ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA

"SANTA ROSA"

TESIS

"CONTINUIDAD DE LA ATENCIÓN EDUCATIVA DE NIÑAS Y NIÑOS EGRESADOS DE LOS PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN TEMPRANA (PRITE): ESTUDIO DE CASO MÚLTIPLE SOBRE BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE, APOYOS EDUCATIVOS Y ARTICULACIÓN INSTITUCIONAL EN LA REGIÓN CUSCO"

PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN INICIAL

Autora:

Bach. Ausmenia Valencia Olivera

Asesor:

Mg. Custodia Álvarez Cabrera

Código ORCID: 0009-0006-2976-8592

Línea de Investigación:

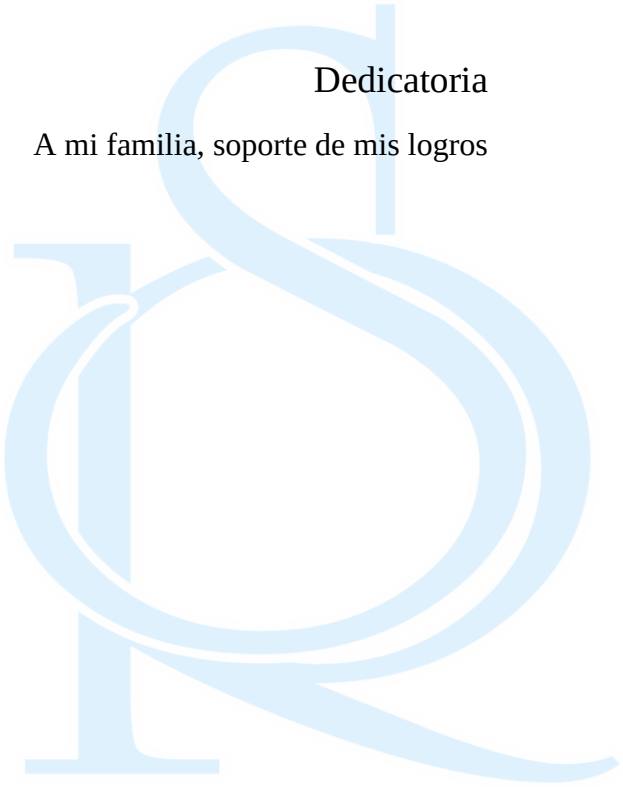
Educación Inclusiva

Cusco -Perú

2026

Dedicatoria

A mi familia, soporte de mis logros



Resumen

La investigación abordó la continuidad de la atención educativa de niñas y niños egresados de los Programas de Intervención Temprana (PRITE) en la región Cusco, durante su transición hacia Educación Inicial o a un Centro de Educación Básica Especial (CEBE). Tuvo como objetivo, interpretar la configuración de la continuidad de la atención educativa de niñas y niños egresados de los Programas de Intervención Temprana (PRITE) en la región Cusco, considerando los procesos de transición educativa, las barreras para el aprendizaje y la participación, los apoyos educativos y los mecanismos de articulación institucional que intervienen en sus trayectorias posteriores al egreso. El estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo, con diseño de estudio de caso múltiple. Participaron familias de niñas y niños egresados, profesionales de PRITE, docentes y directivos de instituciones receptoras, y especialistas de UGEL. La información se produjo mediante entrevistas semiestructuradas, análisis documental y fichas de reconstrucción de trayectorias. Los resultados evidenciaron trayectorias diferenciadas: continuidad sostenida, vulnerable, parcial, reorientación educativa y discontinuidad temporal. Se concluye que la continuidad no se redujo a la matrícula, sino que dependió de la preparación para el egreso, la transferencia de información, los apoyos, la participación familiar, la articulación institucional y el seguimiento posterior. En consecuencia, el egreso del PRITE debe comprenderse como una transición acompañada, planificada y corresponsable, orientada a sostener la participación, el aprendizaje y la permanencia educativa.

Palabras clave: continuidad educativa; PRITE; educación inclusiva; barreras para el aprendizaje; apoyos educativos; articulación institucional.

Tabla de contenidos

Resumen **2**
Tabla de contenidos **3**
Lista de tablas **6**
Introducción **7**
PARTE I. MARCO DE LA INVESTIGACIÓN **14**
1. Marco teórico **14**
1.1 Antecedentes de la Investigación 14
1.1.1 Antecedentes Internacionales 14
1.1.2 Antecedentes Nacionales 15
1.2 Bases Teóricas 16
1.2.1. Educación Inclusiva, Derecho a la Educación y Reconocimiento de la Diversidad 16
1.2.2. Primera Infancia, Atención Temprana y Programas de Intervención Temprana 18
1.2.3. Continuidad Educativa, Transición y Trayectorias Posteriores al Egreso del PRITE 21
1.2.4. Barreras para el Aprendizaje y Apoyos Educativos en los Procesos de Continuidad 23
1.2.5. Participación Familiar, Articulación Institucional y Gobernanza Territorial de la Continuidad Educativa 25
PARTE II. METODOLOGÍA Y RESULTADOS **28**
2. Metodología **28**
2.1 Enfoque Cualitativo de la Investigación 28
2.2 Paradigma, Tipo y Diseño De Investigación 28
2.3 Contexto de la Investigación 29
2.4 Participantes, Población y Muestra Cualitativa 30
2.5 Técnicas e Instrumentos de Investigación 31
2.6 Procedimiento de Producción de Información 33
2.7 Estrategias de Análisis de Información 33
2.8 Criterios de rigor Científico 34
2.9 Consideraciones Éticas 34

3. Análisis y Discusión de Resultados 36
3.1. Presentación y Análisis De Resultados: Análisis de Contenidos. 37
3.1.1. Caracterización de los Casos y Participantes del Estudio 37
3.1.2. Resultados de la Reconstrucción de Trayectorias Educativas 38
3.1.3. Resultados sobre los Procesos de Transición Educativa 40
3.1.4. Resultados sobre Barreras para el Aprendizaje y la Participación 42
3.1.5. Resultados sobre los Apoyos Educativos que Favorecieron la Continuidad 44
3.1.6. Resultados sobre Articulación Institucional 46
3.1.7. Resultados por Perfil de Participante 48
3.1.8 análisis Documental de los Instrumentos de Continuidad Educativa 49
3.2. Discusión de Resultados: Resultados Comparativos Contextualizados 51
Conclusiones 55
Recomendaciones 59
Referencias bibliográficas. 61
Anexos 64
Anexo 1. Matriz de consistencia 65
Anexo 2. Matriz de coherencia metodológica de la investigación 67
Anexo 3. Guía de entrevista semiestructurada a familias de niñas y niños egresados de PRITE 68
Anexo 4. Guía de entrevista semiestructurada a profesionales del PRITE. 69
Anexo 5. Guía de entrevista semiestructurada a especialista de UGEL. 71
Anexo 6. Matriz de análisis documental 72
Anexo 7. Ficha de reconstrucción de trayectorias educativas 73
Anexo 8. Ficha de validación de instrumentos por juicio de expertos 75
Anexo 9: matriz de resultados de la entrevista semiestructurada a familias de niñas y niños egresados de PRITE 77
Anexo 10. Matriz de resultados de la entrevista semiestructurada a profesionales del PRITE 90
Anexo 11. Matriz de resultados de la entrevista semiestructurada a especialista de UGEL 104

Anexo 12. Guía de entrevista semiestructurada a docentes o directivos de ie receptoras. 116
Anexo 13. Matriz de resultados de la entrevista semiestructurada a docentes o directivos de ie receptoras 118

Lista de tablas

Tabla 1 Síntesis de la ruta metodológica 29
Tabla 2 Participantes del estudio 30
Tabla 3 Ficha técnica de los instrumentos de investigación 31
Tabla 4 Caracterización de los casos analizados 38
Tabla 5 Reconstrucción comparativa de trayectorias educativas 39
Tabla 6 Síntesis interpretativa de los procesos de transición educativa 41
Tabla 7 Síntesis interpretativa de barreras identificadas 43
Tabla 8 Síntesis interpretativa de apoyos educativos 45
Tabla 9 Síntesis interpretativa de mecanismos de articulación institucional 47
Tabla 10 Síntesis interpretativa por perfil de participante 48
Tabla 11 Síntesis interpretativa del análisis documental 50

Introducción

La investigación abordó la continuidad de la atención educativa de niñas y niños egresados de los Programas de Intervención Temprana (PRITE) en la región Cusco, que atienden a niños y niñas menores de tres años con discapacidad o en riesgo de adquirirla. Tuvo como propósito comprender cómo se configuraron sus trayectorias educativas después del egreso, considerando las barreras para el aprendizaje y la participación, los apoyos educativos disponibles y los mecanismos de articulación entre los PRITE, las familias, las instituciones educativas receptoras y las instancias de gestión educativa.

La educación inclusiva se sustenta en un enfoque de derechos y no se limita al acceso físico de los estudiantes a una institución educativa. Implica transformar políticas, culturas y prácticas para asegurar la presencia, participación y aprendizaje de todas las personas, reconociendo la diversidad como un valor y evitando que las diferencias individuales se conviertan en motivos de exclusión (Booth & Ainscow, 2011; UNESCO, 2020). En el Perú, el Decreto Supremo N°007-2021-MINEDU amplía esta perspectiva al incorporar la diversidad asociada con la discapacidad y también con factores culturales, lingüísticos, socioeconómicos, territoriales y de otra naturaleza. En consecuencia, la continuidad educativa debe entenderse como la garantía de que cada estudiante pueda transitar entre servicios y niveles sin perder los apoyos requeridos para aprender y participar.

La primera infancia constituye una etapa decisiva para el desarrollo integral. Las intervenciones oportunas favorecen el desarrollo cognitivo, comunicativo, motor, social y emocional, y fortalecen las capacidades familiares para promover aprendizajes en contextos cotidianos (Guralnick, 2011; Organización Mundial de la Salud [OMS] & Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2012). En el sistema educativo peruano, los PRITE atienden a niñas y niños menores de tres años con discapacidad o en riesgo de adquirirla, mediante una intervención especializada y transdisciplinaria que involucra activamente a las familias. Su contribución resulta fundamental; sin embargo, el egreso, que suele producirse al cumplir los tres años, abre un periodo especialmente sensible para la continuidad de la trayectoria educativa.

La transición hacia una institución de Educación Básica Regular (EBR) o hacia un Centro de Educación Básica Especial (CEBE) requiere preparación anticipada, orientación a las familias, transferencia de información pedagógica, coordinación entre profesionales y seguimiento posterior. La literatura sobre transiciones educativas señala

que estos procesos son más favorables cuando existen responsabilidades claramente definidas, comunicación interinstitucional y participación familiar sostenida (Rous et al., 2007). Cuando tales condiciones no están presentes, el egreso puede convertirse en un punto de ruptura: la familia desconoce las alternativas disponibles, enfrenta dificultades para obtener una vacante o no encuentra una institución preparada para mantener los apoyos que el niño recibía en el PRITE.

La problemática adquiere mayor complejidad en la región Cusco por su diversidad geográfica, cultural y lingüística. El territorio comprende zonas urbanas, periurbanas y rurales con distintos niveles de acceso a servicios educativos especializados. En las áreas alejadas, la limitada disponibilidad de instituciones receptoras puede obligar a las familias a realizar desplazamientos prolongados o trasladarse hacia centros urbanos, generando costos económicos, emocionales y organizativos. A ello se suma la coexistencia del quechua y el castellano, lo que exige respuestas cultural y lingüísticamente pertinentes. Una institución que no reconoce la lengua de la familia, sus formas de comunicación o sus prácticas comunitarias puede producir nuevas barreras, aun cuando formalmente haya admitido al estudiante.

Desde el enfoque inclusivo, las barreras no se atribuyen únicamente a las características del niño o niña. Surgen de la interacción entre la persona y un entorno que no proporciona condiciones suficientes para participar y aprender (Ainscow, 2020; Booth & Ainscow, 2011). En los procesos de continuidad educativa pueden presentarse barreras actitudinales, expresadas en bajas expectativas o prejuicios sobre las capacidades de los niños con discapacidad; barreras organizacionales, como procedimientos rígidos de matrícula o falta de planificación del tránsito; barreras pedagógicas, vinculadas con una limitada diversificación de las estrategias de enseñanza; barreras comunicacionales entre profesionales y familias; barreras de accesibilidad física y tecnológica; y barreras territoriales asociadas con la dispersión geográfica y la insuficiente oferta de servicios.

Frente a estas barreras, los apoyos educativos constituyen recursos, estrategias, ajustes y relaciones que permiten sostener la participación y el aprendizaje. Pueden incluir orientación familiar, acompañamiento durante la matrícula, adaptación de materiales, organización de rutinas, uso de sistemas aumentativos o alternativos de comunicación, ajustes razonables, asesoría especializada y coordinación entre docentes y profesionales. Los apoyos no deben concebirse como beneficios aislados ni depender exclusivamente de la iniciativa de una persona. Requieren planificación, continuidad y evaluación, en función de las fortalezas, necesidades y características del contexto de cada niña o niño.

En este marco, la Evaluación Psicopedagógica (EPP) y el Plan Educativo Personalizado (PEP) son instrumentos relevantes para identificar fortalezas, barreras, necesidades y apoyos. La Resolución Viceministerial N°151-2023-MINEDU establece disposiciones para la organización y funcionamiento de los servicios de Educación Básica Especial, incluyendo orientaciones relacionadas con la atención educativa y la continuidad de los estudiantes. No obstante, la sola existencia de instrumentos normativos no garantiza su uso efectivo. La información producida en el PRITE debe ser comprensible, pertinente y oportunamente transferida a la institución receptora; además, sus profesionales necesitan capacidades para interpretarla y convertirla en decisiones pedagógicas. Cuando no existen procedimientos comunes o espacios de coordinación, el conocimiento acumulado sobre el niño puede perderse y la familia debe reconstruir nuevamente su historia ante cada institución.

La Cartilla de Continuidad Educativa para los PRITE, publicada por el Ministerio de Educación en 2024, constituye un avance orientado a organizar la preparación para el egreso y promover la articulación. Sin embargo, persiste una brecha entre las orientaciones generales y su implementación en contextos territoriales concretos. La limitada evidencia sobre las trayectorias posteriores al PRITE dificulta conocer cuántos niños acceden oportunamente a otro servicio, qué apoyos continúan recibiendo y qué factores explican las interrupciones. Por ello, resulta necesario estudiar las experiencias de los actores directamente involucrados y reconstruir los procesos reales de transición.

La participación familiar ocupa un lugar central. Las familias conocen la historia, los intereses, las formas de comunicación y las necesidades cotidianas de sus hijos; por tanto, no deben ser consideradas receptoras pasivas de indicaciones, sino participantes en la toma de decisiones. El enfoque ecológico de Bronfenbrenner (1979) permite comprender que la continuidad educativa se produce mediante la interacción entre distintos sistemas: el entorno familiar, el PRITE, la institución receptora, la comunidad, las instancias de gestión y las políticas públicas. Una transición favorable depende tanto de las capacidades del niño como de la calidad de las relaciones entre dichos entornos. Si la comunicación es débil o las responsabilidades se fragmentan, aumenta el riesgo de exclusión.

La articulación institucional constituye, por ello, una dimensión transversal del problema. No se reduce al envío de documentos ni a coordinaciones ocasionales, sino que supone acuerdos sobre responsabilidades, tiempos, canales de comunicación y seguimiento. El PRITE debe preparar el egreso y compartir información relevante; la

institución receptora debe analizarla, organizar los apoyos y generar condiciones de acogida; la familia debe participar en las decisiones; y las instancias de gestión deben facilitar vacantes, asistencia técnica y mecanismos de monitoreo. Cuando estas funciones no se conectan, surgen vacíos que pueden retrasar la matrícula, duplicar evaluaciones o interrumpir los apoyos. En cambio, una articulación anticipada permite que el nuevo servicio conozca al niño antes de su ingreso y planifique una respuesta educativa pertinente desde el inicio.

La pregunta general que orientó el estudio fue la siguiente:

¿Cómo se configuran los procesos de continuidad de la atención educativa de niñas y niños egresados de los Programas de Intervención Temprana (PRITE), considerando las barreras para el aprendizaje y la participación, los apoyos educativos y la articulación institucional durante la transición hacia otros servicios educativos en la región Cusco?

De esta pregunta se derivaron cuatro interrogantes específicas:

a) ¿Cómo se desarrollan los procesos de transición educativa de las niñas y los niños egresados de los PRITE hacia otros servicios educativos en la región Cusco?
b) ¿Qué barreras para el aprendizaje y la participación limitan la continuidad educativa posterior al egreso de los PRITE?
c) ¿Qué apoyos educativos favorecen la continuidad educativa de niñas y niños egresados de los PRITE durante su transición hacia otros servicios educativos?
d) ¿Cómo se articulan los actores e instituciones involucrados en la continuidad educativa de niñas y niños egresados de los PRITE?

En coherencia con estas preguntas, el objetivo general fue, interpretar la configuración de la continuidad de la atención educativa de niñas y niños egresados de los Programas de Intervención Temprana (PRITE) en la región Cusco, considerando los procesos de transición educativa, las barreras para el aprendizaje y la participación, los apoyos educativos y los mecanismos de articulación institucional que intervienen en sus trayectorias posteriores al egreso**.** Los objetivos específicos fueron

a) Describir los procesos de transición educativa que experimentan las niñas y los niños egresados de los PRITE hacia otros servicios educativos.
b) Identificar las barreras para el aprendizaje y la participación que limitan la continuidad educativa posterior al egreso del PRITE.

c) Analizar los apoyos educativos que favorecen la continuidad educativa durante la transición hacia otros servicios educativos.
d) Comprender los mecanismos de articulación institucional que intervienen en la continuidad educativa posterior al egreso del PRITE.

En correspondencia con su naturaleza cualitativa y alcance comprensivo-interpretativo, el estudio no formuló hipótesis estadísticas destinadas a contrastar relaciones entre variables. La investigación se orientó mediante preguntas y categorías analíticas, procesos de transición educativa, barreras para el aprendizaje y la participación, apoyos educativos y articulación institucional, para comprender e interpretar las trayectorias posteriores al egreso del PRITE en sus contextos. Esta decisión es coherente con el diseño de estudio de caso múltiple, cuyo propósito es profundizar en experiencias y procesos situados, sin pretender generalizaciones estadísticas (Creswell & Poth, 2018; Yin, 2018).

La investigación se inscribió en la línea de educación inclusiva y en la sublínea de didáctica en instituciones educativas. Esta ubicación permitió superar una mirada clínica o rehabilitadora y centrar el análisis en las condiciones pedagógicas, organizacionales y sociales que garantizaron o restringieron el derecho a la educación. La perspectiva didáctica aportó elementos para examinar cómo los principios inclusivos se concretaron en la enseñanza, la planificación de apoyos, la organización de los ambientes y la respuesta a la diversidad.

El estudio adoptó un enfoque cualitativo y un diseño de estudio de caso múltiple. Esta elección permitió comprender procesos complejos dentro de sus contextos reales e integrar las perspectivas de familias, profesionales de PRITE, docentes, directivos y especialistas de gestión educativa (Creswell & Poth, 2018; Yin, 2018). La comparación entre casos favoreció la identificación de patrones compartidos y factores diferenciales sin perder la singularidad de cada trayectoria.

El análisis se organizó en dos niveles complementarios. Primero, se realizó una lectura interna de cada caso para reconstruir su trayectoria, los actores participantes, las decisiones adoptadas y los puntos críticos. Segundo, se efectuó una comparación transversal que permitió reconocer recurrencias, contrastes y condiciones asociadas con distintos niveles de continuidad. Esta estrategia preservó la singularidad de cada experiencia y, al mismo tiempo, produjo aprendizajes relevantes para la gestión educativa regional.

La investigación se justificó, en primer lugar, por su conveniencia. Existía escasa evidencia empírica sobre lo que ocurría después del egreso de los PRITE, especialmente en territorios culturalmente diversos y con desigualdades de acceso. El análisis de estos procesos permitió contrastar las disposiciones normativas con las prácticas reales y produjo información útil para valorar la implementación de las orientaciones de continuidad educativa en el territorio cusqueño.

En segundo lugar, el estudio tuvo relevancia social porque se concentró en niñas y niños con discapacidad o en riesgo de adquirirla, cuyas oportunidades educativas podían verse afectadas por interrupciones tempranas. La educación inclusiva exige que el sistema elimine las condiciones que excluyen y garantice apoyos continuos, conforme a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2006). La reconstrucción de las experiencias familiares permitió comprender los esfuerzos realizados para acceder a un servicio, las respuestas institucionales recibidas y las razones por las cuales algunas trayectorias se sostuvieron mientras otras se debilitaron o interrumpieron.

En tercer lugar, el estudio tuvo valor teórico. Articuló los conceptos de educación inclusiva, barreras para el aprendizaje y la participación, apoyos educativos, transición y enfoque ecológico. Esta integración permitió analizar la continuidad como un fenómeno multidimensional, producido por la interacción entre factores personales, familiares, institucionales, comunitarios y territoriales. De este modo, conceptos como “barrera”, “apoyo” y “articulación” dejaron de abordarse como categorías abstractas y fueron examinados a partir de prácticas, decisiones y relaciones concretas.

En cuarto lugar, la investigación presentó utilidad práctica. Los hallazgos obtenidos aportaron criterios para fortalecer la preparación para el egreso, la transferencia de información, el acompañamiento familiar y el seguimiento posterior. Asimismo, ofrecieron insumos para que las instituciones receptoras planificaran los apoyos desde el ingreso de cada estudiante y para que las Unidades de Gestión Educativa Local reforzaran la coordinación, el monitoreo y la asistencia técnica. El reconocimiento de las familias como actores centrales también permitió valorar la toma de decisiones compartida y su participación en la defensa del derecho educativo de sus hijos.

La investigación se desarrolló en la región Cusco y comprendió experiencias de continuidad educativa ocurridas entre 2024 y 2026. Se consideraron casos de niñas y niños egresados recientemente de PRITE que se encontraban transitando o habían transitado hacia otros servicios educativos. Participaron familiares, profesionales de los

PRITE, docentes y directivos de instituciones receptoras, así como especialistas de las instancias de gestión educativa. Esta diversidad permitió construir una comprensión multifacética y contrastar distintas fuentes de información.

Entre las principales limitaciones se encontró la ausencia de registros sistemáticos de seguimiento después del egreso. En consecuencia, algunas trayectorias se reconstruyeron mediante testimonios y documentos disponibles, lo que pudo generar información incompleta o sesgos de recuerdo. También se presentaron dificultades para localizar a familias de zonas rurales o de difícil acceso, así como diferencias en la disponibilidad de expedientes, evaluaciones psicopedagógicas, planes educativos personalizados y otros documentos entre los casos.

Otra limitación correspondió al alcance cualitativo del estudio. Sus resultados no buscaron la generalización estadística a toda la población egresada de los PRITE, sino una comprensión profunda y contextualizada de los procesos analizados. No obstante, el estudio de casos múltiples permitió identificar aprendizajes potencialmente transferibles a contextos con características semejantes. Finalmente, se consideró la posible influencia de la deseabilidad social en las respuestas de profesionales o autoridades; para reducir este riesgo, se recurrió a la triangulación de actores, entrevistas y documentos.

En síntesis, la investigación permitió comprender un momento decisivo de las trayectorias educativas de la primera infancia. Los casos analizados mostraron que el tránsito posterior al PRITE no podía depender únicamente del esfuerzo familiar ni de acciones institucionales aisladas, sino que requería planificación, apoyos pertinentes, comunicación y responsabilidad compartida. El análisis de las barreras, los apoyos y la articulación institucional en la región Cusco generó evidencia situada para fortalecer las prácticas educativas y reafirmó la necesidad de que el egreso del PRITE se configure como una transición acompañada y no como un punto de interrupción del derecho a la educación.

PARTE I. MARCO DE LA INVESTIGACIÓN

1. Marco teórico

1.1 Antecedentes de la Investigación

Los antecedentes se seleccionaron por su publicación entre 2021 y 2025 y por su relación con las categorías del estudio: procesos de transición educativa, barreras para el aprendizaje y la participación, apoyos educativos, articulación institucional y continuidad educativa posterior al egreso del PRITE. Se priorizaron investigaciones sobre primera infancia y discapacidad. Ante la escasez de estudios peruanos que sigan directamente el egreso del PRITE, la revisión nacional incorporó un estudio aplicado y tres antecedentes técnico-documentales basados en evidencia nacional, diferenciándolos de las investigaciones de campo.

1.1.1 Antecedentes Internacionales

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2021), en el informe *Seen, counted, included: Using data to shed light on the well-being of children with disabilities*, desarrolló un análisis cuantitativo, comparativo y transversal a partir de datos armonizados provenientes de encuestas de hogares de 42 países. El estudio examinó más de 60 indicadores vinculados con educación, salud, nutrición, protección y participación, considerando variables como dificultad funcional, sexo y situación económica. Sus resultados evidenciaron que la matrícula no equivale necesariamente a inclusión ni continuidad educativa efectiva, aporte relevante para el presente estudio porque permite analizar conjuntamente las barreras familiares, territoriales e institucionales que pueden afectar las trayectorias posteriores al egreso del PRITE.

De manera complementaria, Fasano et al. (2021) analizaron las interacciones de niñas y niños preescolares con y sin autismo en aulas inclusivas mediante un diseño cuantitativo, observacional y naturalista. El estudio utilizó mediciones automatizadas de interacciones comunicativas y sociales en el contexto cotidiano del aula. Sus hallazgos aportan criterios para valorar si la inclusión posterior al PRITE se traduce efectivamente en participación y continuidad de apoyos, y no únicamente en acceso administrativo.

En una línea similar, Perry et al. (2022) estudiaron los patrones recíprocos de habla entre preescolares con y sin pérdida auditiva mediante registros automatizados y análisis de interacciones entre pares. El estudio mostró la relevancia de las oportunidades comunicativas dentro de aulas inclusivas y aporta a la presente investigación elementos

para examinar la continuidad de apoyos pedagógicos y comunicacionales después del egreso del PRITE.

Por su parte, Banarjee et al. (2023) desarrollaron un estudio observacional y comparativo con 77 niñas y niños con y sin discapacidad en aulas preescolares. Mediante sensores portátiles, registros de movimiento y modelos de redes, identificaron patrones de interacción entre pares que evidenciaron formas de segregación interna aun en contextos formalmente inclusivos. Este antecedente resulta pertinente porque permite comprender que la continuidad educativa no debe valorarse únicamente por la matrícula, sino también por las condiciones reales de participación e inclusión.

1.1.2 Antecedentes Nacionales

En el ámbito nacional, Rodriguez Quiroz et al. (2021) desarrollaron una experiencia aplicada sobre enseñanza inclusiva de astronomía dirigida a personas con discapacidad visual. Mediante siete talleres con más de 160 participantes y el uso de recursos tridimensionales táctiles, los autores evidenciaron que la accesibilidad de los materiales favorece la comprensión y participación. Aunque su relación con la transición posterior al PRITE es indirecta, aporta a la categoría de apoyos pedagógicos y especializados, al mostrar la necesidad de adecuar los recursos educativos a las formas de acceso a la información.

Por su parte, el Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (2021), mediante la *Política Nacional Multisectorial en Discapacidad para el Desarrollo al 2030*, identificó barreras de accesibilidad, discriminación, desigualdades territoriales y fragmentación entre servicios públicos. Este antecedente aporta al análisis de la articulación entre educación, salud y protección social y permite comprender la continuidad educativa desde una perspectiva territorial e intersectorial.

De manera complementaria, el Ministerio de Educación del Perú (2022), a través del *Plan Marco que orienta la implementación de la educación inclusiva con enfoque territorial*, plantea la necesidad de garantizar acceso, permanencia y culminación de las trayectorias educativas mediante la eliminación de barreras y la articulación sectorial e intersectorial. Para la presente investigación, este documento constituye un referente relevante para analizar cómo las condiciones rurales, geográficas, culturales y sociales de Cusco influyen en la continuidad educativa posterior al PRITE.

Finalmente, el Ministerio de Educación del Perú (2024), mediante la *Cartilla de continuidad educativa para los Programas de Intervención Temprana (PRITE)*, desarrolla orientaciones para identificar factores de riesgo de interrupción, organizar

acciones de acompañamiento, fortalecer la participación familiar y promover la articulación con otros servicios. La Cartilla señala además que los PRITE apoyan a las familias durante la derivación hacia CEBE o instituciones de Educación Básica Regular y destaca la importancia del seguimiento de la permanencia educativa.

1.2 Bases Teóricas

1.2.1. Educación Inclusiva, Derecho a la Educación y Reconocimiento de la Diversidad

La investigación asumió la educación inclusiva como el marco general para comprender la continuidad de la atención educativa de niñas y niños egresados de los Programas de Intervención Temprana (PRITE) en la región Cusco. Desde esta perspectiva, la inclusión no fue entendida como la sola incorporación del estudiante a una institución educativa, sino como la posibilidad real de acceder, participar, aprender, permanecer y progresar en una trayectoria educativa sostenida. Esta precisión permitió analizar el egreso del PRITE no como un cierre administrativo, sino como una transición que requería condiciones pedagógicas, familiares e institucionales para asegurar el ejercicio efectivo del derecho a la educación.

La educación inclusiva parte del reconocimiento de la diversidad como una condición propia de toda sociedad. Las diferencias asociadas a la discapacidad, la lengua, la cultura, el territorio, la situación económica o los ritmos de aprendizaje no debían ser interpretadas como dificultades individuales, sino como expresiones legítimas de la experiencia humana. En ese sentido, el problema no se ubicó en la niña o el niño, sino en la capacidad del sistema educativo para responder a sus necesidades, intereses, formas de comunicación y contextos de vida. Como señalan Booth y Ainscow (2011), la inclusión supone incrementar la participación y reducir las formas de exclusión presentes en las escuelas y comunidades educativas.

El enfoque de derechos permitió comprender que la educación no es un servicio condicionado únicamente a la disponibilidad institucional, sino una obligación pública que exige generar condiciones efectivas para su cumplimiento. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad reconoce el derecho de las personas con discapacidad a una educación inclusiva, sin discriminación y en igualdad de oportunidades (Naciones Unidas, 2006). Desde esta mirada, la continuidad educativa debía protegerse especialmente en los momentos de transición, como ocurre cuando las niñas y los niños egresan del PRITE y se incorporan a Educación Inicial o a un Centro de Educación Básica Especial.

