



TESIS DOCTORAL

2015

***"LA CALIDAD DE LOS PROGRAMAS DE ATENCIÓN A LA
PRIMERA INFANCIA: UN MODELO DE EVALUACIÓN"***

MARIA ELENA VALDIVIEZO GAÍNZA

Bachiller en Educación

Departamento de Didáctica, Organización Escolar y
Didácticas Especiales

Director: Dña. M^a Dolores FERNÁNDEZ PÉREZ

Codirector: Dña. M^a Paz LEBRERO BAENA

Departamento de Didáctica, Organización Escolar y
Didácticas Especiales

Facultad de Educación

***"LA CALIDAD DE LOS PROGRAMAS DE ATENCIÓN A LA
PRIMERA INFANCIA: UN MODELO DE EVALUACIÓN"***

MARIA ELENA VALDIVIEZO GAÍNZA

Bachiller en Educación

Director: Dña. M^a Dolores FERNÁNDEZ PÉREZ

Codirector: Dña. M^a Paz LEBRERO BAENA

AGRADECIMIENTOS

A la Divina Providencia por haberme concedido el privilegio de poder culminar mis estudios de Doctorado en esta etapa de mi vida, y realizar esta investigación, que se la dedico a los niños y maestras de Educación Inicial del Perú.

A mi familia por su apoyo permanente, protegiendo y justificando mi espacio.

A mis amigos y colegas Ethel Ghersi y José Aliaga, por su apoyo profesional y sus valiosas sugerencias.

INDICE

INTRODUCCIÓN	9
PRIMERA PARTE: POSTULADOS BÁSICOS Y CONSTRUCCIÓN DEL MODELO Y ESCALA DE EVALUACIÓN	11
1er. CAPÍTULO: MARCO TEÓRICO	12
1.1. ASPECTOS CONCEPTUALES, POSTULADOS BÁSICOS	12
1.1.1. La teoría del desarrollo de Amartya Sen	13
1.1.2. La teoría ecosistémica de Urie Bronfenbrenner	13
1.1.3. La teoría de la complejidad de Edgard Morin	14
1.1.4. Los Derechos Humanos, de la mujer, del niño y de las poblaciones indígenas	15
1.2. PRINCIPIOS EDUCATIVOS	17
1.2.1. Equidad	17
1.2.2. Calidad	17
1.2.3. Libertad	18
1.2.4. Democracia	18
1.3. ENFOQUES UTILIZADOS	18
1.3.1. Holístico	18
1.3.2. Interdisciplinario	19
1.3.3. Intercultural	19
1.3.4. Inclusivo	19
1.4. EL MODELO PEDAGÓGICO	20
2º CAPÍTULO: LA PRIMERA INFANCIA EN EL MOMENTO ACTUAL	22
2.1. LA PRIMERA INFANCIA EN EL MUNDO	22
2.1.1. Documentos normativos y conferencias internacionales	22
2.1.2. La atención de la primera infancia a nivel mundial	24
2.1.3. Los estudios e investigaciones sobre la infancia	25
2.1.4. Una nueva visión del niño	26
2.1.5. Los argumentos económicos	27
2.2. LA PRIMERA INFANCIA EN EL PERÚ	29
2.2.1. Contexto legal, normativo y documentos de políticas educativas de la educación inicial	29
2.2.2. Breve reseña histórica de la Educación Inicial en el Perú	32

2.3.	LA SITUACIÓN ACTUAL DE LA EDUCACIÓN INICIAL Y DEL PRIMER CICLO DE LA ATENCIÓN A MENORES DE TRES AÑOS	42
2.3.1.	Población infantil y acceso a la Educación Inicial	42
2.3.2.	Tipos de servicios y programas	44
2.3.3.	Calidad de los servicios y programas en el Perú	45
3er. CAPÍTULO:	LOS ESTANDARES DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA PARA LA PRIMERA INFANCIA	48
3.1.	EVOLUCIÓN DEL ENFOQUE Y DEFINICIÓN DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN	48
3.2.	INDICADORES DE CALIDAD EN DIVERSOS CAMPOS DE LA REALIDAD PEDAGÓGICA	56
3.2.1.	En relación con los tipos de contenidos	57
3.2.2.	En relación con las etapas del proceso	58
3.2.3.	En relación con los niveles de la realidad	58
3.2.4.	En relación con las perspectivas de los diversos actores	60
3.3.	BREVE REVISIÓN DE LOS ESTANDARES, CRITERIOS DE CALIDAD Y ESCALAS DE EVALUACIÓN PARA SERVICIOS Y PROGRAMAS DE LA PRIMERA INFANCIA	62
4º CAPÍTULO:	DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	69
4.1.	TIPO DE INVESTIGACIÓN Y ASPECTOS QUE ABORDA	69
4.2.	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	69
4.3.	PASOS DEL PROCESO DE ELABORACIÓN, REVISIÓN Y REAJUSTE DE LA ESCALA	70
4.3.1.	Etapas de elaboración teórica y diseño del proceso y del Instrumento	70
4.3.2.	Revisión y aplicación de la Escala	71
5º CAPÍTULO:	ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE SERVICIOS Y PROGRAMAS PARA MENORES DE TRES AÑOS. DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO	73
5.1.	PRESENTACIÓN DE LA ESCALA	73
5.2.	MANUAL INSTRUCTIVO	106

SEGUNDA PARTE: REAJUSTE DE LA ESCALA DE EVALUACIÓN	111
1er. CAPÍTULO: ANTECEDENTES Y OBJETIVOS DE LA APLICACIÓN PILOTO	112
1.1. ANTECEDENTES	112
1.2. OBJETIVOS DE LA APLICACIÓN PILOTO	113
2º. CAPÍTULO: ENFOQUE METODOLÓGICO	114
2.1. CONSIDERACIONES PREVIAS PARA LA SELECCIÓN DE LA MUESTRA	114
2.2. LA MUESTRA	118
2.3. ORGANIZACIÓN DE LA APLICACIÓN PILOTO	118
3er. CAPÍTULO: RESULTADOS DE LA APLICACIÓN PILOTO	120
3.1. NIVELES DE CALIDAD QUE PRESENTAN LOS SERVICIOS Y PROGRAMAS DE ATENCIÓN A LA PRIMERA INFANCIA: 0 A 3 AÑOS, SEGÚN SUS PUNTAJES GLOBALES, EN TODOS LOS SERVICIOS Y PROGRAMAS DE LAS CINCO REGIONES COMPRENDIDOS EN LA MUESTRA	120
3.2. NIVELES DE CALIDAD QUE PRESENTAN LOS SERVICIOS Y PROGRAMAS DE ATENCIÓN A LA PRIMERA INFANCIA: 0 A 3 AÑOS, SEGUN SUS PUNTAJES PARCIALES EN TODOS LOS SERVICIOS Y PROGRAMAS DE LAS CINCO REGIONES COMPRENDIDOS EN LA MUESTRA	122
3.3. NIVELES DE CALIDAD QUE PRESENTAN LOS SERVICIOS Y PROGRAMAS DE ATENCIÓN A LA PRIMERA INFANCIA: 0 A 3 AÑOS, SEGÚN SUS PUNTAJES GLOBALES PROMEDIO, EN TODOS LOS SERVICIOS Y PROGRAMAS DE LAS CINCO REGIONES COMPRENDIDAS EN LA MUESTRA	125
3.4. NIVELES DE CALIDAD QUE PRESENTAN LOS SERVICIOS Y PROGRAMAS DE ATENCIÓN A LA PRIMERA INFANCIA: 0 A 3 AÑOS, EN CADA UNA DE LAS CINCO REGIONES COMPRENDIDAS EN LA MUESTRA	127
4º. CAPÍTULO: CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS RELATIVAS A LA ESCALA	142
4.1. CONCLUSIONES GENERALES	142
4.2. CONCLUSIONES ESPECÍFICAS Y SUGERENCIAS	146
5º. CAPÍTULO: LA ESCALA REAJUSTADA	154
5.1. PRESENTACIÓN DE LA ESCALA	154
5.2. EL NUEVO MANUAL INSTRUCTIVO	178
FUTUROS DESARROLLOS	182
BIBLIOGRAFÍA	183
WEBGRAFÍA	190

LISTA DE SIGLAS	195
LISTA DE CUADROS Y GRAFICOS	198
GLOSARIO	200

ANEXOS	204
---------------	------------

Anexo 1: Nueva estructura de Educación Inicial y Básica

Anexo 2: Cuadro de Directoras que participaron en la revisión de la escala

Anexo 3: Cuadro de expertas que participaron en la revisión de la escala

Anexo 4: Cuadro de servicios y programas visitados por alumnas de la PUCP

INTRODUCCIÓN

El trabajo de investigación que se presenta a consideración, como tesis doctoral, se ha realizado en dos momentos que marcan claramente las dos partes en que está dividido el Informe. La primera parte se refiere a la construcción de un modelo de evaluación de calidad de programas y servicios para menores de tres años. Culmina con la elaboración de un instrumento de evaluación que refleja un modelo educativo con determinadas características. La segunda parte está referida a la aplicación piloto, con una muestra criterial en tres regiones naturales del país, cuyos resultados y conclusiones dan origen a un reajuste reflexivo y comprensivo de la escala.

La primera parte tiene cinco capítulos. En el primero se exponen los aspectos conceptuales del marco teórico relativos a la Primera infancia y la nueva visión de los niños tal como se le entiende y valora en la actualidad, así como los postulados teóricos, filosóficos y científicos implícitos en los conceptos de educación, la descripción del modelo educativo, los principios y enfoques en los que se apoya. El segundo capítulo presenta una breve reseña histórica de la educación infantil en el mundo y en el Perú y los documentos normativos y legales que la sustentan.

En el tercer capítulo, parte importante del trabajo, se analiza la idea de calidad, su aplicación en el campo de la educación infantil y el tránsito del concepto desde la concepción moderna a la posmoderna. Se resumen los antecedentes de la construcción de estándares para la calidad en la atención y educación a la primera infancia. Se revisan algunos de los principales abordajes e investigaciones relacionadas al tema, que hemos tenido al alcance y que han constituido la base para la presente propuesta.

El cuarto capítulo comprende el diseño de la investigación en la primera etapa, la metodología utilizada, la selección de las categorías, de los criterios e indicadores, que han dado origen al instrumento que presentamos en una primera versión. Tanto la definición de las categorías como los indicadores y criterios, se desprenden del marco teórico, de la filosofía que sustenta la práctica educativa, de la teoría pedagógica acerca de la educación y del aprendizaje en la infancia, así como de los resultados que se espera obtener a través de la educación.

El quinto capítulo es la presentación de la primera versión de la Escala, la cual tiene dos partes: la Primera relativa a la gestión institucional y la Segunda referida a la gestión del aprendizaje, a la acción educativa misma que se desarrolla bajo la responsabilidad de las docentes, lo que denominamos desempeño docente. Termina con el Instructivo de Aplicación de la escala, que comprende las indicaciones prácticas para la aplicación de la misma.

El segundo momento y segunda Parte de la tesis consiste en una aplicación piloto de carácter criterial, que ha servido para reajustar la escala obtenida en el primer momento del trabajo. Tiene cuatro capítulos. En el primero, se resumen los antecedentes

del trabajo y se plantean objetivos específicos de esta fase que en resumen son para establecer la aplicabilidad y funcionalidad del instrumento que nos pueda servir en un futuro próximo para una aplicación masiva y mayores posibilidades de operativización. El segundo capítulo que describe el enfoque metodológico, empieza con una contextualización de la situación del país y su división en regiones, **políticas y naturales**, que sustenta la selección criterial de la muestra que incluye las tres regiones naturales del Perú. Luego describe la organización e implementación de la aplicación piloto.

El tercer capítulo presenta los resultados de la aplicación tanto desde una perspectiva global en las cinco regiones seleccionadas como de otra particular relacionada con los servicios y programas, enfatizando la caracterización de sus dimensiones e indicadores de calidad.

En el cuarto capítulo se encuentran conclusiones derivadas de la aplicación, referidas concretamente a la escala. Hace referencia a una serie de consideraciones relacionadas con las dimensiones, indicadores e ítems de la escala, así como presenta las sugerencias de modificación lo que dio lugar a un proceso de reajuste para lograr la nueva versión de la escala. También en virtud de la aplicación se ha modificado el Instructivo para darle mayor funcionalidad.

La finalidad de la tesis ha sido cumplida: se ha diseñado un modelo, una metodología sistemática y consensuada con expertos, y un instrumento operativo que refleja el modelo, para evaluar la calidad de los servicios y programas de Educación Inicial para menores de tres años.

Se espera también que el producto obtenido constituya un elemento de apoyo al personal, a las instituciones y funcionarios que trabajan para la infancia, pero sobre todo que contribuya a mejorar la calidad de los servicios que atienden a los niños menores de tres años de nuestro país.

**PRIMERA PARTE: POSTULADOS BÁSICOS Y
CONSTRUCCIÓN DEL MODELO Y ESCALA DE
EVALUACIÓN**

1er. CAPÍTULO: MARCO TEÓRICO

Todo trabajo educativo es intencional y se sustenta en postulados y principios explícitos o no, que subyacen a él. Estos postulados se traducen en el modelo pedagógico y en todos sus elementos o componentes: desde el diseño curricular, los contenidos, las estrategias metodológicas, los materiales, el modelo de gestión, el trabajo con los padres y naturalmente en el sistema evaluación que se adopte. Asimismo, la evaluación también se fundamenta en una visión de la infancia, de la educación y del aprendizaje que se refleja en aquellos aspectos y criterios que se seleccionan, porque se les da importancia y se les considera elementos de calidad. De tal manera que, el planteamiento y los instrumentos que se elaboran con éste propósito, expresan la intencionalidad, los paradigmas y postulados pedagógicos de quien o quienes los proponen.

Por esta razón, antes de ingresar al tema del modelo de evaluación de la calidad educativa de los servicios y programas para menores de tres años, consideramos necesario explicitar los postulados básicos, los principios y enfoques desde los cuales abordamos el tema educativo en el presente trabajo, así como la concepción actual de la infancia, del aprendizaje y otros, que deben verse reflejados tanto en el planteamiento teórico como en los criterios e indicadores seleccionados para la operativización del mismo, todo lo cual presentamos a continuación.

1.1. ASPECTOS CONCEPTUALES, POSTULADOS BASICOS

El estudio se fundamenta en algunos **postulados básicos** que, desde nuestra perspectiva se relacionan entre si y proporcionan una base holística de integralidad, de interacción e interdisciplinariedad: **el desarrollo humano** (desarrollo de capacidades para la libertad, Amartya Sen), **el enfoque sistémico** (la educación es un sistema dentro de un sistema mayor, Urie Bronfenbrenner), **el pensamiento complejo** (la realidad es un tejido en que todo se encuentra relacionado, Edgard Morin), **los Derechos del niño** (derecho a la vida, a la salud, a la educación a la recreación, a la felicidad), **de la Mujer y de los Pueblos Indígenas** y **el Desarrollo Sostenible** (la visión de futuro del planeta).

1.1.1. La teoría del desarrollo de Amartya Sen

En la teoría económica de principio y mediados del siglo pasado, el desarrollo significaba enriquecimiento material, incremento de la producción de bienes y servicios y aumento del producto nacional bruto o ingreso per cápita. El paradigma del desarrollo humano aparece por los años 80 y significó un cambio radical que cuestiona desde sus bases, el fundamento utilitario de la economía del desarrollo. Amartya Sen (Premio Nobel de Economía 1988) considera que el proceso de desarrollo es la expansión de las capacidades y consecuentemente la ampliación de la libertad humana, que significa al mismo tiempo libertad política y libertad económica.

El concepto de “capacidades básicas” de Sen, desarrollado en múltiples publicaciones a partir de los años 60 hasta la actualidad, se refiere a aquellas que son imprescindibles para una inserción del ser humano en la sociedad. La riqueza o la pobreza hacen posible que los seres logren desarrollar esas capacidades, alcancen una vida digna como personas y por lo tanto tengan más opciones en la vida para elegir entre ellas y diseñar su propio proyecto de vida. También significa, según el autor, tener una vida más sana y más larga, evitando eludiendo enfermedades evitables y que pueda acceder a la información y a la ciencia actual entre otros.

El desenvolvimiento de las capacidades humanas que se hace posible mediante una educación de calidad, es la finalidad del desarrollo y al mismo tiempo su dimensión ética, por lo tanto el llamado gasto “social” en ese tipo de desarrollo es más bien una inversión en las personas, que produce como consecuencia su verdadera participación en la vida comunitaria y el acceso a los beneficios que la sociedad actual pone al alcance de los ciudadanos.

De acuerdo a esta concepción, sin educación las personas no podrían participar en las decisiones, ni tendrían opciones para elegir su propia vida. Debemos decir que, al mismo tiempo, en el pensamiento actual de muchos economistas el desarrollo de las capacidades humanas produce alta rentabilidad, porque las personas estarán más capacitadas y por lo tanto asumirán mejor sus responsabilidades, serán más productivas y felices.

Las ideas de Sen han dado origen al concepto de Índice de Desarrollo Humano que utiliza en la actualidad el PNUD, para definir la condición en que se encuentran los países, en función de ciertos indicadores relacionados con la vida, la salud, la educación y los ingresos de los ciudadanos.

1.1.2. La teoría ecosistémica de Urie Bronfenbrenner

Según Bronfenbrenner, (1979) el desarrollo humano es una constante y progresiva interacción entre un ser humano que es activo y en permanente proceso de interacción bidireccional con su entorno inmediato, el cual es también permanentemente cambiante. Este proceso que se realiza dentro de un microsistema, está influido por contextos más amplios en los que ambos están inmersos. El sujeto pasa constantemente de un ambiente

a otro y estas transiciones son causa y efecto del desarrollo, ampliando y enriqueciendo su percepción y su capacidad de acción, cambiando el rol que cumple en cada situación.

El autor distingue entre microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema que son entornos incluyentes, cada uno de los cuales comprende muchas variables que interaccionan entre sí, se influyen mutuamente e influyen directa o indirectamente en el desarrollo de las personas. No vamos a desarrollar cada uno de ellos, pero en cambio veamos cómo se aplicarán en forma genérica estos conceptos al tema que nos ocupa.

Teniendo en cuenta que el macrosistema es el conjunto de valores, creencias, tradiciones, características organizacionales y económicas de la cultura del grupo al que cada persona pertenece, esto contribuye a que las relaciones entre el microsistema, los mesosistemas y exosistemas se relacionen de diversa manera, lo que constituye las diferencias entre las identidades y entre las características culturales, nacionales, regionales o étnicas, que la educación debe tener en cuenta.

La educación de acuerdo a este enfoque, es parte del sistema global que es la sociedad humana, es un subsistema social en el cual participan alumnos, profesores, padres de familia, el Estado, el Ministerio de educación en sus diversas instancias, la sociedad en general, las empresas, las instituciones educativas, los medios de comunicación y otros componentes. Se nutre de los principios, valores y patrones culturales de la sociedad o grupo humano al que pertenece.

Este subsistema de educación se relaciona a su vez con otros subsistemas de la sociedad, como el de salud, de transportes, de seguridad, de vivienda y construcción, de agricultura, de trabajo u otros y se viabiliza a través de los organismos descentralizados como los gobiernos regionales y locales, las asociaciones, grupos y redes sociales en general. Asimismo cada uno de ellos comprende componentes y actores y se relaciona con y es influido por todos los demás.

1.1.3. La teoría de la complejidad de Edgard Morin

Según Morin, (1998) la realidad en la que vivimos es de naturaleza muy compleja, como un tejido con vasos comunicantes en el cual cada parte influye a todo y es influido por el todo y por las otras partes. Nada permanece aislado en este tejido y cualquier cosa que ocurra en una de ellas, repercute en las demás y en el todo.

El tejido presenta la paradoja “de lo uno y lo múltiple” y se presenta “con los rasgos inquietantes de lo enredado, lo inextricable, el desorden, la ambigüedad, la incertidumbre”, según Morin. La razón y el conocimiento, al tratar de poner orden en este mundo fenoménico incierto y desordenado, clarifica, distingue, jerarquiza, corriendo el riesgo a veces, de eliminar algunos elementos, oscureciendo así nuestra visión de la realidad.

Sin entrar a la profundidad del análisis de Morin sobre la epistemología de la complejidad, entre el determinismo y la aleatoriedad, entre las leyes y el desorden, entre la simplicidad y la complejidad, señalaremos que para él, la complejidad abarca no solamente el mundo ontológico (la realidad) sino también el gnoseológico (del pensamiento sobre la realidad).

Esta concepción fundamenta sustancialmente nuestro modo de conocer, el cual debe ser abierto, opuesto al estrictamente disciplinar, dado que las disciplinas significan una visión unilateral y a veces reductiva. No estamos en contra de las disciplinas que aíslan mental y metodológicamente el objeto de estudio, para una mejor comprensión. Pero es también importante que sepamos luego apreciarlas, articulándolas dentro del conjunto integrado y complejo que es esta realidad interdependiente y dinámica.

Según nuestro autor si bien la organización disciplinaria tuvo como efecto el desarrollo de las ciencias en el siglo XIX y XX, corre el riesgo de la cosificación de su objeto, dejando de lado sus relaciones e interacciones con el universo del que forma parte y, lo que es más grave desconociendo ese elemento de incertidumbre que ignoramos muchas veces, olvidando la constante irrupción imprevista de lo impredecible.

Morin se declara a favor de la ruptura de las fronteras disciplinarias que hacen avanzar el conocimiento humano, de la circulación de conceptos entre las disciplinas y de la formación de lo que él denomina disciplinas híbridas, que van convergiendo en lo que llama la ciencia de la Inter-trans-poli-disciplinariedad.

Ejemplo concreto de ello, es la ciencia ecológica que articula según él, conocimientos geográficos, geológicos, bacteriológicos, zoológicos y botánicos. La biología molecular, la astrofísica y la cibernética actuales son también ejemplos de la articulación e integración de varias disciplinas.

Dentro de esta orientación y, considerando que la educación es una realidad muy compleja, con múltiples componentes, elementos, actores y procesos, su estudio y comprensión requiere el aporte de las diversas ciencias humanas conocidas como Ciencias de la Educación, que la fundamentan desde el punto de vista filosófico, teleológico, antropológico, biológico, ecológico, psicológico, epistemológico, pedagógico, e instrumental. Supone por tanto, una visión interdisciplinaria de interacción de las diversas ciencias y perspectivas que la alimentan y la enriquecen con sus descubrimientos continuos. La denominación de los estudios de formación docente como Ciencias de la Educación se concreta en un Plan de estudios que comprende la profundización en cada una de esas disciplinas, pero con un enfoque articulado, comprensivo y con una clara intención de abordar los problemas integral y holísticamente.

1.1.4. Los Derechos Humanos, de la mujer, del niño y de las poblaciones indígenas

La fundamentación más importante de la educación infantil de calidad, es que la educación es un derecho de todas las personas y de todos los niños sin discriminación de ninguna clase. Pero además que todos los niños tienen derecho a una educación de calidad, que estén en condiciones de aprovecharla y que el Estado tiene la obligación de garantizarla. En el Perú tenemos una educación pública que hasta el momento sobrepasa en cobertura a la privada, aunque en los últimos años observamos un gran crecimiento de la segunda (y no siempre en los mejores niveles de calidad). Sin embargo en términos cualitativos existen grandes diferencias, especialmente en cobertura y calidad entre la escuela urbana con la escuela rural y sobre todo en zonas indígenas y aisladas del país,

donde tanto el acceso, las condiciones estructurales, la gestión y los procesos educativos presentan serias deficiencias, en general.

La educación como proceso formativo está en la obligación de aplicar y transmitir el conocimiento de los derechos humanos, de la infancia, de la mujer y de las poblaciones indígenas, tanto a los propios sujetos de la educación, como a los padres y a la sociedad en general, a fin de que avancen conjuntamente hacia el cumplimiento generalizado de los derechos y los deberes ciudadanos y para la construcción conjunta de la ciudadanía desde los primeros años del ciclo vital de las personas.

En este sentido nos parece importante señalar la relevancia que tienen para la educación las Declaraciones y Convenciones de la Asamblea General de las Naciones Unidas de los Derechos Humanos reconocidos universalmente, de los Derechos del niño, de la Mujer y de las Poblaciones Indígenas, que constituyen el sustento ético y político de toda acción educativa.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos del 10 de diciembre de 1948, reconoce derechos básicos de la persona, en relación a la vida, la libertad, la igualdad, la integridad, el honor, el trabajo, la seguridad social, la libertad de opinión, de expresión, de religión y de conciencia, de circulación y de educación. Estos derechos han sido denominados de primera generación y son condiciones universales e inalienables de las personas individualmente, que le garantizan una vida digna.

La Declaración de los Derechos del Niño de 1959 establece sin discriminación alguna, para todos los menores de 18 años, los derechos a la vida, la salud, la identidad, la educación, la satisfacción de sus necesidades básicas, el respeto a sus opiniones, a la recreación y a la protección contra el abuso y contra todas las formas de explotación.

La Convención de los Derechos del niño del 20 de noviembre 1989, hace referencia al niño como sujeto de derechos y obliga a los estados firmantes a cumplir acciones relacionadas con ello. El Perú es uno de los países firmantes de la Convención.

El Comité de las N.N.U.U. en el año 2005 define a la primera infancia hasta los 8 años de edad y la Observación General N° 7 amplía el derecho a la educación desde el nacimiento abogando por estrategias más integrales, multisectoriales, dirigidas especialmente a las poblaciones más vulnerables.

La Declaración sobre la eliminación de toda discriminación contra la Mujer por razones de sexo (1979), elaborada con la finalidad de eliminar tal situación existente a nivel mundial y establecer la igualdad entre hombres y mujeres en relación a los derechos humanos y libertades fundamentales: el derecho a la integridad física, al patrimonio, a la propiedad y contra el abuso sexual. Este tipo de derechos, son llamados de segunda generación pues se basan en los anteriores y están orientados hacia la igualdad. Posiblemente en algunas regiones y países del mundo, colisiona con patrones culturales, como el machismo, poniendo límites a la violencia ejercida contra ellas y a las limitaciones de su participación en la educación, el trabajo y la vida pública.

La Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007), en defensa de los 370 millones de personas pertenecientes a esas comunidades en el mundo y con la finalidad

de eliminar la discriminación, la marginación y las violaciones a los derechos humanos en dichas poblaciones. En esta Declaración se establecen los derechos individuales y colectivos como los derechos a su identidad, idioma, trabajo y educación en su propia cultura y lengua, a mantener sus instituciones, culturas y tradiciones, así como a promover su propio desarrollo de acuerdo a sus aspiraciones y con miras a su dignidad y bienestar. Son derechos denominados de tercera generación y aluden a la solidaridad humana universal con poblaciones ancestralmente marginadas y excluidas.

1.2. LOS PRINCIPIOS EDUCATIVOS

La educación como proceso mediador en la interacción entre el adulto y los niños, requiere desarrollarse dentro de ciertos principios marco, seleccionados por la Institución Educativa y/o programa, los cuales deben estar presentes en todos los momentos del proceso educativo, desde la planificación y la programación curricular, pasando por la acción educativa misma con los niños, hasta la verificación de los resultados. Como ejes transversales, deberán estar presentes también en la interacción entre los propios adultos (funcionarios, directivos, docentes, auxiliares, promotoras, administrativos y de servicio) y en la acción bidireccional con los padres. Para el modelo pedagógico abierto, flexible y siempre en proceso de construcción que postulamos en el presente trabajo los principios educativos que tomamos en cuenta son:

1.2.1. La **equidad**: que la atención integral a los niños esté a disposición y sea accesible a todos los niños del país de Tumbes a Puno. Asimismo, que todos los niños que asisten a una institución educativa reciban los mismos beneficios: los mismos contenidos y materiales pero diversificados y la misma evaluación, aunque con tratamiento personalizado según sus características particulares. Esto supone igualdad de oportunidades para todos pero al mismo tiempo, una atención pertinente en función de las características individuales, sociales o culturales. En ese sentido la equidad va más allá de la justicia simplemente distributiva.

“La educación sigue siendo una de las esperanzas para la equidad en tanto y en cuanto sea posible reestructurarla para redefinir qué se entiende por una oferta de calidad. El agotamiento del sistema educativo nacido ya hace tres siglos está demandando reformas profundas..... que le permitan recuperar los mecanismos que producen segmentación, para recuperar su papel democratizador”.¹

1.2.2. La **calidad**, que supone ciertos niveles cualitativos inherentes a cada uno de los componentes y elementos, pero siempre en función del tipo de servicio o programa que se pretende brindar a los niños y de los logros y adquisiciones que se esperan obtener, según el caso. Significa que las condiciones físicas, de la gestión y de los agentes educativos cubran ciertos requisitos que garanticen que las niñas y los niños puedan alcanzar los logros y aprendizajes que corresponden a su edad evolutiva y características, en un ambiente de satisfacción y felicidad. Un desempeño de calidad por parte de todo el personal de la institución debe estar

¹ Aguerrondo, Inés (2010).

monitoreado permanentemente por la dirección del plantel, vigilado por los propios actores y acompañado por las instancias correspondientes.

- 1.2.3.** La **libertad**: evidenciada por la libre elección de las actividades por parte de los niños en la medida de su capacidad de comprensión y de sus posibilidades físicas, que acompañe su evolución hacia la independencia, y más tarde hacia una autonomía real. Ello a través del ejercicio permanente de la toma de decisiones, sin autoritarismo por parte de los adultos y con responsabilidad progresiva por parte de los niños, de acuerdo a su nivel y edad de desarrollo. Se busca la identidad personal y se evita la uniformidad. Se apuesta por los derechos, pero al mismo tiempo se promueve la conciencia de las obligaciones. Un ambiente de libertad convierte a los niños en seres espontáneos y libres de ser y de expresar lo que sienten, pero conscientes de que sus derechos terminan donde empiezan los derechos de los demás.

“Por esto la educación para la “domesticación” es un acto de transferencia de “conocimiento” mientras que la educación para la liberación es un acto de conocimiento y un método de acción transformadora que los seres humanos deben ejercer sobre la realidad”.²

- 1.2.4.** La **democracia**: en base a los principios anteriores, implica la participación libre y consciente, que debe ejercitarse desde la educación inicial, permitiendo que los niños desde muy pequeños y en todo momento puedan expresar sus opiniones y deseos y ser escuchados, en sus diversos lenguajes (miradas, gestos, movimientos, sonidos, palabras). Este ejercicio cotidiano de comunicación y participación espontáneas constituye la base para la participación ciudadana que no solamente se debe ejercer cada cierto tiempo en la elección mediante el voto de las autoridades, sino practicarse en todos los momentos de la convivencia social humana.

1.3. ENFOQUES UTILIZADOS

Los **enfoques** que hemos utilizado en esta propuesta y que se deben reflejar en la visión y la práctica de la acción educativa son:

- 1.3.1. El enfoque holístico** que significa atención integral que incluye salud, nutrición, higiene y desarrollo psicomotor, emocional, social y cognitivo. Ello supone atención y cuidado en la educación dentro de una visión del niño como unidad indivisible considerando que la distinción de los aspectos del desarrollo es solamente metodológica, con fines de estudio.

“Según Moss, (2011) la práctica educativa incluye la atención o cuidado, no como una cuestión separada sino como una característica de la educación, de modo que

² Pablo Freire, 2007.

se entienda que existe una ética del cuidado en la educación. No cuidado y educación sino cuidado en la educación”³

1.3.2. Interdisciplinario: como consecuencia de lo anterior tanto las investigaciones, el abordaje pedagógico y las políticas, deben tener presente los resultados de las diferentes disciplinas que aportan a la educación como la biología, anatomía, neurociencia, pedagogía, psicología, filosofía, ética, sociología, antropología, economía y otras, así como la forma en que se interrelacionan para lograr la comprensión de los fenómenos y problemas de la realidad multidimensional y cada vez más compleja en la que vivimos.

1.3.3. Intercultural que significa tanto el respeto a otras culturas en este mundo globalizado como la integración simétrica con ellas desde una visión igualitaria que debe desarrollarse desde la educación temprana. Puede haber diferencias de color de la piel o del pelo, pueden las diversas etnias y grupos culturales del mundo, tener un mayor o menor desarrollo de algunos aspectos de la cultura o de la economía, pero a pesar de ello, todos los seres humanos somos iguales ante la ley, todos tenemos los mismos derechos y ningún grupo humano tiene derecho sentirse superior y mucho menos a someter o esclavizar a otros, como ha sucedido a lo largo de la historia de la humanidad.

*“Reconocernos como países pluriculturales necesariamente significa asumir la responsabilidad de fortalecer las lenguas y las culturas que nos hacen plurales. Hacerlo significa escuchar y lograr la activa participación de los pueblos indígenas. Y significa necesariamente asumir el reto de ofrecer una educación intercultural a toda la población, a fin de atacar las causas profundas de la reproducción de la inequidad”.*⁴

1.3.4. Inclusivo: es el enfoque más extenso de la no discriminación, que reconoce y respeta la identidad personal y características de cada persona, con una visión de diversidad en el más amplio sentido de la palabra, en la que nadie puede ser discriminado ni excluido de la educación por razones de etnia, color, religión, sexo u opción sexual, discapacidad o necesidad especial de algún tipo. Se relaciona con el enfoque anterior, pero va más allá en el sentido de que la educación debe adecuarse y proveer de las estrategias, condiciones y materiales pertinentes a cada situación individual y procurar una atención personalizada a las niñas y los niños que acuden a ella, sin que se sientan disminuido por ser diferentes a los demás.

Según la UNESCO (2009) *“la educación inclusiva es un proceso orientado a responder a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes incrementando su participación en el aprendizaje, la cultura y las comunidades y reduciendo y eliminando la exclusión en y desde la educación. Aspira a lograr una educación de calidad para todos asegurando el pleno acceso y permanencia, la participación y los logros de aprendizaje, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes*

³ Citado en Campaña Latinoamericana por el derecho a la educación, Educacao na primeira infancia. Um campo em disputa, Sao Paulo 2011.

⁴ Schmelkes Sylvia, (2009).

razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados, constituyendo un impulso fundamental para avanzar en la agenda de Educación para Todos.”⁵

1.4. EL MODELO PEDAGÓGICO

En los nuevos paradigmas de la infancia y de la educación en el momento actual, nos encontramos con una concepción según la cual el niño es el centro del proceso educativo. Desde esta **visión paidocéntrica** y con el enfoque constructivista que se viene gestando desde Piaget, niñas y niños son también **protagonistas y constructores de su aprendizaje**, aprenden de la interacción con el entorno en que nacen y el ambiente que los rodea, al mismo tiempo que, con el acompañamiento y orientación de los padres de familia que son los primeros y principales educadores de los niños pequeños. Más adelante también aprenden de los docentes, de la relación con sus pares, y de todos los agentes educativos formales e informales, con quienes tienen contacto a lo largo de las diversas etapas de su ciclo vital.

El aprendizaje se concibe como un proceso activo y creativo, en el que actor principal ya no es el maestro sino el propio sujeto que aprende, en una situación en la que adquieren mayor relevancia sus necesidades e intereses, antes que las intenciones del docente y que, en el caso del niño pequeño, desarrolla sus capacidades a través de la observación, la imitación, la manipulación, la experimentación y la acción directa sobre los objetos que están a su alrededor, de la interacción con la naturaleza (plantas, animales, seres inertes y sucesos naturales) y con las personas de su entorno: adultos y pares. En una realidad multidimensional y globalizada, a mayor cantidad de oportunidades y experiencias que tenga, mayores y más ricas serán sus posibilidades de aprender.

En ese sentido, la educación **es un hecho humano, es un proceso intencional de desarrollo continuo** que dura toda la vida. Como hecho humano y en función de su característica esencial de educabilidad, hominiza al hombre, lo convierte de individuo en persona, de receptor en creador, de heterónimo a autónomo. Este proceso dialógico y social, lo hace parte de un colectivo inmediato, integrante de una nación y de la comunidad mundial o planetaria, como sujeto consciente de sus derechos y responsable de sus obligaciones. Este proceso en el ser humano es racional, actitudinal y valórico, pero también es más largo, porque es largo el proceso hacia la autonomía moral y mucho más complejo que en otras especies vivientes.

Siguiendo a Delors, son aspectos muy importantes de este proceso, debido a la edad de los niños en esta etapa del ciclo vital en la que se construye la personalidad básica: a) el desarrollo de la autoestima, de la confianza en sí mismos, el conocimiento de sus posibilidades y limitaciones, el aprendizaje de los valores, para el “aprender a ser”; b) el desarrollo de sus capacidades de observación, de experimentación y de pensamiento para el “aprender a aprender”; c) el manejo de su cuerpo de sus manos y de sus diversas posibilidades de acción para el “aprender a hacer” y, d) las capacidades de comunicación, las actitudes y comportamientos de relación y solidaridad con los otros, necesarios para el “aprender a convivir”. Orientado todo ello a que el aprendizaje sea una actividad

⁵ Blanco, Rosa (2009)

placentera y colaborativa más que competitiva, para la ciudadanía en el marco de una Cultura de Paz.

Como proceso, se desarrolla mediante la interacción, participación y cooperación con los distintos agentes y actores educativos: niños, docentes, padres de familia, personal administrativo y de servicio, dentro de una concepción de gestión participativa, de comunidad educativa amigable, que construye consensuada y colaborativamente su visión y misión propias y que aprende permanente y progresivamente de esa experiencia colectiva. A esto se añade necesidad de interacción del niño con la diversidad natural y cultural del planeta, de tal manera que, cuanto más oportunidades tenga de una variedad de vivencias, con la naturaleza y la vida social, mayores posibilidades de desarrollarse e integrarse al mundo productivamente, en el sentido de Erich Fromm.

Asimismo la interacción del niño con los adultos y con otros niños ha sido puesta en relieve desde Piaget, por las investigaciones provenientes de la psicología cognitiva, así como por los planteamientos pedagógicos del socioconstructivismo. En ambos casos se trata de procesos de mediación en los cuales el niño aprende gracias al intercambio interpersonal y en el caso de los más pequeños, de imitación de los adultos o de sus pares, de su entorno más cercano.

Al mismo tiempo la educación organizada y formal **es un subsistema**, en el cual intervienen una serie de elementos y factores condicionantes, tanto a nivel macro como a nivel micro. Como sistema es abierto, acoge numerosas influencias tanto de la realidad compleja en sus diversos niveles (macro, meso, exo y micro) como de las diversas disciplinas que aportan y nutren a la Educación desde diversas perspectivas. Motivo por el cual reconocemos que la Teoría de la Educación y la Pedagogía, se nutren de lo que llamamos las Ciencias de la Educación que, desde diversos puntos de vista disciplinar, investigan dimensiones, aspectos, elementos y componentes que forman parte de este proceso y lo enriquecen con el avance de sus conocimientos científicos.

Finalmente no podemos dejar de mencionar que, en cualquier modelo educativo con niños pequeños un elemento integrador e imprescindible muy importante, que es parte sustancial de las diversas actividades, es el **principio lúdico**. Los niños viven y se desarrollan en un mundo que van construyendo a partir de sensaciones, percepciones, movimientos, interpretaciones, imaginación y fantasía, que experimentan con placer y alegría cuando tienen la posibilidad abierta y libre de explorar y ejercitar por sí mismos y en forma creativa aquello para lo cual están preparados. Aprenden disfrutando a través del juego interactivo con sus pares y con adultos y cuya meta es finalmente la felicidad de los niños. Adultos que han tenido una infancia feliz pueden ser los mejores agentes de cambio positivo hacia una sociedad pacífica, que haga felices a sus ciudadanos

2° CAPÍTULO: LA PRIMERA INFANCIA EN EL MOMENTO ACTUAL

2.1. LA PRIMERA INFANCIA EN EL MUNDO

2.1.1. Documentos normativos y conferencias internacionales

Los organismos internacionales en consonancia con los descubrimientos de la ciencia, con las ideas libertarias y los movimientos sociales que se profundizaron en el siglo pasado en defensa de los derechos de las personas, promovieron una serie de convenciones y cumbres mundiales con la finalidad de generar documentos vinculantes que, de alguna manera obliguen a los gobiernos de los países firmantes a comprometerse en la defensa de los mismos. Entre ellos tenemos:

- **La Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niño (1924)**
- **La Declaración de los Derechos Humanos (1948):** la educación como un derecho fundamental de toda persona sin discriminación alguna.
- **La Declaración de los Derechos del Niño (1959):** que presenta 10 principios fundamentales relacionados con la no discriminación, el interés superior del niño, la supervivencia, desarrollo y protección, que contienen los derechos a la vida, a la salud, a la educación, al esparcimiento y al juego, a la identidad, a la familia, a expresarse libremente, a un trato especial en caso de niños impedidos, a ser protegidos contra los abusos, abandono, crueldad y explotación y derecho a formarse en un espíritu de solidaridad, comprensión, amistad y justicia entre los pueblos.
- **La Convención sobre los Derechos del Niño (1989):** tratado internacional de las Naciones Unidas de 54 artículos basados en la Declaración de Ginebra y la Declaración de los Derechos del Niño. Fue firmada por 140 países entre los cuales está el Perú, por lo cual tiene la obligación de cumplirlos y hacerlos cumplir.
- **La Declaración contra la eliminación de la discriminación de la Mujer (1979)** contra toda discriminación y violencia contra la mujer. Igualdad de derechos entre hombres y mujeres. Niñas y niños tienen los mismos derechos.
- **La Declaración de los derechos de los pueblos indígenas (2007)** sobre los derechos individuales y colectivos: identidad, educación, salud, empleo, lengua y cultura, a buscar su propio desarrollo y libre determinación.

- **La Declaración sobre el derecho al desarrollo** (1986) implica el derecho a un medio ambiente seguro y saludable.
- **La Observación General N° 7 del Comité de los Derechos del niño de las Naciones Unidas (2005)** señala que el derecho a la educación comienza desde el nacimiento y que los gobiernos deben elaborar un programa positivo de atención para la Primera Infancia y servicios comunitarios para los niños y para los padres.

Igualmente se han realizado reuniones y conferencias internacionales relacionadas con la Educación que comprometen a los países firmantes, de los cuales mencionaremos:

- **La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos de Jomtien** (1990) señala la importancia que tiene la atención de las niñas y los niños desde el nacimiento.
- **La Cumbre Mundial a favor de la Infancia** de UNICEF (1990) aprobó la Declaración sobre la Supervivencia, la Protección y el Desarrollo del Niño, y un Plan de Acción para aplicar la Declaración.
- **La Conferencia Iberoamericana de Educación** de la Habana (1999) reconoce la necesidad de calidad y equidad, desarrollo e integración, frente al reto de la globalización.
- **El Foro Consultivo Internacional de Dakkar** organizado por UNESCO (2000) en el que se reconoce la necesidad de focalizar las intervenciones especialmente en las poblaciones vulnerables y de mayor riesgo.
- **La Cumbre del Milenio** (2000) que contiene los Objetivos de desarrollo del milenio que establecen compromisos:
 - Para la erradicación de la pobreza mundial y el logro de un desarrollo humano conjunto como prioridad para todas las naciones.
 - Para la erradicación del hambre y la pobreza, la universalización de la educación primaria, la igualdad de género, la reducción de la mortalidad materna e infantil, la detención del avance del VIH/SIDA, paludismo y tuberculosis y la sostenibilidad del medio ambiente.
 - El Objetivo 8 se centra en fomentar una asociación mundial para el desarrollo a través de la materialización de un compromiso internacional.
- **La V Reunión de Ministros de Educación en Cartagena de Indias, Colombia, (2007)** donde se firma el **Compromiso Hemisférico por la Educación de la Primera Infancia** que enfatiza la necesidad de un acceso equitativo y oportuno a la educación integral y de calidad, en el marco de la construcción de una cultura democrática. Entre los acuerdos tenemos:
 - *“orientar los esfuerzos de atención a la infancia temprana, focalizando la atención a poblaciones en condiciones de pobreza y vulnerabilidad, poblaciones étnicas, migrantes y con necesidades educativas especiales”.*
 - *“fortalecer la formación y el desarrollo continuo de calidad de los agentes educativos para la primera infancia, incluyendo a los docentes, las familias y las comunidades como primeros espacios educativos”.*

2.1.2. La atención de la primera infancia a nivel mundial. Antecedentes

Sin remontarnos a Comenio y otros educadores que demuestran que la educación a la infancia es una preocupación de muchos siglos atrás en la historia de la humanidad, la atención infantil para niños menores de 6 años como una actividad formal y en mayor escala empezó en el siglo XVIII a partir de la Revolución Industrial en Inglaterra y en muchos países europeos. El criterio en esos momentos era básicamente asistencial, como una necesidad de protección y cuidado a los niños pequeños que quedaban solos por el trabajo de sus padres y madres. Fue una época en que las fábricas se estaban incrementando en esos momentos, dada la necesidad de una producción masiva para una población y mercados en crecimiento. Muchas de estas instituciones que empezaron a atender a niñas y niños, fueron instituciones religiosas o de caridad que también brindaron educación y principios cristianos.

La atención del niño pequeño ha variado mucho de ese entonces a la actualidad. El concepto de **guardería**, (que ya no se debiera utilizar, porque a los niños no se les guarda: más bien se les cuida y se les educa), se fue transformando en **educación** gracias a pedagogos como Pestalozzi, Froebel, Herbart, Decroly, Montessori, las hermanas Agazzi, Freinet y otros que tuvieron la visión del carácter fundamentalmente educativo de la atención de esta edad. Más adelante, hacia fines del XVIII y XIX se inicia en Europa el movimiento del Bureau Internationale des Ecoles Nouvelles, que se extendió a E.E.U.U. con el nombre de Escuela progresiva, que congregó a los principales educadores de la época, algunos de ellos mencionados antes y otros como, Kerschensteiner, Ferrière, Claparede, Cousinet, Kilpátrik, Parkhurst, Dewey, Freinet y otros, cuya concepción educativa tuvo como centro de la actividad al niño y el desarrollo de sus habilidades.

De acuerdo a ello queda clara la diferencia entre instituciones asistenciales orientadas hacia el cuidado y protección y las de carácter básicamente educativo. De acuerdo a ello conviene resaltar lo que ocurre a partir de la Segunda Guerra Mundial, según John Bennett (2010), en que dada la situación de abandono y desprotección de los niños, se empezaron a desarrollar sistemas locales integrados de atención a la infancia. Algunos países como los nórdicos en nombre de la eficiencia, establecieron **sistemas integrados de atención y educación infantil** a nivel de las administraciones locales⁶ (lo que llamamos hoy administración territorial) y apareció un nuevo sector a nivel nacional, con la responsabilidad de los asuntos sociales. En la zona de influencia soviética estos servicios integrados eran dependientes del Ministerio de Educación, ejemplo que ha sido seguido por varios países interesados en el aprendizaje infantil.

En otros estados los dos tipos de servicios mencionados, fueron asignados a diferentes ministerios: de educación o instrucción pública por un lado y por el otro a ministerios del área social y de salud, lo que Bennett denomina **sistemas divididos de gobernanza**. En los países de la OCDE en la actualidad existe variedad de auspicios y tipos de servicios. “El resultado es a menudo una fragmentación de los servicios y una falta de coherencia hacia los niños y sus familias. Las instituciones de cuidado y de educación temprana difieren

⁶ Bennett, John, (2010).

significativamente en sus requisitos de financiamiento, procedimientos operacionales, marcos regulatorios, entrenamiento para el personal y calificaciones”⁷

Hay que tener en cuenta que, son las visiones y perspectivas de la infancia que se desarrollaban en esos momentos en Europa y E.E.U.U. cuyas influencias llegaron a Latinoamérica, a partir de lo cual se constituyeron los sistemas de atención a la infancia en la región, en su mayor parte contruidos como sistemas divididos de gobernanza.

2.1.3. Los estudios e investigaciones sobre la infancia

Los avances científicos del siglo XX, especialmente en la segunda mitad y en los primeros años del siglo XXI, en el terreno de la pedagogía, la psicología, la biología, y de las ciencias sociales, pusieron en evidencia la importancia de las intervenciones educativas tempranas en el desarrollo infantil. Después de muchas discusiones, queda clara la interacción entre la herencia y el ambiente. Con las ciencias humanas y el estudio de la pobreza, se hace evidente cómo las condiciones sociales y económicas intervienen y afectan poderosamente en el desarrollo infantil y humano. A partir de muchas investigaciones, el afecto, la nutrición y el cuidado de la salud, cobran enorme importancia en los primeros años. Más adelante, a fines de siglo, con el desarrollo de la neurociencia se reconoce la importancia del desarrollo sistema neural y del cerebro durante la gestación, desde antes de nacer y especialmente en el primer año de vida, para la conformación de la estructura del sistema neurológico y de las conexiones sinápticas que son necesarias para un buen funcionamiento del sistema nervioso y del aprendizaje desde los primeros años y durante toda la vida.

Por algo el siglo XX ha sido llamado El Siglo del Niño y es así como hoy día se reconocen los primeros años como la etapa clave para el desarrollo de las capacidades humanas. (Nash, 1997; De la Fuente y Alvarez, 1999; Mustard, 1999, 2002, 2006,2009).

En el campo de la educación, las Investigaciones longitudinales sobre el impacto de las intervenciones tempranas tales como el Programa Experimental Abecedarian (1984) el Informe Carnegie Corporation (1994), el The Perry Preschool Study de Weikart y Schweinhart, (1984- 2005) en Estados Unidos y el de Prestación Eficaz de Enseñanza Preescolar (EPPE) en el Reino Unido, entre muchos otros, evidenciaron que los programas con niños pequeños y, especialmente con aquellos que se encuentran en situación de riesgo, tienen consecuencias indudables no solamente en el desarrollo de sus capacidades, habilidades, destrezas y actitudes en el momento, y durante su trayectoria escolar, sino que producen efectos positivos en etapas posteriores durante la escuela primaria y secundaria y aún en la vida adulta.

Cito de manera especial una de las más importantes investigaciones longitudinales de 27 años de duración: The Perry Preschool Study de Weikart y Schweinhart, (1984- 2006) de la Fundación de Investigaciones High Scope, Michigan. Esta investigación demostró los efectos a corto, mediano y largo plazo de los programas de atención a la infancia y ha sido

⁷ Idem.

utilizada como argumento principal por economistas como Van der Gaag y Heckman para fundamentar la necesidad de invertir en la infancia.

Richard M. Clifford (2006) de la Universidad de North Carolina at Chapel Hill, U.S.A. opina acerca de esta investigación: “Los resultados de este experimento son verdaderamente impresionantes. Los niños que asistieron al preescolar tuvieron menos probabilidades de ser identificados con una discapacidad y de ser ubicados en la educación especial; tuvieron menos probabilidades de repetir el grado, más de completar la escuela secundaria, menos de tener hijos a una edad precoz, menos de ser arrestados y acusados de delitos, y menos de estar a cargo de la asistencia social y de recibir apoyo gubernamental para familias de bajos ingresos.” Según el mismo autor, “este estudio es una demostración convincente de que la alta calidad del preescolar puede tener un mayor impacto en las vidas de los niños que completan la escuela e ingresan al mundo laboral como adultos”.⁸

Según Patricia Engle y otros (2007) *“Casi el total de las 20 evaluaciones de programas realizadas en Africa, Asia y Latinoamérica, han registrado efectos significativos en el desarrollo cognitivo y en algunos casos socio-emotivo, de los niños pequeños. Estos estudios demuestran que las intervenciones más eficaces eran de naturaleza integral (salud, nutrición y desarrollo), se concentraban en los niños más pequeños y desfavorecidos y tenían duración más prolongada, mayor intensidad y mejor calidad. Suministrar servicios directamente a los niños e incluir un componente activo de educación a la crianza y desarrollo de habilidades de los padres es una estrategia más efectiva que proporcionar solamente información”.*⁹

2.1.4. Una nueva visión del niño

En la historia del pensamiento humano, la visión del niño y de la infancia han evolucionado como consecuencia en gran parte de los avances de las ciencias humanas y de la pedagogía, así como por los reconocimientos mundiales acerca de sus derechos inalienables. Ya no se considera al niño como un “adulto en miniatura” o un ser pasivo, y solamente receptivo de lo que el ambiente le proporciona. La nueva visión del niño derivada de las investigaciones, es la de un ser activo, interactivo y proactivo que no solo recibe y responde a las influencias del entorno sino que genera su propio conocimiento. Al mismo tiempo, participa y produce cambios en el ambiente en el que vive, es capaz de generar modificaciones intencionales en él, según las posibilidades que va desarrollando en el escenario que le toca vivir y las oportunidades que se le presentan, convirtiéndose así en un agente de cambio.

El niño es también un ser pensante, que está construyendo las bases y el “andamiaje” de su capacidad de pensamiento lógico con la mediación de sus padres, de los adultos de su entorno y con la interacción con sus pares, así como con las oportunidades de aprendizaje y experiencias que dicho entorno esté en condiciones de proporcionarle. Finalmente ha

⁸ Richard M. Clifford (2006).

⁹ Citada en Woodhead y Oates (2009)

sido reconocido como un sujeto de derechos que el Estado y la sociedad tienen la obligación de cumplir y hacer cumplir.

A lo largo del tiempo, se fue reforzando y consolidando en el siglo XX la concepción interaccionista, habiéndose superado la controversia herencia-ambiente del Siglo XIX. Los estudios de la psicología infantil, el desarrollo de los test y las pruebas psicológicas de mediados del siglo XX nos han hecho tomar conciencia que cada niño es único y diferente en sus características y perfil de desarrollo, tanto por el potencial hereditario que recibe a través de los genes, pero también porque vive en un entorno socioeconómico y cultural, que en cada caso es distinto y que le brinda diversas oportunidades. Ello influye sustancialmente en el desarrollo de sus capacidades, en sus formas de comportamiento y de relacionarse con los demás, en su autonomía y en sus posibilidades de elegir su propio proyecto de vida y decidir los cambios que puede o no efectuar en el ambiente en el que se desarrolla. Esta concepción asigna un valor y un sustento innegable a la importancia y los efectos de la educación.

Aurora Gutiérrez y Paloma Pernil (2004) en el libro *Historia de la Infancia*¹⁰ describen con claridad la evolución de la visión y tratamiento de la infancia en la humanidad, una infancia que fluctúa entre ignorada, abandonada, explotada, acelerada, cuidada, protegida, educada, con derechos, sin que eso signifique una secuencia lineal en la historia de la humanidad. En la actualidad coexisten todos estos tipos de visiones pero, lamentablemente a pesar del reconocimiento casi mundial de los derechos de los niños, subsisten aún situaciones de abuso y violencia estructural, familiar y escolar. Como es evidente, estas son las condiciones que obstaculizan y constituyen barreras insalvables para el desarrollo integral de los infantes.

2.1.5. Los argumentos económicos

Los estudios econométricos realizados al interior de las investigaciones educativas longitudinales y de impacto, han puesto en evidencia los beneficios económicos de las intervenciones tempranas. Tanto en el Proyecto Abecedarian como en el Perry Preschool Study, por mencionar algunos de los más importantes, se ha comprobado que una atención temprana de calidad produce en las personas y sus familias, retornos sustanciales en términos económicos y además, exonera a los gobiernos de gastos en relación con las conductas antisociales, la delincuencia y las drogas, por los efectos positivos a largo plazo, en la personalidad de los beneficiarios.

*Según Clifford (2006): "En un análisis meramente estimativo de las consecuencias económicas de los beneficios que los niños recibieron en el preescolar, como también de los beneficios económicos para la sociedad en general, los investigadores hallaron que por cada dólar (US\$) que se gastó en el programa del preescolar, se recibió entre 5 y 7 dólares en beneficios para la sociedad. Estos hallazgos fueron revisados ampliamente en los Estados Unidos y se utilizaron para promover las inversiones ampliadas en los programas de preescolar".*¹¹

¹⁰ Gutiérrez Aurora, Pernil Paloma, (2004).

¹¹ Clifford (2006):

Lo que se debe tener en cuenta también es que, según el mismo autor esos programas costaron más de 10,000 dólares por niño, sin embargo a pesar de ello, según el análisis costo/beneficio, los réditos del programa son importantes, aun teniendo en cuenta los efectos de la inflación. Acerca de este tema comentaremos que similar costo tienen los programas Regio Emilia en Italia, lo que los hace difíciles de ser replicados a nivel nacional y para todos los niños.

Economistas famosos que han aportado en este campo como James Heckman (Premio Nobel 2000), Jacques Van der Gaag (ex decano de la Facultad de Economía de la Universidad de Amsterdam) y el canadiense Frances Mustard, sostienen el argumento económico de que la educación de la infancia más que un gasto es una inversión en los seres humanos a mediano y largo plazo. Por su parte Heckman señala que los países deberían destinar al menos el 1% del PBI para la educación de la primera infancia.

Sin embargo debemos dejar en claro, que la apuesta por los argumentos económicos no nos ubica en la línea del enfoque reduccionista de invertir en la infancia con la finalidad de generar “capital humano” para fortalecer la fuerza laboral que requiere el “progreso económico” de las sociedades en el mundo industrializado. Nuestro enfoque humanista y cristiano enfatiza en vez de ello, la formación de personas dignas, cuya actuación personal se sustenta en valores humanos y sociales, mediante una educación que desarrolle todas sus capacidades, sin discriminación de ningún tipo, pero orientándose especialmente, en el marco de una discriminación positiva a las poblaciones más vulnerables, en riesgo, en pobreza y exclusión. Tal como lo señaló en 1968 la Conferencia de obispos de Medellín, ocasión en que el Papa Pablo VI “exhortó a los ahí presentes a sensibilizarse y asumir una visión crítica frente a los problemas que agitaban a América Latina como un requerimiento indispensable para la acción pastoral de la Iglesia en esas regiones”.

Según una opinión generalizada basada en estadísticas y en el factor Gini, la Región del mundo de mayor desigualdad y brechas entre ricos y pobres en el mundo, es América Latina. Frente a esa situación la educación adquiere una relevancia mayor. En el documento de UNESCO- OREALC, (2004), *Síntesis regional de indicadores de la primera infancia*, se reconoce, basándose en las investigaciones realizadas acerca del desarrollo infantil mencionadas en el párrafo anterior, que: *“la educación de la primera infancia constituye una oportunidad para compensar lo más tempranamente posible la situación de desventaja de los niños y niñas, asegurando mejores resultados en su escolaridad posterior”*.

Esta es además, la razón por la cual se considera a la educación infantil de los primeros años, como una herramienta de lucha contra la pobreza: una educación de calidad que desarrolla las capacidades y el talento humano de los infantes, puede a la larga romper el círculo de la pobreza como se constata frecuentemente en nuestro país en personas que, gracias a los factores protectores de la resiliencia y a través de la educación, han podido compensar y remontar su situación de pobreza, surgir y desarrollarse exitosamente en el campo personal, profesional y económico.

Es también una razón por la cual se justifica perfectamente la discriminación positiva hacia los más pobres con la finalidad de que puedan complementar y reducir el fuerte

impacto negativo de la marginación y la pobreza, en el desarrollo humano. Está probado también que ellos son los que más se benefician de la educación.

2.2. LA PRIMERA INFANCIA EN EL PERÚ

2.2.1. Contexto legal y normativo **COMPLETAR EL CONTENIDO DE LAS LEYES.**

- **Ley General de Educación N° 28044** En el Capítulo II Educación Básica, Art. 36 Inciso a): reconoce a la Educación Inicial como el Primer nivel de la Educación Básica Regular dirigido a la atención de niñas y niños menores de 6 años. Comprende dos ciclos el Primero para los niños de 0 a 3 años y el Segundo Ciclo para niños de 3 a 5 años. Sólo reconoce las alternativas de Programas no escolarizados en el Segundo Ciclo.
- **Ley modificatoria N°28123:** rectifica y reconoce las dos modalidades escolarizada y no escolarizada en ambos ciclos.
- **Ley de Igualdad de Oportunidades N° 28983:** garantiza a hombres y mujeres por igual sus derechos y establece la erradicación de toda forma de discriminación.
- **Ley de Fomento de la Educación de las niñas y adolescentes de áreas rurales N° 27558:** establece equidad en el acceso y calidad del servicio educativo para todos los niños, niñas y adolescentes de escuelas rurales, con currículos diversificados de acuerdo a la realidad sociocultural y matrícula universal y políticas que garanticen la equidad y calidad para **ambos** sexos.
- **Ley de bases de la Descentralización N° 27783:** establece responsabilidades compartidas entre los tres niveles de gobierno: Nacional, Regional y Locas y se regula la administración del Estado en forma democrática, descentralizada y desconcentrada.
- **Ley Orgánica de Gobiernos Regionales N° 27867:** establece la estructura, organización, competencias y funciones de los gobiernos Regionales, señalando las que corresponden a la educación.
- **Ley Orgánica de Municipalidades N° 27972:** establece normas acerca de la creación, naturaleza, organización, tipos, competencias y régimen económico de las Municipalidades, así como las relaciones entre ellas y con otros organismos del Estado y privados.
- **Ley de Organización y funciones del Ministerio de Educación:** se encuentra en proceso de revisión.
- **Ley de Igualdad de Oportunidades, N° 28983:** promueve la igualdad de derechos entre hombres y mujeres y la erradicación de toda forma de discriminación.

