “... que puedan relacionarse comprendiendo el mundo e integrándose al él en forma inteligente, crítica y creativa” (p.9).

En el contexto actual, donde se ha experimentado durante varios meses el aislamiento social, se debe priorizar el desarrollo social del niño como

componente del grupo familiar, delegándosele responsabilidades que lo hagan valorarse cada vez más así como crear hábitos que le permitan desarrollar valores como el orden, el respeto y el trabajo en equipo. Por otro lado, se requiere el apoyo de los padres en evitar que el menor pueda sentir estrés o ansiedad por el largo tiempo que se permanece en casa (Quiñones y Ramos, 2020).

### **Área Psicomotriz**

En primer lugar, esta competencia “recae únicamente en la disponibilidad corporal operante en la participación del niño en situaciones socio-reales en las que el cuerpo y el movimiento están involucrados” (Dupré, 1911, citado por Quiñones y Ramos, 2020). En la misma línea, MINEDU (2017) afirma que el enfoque que sustenta el desarrollo de esta competencia “concibe al cuerpo más allá de su realidad biológica, porque implica hacer, pensar, sentir, saber, comunicar y querer” (p.96).

Wallon (1943), citado por Quiñones y Ramos (2020), añade que la competencia de la psicomotricidad es de carácter integral, debido a que para la ejecución de una actividad física, por ejemplo cuando un menor juega se manifiestan “...estímulos emocionales y del mismo modo, intermedian las relaciones socio-afectivas consigo mismo y con los demás” (p.8). Por consiguiente, la expresividad motora representa la manera en que el niño se muestra a sí mismo y explora el entorno que lo rodea con el objetivo de construirse de manera autónoma.

En la situación actual en que nos encontramos por la pandemia de la COVID-19, esta competencia adquiere mayor relevancia para la salud de los niños, puesto que debido al confinamiento y las circunstancias tienen mayor probabilidad de presentar casos de estrés. No obstante, también se presenta la dificultad de que, debido a la prohibición de clases presenciales, no pueda ser guiada por los docentes.

Frente a ello, Larraín y Nieto (2020) proponen un programa con el objetivo de seguir con la estimulación en esta área, basado en las siguientes dimensiones:

- Vínculo de apego: Debido a que en la pandemia se ha producido “...una reactualización de los primeros años de vida, porque emergen las problemáticas de sobrevivencia y necesidades de cuidados básicos asociados a la salud física y mental” (p.45).
- Estructura parental (madres-padres): El distanciamiento social que se ha ordenado en la mayoría de países ha permitido un mayor protagonismo de los padres en su función protectora y de filtro de la angustia que provoca el mundo exterior.
- Comunicación y metacomunicación: Revalora el axioma de la comunicación referido a la imposibilidad de no comunicar, y promueve el juego familiar como una “forma de resolución de conflictos, reparaciones del cuerpo y emocionales, lo que favorece paulatinamente a reparaciones psíquicas” (p.46).
- Sintonía afectiva: Requiere que, en primer lugar, se registren episodios de comunicación afectiva espontánea, intersubjetividad y regulación mutua, para luego promover la reflexión y diálogo de los padres sobre los estados afectivos de todos los miembros de la familia.
- Juego: “Es clave en este distanciamiento social y cuarentena que atraviesan niños y niñas utilizar el juego como herramienta privilegiada para elaborar las problemáticas y las angustias” (p.48).

### **Área de Comunicación**

Zuleta (2020) resalta que esta área es esencial para los niños menores de 5 años de edad, debido a que su lengua materna apenas está siendo utilizada, apenas está conociendo el código escrito, y apenas está identificando sus emociones y sentimientos, siendo que con el lenguaje podrá expresar sus pensamientos sobre todo lo que está descubriendo en su entorno.

MINEDU (2017) señala al enfoque comunicativo como la base para el desarrollo de las competencias correspondientes a esta área. Este enfoque se preocupa por

desarrollar competencias comunicativas a partir de usos y prácticas sociales del lenguaje situados en contextos socioculturales distintos. Asimismo:

Esta área contempla la reflexión sobre el lenguaje a partir de su uso, no solo como un medio para aprender en los diversos campos del saber, sino también para crear o apreciar distintas manifestaciones literarias y para desenvolverse en distintas facetas de la vida, lo que considera el impacto de las tecnologías en la comunicación humana. De este modo, se asegura la apropiación integral del lenguaje (p.110).

No se debe olvidar que la expresividad en el niño, en la actividad del pensamiento proviene de experiencias con sentido y significado para él. Por ello, las interacciones que satisfacen sus necesidades, sus vínculos, emociones y sentimientos “potencian su sistema simbólico con modos que pueden ser musicales, corporales, literarios, conociendo su entorno y todo aquello que de rienda suelta a su propia imaginación y habilite sus competencias comunicativas como hablar, leer, escribir, comprender” (Zuleta, 2020, p.28).

### **Área de Matemática**

De acuerdo a MINEDU (2017), “el marco teórico y metodológico que orienta la enseñanza y aprendizaje corresponde al enfoque centrado en la resolución de problemas” (p.170), en el cual se pueden identificar los siguientes aspectos:

- Los problemas que solucionan los menores pueden ser formulados por ellos mismos o por los docentes, promoviendo así la el pensamiento creativo, como la interpretación de novedosos y diversos contextos.
- Mediante el planteamiento y resolución de problemas, los niños construyen y reconstruyen sus conocimientos al relacionar y reorganizar nociones matemáticas que surgen como solución clara a los problemas.
- Toda actividad matemática considera la resolución de problemas planteados a partir de situaciones, las cuales se conciben como acontecimientos significativos que se producen en diversas circunstancias. Estas situaciones se clasifican en cuatro grupos:

“situaciones de cantidad; situaciones de regularidad equivalencia y cambio; situaciones de forma, movimiento y localización; y situaciones de gestión de datos e incertidumbre” (p. 170).

Por otro lado, Espinoza (et al, 2018) resalta que el desarrollo del pensamiento, es requisito para el área matemática, cuya estimulación oportuna será tarea de los docentes. También se pretende que los niños tengan la capacidad de emplear las matemáticas a las distintas situaciones del entorno que les envuelve.

En la misma línea, el pensamiento lógico del niño se construye en forma progresiva siguiendo varias etapas. Esto implica un proceso, en el cual las etapas sensorio motora, preoperatoria y operaciones concretas, se desarrollan a través de un tiempo y un espacio, donde el niño organiza las diferentes situaciones de aprendizaje apropiadas para él. En tal sentido el docente debe utilizar estrategias para que el niño se estimule, se auto dirija y construya su propio aprendizaje, partiendo de lo concreto a lo abstracto (Piaget 1979, citado por Montero, 2017).

Teniendo como referencia las etapas de desarrollo de Piaget, se debe buscar que los niños tengan experiencias en entornos habituales, “que les permitan construir nociones matemáticas, las cuales les permitirán internalizar conceptos matemáticos. Las situaciones de juego que el niño experimenta ponen en evidencia nociones que se dan en forma espontánea, así como el conteo de forma natural.” (MINEDU, 2015b, p. 26).

En las circunstancias actuales, el componente lúdico que debe tener la enseñanza de las matemáticas pasa a ser responsabilidad en gran parte de los padres de familia, puesto que los docentes no pueden desarrollar esa interacción física, sólo guiarla mediante medios digitales.

### **Área de Ciencia y Tecnología**

MINEDU (2017) toma como base para esta área al enfoque de indagación y alfabetización científica y tecnológica, “sustentado en la construcción activa del

conocimiento a partir de la curiosidad, la observación y el cuestionamiento que realiza el estudiante al interactuar con el mundo” (p.186).

Para ello se requiere que los niños realicen el aprendizaje guiados por alguien consciente de sus necesidades, que le ofrezca guía, acompañamiento y proporcione las condiciones necesarias para que puedan lograr ser personas autónomas, sensibles y competentes.

Así tenemos que la competencia de indagación científica busca que los menores “en su deseo por descubrir el mundo, logren desarrollar diversas capacidades que les permitan obtener e integrar información acerca del mundo. Así, construirán conocimientos respaldados en sus experiencias previas y en su afán por conocer sobre los objetos, seres vivos y fenómenos de su entorno” (MINEDU, 2015a, p. 21). Para el desarrollo de esta área en las circunstancias actuales se tendrá que aprovechar los horarios en que se pueda transitar con los menores, para que los padres los lleven a parques y áreas verdes en las que los menores puedan desarrollar estas capacidades.

#### **2.2.4. Participación familiar en programas de estimulación oportuna**

El desarrollo de una fuerte relación entre los programas de estimulación oportuna y la participación familiar es un factor crítico para la efectividad de las estrategias de aprendizaje que se deseen desarrollar (Copple & Bredekamp, 2009). Epstein (2001), sugiere una perspectiva integral para analizar la participación familiar en el proceso de aprendizaje, la cual comprende los siguientes seis tipos de participación:

1. Crianza de los hijos: en entornos domésticos que apoyen y promuevan el logro.
2. Comunicación: intercambio bidireccional de información entre escuela y hogar.
3. Trabajo voluntario: ayudar con las actividades planificadas para sus menores hijos tanto dentro y fuera del aula.

4. Aprendizaje en casa: apoyar a los niños en continuar con el proceso de aprendizaje en el hogar.
5. Toma de decisiones: participación activa en las decisiones escolares.
6. Colaborar con la comunidad: uso de servicios locales y recursos para ayudar a los niños con aprendizaje práctico en situaciones reales.

Estos tipos de participación fueron agrupados por Epstein en tres componentes: comunicación entre la familia y el personal docente (que contiene a los tipos 1, 2, 3,4 y 5), colaboración entre la familia y el niño (contiene al tipo 4), y conexiones comunitarias (tipo 6).

### **Comunicación entre la familia y el personal docente**

Para que dicha comunicación pueda ser eficiente, se sugieren las siguientes alternativas:

- Centros familiares: Implica que se habilite un área en la escuela, debidamente acondicionado, donde los padres de familia puedan intercambiar opiniones e inquietudes entre sí, así como con los maestros de sus hijos. Si es que hay padres algo tímidos, las preguntas pueden realizarse mediante un buzón, como los de sugerencias. Por otro lado, los docentes puedan ofrecer actividades para que los padres lleven a casa y desarrollen junto a sus hijos, así como artículos sobre temas de interés, por ejemplo, sobre problemas de crianza o desarrollo infantil.
- Tablón de anuncios familiar: Los docentes puedan colocar, dentro del área destinada para el centro familiar, una pizarra en la que se publique información periódica sobre los niños así como eventos académicos. Se puede incluir solicitudes para la participación voluntaria de padres en actividades de limpieza o cuidado en visitas escolares, así como pedir recomendaciones a los padres para nuevas secciones del tablón.
- Conferencias para padres: Para su programación es importante considerar las limitaciones de los padres en cuanto a horarios, necesidades, cuidado de los menores mientras ellos asisten a la reunión, entre otras. A inicio del año escolar se recomienda que los padres puedan

compartir información con los maestros sobre comidas, alergias, tradiciones familiares y expectativas de aprendizaje. Se sugiere desarrollar como mínimo 2 conferencias al año.

- Programación de eventos: Solicitando sugerencias a las familias, se programar eventos complementarios a la educación en aula, tales como excursiones, celebración de fiestas tradicionales, entre otros.
- Visitas domiciliarias: Realizadas especialmente a familias que hayan comunicado sus limitaciones para asistir a las actividades anteriores, con la finalidad de comunicar el progreso del aprendizaje del niño, así como recomendar acciones para complementar el trabajo en aula.
- Boletines informativos: Ya sean físicos o virtuales, deben proporcionar información semanal el aprendizaje de los niños, eventos académicos y reuniones para padres de familia, buscando de forma creativa comprometer a los padres en la edición de los boletines.
- Sitios web/ redes sociales: Permitiría brindar información más detallada, mediante contenido audiovisual como las experiencias de aprendizaje tanto en el aula como en el hogar (previo permiso de los padres). También se podría considerar links a videos sugeridos por los maestros y otros recursos didácticos diseñados por ellos.

En situaciones en las que los padres presenten continuas limitaciones a reuniones físicas, especialmente debido a sus labores diarias, actividades soportadas en la tecnología cobrarán mayor valor, como es el caso de los dos últimas mencionadas (Epstein, 2001; Morrison et al, 2015).

### **Relación entre la familia y el niño**

Los maestros deben remarcar a los padres que su interacción con sus hijos en el hogar es más importante que la que éstos realizan en el aula, especialmente para su desarrollo emocional y social. Algunas sugerencias para los docentes son:

- Oportunidades de aprendizaje familiar que refuercen las actividades realizadas en el aula, como observar la naturaleza en familia o entrevistar a algún miembro de la misma.
- Según el currículo, enviar con los niños kits para armar o elaborar determinada tarea en colaboración con toda la familia, registrando su desarrollo con fotos o videos.
- Promover experiencias académicas que se puedan desarrollar de forma libre en casa, como lecturas o trabajos de escritura.
- Investigaciones que deban ser realizadas con algún miembro de la familia, para su posterior exposición en clase (Morrison et al, 2015).

### **Conexiones comunitarias**

La participación comunitaria tanto de los niños como de sus familias fortalece el aprendizaje de los menores e impactan positivamente en la familia y la escuela. Los maestros que incluyen regularmente participación comunitaria en el plan de estudios amplían el horizonte de educación de los niños más allá del aula. A continuación se presentan actividades comunitarias que pueden ser desarrolladas:

- Participación en ferias educativas o tradicionales.
- Eventos deportivos que involucren a los niños.
- Eventos culturales como conciertos u obras de teatro para niños.
- Servicios de biblioteca pública.
- Eventos de los centros comunitarios (Morrison et al, 2015).

#### **2.2.5. Acompañamiento pedagógico**

Si bien el acompañamiento pedagógico es una estrategia común en la práctica docente en todos los niveles educativos, teniendo en cuenta que quienes ejercerán dicha labor en el MSE son todavía alumnas de instituciones superiores, este acompañamiento adquiere una mayor dimensión.

MINEDU (2019) menciona que el acompañamiento pedagógico “se centra en las prácticas que se quieren lograr tanto en el personal educativo que atienden directamente a los niños, como en el padre/madre/cuidador que brinda soporte y acompaña al niño en el proceso de su desarrollo” (p.100). Kozanitis et al (2018) añaden que el acompañante tiene como finalidad “ir a donde el otro va, a su propio ritmo y de la mano, sin decidir o hacer por ellos, teniendo en cuenta el contexto en el que se encuentra” (p.298), siendo esta práctica más importante al inicio de la carrera docente, y que debe ir de la mano con capacitación a los nuevos docentes. Mora (2019) exhorta a no olvidar que su finalidad deberá ser el mejoramiento de la calidad educativa, y por consiguiente, el aprendizaje de los alumnos.

... esa mejora de la calidad está directamente relacionada con acompañamientos en el aula puesto que, a partir de la observación, la reflexión sobre lo observado y la búsqueda conjunta de estrategias, favorecen la mejora de las prácticas docentes, indicando que esta práctica en ningún caso, puede transformarse en un mero ejercicio de chequeo de acciones profesionales orientadas por y hacia la sanción (Cardemil et al 2010, citados por Mora 2019, p. 34).

Por otro lado, si bien esta actividad ofrece ventajas para los docentes, si es que la labor de acompañante la ejerce personal inadecuado, ello permitiría que en lugar de sugerencias el docente sienta que se le imponen acciones a desarrollar, pudiendo generar inseguridad y ansiedad en ellos, afectando negativamente su labor educativa. Es por ello que “no se espera que el observador emita juicios sino más bien genere reflexión para el aprendizaje del profesor. Ello solo será posible si el proceso de acompañamiento es socializado y retroalimentado con el docente en un ambiente de fortalecimiento profesional”. (p.35).

Otro factor a considerar es que la labor docente tiene muchas dimensiones que difícilmente puedan ser evaluadas en su totalidad por el acompañante. Adicional a ello, se debe considerar que su desempeño no solamente es valorado por el acompañante, sino también por directores, otros docentes, padres de familia y los mismos estudiantes, cada quien con distinta percepción (UNESCO, 2017).

Es por ello que se debe entender el acompañar como un “proceso que requiere de la concepción del otro como un igual a quien puede dar y solicitar apoyo” (p. 35). En otras palabras, si es que se realiza en ambientes genuinos de confianza y colaboración, el acompañamiento pedagógico debería ofrecer apoyo no sólo de tipo técnico sino también afectivo (emocional y ético) para guiar al docente acompañado hacia una mejora no solo profesional sino también personal (Mora, 2019; Kozanitis et al, 2018).

