

Concepciones Parentales sobre el papel de las Actividades Rectoras en Contextos Rurales

Parental Conceptions on the Role of Guiding Activities in Rural Contexts

Angelica Dayana Galvis Rubio.¹

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Fecha de recepción: 10 de septiembre de 2025.
Fecha de aceptación: 23 de octubre de 2025.

¹Magister en Educación. Docente. Universidad de Pamplona. Pamplona - Colombia
E-mail: dangelica.galvis@unipamplona.edu.co
Código ORCID:
<http://orcid.org/0009-0003-5885-1609>

CITACIÓN: Galvis-Rubio, A. (2025). *Concepciones Parentales sobre el papel de las Actividades Rectoras en Contextos Rurales*. Revista Conocimiento, Investigación y Educación. (CIE) (Edición especial), 15–29.

Resumen

Esta investigación cualitativa analizó cómo 18 familias rurales de Cucutilla (Norte de Santander) utilizan actividades rectoras para la formación integral infantil. Mediante investigación-acción con grupos focales y triangulación de datos, se evidenció que las familias implementan de facto estas actividades (juego, arte, literatura, exploración) generando desarrollo multidimensional, aunque desconocen el término y carecen de intencionalidad pedagógica explícita. Los obstáculos principales son estructurales: tiempo limitado, escasez de materiales, restricciones de acceso. La participación formativa transformó el rol educativo familiar. Se concluyó que la capacidad rural existe, pero requiere validación del saber experiencial y formación sistematizada.

Palabras Clave: *Actividades rectoras, Primera infancia, Familia, Desarrollo integral, Educación inicial.*

Abstract

This qualitative research analyzed how 18 rural families in Cucutilla (Norte de Santander) use core activities for comprehensive child development. Through action research with focus groups and data triangulation, it was found that families de facto implement these activities (play, art, literature, exploration), fostering multidimensional development, although they are unfamiliar with the term and lack explicit pedagogical intent. The main obstacles are structural: limited time, scarcity of materials, and restricted access. Formative participation transformed the family's educational role. It was concluded that rural capacity exists but requires validation of experiential knowledge and systematized training.

Keywords: *Guiding activities, Early childhood, Family, Integral development, Initial education.*

Introducción

La educación inicial constituye un periodo fundamental en el desarrollo integral de niñas y niños, reconocido en las políticas públicas contemporáneas como un derecho inalienable que sienta las bases para trayectorias educativas exitosas y el ejercicio pleno de la ciudadanía (Congreso de la República de Colombia, 2016; Ministerio de Educación Nacional, 2024).

En Colombia, las actividades rectoras de la primera infancia —juego, literatura, arte y exploración del medio— emergen como ejes estructurantes de la experiencia educativa infantil, trascendiendo su concepción instrumental para posicionarse como experiencias inherentemente valiosas que, en sí mismas, posibilitan aprendizajes significativos y desarrollo de capacidades (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 2022; Ministerio de Educación Nacional, 2024).

Desde esta perspectiva, resulta imperativo comprender cómo las familias, en tanto primeros educadores y contextos formativos fundamentales, conceptualizan y valoran estas actividades en sus dinámicas cotidianas de crianza y acompañamiento educativo.

La familia representa el microsistema primordial donde se construyen los primeros vínculos afectivos, se transmiten valores culturales y se instituyen las bases del desarrollo socioemocional, cognitivo y comunicativo de la infancia (UNESCO, 2004). Desde la teoría ecológica de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1987), la familia constituye el entorno inmediato que ejerce influencia bidireccional sobre el desarrollo infantil, donde las concepciones, creencias y prácticas parentales median

significativamente las experiencias de aprendizaje de niñas y niños.

En esta línea, la teoría sociocultural enfatiza el papel mediador de los adultos significativos en la construcción social del conocimiento, destacando que el desarrollo cognitivo emerge de la interacción sociocultural en la zona de desarrollo próximo, donde la familia actúa como agente mediador esencial del aprendizaje infantil.

No obstante, las concepciones parentales sobre las actividades rectoras no son homogéneas ni universales, sino que se configuran como construcciones socioculturales situadas que responden a contextos territoriales, económicos, educativos y culturales específicos (Fernández y Cárcamo, 2021; Bustos, 2024).

Los contextos rurales, caracterizados por particularidades geográficas, económicas, culturales y de acceso a servicios, presentan dinámicas familiares y comunitarias diferenciadas que inciden en las pautas de crianza, las expectativas educativas y las valoraciones que las familias construyen en torno al desarrollo y formación de sus hijos e hijas (Pereda & Reyes, 2020).

El presente artículo tuvo como objetivo identificar el papel que la familia le asigna a las actividades rectoras —arte, juego, literatura y exploración del medio— para la formación de los niños y niñas en el contexto rural. Este propósito resulta fundamental considerando que las actividades rectoras constituyen experiencias inherentes a la primera infancia que posibilitan aprendizajes significativos por sí mismas, y que la

familia representa el núcleo central donde los niñas y niños encuentran sus significados más personales y desarrollan sus primeros vínculos afectivos.

Bases Teóricas

Actividades Rectoras de la Primera Infancia.

Las actividades rectoras constituyen el fundamento pedagógico de la educación inicial en Colombia, establecidas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2014) como experiencias inherentes a los niños y niñas que posibilitan aprendizajes por sí mismas. Estas actividades — literatura, juego, arte y exploración del medio— no son herramientas o estrategias pedagógicas instrumentales utilizadas como medio para lograr otros aprendizajes, sino que en sí mismas generan procesos de desarrollo y construcción de conocimiento (MEN, 2014).

Según las orientaciones del MEN, estas actividades se configuran como escenarios sensibles y naturales de mediación de los adultos con la primera infancia para promover su desarrollo integral (MEN, 2014), alejándose de concepciones utilitarias y moviéndose hacia acciones de cuidar, acompañar y provocar el desarrollo infantil.

La conceptualización de las actividades rectoras se enmarca en una comprensión de la niña y el niño como sujetos activos, constructores de su propio aprendizaje y desarrollo (MEN, 2014). A través del juego, los niños representan construcciones y desarrollos de sus entornos y contextos, resignificando su realidad y apropiándose de elementos culturales. El arte permite el desarrollo de lo creativo, la expresión de

emociones y la construcción del desarrollo socioemocional (Círculo Abierto, 2025). La literatura, como la destreza de la tradición oral y de jugar con palabras escritas, conecta a los niños con el acervo cultural de su familia y contexto.

La indagación del medio constituye el aprendizaje de todo lo que está alrededor de los niños, permitiéndoles cuestionarse, resolver problemas, investigar y ganar independencia (Círculo Abierto, 2025). Estas cuatro actividades, articuladas e integradas en las propuestas pedagógicas, favorecen el desarrollo integral mientras los niños crean, se expresan, juegan y exploran.

