

➤ LINEAMIENTOS DE LA EDUCACIÓN INICIAL EN EL PERÚ



Dirección General de Educación Básica Regular
Dirección de Educación Inicial



PERÚ

Ministerio
de Educación



DOCUMENTO DE TRABAJO



Jaime Saavedra Chanduvi
Ministro de Educación del Perú

Juan Pablo Silva Macher
Viceministro de Gestión Institucional

Flavio Felipe Figallo Rivadeneyra
Viceministro de Gestión Pedagógica

Úrsula Desilú León Chapén
Secretaría General

Cecilia Luz Ramírez Gamarra
Directora General de Educación Básica Regular

Sandra Cárdenas Rodríguez
Directora de Educación Inicial

LINEAMIENTOS DE LA EDUCACIÓN INICIAL EN EL PERÚ

Coordinación general
Nohemí Estrada Pérez

Responsables de la elaboración
Nohemí Estrada Pérez
Celeste Rosas Muñoz
Marcela Poblete Pérez
Jaqueline Maguiña Vizcarra
Vanessa Sánchez Jiménez
Iván Pariona Cárdenas
Richard Acuña Huamaní
Ibis Liulla Torres

Equipo técnico de revisión
Lorena Fabiola Ruíz López
Yolanda Cerdán Rueda
Lucrecia Guerrero López
Miriam Ayala Hinojosa

Equipo de consultoras
Elvira Paredes Deza
Alicia Gonzales Ramírez
Marcela Rubin de Celis Casoni

Diseño gráfico
Diana Alcántara Loli


Corrección de estilo
Luisa Cañas Cano

Fotografías
Cedidas por la IEI Jardín de Niños N° 42 (Miraflores) y realizadas durante los años 2012/2013. Jardín donde vivió Emilia Barcia Boniffatti.
Banco de fotografías de la Dirección de Educación Inicial.

© Ministerio de Educación del Perú
Calle Del Comercio 193, San Borja
Lima, Perú. Teléfono: (511) 615 - 5800
www.minedu.gob.pe

Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción de este libro por cualquier medio, total o parcialmente, sin permiso expreso.

Hecho el depósito legal en la Biblioteca Nacional del Perú N.º XXXX-XXXXX
Nombre/Razón social y domicilio del obligado (autor, editor/editorial, impresor/productor, entidad radiodifusora según corresponda). Número de edición y reimpresión/reproducción (si lo hubiera). Razón social y domicilio



*“La educación de los niños es la base más sólida
e importante para el porvenir de la Humanidad”*

Emilia Barcia Bonifatti


*“Las cosas de los niños y para los niños,
se aprenden sólo de los niños”*

Loris Malaguzzi



→ CONTENIDO

>	PRESENTACIÓN	8
1	ANTECEDENTES DE LA CONCEPCIÓN Y PRÁCTICAS EN LA EDUCACIÓN INICIAL	11
	1.1. Propulsores de la Educación Inicial	12
	1.2. Las raíces de la Educación Inicial en el Perú	14
	1.2.1. El legado de Emilia Barcia Boniffatti	16
	1.2.2. El aporte de la filosofía de la Educación Inicial en la Reforma Educativa de los años 70 a nivel mundial	18
	1.2.3. Los Programas No Escolarizados de Educación Inicial: Un aporte de la educación comunitaria a la Educación Inicial	20
2	MARCO LEGAL E INVESTIGACIONES	23
	2.1. Marco político - normativo de la Educación Inicial	24
	2.2. Acuerdos y compromisos internacionales	25
	2.3. Ente Rector, Organismos Intermedios - Sector Educación	30
	2.4. El Currículo Nacional de la Educación Básica	31
	2.5. El nivel de Educación Inicial en el Perú	32
	2.5.1. Estudios e investigación sobre el nivel	34
	a) Educación Inicial en cifras	34
	b) Evaluación Nacional de la Educación Inicial (EN) 2014	45
	2.6. Cuadro Resumen: Problemática, lineamientos y las acciones a emprender en el nivel de Educación Inicial	70
	2.7. Cuadro Resumen del trayecto avanzado, los lineamientos y las acciones tácticas a seguir desarrollando	79
3	MATRIZ PARA EL TRABAJO EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN INICIAL	87
	3.1. El enfoque de la Educación Inicial	88
	3.1.1. Los niños y las niñas en sus primeros años	89
	3.1.2. Principios orientadores de la acción educativa	95
	3.2. Atención a los niños y niñas con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad	99
	3.3. Atención a los niños y niñas de poblaciones rurales y bilingües	100
	3.4. La articulación de la Educación Inicial y Primaria	101



4	PROPUESTA PEDAGÓGICA DEL NIVEL	103
4.1.	Fundamentación de la propuesta pedagógica	104
4.2.	Propuesta Pedagógica en los Ciclos I y II	109
4.2.1.	Consideraciones para ambos ciclos	109
4.2.2.	Consideraciones por ciclo	114
.....		
	Ciclo I, niños y niñas menores de 3 años	114
a)	La organización del tiempo en el trabajo diario	114
b)	La organización de los niños y niñas	115
c)	La planificación o programación curricular y evaluación de los niños y niñas	115
d)	El rol del adulto en la institución educativa o programa	116
.....		
	Ciclo II, niños y niñas de 3 a 5 años	117
a)	La organización del tiempo en el trabajo diario	117
b)	La organización a nivel de aula	118
c)	La planificación o programación curricular y evaluación de los niños y niñas	119
d)	El rol del adulto en la institución educativa o programa	123
.....		
5	EL ROL DE LA FAMILIA Y LA COMUNIDAD	127
5.1.	La familia	127
▷	La Educación Inicial y la familia	129
▷	Trabajo con los padres de familia en la institución educativa	130
5.2.	La comunidad	133
▷	La Educación Inicial y la comunidad	134
▷	Los espacios educativos en la comunidad	135
.....		
▷	Bibliografía	138
▷	Páginas web	140
▷	Bibliografía entregada a las instituciones educativas y programas de Educación Inicial en todo el país.	140



Presentación

Lineamientos de la Educación Inicial

En la historia del Perú, el reconocimiento de la atención a los niños y niñas en su primera infancia fue posterior a los demás niveles educativos. Su institucionalidad y el reconocimiento a este grupo humano y su atención prioritaria, se remonta a los últimos años del siglo XIX en el que destacadas personalidades y entre ellas docentes, nutridas de las corrientes existentes en Europa, empiezan a construir las bases sobre las cuales se estableció la Educación Inicial, que en la actual Constitución Política se le distingue y menciona expresamente como un nivel educativo con derecho de cumplimiento obligatorio y gratuito en las instituciones públicas.

Últimamente este mandato ha ido teniendo más presencia en las normas rectoras de la política nacional, expresada principalmente en la Ley General de Educación vigente, en el Proyecto Educativo Nacional y en el Plan Estratégico Sectorial Multianual. Todos en concordancia con los compromisos internacionales asumidos sobre el cumplimiento de los derechos de los niños y con el Acuerdo Nacional suscrito por las fuerzas políticas y actores representativos de nuestra sociedad. Ellos generaron, a su vez, otros acuerdos puntuales como la Agenda Común de Políticas Educativas entre el Ministerio de Educación, el Consejo Nacional de Educación y la Asamblea Nacional de Gobiernos Regionales, considerando la atención a la infancia como una tarea impostergable, en la perspectiva del cumplimiento de los objetivos del Desarrollo del Milenio 2015 y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.

Es de total coincidencia entre estas normas y acuerdos la necesidad urgente de atender los requerimientos de un desarrollo integral de los menores de 6 años, a partir de una educación de calidad y dentro de un marco de reconocimiento a una persona con derechos y en situación de vulnerabilidad, especialmente de aquellos que tienen dificultades para el acceso a los servicios en las zonas rurales, con lengua materna indígena y poblaciones en pobreza.

En el marco del rol rector que le compete al Ministerio de Educación y dentro de este contexto la Dirección de Educación Inicial, como parte de la Dirección General de Educación Básica Regular, organizó sus actividades, metas e indicadores en función a los objetivos hacia el 2021. Este proceso implicó, entre otros, la necesidad de generar los lineamientos generales que sirvan de referente para la labor por parte de los agentes educativos, para cuya tarea se contó con el aporte de los diversos actores involucrados con la Educación Inicial, a través de la investigación en fuentes primarias y secundarias, encuentros, talleres, intercambio de experiencias, análisis y reflexión conjunta, a partir de tres aspectos: i) las bases educativas necesarias en los seis primeros años de vida para contribuir a la formación del ciudadano y la sociedad que aspiramos, ii) cómo debe ser la educación de los niños y niñas menores de seis años de los diversos contextos socioculturales del país, para que se formen como personas plenas, auto realizadas y preparadas para convivir en una sociedad democrática; y iii) el rol del adulto, de los profesionales, la familia y de la sociedad, que asumen la responsabilidad de acompañar y apoyar su crecimiento y desarrollo.

Los LINEAMIENTOS DE LA EDUCACIÓN INICIAL EN EL PERÚ está organizado en cinco capítulos. El primero



tiene el propósito de contextualizar la educación infantil en general, incidiendo en los primeros intentos de darle su carácter institucional en el Perú, impulsado especialmente por las hermanas Barcia Boniffatti, destacando además los aportes de la educación inicial no escolarizada como una alternativa para lograr el acceso de los niños y niñas de las zonas rurales y más alejadas del país con participación de la familia y la comunidad.

En el segundo capítulo se presenta el aspecto legal-normativo que sostiene y nutre a la educación inicial, así como los compromisos asumidos por nuestro país con la infancia. Incluye además, la información cuantitativa y cualitativa condensada sobre la situación de la Educación Inicial en el momento actual, la cual se amplía con el trabajo: Educación Inicial en cifras, constituyendo un anexo del presente documento. Asimismo, presenta un resumen de la Evaluación Nacional de Educación Inicial realizada en el año 2014.

El tercer capítulo está dedicado al Enfoque de la Educación Inicial, a una visión más cercana sobre el concepto de niño y niña, precisando, en función a sus características propias, los principios orientadores de la acción educativa, considerando además, la información sobre la atención a niños y niñas con necesidades educativas especiales, la particularidad de los establecidos en ámbitos rurales y bilingües y la articulación de la Educación Inicial y Primaria.

El cuarto capítulo presenta la propuesta pedagógica por ciclos, describiendo los escenarios, las estrategias y los recursos que necesitan los niños y niñas para desarrollarse y aprender, delineando y haciendo precisiones sobre el qué hacer, cómo hacer, con qué hacer y donde desarrollar la acción pedagógica.

El quinto capítulo rescata y pone en primer plano el rol destinado a dos grandes agentes educativos indispensables: la familia y la comunidad. La primera, en cuanto favorece y potencia el desarrollo integral y armónico de los niños y niñas, sustentado en su parte afectiva, sus hábitos y sus valores; la segunda, en términos de su participación en la gestión educativa, como base para establecer los vínculos y el trabajo articulado y comprometido con la institución educativa.

Cabe destacar la acción que se debe desplegar desde los niveles nacional, regional y local a través de sus estamentos educativos, que puedan dar vida a este documento, posibilitando que sus líneas rectoras puedan llegar a las aulas de educación inicial y beneficiar la acción docente, como la atención a niños y niñas en instituciones y programas del Sector Educación públicas y privadas, y a otros sectores que atienden a los menores.

La Dirección de Educación Inicial pone en manos de la comunidad educativa LOS LINEAMIENTOS DE LA EDUCACIÓN INICIAL EN EL PERÚ con el firme propósito del cumplimiento de la política educativa orientada al logro de los propósitos establecidos de una educación de calidad, inclusiva y equitativa para niños y niñas menores de 6 años; de cara al próximo bicentenario.





Capítulo 1

Antecedentes
de la concepción
y prácticas en la
Educación Inicial

1

Antecedentes de la concepción y prácticas en la Educación Inicial

Hablar hoy de la Educación Inicial en el Perú, nos exige mirar las raíces que dieron origen a este primer nivel educativo y ver las concepciones y prácticas que estuvieron presentes en sus inicios para comprender mejor los desafíos y retos que la actualidad nos plantea. Haremos un recorrido breve y preciso sobre las ideas y principios de aquellas personalidades que aportaron en la construcción de la identidad de la educación infantil, para luego ver los conceptos y aportes peruanos que también contribuyeron a hacer consistentes las bases de la Educación Inicial en el Perú.

1.1

PROPULSORES DE LA EDUCACIÓN INICIAL

La construcción de la educación infantil en sus inicios tuvo la participación de grandes pensadores, investigadores, educadores, visionarios; personalidades que unieron la teoría y la práctica, es más, comenzaron a mirar al niño y a pensar la educación desde sus características y particularidades. Los albores y el camino avanzado, tienen mayor sustento con las investigaciones que se fueron dando a través del tiempo y aquellas nuevas que hoy nos acompañan.

Recordamos a **Juan Amos Comenio** (1592-1670) quien reconoció la formación del hombre desde sus primeros años, afirmando que sólo es sólido y estable todo aquello que se adquiere en la infancia, propugnó una educación con una metodología activa orientada al ejercicio de los sentidos,

relacionada con la realidad y dotar a los padres de información y recomendaciones para el cuidado de sus hijos.

Juan Enrique Pestalozzi (1746-1827) destacó la importancia de la educación en los primeros años, en su obra “Cómo Gertrudis enseña a sus hijos” orienta una educación desde la cuna, decía que allí nacen los primeros brotes del desarrollo de la personalidad y esos vínculos de la madre y el hijo son importantes para cimentar la vida.

Friedrich Froebel (1782-1852) el gran creador del KINDERGARTEN (jardín de niños, 1847), comprendió que el Kindergarten era un jardín donde debía cultivarse la actividad creadora del niño. Entre los principios que propugnó están: Cada niño es único y singular, cada niño debe realizar actividades por sí mismo, el juego es el método básico de aprendizaje y otros aportes que se mantienen actualmente.

En esta ruta está **John Dewey** (1859-1952) quien comenzó un movimiento de renovación, su propuesta pedagógica cobra importancia al considerar la experiencia del niño como motor de su aprendizaje, por lo cual es necesario ofrecerle oportunidades para preguntar, indagar, descubrir, etc.; indica que la libertad favorece su desarrollo natural y que las actividades cotidianas que las llama “ocupaciones” son indispensables en el aprendizaje. Su propuesta fomenta la cooperación entre el hogar y la escuela.

En este recorrido encontramos también a **María Montessori** (1870-1952) con una propuesta centrada en el niño como ser humano en proceso


*Victoria Barcia Boniffatti,
primera Directora del Jardín N° 1.*

de desarrollo, concibe la educación como autoeducación, para ella los niños aprenden con la práctica, ellos se construyen a sí mismos porque son seres activos que pueden expresarse y desarrollar sus potencialidades; plantea una estrecha relación de la educación con un ambiente libre de obstáculos y con materiales de educación intelectual, motriz y sensorial, adecuados para el desarrollo infantil.

La presencia de **Rosa y Carolina Agazzi** (1866-1951 y 1870-1945) es importante, fueron pedagogas que trabajaron con menores de 6 años de situación precaria, planteando un método basado en: el respeto a la libertad del niño, al carácter globalizador de la enseñanza, la presentación de contenidos con actividades lúdicas, como el canto y el dibujo y la utilización de material de desecho. Organizaron a los niños en círculo para que puedan verse y comunicarse mejor. Introdujeron el museo didáctico en el aula, conformado por un conjunto de materiales y objetos vinculados afectivamente a los niños, ofreciendo ambientes cálidos y de afecto.

Ovide Decroly (1871-1932) uno de los mayores exponentes en el movimiento de la escuela nueva, consideró al alumno como centro de la actividad escolar, debiendo partir la enseñanza de su realidad, para él la escuela era un espacio lleno de vida y el juego la actividad educativa por excelencia, por ello creó una serie de juegos educativos, consideró como actividades básicas de todo aprendizaje escolar: la observación, la asociación y la experiencia. Entre sus mayores aportes están los centros de interés y el método globalizado.

Como podemos ver en todos ellos, sus propuestas se sustentan en la visión de los niños como seres únicos, con características propias que deben ser atendidos por la educación. Si bien cada uno de ellos y ellas planteó distintas formas de educar, se sustentan en los mismos principios. Desde una



perspectiva pedagógica, podemos señalar que sus planteamientos se encuentran ligados a lo que conocemos como escuela activa, renovando el discurso educativo, generando una nueva forma de hacer educación, diferente a la que existía. Ellos y otros con sapiencia y creatividad, con una perspectiva visionaria, pusieron los cimientos sólidos de una educación infantil.

En las últimas décadas el conocimiento de los niños y niñas, de sus procesos de desarrollo y aprendizaje se han ido multiplicando y ampliando, ganando mayor sustento. Los profesionales siguen aportando en la construcción de este nivel educativo, con sus investigaciones provenientes de la psicología infantil, sociología infantil, pedagogía, neurociencia, economía y modelos pedagógicos reconocidos mundialmente, como aquellos que nos trae la corriente del constructivismo pedagógico que es un reflejo de lo anteriormente señalado, no pudiendo eludir nombrar a **Piaget**, **Ausubel** y especialmente a **Bruner** como los principales autores de aportes de los fundamentos epistemológicos y psicológicos de esta tendencia pedagógica. Asimismo Henri Wallon que vincula estrechamente el acto con el pensamiento y varios exponentes como Emmi Pikler, Anna Tardos, Rene Spitz, Enrique Pichon Riviere, Julián Ajuaguerra, Winnicott, etc. cuyos aportes actuales van contribuyendo al conocimiento más amplio y profundo sobre el niño y la niña y las formas de atenderlo.

El estudio y reflexión de las fuentes teóricas mencionadas y sus evidencias, las han convertido



 *Primer Jardín Público en el Parque de la Reserva · Lima, 1931*

en sustento de la propuesta que desarrollamos, colocando en la agenda pública la importancia de los primeros años de vida, porque en ella se inicia la formación de la personalidad, la construcción de estructuras cognitivas, socioafectivas y motrices que serán la base para seguir aprendiendo, como también la adquisición de habilidades que permitirán el desenvolvimiento competente en la sociedad que les toque vivir a niños y niñas.

Hoy tenemos presente tanto en la comunidad nacional como internacional el derecho a la educación desde el nacimiento y la necesidad de atención educativa a la primera infancia, planteándose ya en muchos casos la universalización de la educación inicial.

1.2

LAS RAÍCES DE LA EDUCACIÓN INICIAL EN EL PERÚ

En nuestro país, la Educación Inicial tiene sus raíces en los últimos años del siglo XIX destacándose la presencia de Juana Alarco de Dammert, quien inicia la atención de niños de madres trabajadoras en la Sociedad María Auxiliadora, teniendo como

base de la acción educativa el método floebeliano. En 1902 la reconocida maestra Elvira García y García inicia el primer kindergarten para niños de 2 a 8 años, anexo al Liceo Fanning. Su preparación académica efectuada en Europa y su convencimiento de la importancia de educar a los niños, la lleva a difundir por diversos medios sus ideas, destacando la centralidad del niño en el proceso educativo: “La escuela es hecha para el niño y no éste para la escuela”¹, promoviendo desde ese entonces la importancia de atender a los niños y niñas.



¹ En la revista *Pedagógica Literaria “El Hogar y la Escuela”* (1909) publica una serie de artículos sobre la educación de los niños y las Escuelas Maternales o Jardín de la Infancia o Kindergarten.

“ *Esta nueva organización no tenía un techo donde guarecerse, pues trabajábamos al aire libre en el Parque de la Reserva. Nació como debía. La naturaleza era nuestra casa; y nuestros únicos muebles 6 esteras extendidas sobre la yerba del parque. Pero, ¿no teníamos la más hermosa morada? ...bellas y variadas alfombras nos brindaban los diversos tonos del césped ¿para qué las sillas?... Nuestros salones eran infinitos, pues no tenían más paredes que los árboles, el trabajo resultaba arduo pero lleno de encanto, porque laborábamos en medio de la Naturaleza llena ella de risas de niños, de gorjeos de pájaros, de canciones de agua y de armonías de brisa... ”*

Emilia Barcia Boniffatti



En ese mismo año (1902) la Sra. de Dammert abre una cuna maternal en la Calle Los Naranjos- Lima - atendiendo a niños de madres obreras, para luego tener el aporte que logró del Congreso de la República de entonces.

En 1930 se emite la Resolución Suprema N° 589 creando el primer Jardín de niños en el Perú, comprometiendo el gobierno de entonces a las hermanas Emilia y Victoria Barcia Boniffatti para hacerse cargo de esta institución con el lema “**Todo por amor, nada por fuerza**”. El 25 de mayo de 1931 comienza a funcionar en el Parque de la Reserva-Lima.

Ya en el año de 1940 se crea la “Inspección Nacional de Jardines de Infancia” y en el año 1967 la Supervisión General de Educación Preescolar, estableciéndose en el año 1968 la División de Educación Preescolar como parte de la Dirección de Educación Primaria y Preescolar.

En 1972 se produce un gran acontecimiento cuando se reconoce a la Educación Inicial como primer Nivel del Sistema Educativo Peruano, con la dación de la Ley General de Educación N° 19326, teniendo como objetivo crear las condiciones necesarias para la atención integral y el desarrollo de las potencialidades del niño desde el nacimiento hasta

los 5 años, considerando programas dirigidos a los padres de familia y comunidad. Asimismo, esta norma reconoce a los programas no escolarizados de educación inicial como una alternativa de atención a los niños de zona rural y urbana marginal.

En 1977, la Dirección de Educación Inicial del Ministerio de Educación es elevada a la categoría de Dirección General, permitiéndole manejar un presupuesto significativo. Pasados los años, en 1995 la Dirección de Educación Inicial pasa a ser parte de la Dirección Nacional de Inicial y Primaria, sin independencia administrativa, ni presupuestal. En el año 2003, en el marco de la nueva Ley General de Educación N° 28044, se le da prioridad al nivel de Educación Inicial, considerándolo como el primer nivel de la Educación Básica Regular, que atiende a niños menores de 6 años. En el año 2006 se restituye la Dirección de Educación Inicial, perteneciente a la Dirección General de Educación Básica Regular del Ministerio de Educación.

1.2.1

El legado de Emilia Barcia Boniffatti

Si bien las primeras referencias a la atención educativa de niños y niñas menores de 6 años en el Perú se remontan a fines del siglo XIX y principios del siglo pasado como hemos visto, unos años después sería de gran trascendencia la labor desarrollada por las hermanas Victoria y Emilia Barcia Boniffatti, quienes en 1930 fueron convocadas por el Presidente Augusto B. Leguía para organizar los jardines de infancia a nivel nacional.

Emilia Barcia, convencida de que *“La educación de los niños es la base más sólida e importante para el porvenir de la Humanidad”*, y que *“La Patria necesita muchachos alegres, sanos, valientes y capaces de engrandecer a nuestra Patria, necesitada hoy más que nunca de nuevas orientaciones, nuevos métodos y nuevas ideas”*, impulsó la creación de los Jardines de Infancia, conjuntamente con su hermana Victoria, cuando fue nombrada “Inspectora General de los Jardines de Infancia” en el Ministerio de Educación Pública, creando 333 jardines de infancia en todo el territorio, dedicando su vida a los niños y a su buena educación.

En estos Jardines impulsó una propuesta educativa sustentada en las ideas de Froebel a quién admiraba, las de María Montessori y Ovide Decroly que los cita en sus publicaciones, uniéndolas a sus ideas y a su gran sensibilidad por la infancia, delineando y consolidando los primeros pasos de la educación inicial en el Perú.

Asimismo trabajó por la creación del Instituto Nacional de Especialización en Educación Infantil, cuya primera promoción ingresó el año 1965, actualmente Instituto Superior Pedagógico Público de Educación Inicial “Emilia Barcia Boniffatti”.

Tuvo ideas y prácticas determinantes en la atención de los niños, las cuales aún se mantienen vigentes en la educación inicial, entre las que podemos señalar:

1° Comenzar la educación desde el nacimiento

Desde los años 30 Emilia comprendió que la educación comenzaba al nacer y vio necesaria

la comunicación con los padres, escribió un folleto para los padres de niños menores de 3 años, titulado CONOCER AL NIÑO PARA PODERLOS CONDUCIR. En uno de sus primeros párrafos acentúa que los cinco primeros años de vida son los que “marcan” el desarrollo de toda la evolución, sugiriendo a los padres desarrollar una serie de actividades con sus hijos.

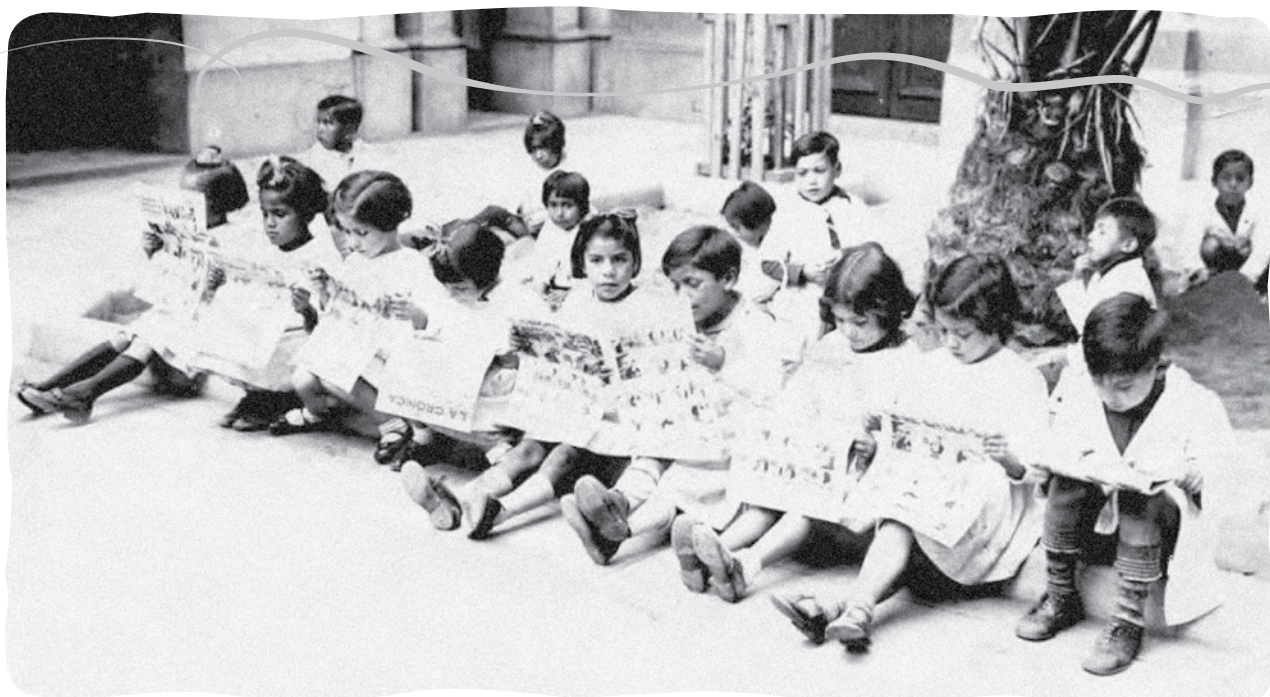
2° Los niños aprenden en contacto con la naturaleza

Ambas hermanas tenían una gran admiración por la naturaleza, para ellas constituía una fuente de aprendizaje y experimentación al estar en contacto directo con ella, poniendo en práctica los principios froebelianos. Para Emilia fueron importantes los espacios donde se desarrollaban los niños y las niñas, subrayó lo valioso que es lo natural, así como los ambientes limpios, ordenados, con mucha luz, mucho aire, horizontes amplios, espacios por donde correr rodeados de árboles, flores y aves diversas.

3° La base de toda orientación pedagógica se sustenta en:

- El afecto, amor y comprensión hacia los niños y niñas. **“Todo por Amor, nada por Fuerza”**





lema vigente hasta la fecha, es la base de lo que ella llamó una educación por el afecto, elemento fundamental para formar seres seguros, confiables y autónomos.

- El juego es la actividad principal del niño y la niña, considerando que éste se podía manifestar de forma natural, por lo que debíamos incorporarla a la acción educativa. Centró su propuesta lúdica, al indicar: *“que todo niño que está sano juega y debe jugar porque ésta es la mayor actividad espontánea de que es capaz. La misma naturaleza la sugiere con el fin de que desenvuelva su cuerpo. Por el juego transforma y esparce la vida toda del niño en alegría, así como se esparce la esencia de las flores al romper el botón en que están encerradas”*. Consideró al niño por naturaleza activo, reafirmó que el juego es el trabajo de los niños, el cual lo prepara jugando, sin él saberlo, para cualquier tipo de trabajo.

4° Educar a los niños en actividad, en la vida misma

Planteó que la forma de aprender de los niños es a través de las actividades diarias o cotidianas, es por eso que sin distinción alguna todos los niños y niñas desarrollan actividades de: aseo personal, lavado de ropa, cultivo de plantas, etc., es decir se profundizaba

y practicaba aquellas acciones que realiza el niño diariamente para desarrollar su autonomía y ser parte de una comunidad familiar y escolar. La utilización de objetos de uso diario ingresaron en acciones educativas, así vemos en sus hermosos registros fotográficos a los pequeños haciendo variadas actividades educativas.

5° La música constituyó un medio de recreación y educación estética y moral

La danza y el canto eran sumamente importantes en la acción educativa indicando que ayudan al desenvolvimiento de la imaginación y la creatividad. Se llegó a trabajar con niñas y niños la gimnasia rítmica y danzas como el ballet, considerándolas actividades propias de la infancia.

6° Educar a los niños en la actividad creativa

Reconoció como un grave error educar solo con la palabra, tener al niño y niña siempre en situación pasiva y no aprovechando pedagógicamente sus manifestaciones, intereses o necesidades. Proponía que a los niños se les debe dar ocupaciones en las que se manifieste su imaginación así: *“...moldeando en tierra fresca o arena húmeda, ya trazando figuras con los dedos o bien plegando o recortando papel. Tienen gran afición por los*

colores, el dibujo, necesidad instintiva que tiene el niño que nace artista, productor, inventor, creador en una palabra”.

Hay que resaltar que ambas hermanas en aquella época ya se preocuparon por la atención a niños con discapacidad, adelantándose a lo que hoy es la inclusión. Las acciones que promovieron eran cercanas a lo que querían y necesitaban los niños, para ellas su meta fue *“Acostumbraremos a los niños a reír, a jugar, a ser espontáneos y sobre todo a ser útiles para sí mismos y para los demás”.*

1.2.2

El aporte de la filosofía de la Educación Inicial en la Reforma Educativa de los años 70 a nivel mundial

La Reforma Educativa Peruana constituyó en su tiempo el esfuerzo de diagnóstico, reflexión y diseño más serio, traducida en la Ley General de Educación N° 19326- 1972, siendo su principal objetivo la formación de un hombre nuevo en una nueva sociedad, libre, justa y solidaria, desarrollada por la actividad creadora de todos los peruanos.

La filosofía de la Reforma Educativa fue de inspiración humanista y vocación democrática. Reconoce el valor fundamental de la dignidad de los hombres, sin ver su origen, ideas o situación social, considerando que esa dignidad sólo se da si la igualdad y la solidaridad prevalecen en todos los ámbitos y en todas las manifestaciones de la vida colectiva y poder mantenerse por el reconocimiento de la autonomía de la persona, de su capacidad de tomar sus propias decisiones; asimismo crear el ambiente físico y social adecuado para conseguir la plena realización.

Esta ley tiene un carácter descentralista y desconcentrador que permite la mayor iniciativa y responsabilidad regional y local; asimismo la adecuación de los procedimientos y contenidos educativos a las necesidades e intereses de los educandos de las diversas regiones y zonas del país. Otro aspecto importante que considera son los valores educativos de la vida familiar y comunal, de la educación ética y cívica y de la formación

religiosa, dentro del respeto a la libertad de conciencia y a las convicciones personales. Destaca la importancia de la educación científica, técnica y artística, de la formación para la defensa nacional y de la educación psicomotriz o física.

El Sistema de la Educación Peruana y la Educación Inicial

“El Sistema de la Educación Peruana distingue niveles, ciclos, grados y modalidades. El objeto de esta distinción es abarcar todas y cada una de las instancias y formas de ofrecer educación de una manera orgánica, cubriendo la totalidad de las variantes educativas dirigidas a toda la población peruana según las distintas circunstancias que dependen de la edad y situación de los educandos”.

“Frente al sistema tradicional, que dividía la educación en Pre - escolar, Primaria, Secundaria y Superior, en la ley se establecen tres niveles que incluyen aspectos que antes no se habían tomado en cuenta: Nivel Inicial, Nivel Básico y Nivel Superior. Con esta nueva división se supera el concepto de que la educación oficial empieza en la llamada edad escolar, que no consideraba la obligación estatal de atender educativamente a la población menor de 5 años. Se enfrentan así más tempranamente los problemas que los niños peruanos, en especial aquellos de los grupos de población pauperizados llevaban al aula de la escuela primaria y sólo allí, tardía e imperfectamente podían ser atendidos”².

² Ley General de Educación 19326 - Disposiciones y fundamentos - Título V.

Referencias a la Educación Inicial en la Ley General de Educación 19326

Título V · EDUCACIÓN INICIAL

CAPÍTULO I · Descripción y Objetivos

Artículo 78°.- El nivel de Educación Inicial está destinado a crear las condiciones indispensables para el desarrollo cabal de las potencialidades de los niños, fortaleciendo la necesaria acción familiar y comunitaria, complementándola cuando sea deficiente y supliéndola cuando falte.

Artículo 79°.- Son objetivos de este nivel de educación:

- a. Promover el desarrollo integral de los niños en su primera infancia y detener y tratar oportunamente sus problemas de orden biopsíquico;
- b. Vigorizar la institución familiar a fin de que ofrezca el ambiente adecuado para la formación integral de los niños,
- c. Capacitar a la comunidad en general y a los padres de familia en particular para la educación familiar y los cuidados que requieren los niños desde sus primeros años;
- d. Promover y desarrollar programas de compensación y complementación nutricional y social en los ambientes familiares que lo necesiten; y
- e. Estimular el sentido de la vida familiar y el espíritu patriótico, así como la capacidad para la libre realización de los valores vitales, éticos, religiosos, estéticos y otros.

CAPÍTULO II · Acceso e Institucionalización

Artículo 80°.- La Educación Inicial está dirigida a los niños preferentemente hasta la edad de 6 años, a los padres de familia y a la comunidad en general. El acceso a este nivel, reconociéndose el derecho de los menores de seis años a recibir la atención correspondiente. Los programas de dicha educación se extenderán en forma progresiva, de acuerdo a las exigencias sociales y a los recursos disponibles para realizar aquella atención.

Artículo 81°.- La Educación Inicial se realizará a través de: a) Centros de Educación Inicial: Cunas y Jardines, b) Programas no escolarizados dirigidos a los niños que no son atendidos en los Centros de Educación Inicial del Núcleo Educativo Comunal; y c) Programas de Educación Familiar para los Padres de Familia y Comunidad en general.

Todos estos centros debían extender su acción educativa a los padres de familia y apoyar a los programas no escolarizados dirigidos a los niños.

Artículo 89°.- El Ministerio de Educación coordinaría sus acciones en el campo de la Educación Inicial con la de otros Sectores en lo relativo a la nutrición, la vivienda y la salud, así como a la difusión de los derechos y deberes familiares.*

* Esta coordinación intersectorial dio lugar también a la creación de centros de Educación Inicial (Cunas y Jardines) en los diversos ministerios y empresas para la atención de los hijos de los trabajadores.

La dación de la Ley N° 19326 con esta nueva filosofía y concepción de la educación en general y particularmente de la Educación Inicial, se puede considerar como el hito más importante del siglo XX en la educación infantil: Se presentó el concepto de Educación Inicial y su determinación como el primer nivel del sistema educativo peruano, superando la idea de que la educación oficial empezaba en la llamada edad escolar y que la educación inicial comprendía la atención de los niños desde su nacimiento hasta los 6 años, con una atención integral que incluía: educación, nutrición y salud. Se iniciaba una nueva alternativa de atención para los niños en los Programas No Escolarizados de Educación Inicial, con el objetivo de que ésta llegara hasta las zonas más alejadas y pauperizadas del país y se incorporaba la acción responsable de la familia y la comunidad en la educación de los niños. Esta propuesta fue tomada por varios países latinoamericanos y otros, asumiendo la Educación No Escolarizada en Educación Inicial y que la siguen impartiendo.

Los logros de la aplicación de la Reforma Educativa señalados en el Informe de UNESCO 1976³, su presentación en eventos internacionales y otros estudios realizados al respecto suscitaron el interés de investigadores, académicos y funcionarios de diversos países y organismos internacionales dedicados al campo de la educación, quienes visitaron nuestro país para conocer a fondo los planteamientos y la aplicación de la Reforma Educativa.

Por lo señalado la Reforma Educativa Peruana de 1972 significó una contribución de la educación peruana al mundo en cuanto a la educación de niños y niñas en la etapa más importante y crucial del desarrollo humano: sus primeros años de vida.

1.2.3

Los Programas No Escolarizados de Educación Inicial: Un aporte de la educación comunitaria a la Educación Inicial

Los Programas No Escolarizados surgieron en Puno (Perú) en el año 1967, como una iniciativa que emergió de las comunidades rurales altoandinas, promovida por la organización Cáritas del Perú, en el marco de un proyecto de promoción social en el que participaban madres campesinas. El objetivo del proyecto fue mejorar la calidad de los tejidos de lana que realizaban, aprender estrategias de producción a gran escala e identificar mercados de exportación. Esto requería de un trabajo exclusivo de las madres durante varias horas diarias, lo cual no era posible porque acudían a los talleres con sus hijos menores quienes requerían de su atención.

El Padre Ramón León, Secretario General de Cáritas Puno, identificó esta necesidad y la convirtió en una oportunidad, desarrollando varias acciones: Cáritas Puno motivó la elección de una comunera, solicitó la participación de alumnas practicantes de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Puno, capacitó a voluntarias de la comunidad para que aprendieran a cuidar a los niños y niñas; además contrató profesionales, y comenzó la educación para adultos. Estos hechos dieron inicio a una nueva forma de gestionar un servicio para atender a los niños y niñas que denominaron Wawa Wasi para la zona quechua y Wawa Uta para la zona aimara, que significa en ambos casos “Casa de niños”.

Por ese entonces el Perú vivía situaciones muy difíciles: “limitados medios económicos, precarias viviendas y escasez de servicios básicos, deficiente



³ La Reforma Educativa en el Perú - Años 70 - UNESCO 1976.

saneamiento básico, bajos niveles de vida que no aseguran la supervivencia, ni la esperanza de vida al nacer, alto riesgo ambiental y sociocultural que se identifica con las situaciones de pobreza y marginalidad...”⁴. Asimismo en el año 1971 “la oferta educativa inicial, marcadamente deficitaria e insuficiente, atendía solo el 7% de la población infantil, en su mayoría de estratos socioeconómicos altos. Existía déficit de docentes especializadas, los centros de Educación Inicial se concentraban en zonas urbanas, donde faltaba infraestructura y todo aquello que sirviera para ofrecer un servicio completo”⁵. Estos y otros datos fueron parte del diagnóstico que se levantó por esa época.

En 1972, con la Reforma Educativa, la Educación Inicial fue declarada como prioritaria, dotándose de presupuesto y condiciones, proponiendo los Programas No Escolarizados de Educación Inicial como una alternativa de atención a los niños y niñas, asumiendo las estrategias planteadas en los Wawa Wasis y Wawa Utas de Puno, teniendo como objetivo “llegar a privilegiar a la población tradicionalmente marginada, para hacer una educación más flexible, completa y accesible, capaz de involucrar y favorecer la participación activa de la comunidad y todos los sectores reconociendo las posibilidades de otros canales educativos que superen, refuercen y amplíen concepciones exclusivamente escolarizadas”⁶.

Esta propuesta se sostenía en el trabajo perseverante de la mujer, en el trabajo comunitario, en las formas naturales de organización comunitaria, por lo que tenía atributos que la diferenciaban de formas tradicionales de atención a las niñas y niños, como:

1. La no escolarización comprendía llevar la educación fuera de la escuela, lo que significa que la acción educativa se efectuara en diferentes lugares de la comunidad, aprovechando y utilizando los medios de comunicación colectiva, los recursos de la comunidad y de su entorno, la participación directa de padres y miembros de la comunidad en la educación de los niños y niñas y alentando en toda acción la autoeducación y el interaprendizaje.

2. La atención a los niños y niñas por personal voluntario (varones y mujeres) elegidos por la organización comunal bajo sus propios criterios. Hecho que dio inicio a la apertura de los varones en el cuidado infantil frente a la feminización que existía a nivel mundial.
3. La promoción educativa comunal, comprendida como el análisis y reflexión de la propia problemática y soluciones que demandaba la comunidad, el respeto por las expresiones socioculturales, la utilización de los recursos de la comunidad, la práctica de relaciones horizontales dentro y fuera de la comunidad y el fortalecimiento en su organización.
4. La educación permanente, proponía una educación integral, flexible, diversificada y dinámica desde que la persona nace hasta que muere; promovía que cada persona podía ser educador o educando según el lugar y el rol que desempeñaban; que la educación estuviera basada en el principio de la democracia sin que existieran exclusiones, considerando como agentes a la persona, la familia y la comunidad, y que las acciones educativas las realizara el Estado y la comunidad.

Gracias a la cooperación de agencias internacionales de desarrollo como UNICEF, USAID y la Fundación Bernard van Leer de Holanda, entre otras instituciones, los Programas No Escolarizados fueron reconocidos y difundidos como una innovación educativa para atender a niñas y niños de comunidades rurales, permitiendo ampliar la cobertura de atención y cuyo modelo fue replicado, diversificado, enriquecido durante más de cuatro décadas y expandido con éxito en varios países de la región.