### **Principios del acompañamiento pedagógico**

Romero (citado, por Palomino, 2019) identificó como principios fundamentales del acompañamiento pedagógico los siguientes:

- Humanista, debido a que “el centro de atención del acompañamiento pedagógico es el desarrollo de las capacidades y actitudes del docente acompañado, orientadas al mejoramiento de su desempeño.”
- Integrador, pues “observa analiza y retroalimenta todas las dimensiones del quehacer educativo del docente acompañado, contextualizado al entorno institucional.”
- Valorativo, “destaca los aspectos positivos del docente acompañado y motiva su crecimiento personal y profesional.” (p.23).

#### **2.2.6. Educación inicial y las TIC**

En primer lugar, las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) se pueden definir como un “conjunto diverso de herramientas y recursos tecnológicos usados para comunicar, crear, diseminar, almacenar y gestionar información” (Tinio 2002, citado por Abarzúa y Cerda, 2011, p.16). En segundo lugar, las TIC permiten la introducción de modificaciones en la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje, lo que podría influir de forma positiva en el rendimiento académico de los estudiantes (Schacter, 1999, citado por Abarzúa y Cerda, 2011).

En las últimas dos décadas hemos sido testigos de creciente papel que ha tenido la educación virtual, en especial debido a que permite el acceso a personas con limitaciones para la educación presencial pero que tienen el deseo de educarse.

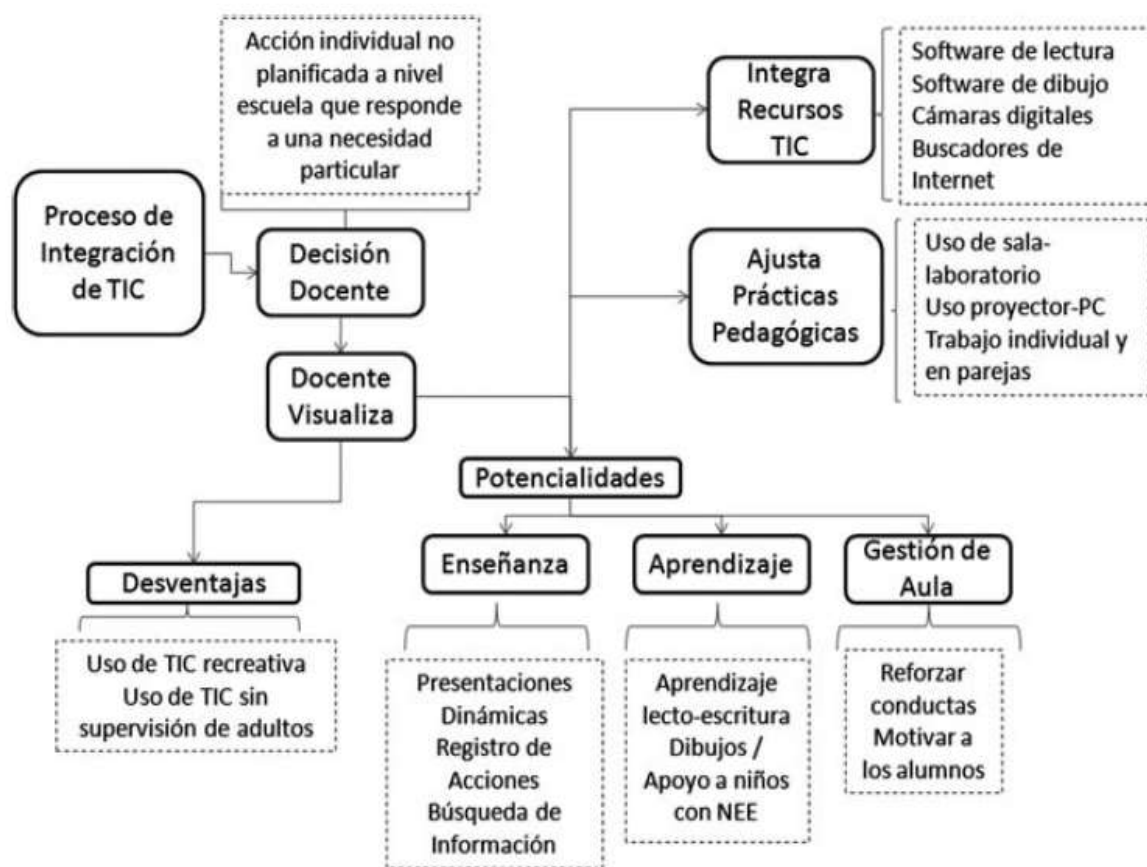
De acuerdo a Omez (2020), la educación virtual no se trata de adecuar componentes para la transmisión de información, sino que requiere "...todo un entramado de posibilidades que se concentren en el proceso de enseñanza y aprendizaje, llevándolo a un nivel de desempeño superior que tenga en cuenta las habilidades y particularidades de los estudiantes y su contexto" (p.101).

En lo que respecta a lo cognitivo, esta modalidad permite que los alumnos obtengan el aprendizaje según sus habilidades y competencias, mediante un uso personalizado del tiempo, eliminando así una de las principales utopías de la educación tradicional, el que todos aprendan al mismo ritmo. Por otro lado, la virtualidad también afecta el aspecto socio emocional, permitiendo nuevas formas de interacción, más comunes a la realidad del estudiante, pero sin perder de vista el objetivo de aportar a mejorar sus relaciones interpersonales con los demás (Omez, 2020).

No debemos olvidar que a pesar de que estamos ante nuevas generaciones que están vinculadas con la tecnología desde edad muy temprana, ya sea de forma directa o indirecta, ello no significa que "necesariamente la emplean como un recurso de aprendizaje" (Díaz, 2020, p. 22). Para que sea considerado como tal debe encontrarse significado didáctico que permita gestionar los aprendizajes, articulando elementos tecnológicos, pedagógicos y de contenido en los cursos (Colorado, 2020).

En Sudamérica, no se tienen modelos definidos de integración curricular de las TIC, los programas estatales no contemplan actividades que promueven de forma explícita el uso de TIC, y las instituciones de formación pedagógica tampoco tienen como prioridad el manejo de herramientas tecnológica en las futuras docentes. Pese a ello, de acuerdo a investigaciones realizadas constataron que hay educadoras que integran recursos de TIC en su práctica educativa de

forma voluntaria. La forma en la que dichas docentes realizan esta integración se puede apreciar en la Figura 1.



*Figura 1.* Proceso de integración curricular de TIC. Recuperado de Abarzúa y Cerda, 2011.

Por otro lado, cuando se habla de recursos TIC, se sugiere hacer una separación entre aquellos orientados a la labor de enseñanza y aquellos que buscan brindar soporte al aprendizaje del alumno. De igual modo, se debe definir la relación de la herramienta TIC con las estrategias educativas, el currículo escolar y el papel que la docente le pretenda dar (Abarzúa y Cerda, 2011).

Sobre ello, Jones (2004) consideró los siguientes aspectos claves para la integración efectiva de las TIC en la educación:

- El nivel de confianza de los maestros está estrechamente relacionado con el uso de las TIC.

- El grado de acceso a TIC de los docentes es significativo para definir niveles de uso de las herramientas.
- Capacitaciones deficientes influyen en el limitado uso de TIC.
- La resistencia al cambio por parte de los docentes requiere una atención especial, sino la herramienta no será aprovechada correctamente.

Para finalizar, parece pertinente lo mencionado por Abreu (2020): “la educación en línea muestra su potencial, siempre que sea bien gestionada para el logro de los aprendizajes” (p. 17). De igual manera, es importante que el docente formador acompañe al niño ya sea de forma virtual, estableciendo un vínculo entre lo emocional y el aprendizaje, aspecto clave más que nunca debido a las circunstancias actuales de contingencia ante la pandemia.

### III. METODOLOGÍA

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, definido por Hernández et al (2010) como aquel que “utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico con el fin de establecer pautas de comportamiento y probar teorías” (p. 4).

Tuvo un diseño no experimental, es decir un estudio que no manipula intencionadamente las variables, sino que simplemente se observan los fenómenos en su ambiente natural (Hernández et al, 2010). En este caso, se analizará el desarrollo del MSE en un determinado espacio y según a sus estipulaciones, sin ninguna intromisión. Y de carácter transversal, debido a que la recolección de información se realizó durante un único espacio temporal. Asimismo, fue de tipo descriptivo, debido a que la finalidad fue describir las características, propiedades y rasgos de un determinado fenómeno, en este caso el MSE para niños y niñas de 3 años de edad de ámbito urbano (Navarro, 2017).

Por otro lado, en la investigación se trabajó con 2 poblaciones objeto de estudio: la primera estuvo conformada por 40 padres de familia por cada uno de los 40 niños y niñas registrados en 5 aulas de clase en la región La Libertad, teniendo 8 niños por aula; la segunda población la conformaron 10 estudiantes de los últimos ciclos de la carrera de Educación Inicial, estando a cargo 2 estudiantes por cada aula de clase.

Para la conformación de la muestra, y debido al tamaño de la población se consideró la misma cantidad de elementos: 40 padres de familia por cada uno de los 40 niños y niñas registrados en 5 aulas de clase en la región La Libertad; la segunda muestra la conformaron 10 estudiantes de los últimos ciclos de la carrera de Educación Inicial.

En la Tabla 1 se puede apreciar la operacionalización de la única variable de estudio: el Modelo Educativo de Servicio Flexible, mientras que en la Tabla 2 se presenta la matriz de consistencia de la investigación.

**Tabla 1.** Cuadro de operacionalización de variable.

Variable	Dimensión	Subdimensión	Indicadores	Técnicas/ Instrumento
Modelo Educativo de Servicio Flexible (MSE)	Gestión Administrativa	Estructura organizacional	Descripción de la estructura organizacional del MSE	Encuesta/  Cuestionario
		Planificación de las actividades del MSE	Descripción de las actividades del MSE por cada nivel de gestión (nacional, regional y local)	
		Captación, seguimiento y evaluación de permanencia	Descripción de actividades de captación seguimiento y evaluación	
			Permanencia de los niños y niñas durante el programa	
	Evaluación del MSE	Parámetros de evaluación del servicio flexible		
	Gestión Pedagógica	Currículo flexible y metodología pedagógica	Nivel del desarrollo de las áreas curriculares	
			Percepción de las actividades grupales virtuales	
			Contacto individual con el (la) niño o niña	
		Acompañamiento familiar	Calificación de las actividades desarrolladas por las estudiantes	
			Percepción del MSE por parte de los padres de familia	
			Participación familiar en el aprendizaje del niño	
	Gestión de Soporte Pedagógico y de TIC	Acompañamiento y monitoreo pedagógico	Razones de comunicación individual con la acompañante	
			Calificación de la labor de las acompañantes	
		Gestión de TIC	Medios de comunicación con familias y acompañantes	
			Recursos adicionales de TIC usados por las estudiantes	
			Manejo de las TIC de estudiantes y de padres de familia	
Calificación de la herramienta “Aprendo en Casa”				
				Análisis Documental/ Ficha documental

**Tabla 2. Matriz de Consistencia.**

Problema	Objetivos	Variables	Dimensiones	Subdimensiones	Diseño
¿Cuáles son las características del Modelo Educativo de Servicio Flexible (MSE) para niñas y niños de 3 años de ámbito urbano en la región La Libertad?	<p><b>Objetivo General:</b></p> <p>Conocer las características del Modelo Educativo de Servicio Flexible (MSE) para niñas y niños de 3 años de ámbito urbano.</p>	<p><b>V<sub>1</sub>:</b> Modelo Educativo de Servicio Flexible (MSE)</p>	Gestión Pedagógica	Currículo flexible y metodología pedagógica	<p><b>Enfoque:</b> Cuantitativo  <b>Diseño:</b> No experimental  <b>Tipo:</b> Descriptivo</p> <p><b>P<sub>1</sub>:</b> 40 padres de familia de niños y niñas matriculados en MSE Región La Libertad</p> <p><b>P<sub>2</sub>:</b> 10 estudiantes de Educación Inicial a cargo de las aulas del MSE Región La Libertad</p> <p><b>M<sub>1</sub>:</b> 40 padres de familia de niños y niñas matriculados en MSE Región La Libertad</p> <p><b>M<sub>2</sub>:</b> 10 estudiantes de Educación Inicial a cargo de las aulas del MSE Región La Libertad</p> <p><b>Técnicas de Recolección de datos:</b> Análisis documental, encuesta.</p> <p><b>Instrumentos de Recolección de datos:</b> Ficha documental, cuestionario.</p>
	<p><b>Objetivos Específicos:</b></p> <p>Describir la gestión administrativa del MSE para niñas y niños de 3 años de ámbito urbano de la región La Libertad.</p>			Acompañamiento familiar	
			Gestión de Soporte Pedagógico y de TIC		
	<p>Describir la gestión pedagógica del MSE para niñas y niños de 3 años de ámbito urbano de la región La Libertad.</p> <p>Describir la gestión de soporte pedagógico y de TIC del MSE para niñas y niños de 3 años de ámbito urbano de la región La Libertad.</p>			Gestión Administrativa	
			Planificación de las actividades del MSE		
			Captación, seguimiento y evaluación de permanencia		
			Evaluación del MSE		

Teniendo en cuenta que se analizó un modelo educativo ya estructurado y habiendo definido ya la operacionalización de las variables de estudio, se definió al análisis documental como la primera técnica de recolección de información, conceptualizada como “el procesamiento analítico- sintético que incluye la descripción bibliográfica y general de la fuente, la clasificación, indización, anotación, extracción, traducción y la confección de reseñas” (García , 2002, citado por Dulzaides y Molina, 2004, p. 1). Para esta primera técnica se usó como instrumento de recolección de información a la ficha documental para poder recoger los aspectos más relevantes de los documentos normativos del MSE.

De igual forma, se determinó a la encuesta como la segunda técnica a usar para la recolección de los datos. Para justificar su elección, nos basaremos en su definición como un “estudio observacional en el cual el investigador no modifica el entorno ni controla el proceso que está en observación” (Hernández et al., 2010, p. 198). En este caso se elaboraron dos encuestas para la recolección de los datos: la primera destinada a los padres de familia, y la segunda para las estudiantes que ejercen como docentes. Asimismo, el instrumento de recolección de datos para esta técnica fue el cuestionario, que según Navarro (2017) “consiste en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir” (p. 185).

La recolección de la información fue realizada de forma virtual debido a los protocolos de prevención por la COVID-19. Es por ello que los cuestionarios fueron desarrollados utilizando la herramienta Formularios de Google Suite y enviados luego mediante correo electrónico y en algunos casos, especialmente para los padres de familia, vía el servicio de mensajería instantánea WhatsApp. En ambos casos, primero se realizaba una llamada telefónica para brindar las instrucciones para el llenado de la encuesta, así como otra llamada posterior para agradecer por su participación.

Una vez recolectados los datos, estos fueron ordenados y luego procesados haciendo uso del programa estadístico IBM SPSS v.25, así como también del programa Microsoft Excel.

Sobre las consideraciones éticas, se puede aseverar que la información que se recogió en la presente investigación está totalmente basada en hechos reales y lógicos, y no en base a sensaciones o juicios personales. De igual modo, la información que contiene el presente trabajo, en especial la recolectada mediante los instrumentos, se mantendrá en total reserva, en respuesta justa a la confianza depositada en los autores por parte de los encuestados. Finalmente, no se ha incurrido en ningún tipo de plagio y que la información tomada de otros autores ha sido correctamente citada.

## IV. RESULTADOS

### 4.1. Gestión administrativa del MSE Flexible

Según MINEDU (2019), la propuesta del modelo flexible ha sido forjada desde la lógica de gestión por procesos. Definiéndose así en función a los procesos estratégicos, lo referido a la gestión; el proceso operativo y medular referido a lo pedagógico; y el proceso de soporte vinculado a los procesos de soporte administrativo y de monitoreo, tal como se aprecia en la Figura 2.



**Figura 2.** Modelo de Servicio Educativo Flexible. Recuperado de: MINEDU, 2020.

A continuación se presentan los principales aspectos del componente de gestión, tomando como base el Lineamiento de creación del Modelo Educativo de Servicio Flexible para niños y niñas de 3 años del ámbito urbano y los datos recogidos con las encuestas aplicadas a las estudiantes (que ejercen de docentes) y a los padres de familia. Haciendo la mención de que algunos elementos han tenido que ser adaptados debido a que durante el año 2020 se suspendió la educación presencial por la pandemia del COVID-19.

