



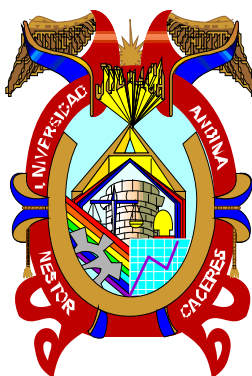
UNIVERSIDAD ANDINA

NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN INICIAL

INTERCULTURAL BILINGÜE



**AMBIENTE FAMILIAR Y EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO
EN LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
INICIAL 1015 HUAÑARAYA – SANDIA, 2024**

TESIS PRESENTADA POR:

Bach. NURIAN KATERIN QUISPE QUISPE

PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE:

**LICENCIADA EN EDUCACIÓN INICIAL INTERCULTURAL
BILINGÜE**

JULIACA – PERÚ

2025



UNIVERSIDAD ANDINA

NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN INICIAL

INTERCULTURAL BILINGÜE

**AMBIENTE FAMILIAR Y EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO
EN LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
INICIAL 1015 HUAÑARAYA – SANDIA, 2024**

TESIS PRESENTADA POR:

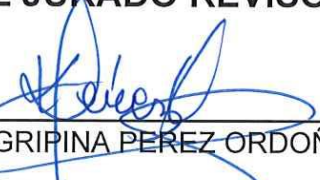
Bach. NURIAN KATERIN QUISPE QUISPE

**PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE:
LICENCIADA EN EDUCACIÓN INICIAL INTERCULTURAL
BILINGÜE**

APROBADA POR EL JURADO REVISOR:

PRESIDENTE

:


Dra. KATTY AGRIPINA PÉREZ ORDOÑEZ

PRIMER MIEMBRO

:


Dr. JAVIER ROMULO QUISPE ZAPANA

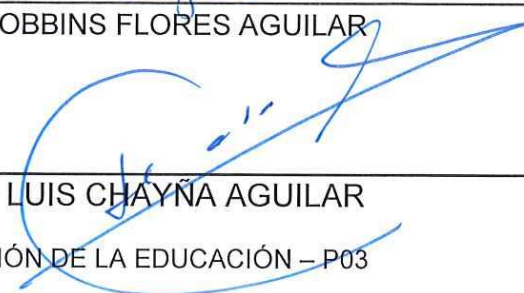
SEGUNDO MIEMBRO

:


Dr. ROBBINS FLORES AGUILAR

ASESOR DE TESIS

:


Mgtr. LUIS CHAYÑA AGUILAR

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN : GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN – P03

**RESOLUCIÓN DECANAL N° 0219-2025-D-FACE-UANCV**

Juliaca, 18 de setiembre de 2025.

VISTOS:

El Expediente N° 2025-CU-7517 presentado por el (la) Bachiller: NURIAN KATERIN QUISPE QUISPE quien solicita nominación de jurados, fecha y hora de Sustentación de tesis titulada: AMBIENTE FAMILIAR Y EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL 1015 HUAÑARAYA – SANDIA 2024; conducente a la obtención del Licenciado (a) en Educación Inicial Intercultural Bilingüe, que fue revisada por el Director de la Unidad de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación.

CONSIDERANDO:

Que, el Director de la Unidad de Investigación autoriza la ejecución de la propuesta de investigación según Resolución Decanal N° 300-2024-D-UI-SA-FACE-UANCV y Resolución Decanal N° 089-2025-D-UI-SA-FACE-UANCV aprobando y autorizando el informe final de la Investigación (Borrador de Tesis) de la tesis titulada: AMBIENTE FAMILIAR Y EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL 1015 HUAÑARAYA – SANDIA 2024, conducente a la obtención del Licenciado (a) en Educación Inicial Intercultural Bilingüe.

Que, de conformidad con el artículo 8°, numeral b) del Reglamento General de Grados y Títulos de la UANCV vigente, es procedente acceder a la petición del interesado.

Qué, La Unidad de Investigación y la Comisión de Grados y Títulos de la Facultad de Ciencias de Educación ha sorteado la fecha y hora de sustentación.

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

Y estando, la opinión favorable del Director de la Unidad de Investigación y el Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación, y las atribuciones que confiere el artículo 28° del Reglamento Interno de Trabajo de Investigación Conducente a Grados y Títulos Resolución N° 0294-2023-UANCV-CU-R.

SE RESUELVE:

ARTÍCULO PRIMERO: DECLARAR APTO el informe final de la investigación (Borrador de Tesis) para la sustentación presencial del tema titulado: AMBIENTE FAMILIAR Y EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL 1015 HUAÑARAYA – SANDIA 2024; del Bachiller: NURIAN KATERIN QUISPE QUISPE para optar el Título Profesional de Licenciado (a) en Educación Inicial Intercultural Bilingüe, en virtud de los considerados expuestos.

ARTÍCULO SEGUNDO: APROBAR la NOMINACIÓN DE JURADOS para la sustentación de la Tesis, el mismo que está conformada por los siguientes docentes:

PRESIDENTE	:	Dra. KATTY AGRIPINA PEREZ ORDOÑEZ
1er. Miembro	:	Dr. JAVIER ROMULO QUISPE ZAPANA
2do Miembro	:	Dr. ROBBINS FLORES AGUILAR

ARTÍCULO TERCERO: Ratificar y reconocer como asesor (a) de la Tesis al (la) docente Mgtr. LUIS CHAYÑA AGUILAR.

ARTÍCULO CUARTO: PROGRAMAR FECHA Y HORA para la sustentación de la Tesis, de acuerdo al siguiente detalle:

Día	:	Miércoles 01 de octubre del 2025
Hora	:	02:30 p.m.
Local	:	Auditorio de la Facultad de Ciencias de la Educación.

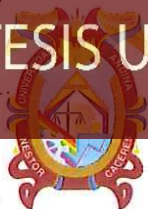
ARTÍCULO QUINTO: DISPONER que la Comisión de Grados y Títulos de la Facultad de Ciencias de la Educación, Secretaría Académica y Administrativa quedan encargadas de dar cumplimiento a la presente resolución.

REGÍSTRESE, COMUNÍQUESE Y CUMPLASE.

DISTRIBUCIÓN:
Jurados (3)
Asesor de tesis (1)
Interesado (1)
Arch.



UNIVERSIDAD ANDINA
"NESTOR CÁCERES VELÁSQUEZ"
Katty A. Pérez Ordoñez
DECANA (e)
Facultad de Ciencias de la Educación



RESOLUCIÓN DECANAL N° 089-2025-D-UI-SA-FACE-UANCV

Juliaca, 07 de mayo de 2025

VISTOS:

El Expediente: 2025-CU-2760 de fecha 30 de abril del 2025, del Bach. NURIAN KATERIN QUISPE QUISPE; quien solicita Revisión del Informe Final de la Investigación (borrador de Tesis) y el Anexo (04 o 05) "Ficha de Opinión del Informe Final de la Investigación (borrador de Tesis)" que fue revisado por el Comité de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación.

CONSIDERANDO:

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

Que, el (la) Bach. NURIAN KATERIN QUISPE QUISPE, quien solicita la revisión del Informe Final de la Investigación (borrador de Tesis) del tema titulado: AMBIENTE FAMILIAR Y EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL 1015 HUAÑARAYA - SÁNDIA, 2024; línea de investigación: Gestión de la Educación, conducente para optar el Título Profesional de Licenciada en Educación Inicial Intercultural Bilingüe.

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

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

Que, el Director de la Unidad de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación, corroboro el asesoramiento en el Informe Final de la Investigación (borrador de Tesis) del (la) ASESOR (a) docente ordinario Mgtr. LUIS CHAYÑA AGUILAR,

Estando, la opinión favorable del comité de Investigación, en concordancia con el Reglamento Interno de Trabajo de Investigación Conducente a Grados y Títulos Resolución N° 0294-2023-UANCV-CU-R, de conformidad a lo que establece la Ley Universitaria N° 30220, Ley de Creación de la UANCV N° 23738 y Modificatoria N° 24661 y el Estatuto de la UANCV, que confiere facultades a la unidad de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación.

SE RESUELVE:

ARTICULO PRIMERO. - APROBAR Y AUTORIZAR EL INFORME FINAL DE LA INVESTIGACIÓN (BORRADOR DE TESIS) para la REVISIÓN DE SIMILITUD TURNITIN, del tema titulado: AMBIENTE FAMILIAR Y EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL 1015 HUAÑARAYA - SANDIA, 2024; para optar el Título Profesional de Licenciada en Educación Inicial Intercultural Bilingüe, en virtud de los considerandos expuestos.

ARTICULO SEGUNDO. - RATIFICAR, como ASESOR al (la) docente ordinario Mgtr. LUIS CHAYÑA AGUILAR.

ARTICULO TERCERO. - DISPONER que la Facultad, secretaria académica y administrativa, quedan encargados del cumplimiento de la presente resolución.

Regístrese, comuníquese y archívese.

DISTRIBUCIÓN:
JURADOS (03)
INTERESADO (01)
Arch

UNIVERSIDAD ANDAHUAYLAS
"NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ"Katty A. Pérez Ordoñez
DECANA (e)
Facultad de Ciencias de la EducaciónDr. Freddy Chalco Vargas
DIRECTOR
UNIDAD DE INVESTIGACIÓN
FAC. CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**RESOLUCIÓN DECANAL N° 300-2024-D-UI-SA-FACE-UANCV**

Juliaca, 16 de diciembre del 2024

VISTO: El expediente N° 2024-CU-17959 presentado por el señor (a) **NURIAN KATERIN QUISPE QUISPE** solicita **APROBACION DE LA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN** Anexo (01) el PROVEIDO N° 300-2024-UI-FACE-UANCV/J, y la **FICHA DE OPINION DE LA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN** formato N° 300-2024 del integrante del comité de Investigación de la Escuela Profesional de **educación** de la Facultad de Ciencias de la Educación, según al reglamento interno de trabajos de investigación conducente a grados y títulos.

CONSIDERANDO:

Que, el señor (a) **NURIAN KATERIN QUISPE QUISPE** ha presentado su **PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN TITULADO: AMBIENTE FAMILIAR Y EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL 1015 HUAÑARAYA – SANDIA, 2024;** Para optar el Título Profesional de **Licenciado (a) en: Educación Inicial Intercultural Bilingüe.**

Que, al haberse cumplido con los requisitos exigidos por el reglamento interno de trabajo de Investigación conducente a Grados y Títulos, con fines de obtención de Grados Académicos y Títulos Profesionales; el integrante del Comité de Investigación **Dr. JESUS MAMANI MAMANI** de la Escuela Profesional de Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación, emitió la ficha de opinión de la propuesta de investigación formato N° 300-2024- aprobado la propuesta de investigación titulado: **AMBIENTE FAMILIAR Y EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL 1015 HUAÑARAYA – SANDIA, 2024;**

Que, es requisito indispensable contar con un asesor Docente Ordinario y/o contratado de la Facultad de Ciencias de la Educación con un mínimo de cinco años de docencia, grado de doctor o magister y experiencia en la línea a investigar, o deberá estar acreditado por resolución 0989-2022-UANCV-CU-R, quien asumirá como asesor de la propuesta de Investigación, según el área o grado.

Estando, con la opinión favorable de la Propuesta de Investigación del comité de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación y en concordancia al Reglamento Interno de trabajos de Investigación conducente a Grados y Títulos aprobado con Resolución N° 0294-2023-UANCV-CU-R y en mérito al Art. 25 del Reglamento, con fines de obtención de Grados y Títulos Profesionales, y en uso a las atribuciones, que le concede la Ley Universitaria N° 30220, Ley de creación de la UANCV N° 23738 y modificatoria N° 24661, y el Estatuto de la UANCV, el Decano y el Director de la Unidad de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación.

RESUELVE:

ARTICULO PRIMERO. - **APROBAR**, la **PROPUESTA DE INVESTIGACION**, presentado por el señor (a) **NURIAN KATERIN QUISPE QUISPE**, para optar el título profesional de **Licenciado (a) en: Educación Inicial Intercultural Bilingüe;** con el tema titulado: **AMBIENTE FAMILIAR Y EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL 1015 HUAÑARAYA – SANDIA, 2024;** Correspondiente a la línea de Investigación Gestión de la Educación.

La misma que deberá proceder con la ejecución de la propuesta de Investigación aprobado de acuerdo a lo establecido en el reglamento interno de trabajo de investigación conducente a Grados y Títulos, con fines de obtención de grados académicos y títulos profesionales.

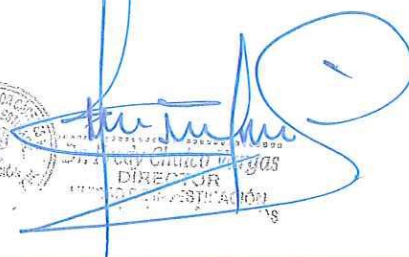
SEGUNDO ARTICULO. - **RECONOCER** como **ASESOR DE INVESTIGACIÓN** al (a la) Docente **Mgtr. LUIS CHAYÑA AGUILAR.**

ARTICULO TERCERO. - **DISPONER** que, la Unidad de Investigación, responsables del Comité de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación quedan encargados del cumplimiento de la presente resolución.



Cc
Archivo, 2024
INTERESADO (A)

Regístrese, Comuníquese y Archívese





NURIAN KATERIN QUISPE QUISPE

**AMBIENTE FAMILIAR Y EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN
LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIA...**



TESIS DE PREGRADO

Detalles del documento

Identificador de la entrega

trn:oid:::13016:522250603

Fecha de entrega

3 nov 2025, 10:51 GMT-5

Fecha de descarga

3 nov 2025, 12:08 GMT-5

Nombre del archivo

T036_76829947_T.docx

Tamaño del archivo

4.0 MB

152 páginas

30.356 palabras

178.344 caracteres



TESIS UANCV

17% Similitud general

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

Filtrado desde el informe

- Bibliografía
- Coincidencias menores (menos de 10 palabras)

Fuentes principales

- 9%  Fuentes de Internet
- 5%  Publicaciones
- 15%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

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

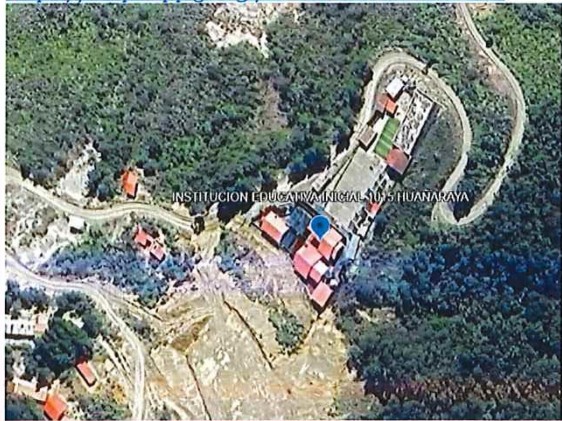
Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.



Metadatos complementarios - UANCV

TITULO	
AMBIENTE FAMILIAR Y EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL 1015 HUAÑARAYA – SANDIA, 2024	
Datos de autor	
Nombres y Apellidos	NURIAN KATERIN QUISPE QUISPE
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	76829947
URL de ORCID	https://orcid.org/0009-0005-7151-1507
Datos de asesor	
Nombres y apellidos	LUIS CHAYÑA AGUILAR
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	02363034
URL de ORCID	https://orcid.org/0009-0007-9829-1721
Datos del jurado	
Presidente del jurado	
Nombres Y Apellidos	KATTY AGRIPINA PEREZ ORDOÑEZ
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	01225791
Miembro del jurado 1	
Nombres Y Apellidos	JAVIER ROMULO QUISPE ZAPANA
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	01324996
Miembro del jurado 2	
Nombres Y Apellidos	ROBBINS FLORES AGUILAR
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	02426851



Datos de investigación	
Línea de investigación	GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN – P03
Grupo de investigación	No aplica.
Agencia de financiamiento	Sin financiamiento.
Ubicación geográfica de la investigación	Dirección: INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL 1015 HUAÑARAYA País: PERÚ Departamento: PUNO Provincia: SANDIA Distrito: YANAHUAYA Coordenadas. Latitud: -14.264695 Longitud: -69.211170 https://maps.app.goo.gl/Ec2unYVvFTAwBTH9 
Año o rango de años en que se realizó la investigación	DICIEMBRE 2024 – SETIEMBRE 2025
URL de disciplinas OCDE https://concytec-pe.github.io/Peru-CRIS/vocabularios/ocde_ford.html - Librería	Ciencias de la educación https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.03.00 Educación general (incluye capacitación, pedagogía) https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.03.01

UNIVERSIDAD ANDINA
"NESTOR CÁCERES VELÁSQUEZ"
DECANATURA
FACULTAD DE LA EDUCACIÓN
JULIACA
Katty A. Pérez Briones
DECANA (E)
Facultad de Ciencias de la Educación



DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD Y RESPONSABILIDAD

Yo NURIAN KATERIN QUISPE QUISPE, identificado con DNI
Nro. 76829947 en mi condición de egresado de:

☒ Escuela Profesional

☐ Programa de Segunda Especialidad,

☐ Programa de Maestría o Doctorado

CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

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

AMBIENTE FAMILIAR Y EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LOS
ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL 1015 HUAÑARAYA –
SANDIA, 2024

Asesorado por: Mgtr. LUIS CHAYÑA AGUILAR

Es un tema original.

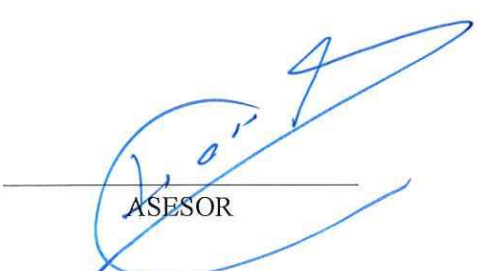
Declaro que el presente trabajo de tesis es elaborado por mi persona y **no existe plagio/copia** de ninguna naturaleza, en especial de otro documento de investigación (tesis, revista, texto, congreso, o similar) presentado por persona natural o jurídica alguna ante instituciones académicas, profesionales,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

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

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

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

Juliaca 06 de octubre del 2025


ASESOR


FIRMA (obligatoria)


Huella



DEDICATORIA

A mis padres, Elena y Sabino,

por ser raíz y cielo en mi camino.

Por su amor incondicional, su ejemplo
silencioso y su fe incansable en cada
paso que he dado.

Este logro también les pertenece.



AGRADECIMIENTO

A mi familia, sostén y refugio en cada etapa; a mis padres, por su amor que no conoce condiciones y su fe que me sostuvo aún en silencio; a mis hermanos, faros en los días grises y risas en los claros; y a mis docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UANCV, por sembrar en mí el saber y el impulso para volar.

Este logro es la huella de todos ustedes en mi historia.



ÍNDICE

DEDICATORIA.....	i
AGRADECIMIENTO	ii
ÍNDICE.....	iii
ÍNDICE DE TABLAS	vii
ÍNDICE DE FIGURAS	viii
ABSTRACT	x
INTRODUCCIÓN	xi

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. EXPOSICIÓN DE LA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA	1
1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	4
1.2.1. Problema general	4
1.2.2. Problemas específicos.....	4
1.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	4
1.3.1. Objetivo general.....	4
1.3.2. Objetivos específicos.....	4
1.4. JUSTIFICACIÓN	5
1.5. HIPÓTESIS.....	8
1.5.1. Hipótesis general	8
1.5.2. Hipótesis específica	8



1.6. OPERACIONALIZACIÓN VARIABLES	9
---	---

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN.....	10
2.1.1. A nivel internacional.....	10
2.1.2. A nivel nacional.....	14
2.1.3. A nivel regional	17
2.2. BASES TEÓRICAS	21
2.2.1. Desarrollo teórico de la Variable 1: Ambiente familiar	21
2.2.1.1. Definición	21
2.2.1.2. Tipos de la familia según su organización y funcionamiento.....	22
2.2.1.3. Tipos de la familia según su composición	24
2.2.1.4. Dimensiones	26
2.2.2. Desarrollo teórico de la variable 2: Aprendizaje significativo	32
2.2.2.1. Definición	32
2.2.2.2. Importancia	33
2.2.2.3. Condiciones para el aprendizaje significativo.....	35
2.2.2.4. Tipos de aprendizaje significativo	36
2.2.2.5. Dimensiones	38



CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1.	DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	43
3.2.	TIPO DE INVESTIGACIÓN	45
3.3.	NIVEL DE INVESTIGACIÓN	46
3.4.	MÉTODOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	47
3.5.	POBLACIÓN Y MUESTRA.	49
3.5.1.	La población	49
3.5.2.	Muestra.....	50
3.6.	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN.	51
3.6.1.	Técnicas	51
3.6.2.	Instrumento.....	52
3.7.	VALIDEZ Y CONFIABILIDAD.....	55
3.7.1.	Validación	55
3.7.2.	Confiabilidad	56
3.8.	PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS.....	59
3.9.	DISEÑO DE CONTRASTACIÓN DE HIPÓTESIS.....	61

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1.	ANÁLISIS DESCRIPTIVO	64
4.1.1.	Variable 1: Ambiente familiar	64



4.1.2. Variable 2: Aprendizaje significativo	77
4.2. RESULTADOS ESTADÍSTICOS INFERENCIALES	93
4.2.1. Prueba de normalidad.	93
4.2.2. Contrastación de las hipótesis	95
4.3. DISCUSIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	107
CONCLUSIONES	111
RECOMENDACIONES	113
REFERENCIAS.....	115
Anexo 1: instrumentos de recolección de información	119
Anexo 2: Validación de los instrumentos por juicio de expertos.....	123
Anexo 3: Constancia de recolección de información.....	125
Anexo 4: Evidencias fotográficas	126
Anexo 5: Matriz de consistencia.....	127



ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Operacionalización de variable	9
Tabla 2 Población	50
Tabla 3. Prueba de confiabilidad	58
Tabla 4. Análisis descriptivo de la variable 1: Ambiente familiar.....	64
Tabla 5. Análisis descriptivo de la dimensión 1: De relación	68
Tabla 6. Análisis descriptivo de la dimensión 2: De desarrollo	71
Tabla 7. Análisis descriptivo de la dimensión 3: De estabilidad.....	74
Tabla 8. Análisis descriptivo de la variable 2: Aprendizaje significativo	77
Tabla 9. Análisis descriptivo de la dimensión 1: Organización cognitiva previa	81
Tabla 10. Análisis descriptivo de la dimensión 2: Asimilación	84
Tabla 11. Análisis descriptivo de la dimensión 3: Construcción del nuevo conocimiento	89
Tabla 12. Prueba de hipótesis general: Ambiente familiar y aprendizaje significativo.....	95
Tabla 13. Prueba de hipótesis específica 01: Ámbito familiar y la dimensión 1 organización cognitiva previa	98
Tabla 14. Prueba de hipótesis específica 02: Ámbito familiar y la dimensión 2 Asimilación	101
Tabla 15. Prueba de hipótesis específica 03: Ámbito familiar y la dimensión 3 Construcción del nuevo conocimiento.....	104



ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Análisis descriptivo de la variable 1: Ambiente familiar	65
Figura 3. Análisis descriptivo de la dimensión 1: De relación.....	68
Figura 4. Análisis descriptivo de la dimensión 2: De desarrollo.....	71
Figura 5. Análisis descriptivo de la dimensión 3: De estabilidad	74
Figura 6. Análisis descriptivo de la variable 2: Aprendizaje significativo	77
Figura 7. Análisis descriptivo de la dimensión 1: Organización cognitiva previa	81
Figura 8. Análisis descriptivo de la dimensión 2: Asimilación.....	84
Figura 9. Análisis descriptivo de la dimensión 3: Construcción del nuevo conocimiento	89



RESUMEN

El estudio tuvo como objetivo principal determinar la relación entre el ámbito familiar y el aprendizaje significativo en los estudiantes de la Institución Educativa Inicial N.º 1015 Huaraña – Sandia, 2024. La investigación se enmarca en un enfoque cuantitativo, de tipo básico, con diseño correlacional y de corte transversal. La población estuvo conformada por 41 estudiantes, y se trabajó con muestra censal, ya que se consideró a toda la población. Para la recolección de datos se empleó la técnica de la encuesta y el instrumento fue el cuestionario, validado mediante juicio de expertos y con una fiabilidad de Alfa de Cronbach de 0.947 y 0.938, respectivamente. Los resultados descriptivos evidencian que el 63.4% de los estudiantes presenta un ambiente familiar en la categoría "Nunca" favorable, mientras que el 65.9% muestra bajos niveles de aprendizaje significativo en esa misma categoría. En cuanto al análisis inferencial, se encontró una correlación positiva y significativa entre las variables ($Rho = 0.694$, $p = 0.000$), así como en sus dimensiones: organización cognitiva previa ($Rho = 0.706$), asimilación ($Rho = 0.660$) y construcción del nuevo conocimiento ($Rho = 0.706$). En conclusión, un entorno familiar positivo incide directamente en la construcción del aprendizaje significativo, siendo este un hallazgo clave para fortalecer las prácticas educativas en contextos rurales.

Palabras clave: Ámbito familiar. Aprendizaje significativo. Primera infancia. Educación inicial.

.



ABSTRACT

The main objective of this study was to determine the relationship between the family environment and meaningful learning in students at Initial Educational Institution No. 1015 Huaraña – Sandia, 2024. The research is framed within a quantitative, basic approach, with a correlational and cross-sectional design. The population consisted of 41 students, and a census sample was used, since the entire population was considered. A survey technique was used to collect data, and the instrument was a questionnaire, validated through expert judgment and with Cronbach's alpha reliability of 0.947 and 0.938, respectively. The descriptive results show that 63.4% of the students present a favorable family environment in the "Never" category, while 65.9% show low levels of meaningful learning in that same category. Regarding the inferential analysis, a positive and significant correlation was found between the variables ($Rho = 0.694$, $p = 0.000$), as well as within their dimensions: prior cognitive organization ($Rho = 0.706$), assimilation ($Rho = 0.660$), and construction of new knowledge ($Rho = 0.706$). In conclusion, a positive family environment directly impacts the construction of meaningful learning, a key finding for strengthening educational practices in rural contexts.

Keywords: Family environment. Meaningful learning. Early childhood. Early childhood education.



INTRODUCCIÓN

Durante los primeros compases de la existencia, en ese umbral vital que es la infancia, cada gesto compartido, cada palabra susurrada en el entorno doméstico y cada interacción cotidiana con figuras significativas se inscribe en la psique del infante como una impronta indeleble. Estas marcas trascienden el mero afecto: devienen arquitecturas subyacentes sobre las cuales se edifica el andamiaje del saber. El hogar, más que un espacio físico, se erige como un entramado simbólico donde lo emocional, lo cognitivo y lo social convergen, delineando así las primeras formas de interpretar, asimilar y resignificar el mundo.

En este sentido, el entorno familiar se manifiesta no como un accesorio del desarrollo infantil, sino como un elemento cardinal, imprescindible e irremplazable, particularmente durante los primeros años de vida, cuando las matrices mentales, las capacidades afectivas y las destrezas interpersonales se hallan en plena gestación. Es precisamente en esta fase formativa donde cobra singular relevancia la noción de aprendizaje significativo, una categoría epistemológica formulada por el psicólogo David Ausubel (1976), quien plantea que el acto de aprender va más allá de acumular datos de forma mecánica; implica, más bien, la construcción de conexiones sustantivas entre la información novedosa y el repertorio de experiencias previas que configuran la base cognitiva del sujeto. Solo así el conocimiento se transforma en algo funcional, transferible y verdaderamente comprensible.

No obstante, la concreción de dicho aprendizaje no puede concebirse exclusivamente como una prerrogativa del espacio escolar. El aula, aunque vital, no opera en el vacío; su eficacia está íntimamente mediada por el contexto extrainstitucional, particularmente por las dinámicas familiares y comunitarias. En localidades como Huañaraya un enclave rural ubicado en la provincia de Sandia, las condiciones estructurales, los códigos culturales propios y las



tensiones afectivas que atraviesan a las familias repercuten de manera directa en las trayectorias educativas de los niños. La fragmentación de vínculos afectivos, la presencia intermitente de referentes emocionales y la escasa disponibilidad de estímulos intelectuales en el entorno inmediato pueden erosionar las disposiciones internas del estudiante para involucrarse de forma profunda y reflexiva con el proceso de aprendizaje.

A pesar de la evidente incidencia de estos factores, la literatura académica ha mostrado escasa preocupación por examinar con rigor cómo estas configuraciones familiares específicas moldean o dificultan la emergencia del aprendizaje con sentido en comunidades como Huañaraya. Esta carencia de indagación sistemática constituye una fisura en el conocimiento pedagógico actual y otorga pertinencia, urgencia y legitimidad a la presente investigación.

El propósito fundamental de este estudio es desentrañar la relación existente entre el contexto familiar y el aprendizaje significativo en los educandos de la Institución Educativa Inicial N.º 1015 de Huañaraya – Sandia, durante el año 2024. Para ello, se adopta una perspectiva cuantitativa que posibilita la medición y análisis objetivo de las variables involucradas. El diseño metodológico se inscribe dentro de la categoría no experimental, de tipo correlacional y con un corte transversal, lo que permite captar correlaciones estáticas entre las dimensiones analizadas sin manipulación de variables. Se trabajó con una muestra censal compuesta por 41 estudiantes, a quienes se aplicaron instrumentos rigurosamente validados, lo cual garantiza la fidelidad y pertinencia de los datos obtenidos.