Es importante resaltar dos principios educativos fundamentales que nos han legado los Programas No Escolarizados: la flexibilidad en la atención educativa y la participación de la comunidad en la educación de los niños y niñas que forman parte de la Educación Inicial en el Perú.





Capítulo 2

Marco legal
e investigaciones

2 *Marco legal e investigaciones*

2.1

MARCO POLÍTICO - NORMATIVO DE LA EDUCACIÓN INICIAL

A nivel de país contamos con un marco político normativo amplio que reconoce y promueve la educación inicial.

- a. **La Constitución Política del Perú** considera, en su **Artículo 13°**, La educación tiene como finalidad el desarrollo integral de la persona humana. El Estado reconoce y garantiza la libertad de enseñanza. Los padres de familia tienen el deber de educar a sus hijos y el derecho de escoger los centros de educación y de participar en el proceso educativo y, en su **Artículo 14°**, La educación promueve el conocimiento, el aprendizaje y la práctica de las humanidades, la ciencia, la técnica, las artes, la educación física y el deporte. Prepara para la vida y el trabajo y fomenta la solidaridad.
- b. **El Proyecto Educativo Nacional (PEN) al 2021**, es una propuesta del Consejo Nacional de Educación que establece las políticas de Estado para mejorar la calidad educativa en el país al 2021, se la considera un instrumento para la formulación y ejecución de políticas públicas como también para la movilización ciudadana. Contiene seis objetivos, el Objetivo 1 Oportunidades y resultados educativos de igual calidad para todos, considera en su primer numeral la Infancia es prioridad nacional señalando que “los derechos a la vida y a la educación desde el nacimiento están plenamente garantizados para toda la infancia, a través de oportunidades diversas

y de calidad para su óptimo desarrollo” y en el segundo numeral indica: “Trece años de buena educación sin exclusiones”. El Objetivo 2 está orientado a que los estudiantes e instituciones logren aprendizajes pertinentes y de calidad, el Objetivo 3 a Maestros bien preparados que ejercen profesionalmente la docencia, el Objetivo 4 a una gestión descentralizada, democrática que logra resultados y financiamiento con equidad, el Objetivo 5 a que una Educación superior de calidad se convierte en factor favorable para el desarrollo y competitividad nacional y el Objetivo 6 está orientado a una sociedad que educa a sus ciudadanos y los compromete con su comunidad.

- c. **La Ley N° 28044 Ley General de Educación** en su **Artículo 2** define: La educación como un proceso de aprendizaje y enseñanza que se desarrolla a lo largo de toda la vida y que contribuye a la formación integral de las personas, al pleno desarrollo de sus potencialidades, a la creación de cultura, y al desarrollo de la familia y de la comunidad nacional, latinoamericana y mundial, precisando que ésta se desarrolla en instituciones educativas y en diferentes ámbitos de la sociedad. El **Artículo 8** considera como Principios de la Educación **la ética** que inspira una educación promotora de valores, **la equidad** que garantiza a todos igualdad de oportunidades, **la inclusión** que contribuye a eliminar la pobreza, la exclusión y las desigualdades, **la calidad** que asegura condiciones adecuadas para la educación, **la democracia** que promueve el respeto irrestricto a los derechos humanos, **la interculturalidad** que asume como riqueza la diversidad cultural,

étnica y lingüística del país, la **conciencia ambiental** que motiva el respeto, cuidado y conservación del entorno natural y **la creatividad y la innovación** que promueven la producción de nuevos conocimientos en todos los campos del saber, el arte y la cultura. En su **Artículo 36** se refiere al Nivel de Educación Inicial.

- d. **El Reglamento de la Ley General de Educación 28044, D.S. 011-2012-ED**, en su **Artículo 48** indica: La Educación Inicial es el primer nivel de la Educación Básica Regular. Atiende a los niños y niñas menores de 6 años de edad, con enfoque intercultural e inclusivo, promoviendo el desarrollo y aprendizaje infantil mediante acciones educativas. Contribuye a un adecuado proceso de transición del hogar al sistema educativo, a través de diferentes tipos y formas de servicios educativos con estrategias que funcionan con la participación de las familias, agentes comunitarios y autoridades de los gobiernos locales. Asimismo el **Artículo 49**, Prioridad de la Educación Inicial, indica: La universalización de la Educación Inicial constituye una prioridad de carácter nacional. Dentro de ésta, se da prioridad a la atención de la niñez en situación de exclusión, pobreza y vulnerabilidad.

2.2

ACUERDOS Y COMPROMISOS INTERNACIONALES

Los acuerdos y compromisos internacionales que el Perú asumió como parte de organismos internacionales (UNESCO, OEA) generaron una movilización en torno a la infancia, contribuyeron en la evolución de la educación inicial en el siglo XX, siendo impulsores que influyeron en la atención



a los menores; estos acuerdos y compromisos fueron el resultado de grandes sucesos y eventos como los siguientes:

- **La Convención sobre los Derechos del Niño**, está considerada como un tratado internacional por el cual los estados miembros la acatan asumiendo el derecho que tienen los niños y niñas a la protección, a la supervivencia, al desarrollo pleno y a la participación activa en la sociedad. Fue adoptada y ratificada por la Asamblea General de las Naciones Unidas del 20 de noviembre de 1989, entrando en vigor el 2 de septiembre de 1990, reconociendo a los niños y niñas por primera vez como sujetos de derecho. En el Perú se firmó el 26 de enero de 1990, el mismo año se ratificó el 4 de setiembre y entra en vigor el 4 de octubre de 1990.

Se resaltan sus principios rectores:

- El derecho a la no discriminación (Art. 2) que constituye un pilar fundamental de todo derecho, por el que se reconoce que ningún niño o niña puede ser rechazado, marginado, olvidado por su raza, color, sexo, idioma, religión, etc.
- El interés superior del niño (Art. 3) que indica que: “En todas las medidas concernientes a los niños que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos, una consideración primordial a que se atenderá será el interés superior del niño”. Se comprende que el “interés superior del niño”

está referido rigurosamente a lo “declarado derecho”, por lo que los derechos del niño priman sobre cualquier consideración social, cultural, interés individual o colectivo de los adultos que puedan afectarlos y hacerles daño.

- El derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo (Art. 6) referido al derecho intrínseco a la vida, garantizando los Estados la supervivencia y el desarrollo de todo niño y niña, considerando el desarrollo como un proceso más amplio, particularmente significativo por constituir los primeros años decisivos para toda la vida, cimentando las bases de la salud física y mental, de la identidad, del desarrollo cognitivo, socioafectivo y motriz; dependiendo de las condiciones y las relaciones que se cultiven en estos años.
- El derecho a la libertad de expresión y ser escuchado (Art.12) hace alusión al derecho que tienen los niños a la libre expresión, a comunicarse, ser escuchados y comprendidos, teniendo en cuenta su edad y madurez. Los niños como sujetos sociales tienen una natural disposición a comunicarse y relacionarse con los demás, a expresar en forma libre su opinión en asuntos que le afectan; por lo tanto este derecho que tiene para expresarse, para ser escuchado, considerado, comprendido es parte de las acciones inherentes a una educación inicial, que reconoce sus derechos.
- El Art. 31 tiene un considerando específico, referido al esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de la edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes. El juego es una actividad indispensable en los primeros años, “Durante los primeros 6 años de vida, se crean en el niño millones de conexiones entre sus neuronas que le permiten aprender y desarrollarse. Una de las formas que tiene el niño para que se produzcan estas conexiones es el juego. Mientras más juega el niño más conexiones neuronales se crean y, por ende, se desarrolla mejor y aprende más”⁷. Asimismo el juego es un medio efectivo de socialización, de desarrollo físico, emocional, cognitivo, es una necesidad que tienen los niños y niñas para vivir plenamente su infancia.

Cada principio y artículo de esta norma internacional debe ser acatado y sobre todo vivenciado en cada acto de las personas mayores donde estén, teniendo en cuenta que los derechos son universales, para todos; son indivisibles, no se dan por partes; son interdependientes, se conectan y se articulan para beneficio del niño y la niña.

- **La Declaración Mundial sobre Educación para Todos**, Jomtien, Tailandia, Marzo 1990. En ella se aprobó el “Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje”, por la cual la década de 1990 al 2000 estuvo dedicada a la celebración de diversas conferencias destinadas a evaluar los logros y revisar las políticas educativas a nivel regional y mundial, debiendo tener un balance del estado de la educación y del progreso realizado en esos diez años.

El año 2000 se realiza el **Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Dakar**, revisando los avances y logros en el marco de la “Educación para todos”. Se acordó un Marco de Acción estableciéndose seis Objetivos Generales para alcanzarlos el año 2015, el primero de ellos relacionado íntimamente con la infancia, que indica: “Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos”; los demás están orientados a la educación primaria, atender las necesidades de aprendizaje de jóvenes, adultos alfabetizados, suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria y garantizar los aspectos cualitativos de la educación, que aseguren resultados en los aprendizajes, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales.

Por los compromisos que asumió nuestro país en el marco de Dakar por DS N° 041 - 2004 - ED se institucionalizó el Foro Nacional de Educación para Todos, conformado por entidades del Estado y organismos de la sociedad civil, como una Comisión Multisectorial para el logro de los compromisos suscritos. El Ministerio de Educación en su calidad de Ente Rector, orienta su responsabilidad hacia la atención integral del niño y el adolescente, impulsando la educación como

⁷ La hora del juego libre en los sectores - Ministerio de Educación - Dirección de Educación Inicial. Página 11.

un derecho de las niñas y los niños, observándose estos últimos años cambios estructurales en los programas y en la atención a la primera infancia. En febrero del año 2000 en Santo Domingo para este foro, los países de América Latina, el Caribe y Norte América evaluaron los logros y metas alcanzados en 10 años, renovando sus compromisos para los siguientes 15 años y asumiendo desafíos orientados a: “Incrementar la inversión social en la primera infancia, aumentar el acceso a programas de desarrollo infantil y mejorar la cobertura de la educación inicial y otras que imprimen cambios”, que se expresan en la dación de políticas públicas para la infancia.

En abril 2015 en Incheón - Corea del Sur, la UNESCO presentó el Informe de los avances y logros efectuados del año 2000 al 2015, fecha fijada para comprobar el cumplimiento de los objetivos establecidos y acordados en el Marco de Dakar (2000), los factores y las enseñanzas que contribuyan a conformar la agenda mundial de la educación después del 2015. “Entre los resultados positivos está la disminución del número de niños y adolescentes sin escolarizar en casi la mitad desde el año 2000. Se estima que se habrá escolarizado a 34 millones de niños más, gracias a la aceleración de los avances desde Dakar. Los mayores avances se lograron en la paridad entre los sexos, sobre todo en la enseñanza primaria, aunque sigue habiendo disparidades de género en casi la tercera parte de los países con información. Los gobiernos también han intensificado las labores de medición de los resultados del aprendizaje mediante evaluaciones nacionales e internacionales, que utilizan para conseguir que todos los niños reciban la calidad educativa que se les prometió”⁸.

Creemos importante presentar el Boletín de Calificaciones 2000-2015 Objetivo 1⁹, referida a la infancia que aparece en el Informe de Seguimiento de la EPT (Educación para Todos) en el mundo 2015 - UNESCO, que califica y nos da una mirada completa de cómo ha ido avanzando la atención integral de niños y niñas en el mundo y qué tenemos como reto a partir del presente año 2015. Ver gráfico de la página siguiente.



Plan Nacional por la Infancia PNAIA

El Plan Nacional de Acción por la Infancia y la Adolescencia en el Perú responde al compromiso asumido por la suscripción hecha en la Convención

sobre los Derechos del Niño, tratado internacional que contiene un conjunto de derechos específicos a favor de las niñas, niños y adolescentes, asimismo cada Estado asume la obligación de que sus preceptos se incluyan en sus políticas nacionales, por lo cual se promulgó el Código de los Niños y Adolescentes (Ley N° 27337). Se elaboraron cuatro Planes Nacionales de Acción por la Infancia y Adolescencia, período 1992-1995, 1996 - 2000, 2002 - 2010 y 2012 - 2021, estos articulan las políticas orientadas a la infancia y adolescencia en el país y la acción del Estado y de la sociedad civil, orientada al desarrollo integral de las niñas, niños y adolescentes.

El Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables, en su calidad de Ente Rector del Sistema Nacional de Atención Integral al Niño y al Adolescente, lideró el proceso de formulación del PNAIA 2021, en el marco de un enfoque de derechos, aprobado mediante Decreto Supremo N° 001 - 2012 - MIMP el 14 de abril de 2012, que considera cuatro objetivos estratégicos: ciclo y curso de vida, género, intercultural y equidad, teniendo como importante las etapas de vida de niñas, niños y adolescentes, la priorización de sus necesidades y su desarrollo humano integral.

PRIMERO LA INFANCIA Plan de Acciones Integradas 2014 - 2016

El Perú ha desarrollado estrategias y acciones orientadas a mejorar la calidad de vida de la niña y el niño. Por ello diez sectores del Estado han formulado de manera consensuada los **Lineamientos “Primero la infancia”** y el Plan de Acciones Integradas 2014 - 2016 para promover el Desarrollo Infantil Temprano, los mismos que establecen una visión de país respecto a la primera infancia, apuntando al logro de resultados en salud, desarrollo, aprendizaje y protección infantil.

Comprometidos con el Desarrollo Infantil Temprano. Incluir para Crecer MIDIS, es un marco de política social para la acción, una estrategia nacional de desarrollo e inclusión social, orientada a la articulación de la política de desarrollo e inclusión social y la gestión por resultados, promoviendo el cierre de brechas de acceso a servicios públicos universales de calidad y a las oportunidades que abre el crecimiento económico. Incluir para crecer en un enfoque de curso de

⁸ Prólogo de Irina Bokova Directora General de UNESCO, Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo 2015 - UNESCO

⁹ De Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo 2015 - UNESCO

BOLETÍN DE CALIFICACIONES 2000-2015

OBJETIVO 1 Atención y educación de la primera infancia

Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos

<p><i>Puntuación mundial*</i></p> <p><small>* de 148 países sobre los que se dispone de datos</small></p>	<p>muy lejos del objetivo</p> <p>20%</p>	<p>lejos del objetivo</p> <p>25%</p>	<p>cerca del objetivo</p> <p>8%</p>	<p>objetivo alcanzado</p> <p>47%</p>
<p><i>Logros</i></p> <p>✓✓</p>	<p>Mortalidad infantil</p> <p>↓39%</p> <p>2000</p> <p>2015</p>	<p>Matriculación preescolar</p> <p>184 millones</p> <p>Niños matriculados (2012)</p>	<p>Enseñanza preescolar obligatoria</p> <p>en 40 países en 2014</p>	<p>Porcentaje de participación en la educación preescolar*</p> <p>89%</p> <p>74%</p> <p>20%</p> <p><small>* datos de 2012</small></p>
<p><i>Esfuerzos realizados</i></p> <p>✓</p>	<p>Mayor conocimiento de las necesidades de la primera infancia</p> <p>Libros + Estimulación cognitiva + Juego + Modelos educativos culturalmente sensibles + Juguets didácticos</p> <p>Presencia de los padres + Espacios seguros</p>		<p>Diferentes métodos para ampliar el acceso</p> <p>Supresión de las tasas escolares (Ghana) + Parvularios móviles (Mongolia)</p> <p>Transferencias de efectivo (China) + Obligatorio de la enseñanza (México y Myanmar)</p> <p>Aumento de la demanda</p> <p>CAMPESINOS DE SERVICIALIZACIÓN DEL PUEBLO (Ghana y Tailandia)</p>	
<p><i>Problemas que persisten</i></p> <p>✗</p>	<p>Mortalidad infantil</p> <p>6,3 millones de niños menores de cinco años murieron en 2013</p>	<p>Matriculación preescolar</p> <p>En una quinta parte de los países, menos del 30% de los niños estarán matriculados en 2015</p>	<p>Baja calidad</p> <p>Se necesitan docentes con más formación y experiencia profesional</p>	
<p><i>Progreso desigual</i></p>	<p>Mortalidad infantil</p> <p>Un niño del África Subsahariana tiene 15 veces más probabilidades de morir antes de cumplir cinco años que uno de una región desarrollada</p>	<p>Lugar de domicilio</p> <p>Los niños de zonas rurales tienen 2 veces más probabilidades de no ir nunca a la escuela que las que tenían en 2000 (Togo, Chad y RDP Lao)</p>	<p>Posición económica</p> <p>La diferencia entre los escolares ricos y pobres es 2 veces mayor que en 2000 (Bosnia y Herzegovina, Níger, Mongolia, R. Centroafricana y Togo)</p>	<p>Establecimientos privados de educación preescolar</p> <p>La matriculación en estas escuelas aumenta desde 1999</p>
<p><i>Recomendaciones para después de 2015</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. La educación preescolar se debe extender para abarcar a todos los niños, en especial a los más marginados Centrar más la atención 2. Se necesitan mejores datos sobre todos los tipos de atención y educación de la primera infancia 3. Se necesita al menos un año de educación preescolar obligatoria para todos los niños 			

vida, aborda para la infancia tres de los cinco ejes estratégicos: **1.** Nutrición infantil, **2.** Desarrollo infantil temprano, **3.** Desarrollo integral de la niñez y la adolescencia.

□ **Metas nacionales al 2016**

Incluir para Crecer, el Plan Nacional de Acción por la Infancia y la Adolescencia (PNAIA 2012-2021), los Sectores de Desarrollo e Inclusión Social, Regionales, la Asociación de Municipalidades del Perú y la Red de Municipalidades Urbanas y Rurales del Perú suscribieron en octubre de 2013 en Lamay - Cusco, el Compromiso intersectorial e intergubernamental para promover el Desarrollo Infantil Temprano que establece las siguientes metas nacionales al 2016 :

- Reducir al 10% la prevalencia de desnutrición crónica infantil en menores de 5 años.

- Reducir al 20% la población de niñas y niños de 6 a 35 meses que padecen de anemia

- Incrementar al 85% la asistencia de niñas y niños de 3 a 5 años a la educación básica regular.

- Incrementar al 85% la proporción de hogares que cuentan con acceso a agua segura y saneamiento.

□ **La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad**, aprobada el 13 de diciembre de 2006 en la Sede de las Naciones Unidas en Nueva York y entró en vigencia el 3 de mayo de 2008, es un instrumento internacional de derechos humanos que preserva los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad, disponiendo que pueden gozar de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales.

Fue ratificada por el Estado Peruano a través del DS. N° 073-2007-RE y aprobada por el Congreso de la República por Resolución Legislativa N° 29129 del 31 de octubre del 2007.

□ **Declaración de Salamanca**

La “Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad” realizada en el mes de junio de 1994 en Salamanca - España en la cual se reunieron representaciones de

gobiernos y organizaciones internacionales, con el objetivo de promover una Educación para Todos, analizando los cambios de política orientados hacia una educación integradora, donde la escuela atiende a todos los niños y las niñas, sobre todo a los que tienen necesidades educativas especiales. La Conferencia aprobó el documento “**Política y práctica para las necesidades educativa especiales**” documento que señala el principio de la “Educación Inclusiva”, explicitándose por primera vez la incorporación de los niños con necesidades educativas especiales a las escuelas públicas y privadas sin discriminación alguna.

□ **Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas**

Esta Declaración se aprueba en setiembre de 2007, reconociendo que los indígenas tienen derecho, como pueblos o como individuos, al disfrute pleno de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales reconocidos en la Carta de las Naciones Unidas y la Declaración Universal de Derechos Humanos. Por lo que no existirá ningún tipo de discriminación, reconociendo sus diferencias socioculturales y lingüísticas y la contribución que hacen a la diversidad y riqueza cultural de un país.

□ **Declaración Universal de Derechos Lingüísticos - UNESCO 1996**

La Declaración ha sido realizada en un momento en que la diversidad lingüística del planeta está gravemente amenazada por varios factores como la secular tendencia unificadora, de reducir la diversidad y favorecer actitudes adversas a la pluralidad cultural y al pluralismo lingüístico, entre otros.

La Declaración Universal de Derechos Lingüísticos opone a estos factores una concepción del universalismo basada en la diversidad lingüística y cultural, que supere las tendencias homogeneizadoras y la propensión al aislamiento exclusivista. Por ello la Declaración explicita una serie de derechos personales inalienables y ejercibles en cualquier situación, como:

- el derecho a ser reconocido como miembro de una comunidad lingüística;

- el derecho al uso de la lengua en privado y en público;

- el derecho al uso del propio nombre;
- el derecho a relacionarse y asociarse con otros miembros de la comunidad lingüística de origen;
- el derecho a mantener y desarrollar la propia cultura;
- el resto de derechos de contenido lingüístico reconocidos en el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos del 16 de diciembre de 1966 y en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de la misma fecha (Artículo 3.1).

A estos derechos personales, la Declaración añade como derechos de los grupos lingüísticos:

- **el derecho a la enseñanza de la propia lengua y cultura;**
- el derecho a disponer de servicios culturales;
- el derecho a una presencia equitativa de la lengua y la cultura del grupo en los medios de comunicación;
- el derecho a ser atendidos en su lengua en los organismos oficiales y las relaciones socioeconómicas (Artículo 3.2).

□ **Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural - UNESCO 2002**

En concordancia con las disposiciones relativas a la diversidad cultural y al ejercicio de los derechos que figuran en los instrumentos internacionales promulgados por la UNESCO, la Declaración reafirma que la cultura debe ser considerada como el conjunto de los rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, la manera de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias; consta que la cultura se encuentra en el centro de los debates contemporáneos sobre la identidad, la cohesión social y el desarrollo de una economía fundada en el saber; afirma que el respeto de la diversidad de las culturas, la tolerancia, el diálogo y la cooperación, en un clima de confianza y de entendimiento mutuo, están entre los mejores

garantes de la paz y de la seguridad internacionales, aspira a una mayor solidaridad fundada en el reconocimiento de la diversidad cultural, en la conciencia de la unidad del género humano y en el desarrollo de los intercambios culturales.

2.3

ENTE RECTOR, ORGANISMOS INTERMEDIOS - SECTOR EDUCACIÓN

La educación en el Perú tiene una estructura que implica rectoría y ejecución a través de tres niveles: nacional, regional y local, teniendo cada una de ellas funciones establecidas en la Ley N° 28044 Ley General de Educación y su Reglamento.

El Ministerio de Educación es el órgano rector del Sector Educación que tiene por finalidad definir, dirigir, articular y evaluar la política de educación, ciencia, tecnología e innovación tecnológica, recreación y deporte, en concordancia con la política general del Estado y la diversidad de realidades regionales. Es responsable de preservar la unidad del Sistema Educativo Nacional (Artículo 153° Reglamento de la Ley General de Educación).

La Dirección Regional de Educación es el órgano especializado del Gobierno Regional, responsable del servicio educativo y de planificar, ejecutar y evaluar las políticas y planes regionales en materia de educación, deporte, recreación, ciencia, investigación, innovación y tecnología, en concordancia con las políticas nacionales de Educación. Supervisa a las Unidades de Gestión Educativa Local de la circunscripción territorial regional (Artículo 146° Reglamento de la Ley General de Educación).

La Unidad de Gestión Educativa Local es una instancia de ejecución descentralizada del Gobierno Regional. La Unidad de Gestión Educativa Local tiene funciones de Unidad Ejecutora presupuestal, en el marco del Sistema Nacional de Presupuesto público. Su creación, funcionamiento, fusión o supresión es autorizada por el Gobierno Regional, con opinión del Ministerio de Educación (Artículo 141° Reglamento de la Ley General de Educación). Esta instancia es la que llega a instituciones y programas

educativos en forma directa, siendo su finalidad la de fortalecer capacidades de gestión pedagógica y administrativa, impulsar una cohesión social, articulando acciones entre instituciones públicas y privadas en el marco del Proyecto Educativo Local, promoviendo un ambiente favorable para la formación integral de los estudiantes, desarrollando capacidades locales y procurando la organización de comunidades educadoras. Canaliza el aporte de gobiernos municipales y adecua a su realidad las políticas educativas pedagógicas establecidas por el Ministerio de Educación.

Estas instancias hacen posible la Educación en el país, con políticas públicas, orientadas expresamente a asegurar los objetivos y metas de cobertura como de calidad y pertinencia, así como la de articular cada vez más una acción intersectorial que permita una atención integral, oportuna y pertinente a los estudiantes de los diferentes niveles. Siendo la Educación Inicial el primer nivel de la Educación Básica Regular está implícita en políticas educativas que favorecen la educación temprana, con calidad para todos los niños y niñas menores de 6 años que accedan a los servicios que ofrece.

2.4

EL CURRÍCULO NACIONAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

El Currículo Nacional de la Educación Básica **2016** guarda coherencia con los fines y principios de la educación peruana, señalados en la Ley, el Proyecto Educativo Nacional y los objetivos de la Educación Básica. Es la base de la Política Pedagógica Nacional y es elaborado por el Ministerio de Educación (Artículo 27 Reglamento de la Ley General de Educación).

Este documento define qué deben aprender los y las estudiantes en la Educación Básica, plantea el perfil que queremos alcancen los estudiantes, describe las expectativas de aprendizaje, recoge los aportes del Diseño Curricular Nacional (DCN), las recomendaciones del PEN y la Ley General de Educación y los avances en los documentos del Marco Curricular y se revisa periódicamente para responder a las demandas de la sociedad y avances en el conocimiento.

La Ley General de Educación en su Artículo 33 indica que el Ministerio de Educación es responsable de diseñar los currículos básicos nacionales. En la instancia regional y local se diversifican a fin de responder a las características de los estudiantes y del entorno; en ese marco cada institución educativa construye su propuesta curricular, que tiene valor oficial.

Responde a dos objetivos:

- Desarrollar las potencialidades de cada uno de los estudiantes del país.
- Formar ciudadanos activos en el desarrollo de la sociedad peruana en sus distintas dimensiones.

Sus herramientas son:

- La Rutas de Aprendizaje. Son orientaciones metodológicas para el trabajo del docente.
- Las Unidades Didácticas y Sesiones de Aprendizaje. Son secuencias pedagógicas a modo de ejemplos para el trabajo docente.
- Los Kit de evaluación del aula. Son orientaciones para la evaluación formativa en el aula.
- Los recursos y espacios educativos. Constituyen la infraestructura, mobiliario, materiales impresos, concreto y digital para el trabajo del aula.

El Currículo Nacional de la Educación Básica comienza su recorrido con la Educación Inicial, en sus dos ciclos, por lo que constituye para toda labor educativa en instituciones y programas un documento esencial e indispensable.



2.5

EL NIVEL DE EDUCACIÓN INICIAL EN EL PERÚ

La Educación Inicial en el Perú está considerada como el primer nivel de la Educación Básica Regular, atiende a los niños y niñas menores de 6 años de edad, con un enfoque intercultural e inclusivo, promoviendo el desarrollo y aprendizaje infantil mediante acciones educativas.

Sus objetivos

El Reglamento de la Ley General de Educación plantea como objetivos de la educación inicial:

- Afirmar y enriquecer la identidad del niño o niña de 0 a 5 años, considerando sus procesos de socialización, creando y propiciando oportunidades que contribuyan a su formación integral, al pleno desarrollo de sus potencialidades, al respeto de sus derechos y a su pleno desarrollo humano.
- Atender la diversidad de necesidades, características e intereses propios de la niñez, reconociendo el juego, la experimentación, el movimiento y el descubrimiento como principales fuentes de aprendizaje.
- Reconocer la diversidad cultural y geográfica, y su influencia en el niño o niña, valorando críticamente su forma de socialización para enriquecerlos e integrarlos en los procesos educativos.
- Fortalecer el rol protagónico y la capacidad educativa de la familia y la comunidad, movilizándolo y comprometiendo su coparticipación en las acciones que favorecen el desarrollo y la educación de los niños hasta los 5 años, así como la protección de sus derechos y mejoramiento de su calidad de vida.
- Desarrollar programas interdisciplinarios e intersectoriales con las familias y comunidades para mejorar sus prácticas de crianza, atender las necesidades educativas especiales y el desarrollo integral de los niños y niñas.
- Atender de manera integral las necesidades de los niños a través de alianzas estratégicas con otros sectores del Estado e instituciones

de la sociedad civil para el funcionamiento de servicios complementarios de salud y nutrición.

- Promover, a través de las instancias de gestión, la vinculación de los objetivos, programas y estrategias de educación inicial con los programas y estrategias de educación de adultos y educación comunitaria, a fin de contribuir a promover prácticas de crianza y entornos de vida saludables que propicien el desarrollo integral de los niños.

Su organización

La atención de los niños se realiza en función de su edad y de sus características de desarrollo individual. Está organizada en dos ciclos:

- **El Ciclo I** está orientado a la atención de niños y niñas menores de 3 años, apoya a los padres y madres de familia¹⁰ en su rol de primeros y principales actores educativos, considerando que en esta etapa los niños y niñas necesitan de un vínculo cercano y permanente con el adulto que los cuida para estructurar su yo y su sentido de existencia.
- **El Ciclo II** atiende a niños y niñas de 3 a 5 años, proporcionándoles posibilidades de juegos variados y enriquecedores, de exploración, de comunicación, experiencias de encuentro con sus pares, acercamiento al mundo escrito, y la ampliación de su entorno familiar.

Sus formas de atención

Las formas de atención responden a la diversidad familiar, social, cultural, lingüística y ecológica del país, ofreciendo servicios en forma escolarizada y no escolarizada.

Los servicios escolarizados se ubican en zonas urbanas generalmente; son atendidos por personal profesional, directoras y docentes y funcionan en espacios educativos exclusivamente organizados para el aprendizaje de niños y niñas. El número de horas anuales está normado y garantiza el logro de aprendizajes previsto en el Diseño Curricular Nacional, en el Ciclo I y el Ciclo II; el tiempo de atención se adecúa a las necesidades de niños

¹⁰ O de cualquier otra persona que asume su cuidado en forma permanente.

y niñas y sus familias; privilegia el trabajo con padres de familia. Pueden ser:

- **Cunas.** Atiende integralmente a menores de 3 años, en espacios organizados que brindan seguridad, afecto y lo necesario para el desarrollo de sus capacidades, durante un tiempo no menor a cinco días a la semana en horarios de ocho horas diarias como máximo.
- **Jardín.** Atiende a niños entre 3 a 5 años, se adecúa a las necesidades y características de los niños, sus familias y el medio y las docentes tienen el apoyo de auxiliares de educación.

- **Cuna Jardín.** Atiende a niños menores de 6 años, en ambientes especialmente organizados y ambientados, respondiendo a la edad de los niños, sus características e intereses.

Los servicios no escolarizados “constituyen una oferta del nivel inicial orientada a atender a la población infantil menor de 6 años de acuerdo a su edad y nivel de desarrollo, que por condiciones geográficas y dinámicas socioculturales particulares, precisa una atención educativa flexible, que garantice procesos educativos oportunos y adecuados a su diversidad, singularidad y originalidad. El objetivo es asegurar la atención como medio para contribuir con el desarrollo y aprendizaje pleno de las niñas y los niños”¹¹.

TIPOS DE PROGRAMAS NO ESCOLARIZADOS - CICLO I, CICLO II ¹²

CICLO	ANTES <i>DIRECTIVA N°207 - DINEIP/-2005</i>	AHORA <i>RVM N° 036 - 2015 - MINEDU</i>	
		PRONOEI de entorno familiar	PRONOEI de entorno comunitario
Ciclo I (0 a 2 años)	Programa Integral de Educación Temprana con Base en la Familia (PIETBAF) y Aprendiendo en el Hogar	✓	
	Programa de atención Integral para Grupos de Madres y Padres (Familias que Aprenden o PAIGRUMA)	✓	
	Sala de Educación Temprana SET		✓
	Programa Integral de Educación Temprana (PIET o Wawa Pukllana)		✓
	Ludotecas Itinerantes y Ludotecas Permanentes		✓
Ciclo II (3 a 5 años)	Programa No Escolarizado de Educación Inicial 3 a 5 años (PRONOEI)		✓
	Programa No Escolarizado para la atención de niñas y niños de zonas rurales dispersas y con poca población infantil - PZD (En la etapa de validación se le denominó así)	✓	
Menores 06 años	Programas Infantiles Comunitarios		✓

¹¹ RVM N° 036 - 2015 - MINEDU “Norma para la planificación, creación, implementación, funcionamiento, evaluación, renovación y cierre de Programas no Escolarizados de Educación Inicial - PRONOEI / ¹² Resolución Viceministerial N° 036 - 2015 - MINEDU.

2.5.1

Estudios e investigación sobre el nivel

→ a) EDUCACIÓN INICIAL EN CIFRAS

La importancia de la información estadística, su análisis e interpretación son soportes indispensables para tener una visión global e integral de la Educación Inicial, ofrecen información sobre diferentes aspectos, proporcionan datos cuantitativos que permiten conocer mejor y más ampliamente lo que es este primer nivel de la Educación Básica Regular, para luego poder obtener conclusiones que llevarán a decisiones, procesos de planificación y ejecución, como en este caso que resultó ser un soporte en la construcción de los Lineamientos de la Educación Inicial.

El objetivo de este compendio estadístico es entregar una visión real y actual de la situación de la Educación Inicial en el país en cifras. Contiene en su primer capítulo una visión general de país que indica datos sobre las niñas y los niños menores de seis años atendidos integralmente, mapas y gráficos que muestran las poblaciones estimadas de menores de 6 años, como la población de 3 a 5 años por departamento, para luego entrar en la evolución de la tasa de mortalidad en los menores de 5 años que ha descendido considerablemente desde el año 1992 que tenía 78 defunciones por cada 1000 nacidos vivos al 2014 que se tiene 20 defunciones por cada 1000 nacidos vivos, disminuyendo la brecha

entre el área urbana y rural; luego se incluye datos sobre nutrición y salud, referidos a desnutrición crónica que va descendiendo desde el año 2010, se presenta

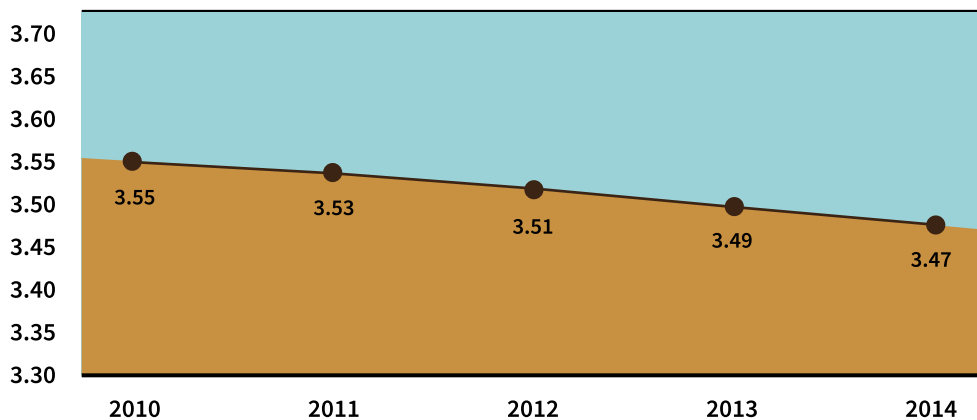
lo referido a la anemia que muestra datos preocupantes de una elevación porcentual entre los años 2013 - 2014; también se expone información sobre las afecciones respiratorias agudas y los documentos de identidad cuyo avance es considerable, teniendo solamente un 2.7% indocumentados en el área urbana y un 4.6% en rural, debiendo intensificar su regularización; para concluir este capítulo se dan datos importantes y generales sobre Educación Inicial, luego los servicios intersectoriales: Qali Warma, Cuna Más, actualmente brindados por el Sector de Desarrollo e Inclusión Social y el Sistema Integral de Salud, importantes datos que nos sitúan en cuál es la atención integral que ofrecemos a niños y niñas.

En el segundo capítulo dedicado a la Educación Inicial, se ofrecen datos sobre niños y niñas atendidos, las características de los servicios que se les ofrece, las docentes y promotoras que atienden en los servicios y el gasto del Estado en Educación Inicial. Aspectos que son relevantes para identificar los avances y las dificultades que presenta el nivel, a fin de contribuir en la determinación de líneas rectoras de la Educación Inicial en el Perú.

El documento **Educación Inicial en cifras** contiene información estadística amplia, importante y completa que se adjunta en este documento como su anexo 1, presentando a continuación sólo un resumen por capítulos, con la información más relevante.

GRÁFICO 1 ►

PERÚ: Evolución de la población menor de 6 años, 2010 - 2014 (millones de personas)



FUENTE: INEI - Perú: Estimaciones y proyecciones de población total, por años. calendario y edades simples, 1995 - 2025 - Elaboración DEI.

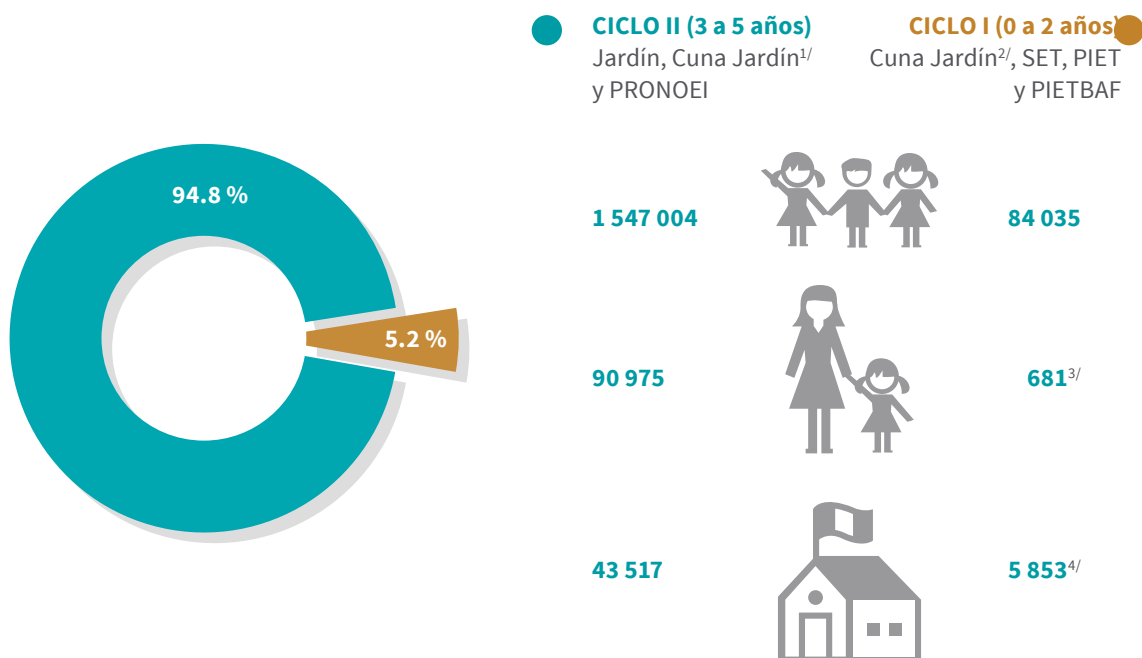
DEL CAPÍTULO I**Indicadores Generales sobre primera infancia**

Las proyecciones para la población de menores de 6 años del país en el año 2014 fueron más de tres millones. Se observa en el gráfico que la población de este grupo etario ha experimentado un descenso desde el año 2010, siendo varios los aspectos que generan esta disminución, entre los que destaca la reducción significativa de la tasa de fecundidad "... el proceso de cambio en la estructura de edades de la población, indicando la disminución de los menores de 15 años, por efecto de la disminución de la fecundidad. Como consecuencia del promedio de nacimientos que

en el Perú bajó de 6,8 niños por mujer en el año 1962 a 2,4 en el 2013¹³", hecho que corrobora la información del gráfico N° 1.

CAPÍTULO II**Principales indicadores de la Educación Inicial****2.1. Estudiantes: matrícula y cobertura**

En el año 2014 la matrícula en Educación Inicial fue de 1 millón 631 mil 039 niños y niñas; desagregándose en un 5.2% para el ciclo I (84 mil 035 niños y niñas menores de 3 años) y 94.8% en el ciclo II (1 millón 547 mil 004 niños y niñas con edades entre 3 y 5 años).

GRÁFICO 2 ► Estructura porcentual de matriculados y componentes de Educación Inicial

1/ Comprende la matrícula con edades de 0-2 años en Cuna-Jardín.

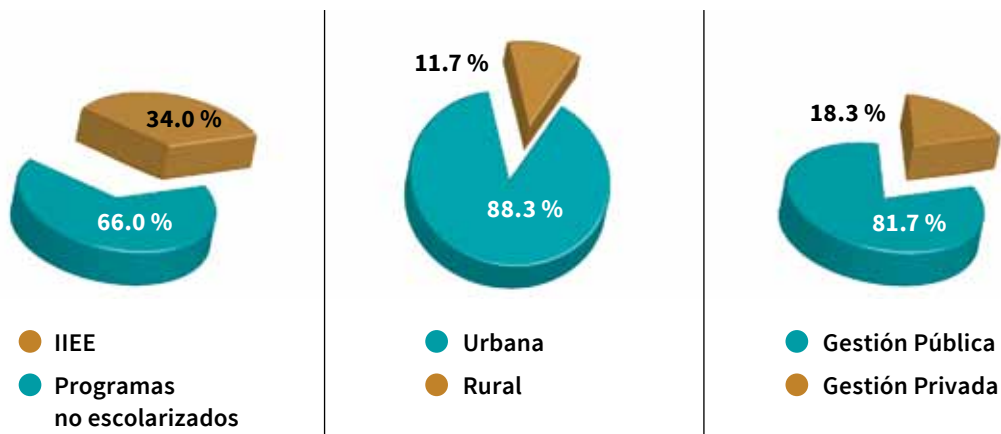
2/ Comprende la matrícula con edades de 3-5 años en Cuna-Jardín.

3/ El total no toma en cuenta a las docentes de Cuna-Jardín del Ciclo I. Así mismo, para obtener la cantidad de docentes de los SET, PIET y PIETBAF se tomó la proporción acorde a la estructura porcentual del número de programas no escolarizados.