El papel del agente educativo cobra especial relevancia en la implementación de las actividades rectoras, actuando como intermediario que acompaña y orienta a los niños en su desarrollo, pensando al niño como ser integral (Hernández, 2024). Los docentes y agentes educativos deben realizar permanentemente la reflexión sobre su práctica pedagógica, preguntándose por los intereses de los niños, los objetivos de las actividades y su pertinencia en cada contexto particular.

Esta reflexión constante permite construir propuestas pedagógicas donde las actividades rectoras se involucran como ejes primordiales para el desarrollo integral, utilizando estrategias, mecanismos y herramientas que fomenten aprendizajes significativos sin perder de vista las interacciones y la libre expresión. Las actividades rectoras, como mediadoras del reconocimiento y gestión de emociones, la construcción de normas de convivencia y el desarrollo de dimensiones humanas, se constituyen en pilares guía de las planeaciones en educación inicial (Hernández, 2024).

La Familia como Primer Agente Educativo y de Socialización

La familia representa el primer y más fundamental agente educativo y de socialización en la vida de los niños y niñas, constituyéndose como el contexto primario donde se instituyen las bases para el desarrollo integral (Réduca, 2025). Como primer espacio social que conoce al niño, la familia ejerce una influencia prolongada y determinante durante las etapas evolutivas más cruciales del desarrollo cognitivo, emocional y social.

Esta influencia se manifiesta a través de las primeras relaciones interpersonales, donde los niños obtienen los elementos distintivos de la cultura, las normas sociales y los valores que permiten su integración en la sociedad. Los padres y cuidadores actúan como primeros educadores directos, transmitiendo habilidades, valores, normas sociales y modelos de conducta que forman las bases para el futuro desarrollo del niño (Réduca, 2025).

El reconocimiento de los padres como primeros educadores de sus hijos ha demostrado una huella positiva que puede tener su participación activa en el desarrollo y aprendizaje infantil (UNESCO, 2004). La corresponsabilidad entre familia, comunidad y agentes educativos institucionales resulta fundamental para garantizar la protección y el desarrollo de la primera infancia.

En este sentido, la familia surge como un espacio predilecto para lograr un incremento de la cobertura de la educación de la primera infancia, especialmente cuando los programas y políticas reconocen a los niños como sujetos relacionales que hacen parte de un contexto con

características y prácticas particulares. Las estrategias educativas que impulsan la participación activa de los padres en las instituciones educativas generan beneficios significativos en el aprendizaje, la confianza, la seguridad para enfrentar retos educativos y la resolución de problemas.

Teoría Sociocultural de Vygotsky (1978) y la Zona de Desarrollo Próximo

La Teoría Sociocultural de Vygotsky constituye un pilar fundamental para vislumbrar el desarrollo infantil en el marco de las interacciones culturales y sociales (Vygotsky, 1978), el autor sostenía que los niños desarrollan paulatinamente su aprendizaje mediante la interacción, adquiriendo mejores y nuevas habilidades cognitivas, como proceso natural de su inmersión a un modo de vida.

Esta perspectiva teórica pone la acentuación en la participación proactiva de los niños con el ambiente que les rodea, siendo el desarrollo cognoscente fruto de un proceso colaborativo en el cual aquellas actividades que se realizan de forma compartida permiten a los niños interiorizar las estructuras de pensamiento y comportamentales de la sociedad (Mota de Cabrera y Villalobos, 2007). Según esta teoría, en el desarrollo social del niño toda función aparece dos veces: escala social entre personas, y después en el interior del propio niño (Vygotsky, 1978).

El concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) se erige como uno de los aportes más significativos de Vygotsky para la educación infantil (Vygotsky, 1978). La ZDP se describe como la brecha que existe entre el desarrollo psíquico actual del sujeto —las habilidades que ya posee el niño— y su desarrollo viable —lo

que puede llegar a aprender a través de una guía.

Los niños que se encuentran en la ZDP para una tarea concreta están cerca de lograr realizarla de forma independiente, pero aún les falta integrar alguna clave de pensamiento; sin embargo, con la orientación adecuada son capaces de realizar la tarea de forma exitosa (Vygotsky, 1978). El papel de los adultos es el de dirección, apoyo y organización del aprendizaje del infante, en el paso previo a que pueda dominar esas circunstancias habiendo interiorizado las estructuras cognoscitivas y conductuales que la actividad ‘¿requiere.

La metáfora desarrollada por seguidores de Vygotsky como Wood, Bruner y Ross, hace referencia al apoyo temporal que los adultos —tutores, maestros y padres— proporcionan al niño con el objetivo de realizar una tarea hasta que sea capaz de llevarla a cabo sin ayuda adicional (McLeod, 2025). Este andamiaje condesiende a los niños descubrir cómo resolver por sí mismos la tarea, de un modo más eficaz que si solamente se les hubiese revelado cómo solucionarla (McLeod, 2025).

La teoría destaca que el aprendizaje es inherentemente social, y que las conversaciones, actividades colaborativas e interacciones con cuidadores, docentes y pares son fundamentales para el desarrollo cognitivo (McLeod, 2025). En el contexto de la educación inicial, esta teoría fomenta el aprendizaje colaborativo y cooperativo entre niños y profesores o compañeros, estableciendo actividades por niveles de dificultad que estimulen la zona de desarrollo próximo.

Modelo Ecológico de Bronfenbrenner

El Modelo Ecológico de Urie Bronfenbrenner establece un marco teórico fundamental para vislumbrar el desarrollo infantil como resultado de la interacción dinámica entre el niño y los múltiples contextos ambientales en los que se desenvuelve (Bronfenbrenner, 1987). Lo define como el desarrollo humano como la creciente adaptación mutua entre un ser humano que está en proceso de desarrollo y las propiedades inconstantes de los entornos en los que esa persona vive (Bronfenbrenner, 1979).

Esta teoría concibe al ambiente ecológico como un conjunto de estructuras seriadas y estructuradas en diferentes niveles, donde cada nivel contiene al otro, identificando cinco sistemas: microsistema, mesosistema, exosistema, macrosistema y cronosistema (Bronfenbrenner, 1987).

El microsistema figura como el entorno más cercano al individuo, donde se desarrollan las experiencias e interacciones iniciales, incluyendo amigos, familia, escuela y los compañeros (Bronfenbrenner, 1987). Las relaciones en este sistema son directas y bidireccionales, es decir, el individuo influye en su entorno y viceversa (Bronfenbrenner, 1979). La familia establece el círculo de influjo más cercano al sujeto, formado por las relaciones interpersonales con los miembros familiares, y se convierte en influencias directas sobre el desarrollo del niño (Bronfenbrenner, 1987).