No obstante, este trabajo no se reduce a la recopilación de cifras ni a la mera constatación de relaciones estadísticas. Su aspiración más profunda es contribuir a una comprensión holística de cómo el entretejido familiar puede convertirse o no en un catalizador del desarrollo integral del niño en contextos donde las oportunidades educativas suelen ser esquivas. Se persigue, además,



generar insumos teóricos y prácticos que sirvan como punto de partida para intervenciones pedagógicas contextualizadas, capaces de articular de manera armónica el acompañamiento familiar con las exigencias del quehacer docente. Con ello, se espera que los hallazgos no solo beneficien a la comunidad educativa local, sino que también iluminen caminos posibles para otras instituciones situadas en realidades socioculturales análogas.

La arquitectura estructural de esta tesis ha sido cuidadosamente diseñada en torno a cuatro núcleos capitulares, cada uno con una función discursiva y epistemológica precisa, orientados a guiar al lector por un itinerario investigativo riguroso, desde la problematización inicial hasta la proyección de aportes concretos en el ámbito educativo.

Capítulo I: Planteamiento del problema. Este primer segmento se consagra al ejercicio de delimitar, con precisión conceptual y contextual, el fenómeno objeto de estudio. Se inicia con la configuración del problema central, el cual no es abordado como una simple carencia observable, sino como una manifestación compleja de interacciones familiares y educativas que requieren interpretación profunda. Asimismo, se detalla la relevancia social, pedagógica y científica del estudio, desplegando una argumentación sólida que justifica su pertinencia en el escenario educativo contemporáneo, particularmente en contextos rurales. En este marco, se plantean los objetivos generales y específicos, los cuales orientan todo el trayecto investigativo, sirviendo de eje vertebrador a la totalidad del trabajo.

Capítulo II: Marco teórico. En este apartado, se construye el andamiaje teórico que sustenta la indagación. Se realiza una revisión crítica y selectiva de antecedentes empíricos relevantes, tanto en el ámbito nacional como internacional, con el fin de identificar vacíos del conocimiento y marcos interpretativos previos. Posteriormente, se exploran los conceptos nodales de la investigación como el entorno familiar, el aprendizaje significativo y el desarrollo



infantil, abordándolos desde una perspectiva interdisciplinaria que incorpora enfoques de la psicología educativa, la pedagogía crítica y la sociología de la educación. Esta construcción conceptual no se limita a una exposición descriptiva, sino que busca establecer una red coherente de significados que permita comprender la naturaleza relacional del problema investigado.

Capítulo III: Metodología. Este capítulo está dedicado a la explicitación del camino metodológico transitado. Se describe, con minuciosidad, el enfoque epistemológico adoptado de naturaleza cuantitativa, así como el nivel de investigación (correlacional), el diseño empleado (no experimental) y el corte temporal (transversal). Se expone, además, el universo de estudio, la muestra censal seleccionada y los criterios que guiaron su elección. Se detallan los instrumentos aplicados para la recolección de datos, los procedimientos para su validación y confiabilidad, así como las técnicas empleadas para el procesamiento y análisis de la información. Este apartado no solo da cuenta de la dimensión técnica de la investigación, sino que revela la lógica interna que conecta los métodos con los objetivos planteados.

Capítulo IV: Resultados y discusión. La última sección de esta tesis integra los resultados obtenidos con una mirada analítica y reflexiva. Se presentan los hallazgos de manera ordenada y se discuten a la luz del marco teórico previamente construido, buscando no solo confirmar o refutar hipótesis, sino también problematizar los sentidos pedagógicos emergentes. Esta discusión se convierte en un espacio de diálogo entre la evidencia empírica y las propuestas teóricas, permitiendo una comprensión más profunda del vínculo entre el entorno familiar y el aprendizaje con significado. Finalmente, se formulan conclusiones que sintetizan los aportes más relevantes de la investigación y se proponen recomendaciones orientadas a enriquecer las prácticas educativas en contextos similares, proponiendo acciones que integren la participación familiar como elemento vital en la formación integral del niño.



CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. EXPOSICIÓN DE LA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA

A nivel internacional, el ambiente familiar y el aprendizaje significativo han sido ampliamente estudiados por su impacto en el desarrollo integral de los niños. La familia, como primer entorno socializador, influye directamente en la formación de valores, habilidades cognitivas y socioemocionales de los niños. Según Gutiérrez (2021), un ambiente familiar cohesionado, con una comunicación efectiva y un apoyo emocional adecuado, fomenta un desarrollo integral y significativo. Sin embargo, en contextos internacionales, las dinámicas familiares se ven afectadas por factores como la inestabilidad económica y las altas exigencias laborales, que reducen el tiempo de interacción de calidad entre los miembros del hogar (Espinoza, 2020; León, 2013). En países europeos, investigaciones realizadas durante la pandemia del COVID-19 evidenciaron que las restricciones sociales y el confinamiento intensificaron las disfunciones familiares, impactando negativamente en el aprendizaje de los niños (BBC News, 2021; UNICEF, 2022).

El aprendizaje significativo, como plantea Ausubel (1976), se produce cuando los nuevos conocimientos se integran de manera sustantiva en la estructura cognitiva del estudiante. No obstante, para que este tipo de



aprendizaje ocurra, se requiere un ambiente familiar que proporcione estabilidad emocional, soporte académico y estímulos adecuados (León, 2013). En escenarios internacionales, las brechas socioeconómicas y las tensiones familiares limitan este proceso, dificultando el desarrollo cognitivo y socioemocional de los niños (Rodríguez, 2020; Pesantez, 2019).

En Perú, el ambiente familiar y su influencia en el aprendizaje significativo son temas de creciente interés, especialmente en comunidades vulnerables. Según UNICEF (2018), más del 30% de los niños peruanos enfrenta dificultades de aprendizaje debido a factores como la violencia intrafamiliar, la falta de apoyo emocional y la ausencia de estrategias educativas en el hogar. En esta línea, el MINEDU (2023) subraya que un ambiente familiar inadecuado impacta directamente en la capacidad de los niños para conectar lo aprendido en la escuela con su vida cotidiana, afectando su desarrollo integral.

Estudios como los de Chinguel y Vera (2022) destacan que, aunque el sistema educativo peruano ha implementado estrategias para fortalecer el aprendizaje significativo, estas se ven limitadas por la falta de involucramiento de las familias. Las dinámicas familiares disfuncionales, caracterizadas por conflictos y escasa comunicación, dificultan la adquisición de aprendizajes significativos, especialmente en la educación inicial, donde la participación activa de los padres es fundamental (Regalado, 2021; García, 2021).

En Puno, los desafíos vinculados al ambiente familiar y el aprendizaje significativo son aún más pronunciados debido a la desigualdad social y económica. Según Mamani (2022), la falta de cohesión familiar y los problemas de comunicación son comunes en las familias de la región, lo que limita el desarrollo integral de los niños en el ámbito educativo. Además, las familias de zonas rurales, como Huañaraya, enfrentan barreras adicionales relacionadas



con el acceso a recursos educativos y apoyo parental (Cachicatari, 2022; Laureano, 2021).

En este contexto, el aprendizaje significativo, que requiere la conexión de los contenidos escolares con la vida cotidiana de los estudiantes, es frecuentemente obstaculizado por ambientes familiares inestables. Los informes locales destacan que estas dificultades impactan tanto en el desarrollo cognitivo como en las habilidades socioemocionales de los niños, evidenciando la necesidad de intervenir en las dinámicas familiares para mejorar los resultados educativos (MINSA, 2023; Laureano, 2021).

En la Institución Educativa Inicial 1015 Huañaraya, se observa que los estudiantes enfrentan dificultades significativas para lograr aprendizajes significativos, en gran medida debido a las dinámicas familiares. Los docentes han identificado que la falta de cohesión familiar, el limitado apoyo emocional y la carencia de prácticas educativas en el hogar influyen negativamente en el desarrollo de los niños. Según Espinoza (2020), un ambiente familiar inadecuado no solo afecta la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo de habilidades críticas como la resolución de problemas y la regulación emocional.

Asimismo, los estudiantes que provienen de familias con bajo nivel de comunicación y apoyo tienden a mostrar menores niveles de interés y participación en actividades escolares, limitando su capacidad para construir aprendizajes significativos que los conecten con su entorno social y cultural (Villalobos, 2024; Rodríguez, 2020). Esto subraya la importancia de investigar cómo las dinámicas familiares influyen en el aprendizaje, con el objetivo de proponer estrategias que fortalezcan la relación entre la familia y la escuela para mejorar los resultados educativos y el desarrollo integral de los niños.



1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.2.1. Problema general

¿Cuál es la relación que existe entre el ámbito familiar y el aprendizaje significativo en los estudiantes de la institución educativa inicial 1015 Huaraña – Sandia, 2024?

1.2.2. Problemas específicos

PE1: ¿Cuál es la relación que existe entre el ámbito familiar y la dimensión de organización cognitiva previa en los estudiantes del nivel inicial?

PE2: ¿Cuál es la relación que existe entre el ámbito familiar y la dimensión de asimilación en los estudiantes del nivel inicial?

PE3: ¿Cuál es la relación que existe entre el ámbito familiar y la dimensión de construcción del nuevo conocimiento en los estudiantes del nivel inicial?

1.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.3.1. Objetivo general

Determinar la relación que existe entre el ámbito familiar y el aprendizaje significativo en los estudiantes de la institución educativa inicial 1015 Huaraña – Sandia, 2024

1.3.2. Objetivos específicos

OE1: Determinar la relación que existe entre el ámbito familiar y la dimensión de organización cognitiva previa en los estudiantes del nivel inicial.

OE2: Determinar la relación que existe entre el ámbito familiar y la dimensión de asimilación en los estudiantes del nivel inicial.



OE3: Determinar la relación que existe entre el ámbito familiar y la dimensión de construcción del nuevo conocimiento en los estudiantes del nivel inicial.

1.4. JUSTIFICACIÓN

Justificación teórica: ¿Por qué?

Hablar del aprendizaje significativo en la educación inicial implica necesariamente detenerse en la influencia que el entorno familiar ejerce sobre el desarrollo del niño. Esta relación, lejos de ser incidental o accesorio, ha sido objeto de múltiples reflexiones desde diversas teorías que, en conjunto, configuran un entramado comprensivo sobre la manera en que los saberes se gestan y consolidan en la infancia. La presente investigación encuentra su anclaje teórico en estas corrientes que, aunque surgidas en distintos momentos históricos, convergen en un mismo punto: la familia no solo constituye el primer núcleo de socialización, sino también el germen de todo proceso de construcción del conocimiento.

Uno de los referentes más influyentes en esta línea es David Ausubel, quien en 1976 formuló el concepto de aprendizaje significativo, distanciándose de las concepciones mecanicistas que concebían al estudiante como un receptor pasivo de contenidos. Para Ausubel, aprender de forma significativa implica establecer conexiones sustantivas entre los nuevos contenidos y las estructuras cognitivas ya existentes, es decir, con los conocimientos previos que el niño ha adquirido en contextos anteriores a la escuela, especialmente en el seno familiar. Este proceso de anclaje cognitivo no es automático ni espontáneo; requiere de una base emocional segura, de una experiencia vital que haya nutrido la mente infantil con referentes simbólicos y experiencias concretas. El hogar, por tanto, se configura como el escenario donde se construyen las primeras representaciones del mundo, donde se consolidan las



estructuras mentales que más adelante permitirán al niño dar sentido a lo que aprende en el aula.

En estrecha relación con esta perspectiva, Albert Bandura, desde su teoría del aprendizaje social, ha subrayado que el aprendizaje no ocurre únicamente por instrucción directa, sino que está profundamente mediado por la observación, la imitación y la interacción con modelos significativos. Así, el niño aprende observando el comportamiento de los adultos en su entorno, reproduciendo patrones de conducta, interiorizando normas y valores, y desarrollando habilidades sociales que serán clave para su desenvolvimiento en contextos escolares. La familia, en este esquema, opera como un espacio de modelaje continuo, en el que cada gesto, cada palabra y cada actitud tiene un valor pedagógico. No es exagerado afirmar que el primer currículo del niño se construye en casa, muchas veces de manera silenciosa, pero profundamente determinante.

Ambas teorías, la de Ausubel y la de Bandura, permiten comprender cómo el entorno familiar no solo antecede al proceso educativo formal, sino que lo condiciona y lo sostiene. Sin embargo, es importante señalar que la mayoría de estas conceptualizaciones han sido elaboradas y validadas en contextos urbanos o en sociedades con ciertas condiciones materiales y culturales que no necesariamente se replican en comunidades rurales. En este sentido, resulta indispensable aproximarse a estos marcos teóricos desde una mirada situada, que permita reconocer cómo estas dinámicas se configuran en contextos específicos, como el de Huañaraya, una localidad rural enclavada en la provincia de Sandía, donde los factores estructurales como el acceso limitado a servicios básicos, la dispersión geográfica y la precariedad económica inciden directamente en las dinámicas familiares.

Este estudio se justifica, entonces, no solo por su intención de aplicar teorías ya establecidas, sino por el intento de recontextualizarlas, de interpretarlas a la luz de una realidad muchas veces invisibilizada en la producción académica. Explorar cómo los principios del aprendizaje

significativo y del aprendizaje social se manifiestan o se tensionan en un territorio como Huañaraya supone una contribución valiosa tanto al campo pedagógico como al diseño de políticas educativas más sensibles a la diversidad sociocultural del país. Al vincular el entramado teórico con la evidencia empírica de una comunidad concreta, se busca dar lugar a una comprensión más amplia y matizada de los factores que influyen en el aprendizaje infantil, poniendo en el centro a la familia como espacio pedagógico originario y esencial.

En definitiva, esta investigación se asienta sobre un cuerpo teórico sólido, pero avanza hacia una perspectiva crítica y contextualizada. No se trata únicamente de confirmar lo ya dicho, sino de abrir nuevas rutas interpretativas que permitan comprender las complejidades del aprendizaje infantil en entornos rurales. Esta mirada no solo enriquece el conocimiento académico, sino que invita a repensar la relación entre escuela y familia, especialmente en contextos donde las condiciones materiales pueden parecer adversas, pero donde también habita un enorme potencial pedagógico, aún por descubrir.

Justificación práctica: ¿Para qué?

La investigación tiene como propósito generar soluciones concretas para mejorar el aprendizaje significativo en los estudiantes de la Institución Educativa Inicial 1015 Huañaraya. Al identificar cómo el ambiente familiar influye en la construcción del conocimiento, este estudio pretende diseñar estrategias que promuevan la participación activa de los padres en la educación de sus hijos, fortaleciendo los vínculos entre la escuela y la familia. Los resultados permitirán proponer talleres de formación parental, programas de sensibilización y actividades conjuntas que favorezcan un ambiente familiar saludable, capaz de potenciar tanto el desarrollo cognitivo como el socioemocional de los niños. Además, las recomendaciones derivadas de este estudio podrían ser replicadas en instituciones educativas con características similares, ampliando su impacto en el ámbito educativo regional.

Justificación metodológica: ¿Cómo?

Desde un enfoque cuantitativo y un diseño no experimental correlacional, esta investigación analizará la relación entre las variables de estudio de manera objetiva y sistemática. La recolección de datos se realizará a través de cuestionarios estructurados aplicados a los padres de familia, lo que permitirá medir las dimensiones del ambiente familiar y su influencia en el aprendizaje significativo de los niños. El uso de herramientas estadísticas avanzadas, como la correlación de Pearson o Spearman, garantizará la validez y confiabilidad de los resultados, ofreciendo un análisis riguroso que evidencie la magnitud de la relación entre las variables. Este enfoque metodológico no solo asegura la obtención de resultados precisos, sino que también proporciona una base sólida para la formulación de intervenciones efectivas en el ámbito educativo.

1.5. HIPÓTESIS.

1.5.1. Hipótesis general

Existe una correlación significativa entre el ámbito familiar y el aprendizaje significativo en los estudiantes de la institución educativa inicial 1015 Huaraña – Sandía, 2024.

1.5.2. Hipótesis específica

HE1: Existe una correlación significativa entre el ámbito familiar y la dimensión de organización cognitiva previa en los estudiantes del nivel inicial.

HE2: Existe una correlación significativa entre el ámbito familiar y la dimensión de asimilación en los estudiantes del nivel inicial.

HE3: Existe una correlación significativa entre el ámbito familiar y la dimensión de construcción del nuevo conocimiento en los estudiantes del nivel inicial.

1.6. OPERACIONALIZACIÓN VARIABLES

Tabla 1

Operacionalización de variable

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala de valoración
Variable 1: Ambiente familiar	El clima familiar se concibe como el conjunto de emociones, interacciones, normas y percepciones que configuran la convivencia en el hogar, influyendo en el bienestar y desarrollo de sus miembros; abarca la comunicación, el apoyo emocional, los valores compartidos y la forma de afrontar conflictos. Según Moos (1989), este clima se organiza en tres dimensiones clave: relaciones, desarrollo personal y estabilidad, fundamentales para el funcionamiento familiar y el crecimiento integral de sus integrantes (Villalobos, 2024).	El clima familiar será evaluado a través de un cuestionario dirigido a los padres de familia, estructurado en torno a tres dimensiones fundamentales: relaciones, desarrollo y estabilidad. Para ello, se utilizarán ítems con escala tipo Likert (nunca, a veces, siempre), los cuales permitirán recoger percepciones sobre la calidad de los vínculos familiares, el estímulo al desarrollo personal dentro del hogar y la estabilidad emocional, social, económica y moral. La sumatoria de las respuestas proporcionará el puntaje global de la variable, el cual se clasificará en niveles que reflejarán la calidad del clima familiar en cada hogar.	De relación De desarrollo De estabilidad	- Percepción de relaciones positivas entre los miembros de la familia. - Sentimiento del niño/a sobre las relaciones familiares. - Propiciación de relaciones positivas por parte de los padres. - Relación de la docente con su familia. - Expresión del niño/a sobre las relaciones familiares a través de sus actitudes. - Definición clara de una finalidad de desarrollo familiar. - Sumatoria de esfuerzos de padres e hijos en el desarrollo familiar. - Conciencia de los hijos sobre la importancia de contribuir a la familia. - Fomento por parte de los padres de ideas y objetivos claros de desarrollo familiar en los hijos. - Percepción de los padres sobre si el desarrollo de su familia es realizable y cotidiano. - Demostración de estabilidad emocional en los niños/as. - Demostración de estabilidad emocional en los padres. - Existencia de estabilidad social en la familia. - Existencia de estabilidad económica en la familia. - Existencia de estabilidad moral en la familia. - Comprensión del significado de estabilidad familiar por parte de padres e hijos/as.	Nunca (1) A veces (2) Siempre (3)
Variable 2: Aprendizaje significativo	El aprendizaje significativo es un proceso mediante el cual el individuo asimila y relaciona nueva información con los conocimientos previos que ya posee, logrando integrar y estructurar el nuevo contenido en su esquema cognitivo de manera comprensible y útil. Este concepto, desarrollado por David Ausubel (1976), se centra en que el aprendizaje no se limita a la memorización mecánica, sino que implica una comprensión profunda que permite aplicar lo aprendido en diferentes contextos y situaciones de la vida real.	El aprendizaje significativo, en el contexto de esta investigación, será evaluado mediante entrevistas estructuradas aplicadas directamente a los niños, diseñadas para identificar cómo relacionan los nuevos conocimientos adquiridos en el aula con sus experiencias previas y su entorno cotidiano. A través de preguntas adaptadas a su nivel de desarrollo cognitivo, se recogerá información.	Organización cognitiva previa Asimilación Construcción del nuevo conocimiento	• Experiencias • Conocimientos e ideas previas • Nuevas experiencias • Nuevos conocimientos • Nuevas estrategias • Incorporar nuevos conocimientos • Genera ideas • Relación entre antiguos y nuevos conocimientos	De acuerdo = (3) Indeciso = (2) En desacuerdo = (1)

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN.

2.1.1. A nivel internacional

En el estudio llevado a cabo por Coasaca y Gonzales (2024), se emprendió una exploración detallada sobre las configuraciones del clima social familiar en contextos latinoamericanos, a partir de una revisión narrativa de carácter cualitativo que abarcó 45 publicaciones académicas seleccionadas mediante un muestreo intencional riguroso. Para garantizar la fiabilidad del corpus documental, se recurrió a bases de datos reconocidas como Scielo, Redalyc y Scopus, las cuales permitieron recuperar información relevante con criterios de pertinencia, actualidad y rigurosidad académica. Los resultados arrojaron que el 71% del material revisado correspondía a tesis de grado, mientras que el 29% eran artículos académicos publicados en revistas científicas, evidenciando así una fuerte producción desde el ámbito universitario. Geográficamente, se constató que el 40% de los estudios se concentraban en la ciudad de Lima, lo que sugiere una marcada centralización del conocimiento producido sobre esta temática en zonas urbanas. En cuanto al sustento teórico, se identificó la teoría ecológica del clima social de Moos como un marco analítico recurrente, subrayando la forma en que las



interacciones dentro del hogar inciden directamente en el bienestar emocional, la autorregulación y el sentido de pertenencia de los individuos. No obstante, los autores enfatizan que, pese a estos hallazgos, aún persiste una limitada sistematización sobre el tema en zonas rurales, por lo que abogan por una expansión de estudios empíricos que permitan fortalecer el diseño de estrategias psicosociales contextualizadas y culturalmente pertinentes.

Por su parte, Icaza y Veliz (2022) llevaron a cabo una investigación centrada en el impacto del entorno familiar y natural sobre el desarrollo integral de niños en etapa inicial, basándose en una muestra empírica conformada por 41 infantes. La metodología combinó la observación directa con entrevistas estructuradas, lo que permitió captar no solo aspectos conductuales, sino también percepciones y experiencias subjetivas. Uno de los datos más reveladores del estudio fue que el 73.2% de los niños vivía acompañado de ambos progenitores, lo que sugiere la presencia de un núcleo familiar relativamente estable, al menos en términos estructurales. En paralelo, el 51.2% de los menores manifestó una interacción activa y positiva con su entorno natural, lo que fue interpretado como un indicador de apropiación territorial y conciencia ecológica temprana. De igual forma, un 61% mostró una comprensión clara sobre la relevancia de los recursos naturales en su vida diaria, evidenciando una correlación positiva entre el contacto con la naturaleza y el desarrollo de competencias cognitivas y socioemocionales. Los autores concluyen que la conjunción entre un ambiente familiar cohesionado y la exposición habitual a escenarios naturales favorece de forma significativa el desarrollo holístico del niño, reforzando su capacidad para autorregularse, comunicarse y resolver problemas dentro del ámbito escolar.

En un estudio con enfoque cuantitativo, Mendoza-Santana y Cárdenas-Sacoto (2022) investigaron los niveles de participación parental en el proceso educativo de sus hijos, específicamente en la Escuela Particular Julia



Navarrete Mendoza. El estudio contó con una muestra de 20 padres de familia, a quienes se aplicó un cuestionario estructurado cuya confiabilidad fue determinada a través de un Alfa de Cronbach de 0.89, lo que otorga solidez a los datos obtenidos. Los hallazgos fueron bastante reveladores: el 87% de los padres afirmó asistir de manera regular a las reuniones escolares, lo que evidencia un compromiso formal con la institución educativa. Sin embargo, esta disposición disminuye drásticamente cuando se trata de involucrarse de forma proactiva en actividades extracurriculares, con solo un 22.9% mostrando una participación espontánea. Este contraste sugiere una brecha entre el acompañamiento institucionalizado y la implicación afectiva y pedagógica en procesos más informales o comunitarios. Entre las principales barreras mencionadas por los participantes se encontraron la falta de tiempo y la incompatibilidad de horarios laborales, lo cual denota una tensión entre las demandas del entorno productivo y las exigencias del ámbito educativo. Los autores destacan la necesidad de implementar políticas escolares que flexibilicen la participación de las familias, diversificando los canales de colaboración y reconociendo las realidades específicas de cada núcleo familiar.

La tesis desarrollada por Giraldo et al. (2021) se propuso indagar de forma profunda sobre las variables familiares que inciden en la adquisición de habilidades comunicativas en infantes de 4 a 5 años, enfocándose en una población de 39 niños. El estudio adoptó un enfoque cualitativo bajo la perspectiva fenomenológica y se enmarcó dentro de un diseño de investigación-acción participativa, lo que permitió una aproximación cercana a las vivencias de los niños y sus familias. A través de entrevistas a padres, observaciones directas y cuestionarios, se identificaron factores familiares determinantes: entre ellos, la ausencia de uno de los progenitores y la escasa estimulación verbal en el hogar. Los datos revelaron que el 30% de los niños



evaluados presentaba dificultades notables en sus habilidades comunicativas orales, especialmente aquellos provenientes de contextos familiares disfuncionales o con poca interacción afectiva. La tesis concluye que el acompañamiento sistemático de la familia es vital para fortalecer el lenguaje en la primera infancia y sugiere la implementación de programas de formación dirigidos a padres, como las llamadas “escuelas para familias”, en donde se promueva el diálogo, la estimulación temprana y el reconocimiento de la comunicación como eje vertebrador del desarrollo infantil.

Finalmente, el trabajo de Loor y Lescay (2021) se abocó a analizar cómo las disfunciones en el entorno familiar repercuten negativamente en el rendimiento académico de niños del subnivel inicial II. Mediante una metodología cuantitativa y el uso de encuestas validadas, se recabó información de 17 docentes y 19 padres de familia. Los datos ofrecieron un panorama preocupante: el 92% de los docentes reportó que los conflictos familiares tienen un impacto directo y desfavorable en el desempeño de los estudiantes, particularmente en lo que respecta a la atención sostenida, la motivación intrínseca y la autorregulación emocional. Por otro lado, el 57.9% de los padres reconoció que las dificultades económicas y los desacuerdos en las prácticas de crianza eran los principales generadores de disfuncionalidad familiar, afectando la estabilidad emocional del niño. Ante esta situación, los autores propusieron como estrategia la implementación de talleres de comunicación familiar y actividades colaborativas entre padres e hijos, con el objetivo de restablecer vínculos afectivos y crear una base emocional sólida para el aprendizaje. El estudio concluye que las intervenciones educativas, cuando están bien diseñadas y responden a las particularidades del contexto familiar, pueden ser herramientas eficaces para mitigar los efectos negativos de la disfunción familiar sobre el rendimiento escolar en edades tempranas.



2.1.2. A nivel nacional

En el estudio realizado por Espejo (2022), se abordó la posible relación entre el clima familiar y el desarrollo de las habilidades comunicativas en estudiantes de apenas tres años de edad, un grupo etario especialmente sensible a los estímulos del entorno. La investigación adoptó un enfoque cuantitativo con diseño correlacional y trabajó con una muestra compuesta por 28 niños junto a sus padres, utilizando como instrumentos un cuestionario estructurado y una ficha de observación, ambos aplicados para recoger datos sobre las condiciones del hogar y las competencias lingüísticas de los menores. Los resultados descriptivos arrojaron que una amplia mayoría de los estudiantes, el 79%, se ubicaba en un nivel alto de habilidades comunicativas, seguido de un 18% en nivel medio y solo un 4% con un nivel bajo. Sin embargo, pese a estos datos alentadores respecto al desempeño lingüístico, el análisis inferencial evidenció que no existía una correlación estadísticamente significativa entre el clima familiar y el desarrollo de dichas habilidades. Esta conclusión sugiere que, al menos en este grupo específico, otros factores como las estrategias pedagógicas empleadas, el entorno escolar o incluso características individuales del niño podrían tener un peso mayor que las condiciones del hogar. Este hallazgo resulta provocador en el debate académico, ya que pone en entredicho la hipótesis predominante que vincula directamente el entorno familiar con la adquisición del lenguaje en la primera infancia, y abre la puerta a nuevas líneas de investigación que exploren variables moderadoras o mediadoras en dicha relación.

De manera similar, Bustamante (2022) condujo una investigación centrada en la relación entre el clima social familiar y la expresión oral de niños en etapa de educación inicial, específicamente en la localidad de Sicaya. El estudio, de carácter cuantitativo y diseño correlacional, trabajó con una muestra de 35 estudiantes y sus respectivos padres, aplicando dos



instrumentos estandarizados: la Escala de Clima Social Familiar de Moos (con un coeficiente de confiabilidad de 0.82) y el cuestionario PLON-R para evaluar la expresión oral (con una confiabilidad de 0.71). Los datos recogidos evidenciaron que un 48.6% de los estudiantes necesitaba mejorar sus capacidades de expresión oral, mientras que un 14.3% vivía en entornos familiares catalogados como altamente desfavorables. No obstante, y en consonancia con el estudio de Espejo, el análisis estadístico inferencial no halló una correlación significativa entre ambas variables ($p = 0.726$), lo que sugiere que las carencias en el desarrollo del lenguaje no pueden atribuirse de forma aislada al contexto familiar. Este resultado apunta a la multicausalidad del fenómeno, haciendo visible la necesidad de explorar otros elementos como la calidad de la interacción docente, el acceso a materiales lingüísticos y las condiciones neurológicas individuales de los niños. La investigación invita, por tanto, a una mirada más amplia y no reduccionista sobre los determinantes del desarrollo comunicativo en la infancia.