## **Estructura organizacional**

De acuerdo a MINEDU (2019), se pueden identificar cuatro grupos de actores, desde los niveles en los que se encuentran ubicados en relación al Modelo Flexible:

- Los que están directamente vinculados al modelo flexible desde la sede central del Ministerio de Educación; es decir, quienes forman parte de la Dirección de Educación Inicial: el/la directora/a de la Dirección de Educación Inicial, el/la Coordinador/a del Modelo Flexible en zonas urbanas, el/la especialista en Soporte Pedagógico del Modelo Flexible, el/la especialista de Monitoreo del Modelo Flexible y el soporte administrativo de la Dirección de Educación Inicial.
- Los que se vinculan indirectamente al modelo flexible desde el Ministerio de Educación y pueden asumir un rol de aliado en la implementación del modelo flexible, en la medida que se requiera.
- Los que asumen un rol gestor y técnico desde las regiones y localidades; es decir, el/la directora/a de la DRE/UGEL, el/la directora/a y/o jefe/a de Gestión Pedagógica de la DRE/UGEL, el/la especialista de educación inicial de DRE/UGEL y el/la coordinador/a local/regional del Modelo Flexible.
- Los que asumen el rol técnico y formativo en las instituciones educativas y en los espacios familiares; es decir, el/la directora/a, el/la docente (o quien haga sus veces), el padre, la madre o el/la cuidadora que acompañan directa o indirectamente al niño o a la niña de 3 años.

Asimismo, es preciso señalar que, de acuerdo a los niveles de responsabilidad, en el grupo existen:

- Actores que mantienen una vinculación lineal no intermitente, es decir, corresponde que se mantienen en estrecha coordinación y asumen un nivel de responsabilidad en la implementación del Modelo Flexible.
- Actores que mantienen una vinculación lineal intermitente; es decir, que se mantienen en relación esporádica y con momentos clave en los cuales

podrán brindar apoyo/soporte a los actores responsables de la implementación del Modelo Flexible.

Dependerá de las relaciones que cada actor, desde su ubicación, asuma el rol y las funciones que requiere, de acuerdo a cada propuesta del Modelo Flexible, para que los procesos puedan impulsarse de forma dinámica y con el objetivo definido.

Una de las diferencias con la educación regular, es que en el MSE Flexible no son docentes tituladas quienes tienen a cargo las aulas, sino estudiantes de educación inicial del último año, técnicas en educación o profesionales de otras carreras con formación previa en atención a niños de 3 años. En el caso particular de la región La Libertad, se trabaja con estudiantes universitarias de noveno ciclo. Es por ello que dentro del personal educativo también se considera al jefe de prácticas de la universidad, así como al director de la IE donde se lleva a cabo el MSE Flexible, con acompañamiento y monitoreo de la especialista de educación inicial de la UGEL y la DRE, quedando la estructura organizacional regional del MSE como se puede apreciar en la Figura 3.



**Figura 3.** Estructura organizacional regional del MSE.

### **Planificación de las actividades del servicio flexible**

De acuerdo a MINEDU (2019), la planificación del MSE Flexible implica el desarrollo de acciones desde los 3 niveles de gestión (nacional, regional y local), así como desde las instituciones educativas. Desde el Ministerio de Educación se requiere establecer procesos estratégicos vinculados principalmente a:

- Comunicación social e incidencia para difundir el MSE, sus particularidades y las alianzas para la implementación del Modelo; así como los avances.
- Promoción educativa dirigida a los padres, madres y/o cuidadores sobre la importancia de la educación inicial desde los primeros años de vida, los recursos para generar aprendizajes y las acciones que pueden asumir para que los niños puedan acceder al MSE flexible.
- Promoción de la formación superior en educación inicial, con la finalidad de contar con mayor oferta laboral docente en un mediano plazo.
- Cálculo de costeo por niño en función a cada modelo flexible diseñado.
- Actividades que permitan establecer o flexibilizar el marco normativo para que los niños y niñas de 3 años puedan acceder al servicio educativo flexible y generar condiciones técnicas y administrativas para su implementación.

Desde las Direcciones Regionales de Educación, se requiere generar las condiciones vinculadas a:

- Actividades que permitan concretar los acuerdos y alianzas establecidas a nivel regional por el Ministerio de Educación con la Sociedad Civil, la Cooperación Internacional y las Empresas de Responsabilidad Social.
- Actividades de dinamización de mensajes comunicacionales (videos dirigidos especialmente a las familias) y desarrollo de encuentros difusión (ferias, pasacalles, entrevistas, entre otros) para difundir el Modelo Flexible.
- Actividades que brinden soporte a las UGEL en la implementación del Modelo Flexible.

Desde las Unidades de Gestión Educativa Local:

- Actividades que permitan evaluar las características y condiciones de los espacios físicos de las instituciones educativas para brindar el servicio educativo flexible a los niños y niñas de 3 años.
- Actividades que permitan brindar las facilidades a los directivos y docentes para los procesos de matrícula y acondicionamiento de los espacios en fechas previas al inicio del año escolar en el Servicio Regular.

- Actividades de coordinación y soporte para concretar los apoyos técnicos y/o financieros que pueda brindar las agencias de cooperación, la sociedad civil o las empresas de responsabilidad social.

Desde las instituciones educativas:

- Actividades de difusión para atender a niños y niñas de 3 años.
- Generar condiciones físicas y materiales para acoger a los niños y niñas de 3 años, bajo la modalidad del servicio flexible.
- Gestionar las plazas docentes (o estudiantes) para asumir el rol de docentes en las instituciones educativas, bajo la modalidad de servicio flexible.

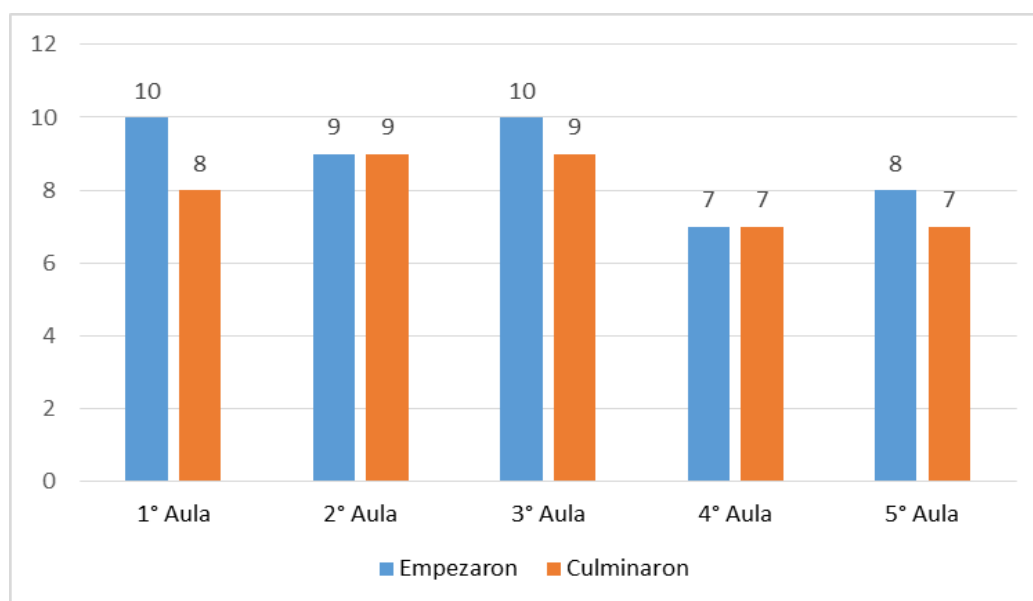
### **Captación, seguimiento y evaluación de permanencia de niños y niñas**

MINEDU (2019) considera que estas actividades suponen un reconocimiento concreto y objetivo de los niños y niñas que se encuentran fuera del servicio educativo, el cual no es determinado por el número sino por la ubicación del mismo en un determinado lugar, la motivación para acogerlo en el servicio educativo y el seguimiento a su desarrollo a partir de la implementación de las actividades educativas y formativas que brinden los diversos actores. Ello supone:

- El desarrollo de un trabajo de gabinete que permitan contar con una lectura focalizada por distrito y barrio para ubicar a los niños y niñas de 3 años que requieran ser coberturados.
- La socialización de la información a las DRE/UGEL que reportan niños fuera del sistema educativo, especialmente en las instancias donde se cuenta con mayor nivel de niños sin coberturar.
- El desarrollo local de un mapeo físico de niños y niñas en las regiones, provincias y distritos con mayor nivel de niños no coberturados.
- El aseguramiento del niño/a identificado fuera del sistema educativo, a través del proceso de sensibilización a la familia (padre, madre y/o cuidador) y de la matrícula oportuna en el mismo espacio familiar.

- El desarrollo de visitas permanentes para motivar a las familiar a enviar a sus niños/as a la institución educativa o de generar las condiciones físicas y en el hogar para la implementación del servicio flexible.
- La organización y procesamiento de la data de asistencia que será brindada por los directores o docentes para valorar la permanencia de los niños y niñas en el servicio flexible.

Por otro lado, al consultarles a las estudiantes de último año que ejercen el papel de docente, sobre la permanencia de los niños y niñas en el MSE se obtuvo como resultado que de las cinco aulas atendidas, en 3 de ellas se produjo disminución, aunque mínima, de niños y niñas asistentes. En la primera aula se empezó con 10 menores y se culminó el programa con 8; en la tercera se empezó con 10 menores y se culminó el programa con 9; mientras que en la quinta se empezó con 8 menores y se culminó con 7; por último, en la segunda y cuarta aula si se empezó y culminó con 9 y 7 alumnos, respectivamente. Tal como se aprecia en la Figura 4.



**Figura 4.** Permanencia de niños y niñas en el MSE desarrollado en La Libertad durante 2019.

### **Evaluación del servicio flexible**

MINEDU (2019) considera que la evaluación del servicio flexible debe concentrar su atención a los aspectos vinculados a cobertura, permanencia y culminación del

niño/a en el servicio educativo flexible. Esta requiere ser desarrollada por el equipo técnico de la Dirección de Educación Inicial a cargo de la gestión del Modelo Flexible, con la participación de los equipos técnicos regionales y locales a cargo de la implementación del servicio flexible.

Se considera necesario que al año, se puedan realizar 3 reuniones de evaluación del servicio, a fin de valorar el desempeño, a nivel de los aspectos vinculados a la cobertura, permanencia y culminación de los niños/as en el servicio escolar; así como valorar el desarrollo de los procesos de capacitación, los materiales, el desempeño de los directivos y docentes, y de las familias, se establezcan alertas y correctivos que permitan mejorar la intervención.

## 4.2. Gestión pedagógica del MSE Flexible

### **Currículo flexible y metodología pedagógica**

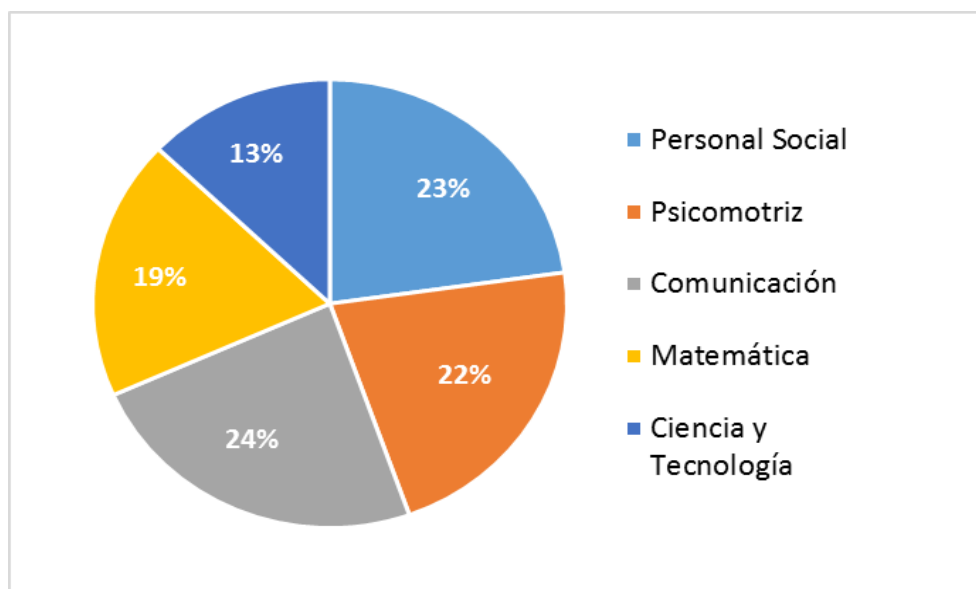
En primer lugar se describe el nivel de desarrollo de las cinco áreas curriculares consideradas para el MSE Flexible: personal social, psicomotriz, comunicación, matemática, y ciencia y tecnología. En la Tabla 3 se presenta el detalle de las competencias a desarrollarse por cada una de las áreas curriculares mencionadas.

**Tabla 3.** Componentes de cada área curricular considerada para el MSE.

<i>Área Curricular</i>	<i>Competencia</i>
	Construye su identidad.
<i>Personal Social</i>	Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común.
<i>Psicomotriz</i>	Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad.
	Se comunica oralmente en lengua materna.
<i>Comunicación</i>	Lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna.
	Crea proyectos desde los lenguajes artísticos.
<i>Matemática</i>	Resuelve problemas de cantidad.
	Resuelve problemas de forma, movimiento y localización.
<i>Ciencia y Tecnología</i>	Indaga mediante métodos científicos para construir sus conocimientos.

Fuente: MINEDU (2019).

En base a lo mencionado, a continuación se presenta la Figura 5, en la que se aprecia porcentualmente el área en que las estudiantes encuestadas manifestaron haber tenido mayores dificultades para desarrollarlas de forma virtual. Así tenemos que lidera el área de comunicación con 24%; personal social con 23%; psicomotriz, 22%; matemática, 19% y ciencia y tecnología con 13%.



**Figura 5.** Área curricular en la que se tuvo más dificultad para su desarrollo.

**Tabla 4.** Razones por las que se escogió determinada área curricular como más difícil de desarrollar.

<i>Área Curricular</i>	<i>Competencia</i>
<i>Personal Social</i>	Al no ser presencial, la interacción con otros niños es prácticamente nula. El estrés y ansiedad de la familia, por el aislamiento social era contagiado al menor.
<i>Psicomotriz</i>	Los padres tenían temor de que los menores salgan fuera de la casa, y al interior de la misma no se contaba con espacio suficiente para el desarrollo de actividades. Se comunica oralmente en lengua materna.
<i>Comunicación</i>	Desarrollo oral de algunos niños era muy limitado al inicio de las sesiones. Por motivos de trabajo de los padres, los menores no tenían con quien dialogar.
<i>Matemática</i>	Algunos juegos propuestos no eran desarrollados por falta de espacio en casa o por tiempo de los padres.

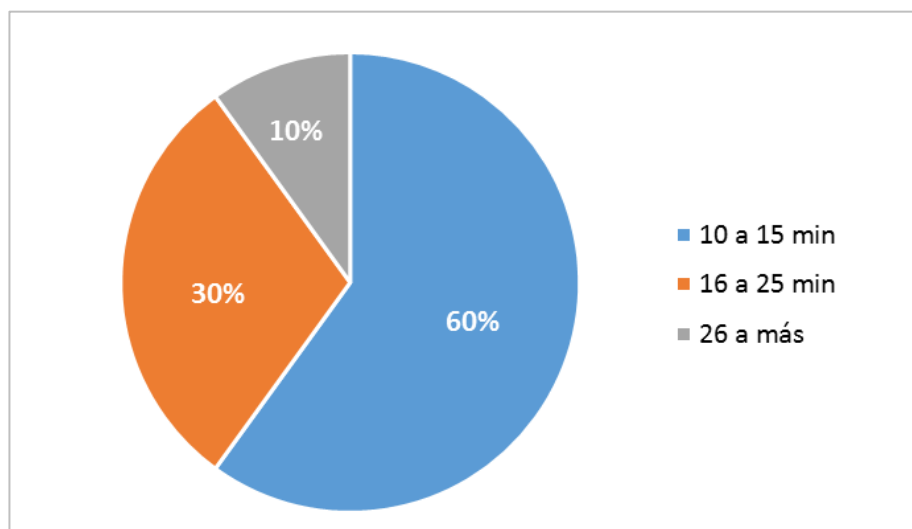
En relación a lo anterior, en la Tabla 4 se presentan las principales razones por las que las estudiantes eligieron determinada área curricular como la más difícil de

trabajar durante el año 2020. No se considera el área de Ciencia y Tecnología debido a que ninguna estudiante la calificó como aquella que le ocasionó mayores problemas.