4/ El total no considera la cantidad de servicios de Cuna-Jardín del Ciclo I.

FUENTE: MINEDU, Censo Escolar 2014 - Elaboración DEI.

GRÁFICO 3 ▶ Matrícula del Ciclo I por sector, área y gestión 2014



FUENTE: MINEDU, Censo Escolar 2014 - Elaboración DEL.

CICLO I

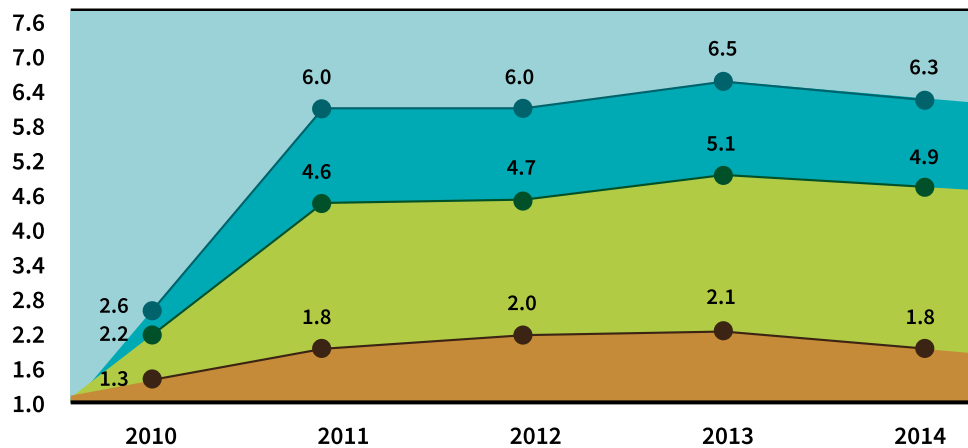
Dos tercios de los matriculados en el Ciclo I pertenecían a Programas No Escolarizados.

La mayoría de matriculados se localizaba en el área urbana (en los departamentos de Lima, Piura, Ica y Arequipa). Así mismo, ocho de cada diez estudiantes asisten a un servicio educativo de gestión pública (es decir la presencia del sector privado es muy reducida para este ciclo y apenas

crece en los últimos años), según resultados del Censo Escolar 2014.

Por otro lado, la cobertura educativa del Ciclo I, expresada como la tasa neta de matrícula, mostró un breve crecimiento entre el año 2010 y 2011, evidentemente esto también se refleja en el área urbana, lo que incrementó considerablemente la brecha urbano - rural, a favor del primero.

GRÁFICO 4 ▶ PERÚ: Evolución de la tasa neta de matrícula, edades de 0 a 2 años de edad por área, 2010 - 2014 (porcentaje)



FUENTE: MINEDU, Censo Escolar 2014 - Elaboración DEL.

● Urbana ● Rural ● Perú

CICLO II

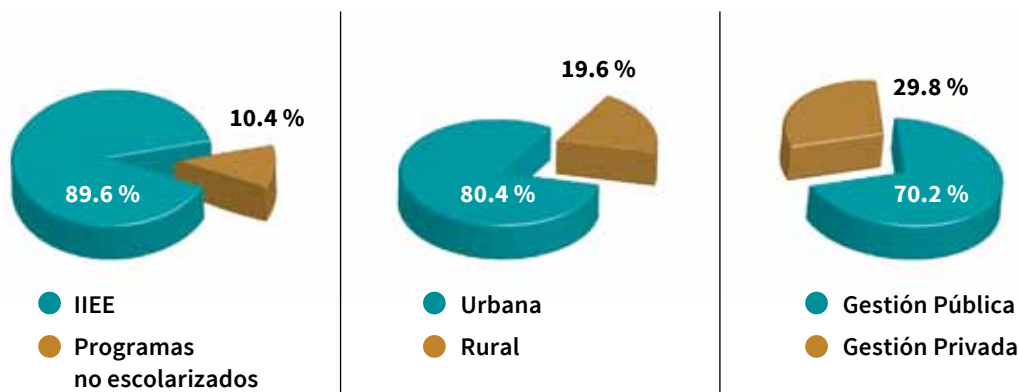
Nueve de cada diez matriculados en el Ciclo II pertenecían a instituciones educativas (Lima, Piura, La Libertad, Loreto y Cajamarca concentran más del 50,0% de esta población infantil). Ocho de cada diez matriculados se localizaba en el área urbana. Así mismo, siete de cada diez niños y niñas estaban matriculados en un servicio educativo de gestión pública.

La cobertura educativa del Ciclo II, expresada como la tasa neta de matrícula, permite estimar

que 82.6% de la población con edades entre 3 y 5 años estaba matriculada en el Ciclo II de Educación Inicial en el año 2014. Se estima que el déficit de atención educativa fue de aproximadamente menor de 250 mil niños y niñas, en ese año.

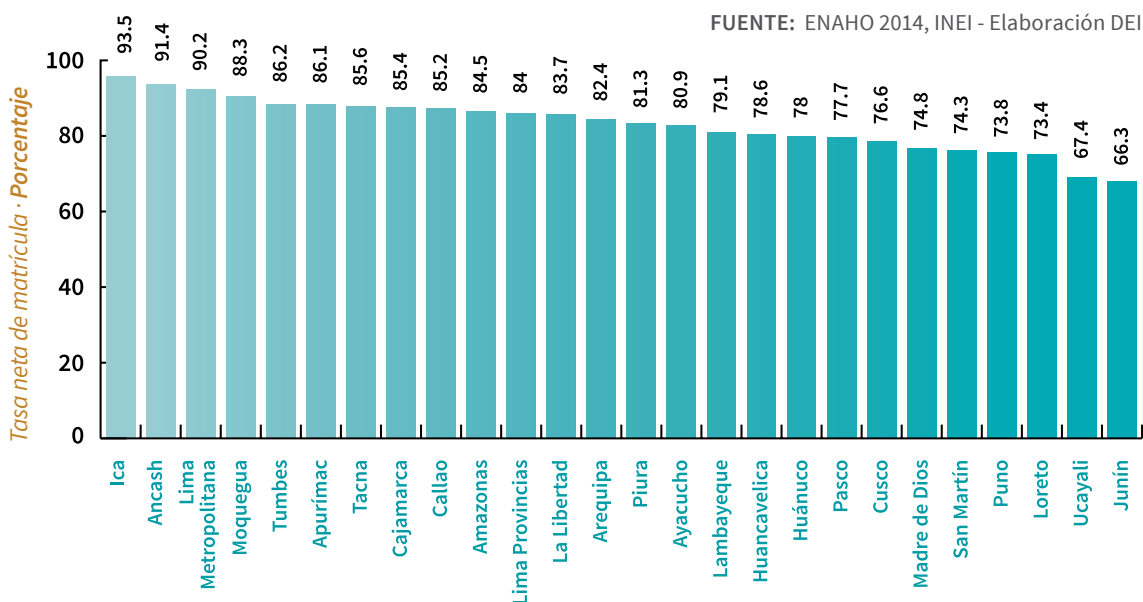
Se notó diferencias significativas en la tasa neta de matrícula del Ciclo II entre regiones: Ica, Ancash y Lima Metropolitana quienes presentan tasas superiores a 90 puntos porcentuales; en cambio, Ucayali y Junín tienen tasas menores a 70 puntos porcentuales.

GRÁFICO 5 ▶ Matrícula del Ciclo II por sector, área y gestión 2014



FUENTE: MINEDU, Censo Escolar 2014 - Elaboración DEI.

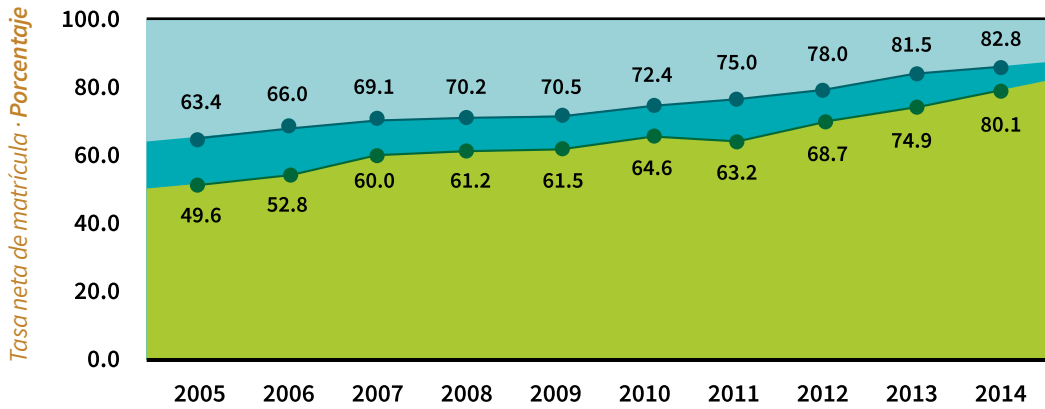
GRÁFICO 6 ▶ Tasa neta de matrícula - Ciclo II, según regiones 2014



FUENTE: ENAHO 2014, INEI - Elaboración DEI

La tasa neta de matrícula en este grupo etario se ha ido incrementado sostenidamente desde el año 2005 (incremento de 21 puntos porcentuales), constituyendo un sólido avance para lograr la meta nacional de 86 puntos porcentuales al 2016, del Plan Estratégico Sectorial Multianual 2012 - 2016 (PESEM)¹⁴. Así mismo, en ese período se ha ido acortando la brecha de matrícula neta entre ámbitos urbano y rural, y la brecha de matrícula neta entre niños y niñas de lengua materna castellana y los de lenguas originarias.

GRÁFICO 7 ▶ Evolución de la tasa neta de matrícula del Ciclo II, por lengua materna, 2005 - 2014

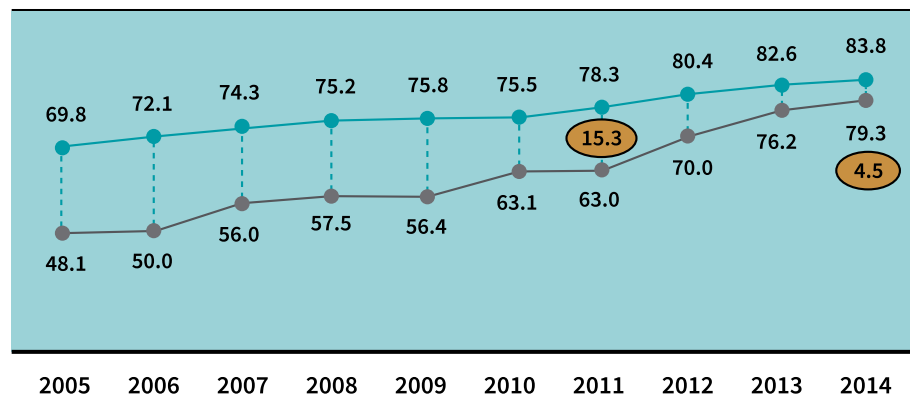


FUENTE: INEI, ENAHO 2014 - Elaboración DEI.

● Castellano ● Otras lenguas

Se presenta una diferencia de 2.7 puntos porcentuales en la tasa neta de matrícula entre niños y niñas de lengua materna castellana y los de lenguas originarias, que superó la meta nacional esperada para el 2016 (11.5 puntos porcentuales).²

GRÁFICO 8 ▶ Evolución de la Tasa Neta de Matrícula de Educación Inicial, de 3 a 5 años de edad por área, 2005 - 2014



FUENTE: INEI, ENAHO 2014 - Elaboración DEI.

● Urbana ● Rural ● Brecha

^{2/3} Mesa de Concertación para la lucha contra la pobreza. (2011). Agenda Nacional y Descentralizada por los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes 2011 - 2016.

Existe una brecha entre los ámbitos urbano y rural, que superó la meta nacional esperada para el 2016 (9.8 puntos porcentuales)³. Así, se observa como ha ido disminuyendo en los últimos años, al pasar de 15.3 el año 2011 a 4.5 puntos porcentuales el año 2014.

► **Matriculados por género**

La mejora en la cobertura al Ciclo II de Educación Inicial se tradujo en el incremento de la tasa neta de matrícula de niñas y niños. En año 2008 el crecimiento de la tasa de matrícula de niñas fue considerablemente mayor, motivo por el cual el índice de paridad se ha invertido de manera favorable para las niñas en los últimos 6 años.

► **Matriculados en Educación Inicial Intercultural Bilingüe**

El Estado reconoce la importancia y necesidad de ampliar el acceso a Educación Inicial Intercultural Bilingüe de niños y niñas con lengua materna distinta al castellano, para que aprendan en su lengua materna y en castellano- con currículo, propuesta pedagógica y materiales pertinentes y contextualizados - orientado a reducir las brechas de acceso a servicios educativos de calidad. En ese contexto, en el 2014 fueron 133 mil 962 los niños y niñas matriculados en servicios de Educación Intercultural Bilingüe.

El Plan Estratégico Sectorial Multianual 2012 - 2016, PESEM, estableció como meta al 2016 atender en servicios de Educación Intercultural Bilingüe al 50% de estudiantes que tienen lengua materna distinta al castellano.

► **Matriculados con necesidades educativas especiales**

El Estado garantiza que los servicios educativos brinden atención de calidad a la población que se encuentra en situación de vulnerabilidad. En el año 2014 fueron matriculados 5 mil 303 los niños y niñas con necesidades educativas especiales, en cumplimiento de la norma que orienta el desarrollo de escuelas inclusivas que valoren y aprovechen las diferencias y que promuevan el aprendizaje respondiendo a sus necesidades.

1. Servicios educativos de Nivel Inicial: Instituciones educativas y programas no escolarizados

En el año 2014 se contaba con 30 mil 586 instituciones educativas que brindan el servicio de Educación Inicial¹⁵ en el país, de las cuales más de la mitad se localizaban en el área urbana. Así mismo, dos tercios de las instituciones educativas eran de gestión pública.

Los programas no escolarizados de educación inicial que existían en el país sumaban 19 mil 51. Aproximadamente la mitad de ellos se localizaban en el área urbana, a pesar de que fueron creados para atender a zonas rurales. Así mismo, casi la totalidad de programas no escolarizados de Educación Inicial en el país eran de gestión pública (97.7%).

2. Docentes y promotores educativos comunitarios

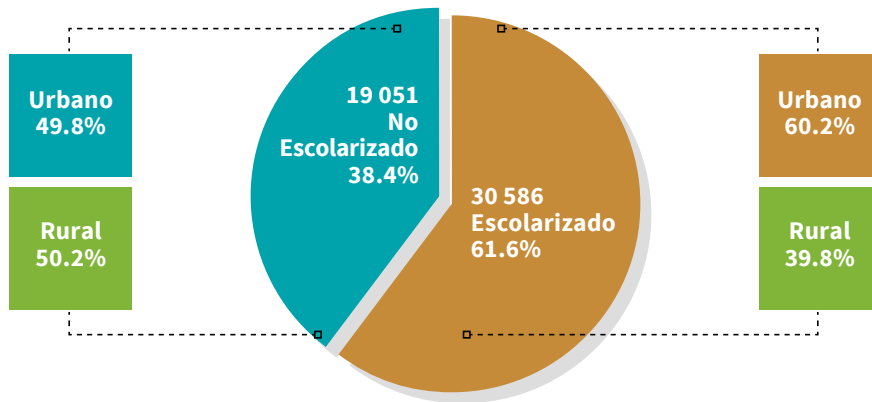
Docentes

El 2014 se contaba con 89 mil 723 docentes a nivel nacional brindando a niñas y niños servicios de educación escolarizada, más de la mitad de ellos laboraban en instituciones educativas de gestión pública.

Aproximadamente 83.5% docentes se desempeñaban en el área urbana. Esto mantiene una relación de proporcionalidad con el número de matriculados en este segmento geográfico (del total de matriculados, el 80.8% se ubica en este ámbito); sin embargo no es proporcional al número instituciones educativas de Educación Inicial que se localizan en el área urbana (60.2%) y esto responde a un tema del tamaño de la institución y la dispersión de éstas.

¹⁵ Comprende: Cuna, Jardín y Cuna - Jardín.

GRÁFICO 9 ▶ Estructura porcentual Instituciones Educativas y Programas No Escolarizados 2014



No Escolarizado

PRONOEI, SET, PIETBAF, PIET y otros

PRONOEI	SET	PIETBAF	PIET	Otros *
12 962	3 954	1 383	485	267

Escolarizado

Jardín, Cuna Jardín y Cuna

Jardín	Cuna Jardín	Cuna
29 054	1 501	31

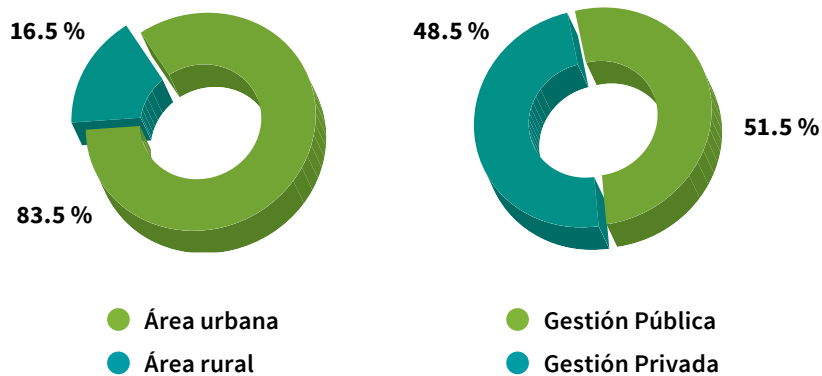
NOTA :

La categoría de No Escolarizado hace referencia a Programas No Escolarizados; mientras que los Escolarizados a Instituciones Educativas. * Comprende: Ludoteca, PAIGRUMA, Familias que aprenden y Escuela del aire

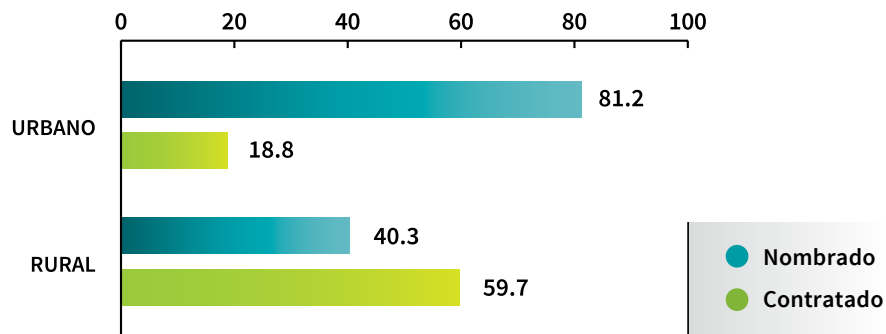
FUENTE:

Censo Escolar 2014
Elaboración DEI

GRÁFICO 10 ▶ Docentes de Nivel Inicial de instituciones educativas 2014 (distribución porcentual)

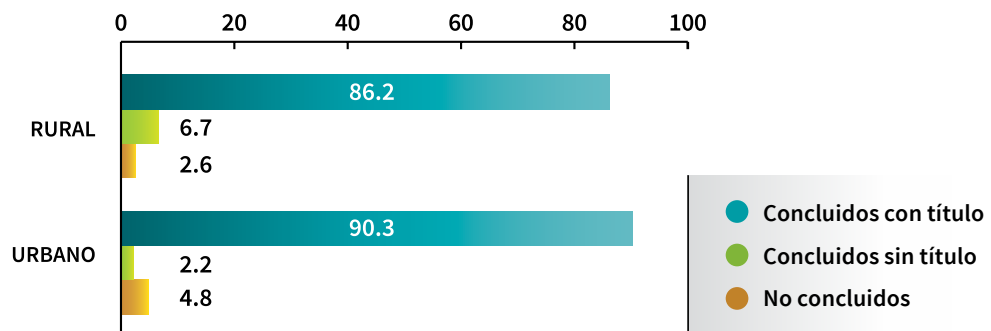


FUENTE: Censo Escolar 2014, MINEDU - Elaboración DEI.

GRÁFICO 11 ► Situación laboral de los docentes según área, 2014 (porcentaje)

FUENTE: Censo Escolar 2014 - Elaboración DEI

Un aspecto importante que se observa es que la mayoría de docentes del área urbana son nombrados, mientras en el área rural la mayor parte son contratados.

GRÁFICO 12 ► Nivel educativo alcanzado por los docentes con estudios pedagógicos según área, 2014 (porcentaje)

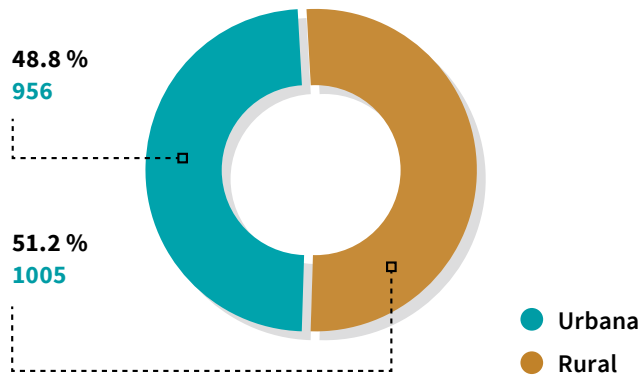
FUENTE: Censo Escolar 2014 - Elaboración DEI

En el área urbana 9 de cada 10 docentes cuenta con título de Educación Inicial y 7.0% no ha concluido o no cuenta con un título de la especialidad.

► **Profesoras Coordinadoras y Promotores Educativos Comunitarios**

A nivel nacional, el 2014 había 1961 Profesoras Coordinadoras desempeñando labor pedagógica, directiva o en aula, de las cuales casi la mitad se localiza en el área urbana. Cabe señalar que es proporcional al porcentaje de Programas No Escolarizados que se ubican en esa área.

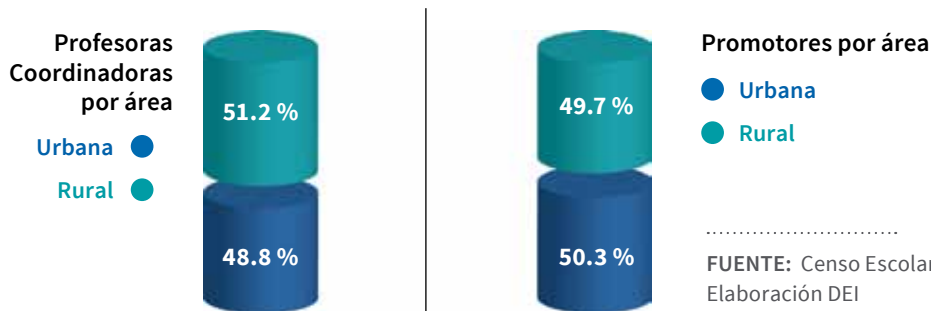
GRÁFICO 13 ► Número de Profesoras Coordinadoras del sector público por área, 2014 (*Absolutos y porcentaje*)



FUENTE: Censo Escolar 2014 - Elaboración DEI

El año 2014 se contaba con 19 mil 273 Promotores Educativos Comunitarios a nivel nacional, brindando a niñas y niños servicios de Educación Inicial No Escolarizada. Ligeramente más de la mitad de ellos se localizaba en el área urbana, porcentaje un poco mayor al de los programas ubicados en dicha área.

GRÁFICO 14 ► Distribución del número de Promotores en Inicial No Escolarizada por tipo de gestión y área, 2014



FUENTE: Censo Escolar 2014
Elaboración DEI

Aproximadamente uno de cada tres Promotores Educativos Comunitarios que laboraban el año 2014 tenían estudios pedagógicos y uno de cada cuatro contaba con título pedagógico. Cabe señalar que más de la mitad de los Promotores Educativos Comunitarios cuenta solamente con secundaria. También hay diferencias por área: en el área urbana aproximadamente 20% tiene título pedagógico y en el área rural, 13%.

3. Condiciones del servicio educativo: infraestructura básica y servicios complementarios

► **Infraestructura básica**

El Estado reconoce la importancia de contar con condiciones básicas de infraestructura para el aprendizaje. Para viabilizar esa política, las normas técnicas para el diseño de locales de Educación Básica Regular - Nivel Inicial (2011) establecen los requisitos mínimos de infraestructura que deben tener los terrenos ⁴.

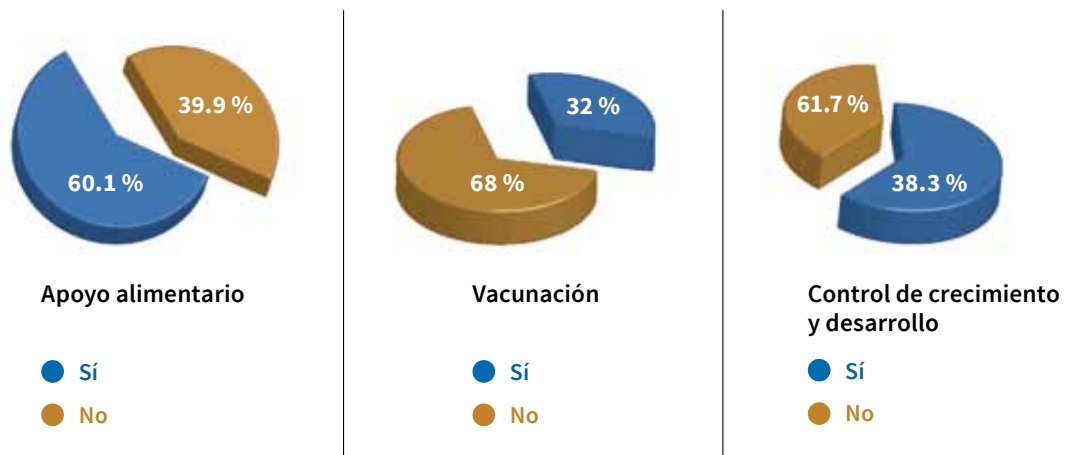
En el 2014 registró que el 57.6% de locales de Educación Inicial escolarizada del país contaban con servicios de agua potable, desagüe y electricidad. Se puede apreciar un significativo incremento desde el año 2011, correspondiente a 30.3%. Sin embargo, hay marcadas diferencias entre regiones, respecto a la existencia de los tres servicios en sus

instituciones educativas de Educación Inicial: mientras en Lima Metropolitana y Callao presentan porcentajes superiores a 80%, Loreto, Ucayali y Huancavelica tienen 11.1%, 20.7% y 21.6%, respectivamente.

► **Servicios adicionales en instituciones educativas escolarizadas**

El artículo 63 del Reglamento de Ley General de Educación señala el rol del Sector Educación como promotor de acciones de articulación intersectorial orientadas a que los niños menores de 6 años, participantes en servicios educativos, reciban atención integral, de acuerdo a las necesidades detectadas de registro legal de identidad, salud, nutrición y protección de la población infantil atendida. Actualmente se coordina con los Ministerios de Salud, de Desarrollo e Inclusión Social, de la Mujer, la RENIEC y las Defensorías, para obtener los servicios complementarios que aseguren la atención integral infantil.

GRÁFICO 15 ► PERÚ: Servicios adicionales que brinda la institución educativa de gestión pública del nivel de Educación Inicial escolarizada, 2014



FUENTE: Censo Escolar 2014 - Elaboración DEI

A nivel nacional, hay instituciones de Educación Inicial escolarizadas que brindan servicios complementarios de apoyo alimentario (60.1%), control de crecimiento y desarrollo (38.3%) y vacunación (32%).

⁴ Oficina de Infraestructura Educativa - MINEDU. (2011). Normas técnicas para el diseño de locales de Educación Básica Regular - Nivel Inicial.

4. Gasto público en educación 2005 - 2014

Reconociendo la importancia de invertir en la primera infancia, como forma de romper la transmisión intergeneracional de pobreza, el Estado ha priorizado su atención con metas de resultado específicas, entre ellas la universalización de la Educación Inicial para los niños y niñas de 3 a 5 años.

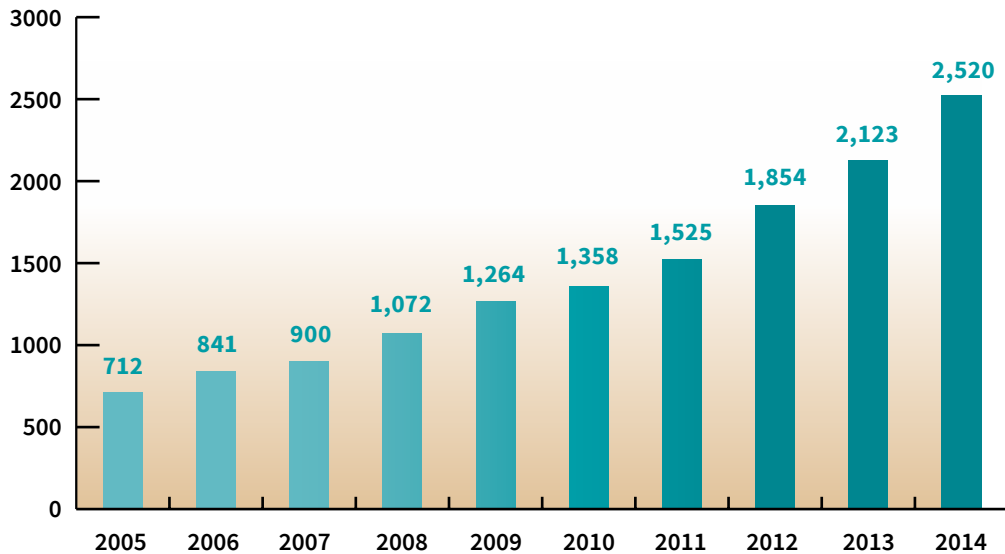
El último decenio se ha triplicado, en promedio, el gasto público por alumno, ascendiendo a 2520 nuevos soles en el 2014.

Las regiones que incrementaron los últimos diez años en mayor medida el gasto público

por alumno son Ayacucho, Huancavelica, Puno, Apurímac, Huánuco y Moquegua. Al contrastar información sobre gasto por alumno y tasa neta de matrícula, se puede observar que las regiones Amazonas, Apurímac, Ayacucho, Huánuco y Puno, donde se ha duplicado el gasto público por alumno en los últimos 5 años, presentan un incremento en la tasa neta de matrícula de Educación Inicial superior a 20%.

La tendencia de crecimiento del gasto público por alumno, desde el 2005, está permitiendo mejorar la calidad del servicio educativo sostenidamente.

GRÁFICO 16 ▶ PERÚ: Tendencia del gasto público por alumno en Educación Inicial, expresados en Soles corrientes, 2005 - 2014



FUENTE: SIAF - S, MEF (datos de gasto público), y Censo Escolar, MINEDU (datos de matrícula) - Elaboración DEL.

→ b) EVALUACIÓN NACIONAL DE LA EDUCACIÓN INICIAL (EN) 2014

Al estudio de la Educación Inicial en cifras, se une el de la Evaluación Nacional de Educación Inicial, de ésta última tendremos un resumen por los datos que ofrece a los Lineamientos de la Educación Inicial en el Perú.²¹

La Evaluación Nacional de Educación Inicial (EN), tuvo como finalidad contar con una línea de base que expresara indicadores sobre la calidad del entorno educativo y el desarrollo infantil de niños y niñas que asisten a aulas de cinco años de instituciones de educación inicial de modalidad escolarizada, del área urbana y rural, de gestión pública y privada a nivel nacional. El análisis de esta información hoy nos permite conocer las condiciones que ofrece el entorno educativo a través de un estándar de calidad; además, si los niños y las niñas han desarrollado habilidades y capacidades básicas que les permita desempeñarse en actividades educativas en el nivel primario.

En el año 2012 la Dirección de Educación Inicial (DEI) decidió utilizar dos instrumentos internacionales que fueron estudiados y adaptados a nuestro contexto, la Escala de Calificación del Ambiente de la Infancia Temprana versión revisada (ECERS - R) que mide la calidad del entorno educativo, y el Instrumento de Desarrollo Temprano (EDI) que evalúa el desarrollo del niño y/o niña en cinco dimensiones²². De igual modo, se elaboraron y aplicaron cuestionarios dirigidos a directores, docentes y padres y madres de familia, a fin de conocer el contexto educativo y familiar en que estos se desarrollan y aprenden.

En el año 2012, la Universidad Antonio Ruiz de Montoya validó una muestra en regiones de la costa y selva, los instrumentos ECERS - R y EDI y en el año 2013 la Dirección de Educación Inicial validó en una muestra de la región sierra estos instrumentos, además de cuestionarios dirigidos a los padres de familia, docentes y directores, los cuales fueron determinados como válidos para la EN 2014. Es por ello, que en el año 2014, se llevó a cabo la Evaluación Nacional de Educación Inicial, siendo esta la primera vez que la Dirección de Educación Inicial realiza un estudio de este

alcance, con una muestra representativa a nivel nacional de 950 IEI, 1025 aulas y, aproximadamente, 16 000 niños y niñas. El **Objetivo General** fue el establecer una línea de base a nivel nacional respecto a la calidad del entorno educativo y del desarrollo infantil de los niños y niñas que asisten a las aulas de cinco años de edad. Y como **Objetivos específicos** el de Evaluar la calidad del entorno educativo en Educación Inicial, evaluar el desarrollo infantil en niñas y niños que asisten a las aulas de cinco años y relacionar algunos factores del contexto familiar y educativo con el desarrollo infantil.

A continuación un resumen de la importancia del estudio, las definiciones base, las preguntas de investigación, las características generales de la muestra, los resultados de la aplicación de los instrumentos ECERS - R y EDI, además de algunas conclusiones.

1. Justificación e importancia

Desde hace más de veinte años²³, las investigaciones señalan la importancia de recibir una educación inicial (entre los cero a los seis años), por ser un periodo único y determinante en la formación de las capacidades cognitivas, la personalidad y la socialización (Reveco, 2004). En estos estudios se sugieren trabajar temas de derechos humanos; ética; acercarlos a temas económicos; equidad social; movilización social; las ciencias; la relación entre el cambio social; y las circunstancias demográficas.

En nuestro país se vienen ejecutando diferentes programas para mejorar el servicio que se ofrece a los niños y niñas menores de seis años. Una de ellas es el Programa de Presupuesto por Resultados a través del Programa de Educación Logros de Aprendizaje (PELA), del MINEDU, que realizan intervenciones dirigidas a fomentar aprendizajes de calidad, con servicios que atienden las necesidades de este grupo etario, en este marco del PELA, el año 2014 se llevó a cabo la Evaluación Nacional de Educación Inicial (EN).

La evaluación nacional responde a la necesidad de contar con diversos indicadores que permitan mayor conocimiento del niño y niña y de los

²¹ Marco de Trabajo. Dirección de Educación Inicial - Dirección General de Educación Básica Regular - MINEDU.

²² Las dimensiones son: Salud física y bienestar, madurez emocional, competencia social, desarrollo cognitivo y del lenguajes, habilidades comunicacionales y conocimiento en general.

servicios de educación inicial para la toma de decisiones en su conducción y mejoramiento; con miras a tener una educación inicial de calidad, la que comprendemos como aquella que contribuye a asegurar oportunidades de aprendizaje y desarrollo socioemocional, cognitivo y motor a niños y niñas; garantiza el acceso y permanencia en los servicios educativos brindando cuidados de manera eficaz, pertinente, significativa y oportuna; en ambientes cálidos, seguros, debidamente implementados y motivadores. Todo ello, asegurando el interés superior del niño y de la niña, la participación en su familia, escuela y comunidad.

2. Conceptos Base

a) Entorno educativo de calidad:

Se define como entorno educativo de calidad a la organización de los espacios, de los equipos de juego y del mobiliario dentro y fuera del aula que responden al niño y niña como sujetos de acción, generando interés y oportunidades de aprendizaje. Así mismo, en este entorno se debe asegurar la existencia de materiales accesibles, suficientes y adecuados a su edad que les faciliten el juego como actividad principal en el logro de sus capacidades. Finalmente, el entorno debe, a través de las interacciones positivas, promover el razonamiento y brindar vigilancia permanente a los niños y las niñas, garantizándose así su seguridad física y emocional. Es en este ámbito en el que debe darse la comunicación y participación afectiva y efectiva de los padres y madres para fortalecer la identidad del niño y la niña teniendo en cuenta que, el nivel de calidad parte desde inadecuado, mínimo, luego a bueno y a lo excelente, por lo que el resultado depende del cumplimiento o no de las características y/o cualidades del entorno educativo.

b) Desarrollo Infantil:

Es un proceso biológico, psicológico, social y cultural que es determinado por los condicionantes individuales, familiares, ambientales y sociales del entorno a través del tiempo, los cuales brindan oportunidades para fortalecer las potencialidades de los niños y niñas.

3. Preguntas de estudio

- a. ¿Cuál es el nivel de calidad del entorno educativo en cuanto a espacios y muebles, rutinas de cuidado personal, lenguaje y razonamiento, actividades y materiales, interacciones y estructura del programa, en las aulas de cinco años de edad de las IEI de gestión pública y privada, de áreas urbanas y rurales, a nivel nacional?
- b. ¿En qué nivel de desarrollo se encuentran los niños y niñas en las dimensiones físico y bienestar, competencia social, madurez emocional, desarrollo cognitivo y de lenguaje, habilidades comunicacionales y conocimiento general, que asisten a las aulas de cinco años de edad de las IEI de gestión pública y privada, de áreas urbanas y rurales, a nivel nacional?
- c. ¿Cuáles son los factores del contexto familiar y educativo que tienen mayor influencia en el desarrollo infantil de los niños y niñas que asisten a las aulas de cinco años de edad de las IEI de gestión pública y privada, de áreas urbanas y rurales, a nivel nacional?²⁴
- d. ¿Cómo influye la calidad del entorno educativo en el desarrollo de los niños y niñas?²⁵

4. Población y muestra

La población objetivo está constituida por instituciones educativas de educación inicial escolarizada²⁶, de gestión pública y privada, ubicadas en zonas urbanas y rurales, donde se incluyen jardín y cuna - jardín, con al menos cinco niños y niñas matriculados que asisten a aulas de cinco años de edad en todas las regiones del país.

La población es de 18 951 IEI de modalidad escolarizada existentes, según información del padrón de IEI del año 2011, actualizado al 2012 (esta información fue proporcionada por la Unidad de Estadística Educativa del MINEDU). La frecuencia y porcentaje de las IEI se muestra en la siguiente tabla.

²³ Behrman, 2000; Behrman, Cheng y Todd, 2004; Glewwe, 2002; Hanushek, 1995; Martorell, 1999; Martorell et al., 1995; Pelletier, Frongillo, Schroeder y Habicht, 1995; Pollit, Gorman y Metallinos - Kataras, 1991; Schroder, Martorell, Rivera, Ruel y Habicht, 1995; Myers, Robert, 1993.



TABLA 1 ▶ Distribución de la población de las IEI según tipo de gestión y área geográfica

CANTIDAD DE IEI						
	Pública		Privada		Total	
	n	%	n	%	N	%
Urbana	6247	32.96	7086	37.39	13 333	70.36
Rural	5490	28.97	128	0.68	5618	29.64
Total	11 737	61.93	7214	38.07	18 951	100.0

FUENTE: Marco muestral de instituciones educativas de educación inicial 2011. Unidad de Estadística Educativa del MINEDU, actualizado al 2012. ELABORACIÓN: Equipo de Evaluación - DEI - MINEDU.

²⁴ Estas preguntas serán contestadas en un informe final de los resultados / ²⁵ Ídem / ²⁶ Esta evaluación no se aplicó a Programas no escolarizados de Educación Inicial, por estar desde el año 2012 en un proceso de transformación en IIEE, con una planificación y estrategias cuidadosamente determinadas e implementadas.

5. Diseño muestral

Para escoger la muestra, se utilizó el muestreo aleatorio, donde la cantidad de jardines y cunas jardín escogidos dentro de cada región corresponde al número total de IEI de la región dividido entre el tamaño muestral definido para cada región, los cuales funcionaban exclusivamente como jardines y tenían al menos cinco alumnos de cinco años de edad. Por lo tanto, se define una muestra de 979* IEI en todo el país.

El tamaño de la muestra final de la EN es representativa a nivel nacional, tomando en

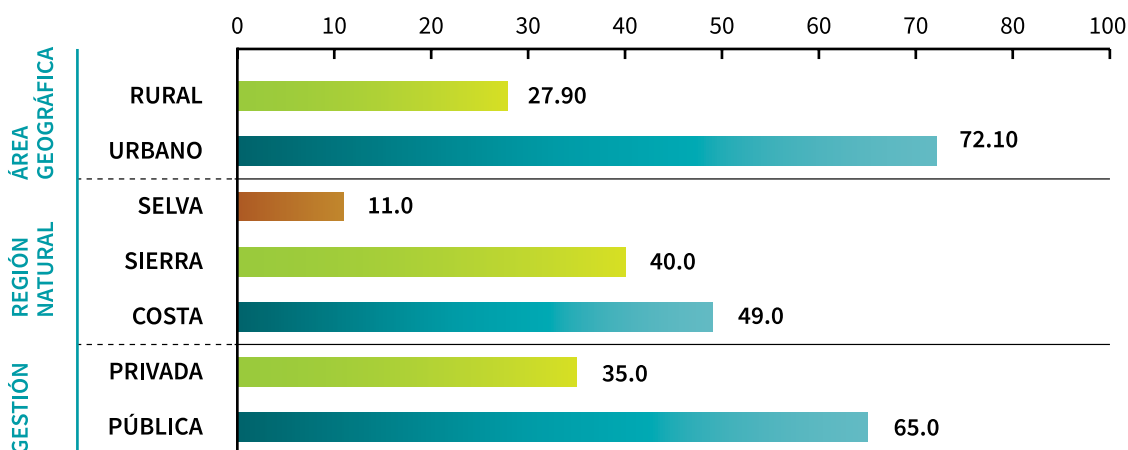
cuenta el área geográfica (rural y urbana) y tipo de gestión (privada y pública)²⁷, con un margen de error del 5%.