En el contexto peruano, el Decreto Supremo N°007-2021-MINEDU amplió la comprensión de la educación inclusiva al reconocer que las barreras pueden afectar a cualquier estudiante cuya participación se vea limitada por factores sociales, culturales, lingüísticos, territoriales o institucionales (Ministerio de Educación del Perú, 2021). Esta orientación resultó relevante para el estudio, debido a que la región Cusco presenta una marcada diversidad geográfica, cultural y lingüística. Por ello, el análisis no se limitó a verificar si las niñas y los niños accedieron a una institución receptora, sino que examinó si dicha institución ofreció condiciones pertinentes para sostener su participación, aprendizaje y permanencia.

La investigación también se apoyó en el modelo social de la discapacidad, el cual permitió superar explicaciones centradas solo en el diagnóstico o en las características individuales. Desde este modelo, la discapacidad se configura en la interacción entre la persona y un entorno que puede presentar barreras físicas, comunicacionales, pedagógicas, actitudinales u organizacionales. Así, las barreras para el aprendizaje y la participación fueron comprendidas como obstáculos producidos en los contextos, y no como limitaciones naturales de los estudiantes. Esta base teórica dio sustento al objetivo orientado a identificar las barreras que afectaron la continuidad educativa posterior al egreso del PRITE.

En esa línea, el estudio consideró barreras actitudinales, expresadas en prejuicios o bajas expectativas; barreras organizacionales, vinculadas con la disponibilidad de vacantes o procedimientos rígidos; barreras comunicacionales, presentes cuando no existieron canales claros entre familias, PRITE e instituciones receptoras; barreras de accesibilidad, relacionadas con condiciones físicas, tecnológicas o materiales; y barreras territoriales, especialmente relevantes en zonas rurales o dispersas. Esta clasificación permitió comprender que la continuidad educativa dependió de múltiples factores que interactuaron entre sí y que podían favorecer o debilitar las trayectorias posteriores al PRITE.

Frente a estas barreras, los apoyos educativos fueron comprendidos como condiciones necesarias para garantizar la inclusión. Estos apoyos incluyeron estrategias pedagógicas, orientación familiar, ajustes razonables, recursos accesibles, acompañamiento especializado y coordinación intersectorial. No se trataron como ayudas excepcionales, sino como respuestas que el sistema debía organizar para asegurar que cada niña o niño pudiera aprender y participar de acuerdo con sus características y necesidades.

Asimismo, la investigación reconoció que la continuidad educativa requería articulación institucional. La información producida en el PRITE, especialmente mediante la Evaluación Psicopedagógica y el Plan Educativo Personalizado, debía ser compartida y utilizada por la institución receptora. Sin esta transferencia, los avances alcanzados durante la atención temprana podían debilitarse. Por ello, la familia, el PRITE, la institución educativa receptora, la UGEL y otros servicios debían actuar como parte de una red de corresponsabilidad.

Este capítulo permitió sostener tres ideas fuerza. Primero, la continuidad educativa posterior al egreso del PRITE constituyó una expresión concreta del derecho a la educación inclusiva. Segundo, las barreras para el aprendizaje y la participación no se explicaron únicamente por las características de las niñas y los niños, sino por las condiciones de sus entornos educativos, familiares, institucionales y territoriales. Tercero, los apoyos y la articulación institucional fueron claves para comprender por qué algunas trayectorias lograron sostenerse mientras otras enfrentaron interrupciones o dificultades. Estas ideas dialogaron directamente con los objetivos de la investigación: identificar barreras, describir apoyos, analizar la articulación entre actores y comparar las trayectorias educativas posteriores al egreso del PRITE en la región Cusco.

1.2.2. Primera Infancia, Atención Temprana y Programas de Intervención Temprana

La investigación ubicó la continuidad educativa posterior al egreso del PRITE dentro del campo de la primera infancia, etapa decisiva para el desarrollo integral y para la construcción de oportunidades educativas futuras. Durante los primeros años de vida se consolidan capacidades comunicativas, cognitivas, motoras, afectivas y sociales que influyen en la forma en que las niñas y los niños participan, aprenden y se vinculan con su entorno. Por ello, la atención temprana no fue comprendida como una intervención aislada, sino como una acción educativa con efectos en la trayectoria posterior de cada niña o niño.

Desde la literatura especializada, la atención temprana comprende apoyos e intervenciones dirigidas a niñas y niños con discapacidad o riesgo de adquirirla, así como a sus familias y contextos cercanos. Su finalidad no se limita a estimular áreas específicas del desarrollo, sino a fortalecer las condiciones que permiten al niño comunicarse, explorar, interactuar, jugar y participar en sus rutinas cotidianas (Guralnick, 2011; Odom et al., 2022). En ese sentido, la intervención temprana exige una mirada integral, capaz de reconocer al niño en relación con su familia, su comunidad y los servicios disponibles en su territorio.

En el sistema educativo peruano, los Programas de Intervención Temprana cumplen una función especializada dentro de la Educación Básica Especial. Según la Resolución Viceministerial N°151-2023-MINEDU, los PRITE atienden a niñas y niños menores de tres años con discapacidad o riesgo de adquirirla, mediante acciones de prevención, detección, evaluación e intervención educativa temprana (Ministerio de Educación del Perú, 2023). Esta labor resulta relevante porque el PRITE no solo acompaña el desarrollo infantil, sino que también orienta a las familias y genera información pedagógica útil para las decisiones educativas posteriores.

La investigación permitió comprender que el PRITE funciona como un espacio de acompañamiento inicial donde se articulan saberes profesionales y familiares. Su enfoque transdisciplinario supone que los especialistas integren criterios y construyan respuestas ajustadas a las necesidades de cada niña o niño. Esta forma de intervención es especialmente importante en la primera infancia, porque las necesidades de apoyo se expresan de manera interrelacionada en la comunicación, el movimiento, la autonomía, la regulación emocional, el juego y la interacción familiar.

El vínculo con la familia ocupó un lugar central. Las familias conocen la historia, los intereses, las formas de comunicación y las respuestas cotidianas de sus hijos; por tanto, no pueden ser consideradas receptoras pasivas de orientaciones, sino participantes activas en el proceso educativo. La evidencia señala que las intervenciones tempranas tienen mejores resultados cuando fortalecen las capacidades familiares y se integran a las rutinas habituales del niño (Organización Mundial de la Salud & Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2012). Así, el acompañamiento del PRITE adquiere mayor sentido cuando ayuda a las familias a tomar decisiones informadas y a sostener apoyos en el hogar y la comunidad.

No obstante, el estudio mostró que el egreso del PRITE constituyó un momento especialmente sensible. Al cumplir los tres años, muchas niñas y niños debieron transitar hacia una institución de Educación Inicial o hacia un Centro de Educación Básica Especial. Este tránsito no siempre se produjo de manera automática ni ordenada; en algunos casos, las familias tuvieron que buscar información, identificar una institución receptora, afrontar procedimientos de matrícula o explicar nuevamente la historia de desarrollo de sus hijos. Cuando no existieron orientaciones claras ni acompañamiento suficiente, el egreso pudo convertirse en una experiencia de incertidumbre.

Por ello, la transición posterior al PRITE fue entendida como un proceso pedagógico e institucional, y no como un simple cambio de servicio. La continuidad

educativa dependió de que la información construida durante la atención temprana fuera transferida y utilizada por la institución receptora. En este punto, la Evaluación Psicopedagógica, el Plan Educativo Personalizado, los informes de egreso y otros documentos adquirieron valor como instrumentos de enlace. Sin embargo, su utilidad dependió de que fueran comprendidos y empleados para organizar apoyos concretos desde el inicio de la nueva etapa educativa.

La Cartilla de continuidad educativa para los Programas de Intervención Temprana aportó orientaciones para ordenar este proceso, al destacar la preparación anticipada para el egreso, la orientación familiar, la identificación del servicio receptor, la transferencia de información y la continuidad de apoyos (Ministerio de Educación del Perú, 2024). Sin embargo, la investigación evidenció que estas orientaciones requerían analizarse en territorios concretos, como Cusco, donde la diversidad geográfica, cultural y lingüística influye en el acceso a los servicios y en las posibilidades reales de articulación.

Desde esta perspectiva, la atención temprana se proyecta más allá del tiempo de permanencia en el PRITE. Sus avances pueden sostenerse cuando las familias reciben orientación, las instituciones receptoras conocen previamente las necesidades del niño y los apoyos se planifican oportunamente. Por el contrario, cuando la información no circula, los apoyos se interrumpen o la familia enfrenta sola el tránsito, aumenta el riesgo de discontinuidad educativa.

Como ideas fuerza, este capítulo permitió afirmar que la primera infancia constituye una etapa estratégica para asegurar trayectorias educativas sostenidas; que los PRITE cumplen una función clave en la intervención temprana, la orientación familiar y la producción de información pedagógica; y que el egreso debe comprenderse como una transición que requiere apoyos, seguimiento y articulación. En relación con las categorías del estudio, la transición educativa conectó el egreso con el ingreso a otro servicio; los apoyos permitieron sostener la participación; las barreras se hicieron visibles cuando faltaron orientación, acceso o continuidad; y la articulación institucional apareció como condición necesaria para evitar rupturas. Estas ideas se vincularon directamente con los objetivos de identificar barreras, describir apoyos, analizar la articulación y comparar las trayectorias educativas posteriores al egreso del PRITE en la región Cusco.

1.2.3. Continuidad Educativa, Transición y Trayectorias Posteriores al Egreso del PRITE

La investigación comprendió la continuidad educativa como la categoría central para analizar las experiencias de niñas y niños egresados de los Programas de Intervención Temprana (PRITE) en la región Cusco. Esta continuidad no fue entendida como el solo acceso a una vacante en otro servicio educativo, sino como un proceso más amplio que incluyó la preparación para el egreso, la orientación a la familia, la derivación, la matrícula, la adaptación inicial, la permanencia, el seguimiento y el sostenimiento de los apoyos requeridos. Desde esta perspectiva, el tránsito posterior al PRITE permitió observar si las niñas y los niños contaron con condiciones reales para seguir aprendiendo, participando y desarrollándose en un nuevo entorno educativo.

El concepto de continuidad permitió superar una mirada fragmentada de la atención temprana. Si durante la permanencia en el PRITE se generó información relevante sobre el desarrollo, las necesidades y los apoyos de cada niña o niño, dicha información debía proyectarse hacia la siguiente etapa educativa. Por ello, la continuidad no se redujo al momento formal del egreso, sino que fue analizada como una secuencia de decisiones y acciones compartidas entre la familia, el PRITE, la institución receptora y las instancias de gestión educativa. En esa línea, la UNESCO (2020) sostiene que la inclusión educativa exige asegurar acceso, permanencia, participación y aprendizaje a lo largo de toda la trayectoria.

La transición educativa fue entendida como un periodo de reorganización de responsabilidades. Al egresar del PRITE, la atención educativa no concluía, sino que se redistribuía entre nuevos actores. Esta reorganización requería comunicación, claridad de funciones, transferencia de información y acompañamiento. Cuando estas condiciones estuvieron presentes, el tránsito pudo configurarse como una experiencia acompañada; cuando faltaron, el proceso tendió a depender casi exclusivamente de la capacidad de gestión de las familias, generando incertidumbre y riesgo de interrupción.

Desde la perspectiva de las trayectorias educativas, los recorridos escolares no se explican por una sola decisión ni por un hecho aislado, sino por la acumulación de oportunidades, apoyos, barreras y respuestas institucionales en el tiempo (Terigi, 2020). Esta mirada permitió interpretar cada caso como una experiencia situada, influida por condiciones familiares, pedagógicas, institucionales y territoriales. Así, algunas trayectorias mostraron continuidad sostenida, cuando existieron acceso oportuno, apoyos pertinentes y acompañamiento familiar; otras evidenciaron continuidad vulnerable o

parcial, cuando la matrícula se logró, pero persistieron dificultades para sostener la participación, la asistencia o los apoyos. También se identificó la posibilidad de discontinuidad o reorientación educativa cuando el tránsito no logró consolidarse.

La investigación reconoció que el ingreso a una institución receptora no garantizaba por sí mismo la inclusión efectiva. Una niña o un niño podía estar matriculado y, aun así, no contar con condiciones suficientes para participar, comunicarse, desplazarse con seguridad o recibir una respuesta pedagógica pertinente. Por ello, la adaptación inicial fue una subcategoría relevante, pues permitió observar si la institución receptora utilizó la información proveniente del PRITE, dialogó con la familia y organizó apoyos desde el inicio.

En este proceso, la Evaluación Psicopedagógica, el Plan Educativo Personalizado, los informes de egreso y otros registros cumplieron un papel importante como instrumentos de enlace entre servicios. La Cartilla de continuidad educativa para los PRITE destaca la necesidad de preparar anticipadamente el egreso, orientar a las familias, identificar el servicio receptor y transferir información relevante (Ministerio de Educación del Perú, 2024). Sin embargo, la investigación permitió advertir que los documentos solo adquieren valor cuando son comprendidos y utilizados para tomar decisiones pedagógicas concretas.

El contexto territorial de Cusco también influyó en las trayectorias posteriores al PRITE. La dispersión geográfica, las distancias, las diferencias entre ámbitos urbanos y rurales, la diversidad lingüística y la disponibilidad desigual de servicios condicionaron las posibilidades reales de continuidad. Por ello, el tránsito no fue analizado como un proceso homogéneo, sino como una experiencia situada que dependió de las redes de apoyo, la accesibilidad y la capacidad de articulación local.

Como ideas fuerza, este capítulo permitió afirmar que la continuidad educativa posterior al PRITE fue un proceso progresivo, relacional y situado. La transición educativa permitió analizar la preparación para el egreso, la derivación, la matrícula y la adaptación inicial. La permanencia educativa permitió observar si el acceso se sostuvo mediante participación y apoyos. La trayectoria posterior permitió comparar recorridos sostenidos, vulnerables, parciales o interrumpidos. En relación con los objetivos de la investigación, este marco permitió analizar la continuidad de la atención educativa, reconocer condiciones que la favorecieron o limitaron, y comparar los casos para identificar factores comunes y diferenciados en la región Cusco.

1.2.4. Barreras para el Aprendizaje y Apoyos Educativos en los Procesos de Continuidad

La investigación analizó las barreras para el aprendizaje y la participación, junto con los apoyos educativos, como dimensiones complementarias para comprender la continuidad educativa posterior al egreso del PRITE. Esta relación permitió reconocer que las trayectorias de las niñas y los niños no se sostuvieron únicamente por el acceso a una institución receptora, sino por las condiciones reales que hicieron posible su participación, aprendizaje y permanencia. Así, las barreras evidenciaron aquello que limitó la continuidad, mientras que los apoyos mostraron las respuestas pedagógicas, familiares e institucionales que favorecieron el tránsito hacia nuevos servicios educativos.

Las barreras fueron entendidas como obstáculos presentes en los entornos y no como dificultades propias de las niñas y los niños. Desde el enfoque inclusivo, estas aparecen cuando el sistema educativo no logra adecuar su organización, comunicación, enseñanza o gestión a la diversidad de sus estudiantes (Booth & Ainscow, 2011). En ese sentido, el estudio examinó cómo las condiciones institucionales, pedagógicas, familiares y territoriales incidieron en las trayectorias posteriores al PRITE.

Las barreras actitudinales se expresaron en prejuicios, bajas expectativas o dudas sobre las posibilidades de aprendizaje de niñas y niños con discapacidad o riesgo de adquirirla. Aunque no siempre fueron explícitas, pudieron manifestarse en resistencias frente a la matrícula, limitada disposición para realizar ajustes o escasa confianza en las capacidades del estudiante. Estas actitudes influyeron en la acogida inicial, en la relación con la familia y en las oportunidades de participación.

También se identificaron barreras organizacionales y comunicacionales. Las primeras estuvieron asociadas con la limitada disponibilidad de vacantes, procedimientos poco claros, falta de planificación institucional o ausencia de coordinación previa. Las segundas aparecieron cuando la información producida por el PRITE no fue transferida oportunamente o cuando no existieron canales claros entre profesionales, familias e instituciones receptoras. En estos casos, la familia podía verse obligada a reconstruir nuevamente la historia educativa y de desarrollo de su hija o hijo.

Las barreras pedagógicas se relacionaron con la capacidad de la institución receptora para ofrecer experiencias de aprendizaje pertinentes. La matrícula, por sí sola, no aseguraba participación activa. Era necesario que los docentes contaran con información, orientaciones y recursos para ajustar la enseñanza, organizar rutinas flexibles, utilizar materiales accesibles y promover interacciones significativas. Cuando

estas condiciones no estuvieron presentes, la permanencia educativa pudo convertirse en una experiencia limitada.

En la región Cusco, las barreras territoriales y de accesibilidad tuvieron especial relevancia. La dispersión geográfica, las distancias entre comunidades y servicios, las dificultades de transporte, la diversidad lingüística y la desigual disponibilidad de apoyos especializados condicionaron las posibilidades reales de continuidad. Estas barreras afectaron con mayor intensidad a las familias de zonas rurales o de difícil acceso, donde el tránsito hacia Educación Inicial o hacia un CEBE implicó mayores costos, desplazamientos prolongados y dependencia de redes familiares o comunitarias.

Frente a estas limitaciones, los apoyos educativos fueron comprendidos como condiciones necesarias para sostener la trayectoria posterior al PRITE. No se trataron de ayudas excepcionales, sino de respuestas que el sistema educativo debía organizar para favorecer la participación y el aprendizaje. Estos apoyos incluyeron estrategias pedagógicas, ajustes razonables, orientación familiar, acompañamiento durante la matrícula, recursos accesibles, apoyo especializado, coordinación con salud y acciones intersectoriales.

Los apoyos pedagógicos resultaron fundamentales para que la institución receptora respondiera desde el inicio a las necesidades de cada niña o niño. En este proceso, la Evaluación Psicopedagógica y el Plan Educativo Personalizado constituyeron instrumentos relevantes para identificar fortalezas, barreras y apoyos requeridos (Ministerio de Educación del Perú, 2023). Sin embargo, su valor no dependió solo de su existencia documental, sino de su uso efectivo para tomar decisiones pedagógicas concretas.

Los apoyos familiares también fueron decisivos. La orientación antes, durante y después del egreso permitió reducir incertidumbres, fortalecer decisiones informadas y acompañar la adaptación al nuevo servicio. Cuando las familias conocieron las opciones educativas, los procedimientos de matrícula y los apoyos disponibles, tuvieron mayores posibilidades de sostener la trayectoria de sus hijos. En cambio, cuando enfrentaron el tránsito sin información suficiente, la continuidad dependió principalmente de sus recursos personales, económicos y sociales.

Asimismo, los apoyos especializados e intersectoriales fueron importantes cuando las necesidades de las niñas y los niños exigieron coordinación con otros servicios. La continuidad educativa se fortaleció cuando educación, salud, protección social u otros actores territoriales articularon respuestas. La Cartilla de continuidad educativa para los

PRITE aportó orientaciones para preparar el egreso, transferir información, identificar el servicio receptor y acompañar a las familias (Ministerio de Educación del Perú, 2024). No obstante, el estudio evidenció que estas orientaciones solo adquirieron sentido cuando se tradujeron en prácticas institucionales reales.

Como ideas fuerza, este capítulo permitió afirmar que las barreras y los apoyos constituyeron categorías complementarias para comprender la continuidad educativa posterior al egreso del PRITE. Las barreras actitudinales, organizacionales, comunicacionales, pedagógicas, territoriales y de accesibilidad explicaron las condiciones que limitaron el tránsito, la permanencia y la participación. Los apoyos pedagógicos, familiares, especializados e intersectoriales mostraron las respuestas que favorecieron trayectorias más sostenidas. En relación con los objetivos de la investigación, este marco permitió identificar las barreras que afectaron la continuidad, describir los apoyos que la favorecieron, analizar la articulación necesaria para sostenerlos y comparar los casos según su configuración en la región Cusco.

1.2.5. Participación Familiar, Articulación Institucional y Gobernanza Territorial de la Continuidad Educativa

La investigación comprendió que la continuidad educativa posterior al egreso del PRITE no dependió solo de contar con una institución receptora ni del esfuerzo individual de las familias, sino de la coordinación entre diversos actores. Desde esta perspectiva, la articulación institucional fue entendida como un proceso sostenido de comunicación, corresponsabilidad, transferencia de información y seguimiento, en el que participaron el PRITE, la familia, la institución educativa receptora, la UGEL, los servicios de salud y otros actores del territorio.

La participación familiar ocupó un lugar central en este proceso. Las familias conocían de manera directa la historia de desarrollo de sus hijas e hijos, sus formas de comunicación, intereses, rutinas, avances y necesidades cotidianas. Por ello, no fueron comprendidas como receptoras pasivas de orientaciones, sino como actores activos en la toma de decisiones durante la transición. En muchos casos, actuaron como mediadoras entre el PRITE y el nuevo servicio educativo, trasladando información, expresando preocupaciones, gestionando la matrícula y buscando condiciones que favorecieran la continuidad educativa.

Desde el enfoque ecológico, la familia constituyó el entorno más próximo de desarrollo y aprendizaje. Bronfenbrenner y Morris (2006) sostienen que el desarrollo humano se configura mediante la interacción entre la persona y los sistemas que la rodean.

En ese sentido, la continuidad educativa no se produjo únicamente dentro del PRITE o de la institución receptora, sino en la relación entre el hogar, los servicios educativos, las instancias de gestión, la comunidad y las políticas públicas. Esta mirada permitió comprender que una transición favorable dependió de la calidad de los vínculos entre dichos actores.

La articulación PRITE–familia fue una dimensión clave. Cuando el egreso se preparó con anticipación, las familias tuvieron mayores posibilidades de conocer las alternativas educativas, organizar sus expectativas y participar en la elección del servicio receptor. La orientación familiar permitió reducir incertidumbres y fortalecer decisiones informadas. En cambio, cuando la comunicación fue limitada o tardía, el tránsito se volvió más complejo, especialmente respecto a la matrícula, los apoyos requeridos y la pertinencia de la institución receptora.

Otra dimensión relevante fue la articulación entre el PRITE y la institución educativa receptora. Esta relación permitió que el nuevo servicio conociera previamente la historia educativa, las fortalezas, las necesidades de apoyo y las formas de participación de cada niña o niño. La transferencia de información mediante la Evaluación Psicopedagógica, el Plan Educativo Personalizado, los informes de egreso u otros registros tuvo valor cuando sirvió para planificar respuestas pedagógicas desde el inicio. Sin embargo, la investigación mostró que la sola entrega de documentos no garantizó continuidad; fue necesario generar espacios de diálogo, interpretación conjunta y planificación de apoyos.

La participación de la UGEL también resultó importante, porque podía facilitar orientaciones, asistencia técnica, seguimiento y coordinación con las instituciones receptoras. Su intervención fue especialmente necesaria frente a dificultades vinculadas con vacantes, accesibilidad, ubicación territorial o disponibilidad de apoyos especializados. Cuando esta participación fue débil, la transición tendió a depender de gestiones aisladas y de la capacidad individual de cada familia para resolver los obstáculos.

Asimismo, la continuidad educativa requirió una mirada intersectorial. Algunas necesidades de las niñas y los niños egresados del PRITE demandaron coordinación con salud, protección social, gobiernos locales u otros actores comunitarios. La European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2017) señala que las transiciones inclusivas requieren sistemas coordinados que aseguren continuidad de apoyos y responsabilidades compartidas entre servicios. Esta perspectiva permitió comprender que

la permanencia educativa también podía verse influida por evaluaciones complementarias, terapias, certificados, condiciones de movilidad o acceso a servicios especializados.

La gobernanza territorial aportó una lectura contextualizada del problema. En Cusco, las decisiones educativas estuvieron condicionadas por la dispersión geográfica, la ruralidad, la diversidad lingüística, las redes comunitarias y las brechas de acceso a servicios. Por ello, las orientaciones nacionales, como las planteadas en la Cartilla de continuidad educativa para los PRITE, requirieron adaptarse a las condiciones locales de implementación (Ministerio de Educación del Perú, 2024). Cuando estas variables fueron consideradas, las decisiones educativas tuvieron mayor pertinencia; cuando fueron ignoradas, aumentó el riesgo de una transición fragmentada.

Como ideas fuerza, este capítulo permitió afirmar que la participación familiar, la articulación institucional y la gobernanza territorial fueron condiciones transversales para comprender la continuidad educativa posterior al egreso del PRITE. La coordinación PRITE–familia permitió analizar la orientación y toma de decisiones; la coordinación PRITE–institución receptora permitió valorar la transferencia de información y la planificación de apoyos; y la coordinación con UGEL, salud y otros actores permitió comprender el seguimiento y la respuesta intersectorial. En relación con los objetivos de la investigación, este marco permitió analizar los mecanismos de articulación, reconocer barreras asociadas a la fragmentación institucional, describir apoyos construidos entre actores y comparar las trayectorias según la forma en que las redes familiares, educativas y territoriales sostuvieron o debilitaron la continuidad educativa en la región Cusco.

PARTE II. METODOLOGÍA Y RESULTADOS

2. Metodología

El presente capítulo describe la ruta metodológica seguida para comprender la continuidad de la atención educativa de niñas y niños egresados de los Programas de Intervención Temprana (PRITE) en la región Cusco. La investigación se orientó a analizar las categorías como, los procesos de transición educativa, barreras para el aprendizaje y la participación, apoyos educativos, articulación institucional y continuidad educativa posterior al egreso del PRITE.

2.1 Enfoque Cualitativo de la Investigación

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, debido a que buscó comprender experiencias, percepciones, decisiones y relaciones construidas por los actores involucrados en la continuidad educativa posterior al PRITE. Este enfoque resultó pertinente porque el fenómeno estudiado no podía explicarse únicamente mediante datos numéricos, sino a partir del análisis de procesos educativos situados, marcados por condiciones familiares, institucionales, pedagógicas y territoriales.

Desde esta perspectiva, el estudio permitió aproximarse a las voces de familias, profesionales de PRITE, docentes, directivos y especialistas de gestión educativa. La continuidad educativa fue comprendida como un proceso complejo, en el que cada trayectoria presentó características propias. Por ello, la investigación no pretendió establecer generalizaciones estadísticas, sino construir una comprensión profunda y contextualizada sobre cómo se sostuvo, debilitó o interrumpió el tránsito educativo de las niñas y los niños después de su egreso. Como señalan Creswell y Poth (2018), el enfoque cualitativo es adecuado cuando se busca interpretar fenómenos humanos desde la experiencia de quienes los viven.

2.2 Paradigma, Tipo y Diseño de Investigación

El estudio se sustentó en el paradigma interpretativo, porque asumió que la realidad educativa se construye a partir de significados, interacciones y experiencias. Desde esta mirada, la continuidad educativa posterior al PRITE no fue abordada como un hecho único y uniforme, sino como una experiencia configurada por distintos actores y contextos. Denzin et al. (2023) sostienen que la investigación interpretativa permite comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de los sujetos y dentro de sus escenarios reales.

La investigación fue de tipo básica o sustantiva, porque tuvo como finalidad generar conocimiento sobre los procesos que intervienen en la continuidad educativa de niñas y niños egresados de PRITE. Aunque los hallazgos pueden aportar criterios para mejorar prácticas institucionales, su propósito principal fue ampliar la comprensión teórica y contextualizada sobre trayectorias educativas, barreras, apoyos y articulación institucional.

El diseño correspondió a un estudio de caso múltiple de enfoque cualitativo, orientado a comprender las trayectorias educativas posteriores al egreso del PRITE en sus contextos reales. Los seis casos se reconstruyeron individualmente y se compararon para identificar semejanzas, diferencias y condiciones de continuidad, sin manipular situaciones ni establecer relaciones estadísticas. Según Yin (2018), este diseño permite estudiar fenómenos contemporáneos estrechamente vinculados con su contexto.

Tabla 1

Síntesis de la ruta metodológica

Elemento	**Descripción**
Paradigma	Interpretativo
Enfoque	Cualitativo
Tipo	Básica o sustantiva
Diseño	Estudio de caso múltiple de enfoque cualitativo
Alcance	Comprensivo-interpretativo
Unidad de análisis	Trayectorias educativas posteriores al egreso del PRITE
Estrategia de análisis	Análisis temático, intra-caso, inter-caso y triangulación

Fuente: Elaboración propia.

2.3 Contexto de la Investigación

La investigación se desarrolló en la región Cusco, territorio caracterizado por su diversidad geográfica, cultural y lingüística. Esta elección fue relevante porque las condiciones territoriales influyen directamente en el acceso a servicios educativos especializados, en la disponibilidad de instituciones receptoras y en las posibilidades de articulación entre actores.

El estudio comprendió experiencias de continuidad educativa ocurridas entre los años 2024 y 2026. Se consideraron casos de niñas y niños egresados recientemente de PRITE que se encontraban transitando o habían transitado hacia Educación Inicial o hacia Centros de Educación Básica Especial. Esta delimitación temporal permitió analizar

procesos recientes vinculados con la preparación para el egreso, la matrícula, la adaptación inicial, la permanencia y el seguimiento posterior.

El contexto cusqueño permitió observar que la continuidad educativa no se desarrolla de manera homogénea. Las distancias, la ruralidad, la disponibilidad de servicios, las redes familiares, la lengua y la capacidad institucional condicionaron de forma distinta cada trayectoria. Por ello, el territorio fue considerado no solo como el lugar donde ocurrió la investigación, sino como una dimensión que influyó en el fenómeno estudiado.

2.4 Participantes, Población y Muestra Cualitativa

Los participantes fueron actores directamente vinculados con las seis trayectorias educativas examinadas: seis familiares, cuatro profesionales de PRITE, cinco directivos de instituciones receptoras y dos especialistas de UGEL, según los grupos consignados en la Tabla 2. Las trayectorias de las niñas y los niños constituyeron las unidades de análisis; las personas entrevistadas aportaron perspectivas complementarias sobre cada proceso.

La selección fue intencional y por criterios, sin finalidad de representatividad estadística (Patton, 2015). Se consideró la experiencia directa en la atención, el egreso, la matrícula, la recepción o el seguimiento posterior al PRITE, así como la posibilidad de reconstruir el tránsito mediante testimonios y documentación disponible.