En un campo relacionado pero con un enfoque distinto, Regalado (2021) investigó la relación entre el uso didáctico de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y el aprendizaje significativo en estudiantes del ciclo VII de la institución educativa privada Los Álamos, ubicada en Ñaña. A partir de una muestra intencional de 50 estudiantes, la investigación siguió un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, de tipo correlacional transversal, y se inscribió dentro de una lógica de investigación básica. Para la recolección de datos, se utilizaron cuestionarios validados por expertos, con niveles de confiabilidad aceptables: un Alfa de Cronbach de 0.81 para la escala de uso de TIC y de 0.61 para la escala de aprendizaje significativo. Los hallazgos fueron contundentes: se observó una correlación positiva altamente significativa entre el uso pedagógico de las TIC y el aprendizaje significativo, con un coeficiente de Spearman de 0.803 y un valor p de 0.001. Esta relación



sugiere que cuando las tecnologías se integran de manera estratégica y contextualizada en la práctica docente, se potencian las conexiones cognitivas del estudiante, facilitando no solo la comprensión de los contenidos, sino también su aplicación en contextos reales. Así, este estudio ofrece evidencia empírica sólida que respalda la necesidad de repensar los enfoques pedagógicos tradicionales e incorporar las TIC como herramientas fundamentales para el aprendizaje profundo.

Por otro lado, Valenzuela (2020) emprendió una revisión bibliográfica con el propósito de sistematizar el conocimiento existente sobre la influencia del clima familiar en tres dimensiones cruciales del desarrollo infantil: las habilidades sociales, la autoestima y el rendimiento académico en niños de cinco años. Utilizando como fuentes principales las bases de datos académicas Scielo y Scopus, el autor organizó los hallazgos en torno al uso de la Escala de Clima Social Familiar (FES), herramienta que ha demostrado una sólida capacidad para evaluar la dinámica interna del hogar. Los resultados recopilados revelaron de forma consistente que un ambiente familiar afectuoso, organizado y con reglas claras favorece el desarrollo de competencias interpersonales, fortalece la seguridad personal del niño y, como consecuencia, mejora su desempeño escolar. Esta revisión también subraya que las relaciones intrafamiliares cargadas de tensión, ambigüedad o negligencia emocional tienen efectos adversos en la capacidad del menor para adaptarse socialmente y responder adecuadamente a las demandas escolares. Valenzuela concluye con una propuesta clara: es urgente promover una mayor implicación parental en la vida afectiva y académica de los niños, no solo desde el cumplimiento de funciones logísticas, sino desde la construcción de un vínculo emocional estable que permita al menor desenvolverse con autonomía y confianza.



En una línea de investigación afín, Félix (2020) examinó la relación entre el ambiente social familiar y el nivel de comprensión lectora en estudiantes de primaria del distrito de Huaral, abordando el fenómeno desde un diseño explicativo de enfoque cuantitativo. La muestra fue amplia y significativa, compuesta por 83 escolares, quienes fueron evaluados mediante la Escala de Clima Social Familiar y una prueba de comprensión lectora, ambas con altos niveles de confiabilidad (Alfa de Cronbach de 0.867 y 0.875, respectivamente). El análisis descriptivo reveló que el 53% de los participantes percibía un clima familiar de nivel intermedio, lo cual indica una convivencia funcional, aunque no óptima. En cuanto al rendimiento lector, el 63% se encontraba en una fase de consolidación de sus habilidades, lo cual sugería un margen de mejora. Lo más relevante del estudio fue el análisis inferencial, donde se aplicó la prueba Chi-cuadrado, obteniendo un valor de 116.357 y un nivel de significancia de $p = 0.000$, lo que permitió concluir que el clima familiar tiene una influencia estadísticamente significativa sobre la comprensión lectora, explicando el 55.5% de su variabilidad. Este hallazgo destaca la importancia del entorno afectivo y comunicativo del hogar en el desarrollo de habilidades complejas como la comprensión lectora, proponiendo que una intervención educativa eficaz debe necesariamente considerar las condiciones familiares como eje transversal del proceso formativo.

2.1.3. A nivel regional

En el estudio llevado a cabo por Villalobos (2024), se exploró la influencia del clima social familiar en el desarrollo de competencias en el área de Personal Social en estudiantes del nivel primario del distrito de Urubamba. Bajo un enfoque cuantitativo con diseño correlacional, la investigación trabajó con una muestra de 65 escolares, utilizando como técnicas de recolección de datos cuestionarios dirigidos a padres de familia y listas de cotejo aplicadas a los docentes para evaluar el desempeño estudiantil. Ambos instrumentos



demonstraron altos niveles de confiabilidad, con un Alfa de Cronbach de 0.89, lo cual refuerza la validez de los resultados obtenidos. En términos descriptivos, el 82% de los niños pertenecía a familias con un clima positivo, caracterizado por relaciones afectivas estables, comunicación abierta y normas claras de convivencia. Paralelamente, se observó que el 57% de los estudiantes se encontraba en proceso de consolidar las competencias esperadas en el área de Personal Social. El análisis inferencial, sustentado en el coeficiente de correlación de Spearman ($Rho = 0.565$, $p = 0.000$), reveló una relación significativa de intensidad moderada entre ambas variables, lo cual confirma que un entorno familiar saludable actúa como un factor facilitador del aprendizaje, particularmente en aquellas competencias que implican habilidades interpersonales, autorregulación emocional y conciencia social. Estos hallazgos se alinean con teorías como la de Bronfenbrenner, que plantean que el microsistema familiar es un espacio fundamental para el desarrollo integral del niño, dado que en él se configuran las primeras experiencias de socialización que inciden directamente en su desempeño escolar.

En una línea investigativa complementaria, Yana (2024) analizó cómo el clima familiar se relaciona con los niveles de estrés académico en estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa Pedro Vilcapaza. Este estudio, de enfoque cuantitativo y diseño correlacional, se desarrolló con una muestra amplia y representativa de 314 estudiantes, utilizando como instrumentos la Escala de Clima Social Familiar (FES) y el Inventario SISCO de Estrés Académico, ambos con altos niveles de confiabilidad (0.973 y 0.776 respectivamente). Los resultados evidenciaron una tendencia clara: el 73.6% de los estudiantes que vivían en un clima familiar considerado moderado manifestaban niveles equivalentes de estrés académico, mientras que un 3.8% de aquellos inmersos en entornos familiares negativos reportaban niveles



severos de estrés. Estos datos sugieren que el ambiente emocional del hogar desempeña un papel decisivo en la gestión del estrés asociado a las exigencias escolares. El análisis inferencial confirmó esta tendencia, revelando una correlación negativa significativa ($Rho = -0.741$; $p < 0.05$), lo que indica que a medida que mejora el clima familiar, los niveles de estrés académico disminuyen de forma considerable. En línea con enfoques psicoeducativos contemporáneos, este estudio refuerza la idea de que la familia no solo cumple funciones afectivas y normativas, sino que también opera como un agente regulador de las emociones frente a los retos académicos, afectando directamente el bienestar psicológico y el rendimiento estudiantil.

Por otro lado, Serruto (2023) se enfocó en la relación entre el aprendizaje cooperativo y los logros en el área de Comunicación en estudiantes del nivel secundario. A partir de una población de 200 alumnos, se seleccionó una muestra de 75 estudiantes utilizando un diseño no experimental de tipo correlacional y nivel explicativo. La metodología incluyó encuestas estructuradas y validadas por expertos, lo que aseguró la fiabilidad de los datos obtenidos. Los resultados descriptivos señalaron que el 58.58% de los participantes presentaba niveles altos de aprendizaje cooperativo, lo que implicaba una alta disposición al trabajo en equipo, la resolución conjunta de tareas y la negociación de roles dentro del grupo. Simultáneamente, el 57.87% alcanzaba logros altos en el área de Comunicación, evidenciando capacidades discursivas, argumentativas y de comprensión lectora. El análisis inferencial fue concluyente: el coeficiente de Spearman fue de 0.980 ($p < 0.05$), lo que indica una correlación casi perfecta entre las dos variables. Esta relación refuerza los postulados del aprendizaje sociocultural de Vygotsky, quien argumenta que el conocimiento se construye de forma más eficaz en contextos de interacción social, especialmente cuando los estudiantes cooperan activamente entre sí. El estudio concluye que promover estrategias de



aprendizaje colaborativo no solo mejora la dinámica en el aula, sino que tiene un impacto directo en el desarrollo de competencias comunicativas clave para el desempeño académico integral.

Finalmente, la investigación realizada por Ccuno (2018) se centró en la influencia del clima familiar sobre el desarrollo de habilidades motrices gruesas en estudiantes de 5 años pertenecientes a la Institución Educativa Inicial N.º 327, ubicada en la región Puno. Con un enfoque cuantitativo de diseño correlacional, el estudio consideró una muestra reducida pero significativa de 21 niños junto con sus respectivos padres. Para medir las variables en cuestión, se aplicaron la Escala de Clima Social Familiar (FES) y la Escala Motriz de Ozer, ambas con altos índices de confiabilidad (Alfa de Cronbach de 0.89). Los resultados revelaron que el 52.4% de los estudiantes alcanzaba un nivel superior en habilidades motrices gruesas, lo que implica una adecuada coordinación corporal, equilibrio, agilidad y dominio de movimientos básicos. A nivel inferencial, se halló una correlación positiva moderada ($r = 0.537$, $p = 0.000$), lo cual sugiere que los niños que habitan en entornos familiares estables, estructurados y emocionalmente nutritivos tienden a desarrollar de forma más óptima sus capacidades motoras. Este hallazgo es especialmente relevante si se considera que el desarrollo psicomotor en la primera infancia no solo depende de factores biológicos, sino también del acompañamiento afectivo y del estímulo físico brindado por la familia. En este sentido, el estudio de Ccuno reafirma la importancia de crear contextos domésticos que favorezcan el juego libre, la actividad física y la exploración corporal como ejes fundamentales del desarrollo infantil integral.



2.2. BASES TEÓRICAS

2.2.1. Desarrollo teórico de la Variable 1: Ambiente familiar

2.2.1.1. Definición

El ambiente familiar constituye el espacio primario en el que los individuos se forman como sujetos sociales y emocionales, siendo considerado por diversos investigadores como un factor determinante en el desarrollo integral de los niños y adolescentes. Abad (2019) señala que este entorno no se limita a proveer condiciones materiales, sino que se concibe como un entramado de interacciones afectivas, comunicativas y conductuales que modelan la personalidad, la convivencia y el aprendizaje de los estudiantes. Desde esta perspectiva, la familia se erige como el primer escenario de socialización, en el cual los hijos aprenden a regular sus emociones, a respetar normas y a construir vínculos de confianza que luego trasladarán a otros espacios sociales y educativos.

Espinoza (2020) complementa esta visión al plantear que las figuras parentales cumplen una función cardinal en la constitución del clima familiar, dado que transmiten valores, actitudes y patrones de conducta que inciden directamente en la disposición de los hijos hacia el aprendizaje. La influencia del hogar, según la autora, inicia en las etapas preescolares y se prolonga a lo largo de la escolaridad, condicionando tanto el desempeño académico como la capacidad de socialización de los estudiantes. En este mismo sentido, Félix (2020) afirma que el clima social familiar repercute de manera significativa en la comprensión lectora, pues la calidad del ambiente emocional y comunicativo favorece la motivación, la seguridad personal y el interés por el conocimiento.

De igual modo, Gutiérrez (2021) sostiene que el ambiente familiar se refleja en la conducta social del estudiante, siendo el hogar un espacio donde

se establecen los modelos de interacción que luego se reproducen en la escuela. Para el autor, un entorno familiar positivo favorece el respeto, la cooperación y la integración, mientras que un ambiente conflictivo puede derivar en dificultades de adaptación escolar y en problemas de convivencia. Linares (2018) añade que la influencia del clima familiar también se proyecta sobre la resiliencia, ya que un hogar armonioso proporciona los recursos emocionales necesarios para enfrentar las adversidades académicas y personales con mayor eficacia.

Por su parte, Valenzuela (2020) enfatiza que el clima familiar debe entenderse como una atmósfera emocional y social en la que los niños encuentran oportunidades para expresar sus pensamientos, emociones y aspiraciones. Esta concepción coincide con lo planteado por Yana (2024), quien en su investigación sobre adolescentes concluye que las características del hogar influyen de manera directa en el nivel de estrés académico, lo que revela la estrecha relación entre el bienestar emocional que se construye en la familia y el desempeño en la escuela.

En esta misma línea, Villalobos (2024) demuestra que un clima familiar favorable potencia el logro de competencias en el área de personal social, evidenciando que la calidad de las relaciones en el hogar constituye un factor clave para el desarrollo de habilidades vinculadas a la convivencia, la comunicación y el trabajo colaborativo. Asimismo, Ccuno (2018) subraya que la influencia del ambiente familiar se proyecta incluso en el desarrollo motor de los niños, confirmando que las dinámicas del hogar trascienden lo cognitivo y se vinculan también con dimensiones físicas y emocionales.

2.2.1.2. Tipos de la familia según su organización y funcionamiento

El análisis de la familia como institución social permite comprender que no existe un modelo único ni estático, sino que su organización y

funcionamiento varían de acuerdo con factores históricos, culturales, económicos y sociales. Espinoza (2020) plantea una clasificación tripartita en la que distingue entre familias tradicionales, en transición y no convencionales, atendiendo a la manera en que se distribuyen los roles, se gestionan los recursos y se configuran las dinámicas de poder en el hogar.

En primer lugar, las **familias tradicionales** se caracterizan por mantener un esquema patriarcal, en el cual el padre ocupa el rol principal de proveedor económico, mientras que la madre asume la responsabilidad de las tareas domésticas y el cuidado de los hijos. Según Abad (2019), este tipo de organización perpetúa una división rígida de funciones que limita la expresión emocional y reduce la comunicación afectiva dentro del hogar. Si bien este modelo ha predominado históricamente, su permanencia en la actualidad refleja una visión conservadora de la estructura familiar, asociada con la reproducción de normas sociales jerárquicas y roles de género diferenciados.

En contraste, las **familias en transición** representan un estadio intermedio, en el cual se observa una tendencia hacia la equidad en la distribución de las responsabilidades. Espinoza (2020) explica que en este tipo de hogares ambos padres participan de manera más equitativa en las labores domésticas y en la crianza, lo que favorece relaciones más afectivas y democráticas. A este respecto, Linares (2018) sostiene que la transformación de los roles parentales contribuye al fortalecimiento de la resiliencia en los hijos, pues el acompañamiento emocional de ambos progenitores genera un clima de confianza y apoyo mutuo que repercute positivamente en la formación académica y social.

Finalmente, las **familias no convencionales** se distinguen por invertir o flexibilizar los roles tradicionales. Espinoza (2020) señala que, en estos



casos, las mujeres suelen tener un rol económico predominante, mientras que los varones pueden asumir funciones domésticas o de cuidado, sobre todo cuando enfrentan limitaciones en su desarrollo profesional o laboral. Valenzuela (2020) resalta que este tipo de organización, lejos de representar un déficit, constituye una adaptación funcional a las transformaciones sociales y a las necesidades del contexto, pues demuestra que las familias son organismos dinámicos capaces de reorganizarse para sostener su cohesión.

De manera complementaria, Gutiérrez (2021) enfatiza que la diversidad en la organización familiar influye directamente en la conducta social de los hijos, ya que los modelos de interacción que se generan en el hogar independientemente de su tipología condicionan la forma en que los estudiantes se integran en la vida escolar y comunitaria. Esto sugiere que más allá de la estructura formal de la familia, lo determinante es la calidad de los vínculos afectivos, la claridad de las normas y el grado de comunicación establecido entre sus miembros.

2.2.1.3. Tipos de la familia según su composición

La clasificación de la familia en función de su composición responde a la estructura interna que la conforma y a la manera en que los vínculos parentales y filiales se organizan dentro del hogar. Espinoza (2020) sostiene que esta tipología permite comprender cómo las características estructurales de la familia inciden en la dinámica de convivencia, en la socialización de los hijos y en la transmisión de valores. De acuerdo con esta perspectiva, se distinguen tres modalidades principales: la familia nuclear, la familia monoparental y la familia reconstituida.

En primer lugar, la **familia nuclear** está integrada por ambos progenitores y sus hijos, constituyendo la forma más tradicional de



organización familiar. Abad (2019) enfatiza que este tipo de estructura ofrece mayor estabilidad emocional, ya que los hijos reciben acompañamiento de ambas figuras parentales, lo que facilita la distribución de responsabilidades y genera un entorno de apoyo mutuo. En este sentido, Villalobos (2024) reconoce que el clima generado en estas familias suele favorecer el desarrollo de competencias personales y sociales, puesto que la cooperación entre los padres permite fortalecer la comunicación y la afectividad dentro del hogar.

En segundo lugar, se encuentran las **familias monoparentales**, que se conforman cuando un solo progenitor ya sea madre o padre asume el liderazgo del hogar y la crianza de los hijos. Según Valenzuela (2020), este tipo de familia enfrenta mayores desafíos en términos de estrés y limitaciones económicas, factores que pueden repercutir tanto en el bienestar del progenitor como en el de los niños. Gutiérrez (2021) añade que estas condiciones, si no son acompañadas de redes de apoyo familiar o comunitario, tienden a reflejarse en la conducta social y en la adaptación escolar de los hijos, quienes pueden experimentar sentimientos de inseguridad o dificultades en la socialización.

Por último, las **familias reconstituidas** surgen cuando uno o ambos padres tienen hijos de relaciones previas y conforman un nuevo hogar. Espinoza (2020) señala que esta tipología ha aumentado considerablemente en las últimas décadas como reflejo de los cambios sociales y de la flexibilización de los modelos familiares. Sin embargo, su consolidación implica procesos de adaptación tanto para los padres como para los hijos, quienes deben aprender a convivir con nuevos integrantes y, en muchos casos, a alternar entre dos hogares distintos. Linares (2018) observa que la resiliencia juega un papel decisivo en estos contextos, ya que permite a los

niños enfrentar las diferencias en la dinámica familiar y desarrollar habilidades emocionales que les ayudan a integrarse en su nuevo núcleo.

2.2.1.4. Dimensiones

Las dimensiones del ambiente familiar, según la Escala de Ambiente Familiar de Moos (FES), se dividen en tres componentes principales. El primero es **relaciones**, que incluye la cohesión, la expresividad y el nivel de conflicto entre los miembros de la familia. El segundo es **desarrollo personal**, que evalúa cómo se fomenta el crecimiento y la autonomía individual dentro del entorno familiar. Por último, **estabilidad** se refiere a la organización, el control y el cumplimiento de normas necesarias para mantener un hogar armónico y estable. Esta herramienta fue adaptada en la región de Puno para analizar las dinámicas de los padres de familia (Villalobos, 2024).

D1: De relaciones

La dimensión de las **relaciones familiares** constituye uno de los ejes centrales en la evaluación del ambiente familiar, pues refleja la calidad de las interacciones cotidianas entre sus integrantes. De acuerdo con Villalobos (2024), esta dimensión permite examinar de qué manera se manifiestan la cohesión, la expresividad y el manejo del conflicto, elementos fundamentales para comprender la dinámica afectiva del hogar. Se trata, en suma, de analizar si las relaciones familiares son promotoras de un clima positivo, de apoyo mutuo y de comunicación sincera, o si, por el contrario, predominan tensiones que debilitan la convivencia.

En primer lugar, la **cohesión** hace referencia al grado de unión y solidaridad que experimentan los miembros de la familia. Abad (2019) enfatiza que un hogar cohesionado brinda seguridad emocional a los hijos, quienes encuentran en sus padres un soporte permanente para afrontar los



desafíos escolares y sociales. De modo similar, Linares (2018) sostiene que esta cohesión constituye un factor protector que fortalece la resiliencia, ya que los niños que crecen en un ambiente de apoyo mutuo desarrollan mayor capacidad para sobreponerse a las adversidades. La cohesión, entonces, no se limita a compartir un espacio físico, sino que implica la construcción de lazos afectivos sólidos que sostienen el desarrollo integral de sus miembros.

En segundo lugar, la **expresividad** se relaciona con la posibilidad de manifestar emociones, pensamientos y sentimientos en un contexto de respeto y apertura. Espinoza (2020) resalta que la comunicación clara y el reconocimiento de las emociones favorecen un aprendizaje significativo en los estudiantes, al permitir que los hijos se sientan escuchados y validados en su propio hogar. Por su parte, Félix (2020) señala que cuando existe libertad para expresar ideas y sentimientos, se fortalece la confianza entre padres e hijos, lo que incide directamente en la motivación académica y en la disposición hacia el conocimiento. La expresividad se convierte, así, en una vía para cultivar la autoestima, la seguridad personal y la autenticidad de los niños y adolescentes.

Finalmente, el **conflicto** evalúa la frecuencia de tensiones, discusiones o expresiones de enojo dentro del hogar, así como la capacidad de los miembros para resolverlos de manera constructiva. Gutiérrez (2021) advierte que los conflictos mal gestionados suelen trasladarse a la conducta social de los estudiantes, generando dificultades en la convivencia escolar. En la misma línea, Yana (2024) demuestra que la falta de un clima familiar armonioso incrementa los niveles de estrés académico en los adolescentes, lo cual evidencia la estrecha relación entre la estabilidad emocional del hogar y el desempeño en la escuela. Por tanto, más que la ausencia de conflictos,

lo relevante es la capacidad del grupo familiar para afrontarlos con estrategias de diálogo, negociación y respeto mutuo.

D2: De desarrollo

La dimensión de **desarrollo** del ambiente familiar hace referencia a la capacidad del hogar para estimular el crecimiento personal, la autonomía y la construcción de valores que permitan a sus integrantes adaptarse a los cambios sociales, emocionales y académicos. Villalobos (2024) explica que esta dimensión permite analizar cómo los miembros de la familia fomentan la independencia, la responsabilidad y la participación en actividades que trascienden lo cotidiano, abarcando espacios recreativos, culturales, intelectuales y espirituales. En este sentido, el desarrollo familiar no se limita a la mera convivencia, sino que constituye un escenario de formación integral en el que los hijos adquieren aprendizajes significativos para la vida.

Una de sus subescalas es la **autonomía**, entendida como la capacidad de los integrantes de tomar decisiones y actuar de manera independiente. Según Abad (2019), las familias que promueven la autonomía favorecen que los niños y adolescentes desarrollen confianza en sí mismos, afronten desafíos escolares con mayor seguridad y aprendan a responsabilizarse de sus acciones. Linares (2018) complementa esta idea al señalar que la autonomía se vincula estrechamente con la resiliencia, pues los hijos que cuentan con apoyo y libertad supervisada en el hogar adquieren habilidades para adaptarse a situaciones adversas.

Otra subescala fundamental es la **actuación**, que evalúa el valor asignado a los logros y al éxito personal. Espinoza (2020) sostiene que las expectativas de los padres y su reconocimiento frente a los avances de los hijos se convierten en un motor que impulsa la motivación académica. En la misma línea, Félix (2020) destaca que la valoración del rendimiento escolar

y del esfuerzo fomenta la responsabilidad y el compromiso, repercutiendo directamente en la comprensión lectora y en el desarrollo de habilidades cognitivas.

Intelectual-cultural se relaciona con el compromiso de la familia hacia actividades educativas y culturales. De acuerdo con Valenzuela (2020), cuando los hogares promueven la lectura, la asistencia a eventos culturales y el diálogo sobre temas de actualidad, los hijos amplían sus horizontes de conocimiento y desarrollan un pensamiento crítico más sólido. Este aspecto se complementa con los hallazgos de Yana (2024), quien encontró que la falta de estímulos culturales en el hogar puede incrementar los niveles de estrés académico, debido a que los estudiantes carecen de recursos emocionales y cognitivos para enfrentar las demandas escolares.

En cuanto a la **social-recreativa**, Villalobos (2024) subraya que la participación en actividades de entretenimiento y recreación fortalece la cohesión y reduce los niveles de conflicto familiar. Abad (2019) añade que el juego y las actividades conjuntas no solo cumplen una función lúdica, sino que también contribuyen a mejorar la comunicación, promover la cooperación y consolidar la unión entre padres e hijos. Estas prácticas permiten que la familia se perciba como un espacio de disfrute, apoyo mutuo y construcción de recuerdos significativos.

Finalmente, la **moral-religiosa** aborda la importancia otorgada a los valores y creencias espirituales en el hogar. Linares (2018) señala que la transmisión de valores éticos y religiosos constituye un elemento que fortalece la identidad y la resiliencia de los estudiantes, pues otorga sentido y dirección a sus vidas. Asimismo, Gutiérrez (2021) sostiene que la práctica de valores morales en la familia se refleja en la conducta social de los hijos,

quienes tienden a replicar en la escuela comportamientos de respeto, solidaridad y empatía.

D3: De estabilidad

La estabilidad familiar alude a la coherencia, predictibilidad y sostén normativo que experimentan los miembros del hogar; es decir, a la existencia de rutinas, acuerdos y límites que proveen seguridad emocional y orientan la vida cotidiana. En su aplicación de la FES en Puno, Villalobos (2024) define esta dimensión a partir de dos subcomponentes organización y control que, en conjunto, permiten valorar el grado en que la familia estructura sus responsabilidades y regula la convivencia de manera consistente.

En primer término, la organización remite al orden práctico del hogar: planificación de tareas, distribución de roles y manejo del tiempo compartido. Desde una perspectiva de clima socio-familiar, Abad (2019) describe que los hogares donde las responsabilidades están claras y existen hábitos de estudio y convivencia tienden a ofrecer a los hijos un sostén cotidiano que favorece su ajuste escolar. En el mismo sentido, al analizar cómo el entorno del hogar impacta en el rendimiento, Félix (2020) subraya que la disposición de rutinas (espacios de lectura, tiempos de descanso y reglas para el uso de recursos) se asocia con mejores disposiciones hacia el aprendizaje. Asimismo, Valenzuela (2020) enfatiza que la previsibilidad derivada de reglas y horarios otorga contención emocional y reduce la ansiedad infantil, lo cual repercute en una mejor autorregulación.

En segundo término, el control se vincula con la existencia de normas claras, consistentes y legítimas que orientan la conducta, así como con prácticas de supervisión y límites explícitos. En su estudio sobre conducta social, Gutiérrez (2021) observa que los climas familiares con reglas estables y consecuencias conocidas favorecen interacciones respetuosas y



cooperación en contextos escolares, mientras que la laxitud o inconsistencia normativa incrementa la probabilidad de conflictos. Cuando la presión académica se intensifica, Yana (2024) advierte que marcos normativos claros acompañados de apoyo afectivo amortiguan el estrés académico en adolescentes; por el contrario, la imprevisibilidad y la ambigüedad de normas elevan la carga emocional y deterioran el afrontamiento.

La estabilidad, no obstante, no equivale a rigidez. Linares (2018) muestra que la resiliencia se fortalece en entornos donde las normas coexisten con flexibilidad razonable: los límites sostienen y orientan, pero también se adaptan ante cambios vitales (transiciones de ciclo escolar, reconfiguraciones familiares, nuevas responsabilidades). De manera complementaria, Espinoza (2020) subraya que la claridad normativa y la organización doméstica adquieren sentido pedagógico cuando van acompañadas de comunicación y afecto, pues así se evita que el control derive en prácticas punitivas y, en cambio, se convierta en guía para la autonomía y la responsabilidad.

2.2.2. Desarrollo teórico de la variable 2: Aprendizaje significativo

2.2.2.1. Definición

El aprendizaje significativo, de acuerdo con lo citado por García (2021) a partir de Ausubel, Novak y Hanesian (1983), no se reduce a la simple acumulación de datos, sino que se concreta cuando el estudiante consigue relacionar la nueva información con sus esquemas de conocimiento ya existentes. Esta integración otorga sentido a lo aprendido y lo convierte en un recurso útil y duradero. Para Ausubel, el factor decisivo en este proceso no es la cantidad de información adquirida, sino la interacción sustancial entre los saberes previos y los nuevos conceptos, lo cual asegura que el aprendizaje se incorpore a la estructura cognitiva de manera estable y funcional.

En este marco, Moreira (2012) explica que el aprendizaje significativo constituye una experiencia constructiva y personal, donde el estudiante no solo recibe contenidos, sino que los interpreta, cuestiona y resignifica en función de su realidad. De este modo, el aprendizaje se convierte en un proceso dinámico en el que los contenidos académicos se enlazan con los intereses, motivaciones y experiencias del educando. En sintonía, Contreras (2016) sostiene que este tipo de aprendizaje se diferencia de otros enfoques mecánicos porque permite a los estudiantes elaborar significados propios, establecer conexiones entre ideas y utilizarlas para resolver problemas de manera autónoma.

El aprendizaje significativo exige además la participación activa y reflexiva del estudiante en el proceso educativo. Según Roa (2021), este enfoque se concreta únicamente cuando los discentes asumen un rol protagónico, desplegando actitudes de indagación, análisis y construcción de sentido frente al conocimiento. Esta perspectiva implica que el docente debe

dejar de concebirse como un transmisor de información para convertirse en un mediador pedagógico, capaz de generar experiencias de aprendizaje donde prime el diálogo, la problematización y la contextualización de los contenidos.

Asimismo, Loor (2020) destaca que el aprendizaje significativo se ve favorecido cuando el estudiante logra relacionar los contenidos escolares con situaciones concretas de su entorno, lo que potencia su atención, reduce problemas de desinterés y fortalece la motivación intrínseca. A este planteamiento se suma Chacón (2021), quien demuestra que el uso pedagógico de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) contribuye a generar entornos de aprendizaje más interactivos y atractivos, favoreciendo la construcción de significados compartidos y ajustados a las demandas educativas actuales.

2.2.2.2. Importancia

Roa (2021) plantea que el aprendizaje significativo constituye un pilar axial en los primeros años del desarrollo humano, en tanto que es durante la primera infancia cuando se esbozan los esquemas mentales iniciales mediante los cuales el infante comienza a otorgar sentido a su realidad circundante. La importancia de este tipo de aprendizaje radica en su capacidad para favorecer la estructuración de una base cognitiva robusta, al posibilitar que el niño entrelace nuevas vivencias con conocimientos ya adquiridos, consolidando así una arquitectura mental que propicia el pensamiento deductivo, la solución de situaciones complejas y la adquisición de saberes académicos con mayor profundidad.