- **D.S. N° 01-02012-ED, que aprueba el Reglamento de la Ley N°29719:** promueve la convivencia sin violencia en las Instituciones Educativas.
- **Reglamento de la Ley General de Educación N° 28044:** El artículo 5º señala la universalización de la EBR con calidad y Art. 20º indica que la Articulación del sistema educativo debe ser garantizada por el Ministerio de Educación y los Gobiernos regionales. El Artículo 52º menciona la obligatoriedad de la Educación Inicial, como la responsabilidad del Estado de proveer servicios educativos diversos de 0 a 2 años, dirigidos a los niños y/o a sus familias. A partir de los 3 años, se enfatiza la obligación de las familias de hacer participar a los niños en servicios escolarizados o no escolarizados de Educación Inicial. También menciona que el enfoque debe ser intercultural e inclusivo.
- **R.M. 0260-2009-ED:** norma la creación y cierre de PRONOEI
- **R.D 0519-2010- ED:** norma el acceso al primer nivel de EBR en las I.E. Públicas
- **Directiva N° 207- DINEIP-2005:** Norma y orienta la planificación, organización y ejecución de los Programas de atención no escolarizada de Educación inicial y Programas de prácticas de crianza
- **Directiva N° 073- 2006:** norma el funcionamiento de las Cunas
- **R.M. N° 0431- 2012-ED: Directiva N° 014- 2012 MINEDU/ VMGP:** Normas y orientaciones para el desarrollo del año escolar 2013 en la Educación Básica

Documentos de políticas educativas del Perú

- **El Acuerdo Nacional (2002):** contiene 29 políticas de Estado a la que se comprometieron en esa fecha, los líderes de los partidos políticos, organizaciones sociales e instituciones religiosas.
- **El Proyecto Educativo Nacional (2005):** Señala la necesidad de asegurar el desarrollo óptimo de la infancia y el potencial humano a través de una acción concertada entre el estado en cada región, de satisfacer las necesidades básicas de niños y niñas de 0 a 3 años, apoyar a la familia para una crianza sana, respetuosa y estimulante para niños y niñas y promover entornos comunitarios saludables, amables y estimulantes para niños y niñas. En las propuestas de Políticas de Educación 2011-2016 se propone en el Objetivo 1: Oportunidades y resultados educativos de igual calidad para todos: Resultado 1: La primera infancia es prioridad nacional y como Políticas al 2021: 1. Asegurar el desarrollo óptimo de la infancia a través de la acción intersectorial concertada del estado en cada región.
- **La Agenda Común Nacional-Regional** (con 11 políticas educativas) 2011-2016: CNE, Mesa de Gestión y Descentralización; Hacia una plataforma de acción,
- **Pacto social por la primera infancia, 2010** El artículo 13 del Pacto debe interpretarse teniendo como referencia importante la Declaración Mundial sobre Educación para Todos de 1990. Allí se pone el énfasis, más que en la cobertura, en

la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: herramientas del aprendizaje, contenidos teóricos, prácticos y éticos.

- **PLAN Nacional de Acción por la infancia y la adolescencia** 2010-2021. MIMP: Establece en la segunda meta emblemática que el 100% de las niñas y niños peruanos de 3 a 5 años accederá a la Educación Inicial de calidad.
- **Plan de Educación para Todos:** Propone ampliar las oportunidades y la calidad de la atención integral a niños y niñas menores de 6 años, priorizando la población de menores recursos y en situación de vulnerabilidad, tendiendo la diversidad cultural y a la población con necesidades educativas especiales.

Plan Nacional de descentralización 2012-2016: se propone: “Fortalecer la articulación y conducción intergubernamental del proceso de descentralización, afirmando el rol rector del gobierno nacional en el marco del sistema de autonomías relativas e interdependientes entre niveles de gobierno que define el carácter unitario y descentralizado del Estado peruano, así como mejorar y racionalizar los mecanismos y espacios normados de participación ciudadana que aporte al fortalecimiento de la gobernabilidad y la democracia.” Interesa de manera especial este documento por el papel de los gobiernos locales (Municipalidades) en la tarea de crear instituciones educativas que atiendan a los niños menores de madres y padres que trabajan en su jurisdicción.

Documentos normativos nacionales.

- **Diseño Curricular Nacional (DCN):** establece los logros educativos articulados de los diversos ciclos de la EBR: Inicial, Primaria y Secundaria.
- **Plan Estratégico de Educación Inicial**, R.V.M. 0138-2003-ED;
- **Orientaciones para organizar e implementar una cuna** en centros laborales públicos, MINEDU, 2008.
- **Directiva de los programas no escolarizados N° 207:** norma y orienta el funcionamiento de los programas no escolarizados de Educación Inicial.
- **Directiva N° 073 2006- DINEBR-DEI de organización de Cunas:** norma y orienta la organización y el funcionamiento de las cunas.
- **Matriz de evaluación para la acreditación de la calidad de la gestión educativa de instituciones de Educación Básica Regular:** documento normativo del Instituto Peruano de Acreditación de Educación Básica (IPEBA).
- A partir del año 2012 la Dirección de Educación Inicial ha producido y continúa editando una serie de documentos que orientan la acción educativa de los menores de 3 años, de acuerdo al denominado “nuevo enfoque” y que se menciona en la etapa de revisión y reajuste de la escala producto de este trabajo.

Para completar la información ver: <http://ebr.minedu.gob.pe/normas.ebr.html>

2.2.2. BREVE RESEÑA HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN INICIAL EN EL PERÚ

2.2.2.1. De la educación pre-escolar a la educación inicial

Según los datos aún parciales e incompletos acerca de los inicios de la educación de la Infancia en el Perú, que se limitan a la acción educativa en Lima por ausencia de una investigación al interior del país, la atención de los niños pequeños en el Perú se desarrolla desde principios del siglo XX.

Las primeras referencias que tenemos son la fundación en 1902 de la primera cuna en Lima, para hijos de madres trabajadoras de pocos recursos. Este primer establecimiento de atención a niños menores de 6 años fue creado y liderado por la Sra. Juana Alarco de Dammert con el apoyo de la Sociedad Auxiliadora de la Infancia, que había sido constituida por ella también en 1896.¹² Dicha institución congregaba a damas de la sociedad que ejercían un servicio social voluntario.

En ese mismo año se crean los primeros kindergarten con las educadoras Elvira García y García, fundadora del primer jardín de la Infancia froebeliano que era parte del Liceo Fanning y la educadora Esther Festíni de Ramos Ocampo con otra sección de jardín en el Liceo Grau, en base al método Montessori.

Como dato interesante en 1918 se aprueba la ley N° 2851 según la cual los establecimientos que tuvieran más de 25 operarias u obreras mayores de 17 años, estaban obligados a instalar salas-cuna en los talleres.

En el año 1921 las hermanas Emilia y Victoria Barcia Bonifatti fundan el “Kindergarten moderno” un jardín infantil en la ciudad de Iquitos y tienen el mérito de haber creado el primer Jardín estatal en Lima, en el parque de la Reserva, cuya fecha se celebra el 25 de mayo de 1931.

Según la Mag. Carmen Sacieta, (2009),¹³ en 1940 se crea en el Ministerio de Educación la “Inspectoría Nacional de Jardines de la Infancia” cuyo objetivo, fue “educar al niño preparándolo integralmente para su ingreso a la escuela primaria, ofreciéndole además todas las ayudas posibles que lo capaciten y lo fortalezcan para su entrada a la vida”. A partir de allí y con la acción decidida y el esfuerzo de Emilia como Inspectora General, se crearon 333 jardines al interior del país y se desarrollaron prácticas educativas acordes a la pedagogía activa de Montessori y Froebel.

El enfoque pedagógico era del aprender haciendo, con libertad y disciplina, con juegos y variadas actividades de aprendizaje, incluyendo en buena proporción el arte, la música, la psicomotricidad con la metodología correspondiente de la época. El nombre de Jardín de Infancia que se utilizó, se deriva de la palabra alemana Kindergarten (Jardín de niños) con la que denominó Froebel a los centros infantiles, que nos hace ver que la metáfora de la

¹² Sacieta, Carmen Rosa (2009)

¹³ Idem.

planta que crece por un impulso interior, alimentada y apoyada desde fuera por el jardinero, es más apropiada que la del escultor que esculpe la piedra.

En el año 1964 se crea La Normal Urbana Experimental de Educación Pre-escolar para la formación de maestras de Pre-Primaria o Pre-escolar, hoy día Instituto Superior Pedagógico Público de Educación Inicial (ISPPEI): fue también iniciativa de la misma Emilia Barcia Bonifatty, quien tuvo la visión de la necesidad de formar maestras para este nivel educativo.

En 1968 se institucionaliza la División de Educación Preescolar como parte de la Dirección de Educación Primaria y Preescolar, con la función de orientar a las maestras de Educación Pre-escolar. Según testimonios recogidos de docentes de la época desde allí se repartía un Plan de trabajo para los Jardines de Infancia, constituido por Unidades de Interés globalizadas al estilo de Decroly, basadas en los intereses infantiles y los juegos educativos, entendiendo, que los intereses siempre eran iguales, aunque los niños y su entorno cultural fueran diferentes.

En la práctica, muchas de las actividades motrices (de gimnasia se les llamaba), eran propuestas por la maestra y si bien se fomentaba la actividad del niño, el enfoque era muy directivo, era ella la que dirigía las actividades, que los niños debían seguir. Por otra parte, el Plan de estudios estaba constituido por materias (Lenguaje, Historia, Educación Cívica, Educación Física y otras) y la evaluación de las mismas era con el sistema vigesimal, de 0 a 20, como se puede observar en los Registros de notas de la época.

Antes de la década del 70 la Educación Pre-escolar basada en los conocimientos psicológicos y pedagógicos de la época, estaba concebida, como se señaló anteriormente como preparación para la escuela. A nivel nacional la Educación Pre-escolar atendía aproximadamente a 50,000 niños en menos de 1,000 Jardines estatales, que se habían gestado en gran parte gracias a la acción de Emilia Barcia Boniffatti y estaban ubicados en las principales ciudades del país a los cuales asistían niños de todas las clases sociales, pues casi no existían jardines privados.

En base a innumerables investigaciones sobre desarrollo infantil¹⁴ y la importancia de los primeros años, realizadas en otros países y algunas también en el nuestro, como las de Alarcón 1959, Tapia 1964, Majluf, 1970, Llanos 1971, la Comisión de la Reforma Educativa de los años 70 estableció la necesidad de crear el nivel de Educación Inicial, con una particularidad en la que el Perú ha sido realmente pionero: que atendería a los niños **desde el nacimiento**, lo que a nivel mundial fue reconocido 20 años más tarde en la reunión de Educación para Todos en Jomtien. La Ley General de Educación de la Reforma Educativa N° 19326 del año 1971, establece a la Educación Inicial como el Primer nivel del sistema educativo y propone como objetivos:

¹⁴ A partir de aquí la redacción de este documento ha sido hecha en base a la experiencia vivencial de la autora que trabajó en la Reforma Educativa del país de los años 70 como especialista de la Dirección de Educación Inicial. Posteriormente como Directora Nacional de Educación Inicial y Especial a mediados de los 80, para luego regresar al Ministerio en los años 2003 a 2004 como responsable de Educación Inicial, cuando no había Dirección del nivel.

- a) la atención integral de los niños desde el nacimiento, a través de los Centros (Cunas y Jardines)
- b) la creación de los Programas no escolarizados de Educación Inicial,
- c) la participación de los padres de familia y la comunidad y
- d) la detección temprana de problemas desde la primera infancia para su tratamiento o derivación oportunas.

Es interesante observar cómo se adelantó la Reforma de entonces utilizando conocimientos de avanzada, que aún no se aplicaban en muchos de los países latinoamericanos.

A partir de la Reforma Educativa de los años 70, la transformación de la Educación pre-escolar en Educación Inicial en el Perú se llevó a cabo no solamente extendiendo la atención a los niños desde el nacimiento sino con todo un cambio de perspectiva: no se trataba de preparación para la Primaria, planteaba la necesidad de atenderlos integralmente (salud, nutrición y educación) con un enfoque que hoy denominamos holístico. Además era una propuesta eminentemente social, no exclusivamente pedagógica, ni psicologista, orientada a atender desde el Estado, a los niños más vulnerables, a los que menos tienen, ubicados generalmente en áreas urbano marginales, rurales y de frontera. La creación de los CONSECOM (Consejos educativos comunitarios) de esa época, fueron un intento muy importante de institucionalización de la participación de la comunidad en la actividad educativa.

También debemos señalar que la propuesta, de atención a los niños desde el nacimiento fue básicamente teórica, difundida en los círculos académicos y pedagógicos, pero no suficientemente conocida ni aceptada en las mayorías nacionales y el Sindicato de maestros (SUTEP) que rechazaban la “imposición” desde el Ministerio y a las que más bien había que convencer de sus bondades y necesidad. Los padres y la sociedad en general no estaban compenetrados de la necesidad educativa en esa edad, menos aún desde el nacimiento, por ello la estrategia era en ese entonces generar una Cultura de Infancia para que la sociedad en su conjunto, tomara conciencia de su importancia. Como ejemplo, en las comunidades de Quispicanchis, Cusco a donde llegamos a difundir la idea, los padres preguntaban si la Reforma Educativa les iba a quitar a sus hijos.

Hay que recordar también que era la época a nivel latinoamericano, de la formación de los llamados “cinturones de pobreza” en las ciudades (favelas, barriadas, pueblos jóvenes, villas miseria o asentamientos humanos como se les denominaba en los diversos países), producto del éxodo de poblaciones del interior del país y de las invasiones de terrenos de esos grupos migrantes que venían masivamente del campo a la ciudad, en busca de mejores perspectivas de vida. Se estaban formando en la ciudad de Lima, los llamados pueblos jóvenes de Villa el Salvador, Comas, San Juan de Lurigancho: todas las casas eran de esteras y no tenían los servicios más elementales de agua, desagüe ni luz eléctrica, mucho menos de salud y ni educación. Era una situación verdaderamente infrahumana que todavía subsiste en algunos lugares y que generó una secuela de enfermedades pandémicas, con efectos muy negativos sobre todo en los niños pequeños.

Con la creación de la Dirección del nivel de Educación Inicial, en los inicios de la Reforma Educativa, se empieza la ampliación de la cobertura de los Jardines (por algo había que

empezar y se empezó por lo más conocido) tanto a través de los Centros de Educación Inicial (C.E.I.), como mediante la adopción y generalización de los Programas no escolarizados en todo el país.

El gran problema era la falta de maestras especializadas. Se hizo un curso especial para capacitar a maestras de Educación Primaria y se continuó la formación de maestras del nivel en los Institutos Pedagógicos de Puno y Cusco y más adelante en Universidades, a nivel nacional. La Pontificia Universidad Católica fue la segunda universidad en el Perú, en organizar el año 1979 la preparación de maestras del nivel. En el Perú la formación de maestras para niños pequeños se inició mucho antes que en muchos lugares de Europa y Estado Unidos donde lo relegaron durante mucho tiempo a las Escuelas Normales: el criterio era que, no era necesario que la formación de maestras de niños pequeños, se desarrollara a nivel universitario.

Con esa reforma educativa que marcó época para la educación del nivel en América Latina, y sobre todo para la Educación Inicial en nuestro país, se cambió la concepción de Planes y Programas de estudios por la de Currículo por objetivos, que se organizaron en la Primera versión del currículo de Educación Inicial de lo año 1972 por áreas más vinculadas a las áreas de desarrollo infantil (psicomotor, intelectual, emocional y social) mas no por materias, con un **enfoque holístico de atención integral, y con objetivos para los niños desde los tres meses hasta antes de los 6 años**. Las áreas curriculares correspondían a las del desarrollo reconocidas ampliamente en la bibliografía de ese entonces (Carmichael, Gessell, Hurlock, Jersild, Stone y otros).

En la Estructura curricular del nivel que se elaboró por primera vez se añadió el área “orgánico psicomotriz”. Esta área incluía no solamente la psicomotricidad¹⁵ y la coordinación gruesa y fina, sino en gran medida los aspectos de higiene, nutrición y salud, que, en ese momento eran para el gobierno de entonces motivo de gran preocupación por la pobreza que alcanzaba en esos momentos a más de un 50% de la población.. Debemos hacer notar que esos años estuvieron marcados por una epidemia del cólera (diarrea incontenible) que, dados los altos niveles de desnutrición y carencia de servicios de agua y desagüe en las poblaciones marginales y rurales, causaron mucha mortalidad infantil a nivel nacional. En esas circunstancias y dado que los niños eran las principales víctimas, era muy importante incluir en el currículo el tema de los aspectos nutricionales, de higiene y de salud, como elementos de calidad. Es un ejemplo de cómo las necesidades del contexto y la situación del momento señalan la ruta de determinadas concepciones teóricas y prácticas educativas y se convierten en elementos de calidad. Mientras que en Europa y E.E.U.U. se cuidaba a través de la educación que los niños no comieran demasiados dulces, por el peligro de la obesidad prematura, en el Perú una gran mayoría de niños en situación de pobreza no tenía qué comer.

Se rechazó intencionalmente la idea de los objetivos operacionales del enfoque conductista (que nos llegaba de la Universidad de Tallahase) por considerarlos reductivos y “robotizantes” y se determinó que se elaborarían objetivos específicos a fin de que las maestras tuvieran muy claro lo que se quería lograr y se facilitara la evaluación. Algo

¹⁵ Desde los 90 se ha regresado lamentablemente a la denominación de Educación Física, abandonando toda la concepción que subyace a la palabra psicomotricidad).

importante que merece señalarse es que los objetivos debían formularse en función de **lo que aprende el niño y no de lo que propone el maestro**. Era a todas luces un giro de 360°, un gran avance hacia la concepción constructivista, junto con las lecturas y la aplicación de las ideas de Piaget y Vigotsky y Brunner en esa época.

2.2.2.2. El auge de la educación inicial y el desarrollo de los programas no escolarizados

Por la gran necesidad de ampliar la cobertura de atención a los niños pequeños con enfoque no solamente educativo sino social, hubo un gran crecimiento de la Educación Inicial escolarizada y no escolarizada impulsada por el Estado en los años 70-80, y focalizada sobre todo en zonas marginales y rurales. El Dr Fernando Reimers de la Universidad de Harvard, afirmó en el Congreso de Educación Inicial, organizado desde el Ministerio de Educación en el año 2004 *Calidad y equidad en la Educación Inicial*: "que en la década del 70 la matrícula de Educación Inicial en el Perú, aumentó siete veces como resultado de las políticas del sector y de la variedad de programas y modelos que se promovieron".

Ello se explica por el gran esfuerzo de la primera Directora del Nivel Sra. Marina Melo de Davey quien desde la Dirección de ese entonces lideró una convocatoria exitosa para que todos los Sectores construyeran y organizaran Cunas-Jardín para los hijos de sus empleados y funcionarios. Se crearon más de 10 en casi todos los sectores de gobierno. A ello se añadió el interés y la voluntad política de asumir los programas no escolarizados, como una alternativa para poder brindar una mayor cobertura nivel nacional.

Los programas no escolarizados surgieron en los años 60 por iniciativa de Cáritas y del Obispado de Puno quien encarga al profesor Ramón León la formación de cooperativas de mujeres para la producción de artesanías con la finalidad de mejorar los ingresos y la calidad de vida de las familias. En las reuniones de trabajo de las señoras, se observó la necesidad de atender a los hijos pequeños que asistían con sus madres y, a partir de allí se inician los programas para atenderlos, a cargo de alguien como ellas, de las propias comunidades. El programa estaba liderado por un equipo de docentes que realizaban las capacitaciones y preparaban los programas radiales de acompañamiento diario a los promotores. Esta iniciativa fue apoyada luego por UNICEF- Perú, por el Consejo Nacional de Educación que se formó para la Reforma Educativa de los años 70 y por la nueva Dirección de Educación Inicial. Más tarde también tuvo el financiamiento de A.I.D. Lamentablemente el uso de la radio, elemento fundamental de apoyo a los promotores en esa primera etapa, se perdió en las réplicas a nivel nacional.

Por esa misma época en Lima, se experimentaba también un nuevo tipo de atención a los niños, en los Centros comunales de atención a la infancia del Sector Salud, promovidos por el médico Dr. Carlos Castillo Ríos en poblaciones marginales de Lima Metropolitana, los cuales se encontraban como hemos dicho en un proceso de explosiva emergencia. En ambos casos, en estas nuevas modalidades tanto en Puno como en Lima, la participación de la familia y de la comunidad eran elementos fundamentales de dichos programas.

Los Programas no escolarizados de Educación Inicial, denominados en ese entonces wawa wasi (en quechua) y Wawa uta (en aymara), que significa Casa del Niño, como los de Montessori (casa dei Bambini), estaban dirigidos a niños de 3 a 5 años. Fueron reconocidos por la Ley General de Educación Nº 19326 de la Reforma Educativa del año 1972, como parte del primer nivel de la Educación Inicial y, luego de un período de experimentación y capacitación de las maestras apoyado por UNICEF, se expandieron a nivel nacional, con la sigla de PRONOEI. Lamentablemente la sigla sustituyó el nombre original de tanto significado intercultural.

A partir de esta experiencia y a través de varios Congresos, organizados por la Dirección de Educación Inicial y financiados por UNICEF y AID, el modelo se difundió a muchos países latinoamericanos como Bolivia, Ecuador, Colombia, Venezuela, Panamá, México y Cuba. Más tarde se extendieron también a otros países del Tercer Mundo en Asia y Africa, cuyas condiciones de vida y recursos estatales eran similares a los nuestros. En este crecimiento el modelo se ha ido enriqueciendo, desarrollando nuevas formas, encontrando mayores fundamentos científicos en su realización y apoyo para la profesionalización de las animadoras (entes promotoras) lo cual ocurrió en mayor grado en otros países que en el de nuestro, país de origen de los programas.

Desde fines de los 70 se empieza a promover con mayor intensidad desde el Ministerio de Educación la atención a los niños menores de 3 años primero con el Programa de Estimulación Temprana en Base a la Familia (PIETBAF, 1978) de visitas a hogares para la capacitación de los padres, con docentes y animadoras. Fue una adaptación del Programa Portage de E.E.U.U. con un proceso de validación sistemático y mucho éxito. El programa contaba con Fichas de trabajo adaptadas del programa original a nuestra realidad y que se validaron en la práctica.

Luego más adelante, en 1984, se elabora el **Primer Plan Estratégico de Educación Inicial** y en base a ello se planifica y organiza el Programa de Atención Integral a través de grupos de madres bajo la responsabilidad exclusiva de docentes, (PAIGRUMA). Este programa con un enfoque intercultural y socioeconómico, se proponía recoger patrones de crianza locales para integrarlos y articular el trabajo educativo con el trabajo productivo de las madres, con la finalidad de elevar la calidad de vida de la familia y los niños. Se elaboraron módulos, folletos y rotafolios para el trabajo con padres, diversificados para zonas marginales de costa, de sierra y de selva. En algunos lugares del país se conservan aún este tipo de programa.

Con la finalidad de apoyar a los programas no escolarizados y promover las habilidades de las docentes en la elaboración de materiales educativos, se crean los Centros de Recursos del Aprendizaje (CRAEI) en la mayor parte de las Unidades de Servicios Educativos (USEs) instancias administrativas que corresponden a las Unidades de Gestión Local (UGEL) de hoy. Se generó un gran movimiento de reciclado y Talleres para elaborar y dotar de juguetes y materiales educativos pertinentes a los diferentes programas. Los padres de familia colaboraban activa y comprometidamente en estas actividades.

Otros tipos de programas surgen a continuación como iniciativas locales, como el Programa Integral de Estimulación Temprana, PIET que es una fusión de los dos

anteriores, con visitas a los hogares, pero con socialización con grupos de madres y con los niños, para evitar el individualismo del PIETBAF.

Cada uno de estos tipos de programas tiene su propio modelo organizativo, horarios, ratio y condiciones diferentes de funcionamiento descritos en las propuestas respectivas, lamentablemente, por no haberse considerado en la planificación y en muchos casos por falta de recursos, lamentablemente ninguno de estos programas fue objeto de un proceso de validación, a excepción del PIETBAF que tuvo apoyo financiero de A.I.D.

2.2.2.3. La involución y la regresión de los años 90

En los 90 tuvimos una Involución y regresión de la Educación Inicial, hasta el extremo del cierre de la Dirección del nivel en 1996, lo que demuestra el bajo interés en esos años por la primera infancia y los niños más pequeños. Solo quedó una Oficina de material educativo, anexa a la Dirección de Primaria. El Ministerio de Educación presentaba un gráfico del sistema educativo, como si la Educación Inicial empezara recién a los 5 años y efectivamente así fue. Ver encarte de El Comercio (1997) donde figura el sistema educativo peruano, que comienza a los 5 años. (Anexo 1).

La Constitución Política del Perú de 1993 en su Art. N° 17 señaló la obligatoriedad de la Educación Inicial. Con la supuesta intención de poner en práctica esta medida demagógica de moda en Latinoamérica, pero sin financiamiento real, la atención y el apoyo financiero se centró práctica y exclusivamente en los jardines, en las aulas, docentes y niños de 5 años de edad, dentro del programa de Articulación entre Inicial y Primaria que se impulsó en esos años y frente al hecho real de la falta de presupuesto y ausencia de voluntad política de un verdadero incremento.

Esta época coincide con momentos muy críticos a nivel latinoamericano, con las medidas de ajuste económico, que incrementaron los niveles de pobreza y desigualdad social (Myers (1995) citado en PREAL N° 1 (1995)). Es así como en esos momentos empezó el olvido y la exclusión de los niños de 0 a 3 años, de los Programas no escolarizados y de los CRAEI por parte del Estado. Contribuyó también a ello en gran medida, la transferencia con todos sus recursos, de todos los programas de atención a esa edad, al nuevo Ministerio de la Mujer y Desarrollo social (MIMDES en ese entonces). Rebautizaron a los programas con el nombre de wawa wasi y los unificaron en un solo modelo para atenderá menores de tres años. La nueva Ministra del nuevo Ministerio estableció que la denominación de quienes atendían a los niños debería ser “cuidadores” y no educadoras, lo cual significó de alguna manera una regresión al concepto asistencial y muy poca preocupación por el desarrollo integral y la educación de los niños pequeños.

En el sector educación, debido a las políticas del momento, concretadas a) en el Decreto Legislativo N° 882: ley de Promoción de la inversión en la educación, aprobado en el Gobierno de Fujimori, a raíz del cual creció y se fortaleció la atención privada y b) con la total falta de apoyo del Estado a los PRONOEI en las poblaciones de menores recursos, los programas disminuyeron de 23,000 niños que el sector atendía a través de ellos en los años 80, a 17,000 en los 90. No se capacitó al personal, no se les entregó material y con tal razón se les empezó a denominar “programas pobres para los pobres”. En

Latinoamérica se caracterizó a esa época como la era de la “privatización y ajuste sin rostro humano”.

La falta de apoyo del estado contribuye a la creación espontánea de otras formas de atención a menores de 3 años. Así tenemos que, a fines de los 90 se crean en Ate Vitarte las Salas de Estimulación Temprana, otra propuesta de atención educativa para los niños de 0 a 3 años, que actualmente son parte del Programa de Educación Temprana de la UGEL Local N° 6 y que se extendieron ampliamente el país.¹⁶

En los años 90, también llega al Perú y se añade a la necesidad de la cobertura, el tema de la calidad que ya se estaba trabajando en E.E.E.U.U. y Europa desde varios años atrás. Surge también la preocupación por la Articulación Inicial/Primaria y se realizaron estrategias para implementarla. Lamentablemente la articulación Inicial/Primaria tuvo un efecto más bien negativo y terminó por una “primarización” (término que utilizó el Dr. Peñaloza para describir esa situación) de la educación Inicial en que, salvo excepciones, las docentes olvidaron las experiencias directas, la experimentación, el juego, la música y el arte como elementos fundamentales en la educación de los niños pequeños. En la práctica se fueron perdiendo los principios básicos de actividad, exploración y enfoque lúdico y se produjo una invasión de Cuadernos de trabajo en las aulas para que los niños resuelvan ejercicios sentados en sus mesas la mayor parte del tiempo, influencia que llegó increíblemente, hasta los niños menores de tres años.

2.2.2.4. Nuevos aires para la Educación Inicial

En el año 2000 se reinicia la democracia en el país con el Gobierno de Transición y con ella el interés por la educación. La actividad educativa más importante fue la Consulta Nacional *¿Qué educación queremos para una educación del país que soñamos?* Sobre este consenso se sientan las bases para el Acuerdo Nacional por la Educación. Al año siguiente, se crea la Comisión Técnica encargada de las políticas para la Educación Inicial.

Con motivo de las elecciones, en el año 2002 se firma el Acuerdo Nacional que comprende 29 políticas de Estado a la que se comprometen líderes de los partidos políticos, organizaciones sociales e instituciones religiosas. En la décimo segunda política de Estado *Acceso a una Educación Pública de calidad y promoción y defensa de la Cultura y del Deporte* se incluye que “el Estado garantizará el acceso universal a una educación inicial que asegure un desarrollo integral de la salud, nutrición y estimulación temprana adecuada a los niños y niñas de cero a cinco años, atendiendo la diversidad étnico, cultural y socio-lingüística del país”.

Se promulga la *Ley General de Educación N° 28044* que desconoce las alternativas de programas no escolarizados para menores de tres años. Ante la protesta de las docentes coordinadoras se elaboró la *Ley modificatoria N°28123*, que los incluye. Se continúa sin Dirección de Educación Inicial y se establece una Comisión Técnica que encarga numerosos trabajos de investigación, que lamentablemente no fueron suficientemente difundidos.

¹⁶ Astorga, Edith y Rentería, Yanet (2011).

Convocado por el nuevo gobierno se produce un gran movimiento de renovación educativa y un importante logro a nivel nacional: se elabora el documento *Hacia un Proyecto Educativo Nacional* en base a consultas a nivel nacional con la finalidad de superar el antiguo problema de la falta de continuidad de políticas relacionadas con la educación. Era un mandato del Art. 81 de la Ley General de Educación N° 28044 y un compromiso del Foro del Acuerdo Nacional. Se publica el año 2005. El Objetivo 1: Oportunidades y resultados educativos de igual calidad para todos, presenta como Resultado 3: La primera Infancia es prioridad nacional.

Con el cambio de administración en el año 2004 se disuelve la Comisión Técnica. Se elabora un Plan Estratégico de Educación Inicial R.V.M. 0138-2003-ED, que plantea nuevamente la responsabilidad del MED en los dos Ciclos de la Educación Inicial. Se retoma el interés por los Programas no escolarizados (que estuvieron abandonados tanto tiempo) con la finalidad de potenciarlos y mejorar su calidad a través de capacitaciones y Talleres. Después de 10 años sin eventos importantes a nivel nacional se realiza el Congreso de Educación Inicial "*Calidad y equidad en la Educación Inicial*" con la participación de figuras notables como Mary Eming Young del Banco Mundial, Van der Gaag de la Universidad de Amsterdam, Fernando Reimers de la Universidad de Harvard y Vilma Williams del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (NAEYC) U.S.A.

Lamentablemente en varias oportunidades en esos años, por falta de voluntad política, se frustra la reorganización de la Dirección de Educación Inicial continuando el equipo como una oficina de material educativo subsumido dentro de la Dirección Nacional de Educación Primaria. Se inicia el Programa Educativo en Areas Rurales (PEAR) con la finalidad de favorecer a los menos favorecidos, así como se renueva y revitaliza, el trabajo de los CRAEI, a nivel nacional.

En el año 2005 se declara al Proyecto Educativo Nacional Política de estado y en el 2006 se restituye la Dirección de Educación Inicial. El interés se centró de manera especial en la equidad y la calidad. En relación con el Primer ciclo se reactivaron las propuestas, se incrementaron y diversificaron: se enriquecieron el PIET con Wawa Pukllana y el PIETBAF con "Aprendiendo en el Hogar" y se crearon nuevos servicios como "Familias que aprenden" (sustituyendo al PAIGRUMA) y las Ludotecas Itinerantes. Todo ello en el marco del Programa de Educación en Areas Rurales (PEAR), en las áreas menos favorecidas del país, como Apurímac, Ayacucho, Huancavelica y Huánuco. Muchos de estos programas se realizaban en las mismas localidades del Programa JUNTOS, (un programa asistencial de desarrollo de grupos y personas en extrema pobreza) coordinado con los Gobiernos Regionales, DRE y UGEL, Municipalidades, autoridades comunales y sociedad civil. Conviene destacar el deporte favorito nacional de cambiar nombre a las Instituciones educativas cada vez que hay cambio de gobierno.

Para el Segundo Ciclo (de niños de 3 a 5 años) se apoyó a los Gobiernos Regionales dentro del proceso accidentado de descentralización, para su involucramiento y compromiso con la Infancia a mediano plazo mediante Programaciones Regionales concertadas de incremento de cobertura, con énfasis también en las zonas más necesitadas.

En cuanto a la calidad se elaboró y difundió el nuevo Diseño Curricular Nacional (DCN) por primera vez articulado en toda la Educación Básica Regular (Inicial, Primaria y Secundaria). Se realizaron acciones de capacitación y acompañamiento pedagógico a nivel nacional y también “in situ” con la finalidad de asegurar los logros de aprendizaje con énfasis en las áreas de Comunicación, Matemática y Personal Social del Diseño Curricular Nacional (DCN) previstos al finalizar el II ciclo de la Educación Básica Regular (EBR). Con criterio de equidad se distribuye material didáctico para todo el país y no sólo a los a los jardines sino a los PRONOEI: módulos de matemática, comunicación, 10 títulos con cuentos bilingües, con el deseo de apuntar a la diversidad cultural.

En el momento actual, después de más de 114 años del inicio de la atención a la Infancia, de más de 82 años de la Creación del primer Jardín estatal y más de 52 años de Educación Inicial en el Perú, podemos decir que la Educación de la Infancia ha evolucionado enormemente en su concepción, cobertura, construcción de jardines, modalidades y tipos de atención. Lamentablemente en las prácticas cotidianas, todavía subsisten los problemas de la “primarización” de los años 90 con el uso excesivo de Cuadernos de trabajo y las presiones para leer y escribir que se han mantenido en muchos casos y a pesar de los esfuerzos por generalizar un enfoque constructivista, de pedagogía activa, interactiva y lúdica.

Se requiere por ello una revisión de los estándares de calidad, indispensables para poder mejorar y brindar una buena atención a los niños. Las políticas de estado del gobierno actual están apuntando a la revisión de los marcos de aprendizaje y de la metodología. Se está cambiando el nombre y mejorando las condiciones de los programas para la primera infancia en el Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social (lamentablemente se ha dejado un nombre tan emblemático de wawa wasi por el de CUNA MAS). En el Ministerio de Educación se ha propuesto la meta de la Universalización de los 5 años para el año 2021 y se ha retomado el apoyo a programas para menores de tres años que nunca debieron abandonarse. Hay que tener en cuenta sin embargo que, según el propio MINEDU, se necesitan 35,383 docentes para atender toda la demanda a nivel nacional, lo cual hace inviable la propuesta que se hizo inicialmente en el actual gobierno de COBERTURA 100.

Nos encontramos en un proceso de renovación y es muy pronto aún para sacar conclusiones. Sin embargo es alentador ver el interés del propio presidente de la República y de las autoridades gubernamentales de los varios sectores que se ocupan de la Infancia, para ampliar el acceso, al mismo tiempo que, mejorar la calidad.

2.3. LA SITUACIÓN ACTUAL DE LA EDUCACIÓN INICIAL Y DEL PRIMER CICLO DE LA ATENCIÓN A LOS NIÑOS MENORES DE TRES AÑOS

2.3.1. Población infantil y acceso a la Educación Inicial

Con la finalidad de apreciar el volumen de acceso a los servicios de atención a la Infancia se presenta el siguiente cuadro de la población infantil de 0 a 6 años:

Cuadro N° 1

Estimación y proyecciones de población total

POBLACIÓN	CPV 2007 (1)	PROYECCIÓN INEI 2010 (2)
Niños de 0 a 2 años (Primer Ciclo)	1,649,077	1,775,303
Niños de 3 a 5 años (Segundo Ciclo)	1,695,005	1,771,537
Niños de 0 a 6 años Educación Inicial	3,344,082	3,546,840

Fuentes: (1) Censo de población y Vivienda 2007, INEI.

(2) Estimación y proyecciones de población total, 2009, INEI.

De acuerdo a estas cifras proyectadas al 2010, la cantidad de niños entre 0 a 3 años y de 3 a 4 años es más o menos similar. Sin embargo la diferencia en la atención a los infantes desde el Ministerio de Educación entre los dos Ciclos de Educación Inicial: el Primero de 0 a 3 años y el segundo de 3 a 5 años, es excesivamente grande.

Después de más de 114 años del inicio de la atención a la Infancia en el Perú, de 84 años de la creación del primer Jardín estatal y más de 52 años de la creación del nivel de Educación Inicial, con una concepción holística y desde el nacimiento, la Educación de la Infancia en nuestro país, en general se puede decir que ha evolucionado mucho y positivamente en la concepción, modalidades y tipos de servicios y programas para la infancia, así como también en la construcción de infraestructura de jardines y en las condiciones de equipamiento y desarrollo de materiales educativos.

En cuanto al tema del acceso, los esfuerzos y avances que se han obtenido a lo largo del tiempo y que hay que reconocer en términos de democratización y universalización, se centran en el Segundo ciclo que atiende a los niños de 3 a 5 años. Muestran una matrícula, de acuerdo a datos proporcionados por el Ministerio de Educación, que ha crecido en estos últimos años a un aceptable 80%, con predominio todavía de la educación pública, que es la que más lo necesita, frente a la privada. Sin embargo, aunque no hay muchas investigaciones al respecto, también hay que señalar que no se cumplen aún los postulados de equidad y calidad pues se mantienen todavía brechas de atención y calidad especialmente en zonas rurales, comunidades indígenas y aisladas.

En relación a los menores de tres años (Primer Ciclo): según cifras del MINEDU atendemos sólo al 5% de niños con programas directos e indirectos, (estos últimos se realizan a través de los padres), lo que significa que 95% de niños peruanos están al margen de una atención de cualquier tipo. Es posible que los 3 años, sea demasiado tarde, lo que significa que estamos desperdiciando gran cantidad de potencialidades humanas.

Eso no quiere decir que se pretenda que todos los niños de 0 a 3 años deban estar atendidos en Cunas. Hay madres de la ciudad que no trabajan y prefieren atender a sus hijos en sus hogares o tienen empleadas domésticas que los cuidan. Hay madres rurales que cargan con sus hijos a las tareas del campo y hacen un hoyito en la tierra para ponerlos allí, protegidos del sol. Hay madres de comunidades aisladas que no podrían llevar en brazos a sus hijos a un centro que se encuentra a uno o dos kilómetros de su casa. Para este último tipo de madres se requiere otro modelo de atención.

Pero la madre urbana trabajadora, cada vez más numerosa en estos últimos años de crecimiento económico, que es de medianos o de pocos recursos y que más necesita de estos servicios, es la que no tiene dónde dejar a sus hijos protegidos y bien cuidados. Además, constantemente aparecen noticias de que los niños se accidentan, mueren por accidentes o han sido violados, porque se quedaron solos. Lamentablemente no hay una política de atención a los niños de madres trabajadoras urbanas.

El avance podría haber sido mayor, pero la voluntad política de las autoridades, a lo largo del tiempo, no siempre se ha pronunciado en razón de las necesidades reales y ha habido etapas de verdadero retroceso, como detallamos en 2.2.2. al hacer la reseña histórica resumida de la Educación Inicial en el Perú.

También a partir de allí se empieza a hablar demagógicamente de universalización. No es fácil hablar de universalizar con esa cantidad de niños y en un país tan heterogéneo con tantas diferencias geográficas, sociales, económicas y culturales.

Por otra parte conviene señalar que la universalización que establece la Ley de Educación vigente, sobre la obligatoriedad que señala la Constitución del 1993, no puede implementarse en base a un solo modelo en todo el país. La diversidad geográfica, demográfica, ecológica y cultural exige pensar en diferentes formas de atención. Los diversos programas no escolarizados, con agentes de la comunidad, bien capacitados, con una logística y organización eficientes y financiamiento suficiente, son una estrategia viable, que puede ser efectiva para la atención en zonas rurales aisladas y de poca población de niños.

Lamentablemente la tendencia de invisibilización de los menores de tres años de alguna manera se ha mantenido, a pesar de los esfuerzos que se han hecho en la anterior y en la actual gestión, por atender la Educación Inicial en zonas rurales y aisladas y últimamente a los menores de 3 años.

En la actualidad y con la intención de dar cumplimiento a la Ley general de Educación vigente, se está tratando de recuperar algunos programas del primer Ciclo y darles una sola denominación. El nuevo modelo que se está implementando para zonas muy aisladas, es el programa de Acompañamiento a las familias. Todavía no se han difundido datos acerca de su efectividad.

En cuanto a las modalidades en que se ofrecen en el sector educación tenemos:

- **Escolarizada:** en Cunas y Cunas-Jardines.
- **No escolarizada:** están repartidos entre programas a) de atención directa a los niños como las Salas de Educación Temprana y Ludotecas y b) los programas dirigidos a la familia, que concentran los antiguos PIETBAF, PAIGRUMA, PIET, Wawa Pukllana y otros. Actualmente tenemos los nuevos programas de Acompañamiento familiar.

2.3.2. Tipos de servicios y programas

Los **tipos de servicios y programas** de atención y educación de la primera infancia en el Perú que se realizan a partir de los diversos sectores son muy variados. Así tenemos desde Organismos locales (municipios), ONG, empresas, Organizaciones sociales, hospitales, y por iniciativa privada. Están dirigidos a diversas edades: de 3 meses a 3 años; de 1 a 2 años; de 2 a 3 años y finalmente existen también instituciones integradas con Jardines de infancia (Cuna-Jardín; de 3 meses a 5 años).

En cuanto a los locales que utilizan tenemos locales propios, comunitarios o prestados; en la casa de los mismos niños (cuando el modelo es de visitas a los hogares) o en las parroquias, o Instituciones Educativas que amplían sus servicios a esta edad.

De acuerdo al modelo organizativo, y las normas tienen diversos horarios: de 8 horas en las Cunas y Cuna-Jardín para la atención de niños de madres y padres que trabajan. En horarios por turnos y por edades en las Salas de Educación Temprana (SET) y en las Ludotecas. Con horarios acordados con la familia en los PIETBAF, PAIGRUMA. Algunos programas por decisión de las docentes en coordinación con los padres, atienden a los niños mediodía, durante toda la mañana.

En el siguiente cuadro se aprecian los diversos servicios y programas para menores de tres años que se desarrollan bajo responsabilidad de diferentes sectores y proveedores:

CUADRO Nº 2

SERVICIOS Y PROGRAMAS PARA MENORES DE 3 AÑOS

MINISTERIO DE DESARROLLO E INCLUSION SOCIAL (MIDIS)	MINISTERIO DE EDUCACION (MINEDU)	MINISTERIO DE LA MUJER Y POBLACIONES VULNERABLES MIMP (ex MIMDES)	MINISTERIO DE SALUD (MINSAL)	OTROS
CUNA MAS* Modalidad hogar	Cuna Cuna- Jardín	Centros de Desarrollo infantil y familiar (CEDIF)	Programa de Crecimiento y Desarrollo (CRED)	MUNICIPALIDADES: Cuna Municipal
CUNA MAS Modalidad comunal	Salas de Educación Temprana (SET)	Centros de atención residencial para niños, niñas y adolescentes (CAR)		SECTORES Cuna del Ministerio de.....
CUNA MÁS Centros Infantiles de Atención Integral	Programa Integral de Educación Temprana en base a la Familia (PIETBAF)			HOSPITALES Cuna del Hospital...
CUNA MAS Acompañamiento a familias	Programa de atención Integral a través de grupos de madres (PAIGRUMA)			ONG Nombres diversos
	Programa Integral de Educación Temprana (PIET)			PRIVADOS Nombres diversos
	Ludotecas infantiles			

Algunas aclaraciones:

- Los WAWA WASI (casa del niño en quechua) del Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (MIMPV) pasaron al Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social (MIDIS) para ser potenciados pero cambiando lamentablemente su tradicional nombre en quechua y se encuentran en pleno proceso de reordenamiento y reforzamiento, bajo la denominación genérica de CUNA MAS
- El MIMP, mantiene varios servicios infantiles, que figuran en el cuadro.
- En el Ministerio de Salud (MINSAL) el Programa de Crecimiento y Desarrollo (CRED) para menores de tres años, incluye vacunación, control talla-peso, estimulación temprana, evaluación del desarrollo infantil.
- El Ministerio de Educación (MINEDU) es el que más tipos de servicios tiene, pero con una cobertura mínima (5%) para menores de tres años.

2.3.3. Calidad de los servicios y programas en el Perú

No se cuenta con investigaciones suficientes que aborden de manera global e integral la problemática de la Educación Inicial en el Perú, ni los aspectos de la calidad. Sin embargo se puede enumerar algunas carencias, limitaciones y barreras, algunas de ellas tomadas del Informe de las conclusiones de la Mesa de Trabajo de Educación presentadas en la 1ª.

Reunión de la Red de Legisladores por la Primera infancia, 2012 y otras de nuestra propia percepción:

- Falta de articulación de los sectores (MINSA, MINEDU y MIDIS) para una verdadera atención integral a la infancia. Existen algunos casos en los que, por voluntad política de gobiernos regionales y locales se aplica una verdadera integración de esfuerzos, desde un enfoque holístico y territorial, pero no se generaliza. Cabe mencionar que en el año 2013 se realizó un proceso de coordinación intersectorial con mucho esfuerzo que terminó con la elaboración los Lineamientos de acción intersectorial, sin embargo no se observa que se cumplan realmente.
- Desde el 2011 se empezó a implementar el nuevo programa de alimentación escolar Qally warma (niño vigoroso), con buenos resultados. Actualmente hay campañas para combatir la desnutrición y la anemia infantil, con vitaminas y elementos adicionales.
- Ausencia de un sistema de información válido y confiable que proporcione datos seguros sobre el funcionamiento y la calidad de los servicios para la toma de decisiones de política educativa a nivel nacional y regional, en materia de atención y educación de la infancia.
- Insuficiencia de investigaciones acerca de la calidad de los servicios, en los aspectos curriculares, metodológicos y de logros de aprendizaje de los niños del nivel, para verificar las nuevas metodologías propuestas.
- De acuerdo a cifras oficiales del Ministerio de Educación (Unidad de Medición de la Calidad-UMC), tenemos **muy bajos niveles en los indicadores de comprensión lectora y matemática en Primaria**, diferenciados por área de residencia urbana y rural: en el segundo grado, las brechas urbanas y rurales de rendimiento en pruebas de comprensión lectora (28%) y matemática (10%), son dramáticas. (Fuente: Unidad de Medición de la Calidad (UMC) -MINEDU 2010) Varios estudios señalan que el bajo nivel de desarrollo infantil en los primeros 3 años de vida sería uno de los factores causantes de un pobre rendimiento escolar en los años subsiguientes.
- La formación docente para el nivel es muy heterogénea, como lo es la calidad de las Universidades, que se han creado y se siguen creando sin control (del 2010 al 2011 se crearon 30 nuevas universidades.¹⁷ Muchas de ellas no cuentan con personal docente especializado para atender las demandas del nivel.
- Cualquier ampliación de oferta de servicios se encontrará con la grave carencia de docentes y de personal especializado en general (docentes y auxiliares) para trabajar con niños de 0 a 3 años. Según el propio Ministerio de Educación para atender actualmente la demanda se requieren más o menos 32,380 docentes. Más grave todavía es la carencia de profesores de Educación Intercultural Bilingüe, para un momento del ciclo vital en que es indispensable el uso de la lengua materna.

¹⁷ Consejo Nacional de Educación, Proyecto educativo nacional, Balance y recomendaciones, 2011

La inversión en el nivel de Educación Inicial, a pesar de los esfuerzos, no ha sido suficiente para la gran demanda insatisfecha, que cada vez se hará mayor en vista del crecimiento acelerado de la economía y de la cada vez mayor también inserción de la mujer en el campo laboral, que se intensificará en los próximos años. Tampoco ha sido suficiente para poder cumplir los compromisos internacionales ni la deuda social interna en materia de primera infancia para implementar en forma eficiente, adecuada y oportuna las políticas nacionales en beneficio de las niñas y los niños.

3er. CAPÍTULO: LOS ESTANDARES DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA PARA LA PRIMERA INFANCIA

3.1. EVOLUCIÓN DEL ENFOQUE Y DEFINICIÓN DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN

Las investigaciones acerca del impacto de las intervenciones en la Primera Infancia, señalan que una alta calidad de los servicios tiene como consecuencia un impacto positivo que se evidencia en avances y logros importantes en los niños y, viceversa una baja calidad de los servicios, no solamente no tiene efectos positivos, sino que constituye una barrera para su desarrollo y más aún puede originar pérdidas y retrocesos. Por tal razón, el tema de la calidad es un asunto central en el proceso de construir un modelo e instrumento de evaluación de la calidad para los servicios y programas para menores de tres años.

El origen etimológico de la palabra calidad viene del latín “qualitas” que significa “propiedad inherente a una cosa, que permite apreciarla como igual, mejor o peor que las restantes de su especie”. Lo que resalta la definición es que se trata de una característica propia (inherente) de algo, y que permite hacer comparaciones **con otras que sean similares**, (no diferentes), lo cual significa que sean de su misma naturaleza, para poder emitir un juicio de valor.

Como es muy conocido, históricamente el concepto calidad se originó, como muchos otros que se usan en educación, en el campo de la administración y de la producción económica. Diremos brevemente que con el propósito de lograr la eficiencia del proceso productivo, se estableció en 1924 el **Control de calidad**, que fue la primera etapa de la Gestión de la calidad. Luego se trabajó en el **Aseguramiento de la Calidad** (1950-1960) que consiste en realizar acciones para garantizar una buena producción y que tenga un nivel de calidad que la haga deseable. Finalmente se llegó al concepto de **Calidad Total** (1960- 1970) que comprende tanto los resultados como los procesos (por que aquellos dependen de éstos) y cuyos propósitos son alcanzar la excelencia, satisfacer al cliente y lograr ser competitivos en este mundo globalizado. En la actualidad se habla del **Mejoramiento de la calidad** como un proceso dinámico, en construcción.

El estudio de la calidad en la educación a nivel mundial se profundizó a partir de los años 70-80. Desde años anteriores las políticas educativas en el Perú estaban orientadas, en función del crecimiento poblacional, a la expansión de la cobertura, lo cual generó un gran incremento en el acceso, que produjo la masificación/democratización de la educación. Sin embargo el simple crecimiento resultó insuficiente porque no iba acompañado de una buena calidad educativa que generaba elevados niveles de repitencia y deserción en Primaria y Secundaria. A esta situación se suma el desarrollo de la propuesta de la necesidad de la Calidad Total, así como las investigaciones mencionadas en el Capítulo II sobre el impacto de la educación infantil. Con ello la mirada de los pedagogos, de los investigadores educacionales y funcionarios de la educación, se volcaron hacia una visión y definición de la calidad en el terreno educativo así como hacia la formulación de políticas y estrategias para la evaluación y operativización de la misma.

Hasta antes de fines del siglo pasado y en el marco de un enfoque moderno de la educación, la calidad se conceptualizaba como un tema “universalizable”, basado en una concepción uniformizante según la cual los estándares deberían ser iguales para todos. No se tomaba en cuenta las distintas realidades ni se consideraban los valores culturales ni las diferencias y prioridades ideológicas y políticas y menos aún las condiciones económicas que se dan entre las diversas regiones del mundo y en las políticas de cada país. Tampoco se tenía en cuenta las diferencias entre los distintos modelos organizativos de gestión, que responden a propuestas que se adecúan a las características propias de las realidades locales.

Según Gunila Dahlberg, Peter Moss y Allan Pence (2005), en su libro *Más allá de la calidad en la educación infantil* señalan que el enfoque empresarial en el cual el concepto calidad ha estado dominado por un grupo de expertos, se orientan sobre todo por la satisfacción del cliente más que del usuario, avalados por la psicología evolutiva mayormente norteamericana en la cual se establecían los patrones de desarrollo para determinadas edades. Se trata de un tema sumamente polémico, sobre el cual diremos en primer lugar que hay que distinguir entre el enfoque empresarial y los estudios de la psicología de mediados del siglo pasado. Que el valor de dichos estudios ha sido señalar que existen momentos, que deben ser considerados con flexibilidad según el desarrollo individual y las experiencias de cada niño, en los que aparecen ciertas conductas en los infantes que reflejan su desarrollo neurológico, muscular y perceptual. La psicología evolutiva reconoce además que dichas conductas no se pueden adelantar, por ejemplo el sostener la cabeza, el sentarse o caminar y más bien que un retraso considerable en el comportamiento infantil es una alerta, dado que pueden reflejar algún problema que se presenta en el desarrollo.

Siguiendo con los autores mencionados, en los años 90 se produce “una conciencia creciente respecto a conceptos como contexto, complejidad, pluralidad y subjetividad. Un número cada vez mayor de autores que escriben sobre la calidad” (citan en el texto mencionado a varios investigadores entre los años 92 al 96) en cuyos estudios han entendido la calidad como un concepto subjetivo, basado en valores; que es relativo y dinámico y que han defendido que dicho concepto debe ser contextualizado.

Efectivamente, acerca del concepto de calidad, en el terreno de la educación, desde años atrás, encontramos multitud de definiciones visiones, enfoques y perspectivas, dependiendo del punto de vista desde el cual se aborda. Sin pretender hacer un análisis exhaustivo del concepto calidad, ni mucho menos, haremos un brevísimo recuento en base a la documentación a nuestro alcance.

El concepto de calidad en la educación en el Perú empieza a aplicarse en los años 90 como lo hemos visto anteriormente. Anteriormente, en la Educación Inicial, como en todo el sistema, la preocupación mayor había sido la necesidad de ampliar la cobertura, el acceso de mayor cantidad de niñas y niños al sistema educativo y en especial los de familias de menores ingresos, de zonas urbano marginales y rurales, que estaban al margen del mismo. Vale la pena señalar que el Proyecto Nuestros Niños que desarrollamos desde la Pontificia Universidad Católica del Perú, con el apoyo técnico la Fundación de Investigaciones High Scope entre los años 1982- 1985, se adelantó el tema, pues entre sus objetivos estaba “elevar la calidad de los programas no escolarizados de la Educación Inicial”¹⁸

María Victoria Peralta (1992) en un trabajo *Criterios de calidad curricular para una educación Inicial Latinoamericana* reconoce cuatro criterios para valorar la calidad del currículo de Educación Inicial: actividad, integralidad, participación y pertinencia. De acuerdo a ello el aprendizaje infantil debería realizarse en base a la acción del propio niño con actividades y juegos interesantes para ellos. Con integralidad porque debería abarcar todas las dimensiones del desarrollo infantil: intelectual, afectivo, motor y social. La participación estaba referida al nivel de participación de los padres en la medida en que puedan apoyar las acciones del centro y participar en las decisiones. Finalmente la pertinencia, relacionada con el aspecto cultural, en el sentido que la educación de la infancia valore e incorpore las pautas de socialización familiar y comunitaria del lugar en donde se desarrolla.¹⁹

En 1993 Inés Aguerrondo²⁰, advierte que “La calidad no es un concepto neutro. Más bien es un concepto ideológico que nos ubica en una perspectiva específica desde dónde mirar la realidad”. Lo define como un concepto muy complejo que se puede abordar de modo general que abarca todo el proceso y de manera individual en cada uno de los elementos. Señala también que se enmarca en dos dimensiones la dimensión político-ideológica y la dimensión técnico pedagógica.

Por su parte Peter Moss (1994) y Casassus (1998)²¹, consideran que se trata de un concepto relativo, sin embargo *las “definiciones de calidad reflejan los valores y creencias, las necesidades y agendas, influencias y autoridades de varios grupos de decisión, que tienen interés en estos servicios”,* lo que nos lleva a pensar que siendo un concepto relativo, es difícil establecer criterios y parámetros para hacer juicios de valor y mucho menos para hacer comparaciones. Sin embargo la referencia a los valores que son

¹⁸ *Manual de capacitación* (1984). Documentos del Proyecto Nuestros Niños- CISE.PUCP.

¹⁹ Citado por MYERS en Perú (2004), *Estándares de calidad en Educación Inicial*, 3er. Congreso Internacional de Educación Inicial: Pedagogía Infantil. Retos, Hallazgos y Posibilidades. Lima, Perú.

²⁰ Aguerrondo, Inés (1993).

²¹ Citados por Peralta en *La educación infantil: el desafío de la calidad*, Espacio para la infancia, julio 2008. La Haya, Países Bajos: Fundación Bernard van Leer.

comunes a los grupos que deciden la educación, nos hace ver que en la práctica sus creencias, necesidades y agendas son las que direccionan tal definición.

Por su parte Woodhead (1996)²² citado en el texto de la misma autora, afirma que “la calidad es relativa, pero no arbitraria” que se pueden “identificar ingredientes invariantes en el espectro de la calidad para la primera infancia, pero el espectro no es fijo porque emerge de una combinación de circunstancias particulares, enfocadas desde particulares perspectivas” Con estas afirmaciones tenemos una luz para superar el dilema generando formas de evaluar la calidad evitando al mismo tiempo posiciones subjetivas y patrones universales homogeneizantes.

Para dicho autor, en consonancia con los anteriores, todo programa educativo es “*un complejo sistema humano que involucra muchas personas y grupos interesados*”, por lo que “*hay potencialmente muchos criterios de calidad, que están estrechamente unidos a creencias sobre objetivos y funciones*”. Podemos apreciar que las ideas del momento apuntan a entenderlo dentro de una visión posmoderna, de la complejidad de la realidad, que involucra muchos criterios y muchos actores. Sin embargo estos grupos y personas pueden tener criterios semejantes dado que tienen objetivos y funciones comunes, por lo tanto podrían llegar a apreciar con criterios similares, de una manera que no sea totalmente arbitraria o subjetiva.

Vemos así cómo se va perfilando y definiendo el dilema fundamental de la evaluación de la calidad entre la relatividad histórica y contextual y la necesidad de encontrar parámetros consensuados para evitar la subjetividad.

Por la misma época, Zabalza (1996)²³ en la primera edición de su libro *La calidad de la educación infantil*, distingue en el concepto de calidad tres ejes semánticos:

- **“Calidad vinculada a valores:** que responda a los valores que se esperan de la institución. Identificación y compromiso con los valores educativos de la educación actual y la formación integral.
- **Calidad vinculada a efectividad:** buenos resultados. El tema de los estándares de calidad forman parte del debate actual sobre la Educación Infantil en el mundo.
- **Calidad vinculada a la satisfacción** tanto de las personas que participan en el proceso, como a los usuarios y los que se benefician del mismo (niños, padres, comunidad y sociedad)”.

Aquí nuevamente, en la búsqueda de elementos que proporcionen bases que no sean simplemente deseos subjetivos personales encontramos nuevamente una alusión directa a valores institucionales y compromiso, que pueden servir de base a las intervenciones en el campo educativo, dentro de un enfoque de formación integral. A ello se añaden otros criterios comunes con la actividad económica: que se obtengan buenos resultados (efectividad) y que se satisfaga al usuario.

Desde una perspectiva constructivista, se pone en relieve el aspecto dinámico de la calidad que “*no es un repertorio de rasgos que se poseen, sino más bien algo que se va*

²² Idem.

²³ Zabalza, Miguel (1996).

consiguiendo” que alude, más que a los aspectos estructurales, a las condiciones culturales de las escuelas *“algo que se construye día a día y de manera permanente”*. Además que, siendo una actividad de personas, es básica la dimensión personal en la que la satisfacción, la motivación, sentimiento de éxito, nivel de expectativas, autoestima, etc. sean variables condicionadoras de la calidad.²⁴

En el **Congreso de Madrid de Educación Infantil (1998)**, sostuvo Zabalza que la dificultad para definir calidad proviene de la propia *“polisemia del término”* en cuyo nicho semántico se han ido introduciendo numerosas dimensiones”. También hace notar que se aplica *“tanto a lo bueno, a lo valioso, a lo útil, a lo eficaz, a lo rentable, a lo bien organizado, a lo preferido por la gente, etc. etc.”* por lo que no podemos saber a qué se hace referencia en cada caso. Efectivamente, es un concepto que si no se le define claramente a través de indicadores, cada uno lo interpreta a su manera y resulta totalmente subjetivo.

En la Revista N° 10 del Laboratorio Latinoamericano de evaluación de calidad de la Educación, OEI, Juan Casassus, Violeta Arancibia, Juan Enrique Froemel relacionan los conceptos de calidad con equidad: *“La calidad aparece ligada al problema de equidad. En efecto, la calidad de la Educación que reciben los sectores más pobres es notoriamente más baja, acentuando las diferencias sociales y económicas. Las apreciaciones de la calidad pueden ayudar a superar el problema de la falta de equidad en el servicio educativo, al identificar las escuelas más carentes y que consecuentemente requieren acciones concretas que les permitan mejorar la calidad de la Educación entregada a los sectores más desfavorecidos en lo cultural, social y económico”*. Consideran que para ello es necesario una gestión que eleve la eficiencia en el manejo de los recursos.

Por su parte Vital Didonet (2000) en el marco de un pensamiento constructivista y post moderno, presentó en el *II Simposio Latinoamericano de la OEA* en Lima, Perú, una visión de calidad con criterio de construcción social y de carácter histórico, afirmando que la calidad es un concepto que se construye en el tiempo y en el espacio y es distinto en diferentes contextos lo que explica las diferencias entre los diversos enfoques. El autor reconoce que cada situación es particular que no puede ser valorada con los mismos parámetros, dada la diversidad de los contextos. Esta concepción nos lleva a entender la calidad desde la perspectiva de cada contexto particular, con sus propios criterios, en oposición a un concepto de calidad universal con criterios uniformizantes y homogeneizantes, que son iguales y se aplican a todos, como si las condiciones fueran las mismas en todas partes.

Retomando a Casassus (2000) *“La finalidad de la educación (lo que yo entiendo como calidad de la educación) es que las personas sean mejores y con ello que la sociedad sea mejor. Esto significa reflexionar con profundidad acerca de las finalidades de la educación en el Siglo XXI y cuál es el tipo de persona y cuál es el tipo de sociedad que se quiere construir. Esto requiere terminar con el pensamiento simplista acerca de la educación, que evita el debate de fondo y se queda en el manejo de herramienta”*. Observamos aquí que la reflexión en vez de quedarse solamente en el tema de qué tipo de herramientas se utiliza, debe orientarse sobre todo hacia la finalidad misma de la educación, la cual

²⁴ Idem.

básicamente es que las personas y las sociedades sean mejores. Finalmente esa es también la intención más importante de la evaluación de la calidad. Pero todo depende de la perspectiva filosófica e ideológica en la cual nos ubicamos.

Efectivamente, analizando el sentido profundo y los fundamentos filosóficos, si partimos de una perspectiva democrática de valores humanistas y cristianos concebimos la calidad y valoramos sus resultados en función del desarrollo de las personas, como ciudadanos en ejercicio de sus derechos y respetuosos de los derechos de los demás, en el marco de una sociedad que atiende las necesidades de todas las personas sin excepción ni discriminaciones pero de manera especial por un principio de equidad y discriminación positiva, orienta sus recursos a las poblaciones, que más lo necesitan.