6. Resultados

6.1. Resultados generales

Luego de la depuración en la base de datos, se tiene 1025 aulas de cinco años de edad para la ECERS -R; y a 15 962 niños y niñas²⁸ para el EDI. El nivel de inferencia es: a nivel nacional, al área geográfica (urbano o rural) y, al tipo de gestión (pública o privada) de la institución.

GRÁFICO 1 ▶ Características de la muestra de aulas de cinco años por área geográfica, tipo de gestión y región natural (en porcentajes)



FUENTE: Base de datos de la Evaluación Nacional de Educación Inicial 2014, MINEDU.

En las aulas de cinco años de la muestra, se tiene dos tercios pertenecientes a instituciones públicas y el resto a privadas; en áreas urbanas este porcentaje varía: el 47% son privadas. Otra característica de las aulas es que en la mayoría de las IEI solo hay una sección de esta edad, y en promedio tienen 16 niños y niñas asistentes, pero varía por área: mientras que en el área urbana el promedio es de 19, en la rural es de 10 asistentes. Finalmente, en relación a su ubicación, la mayoría de las aulas visitadas se encuentran en la costa (49%).

²⁷ La fórmula empleada para el cálculo del tamaño muestral fue:

Donde:

N = Tamaño poblacional (universo finito).

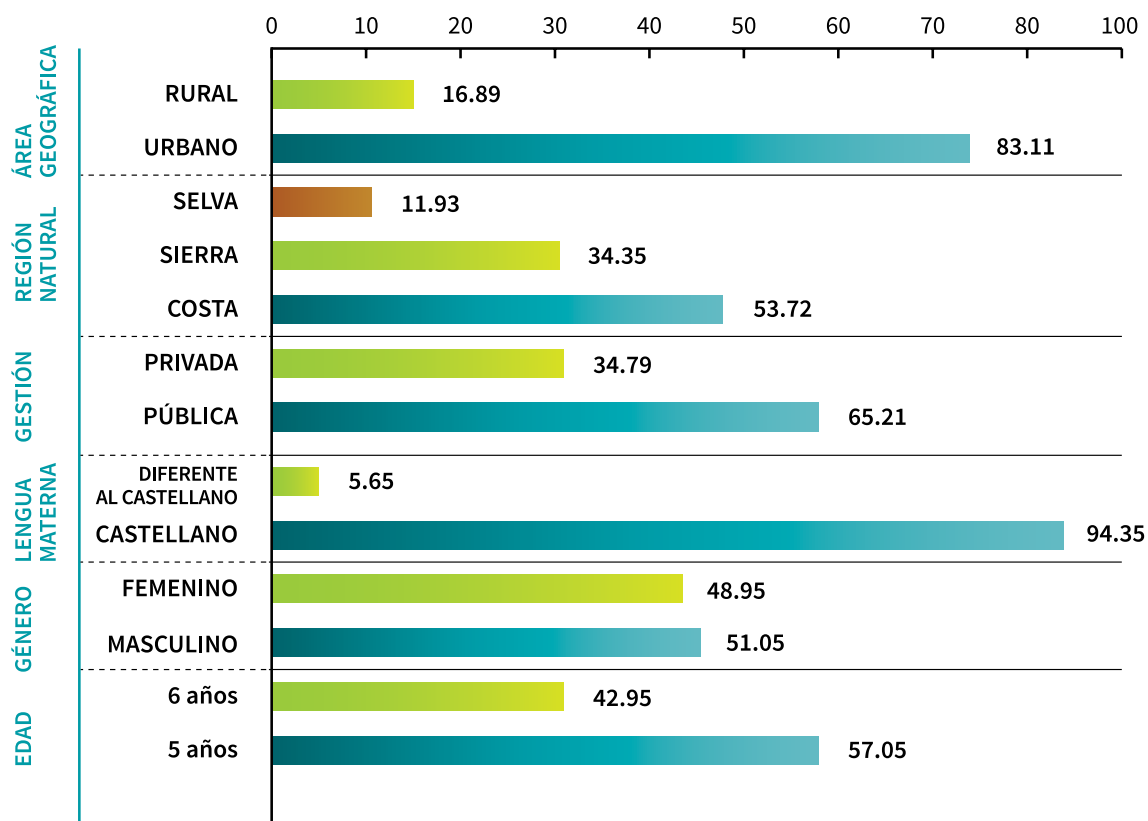
K = Nivel de confianza (al 95% k = 1.96).

S² = Cuasivarianza muestral (2.129).

E = Error de muestreo (0,1 unidades de acuerdo a la medida empleada (media).

*Información preliminar

$$n = \frac{NK^2S^2}{(Ne^2) + (K^2S^2)}$$

GRÁFICO 2 ▶ Características de la muestra de niños y niñas (en porcentajes)

FUENTE: MINEDU, Base de datos de la Evaluación Nacional de Educación Inicial 2014

Se presentan las características de la muestra, en relación a la **edad**, el 57.05% de niños y niñas aún tienen cinco años, y el resto tiene seis años; en cuanto a **género**, la muestra está balanceada tanto a nivel nacional como por área. Se aprecia que más del 50% asiste a IEI de gestión pública, y están ubicadas en la costa.

En el gráfico se observa que el 94.35% de la muestra total, tiene al castellano como lengua materna.

²⁸ Para los análisis no se consideró a niños y niñas que, con un certificado médico o indicación de los padres de familia, tienen una condición médica y/o física (por ejemplo, un impedimento auditivo) que podría comprometer su aprendizaje. Similar consideración lo contemplan los autores, ellos no consideran en su muestra de análisis a quienes tienen necesidades especiales (p.ej.: Síndrome de Asperger).

²⁹ La Para, Thomason, Lower, Kintner - Duffy, y Cassidy (2012), Análisis de la definición y la medición de calidad en la educación infantil. Repaso de estudios que usaron la Escala de Tasación para Ambientes Infantiles (ECERS - R) de 2003 a 2010. En: ECRP Investigación y Práctica de la Niñez Temprana. Revista académica multilingüe, revisada por colegas, que trata del desarrollo, el cuidado y la educación de niños pequeños. Vol. 14 N° 1. Disponible en: <http://ecrp.uiuc.edu/v14n1/laparo-sp.html> ISSN 1524 - 5039

6.2. Resultados por instrumentos:

6.2.1

La Escala de Calificación del Ambiente de la Infancia Temprana (Early Childhood Environment Rating Scale - revised edition ECERS - R)

La ECERS - R es una pauta de observación, diseñada en Estados Unidos, en la actualidad,

se adapta a cualquier realidad educativa y es utilizada como herramienta para la evaluación, acreditación y mejoramiento de programas; así como, en investigaciones que buscan evaluar la calidad del entorno educativo. Sus resultados responden a lo que es adecuado o no para el aprendizaje, al margen del contexto en el que se encuentren los centros de atención del nivel inicial²⁹.

TABLA 2 ▶ Subescalas e ítems de la ECERS - R original y aplicados en la EN

SUBESCALAS	Ítems	Escala original	Evaluación Nacional
1. Espacio y Muebles	1. Espacio interior	X	X
	2. Mobiliario para el cuidado rutinario, el juego y el aprendizaje	X	X
	3. Espacio para el relajamiento y el confort	X	X
	4. Organización de sectores en el aula	X	X
	5. Espacios para la privacidad	X	X
	6. Exhibiciones en el aula	X	X
	7. Espacio para actividades motora gruesa	X	X
	8. Equipo para actividades motora gruesa	X	X
2. Rutinas de cuidado personal	9. Saludo y despedida	X	X
	10. Lonchera/Alimentación	X	X
	11. Siesta (NA)	X	-
	12. Ir al baño/servicios higiénicos	X	X
	13. Prácticas saludables	X	X
	14. Prácticas de seguridad	X	X
3. Lenguaje - Razonamiento	15. Libros e imágenes	X	X
	16. Promoviendo la comunicación en los niños y niñas	X	X
	17. Uso del lenguaje para desarrollar el razonamiento	X	X
	18. Uso informal del lenguaje	X	X

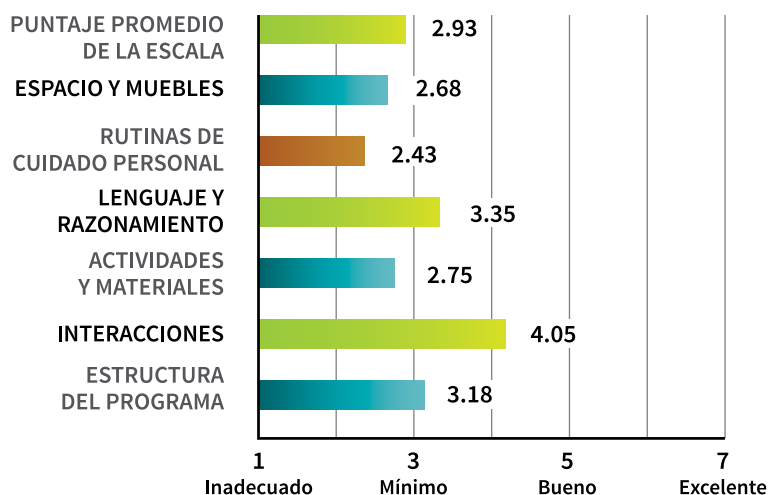
²⁹ La Paro, Thomason, Lower, Kintner - Duffy, y Cassidy (2012), Análisis de la definición y la medición de calidad en la educación infantil. Repaso de estudios que usaron la Escala de Tasación para Ambientes Infantiles (ECERS - R) de 2003 a 2010. En: ECRP Investigación y Práctica de la Niñez Temprana. Revista académica multilingüe, revisada por colegas, que trata del desarrollo, el cuidado y la educación de niños pequeños. Vol. 14 N° 1. Disponible en: <http://ecrp.uiuc.edu/v14n1/laparosp.html> ISSN 1524 - 5039

4. Actividades y materiales	19. Motora fina	X	X
	20. Arte	X	X
	21. Música/movimiento	X	X
	22. Bloques	X	X
	23. Arena/agua	X	-
	24. Juego dramático/hogar	X	X
	25. Naturaleza/ciencia	X	X
	26. Matemáticas/números	X	X
	27. Uso de la televisión, videos y/o computadora	X	X
	28. Promoviendo la aceptación de la diversidad	X	X
5. Interacción	29. Supervisión de las actividades motoras	X	X
	30. Supervisión general de los niños y niñas	X	X
	31. Disciplina	X	X
	32. Interacciones entre el personal y los niños y/o niñas	X	X
	33. Interacciones entre los niños (as)	X	X
6. Estructura del programa	34. Horario	X	X
	35. Juego libre	X	X
	36. Tiempo en grupo	X	X
	37. Provisiones para los niños y niñas con discapacidad	X	-
7. Padres y personal	38. Provisiones para los padres	X	X
	39. Provisiones para las necesidades personales del personal	X	X
	40. Provisiones para las necesidades profesionales del personal	X	X
	41. Interacción y cooperación entre el personal	X	X
	42. Supervisión y evaluación del personal	X	X
	43. Oportunidades para el crecimiento profesional	X	X

FUENTE: MINEDU, Base de datos de la Evaluación Nacional de Educación Inicial 2014

El puntaje global y de cada subescala de la ECERS-R varía de 1 a 7, el 1 corresponde a inadecuado, 3 mínimo, 5 bueno, y 7 excelente.

GRÁFICO 3 ▶ Puntaje promedio de la Escala Global y por Subescalas de la ECERS - R



FUENTE: Base de datos de la Evaluación Nacional de Educación Inicial 2014, MINEDU.

El gráfico muestra el puntaje promedio de la escala global de 2.93 y en la mayoría de subescalas (5 de 6 subescalas), el puntaje promedio está por debajo del nivel mínimo (3), mostrándose una seria deficiencia de ambientes educativos para el desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas que asisten a aulas de cinco años. La única subescala que tuvo un puntaje promedio relativamente más alto es la de interacciones (4.05).

Escala global de la ECERS - R según tipo de gestión y área geográfica

De acuerdo a las características de las IEI la escala global nos indica que la calidad de los ambientes es en general baja, va de lo inadecuado hacia lo mínimo, teniendo un leve aumento en lo que es público y urbano.

TABLA 3 ▶ Puntaje promedio de la subescala Espacio y muebles

ECERS - R	Total	Tipo de gestión*		Área geográfica	
		Público	Privado	Urbano	Rural
Escala Global	2.93	3.07	2.66	2.94	2.88

* Diferencia estadísticamente significativa al 5% de significancia (U - Mann - Whitney test).

FUENTE: Base de datos de la Evaluación Nacional de Educación Inicial 2014, MINEDU.

PUNTAJE PROMEDIO POR CADA SUBESCALA

a) Puntaje promedio de la subescala Espacio y muebles

En esta escala los resultados están por debajo del mínimo; es decir, en promedio las aulas de cinco años no cuentan con espacios organizados, amplios, limpios, seguros, ni con mobiliario que favorezca el juego y el aprendizaje así como la realización de actividades motora gruesa (dentro o fuera del aula), y no se exhiben las creaciones actuales e individuales de los niños y niñas. Destacan diferencias estadísticamente significativas en los resultados según el tipo de **gestión**, a favor de las instituciones públicas.

TABLA 4 ▶ Puntaje promedio de la subescala Espacio y muebles

SUBESCALA	Puntaje Total	Tipo de gestión*		Área geográfica	
		Pública	Privado	Urbano	Rural
1 Espacio y muebles	2.68	2.89	2.28	2.69	2.65

* Diferencia estadísticamente significativa al 5% de significancia (U - Mann - Whitney test).

FUENTE: Base de datos de la Evaluación Nacional de Educación Inicial 2014, MINEDU.

b) Puntaje promedio de la subescala Rutinas de cuidado personal

Los resultados nos indican que en las aulas de cinco años no se aprecian rutinas de salud y despedida individual a los niños y/o niñas, no se promueven hábitos alimenticios saludables, no se cuenta con provisiones básicas para el aseo y limpieza de los niños y niñas, del aula y de los servicios higiénicos. Ningún grupo tiene por lo menos el puntaje mínimo (3), y se resalta que existen diferencias estadísticamente significativas en las IEI privadas (2.57), y en las ubicadas en áreas urbanas (2.5).

TABLA 5 ▶ Puntaje promedio de la subescala Rutinas de cuidado personal

SUBESCALA	Puntaje Total	Tipo de gestión*		Área geográfica*	
		Pública	Privado	Urbano	Rural
2 Rutinas del cuidado personal	2.43	2.36	2.57	2.50	2.25

* Diferencia estadísticamente significativa al 5% de significancia (U - Mann - Whitney test).

FUENTE: Base de datos de la Evaluación Nacional de Educación Inicial 2014, MINEDU.

c) Puntaje promedio de la subescala Lenguaje y razonamiento

En la siguiente tabla y gráfica se observa que las IEI públicas puntúan ligeramente más del mínimo esperado (3). De esta manera se observa que la estimulación cognitiva a lo largo de la jornada, asociada al desarrollo del lenguaje y razonamiento, podrían reforzar la comunicación a un nivel mínimo.

TABLA 6 ▶ Puntaje promedio de la subescala Lenguaje y razonamiento

SUBESCALA	Puntaje Total	Tipo de gestión*		Área geográfica*	
		<i>Público</i>	<i>Privado</i>	<i>Urbano</i>	<i>Rural</i>
3 Lenguaje y razonamiento	3.35	3.67	2.75	3.29	3.51

* Diferencia estadísticamente significativa al 5% de significancia (U - Mann - Whitney test).

FUENTE: Base de datos de la Evaluación Nacional de Educación Inicial 2014, MINEDU.

d) Puntaje promedio de la subescala Actividades y materiales

Esta subescala explora la existencia, organización y el uso de material variado, rotulado, en buen estado, accesible, pertinente, en cantidades suficientes para el trabajo de diferentes actividades como arte, música, motricidad fina, entre otros. Los resultados indican que son las aulas de cinco años de IEI públicas las que superan el puntaje mínimo (Mayor a 3), y las rurales se aproximan a dicha cifra (2.95).

TABLA 7 ▶ Puntaje promedio de la subescala Actividades y materiales

SUBESCALA	Puntaje Total	Tipo de gestión*		Área geográfica*	
		<i>Público</i>	<i>Privado</i>	<i>Urbano</i>	<i>Rural</i>
4 Actividades y materiales	2.75	3.11	2.05	2.67	2.95

* Diferencia estadísticamente significativa al 5% de significancia (U - Mann - Whitney test).

FUENTE: Base de datos de la Evaluación Nacional de Educación Inicial 2014, MINEDU.

e) Puntaje promedio de la subescala Interacciones

Esta subescala evalúa las relaciones positivas entre los niños y/o niñas y el personal, el respeto por las características individuales de cada uno, el manejo de la disciplina a través del cumplimiento de normas y las interrelaciones docente niño y niña, de apoyo, de atención y cooperación. En esta subescala la muestra ha obtenido el puntaje más alto. En la tabla 13 y gráfica 10, se observa que la muestra está por encima del mínimo (Mayor a 3), aunque sin llegar a tener un nivel bueno. Al ver los promedios por características de las IEI, se aprecian diferencias significativas por área, destacando que son las instituciones urbanas las que cuentan con mayor nivel de interacción.

TABLA 8 ▶ Puntaje promedio de la subescala Interacciones

SUBESCALA	Puntaje Total	Tipo de gestión*		Área geográfica*	
		Pública	Privado	Urbano	Rural
5 Interacciones	4.05	3.99	4.16	4.12	3.87

* Diferencia estadísticamente significativa al 5% de significancia (U - Mann - Whitney test).

FUENTE: Base de datos de la Evaluación Nacional de Educación Inicial 2014, MINEDU.

f) Puntaje promedio de la subescala Estructura del programa

Esta subescala recoge información sobre si las actividades planteadas a lo largo de la jornada permiten una hora diaria para hacer uso del juego, entre el juego en sectores y en el recreo, y si brinda oportunidades de trabajo en grupo. Se observa en la tabla que en promedio las aulas llegan a tener los puntajes mínimos de calidad (Mayor a 3). Además, se aprecia que no existen diferencias de acuerdo al área geográfica pero sí por tipo de gestión, donde las IEI públicas cuentan con momentos de juego en sectores y en el recreo y de oportunidades de trabajo en grupo respecto de las privadas.

TABLA 9 ▶ Puntaje promedio de la subescala Estructura del programa

SUBESCALA	Puntaje Total	Tipo de gestión*		Área geográfica	
		Pública	Privado	Urbano	Rural
6 Estructura del programa	3.18	3.37	2.89	3.19	3.16

* Diferencia estadísticamente significativa al 5% de significancia (U - Mann - Whitney test).

FUENTE: Base de datos de la Evaluación Nacional de Educación Inicial 2014, MINEDU.

De las seis subescalas evaluadas, tres escalas alcanzan el puntaje tres (3) mínimo y en las otras se encuentran dos (2) que están en proceso de inadecuado hacia mínimo. Además, en casi todas las subescalas existen diferencias significativas entre las IEI de gestión pública y privada, exceptuando la de interacciones. La mayor puntuación de la escala es la que se obtiene en la sub escala de interacciones (puntuación cuatro (4) que va de mínimo hacia bueno) y la menor puntuación se encuentra en la escala rutinas de cuidado personal (puntuación dos (2) que va de inadecuado a mínimo).

6.2.2

Resultados del Instrumento de Desarrollo Temprano (Early Development Instrument EDI)

El EDI ha sido diseñado por investigadores de la Universidad de McMaster en Canadá para medir el desarrollo de grupos de niños y niñas entre los cuatro y siete años que asisten a un centro preescolar. Se basa en dos supuestos teóricos:

- **“Readiness to Learn”** (disposición para aprender), referida a que entre los cuatro y siete años, el estado neuronal del niño y/o niña está listo para desarrollar habilidades y conexiones nerviosas dependiendo de los estímulos que reciba (Janus, 2007).
- **“School Readiness”** (preparación para la escuela), señala que los niños y niñas, en estas edades, tienen las capacidades para

explorar, hacer preguntas, desarrollar sus capacidades motora fina, prestar atención, jugar o trabajar con sus pares, seguir reglas, etc., es decir, es un periodo en el que se van preparando para poder satisfacer las demandas que más adelante exigirá la etapa escolar (Janus, 2007).

El instrumento EDI clasifica el nivel de desarrollo de un grupo de niños y/o niñas en dimensiones: desarrollo físico y bienestar, competencia social, madurez emocional, desarrollo de lenguaje y cognitivo, habilidades comunicacionales y conocimiento general. Cada dimensión está

compuesta por subdimensiones que analizan distintos aspectos.

Muchos países utilizan este instrumento bajo la licencia de sus creadores, y con adaptaciones muy finas tomando el contexto social y el idioma de la región donde se aplique. La versión original tiene un listado de 104 preguntas que recogen información sobre cinco dimensiones y quince subdimensiones. Para la EN, esta versión fue adaptada añadiéndose una sección que permite recoger información de los niños y/o niñas con lengua materna diferente al castellano.

TABLA 10 ▶ Dimensiones y Subdimensiones del EDI

DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES
<i>1. Desarrollo físico y bienestar</i>	1. Habilidades motoras gruesas y finas 2. Estado físico de los niños y/o niñas durante la jornada pedagógica
<i>2. Competencia social</i>	3. Independencia física 4. Responsabilidad y respeto 5. Aproximaciones al aprendizaje 6. Competencia social general 7. Preparación para explorar nuevas cosas
<i>3. Madurez emocional</i>	8. Conducta prosocial y de ayuda 9. Hiperactividad e inatención 10. Conducta ansiosa y temerosa 11. Conducta agresiva
<i>4. Desarrollo cognitivo y del lenguaje</i>	12. Numeración básica 13. Alfabetización avanzada 14. Interés en letras y números, y uso de la memoria 15. Alfabetización básica
<i>5. Habilidades comunicacionales y conocimiento general</i>	

FUENTE: Base de datos de la Evaluación Nacional de Educación Inicial 2014, MINEDU.

TABLA 11 ▶ Secciones del EDI: original y utilizadas en la EN

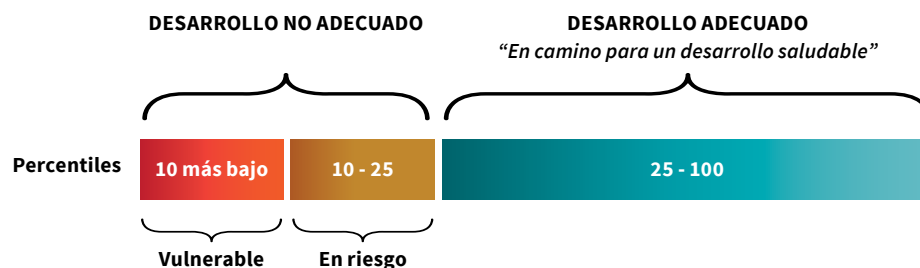
SECCIONES DEL EDI	Escala original	Evaluación Nacional
<i>Sección A: Bienestar físico</i>	x	x
<i>Sección B: Idioma y aptitudes cognitivas</i>		x
<i>Sección B2: Idioma y aptitudes cognitivas en quechua, aimara, lengua amazónica o extranjera</i>	x	x
<i>Sección C: Desarrollo social y emocional</i>	x	x
<i>Sección D: Inquietudes especiales</i>	x	x

FUENTE: Base de datos de la Evaluación Nacional de Educación Inicial 2014, MINEDU.

Además, este instrumento recoge información sobre dos indicadores adicionales: habilidades especiales (danza, música, etc.) y problemas de salud, aprendizaje y conducta. Por su naturaleza, el EDI permite obtener medidas poblacionales de niños y niñas de un grupo particular (dentro de una comunidad, distrito, región, etc.), a través del tiempo y con ello predecir su desempeño en la escuela primaria^{30/31}; no da resultados individuales.

Situaciones de los niños y niñas según el EDI

Este instrumento permite hallar la proporción de niños y niñas que no se encuentran preparados para ingresar a primer grado según diferentes aspectos que cubren estas dimensiones.

GRÁFICO 4 ▶ Situación del niño y la niña según su puntuación

FUENTE: Offord Centre for Child Studies.

³⁰ Janus, M. y Offord, D., 2007. "Development and psychometric properties of the Early Development Instrument (EDI): A measure of children's school readiness". *Canadian Journal of Behavioural Science*, 39, p. 1 - 22. / ³¹ Janus, M., Brinkman, S., y Duku, E., 2011. "Validity and psychometric properties of Early Development Instrument in Canada, Australia, United States, and Jamaica". *Social Indicators Research*, 103(2), p. 283 - 297.

El significado que tiene cada uno de los niveles de desarrollo es:

- ▶ Desarrollo **Adecuado**, es cuando los niños y/o niñas cuentan con habilidades y capacidades que les permiten beneficiarse de actividades educativas que se ofrecen en el nivel inicial y en la escuela primaria.
- ▶ Desarrollo **no Adecuado**. Involucra a los niveles:
 - **En riesgo**, significa que los niños y/o niñas **tienen pocas probabilidades** de adquirir habilidades y/o capacidades que les permitan aprovechar las actividades educativas que se ofrecen en el nivel inicial y en la escuela primaria.
 - **Vulnerable**, significa que los niños y/o niñas **no han desarrollado** habilidades y/o capacidades que les permitirán aprovechar las actividades educativas que se ofrecen en el nivel inicial y en la escuela primaria.

Porcentajes generales por niveles de desarrollo del EDI

Al analizar la muestra en cada una de las dimensiones del instrumento, se tiene que el porcentaje de niños y niñas que cuentan con un nivel adecuado de desarrollo oscila entre el 67.49% y 74.01%, indicando que aproximadamente las dos terceras partes de la muestra cuentan con niveles adecuados de desarrollo en las diferentes dimensiones que evalúa la prueba.

Por otro lado, el porcentaje de la muestra cuyo nivel de desarrollo indica que están en riesgo varía

entre 15.54 y 22.25%, mientras que el porcentaje de los que están vulnerables en las diferentes dimensiones varía entre el 10.06% y 12.10%.

En otras palabras, uno de cada diez niños y/o niñas no cuenta con las habilidades necesarias para iniciar su educación primaria.

En cuanto a diferencias por dimensiones, se aprecia que no existen mayores diferencias significativas; siendo la única dimensión que presenta un porcentaje más alto de niños y niñas en estado de desarrollo no adecuado la de desarrollo físico y bienestar, con un 10.27% que se encuentran en un nivel vulnerable y 22.25% en nivel de riesgo.

TABLA 12 ▶ Niveles de desarrollo por dimensiones del EDI (datos porcentuales)

Nivel de Desarrollo	DIMENSIONES				
	<i>Desarrollo Físico y Bienestar</i>	<i>Competencia Social</i>	<i>Madurez emocional</i>	<i>Desarrollo Cognitivo y del Lenguaje</i>	<i>Habilidades Comunicacionales y Conocimiento General</i>
Vulnerable	10.27	10.46	10.06	10.50	12.10
En riesgo	22.25	15.54	16.92	16.13	19.28
Adecuado	67.49	74.01	73.03	73.37	68.61

FUENTE: Base de datos de la Evaluación Nacional de Educación Inicial 2014, MINEDU.

Cabe señalar, que los promedios globales ocultan diferencias entre diferentes grupos poblacionales, motivo por el cual se presentan a continuación los principales resultados para cada dimensión de desarrollo pero de acuerdo a las características de los niños y niñas y de las instituciones educativas a las que asisten.

Puntaje promedio por cada dimensión

a) Puntaje de la dimensión Desarrollo físico y bienestar

Esta dimensión permite tener un alcance del nivel de desarrollo motor grueso y fino, y el estado físico del niño y la niña durante la jornada pedagógica. La Tabla 13 muestra que existen diferencias estadísticamente significativas por género o edad de la muestra en cada uno de los niveles de desarrollo. De igual modo, al ver los resultados por lengua materna, aquellos con lengua materna diferente al castellano, son quienes tienen menores niveles de desarrollo físico y bienestar, dado que el 18.98% se encuentran en un estado vulnerable y el 33.74% en riesgo, sumando un 52.72% que se encuentra en un nivel no adecuado de desarrollo.

TABLA 13 ▶ Niveles de desarrollo en la dimensión de Desarrollo físico y bienestar de acuerdo a las características demográficas (datos porcentuales)

DIMENSIÓN DESARROLLO FÍSICO Y BIENESTAR	Género*		Edad*		Lengua materna*	
	Niños	Niñas	5 años	6 años	Castellana	No castellana
Vulnerable	11.27	9.23	11.24	8.90	9.75	18.98
En riesgo	22.98	21.48	23.63	20.35	21.56	33.74
Adecuado	65.75	69.29	65.13	70.75	68.69	47.28

* Diferencias estadísticamente significativas al 5% de significancia (Z - test).

FUENTE: Base de datos de la Evaluación Nacional de Educación Inicial 2014, MINEDU.

En cuanto a las características de las IEI existen diferencias estadísticamente significativas por tipo de gestión y área geográfica. Respecto al tipo de gestión, el porcentaje de niños y niñas con un nivel de desarrollo no adecuado es mayor en instituciones públicas que en privadas (34% versus 29%). En cuanto al área geográfica, la muestra del área rural tiene menores niveles de desarrollo, un 45.92% se encuentra en un nivel no adecuado, de ellos 16.39% están en un nivel vulnerable. También, se observan diferencias por región natural, siendo los de la sierra y selva, los que menores puntajes tienen, cerca de la tercera parte están en un nivel no adecuado de desarrollo y 16% de ellos están en un nivel vulnerable.

TABLA 14 ▶ Niveles de desarrollo en la dimensión de desarrollo físico y bienestar de acuerdo a las características de la IEI (datos porcentuales)

DIMENSIÓN DESARROLLO FÍSICO Y BIENESTAR	Tipo de gestión*		Área geográfica*		Región natural**		
	<i>Pública</i>	<i>Privada</i>	<i>Urbano</i>	<i>Rural</i>	<i>Costa</i>	<i>Sierra</i>	<i>Selva</i>
Vulnerable	11.30	8.32	9.02	16.39	8.07	12.91	12.55
En riesgo	23.07	20.71	20.77	29.53	20.38	24.11	25.30
Adecuado	65.63	70.97	70.21	54.08	71.55	62.98	62.15

* Diferencias estadísticamente significativas al 5% de significancia (Z - test).

** En esta comparación de proporciones se utilizó la prueba de Kruskal - Wallis (ANOVA no paramétrico).

FUENTE: Base de datos de la Evaluación Nacional de Educación Inicial 2014, MINEDU.

b) Puntajes de la dimensión Competencia social

Esta dimensión mide la habilidad que tienen los niños y niñas para relacionarse con sus pares, respetar a personas mayores, confiar en sí mismo y tener un comportamiento adecuado a la situación.

TABLA 15 ▶ Niveles de desarrollo en la dimensión de competencia social de acuerdo a características demográficas (datos porcentuales)

DIMENSIÓN COMPETENCIA SOCIAL	Género*		Edad*		Lengua materna*	
	<i>Niños</i>	<i>Niñas</i>	<i>5 años</i>	<i>6 años</i>	<i>Castellana</i>	<i>No castellana</i>
Vulnerable	13.03	7.77	11.71	8.64	10.00	17.87
En riesgo	17.50	13.49	17.17	13.32	15.29	19.53
Adecuado	69.47	78.74	71.12	78.04	74.71	62.60

* Diferencias estadísticamente significativas al 5% de significancia (Z - test).

FUENTE: Base de datos de la Evaluación Nacional de Educación Inicial 2014, MINEDU.

Se muestra que existen diferencias de acuerdo a las características individuales de los niños y las niñas. Por género, se aprecia que los niños, a diferencia de las niñas, tienen un porcentaje mayor en el nivel no adecuado, e incluso el porcentaje de niños vulnerables es del orden del 13.03% mientras en el caso de las niñas es 7.77%. En cuanto a la edad, se percibe que son los niños y/o niñas de cinco años los que tienen menor porcentaje de desarrollo adecuado, siendo un 28.88% los que están en nivel no adecuado, a diferencia del grupo de seis años que tienen un 21.95% en este nivel. Por último, se observa que el 37.4% de los niños y niñas con lengua materna diferente al castellano se sitúan en el nivel de desarrollo no adecuado y el 17.87% se encuentran en un nivel vulnerable.

En cuanto a diferencias por características de las IEI, se evidencia que existen diferencias estadísticamente significativas por tipo de gestión y área geográfica. Respecto al tipo de gestión de la institución, el porcentaje de la muestra con un nivel de desarrollo no adecuado es menor en instituciones privadas que en instituciones públicas (24.82% versus 26.62%). En relación al área geográfica, son los de áreas rurales los que menores niveles de desarrollo adecuado presentan, donde el 32.05% está en un nivel no adecuado y 13.06% en estado vulnerable. Finalmente, considerando las regiones naturales, el mayor porcentaje de niños y/o niñas con un nivel de desarrollo no adecuado se encuentra en la sierra.

TABLA 16 ▶ Niveles de desarrollo de los niños y niñas en la dimensión de Competencia social de acuerdo a las características de la IEI (datos porcentuales)

DIMENSIÓN COMPETENCIA SOCIAL	Tipo de gestión*		Área geográfica*		Región natural* ^a		
	<i>Pública</i>	<i>Privada</i>	<i>Urbano</i>	<i>Rural</i>	<i>Costa</i>	<i>Sierra</i>	<i>Selva</i>
Vulnerable	10.90*	9.62*	9.93	13.06	9.42	12.04	10.55
En riesgo	15.72	15.20	14.83	18.99	14.22	17.60	15.54
Adecuado	73.38*	75.18*	75.24	67.95	76.36	70.36	73.91

* Diferencias estadísticamente significativas al 5% de significancia (Z- test).

^a En esta comparación de proporciones se utilizó la prueba de Kruskal - Wallis (ANOVA no paramétrico).

FUENTE: Base de datos de la Evaluación Nacional de Educación Inicial 2014, MINEDU.

c) Puntajes de la dimensión Madurez emocional

Mide el nivel de desarrollo de habilidades relacionadas a como los niños y niñas piensan y reflexionan acerca de sus propias acciones. En la siguiente tabla, se aprecia que en cuanto al género, el 34.73% de los niños cuentan con un nivel no adecuado de desarrollo en esta dimensión y 14.05% está en un nivel vulnerable, a diferencia de las niñas que sólo el 18.88% se encuentra en un nivel no adecuado y 5.89% en un nivel vulnerable. La diferencia por edades, también indica que existe un porcentaje de 18.52% de niños y niñas de cinco años que se encuentran en riesgo a diferencia de los de seis años que muestra un 14.72%. En cuanto a la lengua materna, se observa que los que tienen lengua materna diferente al castellano son los que presentan menores niveles de madurez emocional, con un 39.73% en un nivel no adecuado y 14.87% en un nivel vulnerable.

TABLA 17 ▶ Niveles de desarrollo de los niños y niñas en la dimensión de Madurez emocional de acuerdo a las características demográficas (datos porcentuales)

DIMENSIÓN MADUREZ EMOCIONAL	Género*		Edad*		Lengua materna*	
	Niños	Niñas	5 años	6 años	Castellana	No castellana
Vulnerable	14.05	5.89	10.36	9.68	9.75	14.87
En riesgo	20.68	12.99	17.17	18.52*	16.41	24.86
Adecuado	65.27	81.12	71.12	75.60*	73.84	60.27

* Diferencias estadísticamente significativas al 5% de significancia (Z - test).

FUENTE: Base de datos de la Evaluación Nacional de Educación Inicial 2014, MINEDU.

Dimensión de madurez emocional de acuerdo a las características de la IIEE

En cuanto a las diferencias por características de las instituciones educativas a la que asisten los niños y niñas, se observa que existen diferencias estadísticamente significativas por tipo de gestión, área geográfica y región natural donde se ubica la institución. Respecto al tipo de gestión, el porcentaje de la muestra con un nivel de desarrollo no adecuado es mayor en instituciones públicas que en privadas. Adicionalmente, se percibe que son los de áreas rurales y localizadas en la sierra y selva los que menores niveles de madurez emocional presentan, siendo el porcentaje más alto en las zonas rurales con un 34.94% de niños y niñas con niveles no adecuados y 12.43% en un nivel vulnerable.

TABLA 18 ▶ Niveles de desarrollo de los niños y niñas en la dimensión de Madurez emocional de acuerdo a las características de la IEI (datos porcentuales)

DIMENSIÓN MADUREZ EMOCIONAL	Tipo de gestión*		Área geográfica*		Región natural ^a		
	Pública	Privada	Urbano	Rural	Costa	Sierra	Selva
Vulnerable	10.18	9.81	9.57	12.43	9.40	11.23	9.61
En riesgo	17.95*	14.98*	15.78	22.51	14.68*	19.44*	19.69*
Adecuado	71.87*	75.20*	74.65	65.06	75.92*	69.32*	70.71*

* Diferencias estadísticamente significativas al 5% de significancia (Z - test).

^a En esta comparación de proporciones se utilizó la prueba de Kruskal - Wallis (ANOVA no paramétrico).

FUENTE: Base de datos de la Evaluación Nacional de Educación Inicial 2014, MINEDU.

d) Puntajes de la dimensión Desarrollo cognitivo y del lenguaje

Esta dimensión se centra en las habilidades de los niños y niñas para su acercamiento a la lectura, la escritura y la matemática; así como en el interés que tienen por estas áreas. La tabla muestra que existen diferencias estadísticamente significativas a nivel individual según género, edad y lengua materna. Respecto al género, el porcentaje de niños con un nivel no adecuado es mayor entre los niños que entre las niñas. En el caso de la edad, se observa que son los niños y niñas de cinco años los que presentan menores niveles de desarrollo adecuado en esta dimensión con un 30.69% de la muestra de cinco años que cuentan con un nivel de desarrollo no adecuado y 12.77% en un nivel vulnerable. En cuanto a la lengua materna, se aprecia que el 44.51% son los que tienen lengua materna diferente al castellano quienes no cuentan con un adecuado desarrollo cognitivo y del lenguaje para iniciar su educación primaria y 22.31% está en un nivel vulnerable.

TABLA 19 ▶ Niveles de desarrollo de los niños y niñas en la dimensión de Desarrollo cognitivo y del lenguaje de acuerdo a las características demográficas (datos porcentuales)

DIMENSIÓN DESARROLLO COGNITIVO Y DEL LENGUAJE	Género*		Edad*		Lengua materna*	
	Niños	Niñas	5 años	6 años	Castellana	No castellana
Vulnerable	11.32*	9.65*	12.77	7.40	9.78	22.31
En riesgo	16.66	15.58	17.92	13.67	15.79	22.20
Adecuado	72.02*	74.77*	69.31	78.93	74.43	55.49

* Diferencias estadísticamente significativas al 5% de significancia (Z - test).

FUENTE: Base de datos de la Evaluación Nacional de Educación Inicial 2014, MINEDU.

Dimensión de desarrollo cognitivo y del lenguaje de acuerdo a las características de la IIEE

En cuanto a las características de las IEI, se percibe que existen diferencias significativas por tipo de gestión, siendo las instituciones públicas las que cuentan con un mayor porcentaje en niveles no adecuados de desarrollo cognitivo y del lenguaje (31.58%) a diferencia de las instituciones privadas (17.36%), y el mismo patrón se observa al ver el porcentaje de niños y niñas en nivel vulnerable. Asimismo, se aprecia que existen diferencias por área geográfica y región natural; siendo las instituciones rurales (35.42%) y de la selva (35.17%) los que presentan mayores niveles no adecuados.

TABLA 20 ▶ Niveles de desarrollo de los niños y niñas en la dimensión de Desarrollo cognitivo y del lenguaje de acuerdo a características de la IEI (datos porcentuales)

DIMENSIÓN DESARROLLO COGNITIVO Y DEL LENGUAJE	Tipo de gestión*		Área geográfica*		Región natural**		
	<i>Pública</i>	<i>Privada</i>	<i>Urbano</i>	<i>Rural</i>	<i>Costa</i>	<i>Sierra</i>	<i>Selva</i>
Vulnerable	12.98	5.85	9.32	16.28	8.39	11.38	17.48
En riesgo	18.60	11.51	15.52	19.14	14.50	18.15	17.69
Adecuado	68.42	82.64	75.15	64.58	77.12	70.47	64.83

* Diferencias estadísticamente significativas al 5% de significancia (Z - test).

** En esta comparación de proporciones se utilizó la prueba no paramétrica de Kruskal - Wallis.

FUENTE: Base de datos de la Evaluación Nacional de Educación Inicial 2014, MINEDU.

e) Puntaje de la dimensión Habilidades comunicacionales y conocimiento en general

Esta dimensión busca medir si los niños y niñas cuentan con las habilidades para poder expresarse sin problemas y con conocimientos generales sobre el entorno que los rodea.

La siguiente tabla muestra que existen diferencias significativas por género, edad y lengua materna; siendo las mayores diferencias por lengua materna, donde el 51.38% de los que son de lengua materna diferente al castellano cuentan con habilidades comunicativas y conocimientos generales no adecuados y 20.75% se encuentra en un nivel vulnerable en esta dimensión. Por otro lado, en cuestión de género y edad, los niños de cinco años siguen teniendo el porcentaje mayor de desarrollo no adecuado.

TABLA 21 ▶ Niveles de desarrollo en la dimensión de Habilidades comunicacionales y conocimiento en general, según las características demográficas (datos porcentuales)

DIMENSIÓN HABILIDADES COMUNICACIONALES Y CONOCIMIENTO EN GENERAL	Género*		Edad*		Lengua materna*	
	<i>Niños</i>	<i>Niñas</i>	<i>5 años</i>	<i>6 años</i>	<i>Castellana</i>	<i>No castellana</i>
Vulnerable	14.36	9.75	13.88	9.58	11.56	20.75
En riesgo	20.64	17.87	20.92	17.12	18.59*	30.63*
Adecuado	65.00	72.38	65.20	73.30	69.85*	69.85*

* Diferencias estadísticamente significativas al 5% de significancia (Z - test).

FUENTE: Base de datos de la Evaluación Nacional de Educación Inicial 2014, MINEDU.