De igual forma, Roa (2021) argumenta que el aprendizaje significativo es crucial para fomentar una actitud motivacional intrínseca en el niño, pues al integrar los contenidos escolares con su propio universo experiencial, se



genera una resonancia emocional que fortalece su implicación con el acto de aprender. Esta modalidad de enseñanza-aprendizaje, lejos de ser una transmisión unidireccional de datos, activa un proceso de conexión y reflexión que incrementa el compromiso del niño con los contenidos, facilitando así un aprendizaje más duradero, autónomo y consciente.

En lo que respecta al desarrollo del lenguaje, Roa (2021) subraya que el aprendizaje significativo desempeña un rol determinante en la ampliación del repertorio léxico y en la consolidación de las competencias comunicativas. Al involucrar al niño en procesos de interpretación activa de palabras, símbolos y significados, se fomenta no solo la comprensión verbal, sino también la capacidad de expresión en contextos sociales diversos. Esta dimensión lingüística, cuando es trabajada desde un enfoque significativo, se transforma en una herramienta poderosa para la articulación del pensamiento y la interacción con el entorno humano.

En cuanto al ámbito emocional, el aprendizaje significativo adquiere una relevancia notable en la formación socioafectiva del niño, ya que posibilita la exploración y comprensión de emociones, vínculos interpersonales y situaciones cotidianas desde una perspectiva reflexiva. Roa (2021) afirma que este tipo de aprendizaje permite al infante reconocer sus propios afectos, desarrollar empatía y adquirir mecanismos saludables para la gestión de conflictos, lo cual redundará en una maduración emocional más equilibrada y en una mejor disposición para relacionarse con otros de manera respetuosa y colaborativa.

Por otro lado, la importancia del aprendizaje significativo se manifiesta también en su capacidad para canalizar y potenciar la curiosidad natural del niño, que en esta etapa se encuentra particularmente activa. Roa (2021) destaca que al establecer nexos entre lo nuevo y lo previamente conocido,

se despierta un genuino interés por investigar, experimentar y descubrir, promoviendo un aprendizaje autodirigido que estimula el pensamiento crítico y la autonomía cognitiva desde edades tempranas.

Finalmente, Roa (2021) remarca que el aprendizaje significativo es fundamental para el fortalecimiento de las habilidades sociales, al facilitar la internalización de normas, valores y prácticas sociales que emergen del entorno próximo del niño. Esta modalidad de aprendizaje no solo le permite comprender su rol dentro de distintos contextos relacionales, sino también cultivar conductas prosociales como la cooperación, la escucha activa, el respeto por turnos y la colaboración grupal, imprescindibles para una convivencia armónica y una integración plena en la comunidad.

2.2.2.3. Condiciones para el aprendizaje significativo

Según la teoría del aprendizaje significativo formulada por Ausubel y ampliada por García Pastor de Acosta (2021) y Contreras Oré (2016), es imprescindible que se configuren ciertas condiciones específicas que faciliten la vinculación sustantiva entre la nueva información y los conocimientos preexistentes del estudiante. La relevancia de estas condiciones radica en que posibilitan una comprensión profunda, duradera y funcional, trascendiendo el mero acto memorístico.

En primer lugar, la existencia de conocimientos previos pertinentes es crucial, ya que estos funcionan como estructuras de anclaje que permiten integrar e interpretar los nuevos contenidos. Sin estas bases conceptuales, el aprendizaje carece de sustento significativo. De igual modo, la lógica interna del material nuevo debe estar claramente articulada, de modo que pueda enlazarse coherentemente con lo ya aprendido, garantizando una integración comprensible.

Además, la presentación clara y organizada del contenido es esencial para facilitar el reconocimiento de relaciones conceptuales. Una exposición confusa o fragmentada entorpece este proceso. A su vez, la motivación del estudiante actúa como motor del aprendizaje; cuanto mayor sea la percepción de utilidad o interés personal, más intensa será su implicación cognitiva.

También es necesario que el aprendiz manifieste una disposición activa a relacionar ideas, es decir, que busque conscientemente establecer conexiones con sus saberes previos. Este esfuerzo deliberado potencia la elaboración de significados. En este proceso, la retroalimentación cumple una función reafirmante, ya que valida o corrige las asociaciones construidas, fortaleciendo el aprendizaje.

Asimismo, las relaciones entre lo nuevo y lo previo deben ser sustantivas, no arbitrarias; mientras más profundas y conceptualmente ricas, mayor será la consolidación del conocimiento. Finalmente, la flexibilidad para adaptar el contenido al contexto y experiencias del aprendiz es esencial, pues la significatividad es siempre subjetiva y requiere considerar las particularidades individuales para favorecer un verdadero aprendizaje transformador.

2.2.2.4. Tipos de aprendizaje significativo

De acuerdo con Apaza (2022), el aprendizaje significativo se manifiesta a través de tres formas fundamentales de estructuración cognitiva, cada una con funciones y niveles de complejidad distintos, pero complementarios entre sí, que contribuyen al desarrollo integral del conocimiento.

En primer lugar, se encuentra el aprendizaje de representaciones, el cual consiste en la interiorización de símbolos aislados como palabras,



signos gráficos o imágenes que remiten a realidades específicas dentro de un sistema sociocultural. Su importancia radica en que permite al individuo establecer asociaciones directas entre los signos y los objetos o conceptos que representan, sentando las bases para una comprensión inicial del entorno a través del lenguaje simbólico.

En segundo término, se halla el aprendizaje de conceptos, que se distingue por requerir una organización mental más elaborada. A diferencia del aprendizaje de representaciones, este implica la capacidad de identificar regularidades entre distintas representaciones y agruparlas bajo una categoría simbólica común. Así, el niño no solo aprende palabras sueltas, sino que comprende su función dentro de estructuras mayores como oraciones o proposiciones, lo que le permite conceptualizar ideas abstractas que no se limitan a objetos concretos o tangibles.

Finalmente, se encuentra el aprendizaje de proposiciones, que constituye el nivel más complejo del proceso. Este tipo de aprendizaje se basa en la comprensión de significados que se expresan mediante oraciones completas, en las que se integran conceptos previamente adquiridos para formular ideas novedosas y coherentes. Lo esencial aquí no es simplemente repetir enunciados, sino captar el sentido profundo de lo que se comunica, desarrollando así una capacidad crítica y reflexiva sobre los contenidos.

Cada uno de estos niveles representaciones, conceptos y proposiciones desempeña un papel indispensable en la consolidación del aprendizaje significativo, pues permiten al estudiante avanzar progresivamente desde la aprehensión de elementos simples hacia la construcción de estructuras cognitivas complejas que le posibilitan interpretar, cuestionar y transformar su realidad.

2.2.2.5. Dimensiones

En la selección de las dimensiones que conforman la variable analizada, se tomó como base el planteamiento de Regalado Veliz (2021), quien propone una estructuración centrada en la dinámica del aprendizaje significativo. Esta estructura considera tres dimensiones esenciales: la organización cognitiva previa, la asimilación y la construcción del nuevo conocimiento, todas ellas articuladas con las premisas de la teoría de David Ausubel y complementadas por diversos estudiosos del campo educativo.

Dimensión 1: La organización cognitiva previa

La primera dimensión del aprendizaje significativo es la organización cognitiva previa, entendida como el conjunto de esquemas mentales, experiencias y conceptos que el estudiante ha interiorizado antes de enfrentarse a nuevos contenidos escolares. Según Arhuiri (2021), estas estructuras cognitivas se van construyendo de manera progresiva a partir de la interacción constante del aprendiz con su entorno familiar, social y cultural. Dichas experiencias, al ser asimiladas y reinterpretadas, conforman un entramado que orienta la manera en que los estudiantes perciben, procesan y otorgan sentido a la información académica.

En este sentido, Moreira (2012) enfatiza que la organización cognitiva previa constituye el punto de anclaje esencial para que ocurra un aprendizaje con significación. No se trata de acumular información de forma aislada, sino de relacionar de manera sustantiva lo nuevo con lo ya conocido, de modo que los conceptos adquiridos se integren en un sistema estructurado y coherente. Este proceso responde a lo planteado por Ausubel, retomado por García (2021), quien afirma que “el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe”. Es decir, la construcción de

significados no puede partir de la nada, sino que depende de la activación y reorganización de esquemas conceptuales preexistentes.

De manera complementaria, Contreras (2016) sostiene que el aprendizaje significativo requiere que los docentes conozcan y reconozcan la estructura cognitiva inicial de los estudiantes, ya que esta incide directamente en la manera en que procesan y asimilan los nuevos contenidos. Si los saberes previos no son identificados ni vinculados con lo nuevo, el aprendizaje corre el riesgo de convertirse en un ejercicio mecánico, sin una verdadera comprensión. En cambio, cuando los estudiantes logran articular los contenidos académicos con sus experiencias cotidianas, el conocimiento se interioriza con mayor profundidad y se vuelve aplicable en distintos contextos.

Asimismo, Roa (2021) señala que la activación de los saberes previos cumple una función motivadora y significativa, ya que otorga sentido al aprendizaje al conectar la teoría con la vida real de los estudiantes. Bajo esta perspectiva, la organización cognitiva previa no solo facilita la asimilación de información, sino que también despierta en los estudiantes la curiosidad y la disposición para aprender, al evidenciar la pertinencia de los contenidos en relación con su realidad inmediata.

Dimensión 2: asimilación

La segunda dimensión del aprendizaje significativo es la asimilación, la cual se concibe como el proceso mediante el cual el estudiante integra un nuevo conocimiento en su estructura cognitiva preexistente. Chacón (2021) explica que este mecanismo no consiste en un simple añadido de información, sino en una transformación recíproca: tanto los saberes previos como los contenidos recién adquiridos se modifican mutuamente, generando una reorganización que amplía y reconfigura el acervo conceptual del

aprendiz. En este sentido, la asimilación no es pasiva, sino un proceso dinámico que exige actividad mental, reflexión y capacidad de vincular lo nuevo con lo ya conocido.

De acuerdo con Moreira (2012), este proceso constituye el núcleo de la teoría de Ausubel, en tanto que el aprendizaje se vuelve significativo únicamente cuando los nuevos contenidos logran anclarse de manera sustantiva y lógica en los esquemas cognitivos existentes. Dicho anclaje puede realizarse a través de analogías, relaciones jerárquicas o asociaciones contextuales, lo que permite que la información adquiera sentido y se incorpore de manera duradera en la memoria a largo plazo. Así, la asimilación asegura que el conocimiento no quede fragmentado o aislado, sino que se articule con otros conceptos dentro de una red coherente y funcional.

En esta misma línea, Contreras (2016) destaca que la asimilación otorga al aprendizaje una dimensión activa y constructiva, ya que el estudiante no se limita a reproducir datos, sino que los procesa, reinterpreta y reconfigura en función de sus propias experiencias y conocimientos. Esto implica que, en el aula, el docente debe favorecer estrategias que promuevan la elaboración personal del contenido, como el uso de organizadores gráficos, mapas conceptuales o actividades de comparación y contraste, que facilitan el establecimiento de conexiones significativas.

Roa (2021) añade que la asimilación constituye también un mecanismo de profundización del sentido, en la medida en que los alumnos no solo aprenden a reconocer la relación entre ideas, sino a aplicarlas en contextos diversos, lo que garantiza un aprendizaje transferible y aplicable a la vida real. Desde esta perspectiva, el aprendizaje significativo se consolida no cuando se memorizan definiciones, sino cuando el conocimiento se

transforma en herramienta cognitiva capaz de orientar la acción, la resolución de problemas y la toma de decisiones.

Dimensión 3: construcción del nuevo conocimiento

La tercera dimensión del aprendizaje significativo se centra en la construcción del nuevo conocimiento, entendida como un proceso activo, reflexivo y transformador en el que el estudiante interpreta, reorganiza y resignifica la información a partir de sus experiencias previas y de los esquemas conceptuales ya consolidados. Según Chacón (2021), este proceso se inicia con la observación y el registro de fenómenos que los discentes interpretan desde marcos conceptuales preexistentes. De esta manera, la nueva información no se incorpora de manera aislada, sino que es reconstruida y dotada de sentido en diálogo con lo que ya se sabe. En este proceso, el docente cumple un rol crucial como mediador pedagógico, facilitando estrategias, recursos y experiencias que guíen al alumno en la elaboración personal de sus saberes.

De acuerdo con Arhui (2021), la construcción del conocimiento implica una reorganización de los esquemas mentales, lo cual se traduce en transformaciones cognitivas observables en las respuestas, actitudes y desempeños del estudiante. Este autor resalta que el aprendizaje no solo añade conceptos a la memoria, sino que modifica la forma de pensar, interpretar y resolver problemas, lo que evidencia que el conocimiento es un proceso vivo y en constante evolución. Dichas transformaciones se manifiestan en la capacidad de los estudiantes para aplicar lo aprendido en nuevos contextos, demostrando así que el aprendizaje ha trascendido la memorización mecánica para convertirse en una herramienta funcional.

Moreira (2012) complementa esta visión al enfatizar que la construcción de conocimiento conlleva un proceso de atribución de



significado, en el que los nuevos saberes se entrelazan con los anteriores de manera coherente y lógica. Este autor sostiene que el aprendizaje significativo solo se produce cuando los contenidos son reconstruidos de forma que el estudiante pueda comprenderlos y relacionarlos con su realidad. En la misma línea, Contreras (2016) afirma que el conocimiento se construye de manera dialógica y contextualizada, lo que requiere metodologías activas que estimulen la reflexión crítica, la creatividad y la participación activa en la resolución de problemas.

Por su parte, Roa (2021) subraya que la construcción del conocimiento implica también un proceso de apropiación personal y social, ya que los aprendizajes no solo responden a necesidades individuales, sino que también se enriquecen mediante la interacción con otros. El diálogo, la colaboración y el intercambio de experiencias se convierten en catalizadores que potencian la construcción colectiva del conocimiento, favoreciendo la integración de diferentes perspectivas y la formación de ciudadanos críticos.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Correlacional transversal

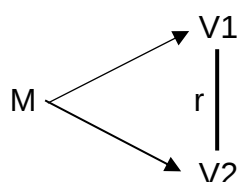
El diseño correlacional transversal se caracteriza por estudiar la relación existente entre dos o más variables en un momento único en el tiempo. Díaz (2009) sostiene que este tipo de diseño permite no solo describir las características de las variables de manera independiente, sino también analizar sus posibles vínculos sin que ello implique necesariamente una relación causal directa. De este modo, el correlacional transversal resulta útil para identificar asociaciones, patrones de comportamiento o tendencias comunes entre fenómenos educativos y sociales, constituyendo un primer acercamiento a la comprensión de su interdependencia.

En esta línea, Ríos (2017) plantea que este diseño ofrece un esquema metodológico estructurado que facilita la exploración de la relación entre dos variables principales, permitiendo determinar tanto el tipo de vínculo (positivo, negativo o nulo) como el grado de asociación (fuerte, moderado o débil). Esta perspectiva resulta especialmente valiosa en investigaciones educativas, ya que posibilita reconocer cómo determinados factores como el ambiente familiar

o el aprendizaje significativo se relacionan entre sí en un grupo poblacional definido.

Autores como Bernal (2010) destacan que los estudios correlacionales se diferencian de los descriptivos porque no se limitan a caracterizar fenómenos, sino que buscan establecer conexiones entre ellos, utilizando herramientas estadísticas que brindan objetividad al análisis. De manera complementaria, Hernández-Sampieri et al. (2014) explican que este diseño se ejecuta en un tiempo único de recolección de datos, lo que lo distingue de los estudios longitudinales. Esta característica otorga ventajas prácticas, ya que reduce costos y tiempo de aplicación, aunque limita la posibilidad de establecer relaciones de causalidad.

Asimismo, Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) subrayan que el diseño correlacional transversal es idóneo cuando se desea examinar el grado de asociación entre variables educativas y sociales en contextos específicos, permitiendo obtener evidencias empíricas para sustentar hipótesis y orientar investigaciones posteriores más profundas. Carrasco (2019) coincide en señalar que este diseño se apoya en instrumentos de medición válidos y confiables, y que sus resultados deben interpretarse con cautela, entendiendo que la correlación no implica causalidad, aunque constituye un insumo importante para futuras investigaciones experimentales.



Dónde:

- M = Muestra
- V1 = Ambiente familiar
- V2 = Aprendizaje significativo
- r = Correlación.

3.2. TIPO DE INVESTIGACIÓN

Básica

Ñaupas et al. (2018) explican que la investigación pura, básica o sustantiva se denomina “pura” porque no persigue un interés utilitario inmediato ni responde a fines económicos o prácticos, sino que se sustenta en la curiosidad intelectual y en el deseo intrínseco de ampliar el horizonte del conocimiento humano. Desde esta perspectiva, el investigador se motiva por la búsqueda desinteresada de la verdad, un proceso en el que el descubrimiento mismo constituye la recompensa, lo que ha llevado a definirla metafóricamente como el “amor de la ciencia por la ciencia”.

De igual manera, los autores subrayan que recibe el calificativo de básica porque establece los cimientos teóricos y metodológicos sobre los cuales se apoya la investigación aplicada o tecnológica. Bernal (2010) coincide en que esta modalidad de investigación cumple una función esencial en el progreso científico, ya que su finalidad es generar principios, modelos o teorías que posteriormente puedan ser utilizados para resolver problemas prácticos. Así, aunque carezca de una aplicación inmediata, sus hallazgos se convierten en el insumo necesario para desarrollos futuros.

En cuanto al adjetivo de sustantiva o fundamental, Ñaupas et al. (2018) destacan que esta investigación es esencial para el avance de la ciencia, porque provee de nuevos marcos conceptuales y explicativos que enriquecen el cuerpo de conocimientos de una disciplina. Carrasco (2019) señala que, gracias a este tipo de investigación, se construyen fundamentos teóricos más sólidos, lo que permite a la comunidad científica comprender mejor los fenómenos estudiados y orientar el desarrollo de innovaciones posteriores.

Por su parte, Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) sostienen que la investigación básica constituye la fuente primaria del conocimiento científico, ya que su propósito es descubrir y explicar, más que intervenir o transformar directamente la realidad. En concordancia, Alan y Cortez (2018) afirman que esta modalidad se caracteriza por su rigurosidad conceptual y metodológica, siendo la base del conocimiento sistematizado que alimenta las ciencias sociales, naturales y aplicadas.

3.3. NIVEL DE INVESTIGACIÓN

Correlacional

El alcance correlacional se orienta a medir el grado de relación o asociación que puede existir entre dos o más variables dentro de un contexto específico. Ríos (2017) señala que el primer paso en este tipo de estudio consiste en la descripción independiente de cada variable, lo que permite caracterizar sus atributos antes de explorar la posible relación entre ellas. Una vez descritas, el análisis se centra en determinar si existe algún grado de vinculación entre los fenómenos estudiados, sin que ello implique necesariamente establecer causalidad. De este modo, los estudios correlacionales aportan indicios preliminares de causalidad, aunque sin llegar a confirmarla de manera concluyente.

Arias (2020) explica que la finalidad principal de un estudio correlacional es comprender cómo puede comportarse una variable en función de los cambios que se observen en la otra, siempre que ambas se encuentren asociadas. En este sentido, se formulan hipótesis correlacionales, las cuales no clasifican las variables como independientes o dependientes, sino que buscan únicamente establecer la existencia, dirección e intensidad de la

relación. En consecuencia, el orden de las variables no altera los resultados, ya que el interés radica en la interrelación que mantienen y no en su jerarquización causal.

Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) coinciden al afirmar que los estudios correlacionales permiten identificar si las variables están relacionadas positiva o negativamente, o si no presentan asociación alguna. Además, destacan que este alcance proporciona un marco útil para predecir tendencias o comportamientos, lo cual resulta de gran valor en el ámbito educativo, ya que facilita comprender fenómenos complejos como el rendimiento académico, la motivación o la influencia del ambiente familiar.

Por su parte, Bernal (2010) subraya que el alcance correlacional constituye un paso intermedio entre los estudios puramente descriptivos y los explicativos, puesto que va más allá de la descripción al plantear posibles vínculos, pero sin llegar aún a establecer relaciones causales. De manera similar, Carrasco (2019) sostiene que este tipo de investigación se convierte en un punto de partida para estudios posteriores, ya que permite delimitar patrones de asociación que más adelante pueden ser objeto de análisis experimental o longitudinal.

3.4. MÉTODOS DE LA INVESTIGACIÓN.

En la presente investigación se recurrió a una combinación de métodos, cada uno con funciones específicas que permitieron abordar el problema de manera rigurosa y sistemática.

En primer lugar, se aplicó el **método científico**, entendido como el conjunto de procedimientos lógicos y ordenados que guían la construcción del conocimiento. Arias (2012) lo define como una secuencia de pasos que permiten plantear un problema, formular hipótesis y someterlas a verificación

mediante técnicas empíricas y análisis sistemático. Este método constituye la base de toda investigación científica, pues asegura la objetividad, la coherencia y la validez de los resultados obtenidos.

En segundo lugar, se empleó el **método hipotético-deductivo**, el cual parte de hipótesis formuladas a partir de observaciones preliminares y teorías existentes, con el objetivo de contrastarlas a través de la deducción lógica. Bernal (2010) explica que este método implica tres momentos clave: la formulación de hipótesis, la deducción de consecuencias verificables y la contrastación empírica. De este modo, se establece un proceso que permite aceptar o refutar las hipótesis planteadas, brindando conclusiones sólidas que se derivan del razonamiento lógico y de la evidencia recolectada.

Asimismo, se utilizó el **método descriptivo**, orientado a caracterizar con detalle el fenómeno de estudio sin manipular las variables involucradas. De acuerdo con Carrasco (2019), este método busca ofrecer una visión clara y sistemática de las características del objeto de estudio, contribuyendo a identificar patrones, comportamientos y condiciones del contexto investigado. En este caso, permitió describir tanto las particularidades del ambiente familiar como las manifestaciones del aprendizaje significativo en los estudiantes.

Finalmente, se recurrió al **método analítico**, el cual se centra en descomponer un fenómeno complejo en sus partes constitutivas para examinarlas de manera más precisa. Bernal (2010) señala que este método resulta especialmente útil en investigaciones sociales y educativas, ya que facilita la comprensión de las variables mediante el análisis de sus dimensiones y componentes. En este estudio, el método analítico permitió desglosar el **ambiente familiar** en sus dimensiones (relaciones, desarrollo y estabilidad) y el **aprendizaje significativo** en sus procesos (organización cognitiva previa,

asimilación y construcción del conocimiento), lo que contribuyó a un análisis más detallado y riguroso.

3.5. POBLACIÓN Y MUESTRA.

3.5.1. La población

Cabrejos y Robles (2020) sostienen que la población en investigación se entiende como el conjunto total de individuos, objetos o circunstancias que comparten características comunes observables en un lugar y momento determinados, y cuya delimitación se realiza en coherencia con el propósito central de la investigación. De este modo, la definición de la población no es arbitraria, sino que responde al problema planteado, a los objetivos formulados y a la naturaleza de las variables estudiadas.

En este mismo sentido, Bernal (2010) precisa que la población constituye el universo de estudio sobre el cual el investigador desea generalizar los resultados. Por ello, debe identificarse de manera clara atendiendo a criterios de homogeneidad y pertinencia, lo que asegura que los hallazgos reflejen con mayor fidelidad la realidad del fenómeno investigado.

Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) complementan esta visión al indicar que la población debe delimitarse mediante criterios espaciales, temporales y conceptuales: espaciales porque está circunscrita a un lugar determinado; temporales porque corresponde a un período específico; y conceptuales porque está compuesta por sujetos o elementos que cumplen con características definidas por el marco teórico y los objetivos del estudio.

Por su parte, Carrasco (2019) enfatiza que la correcta delimitación de la población evita sesgos y fortalece la validez interna y externa de la

investigación, ya que permite establecer con precisión el grupo sobre el cual se obtendrán los datos y a partir del cual se harán las inferencias estadísticas.

Tabla 2

Población

INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL 1015 HUAÑARAYA – SANDIA		
Grado	Niños	Niñas
3 años	7	8
4 años	5	7
5 años	6	8
Total, estudiantes	41	

Nota: Nomina de matrícula de año académico 2024.

3.5.2. Muestra

Ríos (2017) define la muestra como un subconjunto representativo de la población, seleccionado con el propósito de obtener datos que puedan ser generalizados al total de la población de estudio. Bajo esta premisa, el muestreo se convierte en una estrategia que permite trabajar con una parte de los sujetos sin necesidad de abarcar a todos, siempre que se garantice representatividad y rigurosidad en el procedimiento. Sin embargo, cuando la población es reducida, resulta posible y conveniente optar por incluir a todos sus integrantes como muestra de investigación.

En este sentido, se optó por utilizar una **MUESTRA CENSAL**, modalidad que, de acuerdo con López y Fachelli (2017), implica que la totalidad de la población se considere como muestra de estudio. Esta estrategia metodológica es particularmente adecuada en poblaciones pequeñas, ya que permite un análisis integral y detallado de cada unidad poblacional sin riesgo de sesgos de selección. De esta manera, se garantiza que los resultados obtenidos sean plenamente válidos para el conjunto de la población, al no realizarse ninguna exclusión.

Autores como Bernal (2010) y Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) sostienen que, si bien los métodos de muestreo se dividen en probabilísticos y no probabilísticos, el muestreo censal no se enmarca en estas categorías, ya que no supone selección de un subconjunto, sino la inclusión total de la población objetivo. Carrasco (2019) agrega que esta estrategia tiene la ventaja de otorgar una visión exhaustiva del fenómeno estudiado, permitiendo realizar comparaciones y análisis más detallados de las relaciones entre variables.

En el marco de la investigación titulada *“Ambiente familiar y aprendizaje significativo en los estudiantes de la Institución Educativa Inicial 1015 Huañaraya – Sandía, 2024”*, se decidió trabajar con los 41 padres de familia que conforman la población total. Esta elección responde a la naturaleza del nivel educativo inicial, donde los estudiantes, debido a su corta edad, no pueden brindar información directa de manera confiable. Por ello, se empleará a los padres de familia como informantes clave, ya que son quienes mejor conocen la dinámica del ambiente familiar en el que se desenvuelven los niños.

3.6. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN.

3.6.1. Técnicas

Encuesta (Clima familiar)

Para alcanzar los objetivos de la investigación se recurrirá a la técnica de la encuesta, la cual ha adquirido notable relevancia en los estudios sociales y, en especial, en el ámbito educativo. Según Hadi et al. (2023), esta técnica se basa en la aplicación de un cuestionario estructurado, conformado por un conjunto de preguntas elaboradas previamente, con el propósito de recopilar información pertinente de la muestra seleccionada.

Entrevista (Aprendizaje significativo)

La entrevista es una técnica característica de las investigaciones sociales y se utiliza para obtener información mediante preguntas de carácter oral o escrito. Ríos (2017) señala que, al aplicarla, el investigador debe cuidar que su presentación personal sea adecuada al contexto y, además, contar con los conocimientos esenciales sobre los datos que desea recolectar, a fin de garantizar la pertinencia y la calidad de la información obtenida.

3.6.2. Instrumento.

Cuestionario (Clima familiar)

El cuestionario constituye uno de los instrumentos más empleados en la investigación social y educativa por su capacidad para recopilar información de manera estandarizada, precisa y organizada. Hadi et al. (2023) lo definen como un conjunto estructurado de preguntas elaboradas de manera sistemática con el propósito de obtener los datos necesarios para responder a los objetivos del estudio. De acuerdo con estos autores, se trata de un plan formal diseñado para obtener información de la unidad de análisis, en este caso, los padres de familia, quienes representan el eje central en la evaluación del clima familiar de los estudiantes de educación inicial.

Bernal (2010) sostiene que el cuestionario es un recurso metodológico de gran valor en investigaciones cuantitativas porque permite obtener información comparable entre distintos sujetos, reduciendo los márgenes de sesgo y aumentando la validez de los resultados. Asimismo, Carrasco (2019) destaca que este instrumento facilita la recolección de grandes volúmenes de datos de manera eficiente, garantizando uniformidad en la aplicación y en el registro de las respuestas.

En la presente investigación, el cuestionario se diseñará con preguntas cerradas, que ofrecen a los encuestados diversas opciones de respuesta previamente definidas. Este tipo de preguntas, como afirman Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), simplifica el análisis estadístico y asegura una mayor homogeneidad en las respuestas, al tiempo que reduce la subjetividad en la interpretación. Además, la administración será de tipo auto-aplicada e individual, lo que otorga a los participantes autonomía y privacidad en el proceso de respuesta, disminuyendo posibles influencias externas.

La escala de valoración adoptada será la tipo Likert, ampliamente reconocida en el ámbito de las ciencias sociales por su eficacia en medir actitudes, percepciones y opiniones. Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), esta escala permite captar el grado de acuerdo o desacuerdo frente a determinadas afirmaciones, ofreciendo una visión más matizada y cuantificable de las percepciones de los sujetos. En este caso, posibilitará evaluar con mayor precisión las tres dimensiones del clima familiar planteadas en la Escala de Ambiente Familiar de Moos (FES): relaciones, desarrollo personal y estabilidad (Villalobos, 2024).

Ficha de entrevista estructurada (Aprendizaje significativo)

La entrevista estructurada es un instrumento de recolección de datos ampliamente utilizado en las investigaciones sociales y educativas debido a su carácter sistemático y estandarizado. Según Ríos (2017), consiste en la realización de preguntas formuladas con un orden fijo y una redacción invariable, lo que asegura que todos los entrevistados respondan bajo las mismas condiciones, favoreciendo la uniformidad y la comparabilidad de la información obtenida. Su aplicación es considerada eficiente, ya que permite recopilar datos de manera rápida y facilita el procesamiento y análisis de las respuestas.