Frente a ello, otro será el concepto, si se trata de una ideología ultraliberal, basada en la economía de mercado, en que la visión y el resultado de calidad que se espera de la educación es desarrollar recursos humanos para la producción económica y el mercado internacional, a fin de que el país obtenga un PBI cada vez mayor en una sociedad de consumo, pragmática y utilitaria, en que todo se mide por el éxito económico. Se espera que las personas sean competitivas con mucho espíritu de emprendimiento y deseo de realización personal por encima de todo.

Asimismo, será diferente la concepción de calidad en ideologías de regímenes totalitarios y dictatoriales, en que el desarrollo individual no cuenta, la libertad, el desarrollo y perspectivas personales se minimizan y desaparecen frente a los “grandes objetivos” de la sociedad que, en no pocos casos, disfrazan los intereses particulares de determinado número de personas.

Zabalza (2001) explica ampliamente su propuesta de los Diez aspectos clave de una educación infantil de calidad, recogiendo parámetros de la práctica en instituciones educativas de Italia (las escuelas infantiles municipales de Módena) y del Modelo curricular De High Scope. La presentación resumida de esta propuesta se encuentra en 2.3.1. donde se hace referencia a los indicadores de calidad .

En el 2002, Peralta en esta línea de tomar en cuenta los valores y la cultura de las propias comunidades, al plantear criterios para la calidad educacional en general, añade a los propuestos anteriormente, relacionados con el currículo (ver cita anterior) dos criterios más: la pertinencia cultural y la relevancia de los aprendizajes. (citada por Aguilar en Proyecto EIDBC, 2011)²⁵

Casassus (2003) vuelve la mirada en el tema de una educación de calidad y equidad, a los factores internos sin menospreciar los que desde fuera la condicionan. Es interesante el papel que asigna a los factores internos de la escuela, entendiendo que el aula es un lugar donde se producen interacciones intersubjetivas entre personas, docentes/alumnos/tutores cuyo objetivo es el aprendizaje. Entonces, el modo de existir de la escuela) “...es un patrón de interacciones entre sujetos” en el cual intervienen muchos factores muy vinculados e interconectados, los unos con los otros. No hay duda que desde el punto de vista institucional (micro) las relaciones entre las personas adulto-

²⁵ Aguilar, Bernardo (2011).

niño-adulto; niño- niño son muy importantes, pues constituyen elementos mediadores del aprendizaje, en la visión socio-constructivista.

En el tema de la disyuntiva entre lo universal y lo particular, Myers en el Tercer Congreso Internacional de Educación Inicial realizado en Lima, en el 2004 reflexiona y pregunta : *“Pero si aceptamos la idea de que la calidad es relativa y dinámica, ¿nos lleva esto por fuerza de una situación anárquica en la que cada persona puede aplicar su propia definición? ¿O es posible imaginar un nivel de consenso práctico sobre el conjunto de cualidades inherentes a la calidad de los programas dirigidos a mejorar el bienestar de la infancia? ¿Es posible obtener acuerdos entre varios espectadores o participantes en programas de educación inicial y pre-escolar con relación a los estándares que deben aplicarse a todos ellos? ¿Existe un denominador común?* El dilema está planteado y reconocido por muchos investigadores que requieren de parámetros de evaluación acordados que permitan tomar decisiones para la mejora de los mismos.

Moss (2005) plantea que *“Si optamos por perspectivas locales y la diversidad, existe el riesgo de promover inequidades entre grupos y localidades. Si priorizamos coherencia y similitud, la diversidad asociada con múltiples culturas y contextos está matizada y puede desaparecer”* (citado por Myers (2006). Aquí encontramos nuevamente el dilema y la confrontación entre paradigmas (moderno y post moderno) y entre lo que son normas universales y planteamientos locales y diversos, cuando se decide establecer estándares.

En el 5° Congreso de Educación Pre-escolar de Guadalajara, México 2006, Myers establece la diferencia entre los dos paradigmas que marcan el cambio de época: el paradigma moderno y el post moderno con posiciones antagónicas y que tienen repercusiones en nuestra interpretación de la vida, de la realidad y en los procesos de investigación de la misma. Al establecer la diferencia se reconoce en el segundo paradigma, pero con la convicción de que se puede llegar a consensos en función de determinados criterios que se encuentran en documentos nacionales e internacionales, basados en ciertos principios básicos acerca de la calidad.

Dentro de la línea del enfoque postmoderno, Cryer (2006)²⁶ afirma que *“El concepto de calidad puede ser controversial, dependiendo de qué aspecto del servicio está siendo considerado y quién realiza la definición. Nuestras definiciones están teñidas por las realidades que podemos encarar, incluyendo qué es factible económicamente, como también nuestras prioridades, creencias y tradiciones”* Con ello contribuye a una mayor complejidad del asunto, poniendo en relieve que el concepto depende del aspecto o la dimensión del servicio que se está evaluando pero también del sujeto que evalúa. Señala la importancia que tienen las prioridades, creencias y tradiciones del evaluador y añade además la factibilidad económica, las cuales naturalmente determinan las condiciones físicas y materiales en que se desarrolla la acción educativa.

El mismo autor refuerza el tema de la relatividad cuando añade: *“Cada persona tiene su propia creencia, y define la calidad desde dentro de un contexto específico. Así, el tema de la calidad de la atención y educación inicial puede ser definido desde muchas perspectivas, y puede incluir una variedad de indicadores”*. El contexto, así como las creencias del

²⁶ Cryer, Debby (2006).

evaluador han originado la existencia de muchas perspectivas para definirla y para establecer los indicadores.

Finalmente destaca, junto con otros autores, la dimensión que podría darnos la respuesta para adoptar criterios compartidos, que hay que considerar: **los resultados** “Tal vez la pregunta real no es ¿qué es calidad? sino más bien ¿qué resultados se producen bajo esta definición de calidad? Dependiendo de los resultados deseados, la respuesta a la pregunta ¿qué es calidad? vendrá entonces por sí sola”. Al respecto cabe muy bien hacer la pregunta, resultados “¿deseados por quién?” ¿quién espera y qué resultados espera?

En la búsqueda de ciertos criterios que no restrinjan el concepto de calidad a lo puramente subjetivo, Robert Myers (2006)²⁷ va más allá y dice: *“Es mi posición personal que la definición del contenido de la calidad para programas de atención a la primera infancia tiene que empezar con una descripción del mundo y la sociedad en que queremos vivir. Sin tener esta visión es difícil saber qué tipo de niño queremos formar o determinar la mejor manera de organizar los programas para facilitar el desarrollo de ese niño y acercarnos a ese mundo querido”*. Esta postura reclama el sentido profundo de lo que significa la educación. Una visión de esta naturaleza daría sentido unificador, dentro de cierta comunidad humana, que comparte los mismos objetivos. Definitivamente explícita o implícitamente todo planteamiento contiene una prospectiva político-social y cultural y está de acuerdo con Casassus que, se trata de la formación de una mejor persona para una mejor sociedad. (Esto último también supone la aclaración del significado de la palabra “mejor” ¿mejor en relación a qué?)

Una idea que nos parece muy importante, pues nos ayuda de alguna manera a superar el dilema entre la necesidad de evaluar con parámetros reconocidos frente a la diversidad de cada situación particular, es el que presentó Tietze (2006) en el Simposio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación preescolar Paraguay, que él denomina **Responsabilidad compartida para la calidad pedagógica**: *“La calidad pedagógica en las instituciones es definida por dos fuentes de variación, por procedimientos reglamentados por políticas especializadas (calidad de estructura y de orientación) y por un manejo especializado en las instituciones (calidad de proceso). Por lo tanto se puede hablar de una responsabilidad compartida entre política y práctica”* Reconoce también otros factores como la Organización y Gerenciamiento, que es la manera como las condiciones de entrada son procesadas en la institución, en que la cooperación entre las educadoras es fundamental para ello y que influye directamente en el proceso, en la educación y desarrollo e los niños, además en las familias, en su satisfacción, disposición a cooperar, capacidad educativa y otros.

En el 2007, Aguerrondo²⁸ reclama un nuevo paradigma para la educación, y la nueva sociedad del conocimiento en el Siglo XXI. Considera que la educación es un sistema complejo constituido por múltiples subsistemas. Como todos los sistemas sociales se “autotransforma” y tiene conciencia de su auto-transformación, es decir, tiene y hace su propia historia. Propone ciertas características del concepto calidad que enumeramos a continuación: es complejo, totalizante, abarcador y multidimensional; histórica y

²⁷ Myers, Robert(2006)

²⁸ Aguerrondo, Inés (2007)

socialmente determinado, en una realidad y en un país concreto; se constituye en imagen-objetivo de la transformación educativa en una sociedad determinada; se constituye en patrón de control de la eficiencia del servicio. Estos conceptos los ha reiterado y profundizado en su última intervención en el CADE por la Educación, realizado en Lima, en el presente año.

Por su parte Didonet (2008) en concordancia con lo anterior, comenta además que: *“la búsqueda de la calidad será, por tanto, dialogal, dinámica, por veces conflictiva, no necesariamente de consenso, pero siempre ubicada, concreta y propia de cada grupo social”* Efectivamente si se trata de una construcción social requiere la reflexión dialógica y la búsqueda de consensos entre los actores, que no siempre se logra. *“No olvidemos, en todo caso, que la calidad no es una situación en la que se está instalado sino un compromiso en el que se avanza. La cuestión no es tanto si somos o no de calidad sino si estamos mejorando o no, es decir, si estamos comprometidos con la elevación progresiva del nivel de calidad de la educación que llevamos a cabo en nuestro centro escolar”*.

Evidentemente se trata de un tema sumamente complejo, que no hemos terminado de dilucidar. El desafío es continuar reflexionando y profundizando acerca de la finalidad y el sentido de la educación a que se aspira, en el momento actual para el Siglo XXI y para los niños que año tras año, se van incorporando a él. Cuál es el tipo de persona y el tipo de sociedad que se desea construir, (que definitivamente no se puede predeterminar en forma absoluta) y el sentido que cada institución educativa se propone lograr en este proceso de reflexión, acción y construcción permanentes.

Hay que tomar conciencia que las instituciones y los programas educativos son comunidades que debieran estar en un proceso de aprendizaje día a día, revisando y renovando periódicamente sus bases filosóficas y principios contenidos en su Proyecto educativo institucional. Entender que si bien los resultados son importantes, no se trata solamente de medirlos y tener los instrumentos más sofisticados para ello, lo esencial son los procesos y las prácticas a través de los cuales se llega a determinados resultados previstos e imprevistos, que se relacionan fundamentalmente con el desarrollo pleno de las capacidades infantiles para lograr la autonomía y realización personal, tener la libertad para decidir y diseñar su propio proyecto de vida e integrarse de manera activa, productiva²⁹ y transformadora a la sociedad.

3.2. INDICADORES DE CALIDAD EN DIVERSOS CAMPOS DE LA REALIDAD PEDAGÓGICA

Presentamos a continuación algunas propuestas, cada una de ellas elaboradas de diferentes puntos de vista y derivadas de diversas concepciones pero que están relacionadas con muchas de las dimensiones, que han sido mencionadas en los diferentes planteamientos presentados en los párrafos anteriores:

²⁹ En el sentido de Erich Fromm

3.2.1. En relación con los tipos de contenidos:

De acuerdo a Tietze 1998, Tietze, Rossbach & Grenner (2005) se pueden diferenciar tres campos principales de la calidad pedagógica en función de tres tipos de contenidos

- calidad de orientación,
- calidad de estructura y
- calidad de proceso.

En el primer caso se trata del “para qué” lo que como hemos visto, algunos llaman el sentido, la finalidad o los valores de la educación. El segundo es lo se ha mencionado como los elementos estables, que están generalmente normados por el sistema y, en cuanto al proceso, son los aspectos dinámicos, la acción educativa que ocurre al interior de las organizaciones educativas relacionada con el aprendizaje de los niños.

Zabalza en la edición 2001 de su libro *Calidad de la educación infantil* analiza las dimensiones básicas (valores, efectividad y resultados). También, nos parece muy interesante, pues identifica con claridad los diversos dilemas actuales de la educación infantil:

- cuidado vs. educación
- público vs. privado
- atención a la infancia vs. igualdad entre los sexos
- derecho al trabajo de los padres vs. atención a los niños pequeños
- parámetros objetivos vs. estimaciones más cualitativas.

Finalmente enfoca el tema en “la calidad y efectividad de los actuales servicios de Educación Infantil” concentrándolos en la institución educativa y explicándolos en los *Diez aspectos clave de una educación infantil de calidad* con un enfoque “micro”, referidos básicamente a la institución educativa, donde distingue:

- La calidad del diseño
- La calidad de los procesos o funciones
- La calidad de los resultados
- Desarrollo organizativo

Algunos de estos planteamientos los recoge de las Escuelas de Módena (Italia) y del Currículo de High Scope, cuyo trabajo está referido a niños de 3 a 5 años, pero cuyos postulados e implicaciones pedagógicas pueden muy bien ser aplicadas a niños menores.

Los diez aspectos clave son:

1. Organización de los espacios
2. Equilibrio entre iniciativa infantil y trabajo dirigido

3. Atención privilegiada a los aspectos emocionales
4. Uso de un lenguaje enriquecido.
5. Diferenciación de actividades para abordar todas las dimensiones del desarrollo y todas las capacidades.
6. Rutinas estables.
7. Materiales diversificados y polivalentes
8. Atención individualizada a cada niño y a cada niña
9. Sistemas de evaluación, toma de notas, etc., que permitan el seguimiento global del grupo y de cada uno de los niños/niñas-
10. Trabajo con los padres y madres y con el entorno (escuela abierta).

3.2.2. En relación con las etapas del proceso

En 1996 Martín Woodhead ³⁰ presentaba indicadores de calidad organizados en tres amplios rubros que los percibimos como muy enraizados en las concepciones tecnológicas del momento:

- a) **Indicadores de entrada** que son los aspectos más permanentes del proceso tales como el edificio y los alrededores, los materiales, equipamiento y personal calificado. Según el autor son los más fáciles de medir.
- b) **Indicadores de proceso**, que podríamos llamar los aspectos dinámicos que van ocurriendo como el estilo del cuidado, las experiencias de los niños, el abordaje de la enseñanza y del aprendizaje, las normas de control y disciplina, las relaciones entre niños y de entre adultos, con los padres y encargados del cuidado y otros.
- c) **Indicadores de salida**, el impacto de la intervención: en la salud, en las habilidades de los niños, su ajuste a la escuela (transiciones) y actitudes familiares.

3.2.3. En relación con los niveles de la realidad

Para fines de nuestra investigación, utilizando el enfoque sistémico y los niveles de Bronfenbrenner, con una interpretación propia, para la educación distinguimos los siguientes niveles e indicadores para la evaluación de la calidad educativa:

- A) El Nivel macro:** relacionado con la sociedad nacional en su conjunto, las políticas y normas nacionales, basadas en determinados valores (consensuados o no); el sistema educativo y las normas que lo regulan; el tipo de gestión a nivel nacional (integrada entre los sectores o desarticulada); el rol, la organización y las competencias de las instancias administrativas: nacional, regional y local; el presupuesto que se dedica a la infancia en cada una de ellas.
Los indicadores macro de responsabilidad gubernamental, están referidos a los valores adoptados por cada país, a la población atendida o tasa de matrícula, a la

³⁰ Citado en Aguilar Bernardo, consultor del Proyecto EIDBC (2011).

satisfacción de la demanda, al gasto por alumno, a la articulación de los sectores para una atención holística y relativa a los cuidados de salud y nutrición, a la diversidad de los servicios en función de las necesidades, a la ratio normada a nivel nacional según cada tipo de programa, a la adecuación cultural de los contenidos curriculares, a los niveles de inclusión, a la equidad en la calidad para todos, a la discriminación positiva (o la negativa), a la pertinencia de las normas y del currículo a la diversidad cultural, a la titulación de docentes y auxiliares, entre otros. Todo esto tiene mucho que ver con lo que John Bennett (2010) denomina la gobernanza, que puede ser integrada o desarticulada. En el Perú están tan desarticulados que, como ejemplo, la apertura de una Cuna-Jardín debe ser autorizada simultáneamente tanto por la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) como por el Municipio. ¡Y ambos tienen diferentes requerimientos normativos! Este nivel de calidad no es el tema de nuestra investigación, pero constituye el marco más amplio en el que se sustenta el trabajo educativo a nivel micro.

- B) Un nivel intermedio que Bronfenbrenner denomina Exosistema.** Son los elementos del ambiente intermedio entre los microsistemas hogar y escuela. Desde nuestra perspectiva y en el ámbito educativo lo interpretamos como todas las condiciones locales que influyen en el contexto y están referidas a la comunidad en la que está ubicada, las condiciones socioeconómicas y recursos de la comunidad y de las familias, el tipo de producción del lugar, las condiciones laborales, de salud, vivienda, alimentación y los servicios existentes en la localidad (agua, desagüe, luz, radio, T.V. internet), las características sociales del vecindario positivas (seguridad, empleo, parques, bibliotecas, ludotecas, redes sociales) o negativas (hacinamiento, drogas, alcoholismo, delincuencia, pandillaje, prostitución, violencia social). Tal es el sentido de “contextos enriquecedores y contextos empobrecedores.”³¹ Zabalza lo traslada a la escuela y lo explica: “esta aportación de la escuela al desarrollo (la zona del desarrollo próximo) parece obvio que resulta mucho más crucial para los niños y niñas de clases bajas y aquellos de una situación familiar o social menos favorecedora de un desarrollo óptimo. De ahí la importancia de la escuela y la escolarización (sobre todo en edades tempranas) como recursos de desarrollo social”.
- C) El mesosistema,** que según nuestro autor son las interrelaciones entre los niveles, que, en el ámbito educativo interpretamos como los recursos disponibles en el hogar dedicados a la educación; el nivel educativo de los padres y su interés y apoyo a la educación de los hijos; la coherencia o incoherencia entre los códigos valóricos, culturales, educativos y disciplinarios entre hogar y escuela; la organización y clima afectivo del hogar frente al clima institucional del servicio o programa; el tipo de interacciones familiares y comunicación interna y con la escuela; las rutinas domésticas cotidianas y las prácticas de crianza y socialización en relación a los infantes, entre otras.

Tanto el nivel exo como meso, son realidades concretas en las que vive el niño y de las cuales recibe a diario sus influencias, condicionando fuertemente sus posibilidades de desarrollo, con unos efectos que, o son elementos sumamente

³¹ Spirak (1973), citado por Zabalza (2000).

positivos para gatillar capacidades habilidades y actitudes de los niños o verdaderas barreras casi insalvables para su desarrollo.

D) El nivel micro: es el escenario inmediato, la institución educativa misma, que está influida por el nivel macro, meso y exo, pero es allí en donde se formulan la filosofía y objetivos propios del plantel, en función de valores consensuados y se concretan y viabilizan las normas de acuerdo a la intencionalidad valórica institucional. Este nivel constituye el tema central del presente trabajo dentro del cual distinguimos entre:

- a) La gestión institucional.
- b) La acción o gestión educativa del docente, su desempeño
- c) Los logros de aprendizaje de los niños.

En tal sentido la escala elaborada en el presente trabajo, aborda solamente los dos primeros aspectos del nivel micro y por lo tanto tiene dos partes:

La primera se orienta a evaluar **a) la gestión institucional**, plasmada en el Proyecto educativo institucional (PEI) elaborado en forma consensuada entre los agentes educativos, que está liderada por una dirección, en la que deben participar de manera directa y efectiva los miembros de la comunidad educativa como son el personal docente, administrativo y los padres de familia. Recordemos que uno de los factores más importantes de la calidad según muchas investigaciones es el liderazgo del director/a.

La segunda parte está dirigida a **b) la acción educativa propiamente dicha**, que realiza la docente, que incluye las oportunidades que brinda a los niños en las diversas áreas curriculares, a través de la programación y la metodología que utiliza, en coherencia con los enfoques y principios del PEI. La preparación docente para el trabajo con los niños, es otro elemento crucial para la calidad, reconocida también en múltiples investigaciones.

En cuanto a **c) los logros del aprendizaje**, diremos como muchos psicólogos que, en este momento del ciclo vital, los logros dependen tanto de la madurez neurológica, muscular, emocional y cognitiva y de los niños como de la acción educativa y del aprendizaje, lo cual es muy difícil distinguir a esta edad. Para muchos investigadores además las condiciones socio-económicas, educativas, culturales del medio familiar (micro) influyen enormemente en la capacidad de aprendizaje, a tal punto que pueden interferir gravemente con el desarrollo y aprendizaje infantil.

Por otra parte, el enfoque evaluativo de los logros de aprendizaje dependen directamente de lo que se plantee en el Diseño o Marco curricular y de los Mapas de progreso cuya responsabilidad corresponde las Direcciones normativas del Ministerio de Educación.

3.2.4. En relación con las perspectivas de los diversos actores

Siguiendo algunas de las reflexiones de Robert Myers, la calidad puede también tener diversos sentidos según la perspectiva de los distintos actores. Añadiremos algunas reflexiones.

Los expertos, pueden tener mayores conocimientos, pero también entre ellos puede haber grandes diferencias si son expertos administrativos, investigadores, religiosos, o pedagogos que tengan diferentes concepciones y prácticas educativas. El ejemplo que presenta Myers es la diferencia entre expertos que sean más cercanos a Skinner o a Vigotsky

Los usuarios pueden ser los **padres** o los **niños**. En cuanto a los primeros, Cryer (1997) señala que los padres prefieren los temas de seguridad, salud e interacción adulto-niño y aspectos curriculares. Los padres están profundamente implicados porque se trata del futuro de sus hijos, pero en muchos casos, por lo menos en el Perú, desconocen la diferencia entre una pedagogía directiva y otra constructivista. En nuestra experiencia y en el testimonio de docentes hemos recogido que, a veces los padres prefieren una pedagogía directiva por parte del docente y, si están desinformados desde el punto de vista educativo es peor aún: aplauden métodos de estímulo respuesta por los resultados y por la rapidez de los aprendizajes. Así tenemos por ejemplo padres orgullosos que sus hijos pequeños repitan las capitales del mundo cuando los niños no tienen idea de lo que es un país y su capital, o padres que quieren que los niños lean antes de los 6 años.

Los niños pueden aprender rápido a leer con sistemas restrictivos y coercitivos. Pero en ese caso, aprenden al mismo tiempo la metodología que usan con ellos: aprenden a ser directivos y manipular a la gente. A veces la propia educación que los padres han recibido los hace solicitar a los maestros que sean muy estrictos con los niños y que utilicen el castigo físico. En otros casos más frecuentes, la situación de pobreza en la que viven, los hace sentirse satisfechos con un mínimo de infraestructura y materiales porque no tienen criterios de comparación. Aquí tenemos también la diferencia que hace Zabalza entre el “cliente” que paga por el servicio y el simple “usuario” que muchas veces acepta lo que le dan, porque no tiene conciencia que todos los niños, paguen o no paguen, tienen derecho a una educación de calidad.

En cuanto a la opinión y percepción de los **niños** de esta edad, como usuarios del servicio, es posible que su criterio en general, sea más cercano a lo que deseamos para ellos: hay calidad cuando están muy contentos y desean asistir hasta los días sábados y domingos, porque se sienten felices de jugar, aprender, estar con sus amiguitos y con su profesora con la que se sienten muy a gusto.

En cuanto a los **miembros de la comunidad educativa** que son las directoras, educadoras, los funcionarios el personal administrativo y de servicio (si los hay), todos ellos tienen en general una formación muy heterogénea, grandes desniveles de preparación, filosofía y postulados pedagógicos que pueden incluso colisionar con los principios y enfoques que deben aplicar. En este sentido, el diálogo constante y la participación en la elaboración colaborativa y consensuada del Proyecto educativo institucional es un buen síntoma de calidad pues representa una ocasión para consensuar y aprender acerca de los principios, la metodología y tomar acuerdos para aplicar procedimientos comunes. La meta de la calidad en este caso debería ser la de una “comunidad que aprende”.

3.3. BREVE REVISIÓN DE LOS ESTÁNDARES, CRITERIOS DE CALIDAD Y ESCALAS DE EVALUACIÓN PARA SERVICIOS Y PROGRAMAS DE LA PRIMERA INFANCIA

María José Lera (2007) presenta en su estudio³² un resumen de las primeras investigaciones que se realizaron en E.E.U.U. para evaluar el impacto de las intervenciones tempranas a instituciones educativas. El primer estudio acerca de los efectos de la asistencia a centros infantiles en niñas y niños a fines de los 70, *The National Day-Care centre Study* (Ruopp, Travers, Glantz & Coelen, 1979,) puso en relieve que “*la ratio, el tamaño del grupo, la formación y la experiencia de los educadores se relacionaban con la calidad del centro y con el desarrollo de niños y niñas*”. Como podemos observar se menciona de manera especial como elementos que contribuyen a la calidad: **la ratio y la experiencia del personal docente** que atiende a los niños.

En un estudio más reducido en aulas, (Ruopp & Travers, 1982) citados por la misma autora se distinguieron dos grupos de variables, que nos interesa destacar por el enfoque del presente trabajo: **las políticamente regulables o dimensión estructural** (ratio, formación, experiencia) y las variables **del proceso educativo o calidad del contexto y relaciones**. Señala que también que en cinco estudios en Estados Unidos y Canadá (Bermuda, Chicago, Los Angeles, Pennsylvania y Victoria) en los años 80, se evaluaron **aspectos más dinámicos del proceso** tales como las interacciones, el clima, el tipo de actividades, la estimulación de los niños y el uso del espacio y materiales y se crearon instrumentos de observación.

Estas y subsiguientes investigaciones han demostrado que la simple asistencia a un centro infantil no es suficiente para garantizar el desarrollo, lo importante era “*la calidad de los procesos educativos que allí tenían lugar y las condiciones mínimas del centro que los facilitasen*” (la negrita es mía). Una calidad inadecuada también influye negativamente en el mismo. A partir de allí se difunde la inquietud a Europa y se inicia el debate sobre la calidad de la educación infantil y sus efectos en el desarrollo (Mc Gurk, Caplan, Hennessy, & Moss, 1993).³³

Según Casassus Revista OERI N° 10 *Estándares regionales, ¿para qué?, explica: “Los estándares son criterios útiles en la formulación de juicios acerca del estado de una determinada área de la Educación. Ellos sirven para:*

- *compararse y situar a un país en relación con los otros países,*
- *fomentar la regionalidad facilitando la comunicación, la movilidad de personas entre países y acentuar la cultura latinoamericana,*
- *facilitar el desarrollo de la acreditación académica entre los países,*
- *identificar las áreas que requieren cambios para el logro de los estándares, mejorar los niveles académicos y abrir posibilidades de renovación pedagógica,*

³² *Calidad de la Educación Infantil: instrumentos de evaluación, Rev. de Educación, 343, Mayo-agosto, U. de Sevilla.*

³³ *Idem.*

- *identificar lo que los niños en tercer y cuarto grado (en el caso presente) pueden aprender y hacer en un área determinada de la educación,*
- *determinar una referencia en el tiempo.”*

Nos interesa para el presente estudio la diferencias que se han ido distinguiendo entre dimensiones políticamente regulables o estructurales, que son las condiciones de alguna manera “normadas” del centro y por otro lado los procesos, como aspectos más dinámicos, los procesos educativos mismos que involucran la calidad de las relaciones internas y con los padres y la comunidad.

Las escalas de evaluación fueron inicialmente creadas por el sociólogo Rensis Likert en 1932 y desde entonces se han aplicado en múltiples investigaciones en las ciencias humanas para evaluar aspectos cualitativos, muchas veces actitudes, que escapan a una medición cuantitativa. Se trata de graduar o “escalonar” el grado de satisfacción o nivel de presencia de un indicador determinado.

Al establecer niveles en las escalas, se conjuga la evaluación cualitativa con la cuantitativa, lo cual nos permite establecer estándares como producto de una aplicación a un determinado número de situaciones similares y hacer comparaciones entre hechos, lo cual finalmente, procura evitar el problema de la subjetividad personal. Lo importante es que la elaboración de los estándares, los criterios y los indicadores sea compartida y consensuada en un determinado momento y localización, con un determinado enfoque filosófico, científico, ideológico y cultural.

Entre las escalas que hemos revisado para el presente trabajo tenemos:

A) EARLY CHILHOOD ENVIRONMENTAL RATING SCALE (ECERS) elaborada por Harmns y Clifford en 1980. Según María José Lera³⁴ es uno de los instrumentos más difundidos en evaluación infantil. En esta escala de los entornos infantiles, se priorizan las siguientes dimensiones: interacciones adulto niño, la calidad del espacio físico, la atención a la estimulación del desarrollo en todas sus áreas y las necesidades de los educadores. Como se puede observar la mayor parte de las dimensiones son las llamadas dinámicas o de proceso, frente a una sola de las denominadas de estructura (2). Estas dimensiones se organizan en 7 áreas:

1. Cuidados personales
2. Material y mobiliario
3. Lenguaje
4. Motricidad fina y gruesa
5. Creatividad
6. Desarrollo social
7. Necesidades de los adultos

Cada una de estas áreas o sub escalas se desagrega en indicadores observables, los cuales se definen en 4 criterios: condición “inadecuada” que se califica como 1, condición “mínima” que se califica como 3, calidad “buena” como 5 y condición

³⁴ Lera, op. cit.

“excelente” como 7. Las puntuaciones intermedias 2, 4, 6 se usan cuando el criterio superior no se cumple en su totalidad. Son 37 indicadores que se califican del 1 al 7. Se obtiene la media de cada escala con su correspondiente valoración y el conjunto de toda será el indicador de calidad del aula o centro. Como vemos se trata de un instrumento que incluye tanto enfoque cualitativo como cuantitativo.

B) LA ESCALA ITERS creada en el 2000 por un equipo de investigadores experimentados en evaluación (mencionados anteriormente) para la mejora de centros infantiles para niños de 3 a 6 años (Debby Cryer, Thelma Hames y Dick Clifford) en Carolina del Norte, U.S.A. Versión española de Jiménez y Lera.

Distingue entre los niños en función de sus capacidades de desarrollo: los **Bebés** menores de un año que no se desplazan por sí solos; los **Andantes** entre uno y dos años que ya andan pero todavía no han desarrollado todas sus capacidades motrices (Toddlers en Inglés) y finalmente los **Mayores** que son los que hablan, andan y corren.

Comprende las siguientes sub escalas:

Sub escala 1: Mobiliario y materiales

Sub escala 2: Rutinas de cuidado personal

Sub escala 3: Escuchar y hablar

Sub escala 4: Actividades de aprendizaje

Sub escala 5: La interacción

Sub escala 6: Estructura del programa

Sub escala 7: Necesidades de los adultos

Aquí también observamos que aparte de las sub escalas 1 y la 5 la mayoría son las dimensiones de proceso

La Escala ITERS utiliza un criterio parecido a la ECERS en la calificación: “se puntúa como 1 cuando se cumple al menos uno de los criterios que definen ese número; se puntúa como 3 cuando se cumplen todos y cada uno de los criterios que se incluyen y como 5 cuando se cumplen todos los de ese nivel y al igual con los del 7. Cuando estos criterios no se cumplen en su totalidad se pone el número inmediatamente inferior, es decir: 2, 4, o 6.

C) NATIONAL ASSOCIATION FOR THE EDUCATION OF YOUNG CHILDREN (NAEYC): Es el organismo oficial especializado en E.E.U.U. en la certificación de calidad educativa para servicios y programas de menores de 6 años. Se inició con el Consorcio de Asociados en Desarrollo Infantil CDA y el Programa Nacional de Certificación iniciado en el año 1971 cuyo propósito es “mejorar la calidad del cuidado y educación infantil, definiendo, evaluando y reconociendo la competencia de los proveedores de cuidado y educación infantil y la de los visitantes de hogares”. De 1972 a 1975 desarrollaron un sistema de evaluación del desempeño de educadores de niños de 3 a 5 años y de 1983 a 1985 para menores de tres años y visitantes del hogar. En 1985 la Asociación

Nacional para la Educación Infantil (NAEYC) en base a un acuerdo asumió la responsabilidad de la administración del Programa CDA.

Nos parece importante consignar estos datos del tiempo utilizado en la elaboración del sistema, los criterios e instrumentos de evaluación para poner en evidencia que un trabajo de esta naturaleza demanda un buen tiempo de diseño, elaboración, aplicación, consulta y validación a fin de que sea realmente válido, confiable y consensuado.

Para el caso de la evaluación del desempeño de los Candidatos, se basa en 6 Metas de competencia y 13 Áreas funcionales.

Las metas de competencia son:

- Meta de competencia 1: Establecer y mantener un ambiente de aprendizaje seguro y saludable
- Meta de competencia 2: Promover la competencia física y mental
- Meta de competencia 3 : Apoyar el desarrollo social y emocional y proveer una dirección/guía positiva y productiva
- Meta de competencia 4: Establecer una relación positiva y productiva con las familias
- Meta de competencia 5: Asegurar un programa bien dirigido, con propósitos útiles y que responda a las necesidades de los participantes
- Meta de competencia 6: Mantener el profesionalismo

En cuanto a las Áreas funcionales distingue las siguientes:

- Área funcional 1: Seguridad
- Área funcional 2: Salud
- Área funcional 3: Ambiente de aprendizaje
- Área funcional 4: Físico
- Área funcional 5: Cognoscitivo
- Área funcional 6: Comunicación
- Área funcional 7: Creatividad
- Área funcional 8: Concepto de sí mismo
- Área funcional 9: Social
- Área funcional 10: Guía
- Área funcional 11: Familias
- Área funcional 12: Manejo del Programa
- Área funcional 13: Profesionalismo

Cada una de ellas tiene entre 3 y 5 indicadores y se utilizan en diversidad de servicio y programas “Hogares de cuidado” “Centros de Cuidado y Educación Infantil” (para bebés y Toddlers), “Visitadores de hogares” “Programa Bilingüe”, Programas de Educación Especial”.

Se trata de un enfoque bastante cualitativo en que se evalúa con varias técnicas e instrumentos de evaluación: autobiografía, Testimonios de competencias, Archivo profesional, observaciones, entrevistas, listas de cotejo, cuestionarios a los padres y otros.

D) INTERNATIONAL STEP BY STEP ASSOCIATION (ISSA) viene desarrollando desde 1994 también un enfoque interesante de calidad de la educación Infantil, distinguiendo las condiciones estructurales y las de proceso. Señala como antecedentes las investigaciones de High Scope, de Michigan E.E.U.U.; de Prestación Eficaz de Enseñanza Preescolar (EPPE) en el Reino Unido y los denominados Starting Strol y II de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE).

Esta institución ha elaborado THE ISSA PEDAGOGICAL STANDARS con el apoyo de profesionales expertos y organizaciones miembros de la ISSA instrumento que denomina *Educadores competentes del Siglo XX* que “consta de 7 áreas principales que reflejan las creencias principales de ISSA en cuanto a la pedagogía de calidad e identifican formas de aspirar a lograr la excelencia” Estas son:

1. Interacciones
2. Familia y comunidad.
3. Inclusión, diversidad y valores de la democracia.
4. Evaluación y planificación
5. Estrategias de enseñanza.
6. Ambientes de aprendizaje.
7. Desarrollo profesional

Según ISSA, las siete áreas son para asegurar un apoyo de alta calidad para el desarrollo y aprendizaje de los niños. Están guiados por principios humanistas y socio.-constructivistas, poniendo en relieve el enfoque individualizado, la importancia de la interacción niños y adultos y niños y niños, marcado por el respeto mutuo, la estimulación y la autonomía de quien aprende, bajo el supuesto que los niños son competentes y ciudadanos plenos, aun cuando necesiten del adulto.³⁵

E) En el año 2001, la OFFICE FOR STANDARS IN EDUCATION (OFSTED) en Inglaterra, elabora una Escala en la cual se distinguen los siguientes 14 Estándares, que, de alguna manera corresponden a las dimensiones:

1. Persona Adecuada
2. Organización

³⁵ Step by Step Association, (2011)

3. Cuidado, aprendizaje y juego
4. Ambiente físico
5. Equipamiento
6. Seguridad
7. Salud
8. Comida y bebida
9. Igualdad de oportunidades
10. Necesidades especiales
11. Comportamiento (referido a los adultos)
12. Trabajo en equipo entre padres y cuidadores
13. Protección infantil
14. Documentación

En esta escala de 14 estándares hay cierta combinación entre lo que se ha dado en llamar dimensiones estructurales (1, 2, 4, 5, 6) y de proceso (3, 7, 8, 9, 10, 11, y 12) a favor de ésta última.

F) ESCALA DE EVALUACIÓN CUALITATIVA DE ROBERT MYERS, ECCP V.3.0 En esta propuesta nos hemos basado tanto en el aspecto conceptual como en la determinación de las dimensiones o categorías y en la construcción de los niveles de la escala. La diferencia mayor está en los indicadores.

El proceso se desarrolló en 2004, en México, en aproximadamente 4 años con la participación de funcionarios, directores, docentes, padres de familia quienes fueron convocados a intervenir en el Proyecto Intersectorial de construcción de indicadores de Bienestar de la Primera Infancia.

Los indicadores como categorías, las cuales en su conjunto representaban una definición de la calidad. A partir de allí se construyó el instrumento que es la Escala balanceada que permitiera evaluar cada uno de los indicadores identificados. Se definieron 4 dimensiones:

1. Gestión educativa
2. Proceso educativo
3. Relación de la escuela con su entorno y
4. Los recursos disponibles.

Por razones prácticas se decidió dividir la Escala en dos Partes: la 1ª. Parte relacionada con ciertas categorías del centro en general y la 2ª. Parte con el aula. Es así como quedaron en un primer momento como categorías de la 1ª. Parte: los Insumos, el Proceso educativo, la Gestión educativa y la Relación con el entorno. En la 2ª. Parte: los Insumos, el Proceso educativo y la Gestión educativa. Cada uno de ellos se subdivide a su vez en indicadores que se presentan en frases descriptivas que se

valoran en 6 niveles de calidad: 1. Inadecuado, 2. Incipiente. 3. Básico 4. Bueno y 5. Excelente.

Después de la aplicación de hicieron los reajustes de los reactivos a fin de que fueran más comprensibles. En el año 2004, en el 3er CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACION INICIAL: Pedagogía infantil. Retos, hallazgos y posibilidades del 2004 en la ciudad de Lima, Perú, Myers presentó la escala que contiene lo siguiente:

1ª. Parte. Comprende las dimensiones relacionadas con el Centro y el Director

Datos de Identificación del Centro

Contexto del centro

- A. Condiciones del servicio
- B. Programa educativo
- C. Gestión educativa
- D. Relación con el entorno

2ª. Parte Comprende: las dimensiones relativas al aula y al educador.

- A. Condiciones generales del servicio
- B. Espacios de aprendizaje dentro del aula
- C. Materiales de aprendizaje
- D. Agentes educativos
- E. Actividad docente
- F. Jornada de trabajo
- G. Ambiente de aprendizaje
- H. Promoción de la salud de los niños
- I. Acompañamiento

Dentro de cada una de las Partes hay dimensiones estructurales y de proceso.

4to. CAPÍTULO: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN Y ASPECTOS QUE ABORDA

Teniendo en cuenta el problema que aborda y los objetivos de la investigación, definimos el presente trabajo como un proceso de indagación teórico/práctica, que integra los enfoques cualitativo y cuantitativo y que está orientado a una interpretación comprensiva y a la autorreflexión crítica de la realidad educativa en un momento determinado, con fines de mejorar y elevar la calidad de los servicios y programas de atención a la primera infancia. Se inscribe dentro de un enfoque de investigación –acción participativa (IAP), en el que se utiliza fundamentalmente las técnicas de observación y entrevista.

4.2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La metodología de la investigación del presente estudio, caracterizada básicamente como teórico/práctico, ha combinado la elaboración, discusión y consenso de los aspectos teóricos, con el diseño igualmente dialogado y consensuado -a través de reuniones focales- de un instrumento práctico y su aplicación. Los aspectos teóricos son la base y fundamento de un trabajo que se sustenta en una nueva visión y paradigmas de la infancia, de la educación y del concepto de calidad actualizados, en función de los avances científicos, sobre los cuales se diseña y concreta una metodología e instrumento específico para evaluar servicios y programas de atención integral de los niños menores de 3 años.

El proceso seguido para la selección de las dimensiones o categorías ha sido por lo tanto criterial, en base al sentido y a la orientación valórica y paradigmática, buscando la coherencia con el marco teórico. Se ha contado con la participación en todo el proceso de investigadores colaboradores de mucha experiencia de campo y conocimiento de nuestra realidad. En las reuniones focales, han intervenido jueces igualmente experimentados como Directoras y Coordinadoras de servicios y programas de menores de 3 años en zonas urbanas y marginales de Lima Metropolitana.

Se programó y ejecutó una aplicación preliminar con alumnas de Educación de la Facultad de Educación en diversos servicios y programas seleccionados, después de la cual se realizó la última revisión con expertos calificados y reconocidos en el campo de la Educación Inicial, quienes teniendo conocimiento del marco teórico, revisaron la Escala y

el Manual de Aplicación y brindaron valiosas y profundas apreciaciones, observaciones y sugerencias, las cuales después de ser discutidas en grupo han sido acogidas en su mayor parte, de acuerdo a la conveniencia y coherencia con el marco teórico adoptado.

La muestra de aplicación se seleccionó también en base a criterios tales como: diversidad de tipos de programas y acceso (dado que la aplicación era con alumnas de la facultad) y requería la coordinación y aceptación previas por parte de las instituciones y programas.

4.3. PASOS DEL PROCESO DE ELABORACIÓN Y VALIDACIÓN DE LA ESCALA

El proceso ha seguido varias etapas:

4.3.1. Etapa de elaboración teórica y diseño del proceso y del Instrumento:

4.3.1.1. Levantamiento de la información: al inicio del proyecto entre los meses de marzo, abril y mayo, se recogió información valiosa, que figura en el Bibliografía y la Webgrafía acerca del tema. Las investigaciones y estudios realizados a nivel nacional e internacional, nos han servido para los planteamientos del Marco teórico y del instrumento de evaluación. El recojo de información ha sido permanente y al final del estudio la exalumna de la especialidad de Educación Inicial Lic. Natalie Jara y la alumna Miluska Huamani del pregrado de la misma especialidad, recogieron lo publicado últimamente en Internet, para tener los datos más actualizados. Los investigadores colaboradores Ethel Gherzi y José Aliaga, contribuyeron también con documentos y en la reflexión conceptual del tema, durante todo el proceso.

4.3.1.2. Elaboración del marco teórico: con estos elementos recogidos, se avanzó en la formulación de un esquema y borrador del marco teórico referido a las bases conceptuales y científicas y relacionadas con la importancia de la primera Infancia, los nuevos paradigmas de infancia, de la educación infantil y el sentido de la calidad en la educación inicial en el mundo y en el Perú.

4.3.1.3. Revisión del DCN y documentos normativos nacionales e internacionales acerca de la primera infancia: Se han revisado documentos que establecen los principios, las normas y lineamientos para el cuidado y la educación de los niños menores de tres años a nivel nacional e internacional. Igualmente el Diseño Curricular Nacional que define las áreas curriculares y los logros que se esperan en el Primer Ciclo de la Educación Inicial, en articulación con la Educación Primaria. Hemos tenido en cuenta también **los planteamientos del Instituto Peruano de Evaluación y Acreditación de la Educación Básica (IPEBA)**, en ambos casos como referentes normativos a nivel nacional.

4.3.1.4. El siguiente paso fue la **elaboración del diseño** de un modelo de evaluación de calidad para servicios y programas de Educación Inicial en el Perú, para menores de 3 años, subsistema muy complejo, en el que se entretajan políticas educativas, normas, instituciones, agentes diversos, usuarios (niños y padres), procesos variados, acciones y comportamientos humanos, así como condiciones sociales, políticas, materiales y ambientales, todos ellos como factores determinantes, y asociados del sistema y del proceso educativo en su conjunto. En esta variedad de escenarios la primera decisión fue delimitar el campo de estudio **a nivel micro** y en **dos dimensiones básicas: la gestión institucional y la acción educativa**.

4.3.1.5. A partir del análisis del concepto de **calidad**, así como de los nuevos paradigmas de infancia y de educación infantil y en base a los dos niveles definidos para el estudio, se seleccionaron las categorías en cada uno de ellos, dejando de lado la dimensión logros de aprendizaje. La razón de esto último es que se trata de un tema no definido aún, puesto que actualmente el MINEDU se encuentra elaborando nuevos Marcos curriculares con una perspectiva de aprendizajes básicos y articulados desde Educación Inicial hasta Educación Superior. Esta fase del presente trabajo ha consistido en un **trabajo fundamentalmente colaborativo** como veremos a continuación.

4.3.1.6. Elaboración del primer borrador la escala: Se revisaron varias escalas, especialmente ECCERS, ITERS, Step by Step y NAEYC y de manera especial la Escala de Robert Myers de México. En base a las categorías ya seleccionadas se definieron los indicadores a utilizar. Se determinó una escala criterial de cinco niveles y se elaboraron los ítems correspondientes, incorporando en ellos de manera transversal los postulados del marco teórico y del modelo pedagógico. Los cinco niveles adoptados son: Inadecuado, Incipiente, Bueno, Muy bueno y excelente.

Se adoptó una **metodología de trabajo** basada en los enfoques cualitativo y cuantitativo, dentro de una visión que incluye los aspectos estructurales y dinámicos tanto de la gestión como de la acción educativa, tal como se señaló en el numeral 3.2.2.

Esta Etapa concluyó con la elaboración de la Escala de evaluación y, de acuerdo a lo avanzado en el primer semestre se elaboró un nuevo cronograma de trabajo para la 2ª. Etapa de julio 2012 a febrero 2013.

4.3.2. Revisión y aplicación de la Escala

4.3.2.1. Revisión de la Escala por parte de Directoras, análisis y reajuste (13 de setiembre): La primera consulta a expertos se cambió por la consulta a Directoras de Cunas y Coordinadoras de programas para menores de tres años (ver Anexo 2), seleccionadas por su eficiencia reconocida y con el criterio que son quienes viven la dinámica diaria y conocen a fondo la normatividad, sus posibilidades de aplicación y sus problemas en la ejecución. Ellas, con su

experiencia y conocimientos opinaron sobre la propiedad, viabilidad y adecuación del instrumento a la realidad, posibilitando el proceso posterior de revisión y reajuste del mismo.

4.3.2.2. Aplicación preliminar: A sugerencia de la Jefe del Departamento de Educación de la PUCP la aplicación de la Escala se hizo con la participación de las alumnas del 8vo. Ciclo del Curso Programas alternativos de Educación Inicial del segundo semestre. El objetivo era que las estudiantes se integraran a los trabajos de investigación de las docentes y que se preparen de manera práctica para la elaboración de su trabajo de tesis que iniciarán en el próximo año. Otra decisión importante fue postergar la consulta de expertos para después de la aplicación de campo.

Se aplicó la escala reajustada con el apoyo de las alumnas de 8vo Ciclo del curso Programas alternativos, (VER lista de programas y alumnas en ANEXO 3) en una muestra criterial seleccionada, representativa de los diferentes tipos de servicios. Se reajustó la escala en base a sus observaciones. Se realizó la capacitación con el apoyo de los investigadores colaboradores del trabajo. Se realizaron las coordinaciones necesarias para que las alumnas llegaran con facilidad a las direcciones y programas previstos.

4.3.2.3. Reunión con el IPEBA se realizó una reunión, no programada a solicitud de la Directora Dra. Peregrina Morgan, con ella y dos expertos del Instituto Peruano de Evaluación y Acreditación de la Educación Básica, a quienes se les presentó la Escala, su fundamentación teórica y sus alcances. Plantearon interrogantes y manifestaron sus opiniones que tomamos en cuenta en el trabajo.

4.3.2.4. Focus group con expertos en el tema (VER lista en ANEXO 4) Una vez consolidadas las sugerencias producto de la aplicación, se entregó la Escala para opinión a expertos en el tema, los cuales fueron seleccionados por su experiencia en investigación educativa de la primera infancia y trabajo directo con niños. En sucesivas reuniones de trabajo ellos, expresaron verbalmente y por escrito sus apreciaciones acerca de la pertinencia de la Escala, de las categorías y de los ítems formulados.

4.3.2.5. Con toda esta información obtenida a lo largo del proceso se abordó el trabajo final de análisis y reajuste de la escala.

5º CAPÍTULO: ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE SERVICIOS Y PROGRAMAS PARA MENORES DE TRES AÑOS. DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO

5.1. PRESENTACIÓN DE LA ESCALA

La propuesta que se presenta a continuación ha sido trabajada, entre los años 2012 - 2013, del siglo XXI, desde Lima, capital del Perú, ubicada en el continente sudamericano, el cual ha sido caracterizado por muchos economistas como la región más desigual del planeta. Se ha elaborado desde una concepción occidental y globalizada de la educación y aunque, con todavía muchas limitaciones epistemológicas y gnoseológicas, teniendo en cuenta la compleja diversidad socio- económica y cultural de nuestro país, situación común al continente americano.

En este contexto la educación es reconocida como derecho fundamental de las personas, y se le visualiza como un proceso intencional orientado por el sistema educativo, para promover el desarrollo integral de las personas sin discriminación de ninguna clase, lo cual supone el desenvolvimiento de todas sus capacidades físicas y espirituales, a fin de que pueda ser libre, decidir su propio proyecto de vida y, en función de su capacidad de ciudadanía, participe democráticamente al desarrollo de su comunidad y de la sociedad nacional y planetaria a la que pertenece.

Este proceso educativo, cuya concepción ha evolucionado y sigue evolucionando a lo largo de la historia de la humanidad, en estos momentos, en nuestro país debe desarrollarse con la visión centrada en una Educación Intercultural y Bilingüe (EIB) y en un ambiente de confianza, seguridad, libertad, espontaneidad y alegría, a fin de contribuir fundamentalmente al gozo del aprender y al bienestar y la felicidad presente de los niños, pero también como base y sustento de su realización y felicidad futuras.

Estos son los planteamientos teóricos que se postulan en el presente trabajo, derivados de los avances de las ciencias humanas y pedagógicas, así como de la práctica actual de la pedagogía que, sin embargo, en la realidad extensa del país, no se conocen, o se cumplen parcialmente o simplemente no se cumplen. Nuestro objetivo es que, al aplicarlos en las instituciones o programas, mediante procesos colaborativos de autoevaluación,

contribuyan a que las personas y las instituciones identifiquen sus fortalezas y sus debilidades con claridad, tengan la oportunidad de reflexionar y dialogar sobre el sentido y la finalidad de su práctica a fin de que puedan elaborar un Plan de Mejora Institucional efectivo.

En el intento de hacer operativos los postulados teóricos que se han expuesto en la primera parte, y convertirlos en estándares e instrumentos concretos, se presenta este trabajo como un producto preliminar, que ha concluido en esta primera etapa con la construcción de una escala de evaluación de calidad, que contiene los parámetros necesarios para obtener información básica en base a su aplicación en los servicios y programas de atención y educación a niños menores de 3 años. Para ello debe ser revisada cuidadosamente y consensuada por la comunidad educativa a fin de comprobar la factibilidad de su aplicación, según el modelo organizativo de cada uno de ellos.

A continuación se presenta, tres componentes de la Escala:

1° **La Matriz de la Escala** que da cuenta de los contenidos de la misma y que, como se ha explicado anteriormente corresponden al nivel micro, es decir lo que ocurre dentro de la institución educativa.

2° **La escala propiamente dicha** que comprende dos partes:

- **Primera Parte de la escala: la gestión institucional** que comprende aspectos estructurales, aunque también algunos de proceso, pero enmarcados en el ámbito global de trabajo de toda la institución bajo el liderazgo de una directora.
- **Segunda Parte de la Escala: la gestión del aprendizaje o la acción educativa misma** que está relacionada fundamentalmente con el desempeño del personal docente en su interacción con los niños y con los padres de familia.

3° **El Manual de Instrucciones:** que contiene las indicaciones precisas para las personas que lo van aplicar.

MATRIZ GENERAL DE LA ESCALA

ESCALA DE EVALUACIÓN DE CALIDAD EN SERVICIOS Y PROGRAMAS DE LA PRIMERA INFANCIA: 0-3 AÑOS

Primera Parte

GESTIÓN INSTITUCIONAL

DIMENSIONES/ ASPECTOS	INDICADORES	VALOR	CATEGORÍA
A. Infraestructura	A.1. Condiciones y características del local		
	A.2. Mobiliario, equipamiento y ambientación de espacios internos		
	A.3. Implementación, uso y mantenimiento de espacios al aire libre		
	A.4. Lactario en cunas (sólo para servicios con 8 horas)		
	Subtotal		
B. Salud e higiene	B.1. Prácticas saludables con los niños		
	B.2. Prácticas institucionales de higiene del ambiente		
	B.3. Prácticas institucionales de la higiene en la atención de los niños		
	B.4. Higiene y vestimenta del personal		
	B.5. Sueño y descanso de los niños		
Subtotal			
C. Alimentación	C.1. Higiene, cuidado y prácticas para el uso de los biberones		
	C.2. Papillas y comidas		
	C.3. Vajilla y utensilios		
Subtotal			
D. Protección y seguridad	D.1. Medidas de vigilancia, protección y prevención		
	D.2. Servicio de transporte (sólo instituciones y programas que los utilicen)		
	Subtotal		
E. Relación con la familia y la comunidad	E.1. Organización y participación de las familias		
	E.2. Apoyo de la institución/programa a las familias		
	E.3. Interacción con las familias y comunidad		
Subtotal			
F. Orientación institucional	F.1. Enfoque de inclusión e interculturalidad		
	F.2. Ratio: relación docente/auxiliar/promotora-niños		
	F.3. Elaboración del PEI, PCI y POA		
	F.4. Liderazgo democrático y participativo		
	F.5. Ambiente laboral y clima institucional		
Subtotal			
G. Gestión de recursos humanos	G.1. Selección y organización del personal		
	G.2. Certificación del personal docente		
	G.3. Certificación del personal técnico: auxiliares, asistentes o promotoras		
	G.4. Acompañamiento, capacitación y desarrollo del personal		
	G.5. Comunidad de aprendizaje e innovación		
	G.6. Detección de necesidades y evaluación de funciones		
	Subtotal		
Total			

Segunda Parte

GESTIÓN EDUCATIVA Y DESEMPEÑO DOCENTE

DIMENSIONES/ASPECTOS	INDICADORES	VALOR	CATEGORÍA
A. Planificación y evaluación	A.1. Enfoque de inclusión e interculturalidad		
	A.2. Programación curricular		
	A.3. Evaluación integral de los niños, registro y uso de sus resultados		
	A.4. Detección de problemas de desarrollo y aprendizaje (en todas las áreas)		
	Sub total		
B. Metodología general	B.1. Metodología activa, interactiva, lúdica, reflexiva		
	B.2. Metodología flexible, no directiva, orientada al aprendizaje significativo		
	B.3. Distribución y uso del tiempo		
	Subtotal		
C. Estrategias para el desarrollo orgánico psicomotor	C.1. Motricidad gruesa		
	C.2. Motricidad fina		
	C.3. Higiene: hábitos personales y del ambiente		
	C.4. Alimentación: cuidados y hábitos		
	Subtotal		
D. Estrategias para el desarrollo personal social	D.1. Conocimiento del cuerpo e identidad		
	D.2. Desarrollo de habilidades sociales		
	D.3. Independencia		
	D.4. Autoestima		
	Subtotal		
E. Estrategias para el desarrollo de la comunicación integral	E.1. Capacidad de escucha		
	E.2. Expresión, lenguaje oral y utilización de otros lenguajes		
	E.3. Comprensión y "lectura" de imágenes y símbolos		
	Subtotal		
F. Estrategias para el desarrollo del pensamiento y conocimiento de la realidad	F.1. Observación, exploración y descubrimiento del mundo real		
	F.2. Iniciación de la capacidad reflexiva y del pensamiento simbólico		
	F.3. Reconocimiento de seres vivos, objetos naturales, fenómenos de la naturaleza y cuidados del ambiente		
	Subtotal		
G. Clima emocional del aula	G.1 Interacción adulto niño		
	G.2. Autorregulación y solución de conflictos		
	Subtotal		
H. Material educativo y Equipos en las salas	H.1. Condiciones, cantidad, variedad y uso de materiales de juego/aprendizaje		
	H.2. Orientación cultural del material		
	H.3. Equipos de sonido y proyección		
	Subtotal		
I. Organización y participación de los padres	I.1. Organización y participación de los padres en actividades del aula		
	I.2. Comunicación, orientación a las familias		
	I.3. Trato a los padres de familia		
	Subtotal		
	Total		
	Total Escala		

PRIMERA PARTE DE LA ESCALA: LA GESTIÓN

ESCALA DE EVALUACIÓN DE CALIDAD EN SERVICIOS Y PROGRAMAS DE LA PRIMERA INFANCIA: 0 A 3 AÑOS

DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL SERVICIO/PROGRAMA

Código Modular del Servicio/Programa: _____ Fecha: _____

Nombre de la Institución/Programa: _____

Tipo de Institución/Programa: _____

Sector u organismo responsable _____

MIDIS		MIMPV		MINSA		MINEDU		OTROS	
CUNA MAS Familiar		Centro de Desarrollo infantil y Familiar (CEDIF)		CRED (Programa de Crecimiento y desarrollo)		Cunas		Cunas municipales	
CUNA MAS Comunal		CAR (Centro de atención residencial)		Salas de estimulación temprana		Salas de Educación Temprana (SET)		Cunas privadas	
CUNA MÁS Centro infantil de atención integral						Programa integral de educación temprana en base a la familia (PIETBAF)		Programas de Educación temprana	
CUNA MAS Acompañamiento a familias						Programa integral de educación temprana (PIET)			
						Programa de atención integral con grupos de madres (PAIGRUMA)			
						Ludotecas			
						Bibliotecas infantiles y maternas			
						Servicios itinerantes			

Centro Poblado: _____

Distrito: _____ Provincia: _____

Región/Departamento: _____

Nombre del Evaluador: _____ Institución _____

Contexto de la Institución/Programa:

CARACTERIZACIÓN DE LA COMUNIDAD	Sí	No
-Cuenta con agua potable		
-Cuenta con agua de pozo o manante		
- Cuenta con desagüe		
-Cuenta con luz eléctrica		
-Cuenta con servicio telefónico		
-Cuenta con servicio de internet		
- Cuenta con radio local		
-Cuenta con sistema de eliminación de excretas		
-Cuenta con sistemas de eliminación de desechos o residuos		
- La institución/programa está ubicada dentro de la comunidad		
-Indicar si cuenta con otros servicios institucionales locales: Salud (puesto o centro de salud, hospital), Educación (inicial, primaria, secundaria, institutos superiores, universidad), municipio, bomberos, Comedor popular, Club de madres, Vaso de leche, comedor infantil, Defensoría, Defensa Civil, Demuna, ONGs, empresas, fábricas etc.:		
Breve descripción sobre la existencia de:		
-Problemas sociales : robo, violencia social, pandillaje, drogas, prostitución, alcoholismo, en los alrededores de la institución/programa y otros :		
-Problemas de contaminación ambiental: basura, acequias, emanaciones tóxicas, relleno sanitario o vertedero de basura , desechos de hospitales, plomo y otros:		
Observaciones, comentarios:		

PRIMERA PARTE: GESTIÓN INSTITUCIONAL-DIRECCIÓN

A. INFRAESTRUCTURA

A.1. Condiciones y características del local

I. Inadecuado	1. Local en condiciones muy deficientes: de material precario, piso de tierra, paredes y techos inseguros con filtraciones de aire o agua. 2. No hay servicios higiénicos o letrinas en la institución/programa. 3. Los ambientes son oscuros, poco ventilados: sin ventanas, con ventanas pequeñas o muy altas.	
II. Incipiente	4. Local en condiciones deficientes: requiere de algunas refacciones y mantenimiento. 5. Existen servicios higiénicos o letrinas en la institución/programa, pero están cerrados o descompuestos por falta de mantenimiento. 6. Los ambientes tienen ventanas que proporcionan iluminación y ventilación.	
III. Básico	6 7. Local en buenas condiciones, de ladrillo, cemento o materiales de la localidad, paredes y techos seguros, piso de madera, cemento pulido o protegido, con áreas internas y externas, para las diversas actividades 8. Existen servicios higiénicos o letrinas en la institución/programa en funcionamiento 9. Hay espacio de higienización para cambio de pañales con bacines para los niños que se inician en el control de esfínteres.	
IV. Bueno	6,7,8,9 10. Hay servicios higiénicos de tamaño apropiado a los niños, en buen estado. 11. Los ambientes se encuentran con temperatura apropiada, limpios, pintados con colores claros y acabado mate, respetando estilos arquitectónicos locales (madera, adobe, caña).	
V. Excelente	6,7,8, 9,10,11 11. Los ambientes son amplios, en relación con número de niños (2mt 2 por niño). 12. Las secciones son suficientes, según normas sobre número y grupos de edad. 13. Hay sala multiusos o ambiente apropiado para visitas o encuentros padres-hijo.	
Observaciones		

A.2. Mobiliario, equipamiento y ambientación de espacios internos.