Por último, en cuanto a las diferencias por características de las IEI, se aprecia que existen diferencias significativas por tipo de gestión, área geográfica y región natural donde se ubica la institución. La mayor diferencia se encuentra por área geográfica, donde en las áreas rurales el 41.28% de los niños y niñas no cuentan con un nivel adecuado de habilidades comunicativas y conocimiento general, y el 16.28% se encuentra en un nivel vulnerable en esta dimensión; mientras los urbanos cuentan con un 29.37% en un nivel no adecuado y 11.25% en un nivel vulnerable.

TABLA 22 ▶ Niveles de desarrollo de los niños y niñas en la dimensión de Habilidades comunicacionales y conocimiento en general según las características de la IEI (datos porcentuales)

DIMENSIÓN HABILIDADES COMUNICACIONALES Y CONOCIMIENTO EN GENERAL	Tipo de gestión*		Área geográfica*		Región natural ^{1a}		
	<i>Pública</i>	<i>Privada</i>	<i>Urbano</i>	<i>Rural</i>	<i>Costa</i>	<i>Sierra</i>	<i>Selva</i>
Vulnerable	13.86	8.80	11.25	16.28	10.89	14.35	11.08
En riesgo	21.01	16.05	18.13	25.00	17.21*	21.38*	22.57*
Adecuado	65.13	75.15	70.62	58.72	71.89*	64.27*	66.35*

* Diferencias estadísticamente significativas al 5% de significancia (Z - test).

^{1a} En esta comparación de proporciones se utilizó la prueba no paramétrica de Kruskal - Wallis.

FUENTE: Base de datos de la Evaluación Nacional de Educación Inicial 2014, MINEDU.

Más de una dimensión en estado vulnerable

Otro aspecto que se exploró, es el número de dimensiones en las que la muestra nacional se encuentra en un nivel vulnerable. En la siguiente tabla se puede observar que el 27.53% de los niños y niñas tiene un nivel vulnerable en cuanto a su desarrollo en al menos una de las cinco dimensiones, mientras el 6.97% se encuentra en este nivel, en 3 o más dimensiones. De esta forma se aprecia que el porcentaje de niños y niñas que cuenta con tres o más dimensiones vulnerables es reducido, lo cual muestra un escenario positivo, dado que los niveles de desarrollo infantil no parecerían ser tan bajos en nuestro país.

TABLA 23 ▶ Porcentaje de la muestra que son vulnerables en al menos una dimensión del EDI

NIÑOS VULNERABLES	Porcentaje de niños y niñas que:	
	PRESENTA la característica del grupo	NO PRESENTA la característica del grupo
En al menos UNA dimensión	27.53	72.47
En TRES o MAS dimensiones	6.97	93.03

FUENTE: Base de datos de la Evaluación Nacional de Educación Inicial 2014, MINEDU.

En cuanto a las características demográficas, se aprecia que existen diferencias significativas por género, edad y lengua materna. En el caso del género, se percibe que el 32.14% de los niños cuentan con al menos una dimensión del desarrollo en estado vulnerable a diferencia de las niñas que es del 22.73%. En cuanto a las diferencias por edad, son los menores de cinco años (30.21%) los que en mayor medida cuentan con al menos una dimensión en estado vulnerable a diferencia de los de seis años (23.79%). Finalmente, las diferencias más grandes se pueden observar por lengua materna donde el 43.06% de los niños y niñas con lengua materna diferente al castellano cuentan con al menos una dimensión del desarrollo en nivel vulnerable, mientras que los que tienen lengua materna castellana este porcentaje es de 26.57%.

TABLA 24 ▶ Porcentaje de la muestra que son vulnerables en al menos una dimensión del EDI según las características demográficas

	Género*		Edad*		Lengua materna*	
	Niños	Niñas	5 años	6 años	Castellana	No castellana
Es vulnerable en al menos una dimensión	14.36	9.75	13.88	9.58	11.56	20.75
No es vulnerable en alguna dimensión	20.64	17.87	20.92	17.12	18.59*	30.63*

* Diferencias estadísticamente significativas al 5% de significancia (Z - test).

FUENTE: Base de datos de la Evaluación Nacional de Educación Inicial 2014, MINEDU.

Finalmente, por las características de las IEI, se aprecia diferencias significativas por cada una de las características seleccionadas. En el caso de la gestión, se percibe que son los niños y niñas de instituciones públicas (30.42%) los que en mayor porcentaje cuentan con al menos una dimensión del desarrollo no adecuada a diferencia de los privados (22.13%). En cuanto al área geográfica, se observa que son los de instituciones del área rural los que tienen al menos una dimensión vulnerable a diferencia de los urbanos (25.99%).

TABLA 25 ► Porcentaje de la muestra que son vulnerables en al menos una dimensión del EDI según las características de la IEI

	Tipo de gestión*		Área geográfica*		Región natural**		
	<i>Pública</i>	<i>Privada</i>	<i>Urbano</i>	<i>Rural</i>	<i>Costa</i>	<i>Sierra</i>	<i>Selva</i>
Es vulnerable en al menos una dimensión	30.42	22.13	25.99	35.13	24.21	31.81	30.18
No es vulnerable en alguna dimensión	69.58	77.87	74.01	64.87	75.79	68.19	69.82

* Diferencias estadísticamente significativas al 5% de significancia (Z - test).

^a En esta comparación de proporciones se utilizó la prueba no paramétrica de Kruskal - Wallis.

FUENTE: Base de datos de la Evaluación Nacional de Educación Inicial 2014, MINEDU.

6.2.3. Primeros avances de los análisis de factores asociados

Los resultados de los factores asociados al desarrollo infantil se encuentran en proceso y serán presentados en un informe final en el primer semestre del año 2016, no obstante se ha podido identificar algunas variables importantes de factores familiares y escolares.

Dentro de las variables de factores familiares que influyen en el desarrollo infantil, se ha encontrado que tener una madre con educación básica completa o más, tener una madre que tiene altas expectativas educativas para su hijo, y tener padres que estimulan a sus hijos en el hogar (por ejemplo, leerles cuentos, cantar canciones), tienen un efecto positivo y significativo en todas las dimensiones de desarrollo infantil evaluadas por el EDI.

En cuanto a las variables escolares, el panorama es distinto, se puede apreciar que no existen

efectos consistentes a través de los diferentes modelos de desarrollo infantil. Sin embargo, si se ha podido identificar dos variables que tienen un efecto consistente en las diferentes dimensiones evaluadas por el EDI. Por un lado, se encuentra que las docentes que están satisfechas con las relaciones que entablan con los padres, niños, autoridades de los órganos intermedios y la comunidad, tiene un efecto positivo y significativo en diferentes dimensiones del EDI. Así mismo, se percibe que aquellas docentes que manifiestan que su trabajo o desempeño está siendo supervisado por el director, subdirector, coordinador o un especialista de la UGEL, logran igualmente efectos positivos en las dimensiones evaluadas por el EDI. De esta manera, se puede observar que el clima escolar reflejado a través de las buenas relaciones del docente con los diferentes actores educativos y la supervisión del trabajo a la docente estaría favoreciendo el desarrollo infantil de los niños y niñas que asisten a aulas de cinco años del nivel inicial.

Conclusiones

de la Evaluación Nacional

En relación a la calidad del entorno educativo, los resultados muestran que los ambientes educativos de inicial no alcanzan un nivel de calidad mínimo de acuerdo a lo establecido en cinco de seis subescalas: espacio y muebles, rutinas de cuidado personal, lenguaje y razonamiento, actividades y materiales, y estructura del programa. La subescala en que el promedio se encuentra ligeramente por encima del nivel mínimo es la de interacción, demostrando que la existencia de un clima positivo en el aula sería la principal fortaleza de las aulas de inicial de cinco años.

Además, aunque existen diferencias estadísticamente significativas entre instituciones públicas y privadas, los resultados encontrados son homogéneos para instituciones urbanas y rurales.

Los resultados en cuanto al **desarrollo infantil** temprano muestran que dos de cada tres estudiantes de cinco años tienen un nivel adecuado de desarrollo en cada una de las cinco dimensiones evaluadas; es decir, gran parte de los niños y niñas tienen un nivel adecuado en desarrollo físico y bienestar, competencia social, madurez emocional, lenguaje y razonamiento y habilidades comunicacionales y conocimiento en general.

Así mismo, también se hallaron diferencias entre grupos de niños y niñas debido a su lengua materna, donde aquellos que tienen una lengua distinta al castellano son el grupo poblacional más vulnerable debido a que, de manera consistente, muestran un menor nivel de desarrollo.

Finalmente, es importante destacar la potencialidad de los instrumentos empleados en esta evaluación. En el caso de la ECERS - R, esta destaca debido a la riqueza de los contenidos que mide, dado que es una herramienta que considera la importancia de las interacciones y la organización e implementación de los ambientes; y con la cual se puede generar información consistente y recomendaciones que permitan mejorar la calidad de los entornos educativos para la primera infancia.

Además, el EDI es muy útil para generar diagnósticos sobre la situación de las poblaciones infantiles a nivel nacional, especialmente permite contar con información diferenciada de acuerdo a características particulares, ayudando a identificar brechas en la atención educativa. Asimismo, el EDI es un instrumento que puede ser utilizado para generar información a nivel de cada departamento del país a fin de conocer la realidad de cada región y monitorear los cambios a lo largo del tiempo.

2.6

CUADRO RESUMEN: PROBLEMÁTICA, LINEAMIENTOS Y LAS ACCIONES A EMPRENDER EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN INICIAL

→ *Niños y niñas*

Nudos críticos	Lineamientos Específicos	Acciones Tácticas
<p>▶ Necesidad de mayor conocimiento del niño peruano, sus procesos de desarrollo, sus características, potencialidades y necesidades de aprendizaje que se traduce en las competencias, capacidades y actitudes, presentes en diferentes documentos curriculares, que no siempre responden a sus particularidades y a las de su ámbito sociocultural en un país multicultural, plurilingüe y multiétnico como el Perú, generando que estos niños y niñas que asisten a los servicios de Educación Inicial no reciban una mejor formación. (Nudos críticos, documento interno)</p>	<p>▶ Definir líneas de investigación permanente sobre temas que alimenten el currículo, las propuestas metodológicas y materiales para el nivel de Educación Inicial.</p> <p>▶ Continuar una política curricular para el nivel de Educación Inicial, que permita asegurar el cumplimiento de los objetivos y principios de la Educación Inicial y los propuestos en el PEN al 2021, considerando un Diseño Curricular basado en aspectos teóricos, conceptuales, metodológicos y de contenido que constituya el marco para la diversificación curricular regional y local; asimismo el cumplimiento de compromisos a nivel internacional.</p>	<p>▶ Realizar desde la DEI investigaciones fundamentalmente cualitativas e interdisciplinarias sobre el desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas en los diversos escenarios peruanos.</p> <p>▶ Promover con los órganos intermedios investigaciones realizadas por instituciones educativas o docentes de aula, como parte de su trabajo pedagógico en contacto directo con los niños y niñas, su familia y su contexto.</p> <p>▶ Elaborar un banco de títulos y/o temas de trabajos de investigación para tesis de graduación de docente de Educación Inicial, que consideren características, potencialidades, necesidades de aprendizaje y desarrollo de los niños y niñas en los diversos contextos socioculturales del país.</p> <p>▶ Recopilar y publicar estudios realizados por Investigadores independientes o pertenecientes al campo académico, universitario, ONG, que realizan estudios en las diversas regiones del país, asegurando que proceda de fuentes confiables.</p>

		<ul style="list-style-type: none"> ▶ Asistencia técnica para la construcción de propuestas de diversificación curricular que respondan también a las características socioculturales, necesidades y potencialidades que tienen los niños, niñas, sus familias y comunidades de las diversas regiones del país. ▶ Fortalecer toda intervención desde la DEI, en coordinación con las instancias intermedias, para la mejora de las prácticas educativas en el aula.
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Invisibilización de la edad de 2 a 3 años en documentos del Ministerio de Educación. <i>(Nudos críticos)</i> ▶ Necesidad de atención a la población de 0 a 3 años, respondiendo y reconociendo investigaciones y estudios que demuestran que los primeros años son fundamentales para toda la vida y es la etapa en que se establecen las estructuras cognitivas, físicas y socioemocionales necesarias para seguir aprendiendo, desarrollándose y desenvolviéndose con éxito en la escolaridad y después en la vida laboral y social. <i>(Educación Inicial en cifras)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Asegurar la inclusión de los niños y niñas de 2 a 3 años de edad en todo documento y disposición que emane del Ministerio de Educación. ▶ Comprometer la inversión en la primera infancia. ▶ Fortalecer e implementar diversas formas de atención a menores de 3 años. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Visibilización explícita de la presencia del niño 2 a 3 años en los documentos oficiales del Ministerio de Educación como en el DCN de EBR, RA, Diseño Curricular de Formación Docente EI. ▶ Implementar estrategias de atención a menores de 3 años, que permitan ampliar el acceso a una educación temprana con servicios a la familia y a niños y niñas. ▶ Difundir en diferentes espacios la importancia de la atención temprana y la necesidad de servicios para que los atiendan.
<ul style="list-style-type: none"> ▶ ASPECTO PEDAGÓGICO Resultados de la ECERS - R • Rutinas de cuidado personal (el más bajo puntaje promedio (2.43) de la subescala ECERS - R). ▶ Los resultados indican que en la mayoría de las aulas de cinco años no se aprecian rutinas de saludo y despedida 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Promover e implementar los objetivos y principios de la Educación Inicial. ▶ Posicionar a la institución educativa y programa de Educación Inicial, como un espacio de acogida, que promueve el aprendizaje, que asegure las condiciones y que 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Poner en práctica los objetivos y los principios de la educación inicial, a través del desarrollo del diseño curricular y de los instrumentos pedagógicos que pueden fortalecer y enriquecer la práctica docente, a nivel central, regional y local.

<p>individual a los niños y niñas, no se promueven hábitos alimenticios saludables, no se cuenta con provisiones básicas para el aseo y limpieza de los niños y niñas, del aula y de los servicios higiénicos. Ningún grupo tiene por lo menos el puntaje mínimo (3), y se resalta que existen diferencias estadísticamente significativas en las IEI privadas (2.57), y en las ubicadas en áreas urbanas (2.5), como entre las IIEE urbanas y rurales.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Espacio y muebles (puntaje promedio (2.68) de la subescala ECERS - R) ▶ Los resultados están por debajo del mínimo; es decir, en promedio las aulas de cinco años no cuentan con espacios organizados, amplios, limpios, seguros, ni con mobiliario que favorezca el juego y el aprendizaje, así como la realización de actividades motora gruesa (dentro o fuera del aula), y no se exhiben las creaciones actuales e individuales de los niños y las niñas. Destacan diferencias estadísticamente significativas en los resultados según el tipo de gestión, a favor de las instituciones públicas. • Las otras escalas del estudio Sube ligeramente la aprobación en lo referido a actividades y materiales (2.75), seguida de la estructura del programa referida a las actividades planificadas (3.18) y el lenguaje y razonamiento 	<p>permita el desarrollo de los niños y niñas, la familia y la comunidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Implementar y capacitar en herramientas pedagógicas como las Rutas de Aprendizaje y Unidades Didácticas. ▶ Fomentar un trabajo compartido con la familia que permita el desarrollo de las capacidades que tienen niños y niñas y puedan potenciarse y continuar su desarrollo con la educación inicial. ▶ Afirmar el tránsito del hogar a la escuela, luego de la educación inicial a la educación primaria. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Ofrecer a la docente herramientas y estrategias que puedan potenciar su labor educativa, de acuerdo a las características de su región y promover la difusión de buenas prácticas educativas, como una forma de valorar lo que hace la docente, los niños y las niñas en el aula. ▶ Potenciar las capacidades docentes para ofrecer a niños y niñas espacios o entornos educativos y mobiliario, favorables al desarrollo y los aprendizajes que: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Faciliten las rutinas de cuidado personal.</i> • <i>Estén organizados, seguros y limpios.</i> • <i>Propicien acciones creativas e innovadoras, faciliten el juego, la exploración, el descubrimiento, la comunicación entre niños y con el docente, desenvolviéndose con libertad y espontaneidad.</i> ▶ Los equipos técnicos de la DEI en toda intervención deben fortalecer la práctica pedagógica y las condiciones para el aprendizaje. ▶ Orientar el desarrollo de acciones con los padres de familia a nivel regional, que fortalezcan su rol educador, tomando en cuenta su mundo sociocultural.
--	--	--

<p>(3.34). Aspectos que también son parte de este nudo crítico en la que se ven las deficiencias en el servicio educativo.</p> <p>Los resultados del instrumento EDI, indican que existe todavía una situación de riesgo del 15.54% al 22.25% de niños y niñas que tienen pocas probabilidades de adquirir habilidades y capacidades que les permitan aprovechar las actividades educativas que se ofrecen en educación inicial. Asimismo el 10.06% y 12.10%, de niños y niñas están en la última escala de vulnerabilidad, es decir que uno de cada 10 niños y niñas no cuenta con habilidades necesarias para iniciar su educación primaria). <i>(Evaluación nacional)</i></p>		<ul style="list-style-type: none"> ▶ Difundir los resultados de la Evaluación Nacional a través de toda intervención que tenga la DEI. ▶ Continuar con procesos de evaluación técnicamente planificadas que ofrezcan información que fortalezca u oriente cambios en la Educación inicial.
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Los niños y niñas andinos y amazónicos hablantes de lenguas originarias del Perú, no reciben toda una educación en su lengua y cultura en las IE de Educación Inicial. <i>(Nudos críticos, documento interno)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Asegurar la atención pertinente en su lengua y en su cultura a los niños y niñas que hablan lenguas originarias y asisten a las IEI urbanas y rurales del país, en coherencia con los Artículo 19° y 20° de la Ley General de Educación N° 28044. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Coordinar con la Dirección General de Educación Básica, Alternativa, Intercultural Bilingüe de Servicios Educativos en el ámbito rural. Construcción conjunta entre equipos de las DEI y DIGEIBIRA para el diseño de propuestas metodológicas y formación docente con pertinencia cultural y lingüística y orientaciones didácticas para la atención de niños y niñas menores de 6 años que hablan lenguas originarias y asisten a los servicios de la Educación Inicial de áreas urbanas y rurales, como derecho a recibir una educación de calidad en su lengua y cultura.

→ *Docentes*

Nudos críticos	Lineamientos Específicos	Acciones Tácticas
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Formación profesional limitada para brindar educación de calidad en el nivel de EI. <i>(Nudos críticos, documento interno)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Proteger la calidad de la formación superior del estudiante de la carrera de Educación Inicial, para que al terminar sus estudios se encuentre en condiciones de brindar una educación de calidad a los niños y niñas de los diversos contextos socioculturales del país. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Coordinar con la Dirección General de Desarrollo Docente, la reformulación del Diseño Curricular Básico Nacional para la Carrera Profesional de Profesor de Educación Inicial desde un enfoque intercultural, considerando como curso obligatorio de la especialidad de Educación Inicial, las didácticas de enseñanza en lengua materna y segunda lengua en el aprendizaje de niños menores de 6 años. ▶ Reformular el tema de la Educación Inclusiva y toda su implicancia.
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Limitado desempeño de las docentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje, reduciéndose la práctica pedagógica a actividades rutinarias sin innovación, ni utilización de métodos y estrategias pertinentes a la edad, necesidades y características socioculturales de los niños y niñas. <i>(Nudos críticos, documento interno)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Coordinar con los órganos de línea la mejora de la calidad y pertinencia de la formación continua de docentes de Educación Inicial en servicio. ▶ Promover la investigación, sistematización y difusión de la práctica docente en las aulas de Educación Inicial. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Diseñar programas de actualización pedagógica para las docentes en servicio teniendo en cuenta las características regionales. ▶ Incorporar en la formación continua de las docentes de Educación Inicial que trabajan con niños y niñas que hablan lenguas originarias andinas o amazónicas, el conocimiento y manejo de la didáctica de enseñanza de segunda lengua a niños menores de 6 años. ▶ Reconocer e incentivar las prácticas pedagógicas que trascienden la IIEE o el Programa.

<ul style="list-style-type: none"> ▶ Porcentaje de docentes de otras especialidades que cubren plazas de educación inicial. <i>(Educación Inicial en cifras)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Lograr que la atención de niños y niñas menores de 6 años esté a cargo de personal profesional o capacitado para este fin. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Continuar con Programas académicos que permitan una formación inicial y en servicio del personal que ya labora en las aulas de educación inicial.
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Escasas condiciones para asegurar una inclusión educativa de calidad en el nivel Inicial: Formación docente, número de niños y niñas que se atiende, infraestructura, materiales y acompañamiento pedagógico. <i>(Visitas de Asistencia técnica y de IIEE con buenas prácticas)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Asegurar las condiciones y oportunidades para una adecuada inclusión educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Planificar conjuntamente la Dirección General de Desarrollo Docente y la DEI, acciones de capacitación a docentes de educación inicial, en la atención de niños y niñas con necesidades educativas especiales. ▶ Establecer acciones conjuntas con la Dirección General de Servicios Educativos Especializados-MINEDU y otras que requiere la atención de niños y niñas con necesidades educativas especiales.
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Expansión de IEI y universidades privadas sin el personal pertinente a las necesidades educativas. <i>(Nudos críticos, documento interno)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Contribuir a la propuesta de normas que establezcan criterios de calidad para la creación de institutos de educación superior y universidades que ofrecen la carrera de Educación Inicial. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Regular con las autoridades responsables, a nivel central y regional, la creación de institutos de educación superior y universidades, a través de la formulación de normas que impidan que sigan egresando profesionales no calificados, que no brindan una educación de calidad a los niños, niñas y jóvenes.

→ *Padres de familia*

Nudos críticos	Lineamientos Específicos	Acciones Tácticas
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Diversas visiones en los documentos oficiales sobre el rol de los padres de familia en el proceso educativo, falta de orientaciones sobre actividades que incentiven a los padres de familia a tener una participación real en la EI, que redundan en: <ul style="list-style-type: none"> • Los PPF no participan en la toma de decisiones y la vigilancia social como derecho ciudadano. • El rol de la familia se limita a la relación con los docentes y reuniones de intercambio de experiencias al estilo occidental y urbano, sin tener en cuenta sus potencialidades en los diversos contextos socioculturales del país. • En la práctica el rol de los PPF se reduce a un rol utilitario para realizar acciones relacionadas con la infraestructura o festividades. <i>(Nudos críticos, documento interno)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Asegurar la participación de los padres de familia, de las diferentes regiones, en el proceso educativo de sus hijos, en concordancia con los roles que establecen la Constitución Política del Estado y la Ley General de Educación. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Formular sugerencias para la redefinición del papel individual y colectivo de los padres de familia en el proceso educativo desde el carácter normativo. ▶ Elaborar orientaciones claras y concretas para las docentes de Educación Inicial de las diferentes regiones del país, relacionadas con el rol de los padres de familia en el proceso educativo de sus hijos. ▶ Generar propuestas de programas o proyectos (con temas de su interés) que garanticen la participación comprometida de los padres de familia en el proceso educativo y consideren materiales que unan acciones de niños, niñas, docente y padres de familia.



→ Estado

Nudos críticos	Lineamientos Específicos	Acciones Tácticas
<p>▶ Dentro de la EBR la Educación Inicial ha perdido identidad, tendiéndose a primarizar la acción educativa, permitiendo adelantar aprendizajes en niños y niñas que aún no tienen la madurez y condiciones necesarias. <i>(Nudos críticos, documento interno)</i></p>	<p>▶ Revalorar y recuperar la identidad de la Educación Inicial a través de la práctica de sus OBJETIVOS y en función de las necesidades de aprendizaje de los niños y niñas como sujetos de derechos y ciudadanos; rescatando su identidad como el primer nivel de la Educación Básica Regular.</p>	<p>▶ Fortalecer los principios, fines y objetivos propios de la Educación Inicial en función de los fundamentos científicos, las características y las necesidades de los niños y niñas del Perú diverso, asegurando su DERECHO a recibir una educación inicial de calidad en los diversos contextos socioculturales del país.</p> <p>▶ Fortalecer la noción de infancia o infancias que sustente el nivel de Educación Inicial en el Perú a partir de la consideración del niño como sujeto de derechos.</p> <p>▶ Formulación de líneas vertebradoras de articulación con el nivel primario sin transgredir la especificidad de cada nivel para evitar que otra vez la EI al ser subsumida por la EBR pierda su especificidad e identidad.</p> <p>▶ Sistematizar y difundir experiencias exitosas de EI.</p>
<p>▶ Limitada participación de la sociedad civil, medios de comunicación y sector privado en acciones a favor de la Educación Inicial. <i>(Visitas de Asistencia Técnica - DEI)</i></p>	<p>▶ Establecer líneas de acción conjunta con la sociedad civil, los medios de comunicación y el sector privado a favor de los niños y niñas de Educación Inicial.</p>	<p>▶ Formulación de normas y propuestas de participación de la sociedad civil, medios de comunicación y sector privado a nivel central y regional, en acciones a favor de la Educación Inicial.</p> <p>▶ Continuar con la pág. web “permiso para ser niño”, incentivando las alianzas con otras instituciones.</p>

<ul style="list-style-type: none"> ▶ No todos los niños y niñas reciben una atención integral por falta de mayores acciones intersectoriales sostenibles. <i>(Educación Inicial en cifras)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Visibilizar y concretizar el primer objetivo estratégico del Proyecto Educativo Nacional que señala que debe haber oportunidades y también resultados educativos de igual calidad para todos, asegurando el desarrollo óptimo de la infancia a través de la acción intersectorial concertada del Estado en cada región. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Establecer una red de encuentro y planificación conjunta entre sectores que atienden al niño y la niña, posibilitando acciones integrales, la ampliación y fortalecimiento de servicios. (Programa Nacional de alimentación escolar Qali Warma, Salud, etc.)
<p>Nivel descentralizado: DRE, UGEL</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Falta de un trabajo más articulado entre las diferentes instancias educativas. ▶ Alta rotación y ausencia del personal designado como especialistas de educación inicial que impide un trabajo sostenido, observándose una sobrecarga de tareas administrativas que impiden cumplir su función pedagógica. <i>(Nudos críticos, documento interno)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Establecer mejores mecanismos de comunicación y articulación entre las diferentes instancias educativas centrales y regionales. ▶ Ratificar la función pedagógica de la especialista de educación inicial como fundamental en el proceso educativo de su región o localidad. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Promover encuentros con especialistas de educación inicial, a nivel regional, que permitan unificar criterios en la atención del niño y la niña de la primera infancia. ▶ Promover encuentros regionales y locales que fortalezcan las capacidades pedagógicas de especialistas.

2.7

CUADRO RESUMEN DEL TRAYECTO AVANZADO, LOS LINEAMIENTOS Y LAS ACCIONES TÁCTICAS A SEGUIR DESARROLLANDO

→ *Niños y niñas*

LOGROS Y TRAYECTO AVANZADO	Lineamientos Específicos	Acciones Tácticas
<p>▶ Acceso y cierre de brechas El avance de la cobertura en educación inicial es continua en relación a niños y niñas de 3 a 5 años, el 2011 era de 72.6% dejando fuera del sistema a 277,425 niños; al año 2014 las cifras cambiaron, se ha llegado al 81.3% de cobertura que disminuyó considerablemente la cantidad de niños y niñas no atendidos a 165,468. Teniendo una variación absoluta acumulada de 8.7%. Existe una tendencia creciente en la tasa neta de matrícula de niños y niñas de 3 a 5 años desde el 2005, acrecentándose en los últimos cuatro años. También se observa el mayor crecimiento de la tasa neta de matrícula en el ámbito rural, con tendencia al cierre de la brecha entre los ámbitos urbano y rural, que de 15.8% el 2011 disminuyó el 2014 a 4.5 puntos porcentuales, cerrando la brecha cada vez más.</p> <p>▶ Mejoramiento de la práctica docente Asistencia Técnica - Logros en IIEE con buenas prácticas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Considerar al niño y niña como el centro de la acción educativa. 	<p>▶ Continuar cerrando la brecha de acceso y permanencia en educación inicial de niños y niñas de 3 a 5 años.</p> <p>▶ Mantener la asistencia técnica a IIEE focalizadas, con la finalidad de fortalecer el aspecto pedagógico, la gestión educativa y comunitaria, desde una práctica reflexiva.</p> <p>▶ Gestionar que las intervenciones cuenten con un tiempo sostenible, que asegure cambios y transformaciones en el quehacer educativo.</p> 	<p>▶ Proponer nuevas estrategias educativas, que posibiliten acceso a niños y niñas y respondan a la diversidad geográfica y sociocultural.</p> <p>▶ Promover estrategias comunicacionales diferenciadas (familia, comunidad) para la matrícula de niños y niñas de 3 años y la permanencia de niños y niñas de 3, 4 y 5 años que asisten a un Jardín o a un Programa.</p> <p>▶ Promover e implementar un Programa de Soporte pedagógico a IIEE focalizadas, y mejorar el Programa de Asistencia Técnica, para fortalecer el trabajo docente, con padres de familia y con especialistas; procurando la planificación conjunta con las instancias intermedias, para asegurar la pertinencia, el equipo técnico y los recursos para su debida implementación.</p> <p>▶ Recoger las experiencias validadas en las regiones con la finalidad de tomar en cuenta las lecciones aprendidas.</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Especialistas de DRE - UGEL que priorizan su liderazgo pedagógico frente al administrativo, promoviendo espacios de reflexión y análisis de la práctica docente, para mejorarla o transformarla. • Condiciones físicas básicas de las IIE: infraestructura, servicios básicos y seguridad de los locales. • Docentes con mejores prácticas pedagógicas, organizan espacios y utilizan los materiales distribuidos por el MINEDU - DEI, en juegos, sectores y el desarrollo de unidades didácticas; teniendo en cuenta el enfoque del nivel y las necesidades y características de niños y niñas, asimismo responde mejor a las demandas de padres de familia, autoridades y comunidad. • Padres de familia reconocen la importancia del nivel inicial y no fuerzan el proceso de desarrollo natural de sus hijos. ▶ Instrumentos pedagógicos: Rutas de Aprendizaje, Unidades didácticas • Las Rutas de Aprendizaje son herramientas que contienen orientaciones pedagógicas y didácticas para un proceso de enseñanza-aprendizaje efectivo de las competencias de cada área curricular del nivel. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Articular y definir acciones de capacitación e implementación con los órganos intermedios de las regiones. ▶ Reconocer la importancia de la evaluación y los resultados de la Evaluación Nacional, considerándolos como factor básico para orientar y reorientar la acción educativa en las IIEE. ▶ Promover acciones desde la DEI para fortalecer el área Personal Social y el de Comunicación como ejes del desarrollo del niño y la niña. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Fortalecer acciones conjuntas y coordinadas con las instancias intermedias para promover y ejecutar diversas estrategias de información y capacitación docente. ▶ Reactivar los Centros de Recursos de Aprendizaje de Educación Inicial, para convertirlos en centros de referencia y como parte de la sostenibilidad de la Asistencia Técnica. ▶ Difundir en diferentes espacios y medios, la importancia de estos documentos y el valor pedagógico que tienen al llevarlas a la práctica. ▶ Cumplimiento de la Evaluación Nacional 2017. ▶ Considerar los resultados de la Evaluación Nacional, en todo acto de planificación e intervención, para mejorar los entornos educativos y la misma práctica docente. Asimismo para establecer nuevos vínculos con los padres de familia y la comunidad.
---	--	--

Las Unidades de Aprendizaje son instrumentos de programación que sugieren y orientan a la docente cómo organizar la acción educativa, considerando las acciones previas, las que se desarrollan y evalúan. Es importante conocer lo que se trabajará con los niños y niñas, los materiales elegidos, los espacios y los tiempos, acciones que aseguran mejores momentos de aprendizaje.

► **Evaluación Nacional de Educación Inicial**

Constituye un avance, por primera vez se tiene información técnicamente implementada para conocer la situación de los entornos que se ofrecen a niños y niñas en las IIEE y el desarrollo de los mismos, en una muestra considerable que abarca la costa, sierra y selva peruanas.

En sus resultados con la ECERS - R, se tiene un puntaje promedio (4.05 mínimo hacia bueno) de la subescala Interacciones. Esta subescala evalúa las relaciones positivas entre los niños y niñas y el personal, el respeto por las características individuales de cada uno, el manejo de la disciplina a través del cumplimiento de normas y las interrelaciones docente niño/niña, de apoyo, de atención y cooperación. En esta subescala la muestra ha obtenido el puntaje más alto.

- Posicionar y fortalecer los programas no escolarizados en regiones y zonas dispersas.
- Asegurar condiciones físicas en la atención de los menores de 6 años.
- Asegurar una atención integral a los niños y niñas menores de 6 años que asisten a IIEE y Programas No Escolarizados de Educación Inicial.

- Transferir a 5 regiones la conducción y responsabilidad administrativa y pedagógica de los programas no escolarizados en zonas dispersas ya validados.
- Proponer otras formas de atención a niños y niñas que respondan a sus características propias y socioculturales.
- Coordinar con la Dirección general de infraestructura educativa DIGIE.
- Obtener mayor información sobre locales de IIEE y Programas en todo el país.
- Continuar con el Plan de acondicionamiento de Programas que ve la DEI.
- Establecer una red intersectorial que mantenga el enfoque de integralidad del nivel y llegue a ofrecerse a niños y niñas una atención integral.
- Elaborar documentos, folletos, afiches de forma intersectorial, que muestren y difundan la importancia de una intervención integral en la atención de niños y niñas.

EN EL EDI

- **Desarrollo adecuado.**

El estudio indica que en un rango superior al 25% se ubican niños y niñas, siendo el porcentaje medio del general, afirmándose que cuentan con un conjunto de habilidades y capacidades que les permitirá beneficiarse de actividades educativas que se ofrecen en el nivel inicial y en la escuela primaria. Este estudio comprendió: el desarrollo físico y bienestar, la competencia social, la madurez emocional, desarrollo cognitivo y de lenguaje, las habilidades comunicativas y el conocimiento general.

- **Nuevos servicios:**

Se establecieron programas no escolarizados en zonas dispersas andinas y amazónicas, ofreciendo educación como un derecho a niños y niñas de 3 a 5 años, con una propuesta novedosa que responde a las características de los niños y niñas, sus familias y comunidades. Habiéndose validado la calidad y efectividad de estos programas, teniendo información de los resultados y avances de niños y niñas en su desarrollo y aprendizaje, como de la participación de la familia y la comunidad en la acción educativa.

- **Construcción, mantenimiento y acondicionamiento de locales.** Se va avanzando en construcciones y mantenimiento de locales

- ▶ Incorporar en el PAT, acciones articuladas con otras instancias (IIEE - Centro de salud - RENIEC - Municipalidad) que aseguren la interdependencia de servicios para asegurar una atención integral como derecho que tienen los niños y niñas.
- ▶ Promover acciones de incentivo y reconocimiento a prácticas intersectoriales vinculadas a la primera infancia.



de instituciones de educación inicial. Se ha logrado una partida presupuestal para el acondicionamiento de locales de programas no escolarizados de educación inicial (nunca fueron atendidos) logrando mejorar los entornos físicos que albergan a niños y niñas, garantizando que sean seguros, saludables, motivadores y que den bienestar a la acción educativa.

• **Acuerdos intersectoriales:**
PRIMERO LA INFANCIA

Sustentada en los Lineamientos de Gestión Articulada, Intersectorial e Intergubernamental orientada a promover el Desarrollo Infantil Temprano, elaborados y consensuados por los Ministerios de: Cultura, Desarrollo e Inclusión Social, Economía y Finanzas, Educación, Energía y Minas, Justicia y Derechos Humanos, Mujer y Poblaciones Vulnerables, Salud, Trabajo y Promoción del Empleo, Vivienda, Construcción y Saneamiento y la participación de representantes de la Asamblea Nacional de Gobiernos Regionales y la Red de Municipalidades Urbanas y Rurales del Perú.

Aprende saludable es una iniciativa desarrollada por los Ministerios de Educación, Salud y Desarrollo e Inclusión Social, orientada a crear las condiciones para que las niñas y niños de educación Inicial y Primaria de las IIEE públicas, logren mejores aprendizajes, considera



<p>el servicio educativo, la evaluación integral de la salud, y el servicio alimentario.</p>		
<p>DOCENTES Se han desarrollado Programas de formación en servicio para docentes, se van ejecutando programas para docentes de educación primaria que se desempeñan en educación inicial, programas de especialidad para docentes de educación inicial y un programa para docentes de zonas bilingües. Estos programas se efectúan en convenio con universidades del país. Se tienen como beneficiados un promedio de 8,500 docentes.</p>	<p>Mejorar permanentemente la acción educativa, a través de la formación en servicio de docentes que atienden a niños y niñas menores de 6 años, asegurando los objetivos y principios del nivel inicial.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Continuar y asegurar la calidad y pertinente a los Programas de Formación Docente en servicio. ▶ A través de investigaciones y visitas al aula, identificar las necesidades de capacitación que requieren los docentes de EI e implementar programas de formación.
<p>PADRES DE FAMILIA Trabajo con padres de familia a través de Guía para padres, complementada por fichas destinadas a los padres que son parte del Cuaderno “Aprendemos jugando” para niños y niñas. Implementación de la página web “Permiso para ser niño” y la participación en la emisión de programas radiales y televisivos destinados a padres de familia, de las diferentes regiones, en relación a la atención de la primera infancia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Fortalecer el rol educativo de los padres de familia, de las diferentes regiones, incorporándolos en la acción educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Implementar estrategias para el trabajo con padres de familia de las diferentes regiones, aprovechando los recursos y formas de actuar de las familias y la comunidad. ▶ Continuar difundiendo el enfoque de educación inicial a padres de familia, a través de los medios de comunicación.







Capítulo 3

Matriz para el trabajo
en el nivel de
Educación Inicial

3

Matriz para el trabajo en el nivel de Educación Inicial

3.1

El enfoque de la Educación Inicial tiene como ruta rectora, el cumplimiento de los derechos del niño y la niña, promueve la atención integral en todas las dimensiones del desarrollo infantil, generando para ello las condiciones y recursos necesarios e integrando a la familia y comunidad como agentes educativos determinantes en el desarrollo y aprendizajes de niños y niñas. Asume su orientación intercultural e inclusiva y articula un trabajo intersectorial.

Los cinco primeros años representan una etapa que trasciende a toda la vida, reconocida en el plano científico, político y social, posicionándose cada vez más la certeza de que las primeras experiencias marcan, dejan huella y más que todo construyen los cimientos de lo que será la salud, el desarrollo de la personalidad, la inteligencia, el comportamiento social, y el aprendizaje a lo largo de la existencia.

El enfoque de derechos busca garantizar, reconocer y respetar la dignidad, inherente a la condición de ser humano, el ejercicio y disfrute de los derechos que tienen los niños y niñas a través de acciones que implementa el Estado, las comunidades y las familias, de acuerdo al rol que les toca cumplir, posibilitando a los niños y las niñas vivir y desarrollarse, protegidos, cuidados y queridos, que puedan decidir, expresar lo que sienten, piensan, saben y desean y ser respetados y considerados en todo lugar y momento en que estén presentes o se los mencione.

La Educación Inicial en el Perú es el primer nivel de la Educación Básica Regular y su misión es la atención de niños y niñas menores de 6 años, promoviendo su desarrollo infantil temprano, privilegiando el juego y el descubrimiento como dinamizadores innatos de desarrollo y aprendizaje, considerando que los niños y niñas se desarrollan de manera integral, no segmentada; es decir desde el movimiento, la emoción, la comunicación y el pensamiento, reconociendo que éstos se dan simultáneamente y son parte de sus acciones cotidianas y de los procesos educativos en los que participa.

La Educación inicial considera al niño y la niña como seres únicos con capacidades diferentes, que se desarrollan integralmente y de acuerdo a su madurez, seres de acción que interactúan e influyen en su entorno y son seres sociales, abiertos al mundo con iniciativas propias y formas de comunicarse, siendo parte activa de su desarrollo y aprendizaje. La respuesta a las características y necesidades de los niños y niñas es el establecimiento de Principios (Un buen estado de salud, respeto, seguridad, comunicación, autonomía, movimiento y juego libre) que se convierten en ejes que dan vida y sustento a la acción educativa y que requieren de acciones intersectoriales.

3.1.1

Los niños y niñas en sus primeros años, nuestro público objetivo

La infancia es la etapa evolutiva en el desarrollo del ser humano en la que se observan los mayores cambios y transformaciones físicas y psíquicas, que se expresan cuando el sujeto accede a niveles más complejos de funcionamiento y diferenciación a partir de su maduración como organismo y su interacción con el medio.

Hay referencias importantes en este tema, siendo una de ellas la que expresa “El nuevo concepto de infancia, que posiciona al niño como sujeto que vive, piensa, ama y sueña en comunidad, como una persona completa, sujeto de pensamiento, de afectos y de vida social, que plantea otros desafíos a su educación”³².

Teniendo como base los Lineamientos de la Gestión Articulada Intersectorial e Intergubernamental orientada a promover el Desarrollo Infantil Temprano, se unieron diez Ministerios en el Perú (Desarrollo e Inclusión Social, Educación, Cultura, Salud, Economía y Finanzas, Vivienda, Construcción y Saneamiento; Energía y Minas, Justicia y Derechos Humanos, Trabajo y Promoción del Empleo, y Mujer y Poblaciones Vulnerables), habiendo reafirmado que la niña y el niño son sujetos de derechos y que “Las niñas y los niños son seres únicos que experimentan, desde su nacimiento, un proceso de descubrimiento de sus capacidades y potencialidades que les permite actuar en la vida. Asimismo, son seres sociales pues forman parte de una familia y se desarrollan en un determinado contexto social y cultural. El Estado y la sociedad deben reconocer y garantizar sus derechos para ampliar sus capacidades y oportunidades”³³.