Bernal (2010) sostiene que la entrevista estructurada tiene como ventaja la objetividad metodológica, al reducir la influencia de la interpretación del entrevistador y minimizar los sesgos en la recolección de información. Carrasco (2019) añade que este tipo de entrevista resulta especialmente pertinente cuando el propósito de la investigación es medir actitudes, percepciones o experiencias de los sujetos frente a fenómenos específicos, como en este caso el aprendizaje significativo, puesto que el formato estructurado garantiza mayor confiabilidad en los resultados.

Por su parte, Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) destacan que, al estar guiada por un guion previamente establecido, la entrevista estructurada proporciona consistencia en la información, permitiendo comparar de forma más rigurosa las respuestas entre los distintos participantes. Además, al contar con una ficha de entrevista, el investigador dispone de un instrumento formal que organiza las preguntas y asegura que todos los aspectos de la variable en estudio sean explorados de manera uniforme.

En el marco de esta investigación, la ficha de entrevista estructurada se aplicará con el objetivo de indagar en la percepción de los padres de familia sobre el aprendizaje significativo de sus hijos, dada la corta edad de los estudiantes del nivel inicial. Las preguntas estarán diseñadas para explorar dimensiones clave como la organización cognitiva previa, la asimilación y la construcción del nuevo conocimiento, lo que permitirá obtener información valiosa para comprender cómo se está desarrollando este tipo de aprendizaje en el contexto familiar y escolar.



3.7. VALIDEZ Y CONFIABILIDAD

3.7.1. Validación

Validez por juicio de expertos

La validez de un instrumento constituye un criterio esencial en toda investigación, pues se refiere a su capacidad para medir realmente aquello para lo cual fue diseñado. Paragua (2022) sostiene que la validez está asociada directamente con el grado en que un instrumento cumple con el propósito original de su elaboración, asegurando que los datos obtenidos sean idóneos y pertinentes respecto a los objetivos de la investigación. Este atributo no se limita a la estructura interna de la prueba, sino que se evidencia en la adecuación de los resultados que se logran con su aplicación en un contexto determinado.

En este sentido, la validez debe entenderse como un continuo, que puede variar desde niveles bajos hasta altos, dependiendo de factores como la pertinencia de los ítems, la claridad de las preguntas, el grado de relación con las variables y las condiciones particulares en que se aplique la prueba. Como explican Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), la validez no es un rasgo absoluto del instrumento, sino una propiedad contextual y relativa, ya que depende del uso específico que se haga de él y del escenario en el cual se administre.

Para garantizar la validez de los instrumentos empleados en esta investigación, se recurrió al procedimiento de juicio de expertos, considerado uno de los métodos más utilizados en las ciencias sociales y educativas. Bernal (2010) explica que la validación por expertos consiste en solicitar la

opinión de profesionales con experiencia en el campo de estudio, quienes evalúan aspectos como la pertinencia de los ítems, la claridad en la redacción y la congruencia con las dimensiones de las variables. Carrasco (2019) complementa que este procedimiento permite asegurar que el instrumento recoja información confiable y adecuada para responder a los objetivos de investigación.

En el caso específico de este estudio, la validación de los instrumentos el cuestionario sobre clima familiar y la ficha de entrevista estructurada sobre aprendizaje significativo se realizó mediante la revisión de dos expertos en el área educativa y metodológica. Estos especialistas evaluaron criterios de pertinencia, relevancia y claridad de los ítems, lo que permitió confirmar que los instrumentos estaban alineados con las variables y dimensiones planteadas en el marco teórico. Los resultados de esta validación se presentan en el **Anexo 3**, donde se detallan las observaciones y aportes realizados por los evaluadores, que fueron incorporados para mejorar la precisión y la idoneidad de los instrumentos.

3.7.2. Confiabilidad

Alfa de crombach

La confiabilidad de un instrumento de medición se refiere a la estabilidad, precisión y consistencia de los resultados obtenidos al ser aplicado en diferentes circunstancias y momentos. Vizcaíno et al. (2023) señalan que este atributo busca asegurar que las respuestas emitidas por los participantes reflejen uniformidad, de modo que cualquier variación se deba a cambios reales en el fenómeno estudiado y no a deficiencias en el



instrumento. En este sentido, un instrumento confiable permite que los datos recopilados sean reproducibles y que el análisis posterior tenga validez científica.

En el ámbito de las ciencias sociales y educativas, uno de los procedimientos más utilizados para estimar la confiabilidad de instrumentos con ítems politómicos, como las escalas tipo Likert, es el coeficiente Alfa de Cronbach. Espinoza et al. (2023) explican que este coeficiente evalúa la consistencia interna del instrumento, es decir, el grado de correlación entre los ítems que conforman una misma dimensión o variable. Su valor oscila entre 0 y 1, donde 0 indica una confiabilidad nula y 1 representa una confiabilidad total. En la práctica investigativa, valores superiores a 0.70 suelen considerarse aceptables, mientras que coeficientes cercanos a 0.90 reflejan una muy alta consistencia interna.

Bernal (2010) sostiene que la confiabilidad debe interpretarse como un requisito complementario a la validez, pues un instrumento puede ser confiable en sus resultados, pero no necesariamente válido en cuanto a lo que mide. Por ello, la evaluación de la consistencia interna mediante el Alfa de Cronbach resulta crucial, ya que permite identificar si los ítems realmente contribuyen de manera homogénea a medir la variable de estudio.

Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) afirman que este coeficiente constituye una de las pruebas estadísticas más utilizadas en investigaciones educativas porque, además de ser fácil de calcular, proporciona un indicador robusto de la homogeneidad del instrumento. Carrasco (2019) complementa esta visión al señalar que la aplicación del Alfa de Cronbach no solo permite

verificar la calidad técnica del cuestionario, sino también fortalecer la credibilidad y la confianza de los hallazgos, pues garantiza que los resultados no dependen de factores aleatorios o de la formulación confusa de los ítems.

Tabla 3.
Prueba de confiabilidad

Instrumento	Alfa de Cronbach	N de elementos
Cuestionario de ambiente familiar	0.947	15
Guía de entrevista aprendizaje significativo	0.938	15

La confiabilidad de los instrumentos aplicados en esta investigación fue evaluada mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, considerado uno de los indicadores más sólidos para medir la consistencia interna de ítems en escalas de tipo Likert y otros formatos politómicos. De acuerdo con Vizcaíno, et al. (2023), este coeficiente permite examinar el grado en que las preguntas de un mismo instrumento se correlacionan entre sí, asegurando que midan de manera uniforme la variable propuesta. Espinoza et al. (2023) señalan que su valor oscila entre 0 y 1, donde cifras cercanas a 1 indican mayor homogeneidad y precisión en la medición.

En el caso del cuestionario de ambiente familiar, compuesto por 15 ítems, se obtuvo un coeficiente Alfa de Cronbach de 0.947, lo cual representa un nivel de confiabilidad excelente. Este resultado demuestra que los ítems presentan una fuerte correlación entre sí y que evalúan de manera consistente la variable “ambiente familiar” en sus tres dimensiones (relaciones, desarrollo personal y estabilidad).

Por su parte, la guía de entrevista estructurada sobre aprendizaje significativo, conformada también por 15 ítems, alcanzó un valor de 0.938, igualmente categorizado como de confiabilidad muy alta. Este resultado valida que los ítems del instrumento exploran con precisión y coherencia la variable “aprendizaje significativo” en sus dimensiones (organización cognitiva previa, asimilación y construcción del nuevo conocimiento).

Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) destacan que valores de Alfa superiores a 0.80 son indicativos de una buena confiabilidad, mientras que Bernal (2010) enfatiza que cuando se superan los valores de 0.90 se puede afirmar que la consistencia interna del instrumento es excelente. En este mismo sentido, George y Mallery (2003) establecen una escala de interpretación en la cual un Alfa de 0.70 se considera aceptable, 0.80 bueno y 0.90 o más excelente.

En términos generales, los valores obtenidos (0.947 y 0.938) superan ampliamente el umbral mínimo aceptado de 0.70 y se ubican dentro de la categoría de excelente confiabilidad, lo que garantiza que los instrumentos utilizados en esta investigación no solo son adecuados para la recolección de datos, sino que además aseguran la precisión, estabilidad y homogeneidad de los resultados. Por tanto, se concluye que tanto el cuestionario de clima familiar como la guía de entrevista sobre aprendizaje significativo son instrumentos altamente confiables para el contexto de esta investigación.

3.8. PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

La recolección de información en la presente investigación se llevó a cabo bajo un proceso planificado, sistemático y éticamente responsable, en



correspondencia con el enfoque cuantitativo, de alcance correlacional que caracteriza el estudio. Tal como sostienen Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), la recolección de datos constituye una fase crítica en la investigación, pues de su rigurosidad depende la validez y confiabilidad de los resultados obtenidos.

El trabajo de campo se realizó en la Institución Educativa Inicial N.º 1015 de Huañaraya – Sandia, tomando como muestra censal a la totalidad de la población conformada por 41 niños y niñas del nivel inicial, así como a sus padres o tutores. Previo a la aplicación de los instrumentos, la investigadora coordinó directamente con la dirección de la institución, a fin de solicitar la autorización formal para el desarrollo del estudio, en concordancia con los lineamientos éticos de la investigación educativa (Bernal, 2010).

Durante esta etapa, se expusieron de manera clara los objetivos, alcances y metodología de la investigación, garantizando la confidencialidad de la información y la participación anónima de los involucrados. Además, se brindó a los padres de familia una explicación detallada sobre la naturaleza de los instrumentos a aplicar, asegurando su carácter voluntario y procediendo a la firma del consentimiento informado, lo cual responde a los principios éticos de respeto y autonomía de los participantes (Creswell, 2014).

En cuanto a los instrumentos, para la variable clima familiar se aplicó un cuestionario estructurado dirigido a los padres de familia. Este se administró de manera presencial, en espacios previamente acondicionados por la institución educativa, con el fin de garantizar un ambiente cómodo y libre de interrupciones. Por su parte, la variable aprendizaje significativo fue evaluada

mediante una guía de entrevista estructurada, aplicada directamente por la investigadora a través de la observación en el aula. Este proceso contó con la colaboración de las docentes responsables, quienes facilitaron el acceso a los contextos pedagógicos y respaldaron la aplicación ordenada de la técnica.

Cabe resaltar que la utilización de instrumentos diferenciados permitió obtener datos tanto del entorno familiar como del contexto educativo inmediato, generando así una visión integral de los factores asociados al aprendizaje de los estudiantes. Además, el uso de un cuestionario y de una entrevista estructurada coincide con lo planteado por Ríos (2017), quien subraya la relevancia de combinar técnicas de recolección para obtener información más completa y confiable.

Finalmente, este procedimiento permitió recopilar datos válidos, consistentes y pertinentes al contexto rural de la institución. De esta manera, se asegura que los resultados reflejen con fidelidad la realidad socioeducativa y familiar de los estudiantes participantes, aportando evidencia sólida para el análisis y la discusión de los hallazgos.

3.9. DISEÑO DE CONTRASTACIÓN DE HIPÓTESIS

Correlación de Rho de Spearman

La correlación de Rho de Spearman constituye una de las técnicas estadísticas no paramétricas más empleadas para determinar la intensidad y dirección de la relación existente entre dos variables ordinales o que pueden transformarse en rangos. De acuerdo con Vera (2021), este coeficiente no solo permite evaluar el grado de asociación entre dos variables, sino también identificar el orden o patrón de distribución de sus ítems, lo que la convierte en

una herramienta robusta para investigaciones en ciencias sociales y educativas donde predominan las escalas de tipo Likert.

El coeficiente de Spearman oscila en un rango comprendido entre -1 y 1. Los valores cercanos a +1 indican una correlación positiva perfecta, es decir, que a medida que una variable aumenta, la otra también lo hace en la misma proporción. En contraste, los valores próximos a -1 reflejan una correlación negativa perfecta, donde el incremento de una variable se asocia con la disminución de la otra. Un valor igual a 0 señala la ausencia de relación entre las variables. En términos de interpretación, se considera que la correlación es significativa cuando supera umbrales elevados, tales como $P > 0.75$ o $P < -0.75$, aunque en investigaciones aplicadas también se reconoce la existencia de correlaciones moderadas y bajas que, dependiendo del contexto, pueden tener relevancia práctica (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2019).

La elección de este coeficiente en la presente investigación se justifica plenamente en función de la naturaleza de las variables estudiadas, las cuales se miden mediante escalas ordinales de tipo Likert. Este tipo de escala, al reflejar niveles de acuerdo o frecuencia en categorías ordenadas, cumple con los requisitos para la aplicación de la prueba de Spearman. Además, a diferencia de los métodos paramétricos que exigen normalidad en la distribución de los datos, el Rho de Spearman no requiere este supuesto, lo que le otorga mayor flexibilidad y validez en contextos con poblaciones pequeñas o con distribuciones atípicas.

En definitiva, la adopción de la correlación de Spearman permite determinar con precisión el grado y la dirección de la asociación entre el

ambiente familiar y el aprendizaje significativo en los estudiantes, garantizando un análisis riguroso, adaptado a las condiciones metodológicas del estudio y a las características de las variables observadas.

La fórmula es la siguiente:

$$r_s = 1 - \frac{6 \sum d_i^2}{n(n^2 - 1)}$$

Donde:

r_s = Coeficiente de correlación por rangos de Spearman

d = Diferencia entre los rangos (X menos Y)

n = Número de datos

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO

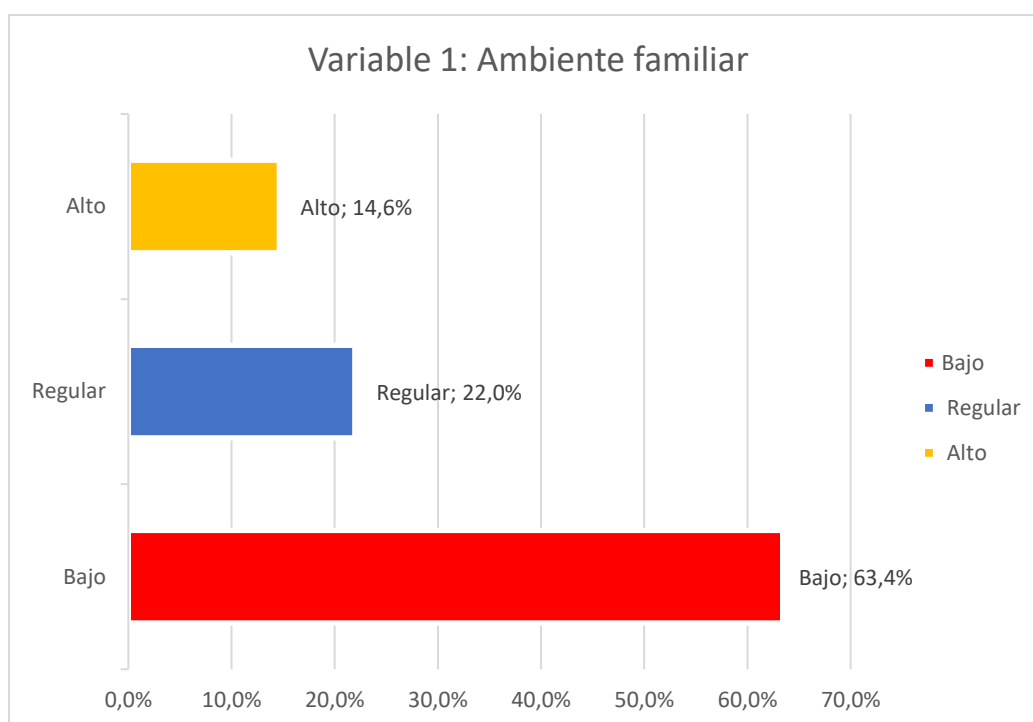
4.1.1. Variable 1: Ambiente familiar

Tabla 4.

Análisis descriptivo de la variable 1: Ambiente familiar

Escala de valoración	F.	%
Nunca	26	63.4%
A veces	9	22.0%
Siempre	6	14.6%
TOTAL	41	100%

Nota: Instrumento aplicado

Figura 1.*Análisis descriptivo de la variable 1: Ambiente familiar*

Nota: Instrumento aplicado

Interpretación: A partir del análisis descriptivo realizado sobre la variable Ambiente familiar, los resultados muestran una tendencia crítica hacia la prevalencia de contextos familiares desfavorables en la muestra estudiada. Del total de 41 participantes, la mayoría, equivalente al 63.4% (26 sujetos), se ubica en la categoría “Nunca”, lo que evidencia que los padres evaluados no practican de manera habitual conductas asociadas con la cohesión, el apoyo emocional ni la comunicación efectiva, elementos indispensables para el fortalecimiento del clima familiar. Esta cifra constituye un hallazgo significativo, ya que refleja la existencia de patrones de interacción deficientes que, en el mediano y largo plazo, podrían incidir negativamente en el desarrollo integral de los niños.

En un nivel intermedio, se aprecia que 22.0% (9 sujetos) fue clasificado en la categoría "A veces", lo cual indica que, aunque en ciertos momentos se manifiestan prácticas favorables, estas no logran consolidarse como un patrón estable en la dinámica familiar. Finalmente, únicamente 14.6% (6 sujetos) alcanzó el nivel "Siempre", lo que sugiere que son pocos los hogares que mantienen de manera sistemática prácticas que estimulan un entorno familiar saludable, capaz de sostener el bienestar emocional y cognitivo de los infantes.

Estos resultados no solo muestran la fragilidad del ambiente familiar en la comunidad educativa evaluada, sino que también ponen en evidencia la desigualdad de oportunidades en la socialización temprana de los niños, un aspecto crucial en la etapa inicial. De acuerdo con Moos (1989), un clima familiar positivo se sostiene sobre tres pilares: relaciones afectivas sólidas, oportunidades de desarrollo personal y estabilidad en las normas y roles familiares. La carencia de estos elementos en la mayoría de los hogares participantes confirma que los niños de Huánuco enfrentan limitaciones estructurales en su desarrollo socioemocional.

Asimismo, los hallazgos guardan correspondencia con los planteamientos de Espinoza (2020), quien afirma que las deficiencias en cohesión y apoyo intrafamiliar generan un entorno poco estimulante para la autorregulación emocional y la construcción de aprendizajes significativos. En esta línea, la teoría del aprendizaje social de Bandura (1987) advierte que los niños aprenden fundamentalmente a través de la observación y la imitación de modelos de conducta en su entorno inmediato. Por tanto, cuando los referentes familiares no ofrecen interacciones positivas, se limita la



posibilidad de internalizar comportamientos adaptativos, lo que repercute en el rendimiento escolar y en la integración social.

Por otro lado, factores contextuales como la precariedad económica, la migración laboral y la escasa cultura de participación en la crianza (UNICEF, 2018; Mamani, 2022; Villalobos, 2024) podrían explicar la predominancia de hogares categorizados en el nivel "Nunca". Dichas condiciones estructurales no solo reducen el tiempo de convivencia familiar, sino que también generan tensiones que debilitan los vínculos afectivos y la estabilidad emocional del hogar.

Finalmente, al analizar estos resultados a la luz de la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1976), se infiere que la ausencia de un ambiente familiar estimulante obstaculiza la posibilidad de relacionar los nuevos conocimientos con las experiencias previas de los niños. En consecuencia, se produce un aprendizaje fragmentado, carente de anclajes significativos y con bajo impacto en el desarrollo de competencias para la vida.

Tabla 5.

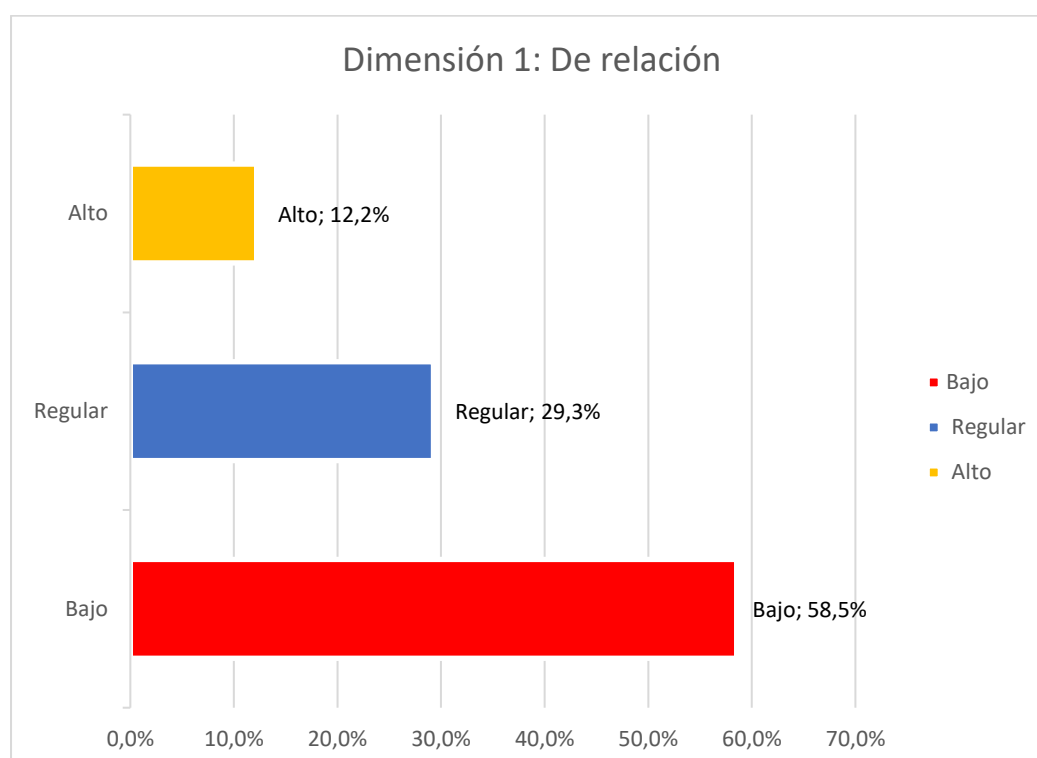
Análisis descriptivo de la dimensión 1: De relación

Escala de valoración	F.	%
Nunca	24	58.5%
A veces	12	29.3%
Siempre	5	12.2%
TOTAL	41	100%

Nota: Instrumento aplicado

Figura 2.

Análisis descriptivo de la dimensión 1: De relación



Nota: Instrumento aplicado

Interpretación: Los resultados obtenidos en la dimensión “De relación” revelan un panorama crítico respecto a la calidad de las interacciones afectivas y la cohesión entre los miembros de las familias evaluadas. Del total de 41 participantes, se observa que 24 (58.5%) se ubican en la categoría “Nunca”, lo que evidencia una carencia sistemática de comunicación afectiva, expresividad emocional y apoyo mutuo dentro del núcleo familiar. Este hallazgo refleja que, en más de la mitad de los hogares, no se consolidan prácticas relacionales que promuevan vínculos seguros, lo cual constituye un riesgo significativo para el desarrollo socioemocional de los niños en etapa inicial.

Un 29.3% (12 sujetos) señaló la presencia de conductas afectivas de manera esporádica (“A veces”), lo cual pone de manifiesto relaciones inestables o frágiles, donde el afecto y la comunicación no constituyen una constante, sino que dependen de circunstancias particulares o contextos momentáneos. Por su parte, apenas 5 participantes (12.2%) afirmaron que estas manifestaciones se presentan de forma continua (“Siempre”), constituyendo un grupo minoritario en el que las familias logran sostener dinámicas positivas de interacción y cohesión emocional.

Desde el marco teórico de Moos (1989), estos resultados adquieren relevancia, ya que la dimensión relacional está directamente vinculada con el grado de cohesión, expresividad emocional y resolución constructiva de conflictos que caracteriza al hogar. La ausencia de estas prácticas debilita el soporte emocional que los niños requieren, comprometiendo su capacidad de autorregulación, su disposición al aprendizaje y su habilidad para construir relaciones sociales saludables.



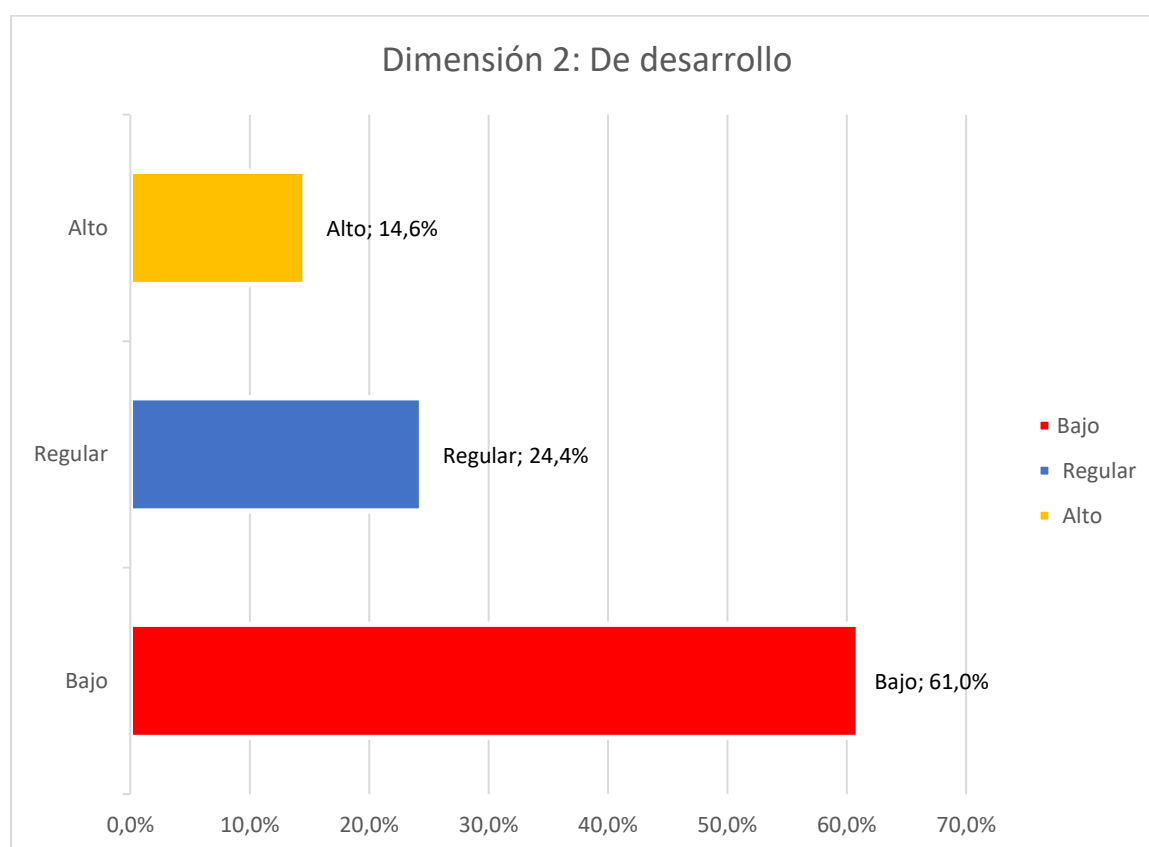
Estos resultados también guardan relación con los planteamientos de Espinoza (2020) y Villalobos (2024), quienes sostienen que la deficiencia en las prácticas relacionales puede deberse a patrones comunicacionales autoritarios, falta de habilidades de gestión emocional en los padres y transmisión intergeneracional de estilos familiares disfuncionales. A ello se suma el contexto rural de Huañaraya, donde factores como la migración laboral, el estrés económico y la sobrecarga doméstica erosionan la calidad de las interacciones familiares, tal como también lo señalan los informes de UNICEF (2018) sobre dinámicas familiares en comunidades rurales vulnerables.

Asimismo, desde la perspectiva de la teoría del aprendizaje social de Bandura (1987), la ausencia de modelos afectivos positivos en el hogar limita el aprendizaje vicario de los niños, dificultando la interiorización de conductas prosociales y la construcción de vínculos seguros. De igual forma, de acuerdo con Ausubel (1976), la falta de un ambiente familiar cohesionado impide que los nuevos aprendizajes puedan relacionarse con experiencias previas cargadas de significado afectivo, lo cual fragmenta la posibilidad de un aprendizaje realmente significativo.

Tabla 6.*Análisis descriptivo de la dimensión 2: De desarrollo*

Escala de valoración	F.	%
Nunca	25	61.0%
A veces	10	24.4%
Siempre	6	14.6%
TOTAL	41	100%

Nota: Instrumento aplicado

Figura 3.*Análisis descriptivo de la dimensión 2: De desarrollo*

Nota: Instrumento aplicado



Interpretación: Los resultados obtenidos en la dimensión “De desarrollo” reflejan una situación crítica en cuanto a la ausencia de estímulos familiares orientados al crecimiento personal, la autonomía y el fortalecimiento de proyectos comunes dentro del hogar. De los 41 participantes, un total de 25 (61.0%) señalaron que “nunca” se promueven prácticas relacionadas con esta dimensión, lo cual pone en evidencia la escasa presencia de dinámicas que impulsen la superación personal, la participación activa y el compromiso en metas colectivas al interior de las familias. Este hallazgo resulta preocupante porque implica que, en la mayoría de los hogares evaluados, los niños carecen de referentes que fortalezcan su motivación intrínseca, su disciplina y la construcción de una identidad basada en valores de autorrealización y responsabilidad compartida.