I. Inadecuado	1. La institución/programa carece de mobiliario en las diversas áreas 2. Carece de módulos para las actividades motrices. 3. La ambientación es inexistente	
II. Incipiente	4. Hay mobiliario pero es insuficiente y no tiene mantenimiento. 5. Hay algunas colchonetas en buen estado para las actividades motrices. 6. La ambientación es inadecuada: decoración excesiva, imágenes ajenas al interés infantil	
III. Básico	7. El mobiliario es suficiente, apropiado y está en buen estado. 8. Hay módulos acolchados para actividades motrices. 9. Los módulos están en buen estado y son seguros 10. Se observa decoración en función de los intereses de los niños.	
IV. Bueno	7,8, 9, 10 11. Los módulos son apropiados para las edades y necesidades de movimiento de los niños: arrastrarse, gatear, rodar, subir, bajar, trepar, resbalar.	
V. Excelente	7, 8,9,10,11 12. Los módulos son suficientes para el número de niños. 13. Hay muebles que sirven para organizar los materiales de uso de los adultos y ofrecen seguridad para guardarlos. 14. La sala multiuso está equipada con juguetes, cuentos y libros para padres.	
Observaciones:		

A.3. Implementación, uso y mantenimiento de espacios al aire libre*

I. Inadecuado	1. La institución /programa carece de espacios para juegos y actividades al aire libre.	
II. Incipiente	2. Existen espacios al aire libre, pero no se encuentran implementados con juegos.	
III. Básico	3. Hay espacios al aire libre que están implementados con algunos juegos apropiados a la edad de los niños.	
IV. Bueno	4. Los espacios al aire libre se encuentran implementados con juegos pertinentes a la edad y necesidades de los niños, comerciales o elaborados artesanalmente. 5. Se realizan actividades, con niños de uno a tres años, en los espacios al aire libre cuando no llueve y con medidas de protección para los rayos UV, cuando hay sol. 6. Los juegos se encuentran limpios y en buen estado sin peligros (clavos, astillas) y se realizan regularmente acciones de mantenimiento: revisión, limpieza y pintura.	
V. Excelente	4, 5,6 7. Hay objetos para jalar o arrastrar, coches, carretillas o triciclos para los niños y sus respectivas zonas de uso.	
Observaciones:		

* No aplica a programas como por ej. PIETBAF (visitas a hogares), PAIGRUMA (grupos de madres); las Ludotecas, SET y similares en que los niños asisten por horas y turnos.

A.4. Lactario en Cunas.*(sólo para servicios con horario de 8 horas)

I. Inadecuado	1. La institución /programa carece de un espacio privado destinado a lactario.	
II. Incipiente	2. Se improvisa un espacio para lactario.	
III. Básico	3. Existe un área específica para lactario.	
IV. Bueno	3. 4. Existe documentación institucional que promueve prácticas sobre la implementación y características del lactario con privacidad, equipamiento mínimo y uso adecuado.	
V. Excelente	3, 4, 5. El lactario cuenta con espacio suficiente, ambiente tranquilo, agradable, mobiliario cómodo y equipo necesario.	
Observaciones:		

* No aplica a programas como por ej. PIETBAF (visitas a hogares), PAIGRUMA (grupos de madres); las Ludotecas, SET y similares en que los niños asisten por horas y turnos.

B. SALUD E HIGIENE

B.1. Prácticas saludables con los niños

I. Inadecuado	1. La institución /programa no promueve prácticas saludables en relación con los niños: observación, protocolos, botiquín, coordinación con las familias, control de peso y talla, vacunas, seguro de salud, acuerdos con el sector salud para desparasitación, control de hemoglobina, programa nutricional, etc.	
II. Incipiente	2. Las prácticas saludables se realizan sólo en función de la iniciativa e interés de la docente.	
III. Básico	3. La institución /programa promueve prácticas saludables, en relación con los niños.	
IV. Bueno	4. Existe documentación institucional que establece prácticas saludables de los niños siguiendo los lineamientos del sector salud. 5. Existe un sistema inmediato y protocolos de información y coordinación con la familia para problemas de salud de los niños (fiebre, sarpullido, moretones, heridas), accidentes y emergencias en salud. 6. Se controla diariamente en el ingreso, si los niños se encuentran en buen estado de salud. No se permite el ingreso de niños enfermos. 7. La institución/programa educativa verifica en la matrícula y orienta a los padres para que todos los niños asistan al control de crecimiento y desarrollo (CRED) y gestionen el seguro de salud y que esté activo durante el año.	
	4,5,6,7 8. Se lleva el control de alergias y medicinas con autorización médica, teniendo la lista	

V. Excelente	<p>en panel informativo, con los teléfonos de los padres.</p> <p>9. Hay un tópico o lugar especial para niños que se enferman en el día, se avisa inmediatamente a los padres para que los recojan *</p> <p>10. Se han establecido acuerdos con el sector salud para el CRED y otros programas en beneficio del niño y se verifica su cumplimiento.</p> <p>11. La institución /programa planifica con el sector salud acciones y campañas para establecer prácticas saludables en la familia y comunidad.</p>	
Observaciones:		

B.2. Prácticas institucionales de higiene del ambiente

I. Inadecuado	1. La institución/programa no ha establecido prácticas de higiene del ambiente.	
II. Incipiente	2. Las prácticas de higiene del ambiente se aplican irregularmente o en función de la iniciativa o el interés de algún miembro de la institución.	
III. Básico	<p>3. La institución /programa promueve prácticas de higiene del ambiente, con especial cuidado en la limpieza de los pisos de los gateadores.</p> <p>4. Hay material de limpieza (fuera del alcance de los niños) y tachos de basura disponibles y en uso en todos los ambientes.</p>	
IV. Bueno	<p>3,4</p> <p>5. Existe documentación institucional que establece y promueve prácticas de control de la higiene del ambiente.</p> <p>6. Se realiza todos los días la limpieza de ambientes interiores y exteriores, con énfasis en los pisos, alfombras, en los servicios higiénicos y área de preparación de alimentos.</p>	
V. Excelente	<p>3, 4,5,6</p> <p>7. Se realiza todos los días la limpieza de utensilios y juguetes que se llevan a la boca los niños.</p> <p>8. Se realiza la limpieza de juguetes y materiales, cada 15 días, con solución desinfectante.</p> <p>9. Se realiza la fumigación del local, de acuerdo a normas establecidas por el MINSA.</p>	
Observaciones:		

B.3. Prácticas institucionales de higiene en la atención a los niños

I. Inadecuado	1. La institución /programa no promueve prácticas de higiene en la atención a los niños: lavado de manos, cambio de pañales, uso y limpieza de bacines y/o de S.S.H.H., indicaciones para visitantes, mudas de ropa, botiquín, limpieza de juguetes.	
II. Incipiente	2. Las prácticas de higiene de los niños, se realizan sólo en función de la iniciativa o el interés de la docente.	
III. Básico	<p>3. Existe documentación institucional que promueve prácticas de higiene de los niños.</p> <p>4. Existe un botiquín de primeros auxilios con contenido apropiado, con medicinas (no vencidas) y ubicado a la vista en casos de emergencia.</p>	
IV. Bueno	<p>3. 4.</p> <p>5. Para entrar los visitantes en la zona de bebés gateadores, se lavan las manos, y se ponen babuchas o se quitan los zapatos.</p> <p>6. Se prevé mudas de ropa suficiente, según tipo de servicio y horarios de atención.</p>	
V. Excelente	<p>3, 4,5,6</p> <p>7. El personal está capacitado en primeros auxilios.</p> <p>8. Se cuenta con área o espacio acondicionado para guardar las mudas de los niños.</p>	
Observaciones:		

B.4. Higiene y vestimenta del personal.

I. Inadecuado	1. La institución /programa no ha establecido prácticas sobre la higiene y vestimenta del personal que atiende a los niños: ropa limpia y cómoda, uso de mandiles, manos limpias y uñas cortas, cabello recogido, zapatos chatos, sin aretes o collares	
II. Incipiente	2. Las prácticas de higiene y vestimenta del personal que atiende a los niños, se realizan sólo en función de la iniciativa o el interés de algún miembro de la institución.	
III. Básico	3. La institución promueve prácticas sobre la higiene y vestimenta del personal que atiende a los niños.	
IV. Bueno	4. La institución /programa ha establecido prácticas de control de la higiene y vestimenta del personal que atiende a los niños.	
V. Excelente	4, 5. El personal tiene su nombre puesto en lugar visible de su ropa. 6. Todo el personal se encuentra vestido según función 7. El personal de cocina (si lo hay) con el cabello recogido y protegido con gorro o pañuelo, mandiles de cocina.	
Observaciones:		

B.5. Sueño y descanso de los niños*(depende del horario de estadía de los niños)

I. Inadecuado	1. La institución /programa no ha establecido prácticas sobre el sueño y descanso de los niños: horarios según edad, condiciones del espacio (limpieza, luz, ruido, temperatura), mobiliario (cunas o colchonetas). 2. No se recoge información de hábitos de sueño del niño en el hogar.	
II. Incipiente	2. Las prácticas sobre el sueño y descanso de los niños, se realizan sólo en función de la iniciativa o el interés de la docente.	
III. Básico	3. La institución /programa promueve prácticas sobre el sueño y descanso de los niños.	
IV. Bueno	4. La institución /programa promueve prácticas referentes al sueño y descanso de los niños, tomando en cuenta los hábitos que trae del hogar. 5. Existe documentación institucional que establece prácticas sobre el sueño y descanso de los niños y se verifica su cumplimiento. 6. Se cuenta con área o espacio acondicionado para los momentos de sueño y descanso.	
V. Excelente	4,5,6 7. El espacio para los momentos de sueño y descanso toma en cuenta la edad de los niños y tiene las mejores condiciones de ambiente (luz, ruido, temperatura, etc). 8. Las camas, tarimas, colchonetas, hamacas, ropa de cama y lugares de reposo de los niños, según costumbres locales, se encuentran en buenas condiciones de limpieza. 9. Se observa a los niños para establecer horarios de sueño, y cambios de posición según su edad y necesidades. 10. El horario de las siestas responden a las necesidades infantiles y los hábitos que se han recogido del hogar	
Observaciones:		

C. ALIMENTACIÓN (Toda esta dimensión depende del horario de estadía de los niños, es para 8 horas)

C.1. Higiene, cuidado y prácticas para el uso de los biberones

I. Inadecuado	1. La institución /programa no ha establecido prácticas sobre el manejo de los biberones: horario y cantidad según la edad, temperatura, higiene de los biberones y de la preparación, jugos, pautas para dar el biberón, esterilización, higiene de la preparación, orientaciones para el destete, etc.	
---------------	--	--

II. Incipiente	2. Las prácticas sobre el manejo de los biberones, se realizan sólo en función de la iniciativa o el interés de la docente.	
III. Básico	3. La institución /programa promueve algunas prácticas referentes al manejo de los biberones.	
IV. Bueno	4. Existe documentación institucional que promueve prácticas sobre el manejo de los biberones y se cuenta con prescripciones según las normas oficiales 6. Se supervisa el cumplimiento de la higiene en la preparación de los biberones.	
V. Excelente	4, 5, 6, 7 8. Se guarda y mantiene refrigerada la leche de la madre, para darla al niño. 9. Se establecen horarios apropiados a la edad y necesidades de cada niño y se prevé un procedimiento para casos de destete.	
Observaciones:		

C.2. Papillas y comidas

I. Inadecuado	1. La institución /programa no ha establecido prácticas sobre el manejo de papillas y comidas: cantidad, consistencia, calidad nutricional, horario, dietas, higiene de la preparación, condiciones de almacenamiento, procedimiento para la entrega del alimento al niño.	
II. Incipiente	2. Las prácticas sobre el manejo de papillas y comidas, se realizan sólo en función de la iniciativa o el interés de la docente	
III. Básico	3. La institución /programa promueve algunas prácticas referentes al manejo de papillas y comidas.	
IV. Bueno	4. Existe documentación institucional sobre las prácticas de manejo de papillas y comidas: cantidad, consistencia, calidad nutricional, horario, dietas, higiene de la preparación, condiciones de almacenamiento, procedimiento para la entrega del alimento al niño.	
V. Excelente	4 5. Se realiza un control estricto para no utilizar alimentos con colorantes y preservantes. 6. Se supervisa la preparación de alimentos, las condiciones de transporte, almacenamiento y conservación.	
Observaciones:		

C.3. Vajilla y utensilios

I. Inadecuado	1. La institución /programa no ha establecido prácticas sobre características y uso de vajilla y utensilios: limpieza, características, estado, conservación, almacenamiento.	
II. Incipiente	2. Las prácticas sobre características y uso de vajilla y utensilios se realizan sólo en función de la iniciativa o el interés de la docente.	
III. Básico	3. La institución /programa promueve algunas prácticas referentes a características y uso de vajilla y utensilios.	
IV. Bueno	4. Existe documentación institucional que promueve prácticas sobre características y uso de vajilla y utensilios. 5. Se observan normas claras para evitar el uso de vajilla y utensilios de material tóxico y/o contaminante.	
V. Excelente	4, 5 6. Se supervisa estrictamente las prácticas de uso de vajilla y utensilios.	
Observaciones:		

D. PROTECCIÓN Y SEGURIDAD

D.1. Medidas de vigilancia, protección y prevención

I. Inadecuado	1. La institución /programa no ha establecido medidas de vigilancia, protección y prevención: espacios seguros y no contaminados, lugares peligrosos (escaleras, cocina), mobiliario sin puntas, objetos peligrosos: cuchillos, tijeras, enchufes, sustancias tóxicas: detergentes, lejía, ácido muriático, extintores a la vista, ventanas protegidas, lugares señalizados (seguridad, evacuación), simulacros.	
II. Incipiente	2. Las medidas sobre la vigilancia, protección y prevención, se realizan sólo en función de la iniciativa o el interés de la docente.	
III. Básico	3. La institución /programa promueve algunas prácticas de vigilancia, protección y prevención 4. Se encuentran señalizados los lugares de protección y evacuación, en casos de sismo. 5. Los lugares peligrosos como cocina, escaleras (si las hay) están restringidos del acceso de los niños. 6. Los objetos peligrosos: pequeños, cortantes, sustancias tóxicas (detergente, lejía, ácido muriático), enchufes y otros, están fuera del alcance de los niños.	
IV. Bueno	4,5,6, 7. Existe documentación institucional que promueve y verifica prácticas sobre la vigilancia, protección y prevención. En caso de servicios familiares(o en los hogares) se identifica a los miembros de ésta y se establecen medidas respecto a control de interacción con los niños. 8. Se efectúan periódicamente simulacros de sismo o incendio con el personal y los niños, sin asustarlos, el mobiliario permite desplazamientos seguros y facilita la evacuación. 9. La institución/programa cuenta con un registro con la dirección de las personas autorizadas para recoger a los niños, que impide la entrega de los niños a personas no autorizadas. 10. Los extintores de fuego están con fecha vigente y se encuentran a la vista y alcance. 11. Las ventanas tienen los vidrios protegidos.	
V. Excelente	4,5,6,7,8,9,10,11 12. El local tiene un cerco perimétrico que lo rodea como medida de seguridad, de protección externa, en función al contexto. 13. La institución/programa tiene Certificado de Defensa Civil y Plan de contingencia. 14. En los servicios donde existen cámaras de TV (solo en esos casos) La dirección hace uso de dicha herramienta para el monitoreo de las salas.	
Observaciones:		

D.2. Servicio de transporte (sólo para instituciones o programas que los utilicen)

I. Inadecuado	1 La institución/programa no ha establecido medidas para el servicio de transporte: seguridad, lugar de estacionamiento, aplicación de normas del MTC.	
II. Incipiente	2. Las medidas sobre transporte, se realizan sólo en función de la iniciativa o el interés de la docente.	
III. Básico	3. Existe documentación institucional que promueve un servicio de transporte seguro y de acuerdo a las normas.	
IV. Bueno	3 4. La institución/programa orienta a los padres en el uso de servicios de transporte.	
V. Excelente	3, 4 5. El servicio de transporte de la institución/programa o de un proveedor están registrados y autorizados de acuerdo a las normas del MTC.	
Observaciones:		

E. RELACIÓN CON LA FAMILIA Y LA COMUNIDAD

E.1. Organización y participación de las familias.

I. Inadecuado	1. No existe ningún tipo de organización para la participación de los padres de familia en la gestión de la institución/programa.	
II. Incipiente	2. Existen algunos comités de padres de familia por secciones/aulas que colaboran con algunas actividades de la institución/programa, pero no participan en la gestión institucional	
III. Básico	3. Existe APAFA o alguna organización representativa de las familias, pero su funcionamiento no es sistemático.	
IV. Bueno	4. Existe APAFA o alguna organización representativa de las familias en funcionamiento y se renueva cada año democráticamente. 5. Los padres y las familias participan en la elaboración y ejecución del PEI, en la gestión de la institución/programa y en fechas especiales.	
V. Excelente	4,5 6. Los padres ejercen vigilancia social de la institución/programa y participan en la evaluación del POA. 7. La institución/programa identifica y toma en cuenta las expectativas, observaciones, sugerencias y percepciones sobre la satisfacción de los padres, respecto al servicio.	
Observaciones:		

E.2. Apoyo de la institución/programa a las familias

I. Inadecuado	1. La institución/programa no tiene un plan establecido de reuniones, entrevistas y/o visitas para orientar a los padres sobre el cuidado y educación de sus hijos:	
II. Incipiente	2. Las acciones de apoyo a los padres sobre el cuidado y educación de sus hijos, solamente se realizan sólo en función del interés e iniciativa de algunas docentes.	
III. Básico	3. La institución/programa cuenta con un plan destinado a proporcionar orientaciones a los padres sobre el cuidado y educación de sus hijos. 4. Los padres manifiestan que la institución/programa los apoya en la atención integral de sus hijos.	
IV. Bueno	3, 4 5. Hay un sistema establecido de información (reuniones, entrevistas) que comunica regularmente a los padres sobre los logros y dificultades de sus hijos y realiza visitas domiciliarias según el tipo de institución/programa, o en situaciones de riesgo para el niño.	
V. Excelente	3,4,5 6. La dirección y las docentes de la institución/programa han elaborado un Plan conjunto de orientación a padres acerca de la atención integral y educación de sus hijos, que recoge sus experiencias y saberes. 7. Existe a disposición de la familia un medio o canal para que se comunique con la institución/programa: libreta, esquelas, teléfono, correo electrónico). 8. Se informa acerca de redes e instituciones de defensa y apoyo familiar y orienta a los padres acerca de formas de organización de apoyo mutuo.	
Observaciones:		

E.3. Interacción con las familias y la comunidad

I. Inadecuado	1. La institución/programa no se relaciona con las organizaciones sociales de base e instituciones de la comunidad para realizar mejoras y promover un entorno saludable en beneficio de los niños.	
II. Incipiente	2. La institución/programa se relaciona con organizaciones sociales de base e instituciones de la localidad para coordinar acciones y/o en beneficio de los niños, sólo por iniciativa de una docente.	

III. Básico	3. La institución/programa se relaciona con algunas organizaciones sociales de base e instituciones de la localidad para coordinar acciones y/o en beneficio de los niños	
IV. Bueno	3 4. La institución /programa ha identificado y se relaciona con organizaciones sociales de base e instituciones de la localidad: sectores, instituciones, universidades y/o empresas de la comunidad, que pueden apoyar con acciones en beneficio de los niños.	
V. Excelente	3, 4, 5. La institución /programa realiza alianzas o acuerdos las con organizaciones sociales de base e instituciones, empresas, asociaciones, universidades, entidades del sector público (Salud, Agricultura, Vivienda, PRONA) Municipio, Iglesias, Defensoría, Juntos, medios de comunicación, empresas y líderes de la comunidad, para realizar vigilancia y mejoras en su gestión.	
Observaciones:		

F. ORIENTACIÓN INSTITUCIONAL

F.1. Enfoque de inclusión e interculturalidad

I. Inadecuado	1. No se utiliza criterio de inclusión en la matrícula, se excluye a los niños de diversa etnia, color, religión y/o no se aplica la norma de acoger a un niño con necesidades especiales leves, por aula. 2. No se utiliza la lengua materna, no se realizan actividades ni se usan elementos de la cultura local.	
II. Incipiente	3. Se incluyen niños con diferencias étnicas y culturales , pero no con necesidades especiales (o al revés) 4. Ocasionalmente se realizan algunas actividades y se usan elementos propios de la cultura local y la lengua materna.	
III. Básico	5. Se aceptan niños con diferencias étnicas y con necesidades especiales, según la normatividad establecida. 6. Se utiliza la lengua materna en la comunicación diaria con los niños.	
IV. Bueno	5,6 7. Se realizan y promueven diversas actividades y utilizan elementos propios de la cultura local y de otras culturas.	
V. Excelente	5,6,7 8. Se promueve el recojo de prácticas culturales y de crianza para programar las actividades infantiles incluyendo juegos, canciones, cuentos y costumbres del lugar.	
Observaciones: El término inclusión se entiende como la aceptación de niños con necesidades especiales y de diverso origen étnico		

F.2. Ratio: relación docente /auxiliar/promotora- niños (aplicable a Sala Cuna polidocente) los diversos programas establecen su propia ratio

I. Inadecuado	En sala-cuna polidocente: -Niños hasta 12 meses: para un máximo de 10 niños, un solo adulto -Niños de 12 a 24 meses: para un máximo de 13 o más niños, un solo adulto. -Niños de 24 a 36 meses: para un máximo de 16 o más niños, un solo adulto En sala integradas con niños de diversas edades: Un solo adulto con 16 o más niños. -En CUNAS MAS: 12 niños por madre, de los cuales, 1 es menor de un año.	
II. Incipiente	En sala-cuna polidocente: -Niños hasta 12 meses: para un máximo de 9 niños, un solo adulto. -Niños de 12 a 24 meses: para un máximo de 12 niños, un solo adulto. -Niños de 24 a 36 meses: para un máximo de 15 niños, un solo adulto. En sala integradas con niños de diversas edades: Un solo adulto con 11-15 niños -En CUNA MAS hay 11 niños por madre, de los cuales 1 es menor de un año.	

III. Básico	<p>En sala-cuna polidocente:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Niños hasta 12 meses: para un máximo de 8 niños un sólo adulto. -Niños de 12 a 24 meses: para un máximo 10 niños un solo adulto. -Niños de 24 a 36 meses: para un máximo de 12 niños un solo adulto. <p>En sala integradas con niños de diversas edades: Un solo adulto con 10 niños</p> <ul style="list-style-type: none"> -En CUNA MAS: 10 niños por madre, de los cuales sólo 1 es menor de un año. 	
IV. Bueno	<p>En sala-cuna polidocente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Niños hasta doce meses: para un máximo de 14 niños, una docente y una auxiliar. -Niños de 12 a 24 meses: para un máximo de 14 niños, una docente y una auxiliar. - Niños de 24 a 36 meses: para un máximo de 20 niños, una docente y una auxiliar. <p>En sala integradas con niños de diversas edades: para un máximo de 20 niños una docente y dos auxiliares.</p> <ul style="list-style-type: none"> -En CUNA MAS: una madres para un máximo de 8 niños, de los cuales sólo 1 es menor de un año. 	
V. Excelente	<p>En sala-cuna polidocente:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Niños hasta doce meses: para un máximo de 15 niños, una docente y dos auxiliares. -Niños de 12 a 24 meses: para un máximo de 15 niños, una docente y dos auxiliares. - Niños de 24 a 36 meses: para un máximo de 20 niños, una docente y dos auxiliares. <p>En sala integradas con niños de diversas edades: para un máximo de 20 niños: una docente y tres auxiliares.</p> <ul style="list-style-type: none"> -En CUNA MAS: una madre para un máximo de 6 niños de los cuales sólo uno es menor de un año. 	
Observaciones:		

F.3. Elaboración del Proyecto Educativo Institucional (PEI), del Proyecto Curricular Institucional (PCI) y del Proyecto Operativo Anual (POA) (depende del tipo de programa)

I. Inadecuado	1. La institución/programa no cuenta con un PEI elaborado en forma participativa y consensuada.	
II. Incipiente	2. La institución/programa cuenta con un PEI elaborado por la Directora o sólo por iniciativa de algunas docentes.	
III. Básico	3. La dirección de la institución/programa cuenta con un PEI elaborado por la dirección, con el personal docente y administrativo y los padres de familia. 4. La dirección de la institución/programa cuenta con un POA elaborado por la dirección, con el personal docente y administrativo y los padres de familia.	
IV. Bueno	4, 5. La dirección de la institución/programa cuenta con un PEI elaborado en forma consensuada con los representantes de los padres, la dirección, el personal y los padres, el cual sirve de base para el PCI, para el Plan Operativo Anual (POA) y para la programación curricular de aula (PCA). 6. El personal docente se reúne frecuentemente para verificar, reforzar y reflexionar acerca del cumplimiento del PEI, del POA y de los aspectos positivos de la acción educativa e identificar y mejorar las fallas y debilidades.	
V. Excelente	4, 5,6 7. La dirección de la institución/programa ha establecido como política institucional diversos procedimientos para recoger inquietudes y necesidades de los niños, de los padres y del personal, para la planificación de las actividades del PEI y del POA. 8. El PCI tiene un enfoque intercultural y social, que ha sido revisado y adecuado del DCN por el personal docente, toma en cuenta los patrones culturales y condiciones de las familias y de los niños que asisten y se aplica. 9. La institución cuenta con un PEI alineado al Plan local de educación y al Plan regional de educación	
Observaciones:		

F. 4. Liderazgo democrático y participativo

I. Inadecuado	1. El personal no participa en la gestión de la institución/programa 2. Los padres de familia no participan en la gestión de la institución/programa.	
II. Incipiente	3. Se realizan ocasionalmente algunas actividades de participación democrática del personal sólo por iniciativa de algunas docentes, o de alguna entidad externa a la institución. 4. Los padres de familia son convocados ocasionalmente a participar en la gestión.	
III. Básico	5. La institución/programa realiza con el personal reuniones de consulta y participación democrática 6. La institución/programa realiza con los padres reuniones de consulta y de participación democrática.	
IV. Bueno	5,6, 7. La dirección de la institución/programa implementa el enfoque de democracia participativa con canales formalmente establecidos y gestiona el apoyo de otras entidades (MINEDU, UGEL, Gobiernos Regional y/o Local) para llevarlo a la práctica. 8. El personal manifiesta que sus opiniones y propuestas se escuchan y son tomadas en cuenta.	
V. Excelente	5,6,7, 8 9. La institución/programa promueve y participa en redes institucionales o de programas.	
Observaciones:		

F.5. Ambiente laboral y clima institucional

I. Inadecuado	1. La institución/programa no promueve la integración social a través de prácticas de buen trato (respeto, cordialidad, consideración, equidad) entre el personal.	
II. Incipiente	2. La institución/programa promueve, sólo por iniciativa de una docente, la integración social a través de prácticas de buen trato entre el personal.	
III. Básico	3. La institución/programa promueve la integración social a través de prácticas de buen trato entre todo el personal, sin discriminación	
IV. Bueno	3 4. Se planifican de reuniones de camaradería, culturales o recreativas entre todo el personal y los miembros de la comunidad educativa	
V. Excelente	3, 4 5. Se promueve como política institucional prácticas de buen trato, a través del reconocimiento al personal que destaca en su cumplimiento.	
Observaciones:		

G. GESTIÓN DE RECURSOS HUMANOS

G.1. Selección y organización del personal (depende del grado de autonomía institucional)

I. Inadecuado	1. La institución/programa no cuenta con perfiles y procedimientos de selección del personal de acuerdo a normas formalmente establecidas. 2. La institución/programa no tiene un organigrama estructurado con funciones específicas.	
II. Incipiente	3. La institución/programa utiliza ocasionalmente algunos procedimientos de selección de personal de acuerdo a las normas formalmente establecidas. 4. El personal reconoce solamente en la práctica sus funciones.	

III. Básico	5. La institución/programa cuenta con perfiles y aplica procedimientos de selección de personal de acuerdo a las normas formalmente establecidas 6. Las funciones del personal se encuentran establecidas en un documento y el personal las reconoce y aplica.	
IV. Bueno	5,6, 7. La institución/programa cuenta con un manual de organización y funciones y un Organigrama, conocidos por el personal que rigen la vida institucional.	
V. Excelente	5,6,7 8. La institución/programa motiva al personal en relación con su misión y visión y establece mecanismos de control democrático del cumplimiento de sus funciones 9. La institución/programa ha establecido un sistema a través del cual se brinda reconocimiento al personal docente y administrativo que trabaja con eficiencia y responsabilidad	
Observaciones:		

G.2. Certificación del personal docente

I. Inadecuado	1. No tiene licenciatura o título, ni experiencia docente previa.	
II. Incipiente	2. No tiene licenciatura o título, pero sí tiene experiencia docente previa en el trabajo con niños.	
III. Básico	3. Tiene licenciatura o título y experiencia docente previa en el trabajo con niños menores de tres años. 4. Cuenta con certificado de salud. 5. Cuenta con certificado de antecedentes penales.	
IV. Bueno	3, 4,5, 6. Ha seguido curso de actualización, hace 4 años o más.	
V. Excelente	3, 4,5,6, 7. Ha seguido cursos de actualización y de especialización, en los últimos tres años referidos a su función o al tipo de servicio en que trabaja. 8. Refleja en su desempeño su disposición vocacional y deseo de mejoramiento de su práctica y planes de innovación.	
Observaciones:		

G.3. Certificación del personal Técnico: auxiliares, asistentes o promotoras.

I. Inadecuado	1. No tiene certificación de estudios relacionados con la atención a la infancia (asistentes, auxiliares, nanas o técnicos de Educación Inicial) ni experiencia previa con niños.	
II. Incipiente	2. No tiene certificación de estudios relacionados con la atención a la infancia, (asistente, auxiliar, nana o técnico de Educación Inicial), pero tiene experiencia en el trabajo con niños.	
III. Básico	3. Tiene certificación de estudios relacionados con la atención a la infancia, (asistente, auxiliar, nana o técnico de Educación Inicial) 4. Cuenta con certificado de salud 5. Cuenta con certificado de antecedentes penales 6. Tiene experiencia en el trabajo con niños menores de tres años.	
IV. Bueno	3,4,5,6 7. Ha seguido algún curso relacionado a infancia, hace no más de 4 años.	
V. Excelente	3,4,5,6,7, 8. Ha seguido cursos de actualización y de especialización, en los últimos tres años. 9. Refleja en su desempeño su disposición, iniciativa y deseo de mejoramiento de su propia práctica.	
Observaciones:		

G.4. Acompañamiento, capacitación y desarrollo del personal

I. Inadecuado	1. La institución/programa no realiza ningún tipo de actividades de monitoreo, acompañamiento y capacitación a las docentes.	
II. Incipiente	2. La institución/programa realiza ocasionalmente algunas actividades de monitoreo, acompañamiento y capacitación sólo por iniciativa de otras entidades: MINEDU, UGEL, Gobierno Local y/o Regional.	
III. Básico	3. La institución/programa planifica y ejecuta acciones de monitoreo, acompañamiento y capacitación a las docentes.	
IV. Bueno	3 4. La institución/programa gestiona en forma permanente, el apoyo de otras entidades (MINEDU, UGEL, Gobiernos Regional y/o Local o instituciones académicas), para las actividades de monitoreo, acompañamiento y capacitación	
V. Excelente	3, 4 5. La dirección de la institución/programa identifica las necesidades de las docentes, en base a lo cual planifica y ejecuta las reuniones y acciones de capacitación continua. 6. La institución/programa utiliza los resultados del año anterior para planificar y ejecutar las acciones de monitoreo y acompañamiento a las docentes, generando planes de mejora de manera consensuada y asistida.	
Observaciones:		

G.5. Comunidad de aprendizaje e innovación

I. Inadecuado	1. La institución/programa no genera espacios de información y diálogo entre el personal y la dirección para revisar asuntos técnicos o administrativos, y proponer innovaciones que propicien el desarrollo de una comunidad de aprendizaje.	
II. Incipiente	2. La institución/programa ocasionalmente genera espacios de información y diálogo entre el personal y la dirección para revisar asuntos técnicos o administrativos, y proponer innovaciones que propicien el desarrollo de una comunidad de aprendizaje.	
III. Básico	3. La institución/programa genera frecuentemente espacios de información y diálogo entre el personal y la dirección para revisar asuntos técnicos y proponer innovaciones que propicien el desarrollo de una comunidad de aprendizaje.	
IV. Bueno	4. La institución/programa tiene como política institucional generar espacios de información y diálogo entre el personal y la dirección para revisar asuntos técnicos y proponer innovaciones que propicien el desarrollo de una comunidad de aprendizaje	
V. Excelente	4 5. La institución/programa promueve e incorpora las iniciativas innovadoras por parte del personal docente y administrativo.	
Observaciones:		

G.6. Detección de necesidades y evaluación de funciones

I. Inadecuado	1. La institución/programa no utiliza ningún procedimiento para recoger inquietudes y necesidades de los niños, de los padres y del personal, para la planificación de las actividades del POA. 2. La institución/programa no utiliza ningún procedimiento para evaluar el desempeño de las funciones del personal	
II. Incipiente	3. La institución/programa utiliza ocasionalmente, sólo por iniciativa de algunas docentes, algún procedimiento para evaluar el desempeño de las funciones del	

	personal	
III. Básico	4. La institución/programa utiliza regularmente algunos procedimientos para evaluar el desempeño de las funciones del personal	
IV. Bueno	5. La institución/programa utiliza en forma permanente algunos procedimientos para evaluar en forma respetuosa y justa el desempeño de las funciones del personal. 6. Se evalúa a todo el personal con instrumentos conocidos por ellos y se les retroalimenta en forma positiva. Lo traje de G.4 y lo pasé de excelente a bueno	
V. Excelente	5,6 7. La institución/programa elabora en forma colaborativa y consensuada entre el personal directivo y docente una propuesta de evaluación del desempeño del personal, que se inicia con una autoevaluación.	
Observaciones:		

PARTE II DE LA ESCALA: GESTIÓN EDUCATIVA Y DESEMPEÑO DOCENTE

A. PLANIFICACIÓN Y EVALUACIÓN

A.1. Enfoque de Inclusión e Interculturalidad

I. Inadecuado	1. No utiliza criterio de inclusión en las actividades diarias. 2. No utiliza actividades ni elementos de la cultura local, ni la lengua materna.	
II. Incipiente	3. Incluye en las actividades a los niños con diferencias étnicas, pero no con necesidades especiales. 4. Ocasionalmente utiliza algunas actividades o elementos propios de la cultura local y la lengua materna.	
III. Básico	5. Incluye en las actividades a los niños con diferencias étnicas y con necesidades especiales. 6. Generalmente utiliza diversas actividades y elementos propios de la cultura local y de otras culturas. 7. Utiliza la lengua materna en la comunicación diaria con los niños.	
IV. Bueno	6,7 8. Incluye en las actividades a los niños con diferencias, étnicas, lingüísticas, religiosas y con necesidades especiales. 9. Toma en cuenta las prácticas culturales y de crianza para programar las actividades infantiles: juegos, juguetes, canciones, costumbres.	
V. Excelente	6,7,8,9 10. Investiga e incorpora productos regionales en la dieta, ambientación, equipamiento y materiales. 11. Con el apoyo de los padres de familia realiza paseos y conoce elementos representativos de su comunidad.	
Observaciones:		

A.2. Programación curricular

I. Inadecuado	1. No hay programación curricular de aula (PCA) para orientar la ejecución de las actividades.	
II. Incipiente	2. Hay una programación que orienta la ejecución de las actividades, pero no integra holísticamente todas las dimensiones del desarrollo infantil.	
III. Básico	3. La programación orienta la ejecución de las actividades e integra holísticamente todas las dimensiones del desarrollo infantil. 4. La programación responde a las características, necesidades e intereses infantiles de acuerdo a sus niveles de desarrollo y / o necesidades especiales, tomando en cuenta los resultados de la aplicación de la lista de Cotejo.	
IV. Bueno	3,4 5. La programación parte de la vida cotidiana de la realidad de los niños. 6. La programación combina actividades propuestas por los adultos y otras que proponen los niños. 7. La programación combina oportunidades de juegos activos, tranquilos y descanso, experiencias individuales y de pequeños grupos.	
V. Excelente	3,4,5,6,7 8. La programación de actividades está a la vista en el panel informativo así como los logros esperados. 10. Se cuenta con PCA como producto de la planificación colaborativa de las docentes, en base al PEI y a la evaluación de entrada de los niños.	
Observaciones:		

A.3. Evaluación integral, de los niños, registro y uso de sus resultados

I. Inadecuado	1. No evalúa el progreso de los niños.	
II. Incipiente	2. Evalúa el progreso de los niños sin tomar en cuenta todas dimensiones del desarrollo y las áreas curriculares.	
III. Básico	3. Evalúa el progreso de cada niño teniendo en cuenta todas las dimensiones del desarrollo y las áreas curriculares. 4. Observa a los niños y aplica una lista de cotejo, al inicio, en el proceso y al final del año y se informa a los padres.	
IV. Bueno	3,4, 5. Utiliza varias técnicas e instrumentos de evaluación y registro: observación, entrevista a los padres, ficha integral (o récord de los niños), anecdotario, portafolio u otros 6. Presenta cada dos o tres meses a los padres informes de evaluación de los niños, y propone e intercambia con ellos propuestas de mejora. 7. Usa los resultados de la evaluación para planificar y reprogramar las actividades del aula. 8. Identifica avances/dificultades de los niños y los deriva a especialistas, de ser necesario.	
V. Excelente	3,4,5, 6,7,8 9. Toma en cuenta en la evaluación de los niños el contexto socio-familiar y comunitario. 10. Sistematiza, organiza y actualiza periódicamente, la información evaluativa en expedientes completos que abarcan todas las áreas de desarrollo del niño. 11. Analiza en reuniones de equipo (directora, docente, auxiliares) los resultados de las evaluaciones, y comparte con otras docentes las estrategias más eficaces de mejora.	
Observaciones:		

A 4. Detección de problemas de desarrollo y aprendizaje (en todas las áreas)

I. Inadecuado	1. No utiliza ningún procedimiento de detección gruesa de dificultades y necesidades especiales de los niños en las diversas áreas del desarrollo y aprendizaje.	
II. Incipiente	2. Ocasionalmente utiliza criterios basados en su experiencia para la detección gruesa de dificultades y necesidades especiales de los niños en las diversas áreas del desarrollo y aprendizaje.	
III. Básico	3. Frecuentemente utiliza criterios basados en su experiencia para la detección gruesa de dificultades y necesidades especiales de los niños en las diversas áreas del desarrollo y aprendizaje. 4. Utiliza la lista de cotejo como instrumento de detección gruesa.	
IV. Bueno	5. Utiliza, además de la lista de cotejo, técnicas e instrumentos (observación, documentos de matrícula, entrevista a los padres) para la detección gruesa de dificultades y necesidades especiales de los niños, en las diversas áreas del desarrollo y aprendizaje. 6. Informa a los padres sobre los problemas que presentan sus hijos.	
V. Excelente	5,6 7. Orienta a los padres sobre los problemas que presentan sus hijos y deriva oportunamente los casos detectados para su diagnóstico, tratamiento y atención especializada., manteniendo en privado, o confidencialidad de la información.	
Observaciones:		

B. METODOLOGÍA GENERAL

B.1. Metodología activa, interactiva, lúdica, reflexiva

I. Inadecuado	1. No aplica una metodología tipificada como activa e interactiva: los niños exploran, observan, manipulan, experimentan, transforman, interactúan con objetos, personas y con la naturaleza.	
II. Incipiente	2. De vez en cuando aplica una metodología tipificada como activa e interactiva	
III. Básico	3. Generalmente aplica una metodología tipificada como activa e interactiva lúdica y reflexiva de acuerdo a su edad.	
IV. Bueno	5. Aplica una metodología tipificada como activa, interactiva, lúdica y reflexiva y promueve un ambiente de libertad y espontaneidad. 6. Participa con los niños en el desarrollo de las actividades y juegos	
V. Excelente	5,6 7. Desarrolla la curiosidad infantil y su capacidad de reflexión a través de preguntas y comentarios sencillos y claros (¿cómo lo hiciste, qué pasó?) y con materiales que promueven la resolución de problemas.	
Observaciones:		

B.2. Metodología flexible, no directiva, orientada al aprendizaje significativo

I. Inadecuado	1. Dirige siempre las actividades en forma rígida, no considera la iniciativa ni el interés de los niños.	
II. Incipiente	2. En algunas ocasiones aplica una metodología flexible que responde a las características infantiles sus iniciativas e intereses	
III. Básico	3. Utiliza una metodología que responde a las características, necesidades e intereses infantiles y de acuerdo a sus niveles de desarrollo.	
IV. Bueno	3, 4. Está alerta a las reacciones de los niños, para realizar variaciones metodológicas según las circunstancias, necesidades, iniciativas o experiencias de e los.	
V. Excelente	3, 4, 5. Al introducir un nuevo aprendizaje, observa, pregunta y escucha a los niños lo que saben, lo que expresan en forma verbal o con acciones integrando los conocimientos y experiencias previas así como sus intereses.	
Observaciones:		

B.3. Distribución y uso del tiempo

I. Inadecuado	1. No utiliza ningún criterio de distribución del tiempo y no hay un horario de actividades a la vista.	
II. Incipiente	2. Se observa un horario general según el tipo de servicio (entrada, salida, alimentación, higiene, descanso) pero sin distribución del tiempo al interior del mismo.	
III. Básico	3. Existe una clara distribución del tiempo que considera momentos permanentes de entrada y salida de los niños así como la satisfacción de sus necesidades de juego, alimentación, higiene y sueño, según se trate de horarios de tiempo completo o de 1/2 tiempo.	
IV. Bueno	3 4. El horario que incluye actividades y oportunidades de aprendizaje (semanal, quincenal o mensual) está a la vista en el panel informativo. 5. La distribución del tiempo responde a un equilibrio entre actividades de rutina diaria, juego, movimiento, música, etc.	

V. Excelente	3,4,5 6. Los cambios de actividades no son bruscos, se preparan a través de señales, con sonidos, canciones o mensajes diversos. 7. Se permite a los niños continuar en una actividad en la que están muy concentrados.	
Observaciones:		

C. ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO ORGÁNICO PSICOMOTOR

C.1. Motricidad gruesa.

I. Inadecuado	1 No proporciona oportunidades ni organiza el ambiente para favorecer el movimiento libre y desplazamiento seguro de los niños.	
II. Incipiente	2. Ofrece algunas oportunidades y espacios, para favorecer el movimiento libre y desplazamiento seguro de los niños.	
III. Básico	3. Proporciona oportunidades y espacios para actividades psicomotrices y desplazamiento seguro de los niños.	
IV. Bueno	4. Varía la posición de los módulos de psicomotricidad, equipos y materiales para facilitar el movimiento libre y el desplazamiento seguro de los niños. 5. Ofrece diversas oportunidades para los movimientos libres, de acuerdo al propio ritmo de desarrollo y aprendizaje de cada niño.	
V. Excelente	3,4, 5 6. Observa atentamente y respeta las posibilidades motoras de los niños. 6. De acuerdo a la maduración neurológica y muscular de los niños los anima a realizar diversos movimientos propios de su edad según las posibilidades personales de cada uno, para favorecer su orientación y manejo del espacio.	
Observaciones:		

C.2. Motricidad fina

I. Inadecuado	1. No ponen al alcance de los niños materiales y juguetes que estimulen el desarrollo de la motricidad fina y la coordinación en el uso de manos y dedos: coger, soltar, apretar, golpear, amasar, etc.	
II. Incipiente	2. Ofrece algunas oportunidades de juego y materiales orientadas a desarrollar la motricidad fina y la coordinación en el uso de manos y dedos.	
III. Básico	3. Generalmente ofrece oportunidades de juegos y materiales para desarrollar la motricidad fina y coordinación en el uso de manos y dedos.	
IV. Bueno	4. Utiliza momentos y actividades de la vida diaria para ofrecer oportunidades que desarrollen la motricidad fina y la coordinación en el uso de manos y dedos, la prensión pinza y la rotación de la muñeca. 5. Ofrece a los niños materiales y objetos diversos que desafíen su curiosidad y promuevan movimientos diferenciados, cada vez más complejos, de manos y dedos, tomando en cuenta la edad y ritmo de desarrollo.	
V. Excelente	4,5 7. Observa atentamente, respeta las posibilidades motoras finas individuales de los niños y las toma en cuenta en el desarrollo de juegos y uso de materiales. 8. Apoya de manera individualizada a los niños que presentan dificultades en el desarrollo de la motricidad fina.	
Observaciones:		

C.3. Higiene: hábitos personales y del ambiente.

I. Inadecuado	<ol style="list-style-type: none"> 1. Usa prácticas rígidas de amenaza y castigo como estrategia para desarrollar hábitos de higiene y control de esfínteres. 2. No promueve el desarrollo de hábitos de higiene del ambiente inmediato: usar el basurero, limpiar lo que ensucia, recoger papeles, etc. de acuerdo al nivel de desarrollo de los niños. 3. No atiende oportunamente ni prevé el cambio de pañales 	
II. Incipiente	<ol style="list-style-type: none"> 4. Promueve en los niños algunos hábitos de higiene como lavarse las manos, la cara, usar el jabón y la toalla y los alienta en el control de esfínteres. 5. Ocasionalmente promueve el desarrollo de hábitos de higiene del ambiente inmediato: hay basurero y paño de limpieza. 6. Atiende el cambio de pañales y solicita a los padres las mudas necesarias 	
III. Básico	<ol style="list-style-type: none"> 6. 7. Promueve en los niños de manera oportuna y paciente hábitos de higiene: a lavarse las manos (antes y después de comer o de usar los servicios), la cara, los dientes, usar el jabón, la toalla, y los servicios. 8. Promueve el desarrollo de hábitos de higiene del ambiente inmediato: hay basurero y paño de limpieza. 9. Inicia a los niños en el control de esfínteres, respetando el ritmo y proceso de maduración neurológica individual. 	
IV. Bueno	<ol style="list-style-type: none"> 6,7,8,9 10. Fomenta el aprendizaje de hábitos de limpieza del ambiente a través del uso de materiales como paños de limpieza, escobita, de acuerdo a su nivel de desarrollo. 11. Observa las señales o “avisos” de los niños y les ayudan a lograr el control de esfínteres de acuerdo a su madurez. 	
V. Excelente	<ol style="list-style-type: none"> 6,7,8,9,10, 11 12. Toma en cuenta las diversas respuestas de los niños y está atenta especialmente a las reacciones inusuales de rechazo o temor. 	
Observaciones:		

C.4. Alimentación: cuidados y hábitos (depende del tipo de programa y horario de estadía de los niños, es para 8 horas)

I. Inadecuado	<ol style="list-style-type: none"> 1. Usa prácticas rígidas e inadecuadas para el desarrollo de hábitos de alimentación de los niños, que no consideran la atención diferenciada por edad variedad y horarios, según necesidades infantiles y tipo de programa. 	
II. Incipiente	<ol style="list-style-type: none"> 2. Ocasionalmente toma en cuenta las necesidades individuales de los niños en sus hábitos de alimentación: horario, variedad, introducción de nuevos alimentos y atención diferenciada según la edad y tipo de programa. 	
III. Básico	<ol style="list-style-type: none"> 3. Generalmente ayuda a los niños en sus hábitos de alimentación: horario regular, variedad introducción de nuevos alimentos y atención diferenciada según la edad y tipo de programa. 4. Está alerta y supervisa la higiene de la preparación de los biberones. 5. Anima a los niños a participar activamente en las actividades de alimentación: tomar el biberón o la cuchara con las manos, comer solos y masticar correctamente, cuando están en condiciones de hacerlo. 6. Apoya con paciencia el proceso de destete de los niños. 	
IV. Bueno	<ol style="list-style-type: none"> 3,4, 5,6 7. Mientras da el biberón a los niños pequeños los carga, los sostiene seguros, les habla y acaricia con afecto. 8. Ayuda en forma personal a los niños y los alienta a participar activamente en las 	

	<p>actividades de alimentación, según la edad y tipo de programa.</p> <p>9. Identifica y toma en cuenta gustos y preferencias de los niños y los anima a probar alimentos nuevos.</p> <p>10. Elabora y coloca a la vista un cartel informativo sobre alergias o restricciones de cualquier otro tipo y controla su aplicación.</p> <p>11. Conversa con los niños mientras les da los alimentos, de acuerdo a su desarrollo y les permite experimentar con la comida y alimentarse solos.</p>	
V. Excelente	<p>3,4,5,6,7,8, 9,10,11</p> <p>12. Supervisa el adecuado desarrollo de actividades de alimentación y salud, cuando la ejecución de las mismas la realiza la auxiliar.</p> <p>13. Verifica el cumplimiento de la alimentación diferenciada de acuerdo a la situación de salud de los niños.</p>	
Observaciones:		

D. ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO SOCIAL

D.1. Conocimiento del cuerpo e identidad

I. Inadecuado	1. No llama a los niños por su nombre, ni les enseña las partes de su cuerpo.	
II. Incipiente	2. Ocasionalmente llama a algunos niños por su nombre y les enseña a identificar partes gruesas de su cuerpo y algunas de la cara.	
III. Básico	<p>3. Generalmente llama a los niños por su nombre.</p> <p>4. Promueve con los padres la obtención del DNI de los niños</p> <p>5. Los motiva a identificar partes gruesas del cuerpo y cara, señalando en sí mismos, en otras personas y en muñecos e imágenes las partes del cuerpo gruesas del cuerpo y cara.</p>	
IV. Bueno	<p>4,5</p> <p>6. Llama a cada niño por su nombre sin utilizar apodos peyorativos y promueve progresivamente el conocimiento de sus datos personales : nombre y edad</p> <p>7. Permite a los niños a explorar e identificar su sexo con las palabras apropiadas(lo focalicé, porque las otras cosas ya están en 5)</p>	
V. Excelente	<p>4, 5,6, 7</p> <p>8. Ayuda a los niños a reconocer el uso de algunas partes de su cuerpo: boca, manos, piernas, nariz, oídos.</p> <p>9. Promueve el conocimiento de los datos familiares básicos: dirección, nombre y ocupación de los padres</p>	
Observaciones:		

D. 2. Desarrollo de habilidades sociales

I. Inadecuado	1. No promueve socialización de los niños o fuerza la relación entre pares sin tener en cuenta el deseo o interés del niño.	
II. Incipiente	2. Ocasionalmente promueve la socialización de los niños pero sin tener en cuenta la edad, el deseo o interés de ellos.	
III. Básico	3. Promueve la socialización de los niños teniendo en cuenta el deseo o interés de ellos.	
IV. Bueno	<p>4. Ofrece a los niños experiencias de socialización respetando la edad, el proceso natural de reconocimiento y aceptación del otro: mirar, estar cerca, estar juntos, jugar con otros, compartir.</p> <p>5. Estimula con flexibilidad y de acuerdo a la edad, normas básicas de relación social: saludar, despedirse, dar, pedir, agradecer, ayudar, esperar turno, compartir, respetar la propiedad.</p> <p>6. Felicita y refuerza el aprendizaje de conductas positivas en la interacción con otros: consolar a otro niño, prestar un juguete.</p>	

	7. Lee y cuenta cuentos relacionados con actitudes y habilidades sociales apropiados a la edad: amistad, solidaridad, y conversan con los niños sobre ello.	
V. Excelente	4,5, 6, 7 8. Hace comentarios y reflexiona con los niños sobre actitudes y conductas sociales positivas, de acuerdo a su edad. 9. Apoya a los niños a aprender a resolver sus conflictos, sin pegar, insultar, acudiendo al adulto o expresando su opinión y escuchando al otro. 10. Observa y registra cómo interactúan los niños, cómo juegan, con qué juegan y las reacciones entre ellos.	
Observaciones:		

D.3. Independencia

I. Inadecuado	1. No permite a los niños decidir sus actividades ni escoger los juguetes que quiere y los obliga a realizar actividades que no desean.	
II. Incipiente	2. En algunas oportunidades permite a los niños escoger actividades o juguetes y no los obliga a realizar actividades que no desean.	
III. Básico	3. Generalmente permite a los niños moverse libremente, escoger actividades o juguetes y no los obliga a realizar lo que no desean	
IV. Bueno	4. Alienta a los niños a participar, proponer, realizar actividades y juegos y elegir materiales por iniciativa propia, fomentando la toma de decisiones. 5. Los motiva a valerse por sí mismos y ser autosuficientes en la medida de sus posibilidades, en las actividades de la vida diaria: vestido, comida, juegos y movimiento. 5. Ayuda a los niños a reconocer y evitar situaciones y objetos peligrosos: fuego, cuchillos, agujas, botellas de lejía, escaleras, ventanas, pista o carretera, río, animales, etc.	
V. Excelente	4,5, 6. Reconoce y respeta la necesidad de afirmación personal del niño y su oposición al adulto, como parte de una etapa transitoria de su desarrollo hacia la autonomía.	
Observaciones:		

D.4 Autoestima

I. Inadecuado	1. No genera un clima de autoconfianza en que el niño se siente capaz de hacer las cosas por sí mismo. No reconoce ni celebra los logros de los niños	
II. Incipiente	2. Ocasionalmente alienta a los niños a hacer las cosas por sí mismos y reconoce y celebra sus logros.	
III. Básico	3. Frecuentemente alienta a los niños a hacer las cosas por sí mismos, reconoce y celebra sus logros a través de sonrisas, gestos y palabras.	
IV. Bueno	4. Utiliza estrategias claras y explícitas para alentar a los niños a hacer las cosas por sí mismos y fortalecer la autoestima, reconoce y celebra sus logros a través de sonrisas, gestos y palabras. 5. Alienta el aprendizaje autónomo de los niños y sus esfuerzos, si tienen dificultades los anima a perseverar y a seguir adelante.	
V. Excelente	4,5 6. Está atenta a las fortalezas y necesidades de cada niño para acompañarlo en su proceso de aprendizaje, desarrollo y seguridad personal. 7. Propicia situaciones que permitan a todos los niños experimentar logros, especialmente en las áreas detectadas de menor desarrollo. 8. Felicita a los niños por sus logros o cuando asumen espontáneamente conductas positivas.	

Observaciones:

E. ESTRATEGIAS PARA LA COMUNICACIÓN INTEGRAL

E.1. Capacidad de escucha

I. Inadecuado	1. No escucha a los niños, no está atentas a sus demandas, ni toma en cuenta sus opiniones, deseos y pedidos de interacción.	
II. Incipiente	2. Ocasionalmente escucha las demandas de los niños y sus opiniones, deseos y pedidos de interacción	
III. Básico	3. Generalmente escucha las demandas de los niños y sus opiniones, deseos y pedidos de interacción.	
IV. Bueno	4. Escucha y atiende las demandas de los niños y sus opiniones, deseos y pedidos de interacción. 5. Establece cercanía, agachándose, sentándose en el suelo y manteniendo contacto visual con los niños.	
V. Excelente	4,5, 6. Escucha sus balbuceos, gorjeos, sonidos y los repite para alentar la escucha y la producción verbal infantil 7. Interpreta y decodifica mensajes verbales y no verbales de los niños.	
Observaciones:		

E.2. Expresión, lenguaje oral y utilización de otros lenguajes.

I. Inadecuado	1. Se comunica muy poco con los niños verbal y gestualmente.	
II. Incipiente	2. Se comunica con los niños mientras los atiende.	
III. Básico	3. Se comunica con los niños mientras los atiende o en respuesta a sus requerimientos: los arrullan, les cantan suavemente y les hablan. 4. Les dice el nombre de las cosas y de las personas 5. Habla a los niños con claridad, y no con lenguaje infantilizado. 6. Les da indicaciones individuales sencillas, con pocas palabras. 7. Los anima a comunicar con gestos, señales y palabras lo que quieren y sienten.	
IV. Bueno	3, 4, 5,6,7 8. Les conversa, les anticipa lo que van a hacer y describe lo que se está haciendo, durante las rutinas de atención diaria (alimentación, higiene, juego, despedida, etc.) 9. Los motiva a hablar: decir palabras, nombrar objetos y personas, formar frases. 10. En todo momento utiliza otros lenguajes en su comunicación con los niños y propician el uso de diversas formas de expresión: corporal, dibujo, pintura, música, de acuerdo a su grado de madurez.	
V. Excelente	3,4,5, 6,7,8,9,10 11. Les da la oportunidad de escuchar y repetir variedad de voces y sonidos provenientes del cuerpo, de la naturaleza, de los objetos, de máquinas y equipos musicales. 12. En contextos bilingües, hace preguntas abiertas en el idioma materno de los niños y según su nivel de desarrollo va introduciendo palabras de la segunda lengua.	
Observaciones		

E.3. Comprensión y "lectura" de imágenes y símbolos.

I. Inadecuado	1. No favorece la comunicación integral a través de la comprensión y "lectura" de imágenes, signos y símbolos.	
II. Incipiente	2. Ocasionalmente favorece la comunicación integral a través de la comprensión y "lectura" de imágenes, signos y símbolos..	

III. Básico	3. Frecuentemente favorece la comunicación integral a través de la comprensión y “lectura” de imágenes, signos y símbolos.	
IV. Bueno	4. En todo momento favorece la comunicación integral a través de la comprensión y “lectura” de imágenes, signos y símbolos. 5. Les cuenta o lee cuentos apropiados a la edad, con imágenes diversas representativas de su cultura y de otras. 6. Les lee o narra cuentos a los niños imitando voces y sonidos. 7. Los anima a narrar acciones, hechos vivenciados por los niños.	
V. Excelente	4,5,6,7, 8. Selecciona cuentos para los niños, con temas apropiados, imágenes claras y definidas. 9. Los alienta sin presionarlos, a recordar personajes de los cuentos y sus nombres.	
Observaciones:		

F. ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO Y CONOCIMIENTO DE LA REALIDAD

F.1. Observación, exploración y descubrimiento del mundo real.

I. Inadecuado	1. No promueve oportunidades para favorecer en el niño la observación, exploración, descubrimiento del mundo real y características de los objetos.	
II. Incipiente	2. Promueve algunas oportunidades para favorecer en el niño la observación, exploración, descubrimiento del mundo real y características de los objetos. 3. Ocasionalmente fomentan que exploren con los sentidos objetos, juguetes y materiales.	
III. Básico	4. Promueve oportunidades y experiencias para favorecer en el niño la observación, exploración y descubrimiento del mundo real. 5. Frecuentemente fomenta que exploren con los sentidos objetos, juguetes y materiales. 6. Selecciona variados objetos y juguetes educativos de naturaleza y características diferentes en cuanto a textura, color, forma, tamaño, volumen.	
IV. Bueno	4,5, 6, 7. Les proporciona diversas oportunidades en la vida cotidiana para explorar con los sentidos diversos objetos, juguetes y materiales, alentando su el interés por el entorno. 8. Utiliza diversas estrategias para iniciarlos en el desarrollo de la capacidad de establecer semejanzas, diferencias, relaciones y comparaciones entre objetos 9. Realiza con los niños juegos que les permitan tomar conciencia de espacio y las relaciones topológicas. 10. Les proporciona oportunidades para explorar y descubrir las características y funciones de los objetos.	
V. Excelente	4,5,6,7, 8,9, 10 11. Tiene un amplio repertorio de juegos, objetos y materiales que permiten a los niños la manipulación y transformación, según su nivel de desarrollo. 12. Emplea referentes temporales en sus conversaciones cotidianas (día, noche, ahora, más tarde, después, mañana, y señales de timbre y de campana) que contribuyen a que los niños comprendan e incorporen nociones de tiempo. 13. Les brinda según sus posibilidades particulares, oportunidades de contar objetos y comparar cantidades (mucho, poco).	
Observaciones:		

F.2. Iniciación de la capacidad reflexiva y del pensamiento simbólico

I. Inadecuado	1. No promueve en los niños la capacidad para asociar y comprender las relaciones entre objetos, la causalidad de los hechos y los efectos de sus acciones. 2. No realiza juegos y actividades para desarrollar el pensamiento simbólico: imitación	
---------------	--	--

	de sonidos, gestos y acciones de personas, animales y objetos que observan (presentes) o que recuerdan (ausentes).	
II. Incipiente	3. Ocasionalmente promueve en los niños la capacidad para asociar y comprender las relaciones entre objetos, la causalidad de los hechos y los efectos de sus acciones. 4. Ocasionalmente realiza algunos juegos y actividades para desarrollar el pensamiento simbólico: imitación de sonidos, gestos y acciones de personas, animales y objetos que observan (presentes) o recuerdan (ausentes).	
III. Básico	5. Promueve en los niños la capacidad para asociar y comprender las relaciones entre objetos, la causalidad de los hechos y los efectos de sus acciones. 6. Realiza diversos juegos y actividades para desarrollar el pensamiento simbólico: imitación de sonidos, gestos y acciones de personas, animales y objetos que observan (presentes) o que recuerdan (ausentes). 7. Alienta a los niños a representar libremente elementos de la realidad con materiales variados: masa, plastilina, arcilla, pintura, arena, cartulinas, envases, cartones y otros.	
IV. Bueno	5, 6, 7 8. Desarrollan diferentes formas de juego y expresión (corporal, dramática, musical, gráfico-plástica) para evocar y representar acciones, situaciones y conocimientos, sean reales o imaginarios. 9. Ofrece experiencias que les permiten relacionar objetos, ilustraciones y fotografías con cosas, personas y lugares reales.	
V. Excelente	5,6,7,8,9, 11. Alientan a los niños a anticipar sucesos y consecuencias a través de preguntas como: ¿qué pasó a...? ¿qué hizo? ¿qué puede a pasar? etc. 12. Realiza actividades en las que los niños, según sus posibilidades identifican/reconocen objetos, animales, situaciones o direcciones por signos, señales y huellas.	
Observaciones:		

F.3. Reconocimiento de seres vivos, objetos naturales, fenómenos de la naturaleza y cuidados del ambiente.

I. Inadecuado	1. No realiza actividades para desarrollar en los niños el reconocimiento de seres vivos, objetos naturales, fenómenos de la naturaleza. 2. No fomenta el cuidado de la naturaleza de acuerdo a la edad:	
II. Incipiente	3. Ocasionalmente realizan algunas actividades para desarrollar en los niños el reconocimiento de seres vivos, objetos naturales, fenómenos de la naturaleza. 4. Ocasionalmente fomenta el cuidado de la naturaleza de acuerdo a la edad	
III. Básico	5. Fomenta el cuidado de la naturaleza de acuerdo a la edad 6. Realizan diversas actividades para desarrollar en los niños el reconocimiento de seres vivos, objetos naturales, fenómenos de la naturaleza.	
IV. Bueno	6, 7 Les ofrece experiencias para reconocer seres animados e inanimados y aprovecha las condiciones climáticas para identificar fenómenos naturales: sol, lluvia, calor, frío, etc. (según la zona). 8. Fomenta el amor y cuidado de la naturaleza de acuerdo a la edad a través de la conversación y cuentos. 9. Propicia el intercambio de conocimientos entre los niños sobre características, origen, cuidado, usos y preparación de diversos alimentos.	
V. Excelente	6,7,8,9 10. Les proporciona diversos elementos de la naturaleza como agua, tierra, arena, piedras, hojas, para jugar y descubrir sus propiedades. 11. Conversa con los niños y responde a sus preguntas acerca de las características, cuidado, usos, costumbres y riesgos relacionados con los seres vivos y objetos y hechos de la naturaleza.	
Observaciones:		

G. CLIMA EMOCIONAL DEL AULA

G.1 Interacción adulto niño.