Se analizaron seis casos con diversidad de contextos y trayectorias: continuidad sostenida, vulnerable, parcial, reorientación educativa y discontinuidad temporal. Esta selección permitió contrastar condiciones urbanas y territoriales, apoyos y barreras, preservando las particularidades de cada caso. La Tabla 3 identifica las fuentes vinculadas a cada trayectoria mediante códigos.

Tabla 2

Participantes del estudio

Grupo de participantes	Cantidad	Criterio principal
Familias de niñas y niños egresados de PRITE	6 familias	Haber participado en el proceso de transición educativa (6 madres de familia y 6 casos de niñas y niños)
Profesionales de PRITE	4 profesionales	Contar con experiencia en atención, egreso u orientación familiar (PRITE1 - PRITE4)
Docentes o directivos de instituciones receptoras	5 directivos	IEs que recibieron a niñas o niños egresados de PRITE (IE1–IE5)
Especialistas de UGEL	2 participantes	Participar en acciones de gestión o articulación educativa (UGEL1, UGEL2)
Total	17 participantes	Vinculación directa con el fenómeno investigado

Fuente: Elaboración propia.

Se excluyeron personas que no participaron directamente en procesos de transición educativa posterior al PRITE o que no brindaron consentimiento informado.

2.5 Técnicas e Instrumentos de Investigación

La técnica principal fue la entrevista semiestructurada, dirigida a familiares, profesionales de PRITE, directivos de instituciones receptoras y especialistas de UGEL. Las preguntas, organizadas por transición, barreras, apoyos y articulación, permitieron comparar experiencias desde distintos perfiles. Las guías disponibles para familias, PRITE y UGEL se presentan en los anexos 3, 4 y 5.

El análisis documental examinó, cuando estuvieron disponibles, evaluaciones psicopedagógicas (EPP), planes educativos personalizados (PEP), informes de egreso, fichas de continuidad y registros de coordinación o seguimiento. La matriz documental permitió identificar recomendaciones, apoyos consignados y evidencias de su transferencia o uso, contrastándolos con las entrevistas sin equiparar falta de registro con ausencia de práctica.

La ficha de reconstrucción de trayectorias ordenó los hitos de ingreso al PRITE, egreso, derivación, matrícula, adaptación y situación posterior de cada caso. El diario de campo se contempló para registrar incidencias y decisiones analíticas. La combinación de estos instrumentos permitió vincular los acontecimientos narrados con las fuentes documentales y el contexto de cada trayectoria.

Para la producción y sistematización de la información se emplearon cuatro guías de entrevista semiestructurada, una matriz de análisis documental y una ficha de reconstrucción de trayectorias educativas. Estos instrumentos se organizaron en correspondencia con los objetivos específicos y las categorías analíticas de procesos de transición educativa, barreras para el aprendizaje y la participación, apoyos educativos y articulación institucional, considerando la continuidad de la atención educativa posterior al egreso del PRITE como fenómeno central. Sus características técnicas se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 3

Ficha técnica de los instrumentos de investigación

Instrumento y técnica	Participantes o unidad	Estructura	Finalidad y ubicación
Guía de entrevista a familias (entrevista semiestructurada)	6 familiares de niñas y niños egresados (f1–f6).	19 preguntas: transición (5), barreras (4), apoyos (4),	Recoger experiencias sobre egreso, matrícula, adaptación,

Instrumento y técnica	Participantes o unidad	Estructura	Finalidad y ubicación
		articulación (3) y continuidad (3).	barreras, apoyos y permanencia. Anexo 3.
Guía de entrevista a profesionales prite (entrevista semiestructurada)	4 profesionales (prite1–prite4).	15 preguntas: transición (4), barreras (3), apoyos (3), articulación (3) y continuidad (2).	Examinar preparación del egreso, orientación familiar, coordinación, transferencia de información y seguimiento. Anexo 4.
Guía de entrevista a especialistas ugel (entrevista semiestructurada)	2 especialistas (ugel1 y ugel2).	10 preguntas: 2 por cada una de las cuatro categorías y 2 sobre continuidad.	Examinar gestión territorial, barreras, apoyos y articulación entre servicios. Anexo 5.
Guía de entrevista a docentes o directivos de ie receptoras (entrevista semiestructurada)	5 informantes de ie receptoras (ie1–ie5), vinculados con cinco casos.	10 preguntas: transición (2), barreras (2), apoyos (2), articulación (3) y continuidad (1).	Examinar acogida, adaptación, barreras, apoyos y uso de información del prite. Anexo 12; versión documental reconstruida.
Matriz de análisis documental (análisis documental)	Documentos disponibles de los casos: EPP, PEP, informes de egreso, fichas de continuidad y registros de coordinación o seguimiento.	10 aspectos de revisión distribuidos entre transición, barreras, apoyos, articulación y continuidad.	Contrastar recomendaciones, apoyos y evidencias documentales de transferencia y seguimiento. Anexo 6.
Ficha de reconstrucción de trayectorias (sistematización por caso)	6 trayectorias educativas de niñas y niños egresados de prite.	6 etapas: ingreso al prite, atención, preparación del egreso, transición, ingreso a ie receptora y situación actual; incluye análisis y tipificación.	Ordenar cronológicamente acontecimientos, barreras, apoyos y situación educativa posterior. Anexo 7.

Fuente: Elaboración propia.

La validación de los instrumentos se encuentra documentada en el Anexo 8, mediante una ficha de juicio de tres expertos que considera criterios de pertinencia, coherencia, claridad, relevancia, secuencia, comprensión, suficiencia y adecuación al enfoque cualitativo. Para el tratamiento de la información se emplearon códigos de identificación de los participantes y casos, lo que permitió organizar los testimonios y documentos disponibles, y desarrollar el análisis temático, intra-caso, inter-caso y la triangulación de fuentes. Las matrices de resultados constituyeron productos de sistematización y análisis de la información obtenida.

2.6 Procedimiento de Producción de Información

Primero se realizaron coordinaciones de acceso a PRITE e instituciones receptoras y se seleccionaron las seis trayectorias mediante criterios de pertinencia, diversidad territorial y disponibilidad de información. Se consideraron las condiciones de continuidad y la posibilidad de contrastar relatos de familias y profesionales con registros de cada caso.

Luego se informó a los participantes sobre la finalidad del estudio y se solicitó su consentimiento. Se aplicaron entrevistas según cada perfil y, paralelamente, se recopilaron documentos disponibles relacionados con el egreso y la continuidad. Las diferencias de acceso a registros fueron consideradas al interpretar los casos.

Posteriormente, los hitos de cada trayectoria se ordenaron en fichas por caso. La información de entrevistas, documentos y registros se sistematizó conforme a las categorías de transición, barreras, apoyos, articulación y continuidad. Se preservaron los códigos de las fuentes para relacionar cada interpretación con el caso y el tipo de evidencia de origen.

2.7 Estrategias de Análisis de Información

Se realizó análisis temático de los testimonios y documentos para reconocer patrones de significado, de acuerdo con Braun y Clarke (2022). La ruta siguió una secuencia de lectura, codificación inicial, comparación por caso, contraste transversal y triangulación, vinculada con las preguntas y objetivos del estudio.

La lectura comprensiva permitió identificar unidades de significado relacionadas con la preparación del egreso, los apoyos, las barreras, la participación familiar y la articulación. Los códigos iniciales se organizaron según las categorías previstas, con apertura a aspectos emergentes. El análisis intra-caso integró entrevistas, fichas y documentos disponibles para reconstruir cada trayectoria y sus puntos críticos.

El análisis inter-caso permitió comparar las seis trayectorias educativas e identificar recurrencias, diferencias y particularidades en las condiciones de continuidad posteriores al egreso del PRITE. Como parte de este proceso, se realizó la triangulación de fuentes y técnicas, mediante el contraste sistemático de la información obtenida en las entrevistas semiestructuradas a familias, profesionales de PRITE, docentes o directivos de instituciones receptoras y especialistas de UGEL, con las evidencias disponibles del análisis documental. Para ello, se examinó la información organizada en las matrices de resultados y las fichas de reconstrucción de trayectorias, siguiendo una secuencia de tres

momentos: primero, se contrastaron los testimonios de los distintos actores vinculados con cada caso; segundo, se verificó su correspondencia con los documentos disponibles, como las evaluaciones psicopedagógicas, los planes educativos personalizados, los informes de egreso y los registros de coordinación o seguimiento; y tercero, se compararon los hallazgos entre los seis casos para identificar coincidencias, divergencias y vacíos de información.

Este procedimiento permitió integrar distintas perspectivas sobre los procesos de transición educativa, las barreras para el aprendizaje y la participación, los apoyos educativos y la articulación institucional. Las coincidencias contribuyeron a sustentar las interpretaciones, mientras que las divergencias y la ausencia de determinados registros se analizaron considerando las características y condiciones de cada trayectoria, sin asumir que la falta de evidencia documental significara necesariamente la inexistencia de acciones. Finalmente, los hallazgos se organizaron e interpretaron en correspondencia con los cuatro objetivos específicos, diferenciando los testimonios, las evidencias documentales y las interpretaciones de la investigadora, conforme al enfoque cualitativo y sin atribuir representatividad estadística a las recurrencias identificadas

2.8 Criterios de Rigor Científico

Se adoptaron los criterios de credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad de Lincoln y Guba (1985). La credibilidad se buscó mediante la triangulación de testimonios de distintos perfiles y documentos disponibles, atendiendo tanto a coincidencias como a divergencias entre las fuentes.

La descripción del contexto cusqueño y de los seis casos favoreció la valoración de transferibilidad. La dependencia se sustentó en la secuencia descrita de selección, entrevistas, fichas, codificación y comparación. La confirmabilidad se procuró vinculando los hallazgos con fuentes identificadas por códigos y diferenciando evidencia documental, testimonios e interpretación investigadora.

2.9 Consideraciones Éticas

La investigación respetó los principios éticos aplicables a estudios con personas, especialmente por involucrar información relacionada con niñas y niños con discapacidad o riesgo de adquirirla. Se solicitó consentimiento informado a los participantes adultos, explicando los objetivos, procedimientos y carácter voluntario de su participación.

Asimismo, se garantizó la confidencialidad mediante el uso de códigos y la omisión de datos que permitieran identificar directamente a niñas, niños, familias,

profesionales o instituciones. La información fue utilizada únicamente con fines académicos y resguardada de manera responsable.

También se aplicó el principio de beneficencia, procurando que el estudio contribuya a mejorar la comprensión de la continuidad educativa posterior al PRITE. La investigación no buscó evaluar ni responsabilizar individualmente a los actores, sino comprender cómo se configuraron los procesos de transición en contextos concretos. Finalmente, se asumió una perspectiva de dignidad, inclusión y no discriminación, reconociendo a las niñas y los niños egresados del PRITE como sujetos de derecho.

3. Análisis y Discusión de Resultados

El capítulo presenta los resultados en correspondencia con los cuatro objetivos específicos: los procesos de transición educativa (apartado 3.1.3), las barreras para el aprendizaje y la participación (3.1.4), los apoyos educativos (3.1.5) y la articulación institucional (3.1.6). La caracterización y reconstrucción de las seis trayectorias (3.1.1 y 3.1.2), la comparación entre perfiles (3.1.7) y el análisis documental (3.1.8) aportan evidencias transversales para comprender la continuidad posterior al egreso del PRITE en Cusco. Los resultados integran las perspectivas de familias, profesionales del PRITE, docentes y directivos receptores y especialistas de UGEL.

La triangulación de testimonios, documentos institucionales y fichas de reconstrucción de trayectorias permitió contrastar las experiencias de los actores involucrados e identificar coincidencias, divergencias y particularidades entre los seis casos analizados. En el **Caso 1**, los testimonios familiares y docentes coincidieron con la información documental sobre la preparación anticipada del egreso, la transferencia de recomendaciones pedagógicas y su utilización durante la adaptación, evidenciando condiciones favorables para una continuidad sostenida. En el **Caso 2**, aunque existían documentos del PRITE, los relatos familiares y de la institución receptora señalaron dificultades para su utilización oportuna, sin encontrarse evidencia documental suficiente de su aplicación inicial, lo que permitió interpretar una continuidad vulnerable.

En el **Caso 3**, el contraste de las perspectivas familiares, profesionales e institucionales permitió comprender la reorientación hacia un CEBE como una respuesta educativa más pertinente a las necesidades de apoyo del niño, destacando la importancia de la coordinación entre actores. En el **Caso 4**, los testimonios familiares y la reconstrucción de la trayectoria evidenciaron dificultades de transporte, asistencia intermitente y limitada coordinación con la institución receptora, configurando una continuidad parcial. En el **Caso 5**, la documentación de egreso y la información aportada por los participantes permitieron identificar que, pese al ingreso al CEBE, la ausencia de coordinación previa y la irregularidad de los apoyos especializados debilitaron la continuidad educativa. Finalmente, en el **Caso 6**, la información familiar, profesional y de gestión educativa, contrastada con la ficha de trayectoria, permitió identificar barreras territoriales, limitada disponibilidad de vacantes y ausencia de matrícula regular, configurando una discontinuidad temporal.

En conjunto, la triangulación permitió interpretar cómo la preparación del egreso,

la transferencia y utilización de información, la disponibilidad de apoyos y la articulación institucional contribuyeron a configurar trayectorias educativas diferenciadas. Asimismo, permitió reconocer que la existencia de documentos no garantizó su aplicación pedagógica y que la ausencia de registros no implicó necesariamente la inexistencia de acciones de apoyo. De este modo, los hallazgos se sustentaron en el contraste de las fuentes disponibles, respetando las particularidades de cada caso y su relación con los cuatro objetivos específicos de la investigación.

3.1. Presentación y Análisis de Resultados: Análisis de Contenidos.

3.1.1. Caracterización de los Casos y Participantes del Estudio

La investigación se desarrolló a partir de seis casos de niñas y niños egresados de Programas de Intervención Temprana (PRITE) en la región Cusco. Cada caso fue comprendido como una trayectoria educativa situada, configurada por el egreso del PRITE, la búsqueda o asignación de un servicio receptor, la matrícula, la adaptación inicial, la continuidad de apoyos y la articulación entre familia, PRITE, institución educativa receptora y gestión educativa local.

La selección respondió a una lógica cualitativa e intencional. Se priorizaron trayectorias diversas que permitieran observar formas diferenciadas de continuidad posterior al egreso: sostenida, vulnerable, parcial, reorientada o temporalmente interrumpida. Esta variedad permitió analizar tanto los factores que favorecieron la continuidad como las tensiones que surgieron cuando el egreso no contó con acompañamiento suficiente.

La información fue producida desde cuatro perfiles: familias, profesionales del PRITE, directivos de IE y especialistas. Las familias aportaron la experiencia cotidiana del tránsito, las decisiones asumidas, las expectativas y las barreras enfrentadas. Una madre señaló: “En el PRITE ya conocían cómo era mi hijo; cuando pasamos al jardín sentí que tenía que empezar a explicar todo otra vez” (F2). Los profesionales de PRITE permitieron reconstruir la preparación del egreso, la orientación brindada y los apoyos recomendados; desde este perfil emergió la tensión entre reconocer la importancia de la transición y no contar siempre con canales formales de coordinación. Como indicó un profesional: “Se entrega la información y se orienta a la familia, pero muchas veces no sabemos si la institución receptora realmente la utiliza” (PRITE1).

Los directivos (05) de instituciones receptoras mostraron las condiciones reales de acogida, el uso de la información transferida y las dificultades de adaptación inicial. Finalmente, los especialistas (02) de UGEL aportaron una mirada territorial, vinculada

con disponibilidad de servicios, gestión de vacantes, distancias, seguimiento y coordinación entre actores. Esta diversidad fortaleció la comprensión del fenómeno, al evitar que la continuidad educativa fuera reducida a un solo actor o procedimiento.

Tabla 4

Caracterización de los casos analizados

Código	Sexo	Edad	Distrito	PRITE	Egreso	Servicio receptor	Informantes	Tipo inicial de trayectoria
Caso 1	Masculino	4 años	Cusco	PRITE Cusco urbano	2024	Educación Inicial	F1, PRITE1, IE1	Continuidad sostenida
Caso 2	Femenino	4 años	San Sebastián	PRITE Cusco urbano	2024	Educación Inicial	F2, PRITE1, IE2	Continuidad vulnerable
Caso 3	Masculino	5 años	Santiago	PRITE Cusco urbano	2023	CEBE	F3, PRITE2, IE3, UGEL1	Reorientación educativa
Caso 4	Femenino	4 años	Calca	PRITE Valle Sagrado	2024	Educación Inicial	F4, PRITE3, IE4, UGEL1	Continuidad parcial
Caso 5	Masculino	5 años	Urubamba	PRITE Valle Sagrado	2023	CEBE	F5, PRITE3, IE5, UGEL2	Continuidad vulnerable
Caso 6	Femenino	4 años	Quispi-canchi	PRITE zona sur Cusco	2024	Sin matrícula regular	F6, PRITE4, UGEL2	Discontinui-dad temporal

Fuente: Elaboración propia.

La caracterización inicial mostró que la ubicación urbana facilitó ciertas condiciones de acceso, pero no garantizó por sí misma una continuidad sostenida. Mientras el Caso 1 evidenció una transición más acompañada, el Caso 2 presentó fragilidad en la adaptación y continuidad de apoyos. En los casos de Calca, Urubamba y Quispicanchi, las distancias, el traslado y la disponibilidad limitada de servicios adquirieron mayor peso, especialmente en el Caso 6, donde no se concretó matrícula regular al momento del recojo de información.

En términos metodológicos, esta diversidad permitió desarrollar análisis intra-caso e inter-caso. Las trayectorias más sostenidas aparecieron cuando coincidieron orientación familiar, transferencia de información, servicio receptor disponible y apoyos iniciales; en contraste, las más vulnerables se asociaron con gestión familiar solitaria, uso limitado de información pedagógica y barreras territoriales. Así, la continuidad educativa se configuró como un fenómeno relacional y territorial, no reducible a la sola matrícula.

3.1.2. Resultados de la Reconstrucción de Trayectorias Educativas

La reconstrucción de trayectorias permitió analizar cómo se configuró la continuidad educativa de seis niñas y niños egresados de PRITE en Cusco. A partir de fichas de trayectoria, entrevistas, documentos y diario de campo, se organizaron los

principales hitos: ingreso al PRITE, atención recibida, preparación para el egreso, transición, ingreso al servicio receptor y situación educativa actual. Esta reconstrucción no buscó clasificar mecánicamente los casos, sino interpretar cómo cada trayectoria se formó en la interacción entre apoyos, barreras y articulación institucional.

En conjunto, se observó que las trayectorias no siguieron un patrón único. Algunas mostraron continuidad sostenida, asociada con orientación oportuna, transferencia de información y disposición del servicio receptor. Otras se configuraron como vulnerables o parciales, debido a dificultades de adaptación, comunicación limitada o condiciones territoriales que afectaron la asistencia. También se identificó una discontinuidad temporal y una reorientación hacia CEBE, lo que evidencia que el egreso del PRITE no siempre conduce a una transición lineal hacia Educación Inicial.

Tabla 5

Reconstrucción comparativa de trayectorias educativas

Caso	Rasgos principales de la trayectoria	Situación educativa actual	Tipo inicial
Caso 1	Ingreso temprano al PRITE; apoyos en comunicación y autonomía; egreso planificado con informe, orientación y visita previa a IEI.	Asistencia regular, rutinas adaptadas y comunicación familia-docente.	Continuidad sostenida
Caso 2	Atención en lenguaje e interacción; orientación general, sin reunión directa con IE receptora; información llegó tarde.	Matrícula vigente, adaptación difícil y apoyos variables.	Continuidad vulnerable
Caso 3	Necesidades intensivas de apoyo; evaluación entre IEI y CEBE; coordinación con familia, PRITE y UGEL.	Reorientación hacia CEBE con apoyos más pertinentes.	Reorientación educativa
Caso 4	Apoyos en motricidad y comunicación; orientación familiar, pero baja coordinación con IEI; barreras de transporte.	Matrícula vigente con asistencia intermitente.	Continuidad parcial
Caso 5	Atención especializada y seguimiento familiar; documentación de egreso sin reunión previa con CEBE.	Permanencia en CEBE con apoyos especializados irregulares.	Continuidad vulnerable
Caso 6	Apoyos en desarrollo motor y comunicación; ruta de continuidad poco clara; distancia y vacantes limitadas.	Sin matrícula regular; acompañamiento familiar en el hogar.	Discontinuidad temporal

Fuente: Elaboración propia.

Las familias valoraron al PRITE como un espacio de acompañamiento cercano. Una madre señaló: “En el PRITE ya sabían cómo ayudarlo, conocían sus gestos, sus tiempos y lo que podía hacer” (F1). Esta recurrencia permite interpretar que el PRITE generó conocimiento pedagógico y familiar relevante; sin embargo, dicho conocimiento no siempre fue transferido con la misma fuerza a la institución receptora.

La preparación para el egreso apareció como un hito diferenciador. En las trayectorias sostenidas hubo reuniones, orientación y entrega de documentos; en las vulnerables o parciales, el proceso fue más general, tardío o centrado en la familia. Como expresó un profesional: “Nosotros orientamos a la familia y preparamos los documentos, pero no siempre hay una respuesta de la institución que recibirá al niño” (PRITE2). Esta tensión sugiere que el egreso aún depende de iniciativas individuales más que de una ruta institucional consolidada.

Las diferencias territoriales también fueron relevantes. En los casos urbanos, el acceso físico fue menos complejo, aunque ello no aseguró apoyos suficientes. En los casos de zonas más dispersas, la distancia, el transporte y la limitada disponibilidad de servicios condicionaron la asistencia o la matrícula. En el Caso 6, la familia expresó: “Nos dijeron que busquemos una institución, pero la más cercana no tenía condiciones y la otra quedaba muy lejos” (F6).

En síntesis, la continuidad sostenida emergió cuando confluyeron preparación anticipada, orientación familiar, transferencia de información, disposición institucional y acompañamiento posterior. Cuando estos elementos se presentaron de forma fragmentada, las trayectorias tendieron a volverse vulnerables, parciales o temporalmente interrumpidas. La tipificación, por tanto, debe entenderse como una lectura interpretativa y dinámica, no como una clasificación cerrada.

3.1.3. Resultados sobre los Procesos de Transición Educativa

El análisis de los procesos de transición permitió comprender cómo se desarrolló el tránsito de niñas y niños egresados de PRITE hacia Educación Inicial o CEBE. La información de entrevistas, fichas, documentos y diario de campo mostró que la transición no fue homogénea. En algunos casos, el egreso estuvo acompañado por orientación familiar, entrega de documentos, coordinación con la institución receptora y seguimiento inicial; en otros, fue asumido principalmente por las familias.

Los hallazgos sugieren seis momentos relevantes: preparación para el egreso, orientación familiar, derivación, matrícula, adaptación inicial y seguimiento posterior. En las trayectorias sostenidas, estos momentos estuvieron más articulados; en las vulnerables o parciales, se observaron debilidades en comunicación, uso de información pedagógica y acompañamiento institucional.

La preparación para el egreso fue decisiva. Cuando se realizó de manera anticipada, las familias recibieron información sobre alternativas educativas, documentos y condiciones para el ingreso al nuevo servicio. Una madre señaló: “Desde antes de que

termine el año, la profesora del PRITE nos dijo que teníamos que ir viendo el jardín y nos explicó qué documentos llevar" (F1). En contraste, otras familias recibieron indicaciones generales, sin acompañamiento suficiente para identificar el servicio receptor o comprender los apoyos requeridos.

El seguimiento posterior fue uno de los aspectos más variables. En algunas trayectorias, el PRITE mantuvo comunicación informal con la familia mediante llamadas o consultas puntuales; en otras, no se identificó seguimiento sistemático después de la matrícula. Una madre expresó: "Después que entró al jardín, ya no sabía si podía volver a preguntar al PRITE; sentí que ya había terminado todo" (F2). Desde la mirada de los profesionales, el seguimiento fue reconocido como necesario, pero limitado por falta de tiempo, recursos o mecanismos formales.

Tabla 6

Síntesis interpretativa de los procesos de transición educativa

Subcategoría	Hallazgo central	Tensión identificada	Aporte al objetivo
Preparación para el egreso	Reuniones, informes y orientación en varios casos.	No siempre hubo coordinación directa con la IE receptora.	Muestra cómo se inició el tránsito educativo.
Orientación familiar	Las familias valoraron información práctica.	Algunas orientaciones no respondieron a barreras territoriales o institucionales.	Evidencia la necesidad de acompañamiento informado.
Derivación y matrícula	La matrícula se logró en varios casos urbanos.	La vacante no garantizó apoyos ni inclusión efectiva.	Diferencia continuidad formal y sustantiva.
Adaptación inicial	Fue favorable cuando se usó información del PRITE.	Docentes requirieron mayor orientación técnica.	Explica la participación inicial en el nuevo servicio.
Seguimiento posterior	Hubo comunicación informal en algunos casos.	No existió seguimiento sistemático en todas las trayectorias.	Permite valorar la sostenibilidad de la continuidad.

Fuente: Elaboración propia.

En conjunto, la transición fue más favorable con preparación anticipada, orientación clara, derivación acompañada, matrícula oportuna, adaptación y seguimiento. Cuando estos elementos se fragmentaron, el tránsito dependió más de la familia, especialmente fuera del ámbito urbano. La comparación de entrevistas, fichas y documentos permitió comprender esas diferencias y responder al primer objetivo específico: describir los procesos de transición educativa. El egreso no fue solo un trámite, sino una redistribución de responsabilidades entre PRITE, familia, institución receptora y UGEL.

3.1.4. Resultados sobre Barreras para el Aprendizaje y la Participación

El análisis permitió identificar barreras que incidieron en la continuidad educativa posterior al PRITE. Estas no aparecieron de forma aislada, sino como condiciones interrelacionadas presentes en distintos momentos: atención en PRITE, egreso, transición, adaptación inicial y permanencia en el servicio receptor.

Emergió como patrón que la continuidad se debilitó cuando se acumularon barreras actitudinales, organizacionales, comunicacionales, pedagógicas, de accesibilidad y territoriales sin respuesta institucional oportuna. En contraste, cuando fueron reconocidas tempranamente y se organizaron apoyos, las trayectorias tuvieron mayores posibilidades de sostenerse. Así, la barrera no se ubicó en la niña o el niño, sino en la capacidad del entorno para garantizar participación.

Las barreras actitudinales se observaron principalmente en el ingreso al servicio receptor. Algunas familias percibieron dudas sobre la capacidad institucional para recibir a niñas y niños con necesidades de apoyo. Una madre relató: “Cuando pregunté por la matrícula, me dijeron si mi hijo podía estar tranquilo en el aula; sentí que primero querían saber si no iba a dar problemas” (F2). En las instituciones, estas barreras no siempre fueron rechazo abierto, sino inseguridad docente o falta de acompañamiento técnico.

Las barreras organizacionales aparecieron en egreso, derivación y matrícula. En varias trayectorias, las familias concretaron la matrícula después de recorrer instituciones, consultar vacantes o esperar respuestas poco claras. Un familiar expresó: “Nos dijeron que busquemos jardín, pero no sabíamos cuál podía recibirla; fuimos a preguntar a varios lugares” (F4). Esto sugiere que la continuidad dependió más de gestiones familiares que de una ruta institucional articulada.

Las barreras comunicacionales atravesaron casi todos los casos. La información del PRITE no siempre llegó oportunamente o no fue comprendida como insumo pedagógico. Una docente indicó: “Nos entregaron el informe, pero hubiera sido mejor conversar con la especialista del PRITE para entender mejor qué apoyos necesitaba” (IE2). Esta recurrencia muestra que la entrega documental requiere diálogo pedagógico para sostener apoyos.

Las barreras pedagógicas se evidenciaron cuando la matrícula no estuvo acompañada de ajustes, materiales o estrategias de participación. Una madre comentó: “La profesora era buena, pero me decía que no sabía cómo hacer para que participe con los demás niños” (F5). En términos documentales, algunas EPP y PEP consignaban

recomendaciones generales, pero no siempre se halló evidencia de uso en la institución receptora.

La limitada evidencia de uso de la EPP y el PEP en las instituciones receptoras permite interpretar una ruptura entre la información pedagógica construida en el PRITE y su utilización posterior para orientar la atención educativa. Esta ruptura no supone necesariamente la ausencia de dichos instrumentos, sino dificultades para transferirlos, interpretarlos y convertir sus recomendaciones en decisiones pedagógicas concretas. Los hallazgos sugieren que la matrícula del niño o niña no siempre estuvo acompañada de condiciones institucionales suficientes para sostener los apoyos previamente identificados, particularmente cuando existieron una comunicación limitada entre el PRITE y la institución receptora y escasos espacios de coordinación entre sus profesionales. En estas condiciones, parte del conocimiento acumulado sobre las fortalezas, barreras y necesidades de apoyo del estudiante puede perder continuidad durante el tránsito educativo.

Esta situación adquiere especial relevancia en las instituciones educativas regulares que reciben a estudiantes con discapacidad o con mayores necesidades de apoyo. Los testimonios y documentos analizados muestran dificultades relacionadas con la disponibilidad de estrategias pedagógicas, ajustes y materiales pertinentes, a las que pueden sumarse condiciones de accesibilidad y capacidades docentes todavía insuficientes para responder a la diversidad. Así, la ruptura observada no debe interpretarse únicamente como un problema documental o administrativo, sino también como una brecha pedagógica: la información contenida en la EPP y el PEP solo contribuye a la continuidad educativa cuando la institución receptora dispone de capacidades, apoyos y mecanismos de articulación que permitan traducirla en acciones concretas de enseñanza, participación y seguimiento del estudiante.

En Cusco, las barreras territoriales tuvieron especial peso. Las familias de Calca, Urubamba o Quispicanchi reportaron distancia, costos, transporte irregular y limitada oferta cercana. Una cuidadora señaló: “Sí queríamos que siga estudiando, pero el lugar quedaba lejos y no siempre había movilidad” (F6). También aparecieron barreras socioculturales vinculadas con lengua y comunicación familiar, especialmente en hogares quechua hablantes.

