

COMPRESIÓN
EXPRESIÓN
FAMILIA
CLASIFICACIÓN
SERIACIÓN
NÚMERO
PENSAMIENTO
JUEGO
DESARROLLO
APRENDIZAJE

ESTUDIO DE EDUCACIÓN INICIAL:

UN ACERCAMIENTO A LOS APRENDIZAJES DE LAS NIÑAS
Y LOS NIÑOS DE CINCO AÑOS DE EDAD

Informe de resultados



SERIE
INVESTIGACIONES

ESTUDIO DE EDUCACIÓN INICIAL:

**un acercamiento a
los aprendizajes de
las niñas y los niños
de cinco años de edad**
Informe de resultados

© Ministerio de Educación del Perú, 2013
Calle El Comercio 193
San Borja, Lima 41 – Perú
Teléfono: 615-5840
<http://www.minedu.gob.pe/>
medicion@minedu.gob.pe
Se autoriza citar o reproducir la totalidad o parte del presente documento, siempre y cuando se mencione la fuente.

Ministra de Educación

Patricia Salas O'Brien

Secretaría de Planificación Estratégica

María Elena Vattuone Ramírez

Jefa (e) de la Oficina de Planificación Estratégica y Medición de la Calidad Educativa

María Elena Vattuone Ramírez

Jefa de la Unidad de Medición de la Calidad Educativa

Liliana Miranda Molina

Coordinación

Rosario Gildemeister Flores

Vanessa Sánchez Jiménez

Marco conceptual sobre la infancia

Micaela Wetzell Espinoza

Área de Matemática

Olga Patricia Vergara

Karim Boccio Zúñiga

Miriam Arias Reyes

Área de Comunicación

Rosario Gildemeister

Área de Personal Social

Yolanda Rojo Chávez

Factores Asociados

Mary Tam Maldonado

Nérida Urcía Harlet

Vanessa Sánchez Jiménez

Metodología

Andrés Burga León (análisis de datos)

Luis Mejía Campos (análisis de datos)

Daniella Zacharias Zanotti (diseño muestral)

Rosario Rivero Pérez (experta en atención temprana del desarrollo infantil) y

Tania Pacheco Valenzuela (coordinadora del equipo de evaluación de la UMC) colaboraron en las diferentes etapas de la elaboración de este documento.

Diseño de cubierta

Fábrica de Ideas S.A.C.

Diseño y maquetación

David Crispín Cuadros

Corrección de estilo

Oscar Hidalgo Wuest



PERÚ

Ministerio de Educación

Secretaría de Planificación Estratégica

Oficina de Planificación Estratégica y Medición de la Calidad Educativa

Unidad de Medición de la Calidad Educativa

CONTENIDO

Presentación	11
Introducción	12
Siglas y abreviaturas	14
Resumen	15
I. Contexto familiar y educativo	23
1.1. Contexto familiar	23
1.1.1. Muestra de estudio	24
1.1.2. Características socio-demográficas de la familia	24
1.1.3. Años de asistencia a Educación Inicial	31
1.1.4. Sobre la estructura del hogar y la compañía de la familia	35
1.1.5. ¿En qué condiciones socioeconómicas viven las niñas y los niños?	36
1.1.6. ¿Cómo es el capital cultural de las familias?	40
1.1.7. Resumen sobre el contexto familiar	43
1.2. Contexto educativo	44
1.2.1. Muestra de estudio	45
1.2.2. Características generales de las instituciones y programas estudiados	45
1.2.3. Condiciones físicas de las IEI y PRONOEI	48
1.2.4. Ambientes y materiales para el aprendizaje	52
1.2.5. Docentes y promotoras	58
1.2.6. Resumen sobre el contexto educativo	64
1.3. Concepciones sobre el aprendizaje en Educación Inicial	65
1.3.1. Concepciones sobre la importancia de la Educación Inicial	66
1.3.2. Concepciones pedagógicas de las docentes y promotoras comunitarias	70
1.3.3. ¿Cómo es concebido el juego infantil en las IEI y las PRONOEI, y en el hogar? ...	76
1.3.4. Resumen sobre las percepciones del aprendizaje en Educación Inicial	87
Introducción a los resultados de las áreas de estudio	89
II. Resultados en el área de matemática	92
2.1. Antecedentes teóricos	92
2.1.1. Desarrollo de las capacidades para la construcción del número	92
2.1.2. La resolución de problemas en el proceso de construcción del número	95
2.1.3. El papel de la Educación Inicial y la familia en el proceso de construcción del número	96
2.2. Metodología	97
2.2.1. Metodología de análisis: niveles de logro	102
2.3. Resultados	104
2.3.1. Análisis de los resultados según nivel de logro	105
2.3.2. Relaciones entre los factores asociados y el desempeño en la variable «construcción del número»	110
A. Contexto familiar y la variable «construcción del número»	110
B. Contexto educativo y «construcción del número»	117
C. Concepciones y «construcción del número»	126
2.4. Síntesis	133
2.5. Discusión	134

III. Resultados en el área de comunicación	136
3.1. Antecedentes teóricos	136
3.1.1. El desarrollo de las capacidades para la comprensión de textos en niños prelectores	136
3.2. Metodología	138
3.2.1. Tipos textuales utilizados en el estudio	140
3.2.2. Metodología de análisis: niveles de logro	141
3.3. Resultados	143
3.3.1. Análisis de los resultados según nivel de logro	143
3.3.2. Relaciones entre los factores asociados y el desempeño en la variable «comprensión de textos»	149
A. Contexto familiar y «comprensión de textos»	149
B. Contexto educativo y «comprensión de textos»	157
C. Concepciones y «comprensión de textos»	164
3.4. Síntesis	167
3.5. Discusión	168
IV. Resultados en el área de personal social	172
4.1. Antecedentes teóricos	172
4.2. Metodología	174
4.2.1. Capacidades y desempeños seleccionados del área de Personal Social	175
4.2.3. Técnicas de recojo de información	177
4.2.4. Instrumentos	177
4.2.5. Procedimiento de análisis de resultados	179
4.3. Resultados por cada capacidad	180
4.3.1. Capacidad I: usa su cuerpo demostrando equilibrio dinámico y coordinación general en relación con el objeto	180
4.3.2. Capacidad II: reconoce características personales y de su entorno social	187
4.3.3. Capacidad III: participa en grupo con responsabilidad y respetando al otro	217
4.4. Síntesis	220
V. Modelos multinivel de factores asociados con el desempeño de las niñas y los niños	224
5.1. Matemática («construcción del número»)	224
5.1.1. Variables referidas a las niñas y a los niños (nivel 1)	226
5.1.2. Variables referidas a la IEI y el PRONOEI (nivel 2)	227
5.2. Comunicación («comprensión de textos oralizados y gráficos»)	228
5.2.1. Variables referidas a las niñas y niños (nivel 1)	229
5.2.2. Variables referidas a la IEI y el PRONOEI (nivel 2)	230
5.3. Conclusiones	230
VI. Discusión final	231
VII. Síntesis y conclusiones	243
Referencias	248
Glosario	254
Anexos	256
A. Anexo de la metodología del estudio	256
B. Anexos del Contexto familiar y educativo	257

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1. Máximo nivel educativo alcanzado por madres y padres de familia	25
Cuadro 2. Ocupación de la madre	28
Cuadro 3. Ocupación de la madre, según modalidad de atención y área geográfica	29
Cuadro 4. Ocupación del padre	30
Cuadro 5. Ocupación del padre, según modalidad de atención y área geográfica	31
Cuadro 6. Cantidad de años de asistencia a Educación Inicial	32
Cuadro 7. Asistencia de niñas y niños a Educación Inicial antes de los 5 años, según modalidad de atención	34
Cuadro 8. Asistencia de niñas y niños a Educación Inicial antes de los 5 años, según área geográfica	34
Cuadro 9. Cantidad de niñas y niños por tipo de hogar, según modalidad de atención y área geográfica de la IEI o el PRONOEI	35
Cuadro 10. Tenencia de algunos bienes en el hogar, según modalidad de atención y área geográfica (en porcentajes)	37
Cuadro 11. Tenencia de cocina según tipo, modalidad de atención y área geográfica (en porcentajes) ...	37
Cuadro 12. Fuente de obtención del agua, según modalidad de atención y área geográfica (en porcentajes)	38
Cuadro 13. Acceso a servicios en el hogar, según modalidad de atención y área geográfica (en porcentajes)	38
Cuadro 14. Índice de estatus socioeconómico, según modalidad de atención	40
Cuadro 15. Índice de estatus socioeconómico, según área geográfica	40
Cuadro 16. Tenencia de libros en el hogar, según modalidad de atención y área geográfica (en porcentajes)	41
Cuadro 17. Índice de capital cultural, según modalidad de atención	42
Cuadro 18. Índice de capital cultural, según área geográfica	42
Cuadro 19. Frecuencia de reuniones de coordinación en PRONOEI	46
Cuadro 20. Horario en que se realizan las reuniones de coordinación en PRONOEI	46
Cuadro 21. Cantidad de programas e instituciones que reciben apoyo complementario, según modalidad y área geográfica	47
Cuadro 22. Cantidad de programas e instituciones que reciben apoyo complementario en alimentación y salud, según modalidad y área geográfica	47
Cuadro 23. Programas e instituciones según la delimitación de sus aulas, por modalidad de atención y área geográfica	48
Cuadro 24. Material predominante en las paredes de la mayoría de las aulas de instituciones y programas, de acuerdo a la modalidad de atención y área geográfica	49
Cuadro 25. Índice de infraestructura educativa, según modalidad de atención	49
Cuadro 26. Índice de infraestructura educativa, según área geográfica	50
Cuadro 27. Servicios e instalaciones con los que cuenta la IEI y el PRONOEI, según modalidad de atención y área geográfica	50

Cuadro 28. Frecuencia con la que se hace la limpieza en los servicios higiénicos, según modalidad de atención y área geográfica	51
Cuadro 29. Cantidad de instituciones y programas con tamaño adecuado de los servicios higiénicos para la edad de 5 años, según modalidad de atención y área geográfica	51
Cuadro 30. Índice de tenencia de servicios, según modalidad de atención	52
Cuadro 31. Índice de tenencia de servicios, según área geográfica.....	52
Cuadro 32. Cantidad de instituciones y programas con espacios complementarios a las aulas, según modalidad de atención y área geográfica	53
Cuadro 33. Índice de tenencia de espacios, según modalidad de atención	53
Cuadro 34. Índice de tenencia de espacios, según área geográfica	54
Cuadro 35. Características de las aulas de las IEI y los PRONOEI, según modalidad de atención y área geográfica	54
Cuadro 36. Cantidad promedio de niñas y niños de 5 años matriculados en las aulas estudiadas	55
Cuadro 37. Instituciones y programas con sectores en las aulas de 5 años, según modalidad de atención y área geográfica	56
Cuadro 38. Instituciones y programas que utilizan cuadernos en clase de acuerdo a las áreas del DCN, según docente/promotora y área geográfica	57
Cuadro 39. Uso de textos en el aula de las IEI, según área geográfica	57
Cuadro 40. Índice de tenencia de materiales, según modalidad de atención	58
Cuadro 41. Índice de tenencia de materiales, según área geográfica	58
Cuadro 42. Características demográficas de docentes/promotoras que participaron en el Estudio, según área geográfica	59
Cuadro 43. Docentes y promotoras según estudios en carrera docente y otras profesiones	61
Cuadro 44. Docentes y promotoras que recibieron capacitación según temas	62
Cuadro 45. Docentes y promotoras que recibieron capacitación por temas, según área geográfica	63
Cuadro 46. Perspectiva acerca de la Importancia de la Educación Inicial, según docentes y promotoras y área geográfica	66
Cuadro 47. Perspectiva de madres y padres en torno a la importancia de asistir a Educación Inicial, según modalidad y área geográfica	68
Cuadro 48. Características de los niños de 5 años según opinión de docentes/promotoras y área geográfica	72
Cuadro 49. Uso de fichas de trabajo en el aula, según docentes/promotoras y área geográfica	74
Cuadro 50. De acuerdo o en desacuerdo con el aprendizaje de la lectura y escritura, según docentes/promotoras y área geográfica	75
Cuadro 51. Concepción sobre la importancia del juego, según docentes/promotoras y área geográfica	77
Cuadro 52. Concepción acerca del juego para madres y padres, según modalidad de atención y área geográfica	79
Cuadro 53. Tenencia de materiales para el juego y el aprendizaje, según modalidad de atención y área geográfica (en porcentajes)	82
Cuadro 54. Índice de tenencia de materiales para el juego y el aprendizaje, según modalidad de atención	82

Cuadro 55. Índice de tenencia de materiales para el juego y el aprendizaje, según área geográfica	82
Cuadro 56. Preferencia por determinados materiales para el juego y el aprendizaje, según modalidad de atención y área geográfica	83
Cuadro 57. Preferencia por determinados materiales para el juego y el aprendizaje de niñas y niños.....	84
Cuadro 58. Espacio de juego, según modalidad de atención, área geográfica y sexo	85
Cuadro 59. Compañía para el juego, según modalidad de atención, área geográfica y sexo	86
Cuadro 60. Matriz de aspectos, capacidades y desempeños estudiados en Matemática	98
Cuadro 61. Actividades según aspectos y capacidades estudiadas en Matemática	102
Cuadro 62. Descripción de los niveles de logro en Construcción del número	103
Cuadro 63. Desempeños asociados a los niveles de logro en Construcción del número	104
Cuadro 64. Porcentaje de niñas y niños, según niveles - Construcción del número	105
Cuadro 65. Porcentaje de niñas y niños, según modalidad de atención en cada uno de los niveles - Construcción del número	107
Cuadro 66. Porcentaje de niñas y niños, según área geográfica en cada uno de los niveles - Construcción del número	108
Cuadro 67. Porcentaje de niñas y niños, según sexo en cada uno de los niveles - Construcción del número	109
Cuadro 68. Porcentaje de niñas y niños, por niveles según la asistencia y no asistencia a Educación Inicial antes de los 5 años - Construcción del número	111
Cuadro 69. Índice de estatus socioeconómico según niveles - Construcción del número	113
Cuadro 70. Índice de capital cultural según niveles - Construcción del número	115
Cuadro 71. Índice de tenencia de materiales para el juego y el aprendizaje en el hogar, según niveles - Construcción del número	116
Cuadro 72. Índice de calidad de infraestructura, según niveles - Construcción del número	118
Cuadro 73. Índice de tenencia de servicios, según niveles - Construcción del número	118
Cuadro 74. Relación entre tipo de aulas y niveles - Construcción del número	119
Cuadro 75. Índice de espacios complementarios al aula de clase según niveles - Construcción del número	121
Cuadro 76. Índice de tenencia de materiales según niveles - Construcción del número	122
Cuadro 77. Concepción sobre la infancia - estadísticos descriptivos de la medida de Construcción del número según los perfiles de respuesta de docentes y promotoras	127
Cuadro 78. Finalidad de la Educación Inicial – estadísticos descriptivos de la medida de Construcción del número según los perfiles de respuesta de docentes y promotoras	128
Cuadro 79. Finalidad de la Educación Inicial - estadísticos descriptivos de la medida de Construcción del número según los perfiles de respuesta de las familias	130
Cuadro 80. Importancia del juego - estadísticos descriptivos de la medida de Construcción del número según los perfiles de respuesta de las docentes y promotoras	131
Cuadro 81. Importancia del juego - estadísticos descriptivos de la medida de Construcción del número según los perfiles de respuesta de las familias	132
Cuadro 82. Uso de fichas de trabajo según opinión de las docentes/promotoras y promedio de la medida de Construcción del número	132

Cuadro 83. Matriz de capacidades y desempeños estudiados en Comunicación	139
Cuadro 84. Textos, láminas y número de ítems para el estudio de la variable Comprensión de textos...	141
Cuadro 85. Descripción de los niveles de logro en Comprensión de textos.....	142
Cuadro 86. Desempeños asociados a los niveles de logro en Comprensión de textos.....	142
Cuadro 87. Porcentaje de niñas y niños según niveles - Comprensión de textos	143
Cuadro 88. Porcentaje de niñas y niños según modalidad de atención en cada uno de los niveles - Comprensión de textos	145
Cuadro 89. Porcentaje de niñas y niños según área geográfica en cada uno de los niveles - Comprensión de textos	146
Cuadro 90. Porcentaje de niñas y niños según sexo en cada uno de los niveles - Comprensión de textos	148
Cuadro 91. Porcentaje de niñas y niños por niveles según la asistencia y no asistencia a Educación Inicial antes de los 5 años - Comprensión de textos.....	149
Cuadro 92. Índice de estatus socioeconómico según niveles - Comprensión de textos	151
Cuadro 93. Índice de capital cultural según niveles - Comprensión de textos	153
Cuadro 94. Índice de tenencia de materiales para el juego y el aprendizaje en el hogar según niveles - Comprensión de textos	154
Cuadro 95. Frecuencia con que la familia lee cuentos, historias o leyendas a su niño o niña	155
Cuadro 96. Expectativas de la familia sobre el desempeño de sus hijos en primaria, según frecuencia con la que el padre o madre acostumbra leerle (cuentos, historias, etc.)	157
Cuadro 97. Índice de calidad de infraestructura según niveles - Comprensión de textos	158
Cuadro 98. Índice de tenencia de servicios de la IEI o PRONOEI según niveles - Comprensión de textos	159
Cuadro 99. Relación entre tipo de aulas y niveles - Comprensión de textos	160
Cuadro 100. Índice de espacios complementarios al aula de clase según niveles - Comprensión de textos.....	161
Cuadro 101. Índice de tenencia de materiales según niveles - Comprensión de textos	162
Cuadro 102. Finalidad de la Educación Inicial - Estadísticos descriptivos de la medida de Comprensión de textos según los perfiles de respuesta de las familias	165
Cuadro 103. Importancia del juego - Estadísticos descriptivos de la medida de Comprensión de textos según los perfiles de respuesta de las familias.....	166
Cuadro 104. Uso de fichas de trabajo según opinión de las docentes/promotoras y promedio de la medida de Comprensión de textos.....	167
Cuadro 105. Capacidades seleccionadas del DCN y capacidades adecuadas en el Estudio para Personal Social	177
Cuadro 106. Matriz de competencias, capacidades y desempeños estudiados en Personal Social	178
Cuadro 107. Capacidades estudiadas y técnicas de aplicación empleadas	179
Cuadro 108. Desempeños y aspectos considerados en la capacidad Usa su cuerpo demostrando equilibrio dinámico y coordinación general con relación al objeto	180
Cuadro 109. Porcentaje de niñas y niños según niveles - Capacidad usa su cuerpo demostrando equilibrio dinámico y coordinación general con relación al objeto	182

Cuadro 110. Porcentaje de niñas y niños según niveles - Capacidad usa su cuerpo demostrando equilibrio dinámico y coordinación general según modalidad de atención, área geográfica y sexo	184
Cuadro 111. Porcentajes según estratos de los indicadores de la Capacidad usa su cuerpo demostrando equilibrio dinámico y coordinación general en relación con el objeto	186
Cuadro 112. Desempeños de la capacidad Reconoce características personales y de su entorno social	187
Cuadro 113. Preguntas del desempeño Se describe a sí mismo	188
Cuadro 114. Porcentaje de niñas y niños según niveles - Desempeño se describe a sí mismo	188
Cuadro 115. Preguntas del desempeño Reconoce características en su familia	191
Cuadro 116. Porcentaje de niñas y niños según niveles - Desempeño reconoce características en la familia	191
Cuadro 117. Preguntas del desempeño Reconoce características de su IEI/PRONOEI	196
Cuadro 118. Porcentaje de niñas y niños según niveles para el desempeño Reconoce características de su IEI o PRONOEI	197
Cuadro 119. Preguntas del desempeño Reconoce sus responsabilidades en su IEI/PRONOEI	202
Cuadro 120. Porcentaje de niñas y niños según niveles - Desempeño reconoce sus responsabilidades en su IEI/PRONOEI	202
Cuadro 121. Preguntas del desempeño Caracteriza a su comunidad	205
Cuadro 122. Porcentaje de niñas y niños según niveles - Desempeño caracteriza a su comunidad	205
Cuadro 123. Porcentaje de niñas y niños según niveles - Desempeños de la capacidad reconoce características personales y de su entorno	207
Cuadro 124. Porcentaje de niñas y niños según niveles - Desempeños de la capacidad reconoce características personales y de su entorno	208
Cuadro 125. Desempeños y aspectos propuestos para analizar la capacidad Usa su cuerpo demostrando equilibrio dinámico y coordinación general con relación al objeto	217
Cuadro 126. Porcentaje de niñas y niños según niveles - Capacidad Participa en grupo con responsabilidad y respetando al otro	218
Cuadro 127. Porcentaje de niñas y niños según niveles - Capacidad Participa en grupo con responsabilidad y respetando al otro, según área geográfica, modalidad de atención y sexo	219
Cuadro 128. Modelo nulo de factores asociados al desempeño en Construcción del número	224
Cuadro 129. Modelo final de factores asociados al desempeño en Construcción del número	226
Cuadro 130. Modelo nulo de factores asociados al desempeño en Comprensión de textos oralizados y gráficos	228
Cuadro 131. Modelo final de factores asociados al desempeño en Comprensión de textos oralizados y gráficos	229

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Lengua materna de madres y padres de familia.....	24
Gráfico 2: Lengua en la que se comunican madres y padres con sus hijos.....	25
Gráfico 3: Máximo nivel educativo alcanzado por la madre según modalidad de atención.....	26
Gráfico 4: Máximo nivel educativo alcanzado por el padre según modalidad de atención.....	27
Gráfico 5: Años de asistencia a Educación Inicial según edad.....	33
Gráfico 6: ¿Con quién pasan la mayor parte del tiempo las niñas y los niños?.....	36
Gráfico 7: Nivel educativo alcanzado por docentes y promotoras.....	60
Gráfico 8: Especialidad en inicial, primaria y secundaria de docentes y promotoras.....	61
Gráfico 9: Expectativas de madres y padres sobre el rendimiento futuro de sus hijos.....	69
Gráfico 10: Expectativas de madres y padres sobre el rendimiento futuro de sus hijos, según modalidad de atención.....	70
Gráfico 11: Tenencia de materiales para el juego y el aprendizaje en el hogar.....	81
Gráfico 12: Porcentaje de niñas y niños, según niveles - Construcción del número.....	105
Gráfico 13: Porcentaje de niñas y niños, según modalidad de atención en cada uno de los niveles - Construcción del número.....	107
Gráfico 14: Porcentaje de niñas y niños, según área geográfica en cada uno de los niveles - Construcción del número.....	108
Gráfico 15: Porcentaje de niñas y niños, según sexo en cada uno de los niveles - Construcción del número.....	109
Gráfico 16: Porcentaje de niñas y niños, por niveles según la asistencia y no asistencia a Educación Inicial antes de los 5 años - Construcción del número.....	111
Gráfico 17: Índice de estatus socioeconómico y desempeño (medida Rasch) - Construcción del número.....	112
Gráfico 18: Índice de capital cultural y desempeño (medida Rasch) - Construcción del número.....	114
Gráfico 19: Expectativas de las familias sobre el desempeño de sus hijos en primaria, según niveles - Construcción del número.....	117
Gráfico 20: Índice de espacios complementarios al aula de clase y desempeño (medida Rasch) - Construcción del número.....	120
Gráfico 21: Índice de materiales y desempeño (medida Rasch) - Construcción del número.....	122
Gráfico 22: Porcentaje de niñas y niños por niveles según docente y promotora - Construcción del número.....	124
Gráfico 23: Porcentaje de niñas y niños según formación docente de la promotora - Construcción del número.....	125
Gráfico 24: Porcentaje de niñas y niños por niveles según especialidad de las docentes y promotoras con formación docente - Construcción del número.....	125
Gráfico 25: Porcentaje de niñas y niños según niveles - Comprensión de textos.....	143
Gráfico 26: Porcentaje de niñas y niños según modalidad de atención en cada uno de los niveles - Comprensión de textos.....	146

Gráfico 27: Porcentaje de niñas y niños según área geográfica en cada uno de los niveles - Comprensión de textos	147
Gráfico 28: Porcentaje de niñas y niños según sexo en cada uno de los niveles de logro - Comprensión de textos	148
Gráfico 29: Porcentaje de niñas y niños por niveles según la asistencia y no asistencia a Educación Inicial antes de los 5 años – Comprensión de textos	150
Gráfico 30: Índice de estatus socioeconómico y desempeño (medida Rasch) - Comprensión de textos	151
Gráfico 31: Índice de capital cultural y desempeño (medida Rasch) - Comprensión de textos.....	152
Gráfico 32: Desempeño de las niñas y los niños en Comprensión de textos, según si sus familias les leen o no cuentos, historias o leyendas	154
Gráfico 33: Expectativas de las familias sobre el desempeño de sus hijos en primaria según niveles - Comprensión de textos	156
Gráfico 34: Índice de tenencia de servicios y desempeño (medida Rasch) - Comprensión de textos.....	159
Gráfico 35: Índice de espacios complementarios al aula de clase y desempeño (medida Rasch) - Comprensión de textos	160
Gráfico 36: Índice de tenencia de materiales y desempeño (medida Rasch) - Comprensión de textos	162
Gráfico 37: Porcentaje de niñas y niños por niveles en Comprensión de textos, según docente y promotora	163
Gráfico 38: Diferencias en el desempeño en Construcción del número atribuibles a cada ámbito	225
Gráfico 39: Diferencias en el desempeño en Comprensión de textos oralizados y gráficos atribuibles a cada ámbito.....	228

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1: Desarrollo de la noción de número en los primeros años	94
Ilustración 2: Pasamos por el camino.....	181
Ilustración 3: Final del camino.....	181
Ilustración 4: Tiro al blanco	182

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1: Consideraciones de la muestra	256
Anexo 2: Índice de tenencia de bienes y acceso a servicios	257
Anexo 3: Saturaciones del índice de estatus socioeconómico	258
Anexo 4: Histograma del índice de estatus socioeconómico.....	258
Anexo 5: Histograma del índice de estatus socioeconómico según modalidad de atención.....	259
Anexo 6: Histograma del índice de estatus socioeconómico según área geográfica.....	259
Anexo 7: Saturaciones del índice de capital cultural	260

Anexo 8: Histograma del índice de capital cultural	260
Anexo 9: Histograma del índice de capital cultural según modalidad de atención	261
Anexo 10: Histograma del Índice de capital cultural según modalidad de atención	261
Anexo 11: Saturaciones del índice de infraestructura en el local educativo	262
Anexo 12: Histograma de infraestructura en el local educativo.....	262
Anexo 13: Saturaciones del índice de tenencia de espacios en el local educativo	262
Anexo 14: Histograma de tenencia de espacios en el local educativo	263
Anexo 15: Saturaciones del índice de tenencia de materiales en el local educativo	263
Anexo 16: Histograma de tenencia de materiales en el local educativo.....	264
Anexo 17: Saturaciones del índice de tenencia de servicios en el local educativo	264
Anexo 18: Histograma de tenencia de servicios en el local educativo	264
Anexo 19: Satisfacción laboral de las docentes y promotoras	265
Anexo 20: Satisfacción laboral - Prueba U de Mann-Whitney	265
Anexo 21: Índice de posesión de bienes y servicios de la familia y desempeño en comprensión de textos oralizados y gráficos	265
Anexo 22: Variables utilizadas en los modelos multinivel de factores asociados	266

PRESENTACIÓN

En los últimos años, la atención prioritaria a la infancia y, especialmente, a la Educación Inicial ha adquirido gran importancia política en el Perú y el mundo. El principal factor para ello ha sido la puesta en evidencia de los beneficios que ofrece en el desarrollo integral de las niñas y los niños. A pesar de ello, el Perú aún carece de información detallada sobre algunos aspectos importantes de este nivel educativo. Por esta razón, la Unidad de Medición de la Calidad Educativa (UMC) promovió el desarrollo de la investigación «Estudio de Educación Inicial: un acercamiento a los aprendizajes de las niñas y los niños de cinco años de edad».