I. Inadecuado	1. Trata a los niños de manera impersonal y directiva, no toma en cuenta su individualidad, sentimientos y preferencias. 2. Utiliza un tono poco afectuoso, un volumen muy alto o un timbre desagradable cuando trata a los niños.	
II. Incipiente	3. Ocasionalmente toma en cuenta la individualidad de los niños, sus sentimientos y preferencias en la interacción con ellos. 4. A veces utiliza un tono afectuoso y agradable cuando habla a los niños.	
III. Básico	5. Frecuentemente toma en cuenta la individualidad de los niños, sus sentimientos y preferencias en la interacción con ellos. 6. Frecuentemente utiliza un tono afectuoso y agradable cuando habla a los niños, en las actividades y rutinas diarias. 7. Reconoce a los niños que requieren por momentos ser cargados y consolados: y los toma en brazos, los mece, palmea, sonrío y les habla.	
IV. Bueno	7 8. Muestra una actitud de respeto frente a la individualidad de los niños sus sentimientos y preferencias en la interacción con ellos. 9. Utiliza un tono afectuoso y agradable cuando habla a los niños, en las actividades y rutinas diarias. 10. Trata a los niños con cariño, los escucha, responde a sus sonidos, les conversa y juega atendiendo a sus iniciativas y necesidades particulares. 11. Interactúa permanentemente con los niños a través del lenguaje corporal (mirada, sonrisa, gestos) y verbal (les hablan, repiten sus sonidos, conversan), integrándose en sus actividades y juegos.	
V. Excelente	7,8,9,10 11. Interactúa con todos los niños, y los trata con respeto e igualdad de oportunidades sin discriminación por edad, género cultura, nivel socioeconómico o necesidades especiales. 12. Se observa una atmósfera de bienestar: relación cordial entre los adultos que atienden a los niños, niños alegres que juegan e interactúan de manera espontánea y natural.	
Observaciones:		

G. 2 Auto-regulación y solución de conflictos

I. Inadecuado	1. No tiene estrategias apropiadas para ayudar a los niños a autorregularse (no agredir no morder, no gritar, no pegar) en los conflictos de interacción con sus pares.	
II. Incipiente	2. Ocasionalmente utiliza estrategias apropiadas para ayudar a los niños a autorregularse en los conflictos de interacción con sus pares.	
III. Básico	3. Frecuentemente utiliza estrategias apropiadas para ayudar a los niños a autorregularse en los conflictos de interacción con sus pares.	
IV. Bueno	4. Ayuda a los niños para que aprendan progresivamente a autorregularse y a solucionar conflictos de interacción con sus pares 5. Maneja con criterio los conflictos entre los niños: los separa, les habla, los calma, los distrae, actuando con paciencia y con firmeza.	
V. Excelente	4,5. 6. Alienta a los niños a responder firme y asertivamente ante situaciones de abuso o presión de otros niños: poner la mano a frente y decir: "No, no me gusta o no quiero". 7. Está alerta y se anticipa para evitar el posible conflicto entre los niños	
Observaciones:		

H. MATERIAL EDUCATIVO Y EQUIPOS EN LAS SALAS

H.1. Condiciones, cantidad, variedad y uso de materiales de juego/aprendizaje

I. Inadecuado	1. Se observa escasos juguetes y materiales en la sala, los que existen se encuentran en malas condiciones de higiene y conservación.	
II. Incipiente	2. Hay pocos juguetes y materiales en relación al número de niños y no son variados. No se observa materiales elaborados. 3. Los juguetes y materiales se encuentran en malas condiciones de higiene y conservación. 3. La docente no ubica los juguetes y materiales al alcance de los niños ni los distribuye según su edad y desarrollo.	
III. Básico	4. Existen suficientes juguetes y materiales en relación al número de niños y son variados. Hay algunos materiales elaborados. 5. Los juguetes y materiales están en buenas condiciones de conservación y se encuentran limpios. 6. Los juguetes y materiales están organizados y distribuidos según la edad y desarrollo de los niños. 7. Los juguetes y materiales están al alcance de los niños y se facilita su uso. 8. Selecciona juguetes y materiales con criterios de seguridad, resistencia y ausencia de toxicidad.	
IV. Bueno	4, 5, 6,7,8 9. Los juguetes y materiales se renuevan periódicamente. 10. Promueven según la edad y comprensión de los niños, la aceptación y el respeto a los turnos en el uso de juguetes y materiales	
V. Excelente	4,5,6,7,8,9, 10 11. Promueven según la edad y comprensión de los niños, el buen uso y cuidado de los juguetes y materiales. 12 Selecciona y/o elabora juguetes y materiales que estimulen diversas capacidades infantiles: observación, exploración, manipulación, transformación, lenguaje, lectura de imágenes, iniciación a las matemáticas, a la música y otros.	
Observaciones		

H.2. Orientación cultural del material.

I. Inadecuado	1. No existen juguetes y materiales ni recursos representativos de la cultura del lugar.	
II. Incipiente	2. Existen algunos juguetes, materiales y recursos representativos de la cultura del lugar.	
III. Básico	4. Existen juguetes, materiales y recursos representativos de la cultura del lugar. 5. Utiliza en las actividades materiales elaborados por la docente y/o auxiliar con recursos propios de la zona	
IV. Bueno	4,5 6. Promueve la elaboración de juguetes y materiales con la participación de los padres de familia y otros agentes de la comunidad.	
V. Excelente	4,5,6 7. Recopila recopilado una variedad de juegos, canciones y diversas producciones literarias infantiles de la localidad y crean otros con las auxiliares, los padres y agentes de la comunidad. 8. Crea variedad de juegos, canciones y diversas producciones literarias infantiles con las auxiliares, los padres y agentes de la comunidad.	
Observaciones:		

H.3. Equipos de sonido y de proyección

I. Inadecuado	1. No utiliza equipos de sonido y proyección para las actividades con los niños.	
II. Incipiente	2. Ocasionalmente utiliza los equipos de sonido y proyección para algunas actividades con los niños.	
III. Básico	3. Utiliza los equipos de sonido y proyección, para las actividades con los niños.	
IV. Bueno	4. Utiliza en forma frecuente y pertinente (tiempo y tipo de música y programas) los equipos de sonido y proyección, para las actividades con los niños.	
V. Excelente	4. 5. Identifica e incorpora variedad de programas de audio y video apropiados y pertinentes a través del Internet y Redes de aprendizaje	
Observaciones:		

I. ORGANIZACIÓN Y PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES

I.1. Organización y participación de los padres en actividades del aula

I. Inadecuado	1. No tiene un plan de participación ni organización de los padres de familia y no promueve la intervención de éstos, en las actividades programadas del aula/servicio.	
II. Incipiente	2. Tiene un plan de participación y organización de los padres de familia, pero solo ocasionalmente convoca la intervención de los padres en las actividades programadas del aula /servicio.	
III. Básico	3. Tiene un plan de participación y organización de los padres de familia. 4. Frecuentemente convoca la intervención de los padres en las actividades programadas del aula.	
IV. Bueno	5. Tiene y desarrolla un plan de participación de los padres de familia en las actividades programadas, aprobado por la dirección y los representantes de los padres. 6. Ayuda a los padres de familia de su sala o sección a organizarse en comités.	
V. Excelente	5,6 7. Acuerda con los padres las fechas y horarios de las reuniones y de sus intervenciones. 8. Invita a los padres de familia a participar en actividades curriculares, a mostrar a los niños sus talentos y habilidades. 9. Evalúa regularmente el plan de actividades con los padres de familia, convocando su participación.	
Observaciones:		

I. 2 Comunicación y orientación a las familias

I. Inadecuado	1. Se comunica con los padres solamente para requerimientos vinculados a la atención diaria del niño. 2. No realiza acciones de orientación, ni promueve espacios de colaboración mutua con los padres, en el que ambos aprenden y logran una acción coherente coordinada.	
II. Incipiente	2. Ocasionalmente se comunica con los padres para proporcionar y recibir información acerca de las incidencias diarias respecto a la atención y bienestar de los niños. 3. No promueve acciones de orientación ni espacios de colaboración mutua entre docente y padres en el que ambos aprenden y logran una acción coherente coordinada.	
III. Básico	4. Se comunica con los padres para proporcionar y recibir información acerca de las incidencias diarias respecto a la atención y bienestar de los niños. 5. Ocasionalmente promueve acciones de orientación y espacios de colaboración mutua con los padres en el que ambos aprenden y logran una acción coherente y coordinada.	

IV. Bueno	<p>6. Frecuentemente se comunica con los padres para proporcionar y recibir información acerca de las incidencias diarias respecto a la atención y bienestar de los niños.</p> <p>7. Frecuentemente promueve acciones de orientación y espacios de colaboración mutua con los padres en el que ambos aprenden y logran una acción coherente y coordinada.</p> <p>8. Escucha con atención la información que los padres le comunican en forma espontánea, la toma en cuenta en la atención del niño y guarda la debida confidencialidad de sus comunicaciones.</p> <p>9. Al inicio, a medio año y al final, comparte información acerca de los logros de los niños y recoge ideas, sugerencias, observaciones y propuestas de los padres de familia de su sección.</p>	
V. Excelente	<p>6,7,8,9</p> <p>10. Realiza entrevistas individuales, según tipo de servicio o programa, para ampliar el conocimiento y la comprensión de la situación y dinámica familiar.</p> <p>11. Realiza acciones básicas de orientación de acuerdo a las necesidades y problemática detectadas a nivel familiar.</p> <p>12. Durante el año, invita especialistas de manera complementaria, para profundizar temas relevantes a su grupo de niños.</p>	
Observaciones:		

I. 2 Trato a los padres de familia

I. Inadecuado	1. Mantiene una relación vertical, autoritaria y distante con los PPF.	
II. Incipiente	2. Eventualmente se relaciona de manera cordial y democrática con los padres de familia.	
III. Básico	3. Frecuentemente se relaciona de manera cordial y democrática con los padres de familia.	
IV. Bueno	<p>4. Siempre se relaciona de manera cordial y democrática con los padres de familia, los trata con amabilidad y respeto.</p> <p>5. Toma en cuenta sus opiniones, sugerencias y reconoce públicamente sus aportes en beneficios de los niños.</p>	
V. Excelente	<p>4,5</p> <p>6. Promueve la integración, inclusión y trato equitativo entre los padres y no demuestra ningún tipo de discriminación en el trato con ellos.</p>	
Observaciones:		

5.2. MANUAL INSTRUCTIVO

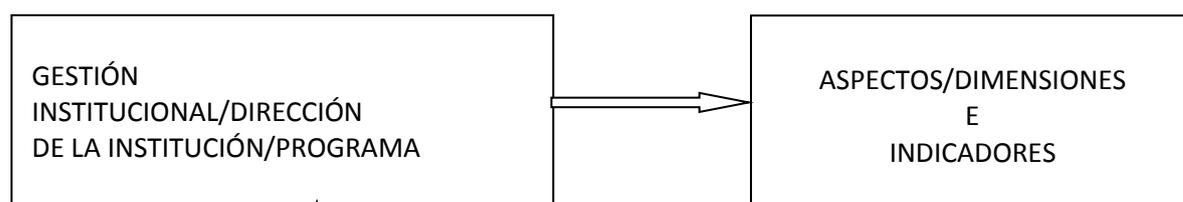
ESCALA DE EVALUACIÓN DE CALIDAD EN INSTITUCIONES Y PROGRAMAS DE LA PRIMERA INFANCIA: 0 A 3 AÑOS

MANUAL DE APLICACIÓN³⁶

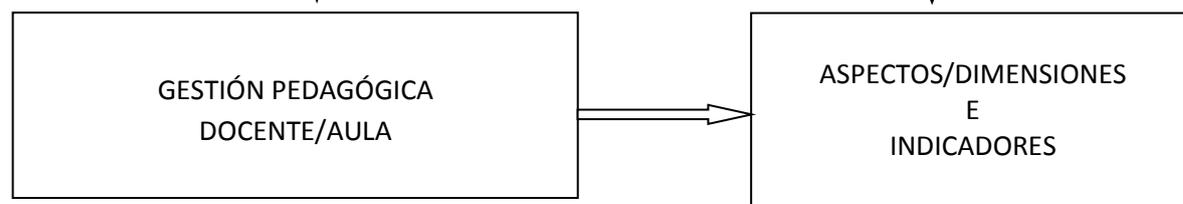
ORGANIZACIÓN Y CARACTERÍSTICAS DE LA ESCALA

La Escala de Evaluación de La Calidad en instituciones y Programas de la Primera Infancia (EVASERPRIN-V 2012) está constituida de dos partes y dentro de las mismas, por un conjunto de aspectos o dimensiones e indicadores:

Primera Parte



Segunda Parte



³⁶ Para la elaboración de este Manual de Aplicación, hemos tomado como referencia, entre otros, el trabajo de Myers, Robert y José Francisco Martínez (2003) Escala de Evaluación de la Calidad Educativa en Centros Preescolares (v3.0) Proyecto Evaluación y Acompañamiento del PEC-Preescolar. México.

PRIMERA PARTE: GESTIÓN INSTITUCIONAL

Evalúa las características de los servicios en la Institución/Programa, así como la gestión institucional que realizan las personas que ejercen la dirección y/o coordinación correspondiente, a través de los siguientes aspectos o dimensiones:

- A. Infraestructura
- B. Salud e higiene
- C. Alimentación
- D. Protección y seguridad
- E. Relación con la familia y la comunidad
- F. Orientación institucional
- G. Gestión de recursos humanos

SEGUNDA PARTE: GESTIÓN EDUCATIVA Y DESEMPEÑO DOCENTE

Evalúa los aspectos más relevantes de la gestión educativa que realizan las docentes en el escenario específico del ambiente/sala/aula en el que interactúan con los niños:

- A. Planificación y evaluación
- B. Metodología general
- C. Desarrollo orgánico psicomotor
- D. Estrategias para el desarrollo orgánico psicomotor
- E. Estrategias para el desarrollo de la comunicación integral
- F. Estrategias para el desarrollo del pensamiento y conocimiento de la realidad
- G. Clima emocional del aula
- H. Material educativo y equipos en las salas
- I. Organización y participación de los padres

PUNTUACIÓN

Tanto la Primera Parte como la Segunda, están compuestas por un conjunto de aspectos o dimensiones. Cada aspecto o dimensión, a su vez, está conformado por varios indicadores y cada indicador contiene un conjunto de afirmaciones o aseveraciones que puede ser puntuada en una escala de cinco valores:

1: Inadecuado.

2: Incipiente

3: Básico

4: Bueno

5: Excelente

INSTRUCCIONES

Es un requisito básico conocer y familiarizarse previamente con la ESCALA para utilizarla en la evaluación o autoevaluación de una Institución/Programa.

¿CÓMO SE APLICA?

1. La primera parte (gestión institucional o dirección de la institución/programa), se realiza en una o varias jornadas completas de trabajo, observando las características generales y el entorno de la institución/programa y conversando con la Directora/Coordinadora sobre los procesos y procedimientos de trabajo. Se completa con una conversación con el personal de la institución visitada y con los padres de familia con la finalidad de conocer y corroborar los procesos y procedimientos que se aplican a nivel institucional.
2. La segunda parte (gestión educativa de la docente en el ambiente, sala, aula en donde interactúa con los niños) consiste en la observación de una o varias jornadas completas del trabajo de la docente o promotora para evaluar el proceso educativo y la interacción entre la docente y los niños. Se completa también con una conversación con la docente del aula visitada y con los padres de familia con la finalidad de conocer y corroborar los procesos y procedimientos que aplica para realizar su trabajo en el aula.
3. Es importante observar la jornada completa, puede ser en uno o dos días.
4. Antes de iniciar la observación, se debe completar la parte de datos de identificación del Servicio/Programa.

5. Se recomienda utilizar algunos minutos al principio de la observación, para orientarse en el Servicio/Programa y en el ambiente/sala/aula.
6. Se puede empezar con los indicadores referentes al espacio físico porque son sencillos de observar. Resulta útil dibujar un croquis del aula y del Servicio/Programa para ubicar el mobiliario, las áreas problemáticas, los espacios interesantes, etc.
7. Algunos indicadores requieren de la observación de eventos o actividades que ocurren en tiempos específicos de la jornada de trabajo. Es importante asegurarse de observarlos y evaluarlos cuando ocurren. Se sugiere la utilidad de elaborar una bitácora de lo que acontece en la institución/programa y en el aula, llevando un registro de las actividades que se realizan: en dónde, cuándo y con quién.
8. La evaluación de la interacción social solo debe hacerse después de que se haya observado suficiente tiempo para tener una imagen adecuada.
9. Se recomienda utilizar los espacios destinados a observaciones, que se encuentran debajo de cada indicador, dando ejemplos, anotando dudas o circunstancias especiales.
10. Es muy importante mostrar una actitud respetuosa, no interrumpir las actividades mientras se realiza la observación, mantener un ánimo tranquilo y agradable, Las interacciones con los niños deben de ser mínimas en atención a su curiosidad; pero evitando distraerlos centrando demasiada atención en la persona que evalúa.
11. Se recomienda no interrumpir a la docente durante la jornada de trabajo. Si hay necesidad de hacer preguntas, es aconsejable anotarlas para hacerlas al final de la jornada.
12. Es importante resistirse a la tentación de intervenir en actividades cuando se observa algo que la docente/auxiliar/promotora no está haciendo algo o que podría hacerlo mejor, salvo que sea una situación de peligro. Esto puede ser aclarado después.
13. Se necesita tomar un tiempo al final de la jornada con la docente/auxiliar/promotora para hacer preguntas acerca de los indicadores que no se pudieron observar.
14. Al final de la observación es necesario asegurarse que la ficha esté totalmente completa
15. La Hoja Resumen sirve para registrar las puntuaciones de los indicadores, por aspectos/dimensiones y el total.
16. Las puntuaciones se deben registrar inmediatamente al terminar la observación. No se debe confiar en la memoria realizando el registro o puntuaciones posteriormente.

17. Se recomienda el uso de lápiz y borrador para realizar la evaluación y hacer cambios con facilidad.
18. Si se encuentra difícil asignar un puntaje, se recomienda escribir en la sección de observaciones las razones por las que no se puede puntuar.

Al finalizar la entrevista se debe completar la Hoja Resumen, sumando los puntajes obtenidos en cada componente para obtener los subtotales y luego los totales.

**SEGUNDA PARTE: REAJUSTE DE LA ESCALA
DE EVALUACION EN BASE A UNA
APLICACIÓN MUESTRAL**

1er. CAPÍTULO: ANTECEDENTES Y OBJETIVOS DE LA APLICACIÓN PILOTO

1.1. ANTECEDENTES

La versión de la Escala que se utilizó para esta aplicación piloto, fue su vez, el resultado de un extenso proceso de identificación de documentación relevante sobre el tema, para luego pasar al diseño y elaboración del instrumento, discusión con expertos, pruebas preliminares de aplicación en campo y los reajustes subsiguientes al instrumento.

Durante los años 2013 y 2014, en el marco del presente trabajo, se realizó un amplio estudio teórico de la documentación relevante acerca de las principales corrientes y concepciones relacionadas con el tema de la calidad educativa en general y en relación con la evaluación de la calidad en los sistemas de atención y educación de los niños menores de 3 años, así como una revisión detallada de algunos instrumentos elaborados en el ámbito internacional, especialmente de los provenientes de América Latina, por su proximidad cultural y educacional. Luego de ello se procedió al diseño y elaboración del instrumento de evaluación.

Resultado de este trabajo fue la Escala de Evaluación de Calidad en Servicios y Programas de la Primera Infancia: 0 a 3 Años, la cual fue sometida a un riguroso examen a través de grupos focales con directoras y expertos, así como también a pruebas preliminares de aplicación en campo. A partir de allí se hicieron los reajustes subsiguientes al instrumento, el cual como Primera parte de la tesis, fue presentado a nuestra asesora, la Dra. María Paz Lebrero, quien en consenso la Dra. María Dolores Rodríguez alcanzaron sus observaciones y sugerencias, que se resolvieron y/o se integraron al trabajo.

En el año 2015 se ha realizado una aplicación Piloto de la Escala en servicios de regiones focalizadas del país, en una muestra criterial, con la finalidad de obtener mayor información acerca de su aplicabilidad y viabilidad en diversos tipos de programas existentes en nuestra realidad. Ello nos ha permitido obtener una visión más amplia y profunda de la complejidad de la tarea, dada la gran diversidad de tipos de servicios y programas desarrollados a lo largo de la historia de la educación infantil en el Perú. Algunos han surgido de las instancias gubernamentales centrales de los sectores (MINEDU, MIDIS, MINSA), otros de las instancias regionales y por último de iniciativas particulares de algunas Unidades de gestión educativa local (UGEL). También nos hemos encontrado en el camino, con servicios generados por personas retiradas por el sistema pero que, en base a su experiencia y su emprendimiento establecen servicios de cuidado en el hogar, en zonas de mucha necesidad en donde no llega la acción del estado. Dado su carácter realmente "informal" por su situación fuera del sistema y su falta total de supervisión, no los hemos considerado en el presente trabajo.

Por otra parte conviene mencionar que los cambios de gobierno e incluso los cambios de gestión sectorial dentro de una misma gestión gubernamental, originan modificaciones -a veces sin la debida sustentación- de modelos, denominaciones, estrategias

metodológicas, que producen a las docentes mucha confusión y dificultades, para una comprensión real del significado del concepto calidad de los servicios.

Con estos antecedentes hemos abordado esta Segunda parte de la tesis, que hemos denominado Aplicación piloto, dado que no se trata de una validación masiva a nivel nacional, lo que llevaría más tiempo y financiamiento de los que disponemos, sino de una validación criterial a fin de constatar la viabilidad de su aplicación y tener un instrumento más afinado técnicamente.

Por lo pronto la primera constatación aún antes de aplicarla, es que la presente escala no aplica a los programas dirigidos a menores de 3 años que funcionan en base al hogar y bajo la responsabilidad de la familia, denominados por la presente gestión: “Programas de acompañamiento familiar”, con actividades con niños pero que se realizan en los hogares a través de agentes educativos comunales, previamente capacitados, supervisados y acompañados por personal profesional. Estos programas funcionan en aquellas localidades donde el número de niños y el aislamiento de las viviendas, especialmente en zonas andinas o amazónicas, “no justifica” la existencia de un servicio regular con docentes o la construcción de un local al cual no podrán asistir por su lejanía. De hecho, este tipo de servicios también queda fuera del presente estudio. Tampoco se aplicaría a los programas que se desarrollan solamente con padres. En la continuidad que pensamos dar al presente trabajo se les puede considerar más adelante, con la adaptación *ad hoc* de este instrumento/escala.

Sin embargo hemos constatado que la diversidad de modelos aún entre los programas y servicios de atención directa infantil, reclama adecuaciones que se deben realizar a fin de que la escala se ajuste a las diversas condiciones y cuyos detalles explicaremos más adelante.

1.2. OBJETIVOS DE LA APLICACIÓN PILOTO

Los objetivos propuestos para la aplicación piloto, fueron los siguientes:

- Establecer la aplicabilidad y funcionamiento de la Escala, al ser directamente confrontada con la realidad que presentan los servicios y programas de atención a la primera infancia de 0 a 3 años en algunos de los variados y heterogéneos escenarios contextuales de nuestro país.
- Determinar, en base a la aplicación del instrumento en los contextos señalados, los indicadores de calidad de mayor relevancia y posibilidades de operativización.
- Obtener criterios para afinar diversos aspectos de la Escala, referidos a las instrucciones y el procedimiento para su aplicación, jerarquización y fusión por inclusión de algunas dimensiones e indicadores.
- Determinación de algunos criterios de validez empírica de la Escala, complementarios a la validez por expertos obtenida anteriormente, en la Primera parte de la tesis.

2º CAPÍTULO: ENFOQUE METODOLÓGICO

2.1. CONSIDERACIONES PREVIAS PARA LA SELECCIÓN DE LA MUESTRA

El Perú es un país unitario según la Constitución, pero se encuentra de acuerdo a la misma, en un proceso muy accidentado de descentralización, que data de varios años. Tenemos una división política en 24 regiones, que son más bien los antiguos departamentos y no verdaderas regiones. Si bien éstas no son totalmente autónomas (como las Comunidades autónomas de España o los estados federados de Brasil, o de U.S.A.) todas dependen de un gobierno central, y cada cual debe elaborar, dentro del marco del Proyecto Nacional, sus Proyectos de desarrollo regional, y dentro del marco del Proyecto educativo Nacional (PEN) sus Proyectos educativos regionales (PER) y sus Propuestas educativas curriculares regionales, en el proceso ya instalado como mandato, de diversificación curricular. Esta diversificación curricular se justifica por la diversidad ecológica, socioeconómica y cultural del país en la cual se superponen las culturas originarias mayoritarias (quechua y aymara), las etnias y culturas amazónicas y la cultura occidental. Las etnias originarias son más de 77 con 68 lenguas a lo que se suma la cultura occidental que nos vino con la llegada europea, en este caso de España, la cual nos trajo con ella la lengua castellana y la religión católica, que se han extendido y dominado en casi toda la región de América Central y del Sur (con excepción, en el caso del lenguaje, de Brasil, Guyana y Surinam).

A continuación el mapa de la división política del Perú en regiones:



MAPA POLÍTICO DE REGIONES DEL PERÚ

Conviene aclarar que, respecto a los Proyectos Educativos Regionales (PER) no siempre se cumple el mandato de respetar el Proyecto educativo nacional (PEN) o el Diseño curricular nacional (DCN), pues a veces el exceso de autonomía de las autoridades hace que se desconozcan los documentos centrales, que dan unidad a los procesos.

Históricamente el Perú ha reconocido tres regiones naturales, debido a su diversidad: Costa, Sierra y Selva. El clima, la flora y la fauna son diferentes en cada una de ellas, así como en parte, la cultura y el idioma que se utilizan. La región de la costa, es una pequeña zona prácticamente desértica con algunos valles generados por los ríos que la cruzan. Ubicada entre 0 y 500 metros, colinda con el mar y allí se encuentran las plantaciones agrícolas más importantes y explotaciones de petróleo. Su cercanía al mar y las facilidades de transporte hace que se ubiquen allí las ciudades más pobladas castellano/hablantes y gran parte de las empresas e industrias del país.



La Sierra empieza con la cordillera de los Andes que, en algunos casos llega a 6,000 metros de altitud. Aquí se encuentran los recursos mineros del país y la ganadería. Es habitada en su mayor parte por las poblaciones descendientes de quechuas y aymaras que tienen lengua y cultura propias, influidas enormemente por un mestizaje de muchos años y que, en su mayoría hablan su idioma nativo y son bilingües, aunque reciben una educación en español.

La selva es la zona boscosa de mucha potencialidad, sin embargo debido a su ecología y las dificultades de transporte, se encuentra un poco aislada del país, está poblada por diversas etnias que tienen sus propias lenguas. En los últimos años el descubrimiento de petróleo o gas ha intensificado la deforestación y la influencia occidental con todos los inconvenientes culturales que ello acarrea, entre ellos la extinción de algunas etnias y lenguas, así como la explotación indiscriminada de los bosques.

Esta es la razón por la que el Perú se reconoce como un país ancestralmente multicultural y multilingüe, cuyas culturas y lenguas originarias han sido mucho tiempo minusvaloradas y aún invisibilizadas por el sistema educativo. Con las nuevas corrientes y paradigmas pedagógicos de la interculturalidad que se ha extendido en el mundo en razón de la globalización, gracias a las facilidades del transporte y comunicación, así como a los movimientos migratorios, acrecentados masivamente por situaciones bélicas, el tema de la educación intercultural se ha incorporado con mucho énfasis en la agenda educativa de los países del mundo y en los documentos curriculares.

Ante esta situación, en el Perú nos encontramos en un proceso de revalorización de lo nuestro, lo cual se refleja en el currículo en el cual se ha ido apreciando cada vez más, sobre todo en el caso de la educación de los niños pequeños, el uso de la lengua materna y los recursos educativos (materiales, juegos, canciones, cuentos) apropiados de cada lugar, que provengan de sus patrones culturales y refuercen en los niños tempranamente

su identidad comunitaria y nacional. Son por ello elementos paradigmáticos e imprescindibles, que debemos tomar en cuenta al evaluar la calidad.

A lo largo de nuestra historia, en todo el país se ha ido produciendo un proceso de mestizaje e intercambio de culturas y patrones de crianza, que deben ser tenidos en cuenta por las educadoras infantiles, sobre todo cuando trabajan en zonas urbano/marginales que muchas veces concentran pobladores provenientes de una misma región.

Recoger y seleccionar patrones de crianza, juegos, canciones, mitos y leyendas propias, debe ser una estrategia importante en la educación de los niños pequeños. Igualmente hay que tener en cuenta los graves problemas de desnutrición y anemia que afectan a gran cantidad de niños peruanos que están en situación de pobreza en esas poblaciones y que definitivamente afectan negativamente su aprendizaje. Por esta razón la calidad educativa en nuestros países latinoamericanos, sobre todo los de condiciones similares en relación con los niveles de pobreza, debe tener muy en cuenta los procesos de alimentación y salud y considerarlos como elementos de calidad de los programas, dentro de un enfoque holístico y sistémico.

Por otra parte desde mediados del siglo pasado el Perú ha sufrido procesos migratorios muy importantes, en los que poblaciones enteras, especialmente del campo y andinas, en vista de las pocas posibilidades de desarrollo y sobre todo en la época del terrorismo (años 90) se volcaron y siguen haciéndolo aún hacia las ciudades costeras, que para ellos representan mejores condiciones de vida y futuro para sus hijos. Ello originó en su momento la necesidad de reforzar elementos fundamentales de salud y nutrición pues las poblaciones eran de muy bajos recursos y las comunidades que se generaban por invasiones de terrenos de la noche a la mañana, no contaban con servicios elementales de agua, desagüe y electricidad.

A pesar del desarrollo económico de los últimos años, con evidente reducción de la pobreza en algunos sectores, el país no se ha desarrollado en forma equitativa en todas las regiones y grupos sociales. Según cifras del INEI, (2014), (OJO poner cita en Bibliografía) la pobreza se redujo a nivel país, de 27.8% por ciento en el 2011 a 23.9%. Paradójicamente en 8 regiones se incrementó: Pasco con un aumento del 4.7%, Amazonas con 2.8%, Madre de Dios con 1.4% y Tumbes con 1%.

Son bolsos de pobreza, especialmente en zonas rurales, que significan una gran brecha en los servicios públicos y en el caso de la educación, la demanda educativa no está cubierta, especialmente en esas zonas aisladas y evidentemente tiene niveles distintos de calidad. Sin embargo en la ciudad, estando más cerca de instituciones de educación básica y superior, hay más oportunidades de mejores servicios educativos, debido a que los maestros pueden estar al día con las innovaciones, las nuevas propuestas, tienen mayor acceso a libros y revistas, a cursos de actualización y mejores condiciones de vida y facilidades en general, con las que no se cuenta en el área rural.

2.2. LA MUESTRA

Mediante una estrategia criterial, se decidió seleccionar unidades de estudio pertenecientes a cinco Regiones (políticas) diferenciadas, sobre la base que cada región representa algunas características relevantes de la realidad geográfica y sociocultural del país:

- Localidades ubicadas en áreas urbanas de selva (San Martín y Loreto)
- Localidades ubicadas en áreas urbanas andinas de sierra (Puno)
- Localidades ubicadas en áreas urbanas de costa (Tacna y Lima/Callao)

En el Cuadro N° 1, se presenta esta información

Cuadro N° 1
Distribución de Servicios/Programas de Atención a la Primera Infancia de
0 a 3 Años en Diversas Regiones del País

Regiones	Provincia/Distrito	Cantidad Evaluada de Servicios/Programas
San Martín (Selva Urbano)	Tarapoto	5
Loreto (Selva Urbano)	Iquitos	4
Tacna (Costa Urbano)	Tacna	4
Puno (Andino Urbano)	Puno	5
Lima y Callao (Costa Urbano)	Varios de Lima y Ventanilla/Callao	16
Total de la muestra		34

Además del criterio de ubicación geográfica hemos utilizado también el criterio de los proveedoras de los servicios, incluyendo entidades sectoriales como el Ministerio de Educación, el de Transportes y Comunicaciones y el Ministerio de Inclusión social, (MINEDU, MITC y MIDIS respectivamente), entidades municipales, comunales, entidades de gestión mixta (estatal, municipal, con la cooperación de entidades privadas y de voluntariado) o entidades exclusivamente privadas.

2.3. ORGANIZACIÓN DE LA APLICACIÓN PILOTO

Posteriormente a la determinación de las unidades de estudio, se procedió a la selección y capacitación de las evaluadoras de campo. Se contó con el apoyo de tres jóvenes docentes tituladas, exalumnas de la Universidad Católica, quienes ya habían participado en el trabajo preliminar de la construcción y aplicación de la escala del año 2013, de tal manera que esta capacitación como evaluadoras de campo, fue una especie de

reforzamiento de la primera experiencia. Ellas trabajaron, en las regiones de Loreto, Tacna y San Martín adonde viajaron con el apoyo financiero de la universidad. De igual manera en esta segunda etapa participaron en la aplicación de la escala, en Lima, una psicóloga especialista en desarrollo infantil y la propia autora del trabajo.

En cuanto a la aplicación en la sierra (Puno) se realizó con la colaboración de una docente muy experimentada, de muchos años de trabajo, quien fue capacitada virtualmente, y a la cual se le envió por correo electrónico el instructivo, con algunas indicaciones prácticas y resolvimos sus preguntas, ella nos envió previamente la lista de las instituciones y aplicó la escala.

3er. CAPÍTULO: RESULTADOS DE LA APLICACIÓN PILOTO

Se presenta los resultados de la aplicación piloto de la Escala de Calidad desde dos perspectivas:

- Una perspectiva global, en la que se expone los resultados obtenidos al administrar la Escala de Calidad de los servicios y programas de atención a la primera infancia: 0 a 3 años, en las cinco regiones comprendidas en la muestra.
- Una perspectiva particular, en la que se presenta los resultados obtenidos al administrar la Escala de Calidad en los servicios y programas de la primera infancia en cada una de las regiones comprendidas en la muestra, enfatizando la caracterización de sus dimensiones e indicadores de calidad.

3.1. NIVELES DE CALIDAD QUE PRESENTAN LOS SERVICIOS Y PROGRAMAS DE ATENCIÓN A LA PRIMERA INFANCIA: 0 A 3 AÑOS, SEGÚN SUS PUNTAJES GLOBALES, EN LAS CINCO REGIONES

Desde la perspectiva global que se acaba de enunciar, se presenta en primer término, los datos que se obtuvieron al evaluar con la Escala de Calidad, la totalidad de los servicios y programas de atención a la primera infancia, en las cinco regiones comprendidas en la muestra de la aplicación piloto.

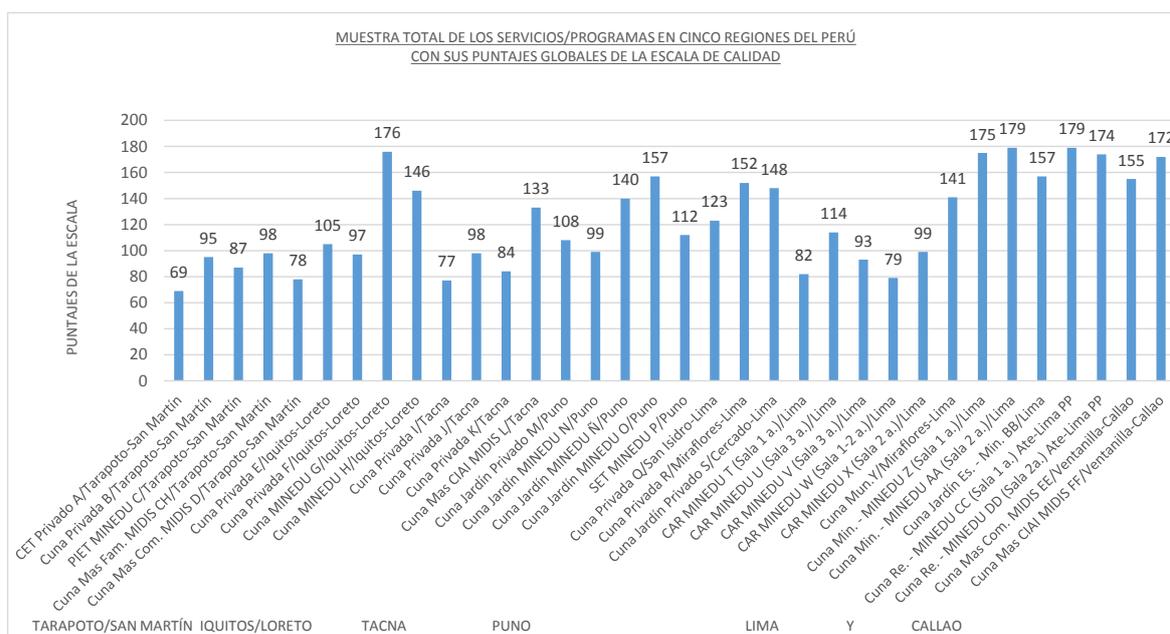
Para tal efecto, en el Cuadro N° 2 y en el Gráfico N° 1 que aparecen a continuación, se ofrece la información en la que se consigna los puntajes globales que registraron cada uno de los servicios y programas evaluados, así como sus correspondientes perfiles valorativos que reflejan la calidad del servicio educativo que los tipifica de acuerdo a los resultados arrojados por la escala.

Cuadro N° 2

**MUESTRA TOTAL DE LOS SERVICIOS/PROGRAMAS EN CINCO REGIONES DEL PERÚ
CON SUS PUNTAJES GLOBALES DE LA ESCALA DE CALIDAD**

	II EE II	Puntaje Total	PERFIL GLOBAL
1	CET Privado A/Tarapoto-San Martín	69	Incipiente
2	Cuna Privada B/Tarapoto-San Martín	95	Básico
3	PIET MINEDU C/Tarapoto-San Martín	87	Básico
4	Cuna Mas Fam. MIDIS CH/Tarapoto-San Martín	98	Básico
5	Cuna Mas Com. MIDIS D/Tarapoto-San Martín	78	Incipiente
6	Cuna Privada E/Iquitos-Loreto	105	Bueno
7	Cuna Privada F/Iquitos-Loreto	97	Básico
8	Cuna MINEDU G/Iquitos-Loreto	176	Excelente
9	Cuna MINEDU H/Iquitos-Loreto	146	Bueno
10	Cuna Privada I/Tacna	77	Incipiente
11	Cuna Privada J/Tacna	98	Básico
12	Cuna Privada K/Tacna	84	Básico
13	Cuna Mas CIAI MIDIS L/Tacna	133	Bueno
14	Cuna Jardín Privado M/Puno	108	Básico
15	Cuna Jardín MINEDU N/Puno	99	Básico
16	Cuna Jardín MINEDU Ñ/Puno	140	Bueno
17	Cuna Jardín MINEDU O/Puno	157	Excelente
18	SET MINEDU P/Puno	112	Básico
19	Cuna Privada Q/San Isidro-Lima	123	Bueno
20	Cuna Privada R/Miraflores-Lima	152	Bueno
21	Cuna Jardín Privado S/Cercado-Lima	148	Bueno
22	CAR MINEDU T (Sala 1 a.)/Lima	82	Básico
23	CAR MINEDU U (Sala 3 a.)/Lima	114	Básico
24	CAR MINEDU V (Sala 3 a.)/Lima	93	Básico
25	CAR MINEDU W (Sala 1-2 a.)/Lima	79	Básico
26	CAR MINEDU X (Sala 2 a.)/Lima	99	Básico
27	Cuna Mun.Y/Miraflores-Lima	141	Bueno
28	Cuna Min. - MINEDU Z (Sala 1 a.)/Lima	175	Excelente
29	Cuna Min. - MINEDU AA (Sala 2 a.)/Lima	179	Excelente
30	Cuna Jardín Es. - Min. BB/Lima	157	Excelente
31	Cuna Re. - MINEDU CC (Sala 1 a.) Ate-Lima PP	179	Excelente
32	Cuna Re. - MINEDU DD (Sala 2a.) Ate-Lima PP	174	Excelente
33	Cuna Mas Com. MIDIS EE/Ventanilla-Callao	155	Bueno
34	Cuna Mas CIAI MIDIS FF/Ventanilla-Callao	172	Excelente

Gráfico N° 1



Puntaje Global: Inadecuado: 1-39 Incipiente: 40-78 Básico: 79-117
Bueno: 118-156 Excelente: 157-195

Se observa tanto en el cuadro como en el gráfico anterior, que se registra una significativa variabilidad, en los niveles de calidad que caracterizan a cada uno de los programas y servicios que fueron evaluados, en las cinco regiones comprendidas en la muestra. Es decir, en cada región, algunos programas y servicios son de baja calidad, en tanto que otros son de mediana o excelente calidad.

- Con este primer dato, se revela que la Escala de Calidad muestra una significativa sensibilidad para registrar las brechas y disparidades existentes en la calidad de los servicios educativos que atienden a la infancia de 0 a 3 años, como una de las características más relevantes de las realidades educativas de muchos países, pero especialmente, de aquellos emergentes como el Perú.

3.2. NIVELES DE CALIDAD QUE PRESENTAN LOS SERVICIOS Y PROGRAMAS DE ATENCIÓN A LA PRIMERA INFANCIA: 0 A 3 AÑOS, SEGÚN SUS PUNTAJES PARCIALES, EN TODOS LOS SERVICIOS Y PROGRAMAS DE LAS CINCO REGIONES COMPRENDIDAS EN LA MUESTRA

A continuación se consigna la información recogida en todos los servicios y programas evaluados con la Escala de Calidad, enfocando en este caso, la presentación de la información, al análisis del papel que representa la Gestión Institucional a cargo del director y/ coordinador del Programa/Servicio (Primera Parte de la Escala de Calidad), en comparación con el rol que significa la gestión y el desempeño de la docente en el escenario específico del aula o sala bajo su responsabilidad.

Con este propósito se presenta en el Cuadro N° 3 y en el Gráfico N° 2, la información a la que se hace referencia.

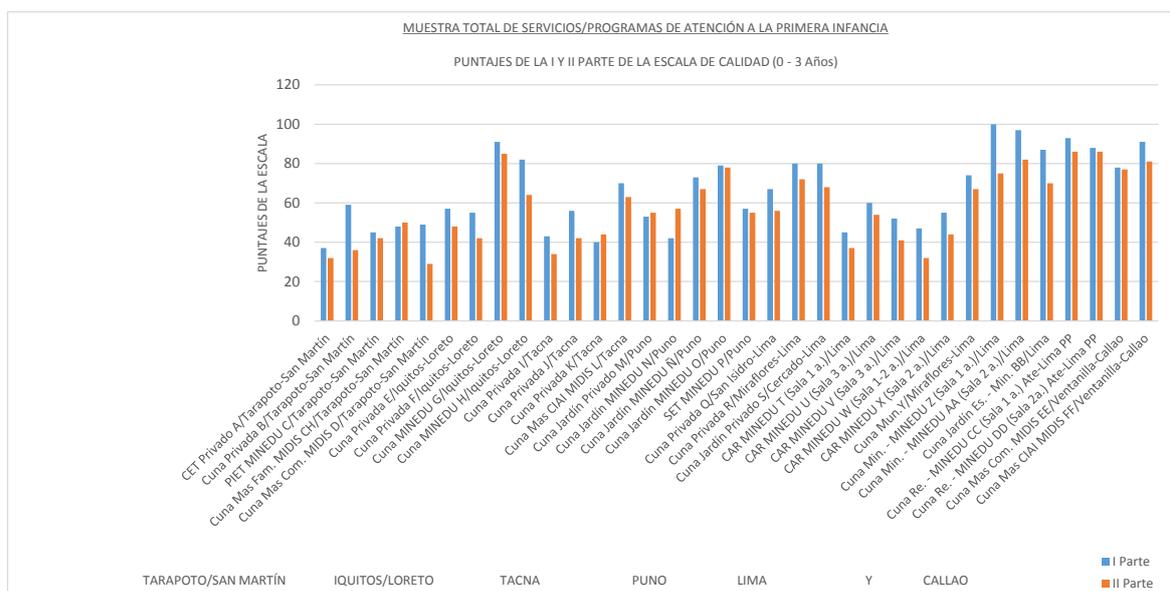
Cuadro N° 3
NIVELES DE CALIDAD DE LOS SERVICIOS/PROGRAMAS DE ATENCIÓN
A LA PRIMERA INFANCIA (0-3 Años) SEGÚN PUNTAJES OBTENIDOS
EN LA I Y II PARTE DE LA ESCALA

		II EE II	I Parte	Perfil	II Parte	Perfil
1	1	CET Privado A/Tarapoto-San Martín	37	Incipiente	32	Incipiente
2	2	Cuna Privada B/Tarapoto-San Martín	59	Básico	36	Incipiente
3	3	PIET MINEDU C/Tarapoto-San Martín	45	Básico	42	Básico
4	4	Cuna Mas Fam. MIDIS CH/Tarapoto-San Martín	48	Básico	50	Básico
5	5	Cuna Mas Com. MIDIS D/Tarapoto-San Martín	49	Básico	29	Incipiente
6	1	Cuna Privada E/Iquitos-Loreto	57	Básico	48	Básico
7	2	Cuna Privada F/Iquitos-Loreto	55	Básico	42	Básico
8	3	Cuna MINEDU G/Iquitos-Loreto	91	Excelente	85	Excelente
9	4	Cuna MINEDU H/Iquitos-Loreto	82	Bueno	64	Bueno
10	1	Cuna Privada I/Tacna	43	Básico	34	Incipiente
11	2	Cuna Privada J/Tacna	56	Básico	42	Básico
12	3	Cuna Privada K/Tacna	40	Incipiente	44	Básico
13	4	Cuna Mas CIAI MIDIS L/Tacna	70	Bueno	63	Bueno
14	1	Cuna Jardín Privado M/Puno	53	Básico	55	Bueno
15	2	Cuna Jardín MINEDU N/Puno	42	Incipiente	57	Bueno
16	3	Cuna Jardín MINEDU Ñ/Puno	73	Bueno	67	Bueno
17	4	Cuna Jardín MINEDU O/Puno	79	Bueno	78	Excelente
18	5	SET MINEDU P/Puno	57	Básico	55	Bueno
19	1	Cuna Privada Q/San Isidro-Lima	67	Bueno	56	Bueno
20	2	Cuna Privada R/Miraflores-Lima	80	Bueno	72	Bueno
21	3	Cuna Jardín Privado S/Cercado-Lima	80	Bueno	68	Bueno
22	4	CAR MINEDU T (Sala 1 a.)/Lima	45	Básico	37	Básico
23	5	CAR MINEDU U (Sala 3 a.)/Lima	60	Básico	54	Básico
24	6	CAR MINEDU V (Sala 3 a.)/Lima	52	Básico	41	Básico
25	7	CAR MINEDU W (Sala 1-2 a.)/Lima	47	Básico	32	Incipiente
26	8	CAR MINEDU X (Sala 2 a.)/Lima	55	Básico	44	Básico
27	9	Cuna Mun.Y/Miraflores-Lima	74	Bueno	67	Bueno
28	10	Cuna Min. - MINEDU Z (Sala 1 a.)/Lima	100	Excelente	75	Excelente
29	11	Cuna Min. - MINEDU AA (Sala 2 a.)/Lima	97	Excelente	82	Excelente
30	12	Cuna Jardín Es. - Min. BB/Lima	87	Excelente	70	Bueno
31	13	Cuna Re. - MINEDU CC (Sala 1 a.) Ate-Lima PP	93	Excelente	86	Excelente
32	14	Cuna Re. - MINEDU DD (Sala 2a.) Ate-Lima PP	88	Excelente	86	Excelente
33	15	Cuna Mas Com. MIDIS EE/Ventanilla-Callao	78	Bueno	77	Excelente
34	16	Cuna Mas CIAI MIDIS FF/Ventanilla-Callao	91	Excelente	81	Excelente

Leyenda:

Puntaje Primera Parte Gestión Institucional	Puntaje Segunda Parte Gestión y Desempeño Docente
Inadecuado: 1-21	Inadecuado: 1-18
Incipiente 22-42	Incipiente: 19-36
Básico: 43-63	Básico: 37-54
Bueno 64-84	Bueno: 55-72
Excelente: 85-105	Excelente 73-90

Gráfico N° 2



Legenda:

Puntaje Primera Parte Gestión Institucional	Puntaje Segunda Parte Gestión y Desempeño Docente
Inadecuado: 1-21	Inadecuado: 1-18
Incipiente: 22-42	Incipiente: 19-36
Básico: 43-63	Básico: 37-54
Bueno: 64-84	Bueno: 55-72
Excelente: 85-105	Excelente: 73-90

Se observa en la información presentada, que en casi la totalidad (91%) de las instituciones que fueron evaluadas a través de la Escala de Calidad, es la Gestión Institucional (Primera Parte de la Escala), la que presenta los más elevados niveles de calidad. Únicamente en tres casos, la Gestión y Desempeño de la Docente (Segunda Parte de la Escala de Evaluación), registra mejores niveles de calidad.

¿Cuál es el significado de esta información presentada? Un primer nivel de análisis de esta situación, nos remite directamente a las claras debilidades que presentan muchas docentes en lo referente especialmente, al manejo de las diversas estrategias para trabajar pertinentemente en el desarrollo de las áreas del desarrollo infantil:

- Desarrollo orgánico psicomotor
- Desarrollo personal social
- Desarrollo de la comunicación integral
- Desarrollo del pensamiento y conocimiento de la realidad

3.3. NIVELES DE CALIDAD QUE PRESENTAN LOS SERVICIOS Y PROGRAMAS DE ATENCIÓN A LA PRIMERA INFANCIA: 0 A 3 AÑOS, SEGÚN SUS PUNTAJES GLOBALES PROMEDIO, EN TODOS LOS SERVICIOS Y PROGRAMAS DE LAS CINCO REGIONES COMPRENDIDAS EN LA MUESTRA

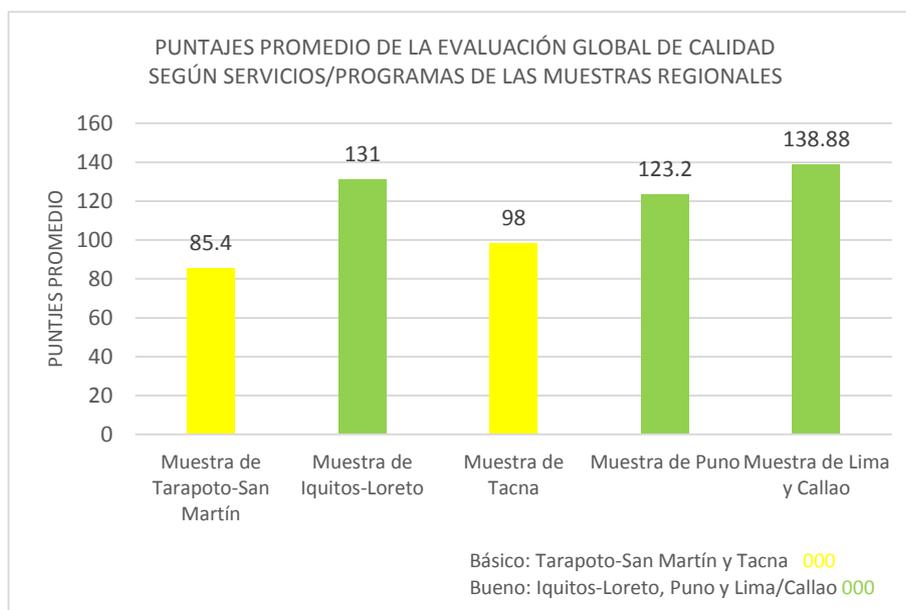
En el Cuadro N° 4 y el Gráfico N° 3 que aparecen a continuación, se presentan los Puntajes Globales Promedio, de cada una de las cinco regiones conformantes de la muestra.

Cuadro N° 4

PUNTAJES PROMEDIO DE LA EVALUACIÓN GLOBAL Y SUS PERFILES DE CALIDAD SEGÚN SERVICIOS/PROGRAMAS DE LAS MUESTRAS REGIONALES

REGIONES SELECCIONADAS PARA LA MUESTRA	Puntaje Promedio del Total	Niveles de Calidad
Muestra de Tarapoto/San Martín	85.4	Básico
Muestra de Iquitos/Loreto	131	Bueno
Muestra de Tacna	98	Básico
Muestra de Puno	123.2	Bueno
Muestra de Lima y Callao	138.88	Bueno

Gráfico N° 3



Puntaje Global: Inadecuado: 1-39 Incipiente: 40-78 Básico: 79-117
 Bueno: 118-156 Excelente: 157-195

Se observa un claro desnivel en las puntuaciones globales promedio, que obtiene cada una de las cinco regiones comprendidas en la aplicación piloto. Las regiones de Lima y Callao e Iquitos/Loreto, son las que presentan las puntuaciones promedio más elevadas, seguidas con bastante aproximación por la Región Puno. Estas tres regiones se ubican en el nivel “Bueno”.

En contraste con la situación descrita, la Región Tarapoto/San Martín, presenta el más bajo nivel de calidad, seguida de cerca por la Región Tacna. Ambas regiones se ubican en el nivel “Básico”.

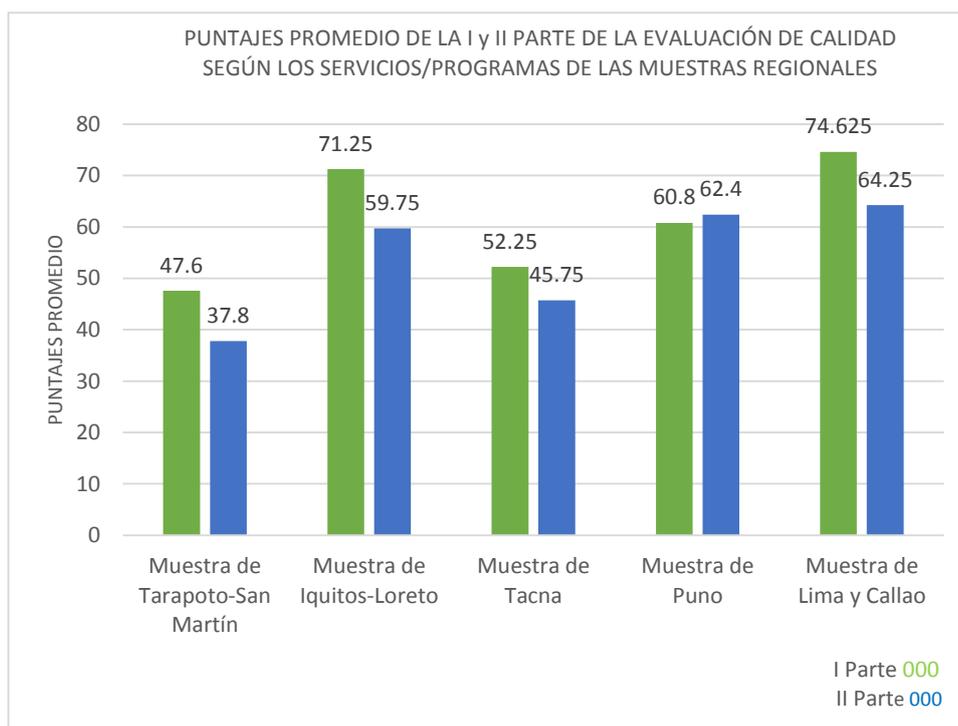
En el Cuadro N° 5 y el Gráfico N° 4 que se consignan a continuación, se presentan los Puntajes Promedio, correspondientes a la Primera y Segunda Parte de la Escala de Evaluación, en cada una de las cinco regiones que conforman la muestra.

Cuadro N° 5

**PUNTAJES PROMEDIO Y SUS PERFILES DE CALIDAD DE LA I Y II PARTE DE LA EVALUACIÓN
SEGÚN SERVICIOS/PROGRAMAS DE LAS MUESTRAS REGIONALES**

REGIONES SELECCIONADAS PARA LA MUESTRA	Puntaje Promedio I Parte	Puntaje Promedio II Parte	PERFIL I PARTE	PERFIL II PARTE
Muestra de Tarapoto-San Martín	47.6	37.8	Básico	Básico
Muestra de Iquitos-Loreto	71.25	59.75	Bueno	Bueno
Muestra de Tacna	52.25	45.75	Básico	Básico
Muestra de Puno	60.8	62.4	Básico	Bueno
Muestra de Lima y Callao	74.625	64.25	Bueno	Bueno

Gráfico N° 4



Leyenda:

Puntaje Primera Parte Gestión Institucional	Puntaje Segunda Parte Gestión y Desempeño Docente
Inadecuado: 1-21	Inadecuado: 1-18
Incipiente 22-42	Incipiente: 19-36
Básico: 43-63	Básico: 37-54
Bueno 64-84	Bueno: 55-72
Excelente: 85-105	Excelente 73-90

En esta oportunidad, se observa con mayor nitidez el papel fundamental del desempeño docente, en la determinación de la calidad del servicio educativo. Efectivamente, se puede apreciar que en cuatro de las cinco regiones evaluadas, el nivel de calidad que caracteriza el desempeño docente en el escenario del aula, es notoriamente más deficiente en comparación con la gestión institucional.

3.4. NIVELES DE CALIDAD QUE PRESENTAN LOS SERVICIOS Y PROGRAMAS DE ATENCIÓN A LA PRIMERA INFANCIA: 0 A 3 AÑOS, EN CADA UNA DE LAS CINCO REGIONES COMPRENDIDAS EN LA MUESTRA

En esta parte del informe, se exponen los resultados obtenidos a través de la aplicación piloto de la Escala de Evaluación de Calidad en Servicios y Programas de la Primera Infancia: 0 a 3 Años, desde una aproximación más particular y específica, con el propósito de examinar en cada una de las regiones comprendidas en la muestra, las características más relevantes que presentan los servicios y programas que se ofertan a la primera infancia de 0 a 3 años.

De este modo, al examinar por separado, la calidad que presentan las instituciones educativas al interior de cada una de las regiones consideradas en la muestra, se podrá apreciar en primer lugar, los contrastes que se dan en el nivel de calidad educativa que caracteriza a cada una de ellas. También se podrá apreciar, el papel específico que tiene en la determinación de la calidad educativa, la gestión institucional y el desempeño docente.

En tal sentido, se presenta a continuación, la información referida a los niveles de calidad que ostentan cada una de las instituciones educativas (Servicios y Programas de atención a la infancia), en las regiones de San Martín (Tarapoto), Loreto (Iquitos), Tacna (Tacna), Puno (Puno) y en las de Lima y Callao.

3.4.1. RESULTADOS DE LA APLICACIÓN PILOTO DE LA ESCALA DE CALIDAD EN LA CIUDAD DE TARAPOTO DE LA REGIÓN SAN MARTÍN

En la ciudad de Tarapoto, uno de los más importantes centros urbanos de la región selvática de San Martín, fueron evaluadas a través de la Escala de Calidad, cinco instituciones educativas. Los resultados de dicha evaluación se presentan a continuación.

Niveles de calidad que presentan los servicios y programas de atención a la primera infancia: 0 a 3 años, según sus puntajes globales en la ciudad de Tarapoto de la región San Martín.

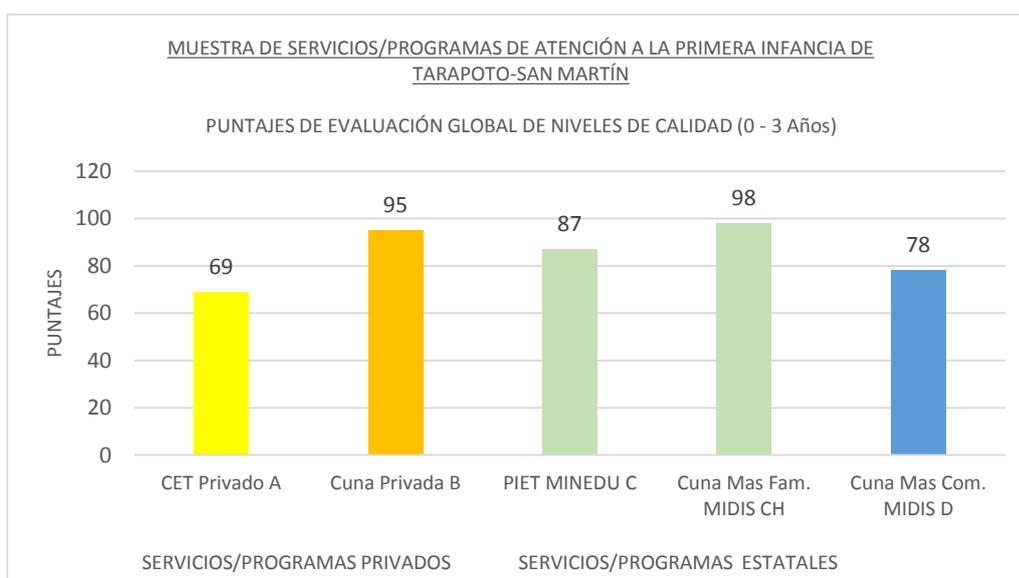
En el Cuadro N° 6 y el Gráfico N° 5, se exponen los resultados obtenidos en términos de Puntajes Globales de cada una de las instituciones educativas conformantes de la muestra.