Tabla 7

Síntesis interpretativa de barreras identificadas

Tipo de barrera	Momento más visible	Manifestación recurrente	Efecto en la continuidad

Actitudinal	Ingreso y adaptación	Dudas, bajas expectativas o inseguridad docente.	Limita acogida y confianza familiar.
Organizacional	Egreso, derivación y matrícula	Falta de ruta clara, vacantes limitadas.	Traslada la gestión a la familia.
Comunicacional	Transición PRITE–IE	Información tardía o poco explicada.	Debilita continuidad de apoyos.
Pedagógica	Adaptación y permanencia	Ajustes y estrategias insuficientes.	Genera continuidad formal, no siempre participativa.
Accesibilidad	Ingreso y permanencia	Limitaciones físicas, comunicacionales o de recursos.	Restringe participación cotidiana.
Territorial	Búsqueda, asistencia y seguimiento	Distancia, costos, ruralidad y oferta limitada.	Incrementa riesgo de continuidad parcial o interrupción.

Fuente: Elaboración propia.

En conjunto, las barreras se configuraron en servicios, procedimientos, prácticas pedagógicas y territorio. El contraste de testimonios y trayectorias mostró que los casos más vulnerables acumularon orientación insuficiente, débil transferencia de información, distancia, apoyos inestables y seguimiento limitado. Ninguna barrera explicó por sí sola todas las situaciones. Esta interpretación responde al segundo objetivo específico: identificar las barreras para el aprendizaje y la participación que limitaron la continuidad posterior al egreso del PRITE.

3.1.5. Resultados sobre los Apoyos Educativos que Favorecieron la Continuidad

El análisis permitió identificar apoyos pedagógicos, familiares, especializados, comunitarios e intersectoriales que sostuvieron, en distinto grado, la continuidad posterior al egreso del PRITE. Estos apoyos no tuvieron la misma intensidad en todos los casos; fueron más efectivos cuando se articularon oportunamente y respondieron a las necesidades de cada trayectoria.

Emergió como patrón que las trayectorias más sostenidas fueron aquellas donde los apoyos iniciados en el PRITE se proyectaron hacia el servicio receptor. En contraste, las trayectorias vulnerables o parciales mostraron apoyos interrumpidos, débiles o dependientes casi exclusivamente de la familia. La continuidad, por tanto, no dependió solo de contar con apoyos previos, sino de transferirlos, adaptarlos y sostenerlos en la nueva etapa.

Los apoyos pedagógicos fueron relevantes en la adaptación inicial. En el Caso 1, la docente usó recomendaciones del informe de egreso para anticipar rutinas, adaptar materiales y promover participación. Señaló: “El informe nos ayudó a saber qué le gustaba, cómo se calmaba y qué actividades podía hacer con apoyo” (IE1). En contraste, en el Caso 2, aunque existían documentos del PRITE, estos no fueron revisados

oportunamente. Una madre indicó: “Yo llevé sus papeles, pero al inicio sentí que no sabían qué hacer con ella” (F2).

Los apoyos familiares fueron transversales. Las familias gestionaron matrícula, trasladaron documentos, comunicaron necesidades, sostuvieron asistencia y mediaron entre instituciones. Sin embargo, esta participación también mostró una tensión: en algunos casos sustituyó responsabilidades institucionales. Una cuidadora expresó: “Yo tenía que explicar todo otra vez, cómo come, cómo avisa, cómo se comunica; si yo no decía, nadie sabía” (F4).

Los apoyos especializados fueron decisivos en casos con mayores necesidades de comunicación, autonomía o regulación. En el Caso 3, la reorientación hacia CEBE fue valorada como una decisión pertinente: “En el jardín no sabían cómo ayudarlo; en el CEBE sentimos que entendían mejor lo que necesitaba” (F3). No obstante, en zonas alejadas, estos apoyos fueron difíciles de sostener por distancia, costos y limitada oferta, como advirtió un especialista: “La oferta especializada no siempre está cerca; eso hace que los apoyos se vuelvan discontinuos” (UGEL2).

Los apoyos comunitarios, aunque menos formalizados, también contribuyeron a sostener la asistencia, especialmente mediante familiares extensos o redes vecinales. Los apoyos intersectoriales se vincularon con salud, terapias, evaluaciones o certificados, pero se presentaron de forma desigual y, en varios casos, fueron gestionados por las familias de manera separada.

Tabla 8

Síntesis interpretativa de apoyos educativos

Tipo de apoyo	Manifestación	Condición que lo fortaleció	Riesgo al debilitarse
Pedagógico	Rutinas, materiales y estrategias adaptadas.	Uso de información del PRITE y disposición docente.	Matrícula sin participación efectiva.
Familiar	Traslado, matrícula, comunicación y seguimiento.	Orientación clara y corresponsabilidad.	Sobrecarga familiar.
Especializado	Apoyos en comunicación, autonomía y regulación.	Acceso a CEBE o asesoría técnica.	Interrupción por distancia o baja coordinación.
Comunitario	Redes familiares o vecinales de apoyo.	Solidaridad local.	Invisibilización institucional.
Intersectorial	Salud, terapias y evaluaciones.	Coordinación educación-salud-gestión.	Fragmentación de servicios.

Fuente: Elaboración propia.

La comparación entre casos mostró que los apoyos fueron más efectivos cuando tuvieron oportunidad, continuidad y pertinencia. En las trayectorias sostenidas, la familia fue orientada, el PRITE transfirió información útil y la institución receptora organizó

apoyos. En las vulnerables o parciales, los apoyos aparecieron fragmentados: hubo matrícula, pero no siempre estrategias; documentos, pero no uso pedagógico; familia comprometida, pero sin suficiente respaldo.

En síntesis, los apoyos favorecieron la continuidad cuando funcionaron como red. El pedagógico requirió información previa; el familiar, corresponsabilidad; el especializado, accesibilidad; el comunitario, reconocimiento; y el intersectorial, coordinación. El contraste entre los casos 1 y 2 mostró que contar con informes no garantizó su uso para planificar apoyos. Esto responde al tercer objetivo específico, orientado a analizar los apoyos educativos que favorecieron la transición en los diferentes contextos familiares y territoriales de Cusco.

3.1.6. Resultados sobre Articulación Institucional

El análisis evidenció que la articulación institucional fue decisiva para comprender la continuidad posterior al PRITE. La coordinación entre PRITE, familias, instituciones receptoras, UGEL, salud y otros actores no fue homogénea: en algunas trayectorias fue anticipada y relativamente sostenida; en otras, reactiva, informal o fragmentada, activándose solo ante dificultades de matrícula, adaptación o continuidad de apoyos.

Emergió como patrón que las trayectorias más sostenidas se configuraron cuando la articulación inició antes del egreso. En el Caso 1, la comunicación previa entre PRITE y docente de Educación Inicial permitió preparar mejor la acogida. Una docente señaló: “Cuando la familia llegó, ya teníamos una idea de cómo apoyarlo porque el PRITE había enviado información y pudimos conversar sobre sus rutinas” (IE1). En contraste, cuando no hubo canales claros, las familias trasladaron documentos y explicaron nuevamente las necesidades de sus hijos. Una madre indicó: “Yo llevé el informe y conté todo otra vez, porque el jardín no había hablado con el PRITE” (F2).

La coordinación PRITE–familia fue el vínculo más frecuente, aunque variable en profundidad. Las familias reconocieron orientación sobre egreso y apoyos, pero no siempre contaron con acompañamiento para resolver vacantes, elección del servicio o comunicación con la institución receptora. Como señaló un profesional: “Orientamos a la familia, pero después el seguimiento depende mucho de si la familia vuelve a consultar o si la institución receptora responde” (PRITE3).

La articulación PRITE–institución receptora fue más irregular. En algunos casos hubo informes, llamadas o reuniones breves; en otros, la información llegó tarde o fue recibida como documento administrativo. Una docente señaló: “El informe estaba, pero

nos hubiera ayudado que alguien del PRITE nos explique cómo usar esa información en el aula" (IE2). Esto permite interpretar que la transferencia de información requiere diálogo técnico y corresponsabilidad pedagógica.

La UGEL apareció como soporte en orientación, vacantes y coordinación, pero su intervención tendió a concentrarse en casos problemáticos. Un especialista indicó: "Cuando el caso llega a la UGEL, se orienta y se coordina, pero no siempre tenemos un sistema que permita hacer seguimiento a todos los egresados del PRITE" (UGEL1). La coordinación con salud u otros servicios fue aún más fragmentada, pese a ser necesaria en casos que requerían terapias, evaluaciones o apoyos complementarios.

Tabla 9

Síntesis interpretativa de mecanismos de articulación institucional

Mecanismo	Manifestación	Tipo predominante	Efecto en la continuidad
PRITE–familia	Orientación sobre egreso, matrícula y apoyos.	Frecuente, pero desigual.	Informa decisiones familiares, sin asegurar seguimiento.
PRITE–IE receptora	Informes, llamadas o reuniones breves.	Anticipada en pocos casos; tardía en otros.	Organiza apoyos solo cuando hay diálogo.
UGEL	Vacantes, orientación y apoyo focalizado.	Reactiva.	Ayuda en casos críticos, pero no garantiza seguimiento.
Salud u otros servicios	Terapias, evaluaciones, certificados.	Fragmentada.	Apoya algunas trayectorias, sin integración sostenida.
Transferencia de información	Uso de EPP, PEP e informes.	Sostenida o solo formal.	Fortalece la continuidad si se usa pedagógicamente.

Fuente: Elaboración propia.

Una tensión transversal fue la falta de claridad sobre responsabilidades. Todos reconocieron la importancia de la continuidad, pero no siempre quién debía liderar el seguimiento posterior. El PRITE se centró en el egreso; la institución receptora, en la matrícula y adaptación; la UGEL, en casos identificados o solicitados. Esta distribución poco precisa generó vacíos, especialmente cuando la familia necesitó apoyo posterior.

En Cusco, la articulación también estuvo condicionada por el territorio. En zonas urbanas, la cercanía facilitó comunicación; en distritos con mayor dispersión, la distancia, los tiempos de traslado y la limitada oferta redujeron las posibilidades de coordinación. En consecuencia, la gobernanza territorial requiere mecanismos flexibles, capaces de anticipar y acompañar transiciones en contextos urbanos, rurales y culturalmente diversos.

En síntesis, la articulación requirió comunicación bidireccional, interpretación conjunta de información, seguimiento y responsabilidades claras, y no solo entrega de documentos. Los testimonios coincidieron en valorar la coordinación previa, pero

mostraron diferencias sobre quién debía sostenerla. Esto responde al cuarto objetivo específico, referido a comprender los mecanismos de articulación institucional: cuando estuvieron presentes, el tránsito fue más acompañado; cuando faltaron, dependió del esfuerzo familiar y de iniciativas individuales.

3.1.7. Resultados por Perfil de Participante

El análisis por perfil permitió comprender la continuidad posterior al PRITE desde posiciones distintas. Las familias aportaron la experiencia vivida; los profesionales de PRITE, la preparación del egreso; los docentes y directivos, las condiciones reales de acogida; y los especialistas de UGEL, la mirada territorial y de gestión.

Más que repetir categorías, esta organización permitió reconocer qué dimensión del fenómeno se hizo más visible en cada voz. Todos los perfiles coincidieron en que el egreso del PRITE es un momento sensible y que la matrícula no garantiza continuidad educativa. También reconocieron la importancia de la orientación familiar, la transferencia de información, los apoyos y la comunicación entre actores.

Los perfiles coincidieron en que la matrícula no garantizó continuidad y en que era necesario sostener apoyos. Las divergencias se concentraron en las responsabilidades: las familias señalaron que asumieron gestiones reiteradas; los profesionales del PRITE identificaron límites al seguimiento; los docentes y directivos requirieron orientación para usar los informes; y los especialistas de UGEL reconocieron dificultades de monitoreo. El contraste muestra una valoración compartida de la continuidad, pero responsabilidades distribuidas sin suficiente coordinación.

Tabla 10

Síntesis interpretativa por perfil de participante

Perfil	Comprensión de la continuidad	Responsabilidades reconocidas	Barreras visibles	Apoyos prioritarios
Familias	Sostener avances del PRITE y asegurar participación.	Gestionar matrícula, trasladar información y acompañar.	Distancia, vacantes, información insuficiente.	Orientación, comunicación docente y documentos claros.
Profesionales PRITE	Preparar egreso y proyectar apoyos.	Orientar, elaborar informes y coordinar cuando es posible.	Falta de canales y seguimiento limitado.	Preparación anticipada y transferencia de información.
Docentes/directivos	Acoger y favorecer participación en aula.	Organizar apoyos y comunicarse con familias.	Información tardía, pocos recursos y falta de orientación.	Asistencia técnica, EPP/PEP comprensibles y apoyo familiar.

Especialistas UGEL	Asegurar continuidad desde gestión territorial.	Orientar, coordinar vacantes y articular servicios.	Dispersión territorial y ausencia de seguimiento sistemático.	Gestión territorial y articulación PRITE–IE–UGEL–salud.

Fuente: Elaboración propia.

El análisis mostró que la continuidad fue una responsabilidad distribuida, pero no siempre articulada. Cada actor reconoció una parte del proceso, aunque las fronteras entre funciones fueron poco claras. Esta situación generó vacíos entre egreso, matrícula, adaptación y seguimiento.

Las familias experimentaron con mayor intensidad los efectos de la desarticulación. Cuando la comunicación institucional fue débil, asumieron la búsqueda de información, la explicación de necesidades y la gestión de apoyos. En cambio, cuando PRITE, institución receptora y UGEL actuaron coordinadamente, la transición fue más acompañada y menos dependiente del esfuerzo familiar.

Estos hallazgos contribuyen a identificar barreras desde distintas posiciones, describir apoyos valorados, analizar articulación institucional y comparar trayectorias. En el contexto de Cusco, evidencian la necesidad de respuestas coordinadas, flexibles y sensibles a la diversidad geográfica, cultural y familiar.

3.1.8 Análisis Documental de los Instrumentos de Continuidad Educativa

El análisis documental contrastó entrevistas y fichas de trayectoria con registros institucionales disponibles: Evaluaciones Psicopedagógicas, Planes Educativos Personalizados, informes de egreso, fichas de continuidad, actas de coordinación e informes de seguimiento. Estos documentos fueron interpretados no solo como evidencias administrativas, sino como posibles instrumentos de continuidad, según su pertinencia, oportunidad, claridad y uso.

Emergió una tensión recurrente: los documentos contenían información relevante, pero no aseguraron por sí mismos una transición acompañada. En algunos casos funcionaron como puente entre PRITE e institución receptora; en otros, quedaron como registros formales con bajo impacto pedagógico.

En relación con la transición educativa, los informes de egreso y fichas de continuidad registraron orientación familiar, recomendaciones y, en algunos casos, servicio receptor sugerido. Sin embargo, en trayectorias vulnerables, la información fue más general. Una madre señaló: “Me dieron el informe, pero yo no sabía bien qué parte tenía que explicar en el jardín” (F2). Un profesional añadió: “El documento se entrega, pero falta asegurar que la institución receptora lo lea y lo use” (PRITE1).

Respecto a barreras, las EPP registraron con mayor frecuencia necesidades vinculadas con comunicación, autonomía o interacción, pero menos condiciones territoriales, familiares u organizacionales. Esta omisión es relevante en Cusco, donde distancia, transporte, ruralidad y lengua pueden incidir directamente en la permanencia.

Sobre apoyos, los PEP e informes de egreso incluyeron recomendaciones sobre rutinas, comunicación, materiales y orientación docente. En las trayectorias sostenidas, estas fueron retomadas por la institución receptora. Una docente señaló: “El informe ayudó a saber cómo anticiparle las actividades y qué apoyos visuales podían servirle” (IE1). En otros casos, las recomendaciones no se tradujeron en prácticas. Un directivo indicó: “El documento decía qué necesitaba, pero no siempre quedaba claro cómo llevarlo al aula” (IE3).

En articulación institucional, las actas de coordinación y registros de seguimiento fueron menos frecuentes. Su ausencia coincidió con testimonios de familias que asumieron la comunicación entre servicios. Una madre expresó: “Yo llevé los documentos y hablé con la profesora; no recuerdo que el PRITE haya hablado directamente con el jardín” (F4). Esto sugiere que la articulación, aunque necesaria, no siempre quedó registrada ni organizada como procedimiento.

Tabla 11

Síntesis interpretativa del análisis documental

Documento	Información frecuente	Aporte	Limitación
EPP	Fortalezas, necesidades y apoyos.	Reconoce necesidades antes del tránsito.	Registra poco las barreras territoriales u organizacionales.
PEP	Estrategias y ajustes pedagógicos.	Orienta apoyos en el servicio receptor.	No siempre se traduce en práctica.
Informe de egreso	Avances y recomendaciones.	Funciona como puente PRITE–familia–IE.	Puede quedar como documento informativo.
Ficha de continuidad	Matrícula y situación posterior.	Permite identificar continuidad o riesgo.	No siempre se actualiza.
Actas de coordinación	Acuerdos y compromisos.	Favorece claridad institucional.	Presencia irregular.
Informes de seguimiento	Asistencia, adaptación y apoyos.	Identifica sostenibilidad o interrupción.	Registros insuficientes en varios casos.

Fuente: Elaboración propia.

La triangulación de documentos, testimonios y fichas permitió reconocer convergencias y divergencias. En el Caso 1, los informes y relatos familiares y docentes coincidieron en el uso de apoyos durante la adaptación. En el Caso 2, había información

del PRITE, pero la familia relató un uso tardío y no se identificó evidencia documental suficiente de su aplicación inicial. Esta diferencia entre recomendaciones y prácticas reportadas ayuda a interpretar la continuidad vulnerable, sin equiparar falta de registro con ausencia de apoyo.

En síntesis, los instrumentos documentales pueden reducir rupturas pedagógicas si funcionan como herramientas de enlace. Su utilidad no reside solo en elaborarlos, sino en que circulen, se comprendan y se usen pedagógica e institucionalmente. En los PRITE de Cusco, estos documentos requieren asumirse como herramientas vivas de continuidad y no solo como registros de cierre del servicio.

3.2. Discusión de Resultados: Resultados Comparativos Contextualizados.

Los resultados permiten sostener que la continuidad educativa posterior al egreso del PRITE no se reduce a obtener una vacante o concretar una matrícula en Educación Inicial o CEBE. La continuidad adquirió sentido cuando la niña o el niño pudo sostener apoyos, participar en el nuevo entorno, adaptarse progresivamente y mantener una trayectoria acompañada. Esta interpretación coincide con Booth y Ainscow (2011) y UNESCO (2020), quienes señalan que la inclusión no se limita a la presencia física en la escuela, sino que exige participación, aprendizaje y eliminación de barreras en las culturas, políticas y prácticas educativas.

Una primera tendencia fue que la matrícula resultó necesaria, pero insuficiente. Las trayectorias más sostenidas se configuraron cuando el egreso fue preparado, la familia recibió orientación, la institución receptora contó con información oportuna y existió disposición para organizar apoyos. En contraste, las trayectorias vulnerables, parciales o temporalmente interrumpidas mostraron que la ausencia de seguimiento, adaptación inicial o uso pedagógico de la información debilitó el tránsito. Esta lectura dialoga con Terigi (2020), quien plantea que las trayectorias educativas no son lineales, sino recorridos atravesados por condiciones institucionales que pueden favorecer, interrumpir o reorientar la permanencia.

La comparación entre casos evidencia que la continuidad sostenida no dependió de un solo factor. En el Caso 1, la preparación anticipada, la transferencia de información y la comunicación entre familia, PRITE e institución receptora favorecieron una transición más organizada. En cambio, en los casos 2 y 5, aunque hubo matrícula, la información llegó tarde o no fue suficientemente utilizada, generando apoyos variables. Esta recurrencia coincide con la European Agency for Special Needs and Inclusive

Education (2017), que destaca la necesidad de coordinación interinstitucional, continuidad de apoyos y seguimiento posterior en las transiciones inclusivas. Por ello, el egreso se debilita cuando es tratado como cierre administrativo y no como tránsito pedagógico.

Una segunda tendencia se relaciona con las barreras para el aprendizaje y la participación. Los hallazgos sugieren que las dificultades no se ubicaron en la niña o el niño, sino en la interacción entre sus necesidades de apoyo y las condiciones del entorno. Esta interpretación se articula con el modelo social de la discapacidad y con Booth y Ainscow (2011), quienes sostienen que las barreras surgen cuando los contextos no responden adecuadamente a la diversidad. En los casos analizados, la entrega tardía de informes, la falta de diálogo entre PRITE e institución receptora, las rutas poco claras de matrícula y la limitada orientación docente generaron trayectorias más frágiles.

El contexto territorial de Cusco profundizó estas tensiones. En los casos urbanos existieron mayores posibilidades de acceso físico a servicios, pero ello no garantizó continuidad sustantiva. En Calca, Urubamba y Quispicanchi, las distancias, los costos de traslado, la oferta limitada y la disponibilidad irregular de apoyos especializados incidieron en la asistencia y permanencia. Esta tendencia coincide con el enfoque territorial del Plan Marco de educación inclusiva del MINEDU, al reconocer que las desigualdades educativas se expresan de manera diferenciada según el territorio. Por tanto, la continuidad educativa en Cusco debe comprenderse como una experiencia situada, atravesada por condiciones geográficas, culturales, lingüísticas e institucionales.

Una tercera tendencia refiere al papel de los apoyos educativos. Los resultados muestran que estos favorecieron la continuidad cuando actuaron como una red y no como acciones aisladas. Los apoyos pedagógicos fueron relevantes cuando la institución receptora utilizó la información del PRITE para organizar rutinas, materiales y estrategias de participación. Los apoyos familiares sostuvieron la matrícula, la asistencia y la comunicación con docentes; sin embargo, también revelaron una tensión importante: en varios casos, las familias asumieron funciones que debieron ser compartidas por las instituciones. Esta situación dialoga con UNICEF (2021), que reconoce el valor de la participación familiar, pero también permite advertir que dicha participación requiere acompañamiento para no convertirse en sobrecarga.

Los apoyos especializados fueron decisivos en casos con mayores necesidades de comunicación, autonomía o regulación emocional. La reorientación hacia CEBE no debe interpretarse como retroceso, sino como búsqueda de una respuesta educativa más

pertinente. Esta lectura coincide con Odom et al. (2022), quienes destacan que los apoyos en primera infancia deben responder a las características del niño, sus rutinas y contextos de participación. En contraste, cuando estos apoyos no fueron accesibles por distancia, costos o débil coordinación, las trayectorias se volvieron más vulnerables. Así, el apoyo no solo debe existir; debe ser oportuno, accesible, pertinente y sostenible.

El análisis documental refuerza esta discusión. La Evaluación Psicopedagógica, el Plan Educativo Personalizado y los informes de egreso fueron instrumentos relevantes para transferir información y organizar apoyos. No obstante, su utilidad dependió de que fueran comprendidos y usados pedagógicamente por la institución receptora. Aunque la RVM N° 151-2023-MINEDU y la Cartilla de continuidad educativa PRITE del MINEDU (2024) reconocen su valor para orientar la continuidad, los resultados muestran una brecha entre la existencia formal del documento y su aplicación en la práctica educativa.

La cuarta tendencia se vincula con la articulación institucional. Las trayectorias más sostenidas fueron aquellas en las que la coordinación inició antes del egreso e incluyó orientación familiar, transferencia de información y comunicación con la institución receptora. En cambio, cuando la articulación fue tardía, informal o reactiva, la continuidad dependió principalmente del esfuerzo familiar. Esta situación coincide con la European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2017), que plantea que las transiciones inclusivas requieren responsabilidades claras, coordinación sostenida y seguimiento interinstitucional.

La comparación entre perfiles confirma esta tensión. Las familias entendieron la continuidad como la posibilidad de no perder los avances logrados en el PRITE; los profesionales del PRITE la asociaron con la preparación del egreso; los docentes y directivos, con la acogida y adaptación inicial; y los especialistas de UGEL, con la gestión territorial y la disponibilidad de servicios. Estas miradas no se contradicen, pero muestran que cada actor reconoce una parte del proceso sin que siempre exista una ruta común. Desde el enfoque ecológico de Bronfenbrenner y Morris (2006), esta fragmentación resulta relevante, porque la continuidad depende de la calidad de las relaciones entre familia, PRITE, institución receptora, UGEL, salud, comunidad y políticas públicas.

En síntesis, los resultados confirman tendencias advertidas por la literatura: la inclusión no equivale a matrícula; las barreras se producen en los entornos; los apoyos requieren continuidad; la familia es central, pero no debe quedar sola; y la articulación institucional es indispensable para sostener trayectorias inclusivas. El aporte del estudio consiste en mostrar cómo estas tendencias se expresan en los PRITE de Cusco, donde la

diversidad territorial, cultural y lingüística influye directamente en la continuidad posterior al egreso.

Por ello, la continuidad educativa posterior al PRITE debe comprenderse como un proceso relacional, territorial y corresponsable. Su sostenibilidad requiere preparación anticipada, transferencia útil de información, apoyos pertinentes, participación familiar acompañada y articulación sostenida entre PRITE, institución receptora, UGEL y otros servicios. El egreso no debería representar una ruptura ni una delegación del proceso a las familias, sino una transición planificada que convierta el conocimiento construido durante la atención temprana en base para nuevas oportunidades de participación, aprendizaje y permanencia educativa.

Conclusiones

Primera. La continuidad educativa de las niñas y los niños egresados de los Programas de Intervención Temprana (PRITE) en Cusco se configuró como un proceso progresivo, relacional y territorialmente situado, no limitado a la obtención de una matrícula en Educación Inicial o CEBE. Los seis casos mostraron que la preparación para el egreso, la orientación familiar, la derivación, la acogida inicial, la permanencia de los apoyos y el seguimiento posterior requirieron responsabilidades compartidas. Las trayectorias se sostuvieron mejor cuando estas acciones estuvieron articuladas y se debilitaron cuando recayeron principalmente en gestiones familiares o intervenciones institucionales aisladas.

De este modo, se respondió a la pregunta general y a la primera pregunta específica, relativa a los procesos de transición. El análisis evidenció que el egreso no fue un acto único, sino una sucesión de decisiones y encuentros entre servicios: en algunas trayectorias hubo comunicación y preparación anticipadas; en otras, la búsqueda de vacante, la transferencia de información o la adaptación se resolvieron tardíamente. La diferencia central no fue solo acceder a una institución receptora, sino encontrar condiciones para participar, aprender y permanecer sin perder los apoyos construidos en el PRITE.

Segunda. Las barreras para el aprendizaje y la participación identificadas no constituyeron atributos de las niñas y los niños, sino condiciones de sus entornos que dificultaron la transición y la permanencia. Se reconocieron barreras actitudinales, organizacionales, comunicacionales, pedagógicas, territoriales y de accesibilidad; su acumulación, más que una dificultad aislada, contribuyó a explicar las trayectorias vulnerables, parciales o temporalmente interrumpidas.

Una barrera especialmente relevante fue la discontinuidad entre la información pedagógica elaborada en el PRITE mediante la Evaluación Psicopedagógica (EPP) y el Plan Educativo Personalizado (PEP) y su aprovechamiento en las instituciones receptoras. La evidencia disponible no permite afirmar que estos instrumentos estuvieran ausentes, pero sí mostró dificultades para transferir, interpretar y convertir sus recomendaciones en ajustes, materiales y estrategias de enseñanza. Esta brecha evidencia que la continuidad documental no asegura, por sí misma, continuidad pedagógica.

En el contexto cusqueño, las barreras se manifestaron de manera desigual: las dificultades para obtener vacantes o recibir orientaciones oportunas se combinaron con preparación

docente y apoyos institucionales insuficientes en determinadas trayectorias; en zonas rurales y dispersas, la distancia, el transporte, los costos de traslado, la disponibilidad limitada de servicios y la pertinencia lingüística añadieron obstáculos. La respuesta al objetivo de identificar barreras muestra, por tanto, que su reducción exige atender simultáneamente las prácticas escolares, la coordinación entre servicios y las condiciones del territorio.

Tercera. Los apoyos educativos favorecieron la continuidad cuando respondieron a las necesidades de cada trayectoria y operaron como una red articulada. La orientación familiar previa al egreso, la transferencia de información útil desde el PRITE y la planificación de apoyos por la institución receptora facilitaron la adaptación y participación iniciales. Cuando los apoyos fueron tardíos, discontinuos o dependieron casi exclusivamente de la familia, la matrícula pudo mantenerse sin asegurar una experiencia educativa plenamente inclusiva.

El estudio permitió distinguir apoyos pedagógicos, familiares, especializados, comunitarios e intersectoriales con funciones complementarias. Las rutinas flexibles, los recursos accesibles y las estrategias de comunicación facilitaron la participación en el aula; las familias sostuvieron asistencia, trámites y comunicación, aunque en ocasiones asumieron responsabilidades institucionales; los apoyos especializados y las redes comunitarias resultaron relevantes según las necesidades y el territorio. Estos hallazgos precisan que el valor de un apoyo depende de su pertinencia, oportunidad y continuidad, no solo de su disponibilidad nominal.

Cuarta. La articulación entre PRITE, familias, instituciones receptoras, UGEL y otros servicios fue una condición determinante para comprender las diferencias en la continuidad educativa. La coordinación previa al egreso facilitó orientación, intercambio de información y preparación de la acogida; en cambio, las comunicaciones tardías, informales o reactivas generaron vacíos entre derivación, matrícula, adaptación y seguimiento, que las familias tuvieron que resolver con frecuencia por sus propios medios.

La comparación de testimonios y documentos mostró que el vínculo PRITE–familia fue más visible que la coordinación técnica sostenida con las instituciones receptoras. En algunos casos hubo informes y contactos puntuales, pero no evidencia suficiente de seguimiento sistemático o utilización pedagógica de lo transferido. La UGEL aportó a la orientación, las vacantes y determinadas coordinaciones, aunque su participación no apareció siempre integrada a una ruta estable de transición; la articulación con salud y

otros actores fue variable. El objetivo referido a la articulación permite concluir que las responsabilidades deben ser explícitas y compartidas durante todo el tránsito, no solo al entregar documentos.

Quinta. El estudio de caso múltiple evidenció cinco configuraciones de las seis trayectorias analizadas: continuidad sostenida, vulnerable, parcial, reorientación educativa hacia CEBE y discontinuidad temporal. Esta diversidad mostró que no existe un recorrido único ni lineal después del egreso del PRITE, y que la matrícula, por sí sola, no permite valorar la calidad de la continuidad ni la participación efectiva en la institución de destino.