Este concepto fue asumido, por considerarlo como plataforma de esta gestión articulada. Asimismo múltiples investigaciones, estudios y aportes científicos van fortaleciendo e impulsando en el transcurrir de estas décadas, la importancia que tiene la atención temprana, ofreciendo referentes importantes para concebir a los niños y niñas como:

a) Sujetos de derechos

Niños y niñas son sujetos de derechos vistos como seres humanos en evolución, seres individuales pero aún dependientes del adulto (Unicef & INEI, 2008), cuya singularidad e individualidad deben ser reconocidas en todos los ámbitos de su desarrollo. Reconocer al niño y niña como “sujeto de derechos” es asumir y exigir que se cumplan sus derechos, porque cada estado firmante de la Convención de Derechos del Niño, es garante en cuanto a su reconocimiento y realización.

Será pertinente siempre recordar y tomar en cuenta los derechos fundamentales que tienen los niños y niñas, muchas veces ignorados o no respetados, en los cuales están contenidos:

- El Derecho a una identidad, tener un nombre y un documento de identidad (DNI) desde que nace, reconociéndolo como persona y sujeto de derechos.
- A vivir plenamente su propia infancia, es decir, sin exigirle aquello que todavía no le corresponde.

³² Plan de Cooperación para el Fortalecimiento y Extensión de la Educación Inicial en Iberoamérica OEI.

³³ 1° la infancia Comprometidos por el Desarrollo Infantil Temprano. Gobierno del Perú.

- A tener la maduración que tiene y no la que “debería tener” para parecerse al “estándar”.
- A ser y sentirse tratado, acogido, cuidado y comprendido como persona completa en cada etapa de su desarrollo.
- A ser considerado en sus necesidades, escuchado en sus intereses expresados con “sus” propios medios de comunicación, verbales y/o no verbales.
- A ser un sujeto original y único, y a no verse sometido a la comparación.
- A aprender a través de la motricidad libre, la actividad autónoma y el juego.
- A experimentar, ejercitar y desplegar el conjunto de potencialidades que le permitan ejercer progresivamente actitudes cada vez más autónomas, integrándose activamente en sus grupos de pertenencia y cultura.
- A que el Estado y los adultos de la comunidad garanticen las condiciones y ámbitos materiales, afectivos y culturales, para su crecimiento pleno como persona en todos los aspectos.
- Derecho a ser feliz.

“Hoy el derecho educativo no es “guardar o asistir” a las criaturas. Tampoco significa instruirlos pre - primarizando los objetivos de la educación infantil. Pretender anticipar “técnicas” en edades tempranas es tratar, una vez más, a los pequeños como adultos. Todo esto significa destruir la identidad de esta etapa educativa y negar la gran riqueza de sus valores personales a las niñas y los niños de estas edades, es privar a la primera infancia del placer del propio descubrimiento, lo que le impedirá desarrollar todas sus capacidades, es pretender quemar etapas de la conquista de sus descubrimientos y experiencias. Es robar a la infancia un aspecto que le es propio y que puede conducir directamente a un mal aprendizaje, al fracaso escolar y al fracaso en la vida; ...”

*De: “La educación infantil un derecho”
Revista de la Asociación de Maestro Rosa Sensat.*

b) Sujetos de acción más que de reacción

En muchas culturas de nuestro país los niños pequeños son llamados bebés, guaguas, yuyos etc. En esta ocasión nos referiremos a ellos como bebés. Los bebés llegan al mundo dotados de capacidades para percibir, moverse, comunicarse, relacionarse con el entorno y aprender. Estas capacidades le permiten, observar, intervenir, interrelacionarse de acuerdo a sus posibilidades e iniciativas, transformar su entorno y transformarse. La acción es la que permite al niño y la niña explorar, conocer y formar su pensamiento.

Los bebés, las niñas y los niños no son seres pasivos, a pesar de la enorme dependencia que tienen de los adultos, tienen un gran deseo de conocer el mundo en el que viven y habitan. Para desarrollarse armónicamente requieren descubrir lo que les rodea, básicamente a través de la exploración libre, la actividad autónoma, el juego y el establecimiento de relaciones interpersonales basadas en el respeto y la seguridad física y afectiva.

Las investigaciones científicas nos demuestran la estrecha relación entre el desarrollo de la manipulación y la inteligencia.

Tardos realizó observaciones regulares de los 3 a los 36 meses en seis niños criados en condiciones semejantes (en el Instituto Lóczy). Ella se había planteado la siguiente pregunta: *¿Cuáles son los comportamientos prototípicos de los niños (durante el período de vigilia en que no participan en interacciones propias de los cuidados cotidianos) si los adultos no les enseñan nunca ni les inducen directamente conductas de naturaleza exploratoria, ni los estimula particularmente para obtener esas conductas?*

La autora, logra examinar, en esa franja etaria, la evolución cuantitativa y cualitativa de las diversas formas de exploración visual y táctil y de manipulación, los cambios que se iban operando concernientes al contenido y a la finalidad hacia la que se orientaban, la transformación de una conducta en otra, y/o el desplazamiento de una conducta por otra, así como las particularidades de las características individuales.

En la población estudiada, bebés y niños de 0 a 3 años, con buena salud física y emocional, aprenden a las edades esperables (según los test estandarizados) a extender la mano hacia un objetivo preciso y a tomarlo con seguridad, sin la intervención directa del adulto, sin que se le haya mostrado un gesto o un objeto, sin que le enseñe la manera de hacerlo y sin que se les haya estimulado directamente. En un entorno material adecuado ellos pasan progresivamente cada vez más tiempo en las actividades de manipulación, aplicando todas las formas de las praxis de las que son capaces. Evidenciando que genéticamente somos seres de acción.

Asimismo, evidencia que el extremado desarrollo de la habilidad práxica (por la maduración de la corteza cerebral y de las vías de asociación) y el de las representaciones mentales se sustentan recíprocamente, asegurando así el ajuste progresivo de las experiencias de manipulación tendiente a una meta autopropuesta, cuyo proyecto, planificación, anticipación están relacionadas con las crecientes competencias de atención y observación selectiva y persistente.

c) **Sujetos abiertos al mundo**

Los niños y las niñas son seres abiertos al mundo natural y a su entorno social, ellos son capaces de tener iniciativas y en todo momento se encuentran en una actitud de apertura e interés por el medio que los rodea, ya sean bebés o niños de mayor edad.

Si el entorno les ofrece un ambiente adecuado es decir cálido, respetuoso, y con materiales

a su alcance y posibilidades, alentarán su disposición a conocer cada vez más y a descubrir continuamente el mundo. Podrán a la edad de 3 meses, por ejemplo, explorar su mano con enorme atención, como si fuera el objeto más fascinante del mundo y con más edad se interesará en representar las actividades de sus padres, imitándolos a través del juego simbólico.

Las investigaciones demuestran que el cerebro de un niño pequeño es extremadamente vulnerable a las influencias del entorno. Niños expuestos a entornos enriquecidos, respetuosos de su desarrollo, con oportunidades para explorar su entorno de acuerdo a sus posibilidades, tendrán mayores oportunidades de desarrollo.

Mc Cain, 1999; OMS, 2004; Nikodem, 2009.

d) **Son seres sociales**

Se desarrollan como sujetos a partir de otros, con otros y en oposición a otros mientras van otorgando sentido y significado a su entorno, con el que establecen intercambios recíprocos. Los niños y niñas **se comunican**, desde que nacen, utilizando diversos lenguajes.

Es importante reconocer que los bebés al nacer requieren de la presencia y cuidados de la madre y del padre, o del adulto cuidador, de quienes necesitan y dependen como primeros canales de comunicación, sintiéndose, muchas veces, con la madre como una unidad

(simbiosis). Aproximadamente a partir de los dos años donde el proceso de madurez psicológica conocido como individualidad aparecerá, el cual significa el identificarse como una unidad independiente del otro.

Entender al niño y a la niña como un sujeto social significa reconocer que nacen dentro de una familia, de una comunidad y de una cultura marcada por un origen, una historia, una lengua, una región geográfica, valores, cierta manera de mirar, sentir, pensar y actuar en el mundo, estableciendo esta pertenencia ciertas condiciones para su formación.

El Dr. Julián de Ajuriaguerra, destacado y sensible investigador de la infancia, afirma que si se quiere entender al niño y su desarrollo, se deben superar las nociones de un psicologismo individual puro en el que el niño es solo el producto de su propia elaboración y las nociones de un sociologismo puro en el cual el individuo, en tanto persona no es más que el reflejo o la simple imagen de la sociedad en la que vive. “El hombre biológico vive en la cultura y tiene sus propias leyes”.

e) **Seres únicos y con capacidades diferentes**

Cada niño y niña es único y diferente de los otros, es decir, es singular. Tiene características propias y ritmos de desarrollo particulares; por lo tanto, necesitamos reconocerlos en sus particularidades como niños y niñas, y en su individualidad personal y cultural. Es decir, en la originalidad con la que se expresan, se comunican, en su manera de explorar y descubrir la realidad, en su forma de

relacionarse con otros, de pensar y aprender. Como personas únicas no podemos compararlos y calificarlos como “buenos” y “malos”.

En un país, con la diversidad geográfica y cultural como el nuestro, los entornos no son iguales, por lo que los niños y niñas además de su individualidad personal también tienen una diversidad cultural que determina su desarrollo.

“Cada historia personal desde los primeros años de vida ubica a ese niño en una situación muy especial, es único, diferente, con tiempos propios, con fantasías y necesidades. Más allá de la idea que tengamos de él, existe como sujeto concreto, y debemos aprender a observarlo y conocerlo tal cual es”.

*De Autonomía - Equilibrio - Armonía de 0 a 3 años. Liliana Briatore
www.memoria.fahce.unlp.edu.ar*

f) Seres que se desarrollan de acuerdo a su madurez

Niños y niñas están en una etapa evolutiva en el desarrollo del ser humano en la que se observan los mayores cambios y transformaciones físicas y psíquicas.

La maduración del infante no concluye con el nacimiento, continua en interacción con su vínculo humano y de apego más cercano, es decir el de la madre. Es ideal que el vínculo madre-niño pueda fortalecer el contacto entre ambos, la cercanía piel a piel, las caricias, la lactancia, la interpretación de sus necesidades a través del reconocimiento del tono o intensidad del llanto, el arrullarlo, los diversos cuidados, etc. “Sucede lo contrario cuando sus necesidades no han podido ser satisfechas y, en especial, cuando no recibe afecto. Aparece, entonces, la crispación, el llanto, los gritos, acompañados del espasmo general, llegando algunas veces hasta el dolor. Es el estado que aísla y cierra todo tipo de comunicación con el mundo y puede llegar hasta el autismo. Ambos tipos de reacciones se concretan en un diálogo corporal”³⁴ que además permiten establecer un conjunto de procesos madurativos que producen un salto cualitativo en el desarrollo infantil y están en estrecha relación con los recorridos o itinerarios que hace el niño:

- Maduración motriz: el niño y niña pasarán de los movimientos reflejos, al movimiento

autónomo y progresivamente, hacia la satisfacción de sus propias necesidades.

- Maduración psicológica: pasará de ser una unidad con su madre a tener una noción de sí mismo, hasta alcanzar la subjetividad.
- Maduración afectiva: pasará de la dependencia absoluta a la autonomía relativa.
- Maduración de las representaciones mentales: pasará de la acción a la representación de la acción, es decir, del acto al pensamiento.

Como señala Wallon, la maduración precede al aprendizaje. Esto quiere decir que una condición para que se dé un buen aprendizaje es el equipamiento neurobiológico, emocional, cognitivo y social, si éste no está maduro, no se aprende bien, puesto que no existen las estructuras mentales y emocionales para integrar los aprendizajes.

Respetar los procesos que viven los niños y niñas, es facilitar su desarrollo y no interferir en la construcción y autorregulación de sus comportamientos. Asimismo, la sobreexigencia a la que los exponemos cuando no están lo suficientemente maduros, determina la necesaria utilización de otros sistemas -ya maduros- pero no pertinentes para la acción que se quiere provocar, y por lo tanto se distorsiona, bloquea o deforma el aprendizaje.

³⁴ Josefa Lora Risco Revista PUCP EDUCACION. Vol. 111. N 26. Setiembre 1994.

Como afirma *Myrtha Chokler* “todos los niños, por más prematuros, lesionados, inmaduros o deficientes que sean son mucho más competentes e inteligentes. Y su capacidad de captar, a su nivel y desde su nivel de maduración, acomodarse y asimilar, es decir aprender, está presente siempre, mientras no nos encarguemos de desconocerlo, descalificarlo, sobreexigirlo, invadirlo, o violentarlo hasta apagar y agotar su pulsión de conocimiento, su curiosidad por el mundo, su deseo de ser sujeto y no sólo sujetado”.

“*Neuropsicología del Desarrollo*”, en: *La Hamaca* N° 9 pág. 17-29. 1998

g) Seres integrales

Los niños y niñas son seres que se desarrollan de manera integral, es decir, desde el movimiento, la emoción, la comunicación no verbal y verbal, y el pensamiento. Muchas veces por cuestiones metodológicas se separa el desarrollo emocional o afectivo, social, físico o cognitivo. Sin embargo en la vida de cada niño y niña estos aspectos funcionan de manera integrada y nunca en forma aislada.

Este ejemplo nos puede ayudar a entender la integralidad del desarrollo. Cuando vemos moverse las ruedas de una bicicleta,

o una carreta, si nos detenemos a mirar su funcionamiento, la rueda está compuesta por ejes que convergen en un punto en común; cada eje es parte de la rueda y permite que pueda girar y desplazarse de un lugar a otro, no hay uno más importante que otro, cada uno hace sinergia para lograr el objetivo deseado. Lo mismo es con el desarrollo, la acción, la emoción, la comunicación y el pensamiento funcionan como ejes que están unidos y van **creando una forma de ser y estar del niño en el mundo, sentando las bases para el desarrollo infantil y para la consolidación de los aprendizajes.**



La emoción es el motor de la acción, el impulso para actuar (Goleman: 1995). Es también una respuesta física, neurológica y psicológica. Las emociones son diversas (alegría, miedo, tristeza, cólera, etc.) y están siempre presentes permitiendo la adaptación y regulación de las conductas. Ya que las emociones viven, se instalan en el tono muscular de las personas, si una persona está asustada su tono muscular se contrae y la vemos tensa, si se ríe mucho su tono quedará muy relajado. Las emociones van moldeando la conducta, la respuesta del niño frente a su medio. En la medida en que el niño y niña reconozca sus emociones va a poder procesarlas, manejarlas y sentirse mejor consigo mismo y relacionarse mejor con los demás.

La acción, el movimiento le permiten vincularse con su entorno social y físico, en esa interacción, se transforma y desarrolla su pensamiento. Para Wallon el cuerpo y el movimiento son las bases a partir de las cuales se desarrolla el pensamiento. La acción con sentido, cuando es repetida y significada por los adultos, va constituyéndose en imágenes y esquemas mentales que les permite a los niños y niñas pasar del acto al pensamiento; sus acciones de exploración y manipulación de los objetos de su entorno, movilizan también sus capacidades cognitivas, así: al repetir movimientos que provocan el efecto deseado, al anticipar lo que sucederá como consecuencia de su acción, al resolver problemas, etc. Estas acciones contribuirán en el desarrollo de sus esquemas mentales.

La comunicación es una necesidad imperiosa, una pulsión de apego innata. El niño y la niña muestran interés por entrar en relación, expresarse con su entorno inmediato. Su madre y las personas que lo atienden directamente son sus primeros interlocutores. Aun cuando no habla, el niño y la niña reconoce la voz, la entonación y las palabras del adulto significativo pues es el nexo con su identidad cultural, ya que expresa la cosmovisión de la cultura a la que pertenece. Un claro ejemplo de este proceso sincrónico del desarrollo, lo vemos cuando el niño y la niña alrededor de los 3 años dice el pronombre personal: “Yo” refiriéndose

a sí mismo, importante indicador de identidad que tiene el niño para diferenciarse del otro, es un hito de esta conciencia de sí, al mismo tiempo es un indicador de que su pensamiento se está estructurando y complejizando, Piaget lo llama el período egocéntrico, Wallon el período del personalismo. Por otra parte la noción o el concepto del Yo no puede darse sin la conciencia del otro Tú, elemento que dentro del desarrollo social es relevante para la convivencia.

El desarrollo integral también requiere de relaciones de “ida y vuelta” que conlleven confianza, seguridad, espontaneidad, que establezcan vínculos, que puedan ser soporte y se articulen a un desarrollo integral y pleno, estas relaciones entre niños y adultos “afectan la formación de las conexiones neuronales y el circuito del cerebro en desarrollo”³⁵.

Todo esto nos habla de la integralidad del desarrollo.

3.1.2

Principios orientadores de la acción educativa

La concepción de niño y la niña que tenemos, sus características y necesidades particulares son las que generan los principios pedagógicos a ser tomados en cuenta para promover su desarrollo-aprendizaje; estableciéndose así los Principios de la Educación Inicial que orientan la acción educativa en el nivel de educación inicial:



³⁵ Center on the Developing - Child Harvard University.



Un buen estado de salud: “Todo niño o niña debe gozar de un buen estado de salud física, mental y social”

El cuidado de la salud no implica únicamente la atención física del niño y niña. Se trata de un cuidado integral. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS) de 1948, la Salud es entendida como “...un estado de completo bienestar físico, psicológico y social, y no meramente la ausencia de enfermedad”. Por lo tanto la salud involucra un estado de bienestar en el aspecto físico, mental y social; está relacionada a conductas, estilos de vida, entornos físicos y sociales saludables; poniendo énfasis en acciones educativas que faciliten la participación social y el fortalecimiento de las capacidades de las familias en el mantenimiento, mejoramiento y recuperación de la salud de los niños.

Respeto: “Todo niño o niña merece ser aceptado y valorado en su forma de ser y estar en el mundo, en su identidad personal y cultural”

Respetar al niño y a la niña es considerarlo, atenderlo, tener en cuenta sus derechos, y comprender su forma de ser. Es darles la

oportunidad de ser autores de su propia vida, valorándolos por lo que son en su proceso de desarrollo, reconociendo en cada momento sus fortalezas, capacidades, competencias, evitando mirarlos desde lo que les falta.

Respetarlo implica entender que cada niño y niña es único y original, reconocer su individualidad, su identidad, cultura, lengua materna, y sus procesos madurativos sin pretender adelantarlos.

Seguridad: “Todo niño o niña tiene derecho a que se le brinde seguridad física y afectiva”

Entregar seguridad tanto física como afectiva comprende ofrecer a niños y niñas espacios sin peligros, objetos que no causen daño, buenas relaciones: expresiones de afecto, comprensión, etc. constituyen la base de una personalidad estable y armoniosa, esta se construye en las múltiples interacciones entre bebé y adulto significativo (estableciéndose un vínculo de apego privilegiado), cuando es tratado con respeto y delicadeza en cada instante, cuando se le ofrece soportes estables sobre los cuales apoyarse, cuando se le brinda suficiente espacio para poder ejercer la libertad de sus movimientos, cuando se

establece una comunicación respetuosa que valora las diferentes formas que tienen para expresarse.

La seguridad es un soporte en la construcción de la autonomía, aspectos importantes cuyas bases se encuentran en los primeros años de vida y en las interrelaciones que promueven y participan niños y niñas.

Comunicación: “Todo niño o niña debe expresarse, escuchar y ser escuchado”

La comunicación es una necesidad esencial y absoluta, que se origina desde el inicio de la vida con las interacciones y en el placer de las transformaciones recíprocas.

La comunicación entre un adulto y un infante es la disposición que tiene el adulto significativo de percibir los signos gestuales, corporales, mímicos, comunicativos de todo bebé o niño con el cual se está interactuando. En esta interacción tanto el bebé, el niño como el adulto emiten y reciben señales transformándose mutuamente. Por tanto, en los primeros años se enfatiza el diálogo tónico (contacto corporal) y la importancia de utilizar el lenguaje como elemento que brinda seguridad al anticipar y relatar lo que se realizará, considerarlo como un interlocutor válido, es confiar en sus capacidades de comunicación por mínimas que sean y, especialmente, es contribuir a la construcción progresiva de representaciones mentales futuras.

Por ello en la labor educativa, es importante que los que trabajan con los niños y niñas comprendan y valoren el sentido de la comunicación no verbal y verbal y respondan de manera amigable, horizontal y motivadora.

Autonomía: “Todo niño o niña debe actuar a partir de su propia iniciativa, de acuerdo a sus posibilidades”

El niño vive y opera en cada instante de su vida con los instrumentos madurativos, perceptuales, motores, emocionales, afectivos y cognitivos

que él ya posee y no con los que va a adquirir posteriormente. En su actividad espontánea:

- Es capaz de realizar acciones a partir de su propia iniciativa.
- Posee un equipamiento biológico, funcional, emocional y cognitivo maduro que resulta pertinente para el programa de acción que se propone llevar a cabo.
- Manifiesta una actitud de cuestionamiento y de sorpresa ante el descubrimiento. Al mismo tiempo la disponibilidad y la experiencia acumulada le permiten una cierta predictibilidad o posibilidad de anticipación de un efecto en función del conjunto de su vivencia y del sentido que él mismo atribuye a su acción.
- Le permite una cierta dosis de decisión y de elección a partir de disponer y poder procesar suficiente información para organizar y reajustar su proyecto de acción.

Para que los niños y niñas desarrollen niveles básicos de autonomía es deseable que se provea de espacios amplios, materiales que les resulten interesantes, libertad para el movimiento, seguridad afectiva y física.

Movimiento: “Todo niño o niña necesita de libertad de movimiento para desplazarse, expresar emociones, aprender a pensar y construir su pensamiento”

El movimiento es sumamente importante porque es la forma particular que tiene el niño y la niña de ser y estar en el mundo, de expresarse, comunicarse, y al mismo tiempo, desarrollarse integralmente. Para que el pensamiento se desarrolle y el niño y niña se pueda apropiarse y conquistar el mundo, es necesario que despliegue al máximo su iniciativa de movimiento y de acción; ya que en la acción se articulan su afectividad, sus deseos, también todas sus posibilidades de comunicación y de conceptualización.

La motricidad libre se desarrolla en forma autónoma a partir de las posturas corporales



del bebé, la sucesión de sus fases le permite construir la disponibilidad corporal, el dominio del cuerpo y la armonía del movimiento. A partir de la expresividad motriz el niño y la niña evoluciona hacia un desarrollo armonioso, hacia niveles más abstractos de pensamiento. El desarrollo cognitivo requiere del desarrollo motor, el niño y la niña se desarrolla de manera íntegra y no en forma fragmentada.

Como dice Wallon, el niño y la niña llegan al pensamiento a través de la acción. Es importante motivar a los pequeños para que intenten gatear, caminar, saltar a iniciativa de ellos mismos, hacerlo sin que él haya practicado por sí mismo, repercute más adelante no sólo en su equilibrio físico y en su coordinación, sino también en su seguridad, en su autoestima, en la sensación de ser eficaz y poder enfrentar las dificultades que se le presenten en el transcurso de la vida, es decir, influye en su equilibrio emocional y en su autonomía.

Juego libre:

“Los niños y las niñas, al jugar, aprenden”

Jugar es una actividad vital y espontánea que permite al niño y a la niña establecer conexiones neuronales lo que le facilitará representar la realidad, aprender, expresarse, afirmar su identidad entre otros beneficios.

Se comprende como juego libre a aquel que parte de la iniciativa del niño y la niña, generando naturalmente acciones de elección, decisiones, asignación de roles, establecimiento de reglas, negociación, determinación conjunta de material, de lugares, organización, etc. debiendo la docente promover estos momentos, observar y acompañar a los niños y niñas en todo el proceso de su actividad: inicio, durante y al concluir, y establecer si es pertinente al final un diálogo que aliente comentarios, expresiones de emoción, recuerdos, etc. estando alerta a lo que necesitan o requieren, no dejándolos solos en ningún caso; asimismo su presencia les da seguridad y confianza, Estos momentos son importantes para que la docente pueda tener información directa de los avances o dificultades que tienen los niños y niñas.

Se establece diferencias entre juego y situación lúdica³⁶ el juego es libre y espontáneo, permite expresiones de creatividad e imaginación, son los mismos niños y niñas que son protagonistas y actores, se reconoce este tipo de juego por el placer y alegría que muestran los niños y niñas que participan. Una situación lúdica tiene una intención de aprendizaje (Currículo Nacional, programación) por lo que va más allá del mero entretenimiento, ésta generalmente la propone el adulto y dirige las actividades en un tiempo y espacio determinados con anterioridad.

³⁶ Rutas de Aprendizaje - Versión 2015 Área Curricular Personal Social. Página 184.

A través del juego libre los niños y niñas ensayan y entrenan distintas habilidades cognitivas (atención, representación, planificación, etc.) junto con habilidades motoras, sociales, afectivas y comunicativas. El juego es una fuente insustituible de equilibrio personal (liberación de tensiones, disfrute, etc.). Por lo tanto, es, sin duda alguna, la actividad que integra mejor y de forma natural los múltiples aspectos del desarrollo, así como los distintos objetivos de los programas de educación inicial (María Victoria Peralta, 2012). Es por ello que la educación inicial tiene que ser un espacio para aprender jugando.

Además de estos principios de la Educación Inicial; se deben considerar los principios de la educación peruana: La ética, la inclusión, la equidad, la calidad y la interculturalidad, señalados en el artículo 8 de la Ley General de Educación N° 28044 como aspectos importantes y transversales a toda acción educativa y que requieren de un trabajo permanente con los niños y las niñas.

3.2

ATENCIÓN A NIÑOS Y NIÑAS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES ASOCIADAS A DISCAPACIDAD

La atención a niños y niñas con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad leve o moderada está considerada dentro de las políticas educativas de inclusión, que indican que su atención debe ser en las instituciones educativas de educación básica regular.

En Educación Inicial su atención está orientada a:

- ▶ La inclusión con una concepción de derechos humanos, que cambia una visión homogénea excluyendo a la población vulnerable, por una atención a lo diverso en el marco de sus particularidades, ofreciéndole igualdad de oportunidades.
- ▶ Atender a los niños y niñas que tienen una discapacidad leve o moderada en las instituciones educativas, promoviendo una comunidad donde aprenden juntos,

independientemente de sus características físicas, funcionales, o sociales.

- ▶ Cambiar las prácticas educativas para ofrecer a los niños y niñas que tienen alguna discapacidad leve o moderada la oportunidad de ser y crecer en un contexto que los acoge y los respeta, que responde a sus características, intereses, necesidades y al contexto donde se desarrollan.
- ▶ Ofrecer a los niños y niñas que no tienen ninguna discapacidad la oportunidad de aprender e interactuar con y entre las diferencias, aprendiendo a valorarlas y respetarlas.
- ▶ Desterrar desde la institución educativa prejuicios y temores de relacionarse y de actuar frente a las personas con discapacidad, así como las actitudes de sobreprotección que muchas veces surgen a causa de la falta de oportunidades de conocer y vincularse con estas personas.

“...el sistema educativo tiene un enfoque inclusivo como política del sector, en el que las personas con discapacidad tienen derecho a educarse con sus pares en igualdad de condiciones. En este caso no es la persona con discapacidad la que debe adaptarse al sistema escolar, sino es el sistema educativo el que tiene la obligación de transformarse para brindar los apoyos, medidas y recursos que respondan a sus características y necesidades educativas”³⁷.



³⁷ Ministerio de Educación. Dirección General de Educación Básica Especial (2012) Educación Inclusiva Balance y perspectivas. Página 15.

3.3

ATENCIÓN A LOS NIÑOS Y NIÑAS DE POBLACIONES RURALES Y BILINGÜES

La atención a niños y niñas de zonas rurales y bilingües están considerados dentro de una de las políticas educativas que indica que su atención debe ser en el Marco de su lengua y su cultura.

“...una educación que logre combinar y articular el saber local, es decir los conocimientos y valores de las diversas culturas originarias de nuestro país con aquellos que provienen de otras culturas y de las ciencias, para que se vaya construyendo poco a poco un país que se reconozca, se acepte y se valore como multicultural y plurilingüe”³⁸.

En Educación Inicial su atención está orientada a:

- ▶ Asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social, ofreciendo oportunidades educativas de calidad en el marco de su lengua y su cultura.
- ▶ Reafirmar la identidad étnica y la lengua materna como elementos de constitución de los niños y niñas.
- ▶ Proporcionar una relación con los conocimientos, creencias, valores, concepciones del mundo y las historias de los pueblos.
- ▶ Valorar los saberes y el papel de esas poblaciones en la producción de conocimientos.
- ▶ Dar continuidad a la educación tradicional ofrecida en la familia articulándola a las prácticas socioculturales de educación y cuidado de sus comunidades.
- ▶ Adecuar la organización de la acción educativa, la de grupos de niños y niñas, del tiempo a las actividades, espacios y características socioculturales.



³⁸ Ministerio de Educación DIGEIBIR Propuesta Pedagógica: Hacia una educación intercultural bilingüe de calidad.

3.4

LA ARTICULACIÓN DE LA EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA

La articulación de la educación inicial con la educación primaria está establecida por norma, teniendo como objetivo establecer un tránsito progresivo, relacionado, que asegure en niños y niñas una continuidad escolar sin dificultades. Sin embargo no se da esta situación, repercutiendo en los diferentes actores educativos.

Lamentablemente los esfuerzos realizados en años anteriores al respecto, no tuvieron el resultado esperado.

La transición de los niños y niñas que concluyen la Educación Inicial ingresan a una educación diferente al pasar a la Primaria. Indudablemente este paso es de gran importancia en la escolaridad futura, dependiendo de la forma de incorporación y adaptación que tendrán en el primer grado, asimilando los cambios que encuentra en el “colegio grande”, los cuales se manifiestan en

las diferencias que encuentra en dicho colegio y que van desde la infraestructura, espacios, materiales, horarios hasta el manejo disciplinario y curricular.

Los docentes de Inicial y Primaria juegan un papel importante en este paso. Sin embargo las expectativas de ambos no están asociadas la mayoría de las veces al quehacer cotidiano de los niveles. Los primeros introducen aprendizajes como la lectoescritura formal y operaciones matemáticas propias de la primaria. En el otro caso, los docentes no incorporan todos los saberes que los niños y niñas han logrado en Inicial, aspectos que solo son ejemplos.

Este tema es un “pendiente” sobre el cual hay que continuar trabajando, partiendo de una articulación interna que vaya desde el nivel Central, DRE, UGEL que asegure una adecuada transición entre niveles, especialmente en los de Inicial y Primaria, pues se trata de niños y niñas en edades vulnerables.





Capítulo 4

Propuesta
pedagógica del nivel

4

Propuesta pedagógica del nivel

4.1

FUNDAMENTACIÓN DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA

A. Crecer, desarrollar, aprender

Los niños y niñas en sus primeros años crecen, desarrollan y aprenden en una forma acelerada, con avances y retrocesos propios de sus ritmos y procesos de maduración. Crecer indica un aumento de tamaño, de la circunferencia de la cabeza y subir de peso, en cambio se considera el “Desarrollo como el conjunto de transformaciones internas que permiten al sujeto la adquisición de las competencias necesarias para ejercer progresivamente actitudes cada vez más autónomas. El desarrollo constituye también el camino que parte de una sensorialidad, una sensibilidad y una motricidad predominantemente dispersas, disgregadas, fragmentadas en su inicio, a la construcción del sentimiento de unidad, de continuidad y de cohesión de sí mismo, la construcción del Yo y las raíces de la identidad”³⁹. Gracias a un trabajo multisectorial y de lineamientos en torno al niño y la niña que se está dando en nuestro país, se indica que: “El desarrollo infantil temprano es un proceso progresivo, multidimensional integral y oportuno, que permite a la niña y el niño ser competente a partir de sus posibilidades. Abarca desde la gestación hasta los primeros cinco años de vida”⁴⁰.

Desarrollarse es un proceso complejo que lleva a transformarse a sí mismo y al entorno, gracias a la presencia, la compañía y las múltiples interrelaciones con el otro además con lo que

se tiene en los espacios donde transcurren los primeros años, así se transita desde el predominio de la dependencia al predominio de la autonomía.

En los primeros años se observan claramente el crecimiento y desarrollo, asimismo se observa cómo el niño y niña aprenden, la capacidad que tienen de aprender es asombrosa. “A cualquier edad, **el aprendizaje** es un cambio relativamente permanente en el comportamiento, el pensamiento o los afectos de toda persona, a consecuencia de la experiencia y de su interacción consciente con el entorno en que vive o con otras personas. Desde la infancia hasta la madurez, tenemos la aptitud de registrar, analizar, razonar y valorar nuestras experiencias, convirtiendo nuestras percepciones y deducciones en conocimiento”⁴¹.

Este cambio generado por la experiencia, por esa interacción directa, motivadora, donde se dan determinados estímulos, situaciones, hechos, acciones, hacen que los niños y niñas aprendan, conozcan más, convirtiéndose en protagonistas de su desarrollo y aprendizaje.

La escuela en el sentido amplio de la palabra es una comunidad de aprendizaje, donde estos procesos se dan con una intención pedagógica, la cual se planifica o programa, considerando escenarios o espacios que promuevan aprendizajes, asegurando esos ingredientes indispensables de motivación, recojo y recreación de saberes, actividades individuales, en equipo y elección de materiales u objetos, vinculados al manejo del diseño curricular, al conocimiento de los niños y niñas, al conocimiento de los entornos en que viven y transitan; así poder acompañarlos, orientarlos a

³⁹ Los Organizadores del Desarrollo, Dra. Mirtha Chokler.

⁴⁰ De 1° Primero la Infancia - Lineamientos de Gestión Articulada Intersectorial e Intergubernamental.

⁴¹ Pág. web Ministerio de Educación. Ventana Aprendizajes 13 - 02 - 2015.

la realización personal, al desarrollo de capacidades y al logro de competencias.

En este sentido, la Educación Inicial se ocupa de los aspectos educativos de la primera infancia; etapa clave en el desarrollo humano por todo lo que en ella se construye: las bases de la identidad, del pensamiento, el lenguaje, las relaciones que se establecen, los afectos, entre otros aspectos sobre los que se cimientan la vida de cada una de las personas.

B. Fundamentación de la propuesta pedagógica

Se comprende la propuesta pedagógica como el conjunto de orientaciones y acciones pedagógicas organizadas por la docente, que relacionan las experiencias vividas por niños y niñas y sus saberes y con lo que establece el diseño curricular, es decir, con aquello que los niños y niñas deben aprender. La propuesta pedagógica se concretiza en el aula, expresándose en las condiciones que favorecen los aprendizajes, en la determinación de estrategias metodológicas, la selección de material educativo, el tiempo determinado y los espacios donde se efectuará la acción educativa; respondiendo al concepto de niño y niña que tenemos, sus características y necesidades, así como las teorías y estudios sobre el desarrollo - aprendizaje y al conocimiento del entorno o la comunidad.

Tenemos los aportes de los que construyeron las raíces de la educación de la infancia que inician estos lineamientos, junto a la contribución valiosa de profesionales e instituciones que cimentaron la educación inicial en el Perú. Sin embargo cuando planteamos una PROPUESTA PEDAGÓGICA tenemos además valiosos aportes que vienen de diferentes ciencias, de especialistas e investigadores que nos ofrecen una nutrida información, orientada al mayor y mejor



conocimiento del niño y la niña, acrecentándose el valor científico desde el anterior siglo conocido como el Siglo del niño, gracias a la obra escrita por Ellen Key titulada “El siglo del niño”.

La propuesta pedagógica tiene soportes, construidos por los estudios y evidencias reconocidas y efectuadas por muchas personalidades, entre las que podemos mencionar a: Henri Wallon, que describe las relaciones genéticas entre lo social y lo psíquico, así como realza el itinerario de maduración que va del Acto al Pensamiento, los estudios de John Bowlby sobre la génesis de las conductas de apego, de separación y de comunicación de los seres vivos; y los de algunos psicoanalistas como Klein, Winnicott, Anzieu que abordan desde una concepción más profunda la relación bebé - adulto significativo. Se reconoce también los aportes de la Semiótica y de la Psicosemiótica (Darrault- Harris 1993) para dar cuenta en particular de los procesos de producción de signos y símbolos con los que opera el psiquismo y la sociedad humana y los descubrimientos de la Dra. Emmi Pikler acerca del desarrollo postural y motor autónomo y su incidencia en la personalidad del niño y la niña.

Tiene importancia la contribución que hace Piaget orientada a conocer cómo en el niño se produce la adquisición del conocimiento y cuáles son sus niveles de avance; la teoría sociocultural de Vigotsky que aporta en la comprensión del desarrollo en el niño, como una apropiación de toda la experiencia que ha ido tejiendo la historia sociocultural y la de Ausubel, sobre el aprendizaje

significativo cuando el estudiante enlaza y relaciona los nuevos conocimientos con los que adquirió anteriormente, asimismo se consideran importantes los aportes que hacen en el campo comunicativo Emilia Ferreyro y Ana Teberosky, los estudios de Pichón de Riviere que hace estudios y propuestas sobre el grupo, cuya meta es aprender a pensar, comprendiendo que el pensamiento y conocimiento son productos sociales; para aprender a pensar todos necesitan del otro.

En el marco de los Lineamientos de la Gestión Articulada Intersectorial e Intergubernamental, se determinó “La visión de niñas y niños en el Perú” expresado en: “Niñas y niños en el Perú con buen estado de salud y nutrición, con pensamiento crítico, comunicacionalmente efectivos y con iniciativa, emocionalmente seguros de sí, socialmente competentes y autónomos, en pleno ejercicio de sus derechos. Niñas y niños que viven una infancia feliz, libre de violencia, con igualdad de oportunidades y respetando sus particularidades”⁴².

C. Ejes de la practica docente

Emilia Barcia Boniffatti ya planteaba el cambio de las relaciones entre la docente, el niño y la niña propiciando la confianza y respeto mutuo. Durante mucho tiempo las relaciones entre estos

actores estuvieron marcadas por la superioridad y saber único del docente y la pasividad y recepción del niño o la niña. Actualmente esa mirada ha cambiado por aquella que reconoce al niño y niña como sujetos de derecho, capaces de moverse por propia iniciativa y necesidad, de descubrir, indagar, de interactuar con los demás, de ser constructores de su desarrollo y de sus aprendizajes, de ser personas que pueden desenvolverse dentro de su edad y sus posibilidades, que necesitan de alguien que los escuche, les conteste, los acompañe; además les ofrezca entornos que posibiliten, faciliten e impulsen experiencias que los irán vinculando a su entorno, para que puedan conocerlo, comprenderlo, generar cambios y ser parte de él.

La propuesta pedagógica considera al niño y a la niña como el centro de la acción educativa, reconociéndolo como un sujeto en pleno desarrollo y con derechos, parte del niño y la niña, de esa mirada actual, que lo considera competente, por lo que es indispensable en toda acción educativa lo siguiente:

- ✓ Las relaciones de ida y vuelta entre niños, niñas y adultos.
- ✓ Las oportunidades y experiencias gratificantes y retadoras.
- ✓ Los entornos saludables.
- ✓ Acción educativa compartida con los padres de familia.



⁴² 1° primero la infancia. Gobierno del Perú 2014.

Las relaciones de ida y vuelta entre niños y adultos

“Las comunidades prósperas dependen del desarrollo exitoso de la gente que vive en ellas y construir los cimientos de desarrollo exitoso en la infancia requiere de relaciones receptivas entre niños y adultos y de entornos de apoyo”

*De “La Ciencia de la Negligencia”.
Center on the Developing Child, Harvard University.*

Nuestra vida desde que nacemos está estrechamente vinculada a los otros, a las relaciones que podemos establecer a través del afecto, los juegos, la comunicación, etc. comprendiendo que toda relación mueve nuestro mundo emocional, de sentimientos y afectos, convirtiéndose en un acto indispensable en la vida, que nos permite desarrollar, adaptarnos, construir ideas, conocer, ampliar nuestro mundo, etc. por lo que en la infancia, época de desarrollo intenso requiere de relaciones de “de ida y vuelta”, comprendiéndola no como la persona que hable y ejerza autoridad frente a un niño o una niña, o que se exija muestras de cariño; sino una relación como una construcción que requiere de diálogo, tiempo, comprensión, renuncia, es decir que se

dé y se pueda recibir. Así se podrá interactuar realmente, llegando el niño o a la niña a mayores logros como también a momentos de recreación y gozo.

Establecer relaciones es construir soportes efectivos para una convivencia grata y más, los estudios últimos nos dan la información que estas relaciones en la infancia moldean la arquitectura del cerebro que está en desarrollo y si las relaciones son de incompreensión, desconfianza, autoritarismo, castigo, negligencia severa o privación, los circuitos del cerebro en desarrollo pueden ser perturbados, afectando el aprendizaje, el comportamiento y la salud posterior.

Las oportunidades y experiencias gratificantes y retadoras

“Las primeras experiencias no solo dan forma a la arquitectura del cerebro en desarrollo sino que también sientan las bases de la buena salud mental”

*De “La Ciencia de la Negligencia”.
Center on the Developing Child, Harvard University.*

Hoy en día está comprobado que las primeras experiencias pueden asegurar y contribuir en el desarrollo en general, cuánto más experiencias gratificantes vivan los niños y niñas y tengan entornos motivadores, se multiplican las posibilidades de avanzar, de lograr niveles más complejos en cuanto a aprendizajes.

Las experiencias son acciones que se viven intensamente, las cuales llevan a los niños y niñas a aprender de manera natural y es aquí donde cobra presencia el juego como experiencia propia de la infancia, en la que se despliegan todas las dimensiones humanas para un fin, el de pasar buenos y memorables momentos, sin haber sido

planificado o determinado un aprendizaje o meta educativa, sin embargo cuánto se aprende jugando, y qué experiencias se viven con el juego.

Los niños y niñas aprenden a relacionarse a través de las experiencias que viven, cobrando suma importancia este hecho, pues recientes investigaciones sobre el cerebro nos hacen ver la

trascendencia que tiene la manera cómo los niños aprenden a relacionarse con otros y a controlar sus emociones, constituyendo las primeras experiencias, fuente para desarrollar habilidades sociales, necesarias para desenvolverse en todo momento y también para tener éxito en la vida escolar. Siendo necesario en los primeros años promover el desarrollo socioemocional.