El objetivo central del estudio fue conocer el nivel de logro de las niñas y los niños de cinco años de edad de instituciones educativas públicas del nivel inicial en algunas de las capacidades relacionadas con las áreas de Matemática, Comunicación y Personal Social. El instrumento aplicado para recoger tal información consistió en diversas pruebas de desempeño. Por otra parte, la investigación exploró los factores del contexto familiar y educativo con el fin de poder encontrar alguna correlación entre estos y los desempeños de las niñas y los niños en las áreas estudiadas. Los datos relativos a estos temas se recogieron mediante cuestionarios autoaplicados y entrevistas, dirigidos a madres y padres de familia, directoras y docentes (responsables en las instituciones de Educación Inicial [IEI]), y promotoras educativas comunitarias (responsables en los programas no escolarizados de Educación Inicial [PRONOEI]).

El documento que aquí presentamos detalla los hallazgos encontrados en el mencionado estudio. En primer lugar, la información recogida de maestras, promotoras, directoras y padres de familia se utiliza para caracterizar los contextos familiar y educativo de las niñas y los niños evaluados. En segundo lugar, los resultados obtenidos de esta evaluación se presentan por área y con el objetivo de precisar lo que están aprendiendo las niñas y los niños evaluados. Finalmente, la información obtenida se utiliza para construir un modelo de factores asociados que permita correlacionar el contexto familiar y educativo de las niñas y los niños con sus aprendizajes y sus logros académicos.

El objetivo principal de la presente publicación es ofrecer información que permita aproximarse a lo que aprenden las niñas y los niños, y por qué. Al relacionar las respuestas a estas preguntas con los contextos familiar y educativo, se interrelacionan temas teóricos ya discutidos con las condiciones en que se desarrollan los procesos educativos de este nivel en el Perú. De este modo, se contribuye a posibles diagnósticos de nuestra situación comunicativa y del diseño de estrategias más contextualizadas para el aprendizaje de las niñas y los niños en la Educación Inicial.

INTRODUCCIÓN

El presente estudio tuvo como propósito identificar el nivel de desempeño de las niñas y los niños de cinco años de las IEI y de los PRONOEI de gestión estatal al término del segundo ciclo del nivel inicial. Se trató del primer estudio de este tipo a escala nacional, y eso supuso una complejidad natural para su realización. Por ello, se decidió limitar su indagación a las niñas y los niños hablantes monolingües de español.

Esta investigación se realizó a partir de algunas de las capacidades consideradas en el Diseño Curricular Nacional (DCN) vigente para el año 2006 y señaladas para las áreas de Matemática, Comunicación y Personal Social. En la actualidad, el DCN mantiene las capacidades consideradas, por lo que se puede afirmar que los resultados de la investigación dan cuenta de los alcances del actual marco curricular en las competencias estudiadas.

El estudio realizado optó por el diseño de pruebas de desempeño como instrumento de indagación de los logros de aprendizaje al término del año o ciclo escolar en el marco del DCN. En Matemática, se estudió la variable «construcción del número», mientras que en Comunicación, la de «comprensión de textos». Para el caso de Personal Social, se analizaron tres variables: «reconocimiento de las características de sí mismo y de su entorno social», «uso del cuerpo demostrando equilibrio dinámico y coordinación», y «participación en grupo con responsabilidad y respetando al otro». De esta manera, se analizan aprendizajes tanto funcionales como formativos en las tres áreas.

Se debe precisar que, en el diseño de la metodología de aplicación de los instrumentos, se ha tenido en consideración los aprendizajes que caracterizan a las niñas y los niños de cinco años de edad. Con este fin, se aplicaron pruebas pilotos que permitiesen realizar una

adecuada selección y validación de las técnicas e instrumentos. Estas permitieron definir que la metodología involucrase entrevistas semiestructuradas y la manipulación de material concreto, de modo que se tuviera un mejor acercamiento al aprendizaje de las niñas y los niños participantes. Estas opciones se vieron respaldadas por la confiabilidad de los instrumentos, la triangulación por técnica (uso de más de una metodología de recojo de información: registro escrito y grabación en casete) y la triangulación por investigador (equipo multidisciplinario para el diseño y análisis de la metodología de resultados).

Una particularidad de este estudio es que implicó un desafío especial, puesto que las niñas y los niños en esta etapa se encuentran en constante proceso de aprendizaje y este difiere según las características del entorno cultural y educativo. Esta característica hace complejo establecer de manera categórica qué es lo que se espera para esta edad. Además, este estudio considera solo algunas capacidades y desempeños de las áreas seleccionadas. En consecuencia, sus resultados deben ser considerados como una primera aproximación a los aprendizajes de los niños de Educación Inicial y deben irse complementando con otras evaluaciones y estudios.

El presente documento está dividido en seis secciones. La primera describe el entorno familiar y educativo en el que se desarrollan las niñas y los niños que participaron en el estudio; e indaga acerca de las concepciones de las familias y los docentes y las promotoras sobre la infancia y la Educación Inicial. La información que sirvió de base para esta parte se recogió de madres y padres de familia, así como de las directoras, docentes y promotoras de las IEI y PRONOEI participantes.

La segunda, tercera y cuarta sección presentan los resultados de las evaluaciones de desempeño

aplicadas por cada una de las áreas estudiadas: Matemática, Comunicación y Personal Social. El análisis de los resultados obtenidos se hace sobre la base de los antecedentes teóricos y la metodología que respaldan la investigación, y de las siguientes variables: la modalidad de atención (IEI/PRONOEI), área geográfica y sexo. Además, los resultados se discuten en relación con ciertos factores asociados al desempeño.

Por su parte, la quinta sección presenta una discusión final que busca integrar y relevar los resultados obtenidos por las niñas y los niños, así como interpretar los logros de aprendizaje a la luz de sus factores asociados. Finalmente, la sexta sección incluye una síntesis con los resultados más destacados y las conclusiones generales del estudio*.

Unidad de Medición de la Calidad Educativa

* Este estudio se encuentra en el sitio web de la UMC: <http://umc.minedu.gob.pe>

SIGLAS Y ABREVIATURAS

DCN	Diseño Curricular Nacional
DEI	Dirección de Educación Inicial
EBR	Educación Básica Regular
IEI	Institución Educativa de Inicial
MED	Ministerio de Educación
PRONOEI	Programa no escolarizado de Educación Inicial
UMC	Unidad de Medición de la Calidad Educativa

RESUMEN

1. Introducción

El objetivo central de este estudio fue identificar el desempeño de las niñas y los niños de cinco años de edad en IEI públicas y PRONOEI. Con este fin centró su atención en algunas de las capacidades que considera el DCN (MED 2006)¹ en las áreas de Matemática, Comunicación y Personal Social. A partir de aquellas, se establecieron las variables estudiadas.

Asimismo, el estudio exploró los factores del contexto familiar y educativo que pudieran tener relación con los desempeños de las niñas y los niños en las áreas estudiadas. La información para tales ámbitos se recogió mediante cuestionarios dirigidos a madres y padres de familia, directores, y docentes (a cargo de las IEI), así como a promotoras educativas comunitarias (a cargo de los PRONOEI).

Esta investigación representa una primera aproximación al estudio de las capacidades de las niñas y los niños de cinco años de edad al finalizar la Educación Inicial. Evidentemente, se trata de un acercamiento inicial destinado a obtener información preliminar que permita caracterizar los aprendizajes que alcanzan las niñas y los niños en la Educación Inicial. Asimismo, permite identificar algunos aspectos del contexto educativo y familiar en que ocurre el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Se debe mencionar que este estudio implica un desafío particular, puesto que, en esta etapa, las niñas y los niños se encuentran en constante proceso de desarrollo cognitivo, el que, además, responde a características particulares propias de la etapa de desarrollo. Este hecho hace complejo establecer de manera categórica niveles de logro para los aprendizajes que se estudian. Por esta razón, el análisis de los

resultados considera tanto los aprendizajes establecidos en el DCN como las características establecidas por la psicología evolutiva para la respectiva etapa de desarrollo infantil.

El presente resumen sintetiza los principales hallazgos del estudio. Estos se refieren a lo que aprenden las niñas y los niños de cinco años en las capacidades consideradas en el estudio. Las variables estudiadas por área fueron las siguientes:

- En Matemática, se investigó la variable «construcción del número», entendida como el proceso de formación de este concepto. Este se desarrolla principalmente a partir de las capacidades de clasificación y seriación.
- En Comunicación, se estudió la variable «comprensión de textos oralizados y gráficos». Esta se define como un proceso en el que el niño prelector (o lector no alfabetizado) utiliza sus conocimientos previos (conocimientos del mundo y del lenguaje) para relacionarlos con la información de un texto y poder así reconstruir su significado y sentido.
- En Personal Social, se consideran tres capacidades: «uso del cuerpo, que demuestre equilibrio dinámico y coordinación»; «reconocimiento de las características de sí mismo y de su entorno social»; y «participación en grupo con responsabilidad y respetando al otro».

La muestra de estudio estuvo constituida por un total de 375 instituciones públicas: 223 IEI de gestión estatal (59,5%) y 152 PRONOEI

¹ El DCN 2006 se utilizó para definir el marco teórico de este estudio, dado que se encontraba vigente a la fecha de la aplicación de sus instrumentos de recolección de información. No obstante, las capacidades estudiadas se mantienen en el DCN actual como ya se comentó en la introducción.

(40,5%). Se trabajó con un máximo de quince niñas y niños por aula. La aplicación se llevó a cabo en dieciséis regiones del país: Amazonas, Ancash, Arequipa, Ayacucho, Cajamarca, Callao, Cusco, Huancavelica, Huánuco, Junín, La Libertad, Lambayeque, Lima, Piura, Puno y Ucayali².

Naturalmente, los instrumentos y técnicas de recojo de información respondieron a las características de las niñas y los niños de cinco años de edad. Así, las pruebas de desempeño constaron de diversas actividades estructuradas que debían ser respondidas individualmente pero aplicadas de manera colectiva. Por otro lado, había actividades que eran bien grupales o bien individuales, y que se presentaron a niñas y niños de manera oral. Además, los materiales aplicados guardaban estricta concordancia con los materiales sugeridos en el DCN (MED, 2006) y eran los normalmente utilizados en la Educación Inicial. En esta investigación se ha buscado mantener el principio de estandarización, tanto en la selección y elaboración de los materiales como en sus procesos de aplicación.

Al respecto, las actividades matemáticas emplearon material concreto como bloques

lógicos, palitos de madera, bolitas, fichas y cuadros simples y de doble entrada, y todos ellos se elaboraron con criterios definidos. Por su parte, las actividades motoras utilizaron pelotas de trapo, sogas, cintas y mobiliario del local de la IEI o el PRONOEI donde se realizaba la evaluación. Finalmente, las actividades comunicativas y sociales usaron láminas de secuencias narrativas e ilustraciones, y otros elementos como casetes, grabadoras, lápices y de colores, plumones, plastilina, tijeras, etc.

Para evaluar se designó a una pareja de especialistas, que debía trabajar durante cuatro días, en cada IEI o PRONOEI de la muestra. La finalidad de contar con dos personas por institución educativa para la aplicación de los instrumentos era propiciar el más alto grado de objetividad, habida cuenta de que ambas personas se observarían y retroalimentarían constantemente. Finalmente, se debe precisar que los instrumentos y técnicas se validaron mediante dos aplicaciones piloto. En consecuencia, la confiabilidad de los resultados está respaldada tanto por la validez de los instrumentos como por la triangulación por técnica (uso de diversas metodologías de recojo de información) y por investigador (equipo multidisciplinario).

2. Contexto familiar y educativo

Los hallazgos obtenidos mediante los cuestionarios dirigidos a las familias y a las docentes, directoras y promotoras permiten describir las características del contexto familiar y educativo en el que se desarrollan y aprenden las niñas y los niños participantes. Deben entenderse los datos aquí registrados como posibles factores que condicionan el desempeño de las niñas y los niños, en la medida en que se comportan como facilitadores o no del aprendizaje.

Dos variables importantes en relación con lo dicho son el acceso a servicios básicos, así como al material bibliográfico mínimo y los medios informáticos de transmisión de información. En cuanto a la primera variable, el 58% cuenta con desagüe y el 87%, con luz eléctrica. En cuanto a la segunda, estos niños y niñas poseen una limitada cantidad de libros y acceso a la información: cerca del 53% de hogares cuenta con solo diez libros o menos y aproximadamente,

² La muestra del estudio se tomó del padrón de los niños matriculados en las IEI y PRONOEI en el año 2007. Cabe indicar que, debido a dificultades originadas en la fuente de información, fue necesario reemplazar aproximadamente el 10% y 28% de IEI y PRONOEI, respectivamente.

solo una de cada diez familias cuenta con una computadora en el hogar.

Un factor importante del nivel de importancia que la familia le otorga a la educación o del apoyo que puede brindar a sus miembros en las tareas escolares es el grado de instrucción de los padres. En relación con esta variable, alrededor del 75% de madres y padres de familia alcanzan, como máximo, estudios completos de secundaria. En su mayoría, las madres realizan trabajos no calificados como campesinas o amas de casa (77%), y los padres, trabajos no calificados como campesinos o taxistas, u otros de mayor grado de calificación como obreros de la construcción u operarios en instalaciones (76%). Particularmente, en las zonas rurales, las familias realizan, en general, trabajos no calificados.

En cuanto a las características de la oferta educativa, los locales donde esta se brinda presentan limitaciones en cuanto a infraestructura y acceso a los servicios básicos. Se trata de edificaciones construidas, en su mayoría, con material noble (62%) y, en algunos casos, con adobe o tapia (29%). Es necesario precisar que, sobre esto, existe un contraste claramente marcado entre la oferta de las IEI y de los PRONOEI: mientras que

la mayoría de las primeras (91%) cuenta con electricidad durante la jornada de clases, no ocurre lo mismo con más de la mitad de los PRONOEI (55%).

Otras diferencias entre las IEI y los PRONOEI son las siguientes: (a) si bien el 61% de ambos cuenta con servicios higiénicos conectados a una red pública, solo el 39% lo tiene en caso de los segundos; (b) casi el 80% de las primeras cuenta con inodoros de tamaño adecuado para la edad de cinco años, mientras que ello solo ocurre en el 32% de los segundos³; y, finalmente, (c) el 20% de las IEI cuenta con una única aula de clases para todas las edades, mientras que ocurre lo mismo con el 81% de los PRONOEI. Cabe indicar que, aun cuando las IEI cuentan con mejores condiciones para el aprendizaje, estas distan de ser ideales.

En cuanto al nivel educativo de las docentes y promotoras, el 20% de las primeras estudió, además de Educación, alguna otra carrera; mientras que, en el caso de las segundas, solo el 50% estudió Educación y algunas de estas, otra carrera. En relación con el uso de medios didácticos en las aulas, se encontró que la mayoría de docentes y promotoras, más del 91%, utiliza cuadernos en las áreas de Matemática, Comunicación y Personal Social.

3. Resultados

Los resultados de las variables «construcción del número» (Matemática) y «comprensión de textos oralizados y gráficos» (Comunicación) se presentan en el mismo acápite porque siguieron el mismo modelo de análisis. Esto hizo necesario establecer niveles de logro a partir del ordenamiento de la medida de dificultad de los ítems, estimada con el modelo Rasch. Así, se establecieron tres niveles según el desempeño en las capacidades estudiadas:

en el nivel III, se encuentran las niñas y niños que responden a las preguntas más complejas del estudio y correspondientes a la edad de cinco años; en el nivel II, las que responden a las preguntas sencillas que plantea el estudio; y, en el nivel I, aquellos que no contestan a las preguntas más sencillas.

Estos niveles se han determinado en función de las variables estudiadas, los logros de

³ Los contrastes entre las IEI y los PRONOEI en cuanto a estas condiciones físicas pueden deberse a la naturaleza con la que fueron creados. Mientras que las primeras fueron creadas de manera institucional, los segundos lo fueron bajo una gestión comunitaria, en la que, por ejemplo, el local educativo podría bien ser la casa de un miembro de la comunidad.

aprendizaje planteados en los componentes correspondientes del DCN (MED, 2006) y los procesos de desarrollo de las niñas y los niños de cinco años de edad. Sin embargo, este estudio es una primera aproximación a sus aprendizajes y, por ende, los resultados deben ser considerados como una primera tentativa de explicar algunos aprendizajes relevantes en la Educación Inicial.

Por su parte, los resultados de Personal Social se presentan de manera independiente. En este

caso, las capacidades estudiadas se analizan a partir de otro modelo de análisis, uno que es distinto del modelo Rasch y que contempla la elaboración de perfiles o grupos de respuestas. Estos también se definieron mediante el agrupamiento conceptual según los aprendizajes planteados por el DCN (MED, 2006) y los procesos del desarrollo de las niñas y los niños de cinco años. De la misma manera que para «construcción del número» y «comprensión de textos oralizados y gráficos», los resultados se presentan en tres niveles.

3.1. «Construcción del número» y «comprensión de textos oralizados y gráficos»

3.1.1. «Construcción del número»⁴

De acuerdo con los hallazgos para la variable «construcción del número», el 14,3% de las niñas y los niños se ubica en el nivel III; el 72,2%, en el nivel II; y el 13,5%, en el nivel I.

La mayoría de niñas y niños se ubica en el nivel II en el que se establecen algunas relaciones entre los objetos concretos y los ubican espacialmente, pero sin explicar los criterios empleados. En el nivel III, se observa un porcentaje bajo de niñas y niños que establece relaciones complejas y variadas entre los objetos, verbalizando los procedimientos realizados y estableciendo relaciones que constituyen indicios de la inclusión de clases⁵, (primera evidencia de la construcción del número). Se debe precisar que, en este nivel, se ha considerado a las niñas y los niños que explican las acciones realizadas con los objetos. Finalmente, un grupo pequeño de niñas y niños se encuentra en el nivel I: este grupo aún no tiene una noción de número.

De igual manera, los resultados muestran que existen diferencias según modalidad de atención: las niñas y los niños que asisten a las IEI tienen mejores desempeños que los que lo hacen a los PRONOEI. Así, el 15% de los que asisten a las IEI se encuentra en el nivel III, mientras que ello ocurre únicamente con el 4% de los que asisten a los PRONOEI. Más aún, estos últimos concentran el 33,6% de niñas y niños en el nivel I, frente al 12,2% de las IEI.

Las diferencias esperables en relación con el área geográfica o el sexo de los niños no han sido significativas o no se han producido. Sobre el primer aspecto, solo se evidencia diferencias significativas entre las niñas y los niños de las IEI y los PRONOEI de zonas urbanas y rurales que se encuentran en el nivel I (10,7% para la zona urbana y 19,7% para la zona rural); y, sobre el segundo aspecto, los porcentajes de logro no presentan diferencias estadísticamente significativas entre niños y niñas en cada uno de los niveles de logro.

⁴ En Matemática, las respuestas se trasladaron directamente en protocolos de registro y luego se codificaron.

⁵ La inclusión de clases se refiere a la capacidad para pensar en el todo y en las partes de manera simultánea, e implica coordinar los aspectos cuantitativos y cualitativos de una clase y subclase.

3.1.2. «Comprensión de textos oralizados y gráficos»⁶

De acuerdo con los hallazgos para la variable «comprensión de textos oralizados y gráficos», el nivel III agrupa al 10,1% de las niñas y los niños participantes; el nivel II, al 44,8%; y el nivel I, al 45%.

Cerca de la mitad de las niñas y los niños participantes se ubica en el nivel II: ellos identifican información en los textos que escuchan, caracterizados por estar acompañados de imágenes, y comprenden algunas de sus partes (44,8%). Además, entienden el significado completo de las láminas y diferencian palabras escritas de dibujos u otro tipo de imágenes. Sin embargo, aún no establecen relaciones de causa-efecto, formulan un título para el texto oralizado ni explican los elementos del lenguaje escrito que reconocen en una lámina.

Para los otros dos niveles los porcentajes son bastante menores. En el nivel III, se ubican aquellas niñas y los niños que realizan tareas de comprensión del significado de textos oralizados con la misma característica que en nivel anterior y que, además, explican los elementos del lenguaje escrito que reconocen en una lámina (10,1%). En el nivel I, no retienen ni mencionan información, así como

tampoco reconocen el significado de una lámina a partir de elementos gráficos y escritos (45%). La mayoría de niños y niñas de este nivel no comprende los textos y las láminas propuestas.

Si se considera la modalidad de atención, las IEI concentran a las niñas y los niños que se caracterizan por tener un mejor desempeño. Así, el 10,6% de los alumnos de las IEI se encuentra en el nivel III, mientras que solo el 3,1% de los de PRONOEI se ubica en ese nivel. Por su parte, el 66% de los niños de los PRONOEI se encuentra en el nivel I, mientras que solo el 43,6% de las IEI se ubica en este nivel. Por otro lado, si se considera el área geográfica, las niñas y los niños de zonas rurales tienen resultados más bajos que los de zonas urbanas en todos los casos. Así, el nivel III concentra solo un 4,2% de niñas y niños provenientes de la zona rural, en tanto que un 12,9% pertenece a zona urbana. Destaca que, del total de las niñas y los niños que están en el nivel I, el 64,2% pertenece a la zona rural y el 36,2%, a la zona urbana.

En relación con los porcentajes de logro de las niñas y los niños de acuerdo con el sexo, existen diferencias significativas en los niveles II y I.

3.1.3. Resultados según factores asociados

Tanto para la variable «construcción de número» como para la llamada «comprensión de textos oralizados y gráficos» existen diferencias en el desempeño de las niñas y los niños según el estatus socioeconómico, el capital cultural de la familia, la tenencia de materiales para el juego y el aprendizaje en el hogar (cuentos, instrumentos musicales y juguetes), y las expectativas de madres y padres

sobre el desempeño de sus niñas y niños en primaria. Del mismo modo, los factores del contexto educativo también condicionan diferencias en el desempeño, en particular la infraestructura y los servicios básicos de los centros educativos, la tenencia de materiales en el aula, los espacios para el aprendizaje (tipo de aulas según edad) y la formación y especialización de las docentes y promotoras.