El mesosistema se relaciona con las interacciones entre dos o más microsistemas, como la familia y la escuela. Bronfenbrenner (1987) señala que el potencial de desarrollo de una atmósfera de

crianza se ve incrementado en función del número de vínculos mantenedores entre ese escenario y otros contextos en los que se inserta el niño y los responsables de su cuidado (Bronfenbrenner, 1987). El exosistema precisa el sistema social más amplio en el que el niño no marcha directamente, pero cuyas organizaciones afectan su desarrollo al interactuar con su microsistema, como los horarios de trabajo de los padres o los recursos de la familia.

El macrosistema puede considerarse la capa más exterior en el entorno del niño, formada por costumbres, valores culturales y leyes que tienen una influencia en cascada a lo largo de las interacciones de todas las demás capas (Bronfenbrenner, 1987). Si la creencia cultural es que los padres deben ser los únicos en criar a sus hijos, esa cultura prometerá menos ayudas educacionales, afectando las estructuras en las que los padres funcionan y, consecuentemente, su capacidad para llevar a cabo la educación de sus hijos (Bronfenbrenner, 1987).

El cronosistema incorpora la dimensión temporal, reconociendo las metamorfosis ecológicas como cambios en el entorno o rol social a lo largo de la vida (Bronfenbrenner, 1987). Por ello, la capacidad de formación de un sistema depende de la existencia de interconexiones entre ese sistema y los otros, demandándose una participación conjunta de los diferentes escenarios y una comunicación entre ellos (Bronfenbrenner, 1987).

Contexto Rural y Particularidades de las Familias Rurales

El contexto rural se caracteriza por particularidades territoriales, sociales, económicas y culturales que configuran condiciones específicas para el desarrollo

de la primera infancia y las dinámicas familiares. La ruralidad se define no solamente por la presencia de viviendas, granjas, pequeñas parcelas de cultivo y actividades agropecuarias, sino también por las tradiciones, la historia y las formas de organización social que resisten los embates del desarrollo urbano (Secretaría Distrital de Planeación, 2025).

En Colombia, las familias rurales constituyen el eje central de los procesos del desarrollo rural, manteniéndose como médulas constituidas con lazos de unión parental que fortalecen relaciones sin perder sus prácticas, las cuales conservan unida a su comunidad bajo vínculos más amplios.

Para comprender las familias rurales deben examinarse tres aspectos fundamentales: la perspectiva de derechos, la subjetividad y el contexto, ahondando en la subjetividad a partir de una convivencia basada en la diversidad desde vínculos que generan identidad. El contexto rural presenta desafíos específicos para la educación y atención integral de la primera infancia, incluyendo infraestructura limitada, desigualdad de acceso a servicios básicos como electricidad, agua potable y transporte adecuado, y la distancia entre las escuelas y las viviendas (Entre Culturas, 2024).

Las heterogéneas condiciones del mundo rural demandan del sistema educativo flexibilidad para ajustarse a las características de los territorios y la población, así como la caracterización y aplicación de modalidades de educación aptas para contextos de dispersión. En el sector rural hay mayor dificultad de acceso a los derechos que se brindan como la educación, salud y otros servicios.

Sin embargo, el contexto rural también ofrece oportunidades únicas, como la importancia del contexto comunitario donde se establecen relaciones entre la cultura, los sujetos y los vínculos sociales y afectivos (MEN, 2004). Las familias rurales colombianas se caracterizan por diversidad en su configuración, evidenciándose que no existe más un estándar de familia grande en zonas rurales, sino distintos tamaños de hogares con diferentes composiciones (DANE, 2025).

A pesar de las transformaciones, en las concepciones sobre las familias rurales aun coexisten posturas a su favor o en contra, donde la economía el género y la organización social son nodos que muestran tensiones entre si. Las dinámicas familiares rurales reflejan tanto la permanencia de roles tradicionales —con autoridad paterna y asignación de funciones del hogar, educación y cuidado a las mujeres— como procesos de transformación que demandan reconocimiento del trabajo fuera o dentro de los hogares, construcción del desarrollo e identidad individual.

El reconocimiento de las particularidades del contexto rural resulta esencial para comprender el papel que las familias asignan a las actividades rectoras, considerando que las tradiciones, eventos culturales, recursos materiales y físicos del territorio, así como las relaciones comunitarias, configuran formas específicas de acompañamiento al desarrollo infantil (Arias et al., 2023).

Desarrollo Integral en la Primera Infancia

El desarrollo integral infantil comprende un proceso continuo y holístico de crecimiento y maduración que abarca las dimensiones física, cognitiva, emocional y

social de los niños y niñas (Organización para la Educación Básica y Permanente, 2023). Este proceso inicia desde el nacimiento y se prolonga durante toda la infancia, influenciado por factores como la herencia genética, el entorno familiar y social, las experiencias vividas y las relaciones interpersonales que establecen los niños (Organización para la Educación Básica y Permanente, 2023).

El desarrollo integral considera diversas dimensiones interconectadas entre sí, esenciales para un crecimiento equilibrado. Por ejemplo, el desarrollo cognitivo influye en el emocional y social, mientras que el desarrollo físico puede tener repercusiones en el cognitivo. Por ello, resulta clave atender de manera equilibrada todas las áreas del desarrollo infantil, ofreciendo experiencias de aprendizaje y apoyos adecuados que promuevan un desarrollo saludable en cada ámbito.

La primera infancia constituye una etapa decisiva en la que se establecen los cimientos del desarrollo físico, cognitivo, emocional y social (Innovas Schools, 2024). Las vivencias durante este periodo, como los estímulos intelectuales y la convivencia con adultos sensibles y empáticos, pueden dejar huellas duraderas en la capacidad de aprendizaje y en el desempeño escolar futuro (Innovas Schools, 2024).

Las experiencias sociales y emocionales tempranas también inciden en la habilidad de los niños para manejar sus emociones y construir vínculos sanos. En este sentido, el desarrollo infantil durante la primera infancia depende de los estímulos recibidos y de las condiciones del entorno (MEN, 2011).

Conforme a la normativa colombiana, la educación preescolar se orienta al desarrollo integral del niño en los aspectos biológico, cognitivo, psicomotor, socioafectivo y espiritual, por medio de actividades pedagógicas, lúdicas y de socialización (MEN, 2011).

La atención integral en esta etapa se entiende como un servicio educativo que busca potenciar intencionalmente el desarrollo integral desde el nacimiento hasta los seis años, reconociendo las particularidades individuales y contextuales de cada niño y niña (MEN, 2014). Dicho enfoque fomenta interacciones enriquecidas en entornos pedagógicos diseñados con intención educativa (MEN, 2014).

El enfoque de desarrollo integral parte del reconocimiento de que cada niño atraviesa un proceso único, dinámico y en constante transformación, lo cual demanda intervenciones educativas adaptadas a sus intereses, necesidades y realidades específicas. Una atención educativa de calidad en la primera infancia promueve el desarrollo de competencias, aprendizajes, habilidades y bienestar a largo plazo (Instituto Colombiano para el Bienestar Familiar, 2020).