El contraste intra-caso e inter-caso identificó como elemento común la intervención decisiva de las familias, junto con la necesidad de orientación, información pedagógica transferible y apoyos al ingresar al nuevo servicio. Las diferencias surgieron en la anticipación del egreso, la respuesta de las instituciones receptoras, el seguimiento y las condiciones territoriales. Las trayectorias más sostenidas combinaron varias condiciones favorables; las más frágiles acumularon barreras y apoyos fragmentados. La reorientación hacia CEBE no se interpretó automáticamente como retroceso, sino en función de la pertinencia de la respuesta educativa encontrada en el caso correspondiente. Estas interpretaciones son contextuales y no pretenden generalización estadística.

Sexta. El análisis documental confirmó el valor de la EPP, el PEP, los informes de egreso y las fichas de continuidad como medios para comunicar fortalezas, barreras y apoyos requeridos. Su aporte a la transición, sin embargo, no quedó determinado por la sola elaboración o entrega, sino por la claridad de la información, su circulación oportuna y su utilización para orientar la enseñanza y el acompañamiento en el servicio receptor.

Al triangular documentos, fichas de trayectoria y testimonios, se observaron casos en los que las recomendaciones del PRITE se reflejaron en ajustes y estrategias de acogida, y otros en los que existían registros, pero no se encontró evidencia suficiente de aplicación pedagógica. Este hallazgo no autoriza a equiparar ausencia de constancia documental con ausencia absoluta de prácticas; sí permite identificar una ruptura potencial entre la transferencia administrativa y la continuidad de los apoyos. Por ello, la EPP y el PEP deben comprenderse como instrumentos de trabajo compartido y seguimiento, no únicamente como registros de cierre.

Séptima. Los hallazgos tienen implicancias pedagógicas e institucionales concretas: la continuidad sustantiva requiere que las instituciones receptoras preparen desde el ingreso estrategias de comunicación, rutinas flexibles, materiales accesibles, ajustes razonables y

oportunidades reales de participación. Cuando la atención posterior no aprovecha el conocimiento acumulado durante la intervención temprana, puede persistir una inclusión formal centrada en la matrícula, sin asegurar los apoyos necesarios para aprender y permanecer.

En el plano organizacional, los casos evidenciaron la conveniencia de acordar una ruta de transición con preparación anticipada, responsabilidades explícitas, comunicación bidireccional y seguimiento posterior. En el plano territorial, las diferencias entre ámbitos urbanos y rurales de Cusco mostraron la necesidad de respuestas adaptadas a distancias, movilidad, disponibilidad de servicios y diversidad lingüística. En ambos niveles, la UGEL puede cumplir una función articuladora mediante asistencia técnica y acompañamiento diferenciado, sin trasladar a las familias toda la carga de gestionar la continuidad.

Octava. Como implicancia de política educativa, el egreso del PRITE debe reconocerse como una etapa de la trayectoria del derecho a la educación inclusiva y no solo como un trámite administrativo de salida. Los seis casos sugieren que sostener esta trayectoria demanda responsabilidades institucionales continuas y capacidades pedagógicas en los servicios receptores, especialmente cuando concurren mayores necesidades de apoyo o desigualdades territoriales.

En conjunto, el principal aporte de la investigación consiste en mostrar, desde evidencia cualitativa situada en Cusco, que la continuidad se construye cuando la preparación del egreso, los apoyos y la articulación convierten la información obtenida durante la atención temprana en decisiones compartidas para la nueva etapa educativa. Reconocer a las familias como participantes esenciales no equivale a dejarles la responsabilidad exclusiva del tránsito; garantizar una vacante tampoco equivale a garantizar participación. Estas conclusiones se circunscriben a los casos estudiados y ofrecen criterios para examinar y fortalecer experiencias semejantes.

Recomendaciones

Primera. A los equipos directivos y profesionales de los PRITE se recomienda organizar un plan individual de transición antes del egreso, con reuniones de orientación a la familia, revisión conjunta de avances y necesidades de apoyo, identificación de posibles instituciones receptoras y coordinación anticipada para la matrícula. El plan debe precisar quién acompaña cada gestión y cómo se comunicará la información pedagógica, evitando que la familia inicie el tránsito sin orientación ni interlocutores definidos.

Segunda. A los PRITE y a las instituciones educativas receptoras se recomienda establecer un procedimiento de transferencia y recepción pedagógica de la EPP, el PEP, los informes de egreso y las fichas de continuidad, respetando la confidencialidad de la información. La entrega debe incluir, cuando sea posible, un encuentro técnico entre profesionales, docentes y familia para interpretar las recomendaciones, seleccionar apoyos prioritarios y acordar quién verificará su aplicación durante la adaptación inicial. Así, los instrumentos funcionarán como herramientas de continuidad y no solo como expedientes administrativos.

Tercera. A las direcciones y docentes de las instituciones receptoras de Educación Inicial y CEBE se recomienda planificar, desde la acogida, ajustes pedagógicos acordes con las fortalezas y necesidades de cada niña o niño: rutinas flexibles, apoyos para la comunicación, materiales accesibles, estrategias de participación y ajustes razonables pertinentes. Se propone revisar periódicamente estas medidas con la familia y solicitar orientación especializada cuando resulte necesaria, de modo que la matrícula se traduzca en oportunidades reales de aprendizaje y permanencia.

Cuarta. A los PRITE, instituciones receptoras y UGEL se recomienda acordar un mecanismo compartido de seguimiento durante los primeros meses posteriores al ingreso, con responsables designados, canales de comunicación y un registro breve de alertas sobre asistencia, adaptación, participación y continuidad de apoyos. Los casos que presenten barreras persistentes deberían activar coordinaciones oportunas y acuerdos de mejora, procurando que el seguimiento sea una práctica institucional y no dependa exclusivamente de iniciativas individuales o de la insistencia familiar.

Quinta. A las UGEL de la región Cusco se recomienda fortalecer la articulación territorial mediante la identificación de oferta educativa receptora, orientación sobre vacantes y asistencia técnica a PRITE y escuelas de destino. En áreas rurales o dispersas conviene priorizar estrategias flexibles de coordinación, considerar distancias y costos de

transporte, ofrecer información cultural y lingüísticamente pertinente y promover vínculos con salud, servicios de apoyo y actores comunitarios. La planificación territorial debe anticipar barreras de acceso y no limitarse a atender dificultades después de la matrícula.

Sexta. A los PRITE, instituciones receptoras y UGEL se recomienda promover una participación familiar informada y corresponsable, mediante espacios accesibles de escucha, orientación y toma de decisiones compartida. Las familias deben poder aportar conocimientos sobre comunicación, intereses, rutinas y apoyos de sus hijas e hijos, sin quedar obligadas a reemplazar la transferencia técnica entre instituciones ni a gestionar solas vacantes, adaptaciones o seguimiento. La comunicación sostenida debe constituir una responsabilidad de los servicios educativos.

Séptima. A las instituciones formadoras e investigadores se recomienda desarrollar estudios cualitativos comparativos y longitudinales sobre la continuidad educativa posterior al PRITE en otros territorios, especialmente rurales y bilingües. Resulta pertinente profundizar en el uso efectivo de la EPP y el PEP en las aulas receptoras, el papel de las UGEL y servicios de apoyo, las condiciones de participación después del primer año y la relación entre barreras territoriales y trayectorias educativas. La ampliación de contextos, actores y métodos permitiría contrastar y enriquecer los hallazgos sin atribuir representatividad estadística a los seis casos analizados.

En conjunto, estas recomendaciones orientan a los PRITE, las instituciones receptoras y las UGEL hacia una transición anticipada, pedagógicamente acompañada y territorialmente pertinente, con responsabilidades definidas para sostener participación, aprendizaje y permanencia después del egreso.

Referencias bibliográficas.

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 6*(1), 7–16. https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587

Banarjee, C., Tao, Y., Fasano, R. M., Song, C., Vitale, L., Wang, J., Shyu, M.-L., Perry, L. K., & Messinger, D. S. (2023). Objective quantification of homophily in children with and without disabilities in naturalistic contexts. *Scientific Reports, 13*, 903. https://doi.org/10.1038/s41598-023-27819-6

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.

Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. En R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (6.ª ed., pp. 793–828). Wiley.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE.

Denzin, N. K., Lincoln, Y. S., Giardina, M. D., & Cannella, G. S. (Eds.). (2023). *The SAGE handbook of qualitative research* (6th ed.). SAGE Publications.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2017). *Inclusive early childhood education: New insights and tools – Contributions from a European study*.

Fasano, R. M., Perry, L. K., Zhang, Y., Vitale, L., Wang, J., Song, C., & Messinger, D. S. (2021). A granular perspective on inclusion: Objectively measured interactions of preschoolers with and without autism. *Autism Research, 14*(8), 1658–1669. https://doi.org/10.1002/aur.2526

Guralnick, M. J. (2011). Why early intervention works: A systems perspective. *Infants & Young Children, 24*(1), 6–28. https://doi.org/10.1097/IYC.0b013e3182002cfe

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE.

Ministerio de Educación del Perú. (2021). *Decreto Supremo N°007-2021-MINEDU, Decreto Supremo que modifica el Reglamento de la Ley N° 28044, Ley General de Educación, aprobado por Decreto Supremo N°011-2012-ED*. Diario Oficial El Peruano. https://busquedas.elperuano.pe/dispositivo/NL/1951686-1

Ministerio de Educación del Perú. (2022). *Plan Marco que orienta la implementación de la educación inclusiva con enfoque territorial, contemplando las condiciones*

de organización y articulación institucional e intergubernamental (Resolución Ministerial N°432-2022-MINEDU). https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/3599676-432-2022-minedu

Ministerio de Educación del Perú. (2023). *Resolución Viceministerial N°151-2023-MINEDU. Disposiciones para la organización y funcionamiento de los PRITE, CEBE, SAANEE, PANETS y CREBE*. https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/4771769-151-2023-minedu

Ministerio de Educación del Perú. (2024). *Cartilla de continuidad educativa para los Programas de Intervención Temprana (PRITE)*. Dirección de Educación Básica Especial. https://www.minedu.gob.pe/educacionbasicaespecial/pdf/crebe/Cartilla%20continuidad%20educativa%20PRITE_2024_17%20dic.pdf

Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables. (2021). *Política Nacional Multisectorial en Discapacidad para el Desarrollo al 2030* (Decreto Supremo N°007-2021-MIMP). https://www.gob.pe/institucion/mimp/normas-legales/1953329-007-2021-mimp

Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. https://treaties.un.org/pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=IV-15&chapter=4&clang=_en

Odom, S. L., Barton, E. E., & McConnell, S. R. (2022). *Early intervention and early childhood special education: Research and practice*. Guilford Press.

Organización Mundial de la Salud, & Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2012). *Early childhood development and disability: A discussion paper*. Organización Mundial de la Salud. https://iris.who.int/server/api/core/bitstreams/80be0053-09f0-4ffc-b0c8-8cfa3a3cf95e/content

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods* (4th ed.). SAGE.

Perry, L. K., Mitsven, S. G., Custode, S., Vitale, L., Laursen, B., Song, C., & Messinger, D. S. (2022). Reciprocal patterns of peer speech in preschoolers with and without hearing loss. *Early Childhood Research Quarterly, 60*, 201–213. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2022.02.003

Rodriguez Quiroz, A., Vidal Céspedes, K., & Argudo-Fernández, M. (2021). *Inclusive astronomy in Peru: Contribution of astronomy teaching for visually impaired people* [Preprint]. arXiv. https://doi.org/10.48550/arXiv.2107.02781

Rous, B., Hallam, R., Harbin, G., McCormick, K., & Jung, L. (2007). The transition process for young children with disabilities: A conceptual framework. *Infants &*

Young Children, 20(2), 135–148. https://doi.org/10.1097/01.IYC.0000264481.27947.5f

Terigi, F. (2020). *Trayectorias educativas y justicia curricular en contextos de diversidad*. Fondo de Cultura Económica.

UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all*. https://www.unesco.org/gem-report/en/publication/inclusion-and-education

UNICEF. (2021). *Seen, counted, included: Using data to shed light on the well-being of children with disabilities*. https://data.unicef.org/resources/children-with-disabilities-report-2021/

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE.

Anexos

Resultan útiles para presentar con mayor profundidad ciertos materiales sin distraer la lectura del texto principal de la tesis o evitar que dichos materiales rompan con el formato de la investigación. Ejemplos de anexos son:

Cuestionarios, transcripciones de entrevistas, código de programas informáticos desarrollados, análisis estadísticos adicionales, reportes de sesiones de grupo, fotografías, etc. Estos elementos deben identificarse con números arábigos (Anexo 1, Anexo 2, etc.).

Anexo 1. Matriz de consistencia

Anexo 2. Matriz de coherencia metodológica de la investigación

Anexo 3. Guía de entrevista semiestructurada a familias de niñas y niños egresados de PRITE

Anexo 4. Guía de entrevista semiestructurada a profesionales del PRITE

Anexo 5. Guía de entrevista semiestructurada a especialista de ugel

Anexo 6. Matriz de análisis documental

Anexo 7. Ficha de reconstrucción de trayectorias educativas

Anexo 8. Ficha de validación de instrumentos por juicio de expertos

Anexo 9. Matriz de resultados de la entrevista semiestructurada a familias de niñas y niños egresados de PRITE

Anexo 10. Matriz de resultados de la entrevista semiestructurada a profesionales del PRITE

Anexo 11. Matriz de resultados de la entrevista semiestructurada a especialista de UGEL

Anexo 12. Guía de entrevista semiestructurada a docentes o directivos de IE receptoras.

Anexo 13. Matriz de resultados de la entrevista semiestructurada a docentes o directivos de IE receptoras

Anexo 1. Matriz de Consistencia

Título de la investigación

Continuidad de la atención educativa de niñas y niños egresados de los Programas de Intervención Temprana (PRITE): estudio de caso múltiple sobre barreras para el aprendizaje, apoyos educativos y articulación institucional en la región Cusco.

Problemas de investigación	Objetivos de investigación	Categorías de análisis	Subcategorías	Participantes	Técnicas e instrumentos
Problema general ¿Cómo se configuran los procesos de continuidad de la atención educativa de niñas y niños egresados de los Programas de Intervención Temprana (PRITE), considerando las barreras para el aprendizaje y la participación, los apoyos educativos y la articulación institucional durante la transición hacia otros servicios educativos en la región Cusco?	**Objetivo general** Interpretar la configuración de la continuidad de la atención educativa de niñas y niños egresados de los Programas de Intervención Temprana (PRITE) en la región Cusco, considerando los procesos de transición educativa, las barreras para el aprendizaje y la participación, los apoyos educativos y los mecanismos de articulación institucional que intervienen en sus trayectorias posteriores al egreso.	**Categoría Central** (Fenómeno central) Continuidad de la atención educativa posterior al egreso del PRITE	▪ Transición educativa ▪ Tránsito entre servicios educativos ▪ Seguimiento posterior al egreso	6 familias de niñas y niños egresados de PRITE 4 profesionales de PRITE (PRITE1, PRITE2, PRITE3, PRITE4) 5 directivos de instituciones educativas receptoras (IE1–IE5) 2 especialistas de UGEL (UGEL1, UGEL2)	Entrevista semiestructurada; análisis documental; reconstrucción de trayectorias educativas; Instrumentos: guías de entrevista, matriz de análisis documental, ficha de reconstrucción de trayectorias.
Problema específico 1 ¿Cómo se desarrollan los procesos de transición educativa de las niñas y los niños egresados de los PRITE hacia otros servicios educativos en la región Cusco?	**Objetivo específico 1** Describir los procesos de transición educativa que experimentan las niñas y los niños egresados de los PRITE hacia otros servicios educativos.	**Categorías analíticas** Procesos de Transición Educativa	▪ Preparación para el egreso. ▪ Orientación a la familia. ▪ Derivación a servicios educativos. ▪ Matrícula y acceso. ▪ Adaptación inicial al servicio receptor (Tránsito PRITE–Educación Inicial o Tránsito PRITE–CEBE).	Familias; profesionales de PRITE; instituciones educativas receptoras.	Entrevista semiestructurada y reconstrucción de trayectorias educativas. Instrumentos: guía de entrevista y ficha de trayectoria educativa.

Problemas de investigación	Objetivos de investigación	Categorías de análisis	Subcategorías	Participantes	Técnicas e instrumentos
			▪ Seguimiento inicial posterior al egreso.		
Problema específico 2 ¿Qué barreras para el aprendizaje y la participación limitan la continuidad educativa posterior al egreso de los PRITE?	**Objetivo específico 2** Identificar las barreras para el aprendizaje y la participación que limitan la continuidad educativa posterior al egreso del PRITE.	Barreras para el aprendizaje y la participación	▪ Barreras actitudinales ▪ Barreras organizacionales ▪ Barreras comunicacionales ▪ Barreras de accesibilidad ▪ Barreras territoriales.	Familias; profesionales de PRITE; docentes y directivos de instituciones receptoras; especialistas de UGEL.	Entrevista semiestructurada y análisis documental. Instrumentos: guía de entrevista y matriz de análisis documental.
Problema específico 3 ¿Qué apoyos educativos favorecen la continuidad educativa de niñas y niños egresados de los PRITE durante su transición hacia otros servicios educativos?	**Objetivo específico 3** Analizar los apoyos educativos que favorecen la continuidad educativa durante la transición hacia otros servicios educativos.	Apoyos educativos	▪ Apoyos pedagógicos ▪ Apoyos familiares ▪ Apoyos especializados ▪ Apoyos comunitarios ▪ Apoyos intersectoriales.	Familias; profesionales de PRITE; especialistas de UGEL; docentes de instituciones receptoras.	Entrevista semiestructurada y análisis documental. Instrumentos: guía de entrevista y matriz documental.
Problema específico 4 ¿Cómo se articulan los actores e instituciones involucrados en la continuidad educativa de niñas y niños egresados de los PRITE?	**Objetivo específico 4** Comprender los mecanismos de articulación institucional que intervienen en la continuidad educativa posterior al egreso del PRITE.	Articulación institucional	▪ Coordinación PRITE–familia ▪ Coordinación PRITE–institución educativa receptora ▪ Coordinación PRITE–UGEL ▪ Coordinación PRITE–salud ▪ Transferencia de información educativa ▪ Uso de la evaluación psicopedagógica y del Plan Educativo Personalizado (PEP) durante la transición.	Profesionales de PRITE; directivos y docentes de instituciones receptoras; especialistas de UGEL; familias.	Entrevista semiestructurada, análisis documental y reconstrucción de trayectorias. Instrumentos: guías de entrevista, matriz documental y ficha de trayectoria educativa.

Anexo 2. Matriz de Coherencia Metodológica de la Investigación

Elemento metodológico	Descripción
Paradigma	Interpretativo
Enfoque	Cualitativo
Tipo de investigación	Básica o sustantiva de carácter educativo
Alcance	Comprensivo–interpretativo
Diseño metodológico	Estudio de caso múltiple de enfoque cualitativo
Unidad de análisis	Trayectorias educativas de niñas y niños egresados de PRITE
Contexto de estudio	Región Cusco
Participantes	6 familias de egresados de PRITE, 4 profesionales de PRITE, 5 directivos de instituciones receptoras y 2 especialistas de UGEL
Estrategia de muestreo	Muestreo intencional por experiencia directa, diversidad de trayectorias y fuentes disponibles
Técnicas de producción de información	Entrevista semiestructurada, análisis documental, reconstrucción de trayectorias educativas y diario de campo
Estrategia de análisis	Análisis temático, análisis intra-caso, análisis inter-caso y triangulación
Criterios de rigor científico	Credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad

Anexo 3. Guía de Entrevista Semiestructurada a familias de niñas y niños egresados de PRITE

Datos generales

Código del caso:
Fecha:
Distrito:
Edad del niño(a):
Tiempo transcurrido desde el egreso del PRITE:
Servicio educativo actual:

Categoría 1. Procesos de transición educativa

1. ¿Cómo fue informado(a) sobre el proceso de egreso de su hijo(a) del PRITE?
2. ¿Qué orientaciones recibió para continuar la atención educativa de su hijo(a)?
3. ¿Cómo fue el proceso de búsqueda y matrícula en la institución educativa receptora?
4. ¿Qué dificultades o facilidades encontró durante esta transición?
5. ¿Cómo fue la adaptación inicial de su hijo(a) al nuevo servicio educativo?

Categoría 2. Barreras para el aprendizaje y la participación

6. ¿Qué situaciones dificultaron la continuidad educativa de su hijo(a)?
7. ¿Encontró dificultades relacionadas con el acceso, transporte o distancia hacia la institución educativa?
8. ¿Ha percibido actitudes favorables o desfavorables hacia su hijo(a) en la institución educativa?
9. ¿Existen dificultades para acceder a apoyos especializados?

Categoría 3. Apoyos educativos

10. ¿Qué apoyos recibió su hijo(a) durante el proceso de transición?
11. ¿Qué apoyos considera que han sido más importantes para su continuidad educativa?
12. ¿Recibió orientación o acompañamiento por parte del PRITE después del egreso?
13. ¿Qué instituciones o personas han contribuido al desarrollo educativo de su hijo(a)?

Categoría 4. Articulación institucional

14. ¿La institución educativa receptora recibió información del PRITE sobre su hijo(a)?
15. ¿Conoce si existió coordinación entre el PRITE y la institución educativa actual?
16. ¿Ha recibido apoyo de la UGEL o de servicios de salud relacionados con la educación de su hijo(a)?

Fenómeno central: Continuidad educativa

17. ¿Cómo describiría la experiencia educativa de su hijo(a) después del egreso del PRITE?
18. ¿Qué factores han favorecido o dificultado la continuidad educativa?
19. ¿Qué recomendaciones propondría para mejorar este proceso?

Observaciones del entrevistador

_____

_____

_____

Anexo 4. Guía de entrevista semiestructurada a profesionales del PRITE.

Presentación

La presente entrevista tiene como finalidad recoger información sobre los procesos de continuidad de la atención educativa de niñas y niños egresados de los Programas de Intervención Temprana (PRITE). La información proporcionada será utilizada únicamente con fines académicos y será tratada de manera confidencial.

Datos generales

Código de entrevista:
Fecha:
PRITE:
Cargo:
Profesión:
Años de experiencia en PRITE:

Categoría 1. Procesos de transición educativa

1. ¿Cómo se planifica el proceso de egreso de las niñas y los niños atendidos en el PRITE?
2. ¿Qué acciones se desarrollan para preparar a las familias y a los estudiantes para su tránsito hacia otro servicio educativo?
3. Desde su experiencia, ¿cuáles son las principales dificultades que enfrentan las familias durante el proceso de transición educativa?
4. ¿Cómo se realiza el seguimiento de los estudiantes una vez que egresan del PRITE?

Categoría 2. Barreras para el aprendizaje y la participación

5. ¿Qué barreras observa con mayor frecuencia que afectan la continuidad educativa de los niños después de egresar del PRITE?
6. ¿De qué manera las condiciones territoriales, geográficas o socioeconómicas influyen en la continuidad educativa?
7. ¿Ha identificado barreras actitudinales o institucionales en las instituciones educativas receptoras? ¿Cómo afectan estas al proceso de inclusión?

Categoría 3. Apoyos educativos

8. ¿Qué apoyos educativos considera fundamentales para garantizar la continuidad educativa posterior al egreso del PRITE?
9. ¿Cómo contribuye la familia al proceso de continuidad educativa de las niñas y los niños?
10. ¿Qué tipo de apoyos especializados o intersectoriales suelen requerir los estudiantes durante la transición educativa?

Categoría 4. Articulación institucional

11. ¿Cómo se desarrolla la coordinación entre el PRITE y las instituciones educativas receptoras?

12. ¿Qué papel cumplen la UGEL y otros servicios públicos en el proceso de continuidad educativa?
13. ¿Cómo se utiliza la Evaluación Psicopedagógica y el Plan Educativo Personalizado (PEP) para favorecer la continuidad de los apoyos educativos?

Fenómeno central: Continuidad de la atención educativa

14. Desde su experiencia, ¿qué factores explican que algunos estudiantes logren una continuidad educativa satisfactoria mientras que otros presentan dificultades o interrupciones?
15. ¿Qué acciones considera prioritarias para fortalecer la continuidad de la atención educativa de los niños egresados de los PRITE en la región Cusco?

Observaciones del entrevistador

Anexo 5. Guía de entrevista semiestructurada a especialista de UGEL.

Presentación

La presente entrevista tiene como finalidad recoger información sobre los procesos de continuidad de la atención educativa de niñas y niños egresados de los Programas de Intervención Temprana (PRITE). La información será utilizada únicamente con fines académicos y será tratada de manera confidencial.

Datos generales

Código de entrevista:
Fecha:
UGEL:
Cargo:
Tiempo de experiencia en el cargo:

Categoría 1. Procesos de transición educativa

1. Desde la UGEL, ¿qué acciones se desarrollan para favorecer la continuidad educativa de las niñas y los niños egresados de los PRITE?
2. ¿Cómo se realiza el proceso de articulación para facilitar el tránsito de los estudiantes hacia instituciones educativas receptoras?

Categoría 2. Barreras para el aprendizaje y la participación

3. ¿Cuáles considera que son las principales barreras que afectan la continuidad educativa de los estudiantes egresados de PRITE en la jurisdicción de la UGEL?
4. ¿Cómo influyen las características territoriales, geográficas o socioeconómicas de la región en dicho proceso?

Categoría 3. Apoyos educativos

5. ¿Qué apoyos educativos o servicios especializados se promueven desde la UGEL para favorecer la continuidad educativa de estos estudiantes?
6. ¿Qué necesidades de apoyo identifica con mayor frecuencia en las instituciones educativas que reciben a niños egresados de PRITE?

Categoría 4. Articulación institucional

7. ¿Cómo se coordina la UGEL con los PRITE, las instituciones educativas receptoras y otros sectores para garantizar la continuidad educativa?
8. ¿Qué mecanismos existen para el intercambio de información educativa relacionada con los estudiantes egresados de PRITE?

Fenómeno central: Continuidad de la atención educativa

9. Desde su experiencia, ¿qué factores favorecen o limitan una continuidad educativa exitosa después del egreso del PRITE?
10. ¿Qué acciones o mejoras considera prioritarias para fortalecer la continuidad de la atención educativa de estos estudiantes en la región Cusco?

Observaciones del entrevistador

_____

_____

_____

Anexo 6. Matriz de análisis documental

Datos de identificación

Documento revisado:

Código:	**Institución:**
Fecha:	Responsable:

Matriz de análisis

Categoría	Aspectos a identificar	Evidencias encontradas	Observaciones
Procesos de transición educativa	Acciones de preparación para el egreso		
Procesos de transición educativa	Derivación a institución receptora		
Procesos de transición educativa	Seguimiento posterior al egreso		
Barreras para el aprendizaje y la participación	Barreras identificadas en la EPP		
Apoyos educativos	Apoyos recomendados		
Apoyos educativos	Recursos especializados requeridos		
Articulación institucional	Coordinación con familia		
Articulación institucional	Coordinación con IE receptora		
Articulación institucional	Coordinación con salud u otros sectores		
Continuidad educativa	Evidencias de continuidad de apoyos		

Documentos a revisar:

- Evaluación Psicopedagógica (EPP).
- Plan Educativo Personalizado (PEP).
- Informe de egreso del PRITE.
- Ficha de continuidad educativa.
- Actas o informes de coordinación.
- Informes de seguimiento.

Anexo 7. Ficha de reconstrucción de trayectorias educativas

Identificación del caso

Código:

Sexo:

Edad actual:

Distrito:

PRITE de procedencia:

Año de egreso:

Línea de tiempo de la trayectoria educativa

Etapa	Edad	Evento relevante	Apoyos recibidos	Barreras identificadas
Ingreso al PRITE				
Atención en PRITE				
Preparación para el egreso				
Proceso de transición				
Ingreso a IE receptora				
Situación educativa actual				

Análisis de la trayectoria

Continuidad educativa

- ¿La trayectoria muestra continuidad educativa?
- ¿Existen interrupciones?
- ¿Hubo cambios de institución o modalidad educativa?

Barreras para el aprendizaje y la participación

- Actitudinales.
- Organizacionales.
- Comunicacionales.
- Accesibilidad.
- Territoriales.

Apoyos educativos

- Pedagógicos.
- Familiares.
- Especializados.
- Comunitarios.
- Intersectoriales.

Articulación institucional

- PRITE – Familia.
- PRITE – IE receptora.
- PRITE – Salud.
- PRITE – UGEL.

Tipificación del caso

- Continuidad educativa sostenida
- Continuidad educativa vulnerable
- Continuidad educativa parcial
- Discontinuidad educativa
- Reorientación educativa

Comentario analítico del investigador

Anexo 8. Ficha de validación de instrumentos por juicio de expertos

I. DATOS GENERALES

Título de la investigación:

Continuidad de la atención educativa de niñas y niños egresados de los Programas de Intervención Temprana (PRITE): estudio de caso múltiple sobre barreras para el aprendizaje, apoyos educativos y articulación institucional en la región Cusco.

Instrumento a validar:

( ) Guía de entrevista a familias
( ) Guía de entrevista a profesionales del PRITE
( ) Guía de entrevista a instituciones educativas receptoras
( ) Guía de entrevista a especialistas de UGEL
( ) Matriz de análisis documental
( ) Ficha de reconstrucción de trayectorias educativas

Nombre del experto: 1**.** Experto 1 **2.** Experto 2 **3.** Experto 3	**Grado académico:** 1. Magister 2. Magister 3. Magister
Especialidad: 1**.** Investigación 2. Educación Básica Especial **3. Educación Inclusiva**	**Institución:** 1. UNMSM 2. CANTUTA 3. UNIFE
Fecha: mayo 2026	

II. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Marque con una "X" el nivel de valoración que considere pertinente para cada criterio.