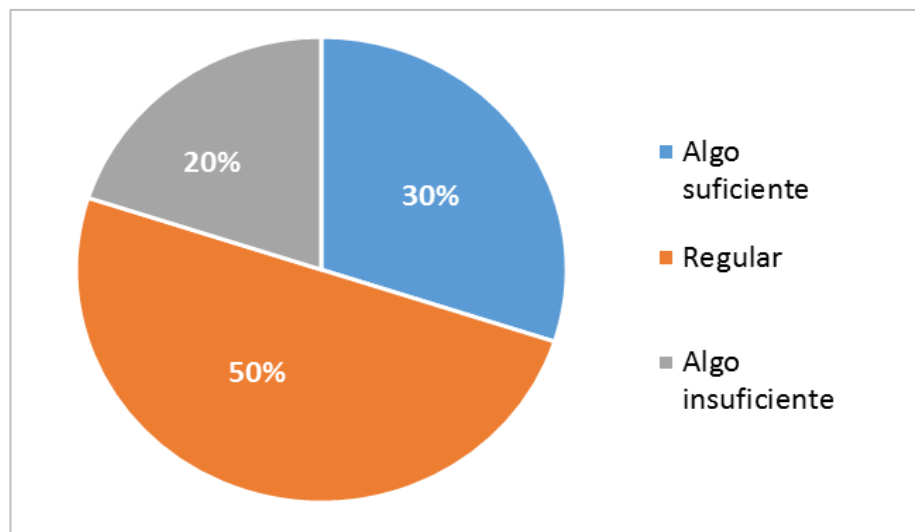
Debido a que la educación presencial fue prohibida durante el 2020, la metodología de enseñanza del MSE Flexible también tuvo que adaptarse a la educación virtual, especialmente porque se consideraban visitas domiciliarias dentro del plan de trabajo como complemento al trabajo en aula. Es así que, se consideraron las siguientes formas de trabajo:

- Actividades grupales: espacio en el que 03 niños como máximo se encuentran cada 15 días, para conocerse e interactuar juntos a través de una videollamada. Es grupal, pero a solicitud de la familia o decisión de la estudiante con asesoramiento de la acompañante puede ser individual, por ejemplo debido a problemas de conectividad.
- Asesoría familiar: momento de contacto virtual entre las estudiantes, los padres o cuidadores y el niño, por cada familia; en el cual se brinda acompañamiento y orientación sobre el desarrollo de las actividades de aprendizaje socializadas, la importancia del buen trato y el fortalecimiento de las competencias parentales en el desarrollo y aprendizaje de los niños. Se sugiere una vez cada 15 días por un promedio de 15 minutos.
- Acompañamiento a la familia: se comparten “pastillas” por actividad de aprendizaje de manera diaria. Las estudiantes pueden elaborar mensajes, tips o videos en torno a las actividades de aprendizaje desarrolladas, se comparten a las familias quincenalmente, de tipo introductorio a la experiencia de aprendizaje que se abordará.
- Encuentro con padres y madres: espacio en el cual los padres, madres o cuidadores intercambian sus vivencias en el acompañamiento de sus niñas (os) y de esa manera fortalecen sus competencias parentales. Se realiza cada 2 meses, participan 05 padres a cargo de 02 estudiantes. Se sugiere que en el primer encuentro participe la acompañante y que evalúe su presencia en los siguientes encuentros. La fecha, hora y plataforma a utilizar es consensuada entre los padres de familia y las estudiantes.

En segundo lugar se consideró la percepción de las estudiantes sobre las actividades grupales virtuales, que fueron definidas en párrafos anteriores. En la Figura 6, en la que se puede apreciar la duración promedio de estas actividades grupales. Así tenemos que el 60% de las estudiantes manifestaron que sus actividades tenían una duración de entre 10 y 15 minutos; 30%, expresaron que la duración fue de entre 16 a 25 minutos; y el 10% restante mencionó una duración de 26 a más minutos.



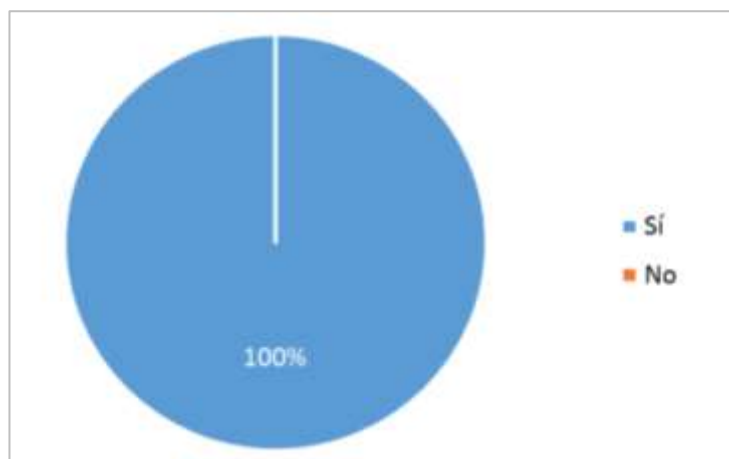
**Figura 6.** Duración promedio de las actividades grupales.



**Figura 7.** Calificación de la duración de las actividades grupales por parte de las estudiantes.

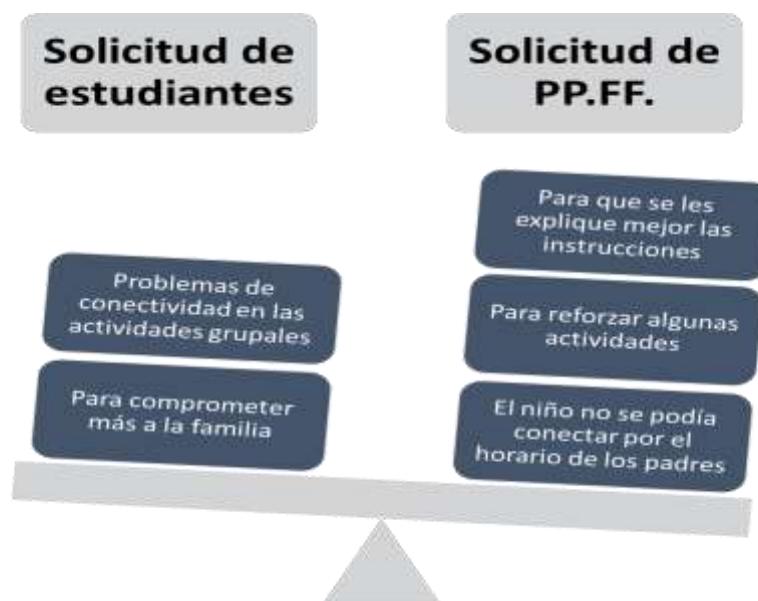
En la Figura 7 se observa la calificación de la duración de las actividades grupales por parte de las estudiantes, 50% considera regular la duración de estas; 30% algo

suficientes, teniendo en cuenta que los niños se pueden cansar con reuniones más largas; y 20% restante la calificó como algo insuficiente, debido a que había que repetir algunas instrucciones y además se presentaban regularmente interrupciones en la señal por parte de alguno de los menores.



**Figura 8.** Contacto individual de las estudiantes con los niños y niñas a su cargo.

En tercer lugar se tienen los resultados de los contactos individuales entre las estudiantes y los niños y niñas del MSE Flexible. En la Figura 8 podemos notar que la totalidad de las estudiantes tuvieron por lo menos una vez contacto individual con los niños y niñas, especialmente mediante videollamada.

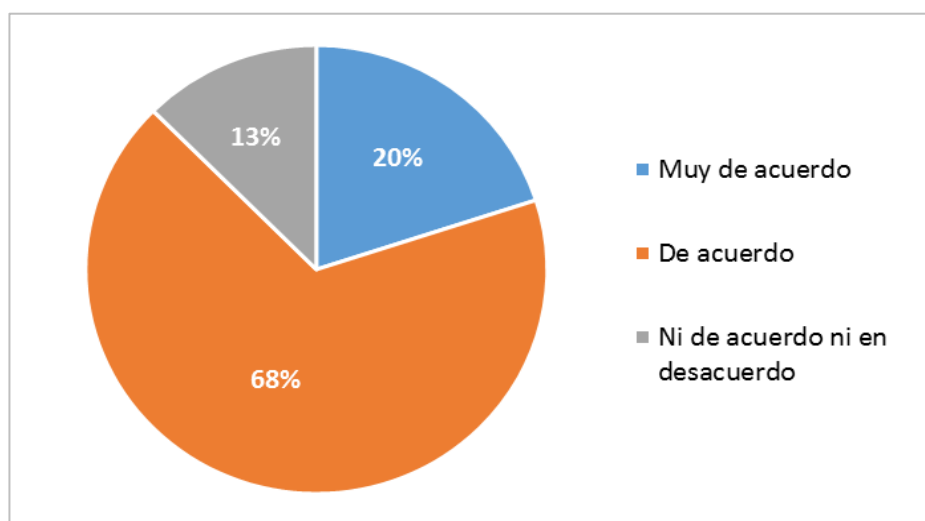


**Figura 9.** Razones consideradas por las estudiantes por las que se realizaron contactos individuales con los niños y niñas.

Entrando en detalle, en la Figura 9 se visualizan las principales razones, de acuerdo a las estudiantes, por las que se realizó este contacto individual, divididas según hayan sido solicitadas por las estudiantes o por los padres de familia. Así en el primer grupo encontramos razones como “por problemas de conectividad” o “con dos niños se realizó para comprometer más a la familia”; mientras que cuando el contacto fue solicitado por los padres se debió a causas como: “para explicar las actividades remitidas de forma virtual”, “para reforzar algunas actividades a petición de los padres” o debido a que “los padres lo solicitaron porque decían que en las reuniones grupales a su niño no lo dejaban hablar”.

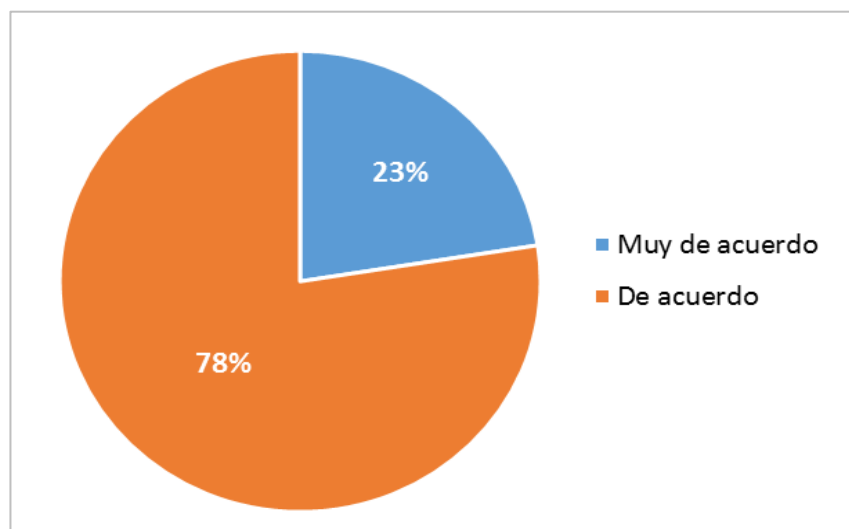
### **Acompañamiento familiar**

En lo que respecta a esta subdimensión, en primer lugar se presenta la calificación de los padres de familia sobre las actividades promovidas por las estudiantes, lo que nos permitió conocer también el grado de involucramiento de los padres con la educación de sus menores hijos. Así tenemos que en la Figura 10 se observa que 20% de los padres encuestados están muy de acuerdo en que las actividades desarrolladas consideraron el juego y/o movimiento; 68% estuvo solo de acuerdo; y el 13% restante no estuvo ni de acuerdo ni en desacuerdo.

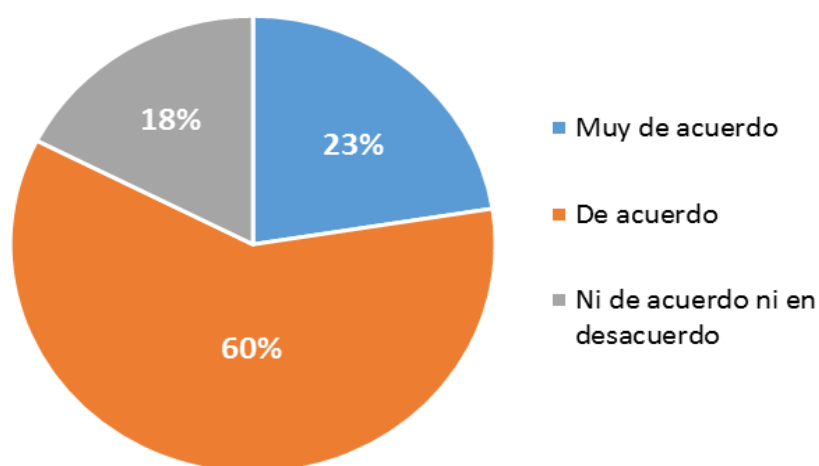


**Figura 10.** Percepción de los padres sobre si las actividades consideran el juego y/o movimiento.

Por otro lado, en la Figura 11 se observa que 23% de los padres encuestados están muy de acuerdo en que las actividades generan aprendizaje; mientras que el 78% estuvo solo de acuerdo. Del mismo modo, en la Figura 12 se observa que 23% de los padres encuestados están muy de acuerdo en que las actividades involucran a las familias; mientras que 24% estuvo solo de acuerdo; y el 18% restante ni de acuerdo ni en desacuerdo.



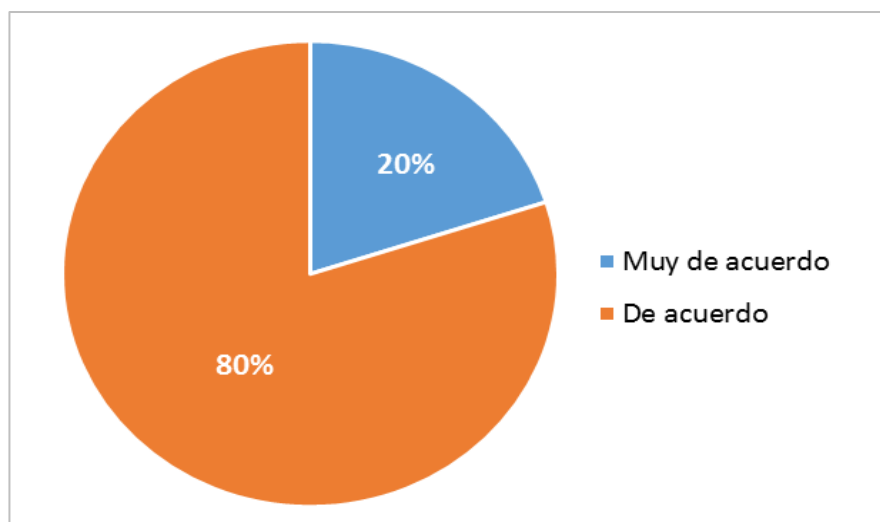
**Figura 11.** Percepción de los padres sobre si las actividades generan aprendizaje.



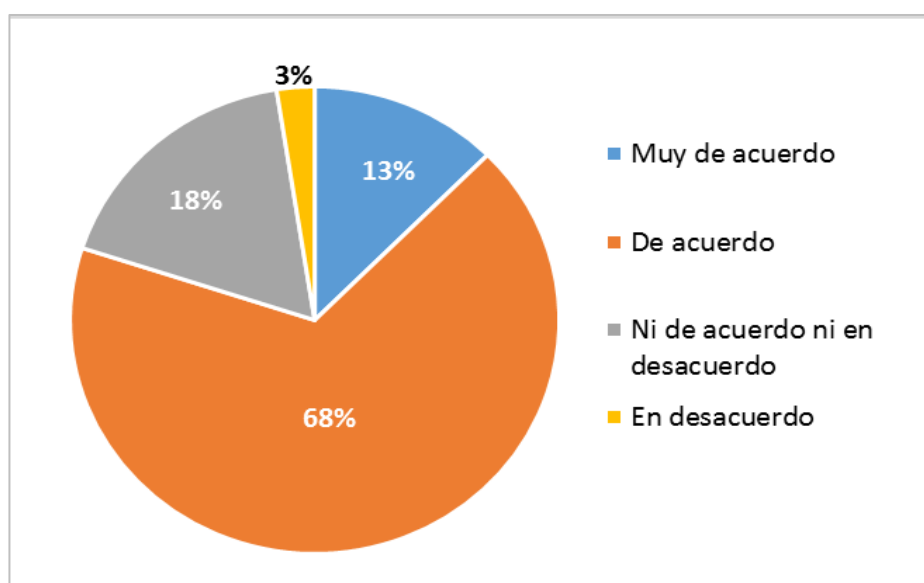
**Figura 12.** Percepción de los padres sobre si las actividades involucran a la familia.