El propósito de la educación inicial es fortalecer las dimensiones emocional, física, cognitiva, social y cultural, favoreciendo que los niños se desarrollen plenamente (Innovas Schools, 2024). Desde la perspectiva de Vygotsky (1978), este nivel educativo potencia las capacidades de interacción social de los infantes y los conduce a desarrollar las áreas de aprendizaje real, potencial y próximo.

El niño se ubica en una zona de desarrollo real que marca su nivel actual y aspira a una zona potencial, mientras la zona de desarrollo próximo es el espacio intermedio que puede superar con la orientación de un mediador (Vygotsky, 1978).

Durante este proceso, la autonomía surge como una competencia esencial que permite a los niños consolidar sus saberes y habilidades, promoviendo su independencia del adulto y el desarrollo de un autoconcepto que fortalece su compromiso con el aprendizaje y el desarrollo integral (Innovas Schools, 2024). Reconocer el derecho de los niños al desarrollo integral implica garantizar las condiciones necesarias para que todos, sin importar su contexto, gocen de oportunidades que favorezcan su crecimiento pleno (MEN, 2011).

Metodología

Naturaleza de la Investigación

La presente investigación se enmarca en el paradigma sociocrítico, que según Salazar (2019) privilegia el análisis transformador de realidades sociales desde la perspectiva de los actores involucrados, promoviendo la emancipación y el cambio en contextos educativos rurales mediante la problematización de dinámicas familiares y pedagógicas.

Enfoque de Investigación

Se adoptó un enfoque eminentemente cualitativo que, conforme a Salazar (2019), permite profundizar en las significaciones subjetivas y experiencias vividas de los participantes desde el paradigma sociocrítico, priorizando la comprensión

contextualizada sobre la medición cuantitativa.

Método de Investigación

La investigación se desarrolló mediante el método de investigación-acción, que facilita el análisis cíclico del papel que la familia asigna a las actividades rectoras en la formación integral de niños y niñas, articulando diagnóstico, intervención y reflexión para generar transformaciones pedagógicas en la Unidad de Atención Sonrisitas de Cucutilla (Toloza, 2020; Salazar, 2019).

Diseño de Investigación

El diseño metodológico corresponde a investigación-acción participativa cualitativa, estructurada en fases cíclicas de diagnóstico contextual, implementación participativa y análisis reflexivo, permitiendo la triangulación entre percepciones familiares y prácticas pedagógicas institucionales.

Población

La población estuvo constituida por padres, madres y acudientes de niños de 0-5 años inscritos en la Unidad de Atención Sonrisitas del ICBF, municipio de Cucutilla. El escenario fue esta unidad rural, caracterizada por dinámicas de crianza específicas de contextos campesinos.

Informantes Claves

De 53 familias, se seleccionaron intencionalmente 18 participantes distribuidos en tres grupos focales de 6 integrantes (martes, miércoles mañana/tarde), más 1 agente educativo y 1

auxiliar pedagógica, enriqueciendo la triangulación de perspectivas familiares y profesionales (Toloza, 2020).

Técnicas e Instrumentos de Recolección

Técnica principal: Grupos focales (entrevistas grupales guiadas), definidos por Pérez (2021) como espacios colaborativos para intercambio de experiencias (Silveira, 2015).

Instrumentos

Guiones de entrevista semiestructurada y guías de entrevista grupal, validados por juicio de tres expertos (coherencia, pertinencia, claridad) (Flick, 2007).

Análisis: Transformación de datos no estructurados mediante categorización temática (Hernández et al., 2014).

Resultados

La presente sección presenta los hallazgos obtenidos a partir de la aplicación de tres grupos focales conformados por 18 padres y cuidadores de la Unidad de Atención Sonrisitas del municipio de Cucutilla, así como las perspectivas del agente educativo y auxiliar pedagógica de la institución.

Los resultados se organizan según los temas emergentes identificados durante la recopilación de información mediante la técnica de grupo focal, permitiendo triangular las percepciones, conocimientos y prácticas de las familias rurales respecto al papel de las actividades rectoras en la formación integral de los niños y niñas.

La discusión que sigue articula estos hallazgos con los constructos teóricos presentados en el marco conceptual,

buscando generar una comprensión profunda de cómo las dinámicas familiares, contextuales y culturales de la ruralidad se entrelazan con la implementación y valoración de las actividades rectoras como estrategias formativas en el hogar.