Por otro lado, 10 participantes (24.4%) afirmaron que estas prácticas se desarrollan “a veces”, lo que refleja un carácter esporádico e inconstante en el estímulo de la autonomía y la colaboración familiar. Finalmente, apenas 6 padres (14.6%) reconocieron que dichas acciones ocurren “siempre”, lo que representa un porcentaje reducido de familias que sí cumplen un rol activo en el desarrollo integral de sus miembros, generando condiciones favorables para la formación de competencias socioemocionales, intelectuales y morales.

Desde el marco conceptual de Moos (1989), esta dimensión guarda relación con la autonomía personal, la participación en actividades recreativas, intelectuales y sociales, y la transmisión de valores morales y culturales que sustentan un clima familiar estimulante. La deficiencia encontrada en la mayoría de las familias estudiadas podría estar vinculada a



la falta de capital educativo en los padres, lo que limita su capacidad de diseñar o fomentar experiencias que trasciendan las rutinas de subsistencia. Asimismo, el contexto rural de Huánuco impone barreras estructurales como la escasa oferta de programas extracurriculares, el bajo acceso a recursos culturales y recreativos, y la sobrecarga de trabajo agrícola y doméstico, factores que restringen las oportunidades de los niños para explorar su potencial y desarrollar habilidades que trasciendan lo académico.

En línea con lo señalado por Villalobos (2024), en comunidades rurales andinas las familias suelen priorizar la funcionalidad práctica y la subsistencia económica por encima de procesos más complejos de formación afectiva e intelectual. Ello genera una visión reduccionista de la crianza, centrada en cubrir necesidades inmediatas, pero con poca inversión en el desarrollo socioemocional, moral y cultural de los hijos. Además, de acuerdo con los postulados de Bandura (1987), la ausencia de modelos de superación y colaboración en el núcleo familiar restringe el aprendizaje vicario, limitando la interiorización de conductas que refuercen la motivación y la perseverancia.

Tabla 7.

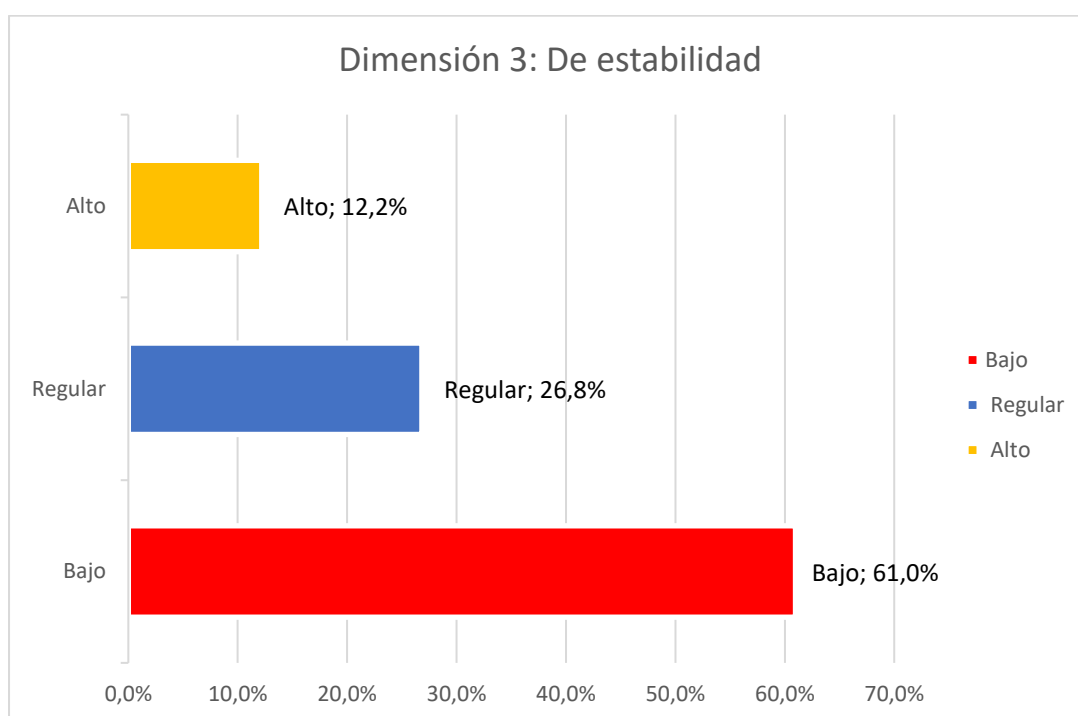
Análisis descriptivo de la dimensión 3: De estabilidad

Escala de valoración	F.	%
Nunca	25	61.0%
A veces	11	26.8%
Siempre	5	12.2%
TOTAL	41	100%

Nota: Instrumento aplicado

Figura 4.

Análisis descriptivo de la dimensión 3: De estabilidad



Nota: Instrumento aplicado

Interpretación: Los resultados correspondientes a la dimensión "De estabilidad" ponen en evidencia una deficiencia significativa en la organización y predictibilidad de la vida familiar, aspectos indispensables para el bienestar psicoemocional de los niños. De los 41 participantes, un total de 25 (61.0%) manifestaron que en sus hogares "nunca" se evidencia estabilidad, lo cual sugiere la prevalencia de entornos caracterizados por inseguridad emocional, desorden normativo o precariedad económica. Asimismo, 11 padres (26.8%) señalaron que esta condición se presenta "a veces", reflejando intermitencia e inconsistencia en la organización familiar. Solo 5 sujetos (12.2%) afirmaron que la estabilidad es una constante, lo que representa un porcentaje reducido de familias que proporcionan un clima de confianza, normas claras y rutinas predecibles.

Desde la perspectiva de Moos (1989), la estabilidad constituye un pilar esencial del clima familiar, pues otorga al niño un marco de referencia seguro que facilita la exploración del entorno y el aprendizaje autónomo. La ausencia de estabilidad, en cambio, se traduce en incertidumbre y falta de regulación emocional, factores que obstaculizan la adquisición de habilidades cognitivas y sociales. En el contexto rural de Huañaraya, como advierte Villalobos (2024), esta inestabilidad se explica por condiciones estructurales tales como la precariedad económica, la desorganización de los roles parentales, la migración laboral y la sobrecarga de responsabilidades domésticas. Dichos elementos afectan la capacidad de las familias para mantener rutinas estables, establecer límites claros y garantizar un clima emocional seguro.

De acuerdo con los postulados de Bowlby (1982) sobre la teoría del apego, un entorno familiar estable permite al niño desarrollar un apego



seguro, el cual constituye la base para la regulación emocional y la confianza interpersonal. Por el contrario, la inestabilidad genera un apego inseguro, asociado con dificultades en la concentración, ansiedad y escasa disposición al aprendizaje escolar. Esto se complementa con lo señalado por Ausubel (1976), quien sostiene que el aprendizaje significativo requiere de condiciones ambientales estables, en las que el estudiante pueda organizar sus ideas, vincular nuevos conocimientos con saberes previos y asumir compromisos de aprendizaje duraderos.

Finalmente, los hallazgos sugieren que la fragilidad en la estabilidad familiar limita la posibilidad de generar un espacio que fomente tanto el desarrollo socioemocional como el desempeño académico de los niños. Esta situación, además de reflejar carencias estructurales propias del medio rural, plantea la necesidad de intervenciones educativas y comunitarias que fortalezcan la gestión emocional de los padres, la organización doméstica y la construcción de normas coherentes, de modo que el hogar se configure como un espacio que garantice seguridad, orden y soporte emocional.



4.1.2. Variable 2: Aprendizaje significativo

Tabla 8.

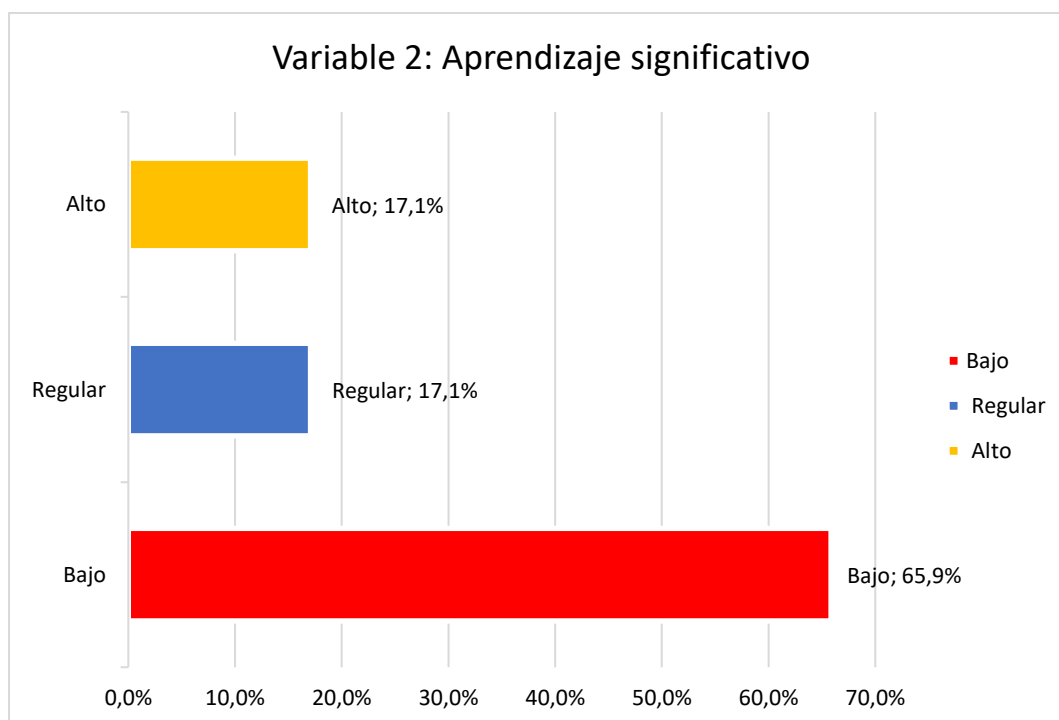
Análisis descriptivo de la variable 2: Aprendizaje significativo

Escala de valoración	F.	%
Nunca	27	65.9%
A veces	7	17.1%
Siempre	7	17.1%
TOTAL	41	100%

Nota: Instrumento aplicado

Figura 5.

Análisis descriptivo de la variable 2: Aprendizaje significativo



Nota: Instrumento aplicado



Interpretación: El análisis descriptivo de la variable “Aprendizaje significativo” pone en evidencia una problemática sustancial en el proceso formativo de los estudiantes evaluados, reflejada en la dificultad para vincular los contenidos escolares con sus experiencias previas, familiares, sociales y culturales. Este hallazgo es particularmente preocupante, ya que, de acuerdo con lo planteado por Ausubel (1976), el aprendizaje significativo constituye el pilar fundamental sobre el cual se construye el conocimiento duradero y funcional. En términos numéricos, de los 41 estudiantes evaluados, 27 (65.9%) fueron clasificados en la categoría “Nunca”, lo que denota que, en la mayoría de los casos, los aprendizajes adquiridos en el aula no se articulan con las vivencias de los estudiantes ni logran generar significados propios que trasciendan la memorización mecánica. Un grupo minoritario de 7 estudiantes (17.1%) manifestó que la vinculación entre saberes escolares y experiencias de vida se da de forma ocasional (“A veces”), lo cual evidencia aprendizajes intermitentes y poco consistentes. Finalmente, apenas 7 estudiantes (17.1%) señalaron que logran este proceso de manera permanente (“Siempre”), lo que revela que solo una fracción reducida alcanza un nivel de aprendizaje con verdadero sentido y aplicabilidad en su vida cotidiana.

La interpretación de estos resultados debe partir del marco teórico de Ausubel (1976), quien sostiene que para que ocurra un aprendizaje significativo deben cumplirse condiciones esenciales: en primer lugar, la activación de los conocimientos previos, ya que estos constituyen el anclaje indispensable para integrar nueva información; en segundo lugar, la organización coherente y estructurada de los contenidos, que permita al estudiante asimilarlos en su esquema cognitivo; y en tercer lugar, la existencia de un clima motivacional que estimule la disposición para aprender. En el presente estudio, los bajos niveles observados sugieren que



estas condiciones no se cumplen de manera sistemática, lo que explica la prevalencia de aprendizajes memorísticos, descontextualizados y poco duraderos.

Un factor clave para comprender esta situación se encuentra en el ambiente familiar, el cual, como se evidenció en las dimensiones de relación, desarrollo y estabilidad, se caracteriza por ser deficitario y poco favorecedor del proceso educativo. La ausencia de vínculos afectivos sólidos, la escasa promoción de la autonomía y del desarrollo integral, así como la inestabilidad en la organización del hogar, constituyen obstáculos directos para el aprendizaje. En este sentido, como argumenta Espinoza (2020), los estudiantes que crecen en ambientes familiares carentes de apoyo emocional y de acompañamiento educativo muestran dificultades para generar motivación intrínseca y para establecer relaciones significativas con el conocimiento escolar. Asimismo, Villalobos (2024) plantea que la calidad del clima familiar influye directamente en la disposición hacia el aprendizaje, pues es en el hogar donde se forman las primeras actitudes frente al esfuerzo, la disciplina y la construcción de significados.

Los datos encontrados coinciden también con lo planteado por Roa Rocha (2021), quien sostiene que la falta de motivación intrínseca y la desconexión emocional con los contenidos escolares generan aprendizajes superficiales que no logran transferirse a nuevas situaciones. En el caso de Huañaraya, este fenómeno se intensifica debido al contexto rural y socioeconómico adverso en el que viven los estudiantes. Factores como la sobrecarga laboral de los padres, la migración temporal, el bajo nivel educativo de los progenitores y la limitada oferta de actividades extracurriculares inciden en que los niños no dispongan de un ambiente que refuerce lo aprendido en la escuela. Como advierte Loor (2020), cuando el

contexto no aporta referentes significativos para el estudiante, el aprendizaje escolar queda confinado al aula y no logra integrarse en la vida cotidiana.

Otro aspecto relevante es que los bajos niveles de aprendizaje significativo reflejan la prevalencia de estrategias pedagógicas tradicionales, centradas en la repetición y memorización de contenidos, más que en la exploración, la indagación o la resolución de problemas contextualizados. Esto se alinea con lo que señala Chacón (2021), quien advierte que, en entornos educativos con escasa innovación pedagógica, los estudiantes reproducen pasivamente la información sin lograr transformarla en conocimiento aplicable. Este patrón explica que la mayoría de los estudiantes se ubiquen en la categoría "Nunca", pues la escuela no estaría funcionando como un espacio que dialogue con la realidad social y cultural del niño.

Sin embargo, el hallazgo de un pequeño grupo de estudiantes (17.1%) que sí manifiestan aprendizajes significativos de manera constante es un dato alentador. Esto demuestra que, cuando se generan las condiciones mínimas activación de saberes previos, mediación pedagógica pertinente y acompañamiento familiar básico el aprendizaje logra adquirir un carácter transformador. En estos casos, los estudiantes pueden relacionar los contenidos con su vida cotidiana, reinterpretar la información y utilizarla como herramienta para comprender y actuar en su entorno. Como sugiere Ausubel (1976), este tipo de aprendizaje no solo se retiene más tiempo, sino que facilita la transferencia a nuevas situaciones y problemas, convirtiéndose en un recurso funcional para el desarrollo personal y social del estudiante.

Tabla 9.

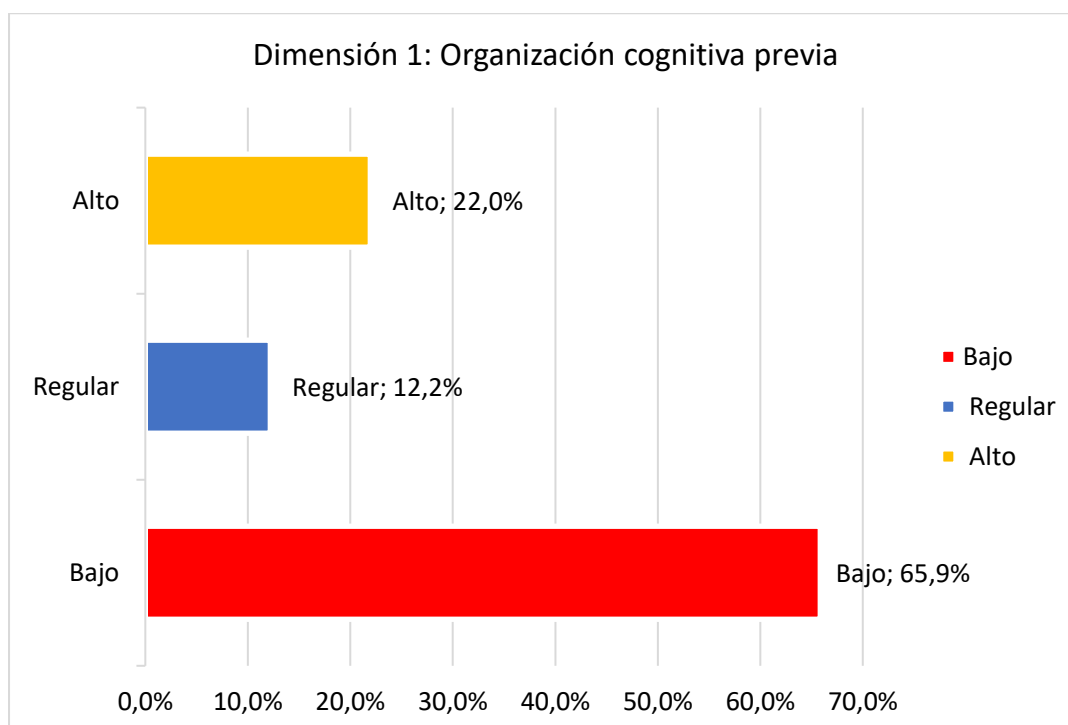
Análisis descriptivo de la dimensión 1: Organización cognitiva previa

Escala de valoración	F.	%
Nunca	27	65.9%
A veces	5	12.2%
Siempre	9	22.0%
TOTAL	41	100%

Nota: Instrumento aplicado

Figura 6.

Análisis descriptivo de la dimensión 1: Organización cognitiva previa



Nota: Instrumento aplicado

Interpretación: El análisis de los resultados obtenidos en la dimensión "Organización cognitiva previa" revela una limitación considerable en la activación y el uso de conocimientos anteriores como base para la asimilación de nuevos contenidos escolares. De los 41 estudiantes evaluados, la mayoría 27 niños, que representan el 65.9% se ubican en la categoría "Nunca", lo cual denota que, al enfrentarse a aprendizajes novedosos, estos estudiantes no logran vincularlos con experiencias previas ni con saberes ya adquiridos. Este hallazgo es sumamente preocupante, pues la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1976) establece que el proceso de aprender con sentido depende, en primer lugar, de la existencia de un "anclaje" cognitivo: estructuras conceptuales previas en la mente del estudiante que actúan como punto de partida para integrar nueva información. Cuando estos esquemas no se activan o no existen, el aprendizaje tiende a ser mecánico, memorístico y, por lo tanto, frágil y fácilmente olvidable.

En contraste, solo 5 estudiantes (12.2%) manifestaron que realizan esta vinculación "A veces", lo que evidencia un uso esporádico e inconsistente de los conocimientos previos en su proceso de aprendizaje. Este grupo refleja que, en ciertas circunstancias, los estudiantes logran reconocer la relación entre lo que ya saben y lo que están aprendiendo, aunque dicha práctica no es constante ni suficiente para consolidar aprendizajes duraderos. Finalmente, 9 estudiantes (22.0%) indicaron activar de manera regular sus saberes previos, lo cual, si bien representa una minoría, constituye un dato alentador, pues confirma que algunos alumnos sí cuentan con la disposición y las estrategias cognitivas necesarias para establecer conexiones significativas entre sus experiencias y los contenidos escolares.

La explicación de estos resultados debe comprenderse desde una mirada integral. Tal como señalan Moreira (2012) y Arhuiri (2021), la organización cognitiva previa depende en gran medida del entorno en el que el niño se desenvuelve: su familia, su comunidad y los espacios culturales con los que interactúa. En el presente estudio, el panorama identificado en el análisis del ambiente familiar permite entender estas limitaciones. Factores como la escasa comunicación entre padres e hijos, la carencia de apoyo emocional, la ausencia de rutinas que fomenten el diálogo sobre lo aprendido en la escuela y la baja estimulación intelectual en el hogar, dificultan que los niños dispongan de experiencias significativas que puedan servir de andamiaje para nuevos aprendizajes. Dichas condiciones limitan no solo la construcción de una base cognitiva sólida, sino también la motivación para vincular la escuela con la vida cotidiana.

Desde la perspectiva pedagógica, este déficit en la activación de conocimientos previos impacta directamente en la calidad del aprendizaje. En lugar de construir significados, los estudiantes se ven obligados a memorizar contenidos de manera aislada, sin lograr comprenderlos ni transferirlos a nuevas situaciones. Como advierte Coll (2010), cuando la escuela no propicia la conexión entre lo nuevo y lo ya aprendido, se promueve un aprendizaje superficial que no se sostiene en el tiempo. En este sentido, la prevalencia de estudiantes en la categoría "Nunca" refleja que gran parte de las experiencias de aula no están logrando generar vínculos con la vida de los niños, ya sea porque las metodologías aplicadas no activan los saberes previos, o porque los contextos familiares y sociales no ofrecen referentes adecuados para establecer tales conexiones.

Tabla 10.

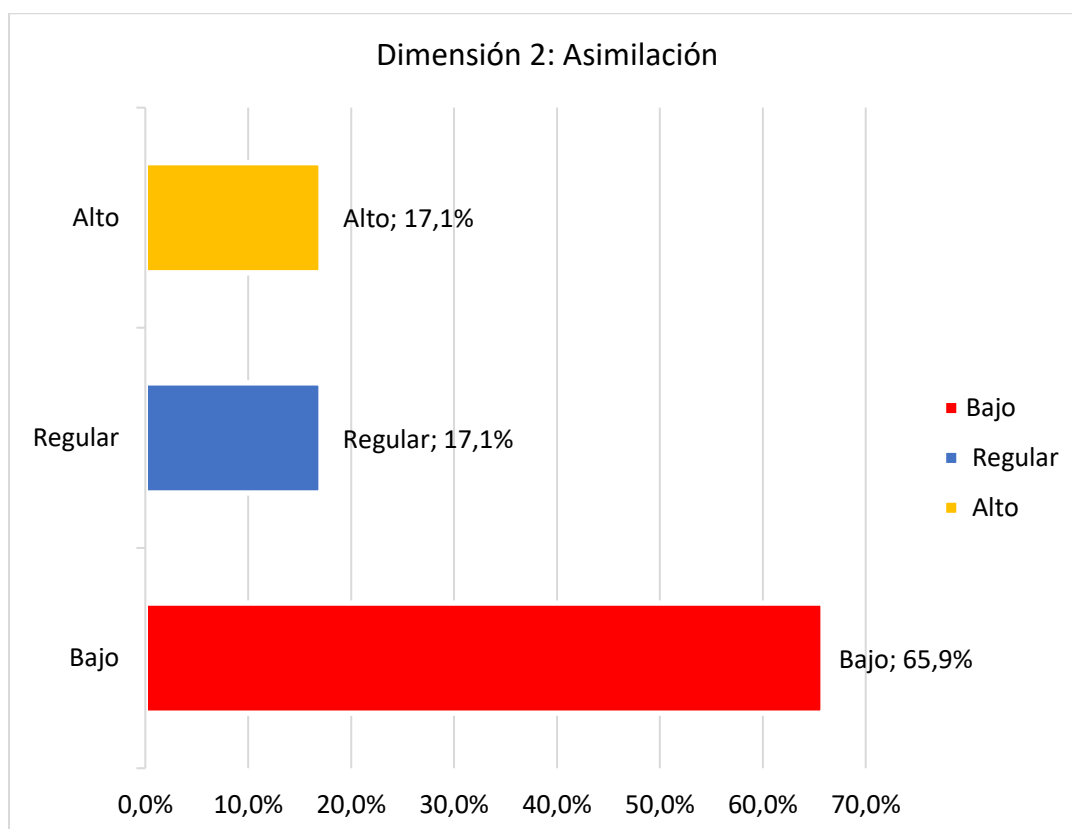
Análisis descriptivo de la dimensión 2: Asimilación

Escala de valoración	F.	%
Nunca	27	65.9%
A veces	7	17.1%
Siempre	7	17.1%
TOTAL	41	100%

Nota: Instrumento aplicado

Figura 7.

Análisis descriptivo de la dimensión 2: Asimilación



Nota: Instrumento aplicado

Interpretación: El análisis de los resultados en la dimensión "Asimilación" pone en evidencia una limitación crítica en el proceso mediante el cual los estudiantes incorporan nueva información a sus esquemas cognitivos preexistentes. De los 41 niños evaluados, una mayoría significativa 27 estudiantes, equivalentes al 65.9% se ubica en la categoría "*Nunca*", lo que significa que, en la práctica, estos escolares no logran integrar los conocimientos nuevos con aquellos previamente adquiridos. Este hallazgo refleja una desconexión profunda entre lo que los estudiantes ya saben y lo que aprenden en el aula, debilitando el proceso central del aprendizaje significativo.

En contraste, solo 7 estudiantes (17.1%) indicaron que este proceso ocurre "*A veces*", lo que sugiere que, en circunstancias específicas y posiblemente bajo ciertos estímulos, logran vincular la información nueva con estructuras cognitivas previas. Sin embargo, la inconstancia en esta práctica impide que se produzca un aprendizaje sostenido y duradero. Finalmente, otros 7 estudiantes (17.1%) manifestaron que "*Siempre*" logran asimilar los contenidos, lo que, aunque representa un grupo minoritario, resulta esperanzador porque demuestra que algunos niños poseen los recursos internos y contextuales necesarios para establecer relaciones significativas entre lo nuevo y lo conocido.

Este panorama se comprende mejor desde la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1976), quien sostiene que la asimilación es un proceso activo de integración conceptual en el que la nueva información no se incorpora de manera aislada, sino que transforma y amplía el conocimiento previo. En este sentido, aprender no significa únicamente memorizar datos, sino reorganizar la estructura cognitiva del estudiante para

darle mayor coherencia y aplicabilidad. Para que ello ocurra, se requieren condiciones específicas: la presencia de conocimientos previos relevantes, una disposición favorable para aprender y un entorno que motive al niño a reflexionar y encontrar sentido en lo que estudia.

Sin embargo, los datos analizados en el contexto de Huánuco muestran que dichas condiciones están debilitadas. Investigadores como Chacón (2021) y Moreira (2012) coinciden en que la asimilación solo se produce cuando el entorno escolar y familiar promueve experiencias significativas, fomenta la motivación intrínseca y brinda oportunidades de diálogo y reflexión. En ausencia de estos factores, la información recibida en el aula queda desarticulada, convirtiéndose en un cúmulo de conocimientos que no logra integrarse en la vida del estudiante.

La revisión de las dimensiones previas del ambiente familiar explica de manera clara esta situación. En Huánuco se identificó un contexto caracterizado por inestabilidad emocional, carencia de comunicación afectiva y deficiencia en la organización del hogar, elementos que limitan la posibilidad de que el niño procese activamente la nueva información. Un ambiente familiar con escaso acompañamiento educativo, sin rutinas de estudio, con mínima estimulación cultural y afectiva, genera que el niño perciba el aprendizaje como una actividad externa, desvinculada de su vida cotidiana. Así, la escuela termina convirtiéndose en un espacio de transmisión de información que no se transforma en conocimiento funcional, sino en simples datos repetidos sin profundidad.

Este fenómeno tiene implicancias directas en la calidad de la educación. Como advierte Novak (2010), cuando los estudiantes no logran asimilar la información, el aprendizaje se vuelve frágil, dependiente de la memoria mecánica y poco útil para la resolución de problemas reales. La ausencia de asimilación limita también el desarrollo del pensamiento crítico y la capacidad de transferir lo aprendido a situaciones nuevas, lo cual afecta negativamente el rendimiento escolar y, a mediano plazo, la formación integral del estudiante.

Por otro lado, el reducido grupo de estudiantes que manifestó asimilar siempre la información constituye un indicador relevante. Esto sugiere que, a pesar de las limitaciones generales del entorno, existen familias o experiencias escolares que sí logran proporcionar estímulos adecuados. En tales casos, probablemente exista un mayor acompañamiento familiar, estrategias pedagógicas más efectivas o un entorno afectivo que permita al niño darle sentido a lo aprendido. Este grupo, aunque minoritario, se convierte en evidencia de que es posible revertir la tendencia general con intervenciones adecuadas, tanto en el ámbito familiar como en el escolar.

En síntesis, los resultados reflejan una preocupante realidad: la mayoría de los estudiantes de Huánuco no logra integrar activamente la nueva información en sus esquemas cognitivos, lo que reduce el aprendizaje a una mera acumulación pasiva de contenidos. Esta situación exige acciones urgentes en dos niveles:

1. **Desde la escuela**, los docentes deben priorizar metodologías que partan de los saberes previos de los estudiantes, fomenten la reflexión



crítica y conecten los contenidos con la vida cotidiana y cultural de los niños. Estrategias como el aprendizaje basado en proyectos, el uso de organizadores gráficos o la resolución de problemas contextualizados pueden contribuir a fortalecer el proceso de asimilación.