⁶ En Comunicación, el registro de las respuestas se realizó a través de entrevistas, que se grabaron en casetes, luego se transcribieron y, finalmente, se codificaron.

De hecho, las relaciones encontradas entre estos factores y los desempeños son, aunque bajas, positivas. De igual forma, se hallaron diferencias según modalidad de atención y área geográfica a favor de las IEI y los PRONOEI de zonas urbanas. Se debe recalcar que, según los hallazgos del estudio, las IEI cuentan con mejores condiciones para el aprendizaje que los PRONOEI.

Respecto de las concepciones de las docentes, promotoras y familias acerca de la infancia, el juego y la finalidad de la Educación Inicial, los resultados indican que las respuestas que dan cuenta de una percepción más integral de la infancia (vale decir, aquellas que incorporan diferentes aspectos del desarrollo y del aprendizaje infantil) se relacionan con un mejor desempeño en la variable «construcción del número» y, en menor medida, con la variable «comprensión de textos oralizados y gráficos». Probablemente este hecho indique que, con una visión de este tipo, las docentes y promotoras están fomentando interacciones lúdicas y el uso de estrategias pedagógicas más amplias en el aula, y que las familias participen más en la educación de sus hijos. Al mismo tiempo, las docentes y promotoras que no están de acuerdo con el uso prioritario de fichas de trabajo —y que quizás busquen

elaborar sus propios materiales para el aula— concentran a niñas y niños con mejores logros de aprendizaje tanto en «construcción del número» como en «comprensión de textos oralizados y gráficos».

Según el análisis multivariado, la mayor parte de las variaciones en el desempeño en las variables «construcción del número» (59,8%) y «comprensión de textos oralizados y gráficos» (40,2%) se debe a las características del contexto familiar de las niñas y los niños participantes del estudio. A pesar de estos resultados, la variabilidad en el desempeño debida al contexto educativo es importante. En el caso de «construcción del número» es de 40,2% y en «comprensión de textos oralizados y gráficos», de 31,1%.

Finalmente, se debe señalar que, tanto en el caso de «construcción del número» como en el de «comprensión de textos oralizados y gráficos», existe un porcentaje amplio de diferencias sin ser explicado. Ello indica que podría haber otras variables asociadas al desempeño de las niñas y los niños participantes que no han sido consideradas. El presente estudio podría ayudar a vislumbrar algunas de ellas o, en todo caso, orientar su búsqueda.

3.2. Personal Social

Como se mencionó líneas arriba, el estudio ha considerado, en el área de Personal Social, tres capacidades: «uso del cuerpo que demuestra equilibrio dinámico y coordinación», «participación en grupo con responsabilidad y respetando al otro», y «reconocimiento de las características de sí mismo y de su entorno social».

Respecto de la primera capacidad, el 77,4% de las niñas y los niños se ubica en el nivel más complejo, es decir, en el nivel III. Este resultado indica que la mayoría de niñas y

niños participantes demuestra equilibrio al desplazarse de diversas formas para llegar a la meta, así como fuerza y dirección al lanzar objetos hacia un punto definido. Por su parte, el 17,6% que se ubica en el nivel II solo utiliza una forma de desplazamiento para llegar a la meta y presenta dificultades en la fuerza o dirección en sus lanzamientos. Finalmente, el 5% que se ubica en el nivel I tienen dificultades para desplazarse con equilibrio por un camino establecido y para hacer uso de su fuerza y dirección para lanzar objetos.

En relación con la segunda capacidad, poco más de la tercera parte de las niñas y los niños (39,7%) se ubica en el nivel III. Por otro lado, en los niveles II y I se sitúan el 30,8% y el 29,5%, respectivamente.

En cuanto a la tercera, cinco son los desempeños evaluados en ella: (a) se describe a sí mismo; (b) reconoce características de su familia; (c) reconoce características de su IEI o PRONOEI; (d) reconoce sus responsabilidades en su IEI o PRONOEI; y (e) caracteriza su comunidad. Los resultados indican que la mayoría de niñas y niños ha logrado reconocer adecuadamente las características de su familia (80,3%) y las responsabilidades en la IEI o PRONOEI (64,3%), con lo que se ubican en el nivel III. Así, identifican y mencionan características de su familia vinculadas a su propia composición, la ocupación de los padres o adultos responsables, la experiencia lúdica grupal y las preferencias de casa, con alguna razón que permita comprenderlas. Asimismo, describen sus responsabilidades en la escuela con alguna razón de por qué les gusta o no realizarlas.

Por su parte, más del 60% de las niñas y los niños tuvo dificultades para identificar características de sí (no les resultaba fácil mencionar alguna razón que explique lo que más les gusta de sí mismos) y precisar rasgos de su IEI o PRONOEI, vinculados al nombre, a la infraestructura, a las actividades que realiza en el aula, al tipo de interacciones

que establece con sus pares a partir del juego y a sus preferencias en torno a las experiencias cotidianas en su centro educativo. Además, solo el 24,6% pudo identificar características de su comunidad como su nombre y preferencias en relación con el lugar en que vive, con lo que este grupo se ubica en el nivel III. Así, los resultados indican que la mayoría de niñas y niños se encuentra en proceso (en el nivel II) de lograr tres de los cinco desempeños que estudia la capacidad «reconoce características personales y de su entorno social» («describirse a sí mismo», «reconocer características de su IEI o PRONOEI», y «caracterizar su comunidad»).

La mayoría de niñas y niños no mencionó alguna razón que explique sus gustos o preferencias. Ello podría indicar que es necesario trabajar en el aula estrategias pedagógicas que favorezcan el desarrollo de la capacidad reflexiva y argumentativa en las niñas y los niños de cinco años.

Finalmente, se debe precisar que existen diferencias en los resultados de las capacidades «usa su cuerpo demostrando equilibrio dinámico y coordinación general en relación con el objeto» y «participa en grupo con responsabilidad y respetando al otro». En la primera capacidad, se encontró diferencias a favor de los niños varones en todos los grupos de respuesta; y, en la segunda, diferencias a favor de las niñas y los niños que asisten a las IEI en los niveles III y I.

4. Conclusiones

En relación con las variables y capacidades estudiadas en las tres áreas, un porcentaje importante de niñas y niños realiza los desempeños más sencillos. Dichos desempeños están relacionados con la capacidad de establecer algunas relaciones entre los objetos, identificar palabras en láminas, evocar información de los textos oralizados,

usar su cuerpo con equilibrio dinámico y coordinación, y reconocer características de sí mismos, su familia y su IEI o PRONOEI.

Sin embargo, las tres áreas estudiadas han evidenciado la poca facilidad de las niñas y los niños para expresar ideas, explicar criterios, justificar preferencias e inferir información.

Por ello, sería importante que se promueva que las niñas y los niños desarrollen más la capacidad de expresión oral, en el sentido de su capacidad para fundamentar ideas, explicar sus posiciones, establecer hipótesis y describir los procesos que los llevan a un resultado final, entre otros. El objetivo final de estas capacidades es el desarrollo de aprendizajes cada vez más complejos. Probablemente, las actividades en las aulas de las IEI y los PRONOEI que participaron en el estudio se encuentren más centradas en el uso del lenguaje para o transmitir información.

Los hallazgos indican que hay relación entre los años de asistencia a la Educación Inicial y el desempeño de las niñas y los niños. Así, a mayor cantidad de años en Educación Inicial, mejores resultados en las variables «construcción del número» y «comprensión de textos oralizados y gráficos».

Respecto de la relación entre el desempeño y los factores asociados, los datos obtenidos indican que existe una relación positiva baja⁷ entre las variables «comprensión de textos oralizados y gráficos», y «construcción del número», y los factores del contexto familiar y educativo (estatus socioeconómico, capital cultural, expectativas de la familia, etc.). En otras palabras, una mayor cantidad recursos familiares y educativos se asocia con la posibilidad de responder mejor a las preguntas más complejas. Dada las relaciones positivas pero bajas entre las variables del contexto

familiar y educativo con el desempeño, se debe considerar que pueden existir otros factores relacionados con el proceso educativo que también deberían analizarse.

Adicionalmente, se observa que las concepciones más integrales acerca de la infancia se encuentran relacionadas con un mejor desempeño en las variables de estudio. Por ello, es importante contar con una visión integral sobre la infancia, el juego y la Educación Inicial, que logre incorporar sus aspectos más relevantes en el quehacer educativo tanto en docentes y promotoras como en madres y padres de familia.

En relación con el análisis multivariado, la mayor parte de las variaciones en el desempeño que arroja la comparación de las variables «construcción del número» y «comprensión de textos oralizados y gráficos» se debe a las características del entorno familiar de las niñas y los niños. A pesar de ello, la variabilidad en el desempeño debida al entorno educativo también es importante, aunque un alto porcentaje de la correlación carece de explicación. Ello indica que podría haber otras variables asociadas al desempeño de las niñas y los niños participantes. Así, se podría tomar en cuenta variables tales como las expectativas de logro de las docentes, el clima del aula, la concepción de las docentes y promotoras sobre las dimensiones del desarrollo de las niñas y los niños, y el conocimiento de la didáctica de la Educación Inicial, entre otras.

⁷ Probablemente esto se deba a que la población del estudio no incluyó a los niños que asisten a una IEI privada, lo que disminuyó la variabilidad de la muestra.

I. CONTEXTO FAMILIAR Y EDUCATIVO

Este capítulo presenta información acerca del contexto educativo y familiar en que se desarrollan y aprenden las niñas y los niños que participaron en el estudio. Su objetivo es contextualizar el entorno infantil para comprender mejor qué y cómo aprenden las niñas y los niños y conocer las posibilidades que se les brinda para ello. Con este fin, se recogió información de madres y padres de familia, así como de las directoras, docentes y promotoras de las IEI y de los PRONOEI. Además, se registró información diversa de los ambientes educativos a través de la observación.

Con la finalidad de dar cuenta del contexto del proceso de enseñanza y aprendizaje, se ha considerado algunos factores importantes que podrían tener relación con el desempeño de las niñas y los niños. Por ello, la información reportada ha sido recogida a partir de la aplicación de cuestionarios y entrevistas: (i) entrevista a la familia, (ii) guía de la institución educativa y del aula, (iii) cuestionario a la docente y (iv) entrevista a la promotora.

Esta sección se ha desarrollado en tres acápites correspondientes a los siguientes temas: (i) contexto familiar, (ii) contexto educativo y (iii) percepciones en torno al aprendizaje en Educación Inicial. El primero presenta

las características socio-demográficas de la familia, la estructura del hogar y la compañía de la familia (con quién o quiénes pasa la mayor parte del tiempo el niño), el nivel socioeconómico y el capital cultural. El segundo desarrolla información relativa a algunas cuestiones generales de las IEI y los PRONOEI: las condiciones físicas, los ambientes y materiales educativos, así como las características de las docentes y promotoras. El último contiene datos relevantes en torno a la finalidad de la Educación Inicial, algunas concepciones pedagógicas y un acápite específico sobre el juego. Este último punto considera información sobre la tenencia de materiales para el juego y el aprendizaje, así como sobre la existencia de espacios y compañía para el juego. Se debe precisar que los temas mencionados serán presentados haciendo comparaciones entre las distintas modalidades de atención (IEI o PRONOEI), las distintas áreas geográficas (urbana o rural) y, en algunos casos, los distintos sexos.

Finalmente, hay que señalar que las relaciones entre algunos factores del contexto familiar y educativo, y el desempeño de las niñas y los niños de las IEI y PRONOEI serán analizadas cuando se presenten los resultados según área y variable estudiada. Esta presentación se hará en los capítulos II, III y IV.

1.1. Contexto familiar

Dentro de los diferentes aspectos que permiten comprender el desempeño de las niñas y los niños, uno es particularmente importante, porque constituye su entorno más inmediato: la familia. En el presente estudio, el entorno o contexto familiar abarca las características socio-demográficas de la familia, la estructura

del hogar y la compañía que tiene el niño la mayor parte del tiempo al interior de este, así como el capital cultural. A continuación, se discutirá estos temas considerando las diferencias existentes según modalidad de atención (IEI frente a PRONOEI) y área geográfica (urbana frente a rural).

1.1.1. Muestra de estudio

El recojo de esta información se hizo mediante un cuestionario dirigido a las madres o padres de familia de 3 217 niñas y niños participantes. En el 85,7% de los casos, este cuestionario fue

respondido por la madre; en el 12,0%, por el padre; y en el 2,3%, por ambos. De este total, el 32,3% corresponde al área rural y el 67,7%, al área urbana.

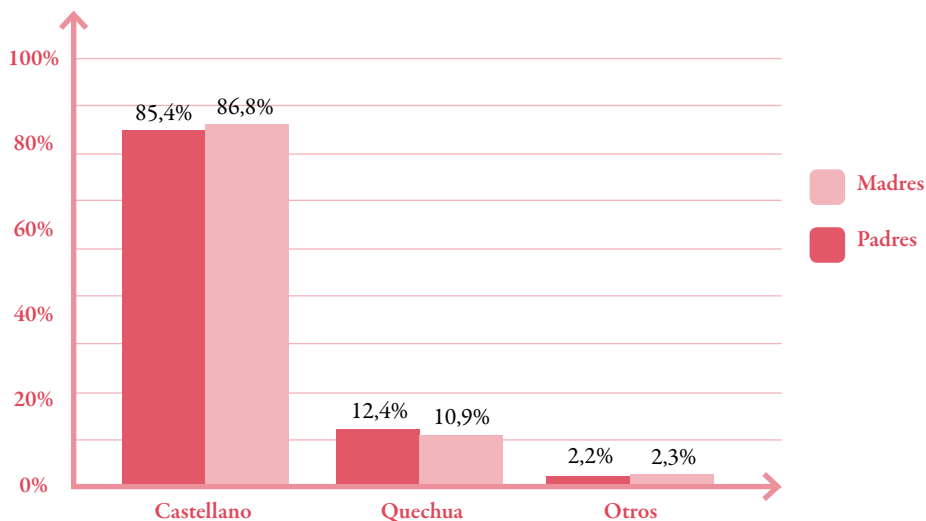
1.1.2. Características socio-demográficas de la familia

Con el fin de describir parte del entorno familiar de las niñas y los niños que formaron parte de esta investigación, esta sección presenta algunas de sus principales características socio-demográficas. Estas incluyen la lengua materna de las madres y los padres; la lengua en la que se comunican con sus niñas y niños; el nivel educativo que han alcanzado; y la ocupación principal que poseen.

En cuanto a la lengua materna, la mayoría de madres y padres es hispanohablante (véase el gráfico 1)⁸. Por su parte, el 12,4% de las madres y el 10,9% de los padres tienen, por

lengua materna, el quechua, en tanto que un porcentaje mucho menor habla la lengua aimara, una amazónica o un idioma extranjero. Se ha encontrado que, en casi la totalidad de los casos estudiados, las madres y los padres se comunican en español con sus hijos, mientras que un pequeño porcentaje lo hace en lenguas originarias o en un idioma extranjero (véase el gráfico 2). Estos datos indican que, por lo general, madres y padres con lengua materna no española optan por comunicarse con sus hijos en esta lengua (ello ocurre en más del 70% en el caso de las madres y en más del 60% en el caso de los padres).

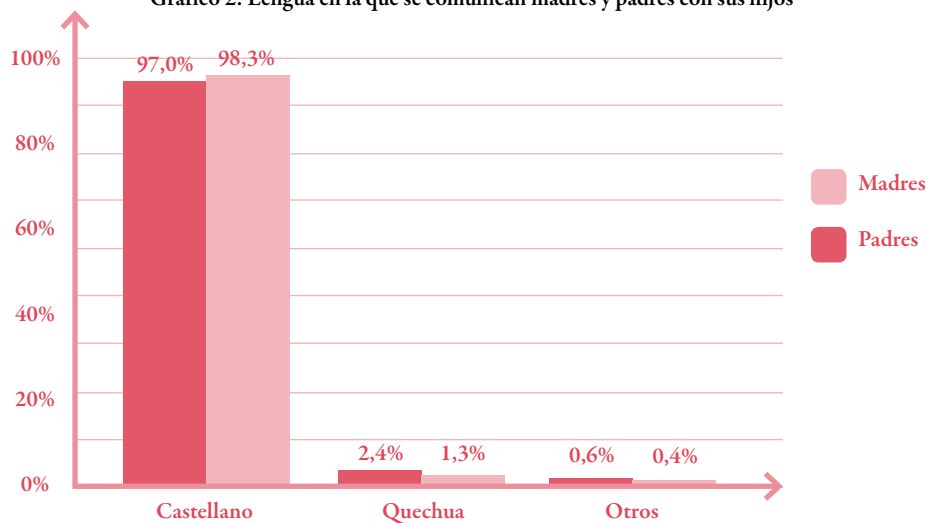
Gráfico 1: Lengua materna de madres y padres de familia



Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.
Elaboración: MED-UMC.

⁸ Cabe recordar que la muestra de estudio está integrada por niñas y niños de cinco años de edad, cuya mayoría está constituida por hablantes monolingües de castellano.

Gráfico 2: Lengua en la que se comunican madres y padres con sus hijos



Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

En relación con la educación de las madres y los padres de familia, el cuadro 1 muestra que alrededor de las tres cuartas partes ha llegado como máximo a terminar la secundaria. No obstante, el 4,8% de las madres carecen de estudios, mientras que ocurre lo mismo con el

1,2% de los padres. Estas cifras dan cuenta de que estos últimos poseen, en cierta medida, un mayor nivel educativo. Del mismo modo, se observa que son pocas las madres y los padres que llegan a culminar estudios superiores (universitarios o no universitarios) y que siguen estudios de postgrado.

Cuadro 1: Máximo nivel educativo alcanzado por madres y padres de familia

Nivel educativo	Madres			Padres		
	n	%	% acum.	n	%	% acum.
Sin estudios	152	4,8	4,8	37	1,2	1,2
Primaria incompleta	464	14,5	19,3	254	8,2	9,4
Primaria completa	522	16,4	35,7	416	13,4	22,9
Secundaria incompleta	607	19,0	54,7	523	16,9	39,8
Secundaria completa	735	23,1	77,7	1 053	34,0	73,8
Sup. no univ. Incompleta	246	7,7	85,5	217	7,0	80,8
Sup. no univ. Completa	281	8,8	94,3	316	10,2	91,0
Sup. univ. Incompleta	42	1,3	95,6	56	1,8	92,8
Sup. univ. Completa	132	4,1	99,7	206	6,7	99,5
Postgrado incompleto	4	0,1	99,8	8	0,3	99,7
Postgrado completo	5	0,2	100,0	8	0,3	100,0
Total	3 190	100,0		3 094	100,0	

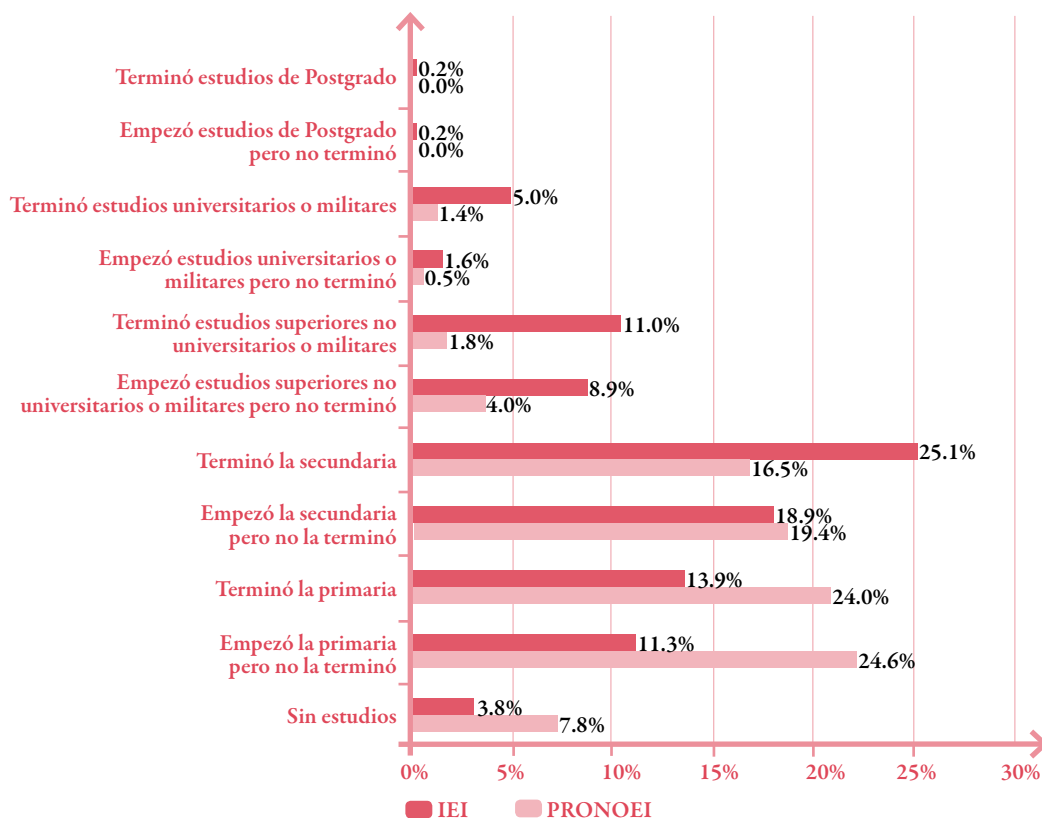
Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

El análisis del nivel educativo por modalidad de atención (IEI o PRONOEI) muestra que la mayoría de madres y padres de las niñas y los niños que asisten a los PRONOEI tienen un menor nivel educativo que la de los que asisten a las IEI. Así, el gráfico 3 muestra que cerca de la mitad de las madres de los PRONOEI solo ha cursado estudios de primaria (25,6%, primaria incompleta; y 24,0%, primaria

completa). Sin embargo, en el caso de las madres de las IEI, cerca de la mitad ha cursado estudios de secundaria (18,9%, secundaria incompleta; y 25,1%, secundaria completa). Estas cifras ponen de manifiesto que las madres de niñas y niños de IEI han alcanzado un mayor nivel educativo en comparación con el de las niñas y los niños de los PRONOEI.

Gráfico 3: Máximo nivel educativo alcanzado por la madre según modalidad de atención



Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

El análisis del nivel educativo de la madre según área geográfica también muestra diferencias. En el área rural, el 51,6% de las madres cursó solo estudios de primaria, mientras que el 47% de las madres de zonas urbanas llegaron a realizar estudios de secundaria. Se debe señalar que un importante 10,4% de las madres de

niños de zonas rurales carece de estudios, en tanto que ello ocurre con solo el 2% de las madres de zonas urbanas.

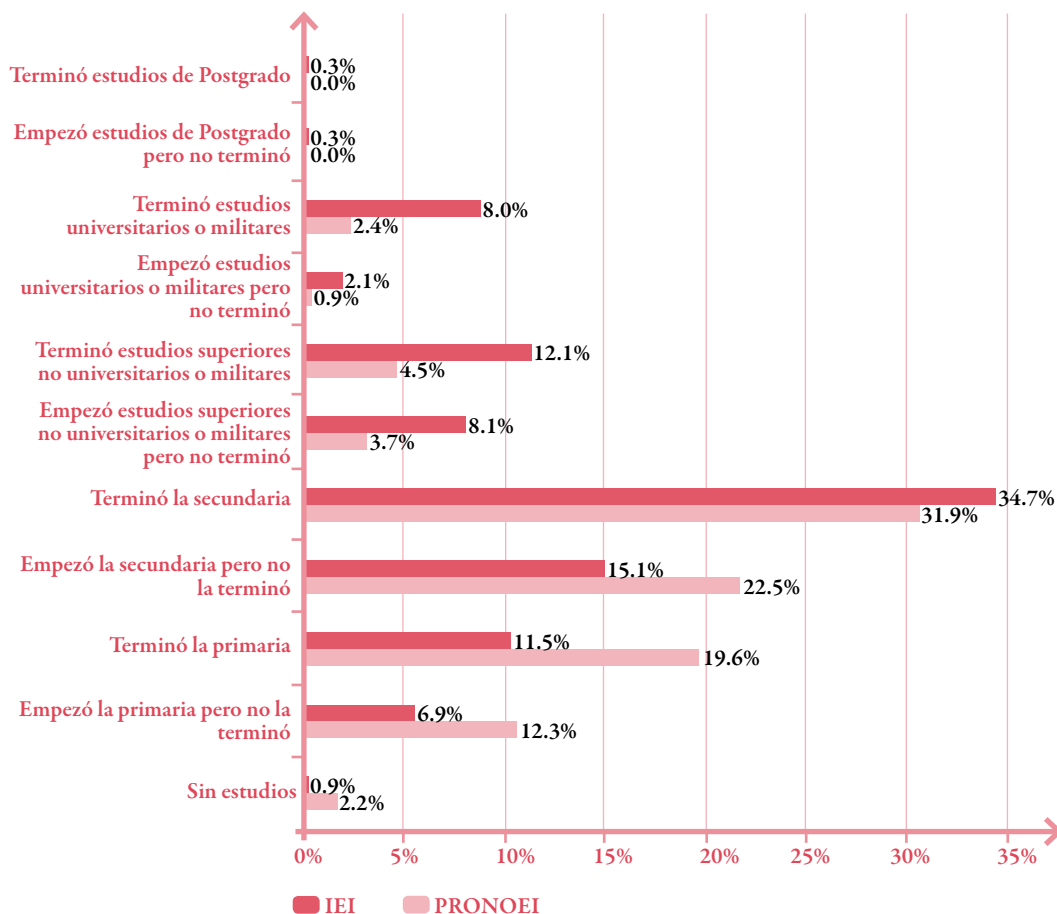
Esta situación resulta algo preocupante en tanto la evidencia empírica resalta la importancia de la educación de la madre

para el acompañamiento en el aprendizaje de los hijos (Rama, 1996). De igual forma, señala que una menor cantidad de años de escolaridad de la madre se asocia con un menor logro de las niñas y los niños. En este sentido, las características educativas de las madres de las niñas y los niños de los PRONOEI y de las zonas rurales determinarían que estos últimos se encuentren en mayor desventaja frente a sus pares de las IEI y de las zonas urbanas.