Cuadro 1. Resultados grupo focal

Pregunta 1: ¿Qué tipo de actividades realiza su hijo o hija que, según usted, lo ayudan a aprender y desarrollarse?	Datos recolectados	
	Grupo focal 1	Juego (cosquillas, esconderse)
	M1: Jugar	M5: Desconocimiento del término actividades rectoras
	M2: Actividades del hogar	Juego (Lleva, escondite, perseguir, inflables, carros eléctricos)
	M3: Actividades pedagógicas	M6: Desconocimiento del término actividades rectoras
	M4: Actividades del hogar	Juego (cosquillas)
	M5: Actividades del hogar	Grupo focal 2
	M6: Actividades del hogar	M7: Desconocimiento del término actividades rectoras
	Grupo focal 2	Juego (Balón, perseguir, escondite, lleva)
	M7: Actividades del hogar	M8: Desconocimiento del término actividades rectoras
	M8: Actividades de estimulación	Juego (materiales del medio, juguetes, rompecabezas)
	M9: Actividades del hogar	Arte (colorear, garabato, plastilina)
	M10: Actividades del hogar	M9: Desconocimiento del término actividades rectoras
	M11: Lectura imaginaria	Juego (Libre, básquet, parque)
	M12: Actividades pedagógicas	M10: Desconocimiento del término actividades rectoras
	Actividades del hogar	Juego (Libre, con juguetes, escondite, materiales del medio)
	Grupo focal 3	M11: Desconocimiento del término actividades rectoras
	M13: Actividades del hogar	Juego (Libre, con juguetes, escondite)
	Actividades propias de la ruralidad (acompañamiento a labores agrícolas)	M12: Desconocimiento del término actividades rectoras
	M14: Juego (Libre y escondite)	Juego (Libre, con juguetes, escondite)
	M15: Actividades propias de la ruralidad (acompañamiento a labores agrícolas)	M13: Desconocimiento del término actividades rectoras
	Actividades del hogar	Juego (Libre, con juguetes, escondite)
	M16: Juego libre	Grupo focal 3
	Actividades del hogar	M14: Desconocimiento del término actividades rectoras
	Actividades pedagógicas	Arte (Dibujar)
	M17: Actividades del hogar	M15: Desconocimiento del término actividades rectoras
	M18: Actividades del hogar	Juego (Libre, lleva, juguetes, rondas)
	Explorar Juego	Arte (Baile)
		M16: Desconocimiento del término actividades rectoras
		Juego (Libre, con juguetes, escondite)
		M17: Desconocimiento del término actividades rectoras
		Juego (Libre, con juguetes, escondite)
		M18: Desconocimiento del término actividades rectoras
		Juego (Libre, con juguetes, escondite)
		M19: Desconocimiento del término actividades rectoras
		Juego (Libre, con juguetes, escondite)
		M20: Desconocimiento del término actividades rectoras
		Juego (Libre, con juguetes, escondite)
		M21: Desconocimiento del término actividades rectoras
		Juego (Libre, con juguetes, escondite)
		M22: Desconocimiento del término actividades rectoras
		Juego (Libre, con juguetes, escondite)
		M23: Desconocimiento del término actividades rectoras
		Juego (Libre, con juguetes, escondite)
		M24: Desconocimiento del término actividades rectoras
		Juego (Libre, con juguetes, escondite)
		M25: Desconocimiento del término actividades rectoras
		Juego (Libre, con juguetes, escondite)
		M26: Desconocimiento del término actividades rectoras
		Juego (Libre, con juguetes, escondite)
		M27: Desconocimiento del término actividades rectoras
		Juego (Libre, con juguetes, escondite)
		M28: Desconocimiento del término actividades rectoras
		Juego (Libre, con juguetes, escondite)
		M29: Desconocimiento del término actividades rectoras
		Juego (Libre, con juguetes, escondite)
		M30: Desconocimiento del término actividades rectoras
		Juego (Libre, con juguetes, escondite)
		M31: Desconocimiento del término actividades rectoras
		Juego (Libre, con juguetes, escondite)
		M32: Desconocimiento del término actividades rectoras
		Juego (Libre, con juguetes, escondite)
		M33: Desconocimiento del término actividades rectoras
		Juego (Libre, con juguetes, escondite)
		M34: Desconocimiento del término actividades rectoras
		Juego (Libre, con juguetes, escondite)
		M35: Desconocimiento del término actividades rectoras
		Juego (Libre, con juguetes, escondite)
		M36: Desconocimiento del término actividades rectoras
		Juego (Libre, con juguetes, escondite)
		M37: Desconocimiento del término actividades rectoras
		Juego (Libre, con juguetes, escondite)
		M38: Desconocimiento del término actividades rectoras
		Juego (Libre, con juguetes, escondite)
		M39: Desconocimiento del término actividades rectoras
		Juego (Libre, con juguetes, escondite)
		M40: Desconocimiento del término actividades rectoras
		Juego (Libre, con juguetes, escondite)
		M41: Desconocimiento del término actividades rectoras
		Juego (Libre, con juguetes, escondite)
		M42: Desconocimiento del término actividades rectoras
		Juego (Libre, con juguetes, escondite)
		M43: Desconocimiento del término actividades rectoras
		Juego (Libre, con juguetes, escondite)
		M44: Desconocimiento del término actividades rectoras
		Juego (Libre, con juguetes, escondite)
		M45: Desconocimiento del término actividades rectoras
		Juego (Libre, con juguetes, escondite)
		M46: Desconocimiento del término actividades rectoras
		Juego (Libre, con juguetes, escondite)
		M47: Desconocimiento del término actividades rectoras
		Juego (Libre, con juguetes, escondite)
		M48: Desconocimiento del término actividades rectoras
		Juego (Libre, con juguetes, escondite)
		M49: Desconocimiento del término actividades rectoras
		Juego (Libre, con juguetes, escondite)
		M50: Desconocimiento del término actividades rectoras
		Juego (Libre, con juguetes, escondite)
		M51: Desconocimiento del término actividades rectoras
		Juego (Libre, con juguetes, escondite)
		M52: Desconocimiento del término actividades rectoras
		Juego (Libre, con juguetes, escondite)
		M53: Desconocimiento del término actividades rectoras
		Juego (Libre, con juguetes, escondite)
		M54: Desconocimiento del término actividades rectoras
		Juego (Libre, con juguetes, escondite)
		M55: Desconocimiento del término actividades rectoras
		Juego (Libre, con juguetes, escondite)
		M56: Desconocimiento del término actividades rectoras
		Juego (Libre, con juguetes, escondite)
		M57: Desconocimiento del término actividades rectoras
		Juego (Libre, con juguetes, escondite)
		M58: Desconocimiento del término actividades rectoras
		Juego (Libre, con juguetes, escondite)
		M59: Desconocimiento del término actividades rectoras
		Juego (Libre, con juguetes, escondite)
		M60: Desconocimiento del término actividades rectoras
		Juego (Libre, con juguetes, escondite)
		M61: Desconocimiento del término actividades rectoras
		Juego (Libre, con juguetes, escondite)
		M62: Desconocimiento del término actividades rectoras
		Juego (Libre, con juguetes, escondite)
		M63: Desconocimiento del término actividades rectoras
		Juego (Libre, con juguetes, escondite)
		M64: Desconocimiento del término actividades rectoras
		Juego (Libre, con juguetes, escondite)
		M65: Desconocimiento del término actividades rectoras
		Juego (Libre, con juguetes, escondite)
		M66: Desconocimiento del término actividades rectoras
		Juego (Libre, con juguetes, escondite)
		M67: Desconocimiento del término actividades rectoras
		Juego (Libre, con juguetes, escondite)
		M68: Desconocimiento del término actividades rectoras
		Juego (Libre, con juguetes, escondite)
		M69: Desconocimiento del término actividades rectoras
		Juego (Libre, con juguetes, escondite)
		M70: Desconocimiento del término actividades rectoras
		Juego (Libre, con juguetes, escondite)
		M71: Desconocimiento del término actividades rectoras
		Juego (Libre, con juguetes, escondite)
		M72: Desconocimiento del término actividades rectoras
		Juego (Libre, con juguetes, escondite)
		M73: Desconocimiento del término actividades rectoras
		Juego (Libre, con juguetes, escondite)
		M74: Desconocimiento del término actividades rectoras
		Juego (Libre, con juguetes, escondite)
		M75: Desconocimiento del término actividades rectoras
		Juego (Libre, con juguetes, escondite)
		M76: Desconocimiento del término actividades rectoras
		Juego (Libre, con juguetes, escondite)
		M77: Desconocimiento del término actividades rectoras
		Juego (Libre, con juguetes, escondite)
		M78: Desconocimiento del término actividades rectoras
		Juego (Libre, con juguetes, escondite)
		M79: Desconocimiento del término actividades rectoras
		Juego (Libre, con juguetes, escondite)
		M80: Desconocimiento del término actividades rectoras
		Juego (Libre, con juguetes, escondite)
		M81: Desconocimiento del término actividades rectoras
		Juego (Libre, con juguetes, escondite)
		M82: Desconocimiento del término actividades rectoras
		Juego (Libre, con juguetes, escondite)
		M83: Desconocimiento del término actividades rectoras
		Juego (Libre, con juguetes, escondite)
		M84: Desconocimiento del término actividades rectoras
		Juego (Libre, con juguetes, escondite)
		M85: Desconocimiento del término actividades rectoras
		Juego (Libre, con juguetes, escondite)
		M86: Desconocimiento del término actividades rectoras
		Juego (Libre, con juguetes, escondite)
		M87: Desconocimiento del término actividades rectoras
		Juego (Libre, con juguetes, escondite)
		M88: Desconocimiento del término actividades rectoras
		Juego (Libre, con juguetes, escondite)
		M89: Desconocimiento del término actividades rectoras
		Juego (Libre, con juguetes, escondite)
		M90: Desconocimiento del término actividades rectoras
		Juego (Libre, con juguetes, escondite)
		M91: Desconocimiento del término actividades rectoras
		Juego (Libre, con juguetes, escondite)
		M92: Desconocimiento del término actividades rectoras
		Juego (Libre, con juguetes, escondite)
		M93: Desconocimiento del término actividades rectoras
		Juego (Libre, con juguetes, escondite)
		M94: Desconocimiento del término actividades rectoras
		Juego (Libre, con juguetes, escondite)
		M95: Desconocimiento del término actividades rectoras
		Juego (Libre, con juguetes, escondite)
		M96: Desconocimiento del término actividades rectoras
		Juego (Libre, con juguetes, escondite)
		M97: Desconocimiento del término actividades rectoras
		Juego (Libre, con juguetes, escondite)
		M98: Desconocimiento del término actividades rectoras
		Juego (Libre, con juguetes, escondite)
		M99: Desconocimiento del término actividades rectoras
		Juego (Libre, con juguetes, escondite)
		M100: Desconocimiento del término actividades rectoras
		Juego (Libre, con juguetes, escondite)