En la Figura 13 se observa que 20% de los padres encuestados están muy de acuerdo en que las actividades se vinculan a los intereses de los niños; mientras que el 80% estuvo solo de acuerdo. Del mismo modo, en la Figura 14 se observa que 13% de

los padres encuestados están muy de acuerdo en que las actividades se vinculan a las actividades cotidianas; 68% estuvo solo de acuerdo; 18%, ni de acuerdo ni en desacuerdo; y el 3% restante en desacuerdo.

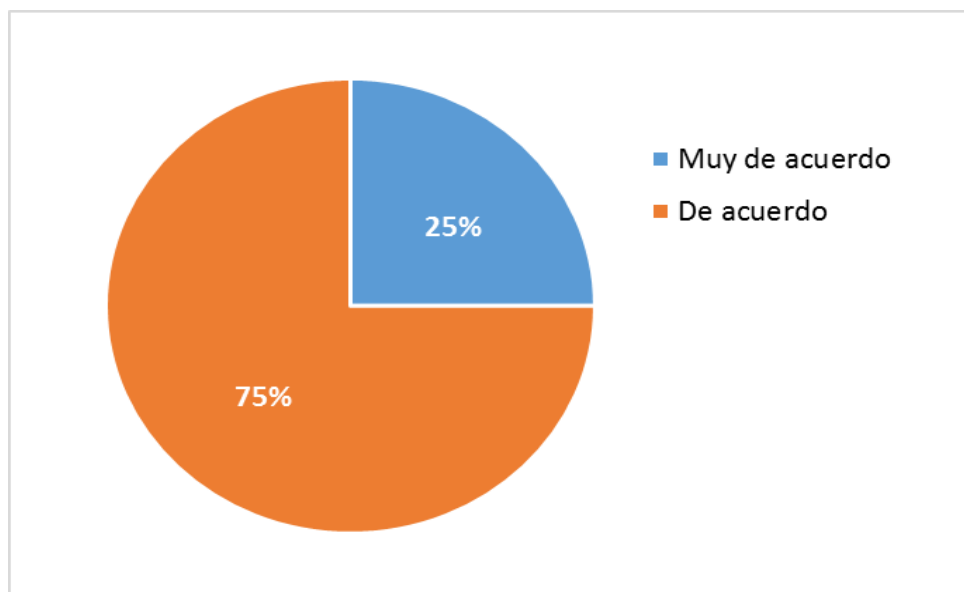


**Figura 13.** Percepción de los padres sobre si las actividades se vinculan a los intereses de los niños.



**Figura 14.** Percepción de los padres sobre si las actividades se vinculan a las actividades cotidianas.

Como última calificación, en la Figura 15 se observa que 25% de los padres encuestados están muy de acuerdo en que las actividades permiten que su niño esté más ocupado; mientras que el 75% estuvo solo de acuerdo.



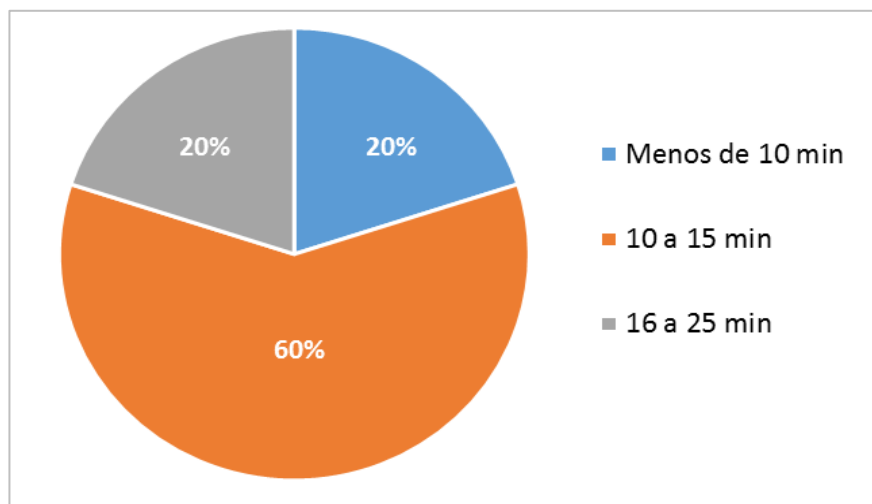
**Figura 15.** Percepción de los padres sobre si las actividades permiten que su niño o niña esté más ocupado.

En lo que se refiere a la percepción de los padres sobre el MSE en general se encontró como resultado que el 100% de los padres encuestados están conformes con el modelo, puesto que todos lo recomendarían a otras familias.

Ahora, entre los principales comentarios y/o realizados por los padres sobre el servicio MSE Flexible se tienen los orientados a la masificación del programa, tales como “ojalá llegue a más familias a nivel nacional” y “ojalá se siga desarrollando este programa”; los orientados a los resultados obtenidos por sus hijos: “así con grupos pequeños es mejor que en salones donde entran varios niños”, o “mi hijo no sólo aprende cosas de la escuela sino también tecnología con el celular”, “agradezco que la profesora llame de forma individual a mi hijo cuando no nos podemos conectar”; y los que ofrecen recomendaciones de mejora como: “que no se dependa tanto del programa Aprendo en Casa”, “que nos expliquen con más detalle cómo podemos ayudar a nuestros hijos”, “que enseñen a hacer cosas con cosas que se tienen en casa”, o “espero que siga cuando las clases sean presenciales”.

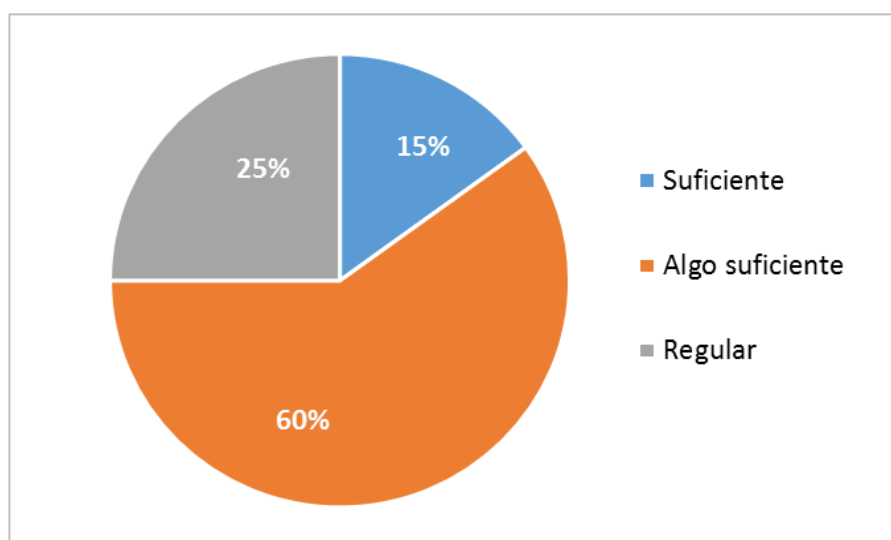
A continuación se presentan los resultados obtenidos sobre la participación de los padres de familia en el aprendizaje de los niños y niñas. Respecto a las asesorías familiares realizadas por las estudiantes, 60% de ellas afirmaron que las reuniones tuvieron una duración promedio de entre 10 a 15 minutos; 20% consideró que dicha

duración fue de menos de 10 minutos; y el 20% restante asesorías familiares con un duración de entre 16 a 25 minutos, tal como se puede apreciar en la Figura 16.



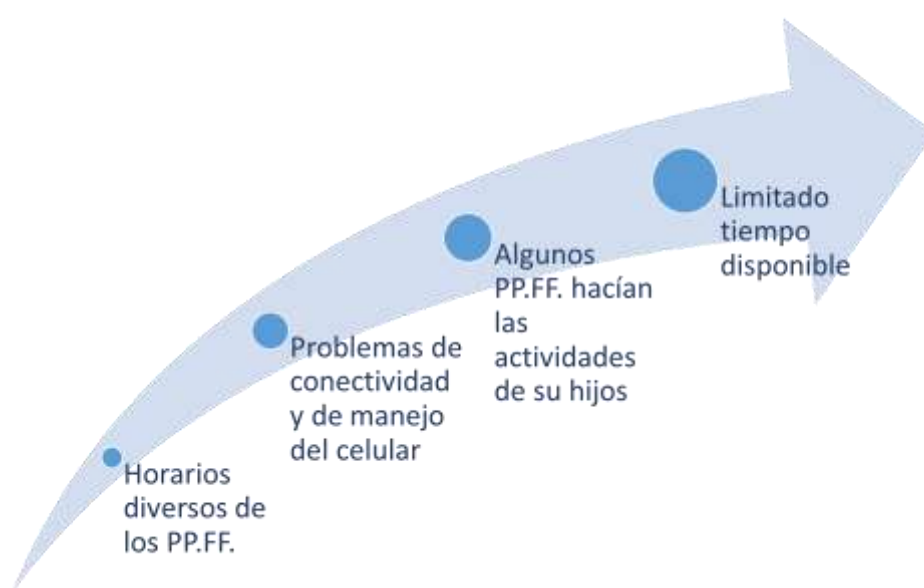
**Figura 16.** Duración promedio de las actividades familiares dirigidas por la estudiante.

Por otro lado, de acuerdo a las estudiantes, 60% de ellas afirmaron que los padres de familia tuvieron una disposición algo suficiente durante las asesorías familiares; 25% consideró que su disposición fue regular; y el 15% restante la calificó como regular, como se aprecia en la Figura 17. Cabe mencionar que la calificación realizada es sobre todas las asesorías realizadas a lo largo del año escolar 2020.



**Figura 17.** Calificación de la disposición de los PP.FF. durante las asesorías familiares.

Para complementar lo anterior, en la Figura 18 se detallaron los principales obstáculos que tuvieron las estudiantes durante el desarrollo de las asesorías familiares. Así tenemos que la mayoría de las diez estudiantes encuestadas coincidieron en mencionar factores como: “era difícil que todos los padres de un grupo coincidieran en el horario para la reunión virtual”, “algunos tenían problemas de conectividad de internet”, “algunos padres hacían las actividades destinadas a sus hijos, con la finalidad de que salgan mejor”, y “no se podía avanzar adecuadamente debido a que algunos padres se desconectaban y tampoco nos podíamos explicar tanto”.

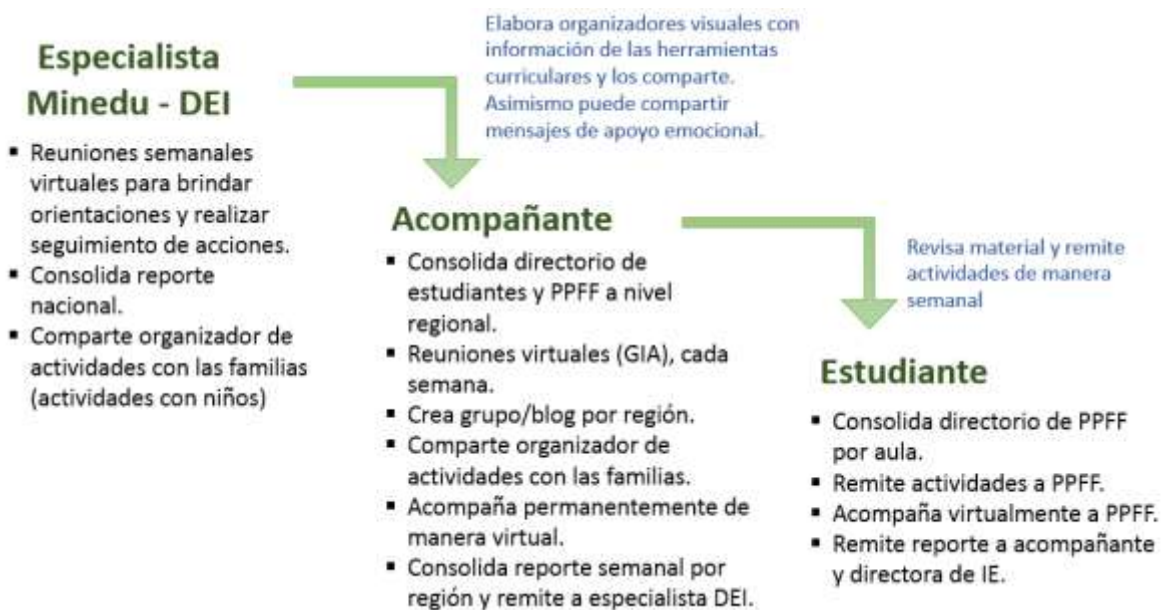


**Figura 18.** Obstáculos identificados por las estudiantes durante las asesorías familiares.

### 4.3. Gestión de soporte pedagógico y de TIC

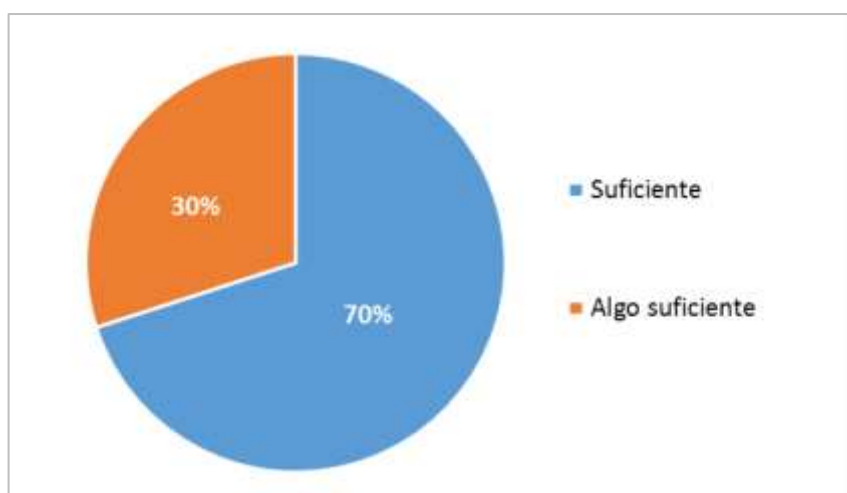
#### **Acompañamiento y monitoreo pedagógico**

En primer lugar, el acompañamiento a la labor pedagógica desarrollado por las estudiantes tuvo que ser remoto durante el año 2020 debido a que la educación presencial no fue permitida en ningún nivel. En dichas circunstancias, este acompañamiento se realizó como se aprecia en la Figura 19.



**Figura 19.** Propuesta de acompañamiento remoto para el MSE Flexible a distancia. MINEDU (2020).

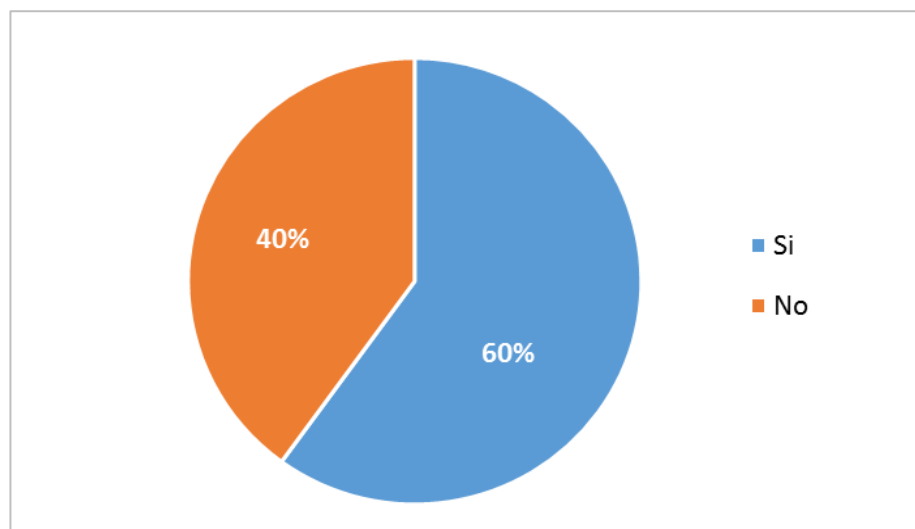
En el caso de la región La Libertad, las 10 estudiantes que estuvieron a cargo de las 5 aulas habilitadas para el MSE Flexible estuvieron bajo el acompañamiento y monitoreo de dos acompañantes.