▶ Los entornos saludables

“Todos los niños tienen derecho a crecer en un ambiente saludable, esto es, a vivir, estudiar y jugar en lugares sanos. Interviniendo para proteger el entorno de los niños es posible salvar millones de vidas, reducir las enfermedades y conformar un mundo más seguro y saludable para el futuro de nuestros hijos”.

*De “Ambientes saludables para los niños”.
Organización Mundial de la Salud. 1º de Abril 2003*

Los entornos saludables están referidos a espacios internos y externos y a un conjunto de mobiliario, material educativo y objetos, planificados, organizados y puestos a disposición de las niñas y niños, asimismo el considerar los recursos naturales y culturales del propio medio y lo que significan la limpieza, el orden y la seguridad.

La salud y bienestar de las niñas y los niños se ven muchas veces amenazada por aspectos diversos que pueden estar en el hogar, la institución educativa o el programa, como el agua, el aire contaminado, la falta de saneamiento básico, los insectos, roedores y la presencia de productos tóxicos, etc.

Un entorno saludable es aquel que provee un ambiente gratificante, una infraestructura diseñada para que puedan convivir los niños,

niñas, docentes y todo el personal; estos entornos están referidos a las aulas implementadas con el mobiliario pertinente (sillas apilables, mesas desmontables) y adecuadamente organizado. Áreas libres, verdes y de juegos tan necesarias en los primeros años, conociendo que requieren de estos espacios para encontrarse con la naturaleza (conocerla, admirarla, valorarla y cuidarla), tener un lugar donde desplegar su actividad motora intensa; y estos aspectos tan importantes requieren de dos acciones imprescindibles, de todo lo que signifique aseo, orden y seguridad.

Para aprender los niños y niñas necesitan moverse, tener espacios que les permitan desplazarse con libertad y seguridad y además tener la implementación necesaria que genere oportunidades para la acción, el movimiento, el juego, la relación con la realidad, la comunicación, las relaciones y las posibilidades de descubrimiento y creatividad.

Acción educativa compartida con los padres de familia

“El desarrollo personal, social y emocional comienza a construirse en la infancia, con los primeros vínculos que se dan entre padres e hijos, conformado por esas expresiones de afecto, las actitudes, la comprensión, las enseñanzas y los aprendizajes”

De “Ficha para padres, Cuaderno Aprendemos Jugando”.
Ministerio de Educación Perú.

Cuando nos referimos a la educación inicial, surge la presencia de los padres de familia como los primeros y principales educadores de sus hijos e hijas, ellos son los que conforman una familia que se sostiene por el establecimiento de vínculos, afecto y todos los cuidados que requiere la vida y en este caso de los primeros años, considerando en ello el desarrollo, la socialización y aprendizajes. Asimismo para cumplir su rol de padres, utilizan un conjunto de saberes y prácticas vinculadas al mundo cultural y social que les rodea, a través de las cuales llegan a los hijos/as con una comunicación afectiva, orientación, consejo, enseñanza, supervisión y control de las conductas.

La importancia que tienen las primeras experiencias en la vida, son ampliamente difundidas y

fundamentadas, las relaciones de los niños y niñas con los padres son tejidos que se van conformando y constituyendo en soporte de relaciones, confianza, autoestima, seguridad, etc. aspectos indispensables para seguir caminando con éxito en la vida.

Efectuar una acción educativa y más una práctica docente cercana a la vida familiar en la que tienen expectativas comunes, consigue mejores y mayores resultados, mayor bienestar, que aquella ajena o distante a las acciones que realizan los padres día a día con sus hijos. Por lo que es indispensable una labor perseverante con los padres de familia desde las aulas de educación inicial, desde las Instituciones educativas y los programas que atienden a los menores de 6 años de edad.

4.2

PROPUESTA PEDAGÓGICA EN EL I Y II CICLOS

4.2.1

Consideraciones para ambos ciclos

En la propuesta pedagógica identificamos aspectos que deben ser considerados importantes para el ciclo I, como también para el ciclo II, manteniendo sus peculiaridades por las edades que atienden y generando naturalmente una estrecha relación entre los dos ciclos, proyectando progresión, complementándose y manteniendo la unidad del nivel. Entre ellas está:

a) El espacio educativo

El espacio educativo se concreta en un local o infraestructura que se construye o se acondiciona en relación principalmente a la edad de los niños y niñas, sus características, necesidades e intereses y la acción educativa. Se debe considerar el medio ambiente que lo rodea, los recursos y materiales que provienen de la naturaleza y la cultura local, en un país tan diverso como el nuestro⁴³. Considerándose como características básicas:

Que sean **seguros**, alejados de peligros que atenten contra la seguridad integral de niños y niñas, **saludables**, con ventilación e iluminación natural, libre de ruidos molestos; ambientes y materiales seguros, limpios y

⁴³ Norma Técnica para el diseño de Locales de Educación Básica Regular - Nivel Inicial. Resolución de Secretaría General N° 295-2014 - MINEDU.

nada tóxicos, **estables** en la disposición y organización del espacio, manteniendo cierta permanencia, dando a niños y niñas seguridad, manejo, conocimiento y organización de su entorno, **funcionales**, que facilite el desplazamiento de niños y niñas con seguridad y autonomía de acuerdo a su edad, a sus posibilidades de movimiento, como acceder al mobiliario, materiales y accesorios que necesiten.

Así mismo **ecológicos**, que sean ambientes respetuosos del medio natural y la debida utilización de los recursos naturales (la luz natural, la madera, las plantas, etc.), **transformables**, cuando el espacio cambia utilizando diversos materiales de forma creativa; **estética**, ambientes sensorialmente agradables generados por la luz, las formas, colores, sonidos, imágenes, texturas, niveles, desniveles, olor, etc. armoniosamente dispuestos.

En la organización del espacio se considera espacios internos delimitados por paredes, elementos separadores móviles o plegables, los intermedios, los de tránsito entre el espacio externo e interno y los espacios externos referidos a espacio libres como los patios.

Organización del espacio:

- La organización del espacio debe mantener el equilibrio entre las dimensiones con las que se cuenta, la cantidad de niños y niñas, el mobiliario y los materiales, debiendo ser éstos estrictamente necesarios y pertinentes, respondiendo a las necesidades de movimiento y búsqueda propios de la infancia, donde se ejerza la libertad de acción y la toma de decisiones, asimismo contribuir a la acción educativa.
- Ofrecer espacio suficiente para el número de niños y niñas que se atiende (lo ideal es, en promedio un área de 2 mts² por cada niño/a⁴⁴) ofreciendo seguridad y comodidad, como también espacios que ofrezcan privacidad en los momentos de cuidados infantiles y

ambientes tranquilos para el descanso y sueño.

- Limitar el uso de mesas y sillas excepto para el momento de la alimentación o para situaciones específicas que así lo requieran, prefiriendo una alfombra, petate u otro material donde se acomoden los niños y niñas para diferentes actividades.
- En las aulas del II ciclo se considera la organización de sectores de interés para diversas actividades libres y aquellas que tienen intención pedagógica, participando en ello niños y niñas, para que conozcan sus espacios y materiales y puedan planificar sus acciones y en algunos casos con los padres de familia.
- Se tendrá siempre un lugar donde se hagan visibles las producciones de las niñas y niños. Estas podrán colocarse dentro o fuera del aula.
- Si existen dos turnos para el trabajo educativo (mañana y tarde) habrá una continua coordinación entre profesoras para unificar una sola organización para ambos turnos, evitando la generación de un espacio interno saturado.
- Prever las adecuaciones necesarias que favorezcan la incorporación de niñas y niños con necesidades educativas especiales (rampas, barras u otros).
- El espacio externo (patio, parque o campo cercano) debe ser seguro, limpio, delimitado y en buenas condiciones. De preferencia, contar con árboles, plantas, pozos de arena, juegos, que promueven el movimiento y la recreación.
- Garantizar servicios higiénicos limpios, con agua y adaptados a las características y necesidades de los niños y niñas.

Hay que tener siempre presente en la delimitación del espacio el tipo de actividades a realizar, unas con mayor movimiento, otras tranquilas, unas causan desorden, otras pueden movilizar en grupos pequeños dentro o fuera del aula. Lo ideal es siempre tener presentes los intereses de los niños y niñas.

⁴⁴ Norma Técnica para el diseño de Locales de Educación Básica Regular - Nivel Inicial. Resolución de Secretaría General N° 295 - 2014 - MINEDU



Mobiliario

El mobiliario es un aspecto importante en la acción educativa que debe ser motivo de elección cuidadosa y pertinente en cuanto a calidad y cantidad.

Para el cambio de ropa, pañales y aseo, el mobiliario varía de acuerdo a la edad, las características, necesidades y madurez de cada niña y niño. Lo ideal, para los más pequeños es la mesa o cambiador a la altura de la cintura del adulto para que los rostros estén cercanos y el adulto esté distendido y cómodo sin hacer gran esfuerzo físico. Y para los más grandes que ya caminan puede realizarse con el niño o niña de pie y el adulto sentado en un banquito para mayor comodidad.

La utilización y ubicación del mobiliario responderá a la organización de las niñas y niños. Se fomentará el uso de alfombras, cojines, petates, etc. que les den mayor comodidad y posibilidades de acción y expresión y la organización de las mesas y sillas se variará en función de las actividades a desarrollarse.

El mobiliario básico comprende: Sillas si es posible apilables y de madera ligera, mesas de preferencia desmontables, y armarios necesarios para ubicar objetos y materiales educativos, situados a nivel de piso y teniendo en cuenta la estatura de los niños y niñas, permitiéndoles que tengan fácil acceso y poder trasladarlos sin dificultad.

El mobiliario para la docente básicamente es una silla cómoda y un estante para sus materiales. Se recomienda que el estante esté ubicado en la parte superior de una de las paredes (estante aéreo) de manera que no ocupe el espacio accesible a los niños. La movilidad de la silla permitirá una plena integración con el grupo de niños y niñas. Todo el mobiliario debe respetar las características técnicas señaladas para el nivel ⁴⁵.

Ambientación

La ambientación de espacios educativos internos y externos, implica el orden y colocación de objetos y láminas en diferentes lugares, a fin de establecer un ambiente funcional y agradable para la convivencia y el aprendizaje, puede ser dentro y fuera del aula.

⁴⁵ Normas técnicas peruana de mobiliario escolar - INDECOPI.

En la ambientación se considerará:

- Crear un ambiente pedagógico que guarde armonía y orden. Para ello se requiere relacionar materiales, objetos, en cuanto a número, pertinencia y lugar donde se ubican.
- Evitar el uso de figuras estereotipadas que no corresponden a la realidad sociocultural.
- Considerar que todo material u objeto que ingresa en un espacio educativo debe ser utilizado y trabajado.
- Evitar una cantidad exagerada, la profusión de materiales y objetos con que se arregla un aula, porque disminuyen las posibilidades de atención, concentración, movimiento, trabajo y creatividad de los niños y niñas.

b) El material educativo

Los materiales educativos son todos aquellos objetos (estructurados, no estructurados) que despiertan el interés y la curiosidad de niños y niñas, motivándolos a la exploración, conocimiento y transformación de los mismos y que favorecen el desarrollo de capacidades y el logro de aprendizajes. Tienen características específicas que se encuentran en las guías propias de cada ciclo, sin embargo hay características generales para ambos ciclos, como las siguientes:

Los materiales pueden ser estructurados (fabricados, elaborados) o no estructurados (los objetos de la vida cotidiana, recursos de la naturaleza) que pueden acompañar los momentos de cuidados infantiles, de la actividad autónoma, del juego y las actividades educativas planificadas. La selección y determinación de estos materiales responde a algunos criterios:

Criterio pedagógico. Orientado a obtener y poner a disposición de niños y niñas materiales y objetos que puedan motivarlo a aprender, promuevan sus actividades por propia iniciativa o requiera su utilización en la acción educativa. La observación es muy importante para conocer las iniciativas, necesidades, intereses y capacidades de cada niña y niño, el nivel de desarrollo madurativo que tiene cada uno, el conjunto de valores, creencias, saberes sociales y culturales de su entorno, su familia y comunidad; aspectos que ayudan en la determinación del material que debe tener un aula. Es necesario que en el aula se tenga materiales de la zona, cercanos, familiares al entorno y cultura de los niños y niñas, que afirmen su identidad. Asimismo los que incorporen elementos de otros ámbitos culturales de manera que les permita ampliar su visión del mundo y de los elementos que lo componen.

Características físicas, es importante que todo material para niños y niñas debe procurar que sean: seguros y resistentes, en los que prevalezca la calidad y que no ofrezcan riesgos de accidentes, saludables que no contengan insumos tóxicos (plomo, colorantes no permitidos u otro tipo de componentes) y ser lavables. Materiales atractivos que los niños y niñas los busquen, los necesiten y transformen. Tener acceso a materiales que les faciliten constatar situaciones de causa y efecto, fáciles de tomar, manipular, dejar, soltar, cambiar de posición, transformar. Es una alerta que los materiales o juguetes que funcionan con pilas, emitiendo sonidos, luces, moviéndose por sí mismos, se activan apretando botones o a control remoto, pudiendo limitar el despliegue de capacidades o los estimulen en demasía, no siendo pertinentes ni adecuados principalmente en el I Ciclo. También se debe tener en cuenta que los materiales propicien la tranquilidad, la estabilidad emocional y el respeto al niño y a la niña, a sus características, necesidades y su edad.



Su organización

Responde al niño y a la niña que se atiende, a su edad, sus necesidades, intereses, posibilidades, como a la intención pedagógica que conlleva la metodología, las estrategias, las capacidades a desplegar y los espacios, asimismo al uso adecuado de los mismos, procurando que estén dispuestos de manera ordenada permitiendo la libre elección.

La organización está estrechamente vinculada al orden, a la cantidad de materiales en relación a la cantidad de niños y niñas, a los lugares y muebles que se necesitan para acomodarlos y la facilidad para utilizarlos con seguridad y amplitud. Por lo que debemos evitar que las paredes, techos y pisos posean exceso de materiales, colores demasiado intensos, focos de luz, etc. para no sobre estimular, ya que la excitación ambiental genera altos niveles de stress, en especial para los más pequeños, debiendo ser éstos estrictamente necesarios y pertinentes a la acción educativa.

En el II ciclo los materiales son parte de la organización de sectores de interés o de trabajo, ubicándolos a la altura y libre disposición de los niños y niñas, siendo necesaria su participación para que conozcan sus espacios y los materiales y puedan planificar sus acciones; asimismo en algunos casos será pertinente la intervención de los padres de familia.

El Ministerio de Educación reconociendo la importancia del material educativo en la acción educativa, y a través de la Dirección de Educación inicial, cada año entrega diverso material a todas las Instituciones Educativas y Programas que atienden a niños y niñas. Estos materiales que ingresan al aula deben utilizarse por que responden en su forma, tamaño y contenido a sus intereses y necesidades y a la acción educativa.

4.2.2

Consideraciones por ciclo

□ CICLO I, niños y niñas menores de 3 años

La educación comienza desde el inicio de la vida y en los primeros años está a cargo de los padres y madres de familia o cuidadores, esta primera etapa de vida es muy importante porque es en base a cómo ha vivido el niño y la niña sus primeros vínculos y sus primeras experiencias que van a poder tomar conciencia de sí mismos, a estructurar su personalidad y a la vez moldear sus matrices afectivas y de aprendizaje, que serán determinantes para su desarrollo en el transcurso de su vida.

La ausencia de vínculos limita enormemente el desarrollo del niño y la niña, razón por la cual los servicios y programas educativos dirigidos a la atención de este grupo etario, contemplan de manera prioritaria la formación de los padres y madres de familia para potenciar prácticas de crianza que favorezcan el desarrollo de sus hijos o hijas (programas de entorno familiar). Y cuando se orientan directamente a los niños y niñas sin la presencia de los padres (cunas y programas de entorno comunitario) buscan contribuir con espacios y recursos para el juego libre y acciones complementarias con la familia que permitan sentirse amados, sostenidos y cuidados, sentando así bases sólidas en el proceso de desarrollo y aprendizaje de los niños menores de 3 años. Estas experiencias se organizan en dos momentos fundamentales que se suceden de manera natural en la vida cotidiana del niño y la niña:

› Los cuidados infantiles⁴⁶

Se comprenden como cuidados, aquellas acciones que permiten contactos corporales, caricias, palabras afectuosas que la madre, el padre o el cuidador brindan al bebé durante los momentos de interacción cotidiana, como son: la alimentación, el baño, el cambio de pañales y de ropa, el sueño, al cargarlos o trasladarlos; permitiendo que el bebé se vaya conociendo así mismo y a la vez a la persona que lo cuida, son momentos privilegiados de interacción, de establecimiento de vínculos y de innumerables aprendizajes, cobrando cada

vez más importancia estos momentos como soportes de toda la vida.

› La actividad autónoma y el juego libre⁴⁷

Los primeros meses y años de vida dependen de los padres o de las personas que los rodean, de los recursos y ambientes que ofrecen, para que el niño y la niña puedan seguir el curso de su desarrollo progresivo e ir adquiriendo niveles de autonomía.

Como su nombre lo indican estas actividades están relacionadas a la noción de autonomía, entendida como la capacidad que tiene una persona para tomar decisiones o realizar acciones por sus propios medios e iniciativa.

La actividad autónoma es aquella que desarrolla el niño y la niña, como un impulso natural, en el cual se expresa su deseo de moverse, descubrir, experimentar, conocer. Está estrechamente vinculada al juego libre, a esa actividad placentera que viven los niños y niñas, a través de las cuales aprenden, se socializan y viven una serie de experiencias.

a) Organización del tiempo en el trabajo diario

La rutina diaria en el servicio educativo es flexible, se establece a partir del conocimiento y respeto a los ritmos madurativos y biológicos de cada niño y niña, por ello no se pueden uniformizar las actividades para todos por igual. En los servicios que se atiende a niños y niñas sin la compañía de sus padres (u otro adulto cuidador) se organiza el tiempo atendiendo a las necesidades específicas de cada uno de ellos, considerando lo siguiente:

- Bienvenida a cada niño y niña en el momento de su llegada, estableciendo una relación personal, auténtica y cálida.
- Las actividades de cuidado infantil son una respuesta a las necesidades de cada niño y niña (alimentación, descanso, cambio de ropa o pañal, higiene, etc.), con total respeto y afecto. Hay que tener presente que estas actividades también se pueden tornar en ocasiones para aprender.

⁴⁶ El valor educativo de los cuidados infantiles. Guía de orientación. Ministerio de Educación.

⁴⁷ Favoreciendo la actividad autónoma y el juego libre. Guía de orientación. Ministerio de Educación.

- Acompañamiento a la actividad autónoma y/o juego que los niños y niñas realizan por propia iniciativa, de acuerdo a sus propios ritmos e intereses.
- Despedida a cada niño y niña en el momento de salida, anticipando a niños y niñas que llegará el momento del reencuentro con sus familiares.
- **Grupo 3:** Niños y niñas que se desplazan de diferentes maneras, giran, rolan, rotan, reptan, gatean, se paran, caminan con o sin apoyo, suben y bajan interesados en la conquista del equilibrio. Juegan con varios objetos, utilizan palabras y ejecutan consignas verbales. Se estima un rango entre 9 o 10 hasta los 18 a 20 meses aproximadamente.

Los niños y las niñas deben permanecer en los servicios educativos no más de ocho horas diarias, porque va contra su desarrollo integral al estar separado casi todo el día de sus principales figuras de apego⁴⁸.

b) Organización de los niños y niñas

La organización de los niños y niñas en grupos de atención debe hacerse a partir del conocimiento de las características de su desarrollo, considerando lo siguiente:

El nivel alcanzado de autonomía motora da valiosa información sobre el desarrollo, intereses y necesidades, permitiendo identificar a los niños y niñas que tienen características similares, agrupándolos en:

- **Grupo 1:** Bebés recién nacidos, mueven piernas y brazos de manera impulsiva y refleja, están abiertos al mundo con toda su sensorialidad para mirar, escuchar, oler, sentir. Siguen un objeto con la mirada, están atentos a la palabra, emiten sonidos. Se estima un rango aproximado desde que nacen hasta los 3 o 4 meses aproximadamente.
- **Grupo 2:** Bebés que realizan sus primeros desplazamientos como girar y rotar, reptar y gatear, están despiertos muy interesados en explorar y descubrir su medio. Comprenden, se mueven y balbucean en presencia de otros. Miran sus manos, juegan con ellas (entre los 3 y 6 meses), extienden la mano y toman con facilidad los objetos (entre 4 y 7 meses aprox.). Se estima un rango de edades entre los 3 o 4 hasta los 9 meses aproximadamente.

- **Grupo 4:** Niños y niñas que caminan con soltura y se desplazan fácilmente y de diversas maneras. Construyen con objetos diversos, participan en juego de roles (entre los 15 y 27 meses), organizan juegos de roles (entre 21 y 30 meses). Empiezan a utilizar frases y luego hablan correctamente. Este grupo se estima en el rango de edades de 18 o 19 hasta 36 meses aproximadamente.

El número de niños y niñas que atiende cada docente o adulto cuidador está regulado por las normas vigentes del sector, según sea el tipo de servicio que se brinda. En ningún caso debe exceder la cantidad normada porque afecta la calidad del servicio y por tanto el desarrollo y aprendizaje de los niños⁴⁹.

c) Planificación o programación curricular y evaluación de los niños y niñas

El resultado educativo principal está relacionado a favorecer la integralidad del desarrollo del niño y niña, de manera que se sientan bases sólidas para el inicio del proceso de personalización e individuación, fundamental en esta etapa de vida. Por ello la necesidad de optar por formas de planificación que no homogenicen lo que harán o aprenderán, más bien permitan la diversidad de acciones en relación con sus necesidades de aprendizaje y desarrollo.

Planificación del día a día en el Ciclo I

La planificación debe guardar coherencia con la mirada de niño y niña como sujeto de acción, de derecho, que supone tener presente sus

⁴⁸ Directiva N° 0073 - 2006 - DINEBR - DEI / ⁴⁹ Directiva N° 0073 - 2006 - DINEBR - DEI

particularidades, intereses y necesidades. De manera general la ruta de planificación comprende las siguientes etapas:

- **Observación y conocimiento de los niños,** la observación científica a los niños y niñas en los momentos de los cuidados, durante la actividad autónoma y el juego libre, cuando está solo o acompañado, conociendo sus iniciativas, intereses y necesidades, como también sus dificultades u obstáculos, es muy importante para detectar el avance en sus procesos de desarrollo y aprendizaje.
- **Priorización de los intereses y necesidades** con la información obtenida a través de la observación, se identifica y prioriza con pertinencia las necesidades e intereses, algunas de las cuales pueden ser comunes a varios niños y niñas y otras muy particulares.
- **Organización del espacio,** quien planifica propone espacios, materiales e interacciones que potencien el desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas.
- **Identificación de los posibles aprendizajes a desarrollar,** en el contexto creado, revisando el diseño curricular y la observación realizada para poner en marcha lo planificado.
- **Revisión del proceso seguido y detección de nuevos intereses y/o necesidades.** Para planificar en los servicios del ciclo I, se considera la “ficha de actividad” que puede ser adaptada y/o enriquecida.



La evaluación de los niños y niñas

La evaluación a los menores de 3 años es un proceso permanente, continuo, complejo y una tarea fundamental; que se da a través de la observación⁵⁰, identificando y registrando datos sobre los procesos de desarrollo y aprendizaje por los cuales pasan los niños y niñas de manera progresiva, así mismo lo que se identifica como posibles señales de alarma. Estas observaciones se registran en el Anecdotario (Cuaderno) en el mismo momento de los hechos, que luego plantea ¿qué hacer con lo observado, si la información también la podemos compartir y cómo mejorar la intervención docente?

Asimismo, la evaluación debe tener un registro descriptivo de los avances de los niños y niñas, que no implique la utilización de calificativos numerales o literales, que determinen los aprendizajes y avances que tienen, sino que a través de la descripción se evidencie el desarrollo de capacidades en los momentos de cuidado, de interacción y juego en el espacio con los materiales acordes a su edad. Dicha descripción debe ser también entregada y comentada con los padres de familia.

d) El rol del adulto en la institución educativa o programa

Lo “educativo” en la atención al menor de 0 a 3 años es responsabilidad de los padres y madres de familia y de aquellos actores que entran en contacto con ellos en sus primeros años de vida (el médico, la enfermera, la madre, la cuidadora, el cuidador, u otro personal) ellos pueden favorecer u obstaculizar su desarrollo y aprendizaje, por lo que deben conocer aspectos referidos al niño y niña y el enfoque pedagógico, para integrarlo a su práctica y junto a la docente de educación inicial, posibiliten una atención integral e integradora.

Para que el adulto contribuya en los procesos de desarrollo y aprendizaje se requiere:

- Desarrollar habilidades para la observación científica del niño y niña (planificada) de lo que siente, hace o quiere o puede hacer, de los procesos de crecimiento y desarrollo en el que se encuentra, respetando la

⁵⁰ El valor educativo de la observación del desarrollo del niño. Guía de Orientación MINEDU.

progresión natural de sus itinerarios madurativos, y ayudándolo a desplegar sus potencialidades en base a sus intereses y necesidades y no en los que quiere el adulto.

- Organizar y seleccionar espacios, dentro y/o fuera del aula, utilizar mobiliario, materiales, adecuar tiempos de acuerdo a las necesidades, intereses y madurez de la niña y el niño, y en los momentos de cuidados o de actividades autónomas y juego.
- Intervenir en los momentos de actividad autónoma y juego de manera directa, cuando el niño o la niña lo solicita, está en peligro, se le observa cansado, con sueño, angustiado, triste o cuando necesita ayuda.
- Evitar interrumpir a los niños y niñas cuando están atentos y concentrados en su actividad, es una ocasión para observar lo que hacen y tomar nota de las habilidades que van desarrollando.
- Brindar cuidados significativos, siendo estos los momentos de mayor intimidad y comunicación con el niño y niña.
- Otorgar significado a las acciones que realizan, ayudándolo a verbalizar lo que hace, a darle un nombre a sus emociones y sentimientos, a regular sus estados de ansiedad o la vivencia de emociones intensas en la vida cotidiana, el diálogo y la comunicación siempre serán importantes.

CICLO II, niños y niñas de 3 a 5 años

Al Ciclo II acceden los niños y niñas de 3 a 5 años de edad, ellos llegan con innumerables aprendizajes, con mayor dominio sobre su cuerpo, comunicación e interacción. La Propuesta Pedagógica, al igual que en el Ciclo I, está orientado a su desarrollo integral por lo que constituyen el centro de la actividad pedagógica, considerando importantes sus ritmos biológicos y madurativos, como el tiempo que requieren cada uno de ellos para desarrollarse integralmente y aprender.



Esta propuesta pedagógica se caracteriza por tener como eje principal el juego como actividad inherente a la infancia, que puede promover experiencias valiosas de encuentro con sus pares, el incentivar la curiosidad, la exploración, la observación, la indagación, como acciones naturales que fluyen del ser mismo del niño y la niña. Asimismo nutre las relaciones e interrelaciones, las experiencias que construyen aprendizajes.

Un aspecto indispensable en la propuesta está constituida por los entornos favorecedores de desarrollo, de aprendizajes y vivencias infantiles, como también la norma curricular como eje de lo que deben aprender los niños y las niñas en el ámbito educativo.

a) Organización del tiempo en el trabajo diario

En el Ciclo II el tiempo se organiza a través de las actividades que indican las Normas⁵¹, comprendidos como un conjunto de hechos, interacciones e intercambios que se producen durante el acto de enseñar y aprender orientados al resultado de logros de aprendizaje, dándose a lo largo de la jornada escolar.

Organizar los tiempos no es establecer horarios o espacios de tiempo rígidos, es responder a las



⁵¹ Artículo 54° Reglamento de la Ley General de Educación y la Norma Técnica "Normas para la planificación, creación, implementación, funcionamiento, evaluación, renovación y cierre de Programas No Escolarizados de Educación Inicial".

actividades pedagógicas planificadas u otros que se presentan. Es importante que los niños y niñas tengan claridad sobre las rutinas diarias, es decir lo que va a ocurrir a lo largo del tiempo de su permanencia en el jardín o programa; porque los ayuda a estructurar la noción de tiempo y de espacio con mayor facilidad, como también a conocer lo que harán y a anticipar e imaginar lo que desean hacer, brindándoles seguridad y orientación para conducirse y regular su comportamiento.

En la organización del tiempo diario se tendrá en cuenta tres aspectos:

- Actividades vinculadas a momentos de cuidado (alimentación, higiene).
- Actividades de cuidado del aula (limpieza del aula, cuidado de las plantas, etc.).

Las actividades permanentes o de rutina contribuyen al desarrollo y aprendizaje de niños y niñas, dándoles el tiempo que requieren. Estas actividades favorecen el desarrollo de la autonomía (principio de la Educación Inicial) acompañados por un adulto, permitiendo que los niños y niñas realicen actividades solos, pero siempre atentos a la ayuda que soliciten y necesiten.

► **Actividades que responden a la planificación.**

En la planificación se consideran diversas actividades en el marco de los aprendizajes establecidos para el nivel. En su ejecución debemos tener en cuenta los ritmos individuales de cada niño y niña y sus preferencias porque algunos necesitan más tiempo para desarrollar determinadas actividades, no sólo por el nivel de desarrollo integral que tienen, sino también por el grado de disfrute y de curiosidad que la actividad les genera.

► **La alternancia entre momentos de actividad y calma.**

En el desarrollo de la jornada diaria se tendrá momentos de actividad y de calma. Si bien los niños son activos y necesitan del movimiento, también necesitan experimentar la calma y tener algún tiempo de reposo; lo que le permitirá activar el pensamiento y acomodar las nuevas experiencias a los esquemas mentales.

El tiempo y la amplitud de las actividades durante la jornada diaria serán flexibles y variarán en función a la etapa de desarrollo de los niños y niñas, su capacidad de atención, concentración, perseverancia, motivación y sus necesidades individuales, para explorar, ensayar, buscar respuestas, repetir aquello que le interesó, etc. debiendo ser este tiempo respetado por la docente.

b) Organización a nivel de aula

Aulas multiedad

Las aulas unidocentes o multiedad es una forma de organización que permite atender de manera integrada a niños y niñas de diferentes edades (3, 4 y 5 años) en una sola aula. Alternativa que se pueden encontrar en algunas regiones del país.

► **Actividades permanentes o de rutina**

Cumplen una función reaseguradora y formadora de hábitos. Tanto a los niños como a los adultos nos da un orden, que nos sirve para orientar nuestra acción, anticiparla y sentirnos más seguros. Entre estas actividades tenemos:

- Actividades permanentes de entrada y salida en las jornadas diarias (saludo, despedida, juego en sectores, juego en espacios externos), manejo de carteles (asistencia, responsabilidades, calendario).

Esta forma de organización tiene vinculación con estudios y propuestas exitosas, como las que preconiza Vigotsky al sostener que el conocimiento se adquiere con interacciones o encuentros entre el sujeto con su medio social y cultural, como también con una interacción directa entre sujetos. Establece una zona de desarrollo próxima que implica llegar a una meta de aprendizaje con la ayuda de alguien que sabe más que el otro, siendo importante la compañía y acompañamiento. Estas ideas nos llevan a comprender que las experiencias que se viven y comparten en aulas unidocentes o multiedad, generan aprendizajes y cuando se tiene más interacciones y experiencias que se viven en el grupo o equipos, se abrirán mayores oportunidades y más posibilidades para conocer, informarse y tener logros de aprendizaje.

Así mismo María Montessori plantea la organización de grupos por etapas sensibles de 0 a 3 años, de 4 a 6 años, de 7 a 9 años, etc. comprendiendo la riqueza que conlleva esta forma de agrupación. Para ella lo principal es observar al niño y la niña y conocerlo, debe ser la base para iniciar la acción educativa. Considera que desde edades tempranas los niños deben aprender en libertad, ser motivados a tomar decisiones, a resolver problemas, a elegir alternativas apropiadas y utilizar bien su tiempo; para ello se fomenta el auto-aprendizaje, se incentiva el intercambio de ideas, a enseñar, contribuir, colaborar y ayudarse unos a otros.

El trabajo en aulas multiedad conlleva a organizar cuidadosamente el espacio educativo y el diseño de actividades comunes a todo el grupo, con estrategias y materiales diferentes para cada grupo etario, por lo que exige un profundo conocimiento y manejo de las características de cada edad, de los estilos de aprendizaje, de las competencias y capacidades que se deben lograr a través de la acción educativa, fomentando en cada niño y niña el desarrollo de actividades de forma autónoma y cooperativa y activando sus capacidades sociales, emocionales, cognitivas y motrices.

Esta forma de organización también facilita el

aprendizaje social por las relaciones constantes y diversas entre los niños de diferentes edades, porque propicia la colaboración natural entre ellos, observándose a los niños y niñas mayores organizando al grupo o ayudando a los menores en algunas acciones que quieren realizar o disfrutando de los retos que se plantean, enriqueciendo de forma sustancial el desarrollo y aprendizaje y las interacciones que se generan.

Aulas organizadas por edades

Se organizan a los niños de acuerdo a sus edades, aulas de 3, de 4 y de 5 años, será importante considerar dentro de esa organización momentos de integración e intercambio entre los niños y las niñas de diferentes edades, de manera que se puedan generar otras oportunidades educativas que no se evidencian con este tipo de organización.

Organización al interior del aula

El espacio del aula debe permitir la organización de los niños (en parejas, en grupos pequeños, en grupos grandes, con el grupo total, e individualmente) respondiendo al tipo de actividad a desarrollar, al número de niños y niñas y a las características del espacio educativo. Se evitará el predominio de la situación de trabajo a nivel de todo el grupo.

Los niños con necesidades educativas especiales son integrados en los grupos que se conformen, adoptándose las medidas necesarias para garantizar su participación activa con las adecuaciones curriculares correspondientes.

c) Planificación o Programación Curricular y evaluación de los niños y niñas

La planificación o programación “Es el acto de anticipar, organizar y decidir cursos variados y flexibles de acción que propicien determinados aprendizajes en nuestros estudiantes, teniendo en cuenta sus aptitudes, sus contextos y sus diferencias, la naturaleza de los aprendizajes fundamentales, sus competencias y capacidades a lograr, así como las múltiples exigencias



y posibilidades que propone la pedagogía-estrategias didáctica y enfoques en cada caso”⁵².

Es un proceso que parte de un análisis y reflexión individual y colectiva de los docentes acerca de qué aprendizajes se deben lograr teniendo en cuenta las teorías sobre desarrollo infantil, las características de los niños y niñas, el conocimiento de los lineamientos del nivel (principios y enfoque), la propuesta curricular (2008), las competencias y capacidades del nivel, las Rutas de Aprendizaje y el contexto en el que se desarrolla el trabajo pedagógico. En sí es un planteamiento de: ¿Qué queremos lograr? ¿Cómo lo logramos? ¿Con qué lo logramos? ¿Cómo sabemos que lo estamos logrando?

La planificación de los procesos pedagógicos se caracteriza por ser un acto racional, flexible, abierto y cíclico, que contribuye a una enseñanza efectiva por lo que planificar no es un cumplimiento exclusivamente administrativo que conlleva a un llenado mecánico, sino por el contrario es un acto que requiere de creatividad, reflexión y sentido crítico que el docente lo escribe después de haber pensado, analizado, discernido y contextualizado.

Se concretiza en la propuesta de una Unidad

Didáctica, que puede ser una **Unidad de Aprendizaje, un Proyecto de aprendizaje, o un Taller**, en ellas se consideran las competencias y capacidades a desarrollar, así como las actividades, estrategias y materiales, considerados en las Rutas de Aprendizaje de las Áreas de: Comunicación, que también considera Otros Lenguajes, Matemática, Ciencia y Tecnología, Personal Social y Psicomotriz; y las Guías de Ciencias y Psicomotricidad.

Por tanto, todo proceso pedagógico supone enlazar tres saberes distintos: el conocimiento de lo que se tiene que aprender referido a las competencias y capacidades demandadas por el currículo, el que traen las personas que van aprender es decir de los estudiantes que son el eje vertebrador de la planificación y el de la pedagogía que aporta enfoques y criterios para la acción educativa.

La planificación debe considerar en primera instancia la flexibilidad que implica atender situaciones emergentes, que pueden producir cambios y modificaciones en lo planificado a lo largo de la jornada, así responder de manera real a los intereses que van surgiendo de niños y niñas o de hechos suscitados en el entorno.

⁵² Orientaciones generales para la Planificación Curricular. MED. Marzo 2014.

Las unidades didácticas comprenden:

- ▶ **La Unidad de Aprendizaje** que es una forma de planificación que responde a una problemática del entorno, un hecho o situación que resulta relevante y motivador para el logro de los aprendizajes, a partir de una situación reflejada en el diagnóstico previamente realizado. También puede surgir de los calendarios de cada región y localidad.

propósito didáctico. Lo que potencia este tipo de planificación es la participación plena de niños y niñas, desde la etapa de planificación, desarrollo y evaluación del proyecto lo cual contribuye a consolidar aprendizajes nuevos.

En la planificación y desarrollo de una unidad didáctica se debe:

- ▶ **El proyecto**, surge del interés del niño y niña. Se obtiene un producto o varios, no siendo una regla forzada, responde a un propósito que se quiere alcanzar o a un problema que se quiere atender o resolver dentro o fuera de la Institución. Su planificación es flexible e integradora de capacidades en función de las características y necesidades de los niños y del

1. Considerar la situación significativa de la cual se parte y el producto final que se espera. Dado que constituye el hilo conductor de todo el proceso y el incentivo para la acción; con el acompañamiento e intervención respetuosa por parte de los adultos, sin presiones ni exigencias, que permita a los niños y niñas demostrar su iniciativa, creatividad y autonomía.

2. Seleccionar las competencias y capacidades referidas a uno o más aprendizajes, considerando que las actividades de una Unidad Didáctica, deben programarse en un periodo de una o dos semanas, evitando concentrar actividades solamente en uno o dos días.

3. Organizar en forma secuencial todas las actividades de aprendizaje que se desarrollan en las aulas de Educación Inicial, teniendo en cuenta que son importantes y requieren de flexibilidad en cuanto a los tiempos. Hay que tener en cuenta la cantidad de niños, el tipo de aula, clima de las regiones. Se sugiere considerar: las actividades permanentes de 20 a 30 minutos, la asamblea y el juego en sectores de 40 a 60 minutos, las actividades de alimentación 30 minutos, las actividades de la unidad didáctica (que pueden ser dos) tomar un promedio de 90 minutos y las actividades al aire libre, juego libre podrían ser entre 20 y 30 minutos.

4. Evitar sobrecargar la planificación, detallando procesos de aprendizaje, optar por formatos de programación simples en el que se tengan claras las actividades en su inicio, desarrollo y cierre, sin perder de vista el propósito didáctico.

5. Considerar la evaluación como un proceso permanente, que tienen en cuenta las características de los niños y niñas, asimismo verificar con ello el logro de los aprendizajes esperados, previendo las situaciones e instrumentos a utilizar para evaluar las competencias y capacidades.

6. Incorporar en la planificación o programación en forma articulada los recursos y materiales a utilizar: Cuadernos de trabajo “Aprendemos jugando”, materiales educativos y de la zona u otros que sean necesarios.

► **El taller,** Es otra forma de planificar en la que se propone, actividades y se determina un tiempo para la expresión de los niños y niñas en diversos lenguajes, así como un tiempo para la exploración desde las orientaciones del Enfoque de indagación de Ciencias y del Enfoque de Psicomotricidad. Favorece el desarrollo de la autonomía, el trabajo en común y la toma de decisiones, por lo que la docente planteará diferentes talleres que

respondan a las demandas e intereses de niños y niñas (psicomotricidad, danza, actividades literarias, música, actividades gráfico plásticas e indagación), sin necesidad de contratar a otro personal.

Cada taller se organiza e implementa en el aula, en otra aula o espacio de acuerdo a lo que se establezca a nivel de la institución. Se puede desarrollar de tres formas:

1. A través de una publicación en un espacio aparente de la Institución Educativa, dando a conocer a los niños y niñas las opciones de talleres, para que ellos puedan elegir en forma voluntaria al taller que asistirán en el tiempo y horarios que se indique, aquí no hay diferencias de edad ni de sección, asisten al taller los que desean hacerlo. En torno a cada taller se seleccionan las competencias que se irán promoviendo y el desarrollo de capacidades en los niños y niñas.

Lo que potencia este tipo de planificación es la elección voluntaria, la reunión de diferentes niños y niñas de diferentes edades y el desarrollo de actividades vinculadas a un eje (literario, musical, gráfico plástico, etc.).

2. Dentro de la misma aula, se acondicionan los espacios y materiales para la ejecución de diferentes talleres (danza, actividades literarias, música, actividades gráfico plásticas e indagación), esta es una nueva organización del aula, no por sectores de trabajo, sino otros referidos a las actividades mencionadas; siendo el niño o niña quién decida con qué materiales elaborará su trabajo ya sea de manera individual o grupal.
3. La docente dentro de su aula acondiciona los espacios y materiales para la ejecución de un determinado taller y le brinda al niño y la niña la posibilidad de decidir con qué materiales elaborará su trabajo ya sea de manera individual o grupal.

Los talleres pueden ser ejecutados de manera interdiaria o de acuerdo a los intereses y necesidades de los niños y niñas y de la intención pedagógica. La docente debe asegurar que los niños y niñas transiten por todos los talleres respetando sus tiempos y opciones.

PRÁCTICAS INNOVADORAS

Se deben promover, socializar y estimular desde las instancias regionales y locales prácticas pedagógicas nuevas, originales, propias de la zona o de la docente que demuestren una planificación y organización innovadora, que exprese estudio, investigación, conocimiento de niños y niñas, que al ponerla en práctica concite interés, discusión, aprobación, consenso y más que todo responda a los fines en el caso de educación inicial al enfoque, y a los principios que enarbola la propuesta educativa, como a las orientaciones que se dan desde el MINEDU, la DRE y la UGEL.