Nota: información tomada de experiencias investigativas, autores (2025)

Los hallazgos confirman que la familia es el primer agente educativo, donde el aprendizaje ocurre fundamentalmente a través de imitación, observación y participación directa en contextos auténticos (Réduca, 2025; UNESCO, 2004). M6 sintetizó: "El niño está conmigo todo el día y aprende de las cosas que hago todos los días".

Los participantes transmitían habilidades prácticas, valores, pautas culturales y modelos de conducta; M17

demonstró cómo internalizaban normas: "El niño ya sabe que si va a jugar cuando termine recoge lo que jugó".

Continuación Cuadro 1. Resultados grupo focal

Pregunta 3: ¿De qué manera aportan las actividades rectoras al desarrollo integral de los niños y niñas?	Grupo focal 1	¿Qué ventajas y obstáculos enfrentan para aplicar estas actividades en la crianza de los niños?	M1: Ventaja: Disposición positiva de los niños
	M1: Literatura (cuento): Imaginación y creatividad		Obstáculos: Falta de conocimiento sobre actividades rectoras
	M2: Exploración (preguntas): Desarrollo cognitivo		M2: Ventaja: Literatura (Cuento): Integrar y animar
	M3: Exploración (observación e imitación): Desarrollo cognitivo		Obstáculos: Disposición negativa de los niños
	M4: Juego: Disfrute, afecto		M3: Ventaja: Disposición positiva de los niños
	M5: Exploración (Observación): Desarrollo cognitivo		Obstáculos: Tiempo
	M6: Exploración (Observación, manipulación): Desarrollo cognitivo		M4: Ventaja: Disposición positiva de los niños
	M7: Juego: Disfrute		Obstáculos: Tiempo y materiales
	Grupo focal 2		M5: Ventaja: Disposición positiva de los niños
	M7: Arte (dibujo y pintura): Creatividad y desarrollo cognitivo		Obstáculos: Materiales
	M8: Arte: Desarrollo cognitivo		M6: Ventaja: Fortalecimiento del vínculo afectivo
	M9: Juego: Disfrute y aprendizaje de valores		Obstáculos: Tiempo y materiales
	M10: Juego: Disfrute y aprendizaje de valores		Grupo focal 2
	M11: Juego: Disfrute y desarrollo físico		M7: Ventaja: Disposición positiva de los niños
	M12: Exploración (observación): Aprendizaje de valores		Obstáculos: Ocupaciones
	M13: Exploración (observación): Aprendizaje de valores		M8: Ventaja: Apoyo familiar
	M14: Juego: Disfrute y compartir		Obstáculos: Percepción entre prácticas familiares
	M15: Juego: Disfrute y compartir		M9: Ventaja: Tiempo
	M16: Juego: Disfrute y compartir		Obstáculos: Materiales
	M17: Juego: Disfrute y compartir		M10: Ventaja: Satisfacción parental
	M18: Juego: Disfrute y compartir		Obstáculos: Disposición de la familia
	M19: Juego: Disfrute y compartir		M11: Ventaja: Aprovechar los recursos
	M20: Juego: Disfrute y compartir		Obstáculos: Ocupaciones y tiempo
	M21: Juego: Disfrute y compartir		M12: Ventaja: Apoyo familiar
	M22: Juego: Disfrute y compartir		Obstáculos: Percepción entre prácticas familiares
	M23: Juego: Disfrute y compartir		Grupo focal 3
	M24: Juego: Disfrute y compartir		M13: Ventaja: Apoyo familiar
	M25: Juego: Disfrute y compartir		Obstáculos: Tiempo
	M26: Juego: Disfrute y compartir		M14: Ventaja: Espacios
	M27: Juego: Disfrute y compartir		Obstáculos: Limitaciones para la participación
	M28: Juego: Disfrute y compartir		M15: Ventaja: Organización del tiempo
	M29: Juego: Disfrute y compartir		Obstáculos: ocupaciones y materiales
	M30: Juego: Disfrute y compartir		M16: Ventaja: Aprendizajes en los niños
	M31: Juego: Disfrute y compartir		Obstáculos: Materiales y tiempo
	M32: Juego: Disfrute y compartir		M17: Ventaja: Aprendizajes en los niños
	M33: Juego: Disfrute y compartir		Obstáculos: Apoyo familiar
	M34: Juego: Disfrute y compartir		M18: Ventaja: Fortalecimiento del vínculo afectivo
	M35: Juego: Disfrute y compartir		Obstáculos: Clima, tiempo y materiales
	M36: Juego: Disfrute y compartir		
	M37: Juego: Disfrute y compartir		
	M38: Juego: Disfrute y compartir		
	M39: Juego: Disfrute y compartir		
	M40: Juego: Disfrute y compartir		
	M41: Juego: Disfrute y compartir		
	M42: Juego: Disfrute y compartir		
	M43: Juego: Disfrute y compartir		
	M44: Juego: Disfrute y compartir		
	M45: Juego: Disfrute y compartir		
	M46: Juego: Disfrute y compartir		
	M47: Juego: Disfrute y compartir		
	M48: Juego: Disfrute y compartir		
	M49: Juego: Disfrute y compartir		
	M50: Juego: Disfrute y compartir		
	M51: Juego: Disfrute y compartir		
	M52: Juego: Disfrute y compartir		
	M53: Juego: Disfrute y compartir		
	M54: Juego: Disfrute y compartir		
	M55: Juego: Disfrute y compartir		
	M56: Juego: Disfrute y compartir		
	M57: Juego: Disfrute y compartir		
	M58: Juego: Disfrute y compartir		
	M59: Juego: Disfrute y compartir		
	M60: Juego: Disfrute y compartir		
	M61: Juego: Disfrute y compartir		
	M62: Juego: Disfrute y compartir		
	M63: Juego: Disfrute y compartir		
	M64: Juego: Disfrute y compartir		
	M65: Juego: Disfrute y compartir		
	M66: Juego: Disfrute y compartir		
	M67: Juego: Disfrute y compartir		
	M68: Juego: Disfrute y compartir		
	M69: Juego: Disfrute y compartir		
	M70: Juego: Disfrute y compartir		
	M71: Juego: Disfrute y compartir		
	M72: Juego: Disfrute y compartir		
	M73: Juego: Disfrute y compartir		
	M74: Juego: Disfrute y compartir		
	M75: Juego: Disfrute y compartir		
	M76: Juego: Disfrute y compartir		
	M77: Juego: Disfrute y compartir		
	M78: Juego: Disfrute y compartir		
	M79: Juego: Disfrute y compartir		
	M80: Juego: Disfrute y compartir		
	M81: Juego: Disfrute y compartir		
	M82: Juego: Disfrute y compartir		
	M83: Juego: Disfrute y compartir		
	M84: Juego: Disfrute y compartir		
	M85: Juego: Disfrute y compartir		
	M86: Juego: Disfrute y compartir		
	M87: Juego: Disfrute y compartir		
	M88: Juego: Disfrute y compartir		
	M89: Juego: Disfrute y compartir		
	M90: Juego: Disfrute y compartir		
	M91: Juego: Disfrute y compartir		
	M92: Juego: Disfrute y compartir		
	M93: Juego: Disfrute y compartir		
	M94: Juego: Disfrute y compartir		
	M95: Juego: Disfrute y compartir		
	M96: Juego: Disfrute y compartir		
	M97: Juego: Disfrute y compartir		
	M98: Juego: Disfrute y compartir		
	M99: Juego: Disfrute y compartir		
	M100: Juego: Disfrute y compartir		