**Figura 20.** Calificación del aporte de las acompañantes durante el MSE Flexible.

En la Figura 20 se aprecia la calificación realizada por las estudiantes sobre el desempeño de sus acompañantes, así se tiene que 70% consideró que este aporte fue suficiente; y el 30% restante, algo suficiente. Si bien las estudiantes en su mayoría están satisfechas con el apoyo recibido por parte de sus acompañantes, han manifestado algunas sugerencias para ellas, como: “tener un poco más paciencia

para resolver algunas dudas, especialmente teniendo en cuenta que no estábamos preparadas del todo para la educación a distancia”, “brindarnos consejos sobre cómo lidiar con padres difíciles”, y “estar más disponibles para que nos apoyen ante alguna duda que se presente en el día a día”.



**Figura 21.** Porcentaje de estudiantes que tuvieron contacto individual con su acompañante.

Entrando más en detalle, según la Figura 21, el 60% de las estudiantes manifestó que si tuvo contactos individuales con su acompañante, mientras que el 40% restante mencionó que no tuvo dichas reuniones de forma privada, sólo interactuó con la acompañante en las reuniones grupales con las demás estudiantes.

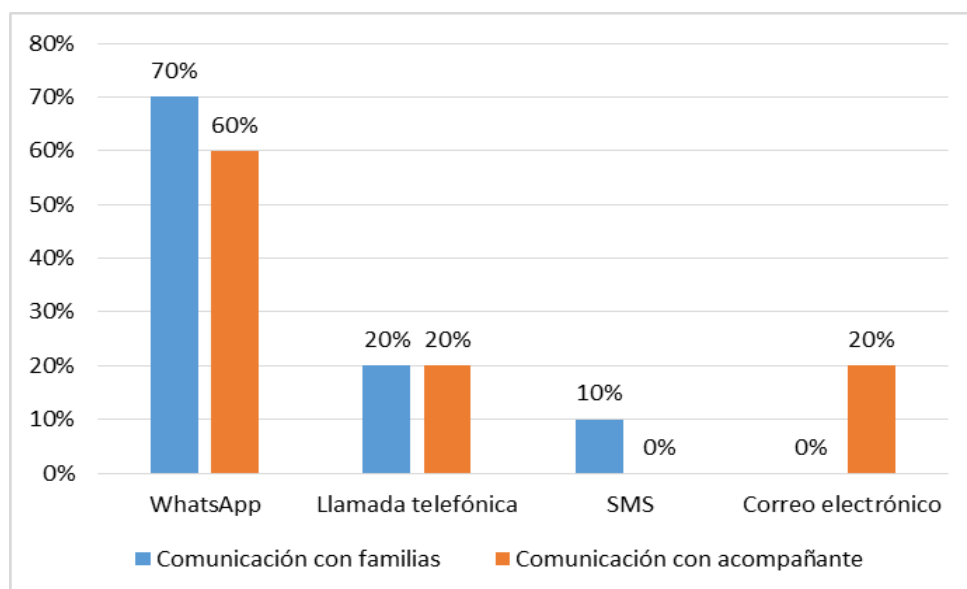


**Figura 22.** Razones de contacto individual con su acompañante.

Del mismo modo, en la Figura 22, se recogieron las principales razones por las que se produjo este contacto individual con las acompañantes, teniendo entre ellas: "recibir orientaciones para la elaboración del material a enviar", "Para que me de algunos tips de cómo hablar con los padres cuando se ponen difíciles", y "porque en las reuniones con las demás docentes no participé por problemas de internet".

### Gestión de las TIC

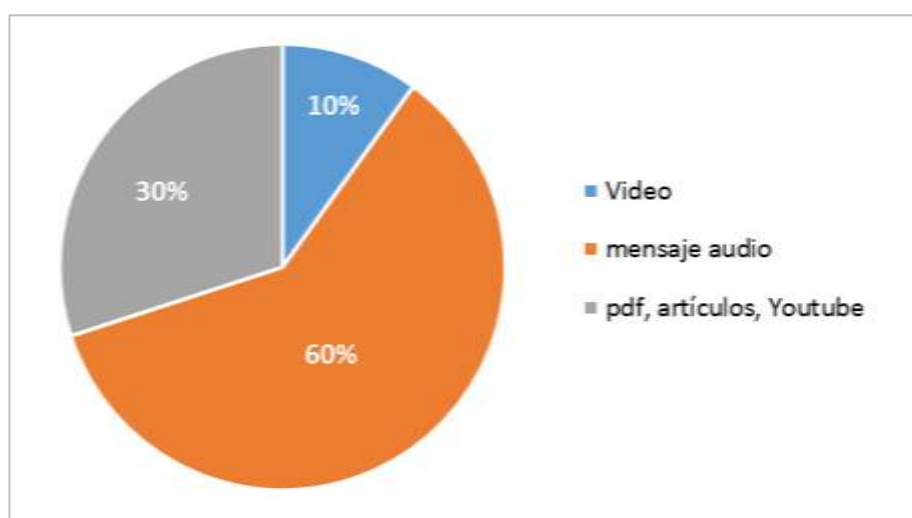
Si bien este componente no había sido considerado por los lineamientos del MSE Flexible, debido a la coyuntura que obligó a que el aprendizaje deba realizarse de forma remota, se analizó algunos aspectos relacionados al uso de las TIC.



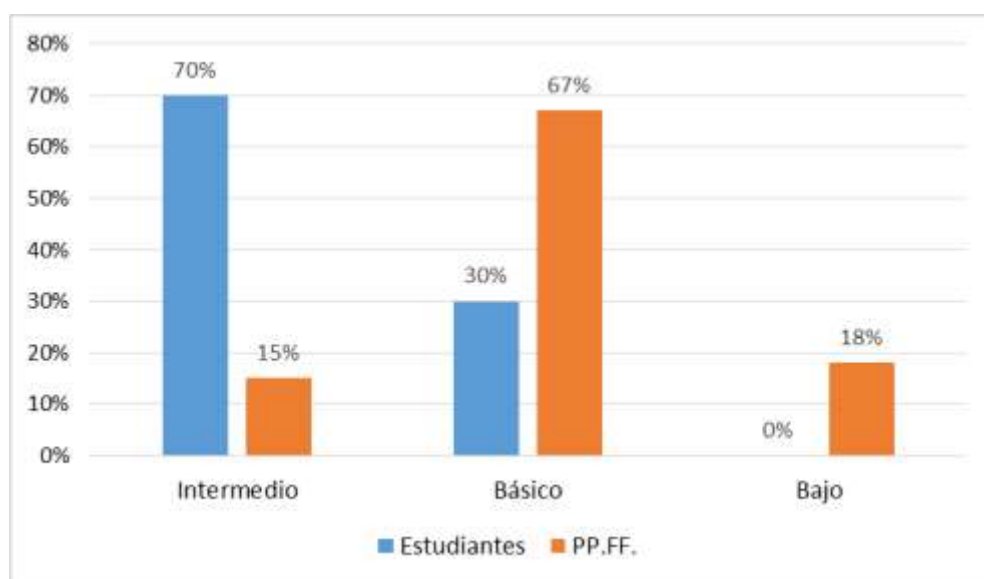
**Figura 23.** Medios usados por las estudiantes para comunicarse con las familias, y con su acompañante pedagógica.

Es así que en primer lugar, en la Figura 23 se consolidó información sobre los medios más usados por las estudiantes para comunicarse tanto con las familias como con su respectiva acompañante pedagógica. Siendo que, en lo que respecta a la comunicación con familias, 70% manifestó haber realizado las reuniones mediante la aplicación WhatsApp, 20% llamadas telefónicas, y el 10% restante mediante mensajes de texto o SMS. Para comunicarse con las acompañantes, 60% afirmó haberlas realizado la aplicación WhatsApp, 20% mediante llamadas telefónicas, y el 20% restante mediante correo electrónico.

En segundo lugar se recogió información sobre los recursos adicionales a las actividades grupales que la estudiante compartió con las familias. Obteniéndose como resultado que 60% de las participantes comparten principalmente las pastilla de audio con recomendaciones, guías e información relevante para las familias; 30% comparten mediante las redes documentos como Pdf, artículos y links para videos de Youtube que sirva para reforzar el aprendizaje de los menores; y el 10% mediante la edición y publicación de videos realizados por la misma estudiante, tal como se aprecia en la Figura 24.



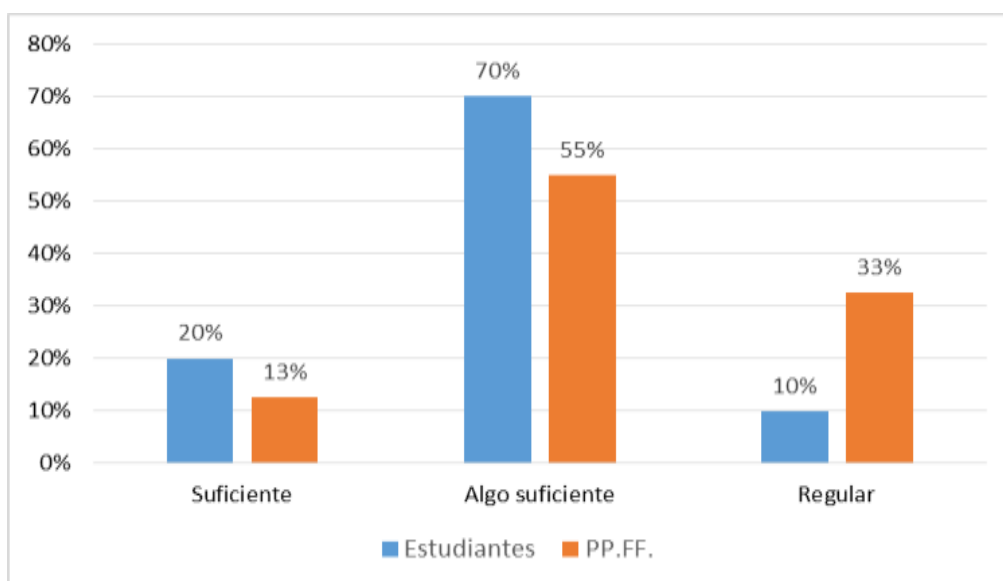
**Figura 24.** Recursos adicionales de TIC compartidos por las estudiantes.



**Figura 25.** Dominio de herramientas de TIC de estudiantes y PP.FF.

En tercer lugar se consultó tanto a las estudiantes con aulas a cargo como a los PP.FF. sobre su manejo de herramientas de TIC, tales como el uso de internet, de aplicaciones de mensajería como WhatsApp, correo electrónico, entre otras. Los resultados obtenidos, y que se presentan en la Figura 25, fueron que 70% de las estudiantes aseguraron tener un dominio intermedio de las herramientas de TIC, mientras que el 30% restante calificó su dominio como básico. Por el lado de los PP.FF., 15% manifestó que su dominio era intermedio; 67%, que era básico; y el 18% calificó su dominio de las herramientas de TIC como bajo.

Por último, se pidió a estudiantes y PP.FF. que calificaran también el aporte de la herramienta “Aprendo en Casa” para el aprendizaje de sus hijos. Ello debido a que fue material audiovisual desarrollado por el Ministerio de Educación, y que fue reproducida durante gran parte del año, por diversos medios de comunicación, además de haber servido como complemento para actividades enviadas por la estudiante.



**Figura 26.** Calificación de la herramienta "Aprendo en Casa" por las estudiantes y los PP.FF.

Es así que en la Figura 26 se puede apreciar que, en lo que se refiere a la estudiantes, 20% califica como suficiente la herramienta “Aprendo en Casa”; 70%, como algo suficiente; y el 10% restante como regular. Por el lado de los PP.FF., 13% la califica como suficiente; 55%, como algo suficiente; y el 33% restante como regular.

## V. DISCUSIÓN

En el presente capítulo se presenta la discusión de los resultados obtenidos respecto al marco teórico obtenido previamente, siguiendo el orden de los objetivos específicos de la investigación. Asimismo, no se formuló ninguna hipótesis para el estudio realizado, debido a que fue de tipo descriptivo.

Cabe resaltar que los objetivos han sido definidos teniendo en cuenta el diseño del modelo del MSE-Flexible que se apreció en la Figura 2, adaptándolo a los requerimientos de la presente investigación.

Respecto al primer objetivo específico, describir la gestión administrativa del MSE-Flexible para niñas y niños de 3 años de ámbito urbano de la región La Libertad, en el apartado de estructura organizacional se hace mención de que este modelo tuvo como particularidad que quienes tienen a cargo las aulas de niños y niñas de 3 años no son docentes tituladas sino estudiantes universitarias de los dos últimos ciclos de la carrera de educación inicial, eso sí, con acompañamiento constante por parte de personal del MINEDU. En contraste a ello, y según la investigación de Nores et al (2018), el programa aeioTu en Colombia requería altos requisitos de calificación docente (32% tenía una licenciatura y el resto tenía un título profesional en educación infantil).

Sobre este aspecto, se considera que puede ser adecuado la utilización de estudiantes durante esta etapa preliminar, ya que les permitiría adquirir experiencia en situaciones reales, además de ser válida como práctica pre-profesional. Sin embargo, cuando se masifique el modelo a nivel nacional, se podría considerar dar la oportunidad a las miles de docentes tituladas que muchas veces no pueden obtener un puesto como docente en el sistema regular, y que están más capacitadas para asumir este nuevo reto.

Por otro lado, si bien el MSE tiene como objetivo ampliar la cobertura de atención educativa, con calidad, para niños de 3 años de educación inicial en ámbitos urbanos (MINEDU, 2019), teniendo en cuenta que son en su mayoría los niños de esta edad los que se encuentran sin cobertura por el sistema educativo, ello no excluye que en el futuro se puede centrar en familias consideradas como vulnerables o en situaciones económicas

precarias, y que no necesariamente se encuentren en el ámbito urbano, sino más bien en el rural.

Ejemplos de lo último son el programa estadounidense Head Start, dirigido a niños de familias con bajos ingresos para que puedan asistir al colegio, y que cuenta con divisiones especiales para bebés desde el nacimiento hasta los 3 años, así como para indios americanos y migrantes (U.S. Department of Health & Human Services, 2020). También se tienen los ECEC (Early Childhood Education and Care, en español Centros de Educación y Cuidado de la primera infancia) que funcionan en los países nórdicos y otros como Alemania, en los que los padres pueden escoger los horarios más compatibles con su jornada laboral (Knauf, 2018).

Debemos resaltar que inicialmente el MSE-Flexible, al igual que los casos internacionales mencionados, si tuvo tres variantes para desarrollar, que se diferenciaban primordialmente en el lugar donde se desarrollaban las actividades de aprendizaje, es decir si las estudiantes las realizaban en la institución educativa o en el domicilio de los menores, de acuerdo a la disponibilidad de tiempo de los padres de familia; desafortunadamente, debido a la pandemia del COVID-19 todas las actividades pasaron a ser de forma remota.

También podrían desarrollarse una división del MSE-Flexible dirigida a menores con alguna discapacidad, tal como se viene aplicando en Australia, donde uno de los programas educativos flexibles permitió a estudiantes con discapacidades emocionales y conductuales una transición adecuada a una escuela regular, mediante su inscripción en clases que les interesen académica y vocacionalmente, mientras recibían apoyo para desarrollar las habilidades sociales que requerían para su posterior integración (Cumming y Strnadová, 2016). Para complementar se debe recordar a los encargados de la gestión administrativa del MSE-Flexible, que los modelos educativos flexibles son “estrategias de política para atender con educación de calidad, pertinencia y equidad, a poblaciones diversas o que se encuentran en situación de desplazamiento, o en condiciones de alta vulnerabilidad” (Ministerio de Educación de Colombia, 2014, p.8).