El análisis de la educación del padre en relación con la modalidad de atención (véase el gráfico 4) muestra que aquel que envía a sus hijos a los PRONOEI posee un nivel educativo menor que

el que lo hace a las IEI. Particularmente, más de la mitad de los padres de los PRONOEI ha cursado estudios de secundaria (22,5%, incompleta; y 31,9%, completa), mientras que una mínima parte realizó estudios superiores o de posgrado. En el caso de los padres de las IEI, la mitad de ellos tiene, al igual que en los PRONOEI, estudios de secundaria (15,1%, incompleta; y 34,7%, completa), pero cerca de la tercera parte cursó estudios superiores, universitarios o técnicos. Además, el último caso presenta un porcentaje mayor de padres con estudios superiores concluidos (20,7% frente a 6,9%).

Gráfico 4: Máximo nivel educativo alcanzado por el padre según modalidad de atención



Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.
Elaboración: MED-UMC.

El análisis por área geográfica muestra cifras similares. De este modo, menos de la mitad de los padres de las zonas rurales ha cursado estudios de primaria (40,0%) o secundaria (47,8%), mientras que la mitad de los padres de las zonas urbanas solo ha cursado estudios de secundaria (52,4%) y una quinta parte, estudios superiores no universitarios (22,3%).

Si se consideran estas cifras, se puede afirmar que el grado de escolaridad de las madres es inferior al de los padres, especialmente en el caso de las zonas rurales y de los PRONOEI. Este hecho resulta preocupante por cuanto

ambos constituyen un predictor negativo para el proceso educativo de las niñas y los niños (Morales, et ál., 1999).

Respecto de la ocupación principal, las madres son esencialmente amas de casa o campesinas, categoría denominada por el ISCO⁹ como la de trabajadoras no calificadas¹⁰ (76,9%). Además, una proporción significativamente menor se dedica a los servicios personales (cocineras, niñeras, etc.) y a la venta en mercados u otros establecimientos comerciales (véase el cuadro 2).

Cuadro 2: Ocupación de la madre

Categoría de ocupación	n	%
Fuerzas armadas y policiales	1	0,0
Poder ejecutivo y legislativo, directivos de la Administración Pública o de empresas	17	0,5
Profesionales	65	2,0
Técnicos y profesionales de nivel medio	109	3,4
Empleadas de oficina y atención al cliente	53	1,7
Trabajadoras en servicios personales, protección y seguridad, y vendedoras de comercio y mercados	330	10,3
Agricultoras y trabajadoras calificadas agropecuarias y pesqueras	25	0,8
Operarias y obreras de la construcción	129	4,0
Operadoras de instalaciones	13	0,4
Trabajadoras no calificadas (amas de casa, campesinas, etc.)	2 463	76,9
Total	3 205	100,0

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.
Elaboración: MED-UMC.

⁹ Las categorías de ocupación se elaboraron considerando la Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones (ISCO por sus siglas en inglés). Esta es elaborada por la Organización Internacional del Trabajo (OIT) a fin de poder hacer comparaciones a escala internacional.

¹⁰ Según la OIT, el trabajo no calificado comprende las ocupaciones para las que se demandan conocimientos y experiencias en tareas generalmente sencillas y rutinarias, realizadas con la ayuda de herramientas manuales. Llevar a cabo dichas tareas a veces requiere de un esfuerzo físico considerable. Algunos empleos suelen requerir educación primaria completa y otros, un periodo corto de formación en el empleo. Ejemplos de estos trabajos son los de ama de casa, taxistas, campesinos, etc.

Por su parte, las madres de las IEI y los PRONOEI tienen ocupaciones similares (véase el cuadro 3). Estas son predominantemente no calificadas o se orientan al comercio. Sin embargo, las IEI concentran un mayor

porcentaje de madres profesionales o de formación técnica, y un menor porcentaje de madres dedicadas a trabajos no calificados. Al distinguir por área geográfica, se aprecia una situación similar a favor de las zonas urbanas.

Cuadro 3: Ocupación de la madre, según modalidad de atención y área geográfica

Categoría o grupo de ocupación	IEI	PRONOEI	Urbana	Rural
Poder ejecutivo y legislativo, directivos de la Administración Pública y de empresas	0,6	0,3	0,6	0,3
Profesionales	2,5	0,5	2,7	0,6
Técnicos y profesionales de nivel medio	4,1	1,3	4,4	1,4
Empleadas de oficina y atención al cliente	2,1	0,4	2,3	0,3
Trabajadoras en servicios personales, protección y seguridad, así como vendedoras de comercio y mercados	11,3	7,3	13,1	4,4
Agricultoras y trabajadoras calificadas agropecuarias y pesqueras	0,8	0,8	0,3	1,8
Operarias y obreras de la construcción	4,0	4,1	4,4	3,2
Operadoras de instalaciones	0,3	0,6	0,6	0,1
Trabajadoras no calificadas (amas de casa, campesinas, etc.)	74,3	84,7	71,6	87,9
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.
Elaboración: MED-UMC.

En contraste con el caso de las madres, el de los padres, en general, no presenta una predominancia tan marcada en la ocupación principal. Así, si bien un 40,1% es trabajador

no calificado (por ejemplo, campesino o taxista), un 20,5% se desempeña como operario u obrero de construcción (véase el cuadro 4).

Cuadro 4: Ocupación del padre

Categoría de ocupación	n	Porcentaje
Fuerzas armadas y policiales	34	1,1
Poder ejecutivo y legislativo, directivos de la Administración Pública o de empresas	21	0,7
Profesionales	97	3,0
Técnicos y profesionales de nivel medio	187	5,8
Empleados de oficina y atención al cliente	43	1,3
Trabajadores en servicios personales, protección y seguridad, así como vendedores de comercio y mercados	247	7,7
Agricultores y trabajadores calificados agropecuarios y pesqueros	135	4,2
Operarios y obreros de construcción	655	20,5
Operadores de instalaciones	498	15,6
Trabajadores no calificados (campesino, taxista, etc.)	1 281	40,1
Total	3 198	100,0

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

Por su parte, el cuadro 5 muestra algunas diferencias entre las ocupaciones de los padres de las IEI y las de aquellos de los PRONOEI. Si bien priman, en ambos casos, los trabajos no calificados, esta circunstancia se da, sobre todo, en los PRONOEI. Asimismo, se observa que es mayor el porcentaje de los padres de las IEI que se desempeñan

como profesionales o técnicos. Este dato es coherente con lo encontrado en torno al máximo nivel educativo alcanzado por estos padres, en la medida en que un trabajo con mayor calificación requiere de una mayor educación. Al distinguir por área geográfica, se aprecia una situación similar a favor de las zonas urbanas.

Cuadro 5: Ocupación del padre, según modalidad de atención y área geográfica

Categoría de ocupación	IEI	PRONOEI	Urbana	Rural
Fuerzas armadas y policiales	1,4	0,0	1,5	0,1
Poder ejecutivo y legislativo, directivos de la Administración Pública o de empresas	0,7	0,4	0,9	0,2
Profesionales	3,8	0,6	4,2	0,7
Técnicos y profesionales de nivel medio	6,8	2,8	7,6	2,1
Empleados de oficina y atención al cliente	1,7	0,3	1,9	0,3
Trabajadores en servicios personales, protección y seguridad, así como vendedores de comercio y mercados	8,7	4,8	10,0	3,0
Agricultores y trabajadores calificados agropecuarios y pesqueros	3,6	6,1	1,5	9,9
Operarios y obreros de la construcción	20,3	21,1	23,1	15,0
Operadores de instalaciones	16,0	14,4	19,2	7,9
Trabajadores no calificados (campesino, taxista, etc.)	37,0	49,5	30,1	60,8
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

Lo expuesto líneas arriba permite concluir que las diferencias en relación con el nivel educativo de madres y padres de familia de las IEI y PRONOEI, así como respecto de su ocupación laboral, resultan esperables en tanto que, por lo general, los PRONOEI se ubican

en zonas donde residen las poblaciones con menores recursos económicos (Cueto, & Díaz, 1999). Esta circunstancia podría configurar un contexto poco favorable para el desempeño de las niñas y los niños, particularmente de los PRONOEI o de las áreas rurales.

1.1.3. Años de asistencia a Educación Inicial

Los servicios de atención a la primera infancia se brindan hasta los seis años de edad como parte de la Educación Inicial. El Estado ofrece programas dirigidos a los niños entre los cero y los dos años, y sus familias (Programa de Educación Temprana con base en la Familia y Aprendiendo en el Hogar [PIETBAF],

Programa Integral de Educación Temprana o Wawa Pukllana [PIET], Familias que Aprenden, etc.). Además, instituciones educativas de gestión pública y privada ofrecen programas para este grupo poblacional. Para los niños a partir de los tres años de edad, los servicios educativos se ofrecen en las IEI y en

los programas no escolarizados de Educación Inicial (PRONOEI). Este estudio recogió información sobre los años de asistencia a Educación Inicial hasta los cinco años.

El cuadro 6 presenta la información que brindan las familias de las niñas y los niños participantes en el estudio. Los datos que contienen muestran el número de años de asistencia a Educación Inicial.

Este incluye la inscripción a servicios educativos desde el nacimiento hasta los cinco años de edad. Se observa, al respecto, que alrededor del 75% de niñas y niños participantes tienen entre dos y tres años de asistencia a Educación Inicial. Cabe resaltar que aquellos que solo tienen un año de asistencia son quienes empezaron su Educación Inicial a los cinco años.

Cuadro 6. Cantidad de años de asistencia a Educación Inicial

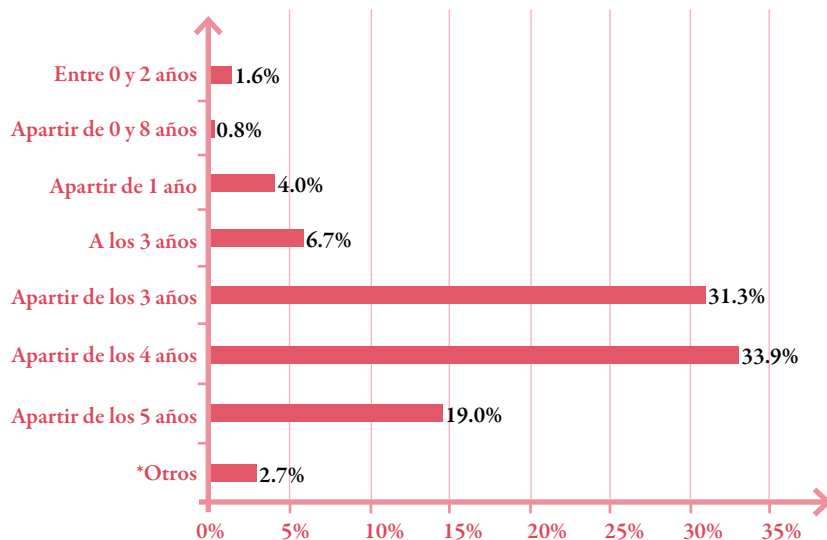
Número de años de asistencia a Educación Inicial	n	%
1	577	19,0
2	1 284	42,2
3	1 013	33,3
4	144	4,7
5	23	0,8
Total	3 041	100,0

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.
Elaboración: MED-UMC.

Seguidamente, el gráfico 5 permite observar que, a medida que los niños tienen más edad, son inscritos en algún servicio de Educación Inicial. El 1,6% asistió únicamente entre los cero y los dos años de edad (sea de 0 a 1 año, de 1 a 2 años o en ambos periodos). A partir del primer año de edad asiste el 4% de las niñas y los niños de manera continua. Tal como se aprecia en el gráfico, el número de niñas

y niños participantes que son inscritos de manera continua en servicios educativos entre los cero y los dos años de edad es reducido. Se debe recordar que la tasa nacional de cobertura estimada al 2008 para niñas y niños entre los cero y los dos años es de 4,2%. Por ende, la asistencia a este tipo de servicios educativos es reducida (MED, 2008).

Gráfico 5: Años de asistencia a Educación Inicial según edad



*Niños que asistieron entre los dos y los tres años a Educación Inicial de manera no consecutiva.

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

En contraste, la asistencia continua a servicios educativos aumenta a partir de los tres años de edad. El 31,3% de las niñas y niños participantes asistió a Educación Inicial a los tres, cuatro y cinco años de edad. Por otro lado, la tercera parte de participantes (33,9%) empezó su Educación Inicial recién a partir de los cuatro años. Se debe considerar que los servicios educativos para la población infantil de entre tres y cinco años se encuentran más expandidos, y, naturalmente, eso los hace más accesibles. Además, se debe resaltar que el 19% de las familias respondió que sus hijos no tuvieron ningún año previo de Educación Inicial

antes de los cinco años de edad, es decir, no asistieron a algún programa o institución hasta haber cumplido dicha edad.

Por otra parte, se analizó la información de las niñas y los niños que asistieron a Educación Inicial antes de los cinco años de edad y se comparó con la de los que no asistieron según modalidad de atención y área geográfica de procedencia. Al respecto, los cuadros 7 y 8 muestran que existen diferencias significativas que favorecen a las IEI y también a las IEI y a los PRONOEI de zonas urbanas. En otras palabras, la cantidad de niñas y niños que asistieron a Educación Inicial es significativamente mayor en las IEI y en las zonas urbanas que en los PRONOEI y en zonas rurales.

Cuadro 7: Asistencia de niñas y niños a Educación Inicial antes de los 5 años, según modalidad de atención

	IEI		PRONOEI		Diferencia
	%	e.e. ¹¹	%	e.e.	%
Sí asistió	83,3	0,78	73,9	0,92	9,4%*
No asistió	16,7	0,78	26,1	0,92	-9,4%*
Total	100,0		100,0		

*Diferencia significativa al 5%.

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

Cuadro 8: Asistencia de niñas y niños a Educación Inicial antes de los 5 años, según área geográfica

	IEI		PRONOEI		Diferencia
	%	e.e. ¹¹	%	e.e.	%
Sí asistió	83,3	0,78	73,9	0,92	9,4%*
No asistió	16,7	0,78	26,1	0,92	-9,4%*
Total	100,0		100,0		

*Diferencia significativa al 5%.

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

Considerar los años de asistencia de las niñas y los niños a Educación Inicial es importante, porque este nivel educativo permite potenciar los aprendizajes durante los primeros años de vida. Como es sabido, las experiencias vividas en los primeros años tienen un impacto en el desarrollo madurativo, cognitivo y social. Para Myers (1992), esta etapa supone períodos críticos para la maduración del cerebro humano, ya que, en los primeros cinco años de vida, millones de células nacen, crecen y se conectan. La inteligencia de las personas depende de esas

conexiones y la estructura y organización de estas conexiones resultan determinadas por las interacciones con el medio, en particular, por las relaciones con los demás. Además, Myers señala que cuando estos procesos de desarrollo, maduración y conexiones celulares no ocurren adecuadamente, tienen un impacto negativo en el aprendizaje de la niña y el niño¹².

Por otro lado, la intervención temprana puede contribuir a reducir la brecha del desarrollo entre los niños pobres y aquellos que no lo

¹¹ Los resultados consideran su respectivo error estándar y se han calculado considerando el diseño muestral complejo, utilizado para estimar los porcentajes de niñas y niños según su asistencia a Educación Inicial.

¹² Las investigaciones han fortalecido el argumento sobre la necesidad de una educación temprana, al mostrar que «la estimulación sensorial del medio, afecta la estructura y la organización de las conexiones neuronales en el cerebro durante el período formativo. Entonces, la oportunidad de tener experiencias perceptivas y motoras complejas en los primeros años tendrá favorables efectos en variados aprendizajes» (Myers, 1992: 16). Incluso, diversos estudios han demostrado que un buen aprendizaje depende más de la educación temprana que del nivel socioeconómico de las niñas y niños (Reveco, 2004).

son. Los niños que reciben acompañamiento durante la primera infancia se encontrarían más preparados para ingresar a la escuela y en

un tiempo propicio para aprender (Young, & Fujimoto-Gómez, 2003).

1.1.4. Sobre la estructura del hogar y la compañía de la familia

En relación con la estructura del hogar (véase el cuadro 9), la gran mayoría de las niñas y los niños viven en hogares biparentales (más del 80%), es decir, cohabitan con ambos padres. Sin embargo, alrededor del 15% convive únicamente con uno de ellos. Más aún, se observa que los hogares monoparentales están liderados principalmente por las madres.

Asimismo, una pequeña proporción de niñas y niños (2,5%) vive en hogares con otros familiares (como hermanos, abuelos, tíos, primos, entre otros), mas no con sus padres. Esta situación resulta similar para las niñas y los niños que asisten a las IEI y PRONOEI, y para los de las zonas rurales y urbanas.

Cuadro 9: Cantidad de niñas y niños por tipo de hogar, según modalidad de atención y área geográfica de la IEI o el PRONOEI

Modalidad/ área	Biparental (ambos padres)		Monoparental (solo madre)		Monoparental (solo padre)		Otros Familiares ^{1/}		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
IEI	1 872	81,5	349	15,2	26	1,1	50	2,2	2 297	100,0
PRONOEI	616	82,1	99	13,2	10	1,3	25	3,3	750	100,0
Total	2 488	81,7	448	14,7	36	1,2	74	2,5	3 047	100,0
Urbana	1 644	80,5	324	15,9	28	1,4	45	2,2	2 043	100,0
Rural	844	83,9	124	12,3	8	0,8	30	3,0	1 003	100,0
Total	2 488	81,7	448	14,7	36	1,2	74	2,5	3 047	100,0

1/Incluye hermanos, abuelos, tíos, primos, etc.

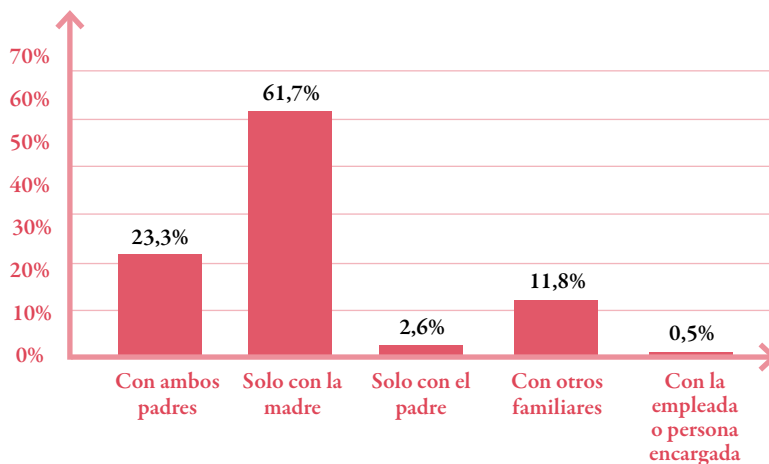
Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

Además de analizar cómo están estructurados los hogares de las niñas y los niños, resulta interesante observar en compañía de quiénes pasan la mayor parte del tiempo. Al respecto, el gráfico 6 muestra que más de la mitad de ellos pasa la mayor parte del tiempo únicamente con su madre (61,5%), en tanto que cerca de la cuarta parte lo hace con ambos padres (23,3%). Diversos enfoques psicológicos y

de la educación sostienen la importancia de la presencia de la madre para el desarrollo integral del niño durante los primeros años de vida (Papalia, et ál., 2001). No obstante, se debe precisar que el desarrollo adecuado del niño no solo depende de la presencia de la madre o cuidador, sino de la riqueza de la interacción familiar.

Gráfico 6: ¿Con quién pasan la mayor parte del tiempo las niñas y los niños?



*Incluye hermanos, abuelos, tíos, primos, etc.

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

Asimismo, se ha encontrado que en el caso de las niñas y los niños que viven con ambos padres (hogares biparentales), solo el 26% pasa la mayoría del tiempo con los dos, en tanto que el 56% lo hace solo con su madre. Si bien reflejan nuevamente la importante presencia que tienen las madres en los primeros años de

vida de las niñas y los niños, estas cifras también ponen de manifiesto la escasa compañía del padre en esta etapa de la vida. Finalmente, se debe precisar que no se observan diferencias significativas al analizar según modalidad de atención o área geográfica.

1.1.5. ¿En qué condiciones socioeconómicas viven las niñas y los niños?

Vélez, et ál. (1995) sostienen que el desempeño educativo se encuentra fuertemente asociado al estatus socioeconómico de la familia. Las condiciones que este determina abarcan tanto la esfera monetaria como la social. La primera se relaciona con la tenencia de bienes y el acceso a servicios básicos, y la segunda, con el capital humano (educación y empleo).

Respecto de la tenencia general de bienes en el hogar (véase el cuadro 10), la posesión casi universal en todos los hogares de la

muestra es la radio, mientras que el menos poseído es la terna. Es posible ver que los bienes que más ha adquirido el hogar son los relacionados con las comunicaciones y entretenimiento (radio, televisión y teléfono fijo o celular). Asimismo, casi todos los casos —con excepción de la posesión de la radio— presentan particularidades significativas según modalidad de atención y área geográfica. Estas favorecen en cuanto a posesión de bienes se refiera al área urbana y a las IEI.

Cuadro 10: Tenencia de algunos bienes en el hogar, según modalidad de atención y área geográfica (en porcentajes)

	IEI	PRONOEI	Urbana	Rural	Porcentaje general+
Radio	86,0	84,5	85,7	85,5	85,7
Televisión a color	79,6*	61,0	87,3*	49,9	75,1
Teléfono fijo o celular	70,3*	52,3	78,6*	39,9	66,0
Plancha eléctrica	62,8*	34,6	70,2*	26,6	55,9
Refrigeradora	36,7*	12,8	40,8*	10,5	30,9
Horno microondas	13,5*	2,4	15,3*	1,6	10,8
Computadora	13,7*	3,5	15,4*	2,7	11,3
Máquina de lavar ropa	13,7*	2,3	15,8*	1,2	11,0
Terma	7,7*	2,0	8,3*	2,1	6,3

+Este porcentaje representa la muestra total de participantes.

*Diferencia significativa al 5%.

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

Un elemento importante dentro de la posesión de bienes en el hogar es el tipo de cocina, pues permite una aproximación a las condiciones de la vivienda. Al respecto, se observan notorias diferencias según el área geográfica. Así, las zonas urbanas evidencian una preponderancia

de las cocinas de gas o de electricidad, mientras que las zonas rurales presentan un tipo de cocina mucho más rudimentario (leña, briqueta, carbón o bosta). Se aprecian cifras similares al comparar según modalidad de atención (véase el cuadro 11).

Cuadro 11: Tenencia de cocina según tipo, modalidad de atención y área geográfica (en porcentajes)

Tipo de cocina	IEI	PRONOEI	Urbana	Rural	Porcentaje general
Cocina de gas o de electricidad	72,2*	52,3	85,2*	30,5	67,4
Cocina de queroseno o primus	1,5	2,4	2,0*	1,0	1,7
Cocina de leña, briqueta, carbón o bosta	26,0	45,2*	12,7	68,0*	30,7
Otro	0,3	0,1	0,1	0,5	0,2
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

*Diferencia significativa al 5%.

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

En cuanto al acceso a servicios, se ha analizado la provisión de agua, instalaciones de desagüe, luz eléctrica, telefonía fija, televisión por cable y conexión a Internet. En relación con el agua, los hogares de las niñas y los niños que asisten a las IEI de las zonas urbanas son los que acceden en su mayoría a este servicio a través de un caño dentro de la vivienda, conectado a la red pública. Así, solo poco más de la mitad

de los hogares en áreas rurales y de los niños de los PRONOEI pueden contar con el servicio en estas condiciones. Se debe destacar que una proporción significativa de hogares rurales y de niñas y niños de PRONOEI utilizan el agua de camión cisterna o del río, acequia, manantial u otra fuente. Se trata de un agua de dudosa calidad, que podría afectar el estado de salud de las familias.