Nota: información tomada de experiencias investigativas, autores (2024)

Conclusiones

Sin embargo, emergió una tensión crítica, aunque la familia es el primer agente educativo, las ocupaciones domésticas y agrícolas limitaban el tiempo dedicado a mediación pedagógica intencional (M3: "Tantos oficios nos limitan a no tener tiempo"). En contextos rurales vulnerables, la función educativa familiar se centra más en reproducción de prácticas cotidianas que en mediación deliberada.

Cuando se facilitaba participación activa en encuentros de la unidad, las familias reportaban aprendizajes significativos (M2: "Sin el programa no supiéramos la ruta cuando se vulnera un derecho"), demostrando que la oportunidad participativa enriquecía el rol educativo familiar (UNESCO, 2004).

Los datos evidencian operacionalmente la Zona de Desarrollo Próximo. M10 proporcionó un ejemplo paradigmático: "A mi hijo le gusta ayudarme a batir los huevos... porque busca un butaco para subirse", mostrando progresión desde realización asistida hacia autonomía gradual. Vygotsky (1978) sostiene que "el aprendizaje es inherentemente social", confirmado cuando M1 relató: "Por medio del juego interactúan más entre ellos, aprenden a compartir".

No obstante, el andamiaje era inconsistente. Algunos padres retiraban gradualmente el apoyo facilitando autonomía, mientras otros limitaban la participación por temor o prisa, interrumpiendo potencialmente la internalización.

Esta variabilidad probablemente refleja ausencia de formación sistemática sobre mediación pedagógica. Vygotsky (1978) enfatiza que cada cultura proporciona

herramientas de adaptación intelectual. En contexto rural, las herramientas eran fundamentalmente naturales (tierra, animales, plantas) más que escolares (libros, materiales didácticos). M17 ilustró: "El niño sale conmigo a ver todo lo de la casa y ya sabe qué comida es de cada marrano", generando saberes contextualizados distintos a contextos urbanos.

En el microsistema, la familia constituyó el escenario más relevante, con estructuras expandidas (abuelas, tíos) que generaban interacciones múltiples. Sin embargo, emergieron tensiones: M8 reportó conflictos donde "dicen que a veces es pérdida de tiempo", sugiriendo incoherencia familiar para apoyar el desarrollo. Tensiones intergeneracionales (abuelas vs. madres jóvenes) limitaban la coherencia del microsistema.

Por su parte, el mesosistema. Establecieron conexiones débiles entre familia e institución educativa inicialmente. M2 ignoraba qué eran actividades rectoras, sugiriendo desconexión. Sin embargo, encuentros explícitos de capacitación generaban aprendizaje rápido, confirmando que "el potencial de desarrollo se ve incrementado en función del número de vínculos sustentadores" (Bronfenbrenner, 1987).

Para el exosistema las demandas laborales rurales (labores agrícolas, tareas domésticas) afectaban directamente el microsistema familiar. M3 expresó: "Tantos oficios", elementos exosistémicos que limitaban tiempo disponible para mediación pedagógica. El macrosistema las creencias culturales limitaban la implementación. M12 descubrió resistencia: "En mi generación no hacíamos eso"; M16 reportó roles de género

tradicionales: "Si es niña es para la casa y si es niño para el monte". Estos valores macrosistémicos configuraban limitaciones inclusivas.

Cronosistema: Transiciones temporales (entrada a la unidad, encuentros grupales) generaban cambios. M16 describió transformación: "Mi marido aprendió a cocinar y atender las niñas", evidenciando cómo el tiempo produce desarrollo. Por tanto, el contexto rural configura particularidades significativas.

Las actividades rectoras se expresaban culturalmente situadas: M15 reportó que el niño "jugaba al taller" imitando al papá; M13 mencionó acompañamiento a "hacer cosas de la finca". Esto refleja cómo las tradiciones y recursos materiales "configuran formas específicas de acompañamiento" (Arias et al., 2023).

Entre Culturas (2024) advierte sobre desafíos: infraestructura limitada, acceso desigual a servicios. M5 afirmó: "En el campo los materiales no son accesibles". Sin embargo, emergieron oportunidades únicas: M18 describió aprendizaje experiencial imposible en ciudad con la lombriz, evidenciando que la exploración del medio adquiría profundidad en contextos rurales.