Escala (Valor. criterio): 1. deficiente / 2. Regular / 3. Bueno / 4. Muy bueno / 5. excelente

Evaluación general del instrumento

Criterio	Expertos		
	1	**2**	**3**
Pertinencia respecto a los objetivos de investigación	5	5	5
Coherencia con las categorías de análisis	5	5	5
Claridad en la redacción de preguntas o ítems	5	4	5
Relevancia de la información que permite obtener	5	5	5
Secuencia lógica de preguntas o apartados	5	4	4

Comprensión por parte de los participantes	5	5	4
Suficiencia para responder al problema de investigación	5	5	5
Adecuación al enfoque cualitativo	5	5	5

III. EVALUACIÓN ESPECÍFICA DEL CONTENIDO (TRES EXPERTOS)

Aspecto evaluado	Sí	No	Observaciones
Los ítems guardan relación con los objetivos específicos	X		
Los ítems permiten explorar las categorías propuestas	X		
Existe coherencia entre categorías y preguntas	X		
El lenguaje es claro y comprensible	X		
El instrumento favorece la obtención de información relevante	X		
El número de preguntas es adecuado	X		
El instrumento puede aplicarse sin dificultades metodológicas	X		

IV. OBSERVACIONES Y SUGERENCIAS DEL EXPERTO

En general, los expertos están de acuerdo con que, los instrumentos tienen las condiciones para ser aplicado en proceso de investigación (Guías de entrevistas)

El contenido de los instrumentos se orienta a medir las categorías estudiadas (Guías de entrevistas).

V. DICTAMEN DE EXPERTOS

Luego de la revisión del instrumento, considero que:

(X) Es aplicable sin modificaciones.

( ) Es aplicable con modificaciones menores.

( ) Requiere modificaciones sustanciales antes de su aplicación.

( ) No es aplicable.

Validez de contenido del instrumento

Experto	**Especialidad**	**Grado académico**	**Dictamen** (Aprobado / No aprobado)
Experto 1	Investigación	Magister	Aprobado
Experto 2	Educación Básica Especial / PRITE	Magister	Aprobado
Experto 3	Educación inclusiva	Magister	Aprobado

Anexo 9: Matriz de resultados de la entrevista semiestructurada a familias de niñas y niños egresados de PRITE

Categoría	Subcategoría	Pregunta de entrevista	Respuesta por familia o código de participante	Cita textual breve	Recurrencias	Diferencias entre casos	Interpretación cualitativa	Relación con objetivos específicos	Aporte al análisis de la continuidad educativa
Transición educativa	Información sobre el egreso	¿Cómo fue informado(a) sobre el proceso de egreso de su hijo(a) del PRITE?	**F1:** Señala que fue informada con anticipación. **F2:** Recibió información general, pero no entendió bien los pasos. **F3:** Fue orientada sobre la posibilidad de CEBE. **F4:** Recibió indicaciones, pero sin acompañamiento cercano. **F5:** Le entregaron documentos, pero no hubo reunión con el CEBE. **F6:** Indica que la información fue confusa y tardía.	"Me dijeron que ya tenía que pasar al jardín, pero no sabía bien por dónde empezar" (F2).	Varias familias recibieron información, pero no siempre de manera clara ni anticipada.	F1 tuvo una experiencia más ordenada; F6 enfrentó mayor incertidumbre.	El egreso fue vivido de forma desigual. Cuando hubo información anticipada, la familia tuvo mayor seguridad; cuando fue general o tardía, aumentó la sensación de ruptura.	OE2: Describir barreras. OE3: Analizar apoyos.	Muestra que la continuidad comienza antes de la matrícula y depende de una preparación comprensible para la familia.
Transición educativa	Orientación familiar	¿Qué orientaciones recibió para	**F1:** Recibió orientación sobre	"Me dijeron que lleve sus papeles, pero	Las familias valoran la orientación	Las familias urbanas tuvieron	La orientación familiar no debe limitarse	OE3: Analizar apoyos. OE4:	Permite comprender que la familia

Categoría	Subcategoría	Pregunta de entrevista	Respuesta por familia o código de participante	Cita textual breve	Recurrencias	Diferencias entre casos	Interpretación cualitativa	Relación con objetivos específicos	Aporte al análisis de la continuidad educativa
		continuar la atención educativa de su hijo(a)?	matrícula y apoyos. **F2:** Recibió recomendaciones generales. **F3:** Fue orientada sobre las diferencias entre IEI y CEBE. **F4:** Recibió orientación, pero no adaptada a su distancia. **F5:** Recibió indicaciones sobre llevar informes. **F6:** No tuvo claridad sobre qué institución podía recibir a su hija.	yo quería que me expliquen qué colegio era mejor para ella" (F6).	práctica y personalizada.	mayor acceso a información; las rurales necesitaron orientación más territorial.	a entregar indicaciones, sino ayudar a tomar decisiones situadas.	Comprender articulación.	requiere acompañamiento para no asumir sola la continuidad educativa.
Transición educativa	Derivación y matrícula	¿Cómo fue el proceso de búsqueda y matrícula en la institución educativa receptora?	**F1:** La matrícula fue acompañada y sin mayores dificultades. **F2:** Logró matrícula, pero con dudas de la institución. **F3:** Primero	"Fui a preguntar a varios jardines, pero no todos querían recibirlo o me decían que espere" (F4).	La matrícula aparece como un momento crítico para las familias.	F1 logró matrícula acompañada; F6 no logró acceso regular.	La matrícula no depende solo de la voluntad familiar, sino de rutas claras, vacantes, información y disposición institucional.	OE2: Identificar barreras. OE4: Comprender articulación.	Diferencia continuidad formal de continuidad sustantiva; acceder no siempre significa estar incluido.

Categoría	Subcategoría	Pregunta de entrevista	Respuesta por familia o código de participante	Cita textual breve	Recurrencias	Diferencias entre casos	Interpretación cualitativa	Relación con objetivos específicos	Aporte al análisis de la continuidad educativa
			evaluó inicial, luego optó por CEBE. **F4:** Buscó institución cercana, pero con limitaciones de transporte. **F5:** Matriculó en CEBE con apoyo parcial. **F6:** No logró matrícula regular por distancia y falta de vacante pertinente.						
Transición educativa	Adaptación inicial	¿Cómo fue la adaptación inicial de su hijo(a) al nuevo servicio educativo?	**F1:** Adaptación progresiva, con apoyo de la docente. **F2:** Adaptación difícil, llanto y cambios de rutina. **F3:** Mejor adaptación en CEBE por apoyos especializados. **F4:** Asistencia irregular afectó adaptación.	"Al inicio lloraba bastante, porque en el PRITE ya lo conocían; en el jardín todo era nuevo" (F2).	La adaptación requiere tiempo, información y apoyo docente.	CEBE ofreció mayor pertinencia en F3; F2 y F5 tuvieron adaptación más vulnerable.	La adaptación inicial es un indicador clave de continuidad educativa, porque muestra si la institución receptora logra acoger y responder.	OE3: Describir apoyos. OE4: Comprender articulación.	Ayuda a analizar si la continuidad se sostuvo más allá de la matrícula.

Categoría	Subcategoría	Pregunta de entrevista	Respuesta por familia o código de participante	Cita textual breve	Recurrencias	Diferencias entre casos	Interpretación cualitativa	Relación con objetivos específicos	Aporte al análisis de la continuidad educativa
			F5: Adaptación variable por falta de apoyos continuos. **F6:** No hubo adaptación escolar regular.						
Transición educativa	Seguimiento posterior	¿Recibió orientación o acompañamiento por parte del PRITE después del egreso?	**F1:** Recibió comunicación puntual. **F2:** No sabía si podía volver a consultar. **F3:** Hubo coordinación inicial por la reorientación a CEBE. **F4:** Seguimiento limitado. **F5:** Comunicación ocasional. **F6:** No hubo seguimiento sostenido.	"Después que salió del PRITE, sentí que ya nos tocaba ver solos qué hacer" (F6).	El seguimiento posterior aparece como débil o informal.	F1 y F3 tuvieron mayor acompañamiento; F6 quedó más desprotegida.	El seguimiento es una dimensión frágil del proceso; su ausencia puede convertir el egreso en ruptura.	OE4: Comprender articulación.	Evidencia la necesidad de mecanismos posteriores a la matrícula o al egreso, especialmente en trayectorias vulnerables.
Barreras	Barreras actitudinales	¿Ha percibido actitudes favorables o desfavorables hacia su hijo(a) en la institución educativa?	**F1:** Percibió actitud favorable. **F2:** Sintió dudas de la docente sobre cómo atenderlo. **F3:** En CEBE	"No me dijeron que no, pero se notaba que tenían miedo de recibirlo" (F2).	Las actitudes no siempre son de rechazo abierto; muchas veces son inseguridad o	F3 tuvo mejor acogida en CEBE; F2 y F4 percibieron dudas en inicial.	Las barreras actitudinales se expresan en la disposición institucional y en las expectativas	OE2: Identificar barreras.	Permite comprender que la inclusión no depende solo de aceptar matrícula, sino de

Categoría	Subcategoría	Pregunta de entrevista	Respuesta por familia o código de participante	Cita textual breve	Recurrencias	Diferencias entre casos	Interpretación cualitativa	Relación con objetivos específicos	Aporte al análisis de la continuidad educativa
			percibió mayor aceptación. **F4:** Sintió temor inicial en la institución. **F5:** Percibió buena voluntad, pero poca preparación. **F6:** Señala que algunas instituciones le dijeron que no tenían condiciones.		baja expectativa.		sobre la participación del niño.		generar confianza y acogida.
Barreras	Barreras organizacionales y comunicacionales	¿Qué situaciones dificultaron la continuidad educativa de su hijo(a)?	**F1:** Señala pocas dificultades por coordinación previa. **F2:** Información tardía. **F3:** Dudas sobre el servicio más pertinente. **F4:** Falta de ruta clara. **F5:** Documentos entregados, pero poco diálogo. **F6:** Falta de vacantes, distancia y	"Tenía sus informes, pero nadie me explicó bien cómo usarlos en el colegio" (F5).	La falta de ruta clara y de comunicación entre servicios es recurrente.	F1 tuvo menos barreras por coordinación previa; F6 concentró más barreras.	La información del PRITE pierde valor si no se transfiere con diálogo técnico.	OE2: Identificar barreras. OE4: Comprender articulación.	Muestra que las barreras pueden surgir por fallas de coordinación, no por características del niño.

Categoría	Subcategoría	Pregunta de entrevista	Respuesta por familia o código de participante	Cita textual breve	Recurrencias	Diferencias entre casos	Interpretación cualitativa	Relación con objetivos específicos	Aporte al análisis de la continuidad educativa
			poca orientación.						
Barreras	Barreras territoriales y de acceso	¿Encontró dificultades relacionadas con acceso, transporte o distancia hacia la institución educativa?	**F1:** No tuvo dificultad significativa por vivir en zona urbana. **F2:** Distancia manejable. **F3:** Acceso posible al CEBE. **F4:** Transporte irregular desde Calca. **F5:** Traslado costoso en Urubamba. **F6:** Distancia y falta de servicio cercano afectaron la matrícula.	"Sí queríamos que estudie, pero la movilidad no siempre hay y queda lejos" (F6).	Las barreras territoriales afectan más a familias de zonas rurales o dispersas.	F1 y F2 tuvieron mejores condiciones de acceso; F4, F5 y F6 enfrentaron mayor dificultad.	El territorio condiciona la continuidad educativa y exige respuestas diferenciadas.	OE2: Identificar barreras. OE4: Comprender articulación.	Permite contextualizar la continuidad en la realidad geográfica, económica y cultural de Cusco.
Barreras	Acceso a apoyos especializados	¿Existen dificultades para acceder a apoyos especializados ?	**F1:** Recibió algunas orientaciones. **F2:** La familia buscó apoyo externo. **F3:** En CEBE encontró apoyos más pertinentes. **F4:** Dificultad para acceder por distancia.	"Cuando necesita terapia o apoyo, hay que ir lejos y eso cuesta" (F4).	El acceso a apoyos especializados es desigual.	F3 tuvo mejor respuesta en CEBE; F4 y F6 enfrentaron mayores limitaciones.	La continuidad requiere disponibilidad real de apoyos, no solo recomendaciones escritas.	OE3: Analizar apoyos.	Evidencia que los apoyos especializados deben articularse territorialmente.

Categoría	Subcategoría	Pregunta de entrevista	Respuesta por familia o código de participante	Cita textual breve	Recurrencias	Diferencias entre casos	Interpretación cualitativa	Relación con objetivos específicos	Aporte al análisis de la continuidad educativa
			F5: Apoyos especializados irregulares. **F6:** No accede de manera continua.						
Apoyos educativos	Apoyos recibidos en la transición	¿Qué apoyos recibió su hijo(a) durante el proceso de transición?	**F1:** Informe, orientación y comunicación con docente. **F2:** Informe y recomendaciones generales. **F3:** Evaluación y orientación hacia CEBE. **F4:** Apoyo familiar y algunos documentos. **F5:** Documentación y orientación parcial. **F6:** Principalmente apoyo de la familia.	"El apoyo más fuerte fue de la familia; nosotros tuvimos que movernos bastante" (F6).	Los apoyos documentales y familiares son frecuentes.	F1 tuvo apoyo institucional más articulado; F6 dependió casi totalmente de la familia.	Los apoyos son más efectivos cuando se conectan entre sí y no quedan aislados.	OE3: Analizar apoyos.	Permite identificar qué recursos sostienen o debilitan la continuidad educativa.
Apoyos educativos	Apoyos pedagógicos y familiares	¿Qué apoyos considera que han sido más importantes para su continuidad educativa?	**F1:** Rutinas adaptadas y comunicación docente-familia. **F2:** Paciencia de la docente y apoyo de la madre. **F3:**	"Cuando la profesora me preguntaba cómo calmarlo o cómo comunicarse, yo sentía que sí lo estaban	La familia aparece como apoyo central en todos los casos.	F1 y F3 tuvieron apoyos institucionales más visibles; F4 y F6 dependieron más del hogar.	La familia sostiene la continuidad, pero no debe sustituir la responsabilidad institucional.	OE3: Analizar apoyos.	Muestra que los apoyos familiares deben complementarse con apoyos pedagógicos

Categoría	Subcategoría	Pregunta de entrevista	Respuesta por familia o código de participante	Cita textual breve	Recurrencias	Diferencias entre casos	Interpretación cualitativa	Relación con objetivos específicos	Aporte al análisis de la continuidad educativa
			Apoyos especializados del CEBE. **F4:** Acompañamiento familiar. **F5:** Apoyo emocional y especializado. **F6:** Cuidado familiar en casa.	tomando en cuenta" (F1).					institucionales.
Participación familiar	Rol de la familia	¿Qué instituciones o personas han contribuido al desarrollo educativo de su hijo(a)?	**F1:** Familia, PRITE y docente de inicial. **F2:** Madre y docente. **F3:** Familia, PRITE, CEBE y UGEL. **F4:** Familia ampliada y PRITE. **F5:** Familia y CEBE. **F6:** Madre, abuela y apoyo comunitario.	"Si uno no está detrás, las cosas no avanzan; como mamá tienes que insistir" (F5).	Las familias asumen un rol activo y constante.	Algunas familias cuentan con redes institucionales; otras dependen de redes familiares o comunitarias.	La participación familiar es central, pero puede convertirse en sobrecarga cuando no hay articulación.	OE3: Analizar apoyos. OE4: Comprender articulación.	Ayuda a comprender la continuidad como una responsabilidad compartida y no solo familiar.
Articulación institucional	Transferencia de información PRITE–IE	¿La institución educativa receptora recibió información del PRITE sobre su hijo(a)?	**F1:** Sí, y fue utilizada por la docente. **F2:** Sí, pero tarde. **F3:** Sí, en coordinación con CEBE. **F4:** Se entregaron documentos,	"El informe estaba, pero creo que faltó que alguien del PRITE converse con la profesora" (F4).	La transferencia documental existe en varios casos, pero no siempre se acompaña de diálogo.	F1 y F3 muestran mejor articulación; F4 y F5 evidencian brechas entre documento y práctica.	Los documentos son útiles cuando se convierten en orientación pedagógica para la	OE4: Comprender articulación.	Permite analizar el valor real de la EPP, PEP e informes de egreso en la continuidad.

Categoría	Subcategoría	Pregunta de entrevista	Respuesta por familia o código de participante	Cita textual breve	Recurrencias	Diferencias entre casos	Interpretación cualitativa	Relación con objetivos específicos	Aporte al análisis de la continuidad educativa
			pero sin reunión. **F5:** El CEBE recibió informes, pero no hubo explicación suficiente. **F6:** No hubo institución receptora regular para transferir información.				institución receptora.		
Articulación institucional	Coordinación entre actores	¿Conoce si existió coordinación entre el PRITE y la institución educativa actual?	**F1:** Sí hubo comunicación previa. **F2:** No está segura. **F3:** Hubo coordinación para definir CEBE. **F4:** La coordinación fue mínima. **F5:** Coordinación indirecta mediante documentos. **F6:** No se concretó coordinación por falta de matrícula.	"Yo llevé los papeles; no sé si entre ellos conversaron" (F5).	La coordinación suele depender de iniciativas puntuales.	F1 y F3 reportan mayor coordinación; F5 muestra coordinación documental, no relacional.	La articulación institucional aún no aparece como ruta sostenida en todos los casos.	OE4: Comprender articulación.	Explica por qué algunas trayectorias se sostienen mejor que otras.

Categoría	Subcategoría	Pregunta de entrevista	Respuesta por familia o código de participante	Cita textual breve	Recurrencias	Diferencias entre casos	Interpretación cualitativa	Relación con objetivos específicos	Aporte al análisis de la continuidad educativa
Articulación institucional	Apoyo de UGEL y salud	¿Ha recibido apoyo de la UGEL o de servicios de salud relacionados con la educación de su hijo(a)?	**F1:** No requirió apoyo directo. **F2:** No recibió apoyo de UGEL. **F3:** UGEL orientó sobre CEBE. **F4:** Salud apoyó parcialmente, pero sin coordinación con escuela. **F5:** UGEL intervino de manera puntual. **F6:** Buscó orientación, pero no tuvo respuesta sostenida.	"En salud sí lo veían, pero eso no siempre se conversaba con el colegio" (F4).	El apoyo de UGEL o salud aparece como puntual y no sistemático.	F3 tuvo mayor intervención de UGEL; F2 y F6 reportan menor acompañamiento.	La continuidad educativa requiere una red intersectorial, especialmente cuando hay mayores necesidades de apoyo.	OE4: Comprender articulación.	Evidencia la necesidad de pasar de coordinaciones aisladas a mecanismos territoriales de seguimiento.
Continuidad educativa	Experiencia posterior al egreso	¿Cómo describiría la experiencia educativa de su hijo(a) después del egreso del PRITE?	**F1:** Positiva, con avances y acompañamiento. **F2:** Difícil, pero con matrícula vigente. **F3:** Más adecuada en CEBE. **F4:** Irregular por asistencia y transporte. **F5:** Con avances, pero apoyos	"No fue como antes; en el PRITE sentíamos más acompañamiento, después hubo que buscar bastante" (F2).	La continuidad se vive como proceso desigual, no como hecho automático.	Las trayectorias varían entre sostenidas, vulnerables, parciales, reorientadas e interrumpidas.	La continuidad depende de la articulación entre apoyos, barreras, familia, territorio e institución receptora.	Objetivo general y OE4.	Integra la comprensión global del fenómeno investigado.

Categoría	Subcategoría	Pregunta de entrevista	Respuesta por familia o código de participante	Cita textual breve	Recurrencias	Diferencias entre casos	Interpretación cualitativa	Relación con objetivos específicos	Aporte al análisis de la continuidad educativa
			inestables. **F6:** Interrumpida, con apoyo en casa.						
Continuidad educativa	Factores que favorecen o dificultan	¿Qué factores han favorecido o dificultado la continuidad educativa?	**F1:** Favoreció la comunicación PRITE-IE-familia. **F2:** Dificultó la falta de orientación docente. **F3:** Favoreció la elección de CEBE. **F4:** Dificultó el transporte. **F5:** Dificultó la irregularidad de apoyos. **F6:** Dificultaron distancia, vacante y falta de seguimiento.	"Cuando todos conversan, una se siente más tranquila; cuando no, una va sola preguntando" (F1).	La comunicación y los apoyos favorecen; la distancia y la falta de ruta dificultan.	Las dificultades territoriales son más fuertes en F4 y F6; la articulación es más favorable en F1 y F3.	La continuidad se sostiene cuando hay red; se debilita cuando cada actor actúa por separado.	Objetivo general, OE1, OE2 y OE3.	Sintetiza el núcleo interpretativo de la investigación.
Continuidad educativa	Recomendaciones de las familias	¿Qué recomendaciones propondría para mejorar este proceso?	**F1:** Reunión antes del egreso. **F2:** Que orienten más a los jardines. **F3:** Que ayuden a decidir entre inicial y CEBE.	"Sería bueno que antes de salir del PRITE ya nos junten con el colegio que va a recibirlo" (F1).	Las familias piden acompañamiento, coordinación y claridad.	Las recomendaciones varían según la trayectoria: urbanas piden coordinación; rurales piden	Las voces familiares permiten identificar mejoras concretas para la gestión de la continuidad.	Implicancias y recomendaciones del estudio.	Aporta insumos para rutas de egreso, seguimiento y articulación territorial.

Categoría	Subcategoría	Pregunta de entrevista	Respuesta por familia o código de participante	Cita textual breve	Recurrencias	Diferencias entre casos	Interpretación cualitativa	Relación con objetivos específicos	Aporte al análisis de la continuidad educativa
			F4: Que consideren distancia y transporte. **F5:** Que el informe sea explicado a docentes. **F6:** Que no dejen sola a la familia después del PRITE.			respuestas territoriales.			

Interpretación de los hallazgos

Desde la voz de las familias, la continuidad educativa posterior al egreso del PRITE se configuró como un proceso sensible, emocionalmente demandante y altamente dependiente de la articulación entre actores. Las respuestas muestran que las familias valoraron al PRITE como un espacio cercano, donde sus hijas e hijos eran conocidos en sus formas de comunicación, ritmos, avances y necesidades de apoyo. Sin embargo, el egreso fue vivido de manera distinta según el grado de orientación recibida, la claridad de la ruta de matrícula, la disponibilidad del servicio receptor y la existencia de coordinación entre instituciones.

Un primer hallazgo es que la transición fue más favorable cuando se preparó antes del egreso. En el caso de F1, la orientación anticipada, la transferencia de información y la comunicación con la institución receptora permitieron una continuidad más sostenida. En contraste, en F2, F4, F5 y F6 se observa que la información fue más general, tardía o dependiente de la gestión familiar. Esto permite interpretar que la continuidad educativa no comienza con la matrícula, sino con la preparación del tránsito, la identificación del servicio receptor y la explicación clara de los apoyos que deberán mantenerse.

Un segundo hallazgo se relaciona con las barreras. Las familias no describen las dificultades como problemas propios de la niña o el niño, sino como obstáculos generados por el entorno: falta de vacantes, poca claridad en la ruta, distancia, transporte irregular, limitada disponibilidad de apoyos especializados, inseguridad docente o escasa coordinación entre servicios. Estas barreras se acumulan con mayor intensidad en las familias de zonas rurales o dispersas, como F4 y F6, donde la continuidad depende no solo de una decisión educativa, sino también de condiciones territoriales concretas.

Un tercer hallazgo se vincula con los apoyos. Las familias reconocen como apoyos importantes la orientación del PRITE, los informes de egreso, la comunicación con docentes, la organización de rutinas, los apoyos especializados y la participación familiar. No obstante, también emerge una tensión: cuando las instituciones no articulan respuestas, la familia termina asumiendo sola la continuidad. En varios casos, las madres o cuidadoras aparecen como mediadoras, gestoras de matrícula, portadoras de documentos y explicadoras de la historia del niño o niña. Esta situación muestra que la participación familiar es indispensable, pero no debe reemplazar la responsabilidad institucional.

Un cuarto hallazgo corresponde a la articulación institucional. Las respuestas sugieren que la entrega de documentos no siempre equivale a coordinación. La Evaluación Psicopedagógica, el Plan Educativo Personalizado y los informes de egreso tienen valor cuando son explicados, comprendidos y utilizados por la institución receptora para organizar apoyos. Cuando solo se entregan como requisitos administrativos, su aporte a la continuidad se debilita. Por ello, las familias demandan reuniones previas, diálogo entre PRITE e institución receptora, orientación docente y seguimiento posterior.

Finalmente, la comparación de las respuestas familiares permite reconocer trayectorias diferenciadas. F1 representa una continuidad sostenida; F2 y F5 muestran continuidad vulnerable; F4 evidencia continuidad parcial condicionada por barreras territoriales; F3 expresa una reorientación educativa hacia CEBE como respuesta más pertinente; y F6 refleja una discontinuidad temporal asociada con distancia, vacantes y falta de acompañamiento. En conjunto, los hallazgos familiares permiten sostener que la continuidad educativa posterior al PRITE debe ser comprendida como un proceso relacional, territorial y corresponsable, donde la matrícula es solo un punto de partida y no una garantía suficiente de inclusión.

Anexo 10. Matriz de resultados de la entrevista semiestructurada a profesionales del PRITE

Categoría	Subcategoría	Pregunta de entrevista	Respuesta por profesional o código de participante	Cita textual breve	Recurrencias	Diferencias entre casos o profesionales	Nudos críticos	Interpretación cualitativa	Relación con objetivos específicos	Aporte al análisis de la continuidad educativa
Transición educativa	Planificación del egreso	¿Cómo se planifica el egreso de las niñas y los niños atendidos en el PRITE?	**PRITE1:** Señala que el egreso se prepara con anticipación, revisando avances y orientando a la familia. **PRITE2:** Indica que se elaboran informes, pero no siempre hay coordinación directa con la institución receptora. **PRITE3:** Refiere que la planificación depende mucho de la disponibilidad de información de las familias. **PRITE4:** Señala que en zonas	"Tratamos de preparar el egreso antes de que el niño cumpla los tres años, pero no siempre tenemos una ruta clara con la institución que lo va a recibir" (PRITE2).	Los profesionales reconocen que el egreso debe ser anticipado y acompañado.	PRITE1 reporta mayor organización; PRITE4 destaca más dificultades territoriales.	Falta de una ruta institucional uniforme para todos los casos.	El egreso se comprende como un proceso pedagógico, pero en la práctica aún depende de gestiones particulares.	OE4: Comprender articulación institucional.	Permite observar que la continuidad comienza antes de la matrícula y requiere planificación compartida.

Categoría	Subcategoría	Pregunta de entrevista	Respuesta por profesional o código de participante	Cita textual breve	Recurrencias	Diferencias entre casos o profesionales	Nudos críticos	Interpretación cualitativa	Relación con objetivos específicos	Aporte al análisis de la continuidad educativa
			alejadas el egreso suele ser más complejo por la limitada oferta educativa.							
Transición educativa	Preparación familiar	¿Qué acciones se desarrollan para preparar a las familias para el tránsito hacia Educación Inicial o CEBE?	**PRITE1:** Realiza reuniones con familias y entrega orientaciones sobre matrícula. **PRITE2:** Explica las opciones educativas disponibles. **PRITE3:** Orienta sobre documentos, apoyos y expectativas realistas. **PRITE4:** Señala que algunas familias requieren mayor acompañamiento por lengua,	"La familia necesita saber qué viene después del PRITE; no basta decirle que busque un jardín, hay que explicarle sus opciones" (PRITE1).	La orientación familiar es considerada un apoyo clave.	PRITE4 enfatiza la necesidad de orientación cultural y territorialmente pertinente.	La familia muchas veces asume sola la búsqueda del servicio receptor.	La preparación familiar reduce incertidumbre, pero requiere mayor personalización según territorio y condiciones familiares.	OE3: Analizar apoyos. OE4: Comprender articulación.	Evidencia que la familia es un actor central, pero necesita acompañamiento institucional.

Categoría	Subcategoría	Pregunta de entrevista	Respuesta por profesional o código de participante	Cita textual breve	Recurrencias	Diferencias entre casos o profesionales	Nudos críticos	Interpretación cualitativa	Relación con objetivos específicos	Aporte al análisis de la continuidad educativa
			distancia o desconocimiento de servicios.							
Transición educativa	Tránsito hacia Educación Inicial o CEBE	¿Cómo se decide si la niña o el niño continúa en Educación Inicial o en CEBE?	**PRITE1:** Se valora el nivel de apoyo requerido y la opinión de la familia. **PRITE2:** Señala que la decisión debería basarse en la EPP y el PEP. **PRITE3:** Indica que algunos casos requieren reorientación hacia CEBE para recibir apoyos más pertinentes. **PRITE4:** Advierte que a veces la decisión se condiciona por la oferta disponible y no solo por las necesidades del niño.	"La decisión no debería depender de dónde hay vacante, sino de qué servicio puede responder mejor a sus apoyos" (PRITE4).	La elección del servicio receptor se asocia con pertinencia de apoyos.	PRITE3 valora la reorientación hacia CEBE; PRITE4 observa limitaciones por oferta territorial.	Riesgo de que la trayectoria se defina por disponibilidad y no por pertinencia educativa.	La transición no siempre es lineal hacia Educación Inicial; puede requerir reorientación educativa.	OE3: Analizar apoyos. OE4: Comprender articulación.	Ayuda a comprender la reorientación hacia CEBE como respuesta educativa, no como retroceso.