Cuadro N° 6

MUESTRA DE SERVICIOS/PROGRAMAS DE ATENCIÓN A LA 1° INFANCIA
TARAPOTO/SAN MARTÍN
PUNTAJES DE EVALUACIÓN GLOBAL Y NIVELES DE CALIDAD (0-3 Años)

II EE II	Puntaje Total	PERFIL GLOBAL
CET Privado A	69	Incipiente
Cuna Privada B	95	Básico
PIET MINEDU C	87	Básico
Cuna Mas Fam. MIDIS CH	98	Básico
Cuna Mas Com. MIDIS D	78	Incipiente

Gráfico N° 5



Leyenda:

Puntaje Global: Inadecuado: 1-39 Incipiente: 40-78 Básico: 79-117
Bueno: 118-156 Excelente: 157-195

En el caso de la región San Martín, (cuya información se está presentando), se observa los contrastes que presentan en su calidad educativa cada una las cinco instituciones educativas evaluadas a través de Escala de calidad. En este sentido, dos de dichas instituciones se ubican en el nivel “Incipiente” y las tres restantes en el nivel “Básico”.

Niveles de calidad que presentan los servicios y programas de atención a la primera infancia: 0 a 3 años, según sus puntajes parciales (primera y segunda parte de la escala de calidad) en la ciudad de Tarapoto de la región San Martín.

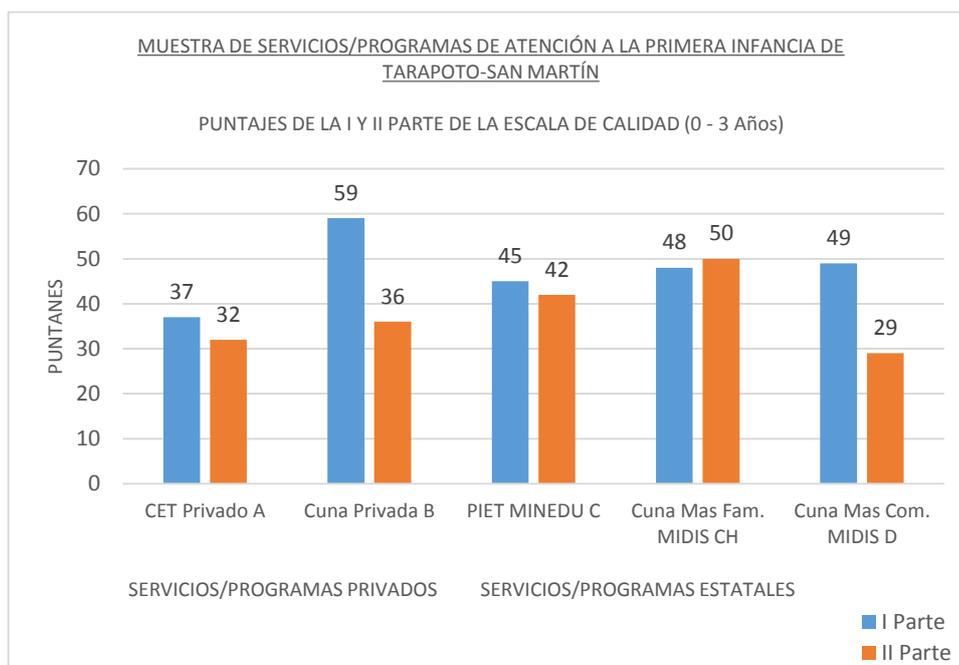
En el I Cuadro N° 7 y el Gráfico N° 6, se exponen los resultados obtenidos en términos de Puntajes Parciales (Primera y Segunda Parte) de cada una de las instituciones educativas conformantes de la muestra.

Cuadro N° 7

MUESTRA DE SERVICIOS/PROGRAMAS DE ATENCIÓN A LA 1ª INFANCIA
TARAPOTO/SAN MARTÍN
PUNTAJES DE LA I Y II PARTE DE LA ESCALA DE CALIDAD (0 - 3 Años)

II EE II	I Parte	II Parte	PERFIL I PARTE	PERFIL II PARTE
CET Privado A	37	32	Incipiente	Incipiente
Cuna Privada B	59	36	Básico	Incipiente
PIET MINEDU C	45	42	Básico	Básico
Cuna Mas Fam. MIDIS CH	48	50	Básico	Básico
Cuna Mas Com. MIDIS D	49	29	Básico	Incipiente

Gráfico N° 6



Leyenda:

Puntaje Primera Parte Gestión Institucional	Puntaje Segunda Parte Gestión y Desempeño Docente
Inadecuado: 1-21	Inadecuado: 1-18
Incipiente 22-42	Incipiente: 19-36
Básico: 43-63	Básico: 37-54
Bueno 64-84	Bueno: 55-72
Excelente: 85-105	Excelente 73-90

De acuerdo a los datos que se acaba de presentar, tres de las cinco instituciones educativas evaluadas, se ubican en el nivel “Incipiente” en la Parte II de la Escala de Evaluación; es decir, la que se refiere al desempeño de la docente en el aula. Por otra parte, en la Parte I de la Escala de Evaluación, la referente a la gestión institucional, solamente una de las instituciones educativas se ubica en el nivel “Incipiente”.

Cabe aquí señalar, que de las cinco regiones comprendidas en la muestra, que fueron evaluadas a través de la Escala de Calidad, las instituciones educativas de la Región San Martín son las que presentan los más bajos niveles de calidad educativa.

3.4.2. RESULTADOS DE LA APLICACIÓN PILOTO DE LA ESCALA DE CALIDAD EN LA CIUDAD DE IQUITOS DE LA REGIÓN LORETO

En la ciudad de Iquitos, capital de la región Loreto, una de las regiones más extensas ubicadas en la Amazonía Peruana, fueron evaluadas a través de la Escala de Calidad, cuatro instituciones educativas. En tal sentido se presenta a continuación la información correspondiente.

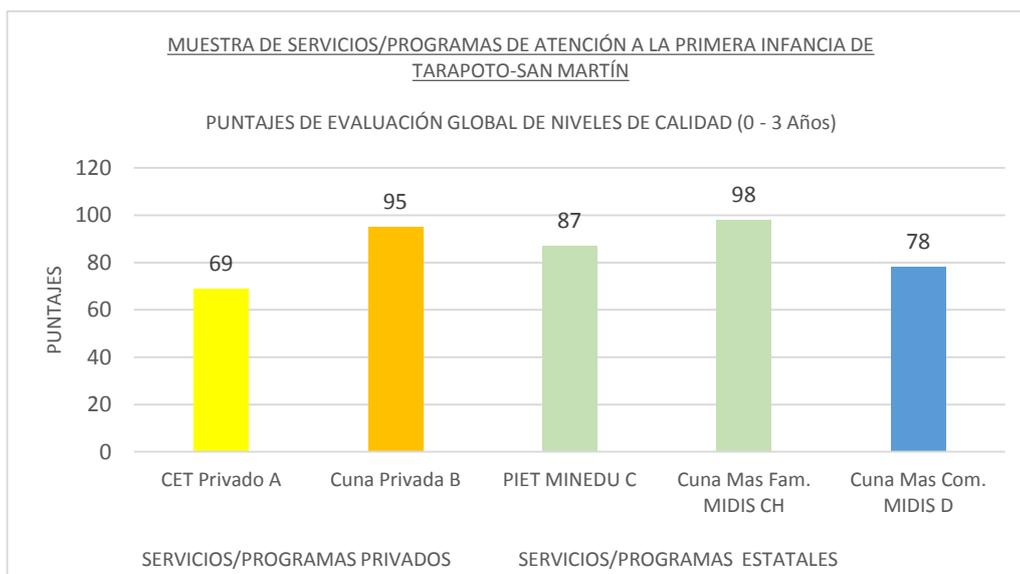
Niveles de calidad que presentan los servicios y programas de atención a la primera infancia: 0 a 3 años, según sus puntajes globales en la ciudad de Iquitos de la región Loreto

En el Cuadro N° 8 y el Gráfico N° 7, se exponen los resultados obtenidos en términos de Puntajes Globales de cada una de las instituciones educativas conformantes de la muestra.

Cuadro N° 8
MUESTRA DE SERVICIOS/PROGRAMAS DE ATENCIÓN A LA 1°
INFANCIA
IQUITOS/LORETO
PUNTAJES DE EVALUACIÓN GLOBAL Y NIVELES DE CALIDAD (0 - 3
Años)

II EE II	Puntaje Total	PERFIL GLOBAL
Cuna Privada E	105	Bueno
Cuna Privada F	97	Básico
Cuna MINEDU G	176	Excelente
Cuna MINEDU H	146	Bueno

Gráfico N° 7



Leyenda:

Puntaje Global: Inadecuado: 1-39 Incipiente: 40-78 Básico: 79-117
 Bueno: 118-156 Excelente: 157-195

En el caso de la región Loreto, se observa que los niveles de calidad de las instituciones educativas evaluadas, presentan significativos contrastes, en función de su naturaleza privada o estatal. Tal es así que las dos instituciones privadas, se ubican en un nivel “Básico” en cuanto a su calidad educativa, en tanto que las dos instituciones estatales, presentan niveles “Bueno” y “Excelente”.

Niveles de calidad que presentan los servicios y programas de atención a la primera infancia: 0 a 3 años, según sus puntajes parciales (primera y segunda parte de la escala de calidad) en la ciudad de Iquitos de la región Loreto.

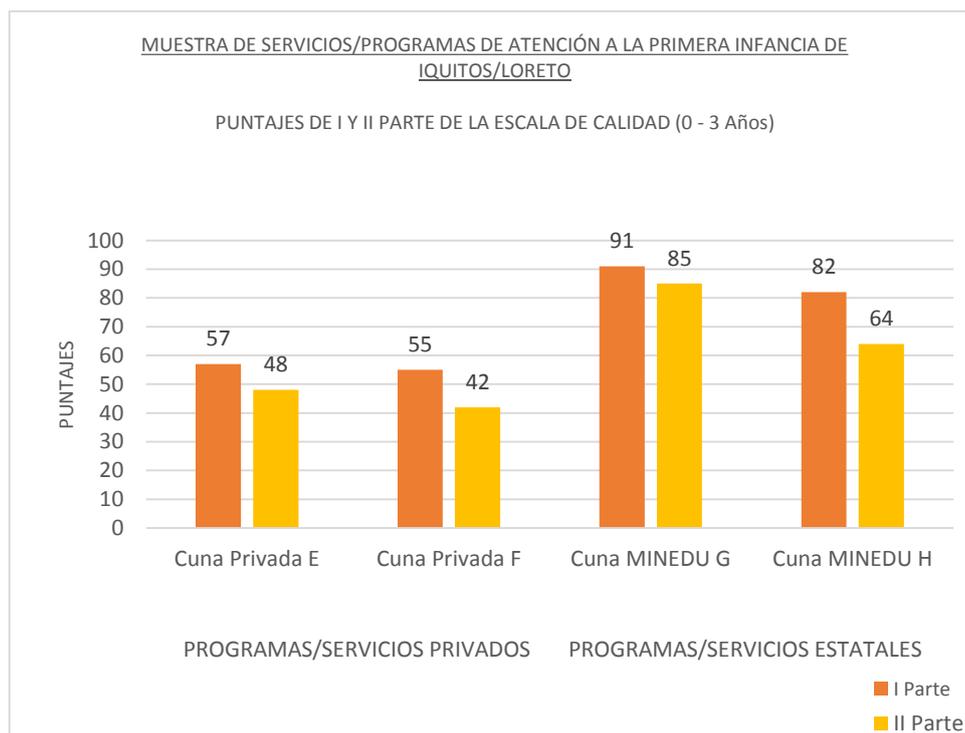
A continuación, en el Cuadro N° 9 y el Gráfico N° 8, se exponen los resultados obtenidos en términos de Puntajes Parciales (Primera y Segunda Parte) de cada una de las instituciones educativas conformantes de la muestra.

Cuadro N° 9

**MUESTRA DE SERVICIOS/PROGRAMAS DE ATENCIÓN A LA 1ª INFANCIA
 IQUITOS/LORETO
 PUNTAJES DE LA I Y II PARTE DE LA ESCALA DE CALIDAD (0 - 3 Años)**

II EE II	I Parte	II Parte	PERFIL I PARTE	PERFIL II PARTE
Cuna Privada E	57	48	Básico	Básico
Cuna Privada F	55	42	Básico	Básico
Cuna MINEDU G	91	85	Excelente	Excelente
Cuna MINEDU H	82	64	Bueno	Bueno

Gráfico N° 8



Leyenda:

Puntaje Primera Parte Gestión Institucional	Puntaje Segunda Parte Gestión y Desempeño Docente
Inadecuado: 1-21	Inadecuado: 1-18
Incipiente 22-42	Incipiente: 19-36
Básico: 43-63	Básico: 37-54
Bueno 64-84	Bueno: 55-72
Excelente: 85-105	Excelente 73-90

Se observa en el caso de la Región Loreto, que dos de las cuatro instituciones educativas evaluadas, se ubican en el nivel “Básico” tanto en la Parte I como en la Parte II de la Escala de Evaluación, es decir, no se dan diferencias importantes entre la gestión institucional y el desempeño docente. Algo similar ocurre con las dos instituciones estatales que presentan similar nivel de calidad tanto en la gestión institucional como en el desempeño docente.

3.4.3. RESULTADOS DE LA APLICACIÓN PILOTO DE LA ESCALA DE CALIDAD EN LA CIUDAD DE TACNA DE LA REGIÓN TACNA

La ciudad de Tacna, es la capital de la Región Tacna, se ubica en el extremo sur del Perú y es fronteriza con el vecino país de Chile. Fueron evaluadas a través de la Escala de Calidad, cuatro instituciones educativas, tres privadas y una pública. La información recogida a través de la Escala de Evaluación se presenta a continuación.

Niveles de calidad que presentan los servicios y programas de atención a la primera infancia: 0 a 3 años, según sus puntajes globales en la ciudad de Tacna de la región Tacna

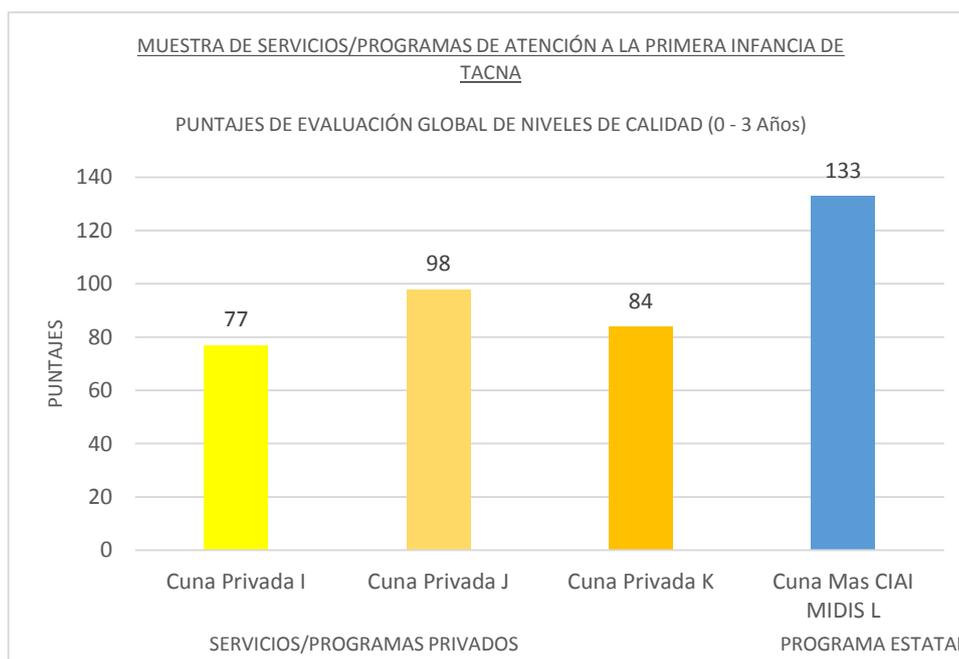
En el Cuadro N° 10 y el Gráfico N° 9, se exponen los resultados obtenidos en términos de Puntajes Globales de cada una de las instituciones educativas conformantes de la muestra.

Cuadro N° 10

MUESTRA DE SERVICIOS/PROGRAMAS DE ATENCIÓN A LA 1° INFANCIA
TACNA
PUNTAJES DE EVALUACIÓN GLOBAL Y NIVELES DE CALIDAD (0 - 3 Años)

II EE II	Puntaje Total	PERFIL GLOBAL
Cuna Privada I	77	Incipiente
Cuna Privada J	98	Básico
Cuna Privada K	84	Básico
Cuna Mas CIAI MIDIS L	133	Bueno

Gráfico N°9



Leyenda:

Puntaje Global: Inadecuado: 1-39 Incipiente: 40-78 Básico: 79-117
Bueno: 118-156 Excelente: 157-195

En el caso de la Región Tacna, se observa que los niveles de calidad de las cuatro instituciones educativas evaluadas, se diferencian en función de su naturaleza privada o pública. En efecto, de las cuatro instituciones educativas, las tres que son privadas, presentan, una de ellas un nivel de calidad “Incipiente” y las otras dos, un nivel “Básico”.

En cambio, la institución estatal, cuya gestión la supervisa el MIDIS, presenta un nivel de calidad ubicado en “Bueno”.

Niveles de calidad que presentan los servicios y programas de atención a la primera infancia: 0 a 3 años, según sus puntajes parciales (primera y segunda parte de la escala de calidad) en la ciudad de Tacna de la región Tacna.

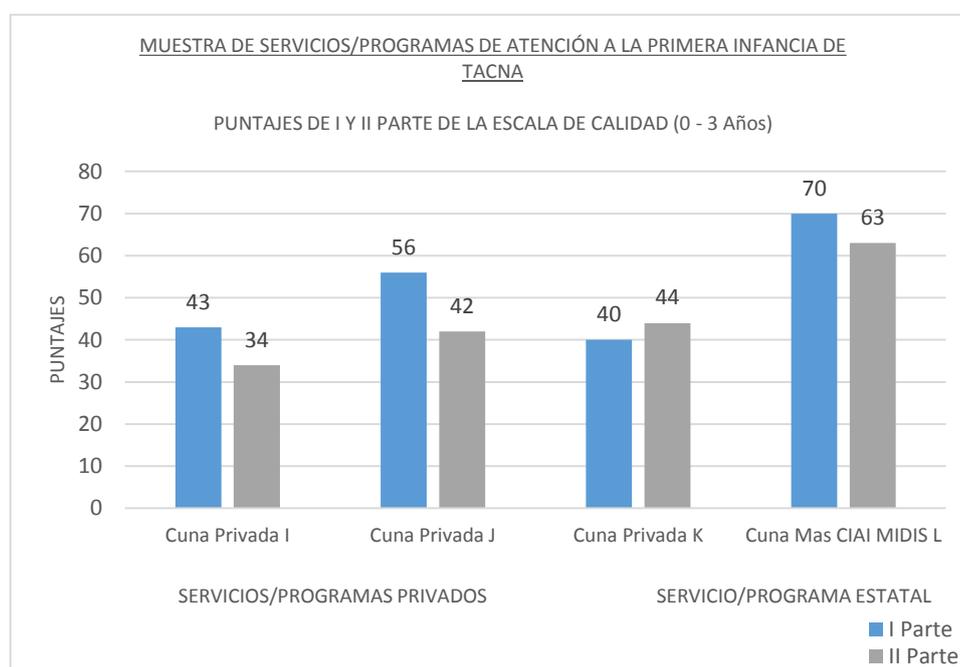
En el Cuadro N° 11 y el Gráfico N° 10, se presentan los resultados obtenidos en términos de Puntajes Parciales (Primera y Segunda Parte) de cada una de las instituciones educativas conformantes de la muestra.

Cuadro N° 11

**MUESTRA DE SERVICIOS/PROGRAMAS DE ATENCIÓN A LA 1ª INFANCIA
TACNA
PUNTAJES DE LA I Y II PARTE DE LA ESCALA DE CALIDAD (0 - 3 Años)**

II EE II	I Parte	II Parte	PERFIL I PARTE	PERFIL II PARTE
Cuna Privada I	43	34	Básico	Incipiente
Cuna Privada J	56	42	Básico	Básico
Cuna Privada K	40	44	Incipiente	Básico
Cuna Mas CIAI MIDIS L	70	63	Bueno	Bueno

Gráfico N° 10



Leyenda:

Puntaje Primera Parte Gestión Institucional	Puntaje Segunda Parte Gestión y Desempeño Docente
Inadecuado: 1-21	Inadecuado: 1-18
Incipiente: 22-42	Incipiente: 19-36
Básico: 43-63	Básico: 37-54
Bueno: 64-84	Bueno: 55-72
Excelente: 85-105	Excelente: 73-90

Se observa en el caso de la Región Tacna, que solamente una de las cuatro instituciones educativas evaluadas, se ubica en el nivel “Bueno” tanto en la Parte I como en la Parte II de la Escala de Evaluación. Las tres restantes instituciones evaluadas, que son privadas, se ubican en los niveles “Incipiente” y “Básico” tanto en lo que corresponde a la gestión institucional como al desempeño docente.

3.4.4. RESULTADOS DE LA APLICACIÓN PILOTO DE LA ESCALA DE CALIDAD EN LA CIUDAD DE PUNO DE LA REGIÓN PUNO

La ciudad de Puno, es la capital de la Región Puno, se ubica, al igual que Tacna, en el extremo sur/este del Perú y es además fronteriza con el vecino país de Bolivia. Fueron evaluadas a través de la Escala de Calidad, cinco instituciones educativas, tres privadas y una pública. La información recogida a través de la Escala de Evaluación se presenta a continuación

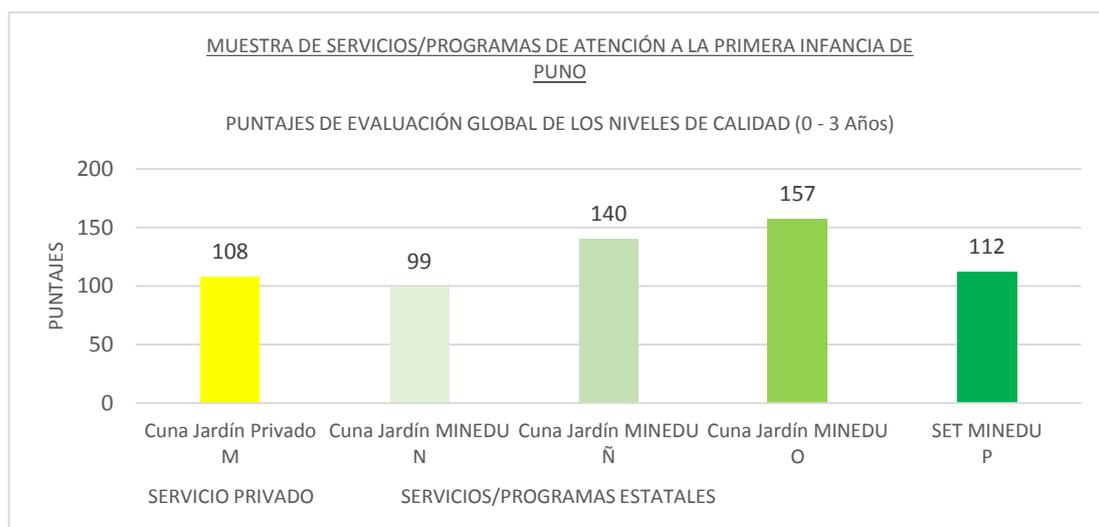
Niveles de calidad que presentan los servicios y programas de atención a la primera infancia: 0 a 3 años, según sus puntajes globales en la ciudad de Puno de la región Puno

En el Cuadro N° 12 y el Gráfico N° 11, se exponen los resultados obtenidos en términos de Puntajes Globales de cada una de las instituciones educativas conformantes de la muestra.

Cuadro N° 12
MUESTRA DE SERVICIOS/PROGRAMAS DE ATENCIÓN A LA 1°
INFANCIA
PUNO
PUNTAJES DE EVALUACIÓN GLOBAL Y NIVELES DE CALIDAD (0 - 3
Años)

II EE II	Puntaje Total	PERFIL GLOBAL
Cuna Jardín Privado M	108	Básico
Cuna Jardín MINEDU N	99	Básico
Cuna Jardín MINEDU Ñ	140	Bueno
Cuna Jardín MINEDU O	157	Excelente
SET MINEDU P	112	Básico

Gráfico N° 11



Leyenda:

Puntaje Global: Inadecuado: 1-39 Incipiente: 40-78 Básico: 79-117
 Bueno: 118-156 Excelente: 157-195

En el caso de la Región Puno, se observa que de las cinco instituciones educativas evaluadas, cuatro de ellas son públicas y solamente una es privada. También se observa la única institución educativa que se ubica en el nivel “Excelente” es precisamente la estatal, tal como ocurre con otras regiones evaluadas.

Niveles de calidad que presentan los servicios y programas de atención a la primera infancia: 0 a 3 años, según sus puntajes parciales (primera y segunda parte de la escala de calidad) en la ciudad de Puno de la región Puno.

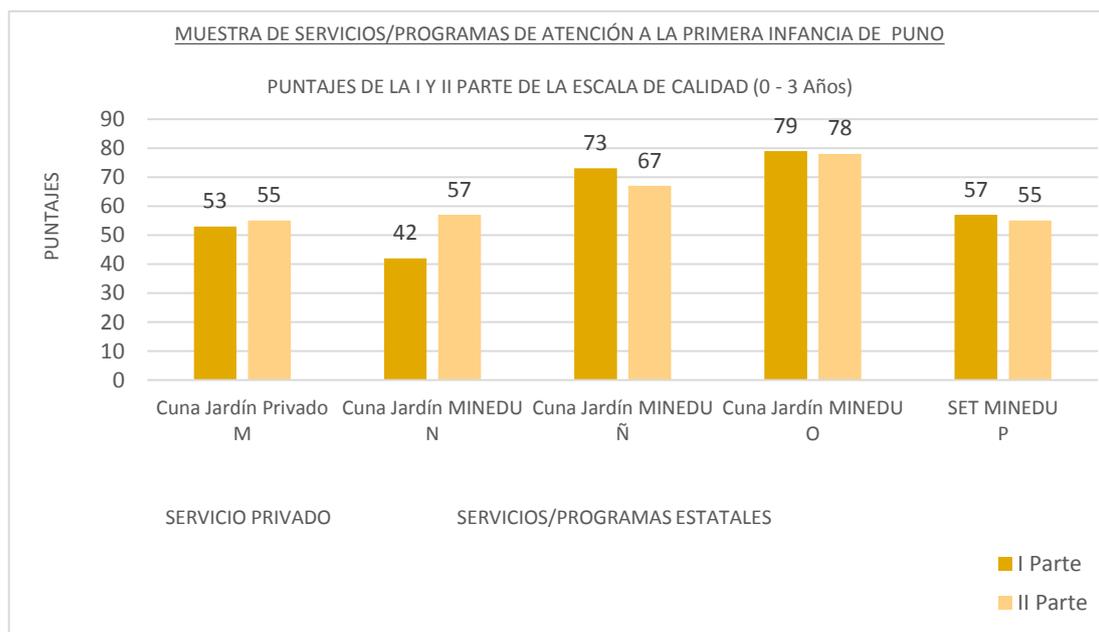
En el Cuadro N° 13 y el Gráfico N° 12, se presentan los resultados obtenidos en términos de Puntajes Parciales (Primera y Segunda Parte) de cada una de las instituciones educativas conformantes de la muestra, en Puno

Cuadro N° 13

MUESTRA DE SERVICIOS/PROGRAMAS DE ATENCIÓN A LA 1° INFANCIA
PUNO
PUNTAJES DE LA I Y II PARTE DE LA ESCALA DE CALIDAD (0 - 3 Años)

II EE II	I Parte	II Parte	PERFIL I PARTE	PERFIL II PARTE
Cuna Jardín Privado M	53	55	Básico	Bueno
Cuna Jardín MINEDU N	42	57	Incipiente	Bueno
Cuna Jardín MINEDU Ñ	73	67	Bueno	Bueno
Cuna Jardín MINEDU O	79	78	Bueno	Excelente
SET MINEDU P	57	55	Básico	Bueno

Gráfico N° 12



Leyenda:

Puntaje Primera Parte Gestión Institucional	Puntaje Segunda Parte Gestión y Desempeño Docente
Inadecuado: 1-21	Inadecuado: 1-18
Incipiente: 22-42	Incipiente: 19-36
Básico: 43-63	Básico: 37-54
Bueno: 64-84	Bueno: 55-72
Excelente: 85-105	Excelente: 73-90

Se observa en el caso de la Región Puno, que el desempeño docente presenta mejores niveles de calidad que la gestión institucional, en la mayoría de las instituciones educativas evaluadas. Este hecho resulta significativo y podría estar reflejando la tradicional apertura que ha mostrado esta región hacia las experiencias innovadoras, recordemos que en Puno se iniciaron los programas no escolarizados. (provenientes especialmente de la cooperación internacional).

3.4.5. RESULTADOS DE LA APLICACIÓN PILOTO DE LA ESCALA DE CALIDAD EN LAS CIUDADES DE LIMA Y CALLAO DE LAS REGIONES LIMA Y CALLAO

La gran área metropolitana de Lima y la Provincia Constitucional del Callao concentran aproximadamente la tercera parte del total de la población de Perú. Fueron evaluadas a través de la Escala de Calidad, dieciséis instituciones educativas, entre privadas y públicas. La información recogida a través de la Escala de Evaluación se presenta se presenta a continuación.

Niveles de calidad que presentan los servicios y programas de atención a la primera infancia: 0 a 3 años, según sus puntajes globales en las ciudades de Lima y Callao

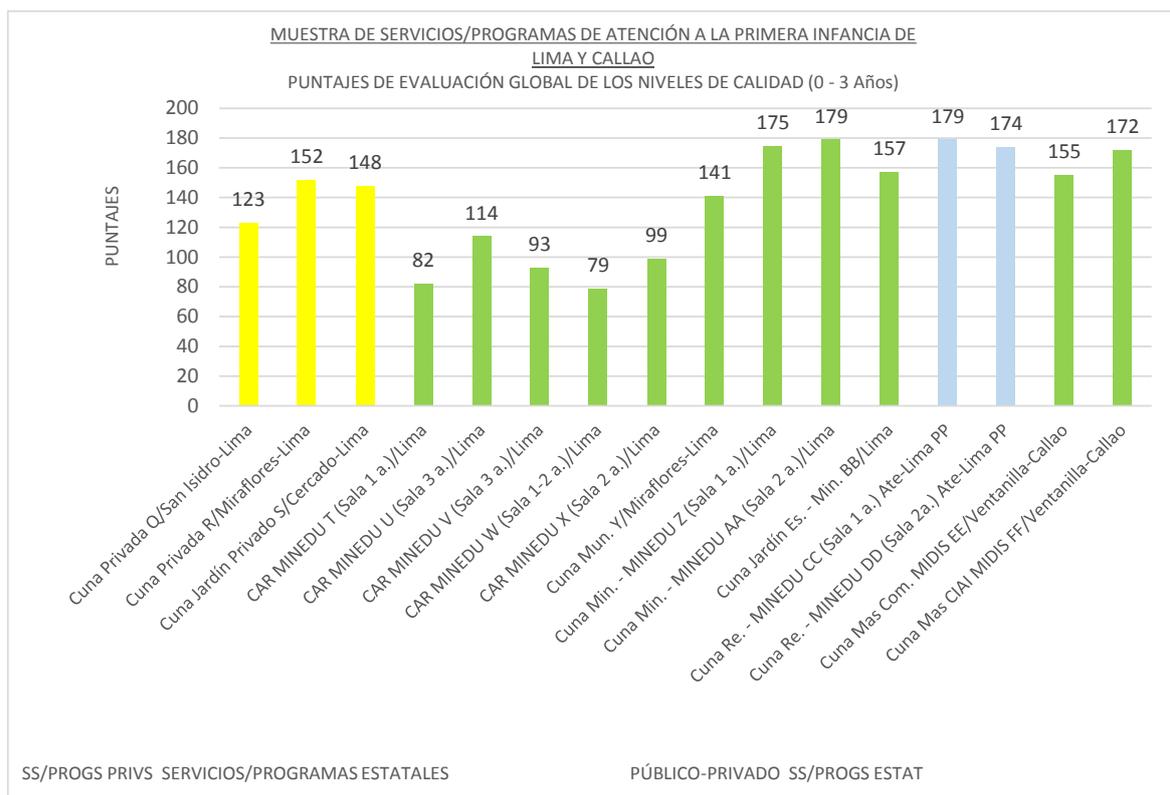
En el Cuadro N° 14 y el Gráfico N° 13, se exponen los resultados obtenidos en términos de Puntajes Globales de cada una de las instituciones educativas conformantes de la muestra.

Cuadro N° 14

MUESTRA DE SERVICIOS/PROGRAMAS DE ATENCIÓN A LA 1° INFANCIA
LIMA Y CALLAO
PUNTAJES DE EVALUACIÓN GLOBAL DE NIVELES DE CALIDAD (0 - 3 Años)

	II EE II	Puntaje Total	PERFIL GLOBAL
1	Cuna Privada Q/San Isidro-Lima	123	Bueno
2	Cuna Privada R/Miraflores-Lima	152	Bueno
3	Cuna Jardín Privado S/Cercado-Lima	148	Bueno
4	CAR MINEDU T (Sala 1 a.)/Lima	82	Básico
5	CAR MINEDU U (Sala 3 a.)/Lima	114	Básico
6	CAR MINEDU V (Sala 3 a.)/Lima	93	Básico
7	CAR MINEDU W (Sala 1-2 a.)/Lima	79	Básico
8	CAR MINEDU X (Sala 2 a.)/Lima	99	Básico
9	Cuna Mun. Y/Miraflores-Lima	141	Bueno
10	Cuna Min. - MINEDU Z (Sala 1 a.)/Lima	175	Excelente
11	Cuna Min. - MINEDU AA (Sala 2 a.)/Lima	179	Excelente
12	Cuna Jardín Es. - Min. BB/Lima	157	Excelente
13	Cuna Re. - MINEDU CC (Sala 1 a.) Ate-Lima PP	179	Excelente
14	Cuna Re. - MINEDU DD (Sala 2a.) Ate-Lima PP	174	Excelente
15	Cuna Mas Com. MIDIS EE/Ventanilla-Callao	155	Bueno
16	Cuna Mas CIAI MIDIS FF/Ventanilla-Callao	172	Excelente

Gráfico N° 13



Leyenda:

Puntaje Global: Inadecuado: 1-39 Incipiente: 40-78 Básico: 79-117
Bueno: 118-156 Excelente: 157-195

En el caso de las Regiones de Lima y Callao, se observa que de las dieciséis instituciones educativas evaluadas, tres de ellas son privadas y el resto son públicas o público-privadas. De otro lado, de estas dieciséis instituciones evaluadas, seis de ellas se ubican en el nivel “Excelente” de calidad, todas las cuales son públicas o público-privadas. Por otra parte, cinco instituciones educativas se ubican en el nivel “Bueno”. Finalmente únicamente cinco instituciones educativas se ubican en el nivel “Básico”.

Niveles de calidad que presentan los servicios y programas de atención a la primera infancia: 0 a 3 años, según sus puntajes parciales (primera y segunda parte de la escala de calidad) en las regiones de Lima y Callao.

En el Cuadro N° 15 y el Gráfico N° 14, se presentan los resultados obtenidos en términos de Puntajes Parciales (Primera y Segunda Parte) de cada una de las instituciones educativas conformantes de la muestra.

Cuadro N° 15

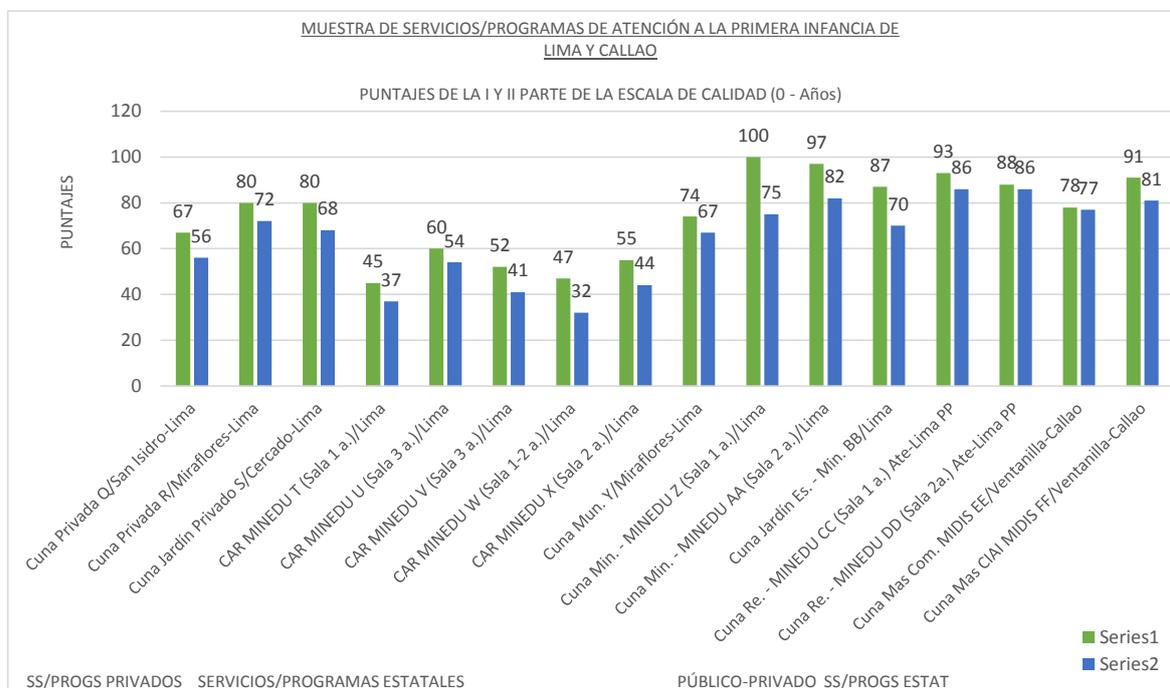
MUESTRA DE SERVICIOS/PROGRAMAS DE ATENCIÓN A LA 1° INFANCIA

LIMA Y CALLAO

PUNTAJES DE LA I Y II PARTE DE LA ESCALA DE CALIDAD (0-3 Años)

	II EE II	I Parte	II Parte	PERFIL I PARTE	PERFIL II PARTE
1	Cuna Privada Q/San Isidro-Lima	67	56	Bueno	Bueno
2	Cuna Privada R/Miraflores-Lima	80	72	Bueno	Bueno
3	Cuna Jardín Privado S/Cercado-Lima	80	68	Bueno	Bueno
4	CAR MINEDU T (Sala 1 a.)/Lima	45	37	Básico	Básico
5	CAR MINEDU U (Sala 3 a.)/Lima	60	54	Básico	Básico
6	CAR MINEDU V (Sala 3 a.)/Lima	52	41	Básico	Básico
7	CAR MINEDU W (Sala 1-2 a.)/Lima	47	32	Básico	Incipiente
8	CAR MINEDU X (Sala 2 a.)/Lima	55	44	Básico	Básico
9	Cuna Mun. Y/Miraflores-Lima	74	67	Bueno	Bueno
10	Cuna Min. - MINEDU Z (Sala 1 a.)/Lima	100	75	Excelente	Excelente
11	Cuna Min. - MINEDU AA (Sala 2 a.)/Lima	97	82	Excelente	Excelente
12	Cuna Jardín Es. - Min. BB/Lima	87	70	Excelente	Bueno
13	Cuna Re. - MINEDU CC (Sala 1 a.) Ate-Lima PP	93	86	Excelente	Excelente
14	Cuna Re. - MINEDU DD (Sala 2a.) Ate-Lima PP	88	86	Excelente	Excelente
15	Cuna Mas Com. MIDIS EE/Ventanilla-Callao	78	77	Bueno	Excelente
16	Cuna Mas CIAI MIDIS FF/Ventanilla-Callao	91	81	Excelente	Excelente

Gráfico N° 14



Leyenda:

Puntaje Primera Parte Gestión Institucional	Puntaje Segunda Parte Gestión y Desempeño Docente
Inadecuado: 1-21	Inadecuado: 1-18
Incipiente 22-42	Incipiente: 19-36
Básico: 43-63	Básico: 37-54
Bueno 64-84	Bueno: 55-72
Excelente: 85-105	Excelente 73-90

Se observa en el caso de las Regiones de Lima y Callao, que en general, tanto la gestión institucional como el desempeño docente, se ubican en niveles similares de calidad en la mayoría de las instituciones educativas evaluadas a través de la Escala de Calidad. Destacan especialmente por su nivel de “Excelencia” un buen número de instituciones educativas públicas y público-privadas, tanto en la primera como en la segunda parte de la Escala. Evidentemente las docentes de Lima tienen al alcance mayores posibilidades de formación permanente, están más conectadas en redes, cuentan con otras posibilidades de apoyo intersectorial y un acompañamiento más cercano.

4º CAPITULO: CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS RELATIVAS A LA ESCALA

A partir de la aplicación de la escala, hemos llegado a conclusiones de dos clases. Las generales que se refieren a asuntos globales del proceso de aplicación de la escala, que exponemos de manera descriptiva, con algunos comentarios relevantes y que tienen repercusiones en las dimensiones y los indicadores de la escala. Por otro lado, las específicas se refieren concretamente a los hallazgos en los ítems en las dimensiones e indicadores de las cuales se infieren sugerencias de modificación de la escala.

4. 1. CONCLUSIONES GENERALES

1. La primera conclusión resultado de la aplicación es que la Escala no es pertinente para todos los modelos existentes de atención y educación de los niños menores de tres años, especialmente a los de atención indirecta que se realizan a través del fortalecimiento de capacidades de los padres, quienes aplican con sus hijos los conocimientos adquiridos, en el ambiente familiar. Es el modelo conocido en este momento como “Acompañamiento familiar” que se ejecuta tanto desde el MIDIS como del MINEDU, en comunidades aisladas. La escala está preparada para aplicarse en servicios a niños menores de tres años, que los atienden directamente mediante la acción de docentes con el apoyo de las “asistentes” o auxiliares.
2. Las I.E.I. denominadas Cunas o Servicios de cuidado diurno tienen muchas variaciones relacionadas con su pertenencia a diversas instituciones o sectores, o con su condición de públicos o privados. Esto tiene repercusiones en gran medida en: a) el régimen de gestión (autónoma o dependiente de la entidad prestadora), b) en el horario y edad en que brindan el servicio a los niños, que se relaciona con el régimen de alimentación y, c) en los paradigmas y principios metodológicos que fundamentan cada tipo de servicio y que se refleja en los recursos que utilizan, en el tipo de materiales, en las posibilidades de trabajo con padres de familia y otros, como la formación continua que proporcionan a su personal y el sistema de supervisión.

3. El denominador común de los servicios visitados es la necesidad de atender en forma directa a los niños menores de tres años. Lamentablemente observamos que, en algunos casos se recibe a los niños sólo a partir del momento en que ya caminan, o los atienden en horarios de medio tiempo, a pesar de que son servicios estatales, que debieran por responsabilidad social atender en un horario de 8 horas pues la madre que trabaja fuera del hogar, especialmente en zona urbana, necesita tener a su hijo en un lugar seguro en que atiendan sus necesidades físicas y educativas. No se justifica, como se observó en el trabajo de campo del presente estudio, que una Cuna municipal subvencionada por el Estado, tenga un horario de 4 horas cuando el trabajo de la madre es de 8. La otra razón de un horario de 8 horas, más importante aún, es el interés superior del niño y el derecho de todos los niños de ser protegidos de riesgo y recibir cuidados, atención y educación de acuerdo a su edad. Muchos niños se accidentan, son víctimas de violaciones o mueren quemados al quedar solos encerrados en sus casas bajo el cuidado de un hermanito de poca edad.
4. La edad de ingreso de los niños es también variable. Tampoco se justifica que se atienda solamente a niños a partir del año, cuando ya caminan, para evitar la responsabilidad de los biberones, la organización de la lactancia y el cambio de pañales. La Ley general de Educación establece como derecho de los niños la atención y la educación desde el nacimiento, en el primer Ciclo de Educación Inicial. Si no empiezan a los 45 días de nacidos, por lo menos deberían empezar a los 3 meses.
5. En relación a las madres, usuarias principales de las cunas, se puede afirmar que las madres de bajos recursos (obreras en general, o empleadas domésticas) necesitan dejarlos en lugares gratuitos o de poco costo, que sean provistos por el Estado. Las madres de clase media (empleadas en empresas, funcionarias públicas) pueden acceder a instituciones municipales, sectoriales o de gestión mixta, con quienes comparten el financiamiento. Las madres ejecutivas de alto nivel, son las únicas que pueden pagar los altos costos de las cunas privadas que los atienden las 8 horas y más. Lo importante es que en todos esos tipos de instituciones la calidad sea lo mejor en beneficio de los niños.
6. En cuanto al régimen de gestión, público o privado, la diferencia es muy grande en relación a la selección, atención formativa y acompañamiento del personal. Mientras los privados ejercen real autonomía en la selección de su personal, contratan o despiden, establecen las remuneraciones según su criterio y gestionan sus propias capacitaciones, las cunas públicas reciben su personal del sector al que pertenecen y tienen menor opción de removerlo y reciben la capacitación del sector correspondiente (MINEDU, MIDIS, MINSAL) con los paradigmas que asume cada sector y las remuneraciones que señala la ley.
7. En general todos los servicios infantiles, salvo los informales, están sometidos a una serie de normas: municipales (en cuanto a infraestructura), de la UGEL (en cuanto a personal y aspectos curriculares), del MINSAL (en cuanto a acciones de control de salud y alimentación) y de INDECI (Instituto Nacional de Defensa civil) en el tema de la seguridad y actividades relacionadas con las emergencias frente a los desastres. Lamentablemente y en relación a todas las normas, a veces no se

cumple la debida supervisión por parte de las entidades responsables, lo que no contribuye a que se asuman en forma permanente.

8. En cuanto a los paradigmas fundantes y métodos pedagógicos, la situación educativa peruana de atención a la primera infancia ha recibido numerosas y sucesivas influencias filosóficas y pedagógicas desde el siglo pasado provenientes de manera especial de las múltiples investigaciones y propuestas educativas infantiles de la llamada Estimulación Temprana de Estados Unidos (no necesariamente conductista) y luego, a mediados del siglo pasado de las corrientes piagetana, vigotskyana y del constructivismo. Desde finales del presente siglo, tenemos la influencia desde España del enfoque en la gestión relacionada con la elaboración de los Proyectos Institucionales: PEI, PAT y PCA que se institucionalizaron en nuestro país, así como también los nuevos conceptos en la teoría curricular y el enfoque por competencias. Más recientemente llegan los planteamientos de Reggio Emilia y el “nuevo enfoque” de la Dra. Pickler, avalados por el MINEDU. Se advierte que esta diversidad de paradigmas y principios, a veces no muy bien comprendidos ni difundidos eficientemente, pero asumidos con un bajo nivel crítico, están causando un singular panorama, complejo y confuso, sobre todo en el personal que, dada una deficiente formación, no tiene una visión muy clara de los fundamentos de su profesión.
9. Los enfoques que son asumidos en la práctica educativa, influyen en las concepciones metodológicas y en el significado de calidad, tanto en lo relacionado a la interacción adulto-niño como en el uso de recursos, el tipo de materiales las actividades, canciones, juegos y cuentos que se utilizan. En relación con el “nuevo enfoque” del MINEDU que considera “invasivos” algunos elementos como la participación y decisiones del adulto, el uso de canciones y juegos musicales, no tiene en cuenta que la educación es una actividad intencional, que se orienta a determinados logros y que el adulto profesional y especializado puede seleccionar y aportar de acuerdo al nivel de desarrollo y potencialidades de cada niño. Cabe aclarar que ciertos logros importantes relacionados con algunos aprendizajes (por ejemplo Identidad, higiene, seguridad) no son de interés del niño, pero deben ser planificados y desarrollados por el adulto. La aplicación de la escala nos ha servido para aclarar conceptos y rastrear los orígenes de tales divergencias, así como la necesidad de un diálogo abierto y transparente sobre el tema de los fundamentos filosóficos y científicos de las teorías que sustentan en nuestro país los enfoques metodológico, dicho sea de paso no suficientemente explicitados.
10. El tema de la programación de las actividades es también controversial en el caso de cunas públicas. De acuerdo a la información recibida en la aplicación de la escala, se prohíbe la programación curricular para el Primer Ciclo (0 a 3 años), sustentada en que las actividades de los niños son espontáneas y por lo tanto no se pueden especificar día a día. Se reparten Fichas para observar y describir lo que los niños hacen, de tal manera que el rol del adulto principalmente prioriza su intervención, cuando los niños entran en conflicto entre ellos. La respuesta de las docentes es muy variada: algunas adoptan el planteamiento propuesto, otras lo asumen parcialmente de manera crítica e intercalan la observación con la intervención.

11. Otro aspecto en el que se observa una disparidad de opiniones es el tema de los recursos, sean materiales o relacionados con las Inteligencias Múltiples y los diversos lenguajes de los niños: musicales, o artísticos que se pueden iniciar y cultivar de manera “no invasiva”. La ausencia de canciones, observado en las visitas desconoce los aportes e investigaciones de la neurociencia, que señala su importancia en el desarrollo de habilidades específicas y contradice los intereses infantiles por la música y las posibilidades que conlleva. Igual es el caso del relato y lectura de cuentos en que las evidencias señalan los efectos positivos para el interés por la literatura y el aprendizaje de la lectoescritura.
12. Otro aspecto de divergencia que tiene que ver con la concepción de calidad es la importancia del rol mediador del docente en una etapa de la vida en que, especialmente aquellos niños que no cuentan con recursos en el hogar sea por carencias económicas o niveles educativos muy bajos de los padres y requieren una acción docente más definida en función de los logros que se proponen para cada edad. La necesidad de planificar actividades tanto de iniciativa del niño como de iniciativa del adulto, es muy importante, precisamente por la necesidad de reforzar áreas que requieren algunos niños de manera especial, después de una evaluación de entrada.
13. El tema de la evaluación también constituye un asunto relevante, de necesaria atención y análisis. Un avance importante del nuevo enfoque es que las docentes registren lo que hacen los niños y especialmente lo que denominan sus “proyectos de acción”. Sin embargo, aparte de lo impropio del término proyecto que confunde con lo que históricamente se reconoce como tal, no se puede esperar que la docente dedique más tiempo a registrar que atender al niño y estar cerca de él, asumiendo su rol de acompañamiento permanente, para la generación del vínculo afectivo tan importante en esta edad. Ello es más evidente cuando las docentes no están bien capacitadas y registran sucesos intrascendentes. La capacitación en este sentido es muy importante y debe fundamentarse en un conocimiento profundo del desarrollo infantil y del currículo del nivel (DCN). Debemos reconocer sin embargo como muy importantes las actividades individuales creadas por los propios niños, así como también el registro de las mismas.
14. Las descripciones que suelen registrar las docentes no responden a un enfoque integral, al señalar solamente algunas dimensiones del desarrollo infantil, con un mayor énfasis en los aspectos de la motricidad. Desde nuestro punto de vista El enfoque holístico del currículo que considera los aspectos de salud, higiene, seguridad, desarrollo cognitivo, socio-emocional y artístico, es un elemento esencial en el concepto de calidad.

4.2. CONCLUSIONES ESPECÍFICAS Y SUGERENCIAS

A continuación presentaremos conclusiones muy concretas en el orden y de acuerdo a las dimensiones indicadores e ítems que se presentan en el texto.

PRIMERA PARTE DE LA ESCALA: GESTIÓN INSTITUCIONAL

1. En el tema de la Dimensión de infraestructura, (A.) el servicio de cuna, sea para madres obreras o madres ejecutivas, cumple una función social y lo importante es que mayor cantidad de niños puedan beneficiarse o disponer de espacios de juego. Por ello la existencia de zonas exclusivas para comedor o para poner muebles de cuna o determinar un espacio multiusos (como figura en la escala) resultan irrelevantes. Es preferible que se utilicen todos los espacios posibles para ampliar el servicio, más aun en una situación económica del país en la que, de acuerdo a las estadísticas hay cada vez un mayor número de madres trabajadoras, quienes aumentaron de 4 millones 996 mil en el 2001 a 6 millones 896 mil en el 2014 y siguen aumentando (INEI).

Sugerencia: Considerar como elemento importante de calidad el mejor uso de la capacidad instalada, sobre todo aprovechando espacios de juego para los niños.

2. En la escala se ha asignado demasiada importancia al Lactario Dimensión que, frente a otros elementos resulta menos relevante. Es suficiente un pequeño lugar que dé privacidad a la madre, con una simple cortina. Por otra parte cuando no hay lactantes no se justifica.

Sugerencia: Considerar al lactario como un ítem dentro del indicador Condiciones y características del local (A.1.) y no como una dimensión independiente.

3. Tener o no tener espacios al aire libre (A.2), depende de situaciones y decisiones fuera del alcance del personal. Cuando se trata de aprovechar como servicio de cuna, un lugar construido para otro fin, a veces no se cuenta con espacios al aire libre. En algunos casos hay áreas verdes fuera del recinto pero resulta peligroso sacar a los niños por la situación de inseguridad ciudadana. Lo importante es que se sepa y pueda aprovechar lo que se tiene, en las mejores condiciones de seguridad para los niños pequeños.

Sugerencia: Considerar la implementación, uso y mantenimiento de las áreas libres como un ítem de la condición Excelente del indicador A.2.

4. En cuanto a la Documentación escrita de normas especiales o Reglamentos relacionados con la salud, higiene, nutrición, protección, descanso, seguridad de los niños y transporte (cuando las hay) se encuentra una gran dispersión de las mismas para los distintos aspectos del funcionamiento de las cunas.

Sugerencia: Colocar en el nivel de Bueno, la existencia de un reglamento interno que contenga en forma integrada, normas específicas para cada uno de los aspectos considerados de importancia para la vida, salud y desarrollo de los niños y en el nivel de Excelente una sola norma que aglutine todas las disposiciones existentes. El MINEDU podría facilitar un esquema detallado para su construcción.

5. En relación a la existencia de normas institucionales escritas como criterio de calidad en la Escala, es necesario realizar un análisis referido a “normas escritas, versus práctica cotidiana”. A veces hay prácticas institucionalizadas, sumamente positivas, pero que no responden a normas escritas y los niños se encuentran bien atendidos, que es lo más importante. En otros casos hay normas escritas pero los niños no están bien atendidos.

Sugerencia: Precisar en el nivel Bueno que se cumplan ciertas normas fundamentales para la vida, salud y desarrollo de los niños, pero como Excelente cuando ellas están escritas o existen protocolos reconocidos, lo cual requiere una mayor conciencia y capacidad de consensuar lineamientos de trabajo.

6. Sobre el Sueño y descanso de los niños (B.3), conviene comentar que el nuevo enfoque del MINEDU recomienda a las instituciones el sueño libre de los niños, disposición que se contrapone con las necesidades del servicio de cocina que funciona en algunas cunas y que debe tener sus horarios regulares en la preparación y entrega del almuerzo.

Sugerencia: Debiendo equilibrar las necesidades de los niños, con las necesidades de la cuna de tener un horario de cocina, es necesaria cierta flexibilidad para atender a los niños. Por ello se decide, Integrar la dimensión Sueño y descanso de los niños (B.3), con la dimensión de Prácticas saludables (B.1.) y señalar que se deben tomar en cuenta ambos intereses adecuando los horarios de sueño de los niños y teniendo en cuenta los casos especiales de aquellos que por alguna razón tienen mayor requerimiento de sueño.

7. Respecto a Higiene, cuidado y prácticas para el uso de biberones (C.1.) según normas de MINSA por razones de higiene y para evitar contaminación e infecciones no se debe usar biberones, sino cucharita o taza, a partir de los 6 meses. No se toma en cuenta la necesidad de succión de los niños menores de un año, sus hábitos del hogar, ni la necesidad de atender a varios niños que demandan atención al mismo tiempo. De todos los lugares visitados en que se atendía a bebés, solo en uno no se cumple la norma.

Sugerencia: hay tomar en cuenta que en el caso de niños muy pequeños y bajo control estricto de la higiene de los adultos que alimentan y de los biberones que se usan, no se debería aplicar dicha norma y en todo caso

deberían existir protocolos muy estrictos para la higiene de la preparación de los biberones. Por lo tanto, mantenemos la dimensión relativa a biberones.

8. Es evidente la situación de violencia social actual en que se vive en el Perú, sobre todo en las zonas urbano marginales de las ciudades grandes, por ello la dimensión Medidas de seguridad (D.1.) adquiere una relevancia especial.

Sugerencia: en cuanto a Medidas de seguridad (D.1.) el cerco perimétrico no estará en Excelente, sino en Bueno.

9. Existen normas municipales para los Servicios de Transporte de los niños que deben ser acatadas por ellos y controladas por la Municipalidad, en coordinación con los padres. Este servicio no existe en general en las Cunas públicas y en las privadas son contratos directos del proveedor con los padres de familia.

Sugerencia: en lo referido al Servicio de Transporte (D.2) se decidió suprimirlo como indicador independiente e incluirlo como ítem opcional Excelente, en Medidas de vigilancia, protección y prevención (D.1.) teniendo en cuenta que se aplica solamente a quienes lo tienen, que son en general las cunas privadas.

10. En Organización y participación de las familias y comunidad (E.1) en la mayoría de cunas no existe APAFA, sino más bien Comités de aula. Por otro lado, en general no se entiende la APAFA como vigilancia social, sino más bien como un elemento de apoyo. Hay que tener en cuenta que sólo en las cunas comunales donde la participación garantiza el mejor funcionamiento del servicio, se utiliza este concepto.

Sugerencia: se añadió en el ítem, a la presencia de la APAFA, otra forma equivalente de organización representativa de los padres.

11. En el indicador Enfoque de inclusión e interculturalidad (F.1.) se considera en el nivel de Excelente la realización de paseos fuera de la cuna para conocer la realidad local, lo cual dada la edad de los niños y los riesgos que supone el ambiente, es preferible no tomarlos en cuenta.

Sugerencia: se eliminan los paseos fuera del local, por razones de seguridad con niños tan pequeños.

12. En este mismo indicador (F.1) no se había especificado la necesidad de considerar la inclusión de sólo un niño con necesidades especiales, por sala.

Sugerencia: se ha incorporado en el nivel Bueno, la inclusión de sólo un niño con necesidades especiales, por sala.

13. En la dimensión Elaboración del Proyecto educativo Institucional (PEI), Proyecto operativo anual (POA) y Proyecto curricular de aula (PCA) (F.3.) se solicitaba su “alineación” con el Plan Local y Regional lo cual resultó ser una expectativa alta e inoperativa. Por otra parte no es evidente la necesidad de elaborar un PCI en Cuna.

Sugerencia: eliminar la propuesta de “alinear” el POA y PCA con el Plan local y Regional, sustituir el PCI por el PCA, así como modificar la denominación de POA (Plan Operativo Anual) por PAT (Plan anual de trabajo).

14. En los indicadores de certificación del personal docente (G.2) y del personal auxiliar (G.3) la realidad del país muestra que no hay suficiente personal docente y auxiliar calificado y que a veces es imposible cumplir con este requisito.

Respecto a la Selección y organización del personal (G.1) es importante distinguir entre instituciones privadas, públicas y mixtas (éstas últimas toman decisiones relacionadas con parte del personal) en cuanto a la selección y contratación del personal. Las docentes tienen como requisito presentar el título de profesoras de Educación inicial. A las auxiliares se les pide alguna certificación relacionada con la atención de la infancia, sin embargo dadas las circunstancias del país, especialmente en provincias, de escasas instituciones formadoras de “técnicas o auxiliares” en educación Inicial, las candidatas no siempre tienen dicha calificación y las I.E.I tienen que proveer acciones de capacitación a las nuevas asistentes. En algunas oportunidades dichas acciones no siempre son las más adecuadas.

Sugerencia: se sugiere estudiar una forma de flexibilizar los requerimientos de certificación que son al parecer excesivos cuando en la realidad no hay personal suficiente, sobre todo auxiliar. En relación a la escala, como compensación se incluye ítems de capacitaciones y acompañamiento sostenido.

15. Se encuentra cierta similitud de acciones en las dimensiones Acompañamiento, capacitación y Desarrollo profesional (G.4) y la de Detección de necesidades y evaluación de funciones (G.5).

Sugerencia: integrar ambas dimensiones con la denominación Acompañamiento, desarrollo profesional (G.4) dado que el concepto desarrollo profesional incluye evaluación y capacitación.

SEGUNDA PARTE DE LA ESCALA: GESTION EDUCATIVA Y DESEMPEÑO DOCENTE

16. En relación con Currículo y programación curricular (A.1.) en vista de las nuevas orientaciones conviene señalar en la Escala si las docentes utilizan

algún tipo de planificación/programación para orientar las actividades, o no la utilizan.

Sugerencia: Se trata de estudiar una fórmula intermedia o de “tránsito” entre una y otra postura, a fin de que se pueda colocar en el horario ambos momentos: uno de actividades totalmente espontáneas de los niños, (que no se pueden prever) y otro con las actividades programadas por la docente. En la escala se mantiene la idea de planificar y programar ciertas actividades que el niño no descubre por sí mismo pero que debe aprender (Ej. su nombre completo y dirección para situaciones de emergencia o el nombre de las partes de su cuerpo para situaciones de enfermedad).

17. En cuanto a Evaluación de los niños, registro y uso de resultados (A.2.) La propuesta actual del MINEDU es no evaluar a los niños, ni utilizar evaluación de entrada, formativa y sumativa, solamente registrar sus “proyectos de acción ” por escrito o con fotos y videos y utilizar para apreciar los avances, la Escala de Pickler. Sin embargo algunas docentes señalan que usan una Lista de cotejo o algún instrumento que les facilite la planificación. Igualmente utilizan una Ficha integral al inicio, que les proporciona información del niño y su familia. En cuanto a la información a los padres Se les informa con regularidad diversa, acerca de lo que hacen sus hijos. Por otra parte, Se considera que es una edad en la que no es relevante derivar al niño a especialistas, dado que es una etapa en la que se debe respetar el ritmo de cada niño.

Sugerencia: Es importante que además del registro de la conducta, se cuente con algún instrumento sencillo como la Lista de Cotejo que muchas docentes saben utilizar para evaluar los avances de los niños, Lista que pueden ellas construir en base a su conocimiento del desarrollo infantil y a las Escalas que les parezcan más funcionales. Igualmente importante es la detección y derivación oportuna de problemas que presentan los niños, que especifica la escala y se debe mantener por la necesidad de una detección y tratamiento temprano de cualquier disfuncionalidad.