Cuadro 12: Fuente de obtención del agua, según modalidad de atención y área geográfica (en porcentajes)

	IEI	PRONOEI	Urbana	Rural	Porcentaje general
Caño dentro de mi casa conectado a la red pública	76,2*	57,4	80,6*	53,4	71,7
Caño fuera de mi casa compartido con mis vecinos y conectado a una red pública	10,3*	15,2	10,0	14,4*	11,5
Camión cisterna	3,7	5,3	4,9*	2,5	4,1
Río, acequia o manantial	6,0*	14,5	1,5	21,6*	8,0
Otro	3,8	7,6	3,0	8,1*	4,7
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

*Diferencia significativa al 5%.

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

El servicio de electricidad es el que presenta mayores niveles de cobertura. De hecho, es casi universal en las áreas urbanas y en los hogares de niñas y niños provenientes de las IEI, y alcanza a más del 65% de los hogares rurales y de las niñas y los niños de los PRONOEI.

Sin embargo, el servicio de saneamiento — otro servicio básico— está poco extendido. Por su parte, los servicios relacionados con las telecomunicaciones tienen un alcance precario sobre los hogares de las niñas y los niños del estudio.

Cuadro 13: Acceso a servicios en el hogar, según modalidad de atención y área geográfica (en porcentajes)

	IEI	PRONOEI	Urbana	Rural	Porcentaje general
Energía eléctrica	90,9*	73,5	96,0*	67,4	86,7
Desagüe	63,7*	38,0	75,2*	20,8	57,5
Telefonía fija	24,0*	5,6	27,2*	3,6	19,5
Televisión por cable	19,3*	7,7	23,3*	2,1	16,5
Internet	5,1*	0,7	5,8*	0,3	4,0

*Diferencia significativa al 5%.

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

Las cifras en torno a la tenencia de bienes y el acceso a distintos servicios refleja que tanto las familias de las IEI como de las zonas urbanas poseen un mayor nivel socioeconómico. Esta ventaja les permite mejores condiciones de vida en relación con sus pares de los PRONOEI o de las zonas rurales.

La necesidad de un análisis más riguroso del estatus socioeconómico de las familias de las niñas y los niños estudiados requirió de la construcción de un índice específico¹³. Este se elaboró utilizando la metodología de escalamiento óptimo (Categorical Principal Components Analysis [CATPCA]) y asumiendo un modelo unidimensional. De este modo, se pudo considerar dentro del índice, además de la información sobre la posesión de bienes y el acceso a servicios en el hogar¹⁴, el nivel educativo y la ocupación de ambos padres.

El índice de estatus socioeconómico se construyó de forma tal que un mayor valor del mismo indicara una mejor situación socioeconómica del hogar, en términos tanto monetarios (mayor tenencia de bienes y acceso a servicios) como sociales (mayor nivel educativo y mejor ocupación laboral de los padres). En el caso específico de esta investigación, se ha encontrado que la mayoría de familias de las niñas y los niños participantes se encuentra concentrada en los valores bajos del índice, hecho que refleja las carencias que caracterizan a estos hogares¹⁵.

Resulta importante comparar el promedio del índice según la modalidad de atención que reciban las niñas y los niños, y su área geográfica

de procedencia (véanse los cuadros 14 y 15). Así, se encuentra que los que asisten a las IEI presentan un promedio del índice significativamente mayor (0,18 frente a -0,51). Este contraste revela que las niñas y los niños que acuden a las IEI poseen mejores condiciones socioeconómicas en sus hogares y familias en comparación con las que lo hacen a los PRONOEI. Esta circunstancia se da a pesar de que los resultados del índice de estatus socioeconómicos muestran que, en general, las familias participantes se caracterizan por tener un estatus socioeconómico bajo. Al respecto, evaluaciones realizadas a escala nacional en primaria, aunque con otro tipo de muestra de estudio (evaluaciones nacionales del 2001 y 2004 del MED) evidencian que los estudiantes de mejores condiciones socioeconómicas tienen un mejor desempeño, probablemente debido a que cuentan con mayores oportunidades de aprendizaje por las facilidades que provee la familia.

Por último, se debe indicar que se aprecian diferencias significativas cuando se compara el estatus socioeconómico según área geográfica. Evidentemente, estas diferencias están a favor de las zonas urbanas (0,53 frente a -0,74). Además, se puede observar un índice socioeconómico un poco más homogéneo para los niños que asisten a los PRONOEI y que provienen de zona rural, pues los valores de las desviaciones estándares de estos niños son menores comparadas a las de los niños que asisten a las IEI y provienen de zona urbana. Asimismo, si se observan los histogramas (véanse los anexos 5 y 6) se observa un ligero sesgo a la derecha, hecho que indicaría la presencia de valores más bajos del índice comparados con las IEI en general y con la IEI y PRONOEI, ubicados en zona urbana.

¹³ La construcción del índice de estatus socioeconómico consideró 2.556 casos de los 3.217, pues solo en ellos se contó con información completa en todas las variables incorporadas. La confiabilidad del índice es de 0,845 y el porcentaje de la varianza explicada por el primer componente asciende a 68%. Para mayor detalle, véase el anexo 3: «Saturaciones del índice de estatus socioeconómico».

¹⁴ El análisis de la tenencia de bienes y servicios hizo necesario construir un índice sobre la base de la misma metodología de escalamiento óptimo. Para la construcción de este índice se consideró 2.846 casos de los 3.217, pues solo se contó con información completa en todas las variables incorporadas para aquel número de familias. La confiabilidad del índice es de 0,908 y el porcentaje de la varianza explicada por el primer componente asciende a 39%. Para mayor detalle sobre su elaboración, véase anexo.

¹⁵ Véase anexo 4: «Histograma del índice de estatus socioeconómico».

Cuadro 14: Índice de estatus socioeconómico, según modalidad de atención

Modalidad	Promedio	e.e.	d.e.
IEI	0,18*	0,05	2,01
PRONOEI	-0,57	0,04	1,06

*Diferencia significativa al 5%.

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

Cuadro 15: Índice de estatus socioeconómico, según área geográfica

Área	Promedio	e.e.	d.e.
Urbana	0,53*	0,05	2,02
Rural	-0,74	0,05	1,55

*Diferencia significativa al 5%.

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

1.1.6. ¿Cómo es el capital cultural de las familias?

El capital cultural de las familias constituye uno de los factores que favorece el desempeño, mientras que el núcleo familiar es el ámbito de cultura primaria del niño. Este bagaje puede ser adquirido durante la instrucción formal (académica) o informal (en el contacto con la comunidad) (Ortega, 2005). Según Pierre Bourdieu, «el capital cultural está constituido por un conjunto de conocimientos, informaciones, códigos lingüísticos, actitudes y posturas que vienen a ser responsables por la diferencia en el rendimiento entre los alumnos» (cit. por Muzzeti, 2000).

En el contexto del estudio y en línea con lo que sostiene Cervini (2002), el capital cultural que poseen las niñas y los niños es heredado de los padres como producto del proceso de socialización con ellos. Dada la importancia de la relación madre-hijo a esta edad, las características educativas de esta adquieren especial relevancia en la transmisión del capital cultural. En consideración de lo señalado, el estudio ha operacionalizado el

concepto de capital cultural a través de los siguientes componentes:

- La cantidad de libros en el hogar como aproximación a los conocimientos culturales tradicionales a los que accede la familia y que, a su vez, esta pone a disposición del niño;
- El acceso a tecnologías de la información y comunicación, pues facilita la propagación de los conocimientos sociales, así como el establecimiento de contacto con la comunidad; y
- El nivel educativo de la madre, por la importancia de la relación madre-hijo a la edad de cinco años y, entonces, por la especial relevancia que en la transmisión del capital cultural adquieren sus características educativas; y
- La tenencia de material para el juego y el aprendizaje en el hogar (entendido como

cuentos, instrumentos musicales y juguetes), en la medida en que propicia el proceso de socialización y el aprendizaje infantil.

En cuanto a la tenencia de libros en el hogar, el cuadro 16 permite apreciar que casi la mitad

de los hogares de las niñas y los niños cuentan con un máximo de cinco libros (12,8%, ninguno y 35,0%, entre uno y cinco). En los hogares rurales y los de las niñas y los niños que asisten a los PRONOEI, alrededor del 17% carece de libros.

Cuadro 16: Tenencia de libros en el hogar, según modalidad de atención y área geográfica (en porcentajes)

	IEI	PRONOEI	Urbana	Rural	Porcentaje general
Ninguno	11,4	17,1*	9,5	19,6*	12,8
Entre uno y cinco	31,3	46,8*	28,9	47,9*	35,0
Entre seis y diez	18,7	17,5	18,6	18,0	18,4
Entre once y veinte	17,0*	10,1	18,9*	7,8	15,3
Entre veintiuno y cincuenta	12,6*	4,2	13,2*	5,1	10,6
Más de cincuenta	9,0*	4,3	10,9*	1,6	7,9
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

*Diferencia significativa al 5%.

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

El acápite anterior presentó los alcances y limitaciones de los hogares en cuanto al acceso a los bienes y servicios vinculados con las telecomunicaciones. Según lo visto, la cobertura de los servicios de Internet, telefonía fija y televisión por cable en el hogar es baja, pero superior en las áreas urbanas y en los hogares de las niñas y los niños que acuden a las IEI. No obstante, más del 65% declara poseer una radio, un teléfono o celular, y un televisor a colores, caso en el que nuevamente la incidencia es menor en áreas rurales y en aquellos hogares cuyos niños asisten a los PRONOEI.

Acerca de la educación de la madre, esta se vio caracterizada por bajos niveles de escolaridad (la mayoría ha alcanzado como

máximo el nivel secundaria), hecho que podría relacionarse con el desempeño de las niñas y los niños. Asimismo, se encontró que casi la totalidad de las niñas y los niños cuenta con algún material para el juego y el aprendizaje en el hogar, que pudo consistir en cuentos, instrumentos musicales o juguetes (rompecabezas, muñecas, pelota, carritos, soldaditos). Se debe precisar que la tenencia de este material se analiza, en profundidad, en un acápite específico correspondiente al juego.

Además, el objetivo de representar el capital cultural de la familia con todos estos componentes hizo necesario elaborar un índice mediante la metodología de escalamiento óptimo (CATPCA)¹⁶. Luego

¹⁶ La construcción del índice solo consideró 2 960 de los 3 217, pues aquel número correspondía a los casos en los que se contaba con información completa para todas las variables incorporadas. Se debe mencionar que el índice contó con una confiabilidad de 0,736 y que el porcentaje de la varianza explicada por el primer componente es de 43,064. Asimismo, todas las variables tienen una alta correlación con la dimensión (saturaciones superiores a 0,5). Véase el anexo 7.

de un proceso iterativo, este índice incluyó información sobre la cantidad de libros en el hogar, el acceso a tecnologías de la información y la comunicación (acceso a Internet, teléfono y televisión por cable), el nivel educativo de la madre y la tenencia de material para el juego y el aprendizaje en el hogar.

El índice se elaboró de modo tal que un mayor valor del mismo indicase que la familia contaba con un mayor acervo o capital cultural. Al analizar el promedio del índice según modalidad de atención y área geográfica, se aprecia una diferencia a favor de las niñas y los niños que acuden a las IEI (0,19) y que provienen de zonas urbanas (0,48). Estos resultados son similares a las correlaciones del estatus socioeconómico con la modalidad de atención y el área geográfica. Además, confirman que las niñas y los niños que acuden a los PRONOEI (-0,48) y que provienen de zona rural (-0,57) poseen un menor estatus socioeconómico y, por ende, un menor capital

cultural. Se debe precisar que los aportes de las investigaciones sobre el capital cultural en el ámbito internacional se han desarrollado principalmente a partir de una mirada occidental y urbana, que probablemente no considera otros aspectos que podrían aportar al análisis en zonas rurales.

Al igual que en el caso del índice socioeconómico, el índice de capital cultural vuelve a encontrar valores más homogéneos para los niños que asisten a los PRONOEI y que provienen de zona rural, pues los valores de las desviaciones estándar de estos niños son menores comparadas a las de los niños que asisten a las IEI y provienen de zona urbana. Si se observan los histogramas (véanse los anexos 9 y 10), nuevamente se percibe un mayor sesgo a la derecha para los PRONOEI y las IEI y PRONOEI de zonas rurales. Este hecho indicaría la presencia de los valores más bajos del índice para estos casos.

Cuadro 17: Índice de capital cultural, según modalidad de atención

Modalidad	Promedio	e.e.	d.e.
IEI	0,19*	0,05	2,15
PRONOEI	-0,48	0,03	0,93

*Diferencia significativa al 5%.

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

Cuadro 18: Índice de capital cultural, según área geográfica

Área	Promedio	e.e.	d.e.
Urbana	0,48*	0,05	2,39
Rural	-0,57	0,04	1,15

*Diferencia significativa al 5%.

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

1.1.7. Resumen sobre el contexto familiar

Los acápites precedentes han descrito las principales características y hallazgos acerca del entorno familiar. Se analizaron variables estructurales (lengua materna de madres y padres; lengua de comunicación con los hijos; experiencia educativa previa a los cinco años; estructura familiar; y nivel educativo y ocupación de madres y padres), estatus socioeconómico y capital cultural.

Respecto de las características estructurales del hogar, la gran mayoría de madres y padres tienen como lengua materna el castellano, mientras que una mínima parte, el quechua, el aimara u otra lengua. Además, casi la totalidad se comunica con sus hijos en castellano, por lo que es posible decir que aun aquellos padres de familia que no son hispanohablantes optan por comunicarse con sus hijos en este idioma. Por otro lado, se debe destacar que, a medida que crecen, los niños son inscritos en Educación Inicial. El 31% de las niñas y los niños participantes asistió de manera continua a alguna institución o programa de Educación Inicial a partir de los tres años de edad. Sin embargo, la asistencia desde el nacimiento a este tipo de servicios educativos es reducida (a partir de 0 años, 0,8%; a partir del primer año, 4,0%; y hasta los dos años, 1,6%) y, en general, no es continua.

Por su parte, la estructura familiar revela que la mayoría vive en hogares biparentales (82%), es decir, con la madre y el padre. Los hogares monoparentales son escasos y la vivencia con otros familiares también. Un aspecto destacable es que, a pesar de que viven con ambos padres, las niñas y los niños del estudio pasan la mayor parte del tiempo únicamente en compañía de su madre (62%) o con ambos padres (23%), y permanecen escaso tiempo solo en compañía de su padre (3%). Estas características son similares si se considera la modalidad de atención (IEI o PRONOEI) o el área geográfica (urbana o rural).

Asimismo, tanto las madres como los padres poseen bajos niveles de escolaridad. En gran parte de los casos, ellas alcanzan estudios incompletos de secundaria y ellos, estudios completos de dicho nivel. En otras palabras, el nivel educativo de los padres es superior al de las madres. Esta situación resulta algo preocupante en tanto la educación de la madre es importante para el acompañamiento del aprendizaje de los hijos, sobre todo en la medida en que es con ella con quien el niño pasa la mayoría del tiempo. De igual modo, la educación de las madres y los padres es mayor en el caso de las niñas y los niños que asisten a IEI y provienen de zonas urbanas.

El bajo nivel educativo viene acompañado de ocupaciones no calificadas como las de ama de casa o campesina, en el caso de las madres, y campesino o taxista, en el caso de los padres. Estos empleos suponen también la obtención de remuneraciones menores, con lo que los recursos financieros disponibles para mantener el hogar y obtener los bienes y servicios necesarios podrían resultar insuficientes. Además, las condiciones laborales que caracterizan a este tipo de empleos podrían dificultar la interacción con los hijos, al ser menor el tiempo en familia o ser uno de escasa calidad. Esto último puede estar condicionado, por ejemplo, por un poco tiempo para el descanso, entre otros factores.

De este modo, gran parte de los hogares presenta diversas carencias materiales, escaso acceso a servicios básicos, y madres y padres con poca escolarización y formación, y con trabajos no calificados. Estas características configuran condiciones socioeconómicas precarias para el ambiente en el que se desarrollan las niñas y los niños participantes. Los datos recogidos demuestran que esta vivencia en entornos empobrecidos afecta más a las familias de los PRONOEI y de las zonas rurales.

El hecho de que las familias cuenten con bajos recursos dificulta la adquisición de material para el aprendizaje en el hogar y de otros elementos relevantes para la formación y desarrollo infantil. Estas condiciones merman el desarrollo intelectual de los hijos y se reflejan en las marcadas diferencias en torno al capital cultural que poseen las familias. Así, la tenencia de libros en el hogar, el nivel educativo de la madre, el acceso a tecnologías de la información y comunicación (acceso a Internet, teléfono y televisión por cable), y la posesión de material para el juego y aprendizaje en el hogar (cuentos, instrumentos musicales y juguetes) son limitados en el caso de los PRONOEI y las zonas rurales.

Dada la importancia de los libros como instrumento para la transmisión formal del conocimiento, se debe mencionar que son pocas las familias que cuentan con una cantidad significativa de ellos. Los hogares de niños de PRONOEI y zonas rurales resultan ser los que

menos acceso tienen a libros (cinco o, incluso, menos), mientras que sucede lo contrario en el caso de los de IEI y zonas urbanas (entre seis y cincuenta libros). La importancia de esta información, sobre todo para la edad de las niñas y los niños que participaron en el estudio, radica en que la tenencia de libros propicia uno de los primeros contactos con el mundo escrito.

En suma, existen diferencias en las condiciones familiares que favorecen más a las niñas y los niños de las IEI en relación con los de los PRONOEI, y a los de zonas urbanas en relación con los de rurales. Sin embargo, las niñas y los niños, tanto de las IEI como de los PRONOEI, se desarrollan, más allá de este hecho, en un entorno familiar empobrecido, marcado por carencias socioeconómicas y de capital cultural. Evidentemente, estas circunstancias condicionan su proceso de aprendizaje y desarrollo.

1.2. Contexto educativo

Las diversas características de la oferta en Educación Inicial hacen importante recoger información sobre las particularidades de las instituciones educativas escolarizadas y los programas no escolarizadas que atienden a los niños de este nivel. Datos de este tipo permiten dar cuenta de las condiciones en las que se realiza el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como comprender las relaciones entre estas y el desempeño de las niñas y los niños. En este sentido, la presente sección reporta la información recogida a partir de la «Guía de la institución educativa y del aula», el «Cuestionario a la docente» y la «Entrevista a la promotora», y lo hace en función de tres aspectos: (i) algunas características generales de las IEI y los PRONOEI; (ii) las condiciones físicas y ambientes, y la provisión

materiales educativos; así como (iii) las características de las docentes y promotoras de Educación Inicial. Además, se compara estas características según modalidad de atención y área geográfica, de modo tal que se evidencie si existen diferencias notables.

Se debe destacar que, en el ámbito internacional, la discusión acerca de la calidad en Educación Inicial se encuentra fundamentalmente orientada a los procesos que tienen lugar en los centros de educación y, especialmente, en la interacción adulto-niño (Peralta, 2008). De este modo, la infraestructura o los materiales no es lo más importante en este nivel, sino la metodología para el trabajo educativo y la manera como se relacionan los adultos con los niños. No obstante, un país inequitativo como el nuestro, con marcadas diferencias en la provisión de servicios, hace fundamental una aproximación a estos aspectos. De

hecho, se asume que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe llevarse a cabo bajo ciertas condiciones que permitan favorecer el logro de los objetivos educativos planteados. Así,

resulta imprescindible conocer y analizar las características del entorno educativo en el que aprenden las niñas y los niños, y contextualizar los desempeños estudiados.

1.2.1. Muestra de estudio

Se recogió información de un total de 371¹⁷ instituciones educativas de nivel inicial. De estas, 223 (60%) fueron IEI y 148 (40%)

PRONOEI. Los datos se recabaron mediante cuestionarios dirigidos a directoras de IEI y promotoras de PRONOEI.

1.2.2. Características generales de las instituciones y programas estudiados

Este acápite presenta brevemente algunas características de los PRONOEI, así como información sobre el apoyo complementario

que brinda el Estado a través de programas de alimentación y salud.

A. Características de los PRONOEI

Las particulares características de los PRONOEI hacen necesario describir algunas de las particularidades de estos programas de Educación Inicial. Al respecto, cabe recordar que estos fueron creados para «atender a niñas y niños de 3 a 5 años de edad de zonas rurales, urbano-marginales, asentamientos humanos o pueblos jóvenes»¹⁸. De este modo, casi la totalidad de los PRONOEI del estudio (92%) han sido creados por iniciativa de la comunidad o de alguna organización social de base. Este hecho se debe a que una condición fundamental para la creación de un programa de este tipo es la existencia de una comunidad organizada, pues esta es la encargada de solicitar el servicio, comprometerse a donar el local y hacerse cargo de su organización, funcionamiento y mantenimiento. Con respecto a su tiempo de vigencia, la gran mayoría de los PRONOEI (72%) respondió tener más de cinco años funcionando.

Se debe mencionar que, si bien los PRONOEI cuentan con un horario de clase flexible (determinado por norma), las promotoras refieren que atienden, en su mayoría, cinco días a la semana. Al respecto, solo un 14% de los PRONOEI señaló que su horario de clase puede diferir y atender menos días a la semana. Otras investigaciones señalan que en promedio podrían funcionar solo hasta cuatro días a la semana (Cueto, & Díaz, 1999).

Es necesario precisar que, según la directiva que norma su organización y funciones, los PRONOEI están bajo la responsabilidad de docentes-coordinadoras de Educación Inicial o profesionales afines. Estos se encargan de gestionar, monitorear y asesorar la labor de las promotoras educativas comunitarias. En este sentido, las docentes-coordinadoras tienen bajo su cargo un grupo de PRONOEI correspondiente a una red (entre ocho y diez

¹⁷ Cabe señalar que, de las 375 instituciones educativas de Educación Inicial que conformaron la muestra estudiada, solo 371 presentaron el cuestionario de la IEI.

¹⁸ Según directiva 207-DINEIP-2005, acápite 6.1, inciso C, pág. 6.

programas) y deben hacer visitas periódicas de asesoramiento pedagógico, idealmente una vez por semana si son locales cercanos y quince si se encuentran en zonas alejadas. Este estudio encontró que la mayoría (70%) de las

reuniones de coordinación entre docentes - coordinadoras y promotoras se lleva a cabo entre una y tres veces por mes. Cerca de la mitad de estas reuniones de coordinación (43%) se realiza dentro del horario de clase.

Cuadro 19: Frecuencia de reuniones de coordinación en PRONOEI

Frecuencia mensual	n	%
Nunca	13	9,0
Menos de 1 vez	13	9,0
Una vez	49	33,8
Entre 2 y 3 veces	53	36,6
Por lo menos 4 veces	17	11,6
Total	145	100,0

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.
Elaboración: MED-UMC.

Cuadro 20: Horario en que se realizan las reuniones de coordinación en PRONOEI

Horario	n	%
Fuera del horario de clase	75	56,8
Dentro del horario de clase	57	43,2
Total	132	100,0

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.
Elaboración: MED-UMC.

B. Apoyo complementario en alimentación y salud

El apoyo complementario del Estado (véase el cuadro 21) se observó específicamente en los programas de alimentación y salud. Los primeros muestran diferencias estadísticamente significativas cuando se comparan según área geográfica y favorables a las zonas rurales, que se benefician más de este tipo de apoyo (82%). Por su parte, los segundos están más extendidos y abarcan más IEI y PRONOEI.

apoyo de ambos tipos de programas (51,5%). Sin embargo, existen también algunos que no reciben ningún tipo de apoyo (14,8%) o que reciben apoyo solo en alimentación o solo en salud. En relación con la provisión de programas de apoyo, solo en salud se encontraron diferencias significativas al comparar IEI con PRONOEI, con un mayor apoyo para las primeras (29,6%).

Como se puede apreciar en el cuadro 22, la mitad de IEI y PRONOEI del estudio reciben

Cuadro 21: Cantidad de programas e instituciones que reciben apoyo complementario, según modalidad y área geográfica

Tipo de apoyo	IEI		PRONOEI		Urbana		Rural		Porcentaje general	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Alimentación	129	57,8	97	65,5	103	46,6	123	82,0*	226	60,9
Salud	174	78,0	107	72,3	173	78,3	108	72,0	281	75,7

*Diferencia significativa al 5%.

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

Además, si se compara las diferencias según área geográfica en relación con el apoyo en salud, se observa que en las zonas urbanas se encuentra mayor cantidad de IEI y PRONOEI que lo reciben (36%). Por el contrario, las

zonas rurales reciben mayor soporte solo en alimentación (17%). Sin embargo, el cuadro 22 también muestra que las zonas rurales son las que reciben apoyo de ambos tipos de programas con mayor énfasis (65%).

Cuadro 22: Cantidad de programas e instituciones que reciben apoyo complementario en alimentación y salud, según modalidad y área geográfica

Tipo de apoyo	IEI		PRONOEI		Urbana		Rural		Porcentaje general	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Ninguno	28	12,6	27	18,2	38	17,2	17	11,3	55	14,8
Solo alimentación	21	9,4	14	9,5	10	4,5	25	16,7*	35	9,4
Solo salud	66	29,6*	24	16,2	80	36,2*	10	6,7	90	24,3
Ambos	108	48,4	83	56,1	93	42,1	98	65,3*	191	51,5
Total	223	100,0	148	100,0	221	100,0	150	100,0	371	100,0

*Diferencia significativa al 5%.