Categoría	Subcategoría	Pregunta de entrevista	Respuesta por profesional o código de participante	Cita textual breve	Recurrencias	Diferencias entre casos o profesionales	Nudos críticos	Interpretación cualitativa	Relación con objetivos específicos	Aporte al análisis de la continuidad educativa
Continuidad educativa	Seguimiento posterior	¿Cómo se realiza el seguimiento posterior al egreso del PRITE?	**PRITE1:** Señala que realiza llamadas o consultas informales. **PRITE2:** Indica que no existe un mecanismo sostenido de seguimiento. **PRITE3:** Refiere que el seguimiento depende de la disponibilidad del equipo. **PRITE4:** Señala que en zonas rurales el seguimiento es más difícil por distancia y comunicación limitada.	"A veces llamamos a la mamá para saber cómo va, pero no tenemos un sistema formal para hacer seguimiento a todos" (PRITE3).	El seguimiento es reconocido como necesario, pero suele ser informal.	PRITE1 reporta más contacto posterior; PRITE4 señala mayores barreras en zonas dispersas.	Ausencia de mecanismos institucionalizados de seguimiento post egreso.	El egreso puede convertirse en ruptura cuando no existe acompañamiento posterior.	OE4: Comprender articulación.	Muestra que la continuidad requiere acciones después de la matrícula, no solo antes del egreso.
Barreras	Barreras institucionales y organizacionales	¿Qué barreras institucionales afectan la continuidad educativa	**PRITE1:** Identifica falta de coordinación con instituciones	"El problema no siempre es la familia;	Las barreras organizacionales aparecen como	PRITE4 enfatiza más la ausencia de oferta; PRITE1 prioriza la	Fragmentación entre servicios y ausencia de procedimient	Las barreras se ubican en el entorno institucional, no en la niña o el niño.	OE2: identificar barreras.	Permite explicar por qué algunas trayectorias se vuelven vulnerables

Categoría	Subcategoría	Pregunta de entrevista	Respuesta por profesional o código de participante	Cita textual breve	Recurrencias	Diferencias entre casos o profesionales	Nudos críticos	Interpretación cualitativa	Relación con objetivos específicos	Aporte al análisis de la continuidad educativa
		posterior al PRITE?	receptoras. **PRITE2:** Señala poca claridad en los procedimientos de derivación. **PRITE3:** Menciona limitada disponibilidad de vacantes. **PRITE4:** Destaca ausencia de servicios cercanos en algunas zonas.	muchas veces no hay una ruta clara entre el PRITE, la escuela y la UGEL" (PRITE2).	limitantes frecuentes.	coordinación.	os compartidos.			pese a contar con matrícula.
Barreras	Barreras actitudinales	¿Qué barreras actitudinales se observan en las instituciones receptoras?	**PRITE1:** Refiere inseguridad docente frente a niños con mayores apoyos. **PRITE2:** Menciona dudas sobre la participación del niño en aula. **PRITE3:**	"A veces no dicen que no quieren recibirlo, pero pregunta n si va a poder estar tranquilo o si necesitará demasiad	Las barreras actitudinales se manifiestan como temor, duda o baja expectativa.	Algunos profesionales observan mayor apertura en CEBE que en instituciones de inicial.	La inclusión puede verse limitada por inseguridad docente y falta de asistencia técnica.	Las actitudes influyen en la acogida y participación inicial.	OE2: identificar barreras.	Ayuda a diferenciar matrícula formal de inclusión efectiva.

Categoría	Subcategoría	Pregunta de entrevista	Respuesta por profesional o código de participante	Cita textual breve	Recurrencias	Diferencias entre casos o profesionales	Nudos críticos	Interpretación cualitativa	Relación con objetivos específicos	Aporte al análisis de la continuidad educativa
			Señala que algunas instituciones temen no poder atenderlos. **PRITE4:** Indica que las bajas expectativas aún persisten, aunque no siempre se expresan abiertamente.	a ayuda" (PRITE1).						
Barreras	Barreras territoriales, geográficas y socioeconómicas	¿Cómo influyen las condiciones territoriales, geográficas o socioeconómicas en la continuidad educativa?	**PRITE1:** Señala que en zona urbana hay más servicios, pero no siempre apoyos suficientes. **PRITE2:** Indica que el transporte afecta la asistencia. **PRITE3:** Menciona costos económicos	"En Cusco no todos tienen un servicio cerca; para algunas familias llegar al CEBE o al jardín ya es una barrera" (PRITE4).	El territorio condiciona la continuidad educativa.	PRITE4 observa mayores dificultades en zonas rurales; PRITE1 enfatiza que lo urbano tampoco garantiza inclusión.	Las orientaciones generales no siempre se adaptan a realidades territoriales.	La continuidad requiere respuestas diferenciadas según contexto.	OE2: identificar barreras. OE4: Comprender articulación.	Sitúa el análisis en la diversidad geográfica, cultural y económica de Cusco.

Categoría	Subcategoría	Pregunta de entrevista	Respuesta por profesional o código de participante	Cita textual breve	Recurrencias	Diferencias entre casos o profesionales	Nudos críticos	Interpretación cualitativa	Relación con objetivos específicos	Aporte al análisis de la continuidad educativa
			para las familias. **PRITE4:** Refiere que en comunidades alejadas la continuidad depende mucho de la movilidad y redes familiares.							
Apoyos educativos	Apoyos pedagógicos	¿Qué apoyos educativos considera fundamentales para sostener la continuidad?	**PRITE1:** Rutinas adaptadas y comunicación con la familia. **PRITE2:** Uso de estrategias visuales, materiales concretos y ajustes razonables. **PRITE3:** Acompañamiento docente y comprensión del perfil del niño. **PRITE4:** Apoyos flexibles	"El apoyo no es solo tener un informe; es saber cómo usarlo en el aula para que el niño participe" (PRITE2).	Los apoyos pedagógicos deben organizarse desde el ingreso al servicio receptor.	PRITE4 enfatiza apoyos contextualizados; PRITE2 prioriza estrategias didácticas.	Riesgo de que los apoyos queden solo como recomendaciones escritas.	Los apoyos efectivos son aquellos que se traducen en prácticas concretas.	OE3: Analizar apoyos.	Explica qué condiciones favorecen trayectorias sostenidas.

Categoría	Subcategoría	Pregunta de entrevista	Respuesta por profesional o código de participante	Cita textual breve	Recurrencias	Diferencias entre casos o profesionales	Nudos críticos	Interpretación cualitativa	Relación con objetivos específicos	Aporte al análisis de la continuidad educativa
			según contexto familiar y territorial.							
Apoyos educativos	Apoyos familiares	¿Cómo contribuye la familia a la continuidad educativa?	**PRITE1:** La familia sostiene rutinas y comunica avances. **PRITE2:** Las madres suelen gestionar matrícula y documentos. **PRITE3:** La familia ayuda a interpretar necesidades del niño. **PRITE4:** En zonas alejadas, la familia asume costos, traslados y decisiones complejas.	"La familia es clave, pero no debería cargar sola con todo el proceso" (PRITE3).	La familia aparece como actor central en todos los casos.	PRITE4 observa mayor carga familiar en zonas dispersas.	Participación familiar puede convertirse en sobrecarga cuando falta apoyo institucional.	La familia es mediadora, pero la continuidad debe ser corresponsable.	OE3: Analizar apoyos. OE3: Comprender articulación.	Permite comprender la continuidad como responsabilidad compartida.
Apoyos educativos	Apoyos especializados e intersectoriales	¿Qué apoyos especializados o intersectoriales se requieren?	**PRITE1:** Coordinación con salud cuando hay necesidades motoras o	"Hay niños que necesitan que educación y salud	Se reconoce la necesidad de trabajo intersectorial.	PRITE3 enfatiza apoyos especializados educativos; PRITE4	Coordinación intersectorial débil o no sistemática.	La continuidad se fortalece cuando los apoyos no se fragmentan.	OE3: Analizar apoyos. OE4: Comprender articulación.	Amplía el análisis hacia redes de apoyo más allá del PRITE y la escuela.

Categoría	Subcategoría	Pregunta de entrevista	Respuesta por profesional o código de participante	Cita textual breve	Recurrencias	Diferencias entre casos o profesionales	Nudos críticos	Interpretación cualitativa	Relación con objetivos específicos	Aporte al análisis de la continuidad educativa
			comunicativas. **PRITE2:** Apoyo especializado para comunicación, autonomía y regulación. **PRITE3:** Coordinación con CEBE, SAE/SAANEE o servicios de apoyo. **PRITE4:** Articulación con servicios locales en zonas alejadas.	converse n; si cada servicio trabaja aparte, la familia se cansa" (PRITE1).		prioriza redes locales.				
Articulación institucional	Coordinación PRITE–institución receptora	¿Cómo se desarrolla la coordinación entre PRITE e instituciones educativas receptoras?	**PRITE1:** En algunos casos se coordina directamente con docentes. **PRITE2:** Predomina la entrega de documentos. **PRITE3:** Se coordina mejor cuando existe	"Cuando logramos conversar con la docente, la transición mejora; cuando solo mandamos el documento, queda corto" (PRITE1).	La coordinación directa favorece la continuidad.	PRITE2 observa coordinación más documental; PRITE1 reporta experiencias más dialogadas.	La entrega documental no siempre garantiza comprensión pedagógica.	La articulación requiere diálogo técnico y no solo traslado de informes.	OE4: Comprender articulación.	Muestra que la calidad de la coordinación incide en la adaptación inicial.

Categoría	Subcategoría	Pregunta de entrevista	Respuesta por profesional o código de participante	Cita textual breve	Recurrencias	Diferencias entre casos o profesionales	Nudos críticos	Interpretación cualitativa	Relación con objetivos específicos	Aporte al análisis de la continuidad educativa
			disposición de la institución. **PRITE4:** La coordinación es más difícil por distancia y cambios de personal.							
Articulación institucional	Rol de UGEL	¿Qué papel cumple la UGEL en la continuidad educativa posterior al PRITE?	**PRITE1:** La UGEL apoya en algunos casos de matrícula. **PRITE2:** Su intervención es puntual. **PRITE3:** Puede orientar sobre servicios receptores y vacantes. **PRITE4:** Debería tener mayor seguimiento territorial.	"La UGEL aparece cuando hay un caso complicado, pero sería mejor que acompañe desde antes" (PRITE4).	La UGEL es reconocida como actor necesario, pero con intervención irregular.	PRITE3 valora su apoyo en orientación; PRITE4 considera que falta presencia territorial.	Rol de UGEL más reactivo que preventivo.	La gestión local puede facilitar o limitar la continuidad.	OE4: Comprender articulación.	Permite identificar la necesidad de fortalecer la gobernanza territorial.
Articulación institucional	Uso de la EPP y el PEP	¿Cómo se utilizan la Evaluación Psicopedagógica y el Plan Educativo Personalizad	**PRITE1:** Se utilizan para identificar fortalezas y apoyos. **PRITE2:** Se entregan	"La EPP y el PEP tienen información valiosa, pero si	Los documentos son considerados herramientas clave.	PRITE1 destaca su elaboración; PRITE4 enfatiza su uso efectivo.	Brecha entre producción documental y aplicación pedagógica.	Los instrumentos pueden ser apoyos si se traducen en acciones de aula.	OE3: Analizar apoyos. OE4: Comprender articulación.	Permite valorar la EPP y el PEP como instrumentos de continuidad,

Categoría	Subcategoría	Pregunta de entrevista	Respuesta por profesional o código de participante	Cita textual breve	Recurrencias	Diferencias entre casos o profesionales	Nudos críticos	Interpretación cualitativa	Relación con objetivos específicos	Aporte al análisis de la continuidad educativa
		o para favorecer la continuidad?	como base para la institución receptora. **PRITE3:** Ayudan a orientar decisiones de continuidad. **PRITE4:** Su utilidad depende de que la institución los lea y aplique.	nadie los explica o los usa, se quedan como papeles" (PRITE4).						no solo de cierre.
Continuidad educativa	Factores que explican trayectorias sostenidas	¿Qué factores explican una continuidad satisfactoria?	**PRITE1:** Preparación anticipada y comunicación con la docente. **PRITE2:** Familia informada y documentos claros. **PRITE3:** Servicio receptor pertinente y apoyos especializados. **PRITE4:** Acceso territorial y	"Cuando la familia, el PRITE y la escuela conversan antes, el niño llega con más posibilidades de adaptarse" (PRITE1).	La continuidad sostenida requiere articulación, apoyos y preparación previa.	Cada profesional enfatiza un componente distinto: familia, escuela, documentos o territorio.	La continuidad depende de una red y no de una acción aislada.	La sostenibilidad se explica por la convergencia de apoyos.	Objetivo general y OE4.	Integra los factores que favorecen trayectorias sostenidas.

Categoría	Subcategoría	Pregunta de entrevista	Respuesta por profesional o código de participante	Cita textual breve	Recurrencias	Diferencias entre casos o profesionales	Nudos críticos	Interpretación cualitativa	Relación con objetivos específicos	Aporte al análisis de la continuidad educativa
			acompañamiento de UGEL.							
Continuidad educativa	Factores que explican interrupciones o vulnerabilidad	¿Qué factores explican interrupciones o trayectorias vulnerables?	**PRITE1:** Falta de seguimiento. **PRITE2:** Escasa coordinación con institución receptora. **PRITE3:** Apoyos insuficientes. **PRITE4:** Distancia, falta de vacante y sobrecarga familiar.	"Cuando la familia sale del PRITE sin una institución clara y sin seguimiento, el riesgo de interrupción aumenta" (PRITE2).	Las interrupciones se asocian con acumulación de barreras.	PRITE4 destaca factores territoriales; PRITE3 enfatiza apoyos insuficientes.	No hay una sola causa de discontinuidad; se acumulan barreras.	La vulnerabilidad surge cuando fallan articulación, apoyos y acceso.	OE2: identificar barreras. OE4: Comprender articulación.	Explica las trayectorias vulnerables, parciales o discontinuas.
Continuidad educativa	Acciones prioritarias	¿Qué acciones considera prioritarias para fortalecer la continuidad educativa en Cusco?	**PRITE1:** Formalizar reuniones de egreso con instituciones receptoras. **PRITE2:** Fortalecer uso pedagógico de EPP y PEP. **PRITE3:** Implementar seguimiento post	"Lo más importante es que el egreso no sea solo entregar papeles, sino asegurar que el niño llegue acompañado al	Se priorizan articulación, seguimiento y uso de información pedagógica.	PRITE4 introduce con fuerza la necesidad de pertinencia territorial y lingüística.	Las acciones deben pasar de esfuerzos individuales a rutas institucionalizadas.	La continuidad requiere planificación, corresponsabilidad y enfoque territorial.	Implicancias y recomendaciones.	Aporta insumos para fortalecer rutas de egreso y seguimiento en Cusco.

Categoría	Subcategoría	Pregunta de entrevista	Respuesta por profesional o código de participante	Cita textual breve	Recurrencias	Diferencias entre casos o profesionales	Nudos críticos	Interpretación cualitativa	Relación con objetivos específicos	Aporte al análisis de la continuidad educativa
			matrícula. **PRITE4:** Adaptar rutas de continuidad a zonas rurales y bilingües.	nuevo servicio" (PRITE3).						

Interpretación de los hallazgos

Desde la perspectiva de los profesionales del PRITE, la continuidad educativa posterior al egreso se comprende como un proceso que debe planificarse antes de la salida del servicio y no recién cuando la familia busca una vacante. Las respuestas muestran que los profesionales reconocen la importancia de preparar el egreso, orientar a las familias, elaborar documentos técnicos y acompañar el tránsito hacia Educación Inicial o CEBE. Sin embargo, también señalan que estas acciones no siempre se sostienen mediante una ruta institucional clara, sino que dependen de la disponibilidad del equipo, la respuesta de la institución receptora y las condiciones territoriales de cada caso.

Un primer hallazgo es que el egreso del PRITE aparece como un momento de reorganización de responsabilidades. Mientras el niño o la niña permanece en el PRITE, existe un conocimiento acumulado sobre sus avances, formas de comunicación, necesidades de apoyo, rutinas y vínculo familiar. No obstante, cuando se produce el tránsito hacia otro servicio educativo, ese conocimiento puede debilitarse si no se transfiere de manera oportuna y comprensible. Los profesionales coinciden en que la Evaluación Psicopedagógica, el Plan Educativo Personalizado y los informes de egreso son herramientas valiosas; sin embargo, su utilidad depende de que la institución receptora los comprenda y los use para organizar apoyos concretos.

Un segundo hallazgo se relaciona con las barreras observadas por los profesionales. Desde su mirada, las principales dificultades no se ubican en la niña o el niño, sino en las condiciones del entorno. Se identifican barreras organizacionales, como la falta de rutas claras de derivación y seguimiento; barreras comunicacionales, asociadas con la limitada coordinación entre PRITE e instituciones receptoras; barreras actitudinales, expresadas en inseguridad docente o bajas expectativas; y barreras territoriales, especialmente visibles en zonas rurales o dispersas de Cusco. Estas barreras no actúan de manera aislada, sino que se acumulan y pueden convertir una matrícula lograda en una continuidad vulnerable.

Un tercer hallazgo se vincula con los apoyos educativos. Los profesionales consideran que los apoyos más importantes son aquellos que permiten que la niña o el niño participe en el nuevo entorno educativo desde el inicio. Ello incluye rutinas flexibles, estrategias de comunicación, materiales accesibles, acompañamiento familiar, ajustes razonables, apoyo especializado y coordinación con salud u otros servicios cuando el caso lo requiere.

No obstante, también se advierte que los apoyos pierden fuerza cuando quedan solo como recomendaciones escritas o cuando la familia debe encargarse de explicar nuevamente la historia del niño en cada institución.

Un cuarto hallazgo se refiere a la articulación institucional. Los profesionales reconocen que la coordinación directa con las instituciones receptoras mejora la transición, especialmente cuando permite dialogar sobre la EPP, el PEP y las necesidades de apoyo. Sin embargo, también señalan que muchas veces la coordinación se limita a la entrega de documentos o a comunicaciones informales. Esta situación evidencia una brecha entre la producción de información técnica y su uso pedagógico efectivo. Desde esta lectura, la continuidad educativa requiere espacios de diálogo técnico, responsabilidades definidas y seguimiento posterior a la matrícula.

La participación de la UGEL aparece como un elemento necesario, pero todavía irregular. Los profesionales la reconocen como una instancia clave para orientar sobre vacantes, articular con instituciones receptoras, brindar asistencia técnica y acompañar casos con mayor riesgo de interrupción. Sin embargo, también señalan que su intervención suele ser más reactiva que preventiva. En una región como Cusco, donde las distancias, la ruralidad, los costos de traslado y la diversidad lingüística influyen en la continuidad, el rol territorial de la UGEL resulta especialmente importante.

Finalmente, la mirada de los profesionales permite comprender las diferencias entre trayectorias. Las continuidades sostenidas se asocian con preparación anticipada, familia informada, coordinación con la institución receptora y uso pedagógico de la información. Las trayectorias vulnerables o parciales se explican por apoyos inestables, seguimiento limitado, comunicación insuficiente o barreras territoriales. La reorientación hacia CEBE se interpreta como una respuesta pertinente cuando las necesidades de apoyo requieren un servicio especializado. La discontinuidad temporal, por su parte, se vincula con la acumulación de barreras, especialmente cuando no se logra articular vacante, acceso territorial y acompañamiento familiar.

En conjunto, los hallazgos desde la perspectiva de los profesionales del PRITE muestran que la continuidad educativa posterior al egreso no puede sostenerse solo con documentos ni con la voluntad de las familias. Requiere una ruta planificada, diálogo entre servicios, uso pedagógico de la información, apoyos pertinentes y corresponsabilidad entre PRITE, instituciones receptoras, UGEL, familias y otros actores. Así, el egreso debe comprenderse como una transición educativa acompañada y no como el cierre administrativo de la atención temprana.

Anexo 11. Matriz de resultados de la entrevista semiestructurada a especialista de UGEL

Categoría	Subcategoría	Pregunta de entrevista	Respuesta por especialista o código de participante	Cita textual breve	Recurrencias	Diferencias entre especialistas o territorios	Nudos críticos	Interpretación cualitativa	Relación con objetivos específicos	Aporte al análisis de la continuidad educativa
Continuidad educativa	Rol de la UGEL en la continuidad	Desde la UGEL, ¿qué acciones se desarrollan para favorecer la continuidad educativa de niñas y niños egresados de PRITE?	**UGEL1:** Señala que la UGEL orienta a los PRITE y apoya en la identificación de instituciones receptoras, principalmente cuando hay casos con mayores necesidades de apoyo. **UGEL2:** Indica que se brinda orientación a familias y directivos, pero reconoce que no existe un seguimiento sistemático para todos los egresos.	"Desde la UGEL tratamos de orientar, pero muchas veces intervenimos cuando el caso ya presenta dificultad" (UGEL2).	La UGEL aparece como actor necesario para orientar, articular y gestionar casos críticos.	UGEL1 describe mayor coordinación con PRITE urbano; UGEL2 enfatiza limitaciones en zonas dispersas.	Intervención más reactiva que preventiva.	La continuidad educativa requiere que la UGEL asuma un rol más anticipado y territorial, no solo de respuesta ante dificultades.	OE4: Comprender articulación.	Permite comprender la gestión local como condición que puede favorecer o debilitar la continuidad posterior al PRITE.
Transición hacia Educación Inicial o CEBE	Articulación para el tránsito	¿Cómo se realiza el proceso de articulación para facilitar el tránsito	**UGEL1:** Refiere que se coordina con directivos de inicial o CEBE cuando	"Cuando el PRITE informa a tiempo, es más fácil conversar con	La articulación mejora cuando existe comunicaci	UGEL1 observa mayor fluidez en zona urbana; UGEL2	Falta de una ruta común y anticipada para todos los casos.	El tránsito educativo no debe depender únicamente de gestiones	OE4: Comprender articulación.	Muestra que la transición se fortalece cuando

Categoría	Subcategoría	Pregunta de entrevista	Respuesta por especialista o código de participante	Cita textual breve	Recurrencias	Diferencias entre especialistas o territorios	Nudos críticos	Interpretación cualitativa	Relación con objetivos específicos	Aporte al análisis de la continuidad educativa
		hacia instituciones receptoras?	el PRITE comunica oportunamente el caso. **UGEL2:** Señala que la articulación depende de la disponibilidad de vacantes, distancia y disposición de la institución receptora.	la institución que va a recibir al niño" (UGEL1).	ón previa entre PRITE, UGEL e institución receptora.	identifica más dificultades en áreas rurales.		individuales, sino de procedimientos compartidos.		existe articulación antes de la matrícula.
Derivación	Identificación del servicio receptor	¿Cómo participa la UGEL en la identificación de instituciones receptoras?	**UGEL1:** Apoya sugiriendo instituciones según cercanía, vacantes y tipo de apoyo requerido. **UGEL2:** Indica que en zonas alejadas la elección suele estar limitada por la oferta disponible, no siempre por la	"A veces sabemos cuál sería el servicio más adecuado, pero no siempre está cerca de la familia" (UGEL2).	La disponibilidad de servicios condiciona la derivación.	En zonas urbanas hay más opciones; en zonas rurales la oferta es limitada.	Tensión entre pertinencia educativa y disponibilidad territorial.	La derivación no siempre responde solo a necesidades del niño, sino también a condiciones de acceso.	OE2: identificar barreras. OE3: Comprender articulación.	Explica por qué algunas trayectorias derivan en continuidad vulnerable, parcial o discontinuidad temporal.

Categoría	Subcategoría	Pregunta de entrevista	Respuesta por especialista o código de participante	Cita textual breve	Recurrencias	Diferencias entre especialistas o territorios	Nudos críticos	Interpretación cualitativa	Relación con objetivos específicos	Aporte al análisis de la continuidad educativa
			pertinencia pedagógica.							
Matrícula	Gestión de vacantes	¿Cómo se gestiona la disponibilidad de vacantes para niñas y niños egresados de PRITE?	**UGEL1:** Señala que se consulta con instituciones receptoras y se orienta a familias cuando hay dificultades. **UGEL2:** Indica que la gestión de vacantes se complica cuando las familias viven lejos o requieren un servicio especializado.	"La vacante puede existir, pero si está muy lejos o no hay apoyo suficiente, la continuidad igual se complica" (UGEL2).	La vacante es necesaria, pero no garantiza continuidad efectiva.	UGEL1 reporta mayor posibilidad de gestión en zonas urbanas; UGEL2 observa más restricciones territoriales.	Vacante entendida como acceso formal, no siempre como inclusión real.	La matrícula debe analizarse junto con apoyos, accesibilidad y seguimiento.	OE2: Identificar barreras. OE3: Analizar apoyos.	Ayuda a distinguir entre matrícula formal y continuidad educativa sustantiva.
Adaptación inicial	Condiciones de acogida en instituciones receptoras	¿Qué dificultades observa en la adaptación inicial de niñas y niños egresados de PRITE?	**UGEL1:** Identifica que algunas docentes requieren mayor orientación sobre comunicación, autonomía y regulación. **UGEL2:** Señala que las familias	"La docente muchas veces tiene disposición, pero necesita saber qué apoyo concreto requiere el niño" (UGEL1).	La adaptación inicial depende del uso de información pedagógica y de la preparación docente.	UGEL2 observa mayor dependencia de la familia en zonas donde no hay apoyo especializado cercano.	Débil asistencia técnica a docentes receptores.	La adaptación no se sostiene solo con buena voluntad; requiere planificación de apoyos.	OE3: Analizar apoyos. OE4: Comprender Articulación.	Permite valorar la adaptación inicial como indicador de continuidad real.

Categoría	Subcategoría	Pregunta de entrevista	Respuesta por especialista o código de participante	Cita textual breve	Recurrencias	Diferencias entre especialistas o territorios	Nudos críticos	Interpretación cualitativa	Relación con objetivos específicos	Aporte al análisis de la continuidad educativa
			suelen acompañar mucho al inicio porque la institución no siempre conoce el perfil del niño.							
Seguimiento posterior	Monitoreo después del egreso	¿Qué mecanismos existen para el seguimiento posterior al egreso del PRITE?	**UGEL1:** Señala que se realiza seguimiento en casos priorizados, pero no en todos. **UGEL2:** Indica que no existe una ficha única o sistema regular para monitorear la situación posterior de cada egresado.	"El seguimiento se hace cuando el caso llega a la UGEL, pero no siempre tenemos información de todos los niños que egresan" (UGEL1).	El seguimiento posterior es limitado y no siempre sistemático.	UGEL1 cuenta con mayores canales institucionales; UGEL2 depende más de reportes informales.	Ausencia de un mecanismo territorial de seguimiento continuo.	La falta de seguimiento debilita la continuidad y dificulta identificar interrupciones tempranas.	OE4: Comprender articulación.	Evidencia que la continuidad requiere acciones posteriores a la matrícula.
Barreras	Barreras institucionales y organizacionales	¿Cuáles son las principales barreras que afectan la continuidad educativa en	**UGEL1:** Menciona falta de coordinación previa, limitada claridad en la	"No siempre el problema es que no quieran recibir al niño; a veces no hay	Las barreras institucionales se vinculan con coordinación, roles y	UGEL2 enfatiza más barreras territoriales y socioeconómicas.	Fragmentación de responsabilidades.	Las barreras no se ubican en el niño, sino en la respuesta institucional y territorial.	OE2: Identificar barreras.	Explica la configuración de trayectorias vulnerables o

Categoría	Subcategoría	Pregunta de entrevista	Respuesta por especialista o código de participante	Cita textual breve	Recurrencias	Diferencias entre especialistas o territorios	Nudos críticos	Interpretación cualitativa	Relación con objetivos específicos	Aporte al análisis de la continuidad educativa
		la jurisdicción de la UGEL?	ruta y escaso uso de informes técnicos. **UGEL2:** Agrega problemas de oferta, distancia y comunicación con familias.	claridad sobre qué debe hacer cada institución" (UGEL1).	procedimientos.					interrumpidas.
Barreras	Barreras territoriales, geográficas y socioeconómicas	¿Cómo influyen las características territoriales, geográficas o socioeconómicas en este proceso?	**UGEL1:** Señala que en zona urbana hay mayor oferta, pero no siempre apoyos suficientes. **UGEL2:** Indica que en comunidades alejadas la distancia, el transporte y los costos limitan asistencia y seguimiento.	"En algunas comunidades, la familia quiere continuar, pero el traslado diario se vuelve muy difícil" (UGEL2).	El territorio condiciona la continuidad educativa.	UGEL2 identifica mayor incidencia de ruralidad, dispersión y pobreza.	Las orientaciones generales no siempre responden a condiciones locales.	La continuidad debe analizarse desde una lógica territorial y no solo normativa.	OE2: Identificar barreras. OE4: Comprender articulación.	Contextualiza los casos de continuidad parcial o discontinuidad temporal.
Barreras	Barreras pedagógicas y actitudinales	¿Qué barreras observa en las instituciones receptoras?	**UGEL1:** Refiere inseguridad docente para atender a niños con	"Hay instituciones que reciben al niño, pero luego preguntan	Se observa disposición inicial, pero limitada preparación pedagógica.	UGEL1 enfatiza asistencia técnica docente; UGEL2	Matrícula sin planificación pedagógica.	Las barreras pedagógicas y actitudinales limitan la participación y permanencia.	OE2: Identificar barreras. OE3: Analizar apoyos.	Permite comprender que la inclusión efectiva exige

Categoría	Subcategoría	Pregunta de entrevista	Respuesta por especialista o código de participante	Cita textual breve	Recurrencias	Diferencias entre especialistas o territorios	Nudos críticos	Interpretación cualitativa	Relación con objetivos específicos	Aporte al análisis de la continuidad educativa
			mayores necesidades de apoyo. **UGEL2:** Señala que algunas instituciones asocian inclusión solo con aceptar matrícula, sin prever ajustes.	qué hacer; falta preparación para organizar apoyos" (UGEL1).		observa expectativas bajas en algunas instituciones.				apoyos desde el inicio.
Apoyos educativos	Servicios y apoyos promovidos desde UGEL	¿Qué apoyos educativos o servicios especializados se promueven desde la UGEL?	**UGEL1:** Señala asistencia técnica, orientación a directores y coordinación con CEBE o servicios de apoyo. **UGEL2:** Refiere que se promueven coordinaciones puntuales, pero con limitaciones de personal y cobertura.	"Tratamos de orientar a las instituciones, pero la demanda supera la capacidad de acompañamiento" (UGEL2).	La UGEL promueve apoyos, pero estos no siempre son sostenidos.	UGEL1 reporta mayor articulación con CEBE; UGEL2 enfatiza limitaciones de cobertura.	Débil capacidad operativa para acompañar todos los casos.	Los apoyos deben pasar de acciones puntuales a mecanismos sostenidos.	OE3: Analizar apoyos.	Identifica el papel de la gestión local en la provisión de apoyos educativos.