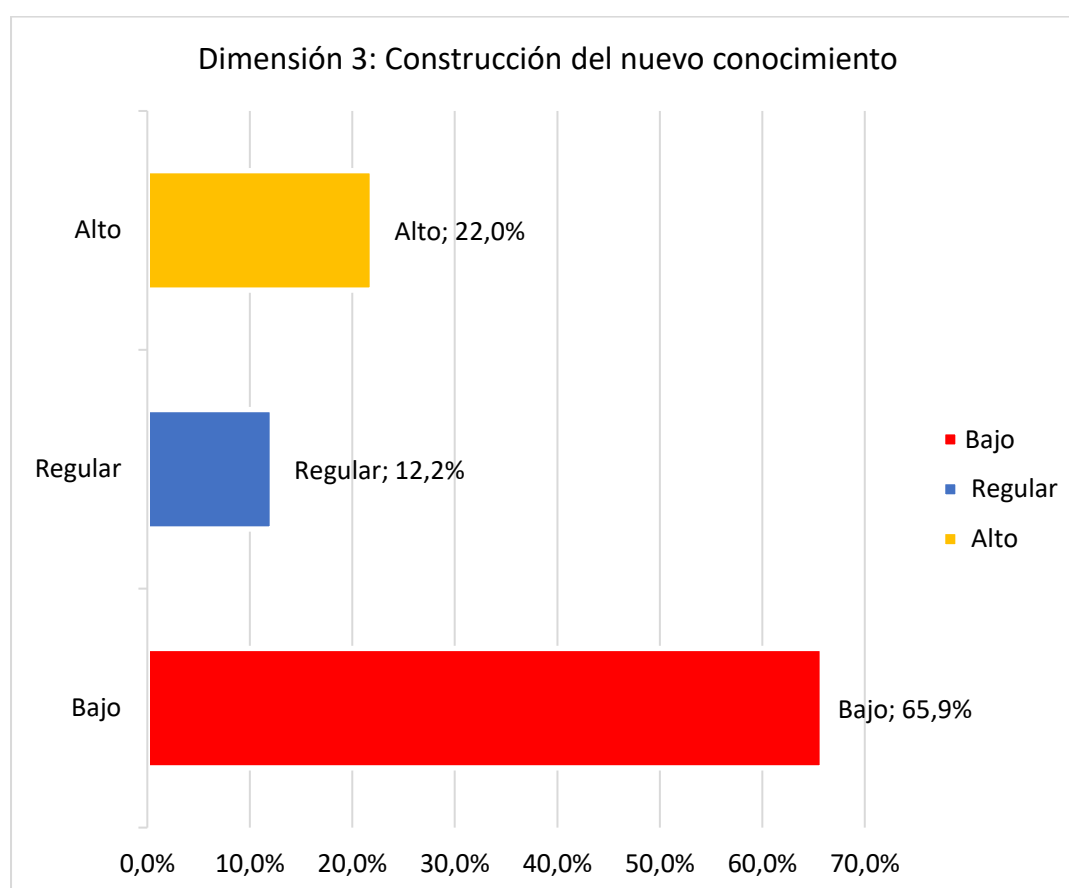
2. **Desde la familia**, es indispensable promover espacios de diálogo, lectura compartida, actividades culturales y acompañamiento en las tareas escolares, de modo que los niños encuentren puntos de conexión entre lo aprendido en el aula y su vida diaria.

Solo mediante un esfuerzo conjunto entre escuela y familia se podrá superar esta brecha y garantizar que los aprendizajes dejen de ser fragmentados y memorísticos, para convertirse en verdaderos conocimientos significativos, útiles y aplicables en la formación integral de los estudiantes.

Tabla 11.*Análisis descriptivo de la dimensión 3: Construcción del nuevo conocimiento*

Escala de valoración	F.	%
Nunca	27	65.9%
A veces	5	12.2%
Siempre	9	22.0%
TOTAL	41	100%

Nota: Instrumento aplicado

Figura 8.*Análisis descriptivo de la dimensión 3: Construcción del nuevo conocimiento*

Nota: Instrumento aplicado

Interpretación: El análisis de los resultados obtenidos en la dimensión “Construcción del nuevo conocimiento” revela una situación preocupante en el grupo estudiado. Una mayoría significativa de estudiantes 27 de 41, es decir, el 65.9% manifestó que *nunca* logra construir nuevos saberes a partir de lo que ya conoce o de las experiencias de su entorno. Este dato pone en evidencia que los niños no están desarrollando procesos cognitivos activos de reinterpretación, reelaboración conceptual o transferencia de aprendizajes, los cuales constituyen un pilar esencial en la educación inicial y primaria para consolidar aprendizajes verdaderamente significativos y duraderos.

En contraste, solo 5 estudiantes (12.2%) señalaron que realizan este proceso a veces, lo que refleja un ejercicio esporádico, probablemente dependiente de ciertas condiciones favorables momentáneas, pero que carece de continuidad y solidez. Más alentador, aunque minoritario, es el grupo conformado por 9 estudiantes (22.0%) que indicaron construir conocimiento de manera constante (*siempre*). Estos casos demuestran que, aun dentro de un contexto adverso, existe un pequeño sector con la capacidad de transformar los contenidos aprendidos en conocimientos aplicables y transferibles a nuevas situaciones, lo que constituye un signo de resiliencia cognitiva y de autonomía en el aprendizaje.

Desde la perspectiva teórica, Ausubel (1976) plantea que la construcción del conocimiento va más allá de la simple asimilación. Se trata de un proceso complejo mediante el cual el aprendiz transforma activamente la información, la reorganiza en su estructura cognitiva y la adapta en función de su experiencia, de la reflexión crítica y de las interacciones que mantiene con su entorno. En esta misma línea, autores como Chacón (2021) y Arhui



(2021) señalan que construir nuevo conocimiento implica la capacidad de ir más allá de la repetición mecánica, generando nuevas comprensiones y aplicaciones a partir de los saberes previos.

Sin embargo, los resultados de este estudio muestran que este proceso se encuentra limitado en la mayoría de los estudiantes de Huánuco. Tal limitación puede atribuirse, en gran medida, a la ausencia de un contexto familiar estimulante, como ya se constató en dimensiones previas del ambiente familiar. Elementos como la escasa expresividad emocional, la falta de metas compartidas en el hogar, la débil comunicación afectiva y la inestabilidad estructural familiar constituyen factores que obstaculizan el desarrollo de competencias cognitivas superiores. Cuando el niño no encuentra en su entorno espacios de diálogo, resolución conjunta de problemas o experiencias que lo motiven a explorar y crear, difícilmente logra internalizar lo aprendido y convertirlo en un recurso útil para nuevas situaciones.

En este escenario, la carencia de andamiaje familiar y cultural no solo limita la adquisición de aprendizajes significativos, sino que también restringe el desarrollo del pensamiento crítico, la creatividad y la autonomía intelectual. El resultado es un aprendizaje frágil, desconectado de la vida real y poco aplicable, que condena a los estudiantes a una dependencia de la memorización mecánica, sin capacidad de innovación ni de transferencia conceptual.

No obstante, el grupo minoritario que logra construir conocimiento de manera constante ofrece una señal de esperanza. Estos estudiantes

probablemente cuentan con entornos familiares más organizados, con mejores hábitos de estudio, con mayores estímulos culturales, o han encontrado en la escuela condiciones más favorables para el desarrollo de sus potencialidades. Este hallazgo refuerza la idea de que, con las estrategias pedagógicas adecuadas y el compromiso de las familias, es posible revertir la tendencia generalizada y fomentar en los niños procesos más autónomos y creativos de construcción del saber.

En síntesis, la dimensión "*Construcción del nuevo conocimiento*" refleja que la mayoría de los estudiantes carece de las condiciones necesarias para reorganizar y generar nuevos aprendizajes a partir de los previos, lo que constituye una limitación seria para su desarrollo académico y personal. Este resultado demanda acciones inmediatas en dos frentes:

1. **En el ámbito escolar**, urge fortalecer metodologías activas que incentiven la reflexión, la creatividad y la aplicación de lo aprendido a contextos reales, como el Aprendizaje Basado en Proyectos, el trabajo cooperativo o el uso de materiales contextualizados.
2. **En el ámbito familiar**, se requiere fomentar un ambiente más organizado, con espacios de diálogo, metas compartidas y actividades culturales que permitan a los niños vincular el aprendizaje con su vida diaria y su contexto sociocultural.

4.2. RESULTADOS ESTADÍSTICOS INFERENCIALES

4.2.1. Prueba de normalidad.

Prueba de normalidad

Variables	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
Ambiente familiar	0.890	41	0.001
Aprendizaje significativo	0.858	41	0.000

Nota: SPSSv.27

Interpretación: El análisis de la prueba de normalidad realizado a través del estadístico Shapiro-Wilk constituye un paso crucial en la validación metodológica de esta investigación, dado que permite verificar si los datos recopilados cumplen con el supuesto de normalidad requerido para la aplicación de técnicas paramétricas. Los resultados obtenidos, presentados en la tabla correspondiente, evidencian que las variables "Ambiente familiar" y "Aprendizaje significativo" no siguen una distribución normal. En ambos casos, los valores de significancia (Sig.) fueron inferiores al umbral crítico de 0.05, concretamente 0.001 y 0.000, respectivamente, lo que obliga a rechazar la hipótesis nula de normalidad.

En términos específicos, para la variable Ambiente familiar se obtuvo un estadístico $W = 0.890$ con un nivel de significancia de $p = 0.001$, mientras que para Aprendizaje significativo el estadístico fue de $W = 0.858$, con un nivel de significancia aún más bajo ($p = 0.000$). Estos valores reflejan con claridad que ambas variables presentan una distribución asimétrica y

posiblemente afectada por la presencia de valores atípicos, lo cual dificulta la aplicación de pruebas paramétricas que requieren la normalidad como un supuesto fundamental para garantizar resultados válidos.

Ante este hallazgo, y en coherencia con el diseño metodológico de enfoque cuantitativo y de tipo correlacional, se procedió a seleccionar una técnica estadística no paramétrica que garantice mayor fiabilidad en el análisis inferencial. En este caso, se recurrió a la correlación de Rho de Spearman, herramienta idónea para trabajar con muestras relativamente pequeñas o moderadas como la de 41 participantes de este estudio y con variables que no cumplen con la distribución normal. La decisión de emplear esta prueba refuerza la rigurosidad científica del trabajo, pues asegura que las conclusiones derivadas de los análisis no se vean afectadas por violaciones a los supuestos estadísticos.

Cabe destacar que la falta de normalidad en los datos no solo obedece a un fenómeno matemático, sino que también puede ser comprendida desde la realidad social y educativa del contexto estudiado. En comunidades rurales como Huañaraya, las respuestas de padres y estudiantes suelen estar influenciadas por factores emocionales, culturales, económicos y educativos que generan heterogeneidad en las percepciones y vivencias familiares y escolares. Esta diversidad de experiencias puede dar lugar a distribuciones sesgadas, con concentraciones extremas de respuestas o con dispersión irregular de los datos. Por ello, la elección de un análisis no paramétrico no solo responde a criterios estadísticos, sino que también se ajusta a las características contextuales de la población investigada.

4.2.2. Contrastación de las hipótesis

Hipótesis general

H_a: Existe una correlación significativa entre el ámbito familiar y el aprendizaje significativo en los estudiantes de la institución educativa inicial 1015 Huaraña – Sandia, 2024.

H₀: No existe una correlación significativa entre el ámbito familiar y el aprendizaje significativo en los estudiantes de la institución educativa inicial 1015 Huaraña – Sandia, 2024.

Tabla 12.

Prueba de hipótesis general: Ambiente familiar y aprendizaje significativo

			Ambiente familiar	Aprendizaje significativo
Rho de Spearman	Ambiente familiar	Coeficiente de correlación	1,000	,694**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	41	41
	Aprendizaje significativo	Coeficiente de correlación	,694**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	41	41

Nota: SPSSv.27

Interpretación: El análisis inferencial realizado a través de la prueba no paramétrica de correlación de Spearman evidencia de manera sólida la relación existente entre las variables “Ambiente familiar” y “Aprendizaje significativo” en los estudiantes de la Institución Educativa Inicial N.º 1015 de Huañaraya, Sandia. Tal como se presenta en la tabla respectiva, el

coeficiente de correlación alcanzó un valor de 0.694, con un nivel de significancia bilateral de $p = 0.000$. Este resultado es altamente concluyente, pues al ser el valor de p inferior al umbral crítico de 0.05, se descarta la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis alterna (H_a), que plantea la existencia de una relación estadísticamente significativa entre las variables en estudio. En términos prácticos, la probabilidad de que la correlación obtenida se deba al azar es prácticamente nula, lo que otorga plena validez a la asociación encontrada.

El valor del coeficiente de 0.694 indica la presencia de una correlación positiva de magnitud moderada a alta, lo que implica que a medida que mejora la calidad del ambiente familiar, también se incrementa el nivel de aprendizaje significativo en los niños. Dicho hallazgo confirma que aspectos como la cohesión familiar, la estabilidad emocional, la comunicación afectiva, la transmisión de valores y la implicación activa de los padres en la vida escolar ejercen una influencia directa sobre la capacidad del niño para organizar sus conocimientos previos, asimilar nueva información y construir aprendizajes con sentido. De acuerdo con Ausubel (1976) y más recientemente Moreira (2012), el aprendizaje significativo ocurre cuando el estudiante logra establecer relaciones sustantivas entre lo nuevo y lo previamente adquirido, proceso que se ve potenciado o limitado en función del contexto familiar.

Este resultado no solo tiene un respaldo estadístico, sino que también adquiere relevancia en el marco de las condiciones sociales y culturales de Huánuco. La zona se caracteriza por entornos familiares en los que persisten dificultades estructurales y afectivas, tales como inestabilidad



económica, escasa comunicación afectiva y limitadas oportunidades de acompañamiento educativo. Estas condiciones, al debilitar el ambiente familiar, restringen el potencial de los estudiantes para alcanzar aprendizajes verdaderamente significativos. Por lo tanto, la correlación positiva encontrada no debe ser interpretada únicamente como un hallazgo cuantitativo, sino como un indicador de la urgente necesidad de diseñar estrategias pedagógicas y comunitarias que fortalezcan el vínculo escuela-familia.

En consecuencia, este análisis inferencial no solo valida empíricamente la hipótesis central del estudio, sino que también ratifica al ambiente familiar como un determinante clave en el desarrollo del aprendizaje significativo en la primera infancia. Dicho hallazgo adquiere un valor doble: por un lado, aporta evidencia científica que respalda teorías educativas ampliamente reconocidas, y por otro, ofrece insumos prácticos para orientar políticas y programas educativos en contextos rurales como Huánuco. En suma, los resultados ponen de relieve que mejorar la calidad del ambiente familiar es una condición indispensable para garantizar aprendizajes sostenibles y de mayor trascendencia en los niños de educación inicial.

Hipótesis específica 01

H_{a1}: Existe una correlación significativa entre el ámbito familiar y la dimensión de organización cognitiva previa en los estudiantes del nivel inicial.

H₀₁: No existe una correlación significativa entre el ámbito familiar y la dimensión de organización cognitiva previa en los estudiantes del nivel inicial.

Tabla 13.

Prueba de hipótesis específica 01: Ámbito familiar y la dimensión 1 organización cognitiva previa

			Dimensión 1 organización cognitiva previa	
Rho de Spearman	Ámbito familiar	Coeficiente de correlación	1,000	,706*
		Sig. (bilateral)	.	,001
		N	41	41
	Dimensión 1 organización cognitiva previa	Coeficiente de correlación	,706**	1,000
		Sig. (bilateral)	,001	.
		N	41	41

Nota: SPSSv.27

Interpretación: El análisis inferencial aplicado a la dimensión "Organización cognitiva previa" muestra que existe una relación estadísticamente significativa con el ambiente familiar de los estudiantes del nivel inicial de la Institución Educativa N.º 1015 de Huañaraya. La prueba de correlación de Spearman arrojó un coeficiente de 0.706, acompañado de un nivel de significancia bilateral de 0.001. Al encontrarse este valor de p por

debajo del umbral crítico de 0.05, se procede a rechazar la hipótesis nula (H_{01}) y aceptar la hipótesis alterna (H_{a1}), lo que confirma que la asociación entre ambas variables no es producto del azar. En términos prácticos, el resultado señala que un mejor ambiente familiar se asocia con una mayor capacidad de los estudiantes para activar y estructurar sus conocimientos previos antes de enfrentar nuevos aprendizajes.

La magnitud del coeficiente de 0.706 refleja una correlación positiva alta, lo que refuerza la idea de que la calidad del entorno familiar constituye un elemento clave en los procesos iniciales del aprendizaje significativo. Este hallazgo coincide con los postulados de Ausubel (1976), quien sostiene que todo aprendizaje genuinamente significativo parte de la activación de esquemas cognitivos previos que sirven como anclaje para integrar nuevos conocimientos. Asimismo, Moreira (2012) amplía esta visión al señalar que la organización cognitiva no es un proceso aislado, sino que se ve mediado por las interacciones cotidianas del niño, tanto en la escuela como en su entorno familiar. Por lo tanto, los datos del presente estudio confirman que la disposición cognitiva de los estudiantes depende, en gran medida, de los estímulos afectivos, intelectuales y comunicativos recibidos en el hogar.

Este resultado adquiere un valor particular en el contexto rural de Huañaraya, donde los desafíos estructurales y sociales han evidenciado limitaciones en la activación de conocimientos previos. El hecho de que más de la mitad de los niños presente déficits en esta dimensión, según el análisis descriptivo previo, pone de relieve que no basta con intervenciones pedagógicas escolares si estas no son acompañadas de un fortalecimiento del ambiente familiar. Los hogares que ofrecen rutinas claras, comunicación



afectiva, apoyo emocional y oportunidades de estimulación intelectual generan condiciones más favorables para que los niños activen y organicen sus saberes previos, lo cual se traduce en un aprendizaje más estable y duradero.

En suma, este hallazgo ratifica empíricamente la hipótesis planteada y reafirma que la consolidación del ambiente familiar no solo contribuye al bienestar emocional de los estudiantes, sino que también se erige como un determinante esencial de su preparación cognitiva para aprender. Por ello, se hace necesario impulsar políticas educativas y estrategias pedagógicas que fortalezcan la alianza escuela-familia, con el fin de garantizar que los niños de Huánuco cuenten con las bases cognitivas y emocionales necesarias para el desarrollo de aprendizajes verdaderamente significativos.

Hipótesis específica 02

H_{a2}: Existe una correlación significativa entre el ámbito familiar y la dimensión de asimilación en los estudiantes del nivel inicial.

H₀₂: No Existe una correlación significativa entre el ámbito familiar y la dimensión de asimilación en los estudiantes del nivel inicial.

Tabla 14.

Prueba de hipótesis específica 02: Ámbito familiar y la dimensión 2

Asimilación

			Ámbito familiar	Dimensión 2 Asimilación
Rho de Spearman	Ámbito familiar	Coeficiente de correlación	1,000	,660**
		Sig. (bilateral)	.	,001
		N	41	41
	Dimensión 2 Asimilación	Coeficiente de correlación	,660**	1,000
		Sig. (bilateral)	,001	.
		N	41	41

Nota: SPSSv.27

Interpretación: El análisis inferencial aplicado a la dimensión “Asimilación” del aprendizaje significativo evidencia una relación estadísticamente significativa con el ámbito familiar de los estudiantes del nivel inicial de la Institución Educativa N.º 1015 de Huañaraya. La prueba de correlación de Spearman reportó un coeficiente de 0.660, con un valor de significancia bilateral de 0.001. Dado que este valor de p es inferior al umbral

crítico de 0.05, se procede a rechazar la hipótesis nula (H_{02}) y aceptar la hipótesis alterna (H_{a2}), lo cual confirma que el vínculo entre ambas variables no es producto del azar, sino que constituye una asociación sólida y consistente. En términos prácticos, este hallazgo demuestra que a medida que mejora la calidad del ambiente familiar, también se incrementa la capacidad de los niños para asimilar nueva información, integrándola adecuadamente a los conocimientos ya existentes en su estructura cognitiva.

La magnitud del coeficiente (0.660) refleja una correlación positiva de nivel moderado-alto, lo que subraya el papel determinante del hogar en los procesos de aprendizaje inicial. Desde la perspectiva de Ausubel (1976), la asimilación se entiende como el proceso mediante el cual la nueva información adquiere significado al relacionarse con conceptos ya interiorizados. De manera complementaria, Moreira (2012) sostiene que este proceso exige no solo la disposición cognitiva del estudiante, sino también un entorno que brinde seguridad emocional, estímulo intelectual y acompañamiento afectivo. En este sentido, el hallazgo empírico confirma que los niños que crecen en familias cohesionadas, con prácticas de apoyo constante y un clima de confianza, muestran mayor facilidad para incorporar conocimientos nuevos dentro de esquemas cognitivos previos.

Este resultado adquiere especial relevancia en el contexto rural de Huánuco, donde, según el análisis descriptivo, las condiciones familiares son predominantemente desfavorables, caracterizadas por limitaciones socioeconómicas, tensiones afectivas y escasos recursos educativos en el hogar. Pese a estas adversidades, los datos revelan que cuando se logra fortalecer el entorno familiar mediante dinámicas de comunicación positiva,



acompañamiento en las tareas escolares, establecimiento de rutinas de aprendizaje y prácticas de crianza afectivas se generan condiciones propicias para que los estudiantes logren asimilar la nueva información de manera más eficaz y significativa.

En síntesis, los resultados no solo ratifican la hipótesis de investigación, sino que también reafirman al ámbito familiar como un factor facilitador clave en la interiorización de los aprendizajes en la infancia temprana. En consecuencia, este hallazgo invita a replantear las estrategias educativas desde una perspectiva integral, donde la escuela no actúe de manera aislada, sino en estrecha articulación con la familia, reconociendo que el desarrollo de competencias cognitivas sólidas en los estudiantes depende en gran medida del apoyo emocional y social que reciben en su hogar.

Educativa N.º 1015 de Huañaraya. La prueba de Spearman arrojó un coeficiente de 0.706 con un valor de significancia bilateral de 0.001, lo que evidencia que la asociación entre ambas variables no es aleatoria, sino que responde a una relación consistente y empíricamente verificable. En función de este resultado, se procede a rechazar la hipótesis nula (H_{03}) y aceptar la hipótesis alterna (H_{a3}), consolidando la idea de que un mejor ambiente familiar se traduce en una mayor capacidad del niño para construir aprendizajes nuevos de forma activa, reflexiva y significativa.

La magnitud del coeficiente hallado (0.706) revela un nivel de correlación moderado-alto, lo cual otorga a esta dimensión un peso explicativo sustantivo dentro del marco de la investigación. Desde una perspectiva teórica, este resultado dialoga directamente con los postulados de Ausubel (1976), quien sostiene que la construcción de conocimiento no puede entenderse como mera acumulación de datos, sino como un proceso de reorganización conceptual que depende de los conocimientos previos del estudiante. A ello se suma el aporte de Chacón (2021), quien enfatiza que el aprendizaje significativo exige que el estudiante interprete, transforme y reelabore la información, convirtiéndose en un agente activo de su propio proceso formativo. Ambos planteamientos coinciden en señalar que tal dinámica de construcción requiere una base emocional estable, estímulos intelectuales adecuados y un clima afectivo favorable, factores estrechamente vinculados con la calidad del ambiente familiar.

En este sentido, los resultados ponen en evidencia que los niños que crecen en hogares cohesionados, donde existen rutinas claras, acompañamiento afectivo y oportunidades para la exploración cognitiva,



desarrollan con mayor facilidad la capacidad de crear, reorganizar y transferir saberes a nuevos contextos. Por el contrario, en entornos familiares inestables, con carencias afectivas o limitaciones socioeconómicas, este proceso se ve obstaculizado, limitando las posibilidades del niño de transformar la información en conocimiento con sentido. Este hallazgo es particularmente significativo en el contexto rural de Huánuco, donde los antecedentes descriptivos han mostrado una tendencia hacia condiciones familiares desfavorables.

De ahí que la correlación evidenciada cobre un valor crucial: demuestra que la intervención y fortalecimiento del entorno familiar no solo impacta en los logros de aprendizaje inmediatos, sino que también se proyecta en las dimensiones estructurales y profundas del aprendizaje, como la construcción activa de nuevos conocimientos. Así, el estudio no solo valida la hipótesis general planteada, sino que además subraya la importancia de diseñar políticas y estrategias pedagógicas que involucren activamente a las familias, reconociéndolas como aliados indispensables en el desarrollo cognitivo y socioemocional de la primera infancia.

4.3. DISCUSIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Los resultados obtenidos en el presente estudio, desarrollado con estudiantes de la Institución Educativa Inicial N.º 1015 de Huaraña durante el año 2024, confirman la existencia de una correlación positiva y altamente significativa entre el ámbito familiar y el aprendizaje significativo ($r = 0.694$; Sig. = 0.000). Esta asociación robusta permite sostener, con sustento empírico, que las características del entorno familiar en sus dimensiones afectiva, estructural y comunicacional inciden de manera directa en la capacidad del niño para generar aprendizajes con sentido, duraderos y funcionales. Este hallazgo es plenamente coherente con el marco teórico propuesto por David Ausubel (1976), quien postula que el aprendizaje significativo requiere de la activación de conocimientos previos, de una disposición afectiva favorable y de condiciones ambientales que faciliten el procesamiento activo de la información.

Asimismo, el estudio se alinea con los hallazgos cuantitativos de Villalobos (2024), quien encontró una correlación moderada y significativa ($Rho = 0.565$, $p = 0.000$) entre el clima social familiar y el desarrollo de competencias en el área de Personal Social en estudiantes de primaria en Urubamba. En ese contexto, el 82% de los niños vivía en hogares con un clima familiar positivo, y el 57% se encontraba en proceso de alcanzar las competencias esperadas. Estos datos refuerzan la idea de que el ambiente familiar no solo condiciona el bienestar emocional del menor, sino también su rendimiento y desempeño académico. La comparación entre ambos estudios evidencia que, tanto en contextos urbanos como rurales, la familia continúa siendo un eje articulador del desarrollo educativo.

En lo que respecta al primer objetivo específico, centrado en la organización cognitiva previa, el coeficiente de correlación hallado en esta investigación ($r = 0.706$; Sig. = 0.001) revela una asociación fuerte y estadísticamente significativa. Este resultado sugiere que los niños que crecen en contextos familiares organizados, emocionalmente seguros y estimulantes tienen una mayor capacidad para activar y utilizar conocimientos adquiridos previamente como base para el aprendizaje de nuevos contenidos. En consonancia con este hallazgo, Arhuiri (2021) argumenta que las experiencias familiares cotidianas son determinantes en la estructuración del pensamiento y la memoria funcional. Moreira (2012) refuerza esta premisa al afirmar que la organización cognitiva del niño depende, en gran medida, de los estímulos que recibe en sus interacciones tempranas, especialmente en el hogar. En relación con los estudios previos, cabe mencionar el trabajo de Ccuno (2018), quien reportó una correlación media ($r = 0.537$; $p = 0.000$) entre el clima familiar y el desarrollo de habilidades motrices gruesas en niños de cinco años, confirmando que la estructura familiar incide también en otras dimensiones del desarrollo infantil, particularmente en aquellas que implican organización, coordinación y control psicomotor.

En cuanto al segundo objetivo específico, orientado a identificar la relación entre el ámbito familiar y la asimilación de contenidos, también se encontró una correlación significativa ($r = 0.660$; Sig. = 0.001), aunque ligeramente menor que la obtenida en la dimensión anterior. Este hallazgo sugiere que los niños provenientes de familias afectivamente estables y cognitivamente estimulantes presentan mayores niveles de disposición para integrar nuevos aprendizajes a sus esquemas mentales existentes. Este

resultado empírico encuentra sustento en los planteamientos de Chacón (2021), quien señala que la asimilación del conocimiento está mediada por el vínculo emocional y por la seguridad afectiva que el niño percibe en su entorno inmediato. Roa Rocha (2021) añade que la motivación intrínseca para aprender se potencia cuando el acompañamiento familiar es constante y valorativo. Resulta interesante contrastar este resultado con el estudio de Yana (2024), quien halló una correlación negativa significativa ($Rho = -0.741$; $p < 0.05$) entre el clima familiar y el estrés académico en adolescentes, demostrando que los entornos familiares positivos no solo estimulan la incorporación de aprendizajes, sino que también reducen los factores que pueden inhibirla, como el miedo, la tensión o la ansiedad ante el error.

Respecto al tercer objetivo específico, vinculado con la construcción del nuevo conocimiento, los resultados fueron igualmente concluyentes: se evidenció una correlación alta y estadísticamente significativa ($r = 0.706$; Sig. = 0.001), lo cual sugiere que los estudiantes que provienen de hogares estructurados, donde se promueve la curiosidad, la exploración y el diálogo reflexivo, muestran una mayor capacidad para transformar activamente la información en conocimiento funcional. Esta dimensión del aprendizaje significativo la más compleja y abstracta se sostiene no solo en la memoria y la comprensión, sino en la capacidad de interconectar saberes, formular hipótesis, resolver problemas y transferir lo aprendido a nuevos contextos. En esta línea, los aportes de Villalobos (2024) vuelven a ser pertinentes: su investigación reveló que la calidad del entorno familiar potencia significativamente el desarrollo de competencias como la creatividad, la empatía y la capacidad de autorregulación, todas ellas necesarias para una



construcción autónoma del conocimiento. A su vez, el trabajo de Serruto (2023) evidenció una correlación casi perfecta entre el aprendizaje cooperativo y el logro de competencias comunicativas ($r = 0.980$; $p < 0.05$), lo que refuerza la idea de que el aprendizaje significativo se potencia cuando el entorno sea familiar o escolar promueve la interacción activa y el diálogo constante.