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

El levantamiento de esta información incluyó el interés por recoger datos sobre el acceso que tienen las IEI y PRONOEI al apoyo complementario. No se buscó indagar específicamente en el tipo de programa de apoyo complementario con que cuentan las IEI y PRONOEI, pero se puede decir, en general, que la asistencia a las IEI y PRONOEI permite mayores posibilidades de acceso a servicios no solo educativos sino,

también, de salud y alimentación, sobre todo en el caso de la población de zonas con mayor pobreza. De hecho, estos programas pueden apoyar la nutrición y salud de las niñas y los niños en condiciones de pobreza, aspecto muy importante para que puedan tener la oportunidad de aprender y desempeñarse mejor durante su Educación Inicial y posterior (Pollit, 2002).

Finalmente, el objetivo de recoger esta información fue caracterizar la muestra. Por ello, este estudio solo da cuenta de la recepción

del apoyo complementario por parte de las IEI o PRONOEI.

1.2.3. Condiciones físicas de las IEI y PRONOEI

La intención de recoger información sobre las características físicas de las IEI, entre las que se incluyen el acceso a servicios básicos, es poder describir las condiciones físicas en las que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Inicial. Es necesario señalar que

el levantamiento de esta información se realizó a través de la constatación por observación y registro, así como de entrevistas con las personas a cargo de las IEI y PRONOEI, y docentes y promotoras.

A. Infraestructura

Una de las características más importantes de la infraestructura del local de un centro educativo es el que las aulas se encuentran debidamente delimitadas por paredes (de ladrillo, cemento, adobe, quincha, etc.). Al respecto, el cuadro 23 muestra que, en general, la mayoría tendría todas sus aulas delimitadas de este modo. Sin

embargo, ello se da mayormente en las IEI y en las zonas urbanas. Llama la atención que, en el caso de los PRONOEI, cerca de la quinta parte (18%) de estas instituciones tenga aulas que carecen de delimitación entre ellas mediante paredes.

Cuadro 23: Programas e instituciones según la delimitación de sus aulas, por modalidad de atención y área geográfica

	IEI		PRONOEI		Urbana		Rural		Porcentaje general	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
No existe delimitación de las aulas	10	4,5	26	18,1*	17	7,7	19	13,0	36	9,8
Sí, pero solo la minoría de las aulas	8	3,6	10	6,9	7	3,2	11	7,5	18	4,9
Sí, la mayoría de las aulas	17	7,7	42	29,2*	33	15,0	26	17,8	59	16,1
Sí, todas las aulas están delimitadas	187	84,2*	66	45,8	163	74,1*	90	61,7	253	69,2
Total	222	100,0	144	100,0	220	100,0	146	100,0	366	100,0

*Diferencia significativa al 5%.

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

Se observa que el material predominante en las paredes de las IEI es el ladrillo o el bloque de cemento (véase el cuadro 24). Por su parte, el de los PRONOEI está dividido casi en la misma medida entre el ladrillo y el adobe. De igual modo, se observa que existe, en las zonas urbanas, una predominancia del ladrillo o bloque de cemento como material en las

paredes, mientras que, en las zonas rurales, cerca de la mitad de los locales escolares poseen paredes de adobe o tapia. Esta situación da cuenta de las diferencias en la construcción de los inmuebles de estas instituciones. Por ello, se observa que la construcción de los centros educativos de PRONOEI y en zona rural es más vulnerables que la de las IEI.

Cuadro 24: Material predominante en las paredes de la mayoría de las aulas de instituciones y programas, de acuerdo a la modalidad de atención y área geográfica

Material	IEI		PRONOEI		Urbana		Rural		Porcentaje general	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Ladrillo o bloque de cemento	163	75,1*	62	43,1	163	75,8*	62	42,5	225	62,3
Adobe o tapia	46	21,2	59	41,0*	37	17,2	68	46,6*	105	29,1
Otros ^{1/}	8	3,7	23	16,0*	15	7,0	16	10,9	31	8,6

*Diferencia significativa al 5%.

1/Quincha, piedra con barro, madera o planchas prefabricadas.

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

Asimismo, se construyó un índice de infraestructura, que contempló las siguientes variables: (i) material de las paredes, (ii) delimitación de exteriores, (iii) acceso independiente y, finalmente, (iv) delimitación por paredes. Particularmente, esta última resultó la más significativa dentro del índice, hecho que da cuenta de su importancia. Al analizar el índice así construido en relación con la modalidad de atención y el área

geográfica, se observa que los locales de las IEI y los ubicados en zonas urbanas se encuentran en mejores condiciones físicas que los de los PRONOEI y los ubicados en zona rural (un mayor valor del índice implica una mejor infraestructura). Este es un aspecto importante que se debe considerar respecto del desempeño de las niñas y los niños, que necesitan un espacio con una infraestructura adecuada para lograr aprendizajes significativos.

Cuadro 25: Índice de infraestructura educativa, según modalidad de atención

Modalidad	Promedio	e.e.	d.e.
IEI	0,43*	0,05	0,74
PRONOEI	-0,65	0,08	1,00

*Diferencia significativa al 5%.

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

Cuadro 26: Índice de infraestructura educativa, según área geográfica

Área	Promedio	e.e.	d.e.
Urbana	0,19*	0,07	0,97
Rural	-0,28	0,08	0,98

*Diferencia significativa al 5%.

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

B. Servicios básicos

De acuerdo con los resultados, el servicio más extendido es la provisión de agua de una red pública (véase el cuadro 27). Por el contrario, el servicio menos extendido es el servicio higiénico conectado a una red pública. Según los resultados, existen diferencias significativas cuando

se compara los servicios según modalidad de atención y área geográfica para todos los casos. En otras palabras, las IEI y las zonas urbanas resultan ser las más favorecidas en cuanto a la provisión de servicios básicos. Llama especialmente la atención la poca cobertura de servicios básicos en la zona rural.

Cuadro 27: Servicios e instalaciones con los que cuenta la IEI y el PRONOEI, según modalidad de atención y área geográfica

Servicio	IEI		PRONOEI		Urbana		Rural		Porcentaje general	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Obtiene agua de una red pública	187	86,2*	96	71,1	199	93,4*	84	60,4	283	80,4
Se abastece con agua potable o tratada	181	82,3*	97	66,9	204	92,7*	74	51,0	278	76,2
Electricidad durante la jornada escolar	201	90,5*	65	44,8	188	85,1*	78	53,4	266	72,5
Tiene desagüe	174	78,0*	66	46,2	191	86,8*	49	33,6	240	65,6
Cuenta con SSHH conectados a una red pública	168	76,0*	56	38,9	186	85,3*	38	25,9	224	61,4

*Diferencia significativa al 5%.

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

Respecto del mantenimiento de la infraestructura, la limpieza en las IEI se realiza, en la mayoría de los casos, todos los días (62%), mientras que en los PRONOEI

no llega a hacerse diariamente ni siquiera en la mitad (40%) (véase el cuadro 28). Además, el 18% de los PRONOEI limpia los servicios higiénicos menos de una vez a la semana (por

ejemplo, cada dos semanas o cada mes). Se debe destacar, finalmente, que las zonas rurales concentran una menor frecuencia de limpieza (menos de una vez a la semana, una sola vez a la semana o entre una y dos veces por semana).

Cuadro 28: Frecuencia con la que se hace la limpieza en los servicios higiénicos, según modalidad de atención y área geográfica

Frecuencia	IEI		PRONOEI		Urbana		Rural		Porcentaje general	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Menos de 1 vez a la semana	13	6,0	24	18,2*	10	4,7	27	20,0*	37	10,6
Una sola vez a la semana	38	17,5	35	26,5	36	16,8	37	27,4*	73	20,9
Entre 1 y 2 veces por semana	22	10,1	13	9,8	16	7,5	19	14,1*	35	10,0
Entre 3 y 4 veces a la semana	9	4,1	7	5,3	11	5,1	5	3,7	16	4,6
Todos los días	135	62,3*	53	40,2	141	65,9*	47	34,8	188	53,9
Total	217	100,0	132	100,0	214	100,0	135	100,0	349	100,0

*Diferencia significativa al 5%.

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

En cuanto al tamaño de los servicios higiénicos, existe una amplia diferencia entre las IEI y los PRONOEI (véase el cuadro 29). De manera particular, la mayoría de PRONOEI carece de inodoros (32%) o lavatorios (23%) de tamaño adecuado para las niñas y los niños de Educación Inicial. Por el contrario, la mayoría cuenta con inodoros (80%) y lavatorios (72%)

de tamaño adecuado para niñas y niños de cinco años. Cuando se compara según zona geográfica se observan similares resultados en favor de la zona urbana. A pesar de estas diferencias según modalidad de atención y área geográfica, tanto las IEI como los PRONOEI poseen servicios higiénicos que carecen de un tamaño adecuado para el acceso de niñas y niños.

Cuadro 29. Cantidad de instituciones y programas con tamaño adecuado de los servicios higiénicos para la edad de 5 años, según modalidad de atención y área geográfica

	IEI		PRONOEI		Urbana		Rural		Porcentaje general	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Inodoros	173	79,7*	44	32,1	159	72,9*	58	42,6	217	61,3
Lavatorios	152	72,4*	32	23,4	142	67,0*	42	31,1	184	53,0

*Diferencia significativa al 5%.

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

Por último, el objetivo de conocer en mayor profundidad la tenencia de servicios hizo necesario construir un índice¹⁹. Su conformación consideró la electricidad, el agua potable, y la red pública de agua y desagüe, y de servicios higiénicos, de modo tal que un mayor valor del índice indicara que se

contaba con más servicios. Así, se observó que tanto las IEI como la zona urbana contaban con mayor tenencia de servicios básicos (véanse los cuadros 30 y 31). En contraste, los PRONOEI y las zonas rurales son los que presentan más carencias en cuanto a la provisión de servicios básicos.

Cuadro 30: Índice de tenencia de servicios, según modalidad de atención

Modalidad	Promedio	e.e.	d.e.
IEI	0,31*	0,06	0,85
PRONOEI	-0,50	0,09	1,03

*Diferencia significativa al 5%.

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

Cuadro 31: Índice de tenencia de servicios, según área geográfica

Área	Promedio	e.e.	d.e.
Urbana	0,49*	0,04	0,63
Rural	-0,76	0,09	0,99

*Diferencia significativa al 5%.

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

1.2.4. Ambientes y materiales para el aprendizaje

El presente acápite contiene información sobre los espacios donde se lleva a cabo el proceso

de enseñanza-aprendizaje y los materiales educativos utilizados.

A. Ambientes educativos

Respecto de los espacios de los que disponen, se aprecia una diferencia muy marcada entre las IEI y los PRONOEI (véase el cuadro 32). Destaca el hecho de que el espacio que con más frecuencia se encuentra en las instituciones educativas participantes es el patio de juegos

(73%), al que sigue la disposición de áreas verdes de recreación (50%). Sin embargo, la disposición del resto de espacios no alcanza porcentajes importantes en ninguna de las modalidades de atención (la información sobre estos espacios no ha sido incluida en

¹⁹ De los 371 IEI y PRONOEI encuestados, únicamente 347 tienen información completa para todos los ítems y permiten construir el índice. Su confiabilidad es de 0,851, y el porcentaje de varianza explicado por la dimensión principal es de 62,7%. Su construcción se ha realizado mediante la técnica del escalamiento óptimo (CATPCA) y con la asunción de un modelo unidimensional. El objetivo perseguido ha hecho necesario considerar cinco ítems dicotómicos que preguntan sobre la existencia de servicios.

el cuadro 32). Sin embargo, el 15% de las IEI y los PRONOEI cuenta con biohuertos (19% en el caso de los IEI y 9% en el de los PRONOEI). Del mismo modo, solo algunas IEI tienen salas de computación (22%) y auditorio (14%). De esta manera, se puede afirmar que algunas instituciones vienen impulsando la implementación de espacios que complementan los aprendizajes.

El análisis según modalidad de atención y área geográfica señala diferencias importantes, siempre a favor de las IEI y las zonas urbanas. La excepción son las áreas verdes para la recreación, donde las zonas rurales tienen ventaja. Este hecho quizás puede deberse a las características propias de los PRONOEI en zonas rurales, en los cuales, por lo general, existe fácil acceso a áreas naturales.

Cuadro 32: Cantidad de instituciones y programas con espacios complementarios a las aulas, según modalidad de atención y área geográfica

Tipo de espacios	IEI		PRONOEI		Urbana		Rural		Porcentaje general	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Patio de juegos	188	85,1*	76	53,5	166	76,1	98	67,6	264	72,7
Áreas verdes de recreación	131	58,7*	51	35,4	95	43,0	87	59,6*	182	49,6
Sala de arte o música	17	7,8*	4	2,8	16	7,3	5	3,5	21	5,8

*Diferencia significativa al 5%.

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

Por otro lado, el objetivo de analizar en mayor medida la tenencia de espacios hizo necesario construir un índice²⁰. Este considera los siguientes espacios: (i) patio de juegos, (ii) áreas verdes de recreación, (iii) biohuertos, (iv)

sala de computación, (v) auditorio y (vi) sala de arte o música. Los cuadros 33 y 34 corroboran que las IEI y las zonas urbanas disponen de más espacios para el trabajo educativo, pues tienen un mayor promedio en el índice de tenencia.

Cuadro 33: Índice de tenencia de espacios, según modalidad de atención

Modalidad	Promedio	e.e.	d.e.
IEI	0,26*	0,08	1,18
PRONOEI	-0,39	0,03	0,39

*Diferencia significativa al 5%.

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

²⁰ De los 371 IEI y PRONOEI encuestados, únicamente 359 tienen información completa en todos los ítems para permitir la construcción del índice. Su confiabilidad es de 0,723, y el porcentaje de varianza explicado por la dimensión principal es de 41,9%. Se construyó mediante la técnica del escalamiento óptimo (CATPCA) y con la asunción de un modelo unidimensional. Luego de un proceso de iteración, se consideró, dentro del índice, seis de los diez ítems dicotómicos que preguntan sobre la existencia de diversos espacios en la institución educativa.

Cuadro 34: Índice de tenencia de espacios, según área geográfica

Área	Promedio	e.e.	d.e.
Urbana	0,21*	0,08	1,17
Rural	-0,32	0,04	0,53

*Diferencia significativa al 5%.

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

En cuanto a las características de las aulas se recogió información general. El tipo de aulas de las IEI presenta diferencias muy marcadas con las de los PRONOEI (véase el cuadro 35). En el caso de las IEI, la mayoría (63%) tiene aulas de clase con, por lo menos, una para cada edad, mientras que, en el caso de los PRONOEI, la mayoría (81%) solo cuenta con un aula de clase para todo el nivel de Educación

Inicial. Asimismo, el análisis de la información según zona geográfica muestra que el área rural tiene la mayor cantidad de centros con solo un aula de clase (66,5%). Por su parte, las zonas urbanas poseen la mayoría de centros con aulas de clase según la edad (58,9%). Así, los resultados muestran escasez de ambientes, principalmente en los PRONOEI.

Cuadro 35: Características de las aulas de las IEI y los PRONOEI, según modalidad de atención y área geográfica

Características de las aulas	IEI		PRONOEI		Urbana		Rural		Porcentaje general	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Solo un aula de clase para niños de distintas edades	41	20,1	116	80,6*	60	29,7	97	66,5*	157	45,1
Aulas de clase con niños de distintas edades	34	16,7	13	9,0	23	11,4	24	16,4	47	13,5
Aulas de clase según la edad	129	63,2*	15	10,4	119	58,9*	25	17,1	144	41,4
Total	203	100,0	145	100,0	202	100,0	146	100,0	348	100,0

*Diferencia significativa al 5%.

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

Igualmente, en lo que se refiere al número de niñas y niños matriculados según el aula evaluada, se calcularon los promedios según modalidad de atención y área geográfica. Así, el número de niñas y niños de cinco años de edad matriculados en las aulas estudiadas en las IEI es, en promedio, significativamente superior a

aquellos que lo están en los PRONOEI de ambas zonas (véase el cuadro 36). Estos resultados son esperables por la dispersión geográfica de la población, ya que la implementación de servicios educativos y el acceso a estos son más complejos en zonas alejadas.

Cuadro 36: Cantidad promedio de niñas y niños de 5 años matriculados en las aulas estudiadas

	IEI	PRONOEI	Urbana	Rural
Promedio	20*	11	19*	13

*Diferencia significativa al 5%.

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

Además, la información del cuadro permite decir que, probablemente, las familias de zonas urbanas tienen mayores posibilidades de matricular a sus hijos en IEI. A su vez, estas disponen de una infraestructura que permite albergar a una mayor cantidad de niños y, en general, poseen más de un aula de clase para

cada edad. Así mismo, se calculó la cantidad promedio de niños según área geográfica y resultó que las IEI y los PRONOEI de zona urbana atienden en promedio a diecinueve niños, mientras que los de la zona rural, también en promedio, a trece niños. Esta diferencia resultó estadísticamente significativa.

B. Material educativo y sectores del aula

La ambientación e implementación de sectores en las aulas son esenciales, pues facilitan la experimentación de diversas actividades. El DCN dispone su implementación con el objetivo de favorecer un ambiente adecuado para el aprendizaje (MED 2006) y la guía metodológica de Educación Inicial lo detalla (MED2008b). De este modo, el estudio recogió información respecto de la implementación de los sectores en las aulas participantes.

Se debe señalar que, con el objetivo de recoger esta información, se observó que las IEI y los PRONOEI contaron con, por lo menos, algún material educativo por sector. Por ello, no se afirma sobre la base de la información recogida que las instituciones cuenten con sectores adecuadamente implementados, sino que poseen, por lo menos, algún o algunos materiales. Se debe añadir que tampoco se puede indicar que tan bien se utilice dicho material.

Se encontró, en principio, que el área de aseo personal (lavatorio, toallas pequeñas,

jabones, esponjas, espejos, etc.) se encuentra en casi la totalidad de las IEI y los PRONOEI estudiados (88,5%). A esta área le sigue la de construcción (78,9%) y la de cuentos o biblioteca (78,6%) (véase el cuadro 37). La primera de estas requiere de cubos y bloques lógicos, entre otros materiales. Estos permiten que los niños construyan libremente y realicen actividades de representación y simbolización.

Otra de las áreas implementadas en casi las tres cuartas partes de las IEI y los PRONOEI (74,5%) es la de los juegos de atención, concentración y juegos tranquilos, que requieren de materiales como juegos de memoria, dominós y rompecabezas, entre otros. Los sectores aparentemente más débiles son el sector artístico (61,6%), en el que se encuentran panderetas, sonajas, maracas, pitos, tambores, materiales para artes plásticas, etc.; y el del hogar (58,1%), en el que se podrían encontrar utensilios, cocinas pequeñas, algunos muebles, etc.

Cuadro 37: Instituciones y programas con sectores en las aulas de 5 años, según modalidad de atención y área geográfica

Sectores del aula	IEI		PRONOEI		Urbana		Rural		Porcentaje general	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Aseo personal	199	92,1*	115	82,7	191	89,3	123	87,2	314	88,5
Construcción	185	85,3*	99	69,2	183	84,7*	101	70,1	284	78,9
Cuentos/ Biblioteca	186	84,9*	100	69,0	186	85,3*	100	68,5	286	78,6
Juegos de atención, concentración y juegos tranquilos	169	79,0*	97	67,8	174	80,6*	92	65,2	266	74,5
Artístico	144	68,9*	74	51,0	143	67,5*	75	52,8	218	61,6
Hogar	138	64,5*	69	48,6	137	64,3*	70	49,0	207	58,1

*Diferencia significativa al 5%.

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

Cuando se analiza las diferencias que existen de acuerdo con la modalidad de atención, los PRONOEI resultan en desventaja en relación con los IEI, pues cuentan con una menor cantidad de sectores. Sucede lo mismo cuando se compara según área geográfica, pues las zonas rurales son las más desfavorecidas respecto prácticamente de todos los sectores. Esta tendencia se mantiene, excepto en el caso del área de aseo personal, en la cual se observa resultados similares. Probablemente, la explicación de ello se encuentre en el hecho de que se trata de un ambiente indispensable para el nivel educativo en términos del cuidado personal que debe promover.

Respecto de los sectores, la información disponible indica que las IEI y los PRONOEI los han implementado con un mínimo de materiales. Por ello, se puede afirmar que aún existen muchas instituciones educativas que no disponen de estos recursos al interior del aula.

Por otro lado, se encuestó a las docentes y se entrevistó a las promotoras en relación con el uso de cuadernos (para el registro escrito en el aula) y a través del cuestionario a la docente de inicial y la entrevista a la promotora de inicial. Casi la totalidad de estas refiere que las niñas y los niños utilizan cuadernos para las áreas de Matemática, Comunicación, Personal Social y Ciencia y Ambiente (véase el cuadro 38). Cuando se analizan las áreas propuestas, se observa que tanto las docentes como las promotoras utilizan cuadernos para todas las áreas. Estos se usan con mayor frecuencia en las áreas de Matemática y Comunicación en ambas modalidades de atención. Dado que existe un amplio consenso de las docentes y promotoras respecto del uso de cuadernos, solo se observan diferencias significativas cuando se analiza el área de Matemática según zona geográfica.

Cuadro 38. Instituciones y programas que utilizan cuadernos en clase de acuerdo a las áreas del DCN, según docente/promotora y área geográfica

Área	Docente		Promotora		Urbana		Rural		Porcentaje general	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Matemática	202	99,0	141	96,6	207	99,5*	136	95,8	343	98,0
Comunicación	200	98,0	141	96,6	205	98,6	136	95,8	341	97,4
Personal Social	180	91,4	132	91,0	189	93,1	123	88,5	312	91,2
Ciencia y Ambiente	174	88,8	131	91,6	185	92,0	120	87,0	305	90,0

*Diferencia significativa al 5%.

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

Como se puede apreciar, el uso de cuadernos por parte de las niñas y los niños se ha extendido en la mayoría de IEI y PRONOEI, donde se utilizan cotidianamente como material educativo. Del mismo modo, se midió el uso de textos que contienen fichas de trabajo,

solamente en las aulas de las IEI. Como se observa en el cuadro 39, prácticamente la mitad de docentes señala que las niñas y los niños no los usa (55%), mientras que la otra mitad (45%), que sí.

Cuadro 39. Uso de textos en el aula de las IEI, según área geográfica

	Urbana		Rural		Porcentaje general	
	n	%	n	%	n	%
Sí usa	65	48,1	25	38,5	90	45,0
No usa	70	51,9	40	61,5	110	55,0
Total	135	100,0	65	100,0	200	100,0

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

Los hallazgos anteriores permiten conocer el acercamiento que tienen las niñas y los niños de Educación Inicial con este tipo de material educativo. No obstante, resultaría preocupante su uso exclusivo y permanente, sin la inclusión de material concreto o la realización de actividades en espacios que permitan un aprendizaje más vivencial y pertinente para la edad de los niños. El uso de cuadernos y textos escolares resulta

solo un apoyo para el aprendizaje durante la Educación Inicial y debiera ser considerado solo como uno de los recursos pedagógicos posibles.

Finalmente, el objetivo de analizar con mayor profundidad²¹ la provisión de artículos educativos hizo necesario construir un índice de tenencia de materiales²². Este busca reflejar la existencia de diversos materiales en las aulas.

²¹ De los 371 IEI y PRONOEI encuestados, 347 son los que tienen información completa en todos los ítems y permiten construir el índice. Su confiabilidad es de 0,82, y el porcentaje de varianza explicado por la dimensión principal, de 37,9%.

²² Su construcción se realizó mediante la técnica del escalamiento óptimo (CATPCA) y con el supuesto de un modelo unidimensional. La obtención de este índice hizo necesario considerar diez ítems dicotómicos que cuestionaban sobre la existencia de diversos materiales.

Su obtención ha hecho necesario considerar información sobre la existencia de ciertos materiales: (i) bloques de construcción, (ii) reproductor de CD o radiograbadora, (iii) materiales gráfico-plásticos, (iv) cuentos, (v) juegos de memoria, (vi) materiales de dramatización, (vii) CD o casetes de música infantil, (viii) materiales de manipulación o experimentación, (ix) rompecabezas e (x) instrumentos musicales. Un mayor valor en

el índice indicaría que el aula cuenta con una mayor cantidad de materiales.

En relación con el índice anterior, los promedios más altos correspondieron a las IEI y a las áreas urbanas sin importar la modalidad de atención. De este modo, los resultados corroboran las diferencias encontradas reiteradamente, que favorecen a las IEI y a las áreas urbanas.

Cuadro 40: Índice de tenencia de materiales, según modalidad de atención

Modalidad	Promedio	e.e.	d.e.
IEI	0,32*	0,05	0,68
PRONOEI	-0,50	0,10	1,20

*Diferencia significativa al 5%.