18. Respecto a Metodología (B.1.) y la organización del espacio, no se puede esperar rincones de juego trabajo ni sectores de interés con los niños pequeños, (como en jardín) pero si, alguna forma de organizar el espacio, en áreas funcionales: lugar de movimiento con piso de un solo color y módulos acolchados y en buen estado, para el movimiento sin peligro; un lugar dentro del mismo espacio con colchonetas para dormir, que sea de acceso fácil para los niños y para que se sienten las docentes y auxiliares para realizar algunas actividades programadas y área de alimentación e higiene.

Sugerencia: En el caso de los mayorcitos poner como excelente un espacio muy grande para sus actividades espontáneas. En relación a este mismo indicador no esperar contacto con la naturaleza (en el nivel Bueno), pues no

siempre es posible sacar a los niños a la calle. En Excelente ítem 10 no se puede observar si la docente reconoce los conocimientos previos de los niños y si se le pregunta, su respuesta no es confiable: se sugiere suprimir. Igualmente en relación a esta dimensión es necesario considerar en todos los momentos de actividad con los niños, el rol mediador del adulto como un elemento muy importante en la calidad de la educación tal como es reconocido por innumerables pedagogos, en todos los tiempos.

19. En referencia a Motricidad gruesa C.1 y fina (C.2.) el nuevo enfoque está centrado en el movimiento autónomo y la actividad espontánea del niño, en la interacción libre con los materiales que se seleccionan para ello. Se observa que la docente no propone juegos para desarrollar motricidad bajo la forma de saltar, trepar, realizar brincos, juegos de embocar, ni juegos de manos y dedos con canciones que motivan y acompañan el movimiento. Por lo tanto el movimiento de los niños depende en gran parte de la buena selección de equipos y del material que incite a los niños a realizar determinadas actividades.

Sugerencia: mantener la programación de actividades en algunos momentos por parte de la docente, en la que se especifiquen aquellas actividades tanto de motricidad gruesa como fina, que requieren los niños, al mismo tiempo que la actividad autónoma decidida por ellos.

20. En la dimensión Desarrollo personal social (D) en el Indicador Conocimiento del cuerpo e identidad (D.1.) se ha observado en las diversas instituciones el uso frecuente del espejo por los niños.

Sugerencia: destacar el espejo como elemento importante para el desarrollo de la identidad, añadiendo desde el nivel Básico, el reconocimiento de su imagen en el espejo (ítem 5).

21. En esta edad, al observar las actividades de los niños, percibimos la relación estrecha entre el nivel de la capacidad de pensar y de comunicar lo que piensan. Dada la estrecha vinculación entre lenguaje y pensamiento y que el lenguaje se encuentra en una etapa de construcción, no es muy fácil desagregar indicadores de ambos.

Sugerencia: integrar en una sola la Dimensión Estrategias para el desarrollo de la comunicación integral (E) y la Dimensión Estrategias para el desarrollo y conocimiento de la realidad (F) teniendo en cuenta que el lenguaje es vehículo del pensamiento y que los indicadores se cruzan y se comparten.

22. En relación a la Comunicación e interacción con los niños (E.1.) de acuerdo al nuevo enfoque, en el MINEDU se sugiere la interacción verbal con los niños especialmente en los momentos de “cuidado”. Se observa que los niños, durante sus actividades espontáneas hablan entre ellos, pero no buscan la comunicación con las docentes y auxiliares. En cambio en el MIDIS y los

servicios que no han sido capacitados desde el MINEDU, se mantiene una conversación fluida y frecuente entre los niños y los adultos en todo momento.

Sugerencia: mantener la propuesta de interacción del adulto con los niños en todo momento, por la importancia del lenguaje en esta fase del desarrollo infantil, sin embargo se recomienda cuidar el tono de voz y el exceso de comunicación. Se observa que el control del ruido mejora las relaciones, la tranquilidad del ambiente y el estado de ánimo de los niños.

23. En Expresión, lenguaje oral y utilización de otros lenguajes (E.2.) de acuerdo a las indicaciones del MINEDU, la comunicación es totalmente espontánea, pero no les leen ni cuentan cuentos y no les cantan. Algunas veces los mayorcitos dibujan y pintan. Los pocos cuentos que se encuentran son para uso libre, pues no hay hora del cuento.

Sugerencia: continuar considerando como elemento de calidad, el uso de canciones y otros recursos: títeres, juegos vocales, así como la narración de cuentos, tanto por parte del adulto, como de los niños en su propio lenguaje, para fomentar el interés por la literatura y el desarrollo del lenguaje comprensivo y expresivo.

24. La dimensión Iniciación de la capacidad reflexiva y del pensamiento simbólico (F.2.) que se integra con comunicación, si bien se inicia muy temprano se promueve sobre todo con los niños mayorcitos (1, 1 y 1/2 Y 2 años) a través de preguntas que se les hace, incentivando su reflexión acerca de los sucesos diarios, sobre el porqué y el desenvolvimiento futuro de los hechos.

Sugerencia: al aplicar la escala, observar las preguntas que se propone a los niños, tanto en la programación, como en la acción (Item 9).

25. El material educativo, sus condiciones, cantidad, variedad y uso (G.1.) constituyen un elemento importante para el desarrollo de las actividades y el aprendizaje infantil. El indicador que resulta más relevante en esta edad es que sea bien seleccionado de acuerdo a la edad de los niños. Sin embargo en muchos casos la selección no depende de la institución (sobre todo en la gestión pública). Lo más evaluable en términos de calidad es el uso oportuno que hagan del mismo y que motiven a los niños para desarrollar todas sus potencialidades, lo cual requiere una muy buena preparación por parte del personal. En cuanto a los equipos de sonido y proyección no se utilizan mayormente por indicaciones del MINEDU, salvo en algunos casos de música suave y orquestada. Asimismo se informa, que no se recomienda el uso de juguetes comerciales (tipo Fisher Price) y se sugieren objetos livianos, suaves y sencillos. Indudablemente, estas últimas deben ser las características de los materiales para los niños pequeños, pero no encontramos apropiada la idea de suprimir juguetes que tienen un propósito

específico para el desarrollo de una habilidad y que muchos niños de hogares pobres nunca tendrán la posibilidad de tenerlos en sus manos.

Sugerencia: Que el uso del material comercial esté supervisado por los adultos, considerando tanto los logros que se esperan como el interés del niño, y sobre todo que se ajusten a las posibilidades de manipulación y uso creativo de cada niño.

26. En cuanto a la Orientación cultural (G.2.) de los materiales no es fácil identificar el uso de materiales del contexto cultural, cuando los usuarios son de Lima o sus padres radican en Lima.

Sugerencia: Se ha fusionado el indicador Orientación cultural de material (G.2.) con al indicador Condiciones, cantidad, variedad y uso del material (G.1.) añadiendo a la redacción el concepto de orientación cultural en comunidades nativas.

27. En referencia a la Participación de los padres en actividades del aula (H.1) no siempre forma parte de la cultura institucional y mucho depende del tipo de gestión si se acepta la participación en actividades curriculares o se focaliza solamente en el apoyo al centro. En general hay mayor aceptación en las entidades públicas motivada por la necesidad de ayuda. Se observa también que allí es más frecuente el voluntariado de instituciones de carácter social.

Sugerencia: mantener por su importancia el indicador de participación de los padres en actividades del aula (G.1.), por considerarlo de importancia para un trabajo bidireccional entre la institución y el hogar.

28. En Comunicación, apoyo y orientación a las familias (H.2.) resulta una línea de acción más frecuente que la anterior pues casi todas las instituciones las realizan incluso cuando no es política institucional, las propias docentes las realizan y los padres la solicitan.

Sugerencia: se propicia y se espera que se recojan a través de la escala, las ideas, necesidades y expectativas de los padres para planificarlas en una acción institucional. El ítem 8 de confidencialidad no es fácil de observar y poco confiable preguntar, mejor suprimirlo.

5to. CAPÍTULO: LA ESCALA REAJUSTADA

5.1. PRESENTACIÓN DE LA ESCALA

ESCALA DE EVALUACIÓN DE CALIDAD EN SERVICIOS Y PROGRAMAS DE LA PRIMERA INFANCIA: 0 A 3 AÑOS

DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL SERVICIO/PROGRAMA

Código Modular del Servicio/Programa: _____ Fecha: _____

Nombre de la Institución/Programa:

Tipo de Institución/Programa: _____

Sector u organismo responsable _____

Horario de funcionamiento _____ Total de niños _____

Número de Secciones y edades _____

MIDIS-CUNA MÁS		MUNICIPALIDAD		MINEDU		OTROS	
CUNA MAS Centro infantil de atención integral CIAI		Cuna municipal Con supervisión MINEDU		IEI : Cuna		Cuna privada	
CUNA MÁS: Centro de Atención Integral Comunal		Cuna en Centro de atención residencial (CAR)		IEI: Cuna-Jardín		Cuna de gestión mixta: Sectorial con supervisión del MINEDU	

Centro Poblado: _____

Distrito: _____ Provincia: _____

Región/Departamento: _____ Local propio o alquilado o prestado _____

Nombre del Evaluador: _____ Institución _____

Contexto de la Institución/Programa:

CARACTERIZACIÓN DE LA COMUNIDAD	Sí	No
-Cuenta con agua potable y desagüe		
-Cuenta con luz eléctrica		
-Cuenta con servicio telefónico, internet, radio, tv		
-Cuenta con un centro o puesto de salud		
-La institución /programa está alejado de la comunidad		
-Cuenta con sistema de eliminación de residuos		
-Existen problemas de contaminación ambiental: basura, acequias, relleno sanitario o vertedero de basura, desechos de hospitales, plomo, otros (subrayar)		
-Existen problemas de carácter social: robo, violencia social, pandillerismo, drogas, prostitución en los alrededores del servicio/programa (subrayar)		
-Existen otros servicios institucionales locales tales como municipio, instituciones educativas, empresas, asociaciones, ONGs, bomberos, defensa civil. (subrayar) comedores populares, vaso de leche, redes		
- Está ubicado en garaje, sótano, azotea, cerca a establecimiento o fábrica con emanaciones tóxicas, depósito de combustibles, grifo, etc.		
Observaciones, comentarios, alguna característica o evento especial (Ferias, juegos florales juegos olímpicos, etc)		

MATRIZ GENERAL DE LA ESCALA

ESCALA DE EVALUACIÓN DE CALIDAD EN SERVICIOS Y PROGRAMAS DE LA PRIMERA INFANCIA: 0-3 AÑOS

PRIMERA PARTE: GESTIÓN INSTITUCIONAL

DIMENSIONES/ ASPECTOS	INDICADORES	VALOR	CATEGORÍA
A. Infraestructura	A.1. Condiciones y características del local		
	A.2. Mobiliario, equipamiento y organización del espacio		
	Subtotal		
B. Salud e higiene	B.1. Prácticas saludables con los niños		
	B.2. Prácticas de higiene del ambiente y del personal		
	Subtotal		
C. Alimentación	C.1. Higiene, cuidado y prácticas para el uso de los biberones		
	C.2. Papillas y comidas		
	Subtotal		
D. Protección y Seguridad	D. Medidas de vigilancia, protección y prevención		
	Subtotal		
E. Relación con la Familia y comunidad	E.1. Organización y participación de las familias y comunidad		
	E.2. Orientación y apoyo a las familias		
	Subtotal		
F. Orientación Institucional	F.1. Enfoque de inclusión e interculturalidad		
	F.2. Ratio: relación docente/auxiliar/promotora-niños		
	F.3. Elaboración del PEI, PAT y PCA		
	F.4. Liderazgo democrático y clima institucional		
	Subtotal		
G. Gestión de recursos Humanos	G.1. Selección y organización del personal (opcional)		
	G.2. Certificación del personal docente		
	G.3. Certificación del personal: auxiliar/ asistente		
	G.4. Acompañamiento y desarrollo profesional		
	Subtotal		
Total			

SEGUNDA PARTE: GESTIÓN EDUCATIVA Y DESEMPEÑO DOCENTE

DIMENSIONES/ASPECTOS	INDICADORES	VALOR	CATEGORÍA
A. Planificación y Evaluación	A.1. Currículo y programación curricular		
	A.2. Evaluación de los niños, registro y uso de resultados		
	Sub total		
B. Metodología general	B.1. Metodología activa, interactiva y lúdica		
	B.2. Distribución y uso del tiempo		
	Subtotal		
C. Estrategias para el desarrollo orgánico Psicomotor	C.1. Motricidad gruesa		
	C.2. Motricidad fina		
	C.3. Hábitos de higiene personal en los niños y del ambiente		
Subtotal			
D. Estrategias para el desarrollo personal Social	D.1. Conocimiento del cuerpo e identidad		
	D.2. Comportamiento autónomo y autoestima		
	D.3. Desarrollo de habilidades sociales y regulación emocional		
Subtotal			
E. Estrategias para el desarrollo de la comunicación y del pensamiento	E.1. Comunicación e interacción con los niños		
	E.1. Iniciación a la capacidad reflexiva y conocimiento de la realidad		
Sub total			
F. Material educativo y equipos en las salas	F.1. Condiciones, cantidad, variedad, pertinencia cultural y uso del material		
	Subtotal		
G. Trabajo con los padres de familia.	G.1. Participación de los padres en actividades del aula.		
	G.2. Comunicación y orientación a las familias		
	Subtotal		
	Total		
	Total Escala		

PRIMERA PARTE: GESTIÓN INSTITUCIONAL-DIRECCIÓN

A. INFRAESTRUCTURA

A.1. Condiciones y características del local

I. Inadecuado	<ol style="list-style-type: none"> 1. Local en condiciones muy deficientes: de material precario, piso de tierra, paredes y techos inseguros con filtraciones de aire o agua. 2. No hay servicios higiénicos o letrinas en la institución/programa. 3. Los ambientes son oscuros, poco ventilados: sin ventanas, con ventanas pequeñas o muy altas. 	
II. Incipiente	<ol style="list-style-type: none"> 4. Local en condiciones deficientes: requiere de algunas refacciones y mantenimiento. 5. Existen servicios higiénicos o letrinas en la institución/programa, pero están cerrados o descompuestos por falta de mantenimiento. 6. Los ambientes tienen ventanas que proporcionan iluminación y ventilación. 	
III. Básico	<ol style="list-style-type: none"> 6 7. Local en buenas condiciones, de ladrillo, cemento o materiales de la localidad, paredes y techos seguros, piso de madera, cemento pulido o protegido, con áreas internas y externas, para las diversas actividades 8. Existen servicios higiénicos o letrinas en la institución/programa en funcionamiento 9. Hay espacios funcionales de juego, descanso e higiene (cambio de pañales, bacines o S.S. H.H.) para los niños que se inician en el control de esfínteres. 	
IV. Bueno	<ol style="list-style-type: none"> 6,7,8,9. 10. Los S.S. H.H son de tamaño apropiado a los niños y se encuentran en buen estado. 11. Los ambientes se encuentran limpios, pintados y en buen estado de mantenimiento. 	
V. Excelente	<ol style="list-style-type: none"> 6,7,8, 9,10,11, 12. 13. Los ambientes son amplios, en relación con número de niños (2mt. 2 por niño) 14. Las secciones son suficientes, según normas sobre número y grupos de edad. 15. Existe un área específica para lactario, en el caso de servicios con horario de 8 horas de atención. 	
Observaciones :		

A.2. Mobiliario, equipamiento y organización del espacio

I. Inadecuado	<ol style="list-style-type: none"> 1. La institución/programa carece de mobiliario en los diversos espacios 2. Carece de módulos para las actividades motrices. 	
II. Incipiente	<ol style="list-style-type: none"> 3. Hay mobiliario pero es insuficiente y no tiene mantenimiento. 4. Hay algunas colchonetas en buen estado para las actividades motrices. 5. La ambientación es inadecuada: decoración excesiva, imágenes ajenas al interés infantil 	
III. Básico	<ol style="list-style-type: none"> 6. El mobiliario es suficiente, apropiado a la edad, seguro y en buen estado. 7. Hay módulos acolchados para actividades motrices, en buen estado. 8. Se cuenta con área o espacio acondicionado para guardar las mudas de los niños. 9. Se observa ambientación, no recargada y que toma en cuenta los intereses de los niños. 	

IV. Bueno	6,7,8, 9, 10. Los módulos son suficientes y apropiados para las edades y necesidades de movimiento de los niños: arrastrarse, gatear, rodar, subir, bajar, trepar, resbalar. 11. Hay espacio (patio o jardín) para actividades al aire libre.	
V. Excelente	6,7,8,9,10,11 12. Hay muebles que sirven para organizar los materiales de uso de los adultos y ofrecen seguridad para guardarlos. 13. Hay espacio al aire libre (patio, jardín) que está implementado con juegos apropiados a la edad de los niños y en buen estado.	
Observaciones:		

B. SALUD E HIGIENE

B.1. Prácticas saludables con los niños

I. Inadecuado	1. No promueve prácticas saludables en relación con los niños: observación, protocolos, botiquín, coordinación con las familias, control de peso y talla, sueño, vacunas, seguro de salud, acuerdos con el sector salud para campañas desparasitación, control de hemoglobina, programa nutricional, etc.	
II. Incipiente	2. Las prácticas saludables se realizan sólo en función de la iniciativa e interés de cada docente.	
III. Básico	3. Se promueve institucionalmente prácticas saludables, en relación con los niños 4. Existe personal capacitado en primeros auxilios. 5. Se ha dispuesto un área para los momentos de sueño y descanso de los niños. 6. Hay un botiquín de primeros auxilios, en lugar visible, con medicinas vigentes para casos de emergencia.	
IV. Bueno	4,5, 6 7. Se promueven prácticas saludables de los niños siguiendo los lineamientos del sector salud. 8. Existen prácticas de coordinación inmediata con la familia para problemas de salud de los niños (fiebre, sarpullido, moretones, heridas), accidentes y emergencias. 9. Se controla en el ingreso diario que los niños se encuentren en buen estado de salud. No se permite el ingreso de niños enfermos. 10. Las prácticas referentes al sueño y descanso de los niños toman en cuenta sus necesidades, las necesidades del servicio y los hábitos que traen del hogar. 11. Se orienta a los padres para que sus hijos tengan un seguro de salud activo (SIS – ESALUD- privado) y participen en controles y campañas.	
V. Excelente	4,5, 6, 7, 8, 9,10,11 12. Se lleva el control de alergias y medicinas teniendo la lista con los teléfonos de los padres. 13. El espacio para los momentos de sueño y descanso tiene las mejores condiciones de ambiente (luz, ruido, temperatura, privacidad etc.). 14. Hay un tópico o lugar especial para niños que se enferman en el día y se avisa inmediatamente a los padres para que los recojan 15. Se establecen alianzas con el sector salud para acciones y campañas de prácticas saludables en la familia y comunidad. 16. Se hace seguimiento al carnet de salud del niño (controles y vacunas).	

Observaciones:

B.2. Prácticas de higiene del ambiente y del personal

I. Inadecuado	1. No se observa prácticas de higiene del ambiente, o en relación al personal	
II. Incipiente	2. Las prácticas de higiene del ambiente y en relación al personal se aplican ocasionalmente y sólo en función de la iniciativa o el interés del personal docente o algún miembro de la institución.	
III. Básico	3. Se realiza todos los días la limpieza de ambientes con énfasis en los pisos de los gateadores, alfombras, servicios higiénicos y área de preparación de alimentos. 4. Hay material de limpieza y tachos de basura disponibles y en uso en todos los ambientes. 5. Se han establecido prácticas sobre la higiene y vestimenta del personal que atiende a los niños: ropa limpia y funcional manos limpias y uñas cortas, cabello recogido, zapatos chatos, sin aretes o collares.	
IV. Bueno	3,4,5 6. Existen prácticas y control de higiene institucional, del ambiente y en relación al personal. 7. Se realiza todos los días la limpieza de utensilios y juguetes que se llevan a la boca los niños. 8. Para ingresar a la zona de bebés y gateadores, el personal y visitantes se lavan las manos, y se quitan los zapatos o usan protectores. 9. Se prevé suficientes mudas de ropa para los niños, según tipo de servicio y horarios de atención. 10. Cuando hay personal de cocina, éste usa mandil y el cabello protegido con gorro o pañuelo,	
V. Excelente	3, 4,5,6,7,8,9,10, 11. Se realiza la limpieza de juguetes y materiales, cada semana o 15 días, con solución desinfectante. 12. Se realiza la fumigación del local, de acuerdo a normas establecidas por el MINSA	
Observaciones :		

C. ALIMENTACIÓN (Dimensión que depende del horario de estadía de los niños. (Este es para 8 horas)

C.1. Higiene, cuidado y prácticas para el uso de los biberones (en caso de menores de un año).

I. Inadecuado	1. No se han establecido prácticas en relación a los biberones: horario y cantidad según la edad, temperatura, higiene de los biberones y de la preparación, pautas para dar el biberón, jugos, esterilización, higiene de la preparación, orientaciones para el destete, etc.	
II. Incipiente	2. Las prácticas en relación a los biberones, se realizan sólo en función de la iniciativa o criterio de cada docente.	
III. Básico	3. Se promueve prácticas higiénicas y saludables en relación a los biberones. 4. Se anima a que los niños participen activamente tomando con sus propias manos el biberón, según su edad y madurez. 5. Se apoya con paciencia el proceso de destete de los niños	

IV. Bueno	3,4,5, 6. Existe documentación institucional que sigue normas oficiales y establece las prácticas en relación a los biberones 7. Se establece que mientras se da el biberón a los bebés, se les toma en brazos y sostiene seguro, se les mira, conversa y/o acaricia. 8. Se prevé y cumple con el procedimiento para casos de destete.	
V. Excelente	6,7,8, 9. Se guarda y mantiene refrigerada la leche de la madre, para darla al niño. 10. Se supervisan las condiciones y procedimiento de entrega del biberón, cuando la ejecución de la misma la realiza la auxiliar.	
Observaciones:		

C.2. Papillas y comidas

I. Inadecuado	1. No se han establecido prácticas en relación a las papillas, alimentación, vajilla y utensilios de uso.	
II. Incipiente	2. Las prácticas en relación a las papillas, alimentación, vajilla y utensilios se realizan sólo en función de la iniciativa o criterio de cada docente.	
III. Básico	3. Se promueven prácticas en relación a las papillas, alimentación y utensilios. 4. Se anima a que los niños participen activamente tomando con sus propias manos el biberón y los alimentos: pedazos de pan, arroz, pasas, fideos (sin salsa).	
IV. Bueno	3,4 5. Existe documentación institucional que sigue normas oficiales y establece prácticas en relación a las papillas, alimentación, vajilla y utensilios, con horarios, cantidad, consistencia, calidad nutricional, higiene, condiciones de almacenamiento de los alimentos y procedimientos según edad de los niños, sus necesidades y el tipo de servicio educativo. 5. Se supervisa el cumplimiento de la higiene en la preparación de papillas y alimentos. 6. Se promueve el momento de la alimentación como un momento de interacción agradable para los niños, estableciendo un diálogo y contacto afectivo así como estrategias motivadoras para probar nuevos alimentos 7. Se toma en cuenta alergias o restricciones de cualquier otro tipo y se controla su aplicación en cada sección.	
V. Excelente	3,4,5,6,7, 8. Se realiza un control estricto para evitar alimentos con colorantes y preservantes y vajilla y utensilios de material tóxico o contaminante. 9. Se supervisa permanentemente las condiciones de almacenamiento, conservación y preparación de alimentos. 10. Se investiga e incorpora productos regionales en la dieta de los niños 11. Se supervisa el adecuado desarrollo de las actividades de alimentación, cuando la ejecución de las mismas la realiza la auxiliar.	
Observaciones:		

D. PROTECCIÓN Y SEGURIDAD

D.1. Medidas de vigilancia, protección y prevención

I. Inadecuado	1. No se observa medidas de vigilancia, protección y prevención de accidentes	
II. Incipiente	2. Las medidas de vigilancia, protección y prevención, se realizan sólo en función de la iniciativa o el interés de cada docente.	
III. Básico	3. Se promueve prácticas de vigilancia, protección y prevención para un ambiente seguro. 4. Se encuentran señalizados los lugares de protección y evacuación, en casos de sismo o desastres naturales. 5. El mobiliario permite desplazamientos seguros y facilita la evacuación. 6. Los lugares peligrosos como cocina, escaleras (si las hay) están restringidos al acceso de los niños, las ventanas se encuentran con vidrios protegidos. 7. Los objetos peligrosos: muy pequeños, cortantes, sustancias tóxicas (detergente, lejía, ácido muriático), enchufes y otros, están fuera del alcance de los niños.	
IV. Bueno	3, 4,5,6,7, 8. Se efectúan periódicamente simulacros de sismo o incendio con el personal y los niños. 9. Existe un registro con la dirección de las personas autorizadas para recoger a los niños. 10. Promueve con los padres la obtención del DNI de los niños 11. Los extintores de fuego están con fecha vigente y se encuentran a la vista y alcance. 12. El local tiene un cerco perimétrico que lo rodea, como medida de protección externa.	
V. Excelente	4,5,6,7,8,9,10,11,12, 13 Se ha elaborado un mapa de riesgos y amenazas potenciales, con apoyo de Defensa Civil (INDECI), para su difusión y control interno. 14. Hay Certificado de Defensa Civil y Plan de contingencia. 15. En los servicios donde existen cámaras de TV la dirección hace uso de dicha herramienta para el monitoreo de las salas. 16. El servicio de transporte de la institución/programa o de un proveedor está registrado y autorizado de acuerdo a las normas para este tipo de servicio.	
Observaciones:		

E. RELACIÓN CON LA FAMILIA Y LA COMUNIDAD

E.1. Organización y participación de las familias y la comunidad.

I. Inadecuado	1. No existe organización representativa de los padres de familia y comunidad ni planes que promuevan su participación en la gestión institucional.	
II. Incipiente	2. Existen comités de padres de familia por secciones/aulas que colaboran ocasionalmente con algunas actividades de la institución/programa.	
III. Básico	3. Existe APAFA u otra organización representativa de las familias pero no asume rol activo, ni cuenta con plan de participación. 4. Se relaciona con algunas organizaciones sociales de base e instituciones de la localidad para coordinar acciones en beneficio de los niños	
IV. Bueno	5. Existe APAFA u otra organización representativa de las familias, que se reúne regularmente y se renueva cada año democráticamente 7. Los padres participan en actividades de la I.E.I. de acuerdo a lo previsto en los Planes institucionales	

V. Excelente	5,6,7 8. Los padres ejercen vigilancia social de los compromisos asumidos por la institución/programa 9. Se identifica y toma en cuenta, a través de diversas estrategias las expectativas, observaciones, y sugerencias de los padres. 10. Se realizan alianzas o acuerdos con organizaciones sociales de base empresas y otras instituciones locales, para realizar actividades en mejoras en la gestión.	
Observaciones:		

E.2. Orientación y apoyo a las familias

I. Inadecuado	1. No se ha establecido un plan para orientar a los padres sobre el cuidado y educación de sus hijos.	
II. Incipiente	2. Las acciones de orientación y apoyo a los padres sobre el cuidado y educación de sus hijos, se realizan, sólo en función del interés e iniciativa de algunas docentes.	
III. Básico	3. Se ha elaborado un plan destinado a proporcionar orientación y apoyo a los padres, en relación al cuidado y educación de sus hijos. 4. Los padres manifiestan que la institución/programa los orienta y apoya sobre el cuidado y educación de sus hijos.	
IV. Bueno	3, 4 5. Se ha establecido un sistema de información regular a los padres, sobre los logros y dificultades de sus hijos, a través de entrevistas, reuniones, libreta de información etc. 6. Se ha establecido un canal formal para que los padres expresen inquietudes y propuestas a las autoridades/dirección de la IEI /programa. 7. Se realizan visitas domiciliarias, en situaciones de riesgo para el niño, según el tipo de institución/programa.	
V. Excelente	5,6, 7 8. La dirección y las docentes de la institución/programa han elaborado de manera conjunta un plan de orientación a padres acerca de los cuidados y educación de sus hijos, que recoge sus experiencias y saberes. 9. se promueve la participación de las docentes en las acciones del Plan de orientación a los padres. 9. Se informa a los padres acerca de redes e instituciones de defensa y apoyo a las familias.	
Observaciones:		

F. ORIENTACIÓN INSTITUCIONAL

F.1. Enfoque de inclusión e interculturalidad

I. Inadecuado	1. No se utiliza criterio de inclusión en la matrícula y en el trabajo de aula, se excluye a los niños de diversa etnia, cultura, lengua, religión y/o necesidades especiales. 2. No se realizan actividades, ni existen o se usan elementos representativos de la cultura local (materiales, juguetes y recursos).	
II. Incipiente	3. Se acepta la matrícula e incluye en las aulas a niños de diversa etnia, cultura, lengua o religión, pero no con necesidades especiales (o viceversa)	

III. Básico	4. Se acepta la matrícula y se incluye en las aulas a niños de diversa etnia, cultura, lengua, religión o con necesidades especiales, según la normatividad establecida POR MINEDU.	
IV. Bueno	5. Se diseñan y desarrollan prácticas pedagógicas para la atención de los niños con necesidades especiales 6. Se recoge e incorpora información relevante sobre el contexto local y se utiliza en la elaboración del PEI , propuestas para la ambientación, actividades, equipamiento y materiales de las aulas.	
V. Excelente	4, 5, 6 7. Se promueve la recopilación de una variedad de juegos, canciones y producciones literarias infantiles locales, y crean otras con las docentes, auxiliares, padres de familia y agentes de la comunidad. 8. Se elabora y se establece en consenso normas específicas para la inclusión y atención de niños con necesidades especiales	
Observaciones: El término inclusión se entiende como la aceptación de niños con necesidades especiales y de diverso origen étnico, cultural, religioso y lingüístico		

F.2. Ratio: relación docente /auxiliar/promotora- niños (aplicable a Sala Cuna polidocente. Los diversos programas establecen su propia ratio)

I. Inadecuado	En sala-cuna polidocente: -Niños hasta 12 meses: para un máximo de 10 niños, un solo adulto -Niños de 12 a 24 meses: para un máximo de 13 o más niños, un solo adulto. -Niños de 24 a 36 meses: para un máximo de 16 o más niños, un solo adulto En sala integradas con niños de diversas edades: Un solo adulto con 16 o más niños. -En CUNA MAS: 12 niños por madre cuidadora, de los cuales, sólo 1 es menor de un año.	
II. Incipiente	En sala-cuna polidocente: -Niños hasta 12 meses: para un máximo de 9 niños, un solo adulto. -Niños de 12 a 24 meses: para un máximo de 12 niños, un solo adulto. -Niños de 24 a 36 meses: para un máximo de 15 niños, un solo adulto. En sala integradas con niños de diversas edades: Un solo adulto con 11-15 niños -En CUNA MAS hay 11 niños por madre cuidadora, de los cuales uno es menor de un año.	
III. Básico	En sala-cuna polidocente: -Niños hasta 12 meses: para un máximo de 8 niños un sólo adulto. -Niños de 12 a 24 meses: para un máximo 10 niños un solo adulto. -Niños de 24 a 36 meses: para un máximo de 12 niños un solo adulto. En sala integradas con niños de diversas edades: Un solo adulto con 10 niños -En CUNA MAS: 10 niños por madre cuidadora, de los cuales sólo 1 es menor de un año.	
IV. Bueno	En sala-cuna polidocente: - Niños hasta doce meses: para un máximo de 14 niños, una docente y una auxiliar. -Niños de 12 a 24 meses: para un máximo de 14 niños, una docente y una auxiliar. - Niños de 24 a 36 meses: para un máximo de 20 niños, una docente y una auxiliar. En sala integradas con niños de diversas edades: para un máximo de 20 niños una docente y dos auxiliares. -En CUNA MAS: una madre cuidadora para un máximo de 8 niños, de los cuales sólo 1 es menor de un año.	

V. Excelente	<p>En sala-cuna polidocente:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Niños hasta doce meses: para un máximo de 12 niños, una docente y dos auxiliares. -Niños de 12 a 24 meses: para un máximo de 12 niños, una docente y dos auxiliares. - Niños de 24 a 36 meses: para un máximo de 20 niños, una docente y dos auxiliares. <p>En sala integradas con niños de diversas edades: para un máximo de 20 niños: una docente y tres auxiliares.</p> <ul style="list-style-type: none"> -En CUNA MAS: una madre cuidadora para un máximo de 6 niños de los cuales sólo uno es menor de un año. 	
Observaciones:		

F.3. Elaboración del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y del Plan anual de trabajo (PAT) y la programación curricular (PCA) .

I. Inadecuado	1. No cuenta con un PEI elaborado en forma participativa y consensuada.	
II. Incipiente	2. Cuenta con un PEI elaborado por la Directora o sólo por iniciativa de algunas docentes.	
III. Básico	3. Se cuenta con un PEI elaborado por la dirección, con el personal docente y administrativo. 4. Se cuenta con un PAT elaborado por la dirección, con el personal docente y administrativo y los padres de familia.	
IV. Bueno	3, 4, 5. Cuenta con un PEI elaborado en forma consensuada entre la dirección, el personal docente y los padres, el cual sirve de base para el Plan Anual de Trabajo (PAT) y la programación curricular de aula (PCA). 6. El personal docente se reúne para verificar, reforzar y reflexionar acerca del cumplimiento del PEI, PAT y PCA, así como de los aspectos positivos de la acción educativa e identificar y mejorar las fallas y debilidades.	
V. Excelente	3,4, 5,6 7. Se ha establecido como política institucional diversos procedimientos para recoger inquietudes y necesidades de los niños, de los padres y del personal, para la planificación de las actividades del PEI y del POA. 8. El PCI tiene un enfoque intercultural y social, que ha sido revisado y adecuado del DCN por el personal docente, toma en cuenta los patrones culturales y condiciones de las familias y de los niños que asisten y se aplica.	
Observaciones:		

F. 4. Liderazgo democrático y clima institucional

I. Inadecuado	5. No se observa actitudes de buen trato a nivel institucional 2. No se promueve la integración del personal	
II. Incipiente	3. Se observa buen trato entre algunos miembros del personal. 4. Se realizan algunas reuniones de integración del personal.	
III. Básico	5. Se promueve desde la dirección prácticas de buen trato entre el personal. 6. Se realizan desde la dirección reuniones de integración institucional.	
IV. Bueno	5,6, 7. El personal manifiesta que sus opiniones y propuestas se escuchan y son tomadas en cuenta. 10. Se planifican reuniones culturales, de camaradería y recreativas entre todo el personal y los miembros de la comunidad educativa.	

V. Excelente	7, 8, 9, 10 11. Existe documentación institucional que promueve prácticas de buen trato entre el personal.	
Observaciones:		

G. GESTIÓN DE RECURSOS HUMANOS

G.1. Selección y organización del personal (cuando la propia institución contrata)

I. Inadecuado	1. No se cuenta con perfiles ni procedimiento de selección del personal de acuerdo a normas formalmente establecidas. 2. La institución/programa no tiene un organigrama estructurado con funciones específicas.	
II. Incipiente	3. Se utiliza ocasionalmente algunos procedimientos de selección de personal de acuerdo a perfiles establecidos. 4. Existen perfiles pero no son de conocimiento del personal, el personal reconoce, solamente en la práctica, sus funciones.	
III. Básico	5. Se cuenta con perfiles y siempre se aplican procedimientos de selección de personal de acuerdo a normas establecidas 6. Los perfiles y las funciones del personal se encuentran establecidas en un documento que el personal conoce y aplica.	
IV. Bueno	5,6, 7. Se cuenta con un manual de organización y funciones y un organigrama, conocidos por el personal, los mismos que rigen la vida institucional.	
V. Excelente	5,6,7 8. Se motiva al personal en relación con su misión y visión y perfil y se establecen mecanismos de control democrático del cumplimiento de sus funciones	
Observaciones:		

G.2. Certificación del personal docente

I. Inadecuado	1. Las docentes no tienen título ni experiencia previa.	
II. Incipiente	2. Algunas docentes tienen licenciatura o título y otras no.	
III. Básico	3. La mayoría de docentes tienen licenciatura o título., en caso contrario la institución provee un acompañamiento técnico sostenido 4. Cuentan con los requisitos de certificados de salud y de antecedentes penales.	
IV. Bueno	3, 4,, 5. Tienen experiencia en el trabajo con niños de 0 a 3 años. 6. Todas las docentes tienen licenciatura o título del Nivel Inicial.	
V. Excelente	3, 4,5,6, 7. Han recibido capacitación referida a su función o al tipo de servicio en que trabaja.	
Observaciones:		

G.3. Certificación del personal auxiliar/asistente.

I. Inadecuado	1. El personal técnico/auxiliar no tiene certificación de estudios relacionados con la atención a la infancia (asistentes, auxiliares, nanas o técnicos de Educación Inicial) ni experiencia previa con niños menores de 3 años.	
II. Incipiente	2. El personal técnico/auxiliar no tiene certificación de estudios, en cuyo caso la institución provee un acompañamiento técnico sostenido 3. El personal técnico/auxiliar tiene experiencia en el trabajo con niños menores de 3 años.	
III. Básico	3, 4. La mayoría del personal técnico tiene certificación de estudios relacionados con la atención a la infancia, (asistente, auxiliar, nana o técnico de Educación Inicial) 5. Cuenta con certificados de salud y de antecedentes penales	
IV. Bueno	3, 4,5, 6. El personal tiene certificación de estudios relacionados con la atención a la infancia	
V. Excelente	3, 4,5,6, 7. Ha seguido cursos de actualización y/o especialización, en niños menores de 3 años	
Observaciones:		

G.4. Acompañamiento y desarrollo profesional

I. Inadecuado	1. No se genera espacios de información y diálogo entre el personal y la dirección para revisar asuntos técnicos o administrativos, y proponer innovaciones que propicien el desarrollo de una comunidad de aprendizaje. 2. No se utiliza procedimiento alguno para evaluar el desempeño de las funciones del personal	
II. Incipiente	3. Ocasionalmente se generan espacios de información, diálogo y capacitación entre el personal y la dirección.	
III. Básico	4. Se generan espacios de información, diálogo y capacitación entre el personal y la dirección para revisar asuntos técnicos, y proponer innovaciones. 5. Se utiliza algún procedimiento para evaluar el desempeño de las funciones del personal 6. Se planifica y ejecutan acciones de acompañamiento y monitoreo, al personal docente y técnico	
IV. Bueno	6, 7. La dirección identifica las necesidades de las docentes, en base a lo cual planifica y ejecuta las reuniones y acciones de capacitación continua. 8. Utiliza en forma permanente procedimientos para evaluar el desempeño de las funciones del personal. 9. Evalúa a todo el personal con instrumentos conocidos por ellos y los retroalimenta en forma positiva.	
V. Excelente	6,7,8,9, 10. Se utilizan los resultados del año anterior para planificar y ejecutar las acciones de monitoreo y acompañamiento a las docentes, generando planes de mejora, de manera consensuada y asistida. 11. La institución/programa gestiona en forma permanente el apoyo de otras entidades para la capacitación, acompañamiento y monitoreo, al personal docente y técnico	

	12. Se ejecuta en forma colaborativa y consensuada entre el personal directivo y docente la evaluación del desempeño del personal. 13. Se promueve la participación en redes institucionales o de otros programas.	
Observaciones:		

SEGUNDA PARTE: GESTIÓN EDUCATIVA Y DESEMPEÑO DOCENTE

A. PLANIFICACIÓN Y EVALUACIÓN

A1. Currículo y programación curricular

I. Inadecuado	1. No hay planificación/ programación curricular de aula para orientar la ejecución de las actividades. 2. En comunidades indígenas, no utiliza la lengua materna en la comunicación diaria con los niños.	
II. Incipiente	3. Hay una planificación/programación que orienta la ejecución de las actividades, pero no integra holísticamente todas las dimensiones del desarrollo infantil. 4. Conoce algunas expresiones de la lengua materna de los niños y las utiliza en su comunicación diaria con ellos.	
III. Básico	5. La planificación/programación orienta la ejecución de las actividades e integra holísticamente todas las dimensiones del desarrollo infantil. 6. Las actividades responden a los niveles de desarrollo, potencialidades e intereses infantiles y de acuerdo a las necesidades especiales, tomando en cuenta los resultados de la evaluación de entrada a los niños. 7. En comunidades indígenas, utiliza la lengua materna en la comunicación diaria con los niños.	
IV. Bueno	5,6,7 8. La planificación/programación incorpora como elementos significativos, las experiencias de la vida cotidiana de los niños. 9. La planificación/programación combina la actividad espontánea de los niños y actividades propuestas por los adultos 10. La planificación/programación combina oportunidades de juegos activos y tranquilos; experiencias individuales y de pequeños grupos; así como momentos de descanso, higiene y alimentación.	
V. Excelente	5,6,7,8,9,10 11. La planificación/programación de actividades está a la vista, en un panel informativo. 12. Se cuenta con planificación/programación colaborativa de las docentes, en base al PEI y a la evaluación de entrada de los niños.	
Observaciones:		

A.2. Evaluación de los niños, registro y uso de resultados

I. Inadecuado	1. No evalúa el progreso de los niños, ni utiliza procedimiento alguno de detección gruesa de dificultades y necesidades especiales de los niños, en las diversas áreas del desarrollo y aprendizaje.	
II. Incipiente	2. Evalúa el progreso de los niños sin tomar en cuenta todas dimensiones del desarrollo y las áreas curriculares.	
III. Básico	4. Utiliza algún instrumento para la evaluación y detección gruesa de dificultades y necesidades especiales de los niños, en las diversas áreas del desarrollo y aprendizaje. 5. Evalúa el progreso de cada niño teniendo en cuenta todas las dimensiones del desarrollo y las áreas curriculares. 6. Comparte oportunamente con los padres los resultados de la evaluación de sus hijos.	
IV. Bueno	5,6 7. Utiliza diversas técnicas e instrumentos de evaluación y registro (Ficha de matrícula, observación, entrevista a los padres, lista de cotejo, anecdotario, portafolio u otros). 8. Presenta a los padres, cada dos o tres meses, informes de evaluación de los niños y los orienta acerca de las dificultades de sus hijos.	

	9. Identifica y comunica los avances/dificultades de los niños, y de ser necesario los deriva a especialistas, 10. Usa los resultados de la evaluación para planificar y reprogramar las actividades del aula.	
V. Excelente	5,6,7,8,9,10, 11. En la evaluación de los niños, toma en cuenta, el contexto socio-familiar y comunitario. 12. Organiza y actualiza periódicamente la información evaluativa, en expedientes que incluyen todas las áreas de desarrollo del niño. 13. Analiza en las reuniones de equipo los resultados de las evaluaciones, y comparte con otras docentes las estrategias más eficaces de mejora..	
Observaciones:		

B. METODOLOGÍA GENERAL

B.1. Metodología activa, interactiva y lúdica

I. Inadecuado	1. No aplica una metodología activa, interactiva y lúdica o dirige siempre las actividades en forma rígida, sin tomar en cuenta las potencialidades e intereses de los niños	
II. Incipiente	2. En algunas ocasiones aplica una metodología activa, interactiva y lúdica que responde a las potencialidades e intereses de los niños.	
III. Básico	3. Utiliza una metodología activa, interactiva y lúdica 4. Promueve la curiosidad infantil y el juego libre a través de la organización del espacio, selección y uso de materiales	
IV. Bueno	3,4, 5. Los niños exploran, observan, manipulan, experimentan, transforman, dialogan e interactúan espontáneamente con objetos y personas. 6. Establece cercanía con los niños, agachándose, sentándose en el suelo y manteniendo contacto visual con ellos.	
V. Excelente	3,4,5,6, 7. La metodología responde en todo momento a los niveles de desarrollo de los niños, a sus potencialidades, intereses y necesidades de afecto.	
Observaciones:		

B.2. Distribución y uso del tiempo

I. Inadecuado	1. No utiliza ningún criterio de distribución del tiempo y no hay un horario de actividades a la vista.	
II. Incipiente	2. Se observa un horario general según el tipo de servicio (entrada, salida, alimentación, higiene, descanso) pero sin distribución del tiempo al interior del mismo.	
III. Básico	3. Existe una clara distribución del tiempo que considera momentos permanentes de entrada y salida de los niños, así como la satisfacción de sus necesidades de juego, alimentación, higiene y sueño, según se trate de servicios de tiempo completo o de 1/2 tiempo.	
IV. Bueno	3 4. El horario que incluye actividades y oportunidades de aprendizaje (semanal, quincenal o mensual) está a la vista en el panel informativo y se cumple. 5. La distribución del tiempo responde a un equilibrio entre actividades de rutina diaria, juego, movimiento, música y actividades planificadas etc.	

V. Excelente	3,4,5 6. Los cambios de actividades no son bruscos, se preparan a través de señales, con sonidos, canciones o mensajes diversos, respetando a los niños continuar en una actividad en la que están muy interesados o concentrados.	
Observaciones:		

C. ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO ORGÁNICO PSICOMOTOR

C.1. Motricidad gruesa.

I. Inadecuado	1. No proporciona oportunidades, ni organiza el ambiente para favorecer el desplazamiento seguro y el movimiento libre y creativo de los niños	
II. Incipiente	2. Permite el desplazamiento seguro y el movimiento libre de los niños.	
III. Básico	3. Organiza el espacio para favorecer el desplazamiento seguro y el movimiento libre de los niños. 4. Alienta a los niños a explorar variedad de posiciones y posturas.	
IV. Bueno	3, 4 5. Varía la posición de los módulos de psicomotricidad, equipos y materiales para facilitar el desplazamiento seguro y el movimiento libre y creativo de los niños 6. Incorpora experiencias musicales y de lenguaje acompañando el movimiento del niño.	
V. Excelente	3, 4, 5,6, 7. Observa atentamente y ofrece experiencias diversas para el movimiento libre de los niños, de acuerdo al propio ritmo de aprendizaje y desarrollo de cada uno	
Observaciones:		

C.2. Motricidad fina

I. Inadecuado	1. No tiene u no pone al alcance de los niños materiales y juguetes que estimulen el desarrollo de la motricidad fina y el uso coordinado de manos y dedos	
II. Incipiente	2. Cuenta con pocos materiales para desarrollar la motricidad fina y el uso coordinado de manos y dedos, 3. La docente decide el uso del material, sin tener en cuenta el interés de los niños.	
III. Básico	4. Cuenta y utiliza juguetes y material concreto para desarrollar la motricidad fina y el uso coordinado de manos y dedos (coger, soltar, apretar, golpear, amasar, etc.) y considera el interés de los niños.	
IV. Bueno	5. Considera actividades de la vida diaria, espontaneas y planificadas, para que los niños desarrollen el uso coordinado de manos y dedos. 6. Ofrece a los niños materiales y objetos diversos que desafían su curiosidad y promueven movimientos diferenciados, cada vez más complejos, de manos y dedos, como la presión en pinza y la rotación de la muñeca, tomando en cuenta su edad y ritmo de desarrollo.	
V. Excelente	4,5, 6 7. Observa atentamente, respeta las posibilidades motoras finas, individuales, de los niños y las toma en cuenta en los juegos y uso de materiales. 8. Apoya de manera individualizada a los niños que presentan dificultades en el desarrollo de la motricidad fina.	

Observaciones:

C.3. Hábitos de higiene personal en los niños y el ambiente.

I. Inadecuado	<ol style="list-style-type: none"> 1. No promueve en los niños, el desarrollo de hábitos de higiene personal y del ambiente inmediato. 2. Usa prácticas rígidas de amenaza y castigo como estrategia, para desarrollar en los niños, los hábitos de higiene personal y del ambiente. 3. No atiende oportunamente ni prevé el cambio de pañales 	
II. Incipiente	<ol style="list-style-type: none"> 4. Promueve en los niños algunos hábitos de higiene como lavarse las manos. 5. Promueve el desarrollo de hábitos de higiene del ambiente inmediato: poner la basura en el basurero, recoger lo que se cae, ordenar. 6. Atiende el cambio de pañales y solicita a los padres las mudas necesarias 	
III. Básico	<ol style="list-style-type: none"> 5, 6. 7. Promueve en los niños, de manera oportuna, afectuosa y paciente, hábitos personales de higiene: lavarse las manos (antes y después de comer o de usar los servicios), la cara, los dientes, usar el jabón, la toalla. 8. Observa las señales o “avisos” de los niños y les ayuda a lograr el control de esfínteres respetando su ritmo y madurez individual. 	
IV. Bueno	<ol style="list-style-type: none"> 5, 6, 7, 8, 9. Fomenta el aprendizaje de hábitos de limpieza del ambiente a través del uso de materiales como paños de limpieza, escobita, de acuerdo a su nivel de desarrollo. 	
V. Excelente	<ol style="list-style-type: none"> 5,6, 7,8,9, 10. Toma en cuenta las diversas respuestas de los niños a la higiene, está atenta especialmente a las reacciones inusuales de rechazo o temor y las comenta con los padres. 	
Observaciones:		

D. ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO PERSONAL SOCIAL

D.1. Conocimiento del cuerpo e identidad

I. Inadecuado	<ol style="list-style-type: none"> 1. No llama a los niños por su nombre, o utiliza apodos peyorativos. 2. No les enseña las partes de su cuerpo ni a reconocer sus características personales. 	
II. Incipiente	<ol style="list-style-type: none"> 3. Llama a algunos niños por su nombre. 4. Les ayuda a identificar partes gruesas de su cuerpo y algunas de la cara. 	
III. Básico	<ol style="list-style-type: none"> 5. Llama a todos los niños por su nombre. 6. Ayuda a los niños a reconocer todas las partes visibles más importantes del cuerpo señalando en sí mismos y espejo (si lo tiene), en otras personas y en muñecos, e imágenes 	
IV. Bueno	<ol style="list-style-type: none"> 5, 6, 7. Llama a cada niño por su nombre sin utilizar apodos peyorativos y promueve progresivamente el conocimiento de sus datos personales : nombre y edad. 8. Permite a los niños reconocer las diferencias sexuales e identificar su sexo con los términos correspondientes. 	

	9. Promueve juegos de reconocimiento de la imagen personal en fotos, espejo, videos.	
V. Excelente	5,6,7,8 9, 10.Promueve el conocimiento de los datos familiares básicos: dirección, nombre y ocupación de los padres	
Observaciones:		

D.2. Comportamiento autónomo, y autoestima

I. Inadecuado	1. No permite a los niños decidir sus actividades, ni escoger los juguetes que desean.	
II. Incipiente	2. Ocasionalmente alienta a los niños a hacer las cosas por sí mismos y les permite elegir actividades o juguetes 3. Algunas veces reconoce y celebra los logros de los niños.	
III. Básico	4. Alienta a los niños a hacer las cosas por sí mismos y elegir sus actividades i juguetes. 5. Reconoce y celebra los logros y conductas positivas de los niños, a través de sonrisas, gestos y palabras.	
IV. Bueno	4, 5, 6. Alienta a los niños a participar, proponer, y realizar actividades y juegos así como elegir materiales por iniciativa propia, fomentando la toma de decisiones. 7. Utiliza estrategias claras y explícitas para alentar a los niños a valerse por sí mismos y ser autosuficientes en la medida de sus posibilidades, en las actividades de la vida diaria: vestido, comida, higiene, juegos y movimiento. 8. Ayuda a los niños a reconocer y evitar situaciones, objetos y elementos peligrosos.	
V. Excelente	4,5, 6,7,8, 9. Favorece experiencias de éxito que generan un sentido de placer y confianza en las propias habilidades, particularmente en aquellos niños que necesitan mayor apoyo 10. Reconoce y respeta la necesidad de afirmación personal del niño y su oposición al adulto, como parte de una etapa transitoria de su desarrollo hacia la autonomía.	
Observaciones		

D. 3. Desarrollo de habilidades sociales y regulación emocional

I. Inadecuado	1. No promueve la socialización de los niños y fuerza la relación entre pares sin tener en cuenta el deseo o interés del niño; 2. No utiliza estrategias apropiadas para ayudarlos a regular su comportamiento (no agredir, no morder, no gritar, no pegar) en los conflictos de interacción con sus pares.	
II. Incipiente	3. Ocasionalmente promueve la socialización de los niños pero sin tener en cuenta la edad, el deseo o interés de ellos. 4. Conoce y utiliza algunas estrategias para ayudar a los niños a superar los conflictos de interacción con sus pares, sin pegar, insultar;	

II. Básico	<p>5. Promueve la socialización de los niños y tiene en cuenta su deseo o interés, pero no hace comentarios ni aplica estrategias reflexivas.</p> <p>6. Estimula con flexibilidad y de acuerdo a la edad, normas básicas de relación social: saludar, despedirse, dar, pedir, agradecer, ayudar, esperar turno, compartir, respetar la propiedad.</p>	
IV. Bueno	<p>5, 6</p> <p>7. Ofrece a los niños experiencias de socialización respetando la edad y el proceso natural de reconocimiento y aceptación del otro: estar cerca, estar juntos, jugar con otros, compartir, cooperar.</p> <p>8. Apoya a los niños a regular su comportamiento y resolver sus conflictos: los separa, les habla, los calma, los distrae, actuando con paciencia y con firmeza escuchando al otro, expresando su opinión o acudiendo al adulto.</p> <p>9. Felicita y refuerza las conductas positivas espontáneas en la interacción con otros: prestar un juguete, consolar, pedir por favor.</p>	
V. Excelente	<p>5,6,7, 8, 9</p> <p>10. Hace comentarios y reflexiona con los niños sobre actitudes y conductas sociales positivas, de acuerdo a su edad.</p> <p>11. Lee y cuenta cuentos relacionados con actitudes y habilidades sociales apropiados a la edad: amistad, solidaridad, respeto y conversa con los niños sobre ello.</p>	
Observaciones:		

E. ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO DE LA COMUNICACIÓN Y DEL PENSAMIENTO

E.1. Comunicación e interacción con los niños.

I. Inadecuado	<p>1. Se comunica muy poco con los niños verbal y gestualmente, no los escucha, ni está atenta a sus demandas.</p> <p>2. Utiliza un tono poco afectuoso o un volumen muy alto cuando interactúa con ellos.</p>	
II. Incipiente	<p>3. Se comunica con los niños sólo mientras los atiende: alimentación, cambio de pañales, juegos no escucha sus demandas deseos y pedidos de interacción.</p> <p>4. A veces utiliza un tono afectuoso cuando habla a los niños.</p>	
III. Básico	<p>5. Generalmente escucha las demandas de los niños y sus opiniones, deseos y pedidos de interacción y los anima a comunicar con gestos, señales y palabras lo que quieren y sienten.</p> <p>6. Reconoce a los niños que requieren por momentos ser cargados y consolados: los toma en brazos, los mece, palmea, sonrío y les habla, les dice el nombre de las personas y cosas.</p> <p>7. En su comunicación con los niños utiliza un lenguaje claro y sencillo, con un tono afectuoso.</p>	
IV. Bueno	<p>5,6, 7</p> <p>8. Escucha los balbuceos y sonidos de los bebés y los repite para alentar la producción verbal, Interpretando y decodificando mensajes verbales y no verbales de los niños. 9. Interactúa permanentemente con los niños a través del lenguaje corporal (mirada, sonrisa, gestos) y verbal (les habla, repite sus sonidos, conversa), integrándose en sus actividades y juegos. .</p> <p>10. Lee o narra cuentos para los niños.</p> <p>11. Propicia el uso de diversas formas de expresión: corporal, dibujo, pintura, música, de acuerdo a su grado de madurez.</p>	
	<p>5,6,7,8,9,10, 11,</p> <p>13. Interactúa con todos los niños, y los trata con respeto, por igual.</p>	

V. Excelente	<p>14. Durante las rutinas de atención diaria les anticipa verbalmente lo que va a hacer y describe lo que se está haciendo,</p> <p>15. En contextos bilingües, hace preguntas abiertas en el idioma materno de los niños y según su nivel de desarrollo va introduciendo palabras de la segunda lengua.</p>	
Observaciones:		

E.2. Iniciación de la capacidad reflexiva y conocimiento de la realidad

I. Inadecuado	<p>1. No realiza juegos y actividades para desarrollar el pensamiento reflexivo y simbólico: imitación de sonidos, gestos y acciones de personas, animales y objetos que observan (presentes) o que recuerdan (ausentes).</p> <p>2. No brinda oportunidades para desarrollar en el niño la observación, exploración y descubrimiento del mundo real, utilizando los diversos sentidos.</p>	
II. Incipiente	<p>3. Ocasionalmente realiza algunos juegos y actividades para asociar y comprender las relaciones entre objetos, los efectos de sus acciones y desarrollar el pensamiento</p> <p>4. Ofrece escasas oportunidades para desarrollar en el niño la observación, exploración y descubrimiento del mundo real utilizando los diversos sentidos</p>	
III. Básico	<p>5. Realiza diversos juegos y actividades para desarrollar el pensamiento simbólico: imitación de sonidos, gestos y acciones de personas, animales y objetos que observan (presentes) o que recuerdan (ausentes).</p> <p>6. Alienta a los niños a representar libremente elementos de la realidad con materiales variados: masa, plastilina, arcilla, pintura, arena, cartulinas, envases, cartones y otros.</p> <p>7. Promueve variadas experiencias que favorecen en el niño la observación, exploración y descubrimiento del mundo real y su interés por la naturaleza utilizando los diversos sentidos</p>	
IV. Bueno	<p>5, 6, 7,</p> <p>8. Desarrollan diferentes formas de juego y expresión (corporal, dramática, musical, gráfico-plástica) para evocar y representar acciones, situaciones y conocimientos, sean reales o imaginarios.</p> <p>9. Utiliza diversas estrategias para desarrollar la capacidad de establecer semejanzas, diferencias, relaciones y comparaciones entre objetos.</p>	
V. Excelente	<p>5,6, 7,8, 9,</p> <p>10. Promueve la curiosidad infantil y reta su capacidad de reflexión a través de preguntas y comentarios sencillos y claros (¿cómo lo hiciste, qué pasó?) y con materiales que promueven la resolución de problemas.</p> <p>11. En sus conversaciones cotidianas utiliza referentes temporales (día, noche, ahora, más tarde, después, mañana) que contribuyen a que los niños vayan comprendiendo nociones de tiempo.</p>	
Observaciones:		

G. MATERIAL EDUCATIVO Y EQUIPOS EN LAS SALAS

G.1. Condiciones, cantidad, variedad, pertinencia cultural y uso del material

I. Inadecuado	1. Se observa escasos juguetes y materiales en la sala, sin criterio de selección. 2. Los materiales se encuentran en malas condiciones de higiene y conservación. 3. En comunidades nativas no existen juguetes y materiales ni recursos representativos de la cultura del lugar en el aula/sección.	
II. Incipiente	4. Hay pocos juguetes y materiales en relación al número de niños, no hay variedad 5. La docente no pone los juguetes y materiales al alcance de los niños, 6. En comunidades nativas existen juguetes, materiales y recursos representativos de la cultura del lugar en el aula/sección.	
III. Básico	6, 7. Existe variedad y cantidad suficientes de juguetes y materiales, en relación al número de niños 8. Los juguetes y materiales están limpios y en buenas condiciones de conservación. 9. Los juguetes y materiales están organizados y distribuidos según la edad y nivel de desarrollo de los niños. 10. Selecciona juguetes y materiales con criterios de seguridad, resistencia y ausencia de toxicidad. .	
IV. Bueno	6, 7,8, 9,10, 11. Los materiales y juguetes, están al alcance de los niños para favorecer su libre iniciativa. 12. Los juguetes y materiales se renuevan periódicamente y cuando es necesario. 13 Utiliza materiales elaborados por la propia docente o auxiliar, con recursos propios de la zona 14. Hay cuentos apropiados a la edad (de tela o plastificados, de páginas gruesas, figuras grandes y familiares. 15. Tiene y utiliza equipos de sonido, para las actividades con los niños.	
V. Excelente	6, 7,8,9,10,11,12,13,14,15, 16. Selecciona juguetes y materiales que estimulen diversas capacidades infantiles: observación, exploración, manipulación, transformación, lenguaje, lectura de imágenes, iniciación a las matemáticas, a la música y otros 17. Recopila, elabora y utiliza juguetes de origen local, con las auxiliares, los padres y agentes de la comunidad.	
Observaciones		

H. TRABAJO CON LOS PADRES DE FAMILIA

H.1. Participación de los padres en actividades del aula

I. Inadecuado	1. No tiene un Plan de trabajo con los padres de familia. 2. No promueve su participación en las actividades de la sala/sección	
II. Incipiente	3. Tiene un Plan de trabajo con los padres que los incluye en tareas de apoyo en el mantenimiento de la infraestructura y mobiliario.	
III. Básico	3. 4. Convoca la intervención de los padres en actividades y espacios de colaboración mutua.	
	3,4,	

IV. Bueno	5. El Plan de trabajo con padres está aprobado por la dirección 6. Los padres de familia son invitados a participar en actividades de cuidado diario y otras como cuentos, títeres, canciones, otros. 7. Acuerda con los padres las fechas y horarios de las reuniones considerando las propuestas de ellos.	
V. Excelente	3,4,5,6,7, 8. Investiga, recoge y reconoce el valor de la experiencia, saberes y recursos de los padres, para aplicarlos en los procesos educativos 9. Evalúa regularmente el plan de actividades en forma colaborativa con los padres de familia.	
Observaciones:		

H.2 Comunicación y orientación a las familias

I. Inadecuado	1. No realiza acciones de orientación, con los padres y sólo se comunica con ellos para requerimientos vinculados a la atención diaria e inmediata del niño	
II. Incipiente	2. Se comunica con los padres para proporcionar y recibir información acerca de incidencias diarias en la institución respecto a la atención y bienestar de los niños.	
III. Básico	2, 3. Promueve acciones de orientación con los padres para lograr una acción coherente y coordinada para el bienestar de los niños. 4. Se relaciona de manera respetuosa, cordial y democrática con los padres de familia favoreciendo la mutua comunicación.	
IV. Bueno	2, 3, 4, 5. Comparte regularmente información con los padres de familia acerca de los logros y progreso de los niños y recoge sus observaciones y sugerencias. 6. Realiza entrevistas individuales, según tipo de servicio o programa, para ampliar el conocimiento y la comprensión de la situación y dinámica familiar.	
V. Excelente	2,3,4,5,6. 7. Realiza acciones básicas de orientación de acuerdo a las necesidades y problemática detectadas a nivel familiar. 8. Durante el año, invita especialistas de manera complementaria, para profundizar temas relevantes a su grupo de niños.	
Observaciones:		

5.2. EL NUEVO MANUAL INSTRUCTIVO

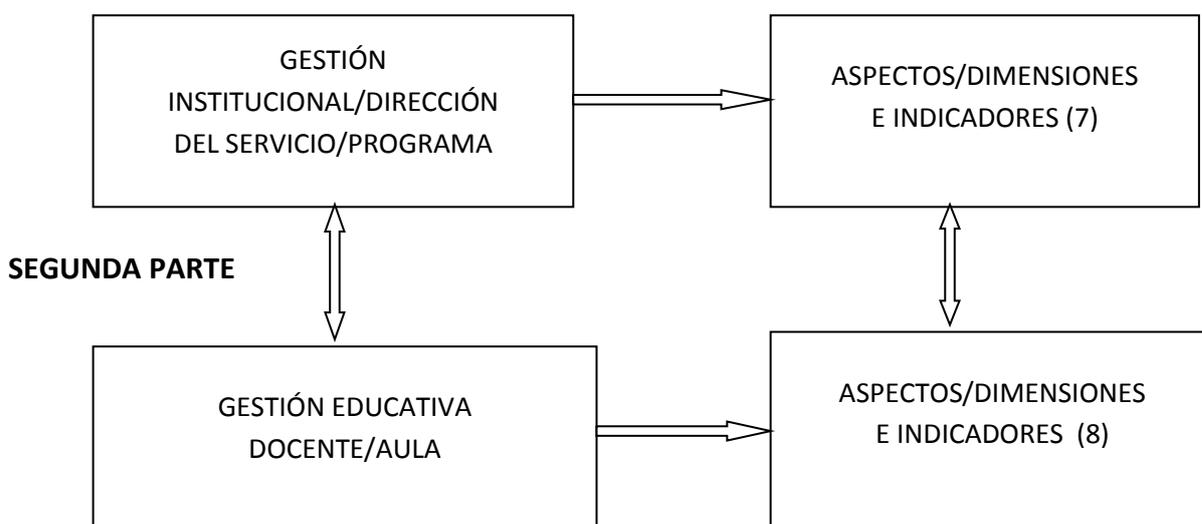
ESCALA DE EVALUACIÓN DE CALIDAD EN SERVICIOS Y PROGRAMAS DE LA PRIMERA INFANCIA: 0 A 3 AÑOS

MANUAL DE APLICACIÓN³⁷

ORGANIZACIÓN Y CARACTERÍSTICAS DE LA ESCALA

La Escala de Evaluación de Calidad en Servicios y Programas de la Primera Infancia está constituida de dos partes y un conjunto de aspectos o dimensiones e indicadores:

PRIMERA PARTE



³⁷ Para la elaboración de este Manual de Aplicación, hemos tomado como referencia el trabajo de Myers, Robert y José Francisco Martínez (2003) Escala de Evaluación de la Calidad Educativa en Centros Preescolares (v3.0) Proyecto Evaluación y Acompañamiento del PEC-Preescolar. México.