En suma, los hallazgos de la presente investigación no solo validan las hipótesis planteadas, sino que coinciden de forma contundente con la evidencia empírica acumulada en investigaciones previas, tanto en contextos rurales como urbanos, y en niveles iniciales, primarios y secundarios. En particular, el estudio reafirma que el entorno familiar actúa como un determinante clave en el proceso de construcción de aprendizajes con sentido, al influir de manera directa en las tres dimensiones analizadas: la organización cognitiva previa, la asimilación y la construcción de nuevo conocimiento. Esta evidencia cobra especial importancia en escenarios como el de Huaraña, en la provincia de Sandia, donde las condiciones estructurales y culturales pueden dificultar el acceso equitativo a oportunidades educativas. Por ello, se hace indispensable que las intervenciones pedagógicas en contextos rurales estén acompañadas de estrategias integrales que fortalezcan el rol educativo de la familia, reconociéndola no solo como un soporte afectivo, sino como un agente formador fundamental en el aprendizaje significativo infantil.

CONCLUSIONES

PRIMERA. Se determinó que existe una relación positiva y significativa entre el ámbito familiar y el aprendizaje significativo en los estudiantes de la Institución Educativa Inicial N.º 1015 Huaraña – Sandia, 2024. Esto se fundamenta en los resultados obtenidos ($Rho = 0.694$, $p = 0.000$), lo cual implica que, en general, los estudiantes que cuentan con un ambiente familiar más favorable tienden a desarrollar con mayor frecuencia aprendizajes significativos, al poder conectar de forma más efectiva la nueva información con sus experiencias previas y sus estructuras cognitivas existentes.

SEGUNDA. Se determinó que existe una relación positiva y significativa entre el ámbito familiar y la dimensión de organización cognitiva previa en los estudiantes del nivel inicial de la Institución Educativa N.º 1015 Huaraña – Sandia, 2024. Este hallazgo se fundamenta en ($Rho = 0.706$, $p = 0.001$), lo que conlleva a concluir que los estudiantes provenientes de hogares con mayor estructura, diálogo y estimulación presentan una mayor capacidad para activar y utilizar sus conocimientos previos como base para nuevos aprendizajes.

TERCERA. Se determinó que existe una relación positiva y significativa entre el ámbito familiar y la dimensión de asimilación en los estudiantes del nivel inicial de la Institución Educativa N.º 1015 Huaraña – Sandia, 2024. Este resultado se sustenta en ($Rho = 0.660$, $p = 0.001$), lo cual implica que los estudiantes que provienen de entornos familiares más estables y afectivos muestran



una mayor habilidad para integrar nueva información en sus esquemas mentales, favoreciendo la comprensión y consolidación de lo aprendido.

CUARTO. Se determinó que existe una relación positiva y significativa entre el ámbito familiar y la dimensión de construcción del nuevo conocimiento en los estudiantes del nivel inicial de la Institución Educativa N.º 1015 Huaraña – Sandia, 2024. Este hallazgo se apoya en ($Rho = 0.706$, $p = 0.001$), lo que permite afirmar que los niños con ambientes familiares estimulantes y estructurados tienden a reorganizar y transformar activamente la información, generando aprendizajes nuevos, funcionales y transferibles a distintos contextos.

RECOMENDACIONES

PRIMERA. A la Dirección de la Institución Educativa Inicial N.º 1015 de Huaraña implementar estrategias que fortalezcan el vínculo escuela-familia, como talleres participativos con padres, jornadas de reflexión comunitaria y actividades integradoras que promuevan entornos familiares afectivos, estables y comunicativos, los cuales son esenciales para potenciar el aprendizaje significativo desde la primera infancia.

SEGUNDA. A la UGEL Sandia promover programas de acompañamiento familiar y asesoramiento parental, centrados en el desarrollo de habilidades para la organización del entorno educativo en casa. Estos programas deberían capacitar a los padres en cómo estimular el pensamiento previo del niño a través de rutinas conversacionales, narración de experiencias y uso de materiales cotidianos para activar conocimientos antes de ir al aula.

TERCERA. A la Dirección Regional de Educación (DRE) Puno impulsar programas regionales de sensibilización sobre la importancia del ambiente emocional en el hogar, promoviendo el desarrollo de competencias parentales afectivas y de escucha activa. Asimismo, se sugiere fortalecer las campañas interinstitucionales que articulen salud, educación y bienestar familiar, como mecanismos preventivos para favorecer la disposición cognitiva de los niños al aprendizaje.

CUARTO. Al Ministerio de Educación (MINEDU) que incorpore, dentro de las políticas educativas nacionales, líneas de acción orientadas al fortalecimiento del entorno familiar como componente esencial del desarrollo cognitivo en la



educación inicial. Esto puede incluir la formulación de lineamientos para la integración curricular de actividades que involucren activamente a las familias, así como la implementación de indicadores de clima familiar como criterio transversal en los procesos de evaluación del aprendizaje infantil.



REFERENCIAS

- Abad, Y. (2019). Influencia del clima familiar en la convivencia escolar de estudiantes del nivel primario de la Institución Educativa 10004 - Chiclayo [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. In *Universidad Cesar Vallejo*.
<https://hdl.handle.net/20.500.12692/41232>
- Arias, J., Holgado, J., Tafur, T., & Vasquez, M. (2022). Metodología de la investigación: El método ARIAS para desarrollar un proyecto de tesis. In *Metodología de la investigación: El método ARIAS para desarrollar un proyecto de tesis*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú.
<https://doi.org/10.35622/inudi.b.016>
- Alan, D., & Cortez, L. (2018). Procesos y fundamentos de la investigación científica (1ra Edición).
<https://repositorio.utmachala.edu.ec/bitstream/48000/12498/1/Procesos-y-FundamentosDeLainvestiagcionCientifica.pdf>
- Arispe, C., Yangali, J., Guerrero, M., Lozada, O., Acuña, L., & Arellano, C. (2020). La investigación científica: una aproximación para los estudios de posgrado. Departamento de investigación y postgrado universidad internacional de Ecuador.
<https://repositorio.uide.edu.ec/bitstream/37000/4310/1/LA%20INVESTIGACI%C3%93N%20CIENT%C3%8DFICA.pdf>
- Arhuiri, R. (2021). Nivel de aprendizaje significativo en los estudiantes de la I. E. S. José Ignacio Miranda INA-91 de Juliaca, en el año escolar 2019. *Licenciatura*. Universidad Nacional del Altiplano, Puno.
<http://repositorio.unap.edu.pe/handle/20.500.14082/16115>
- Bernal, C. (2010). Metodología de la investigación administración (Pearson Educación, Ed.; 3ra edición).
- Cabezas, E., Andrade, Di., & Torres, J. (2018). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Comisión Editorial de la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE. www.repositorio.espe.edu.ec.
- Carrasco, S. (2019). METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION CIENTIFICA. Pautas



metodológicas para diseñar y elaborar el proyecto de investigación (19th ed.). Editorial San Marcos E I R LTDA. https://www.sancristoballibros.com/libro/metodologia-de-la-investigacion-cientifica_45761

Ccuno, F. (2018). *Influencia del clima familiar en el desarrollo de las habilidades motoras gruesas en los niños de 5 años de la Institución Educativa inicial N° 327 ciudad de la Humanidad Totorani Puno, 2018* [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional del Altiplano]. <http://repositorio.unap.edu.pe/handle/20.500.14082/9985>

Chacón, Y. (2021). Uso didáctico de TIC y aprendizaje significativo en la institución educativa del nivel secundaria N° 80233 de Otuzco, 2020. *Maestria*. Universidad César Vallejo, Trujillo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/57613>

Coasaca, H., & Gonzales, D. (2024). *Clima social familiar en América Latina: Una revisión de literatura* (Issue 1) [Tesis de Licenciatura, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/146920>

Contreras, F. (2016). El aprendizaje significativo y su relación con otras estrategias. *Horizonte de la Ciencia*, 6(10), pp. 130-140. <https://doi.org/DOI:https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2016.10.210>

Espinoza, B. (2020). Clima familiar y el aprendizaje en educación para trabajo en estudiantes del VII ciclo de una institución educativa [Tesis de Maestria, Universidad César Vallejo]. In *Universidad César Vallejo*. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/52278>

Felix, N. (2020). *Clima social familiar en la comprensión lectora de estudiantes del III ciclo de educación primaria, Huaral 2020* [Tesis de Maestria, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/49201>

Gutiérrez, C. (2021). Clima social familiar y conducta social en estudiantes de secundaria de instituciones educativas estatales de Poroy, 2021 [Tesis de Licenciatura, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/61303>

Gotuzzo, R. (2018). Metodología de la Investigación Científica (2da Edición). Editorial San Marcos E I R LTDA. <https://www.sancristoballibros.com/libro/metodologia->



de-la-investigacion_45752

García Pastor de Acosta, S. (2021). TIC y Aprendizaje significativo en educandos del 1° de primaria de la institución educativa N° 80143 de Marcabal, 2020. *Maestria*. Universidad César Vallejo, Trujillo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/57619>

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación : las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. MCGRAW-HILL INTERAMERICANA EDITORES, S.A. de C. V.

Hernández R., Fernández C., & Baptista P. (2014). Metodología de la investigación (McGraw Hill España, Ed.; 6ta Edición).

Linares, V. (2018). *La influencia del clima familiar en la resiliencia de los estudiantes de la Institución Educativa Secundaria María Auxiliadora Puno - 2017* [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional del Altiplano]. <http://repositorio.unap.edu.pe/handle/20.500.14082/10918>

Loor, L., & Lescay, D. (2021). Incidencia de la disfuncionalidad familiar en el proceso de aprendizaje en niños del subnivel inicial ii disfuncionalidad. 9(2), 179–196. <https://refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3459>

Loor, J. (2020). Problemas de atención en el aprendizaje significativo de niños de segundo grado de una institución educativa-Durán, 2020. *Maestria*. Universidad César Vallejo, Piura –Perú. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/49421>

Mendoza-Santana, M., & Cárdenas-Sacoto, J. (2022). Importancia de la participación familiar en la educación de los estudiantes del nivel inicial. *Estudios Del Desarrollo Social* , 10(2), 1–19. <https://orcid.org/0000-0002-0588-8390>

Monge, C. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa - Guía didáctica. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>

Moreira, M. (2012). ¿Al final, qué es aprendizaje significativo? *Revista Currículum*, pp. 29-56.

Paragua, M., Norberto, L., Paragua, C., Bustamante, N., & Paragua, M. (2022).



Investigación científica Formulación de Proyectos de Investigación y Tesis.

- Roa, J. (2021). Importancia del aprendizaje significativo en la construcción de conocimientos. *Revista Científica de FAREM-Estelí*, 63-75. <https://doi.org/DOI:https://doi.org/10.5377/farem.v0i0.11608>
- Valenzuela, Y. (2020). *El clima social familiar en los niños de 5 años: una revisión teórica* [Tesis de Licenciatura, Universidad Peruana Unión]. <http://repositorio.upeu.edu.pe/handle/20.500.12840/3873>
- Villalobos, M. (2024). Clima familiar y logro de competencias en el área de personal social en niños y niñas del II ciclo del nivel inicial, Urubamba 2023 [Tesis de Segunda Especialidad, Universidad Nacional del Altiplano]. In *Tesis*. <https://repositorio.unap.edu.pe/handle/20.500.14082/22007>
- Vizcaíno, P. I., Cedeño Cedeño, R. J., & Maldonado Palacios, I. A. (2023). Metodología de la investigación científica: guía práctica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 9723–9762. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7658
- Yana, L. (2024). *Clima familiar y estrés académico en adolescentes de la Institución Educativa Secundaria Pedro Vilcapaza del distrito de San Miguel 2023* [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional del Altiplano]. <https://repositorio.unap.edu.pe/handle/20.500.14082/22606>

ANEXOS

Anexo 1: instrumentos de recolección de información

CUESTIONARIO SOBRE AMBIENTE FAMILIAR

Estimado colaborador,

Le solicitamos responder todos los ítems con sinceridad y objetividad, ya que la información recopilada será utilizada exclusivamente con fines académicos.

Confidencialidad: Este cuestionario es completamente anónimo, y la información que usted proporcione será tratada de manera confidencial, usándose únicamente para cumplir los objetivos de este estudio.

Instrucciones: A continuación, encontrará una serie de afirmaciones. Por favor, marque con una "X" en el recuadro que mejor refleje su respuesta, según la escala proporcionada.

Escala de valoración

Escala		Puntaje
Nunca		1
A veces		2
Siempre		3

ÍTEMS		1	2	3
D1: De relación				
1	Los miembros de la familia se llevan bien entre ellos.			
2	El niño o la niña siente que su familia es un lugar agradable.			
3	Los padres ayudan a que la familia tenga buenas relaciones.			
4	La maestra tiene una buena relación con la familia del niño o la niña.			
5	El niño o la niña muestra con sus acciones que tiene buenas relaciones en su familia.			
D2: De desarrollo				
6	La familia tiene metas claras para el bienestar del niño o la niña.			
7	Padres e hijos trabajan juntos para que la familia esté mejor.			
8	El niño o la niña sabe que es importante ayudar en casa.			
9	Los padres enseñan ideas y metas para que la familia crezca.			
10	Los padres creen que es posible mejorar la vida familiar todos los días.			
D3: De estabilidad				
11	El niño o la niña demuestra tranquilidad y seguridad emocional.			
12	Los padres muestran tranquilidad y seguridad emocional.			
13	La familia tiene estabilidad en sus relaciones sociales.			
14	La familia tiene estabilidad económica.			
15	La familia sigue valores que le dan estabilidad.			



FICHA DE ENTREVISTA

Estimado niño o niña.

Agradecemos tu participación en esta entrevista, la cual tiene como objetivo conocer más acerca del **Aprendizaje Significativo**. Queremos saber cómo estas construyendo tu propio aprendizaje en base a las experiencias previas que tienes. Tu opinión es valiosa para nosotros y nos ayudará a entender mejor cómo los niños de tu edad desarrollan su propio aprendizaje en base a diferentes factores externos.

Recuerda que no hay respuestas correctas o incorrectas, solo queremos saber lo que piensas y sientes. Por favor, responde con sinceridad. Si alguna pregunta no te parece clara o no sabes qué responder, no dudes en decírmelo para que pueda ayudarte.

Escala de valoración

Escala	Puntaje
Desacuerdo	1
Indeciso	2
De acuerdo	3

ÍTEMES		1	2	3
Organización cognitiva previa				
1	¿Alguna vez has relacionado lo que aprendes en la escuela con algo que ya sabías o habías experimentado antes? Por ejemplo, cuando aprendiste sobre los animales, ¿pensaste en lo que sabías sobre mascotas o animales que has visto? Si lo has hecho, estarías "De acuerdo", si a veces lo has hecho, estarías "Indeciso/a", y si no lo has hecho, estarías "En desacuerdo".			
2	Imagina que estás aprendiendo una canción nueva. ¿Te resulta más fácil aprenderla si encuentras partes que ya conoces o que te suenan familiares? Por ejemplo, si la melodía es parecida a una canción que ya conoces, ¿te ayuda a recordarla mejor? Si te ayuda mucho, estarías "De acuerdo", si a veces te ayuda, estarías "Indeciso/a", y si no te ayuda mucho, estarías "En desacuerdo".			
3	Cuando aprendes cosas nuevas, ¿alguna vez has tenido la sensación de que es más fácil recordarlas si tienen sentido para ti o si puedes relacionarlas con algo que ya sabías? Por ejemplo, si estás aprendiendo sobre las estaciones del año, ¿te resulta más fácil si puedes relacionarlas con la ropa que usas en cada estación? Si es así, estarías "De acuerdo", si a veces es así, estarías "Indeciso/a", y si no es así, estarías "En desacuerdo".			
Asimilación				
4	¿Alguna vez has intentado aprender cosas nuevas que no sabías antes? Por ejemplo, aprender sobre animales que no habías visto o probar un juego en la computadora que nunca habías jugado. Si lo has hecho, ¿te resultó emocionante? Si te emociona, estarías "De acuerdo", si a veces te emociona, estarías "Indeciso/a", y si no te emociona, estarías "En desacuerdo".			



5	Imagina que alguien te cuenta una historia sobre un lugar que nunca habías escuchado antes. ¿Sientes curiosidad por conocer más sobre ese lugar y cómo es? Si sientes mucha curiosidad, estarías "De acuerdo", si a veces sientes curiosidad, estarías "Indeciso/a", y si no sientes mucha curiosidad, estarías "En desacuerdo".			
6	A veces, cuando aprendemos cosas nuevas, nos damos cuenta de que sabemos más de lo que creíamos. ¿Te ha pasado que, al aprender sobre algún tema, te diste cuenta de que ya sabías algunas cosas relacionadas con eso? Por ejemplo, al aprender sobre los planetas, ¿descubriste que ya sabías sus nombres? Si te ha pasado, estarías "De acuerdo", si a veces te ha pasado, estarías "Indeciso/a", y si no te ha pasado, estarías "En desacuerdo".			
7	Cuando escuchas o lees sobre algo que nunca habías oído antes, ¿te sientes emocionado/a por aprender nuevas cosas? Por ejemplo, si escuchas sobre un animal desconocido, ¿te interesa saber más sobre él? Si te emociona, estarías "De acuerdo", si a veces te emociona, estarías "Indeciso/a", y si no te emociona, estarías "En desacuerdo".			
8	A veces, al enfrentar un problema o tarea nueva, podemos intentar diferentes formas de resolverlo. ¿Te gusta probar diferentes maneras de hacer las cosas cuando estás jugando un juego o haciendo algo nuevo? Por ejemplo, ¿intentas diferentes formas de resolver rompecabezas? Si te gusta hacerlo, estarías "De acuerdo", si a veces te gusta, estarías "Indeciso/a", y si no te gusta mucho, estarías "En desacuerdo".			
9	Al aprender algo nuevo, ¿alguna vez intentas usar un método diferente al que usaste antes? Por ejemplo, si solías aprender cantando, ¿intentas ahora dibujar o escuchar más atentamente? Si lo haces, estarías "De acuerdo", si a veces lo haces, estarías "Indeciso/a", y si no lo haces mucho, estarías "En desacuerdo".			
Construcción del nuevo conocimiento				
10	Cuando ves programas en la televisión o en una tableta que te enseñan cosas nuevas, ¿tratas de recordarlas y contarlas después a alguien más? Por ejemplo, si ves algo sobre animales, ¿te gusta contarle a tus amigos o familia lo que aprendiste? Si lo haces, estarías "De acuerdo", si a veces lo haces, estarías "Indeciso/a", y si no lo haces, estarías "En desacuerdo".			
11	Imagina que estás jugando con un juego en la tableta que te muestra nuevas palabras. ¿Tratas de recordar esas palabras y usarlas en tus conversaciones o al jugar con otros? Por ejemplo, si aprendes una palabra nueva sobre colores, ¿intentas usarla en tus juegos después? Si lo haces, estarías "De acuerdo", si a veces lo haces, estarías "Indeciso/a", y si no lo haces, estarías "En desacuerdo".			
12	Cuando estás jugando con tus juguetes o dibujando, ¿te gusta inventar nuevas formas de jugar o cosas para dibujar? Por ejemplo, si estás jugando con bloques, ¿tratas de hacer cosas diferentes con ellos cada vez? Si te gusta hacerlo, estarías "De acuerdo", si a veces te gusta, estarías "Indeciso/a", y si no te gusta mucho, estarías "En desacuerdo".			
13	A veces, cuando estás contando historias o jugando con amigos, ¿inventas nuevas partes para la historia o nuevas formas de jugar? Por ejemplo, si están jugando a ser piratas, ¿piensas en nuevas aventuras para los piratas? Si lo haces, estarías "De acuerdo", si a veces lo haces, estarías "Indeciso/a", y si no lo haces mucho, estarías "En desacuerdo".			



14	Cuando ves programas en la televisión o en la tableta que hablan sobre cosas que has visto antes, ¿te gusta hacer conexiones entre lo que ya sabes y lo que estás viendo? Por ejemplo, si ves algo sobre animales que ya conoces, ¿te gusta decir "¡Ese animal lo vi en el zoológico!"? Si te gusta hacerlo, estarías "De acuerdo", si a veces te gusta, estarías "Indeciso/a", y si no te gusta mucho, estarías "En desacuerdo".			
15	Imagina que estás aprendiendo una canción nueva sobre los colores. ¿Tratas de relacionar los colores que mencionan en la canción con cosas que ya conoces y has visto? Por ejemplo, si mencionan el color azul, ¿piensas en cosas azules que conoces? Si lo haces, estarías "De acuerdo", si a veces lo haces, estarías "Indeciso/a", y si no lo haces mucho, estarías "En desacuerdo".			

Gracias por responder.



Anexo 2: Validación de los instrumentos por juicio de expertos



UNIVERSIDAD "ANDINA NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ" JULIACA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN INICIAL INTERCULTURAL
BILINGÜE



VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

Título de la investigación:	AMBIENTE FAMILIAR Y EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL 1015 HUAÑARAYA – SANDIA, 2024
Instrumento:	CUESTIONARIO
Variable 1:	Ambiente familiar
Autor:	Bach. NURIAN KATERIN QUISPE QUISPE
Objetivo del instrumento:	El estudio buscó obtener datos sobre el ambiente familiar aplicado a los padres de familia

Nº de ítems	Indicadores de validación						Sugerencia
	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
1	X		X		X		.....
2	X		X		X		.....
3	X		X		X		.....
4	X		X		X		.....
5	X		X		X		.....
6	X		X		X		.....
7	X		X		X		.....
8	X		X		X		.....
9	X		X		X		.....
10	X		X		X		.....
11	X		X		X		.....
12	X		X		X		.....
13	X		X		X		.....
14	X		X		X		.....
15	X		X		X		.....

Precisar si existe suficiencia:	EXISTE SUFICIENCIA		
Opinión de aplicabilidad	Aplicable (x)	Aplicable después de corregir ()	No aplicable ()
Apellidos y nombres del juez	DURAN CHAMBILLA SARITA		
D.N.I.	01345399		
Especialidad del evaluador	DR. EN EDUCACIÓN		

(1) Pertinencia: el ítem, al concepto teórico formulado

(2) Relevancia: el ítem es apropiado para presentar al componente o dimensión especificada del constructo.

(3) Claridad: se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota: suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

Firma

Dra. Gilda Durán Chambilla
DOCENTE EPEI - UNAP



UNIVERSIDAD "ANDINA NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ" JULIACA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN INICIAL INTERCULTURAL
BILINGÜE



VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

Título de la investigación:	AMBIENTE FAMILIAR Y EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL 1015 HUAÑARAYA – SANDIA, 2024
Instrumento:	Ficha de entrevista estructurada
Variable:	Aprendizaje significativo
Autor:	Bach. NURIAN KATERIN QUISPE QUISPE
Objetivo del instrumento:	El estudio buscó obtener datos sobre el aprendizaje significativo aplicado a los estudiantes del nivel inicial

Nº de ítems	Indicadores de validación						Sugerencia
	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
1	X		X		X		.....
2	X		X		X		.....
3	X		X		X		.....
4	X		X		X		.....
5	X		X		X		.....
6	X		X		X		.....
7	X		X		X		.....
8	X		X		X		.....
9	X		X		X		.....
10	X		X		X		.....
11	X		X		X		.....
12	X		X		X		.....
13	X		X		X		.....
14	X		X		X		.....
15	X		X		X		.....

Precisar si existe suficiencia:	EXISTE SUFICIENCIA		
Opinión de aplicabilidad	Aplicable (X)	Aplicable después de corregir ()	No aplicable ()
Apellidos y nombres del juez	Olivera Condori Erika		
D.N.I.	44792351		
Especialidad del evaluador	Mg. Educación Inicial		

(1) Pertinencia: el ítem, al concepto teórico formulado

(2) Relevancia: el ítem es apropiado para presentar al componente o dimensión especificada del constructo.

(3) Claridad: se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota: suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

Firma

Mg. Erika Olivera Condori
EPEI - UNA - PUNO



Anexo 3: Constancia de recolección de información

UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL SANDIA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL 1015 HUAÑARAYA – SANDIA



Constancia

El que suscribe. Director (a) de la Institución Educativa Inicial 1015 Huañaraya – Sandia

Lic. Arecellis A. Cano Chambi

Hace constar:

Que. *QUISPE QUISPE NURIAN KATERIN*, identificado con DNI N° 76829947 Con grado Académico de bachiller en Educación Inicial Intercultural Bilingüe de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Andina Néstor Cáceres Velázquez, ha ejecutado el trabajo de investigación titulado. **“AMBIENTE FAMILIAR Y EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL 1015 HUAÑARAYA – SANDIA, 2024”** Asignándosele todas las secciones de la institución a su disposición. Cumpliendo eficientemente el proceso, según el cronograma presentado.

Se expide el presente documento a solicitud del interesado para el uso y fines que viere por conveniente.

Juliaca, 29 de diciembre del 2024



Lic. Arecellis A. Cano Chambi
DIRECTORA

Anexo 4: Evidencias fotográficas





Anexo 5: Matriz de consistencia

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	METODOLOGÍA
PROBLEMA GENERAL ¿Cuál es la relación que existe entre el ámbito familiar y el aprendizaje significativo en los estudiantes de la institución educativa inicial 1015 Huaraña – Sandia, 2024?	OBJETIVO GENERAL Determinar la relación que existe entre el ámbito familiar y el aprendizaje significativo en los estudiantes de la institución educativa inicial 1015 Huaraña – Sandia, 2024	HIPÓTESIS GENERAL Existe una correlación significativa entre el ámbito familiar y el aprendizaje significativo en los estudiantes de la institución educativa inicial 1015 Huaraña – Sandia, 2024.	1 Ambiente familiar	TIPO: Básica Nivel: Descriptivo - Correlacional DISEÑO: Correlacional transversal
PROBLEMAS ESPECIFICOS ¿Cuál es la relación que existe entre el ámbito familiar y la dimensión de organización cognitiva previa en los estudiantes del nivel inicial? ¿Cuál es la relación que existe entre el ámbito familiar y la dimensión de asimilación en los estudiantes del nivel inicial? ¿Cuál es la relación que existe entre el ámbito familiar y la dimensión de construcción del nuevo conocimiento en los estudiantes del nivel inicial?	OBJETIVOS ESPECÍFICOS Determinar la relación que existe entre el ámbito familiar y la dimensión de organización cognitiva previa en los estudiantes del nivel inicial. Determinar la relación que existe entre el ámbito familiar y la dimensión de asimilación en los estudiantes del nivel inicial. Determinar la relación que existe entre el ámbito familiar y la dimensión de construcción del nuevo conocimiento en los estudiantes del nivel inicial	HIPÓTESIS ESPECÍFICAS Existe una correlación significativa entre el ámbito familiar y la dimensión de organización cognitiva previa en los estudiantes del nivel inicial. Existe una correlación significativa entre el ámbito familiar y la dimensión de asimilación en los estudiantes del nivel inicial. Existe una correlación significativa entre el ámbito familiar y la dimensión de construcción del nuevo conocimiento en los estudiantes del nivel inicial.	2 Aprendizaje significativo	MÉTODO: Método hipotético y deductivo. Método análisis y síntesis POBLACIÓN: 49 participantes MUESTRA: Censal TÉCNICAS: Encuesta Entrevista INSTRUMENTOS: Cuestionario Ficha de entrevista Contrastación de hipótesis: Coeficiencia de correlación Rho Spearman.



ANEXO 1 FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN

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

Formato digital ☒

Fecha de entrega: 06/10/2025

1. Datos del autor (es):

Nombres y Apellidos:	NURIAN KATERIN QUISPE QUISPE
Dirección:	BARRIO SAN JUAN DE DIOS - YANAHUAYA
DNI/Carné de Extranjería/Pasaporte N°:	76829947
Teléfono:	932070570
email:	vargaskatherin56@gmail.com
Nombres y Apellidos:	
Dirección:	
DNI/Carné de Extranjería/Pasaporte N°:	
Teléfono:	
email:	
Facultad y/o Escuela de Posgrado:	CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Escuela Profesional o Mención:	EDUCACIÓN INICIAL INTERCULTURAL BILINGÜE
Título o Grado Académico a optar:	LICENCIADA EN EDUCACIÓN INICIAL INTERCULTURAL BILINGÜE
Asesor:	Mgr. LUIS CHAYÑA AGUILAR
Esta obra se encuentra dentro de las siguientes denominaciones:	
Trabajo de Investigación ☐	Tesis ☒
Trabajo de Suficiencia Profesional ☐	Trabajo Académico ☐
Título: AMBIENTE FAMILIAR Y EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL 1015 HUAÑARAYA – SANDIA, 2024	
Palabras claves, (3 a 5 términos): Ambito familiar. Aprendizaje significativo. Primera infancia. Educación inicial.	
¿Esta obra se desarrolló en la UANCV ^{1,2} ?	
1	
¹ Indicar si su producción intelectual ha empleado recursos tales como, instalaciones, laboratorios, insumos, equipos, bases de datos, asesoría técnica por parte del personal de la UANCV, financiamiento, entre otros relacionados. ² Si su producción intelectual se desarrolló en la UANCV totalmente o parcialmente, deberá autorizar el depósito en el Repositorio de manera obligatoria.	



2. Referencia de tesis:

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

3. Licencias:

a) Licencia estándar:

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

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

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

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

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

Autorizo su publicación (marque con una X)

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

b) Licencia CREATIVE COMMONS 4.0 INTERNACIONAL:

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

¿Quiere permitir usos comerciales de su producción intelectual?

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

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

- ☐ Sí autorizo
- ☒ No autorizo

**Jurisdicción de su Licencia**

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

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

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

☒ Internacional☐ Nacional

Línea de investigación: GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN – P03

Firma de Autor



huella digital

06 de octubre 2025

Fecha