Las familias reconocían aportes multidimensionales de actividades rectoras: cognitiva (M1: "Explorando la imaginación"), física (M18: "Desarrollan defensas"), socioafectiva (M1: "Aprenden a compartir", M6: "Se siente feliz"), ética-moral (M10: "Trabajar valores"). Sin embargo, Innovas Schools (2024) señala que el desarrollo integral requiere "intervenciones sensibles a contextos específicos".

Los datos sugieren que aunque la experiencia acumulativa en hogares rurales generaba desarrollo multidimensional, ocurría frecuentemente incidentalmente más que intencionalmente. La participación en encuentros comenzaba a generar mayor intencionalidad: M17 reportó aprendizajes sobre "normas y límites" implementados deliberadamente.

Referencias Bibliográficas

- Arias-Vásquez, Y., Zapata, E. P., & Pérez, N. M. P. (2023). Las familias rurales en Colombia: discusiones en torno a las posturas familistas y no familistas. *Jangwa Pana*, 22(2), 1-13.
- Bronfenbrenner, U. (1987). La ecología del desarrollo humano: Experimentos en entornos naturales y diseñados. Paidós Ibérica. Trabajo original publicado en 1979.
- Bronfenbrenner, U. (1979). La ecología del desarrollo humano. Paidós.
- Bustos Briceño, L. A. (2024). El Papel de la Familia en el Aprendizaje de los Niños.
- Círculo Abierto. (2025). ¿Qué son las actividades rectoras de la primera infancia? <https://circuloabierto.org/primerainfancia/>
- Congreso de la República de Colombia. (2016). Ley 1804 de 2016. Por la cual se establece la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial No. 49.853 de 2 de agosto de 2016.

- <https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Leyes/381611:Ley-1804-de-agosto-02-de-2016>
- DANE. (2025). Demografía rural en Colombia. Departamento Administrativo Nacional de Estadística. <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/poblacion/informes-estadisticas-sociodemograficas/Demografia-Rural-Colombia-2025.pdf>
- Entre Culturas. (2024, 26 de diciembre). Educación rural: Desafíos, oportunidades y soluciones. <https://www.entreculturas.org/noticia/educacion-rura/>
- Fernández Vega, J. P., & Cárcamo-Vásquez, H. (2021). Relación familia-escuela: significados de profesores rurales sobre la participación de las familias. *Propósitos y Representaciones*, 9(2).
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Hernández Rivera, L. A. I. (2024). Estrategias pedagógicas basadas en actividades rectoras para el desarrollo integral: Un enfoque en la práctica docente del grado transición de educación inicial [Tesis de maestría, Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD]. Repositorio UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/62471>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación (6ª ed.). McGraw-Hill.
- Innovas Schools. (2024, 24 de marzo). Desarrollo integral del niño en la educación inicial. <https://blog.innovaschools.edu.co/>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). (2022). Las actividades rectoras como experiencias fundamentales de la primera infancia. <https://www.icbf.gov.co/noticias/las-actividades-rectoras-de-la-primerainfancia-son-el-lenguaje-del-alma-de-las-ninas-y>
- Instituto Colombiano para el Bienestar Familiar (ICBF). (2020). Modalidad de atención familiar y comunitaria. <https://www.icbf.gov.co/programas-y-estrategias/primerainfancia/modalidades-de-atencion/modalidad-familiar>
- Knowles, Holton III y Swanson (2005) *Andragogía. El aprendizaje de los Adultos*. Alfaomega. Oxford University Press. México.
- Knowles, M. S. (1970). *The Modern Practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy*. Nueva York: Association Press. (Revisado en la edición de 1980).
- McLeod, S. (2025, 15 de octubre). Vygotsky's sociocultural theory of cognitive development. *Simply Psychology*. <https://www.simplypsychology.org/vygotsky.html>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2024). Actividades

- rectoras de la primera infancia y de la educación inicial.
<https://www.mineducacion.gov.co/portal/Educacion-inicial/Sistema-de-Educacion-Inicial/178032:Actividades-rectoras-de-la-primera-infancia-y-de-la-educacion-inicial>
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). Módulo de la ruralidad. Colombiaaprende.
<https://www.colombiaaprende.edu.co/recurso-coleccion/modulo-de-la-ruralidad>
- Ministerio de Educación Nacional. (2011). ¿Qué es la atención integral? - Primera infancia.
<https://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/article-177827.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). Referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral. MEN.
https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-341880_recurso_1.pdf
- Mota de Cabrera, C., & Villalobos, J. (2007). El aspecto socio-cultural del pensamiento y del lenguaje: visión Vygotskyana. *educere*, 11(38), 411-418.
- Organización para la Educación Básica y Permanente (OBEPE). (2023, 24 de febrero). Primera infancia y desarrollo integral infantil: ¿Por qué es importante?
<https://obepe.org/etica-y-ciudadania/primera-infancia-y-desarrollo-integral-infantil-por-que-es-importante/>
- [desarrollo-integral-infantil-por-que-es-importante/](#)
- Pereda, M. E., & Reyes, C. A. (2020). Pautas de crianza en el sector rural: Un análisis desde la teoría sociocultural. *Estudios Psicológicos*.
<https://estudiospsicologicos.com/>
- Pérez, J. (2021). Grupos focales: Técnica de recolección de datos en investigación cualitativa. Editorial Académica.
- Réduca. (2025, 12 de mayo). El papel de las familias en la educación.
<https://www.rededuca.net/blog/educacion-y-docencia/papel-padres-educacion-hijos>
- Salazar, G. Z. (2019). Participación de los padres de familia en el proceso educativo de educación inicial [Tesis de maestría, Universidad Minuto de Dios]. Repositorio Institucional UNIMINUTO.
- Secretaría Distrital de Planeación (SDP). (2025). Caracterización de los hogares familiares rurales.
<https://inventariobogota.sdp.gov.co/estudios/caracterizaci%C3%B3n-de-los-hogares-familiares-rurales-seg%C3%BAn-la-emb-2017-y-2021>
- Silveira Donaduzzi, D. S. (2015). Grupo focal y análisis de contenido en investigación cualitativa. *Revista de Enfermería ISCIH*, 15(2), 63–76.
- Tolosa Tolosa, V. M. (2020). Participación de los padres de familia en el proceso de aprendizaje de los estudiantes [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Bucaramanga]. Repositorio Institucional UNAB.

UNESCO (2004). Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana. UNESCO.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139030>

UNESCO. (2004). La participación de la familia en la educación: Un factor de calidad. <https://www.unesco.org/>

Villegas, R. (2018). Conflicto Armado y sus Incidencias en la Deserción Escolar. Revista Conocimiento, Investigación y Educación. CIE. Vol. 2. (6), 30-44.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

Zavaleta Cabrera, E.M. (2021). Análisis de la gestión institucional en las unidades académicas de la Policía Nacional-Perú. Comuni@cción, 12(1), 53-64.