La evaluación de niños y niñas

Todo proceso educativo requiere contar con información que valide (identifique) si la intervención que se concretiza en el aula se está realizando efectivamente y tiene resultados. Esta acción requiere de una evaluación que en educación inicial es concebida como un proceso permanente y continuo que tiene por finalidad analizar, reflexionar y emitir juicios de valor para tomar decisiones de manera oportuna y pertinente.

La evaluación es parte del proceso educativo, se da a través de métodos o técnicas que protejan la integridad del niño y niña como ser humano y estudiante, cuidando de atender todas sus

dimensiones, evitando que se exponga al niño y niña en situaciones descalificadoras o estresantes.

En Educación inicial la **observación científica** es la principal técnica para que cada docente tenga información sobre los logros y las dificultades de aprendizaje de sus alumnos, así como el progresivo desarrollo de sus capacidades y actitudes, su desempeño a través de la participación en las diversas actividades de enseñanza y aprendizaje. La observación espontánea se puede efectuar en cualquier momento, en cambio la observación sistemática es la que previamente focaliza el aprendizaje que se quiere evaluar.

Para el proceso de evaluación es necesario que la docente tenga en cuenta lo siguiente:

- Conocer e identificar los indicadores de evaluación que respondan al desarrollo de capacidades y competencias establecidas, que aseguren el recojo de información, captando hechos o actitudes que los niños y niñas manifiestan, a fin de comprender, interpretar, y evaluar sus actitudes y comportamiento en todas las actividades que realicen durante la jornada escolar.
- Reflexionar siempre y en forma crítica sobre las actividades desarrolladas diariamente en el trabajo con los niños y niñas, para poder autoevaluar su propio desempeño y proponer intervenciones más acertadas, reforzando aquellas prácticas pedagógicas que permiten el logro de aprendizajes significativos.
- Registrar los avances progresivos de los niños y niñas, haciendo uso de los instrumentos establecidos en las Rutas de Aprendizaje y utilizados en:
 - El Anecdotario que es un cuaderno donde se registra datos significativos e inesperados, hechos y situaciones acontecidas en el aula por los niños y niñas en forma individual o grupal.
 - El Portafolio que es un fólter donde se recopila en forma ordenada las producciones de niños y niñas en los que se pueden verificar sus avances.
- La Lista de Cotejo de ingreso y salida, que se aplica en un contexto de actividad programada donde se verifican los saberes que trae el niño y la niña y que luego se registra con un sí o con un no. (de ninguna manera es un examen o una evaluación final, ni una acción que presiona o condiciona a niños y niñas).
- Informe del progreso del niño que es un documento que informa a los padres de familia sobre los avances y logros alcanzados por el niño y la niña.

d) Rol del adulto en la institución educativa o programa

El rol de la docente es fundamental, el adulto que interactúa con niños y niñas tanto en el Jardín como en los Programas, cumple un rol de acompañamiento y de mediador durante las diversas actividades de la jornada, ya sean en situaciones cotidianas que se dan entre niños, niñas y con los adultos, en situaciones placenteras o pequeños conflictos; siendo importante la intervención pedagógica con estrategias que aseguren buenos y visibles resultados.

El adulto debe tener en cuenta los principios orientadores de la acción educativa en Educación Inicial y su responsabilidad de que estos se cumplan, teniendo en cuenta el interés superior del niño, el respeto a su cultura, su historia personal y sus ritmos de aprendizaje; sin presionarlos para que memoricen contenidos que no son de su interés o enfrentándolo a exámenes orales o escritos que pudieran lesionar su forma natural de aprender.

Los adultos responsables en la Educación Inicial es la docente en instituciones escolarizadas y la Profesora Coordinadora y el Promotor Educativo Comunitario en las instituciones no escolarizadas.

El documento “Marco del buen desempeño docente” plantea siete competencias para el docente: La **1ra.** que conozca y comprenda las características de todos los estudiantes y sus



contextos y todo el aspecto pedagógico, la **2da.** referida a la planificación, la **3ra.** a crear un clima propicio para el aprendizaje y la convivencia, el **4to.** que conduzca el proceso de enseñanza con dominio de contenidos y estrategias, el **5to.** que evalúe permanentemente el aprendizaje, el **6to.** que participe con actitud democrática, crítica y colaborativa y **7mo.** que establezca relaciones de respeto y colaboración con las familias y la comunidad.

Ser mediador y acompañante del aprendizaje de los niños y niñas implica:

- ▶ Colocarse entre el “saber” y el niño y la niña, produciendo aprendizajes significativos.
- ▶ Ser el mejor mediador para que conozcan su mundo circundante, se interrelacionen y afirmen identidades.
- ▶ Aceptar que pueden participar en la toma de decisiones.
- ▶ Establecer conjuntamente con niños y niñas normas y límites para el trabajo en el aula, poniéndose de acuerdo sobre lo que esta y lo que no está permitido hacer.
- ▶ Aprovechar el “error” o dificultad que pueda surgir durante las actividades para hacer de ello una ocasión para aprender.
- ▶ Generar, planificar y desarrollar aprendizajes significativos en la vida del niño y la niña analizando conjuntamente los procesos desarrollados.
- ▶ Atender a la individualidad de cada niño y niña conociendo y respetando sus tiempos de aprendizaje, habilidades y destrezas y alentando sus diferentes formas de expresión.
- ▶ Usar un lenguaje comprensible haciendo preguntas que motiven a los niños y niñas a dar respuestas divergentes y a pensar en lo que están haciendo o lo que han hecho, reconociendo las causas y sus consecuencias.
- ▶ Ser creativo y estimular la creatividad en el niño y la niña, brindándole las condiciones, materiales, tiempos y espacios adecuados, para promover la expresión de sus capacidades favoreciendo su desarrollo integral.







Capítulo 5

El rol de la familia
y la comunidad

5

El rol de la familia y la comunidad

5.1

LA FAMILIA

Los seres humanos al nacer y los primeros años de vida necesitan del cuidado y protección de los adultos; es la familia que espera al niño o la niña, lo recibe, lo cuida, lo alimenta, le da seguridad y cariño. La familia está fundada en el amor, está relacionada por vínculos de sangre, por una red de parentesco y por un lugar común donde viven; tiene una identidad que se comparte, sus miembros tienen algo en común que los diferencia de las demás familias, interactúan cada día, establecen una organización de roles y relaciones personales que generan la presencia de valores, creencias, afectos, actitudes y formas de ser, que el niño y la niña van asimilando desde que nace, porque está en una etapa en que aprende aceleradamente más que en otras etapas, los niños y las niñas están prestos a repetir las acciones que ven, luego las imitan y pasan a ser parte de ellos. Por lo que la familia se convierte en una institución básica llamada la célula de la sociedad, influyendo con decisión en el desarrollo y los primeros aprendizajes de niños y niñas; es el primer ámbito de socialización, en ella los hijos aprenden a vivir en comunidad.

En toda sociedad está presente la familia cambiando su rol, según el tiempo, los lugares o sociedades donde se encuentran y las situaciones que viven. Se tiene la idea de que la familia está constituida por un padre, una madre y unos hijos, la llamada familia nuclear, sin embargo esa estabilidad que tenía, desde los años 60 más o menos entra en crisis y se van mostrando otras formas que mantienen la esencia de una familia

como las conformadas por: además de los miembros de la familia por abuelos, tíos, primos (familia extensa); por una madre con sus hijos; el padre, los hijos y la madre del padre; los abuelos y los nietos; la madre, la hija y la nieta; el padre divorciado, madre divorciada y los hijos de ambos, etc. Hoy todas ellas constituyen una familia. Si ellas están bien establecidas, con relaciones positivas, constructivas, asegurarán el desarrollo del niño y la niña, si es lo contrario donde prima la agresión, las discusiones, el maltrato, las carencias afectivas y físicas la influencia será negativa.

La familia asume responsabilidades sociales que trascienden en cuanto a la crianza y el cuidado de los hijos, lo que ha llevado a los estados a ejercer un control social a través de leyes, que aseguren el cumplimiento de deberes y roles que tiene la familia frente a sus hijos. Así en nuestro país:

La Constitución Política del Perú (1993) en su capítulo II de Los Derechos Sociales y Económicos, Artículo 4° indica: La comunidad y el Estado protegen especialmente al niño, al adolescente, a la madre y al anciano en situación de abandono. También protegen a la familia y promueven el matrimonio. Reconocen a estos últimos como institutos naturales y fundamentales de la sociedad. Artículo 6°: La política nacional de población tiene como objetivo difundir y promover la paternidad y maternidad responsables. Reconoce el derecho de las familias y de las personas a decidir. En tal sentido, el Estado asegura los programas de educación y la información adecuada y el acceso a los medios, que no afecten la vida o la salud.

Es deber y derecho de los padres alimentar, educar y dar seguridad a sus hijos. Los hijos tienen el deber de respetar y asistir a sus padres.

Todos los hijos tienen iguales derechos y deberes. Está prohibida toda mención sobre el estado civil de los padres y sobre la naturaleza de la filiación en los registros civiles y en cualquier otro documento de identidad.

Hay un Día Internacional dedicado a la Familia que se celebra día 15 de mayo desde 1994. Esta fecha fue proclamada en 1993 por la Asamblea General de las Naciones Unidas, preconizando la importancia que la comunidad internacional le otorga a la familia, propiciando la reflexión sobre el rol de los padres y los hijos y un mayor conocimiento del entorno social, económico y demográfico que influye y afecta a la familia.

→ La Educación Inicial y la familia

La familia y la escuela son los primeros ámbitos donde se observan nítidamente procesos de desarrollo, socialización y aprendizaje de niños y niñas, por lo tanto deben establecer vínculos y abrir sus puertas. El Reglamento de la Ley General de Educación N° 28044, considera en el Artículo 50° referido a los objetivos de la Educación inicial en la letra d) Fortalecer el rol protagónico y la capacidad educativa de la familia y la comunidad, movilizando y comprometiendo su coparticipación en las acciones que favorecen el desarrollo y la educación de los niños hasta los 5 años, así como la protección de sus derechos y mejoramiento de su calidad de vida y en el Artículo 58° referida al Rol de la familia en el nivel de Educación inicial, indica: La familia es el principal soporte para el cuidado y desarrollo de niños y niñas en sus primeros años de vida. Los servicios de Educación Inicial se orientan a fortalecer el rol educativo de las familias.



La familia participa en la gestión del servicio educativo de manera organizada, a través de la asociación de padres de familia, el comité de aula u otras instancias de representación, a fin de contribuir al mejoramiento de los servicios que brinda la institución educativa o programa. Además participan en actividades educativas y lúdicas orientadas a apoyar el aprendizaje de sus hijos y promover su desarrollo, aceptando y respetando las diferencias individuales.

Por estas normas y el rol formador y educador de la familia, sobre todo en los primeros años de vida, los servicios de educación inicial no pueden desligarse de un trabajo compartido y articulado con la familia, este trabajo compartido es un eje que asegura la calidad de la educación y enriquece la vida familiar y escolar. Para lo cual debe el padre o madre de familia compartir información y conocimientos sobre las etapas y procesos de desarrollo de los niños y niñas, los cuidados que requiere, la educación que necesitan sus hijos, también las dificultades, los peligros que pueden presentarse, participar activamente e integrarse a la institución educativa.

→ Trabajo con los padres de familia en la institución educativa

El ingreso de los niños y niñas al sistema educativo formal no debe ser entendido por los padres como una transferencia de la responsabilidad que ellos tienen de educar a sus hijos, no es así. El Art. 48 del Reglamento de la Ley General de Educación indica: que la Educación inicial contribuye a un adecuado proceso de transición al sistema educativo; por lo cual se debe con la familia promover la educación de los niños y niñas.

“Los adultos favorecemos el desarrollo y aprendizaje de los niños cuando atendemos sus necesidades de cuidado y les brindamos las condiciones que requieren para llevar a cabo sus propias iniciativas y proyectos de acción”.

De “Programas educativos para niños y niñas de 0 a 3 años”, pág. 19

Propósitos de la Educación inicial

Los niños y niñas para crecer, desarrollarse y aprender necesitan de los adultos, que los acompañan “a crecer y a ser”, estos procesos se dan progresivamente, debiendo los adultos observar, comprender y entregar lo que cada niño y niña tiene y requiere para desplegar al máximo las potencialidades con las que nacen. Por ello los propósitos de la Educación inicial son:

- ✓ Establecer vínculos de familia-institución educativa, más estrecha y permanente, abriendo espacios de comunicación con los padres de familia que buscan matrículas para sus hijos o ya asisten a instituciones y programas de educación inicial.
- ✓ Integrar a los padres de familia a la acción educativa a partir de sus conocimientos y experiencias.
- ✓ Generar una demanda calificada de educación inicial que contribuya a ofrecer servicios educativos de calidad que respondan a las necesidades e intereses de la infancia.

“La cultura y la lengua juegan un papel importante ya que modelan el proceso de desarrollo; influyendo sobre el estilo de pensamiento (cómo se piensa y percibe el mundo), sobre las formas de relación y comunicación, sobre las formas de aprender, entre otros. Cada cultura orienta el desarrollo de sus niños según la concepción de infancia que posee, según sus valores, recursos con los que cuenta, tipo de sociedad para los que lo prepara; lo cual determina el tipo de crianza que se les brindará en sus primeros años.

De “Programas educativos para niños y niñas de 0 a 3 años”, pág. 21

Estrategias para acercarse a los padres de familia

Acercase a los padres de familia implica un intercambio de saberes que articule e integre las prácticas de crianza, las fortalezca y las enriquezca con nuevas propuestas. Es necesario conocer las creencias y costumbres que van definiendo lo que es el niño y niña y para qué mundo lo preparan; asimismo será importante identificar los recursos que tiene cada comunidad para aprovecharlos en las estrategias que se puedan plantear y ejecutar e ir orientando las acciones, que también los padres puedan desarrollar: De vigilancia del funcionamiento del servicio, de mejora de las condiciones y la de difundir la importancia de los servicios educativos.

Hay que reconocer que los padres de las niñas y niños con los cuales se trabaja, constituyen una fuente de información muy rica sobre los “saberes” que cada uno de ellos traen al servicio de educación inicial. Sobre estos datos se comenzarán a formular los aprendizajes futuros de manera individual y/o grupal.

En toda institución de educación y programa se desarrolla un trabajo comprometido con los padres de familia, a través de diversas estrategias, aquellas que se desarrollan permanentemente desde la institución educativa o programa y las que se proponen desde la Dirección de Educación Inicial, como:

1. Las estrategias establecidas y desarrolladas como las reuniones, encuentros, talleres, conversatorios, etc. planificadas para cada mes que sensibilizan al padre de familia sobre sus prácticas de crianza, en las cuales se tratan temas referidos a la niña y al niño en cuanto a sus necesidades, características, los avances y logros que tienen en cuanto a sus aprendizajes, como también los problemas que se puedan presentar; asimismo sobre los principios orientadores de la acción educativa, la promoción del desarrollo y aprendizaje en la infancia, etc.
2. A través de diverso material bibliográfico que llegue a la docente como la Guía de Trabajo con padres de familia, niños y niñas, el cuaderno

de trabajo para niños y niñas “Aprendemos jugando” y la guía para la docente, son instrumentos orientadores que sugieren diversas formas de encuentro, ofreciéndole algunas con mayor detalle, ya para su ejecución.

Según las normas establecidas, todos los niños y niñas de 4 y 5 años que asisten a instituciones escolarizadas y no escolarizadas en todo el país, en el marco de sus derechos reciben el cuaderno de trabajo “Aprendemos jugando”, elaborado con aportes de docentes y especialistas, basado en los lineamientos de la Educación inicial y acorde a las Rutas de Aprendizaje, acentuando el juego como medio de goce, desarrollo integral y aprendizaje; la exploración como medio de descubrimiento; la comunicación como expresión libre y creadora y el arte como manifestación de otros lenguajes. Cada Unidad temática (8) lleva una ficha desglosable para el padre de familia, ofreciéndole información de la labor docente en el aula y orientaciones para que los padres contribuyan en el desarrollo y aprendizajes de sus hijos e hijas.

Esta ficha se desprende, se puede compartir su lectura entre docente y padres de familia, acciones de intercambio de experiencias, o cada padre lleva a su hogar para leerla y conocer su rol durante el año, constituyendo una primera comunicación directa con padres de familia.

3. Trabajo con familia y niños y niñas en zonas dispersas (programas de entorno familiar)
El programa de atención educativa en zonas dispersas que solamente tienen entre 5 a 8 niños de 3 a 5 años, recupera en gran medida el rol educador de los padres, tendiendo puentes a la familia, recuperando sus saberes tradicionales, animando la participación de los padres, acercándose a ellos desde sus fortalezas y creando un ambiente de confianza.

En estas comunidades andinas y amazónicas la relación de las niñas y los niños con sus familias es muy cercana, el proceso de socialización se produce dentro de su medio ambiente: En la chacra, en el río, el monte, en las caminatas

diarias, en las pequeñas fiestas costumbristas, etc. El niño posee valiosos saberes relacionados a sus experiencias diarias, a su historia personal y a su cultura, los padres con su trabajo y su vida dan a sus hijos enseñanzas permanentes.

El abordaje a las familias se desarrolla a través de dos estrategias: Encuentros periódicos con los padres, para reflexionar sobre cómo aprenden sus hijos, sobre su crianza y cuidado. Otra de las estrategias es la actividad grupal o el momento del juego la cual se desarrolla a través de una promotora de la comunidad y de una profesora coordinadora, que preparan acciones educativas lúdicas y participativas en un lugar público de la comunidad, concurriendo padres de familia y pobladores, para ser partícipes del trabajo educativo.

Este programa es producto del esfuerzo común de distintos actores, del gobierno local, regional y nacional, donde la familia es la principal aliada de las acciones pedagógicas.

Estas formas de aproximarse pueden ser un referente para desarrollar acciones más cercanas con padres de familia en otras instituciones educativas.

4. Campañas como: “Permiso para ser niño”

La necesidad de comunicarse con los padres de familia, los problemas que atraviesa la infancia y la importancia que hoy en día se da a los medios virtuales, han dado origen a una campaña que surge como iniciativa del

Ministerio de Educación, UNICEF, Empresarios por la Educación y el Grupo Impulsor por la Educación Inicial, con el fin de sensibilizar a padres y madres de menores de 6 años para respetar el derecho que tienen los niños y niñas a vivir su infancia.

Esta campaña tiene un soporte en una página web que se ingresa con **www.permisoparasernino.pe** su lema “PARA QUE SEA GRANDE, DÉJALO SER NIÑO” la campaña se alza como una estrategia para posicionar en agenda pública lo siguiente:

- La problemática que enfrentan los niños y las niñas y los padres y madres de familia en relación a las evaluaciones y demandas de aprendizaje.
- Las necesidades de la infancia que requieren ser atendidas y sus efectos, cuando ellas no son tomadas en cuenta.
- Los efectos del estrés en los niños y niñas ocasionados por las sobreexigencias y sobredemandas.
- Los aprendizajes que deben lograr los niños en el transcurrir de sus primeros años.

Cada docente puede utilizar alguna información valiosa de esta página para trabajar con padres de familia, habituarlos a entrar permanentemente y conocer más el mundo del niño, así comprenderlo y tener las mejores decisiones acerca de su educación.



5.2

LA COMUNIDAD

“Involucrar a la comunidad en acciones que beneficien a los niños, es un factor clave que permitirá fortalecer a las familias en su rol educador como también permitirá que los niños cuenten con mejores condiciones en su entorno comunitario. La participación de la comunidad se canaliza fundamentalmente a través de sus representantes legítimos elegidos democráticamente, quienes asumen la responsabilidad de ejecutar directamente acciones en beneficio de su comunidad. Así mismo se configuran como los principales interlocutores que facilitarán y fortalecerán la comunidad...”

De “Programas educativos para niños y niñas de 0 a 3 años”, pág. 85

La Comunidad es ese gran espacio territorial donde residen un conjunto de familias, es el lugar donde se ubican casas, calles, parques, es el lugar donde se desarrollan múltiples interrelaciones, se establecen puentes, conexiones, visibilizándose en formas de organización, trabajo, es decir en el transcurrir de la vida diaria de cada poblador. También comunidad por su origen hace referencia a lo común, a lo que se comparte como el idioma, valores, creencias, costumbres, ubicación geográfica y cosmovisión; dentro de ella se van creando y construyendo sentimientos de identidad que diferencian unas comunidades de otras. Cuando una comunidad crece, tiene una gran parte urbana, un alto nivel de desarrollo fundamentalmente en industria, diversos servicios y una población considerable, es cuando comienza a llamarse ciudad.

La ciudad se va construyendo para todos, transformando muchas veces el medio ambiente en el que surgen otras problemáticas como la contaminación, la acumulación de basura, el transporte, la inseguridad, entre otros. Sus autoridades deben velar por el bienestar y seguridad de niños, adultos y personas de edad, deteniéndose en cada una de ellas y en general en sus necesidades e intereses, es decir debiendo buscar lo colectivo y no lo individual, lo importante y no lo superficial, lo equitativo y no la discriminación; posibilitando también una ciudad

que ofrezca seguridad, recreación, educación, diversos servicios, buscando el bienestar y salud integral de sus pobladores.

Hoy en día las comunidades y ciudades crecen aceleradamente, incrementan su población y se van creando múltiples interacciones que permiten aprender recorriendo sus calles, plazas, parques, desplazándose en diferentes medios como un carro, un tren, etc. la ciudad tiene visibles infinidad de mensajes de información, que hacen como si hablara la ciudad, indicando claramente cómo es, cómo está organizada, hacia dónde se encamina, qué es lo que predomina y todos los que habitan en ella van construyendo significados, captando lo que es interesante, necesario, creando y recreando cultura, apropiándonos de sus saberes y aportando. También en una ciudad se ven por diversos medios reflejados su pasado, su historia, sus costumbres, sus valores, y su problemática que influyen de una u otra manera en esta etapa de formación de niños y niñas.

Es decir, que el lugar en que viven los niños y sus familias es como una escuela grande donde se aprende cada día, es el espacio donde se van formando los niños y niñas como seres humanos y ciudadanos.



→ La Educación Inicial y la comunidad

En la Ley General de Educación N° 28044 en su capítulo IV La Educación Comunitaria, el artículo 48 indica: Fomento de la Educación Comunitaria. El Estado promueve, valora y reconoce, en los ámbitos nacional, regional y local, iniciativas de educación comunitaria con niveles adecuados de calidad. La optimización de los recursos existentes en las comunidades contribuye a este fin.

El Reglamento de la Ley General de Educación DS N° 011 - 2012 - ED, en su Artículo 15: Rol de la Sociedad. La sociedad tiene el derecho y el deber de contribuir a la calidad y equidad de la educación. Participa organizadamente en la definición y desarrollo de políticas educativas en el ámbito nacional, regional y local.

El Proyecto Educativo Nacional en su objetivo 6 señala: Una sociedad que educa a sus ciudadanos y los compromete con su comunidad. Se reconocen la familia y comunidad como el entorno que educa al niño a lo largo de su existencia.

En su rol de comunidad o sociedad educadora, contribuye, conjuntamente que el Estado y otros organismos públicos y privados en la prestación del servicio educativo, el desarrollo de programas

y proyectos que contribuyan al logro de los fines de la educación, mediante la creación de un entorno social favorable al aprendizaje y cuidado de sus miembros, desarrollando una cultura de responsabilidad y vigilancia ciudadana que garantice la calidad educativa y la ética pública.

La comunidad, el medio ambiente donde se vive, influye decididamente en el desarrollo del niño y la niña, porque en ellas interactúan las expresiones sociales y culturales (costumbres, normas, simbolismos, prácticas, formas de pensar, sentir, de organizar, etc.) que se espera que cada niño conozca y se adapte para ser parte de esa comunidad. Esta etapa de adaptación depende en gran medida de las relaciones que establecen las personas mayores con los niños y niñas, de las costumbres y creencias que lo rodean y de los espacios donde viven.

La comunidad se expresa con claridad cuando ofrece por ejemplo seguridad, calidad de aire, limpieza, orden, cuidados a la infancia, nutrición, etc. aspectos que contribuirán en el desarrollo de los niños y las niñas, pero si las expresiones son contrarias sufrirán las consecuencias.

→ Los espacios educativos en la comunidad

Las niñas y los niños están en una etapa de intensa socialización y aprendizaje, sería equivocado tenerlos el mayor tiempo en espacios interiores o cerrados sin salir al exterior. Caminar por su comunidad, conocer el medio ambiente en el que se desenvuelve, vivir experiencias en relación a la naturaleza, es ofrecerles una fuente de estímulos y un gran espacio para descubrir, constituyendo una actividad que implica integralidad porque el niño y la niña interactúa movilizándolo su sensorialidad, motricidad, sus capacidades cognitivas, sociales, aspectos que repercuten en la adquisición de conocimientos, en su imaginación, emociones y creatividad. Estos espacios son los que ofrecen las comunidades o ciudades.

Para la selección y el uso de estos espacios por las niñas y los niños, se debe considerar:

- Sus propuestas, edades, intereses y características.

- Elegir y conocer previamente el medio ambiente de la comunidad, para observar las condiciones de limpieza y seguridad que debe tener.

- Realizar las coordinaciones previas y necesarias con las autoridades pertinentes.

- Contar con los permisos correspondientes de la dirección de la institución y de los padres de familia.

- Dar a conocer el propósito de la visita, estableciendo las normas para visitar y utilizar estos espacios de la comunidad.

- Delimitar con algunos hitos el espacio a ser usado y dar a conocer a los niños hasta dónde pueden moverse solos.

Para el Ciclo I de Educación Inicial

La comunidad, el medio ambiente ofrece espacios y oportunidades a las niñas y niños menores de 3 años, para acceder e interactuar en zonas variadas en cantidad, calidad de materiales y recursos,

dimensiones, proporciones, formas, ubicación, asegurándole una contención afectiva adecuada y brindando mayores posibilidades de aprendizaje y desarrollo pleno.

Por ello, en este Ciclo se consideran también espacios educativos internos, intermedios y externos, éstos últimos son aquellos que le ofrecen esparcimiento como parques, espacios de recreación restaurantes, o también donde el niño y la niña es atendido de forma ambulatoria, acudiendo con su padre, madre o adulto cuidador, como el establecimiento de salud, la RENIEC, las municipalidades y otras instituciones públicas y privadas; asimismo los espacios laborales, del padre, la madre o el adulto cuidador, pudiendo ser una oficina, la chacra, una granja, el mercado, una tienda, o talleres.

Estos espacios de la comunidad deben ofrecer condiciones higiénicas saludables, suficiente seguridad, amplitud, superficies planas, semiduras y lisas para que las niñas y los niños se muevan y no impidan su desplazamiento, con contención ambiental para que puedan desplazarse libremente, aprovechando el aire fresco, recibiendo la luz natural, el oxígeno y viviendo experiencias que promueven su desarrollo integral.

En este sentido es necesario e indispensable que la comunidad en general, sus autoridades y decisores acondicionen sus espacios para que accedan también niñas y niños en compañía de sus padres, madres o cuidadores, que cuenten con las características ya señaladas, facilitando los momentos de actividades de autonomía y juego y de cuidados infantiles. Como por ejemplo: el acondicionamiento de baños públicos para varones como para mujeres, espacios para el cambio de pañales, la instalación de inodoros y caños a la altura de los más pequeños; salas de espera acondicionadas para que los niños puedan jugar y explorar; diseño de parques y jardines para el acceso y disfrute de los más pequeños, delimitando o cercando el espacio, agrupándolos por edad; el acondicionamiento de lactarios y cambiadores en parques y establecimientos públicos, etc.

Para el Ciclo II de Educación Inicial

Se pueden utilizar los espacios medio ambientales que proporciona la comunidad o la ciudad para las niñas y niños de 3 a 5 años, para la recreación y el logro de aprendizajes, pueden ser: los parques, las plazas, el campo, la chacra, la granja, el mercado, las tiendas, los talleres de artesanos, las bibliotecas, los museos, la posta, etc.

Se sugiere que los más pequeños visiten lugares ya conocidos por ellos como la posta, el mercado, la panadería, el grifo entre otros, para que realicen con más facilidad conexiones entre sus experiencias vividas y las nuevas se surgirán al hacer un aprendizaje más significativo.

Con los de cuatro años las visitas pueden estar orientadas a lugares donde las experiencias nuevas exijan mayor conexión o reelaboraciones con datos anteriores, para lo cual se sugieren visitas a lugares donde se elaboren alimentos como quesos, vino, chocolate, pan etc. También ir a la chacra y compartir una cosecha o visitar a los bomberos, puede constituir experiencias gratificantes de aprendizaje.

El mundo circundante ofrece variadas experiencias a los de cinco años, con ellos se visitarán lugares y personalidades significativas propias de su medio ambiente como: museos, ferias artesanales, mercados, lugares y monumentos históricos, así mismo visitar a algún personaje destacado de su comunidad como un músico de banda, escritor, pintor, reciclador o joyero, serán siempre ocasiones de interaprendizaje que el diálogo y la experiencia directa ofrecen.

Durante las visitas las niñas y los niños pueden hacer preguntas, dialogar con las personas que conozcan, formular hipótesis, arribar a resultados, datos que la docente debe tener en cuenta para posteriores actividades así como recolectar letreros, empaques, cajas y fotografías.

Después de las experiencias vividas en el ámbito comunitario, ya en la institución educativa se desarrollan diversas actividades complementarias. Asimismo se pueden organizar en el aula sectores que responden a los lugares observados. Por ejemplo, el sector de cerámica, el sector de la

tienda, el sector de la posta, siempre y cuando lo permita las dimensiones del aula.

¿Qué espacios podemos utilizar para trabajar con las niñas y niños?

Como se ha mencionado hay muchos lugares en toda comunidad que pueden recibir a los niños, a docentes, a promotores educativos comunitarios y a Profesoras Coordinadoras, por lo que se tendrá que investigar, observar y registrar, teniendo en cuenta que los niños y niñas necesitan de salubridad, seguridad y protección.

Sin embargo no solamente es recibir lo que nos ofrece la comunidad o ciudad, sino son encuentros de ida y vuelta, de recibir y dar, la comunidad educativa, principalmente los niños y niñas tienen que aprender y emprender actividades que contribuyen a mantener la mejor calidad de vida de los vecinos mediante una promoción de la cultura ambiental, que implique el uso racional de los recursos de la comunidad y con ello contribuyan a su propio desarrollo y aprendizaje, por ejemplo:

- Campañas orientadas a detectar y solucionar la problemática ambiental de su comunidad.

- Acciones de salubridad, que promuevan orden y limpieza en nuestra institución educativa y fuera de ella.

- La conservación de áreas verdes en la institución educativa y fuera de ella.

- La incorporación de niños y niñas a proyectos que impulsan entidades de la sociedad, en la plantación de árboles, manejo de residuos y/o uso racional del agua entre otras.

- Difundir el cuidado de parques, plazas, como espacios medio ambientales destinados de recreación, expansión, de conocimiento, como también espacios de encuentro con la familia y la institución educativa.

- Emprender proyectos en que los niños sean los agentes de cambio en la problemática de la comunidad: desfiles, pasacalles o celebraciones en pro de la limpieza, descontaminación del agua, tratamiento de los residuos y basura entre otros.

⁵³ Los Medios de Comunicación y la Educación. Consejo Nacional de Educación. www.cne.gob.pe.

Los medios de comunicación

“La influencia de los medios de comunicación en la formación de modelos de comportamiento y prácticas sociales en niños, niñas y adolescentes es cada vez más relevante, en la medida que se constituyen como una de las principales fuentes de información y entretenimiento. Los medios de comunicación ayudan a perfilar la identidad cultural de las personas, a modular las formas de conocer y aprender, y tienen un gran potencial que continúa creciendo”.⁵³

*De “Los Medios de Comunicación y la Educación”.
Consejo Nacional de Educación www.cne.gob.pe*

Los medios de comunicación hoy en día ejercen gran influencia en toda la comunidad, llegando a los más pequeños, interesándose por las imágenes, el movimiento, los colores, etc. dedicándoles largas horas.

Los medios de comunicación como la radio, la TV, los medios escritos, junto a las nuevas tecnologías, como la telefonía, los video juegos, y otras expresiones virtuales que se abren cada vez más espacio en la sociedad, por lo que son llamadas “la escuela paralela”, muchas veces interesa sobremedida a niños y niñas; hechos que se deben tomar en cuenta, pudiendo complementar la acción educativa, considerando que toda acción educativa debe partir de sus intereses y necesidades, vincularlas a sus saberes previos y aprovechar de los objetivos que tienen los medios de comunicación de informar, de recrear, promover valores, difundir cultura, y ampliar considerablemente su mundo. Los medios de comunicación son herramientas que pueden utilizarse en la acción educativa, combinando estrategias que faciliten los aprendizajes.

Los medios que más llegada tienen a todos los lugares del país, aún los más alejados son

la radio y la televisión. Los menores de 6 años están permanentemente expuestos a ellos y lamentablemente los contenidos que brindan estos medios no están regulados y no siempre corresponden a su rol educador. Así mismo los dispositivos legales, como dedicar una franja horaria a programas educativos y culturales, no se cumple de manera continua y muchas veces, lo poco que brindan, se pierde dentro de la abundante programación.

Las niñas y niños también pueden aprender de la radio y la televisión: amplían su mundo circundante, se informan de acontecimientos pasados y presentes, mejoran vocabulario, ingresan al conocimiento y socialización de la noticia; sin embargo se dan otros mensajes, bajo la influencia de contenidos muchas veces violentos, consumistas y formas de vida ajenas a su realidad.

Los medios de comunicación deben asumir su rol educador y formador de ciudadanía, así mismo el Estado debe velar por el cumplimiento de la ley para que los medios cumplan a cabalidad con su rol educativo, ejerciendo su facultad de regulador y vigilante que la ley le confiere.

Bibliografía

- PROYECTO EDUCATIVO NACIONAL (PEN) (2006) - Consejo Nacional de Educación
- Ley N° 28044 Ley General de Educación y su Reglamento DS. N° 011 - 2012 - ED
- D.S. N° 011 - 2012 - ED Reglamento de la Ley General de Educación
- RVM N° 036 - 2015 Normas para la planificación, creación, implementación, funcionamiento, evaluación, renovación y cierre de los Programas No Escolarizados de Educación Inicial
- Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular. 2008 MINEDU
- Propuesta Pedagógica de Educación Inicial. 2008 MINEDU
- AJURIAGUERRA, J.DE (1986) Manual de psiquiatría infantil. Barcelona. España; Masson
- AUCOUTURIER, B (1994) doc. UNC Mendoza Argentina
- AUCOUTURIER, B. (1994) El educador y la ayuda educativa. Buenos Aires, Argentina
Revista La Hamaca n° 10; FUNDARICIDSE
- AUCOUTURIER, B. (2004) Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz. Barcelona. España. Graó
- AUCOUTURIER, B. MENDEL, G. (2004) ¿Porque los niños y las niñas se mueven tanto? Barcelona, España: Graó
- BASILI Domínguez F. , ORTIZ PALACIOS T. y ORTIZ P L. (2012). Estudio preliminar para la elaboración de estándares de aprendizaje / desarrollo y estándares de gestión en Educación Inicial
- BARCIA BONIFFATTI Emilia (de su Biblioteca) :
 - › Cuaderno de Emilia Barcia Boniffatti “Estudio sobre los Jardines de la Infancia” 5 de Mayo de 1935
 - › Folleto Tres años de esfuerzo educacional, El Jardín de la Infancia. Su obra, objetivos. - Sus proyecciones.
 - › Artículo publicado. Alegría, felicidad y contento en los Jardines de la Infancia - Emilia Barcia Boniffatti.
 - › Artículo publicado en el Diario La Crónica el 10 de mayo de 1932: La Ciudad Infantil salvará al niño - Emilia Barcia Boniffatti.
- BRONFENBRENNER U. (1987) La ecología del desarrollo humano. Barcelona - España: Paidós
- CAMELLAS M.a JESUS (2009) Familia y Escuela: Compartir la educación. Barcelona - España: GRAO
- CHOKLER, M. Los organizadores del desarrollo psicomotor. Buenos Aires Argentina: Ediciones Cinco
- CHOKLER, M. Desarrollo postural y motor autónomo según Emmi Pikler. Material de estudio de la Especialización de desarrollo infantil temprano. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina
- CHOKLER, M. El concepto de autonomía en Atención Temprana, coherencia entre teoría y práctica. Italia. <http://www.eubios.net/index.php?page=5&topic=38> ; Distribuido para Euskal Herriko Pikler - Lóczy Sare
- DELORS, J. (1998) La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional



sobre la educación para el siglo XXI. Santillana. Ed. UNESCO

- GADOTTI, M. y TORRES C. (2001) Paulo Freire una bibliografía. México: Siglo XXI
- GUNILLA DAHLBERG, PETER MOSS, ALAN PENCE Más allá de la calidad en educación infantil. Biblioteca de Infantil 10. Editorial de IRIF, S.L. 2005
- JALLEY E. (1981): Wallon, lecteur de Freud et Piaget; Colección Terrains de Editions Sociales, Paris
- Guía de Programas Especiales de Educación Inicial. Ministerio de Educación 1983
- MARTA DOMINGUEZ PINO, FRANKLIN MARTÍNEZ MENDOZA. Principales Modelos Pedagógicos de la Educación Pre Escolar. Editorial Pueblo y Educación 2001
- MARTINIANO ROMÁN PÉREZ (2011 edición digital) APRENDER A APRENDER EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO
- Ministerio de Educación Brasil 2013 LA EDUCACION INFANTIL EN LOS PAÍSES DEL MERCOSUR. Un análisis comparativo de la legislación
- PIKLER, E. (1985) Moverse en libertad. España; Ediciones Narcea
- PIKLER, E. Iniciativa y competencia. Revista La Hamaca nº 8; FUNDARI - CIDSE
- QUIROGA, A. (1985) Matrices de aprendizaje. Buenos Aires - Argentina. Ediciones Cinco
- RIVERO. R. y VILLARREAL R (2011) Propuesta pedagógica para la Fundación Ayuda en Acción (inédito)
- CARMEN SANCHIDRIÁN, JULIO RUIZ BERRIO (coords.) Historia y perspectiva actual de la educación infantil. Biblioteca de Infantil 28. Editorial de IRIF, S.L. 2010
- SPITZ, R. (1996). El primer año de vida del niño. México. Fondo de Cultura Económica
- SINCLAIR, H.; STAMBAK, M.; LÉZINE J.; RAYNA, S. VERBA, M. (1982) Los bebés y las cosas. Barcelona, España: Gedisa
- STERN, D. (1999). Diario de un bebé. Barcelona. España; Editorial Paidós
- WINNICOTT, D. (1999). Realidad y juego. Barcelona. España; Gedisa
- ZAZZO, R. (1992) El descubrimiento del niño Revista La Hamaca nº 10 FUNDARI - CIDSE
-
-
-
-
-
-
-


Páginas web

- <http://vigotsky.org/>
- <http://www.biografiasyvidas.com/biografia/v/vigotski.htm>
- <http://www.monografias.com/trabajos10/dapa/dapa.shtml>, El aprendizaje significativo de David Paul Ausubel por María Alejandra Maldonado Valencia
- <http://www.biografiasyvidas.com/biografia/w/wallon.htm>, Henri Wallon
- <http://supervisef.blogspot.com/2009/09/la-educacion-segun-loris-malaguzzi.html> La educación según Loris Malaguzzi por Sergio Spaggiari, Director de las Escuelas Infantiles Municipales de Reggio Emilia
- <http://hpbop.pbworks.com/f/Acerca+de+la+pr%C3%A1ctica+psicomotriz+de+Bernard+Aucouturier.pdf> Acerca de la Práctica Psicomotriz de Bernard Aucouturier por Myrtha Chokler
- <http://www.alaya.es/2011/01/07/la-practica-psicomotriz-educativa-aucouturier/>

Bibliografía

entregada a las instituciones educativas y programas de Educación Inicial en todo el país

1. Módulo de Biblioteca de Aula (2016), conformada por 16 libros adquiridos, 1 CD con sonidos de la naturaleza y 7 libros elaborados por la DEI.
2. Rutas de Aprendizaje Nivel Inicial: Primera entrega conformada por 4 fascículos (2013): Comunicación, matemática, personal, social y emocional y el Proyecto: organizamos nuestra aula. Segunda entrega (2014), conformada por 3 fascículos: Comunicación a través de otros lenguajes, Trabajo con padres y madres de familia y Proyecto: Organizando nuestra biblioteca de aula. Tercera entrega (2015) conformada por 4 fascículos de Matemática, Comunicación, personal Social y Ciencia y Ambiente.
3. Guía de Orientaciones para el uso de los materiales educativos de Comunicación y Matemática.
4. Módulo de Ciencias con una guía para docente.
5. Módulo de Psicomotricidad para niños y niñas de 3 a 5 años y una guía para docente.
6. Guías para la Docente para el manejo de los cuadernos para niños “Aprendemos jugando” de aulas de 4 y de 5 años. 2013.
7. Guías para la Docente para el manejo de los cuadernos para niños “Aprendemos jugando” de aulas de 4 y de 5 años. 2015.

- 
- 8.** Módulo para bibliotecas de aula conformado por 18 cuentos oriundos bilingües y 6 textos informativos sobre Ciencia y Ambiente.
 - 9.** Guía de Orientaciones técnicas para la aplicación de la Propuesta Pedagógica en el 2do ciclo, para una transición exitosa al 3er ciclo.(2011).
 - 10.** Guía de orientaciones para el buen trato. (2011).
 - 11.** Guía de inclusión educativa. (2011).
 - 12.** La hora del juego libre en los sectores. (2010).



PERÚ

Ministerio
de Educación