De lo último mencionado se podría aprender a darle mayor valor a la retroalimentación brindada tanto por los menores como por las familias, todo con la finalidad de

perfeccionar el MSE-Flexible antes de su masificación a nivel nacional, ya que como lo dice su propio nombre deberá ser lo suficientemente flexible para adaptarse a las distintas necesidades de los niños peruanos aún no coberturados educativamente.

El segundo objetivo específico fue describir la gestión pedagógica del MSE-Flexible para niñas y niños de 3 años de ámbito urbano de la región La Libertad, analizada desde el currículo flexible y la metodología pedagógica, y el papel de la familia en el aprendizaje de los niños y niñas.

Si bien suponía un reto poder ejecutar un modelo de educación flexible por primera vez en Perú, este reto se dificultó cuando todo lo programado tuvo que adaptarse a la educación remota, decretada por el Gobierno debido a la COVID-19, puesto que requirió mayor capacidad de adaptación al cambio por parte de todos los involucrados: niños y niñas, docentes, padres de familia, y personal del MINEDU.

El MSE-Flexible ha tenido como insumo principal lo definido en el Programa Curricular de Educación Inicial (2017), especialmente los principios de la Educación Inicial promovidos por el MINEDU y los enfoques transversales del currículo nacional. Al respecto, se resalta la importancia de que en los modelos educativos flexibles, para el diseño de la programación curricular y la metodología de enseñanza se incluya la participación a todos los agentes educativos involucrados, para que así sea más fácil su aceptación y ejecución por parte de los mencionados agentes, mucho más si incluyeran las TIC como plataforma principal de enseñanza puesto así se tendría que buscar complementación entre lo pedagógico, lo tecnológico y lo institucional (Ayquipa, 2016; Espinosa et al, 2020; Díaz y Gómez, 2016).

El MSE-Flexible considera sólo 5 de las seis áreas curriculares determinadas por MINEDU, debido principalmente al menor tiempo que se tiene para su desarrollo respecto de la educación regular.

El área mencionada como la más difícil de desarrollar durante las sesiones a distancia fue la de comunicación, siendo la principal razón para ello que el desarrollo oral de algunos niños era muy limitado durante las primeras sesiones. Aquí podemos encontrar una relación con las demás áreas, puesto que el niño recién está identificando sus emociones

y sentimientos, y al no poder expresarlas adecuadamente tendrá problemas para socializar adecuadamente tanto con sus semejantes como con la profesora y sus mismos familiares (Zuleta, 2020). A favor se tiene que las estudiantes manifestaron que este problema se fue desarrollando a medida que se realizaban más actividades grupales, además de que el apoyo de los padres fue esencial para que los niños alcanzaran las competencias consignadas en esta área.

Sobre la segunda área curricular en la que se tuvieron más inconvenientes, personal social, las estudiantes manifestaba que el desarrollo de las competencias de esta área inicia en la familia y deben tener como base relaciones seguras y afectivas con sus cuidadores, debido a motivos como la limitada interacción física con otros niños, y el estrés y ansiedad que se respira en el ambiente familiar.

Quiñones y Ramos (2020) resaltan la importancia de esta área en las circunstancias actuales de aislamiento social, por lo que se debe priorizar el desarrollo social del niño como componente del grupo familiar, delegándosele responsabilidades que lo hagan valorarse cada vez más así como crear hábitos que le permitan desarrollar valores como el orden, el respeto y el trabajo en equipo. Por otro lado, los padres deberán evitar que el menor pueda sentir estrés o ansiedad por el largo tiempo que se permanece en casa, mediante la búsqueda de juegos o el salir a espacios abiertos cuando sea posible.

Al igual que en el área de comunicación, las estudiantes manifestaron que a medida que pasaba el tiempo, las actividades grupales que se realizaron por videollamada si permitieron que las competencias del área mencionada se pueden alcanzar, aunque no se deja de resaltar de que la interacción física no puede ser sustituida completamente, especialmente en la educación inicial.

La tercera área más votada por su dificultad fue la de psicomotricidad, en especial porque durante los primeros meses del programa no se permitía que los niños salieran fuera del domicilio, y en espacios pequeños generaron estrés en los menores. En contraste, debemos mencionar que sus competencias adquieren mayor relevancia para la salud de los niños, y en los últimos meses del año 2020 ésta área se pudo desarrollar de mejor manera.

Para el desarrollo de las competencias de ésta área, Larraín y Nieto (2020) propusieron un programa en que se consideren aspectos como: vínculo de apego, estructura parental, comunicación y metacomunicación, sintonía afectiva, y el juego. Se considera importante el papel de los PP.FF. para el desarrollo de las competencias de ésta área, para que puedan transmitir adecuadamente las guías de la estudiante así como realizar las consultas o sugerencias que se crean necesarias.

La cuarta área elegida por su dificultad fue la de matemática, explicada en que el pensamiento lógico del niño requiere una construcción progresiva, requiriendo en primer momento de una etapa sensorio motora donde se requiere espacio para que el niño pueda, de forma lúdica y autodirigida, construir su propio aprendizaje de matemática (Piaget 1979, citado por Montero, 2017). En el contexto actual el componente lúdico que debe tener la enseñanza de las matemáticas pasa a ser responsabilidad en gran parte de los padres de familia, puesto que los docentes no pueden desarrollar esa interacción física con los niños, sólo guiarlos mediante medios digitales.

La quinta área, de ciencia y ambiente, no fue considerada como difícil por ningún encuestado. No obstante, para el desarrollo de las competencias del área en las circunstancias actuales se tendrá que aprovechar los horarios en que los padres los lleven a parques y áreas verdes en las que los menores puedan sentirse recrearse y explorar creativamente el ambiente, pudiendo así desarrollar las competencias de ésta área curricular.

Según la investigación bibliográfica, las modalidades que se utilizaron para el MSE-Flexible fueron las actividades grupales, asesorías familiares, acompañamiento a las familias, y encuentros con padres y madres, y que se desarrollaron de forma 100% a distancia.

Sobre las actividades grupales, la mayoría de las estudiantes calificaron como regular el tiempo de duración de ésta modalidad, el cual en la mayoría de casos oscilaba entre 10 y 15 minutos. Justamente debido a esta falta de tiempo es que las mismas estudiantes manifestaron haber tenido contactos individuales con todos sus estudiantes, actividad que debía ser destinada sólo para casos específicos, por motivos como problemas de conectividad o de refuerzo de instrucciones para el desarrollo de actividades.

Al respecto, teniendo en consideración que la educación remota que se viene desarrollo no ha sido introducida de forma gradual ni con un planificación detallada, sino que ha sido impuesta por las mismas circunstancias, hay factores de todo tipo que influyeron en el desarrollo de las actividades grupales. Por ejemplo, zonas que tienen mala conexión a internet, no hay quien asista al niño con equipo tecnológico cuando se producen las sesiones, falta de dinero para la recarga de datos de los equipos, manejo deficiente de los equipos tecnológicos por los padres de familia, entre otros. No obstante, dichos obstáculos no han impedido que se logren los objetivos del modelo, por el contrario, deberán servir para realizar mejoras que se evidencien en años posteriores.

Por otro lado, en el MSE-Flexible, más que en la educación regular, el papel de la familia no es complementario, sino básico para que el niño o niña pueda tener un aprendizaje satisfactorio. Con ello coinciden Epstein (2001) y Morrison et al (2015) al mencionar que cuando los padres tengan limitaciones físicas para participar en la vida educativa de sus hijos, las actividades basadas en TIC tendrán mayor utilidad. Por ello se recomienda que para una mejor relación entre familia y docentes durante la educación remota se utilice herramientas como boletines informativos virtuales, redes sociales, sitios web, conferencias virtuales, entre otras dependiendo de la disponibilidad y posibilidades de todos los involucrados, siempre buscando innovar para que las relaciones sean más dinámicas y orgánicas.

También Jeon et al (2020) coincide con lo dicho, puesto que su investigación sobre los comportamientos agresivos en niños de programas de educación flexible como Head Start halló que cuando los padres tuvieron una mayor participación en aspectos escolares, sus hijos disminuían su comportamiento agresivo e incrementaban sus habilidades en áreas como comunicación.

Respecto a la percepción de los padres sobre el MSE-Flexible, de forma general están conformes y agradecidos con lo acontecido durante el año 2020, tanto que lo recomendarían a otros padres de familia y solicitaron al MINEDU que lo masifiquen lo antes posible. Desde la perspectiva de las estudiantes, la participación de los padres durante las asesorías familiares fue considerada en su mayoría como algo suficiente, añadiendo que algunos problemas identificados fueron aquellos relacionados a la

conectividad y a los horarios diversos de disponibilidad de los padres, los cuales se fueron superando a medida que avanzaba el año.

Sin embargo, si se identificaron algunos aspectos negativos que también se daban cuando la educación era presencial, como los padres que hacían las actividades destinadas para los niños o aquellos que sólo se enfocaban en que sus hijos desarrollen determinadas áreas, las que a su parecer serían más relevantes. Este lamentable proceder también fue percibido en la investigación de Zuleta (2020), en la que algunos padres buscaban que sus hijos de 3 años aprendan respuestas de memoria o los guiaban hacia determinada dirección.

El tercer objetivo fue describir la gestión de soporte pedagógico y TIC del MSE-Flexible para niñas y niños de 3 años de ámbito urbano de la región La Libertad, especialmente la labor de las acompañantes pedagógicas y el uso de herramientas de TIC tanto por las estudiantes como por los PP.FF.

En primer lugar, la labor de las dos acompañantes pedagógicas asignadas para la región La Libertad fue sido evaluada satisfactoriamente por las estudiantes a su cargo, de las cuales poco más de la mitad ha requerido contacto individual con alguna de ellas, principalmente para recibir orientaciones sobre el contacto con los padres o sobre la elaboración de material educativo.

Sobre el acompañamiento pedagógico no debemos olvidar que este es más importante al inicio de la carrera docente, como es el caso del MSE-Flexible, donde quienes ejercen el papel de docentes son estudiantes de los últimos ciclos de la carrera de Educación, y que su principal objetivo no debe confundirse con la simple emisión de juicios o imposición de actividades a desarrollar, sino generar reflexión sobre el desempeño docente, dándole valor tanto a la retroalimentación de éste como a la de los demás agentes educativos, y por consiguiente, contribuir a la mejora de la calidad educativa así como al aprendizaje de los alumnos; (Mora, 2019; Kozanitis et al, 2018; UNESO, 2017).

En lo que respecta a la gestión de las TIC, tal como se mencionó anteriormente, su uso en el MSE-Flexible se debió al aislamiento social decretado por el Estado Peruano debido a la pandemia del COVID-19. Según los hallazgos, el principal medio de comunicación

de las estudiantes tanto con las familias como con su acompañante fue mediante la aplicación WhatsApp; mediante este canal envió recursos como pastillas de audio, documentos, y videos a las familias que complementaron lo trabajado durante las actividades grupales y las asesorías familiares. Por otro lado, los resultados también reafirmaron que la mayoría de padres de familia tiene dificultades para el manejo de las herramientas de TIC, lo que generaba contactos individuales con las estudiantes, las cuales en su mayoría evidenciaron un dominio mayor de éstas herramientas.

Sobre el papel de las TIC en la educación, durante el 2020, y debido al confinamiento mundial para evitar la propagación de la COVID-19, el crecimiento de su aplicación al entorno educativo llegó a su punto máximo, toda vez que la educación virtual dejó de ser una alternativa y pasó a ser una necesidad.

Teniendo en cuenta que en este caso los estudiantes son niños de 3 años de edad, debemos prestar atención a como la virtualidad puede afectar el aspecto socio emocional de los menores, permitiendo nuevas formas de interacción, quizás más habituales para su generación que para otras, pero a las que deberá encontrarse significado didáctico que permita gestionar los aprendizajes, articulando elementos tecnológicos y pedagógicos (Omez, 2020; Díaz, 2020; Colorado, 2020).

Por otro lado, debemos precisar que en el caso particular del MSE-Flexible ejecutado durante el año 2020, los recursos TIC sólo han sido utilizados como soporte al aprendizaje de los niños, y no como parte vital del proceso de enseñanza. Para que se dé lo segundo, se deberá definir la relación de la herramienta TIC con las estrategias educativas, el currículo escolar y el papel que el docente le pretenda dar, sin dejar de lado el acompañamiento al alumno durante todo el proceso, especialmente cuando recién se le esté introduciendo a esta modalidad (Abarzúa y Cerda, 2011; Abreu, 2020).

## VI. CONCLUSIONES

La presente investigación buscó conocer cómo se ejecutó el MSE-Flexible en la región La Libertad durante el año 2020, teniendo en cuenta que la educación fue remota por motivo del aislamiento social decretado por el Estado Peruano por motivo del COVID-19. Para lo cual se dividió el análisis en tres aspectos: la gestión administrativa, la gestión pedagógica, y la gestión de soporte pedagógico y de las TIC.

Sobre la gestión administrativa se describió: los principales actores del modelo, las actividades desarrolladas por cada uno según el nivel en que se encontraban; que la disminución de permanencia de los niños y niñas en el MSE-Flexible fue mínima. Siendo lo más llamativo que quienes ejercieron el papel de docentes fueron estudiantes de los últimos ciclos de la carrera de educación inicial.

Sobre la gestión pedagógica, se identificaron a las áreas curriculares de comunicación, personal social y psicomotricidad como las que generaron mayores dificultades a las estudiantes para su aplicación de forma remota; tanto las actividades grupales con los niños como las asesorías familiares no tuvieron la duración esperada por las estudiantes, especialmente debido a problemas de conectividad. Por otro lado, se concluyó que el papel de los padres en el MSE-Flexible, dada las circunstancias mencionadas, fue mucho más relevante que en la educación regular.

Sobre la gestión de soporte pedagógico debemos primero mencionar que también fue ejercida de forma remota, y en el caso de La Libertad, a cargo de dos acompañantes pedagógicas, cuya labor fue calificada favorablemente por las estudiantes, quienes valoraron especialmente sus consejos sobre cómo tratar con los PP.FF y la elaboración de materiales a ser compartidos de forma virtual.

Finalmente, si bien la gestión de las TIC no fue considerada por los lineamientos del MSE-Flexible, ha tenido un papel fundamental durante el año escolar analizado. Así tenemos que la aplicación WhatsApp fue el principal medio de comunicación entre las estudiantes y las familias como con las acompañantes. Por otro lado, se encontró que más de la mitad de los PP.FF. tenían un nivel básico de manejo de herramientas de TIC, como la mencionada aplicación, mientras que en las estudiantes fue mayormente intermedio.

## VII. RECOMENDACIONES

En primer lugar, se recomendaría al MINEDU adaptar los lineamientos del MSE-Flexible para el próximo año escolar, teniendo en cuenta que, de acuerdo a las proyecciones de los expertos, durante gran parte del mismo la educación todavía será siendo remota.

Por otro lado, replantear las estrategias didácticas a utilizar para el cumplimiento de las competencias consideradas en cada área curricular, teniendo en cuenta las nuevas circunstancias que nos afectan, especialmente relacionadas a la interacción social tanto durante la pandemia como después de ella, puesto que va a afectar notablemente como nos relacionamos con los demás en el futuro cercano.

De igual forma, se recomendaría la realización de una capacitación virtual tanto a docentes como a los padres de familia sobre el manejo de herramientas digitales, no solamente de aplicaciones de mensajería instantánea sino también de otras más completas como Classroom de Google Suits.

Antes de aplicar el MSE-Flexible a nivel nacional se debería recoger el testimonio de las familias participantes, así como de las estudiantes que ejercieron de docentes, y utilizar dicha retroalimentación para poder realizar los cambios necesarios para que la posterior masificación del modelo hay sido teniendo en cuenta diversas perspectivas.

Finalmente, se recomendaría que se añada un módulo sobre la educación flexible en el plan de estudios de las escuelas profesionales de educación, para que las futuras generaciones de docentes tengan ya un mayor conocimiento sobre esta modalidad.