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

Cuadro 41: Índice de tenencia de materiales, según área geográfica

Área	Promedio	e.e.	d.e.
Urbana	0,25*	0,05	0,75
Rural	-0,36	0,10	1,20

*Diferencia significativa al 5%.

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

1.2.5. Docentes y promotoras

A. Características generales

El estudio contó con la participación de 372 profesores, de las cuales 221 eran docentes de las IEI y 151, promotoras de los PRONOEI. Como se aprecia en el cuadro 42, casi la totalidad de las docentes y promotoras son de sexo femenino (98%) y tienen una edad promedio de 38 años. Asimismo, la mayoría de ellas señala como lengua materna el castellano

(83,4%) y una cantidad mucho menor señala también el quechua (9,5%). Finalmente, un pequeño grupo señala tener como lengua materna otra lengua originaria como el aimara o alguna lengua amazónica (4,9%), y otro más, otra lengua originaria, además del castellano (2,2%).

Cuadro 42. Características demográficas de docentes/promotoras que participaron en el Estudio, según área geográfica

Características	Docente		Promotora		Urbana		Rural		Porcentaje general	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Sexo femenino	213	99,5*	144	96,0	215	99,5*	142	95,9	357	98,1
Lengua materna castellana	190	87,6*	116	77,3	187	85,4	119	80,4	306	83,4
Lengua materna quechua y castellana	19	8,8	16	10,7	19	8,7	16	10,8	35	9,5
Edad promedio	41 años*		33 años		40 años*		35 años		38 años	

*Diferencia significativa al 5%.

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

En relación con las condiciones de acceso al PRONOEI, la mayoría (66%) de las promotoras señala que vive en la misma comunidad (caserío o anexo) donde aquel se ubica. Este hecho se debe a que, desde la implementación de los PRONOEI, se estableció como una condición básica para la selección de las promotoras que estas residieran en el lugar donde se ubicaba esta modalidad de atención. Sin embargo, las disposiciones para la implementación de los PRONOEI habrían hecho esperable encontrar un mayor porcentaje de promotoras que vivan en la comunidad donde realizan sus labores. En el caso de las docentes de las IEI, la tercera parte de ellas (34%) mencionó vivir en la misma comunidad.

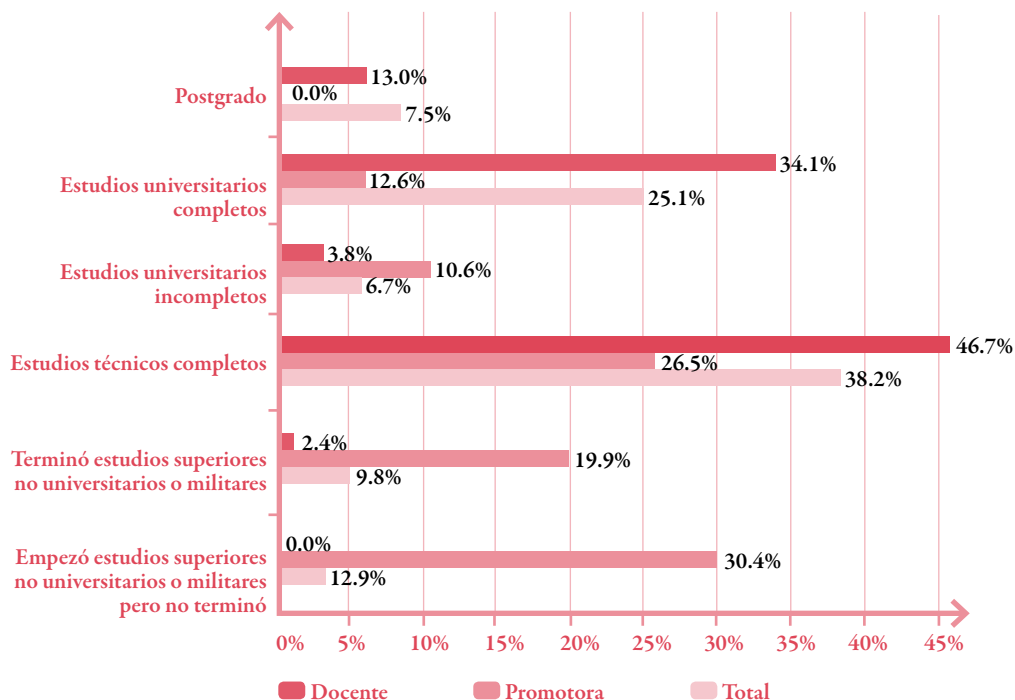
En cuanto al tiempo y modo de traslado al PRONOEI, la mayoría de promotoras lo hace en menos de media hora (72%) y a pie (61%) o con transporte público (37%). En el caso de las docentes, llegar a la IEI les toma, a la mayoría, menos de una hora (79%) y utilizan transporte público (75%); el auto particular, taxi o motocicleta (18%); o lo hacen a pie (19%). Así, los resultados muestran diferencias en las condiciones de acceso al lugar donde se sitúa la IEI o el PRONOEI, así como que el acceso es más inmediato para las encargadas de los PRONOEI, debido a que muchas de ellas viven cerca.

B. Nivel educativo y formación

En relación con el nivel educativo alcanzado por las docentes y promotoras, cerca de la mitad de estas continuó estudios técnicos (completos o incompletos), y casi la tercera parte siguió estudios universitarios (completos

o incompletos). Del total de la muestra encuestada, un porcentaje solo alcanzó secundaria, aunque se trate exclusivamente de promotoras (véase el gráfico 7).

Gráfico 7: Nivel educativo alcanzado por docentes y promotoras



Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

Se debe resaltar que todas las docentes de las IEI se formaron en educación, y que el 20% de ellas terminó, además, alguna otra profesión. En el caso de las promotoras de los PRONOEI, cerca del 50% estudió educación y alrededor del 14%, también otra carrera. De la otra mitad de promotoras, la mayoría (31,3%) solo

alcanzó secundaria; el 10,2% completó alguna profesión distinta de educación y el 8,8% no la completó. Esta información da cuenta de las diferencias existentes entre las docentes y las promotoras en cuanto a formación académica se refiere. De hecho, solo la mitad de las promotoras se han formado en la docencia.

Cuadro 43: Docentes y promotoras según estudios en carrera docente y otras profesiones

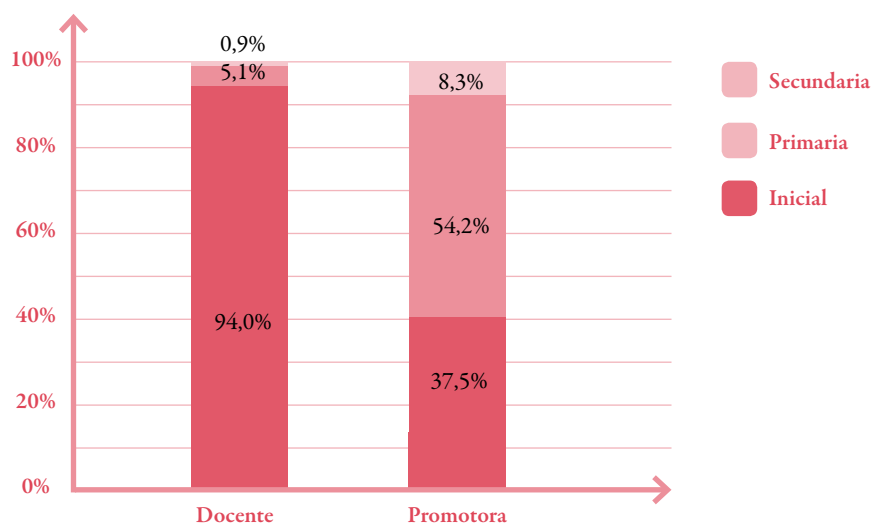
	Docente		Promotora		Total	
	n	%	n	%	n	%
Estudió solo para ser docente	166	79,0	53	36,1	219	61,4
Estudió para ser docente y además terminó alguna otra profesión	43	20,5	20	13,6	63	17,6
Estudió otra profesión distinta a la docencia y la terminó	1	0,5	15	10,2	16	4,5
Estudió otra profesión distinta a la docencia pero no la terminó	0	0,0	13	8,8	13	3,6
Máximo nivel alcanzado fue secundaria	0	0,0	46	31,3	46	12,9
Total	210	100,0	147	100,0	357	100,0

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.
Elaboración: MED-UMC.

En cuanto a la formación en la carrera docente, la mayoría de las docentes de las IEI se especializó en Educación Inicial (94%). En el caso de las promotoras, más de la tercera parte (37,5%) lo hizo en este nivel y más de la mitad (54,2%) en el nivel primario. Otro grupo, más bien pequeño (8,3%), se especializó en secundaria. En resumen, las docentes se han especializado, casi en su totalidad, en Educación Inicial, y más de la mitad de las promotoras se ha especializado en educación primaria (véase el gráfico 8).

Se debe mencionar que, hasta hace unos años, el personal encargado de las aulas de los programas no escolarizados estaba generalmente conformado por miembros de la comunidad. Sin embargo, los hallazgos de este estudio muestran que un importante grupo de promotoras podría estar conformado, en la actualidad, por docentes desempleadas en busca de experiencia y de oportunidades laborales.

Gráfico 8. Especialidad en inicial, primaria y secundaria de docentes y promotoras



Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.
Elaboración: MED-UMC.

Respecto de la modalidad de estudios en su formación de educadoras, la mayoría de las docentes (81,3%) y promotoras (73,5%) lo hizo de manera regular, es decir, siguió estudios continuos y presenciales de entre cuatro y cinco años de duración. Un grupo menor de docentes (16,8%) y promotoras (24,5%) siguió la modalidad de profesionalización docente, que se caracteriza por ser una formación presencial y a distancia en la que participan profesores en ejercicio que carecen de título,

no han completado sus estudios superiores en educación o carecen de estudios superiores en otras carreras. Además, un pequeño grupo (2,0%), tanto de docentes como de promotoras, siguió la modalidad de complementación pedagógica —programa que otorga el título de licenciado en Educación a un profesional no docente—. En conclusión, son más las docentes que han culminado sus estudios de manera regular, es decir, de manera continua y presencial.

C. Capacitación

El estudio interrogó a las docentes y promotoras por las capacitaciones recibidas durante los dos últimos años en algunos temas específicos. La finalidad de esta pregunta era contar con datos sobre su formación²³. El cuadro 44 muestra el porcentaje de docentes y promotoras

capacitadas en los temas propuestos. Como se puede apreciar, la mayoría de los temas propuestos, tanto en el caso de las docentes como en el de las promotoras, se relacionan con la programación del currículo o de las clases, y con las estrategias metodológicas.

Cuadro 44: Docentes y promotoras que recibieron capacitación según temas

Tema	Docente		Promotora		Porcentaje general	
	n	%	n	%	n	%
Programación curricular / de clases	182	91,5	111	91,7	293	91,6
Estrategias metodológicas	153	82,7	113	95,0	266	87,5
Diversificación curricular ²⁴	152	80,4	-	-	152	80,4
Elaboración de materiales educativos	135	72,6	105	89,0	240	78,9
Evaluación de aprendizajes	138	74,6	95	78,5	233	76,1
Lectura y escritura	136	74,7	90	76,9	226	75,6
Expresión corporal / psicomotricidad	113	61,1	94	80,3	207	68,5
Desarrollo del niño	96	52,2	85	73,3	181	60,3
Atención de problemas de niñas y niños	87	45,8	84	69,4	171	55,0
Escuela de familia	72	38,9	66	55,5	138	45,4

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

²³ Se debe destacar que se consultó a las docentes y promotoras acerca de la institución o instituciones a cargo de las capacitaciones recibidas. Sin embargo, no se obtuvo información consistente.

²⁴ Este tema no se considera en la entrevista a la promotora de inicial.

En cuanto al número de capacitaciones recibidas por las docentes y promotoras en los dos últimos años, este ha sido de once. Además, las docentes se han capacitado, en promedio, en siete temas distintos, mientras que las promotoras lo han hecho en ocho. Estas diferencias son estadísticamente significativas y favorecen a las promotoras frente a las docentes. Sin embargo, se carece de información que permita conocer más a fondo sobre la calidad de las capacitaciones que reciben.

Por otro lado, el cuadro 45 permite apreciar que, en los casos tanto del área urbana como de la rural, la mayoría señala haber sido capacitada en casi todos los temas propuestos. En el caso del área urbana, el tema de capacitación señalado con mayor frecuencia es el de programación curricular (93,3%) y, en el área rural, el de estrategias metodológicas (89,1%).

Cuadro 45: Docentes y promotoras que recibieron capacitación por temas, según área geográfica

Tema	Rural		Urbana		Porcentaje general	
	n	%	n	%	n	%
Programación de clases / curricular	180	93,3	113	89,0	293	91,6
Estrategias metodológicas	160	86,5	106	89,1	266	87,5
Diversificación curricular ²⁵	103	81,1	49	79,0	152	80,4
Elaboración de materiales educativos	140	76,5	100	82,6	240	78,9
Evaluación de aprendizajes	147	78,6	86	72,3	233	76,1
Lectura y escritura	140	77,3	86	72,9	226	75,6
Expresión corporal / psicomotricidad	128	70,3	79	65,8	207	68,5
Desarrollo del niño	118	65,2	63	52,9	181	60,3
Atención de problemas de niños y niñas	108	57,8	63	50,8	171	55,0
Escuela de familia	84	45,4	54	45,4	138	45,4

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.
Elaboración: MED-UMC.

Por último, si se compara el número de capacitaciones recibidas en las áreas urbana y rural, este tiende a ser, en promedio, siete

en ambas áreas geográficas. No obstante, se carece de información acerca de la cobertura que alcanzan estas capacitaciones.

D. Satisfacción laboral

El objetivo de analizar la satisfacción laboral y valoración de la carrera docente de las profesoras y promotoras es aproximarse a la motivación que tiene su práctica pedagógica. El análisis de la satisfacción docente consideró diferentes aspectos como la satisfacción

respecto de las niñas y los niños, la relación con las madres y padres de familia, la infraestructura y el material educativo, la propuesta pedagógica, la remuneración y otros relacionados con las IEI y PRONOEI donde labora. El análisis de la valoración se

²⁵ Este tema no se considera en la entrevista de la promotora de inicial.

realizó recogiendo información respecto del reconocimiento de los colegas y de la directora o coordinadora, de la valoración del desarrollo profesional alcanzado, de la elección de la carrera docente y del trabajo realizado.

Los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la

satisfacción respecto de su labor como docente o promotora (véanse los anexos 19 y 20)²⁶. En general, la satisfacción resulta ser mayor en las docentes que en las promotoras²⁷. Este es un aspecto que debe considerarse al hablar acerca de la motivación para el trabajo pedagógico con las niñas y los niños.

1.2.6. Resumen sobre el contexto educativo

Las diversas características de la oferta educativa en Educación Inicial hacen necesario recoger información sobre las particularidades de las instituciones educativas escolarizadas y no escolarizadas que atienden a los niños de este nivel. En este sentido, las variables analizadas se relacionan con las condiciones físicas del local educativo (infraestructura y servicios), los ambientes y materiales para el aprendizaje, y las características de las docentes (a cargo de las aulas de las IEI) y promotoras (a cargo de los PRONOEI).

Una de las principales cuestiones dentro del entorno educativo es la condición física de las IEI y los PRONOEI, pues esta enmarca el contexto en el que las niñas y los niños desarrollan su aprendizaje. Al respecto, se encuentra que, únicamente en la mitad de los casos, las condiciones son las adecuadas: paredes de ladrillo o bloque de cemento, delimitación de los exteriores, acceso independiente a las aulas y delimitación de la mayoría de estas mediante paredes. Además, estas características favorecen en mayor medida a las zonas urbanas y a las IEI, sobre todo en lo que al material de las paredes se refiere. De hecho, en la mayoría de los casos predominan materiales como el adobe, la quincha, etc.

Se observa una situación de similar dificultad en cuanto al acceso a servicios básicos, especialmente en lo referido a la provisión de energía eléctrica durante la jornada escolar, y al sistema de desagüe o los servicios higiénicos conectados a una red pública. Por otro lado, el acondicionamiento de los ambientes y el material educativo es austero, pero como muchos de ellos se ubican en zonas rurales cuentan con los espacios que les ofrece la naturaleza y tienen la posibilidad de fomentar actividades al aire libre. De este modo, se hace evidente las carencias que suponen las condiciones físicas para el proceso de enseñanza y aprendizaje. En efecto, la mayoría de las IEI y los PRONOEI carecen de los insumos suficientes para brindar entornos educativos motivadores.

Se debe mencionar que parte de las brechas de infraestructura, acceso a servicios y tenencia de espacios que hay entre las IEI y los PRONOEI se explica por las diferencias en el porqué de su creación. De hecho, las primeras se crearon de manera institucional, mientras que los PRONOEI lo fueron bajo una gestión comunitaria, cuyo local educativo podría bien ser la casa de un miembro de la comunidad. Se trataba precisamente de atender a las zonas más desfavorecidas.

²⁶ El análisis estadístico de la satisfacción se realizó a partir de una metodología no paramétrica. El objetivo era comparar las diferencias considerando los grupos «docente» y «promotora». Específicamente, la prueba usada fue la U de Mann-Whitney.

²⁷ Se realizó el mismo procedimiento estadístico para el análisis de la valoración de la carrera docente y no se hallaron diferencias estadísticamente significativas.

Un elemento importante dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje en las niñas y los niños es la maestra, pues ella facilita la construcción del aprendizaje y el fortalecimiento de las capacidades. Así, se tiene que la mayoría de las docentes y promotoras han realizado estudios (universitarios o técnicos); no obstante, una tercera parte de las segundas solo ha alcanzado estudios secundarios. Aún más, son solo las docentes las que, en su mayoría, se formaron de manera específica para la enseñanza en Educación Inicial.

En suma, se tiene que, en general, las IEI y las docentes que en ellas enseñan proveen de un entorno con mejores condiciones para el aprendizaje. Este hecho podría explicar parte de las diferencias en el desempeño de niñas y niños. Sin embargo, aun cuando ello ocurra, estas condiciones distan de ser las óptimas, en tanto que la información recogida da cuenta de que, en relación con el entorno educativo, aún es necesario potenciar sus condiciones.

1.3. Concepciones sobre el aprendizaje en Educación Inicial

Un aspecto analizado en el estudio fue el de las concepciones en torno a la infancia y al aprendizaje en Educación Inicial. Con este fin se entrevistó a las madres y padres, así como a las docentes y promotoras, a cargo de las niñas y los niños que participaron de este estudio. Con el objetivo de aproximarse a sus percepciones, estos actores fueron interrogados con preguntas abiertas acerca de temas vinculados a la importancia de la Educación Inicial, de las prácticas pedagógicas y de la actividad lúdica en el desarrollo y aprendizaje del niño. Sus conclusiones se presentan en esta sección.

El análisis del contenido de las respuestas brindadas por las docentes y promotoras, así como madres y padres, se presenta mediante perfiles de respuestas. Estos se construyeron

en función de los diferentes contenidos mencionados por los entrevistados en sus respuestas individuales²⁸. Los contenidos se presentan según categorías que resumen lo esencial de las respuestas recogidas. Así, los siguientes acápite analizan las concepciones según los diversos perfiles de respuesta y en función de las categorías establecidas.

Se debe destacar que se consideró agrupar en la categoría «otras» a las distintas combinaciones de respuestas que aparecían con una frecuencia muy baja (1%, 2% o 3%). En su mayoría, estas respuestas eran combinaciones de varias de las categorías presentadas. Por ello, no representan, en términos de contenido, un grupo uniforme sino, más bien, heterogéneo.

²⁸ Las respuestas individuales de las docentes y promotoras fueron registradas por las aplicadoras en los cuestionarios de factores asociados. Posteriormente, estas respuestas se codificaron de acuerdo con los manuales elaborados para este fin. De este modo, se construyó la base de datos.

1.3.1. Concepciones sobre la importancia de la Educación Inicial

A. ¿Cuál es la finalidad de la Educación Inicial para las docentes y promotoras?

Otro aspecto importante que el estudio buscó conocer fue la concepción que tienen las docentes y promotoras respecto de la finalidad de la Educación Inicial. Ello da cuenta del objetivo que estas persiguen en su quehacer dentro del aula. A partir de los perfiles de respuesta encontrados, se aprecia que la mayoría de docentes y promotoras reconoce la importancia de la Educación Inicial y lo hace, en principio, por creer que esta constituye la base para la formación durante la primaria.

Efectivamente, el cuadro 46 muestra que un grupo significativo de docentes y promotoras (21,8%) valora la Educación Inicial en función de su importancia para la primaria. De igual manera, un porcentaje importante (18,4%) señala que la Educación Inicial es relevante para el desarrollo integral del niño («respuesta general sin fundamentación»). No obstante, este grupo no explica su respuesta, ni brinda detalles específicos (de hecho, responden de manera general, mencionando, por ejemplo, que es importante para mejorar el potencial, las destrezas, habilidades, etc.)²⁹.

Cuadro 46: Perspectiva acerca de la importancia de la Educación Inicial, según docentes y promotoras y área geográfica

Categoría de respuesta	Docente		Promotora		Urbana		Rural		Porcentaje general	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Base para la primaria	40	18,9	38	26,0	48	22,3	30	21,0	78	21,8
Desarrollo cognitivo, socio-afectivo y motor	28	13,2*	4	2,7	23	10,7	9	6,3	32	8,9
Base para la primaria y desarrollo motor	9	4,2	11	7,5	11	5,1	9	6,3	20	5,6
Desarrollo cognitivo y socio-afectivo	13	6,1	6	4,1	13	6,0	6	4,2	19	5,3
Desarrollo socio-afectivo	5	2,4	11	7,5*	8	3,7	8	5,6	16	4,5
Base para la primaria y desarrollo cognitivo	11	5,2	4	2,7	6	2,8	9	6,3	15	4,2
Respuesta general sin fundamentación	38	17,9	28	19,2	34	15,8	32	22,4	66	18,4
Otras	68	32,1	44	30,3	72	33,6	40	27,9	112	31,3
Total	212	100,0	146	100,0	215	100,0	143	100,0	358	100,0

*Diferencia significativa al 5%.

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

²⁹ Se observa una relación significativa entre la categoría de respuesta y la condición de las personas encuestadas (docente o promotora) al aplicar la prueba chi-cuadrado. Este hecho implica que las distribuciones de las categorías son diferentes en ambos grupos.

Así mismo, se encuentran diferencias estadísticamente significativas en relación con la condición de docente o promotora en dos categorías. Por un lado, las docentes (13,2%) son quienes brindan la respuesta más compleja y completa en relación con la Educación Inicial como un espacio beneficioso para el desarrollo cognitivo (desarrollo del pensamiento, razonamiento e inteligencia), el socio-afectivo (aprendizaje sobre sí mismo y sobre los demás, y desarrollo de sus relaciones con los otros) y el motor (especialmente el psicomotor). Este tipo de respuesta es mucho menos frecuente entre las promotoras (2,7%). Del mismo modo, aparecen diferencias significativas en el porcentaje de respuestas que señalan solo el aspecto vinculado al desarrollo socio-afectivo de las niñas y los niños. Estas respuestas aparecen en el 7,5% de las promotoras y en el 2,4% de las docentes. No se encontró diferencias estadísticamente significativas cuando se analizaron los perfiles de respuesta según área rural y urbana.

Se debe destacar que las promotoras vinculan la importancia de la Educación Inicial al desarrollo socio-afectivo de los niños, mientras que las docentes lo hacen con el desarrollo cognitivo, socio-afectivo y motor. En otras palabras, estas últimas tienen una idea más completa e integral al respecto. De manera similar, un estudio cualitativo realizado por el MED (2006), con el objetivo de indagar en procesos específicos que ocurren en algunas IE de primaria y que podrían ayudar a entender los resultados en las pruebas de rendimiento, encontró que los docentes de este nivel enfatizaron el valor de la educación básica para la formación integral, específicamente en su papel en el desarrollo de valores. Así, tanto la Educación Inicial como la primaria son percibidas como relevantes para el desarrollo integral de las personas.

A partir de los perfiles encontrados se puede indicar que las docentes y promotoras consideran que la Educación Inicial es especialmente importante para preparar a las niñas y los niños para la educación primaria,

pero que tiene una importancia menor para fomentar el desarrollo integral, objetivo que constituye su finalidad principal. Los resultados sugieren que existe cierto consenso en cuanto a la importancia de la Educación Inicial para el ingreso a la primaria, pues esta es la categoría de respuesta que obtiene mayor porcentaje, sin considerar la categoría «otras» (como se señaló al inicio de este apartado, esta categoría no engloba un grupo de respuestas similares sino, más bien, diversas). Este hecho implica que la concepción de que el nivel inicial es un requisito para la primaria estaría orientando el trabajo de las docentes y promotoras en Educación Inicial.