PRIMERA PARTE:

Evalúa las características del Servicio/Programa y la gestión institucional que realizan las personas que ejercen la dirección y/o coordinación correspondiente, a través de los siguientes aspectos o dimensiones:

- A. Infraestructura
- B. Salud e higiene
- C. Alimentación
- D. Protección y seguridad
- E. Relación con la familia y la comunidad
- F. Orientación Institucional
- G. Gestión de recursos humanos

SEGUNDA PARTE:

Evalúa los aspectos más relevantes de la gestión educativa que realizan las docentes en el escenario específico del ambiente/sala/aula en el que interactúan con los niños:

- A. Planificación y evaluación
- B. Metodología general
- C. Estrategias para el desarrollo orgánico psicomotor
- D. Estrategias para el desarrollo personal social
- E. Estrategias para el desarrollo de la comunicación integral
- F. Estrategias para desarrollo del pensamiento y conocimiento de la realidad
- G. Material educativo y equipos
- H. Trabajo con padres de familia

PUNTUACIÓN

Tanto la Primera Parte como la Segunda Parte están compuestas por un conjunto de aspectos o dimensiones. Cada aspecto o dimensión, a su vez, está conformado por varios indicadores y cada indicador contiene un conjunto de afirmaciones o aseveraciones que puede ser puntuada en una escala de cinco valores:

- 1: Inadecuado
- 2: Incipiente
- 3: Básico
- 4: Bueno
- 5: Excelente

INSTRUCCIONES

Es un requisito básico conocer y familiarizarse previamente con la EVASERPRIN-V 2012 para utilizarla en la observación de un Servicio/Programa.

¿CÓMO SE APLICA?

1. Iniciar la visita con una presentación amable a la Directora, explicando que el motivo es validar un instrumento que sirve para mejorar los servicios de atención y educación de la infancia. Decirle que se trata de observar las actividades, el local y luego tener un tiempo al final para poder conversar con ella y con el personal.
2. Es importante decir también que los datos encontrados son estrictamente confidenciales y reservados. Que el estudio no es para identificar fallas del servicio sino fallas del instrumento.
3. La primera parte se realiza en media jornada completa de trabajo, evaluando las características generales del Servicio/Programa y conversando con la Directora/Coordinadora sobre los procesos y procedimientos de trabajo.
4. La segunda parte (1/2 jornada) consiste en la observación de una o dos ambientes/sala/aula para evaluar el proceso educativo y la interacción entre la docente y los niños. Se completa con una conversación con la/s docente/s con la finalidad de conocer y corroborar los procesos y procedimientos que aplican para realizar su trabajo en el aula.
5. Es importante observar la jornada completa.
6. Antes de iniciar la observación, se debe completar la parte de Datos de identificación del Servicio/Programa.
7. Se recomienda utilizar algunos minutos al principio de la observación, con la Directora para orientarse en el Servicio/Programa y en el ambiente/sala/aula.
8. Se puede empezar con los indicadores referentes a espacio físico porque son sencillos de observar. Resulta útil dibujar un croquis del aula y del Servicio/Programa para ubicar el mobiliario, las áreas problemáticas, los espacios interesantes, etc.
9. Algunos indicadores requieren de la observación de eventos o actividades que ocurren en tiempos específicos de la jornada de trabajo, por ejemplo los momentos de alimentación, cambio de pañales o lavado de manos. Es importante asegurarse de observarlos y evaluarlos cuando ocurren. Se sugiere elaborar un anecdotario de lo que acontece en el Servicio/Programa y en el aula, llevando un registro de las actividades que se realizan: en dónde, cuándo y con quién.
10. La evaluación de la interacción social solo debe hacerse después de que se haya observado suficiente tiempo para tener una imagen adecuada.
11. Se recomienda utilizar los espacios destinados a observaciones, que se encuentran debajo de cada indicador, dando ejemplos, anotando dudas o circunstancias especiales.

12. Es necesario mostrar una actitud respetuosa, no interrumpir las actividades mientras se realiza la observación, mantener un ánimo tranquilo y agradable, Las interacciones con los niños deben de ser mínimas en atención a su curiosidad; pero evitando distraerlos centrandose demasiada atención en la persona que evalúa.
13. No se debe interrumpir a la docente o auxiliar, durante la jornada de trabajo, si hay necesidad de hacer preguntas, se recomienda anotarlas para hacerlas al final de la jornada.
14. Se debe resistir a la tentación de intervenir en actividades cuando se observa algo que la docente/auxiliar no está haciendo o algo que se piensa puede mejorar el trabajo pedagógico. Esto puede ser aclarado después.
15. Se necesita tomar un tiempo al final de la jornada con la docente/auxiliar para hacer preguntas acerca de los indicadores que no fue posible observar.
16. La Ficha sirve para registrar las puntuaciones de los indicadores, por aspectos/dimensiones y el total.
17. Las puntuaciones se deben registrar inmediatamente al terminar la observación. No se debe confiar en la memoria realizando el registro o puntuaciones posteriormente.
18. Se recomienda el uso de lápiz para realizar la evaluación y hacer cambios con facilidad.
19. Si se encuentra difícil asignar un puntaje, se recomienda escribir en la sección de observaciones las razones por las que no se puede puntuar.
20. Al finalizar la entrevista se debe completar la Hoja Resumen, sumando los puntajes obtenidos en cada componente para obtener los subtotales y luego los totales.
21. Al final de la observación es necesario asegurarse que la ficha esté totalmente completa.

Recordar que al final de la mañana o de la tarde o cuando los niños descansan se puede aprovechar para conversar con el personal, en una reunión especialmente amigable y cordial.

FUTUROS DESARROLLOS

La experiencia enriquecedora que se logró a partir de esta primera aplicación piloto, ha posibilitado reflexionar acerca de la relevancia que tiene para un país como Perú, el contar con metodologías, procedimientos e instrumentos, mediante los cuales se pueda evaluar la calidad de los servicios educativos que se ofrece a la infancia.

Sin embargo, el logro de este propósito implica un proceso de mediano y largo plazo, mediante al cual a través de la realización de otros pilotos de mayor representatividad a nivel nacional, se pueda estar en condiciones de disponer de un sistema que permita efectivamente evaluar la calidad de todos los servicios y programas, en los variados contextos geográficos y socioculturales de nuestro territorio nacional. Implica también la voluntad política y el apoyo decidido de todas las entidades públicas involucradas en el tema.

Esta herramienta metodológica será puesta a disposición de los centros y programas de atención a la primera infancia, públicos y privados, que se encuentran ubicados en los gobiernos locales en todo el territorio nacional, y que carecen todos ellos de esta imprescindible alternativa.

Se pretende así, proporcionar a docentes y promotores que se desempeñan en estos centros de atención infantil, así como a los padres de familia, a los agentes educativos de la comunidad y a los profesionales vinculados a las políticas públicas de la primera infancia, una herramienta fundamental para elevar la calidad de la educación infantil.

Su finalidad principal es contribuir a que las niñas y los niños peruanos, sin exclusión, accedan a servicios y programas en los que se desarrollen de manera óptima y los padres tengan la seguridad de que sus hijos se encuentran atendidos en condiciones seguras y pertinentes. Igualmente puede servir de base para la elaboración de instrumentos de evaluación de otros modelos de atención a la infancia, como aquellos que dependen de la acción de los propios padres a quienes se capacita para tal fin.

En suma, con la herramienta metodológica que se propone, será factible establecer la calidad de los programas de atención a la primera infancia, así como verificar los resultados, los logros y el impacto que se obtiene en cada uno de estos centros y programas de atención a la infancia.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguerrondo, Inés (1993). *La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación*. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo: La educación, N°116, OEA, U.S.A.
- Aguilar, Bernardo (2011). *Proyecto EIDBC, El derecho a un buen comienzo*. Plan de trabajo. Lima, Perú: OEA- Fundación Bernard van Leer-INNOVACD.
- Aliaga Estrada, José A. (1999). *Evaluación de experiencias no escolarizadas de educación inicial en el Perú*. Lima, Perú: Ministerio de Educación del Perú (inédito).
- Aliaga Estrada, José A. (2000). *Mejorando la calidad de la Educación Inicial no escolarizada. Sistematización de experiencias de educación a distancia en capacitación docente e innovación educativa con participación de comunidades andinas de extrema pobreza, 1994-1998*. Lima, Perú: Impresos y diseños.
- Aliaga Estrada, José A. (2001). *Diseño de monitoreo y evaluación del programa Jardín Infantil a través de los medios de comunicación (PROJIAMEC)* (Inédito).
- Aliaga Estrada, José A. (2005). *Calidad de la educación y desarrollo del niño en contextos rurales del país*. Lima, Perú: Ministerio de Educación del Perú (inédito).
- Ames, Patricia y Rojas, Vanessa (2010). *Infancia, transiciones y bienestar en Perú: Una revisión bibliográfica*. Lima Perú: GRADE, Niños del Milenio.
- Ames, Patricia; Rojas, Vanessa y Portugal, Tamia (2010). *Métodos para la investigación con niños*. Lima, Perú: GRADE, Niños del Milenio.
- Anderson, Jeanine (2003). *Entre cero y cien: Socialización y desarrollo en la niñez*. Lima, Perú: Ministerio de Educación.
- Anderson, Jeanine (2007). *Invertir en la familia. Estudio sobre factores preventivos y de vulnerabilidad al trabajo infantil doméstico en familias rurales y urbanas: el caso del Perú*. Organización Internacional del trabajo (OIT).
- Ansión, Juan (1990). *Los principios de la educación familiar*. En Carmen Montero (Ed.). La escuela rural, variaciones sobre un tema. Lima, Perú: FAO.
- Arratia Jiménez, Marina (2006). *Estado de arte, investigación aplicada a la educación bilingüe intercultural: Bolivia, Perú y Ecuador*. Informe de consultoría. Finlandia: EIBAMAZ-UNICEF.
- Astorga Edith y otros (2011). *Guía metodológica del programa de Educación Temprana*. Ate – Vitarte, Lima, Perú: Unidad de Gestión Educativa Local, N° 06.
- Astorga, Edith y Rentería, Yanet (2011). *Propuesta pedagógica del programa de Educación Temprana*. Ate – Vitarte, Lima, Perú: Unidad de Gestión Educativa Local N° 06.
- AYUDA EN ACCIÓN, (varios) (2003). *La Agenda olvidada: las niñas y los niños de 0 a 3 años en el Perú*. Lima, Perú: Red Amanecer.

Banco Mundial de Reconstrucción y Fomento, Banco Mundial (2006). *Por una educación de calidad para el Perú, Estándares, rendición de cuentas y fortalecimiento de capacidades*. Lima, Perú: Autor.

Benavides, Martin; Mena, Magrith y Ponce, Carmen (2010). *Estado de la niñez indígena en el Perú*. Lima, Perú: UNICEF, INEI.

Benavides, Martin; Mena, Magrith y Ponce, Carmen (2011). *Estado de la niñez en el Perú*. Lima, Perú: UNICEF, INEI.

Bernales Ramírez, Martha Elena (2001). *Concepción y manejo del espacio de los niños que habitan cerros en las zonas urbano populares limeñas: el caso de San Camilo*. Tesis de licenciatura en antropología. Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Bernard van Leer, Foundation (2009). *Programas eficaces para la primera infancia, La primera infancia en perspectiva 4*. La Haya Países Bajos: Autor.

Bernard van Leer, Foundation (2010). *Los niños pequeños en las ciudades: desafíos y oportunidades*. Serie: Espacio para la Infancia, Nov. 34. La Haya, Países Bajos: Autor.

Bronfenbrenner, Urie (2002). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: PAIDOS.

Calderón Carranza, Mauricio R. (2004). *Estudio comparativo de desarrollo infantil entre niñas y niños que asisten a wawa wasis, no wawa wasis y de cunas privadas (Internal Report)*. Lima, Perú: Ministerio de Educación.

Camino, Lupe (2006). *Migración de niños andinos en el Perú*. Lima, Perú: Ministerio de Salud.

Canal Enriquez, Lissy (2003). *Programas no escolarizados de Educación Inicial en Lima. Aprendiendo de las buenas prácticas (Internal Report)*. Lima, Perú.

Casassus, Juan (2003). *La escuela y la (des)igualdad*. Santiago de Chile, Chile: LOM.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2005). *La pobreza infantil en América Latina*. En DESAFIOS, Septiembre 2005.

Consejo Nacional de Educación (CNE) (2005). *Proyecto Educativo nacional 2006- 2010*. Lima, Perú: CNE- MINEDU.

Consejo Nacional de Educación (2010). *Propuestas de políticas de educación del Consejo Nacional de educación, Educación para la sostenibilidad del crecimiento económico y la mejora de la calidad de vida de los peruanos*. Lima, Perú: CNE.

Consejo Nacional de Educación (2011). *Agenda Común Nacional-Regional, Políticas educativas 2011-2016*. Mesa Interinstitucional de Gestión y Descentralización. Lima, Perú: CNE.

Dahlberg, Gunilla; Moss, Peter y Pence, Alan (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil*, Biblioteca de infantil. España: GRAÓ.

Didonet, Vital. *Criterios de calidad de la participación de los diferentes Agentes que intervienen en los programas de atención integral del niño*. Congreso Internacional de Educación Inicial, Equidad y Calidad de la Educación Inicial. Ministerio de Educación, Lima, Perú, (Ponencia).

De la Fuente, Ramón y Alvarez, Francisco (1999). *Biología de la mente*. México: Fondo de Cultura Económica.

Del Pozo, María del Pilar; Alvarez, José Luis; Luengo, Julián y Otero, Eugenio (2004). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.

Escobal, Javier y Ponce, Carmen (2006). *La liberalización del comercio y el bienestar de la infancia*. Lima, Perú: Niños del Milenio.

Escuela para el desarrollo (2007). *Primer Seminario Hacia una primera infancia exitosa: aportes desde el Estado, Familia y comunidad*. Lima, Perú.

Evans, J.; Myers, R. e Ilfeld, E. (2002). *La evaluación en Programas de Desarrollo Infantil Temprano*. Cuadernos sobre Desarrollo Infantil temprano. The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer Foundation.

Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica del Perú (2009). *Responsabilidad social: empecemos por los niños*. Primer Congreso Internacional de Educación Inicial y Primer Foro de Políticas de atención a la Primera Infancia. Lima, Perú: Autor.

Freire, Pablo (2007). *La educación como práctica de la libertad* (quincuagésimo tercera edición). México: Siglo XXI.

Gento Palacios, Samuel (2002). *Instituciones educativas para la calidad total*. Madrid, España: La Muralla.

Gherzi, Ethel (2003). *Evaluación el Proyecto: Jardín a través de los medios de comunicación (PROJIAMEC)*. Huaraz, Compañía Minera Antamina, (inédito).

Gherzi, Ethel (2006). *Estudio de patrones y prácticas de crianza para optimizar la intervención docente en el desarrollo infantil*. Serie: Estudios sobre primera infancia. Lima, Perú: Ministerio de Educación, Dirección de Educación Básica regular.

Gherzi, Ethel (2006-2007). *Estudio de oferta de servicios de atención infantil*. Lima, Perú: Centro de investigaciones y servicios educativos, Pontificia Universidad Católica del Perú, Ministerio de Educación, (inédito).

Gherzi, Ethel (2008- 2010). *Evaluación de inicio y final del Proyecto Niños de la Amazonía*. Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú, Fundación Bernard van Leer, (inédito).

Gherzi, Ethel. Estudio de Línea Base- año 2009, Evaluación Intermedia- año 2010 y Evaluación Final- año 2011, Ancash. Lima, Perú: Proyecto Right To Play (Derecho al Juego). (inédito).

Gherzi, Ethel (2009-2012). *Evaluación del desarrollo psicomotor de niñas y niños participantes del Proyecto Ludotecas infantiles*. Lima, Perú: Asociación para una Infancia Feliz (AIFE: Cusco (2009-2011) y Moquegua (2011-2012)), (inédito).

González Soto, Angel Pío (2011). *Evaluación para la mejora de los centros docentes*. España: Wolters Kluwer.

Guerrero, Gabriela y Sugimaru, Claudia (2010). *Oportunidades y riesgos de la transferencia del servicio Wawa Wasi a los Gobiernos locales provinciales*. Lima, Perú: GRADE, Niños del Milenio.

Guerrero, Gabriela y León, Juan. *Demanda social por programas de atención y educación de la primera infancia (AEPI) en el Perú*, Serie: Documentos de investigación. Lima, Perú: GRADE.

Guevara Arce, Margarita. *Sistematización de las mejores prácticas latinoamericanas de atención educativa para menores de cero a seis años* (Internal Report). Lima Perú: Ministerio de Educación.

Gutiérrez, Aurora y Pernil, Paloma (2004). *Historia de la Infancia, Itinerarios educativos*, Cuadernos de la UNED. Madrid, España.

Herrera Castañeda, Mabel (2004). *Investigación diagnóstica de programas no escolarizados de Educación Inicial: un enfoque cualitativo de las estrategias de intervención para niños y niñas menores de seis años de edad* (Internal Report). Lima, Perú: Ministerio de Educación.

Hohmann, Mary; Banet, Bernard y Weikart, David (2003). *Niños pequeños en acción, Manual para educadoras*. México: Ed. Trillas.

Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de Educación Básica, (varios) (2011). *Equidad, acreditación y calidad educativa*. Serie: estudios y experiencias. Lima, Perú: IPEBA.

Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de Educación Básica (2011). *Matriz de evaluación para la acreditación de la calidad de la gestión educativa de instituciones de Educación Básica Regular*. Serie: documentos técnicos. Lima Perú: IPEBA.

Ministerio de Educación (2005). *Plan Nacional de Educación para todos 2005-2015*. Lima, Perú: Autor.

Ministerio de Educación- UNICEF (1996). *Evaluación del impacto de los wawa wasi en la cultura de crianza de la población de bajos ingresos de Lima*. Lima, Perú: MINEDU, BID, UNICEF.

Monge, Carlos; Joseph, María Amparo y Boza, Beatriz (2007). *Vigilancia ciudadana de la acción del estado sobre la infancia*. Lima, Perú: Niños del Milenio.

Morin, Edgard (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, España: Gedisa.

Moromizato, Regina (2010). *¿Por qué se van? Deserción de las niñas y los niños del Programa Nacional Wawa Wasi: análisis y recomendaciones para el mejoramiento del modelo de intervención*. Tesis de Maestría en Gerencia Social. Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Mustard, Fraser (1999). *The Early Years Study - Reversing the Real Brain Drain*. Ontario, Canadá: Canadian Institute for Advanced Research.

Mustard J., Fraser (2003). *Desarrollo infantil inicial: salud, aprendizaje y comportamiento a lo largo de la vida*. En Primera infancia y desarrollo. El desafío de la década. Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C. Departamento Administrativo de Bienestar Social, DABS; Save the Children, Reino Unido, UNICEF, Centro Internacional de Educación y Desarrollo, CINDE (Eds.).

Ochoa Rivera, Silvia (2003). *Buenas prácticas educativas con la primera infancia en el Perú* (Internal Report). Lima, Perú.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2002). *Niños pequeños, grandes desafíos, Educación y atención en la infancia temprana*. México: OCDE, OEI, Fondo de Cultura Económica (FCE).

Ortiz Rescaniére, Alejandro (coord.) (2002). *El establecimiento de una línea de base relativa a los patrones de crianza y alternativas no escolarizadas en diferentes contextos: urbano marginal, rural de la costa, sierra, selva y zonas de frontera* (Working Paper, N° 17). Lima, Perú: Ministerio de Educación.

Osorio, Carmen y Rodríguez, Carmela (2004). *Factores que determinan la matrícula en Educación Inicial en el Perú* (Internal Report). Lima Perú: Ministerio de Educación.

PCM, PROMUDEH, MINSA, MINEDU y otros (2002). *Plan Nacional de Acción por la Infancia y la Adolescencia (PNAIAI) 2002- 2010*. Lima, Perú: Presidencia del Consejo de Ministros.

Pollarollo, Pierina (2002). *Sin un mapa de ruta: análisis de las políticas de estado frente a la infancia, en Políticas públicas e infancia*. Lima, Perú: Save the Children UK.

Pollit, Ernesto; León, Juan y Cueto Santiago (2007). *Desarrollo infantil y rendimiento escolar en el Perú*. Lima, Perú: GRADE.

Rivero, José (2008). *Educación y actores sociales frente la pobreza en América Latina*. Lima, Perú: Ayuda en acción, CEAAL, CLADE y Tarea.

Ruiz Bravo, Patricia; Rosales, José Luis y Neira Riquelme, Eloy (2006). *Educación y Cultura: la importancia de los saberes previos en los procesos de enseñanza-aprendizaje*. En Martín Benavides (ed.) Los desafíos de la escolaridad en el Perú. Estudios sobre los procesos pedagógicos, los saberes previos y el rol de las familias. Lima, Perú: GRADE.

Sanchidrián, Carmen y Ruiz Berrio, Julio (2010). *Historia y perspectiva actual de la educación infantil, Biblioteca de Infantil*. España: GRAÓ.

Save the Children (2002). *Políticas públicas e Infancia en el Perú*. Lima, Perú: Proyecto Niños del Milenio.

Save the Children US (2007). *La transición exitosa al primer grado: un factor clave para el desarrollo infantil temprano*. Resumen ejecutivo, CTS. Managua: Autor.

Secretariat á l'enfance de L'Ontario (1999). *Etude sur la petite enfance (Rapport final)*. Toronto, Canadá: Publications Ontario Bookstore.

Sen, Amartya (2000). *Desarrollo como libertad*. Madrid: Planeta.

Step by Step Association, (2011). *Definición de la pedagogía de calidad, Educadores competentes del Siglo XXI*. Budapest, Hungría: ISSA.

The World Bank (varios) (2010). *Do our children have a chance?* Conference. Washington, D.C.: Banco Mundial.

The World Bank (varios) (2000). *From Early Child development; To Human Development, Proceeding of a World Bank. Conference on Investing in Our Children`s Future*. Washington, D.C.: Banco Mundial.

Umayahara, Mami (2004). *En búsqueda de la equidad y calidad de la educación de la primera infancia en América Latina*. Rev. Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Vol 2 N°2, Julio-Diciembre, Manizales, Colombia.

The World Bank (varios) (2007). *Early child development, from measurement to action*. Mary Eming Young Editor. Washington, D.C.: Banco Mundial.

UNESCO- OREALC (2004). *Síntesis regional de indicadores de la primera infancia*. Santiago de Chile: Autor.

UNESCO- OREALC (2008). *Indicadores de la educación de la primera infancia en América Latina, Propuesta y experiencias piloto*. Santiago de Chile: Autor.

UNICEF (varios) (2001). *Foro sobre indicadores de Bienestar en la Primera Infancia en México*. Memoria. México D.F.: Secretaría de Educación Pública de México.

UNICEF-INEI (2011). *Estado de la Niñez en el Perú*. Resumen ejecutivo. Lima, Perú: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia e Instituto Nacional de Estadística e Informática.

Valdiviezo Gaínza, Elena (coord.); Vásquez de Velasco, Carmen y Collao Montañez, Oscar (2001). *Alternativas de educación inicial no escolarizada en el Perú*. Lima, Perú: Ministerio de Educación del Perú, MECEP.

Valdiviezo Gaínza, Elena (2010). *Reflexiones acerca de la calidad en la educación y el rol del maestro*. En: Revista homenaje a las bodas de plata institucionales del Centro de Investigaciones y servicios educativos, Departamento de Educación, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.

Vargas-Barón, Emily (2006). *Planeación de políticas para el desarrollo de la primera infancia: Guías para la acción*. Colombia: UNICEF-Colombia, Red del grupo consultivo para la Primera Infancia en A.L y el Caribe, CINDE.

Vásquez de Velasco, Carmen (2004). *Estudio, efectividad y sostenibilidad de los PRONOEI (Internal Report)*. Lima, Perú: Ministerio de Educación.

Vásquez, Enrique y Mendizábal, Enrique (2002). *¿Los niños... primero?* Lima, Perú: Centro de investigación de la Universidad del Pacífico, Save the Children.

Vásquez, Enrique (2007). *Los niños no visibles para el estado*. Lima, Perú: Universidad del Pacífico, Save the Children.

Vegas, Emiliana y Santibáñez, Lucrecia (2010). *La promesa del desarrollo en la primera infancia en América Latina y el Caribe*. Washington, D.C.: Banco Mundial y Maytol ediciones.

Woodhead y Oates, (2009). *La primera infancia en perspectiva 4, Programas eficaces para la primera infancia*. La Haya: Fundación Bernard van Leer.

Young, Mary Eming (2009). *Políticas y programas en la primera infancia. El primer paso hacia un desarrollo de crecimiento económico sostenible*. 1er. Congreso Internacional de Educación Inicial y 1er. Foro de políticas de atención a la primera infancia. Lima, Perú: Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica del Perú.

Zabala Vidiela, Antoni (1999). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo: una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad*. Barcelona, España: GRAÓ.

Zabalza, Miguel (1996). *Calidad en la Educación Infantil*. (1ª. Ed.). Madrid, España: Narcea.

Zabalza, Miguel (2001). *Calidad en la Educación Infantil*. (2ª. Ed. actualizada). Madrid, España: Narcea.

WEBGRAFÍA

Aguerrondo, Inés (2003). *La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación*, OEI. Consultado el 05/08/12, de <http://www.campus-oei.org/calidad/aguerrondo.htm>

Aguerrondo, Inés (2007). *La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación*, OEI. Consultado el 10/08/12, de <http://www.oei.es/calidad2/aguerrondo.htm>

Aguerrondo, Inés (2010). *Retos de la calidad de la educación: perspectivas Latinoamericanas*, (IDEP) Instituto para la Investigación educativa y el desarrollo Pedagógico. En Seminario Internacional: Desafíos de la educación contemporánea: la calidad como asunto de derechos, Bogotá. Consultado el 18/11/12, de www.uca.edu.ar/common/grupo82/files/Aguerrondo-Bogota-3010-Retos-de-la-calidad-de-la-educacion.pdf

Bennett, John (2010). *Educación en la Infancia Temprana y Sistemas de Cuidado en los países de la OCDE (OECD): El tema de la Tradición y la gobernanza*. Consultado el 08/10/12, de <http://www.encyclopedia.infantes.com/documents/BennettESPxp.pdf>

Blanco, Rosa y Umayahara, Mami (2004). *Síntesis regional de indicadores de la primera infancia*, OREALC-UNESCO. Santiago de Chile. Consultado el 13/11/12, de <http://unesco.doc.unesco.org/images/0014/001462/146286s.pdf>

Blanco, Rosa (2009). *Educación inclusiva en América Latina y el Caribe*. Consultado el 03/02/13, de <http://es.scrib.com/doc/89581031/Educación-Inclusiva-Rosa-Blanco-n18-blanco-guijarro>

Casassus, Juan; Arancibia, Violeta y Froemel, Juan Enrique. *Laboratorio latinoamericano de la evaluación de la calidad de la educación*, Organización de estados Iberoamericanos (OEI) Revista Iberoamericana de la educación N° 10. Consultado el 14/11/12, de www.rieoei.org/oeivirt/riel10a10-htm

Clifford, Richard (2006). *Las implicancias socioeconómicas de la educación inicial de calidad. Conferencia en el Simposio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación preescolar: Modelos conceptuales y metodológicos en la evaluación de la calidad de la educación pre-escolar*, MEC, Asunción, Paraguay. Consultado el 08/07/12, de [www.arandurape.edu.py/.../evaluacion de la calidad del preescolar...](http://www.arandurape.edu.py/.../evaluacion%20de%20la%20calidad%20del%20preescolar...)

Consejos Autonómicos de las Revistas Infancia de Andalucía, Asturias, Canarias, Cantabria, Castilla - La Mancha, Castilla León, Catalunya, Euskadi, Extremadura, Galicia, Illes Balears, Madrid, Murcia, Navarra y País Valencia (2004). *La educación infantil: un derecho*, España, Asociación de Maestros Rosa Sensat, Revista Infancia en Europa: número 7. Consultado el 05/03/13, de http://debateeducativo.mec.es/documentos/amrs_2.pdf

PREAL (1995). Documento de: *La Educación Preescolar en América Latina: el estado de la práctica*. Consultado el 08/11/12, de http://www.thedialogue.org/PublicationFiles/PREAL_1-Spanish.pdf

Cryer, Debby (2006). *Variables decisivas en la calidad de la educación*, Conferencia en el Simposio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación preescolar: Modelos conceptuales y metodológicos en la evaluación de la calidad de la educación pre-escolar, MEC, Asunción, Paraguay. Consultado el 08/07/12, de [www.arandurape.edu.py/.../evaluacion de la calidad del preescolar...](http://www.arandurape.edu.py/.../evaluacion%20de%20la%20calidad%20del%20preescolar...)

Cueto, Santiago y Díaz, Juan José (1999). *Impacto educativo de la Educación Inicial en el rendimiento en el primer grado de primaria en las escuelas públicas urbanas de Lima*. Consultado el 06/11/12, de <http://www.grade.org.pe/publicaciones>

Defensoría del pueblo (2010). *El derecho de los niños, niñas y adolescentes a vivir en una familia: la situación de los Centros de Atención Residencial estatales desde la mirada de la Defensoría del Pueblo*, Informe N° 150, Adjuntía para la niñez y la adolescencia de la defensoría del pueblo-UNICEF, Perú. Consultado el 12/05/12, de <http://www.defensoria.gob.pe/modules/Downloads/informes/defensoriales/informe-150-2010.pdf>

Didonet, Vital (1999). *Criterios de calidad en la formación de los diferentes agentes que intervienen en los programas de atención integral*. Conferencia en el Simposio Internacional: Educación Prioridad para el desarrollo, México. Consultado el 06/03/12, de <http://www.12ape.org/doc2011/educalidad.pdf>

EARLY HEAD START. *Early Childhood Learning & Knowledge Center, A Service of The Office of Head Start*. Consultado el 12/09/12, de <http://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/Espanol/EECD>,

Eming Young, Mary. *Desarrollo del niño en el futuro: una inversión en la primera infancia*. Departamento de Desarrollo Humano, Banco Mundial, Washington D.C. Consultado el 15/09/11, de <http://www.oas.org/udse/dit2/relacionados/libromary/index.htm>

Escala ITERS (2000). *Escala de evaluación de centros infantiles de 0 a 3 años*. Versión española de Jesús Jimenez y María José Lera. Consultado el 03/07/12, de www.psicoeeducacion.eu/psicoeeducacion/iters%202001.pdf

Escala ECERS- R. (2002). *Versión española de María José Lera y Ruth Oliver*. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Sevilla. Consultado el 05/07/12, de www.psicoeeducacion.eu/psicoeeducacion/ECERS-R.pdf

Kovacs, José Manuel (1991). *Neurobiología y Estimulación Temprana*. Ponencia presentada en el Congreso de Vitoria. Consultado el 20/03/13, de www.oas.org/udse/dit2/documentos/di_morado

Lebrero Baena, María Paz y Fernández Pérez, M^a Dolores (2009). *Indicadores organizativos para la calidad en la Educación Infantil*, Madrid, España. Consultado el 13/02/12, de <http://www.saba.ula.ve/bilstream/123456789/articulo6.pdf>

Lera R., Maria José (2007). Calidad de la educación infantil. Instrumentos de evaluación. *Revista de Educación* 343. Mayo–agosto 2007, Universidad de Sevilla. Consultado el 13/05/12, de www.revistaeducacion.mec.es/re343_14.pdf

Marcuello, Mabel (2002). *Monitoreo y evaluación participativa de programas Información Educación y Comunicación*. Video y Guía de acompañamiento, UNICEF, Lima Perú. Consultado el 12/09/12, de http://www.unicef.org/peru/spanish/resources_5856.htm

Moromizato, Regina (2008). *Construyendo puentes entre las familias y las escuelas*. Revista Espacio para la Infancia N° 29 La educación infantil: El desafío de la calidad, Fundación Bernard van Leer, Holanda. Consultado el 05/11/12, de <http://es.bernardvanleer.org/>

Mustard, Fraser (2002). *Desarrollo del cerebro basado en la experiencia temprana y su efecto en la salud, el aprendizaje y la conducta*. Red Founders del Instituto Canadiense para la investigación avanzada. Énfasis en la creación de políticas públicas en la atención de la primera infancia, Canadá. Consultado el 15/09/11, de <http://www.slideshare.net/junjichile/presentacin-de-fraser-mustard>

Mustard, Fraser (2006). *Desarrollo de la primera infancia y del cerebro basado en las experiencias- Bases científicas de la experiencia del desarrollo en la Primera Infancia en un mundo globalizado*. Consultado el 04/ 10/ 12, de http://portal.oas.org/Portals/7/Educacion_Cultura/Mustard

Mustard, Fraser (2009). *Equidad desde el inicio y transición a la socialización y a la escuela. Segundo Simposio Interamericano: Políticas y estrategias para la exitosa socialización y transición del niño a la escuela*, Valparaíso, Chile. Consultado el 15/09/12, de <http://www.slideshare.net/junjichile/presentacin-de-fraser-mustard>

Myers, Robert (2006). *Calidad en Programas de la Primera Infancia*. Trabajo presentado en el 5° Congreso de Educación Preescolar: Prácticas educativas: un potencializador de capacidades y competencias infantiles. Guadalajara, Jalisco: ACUDE. Consultado el 03/08/12, de www.acude.org.mx/calidad-en-programas-de-la-primera-infancia

Nash, Madeleine (s/f). *TIME, Cerebro del niño*. Consultado el 20/03/13, de www.oas.org/udse/dit2/documentos/di_morado

OEA. *Desarrollo infantil temprano, Estudios e investigaciones sobre primera infancia*. Consultado el 27/07/12, de www.portal.oas.org.

Peralta, María Victoria (2007). *Estado del arte sobre pedagogía de la primera infancia (0 a 3 años), en Latinoamérica y Caribe*, Chile, Espinosa, Institución responsable: Universidad Central de Chile – Instituto Internacional de educación Infantil. Consultado el 12/09/12, de http://www.oei.es/inicial/articulos/estado_pedagogia_primer_infancia_0a3anos_ALy_Caribe_peralta.pdf

Revista *Infancia Latinoamericana* N° 1 y N° 2 (2011). Santiago de Chile. Consultado el 12/09/12, de <http://www.rosasensat.org/revista/>

Ruiz de Miguel, Covadonga (2002). *Propuesta y validación de un modelo de calidad en la educación infantil*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid, España. Consultado el 13/09/12, de <http://eprints.ucm.es/tesis/edu-t26171.pdf>

Sacieta, Carmen (2009). *Evolución de la Educación Inicial en el Perú*. Consultado el 05/08/12, de portal.perueduca.edu.pe/boletin/.../conquepodemosinnovar.pdf

Salgalú (2011). *Infobarómetro de la Infancia*. Universidad Antonio Ruiz de Montoya, Lima, Perú. Consultado el 12/09/11, de http://www.inversionenlainfancia.net/infobarometro/boletines/boletin_grande.pdf

SIPI (Sistema de información sobre la primera infancia en América Latina) (2012). *La primera infancia desde una perspectiva demográfica*. Consultado el 15/02/13, de www.sipi.siteal.org/.../la-primera-infancia-desde-una-perspectiva

Schmelkes, Silvia (2005). *La interculturalidad en la educación básica*. Consultado el 07/10/12, de www.amdh.com.mx/ocpi/documentos/docs/6/16.pdf

Taggart, Brenda (2006). *La prestación efectiva de la educación pre-escolar, (EPPE) Hallazgos desde el pre-escolar hasta el final de la etapa 1*. Conferencia en el Simposio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación preescolar: Modelos conceptuales y metodológicos en la evaluación de la calidad de la educación pre-escolar, MEC, Asunción, Paraguay. Consultado el 08/07/12, de www.arandurape.edu.py/.../evaluacion_de_la_calidad_del_preescolar...

Tietze, Wolfgang (2006). *Modelos administrativos eficientes para asegurar una educación inicial de calidad*. Conferencia en el Simposio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación preescolar: Modelos conceptuales y metodológicos en la evaluación de la calidad de la educación pre-escolar, MEC, Asunción, Paraguay. Consultado el 08/07/12, de www.arandurape.edu.py/.../evaluacion_de_la_calidad_del_preescolar...

UNICEF (2009). *Algunas reflexiones sobre la situación de la niñez en el Perú a los 20 años de la convención sobre los derechos del niño*. Fondo de Naciones Unidas para la Infancia, Lima, Perú. Consultado el 12/09/12, de http://www.unicef.org/peru/spanish/cdn_final.pdf

UNICEF (2006). *Un buen inicio en la vida*. Fondo de Naciones Unidas para la Infancia, Lima, Perú. Consultado el 12/09/11, de http://www.unicef.org/peru/spanish/buen_inicio_en_la_vida.pdf

UNICEF (2006). *Migración e infancia*. Fondo de Naciones Unidas para la Infancia, Oficina Regional para América Latina y el Caribe. Panamá. Consultado el 12/09/12, de http://www.unicef.org/peru/spanish/migracion_e_infancia.pdf

UNICEF. *Metas mundiales a favor de la infancia*. Consultado el 15/02/13, de <http://www.unicef.org/spanish/specialsession/press/SSC2002ShortTakesSP.pdf>

V Reunión de Ministros de educación (2007). *“Aprendizajes y compromisos hemisféricos por la educación inicial”*. Colombia. Consultado el 12/05/12, de www.sedi.oas.org/dec/Vministerial

Zabalza, Miguel (1998). *Criterios de la calidad en la educación Infantil*, Ponencia presentada en el Congreso de Madrid de Educación Infantil. Consultado el 07/11/12, de http://www.waece.org/web_nuevo_concepto/textos/D067.pdf

Zabalza, Miguel (2000). *Equidad y Calidad en la Educación Infantil*, en Simposio Mundial de Educación Infantil *Una educación infantil para el Siglo XXI*, Santiago de Chile. Consultado el 17/11/12, de <http://www.balearweb.net/plataforma06/Biblioteca/educ.infantil%20%20s.XXI.pdf>

LISTA DE SIGLAS

- AID Agencia internacional para el desarrollo
- APAFA Asociación de padres de familia
- CAR Centro de atención residencial (del Ministerio de la Mujer)
- CDA Consorcio de Asociados en Desarrollo Infantil
- CEDIF Centro de Desarrollo infantil y familiar (del Ministerio de la Mujer)
- CONSECOM Consejos educativos comunitarios
- CRAEI Centros de Recursos del Aprendizaje
- CRED Programa de crecimiento y desarrollo (de Ministerio de Salud)
- DEI -Dirección de Educación Inicial
- DIGEIBIR Dirección General de Educación Básica Regular
- DRE Dirección regional de educación
- DSN Decreto Supremo Nacional
- DS Decreto supremo
- EBR Educación Básica Regular
- ECCP Escala de evaluación cualitativa de Robert Myers
- ECERS Early childhood environmental rating scale
- EIB Educación Intercultural y Bilingüe
- ELDBC El derecho a un buen comienzo (Proyecto)
- EPPE Prestación Eficaz de Enseñanza Preescolar (Programa preescolar en Reino Unido)
- IEI Institución educativa Inicial
- INDECI Instituto Nacional de Defensa civil
- IPEBA Instituto Peruano de Evaluación y Acreditación de la Educación Básica
- ISSA International Step by Step Association (Asociación internacional paso a paso)
- ITERS Infant/Toddler Environment Rating Scale (Escala de Calificación del Ambiente para Bebés y Niños Pequeños).

MIDIS	Ministerio de Desarrollo e Inclusión social
MINEDU	Ministerio de educación
MIMP	Ministerio de la Mujer y Poblaciones vulnerables
MINSA	Ministerio de Salud
MITC	Ministerio de Transporte y Comunicaciones
NAEYC	National association for the education of young children (Asociación Nacional para la Educación Infantil)
OCDE	Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico
OFSTED	Office for standars in education (Oficina para estándares en educación (Inglaterra))
OREALC	Organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura
PAIGRUMA	Programa de Atención Integral a través de grupos de madres
PAT	Plan Anual de trabajo
PCA	Proyecto Curricular de aula
PCI	Proyecto Curricular institucional
PEAR	Programa Educativo en Áreas Rurales
PEN	Proyecto Educativo Nacional
PEI	Proyecto Educativo Institucional
PIET	Programa Integral de Estimulación Temprana
PIETBAF	Programa de Estimulación Temprana en Base a la Familia
POA	Plan Operativo anual
PREAL	Plataforma Regional sobre Educación en América Latina
PROJAMEC	Programa de Jardín infantil a través de los medios de comunicación
PRONOEI	Programas no escolarizados de Educación Inicial
PUCP	Pontificia Universidad Católica del Perú
Qali Warma:	programa de alimentación escolar, incluye Inicial.
RD	Resolución Directoral

RM Resolución Ministerial

RVM Resolución viceministerial

SET Salas de Educación Temprana

UGEL Unidad de Gestión educativa local

UMC Unidad de Medición de la Calidad

LISTA DE CUADROS Y GRÁFICOS

CUADROS

CUADRO 1: Distribución de Servicios/Programas de Atención a la Primera Infancia de 0 a 3 Años en Diversas Regiones del País	116
CUADRO 2: Muestra total de los servicios/programas en cinco regiones del Perú con sus puntajes globales de la escala de calidad	119
CUADRO 3: Niveles de calidad de los servicios/programas de atención a la primera infancia (0-3 años) según puntajes obtenidos en la I y II parte de la escala	121
CUADRO 4: Puntajes promedio de la evaluación global y sus perfiles de calidad según servicios/programas de las muestras regionales	123
CUADRO 5: puntajes promedio y sus perfiles de calidad de la I y II parte de la evaluación según servicios/programas de las muestras regionales	124
Cuadro 6: muestra de servicios/programas de atención a la 1° infancia Tarapoto/San Martín. Puntajes de evaluación global y niveles de calidad (0-3 años)	126
CUADRO 7: muestra de servicios/programas de atención a la 1° infancia Tarapoto/San Martín. Puntajes de la i y ii parte de la escala de calidad (0 - 3 años)	127
CUADRO 8: muestra de servicios/programas de atención a la 1° infancia Iquitos/Loreto. Puntajes de evaluación global y niveles de calidad (0 - 3 años)	128
CUADRO 9: Puntajes I y II parte Iquitos / Loreto	129
CUADRO 10: Puntajes de evaluación global Tacna	131
CUADRO 11: Puntaje I y II parte Tacna	132
CUADRO 12: Puntajes de evaluación global Puno	133
CUADRO 13: Puntaje I y II parte Puno	134
CUADRO 14: Puntajes de evaluación global Lima y Callao	136
CUADRO 15: Puntajes de I y II parte Lima y Callao	138

GRÁFICOS

GRAFICO 1: Muestra total de los servicios /Programas en cinco regiones del Perú con sus puntajes globales.	120
	198

GRAFICO 2: Muestra total de los servicios /Programas de atención a la primera infancia. Parte I y II de la escala	122
GRAFICO 3: Puntajes promedio de la evaluación global de calidad según servicios /Programas de las muestras regionales.	123
GRAFICO 4: Puntajes promedio I y II Parte según los servicios /Programas de las muestras regionales	124
GRAFICO 5: Puntaje de evaluación global Tarapoto / San Martín	126
GRAFICO 6: Puntaje I y II parte de la escala en Tarapoto- San Martín	127
GRAFICO 7: Puntaje de evaluación global Tarapoto –San Martín	129
GRAFICO 8: Puntaje de I y II parte Iquitos / Loreto	130
GRAFICO 9: Puntaje de evaluación global Tacna	131
GRAFICO 10: Puntaje de I y II Parte Tacna	132
GRAFICO 11: Puntajes de evaluación global Puno	134
GRAFICO 12: Puntajes I y II parte Puno	135
GRAFICO 13: Puntajes de evaluación global Lima y Callao	137
GRAFICO 14: Puntajes de I y II parte de Lima y Callao	138

GLOSARIO

Describe términos que se utilizan de manera relevante en el texto del informe de la investigación y sobre todo en la Escala, por lo cual es importante precisar su significado.

Alimentación complementaria: Dar al niño otros alimentos además de la leche materna (o sustitutos de la leche materna), para atender las necesidades nutricionales del bebe en crecimiento. La transición de la lactancia exclusivamente materna a la alimentación complementaria abarca generalmente el periodo que va de los 6 a los 18 a 24 meses de edad,

Alimentación responsiva: Práctica o estilo durante la alimentación del niño que se caracteriza por la actitud del adulto, quien responde a las señales de hambre y satisfacción del niño, lo alimenta pacientemente y lo alienta a comer, convirtiendo el momento de la alimentación en un momento de disfrute y aprendizaje.

Aprendizaje: proceso de construcción de conocimientos, habilidades, hábitos y actitudes que logran los niños al participar en la realidad social y natural que los rodea. Generalmente responde a una motivación o necesidad del niño. Por su naturaleza misma el aprendizaje se da en interacción con estímulos ambientales que lo determinan, influencia que comienza a ejercerse desde el momento mismo del nacimiento. En el aprendizaje influyen directamente las oportunidades, la práctica y la experiencia.

Atención integral : Responde a un enfoque holístico y engloba al conjunto de acciones y servicios coordinados para satisfacer tanto las necesidades básicas para preservar la vida, como aquellas que tienen relación con el crecimiento y desarrollo de los niños y niñas menores de seis años. Incluye: cuidado básico, salud, nutrición, seguridad y educación que se ofrecen a niñas y niños en un contexto lúdico de aceptación y afecto

Autoestima: Aprecio o valoración que uno tiene de sí mismo, implica percepciones, pensamientos, sentimientos y tendencias de comportamiento dirigidas hacia nosotros mismos. Es la conciencia del propio valor que se genera y construye desde la primera infancia de acuerdo a las primeras experiencias del niño.

Comunicación no verbal en los niños pequeños: Aquellas señales sutiles que emite el niño que no sabe hablar y que proporcionan mensajes y expresan sentimientos que no están sujetos al análisis directo y consciente de quienes interactúan con él, algunos ejemplos son la mirada. la sonrisa, las muecas, la risa, el toque con las manos.

Comportamiento autónomo infantil: Alude al desarrollo progresivo de la independencia entendida como la capacidad del niño pequeño para utilizar los recursos personales y desarrollar su impulso y motivación para hacer las cosas por él mismo. Actualmente se utiliza sin tomar en cuenta el sentido etimológico del término cuyo significado alude a la autonomía moral que se alcanza más adelante.

Coordinación viso manual: Es el movimiento o actividad manual realizada a partir de la información captada por la visión y que Incluye el dominio motor y el análisis perceptivo.

Coordinación viso podal: Es el movimiento o actividad del pie realizada a partir de la información captada por la visión y que incluye el dominio motor y el análisis perceptivo.

Crecimiento: Es definido como el incremento de talla en un determinado lapso y tiene variaciones significativas según edad, sexo y estaciones del año. Está determinado filogenéticamente e influenciado por el ambiente genético y sociocultural. Es un concepto de cambio cuantitativo que posibilita al niño nuevas acciones.

Desarrollo: Concepto cualitativo que refiere a un organismo que está evolucionando hacia niveles más complejos de funcionamiento. Implica maduración, crecimiento físico, psicomotor y aprendizaje (desarrollo de capacidades)

Desarrollo infantil: adquisición progresiva de las capacidades durante la infancia dentro de las cuales se suele distinguir como dimensiones principales las siguientes:

- **Motricidad gruesa:** Implica los movimientos amplios y globales que permiten el control corporal dinámico y estático del cuerpo (extremidades superiores, inferiores, tronco), necesarios para el funcionamiento cotidiano. En el primer año de vida incluye la evolución en cuatro diferentes posiciones, decúbito supino (boca arriba), decúbito prono (boca abajo), sentado y de pie.
- **Motricidad fina:** Referida a los movimientos de poca amplitud realizados básicamente con las manos y dedos y que requieren precisión y un alto nivel de coordinación. Implica mayor cognición y comprende como sub-áreas: la coordinación viso-manual, coordinación viso-podal y la grafo-motricidad. El desarrollo de la presión con pinza de dos dedos es uno de los objetivos más importantes del desarrollo motor fino durante el primer año de vida.
- **Capacidad personal/afectiva:** Capacidad de sentir y expresarse emocionalmente. Se desarrolla gradualmente cuando el niño adquiere conocimiento de sí mismo, control de sus impulsos, (regulación emocional), capacidad para apreciarse, seguridad y confianza básica, así como progreso en la autonomía personal.
- **Capacidad social:** Habilidad para relacionarse con los demás y vivir en sociedad. Implica el aprendizaje de normas de convivencia y desarrollo de habilidades para interactuar con otros, es decir el conocimiento y ajuste a las estructuras de la organización social.
- **Capacidad de lenguaje:** Habilidad del niño para comunicarse incluso antes de poder expresarse con palabras o signos. Ello incluye comunicación no verbal como mirar a la otra persona, sonreír y señalar o tocar y comunicación verbal como balbucear, usar frases de una o dos palabras y hablar con oraciones completas. Esta área del desarrollo incluye en los niños mayorcitos la habilidad para iniciar un diálogo y participar en él, o en actividades que promueven habilidades relacionadas con la lectura y escritura. Comprende la audición, la comprensión y el uso del lenguaje.

Educación Temprana: Conjunto de medios, técnicas, y actividades con base científica y aplicadas en forma sistémica y secuencial a los niños, desde su nacimiento hasta los 6 años, con el objetivo de desarrollar al máximo sus capacidades físicas, cognitivas, y socioemocionales. Permite también, atender situaciones de riesgo en el desarrollo y ayudar a los padres, con eficacia y autonomía, en el cuidado y desarrollo del infante. En el Perú ha sustituido al término Estimulación temprana

Esquema: Pautas organizadas de conocimiento individual que representan objetos y sus interacciones, que van estructurando el modo en que el niño comprende y actúa frente a la realidad.

Identidad: Conjunto de características físicas, psicológicas y socioculturales que permiten a una persona reconocerse como la misma, ante sí y ante los otros. Es un proceso que se configura mediante la intervención de una serie de modelos donde, en la primera etapa de la vida, el padre, madre y familia son los primeros: Físico, anatómico y de comportamiento.

Imagen Corporal: Representación que cada persona construye mentalmente de su propio cuerpo y es lo que permite al niño diferenciarse del mundo exterior y convertirse en sujeto de su propia experiencia.

Inclusión: Se entiende como la aceptación de niños de diverso origen étnico, cultural, religioso y lingüístico en las cunas/programas para niños menores de tres años. Alude también a la integración de niños con necesidades especiales.

Independencia motriz: Capacidad de controlar separadamente cada segmento motor del cuerpo evitando movimientos involuntarios de otros órganos que no se desean mover.

Internalización: Alude al el proceso de construir representaciones internas de acciones físicas externas o de operaciones mentales.

Lactancia materna: Acto de amamantar, es la alimentación del bebe con leche del seno materno.

Lactario: Espacio físico en las Cunas destinado a la madre para amamantar al bebé. El uso del servicio de lactario es importante porque permite ejercer el derecho y responsabilidad de la lactancia materna de las madres que trabajan, en condiciones de calidad y calidez.

Lugares peligrosos: zonas del servicio educativo/cuna como cocina, escaleras, ventanas, puertas, que están restringidos al acceso libre de los niños por resultar potencialmente de peligro para ellos..

Maduración: proceso que permite la aparición de las capacidades que el niño trae al mundo como potencial genético. De manera práctica significa “estar listo para...”. Si bien la maduración está ligada al crecimiento físico, éste no la explica totalmente ya que no hay maduración sólo por crecimiento, sino que está relacionada con las estructuras del sistema nervioso y desarrollo del cerebro.

La maduración es una condición básica y previa para la aparición de ciertas conductas y para asegurar el aprendizaje. Por ejemplo, es inútil intentar enseñar a caminar a un niño si no cuenta con la fortaleza muscular y las coordinaciones motoras necesarias para lograrlo. Sin embargo, también se sabe que la maduración de funciones está influenciada por la experiencia y las oportunidades ambientales que tenga el niño.

Maltrato infantil: Acción, omisión o negligencia no accidental, inflingida por un adulto a un niño, vulnerando su estado de derecho y bienestar que amenaza su normal desarrollo físico, emocional y social. En la mayoría de los casos los autores son personas del ámbito familiar aunque puede extenderse a otras personas, instituciones e incluso a la sociedad.

Existen diferentes formas de maltrato infantil: el físico, el emocional o psicológico, la negligencia o abandono, el abuso sexual, maltrato prenatal.

Objeto/elemento peligroso: Elementos muy pequeños, objetos cortantes, sustancias tóxicas (detergente, lejía, ácido muriático), enchufes y otros que deben estar lejos del alcance de los niños por resultar potencialmente de peligro para ellos.

Observar: Considerar con una atención sostenida los hechos que acontecen en una situación concreta, tal y como se presentan en la realidad, hacer un examen minucioso y reflexionado de esta situación y consignarla por escrito, dejando así constancia de lo ocurrido. Los niños pequeños que están descubriendo el mundo son observadores por naturaleza y la acción educativa debe fomentar y fortalecer esta disposición, que pone las bases del aprendizaje.

Plan de contingencia: Es un tipo de plan preventivo, predictivo y reactivo que permite una respuesta rápida en caso de incidentes, accidentes o estados de emergencia. Implica un conjunto de procedimientos alternativos sobre cómo actuar. En instituciones que atienden a niños pequeños es muy importante construir colaborativamente dicho Plan.

Primera Infancia: Etapa de la existencia del ser humano que se extiende desde el nacimiento hasta la pubertad. También se aplica el concepto para abarcar a todos los niños comprendidos en ese grupo etario.

Ratio: Proporción de la relación adulto – niño en las instituciones educativas. Aplicable en este caso en las cunas /programas para niños menores de tres años, donde es muy importante, tal como señalan muchas investigaciones, para la calidad del servicio o programa.

Recién Nacido: Desde el nacimiento hasta los 28 ó 30 días de nacido.

Regulación emocional: Refiere a la capacidad del niño de identificar y manejar la expresión de los sentimientos de acuerdo con los contextos sociales y culturales.

Vacuna: Preparación microbiana que, introducida en el organismo, provoca en este la inmunización activa contra una enfermedad peligrosa en la infancia.

Vacunación: Inoculación de una vacuna, implica el cumplimiento de un esquema de inmunización en los niños, normado por el Ministerio de Salud y que debe promoverse desde las cunas y servicios para niños pequeños.

ANEXOS

ANEXO 1



En corte del Comercio: Nueva estructura del sistema educativo peruano. Ministerio de Educación, 1997.

ANEXO 2

CUADRO DE DIRECTORAS QUE PARTICIPARON EN LA REVISIÓN DE LA ESCALA

Las Directoras y Coordinadoras que asistieron a la reunión y/o nos proporcionaron algunas de ellas sus opiniones por escrito fueron:

NOMBRE	CARGO/ INSTITUCION/ PROGRAMA	DIRECCION	CORREO ELECTRONICO
Elvia Ahon	Sub-Directora de la I.E. Nuestra Señora de la Luz	Calle Odriozola N° 580 San Isidro	elviahon@hotmail.com Tf. 440-1426
Hilda Mascaró	Directora de la IEI San José y el Niño	Av Belisario Sosa Pelaez N° 1408 Lima Cercado	hmascaro@pucc.edu.pe
Cristina Ramseyer	Directora del Taller de los Niños	Av. Canto Grande. San Juan de Lurigancho Aprox. 700	ceitani@terra.comp.pe
Violeta Nazar	Presidenta de AIFE Asociación para una infancia feliz	Jorge Ezeta 287.san Borja. Proyecto Ludotecas de Espinar-cusco	violeta.nazar@gmail.com
Edth Astorga	Ex Coordinadora de las Salas de Estimulación	Ate Vitarte UGEL N°	edasto@hotmail.com
Beatriz Revoredo	Cuna –Jardín: Aprendiendo Juntos	Los Paujiles N° 163 Surquillo	beakid-aj@hotmail.com

ANEXO 3

CUADRO DE EXPERTAS/OS QUE PARTICIPARON EN LA REVISIÓN FINAL

NOMBRE	INSTITUCION	CORREO ELECTRONICO
Cecilia Noriega	Directora de la Asociación Caritas Graciosas, Cuna Jardín y Bus Explorador RUM RUM	cnoriega@caritasgraciosas.org.pe
María Teresa Moreno	Psicóloga, consultora de UNICEF en asuntos de Infancia	mariatmz@yahoo.es
César Vigo	Consultor de la Fundación Bernard van Leer y ex Director de varios Proyectos de la misma Institución	cvigov45@gmail.com
Juana Shedan	Especialista en familia, ex Directora de Organismos Internacionales del MINEDU y Consultora en asuntos de Infancia	jshedan@yahoo.es
Carmen Vásquez de Velasco	Ex Directora de programa Nacional Wawa Wasi y de la Dirección de Educación Inicial, actualmente Presidenta de SUMBI	cvasquezdevelasco@gmail.com
Regina Moromizato	Profesora principal del Dpto de Educación PUCP, investigadora, Directora de INNOVAC	rmoromi@pucp.edu.pe

ANEXO 4

CUADRO DE SERVICIOS Y PROGRAMAS VISITADOS POR LAS ALUMNAS

LOCALIDAD /ASENTAMIENTO HUMANO	INTITUCION/PROGRAMA	TIPO DE SERVICIO/PROGRAMA	ALUMNAS	DOCENTES COORDINADORAS
Villa María del Triunfo	Semillitas de amor	Programa Integral de Estimulación temprana PIET	Miluska Huamani Valerie Schmitz Valerie Alvarado Elvira Lupú	Prof: Rosario Sansur: doc. Coord. de Villa el Salvador Jade7179@hotmail.com Prof. Ana Hinostroza: doc. Coord. de Villa María del Triunfo
Ate Vitarte : Carapongo, Huachipa, Horacio Zevallos y Cajamarquilla Santa Anita	Semillitas del saber Caritas Felices	-Salas de Estimulación temprana SET -Programa de atención integral PAI -Programa de Educación temprana PET	Ana Legarda Guevara Mayra Castañeda Diana Evans Lucía Bronzoni Gloria Carpio Gisella Buendía	Prof. Edith Astorga: exespecialista de los programas de Ate Vitarte edasto@hotmail.com Prof-Yanet Rentería_ doc. coord.de los programas de Santa Anita ymry.2@hotmail.com
La Victoria	Sala de Estimulación temprana	SET	Claudia Angeles	
San Juan de Lurigancho	Taller de los niños Centro de Crecimiento y desarrollo de los niños CRED Programa Piel con Piel	- Hogares infantiles - Programa de atención Integral con las madres - Programa de atención Integral con madre-niño	Elvira Lupú Miluska Huamaní Cindy Gonzáles Carla Tarazona	Directora: Cristina Ramseyer , Asoc. Taller de los niños christianeramseyer@gmail.com Prof. Marlene Huari: Coordinadora de los hogares infantiles alexandrahc@hotmail.com Prof. Jessica Chagra y: docente de los hogares infantiles