## VIII. REFERENCIAS

- Abarzúa, A. y Cerda, C. (2011). Integración curricular de TIC en educación parvularia. *Revista de Pedagogía*, 32 (90), 13-43. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65920055002>
- Abreu, J. (2020). Tiempos de Coronavirus: La Educación en Línea como Respuesta a la Crisis. *International Journal of Good Conscience*, 15(1), 1-15. Recuperado de: <https://bit.ly/3aM9LM6>
- Arboleda, E. (2018). *Análisis de las Guías del Modelo Educativo Flexible Aceleración del Aprendizaje la (I.E.R.G.H.)* (tesis de maestría). Tecnológico de Antioquía, Colombia. Recuperado de: [https://dspace.tdea.edu.co/bitstream/handle/tda/463/TESIS%20DE%20GRADO\\_Analisis\\_Guias\\_Modelo\\_Educativo\\_Flexible.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dspace.tdea.edu.co/bitstream/handle/tda/463/TESIS%20DE%20GRADO_Analisis_Guias_Modelo_Educativo_Flexible.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Ayquipa, G. (2016). *La innovación pedagógica y el currículo flexible en la Educación Básica Regular del Nivel Secundario de la Institución Educativa N° 6005 General Emilio Soyer Cabero* (tesis de maestría). Universidad Enrique Guzmán y Valle, Perú. Recuperado de: <https://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/1732>
- Centro Nacional de Planeamiento Estratégico. (2016). Plan Estratégico Sectorial Multianual PESEM – Educación (2016-2021). Recuperado de: [https://www.ceplan.gob.pe/documentos\\_/plan-estrategico-sectorial-multianual-pesem-educacion-2016-2021/](https://www.ceplan.gob.pe/documentos_/plan-estrategico-sectorial-multianual-pesem-educacion-2016-2021/)
- Colorado, B. (2020). Codiseño del curso TIACE en la formación inicial docente de educación preescolar ante la contingencia de la COVID-19. *EDUTEC Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 74(3), 170-189. Recuperado de: <https://doi.org/10.21556/edutec.2020.74.1815>
- Copple, C., y Bredekamp, S. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Washington DC: National Association for the Education of Young Children.
- Cumming, T. y Strnadová, I. (2017). Transitioning Back to Mainstream Education: The Flexible Integration Model. *The Australasian Journal of Special Education*, 41 (1), 51-67.
- Díaz-Villa, M. y Gómez, V. (2016). La formación flexible en los programas de pregrado en psicología en Colombia: Un estudio crítico. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(18), 47-72.

- Dulzaides, M. y Molina, A. (2004). Análisis documental e información: dos componentes de un mismo proceso. *ACIMED*, 12(2), 1. Recuperado de: <https://cutt.ly/FjVLRdH>
- Epstein, J. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview.
- Espinosa, Y., Ramírez, C., Espinosa, C. y Gaviria, J. (2020). *Puntos a favor y en contra de la educación flexible en el proceso de enseñanza-aprendizaje* (tesis de maestría). Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano, Colombia. Recuperado de: <https://cutt.ly/FjQogM0>
- Espinoza, C. C., Reyes y Rivas, H. (2018). El aprestamiento a la matemática en educación preescolar. *Conrado. Revista Pedagógica de la Universidad de Cienfuegos*, 15(66), 193-203. Recuperado de: <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Esteves, Z., Avilés, M. y Matamoros, A. (2018). La estimulación temprana como factor fundamental en el desarrollo infantil. *Espirales revista multidisciplinaria de investigación*, 2(14), 11-19. Recuperado de: <http://revistaespirales.com/index.php/es/article/view/229/179>
- Fundación Empresarios por la Educación. (2018). *Ideas para tejer: Reflexiones sobre la Educación en Colombia 2010-2018*. Bogotá: Fundación Empresarios por la Educación.
- Gómez, O. y Santana, D. (2015). Modelo de Formación Dual para Universidades con Programas Académicos Flexibles. *Revista Científica ECOCIENCIA*, 2(2), 1-10.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. (5° Ed.). México D.F.: McGraw-Hill International.
- Hidd Nassar, N. (2018). Las ciencias sociales en la educación parvularia. *Revista Educación Las Américas*, 7, 8-14. Recuperado de: <http://revistas.udla.cl/rea/index.php/rea/article/view/18>
- Jeon, H., Peterson, C., Luze, G., Carta, J. y Clawson, C. (2020). Associations between parental involvement and school readiness for children enrolled in Head Start and other early education programs. *Children and Youth Services Review*, 118(1), 34, 56. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S01907>
- Jones, A. (2004). *A review of the research literature on barriers to the uptake of ICT by teachers*. Becta ICT Research. Coventry, UK: BECTA British Educational

- Communications and Technology Agency. Recuperado de: [https://dera.ioe.ac.uk/1603/1/becta\\_2004\\_barrierstouptake\\_litrev.pdf](https://dera.ioe.ac.uk/1603/1/becta_2004_barrierstouptake_litrev.pdf)
- Knauf, H. (Diciembre de 2018). Furthering quality and flexibility of Early Childhood Education and Care. *Quality through pedagogical orientation - Similar approach, different details in Danish and German early childhood education* Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion. European Commission. Congreso llevado a cabo en Dinamarca.
- Kozanitis, A., Ménard, L., y Boucher, S. (2018). Capacitación y acompañamiento pedagógico de profesores universitarios noveles: efectos sobre el uso de estrategias de enseñanza. *Práxis Educativa*, 13 (2), 294-311. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6844864>
- Larraín, J. y Nieto, P. (2020). Aportes en psicomotricidad clínica: acompañamiento psicomotriz dentro del contexto de pandemia. *Convergencias. Revista de Educación*, 3 (6), 39-54. Recuperado de: <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/convergencias/article/view/4035>
- MINEDU (2019). *Lineamientos de creación del Modelo Educativo de Servicio Flexible para niños y niñas de 3 años del ámbito urbano*. Lima: Ministerio de Educación.
- MINEDU (2018). *Atención a niños y niñas de 3 años en Educación inicial: diagnóstico de fuentes secundarias (documento de trabajo)*. Equipo de monitoreo y evaluación de la Dirección de Educación Inicial del Ministerio de Educación. Lima, Perú, 39 p.
- MINEDU (2017). *Programa Curricular del nivel inicial*. Lima: Ministerio de Educación. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-inicial.pdf>
- MINEDU (2016a). *Rutas de Aprendizaje II Ciclo. Área Curricular Ciencia y Tecnología*. Lima: Ministerio de Educación. Disponible en: <http://www.minedu.gob.pe/rutas-delaprendizaje/documentos/Inicial/Ciencia-Tecnologia-II.pdf>
- MINEDU (2016b). *Rutas de Aprendizaje II Ciclo. Área Curricular Matemática*. Lima: Ministerio de Educación. Disponible en: <http://www.minedu.gob.pe/rutas-delaprendizaje/documentos/Inicial/Matematica-II.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (2014). *Modelos educativos flexibles. Estrategia educativa con calidad para poblaciones diversas y en condición de*

- vulnerabilidad*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de: [https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/co\\_0419.pdf](https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/co_0419.pdf)
- Montero, B. (2017). Aplicación de juegos didácticos como metodología de enseñanza: una revisión de la literatura. *Revista Pensamiento Matemático*, 7, 75-92. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6000065>
- Mora, S. (2019). *Acompañamiento pedagógico y co-enseñanza como estrategia para la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas en una escuela rural de Villarrica* (tesis de maestría). Universidad Católica de Temuco, Chile. Recuperado de: <http://repositoriodigital.uct.cl/handle/10925/2491>
- Morrison, J., Storey, P., y Zhang, C. (2015). Accessible Family Involvement in Early Childhood Programs. *Dimensions of Early Childhood*, 43 (1), 33-38. Recuperado de: <https://cutt.ly/wkirECN>
- Navarro, E. (2017). *Fundamentos de la investigación y la innovación educativa*. México D.F.: UNIR Editorial.
- Nores, M., Bernal, R., y Barnett, W. (2019). Center-based care for infants and toddlers: The aeioTU randomized trial. *Economics of Education Review*, 72 (1), 30-43. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S02727757183>
- OECD. (2018). *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Omez, L. (2020). De la academia a la interacción: procesos de educación virtual para niños y jóvenes. *Revista Reflexiones y Saberes*, (13), 99-111. Recuperado de: <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaRyS/article/view/1241>
- Peralta, M. (2018). Programas No-Formales en la Educación Parvularia: Aportes y proyecciones. *Cuadernos de Educación Inicial* 9. Santiago de Chile: Junta Nacional de Jardines Infantiles. Recuperado de: <https://www.junji.gob.cl/wp-content/uploads/2018/06/Cuaderno-educaci%C3%B3n-inicial-9.pdf>
- Quiñonez, Y. y Ramos, A. (2020). Diseño de la asignatura de psicomotricidad para favorecer el desarrollo infantil en estudiantes de tres a seis años. *Revista de Educación & Pensamiento*, 25 (27), 6-12. Recuperado de: <https://cutt.ly/skajwxA>
- Romero, M. (2015). *Relación entre el Desempeño Docente y el Desgaste Laboral de los profesores de nivel Secundario de la I. E. Pedro Ruiz Gallo- 2015* (tesis de maestría). Universidad Enrique Guzmán y Valle, Perú. Recuperado de: <https://cutt.ly/wkirECN>

- Sidle, A., Howes, C., Huang, Y., Soliday, S. y Lara, S. (2012). Activity settings and daily routines in preschool classrooms: Diverse experiences in early learning settings for low-income children. *Early Childhood Research Quarterly*, 27 (2), 198-209. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0885200611000755>
- UNESCO. (2018). Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial, México D.F.: *Secretaría de Educación Pública*. Recuperado de: [https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/mx\\_0102.pdf](https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/mx_0102.pdf)
- UNESCO. (2017). Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2017/8, Buenos Aires.: *UNESCO*. Recuperado de: <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/es/publicaciones/informe-de-seguimiento-de-la-educacion-en-el-mundo-20178>
- U.S. Department of Health & Human Services. (2020). Office of Head Start. Washington, U.S: *An office of the Administration for Children & Families*. Recuperado de: <https://www.acf.hhs.gov/ohs/about/head-start>
- Vera, M. (2017). *Aplicación de un programa de intervención motora de atención temprana para lactantes de 6 a 18 meses en la clínica universitaria Santo Toribio de Mogrovejo* (tesis de maestría). Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, Perú. Recuperado de: [http://tesis.usat.edu.pe/bitstream/20.500.12423/26/TL\\_VeraGonzalezMayder.pdf](http://tesis.usat.edu.pe/bitstream/20.500.12423/26/TL_VeraGonzalezMayder.pdf)
- Zuleta, M. (2020). *Prácticas digitales para el desarrollo de la dimensión comunicativa en educación inicial: casos en tiempos de aislamiento por el COVID 19* (tesis de licenciatura). Politécnico Gran Colombino, Colombia. Recuperado de: <https://alejandria.poligran.edu.co/handle/10823/1961>

## IX. ANEXOS

**Anexo 1:** Instrumentos de recolección de información.

### UNIVERSIDAD CATÓLICA SANTO TORIBIO DE MOGROBEJO ESCUELA DE EDUCACIÓN

Estimada estudiante de Educación Inicial, somos estudiantes de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, y nos presentamos ante usted para realizar la presente encuesta como parte de nuestra investigación titulada Análisis del Modelo Educativo de Servicio Flexible para niñas y niños de 3 años de ámbito urbano en la región La Libertad, con el fin de obtener información que conlleven al logro de los objetivos propuestos. Gracias por disposición y se promete total confidencialidad con sus respuestas.

#### I. ACTIVIDADES GRUPALES CON NIÑOS

- Número de niños con que inició el programa: \_\_\_\_\_  
Número de niños con que culminó el programa: \_\_\_\_\_
- Califique del 1 al 5 la dificultad que tuvo para desarrollar las competencias de las áreas del Currículo Escolar en el MSE Flexible. Donde 1 corresponderá al área con menor dificultad y 5 a la de mayor dificultad.

Área	Calificación (1 al 5)
Personal Social	
Psicomotricidad	
Comunicación	
Matemática	
Ciencia y Tecnología	

3. ¿Por qué motivos el área calificada con 5 le presentó mayores dificultades?

---

---

4. En promedio ¿cuánto tiempo dura una actividad grupal virtual?

- a) Menos de 10 minutos                      b) 10 a 15 minutos  
c) 16 a 25 minutos                            d) 26 a más

5. ¿Cómo calificaría la duración de las actividades grupales virtuales?

- a) Suficiente                      b) Algo suficiente                      c) Regular  
c) Algo insuficiente                      d) Insuficiente

6. ¿Se contactó por lo menos una vez de forma individual con algunos de sus alumnos?

- a) Sí                      b) No

7. Si se contactó individualmente con un alumno, ¿por qué motivo lo hizo?

---

---

8. ¿Cómo calificaría el aporte de la herramienta “APRENDO EN CASA” para su labor pedagógica?

- a) Suficiente                      b) Algo suficiente                      c) Regular  
d) Algo insuficiente                      e) Insuficiente

## II. ASESORÍA Y ACOMPAÑAMIENTO FAMILIAR

9. En promedio ¿cuánto tiempo dura una asesoría familiar virtual?

- a) Menos de 10 minutos                      b) 10 a 15 minutos  
c) 16 a 25 minutos                            d) 26 a más

10. ¿Cómo calificaría la disposición de los padres durante las asesorías familiares?

- a) Suficiente                      b) Algo suficiente                      c) Regular  
 d) Algo insuficiente                      e) Insuficiente

11. ¿Cuáles fueron los mayores obstáculos que identificó para realizar las asesorías familiares?

---



---

12. ¿Qué medio utiliza con mayor frecuencia para comunicarse con las familias?

- a) WhatsApp                      b) Llamada telefónica                      c) SMS  
 d) Facebook                      e) Otro: \_\_\_\_\_

13. ¿Qué tipo de recurso adicional compartió mayormente con las familias?

- a) Hice y envié un video con recomendaciones o información relevante  
 b) Grabé y envié un mensaje de audio con recomendaciones o información relevante  
 c) Compartí material informativo (pdf, artículos, videos de YouTube, etc.)  
 d) No compartí ningún material adicional  
 e) Otros: \_\_\_\_\_

14. ¿Cómo calificaría su manejo de herramientas de TIC (Ej.: internet, WhatsApp, Facebook, etc.)?

- a) Experto                      b) Intermedio                      c) Básico                      d) Bajo

### III. ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO

15. ¿Qué medio utiliza con mayor frecuencia para comunicarse con su acompañante?

- a) WhatsApp                      b) Llamada telefónica                      c) SMS  
 d) Google Meet                      e) Otro: \_\_\_\_\_

**16.** ¿Se contactó de forma individual con su acompañante?

- a) Sí                      b) No

**17.** Si se contactó individualmente con su acompañante, ¿por qué motivo lo hizo?

---

---

**18.** ¿Cómo calificaría el aporte de su acompañante durante el proceso del MSE Flexible?

- a) Suficiente                      b) Algo suficiente                      c) Regular  
c) Algo insuficiente                      d) Insuficiente

**19.** ¿Tiene algún comentario adicional o sugerencia sobre el desempeño de su acompañante?

---

---

**UNIVERSIDAD CATÓLICA SANTO TORIBIO DE MOGROBEJO**  
**ESCUELA DE EDUCACIÓN**

Estimados padres de familia, somos estudiantes de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, y nos presentamos ante usted para realizar la presente encuesta como parte de nuestra investigación titulada Análisis del Modelo Educativo de Servicio Flexible para niñas y niños de 3 años de ámbito urbano en la región La Libertad, con el fin de obtener información que conlleven al logro de los objetivos propuestos. Gracias por disposición y se promete total confidencialidad con sus respuestas.

**1. Señale su conformidad con las siguientes afirmaciones.**

<b>Afirmaciones</b>	<b>Muy de acuerdo</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>Ni de acuerdo ni en desacuerdo</b>	<b>En desacuerdo</b>	<b>Muy en desacuerdo</b>
1.1. Las actividades consideran el juego y/o movimiento					
1.2. Las actividades generan aprendizajes					
1.3. Las actividades involucran a la familia					
1.4. Las actividades se vinculan a los intereses de los niños					
1.5 Las actividades se vinculan a las actividades cotidianas					
1.6 Las actividades permiten que mi niño esté más ocupado.					

2. ¿Cómo calificaría su manejo de herramientas de TIC (Ej.: internet, WhatsApp, Facebook, etc.)?

- a) Experto      b) Intermedio      c) Básico      d) Bajo

3. ¿Cómo calificaría el aporte de la herramienta “APRENDO EN CASA” en el aprendizaje de sus menores hijos?

- a) Suficiente                      b) Algo suficiente                      c) Regular  
c) Algo insuficiente                      d) Insuficiente

4. ¿Recomendaría el servicio MSE Flexible a otros padres de familia?

- a) Sí    b) No

5. ¿Tiene algún comentario o sugerencia sobre este servicio MSE Flexible?

---

---