Categoría	Subcategoría	Pregunta de entrevista	Respuesta por especialista o código de participante	Cita textual breve	Recurrencias	Diferencias entre especialistas o territorios	Nudos críticos	Interpretación cualitativa	Relación con objetivos específicos	Aporte al análisis de la continuidad educativa
Apoyos educativos	Necesidades frecuentes en instituciones receptoras	¿Qué necesidades de apoyo identifica con mayor frecuencia en las instituciones receptoras?	**UGEL1:** Necesidad de estrategias para comunicación, adaptación de rutinas, regulación emocional y trabajo con familias. **UGEL2:** Necesidad de orientación sobre EPP, PEP, ajustes razonables y accesibilidad.	"Las docentes piden apoyo para saber cómo adaptar rutinas y cómo comunicarse mejor con el niño" (UGEL1).	Las instituciones necesitan asistencia técnica práctica y contextualizada.	UGEL2 enfatiza mayor necesidad de apoyo en escuelas rurales o multigrado.	Capacitación general insuficiente para casos concretos.	Los apoyos deben responder al perfil del niño y al contexto de la institución.	OE3: Analizar apoyos.	Permite precisar qué apoyos favorecen la adaptación inicial y la permanencia.
Articulación institucional	Coordinación con PRITE e instituciones receptoras	¿Cómo se coordina la UGEL con PRITE, instituciones receptoras y otros sectores?	**UGEL1:** Indica que se coordina por reuniones, llamadas o comunicación directa cuando el caso lo requiere. **UGEL2:** Señala que la coordinación no siempre queda registrada ni se sostiene	"A veces coordinamos por teléfono o en reuniones, pero falta dejar acuerdos claros y hacer seguimiento" (UGEL2).	La coordinación existe, pero suele ser puntual e informal.	UGEL1 reporta mejores canales con PRITE urbano; UGEL2 observa discontinuidad en zonas alejadas.	Falta de acuerdos escritos y seguimiento de compromisos.	La articulación requiere pasar de coordinaciones ocasionales a rutas compartidas.	OE4: Comprender articulación.	Explica por qué la continuidad se sostiene mejor cuando hay acuerdos claros entre actores.

Categoría	Subcategoría	Pregunta de entrevista	Respuesta por especialista o código de participante	Cita textual breve	Recurrencias	Diferencias entre especialistas o territorios	Nudos críticos	Interpretación cualitativa	Relación con objetivos específicos	Aporte al análisis de la continuidad educativa
			después de la matrícula.							
Articulación institucional	Coordinación intersectorial	¿Cómo se articula con salud u otros servicios públicos?	**UGEL1:** Señala coordinaciones puntuales con salud para evaluaciones o certificados. **UGEL2:** Indica que la articulación intersectorial es necesaria, pero todavía fragmentada.	"Salud, educación y familia deberían conversar más; muchas veces cada uno trabaja por su lado" (UGEL2).	La coordinación intersectorial es reconocida como necesaria, pero débil.	UGEL1 reporta coordinación por casos; UGEL2 identifica falta de redes estables.	Fragmentación entre servicios educativos y de salud.	La continuidad educativa puede debilitarse cuando los apoyos especializados no se articulan.	OE3: Analizar apoyos. OE4: Comprender articulación.	Amplía el análisis hacia una red territorial de apoyos.
Uso de EPP, PEP e informes	Intercambio de información educativa	¿Qué mecanismos existen para el intercambio de información sobre estudiantes egresados de PRITE?	**UGEL1:** Señala que se usan informes de egreso, EPP, PEP y fichas, pero no siempre llegan a tiempo. **UGEL2:** Indica que la información existe, aunque no siempre se interpreta	"El documento puede estar, pero si la institución no lo entiende, no se convierte en apoyo para el niño" (UGEL2).	La información documental es valorada, pero su uso pedagógico es irregular.	UGEL1 enfatiza oportunidad de entrega; UGEL2 enfatiza comprensión y aplicación.	Brecha entre documento técnico y práctica educativa.	Los instrumentos requieren diálogo técnico para orientar apoyos reales.	OE3: Analizar apoyos. OE3: Comprender articulación.	Permite analizar la EPP, el PEP y los informes como herramientas de continuidad, no solo registros.

Categoría	Subcategoría	Pregunta de entrevista	Respuesta por especialista o código de participante	Cita textual breve	Recurrencias	Diferencias entre especialistas o territorios	Nudos críticos	Interpretación cualitativa	Relación con objetivos específicos	Aporte al análisis de la continuidad educativa
			pedagógicamente.							
Uso de fichas de continuidad	Registro y trazabilidad del egreso	¿Cómo se utilizan las fichas de continuidad o registros de seguimiento?	**UGEL1:** Señala que algunas fichas ayudan a conocer si hubo matrícula. **UGEL2:** Indica que falta estandarizar el registro y actualizarlo después del ingreso al nuevo servicio.	"Saber si se matriculó es importante, pero también necesitamos saber si asiste, participa y recibe apoyos" (UGEL1).	Las fichas permiten registrar el tránsito, pero no siempre captan la calidad de la continuidad.	UGEL2 identifica mayor dificultad para actualizar información en zonas rurales.	Registro centrado en matrícula, no siempre en permanencia y apoyos.	La continuidad requiere trazabilidad posterior al egreso.	OE4: Comprender articulación.	Permite diferenciar continuidad formal de continuidad sustantiva.
Continuidad educativa	Factores que favorecen la continuidad	Desde su experiencia, ¿qué factores favorecen una continuidad educativa exitosa?	**UGEL1:** Preparación anticipada, familia informada, institución receptora sensibilizada y uso de EPP/PEP. **UGEL2:** Acceso territorial, vacante pertinente, acompañamiento de UGEL	"Cuando PRITE, familia, escuela y UGEL llegan a conversar antes, el tránsito es mucho más ordenado" (UGEL1).	La continuidad se favorece por articulación anticipada y apoyos sostenidos.	UGEL1 destaca coordinación pedagógica; UGEL2 destaca condiciones territoriales.	Necesidad de integrar dimensión pedagógica y territorial.	La continuidad es resultado de una red de corresponsabilidad.	Objetivo general y OE3.	Sintetiza condiciones asociadas a trayectorias sostenidas.

Categoría	Subcategoría	Pregunta de entrevista	Respuesta por especialista o código de participante	Cita textual breve	Recurrencias	Diferencias entre especialistas o territorios	Nudos críticos	Interpretación cualitativa	Relación con objetivos específicos	Aporte al análisis de la continuidad educativa
			y seguimiento posterior.							
Continuidad educativa	Factores que limitan o interrumpen	¿Qué factores limitan o interrumpen la continuidad educativa después del egreso del PRITE?	**UGEL1:** Falta de coordinación, escaso seguimiento y poca preparación de la institución receptora. **UGEL2:** Distancia, costos, ausencia de vacantes cercanas y sobrecarga familiar.	"Cuando la familia queda sola buscando colegio, aumentan las posibilidades de que el niño no continúe" (UGEL2).	Las interrupciones se producen por acumulación de barreras.	UGEL1 enfatiza factores institucionales; UGEL2 enfatiza factores territoriales y socioeconómicos.	Riesgo de delegar la continuidad a la familia.	La discontinuidad no responde a una sola causa, sino a barreras acumuladas.	OE2: identificar barreras. OE4: Comprender articulación.	Ayuda a comprender trayectorias vulnerables, parciales o interrumpidas.
Continuidad educativa	Acciones prioritarias	¿Qué acciones considera prioritarias para fortalecer la continuidad educativa en Cusco?	**UGEL1:** Implementar reuniones de transición PRITE–IE–familia antes del egreso y asistencia técnica a docentes receptores. **UGEL2:** Crear un registro territorial de	"No basta saber a qué escuela va; necesitamos acompañar cómo le va en esa escuela" (UGEL2).	Se priorizan rutas de transición, seguimiento y enfoque territorial.	UGEL1 enfatiza asistencia técnica; UGEL2 propone registro y seguimiento territorial.	Necesidad de institucionalizar la continuidad como proceso, no como trámite.	Las acciones deben articular planificación, información, apoyos y seguimiento.	Implicancias y recomendaciones del estudio.	Aporta propuestas concretas para mejorar la gestión de continuidad educativa en Cusco.

Categoría	Subcategoría	Pregunta de entrevista	Respuesta por especialista o código de participante	Cita textual breve	Recurrencias	Diferencias entre especialistas o territorios	Nudos críticos	Interpretación cualitativa	Relación con objetivos específicos	Aporte al análisis de la continuidad educativa
			egresados, seguimiento post matrícula y rutas diferenciadas para zonas rurales o bilingües.							

Interpretación de los hallazgos

Desde la perspectiva de los especialistas de UGEL, la continuidad educativa posterior al egreso del PRITE se comprende como un proceso que involucra gestión territorial, articulación institucional y seguimiento de trayectorias. Las respuestas muestran que la UGEL reconoce su papel como instancia que puede orientar a las familias, coordinar con los PRITE, facilitar la identificación de instituciones receptoras, gestionar vacantes y brindar asistencia técnica a las instituciones educativas. Sin embargo, también se observa que esta intervención tiende a ser más reactiva que preventiva, especialmente cuando los casos llegan a la UGEL después de que la familia ya enfrentó dificultades de matrícula, distancia o falta de respuesta institucional.

Un primer hallazgo relevante es que la continuidad no se garantiza únicamente con la identificación de una vacante. Desde la mirada de la UGEL, la matrícula constituye un paso necesario, pero insuficiente, porque la institución receptora debe contar con información pedagógica, disposición para organizar apoyos, orientación técnica y condiciones de accesibilidad. Esta lectura coincide con el enfoque general de la tesis, en tanto diferencia la continuidad formal de la continuidad sustantiva. El acceso a una institución educativa no asegura por sí mismo participación, aprendizaje ni permanencia si no existen apoyos planificados.

Un segundo hallazgo se relaciona con la dimensión territorial. Los especialistas identifican que la región Cusco presenta realidades muy distintas entre zonas urbanas, rurales y dispersas. En ámbitos urbanos puede existir mayor disponibilidad de servicios, aunque ello no siempre garantiza apoyos pertinentes. En zonas alejadas, en cambio, las distancias, el transporte, los costos de traslado, la limitada oferta educativa y la presencia de familias quechua hablantes pueden afectar directamente la matrícula, la asistencia y el seguimiento. Desde esta perspectiva, la continuidad educativa requiere rutas diferenciadas y territorialmente pertinentes.

Un tercer hallazgo se vincula con las barreras institucionales. La UGEL observa que muchas dificultades no se originan en las características de la niña o el niño, sino en la falta de coordinación entre servicios, la ausencia de procedimientos comunes, el uso limitado de la información técnica y la insuficiente preparación de algunas instituciones receptoras. En ese sentido, las barreras organizacionales, comunicacionales y pedagógicas

pueden convertir una trayectoria con matrícula en una trayectoria vulnerable. Esta interpretación refuerza la idea de que la continuidad educativa debe analizarse como un proceso relacional, donde cada actor tiene responsabilidades específicas.

Un cuarto hallazgo corresponde al uso de la Evaluación Psicopedagógica, el Plan Educativo Personalizado, los informes de egreso y las fichas de continuidad. Desde la perspectiva de la UGEL, estos instrumentos son valiosos porque permiten transferir información sobre fortalezas, necesidades de apoyo, formas de comunicación y recomendaciones pedagógicas. No obstante, su valor se reduce cuando solo circulan como documentos administrativos. Para que contribuyan efectivamente a la continuidad, deben ser explicados, comprendidos y utilizados por las instituciones receptoras para planificar apoyos desde el ingreso.

La articulación intersectorial también aparece como una necesidad todavía débilmente consolidada. Los especialistas reconocen que algunas trayectorias requieren coordinación con salud, servicios de apoyo, CEBE, gobiernos locales u otros actores territoriales. Sin embargo, dicha coordinación suele ser puntual y no siempre cuenta con mecanismos estables. Esta fragmentación puede incrementar la carga de las familias, que terminan actuando como mediadoras entre servicios, trasladando información, gestionando citas, buscando vacantes y explicando nuevamente la historia de sus hijas e hijos.

Finalmente, la UGEL identifica como acciones prioritarias la implementación de reuniones de transición antes del egreso, la creación de registros territoriales de niñas y niños egresados de PRITE, el seguimiento posterior a la matrícula, la asistencia técnica a instituciones receptoras y la adaptación de rutas para zonas rurales, dispersas o bilingües. En conjunto, la perspectiva de la UGEL permite comprender que la continuidad educativa posterior al PRITE no debe depender solo de la familia ni del PRITE, sino de una red territorial corresponsable. Su aporte central al análisis es mostrar que la gestión local puede convertir el egreso en una transición acompañada o, cuando no interviene oportunamente, dejarlo como un proceso fragmentado y vulnerable.

ANEXO 12. Guía de entrevista semiestructurada a docentes o directivos de IE receptoras.

Presentación

La entrevista tiene por finalidad comprender, desde la experiencia de las instituciones educativas receptoras, las condiciones de acogida y continuidad de la atención educativa de niñas y niños egresados de los Programas de Intervención Temprana (PRITE) en la región Cusco. La participación es voluntaria; la información se empleará exclusivamente con fines académicos, se registrará con códigos y será tratada confidencialmente. Se invita a describir hechos y experiencias, incluidas dificultades o situaciones en las que no se disponga de información.

Indicaciones de aplicación

Aplicar las diez preguntas principales en el orden propuesto, con flexibilidad propia de una entrevista semiestructurada. Las repreguntas son sondeos opcionales y no constituyen ítems adicionales. Solicitar ejemplos concretos y diferenciar lo observado personalmente de lo conocido por documentos o terceros. Registrar si el informante actúa como docente, directivo o ambos.

Datos generales

Código de entrevista	IE__
Código de caso	Caso __
Fecha de entrevista	
Distrito	_____
Tipo de servicio receptor	Educación Inicial / CEBE / otro: _____
Cargo o función del entrevistado	Docente / Directivo
Experiencia profesional	_____ años
Tiempo vinculado con el caso	_____

Categoría 1. Procesos de transición educativa

1. ¿Cómo se organizó la recepción y la acogida inicial de la niña o el niño egresado del PRITE en su institución educativa?

2. ¿Cómo se desarrollaron la adaptación inicial, la asistencia y la participación educativa del estudiante después de su ingreso?

Categoría 2. Barreras para el aprendizaje y la participación

3. ¿Qué barreras organizacionales, actitudinales o de comunicación identificó la institución durante la acogida y el proceso de transición?

4. ¿Qué barreras pedagógicas, de accesibilidad o territoriales afectaron la participación, el aprendizaje o la asistencia del estudiante?

Categoría 3. Apoyos educativos

5. ¿Qué estrategias pedagógicas, ajustes, recursos o apoyos se organizaron en la institución para favorecer el aprendizaje y la participación del estudiante?

6. ¿Cómo contribuyeron la familia y los servicios especializados o comunitarios a sostener la atención educativa después del egreso?

Categoría 4. Articulación institucional

7. ¿Cómo se desarrolló la coordinación entre su institución educativa y el PRITE antes, durante y después del ingreso del estudiante?

8. ¿Qué información pedagógica del PRITE recibió la institución y cómo se utilizó para orientar la atención educativa?

9. ¿Cómo se coordinó con la familia, la UGEL u otros servicios para orientar, atender dificultades y realizar seguimiento a la trayectoria educativa?

Fenómeno central. Continuidad de la atención educativa

10. Desde su experiencia, ¿qué condiciones considera decisivas para sostener la continuidad educativa de niñas y niños egresados del PRITE?

Observaciones del entrevistador

Incidencias, elementos de contexto, aclaraciones, existencia de documentación, información no conocida por el participante y posibles aspectos emergentes:

_____
_____

_____
_____

_____
_____

ANEXO 13. Matriz de resultados de la entrevista semiestructurada a docentes o directivos de IE receptoras

Categoría	Subcategoría	Pregunta de entrevista	Respuesta de docente o directivo por IE de participante	Cita textual breve	Recurrencias	Diferencias entre casos/IE	Nudos críticos	Interpretación cualitativa	Relación con objetivos	Aporte a la continuidad educativa
Transición educativa	Preparación y acogida	1. ¿Cómo se organizó la recepción y la acogida inicial del estudiante egresado del PRITE?	IE1: egreso planificado, informe, orientación y visita previa a la IEI. IE2: orientación general; no hubo reunión directa previa y la información llegó tarde. IE3: reorientación hacia CEBE con coordinación de familia, PRITE y UGEL. IE4: orientación a la familia, pero baja coordinación con la IEI. IE5: documentación de egreso disponible, sin reunión previa con el CEBE.	IE1: “Cuando la familia llegó, ya teníamos una idea de cómo apoyarlo porque el PRITE había enviado información y pudimos conversar sobre sus rutinas” (p. 43).	La acogida resultó más articulada cuando hubo preparación y transferencia previa de información.	IE1 recibió preparación dialogada; IE2, IE4 e IE5 mostraron coordinación previa limitada; IE3 atravesó una reorientación.	Ausencia de ruta homogénea de recepción y articulación previa.	La recepción no se agota en matrícula: requiere conocer necesidades y planificar apoyos con anticipación.	OE1 y OE4	Permite explicar diferencias en el inicio de las trayectorias.
	Adaptación, asistencia y permanencia	2. ¿Cómo se desarrollaron la adaptación, la asistencia y la participación después del ingreso?	IE1: asistencia regular, rutinas adaptadas y comunicación familia-docente. IE2: matrícula vigente con adaptación difícil y apoyos variables. IE3: reorientación hacia CEBE con apoyos considerados más pertinentes. IE4: matrícula vigente, pero asistencia intermitente. IE5: permanencia en CEBE con apoyos especializados irregulares.	IE1: “El informe ayudó a saber cómo anticiparle las actividades y qué apoyos visuales podían servirle” (p. 46).	La matrícula se concretó en los cinco casos receptores, pero no implicó la misma calidad de permanencia.	Continuidad sostenida (IE1), vulnerable (IE2 e IE5), parcial (IE4) y reorientación (IE3).	Diferencia entre acceso formal y participación sostenida.	La adaptación y permanencia dependen de apoyos efectivos y condiciones institucionales y territoriales.	OE1 y OG	Distingue acceso, participación, reorientación y vulnerabilidad.
Barreras	Organizacionales, actitudinales y comunicacionales	3. ¿Qué barreras organizacionales, actitudinales o comunicacionales se identificaron durante la acogida?	IE1: la información recibida antes del ingreso y el diálogo con el PRITE facilitaron la organización de la acogida. IE2: información tardía y falta de reunión directa previa. Necesidad de conversar con PRITE. IE3: la reorientación a CEBE requirió coordinación con familia, PRITE y UGEL; hubo dificultades para convertir indicaciones del informe en acciones de aula. IE4: baja coordinación con la institución receptora; no consta testimonio literal de IE4. IE5: no hubo reunión previa entre PRITE y CEBE; no consta testimonio literal de IE5.	IE2: “Nos entregaron el informe, pero hubiera sido mejor conversar con la especialista del PRITE para entender mejor qué apoyos necesitaba” (p. 39).	Se reconoce debilidades de coordinación y uso oportuno de información en varias trayectorias.	IE2 explicita necesidad de diálogo; IE4 e IE5 tienen debilidad de coordinación descrita; IE1 e IE3 no cuentan con respuesta comparable.	Información administrativa sin suficiente intercambio pedagógico.	Una barrera comunicacional puede persistir incluso cuando sí se entrega documentación.	OE2 y OE4	Precisa el vínculo entre desarticulación y riesgo de continuidad débil.
	Pedagógicas, accesibilidad y territorio	4. ¿Qué barreras pedagógicas, de accesibilidad o territoriales afectaron participación, aprendizaje o asistencia?	IE1: la adaptación se apoyó de manera insuficiente en materiales ajustados a partir del informe de egreso. IE2: adaptación difícil y apoyos variables, sin detalle específico de una barrera narrada por IE2. IE3: se requirió reorientar a CEBE para apoyos más pertinentes. [A]: dificultad para traducir documento a acciones de aula. IE4: barreras de transporte en Calca y asistencia intermitente; origen de dato: reconstrucción de caso. IE5: apoyos especializados irregulares durante permanencia en CEBE.	IE3: “El documento decía qué necesitaba, pero no siempre quedaba claro cómo llevarlo al aula” (p. 46).	Las barreras afectaron de forma diferenciada la aplicación de apoyos y, fuera del ámbito urbano, la asistencia.	IE4 evidencia transporte; IE3, traducción pedagógica; IE2 e IE5, inestabilidad de apoyos.	Brecha entre recomendaciones y capacidad práctica; obstáculos territoriales.	El entorno pedagógico y territorial condiciona la participación, no solo el ingreso escolar.	OE2	Explica continuidad parcial o vulnerable sin responsabilizar al estudiante.
Apoyos educativos	Estrategias y apoyos pedagógicos	5. ¿Qué estrategias, ajustes, recursos o apoyos se organizaron para favorecer aprendizaje y participación?	IE1: uso de recomendaciones del egreso para anticipar rutinas, adaptar materiales y promover participación. IE2: existencia de apoyos variables; la tesis no especifica su implementación individual de manera completa. IE3: reorientación hacia CEBE con apoyos más pertinentes, sin inventariar estrategias concretas. IE4: se registraron apoyos del PRITE en motricidad y comunicación; la asistencia intermitente por el transporte hizo relevante sostenerlos en la IEI. IE5: apoyos especializados en CEBE de carácter irregular, sin detalle de cada estrategia.	IE1: “El informe nos ayudó a saber qué le gustaba, cómo se calmaba y qué actividades podía hacer con apoyo” (p. 41).	Los apoyos requieren información previa interpretada y acciones concretas en la IE.	IE1 documenta uso directo del informe; para IE2–IE5 el detalle de estrategias es menor o no recuperable.	Riesgo de que las recomendaciones queden solo en documentos.	El apoyo es efectivo cuando se traduce en rutinas, materiales y formas de participación pertinentes.	OE3	Muestra qué convierte la información del PRITE en continuidad pedagógica.
	Familia y apoyos especializados / comunitarios	6. ¿Cómo contribuyeron la familia y los servicios especializados o	IE1: comunicación familia-docente sostenida, sin respuesta institucional completa. IE2: según la familia, trasladó documentos y explicó necesidades; es fuente familiar, no testimonio IE2. IE3: coordinación con familia, PRITE y UGEL para reorientación.	IE1: “Cuando la familia llegó, ya teníamos una idea de cómo apoyarlo porque el PRITE había enviado información y pudimos	La familia fue mediadora constante; los apoyos especializados	IE3 contó con articulación para reorientación; IE4 enfrentó limitación de	Sobrecarga familiar y discontinuidad de apoyos externos.	Los aportes familiares necesitan corresponsabilidad escolar e	OE3 y OE4	Sitúa la continuidad como red de apoyos, no como

	Subcategoría	Pregunta de entrevista	Respuesta de docente o directivo por IE de participante	Cita textual breve	Recurrencias	Diferencias entre casos/IE	Nudos críticos	Interpretación cualitativa	Relación con objetivos	Aporte a la continuidad educativa
		comunitarios a la continuidad?	IE4]: orientación familiar previa y barreras de transporte; no se documenta testimonio directo sobre servicios comunitarios. IE5: seguimiento familiar desde PRITE y apoyos de CEBE irregulares; no se conserva respuesta de IE5.	conversar sobre sus rutinas" (p. 43).	variaron y no siempre se articularon.	transporte; IE1 sostuvo comunicación escolar.		institucional para mantenerse.		esfuerzo familiar aislado.
Articulación institucional	Coordinación PRITE–IE receptora	7. ¿Cómo se coordinó la institución con el PRITE antes, durante y después del ingreso?	IE1: hubo información y diálogo previo sobre rutinas. IE2: había informe, pero se señaló necesidad de explicación pedagógica directa; no hubo reunión previa según el caso. IE3: la reorientación implicó coordinación con familia, PRITE y UGEL; no se detalla formato de cada contacto PRITE–IE. IE4: se documenta baja coordinación con la IEI. IE5: no hubo reunión previa con CEBE, aun con documentación de egreso.	IE2: "El informe estaba, pero nos hubiera ayudado que alguien del PRITE nos explique cómo usar esa información en el aula" (p. 43).	La transferencia sin conversación técnica fue una debilidad en varias trayectorias.	IE1 reporta articulación dialogada; IE2, IE4 e IE5 coordinación menos efectiva; IE3 muestra reorientación coordinada.	Falta de canales bidireccionales y continuidad del diálogo.	La coordinación aporta cuando permite planificar y comprender apoyos, no solo remitir papeles.	OE4	Relaciona calidad del enlace PRITE–IE con acogida y sostenimiento de apoyos.
	Transferencia y uso de EPP/PEP / informes	8. ¿Qué información pedagógica del PRITE recibió la IE y cómo la utilizó?	IE1: se usó informe de egreso para anticipar actividades y apoyos visuales. IE2: el informe existía, pero fue tardío o precisaba explicación para su uso pedagógico. IE3: documento describía necesidades, sin suficiente claridad sobre su aplicación al aula. IE4: la orientación a la familia constituyó un enlace durante la transición, aunque la coordinación directa entre PRITE e IEI fue limitada. IE5: constan documentos de egreso, pero no es recuperable el modo de uso en el CEBE.	IE1: "El informe ayudó a saber cómo anticiparle las actividades y qué apoyos visuales podían servirle" (p. 46). IE3: "El documento decía qué necesitaba, pero no siempre quedaba claro cómo llevarlo al aula" (p. 46).	La documentación era valiosa, pero su utilidad pedagógica fue desigual.	IE1 exhibe aplicación; IE2/IE3 dificultad interpretativa; IE4/IE5 sin evidencia suficiente de uso detallado.	Brecha entre transferencia documental y decisiones pedagógicas.	EPP, PEP e informes son puentes útiles solo si se interpretan y transforman en apoyos.	OE3 y OE4	Identifica mecanismo concreto para sostener el aprendizaje al cambiar de servicio.
	Familia, UGEL y seguimiento	9. ¿Cómo se coordinó con familia, UGEL u otros servicios para seguimiento y atención de dificultades?	IE1: se registra comunicación familia-docente. IE2: la familia trasladó los documentos y explicó las necesidades de la estudiante; no hubo reunión directa previa entre PRITE e IE receptora. IE3: familia, PRITE y UGEL se articularon para reorientación hacia CEBE; sin detalle de periodicidad. IE4: la familia recibió orientación del PRITE y afrontó dificultades de transporte, en un contexto de limitada coordinación con la IEI. IE5: hubo seguimiento familiar desde el PRITE y documentación de egreso, pero sin reunión previa con el CEBE y con apoyos especializados irregulares.	IE2: "El informe estaba, pero nos hubiera ayudado que alguien del PRITE nos explique cómo usar esa información en el aula" (p. 43).	En la investigación, el seguimiento aparece informal y la UGEL actúa con frecuencia de modo reactivo.	Para IE3 se documenta articulación en una reorientación; para las demás no es recuperable un protocolo individual comparable.	Responsabilidades difusas y registros de seguimiento insuficientes.	El seguimiento necesita acuerdos explícitos y trazabilidad, sin asumir que presencia de UGEL en la muestra equivale a coordinación.	OE4 y OE1	Señala vacíos en la fase posterior a matrícula.
Continuidad educativa	Condiciones de sostenibilidad y riesgos	¿Qué condiciones considera decisivas para sostener la continuidad educativa posterior al PRITE?	IE1: trayectoria sostenida vinculada con preparación, diálogo y apoyos. IE2: matrícula con adaptación difícil e información tardía; trayectoria vulnerable. IE3: reorientación hacia CEBE para apoyos más pertinentes. IE4: asistencia intermitente relacionada con transporte y baja coordinación; continuidad parcial. IE5: apoyos especializados irregulares y falta de reunión previa; continuidad vulnerable.	IE1: "El informe nos ayudó a saber qué le gustaba, cómo se calmaba y qué actividades podía hacer con apoyo" (p. 41).	Preparación, articulación, uso de información, apoyos y seguimiento condicionan la trayectoria.	Las cinco instituciones se vinculan con resultados diversos; la tipificación es una interpretación del estudio.	No existe una intervención única suficiente para garantizar continuidad.	La continuidad es relacional, situada y dinámica: exige acceso, apoyos, participación y seguimiento.	OG: OE1–OE4:	Integra los hallazgos y explica las diferencias entre cinco casos receptores.

Se identifica evidencias de recepción y atención en cinco instituciones. Las interpretaciones que siguen se apoyan en la caracterización y comparación de casos, los testimonios institucionales disponibles y la triangulación ya incorporada a la tesis (pp. 34-47). No constituyen hallazgos primarios nuevos.

1. Acogida y adaptación posterior al egreso

El contraste entre IE1 e IE2 evidencia que una matrícula efectiva puede acompañarse de experiencias distintas de acogida. En el Caso 1, la preparación anticipada y la información compartida facilitaron rutinas y comunicación escuela-familia. En el Caso 2, la información tardía y la ausencia de reunión directa previa se asociaron con una adaptación difícil. La institución receptora interviene, por tanto, en la transformación de una transición administrativa en una experiencia educativa acompañada (tesis, pp. 35–38 y 43).

2. Barreras para aprendizaje, participación y permanencia

Las barreras más visibles en las fuentes son comunicacionales y organizacionales, en especial cuando la información llega tarde o no se explica pedagógicamente. También se identifican dificultades para convertir recomendaciones en estrategias de aula, descritas por IE3, y condiciones territoriales que afectaron la asistencia del Caso 4. No se generalizan barreras actitudinales a una IE específica sin testimonio atribuible. La evidencia respalda una comprensión situada y no centrada en el déficit del niño o la niña (tesis, pp. 36 y 39–40).

3. Apoyos pedagógicos, familiares y especializados
IE1 ofrece el ejemplo institucional mejor documentado de uso de recomendaciones del egreso para adaptar rutinas y materiales. En IE3, la reorientación a CEBE se vinculó con la búsqueda de apoyos más pertinentes; en IE5, la permanencia coexistió con irregularidad de apoyos especializados. La participación de las familias fue transversal, pero su contribución no reemplaza la responsabilidad de organizar apoyos institucionales. Los documentos no prueban, por sí solos, la implementación de estrategias en IE4 o IE5 (tesis, pp. 35–36, 41–42 y 46).

4. Articulación interinstitucional y uso de información
Las citas de IE1 y de IE2 permiten diferenciar la transferencia dialogada del simple envío documental. En IE3, la información sobre necesidades no siempre tuvo una traducción pedagógica suficientemente clara. En conjunto, la EPP, el PEP y el informe de egreso son mecanismos potenciales de continuidad cuando se interpretan y se articulan con acciones concretas. La ausencia de actas o registros no se equiparará automáticamente con inexistencia de coordinaciones (tesis, pp. 39–40 y 43–47).

5. Condiciones que favorecen o debilitan las trayectorias
La comparación comprende una continuidad sostenida (Caso 1), dos vulnerables (Casos 2 y 5), una reorientación hacia CEBE (Caso 3) y una continuidad parcial (Caso 4). El Caso 6, sin matrícula regular, permanece en el análisis general de discontinuidad temporal, pero no se introduce en la matriz de instituciones receptoras. Las diferencias indican que acceso, apoyos, participación y seguimiento deben examinarse conjuntamente; la tipificación no es una calificación del desempeño de los informantes (tesis, pp. 34–36 y 47–50).