Estos resultados se relacionarían con los hallazgos referidos al uso de cuadernos en el aula, material que en su mayoría promueven docentes y promotoras en las áreas consultadas (Matemática, Comunicación, Personal Social y Ciencia y Ambiente), probablemente en detrimento del juego libre y las actividades no estructuradas. Así mismo, coincide con la tendencia encontrada en las IIEI³⁰ en relación con el uso de textos. De esta manera, el aprendizaje en Educación Inicial se podría estar restringiendo, en algunos aspectos, a la preparación para la primaria. Sin duda, sería importante tener más información que permita analizar estos hallazgos e indagar con mayor precisión sobre esta suerte de «primarización» de la Educación Inicial.

Se debe resaltar que también se observa un grupo importante de la muestra estudiada que brinda respuestas generales, carentes de fundamento o especificación. Este tipo de respuesta podría revelar que las docentes y promotoras no tienen claro las características y objetivos del nivel inicial, o que tienen dificultades para argumentar sus concepciones. Como se verá más adelante, a lo largo de este acápite, es frecuente que se brinden respuestas generales, sin fundamentación. Estas aparecen prácticamente en todas las preguntas abiertas que se formularon en este estudio.

³⁰ Solo se preguntó a nivel de las IIEI.

B. Y para las madres y los padres... ¿por qué es importante asistir a Educación Inicial?

Indagar sobre las concepciones que tienen las madres y padres de familia en relación con la Educación Inicial es importante, pues ellos toman las decisiones acerca de la educación de sus hijos. Asimismo, es importante conocer sobre las perspectivas de las madres y padres respecto de la Educación Inicial, ya que ello permite aproximarse al grado de compromiso que tienen en el aprendizaje de sus hijos³¹.

El cuadro 47 permite afirmar que la mayoría de madres y padres considera que la Educación Inicial es importante. Probablemente, este resultado era el esperado, en tanto que se consultó a madres y padres de familia que han matriculado a sus hijos en este nivel educativo. Por ello, se buscó profundizar en las

justificaciones o explicaciones que brindaron los encuestados. La mayoría de ellos (45%) la considera primordial, pero no fundamenta por qué. En general, se refiere que la Educación Inicial es muy importante para el desarrollo integral del niño (para desarrollar su potencial, sus destrezas, sus habilidades y sus capacidades), pero no se menciona un aspecto específico. Este hecho podría revelar que carecen de un conocimiento extenso sobre el tema o, como se señaló anteriormente, que se cuenta con pocas habilidades para brindar explicaciones y fundamentar respuestas. Además, se debe destacar que el 15% de las madres y padres piensa que esta es necesaria en tanto constituye la base para la educación primaria.

Cuadro 47: Perspectiva de madres y padres en torno a la importancia de asistir a Educación Inicial, según modalidad y área geográfica

Categoría de respuesta	IEI		PRONOEI		Urbana		Rural		Porcentaje general	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Base para la primaria	376	16,0	96	13,0	346	16,5*	126	12,6	472	15,2
Desarrollo socio-afectivo	188	8,0*	36	4,9	171	8,2*	53	5,3	224	7,2
Desarrollo cognitivo	118	5,0	48	6,5	93	4,4	73	7,3*	166	5,4
Desarrollo afectivo y cognitivo	84	3,6	22	3,0	71	3,4	35	3,5	106	3,4
No es importante.	26	1,1	8	1,1	21	1,0	13	1,3	34	1,1
Respuesta general sin fundamentación	1 005	42,6	384	51,8*	891	42,4	498	49,9*	1 389	44,9
Otras	559	23,7	146	19,7	506	24,1	199	20,0	705	22,8
Total	2 356	100,0	740	100,0	2 099	100,0	997	100,0	3 096	100,0

*Diferencia significativa al 5%.

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

³¹ Una primera etapa de análisis halló 117 cuestionarios y entrevistas (3,6%) en blanco o con respuestas incoherentes. Estos se dejaron de lado en los análisis posteriores y solo se consideraron los válidos para conformar el total.

Como se puede observar, solo el 1,1% de las familias encuestadas declara que la Educación Inicial no es importante, mientras que casi la totalidad (98,9%) refiere que esta sí es importante, aun cuando solo brinde una explicación muy general. Cabe destacar que Ames, et ál. (2009) encuentran resultados similares en su estudio sobre la transición al primer grado. De hecho, se halla un amplio reconocimiento de la importancia de la Educación Inicial por parte de las madres y los padres encuestados de zonas rurales y urbanas, aun cuando no todos habían matriculado a sus hijos en este nivel educativo. Además, Ames, et ál. (2009) señala que madres y padres de familia coinciden en mencionar que la Educación Inicial contribuye a facilitar la adaptación al primer grado y a la escuela primaria, así como a aligerar la transición del hogar a la escuela. Más aún, identifican que los niños desarrollan

conductas y aprenden a relacionarse con otros niños y adultos, pero no indican que esta sea importante para su desarrollo integral.

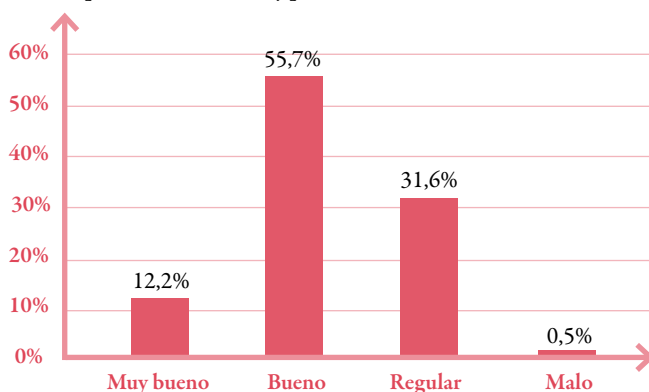
Sin duda, madres y padres de familia tienen un rol enormemente importante en el aprendizaje y formación de las niñas y los niños. De manera conjunta, ellos pueden contribuir activamente con la Educación Inicial y la comunidad a fin de promover una experiencia rica de aprendizaje. Un aspecto importante que encuentra el presente estudio, y que coincide con lo hallado por Ames, et ál. (2009), es lo que señalan madres y padres sobre la importancia de la Educación Inicial para la formación en primaria. Este ha sido un aspecto que también resultó relevante cuando se consultó a las docentes y promotoras acerca de su mirada del nivel.

C. ¿Qué expectativas tienen madres y padres respecto del rendimiento futuro de sus hijos?

Entre las percepciones que tienen madres y padres respecto de la educación de sus hijos fue relevante conocer qué expectativas tienen acerca de su rendimiento en el futuro, particularmente en la primaria (véase el gráfico 9). En esta línea, más de la mitad de las familias (67,9%) considera que su rendimiento será bueno o muy bueno. No obstante, existe un pequeño grupo que espera o supone que este

será malo en el futuro. Igualmente, resulta importante resaltar que un considerable 31,6% opina que el desempeño futuro de sus hijos será regular. Así, este grupo de madres y padres probablemente se orienten a tener pocas esperanzas respecto de las posibilidades de cambio de su situación actual, hecho que afecta su confianza y seguridad, y las aspiraciones sobre el futuro éxito escolar de sus hijos.

Gráfico 9: Expectativas de madres y padres sobre el rendimiento futuro de sus hijos

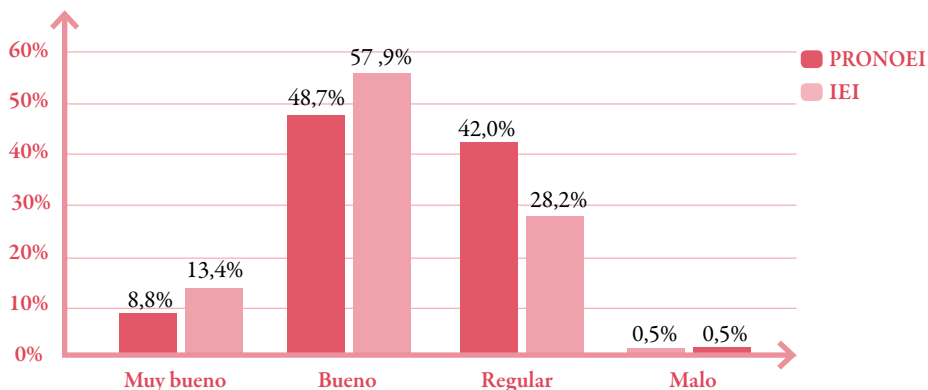


Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.
Elaboración: MED-UMC.

Como se observa en el gráfico 10, la comparación de estas cifras según la modalidad de atención muestra que los padres de familia

de las niñas y los niños de las IEI tienen expectativas relativamente más altas que los de los PRONOEI.

Gráfico 10: Expectativas de madres y padres sobre el rendimiento futuro de sus hijos, según modalidad de atención



Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.
Elaboración: MED-UMC.

Existen numerosas investigaciones que establecen una relación entre las actitudes y expectativas de los padres sobre el futuro educativo y el desempeño de sus hijos (Smith, 1991 y Klebanov, y Brooks-Gunn, 1992). Esta se da debido a que las aspiraciones culturales y educativas de los estudiantes dependen de los

estímulos recibidos del entorno. Así, el hecho de que las aspiraciones de la familia sean elevadas podría motivar a los estudiantes hacia el logro educativo. En este sentido, la información y las oportunidades que brinden los padres a los niños en torno al aprendizaje podría mejorar su desempeño (Ruiz de Miguel, 2001).

1.3.2. Concepciones pedagógicas de las docentes y promotoras comunitarias

Con el fin de indagar sobre las concepciones de las docentes y promotoras, y de la forma en que estas pueden influir en su práctica en el aula, el estudio realizó algunas preguntas abiertas acerca de esta cuestión. Así, se consideró, entre otros temas importantes, la concepción de la infancia (características de los niños de cinco años de edad) y la importancia de la Educación Inicial, así como

otros referidos a las normas de convivencia, el trabajo con fichas en el aula y el aprendizaje de la lectura y escritura. La intención de acercarse a las perspectivas de las docentes y promotoras es aproximarse a las creencias³² en torno de algunos aspectos relevantes vinculados a su quehacer que pueden ayudar a conocer mejor el contexto educativo de la Educación Inicial desde sus actores primordiales.

³² Se asume la definición planteada por Remesal (2006: 67) sobre las concepciones: «La concepción de un individuo acerca de una porción de la realidad, tanto física como social, es el sistema organizado de creencias acerca de esa misma porción de la realidad, entendidas éstas como las aseveraciones y relaciones que el individuo toma como ciertas en cada momento determinado de su vida, que se originan y desarrollan a través de las experiencias e interacciones».

A. ¿Qué características de las niñas y los niños de cinco años reconocen principalmente las docentes y promotoras?

Las docentes y promotoras entrevistadas destacaron diversos aspectos significativos de las niñas y los niños a los cinco años de edad. Estos estuvieron vinculados a las características afectivas, cognitivas, físicas o sociales de este periodo de vida. Sin embargo, también se hizo referencia a características generales que no correspondían a la edad consultada³³. En general, se encontró que expresaron particularidades de las niñas y los niños de cinco años, pero no de manera integral.

Cuando se analiza la información según los perfiles de respuesta como se muestran en el cuadro 48, se observa un énfasis en ciertos aspectos específicos del desarrollo y aprendizaje del niño. Según los perfiles encontrados, el 10,4% de las docentes y promotoras se refiere solo a las características afectivas (afectos y emociones), mientras que el 10,8% hace hincapié en las características cognitivas (lenguaje y creatividad) y afectivas. Otro grupo (9,6%) hace énfasis en señalar las características cognitivas y las habilidades

sociales (características o conductas que facilitan la relación con otros). Además, el 10% se refirió a cuestiones que no eran particularidades de las niñas y los niños de cinco años, sino, más bien, de etapas anteriores o posteriores-. Esto último demuestra escaso conocimiento sobre esta etapa de la vida en particular (por ejemplo, señalan que son detallistas y prudentes, o que pueden leer y escribir).

Así mismo, solo el 5% de las personas encuestadas respondió considerando características cognitivas y habilidades sociales, afectivas y físicas. De hecho, las respuestas que incluían estos aspectos fueron las más completas y las que dan cuenta de una mirada más integral del niño de cinco años. Cabe destacar que cerca del 38% de las docentes y promotoras respondieron haciendo referencia a diversos temas vinculados con la infancia a los cinco años, sin mostrar alguna distinción específica o esbozar alguna particularidad dentro de las categorías de respuesta encontradas.

³³ Señalan características generales de niñas y niños sin afirmar aquellas propias de la etapa de desarrollo en cuestión. Su respuesta demuestra poco (pobre) manejo de información sobre las características de desarrollo de las niñas y niños, y puede referirse a cualquier edad o etapa del desarrollo.

Cuadro 48: Características de los niños de 5 años según opinión de docentes/
promotoras y área geográfica

Categoría de respuesta ^{1/}	Docente		Promotora		Urbana		Rural		Porcentaje general	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Cognitivas, habilidades sociales, afectivas y físicas	12	6,9*	1	1,1	11	6,2	2	2,4	13	5,0
Cognitivas, habilidades sociales y afectivas	14	8,1	9	10,3	13	7,3	10	12,0	23	8,8
Cognitivas y habilidades sociales	23	13,3*	2	2,3	18	10,2	7	8,4	25	9,6
Cognitivas y afectivas	16	9,2	12	13,8	17	9,6	11	13,3	28	10,8
Habilidades sociales y afectivas	13	7,5	7	8,0	9	5,1	11	13,3*	20	7,7
Afectivas	10	5,8	17	19,5*	14	7,9	13	15,7	27	10,4
Respuesta no es acorde a las niñas y los niños de 5 años	18	10,4	8	9,2	20	11,3	6	7,2	26	10,0
Otras	67	38,8	31	35,8	75	42,4*	23	27,7	98	37,7
Total	173	100,0	87	100,0	177	100,0	83	100,0	260	100,0

^{1/}Los perfiles de respuestas se presentan a partir del más completo.

*Diferencia significativa al 5%.

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

Por otro lado, si se comparan los perfiles de respuestas, sin considerar la categoría «otras», se observan diferencias significativas según se trate de docente o promotora³⁴ en algunas categorías. Por ejemplo, las promotoras destacan principalmente las características afectivas de los niños (19,5%), mientras que este tipo de respuesta es la menos frecuente entre las docentes (5,8%). En el caso de las docentes, ellas señalan principalmente características cognitivas y habilidades sociales (13,3%), aspecto escasamente señalado por las promotoras (2,3%). Además, en relación con la respuesta más completa, es decir, aquella que

incluye características cognitivas y habilidades sociales, afectivas y físicas, son principalmente las docentes quienes la ofrecen (6,9%), mientras que se trata de un tipo de respuesta muy escasa entre las promotoras (1,1%).

Respecto de las diferencias en las respuestas según área geográfica, se observa que estas son significativas en dos categorías. En primer lugar, el perfil de respuestas que incluye «habilidades sociales y características afectivas» es el más preponderante en zona rural (13%) en comparación con la zona urbana (5%). Igualmente, el análisis del perfil bajo la

³⁴ La prueba chi-cuadrado muestra una relación significativa entre la categoría de respuesta y la condición de la persona encuestada (docente o promotora) y el área geográfica (urbana y rural). Este hecho implica que las distribuciones de las categorías son diferentes en ambos grupos.

categoría «otras» se da preponderantemente en el área urbana (42%). En general, no se aprecia una mirada integral del niño que releve los aspectos esenciales en esta etapa de la vida, sino, más bien, una mirada parcial, pues escaso porcentaje de docentes y promotoras brinda respuestas completas (características cognitivas y habilidades sociales, afectivas y físicas). Como se puede apreciar, las promotoras relevan la importancia de las características afectivas de las niñas y los niños, mientras que las docentes, las características cognitivas y las habilidades sociales.

Estos resultados podrían dar indicios acerca de la perspectiva que se tiene de la infancia, específicamente a los cinco años, y, en este sentido, acerca de la mirada con la cual las docentes y promotoras construyen sus estrategias de enseñanza y aprendizaje en el aula. De igual forma, podría vincularse a la manera en que las mismas se relacionan con los niños en el aula, al favorecer ciertas conductas que se esperarían de acuerdo con su edad. Se debe recordar que estas diferencias

también se hallaron al analizar las respuestas de las docentes y promotoras en torno a la importancia de la Educación Inicial. En esta dirección, se podría conjeturar que son las promotoras quienes esencialmente vinculan los aprendizajes de los niños al desarrollo de la socialización (y, dentro de esta, de los afectos y emociones), mientras que las docentes, al tener conocimientos más específicos y mayor preparación formal y profesional, relacionan el aprendizaje con el desarrollo integral del niño.

Por último, la consulta realizada a docentes y promotoras acerca de las características de los niños de cinco años no solo brinda información que permite establecer los supuestos de su visión del niño, sino que también podría revelar los conocimientos que manejan acerca de la infancia de cinco años y lo que ellas consideran fundamental. Por ello, preocupa que un grupo de docentes y promotoras brinde respuestas que no son acordes a las características de las niñas y los niños de cinco años de edad.

B. ¿Qué opinan las docentes y promotoras sobre el uso de las fichas de trabajo?

En los últimos años, una de las prácticas frecuentes en la enseñanza en Educación Inicial es el uso de fichas de trabajo. Estas consisten en materiales diseñados para que las niñas y los niños realicen actividades específicas: pintar, cortar, rasgar, dibujar, hacer planas, etc. Dadas las características de este tipo de material, su uso en el aula debería ser, más que una exclusividad, un complemento a otras estrategias didácticas. En este sentido, el estudio buscó analizar la percepción de las docentes y promotoras acerca de las fichas de trabajo como parte de los materiales para la enseñanza-aprendizaje. El cuadro 49 muestra la síntesis de las percepciones, agrupadas por categorías de respuesta, según el acuerdo o desacuerdo con su uso.

Se observa que existen diferencias significativas en las categorías establecidas, tanto entre docentes y promotoras, como entre las áreas urbana y rural³⁵. En esta línea, se encuentra que la mayoría de las docentes están en desacuerdo con el uso de fichas de trabajo (51,9%), en tanto que, en el caso de las promotoras, únicamente el 21,2% lo está. Más aún, el 41,5% de las promotoras sí utilizan estas fichas, pues consideran que facilitan la labor docente. Este resultado cobra sentido en tanto que las promotoras poseen una menor preparación profesional para la enseñanza en inicial (solo el 37,5% se formó para este nivel) y, por ello, quizá requieran del apoyo de estos materiales para llevar a cabo sus clases.

³⁵ La significancia se evaluó mediante la prueba chi-cuadrado.

Cuadro 49: Uso de fichas de trabajo en el aula, según docentes/promotoras y área geográfica

Categoría de respuesta		Docente		Promotora		Urbana		Rural		Porcentaje general	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
DE ACUERDO	Facilitan la labor docente	19	9,0	59	41,5	33	15,6	45	31,9	78	22,2
	No debe ser la estrategia principal	42	20,0	12	8,5	37	17,5	17	12,1	54	15,3
	Útil para evaluar y reforzar	13	6,2	12	8,5	13	6,2	12	8,5	25	7,1
	Fichas sí, pero no planas	10	4,8	2	1,4	7	3,3	5	3,5	12	3,4
	Útiles para el aprendizaje de la lectura y escritura	3	1,4	8	5,6	5	2,4	6	4,3	11	3,1
	Respuesta general sin fundamentación	14	6,7	19	13,4	12	5,7	21	14,9	33	9,4
EN DESACUERDO	Es mejor el uso de otras estrategias	103	49,0	25	17,6	96	45,5	32	22,7	128	36,4
	Respuesta general sin fundamentación	6	2,9	5	3,5	8	3,8	3	2,1	11	3,1
Total		210	100,0	142	100,0	211	100,0	141	100,0	352	100,0

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.
Elaboración: MED-UMC.

Encuanto a la opinión de las docentes, se aprecia que estas, en general, están en desacuerdo con el uso de fichas, mayoritariamente porque señalan que es mejor el uso de otras estrategias (49%), situación que ocurre poco en el caso de las promotoras (17,6%). Al comparar los resultados según las áreas geográficas, se observa que las docentes y promotoras de áreas urbanas están en desacuerdo con el uso de fichas, mayoritariamente porque existen otras estrategias, mientras que las de áreas rurales suelen señalar que las fichas son importantes porque facilitan la labor docente. Por su parte, en el área rural, un porcentaje menor que en

el área urbana declara no utilizar las fichas de trabajo sino otras estrategias. Este hecho nuevamente podría estar vinculado con una menor preparación profesional docente en estas zonas.

La información presentada da cuenta de que la metodología de enseñanza de las IEI y los PRONOEI de zonas rurales, y las que utilizan las promotoras, en su mayoría, está marcada por el uso de fichas que contienen indicaciones puntuales para el trabajo. Se debe recordar que el uso de fichas de trabajo en el aula es positivo para el aprendizaje de las

niñas y los niños, en tanto que este se realice promoviendo el uso de material concreto y de otras estrategias pedagógicas adecuadas para la edad de cinco años. Lo contrario podría

estar configurando, en algunos casos, que estas niñas y niños tengan experiencias que no estimulen un aprendizaje significativo y apropiado para su edad.

C. ¿Qué piensan las docentes y promotoras sobre el aprendizaje de la lectura y escritura?

Uno de los aprendizajes que muchas familias podrían esperar de sus hijos en la Educación Inicial a los cinco años es el de la lectura y la escritura. Esta noción está vinculada con la «primarización» de la Educación Inicial, que se presenta por la necesidad de articular ambos niveles de enseñanza (OMEP & UNESCO, 2009). Sin embargo, el intento de preparar a niñas y niños para actividades propias de la

primaria puede dejar de lado otros aspectos importantes del aprendizaje y desarrollo de esta edad. En este sentido, se consideró relevante indagar en torno a la percepción de las docentes y promotoras acerca de la pertinencia de enseñar a leer y a escribir en inicial. El cuadro 50 resume sus concepciones según categorías de respuesta.

Cuadro 50. De acuerdo o en desacuerdo con el aprendizaje de la lectura y escritura, según docentes/promotoras y área geográfica

Categoría de respuesta	Docente		Promotora		Urbana		Rural		Porcentaje general	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
De acuerdo	28	13,4	31	24,6*	30	14,8	29	22,3	59	17,7
En desacuerdo	179	86,6*	95	75,4	173	85,2	101	77,7	274	82,3
Total	207	100,0	126	100,0	203	100,0	130	100,0	333	100,0

*Diferencia significativa al 5%.

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

Se aprecia que la gran mayoría de docentes y promotoras (82%) se encuentra en desacuerdo con el aprendizaje de la lectura y escritura durante la Educación Inicial, y que solo el 18% señala su acuerdo con este aprendizaje. Sin embargo, si se toma en cuenta el uso de cuadernos que la mayoría de docentes y promotoras señala, se observa una indudable contradicción respecto de la propia valoración que estas hacen. Además, se encuentran diferencias importantes cuando se compara a

las docentes con las promotoras, observándose que son más las primeras las que se encuentran en desacuerdo con el aprendizaje de la lectura y escritura.

Específicamente, de las docentes y promotoras que señalan su acuerdo con el aprendizaje de la lectura y escritura (17,7%), se tiene que el 57,6% piensa que este depende del ritmo del niño; el 18,6%, que es un requisito indispensable para ingresar a primaria³⁶; el 15,3%, que promueve

³⁶ Es probable que, en las IEI privadas, la proporción de docentes que consideran que la lectoescritura en los niños es un requisito para la primaria sea más alto, debido a que, en los últimos años, se tiende a exigir ello en una proporción importante de escuelas primarias privadas.

el desarrollo; y el 8,5%, que aún faltan recursos para realizar un buen trabajo de este tipo. Por otro lado, del grupo de docentes y promotoras que señalan su desacuerdo (82,3%), el 79,9% piensa que no es adecuado para la preparación y desarrollo durante esta etapa de la vida; y el 13,1%, que se trata de un aprendizaje específico de la primaria. Además, otras mencionan que no están de acuerdo, pero que es una exigencia de los padres de familia (un

reducido grupo de 0,4% no está de acuerdo por la falta de recursos para hacerlo)³⁷. En suma, se aprecia que la mayoría de docentes y promotoras se encuentran en desacuerdo con el aprendizaje de la lectura y escritura, aunque son especialmente las primeras quienes evidencian un mayor desacuerdo. Como se verá más adelante, este hecho podría estar relacionado con los resultados que se obtienen en los desempeños estudiados.

1.3.3. ¿Cómo es concebido el juego infantil en las IEI y las PRONOEI, y en el hogar?

El juego ha sido materia de estudio en diversas investigaciones en el ámbito internacional. De ellas, se desprende que es ampliamente beneficioso para el desarrollo infantil. Más aún, se concluye que es la mejor forma de interactuar y aprender durante la niñez, por cuanto favorece la creatividad, la imaginación, la capacidad intelectual, el lenguaje, el desarrollo emocional, el desarrollo de la personalidad, las destrezas físicas, etc. (Ginsburg, & The Committee, on Communications and Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health 2006; Papalia, et. ál., 2001; Barajas, Sánchez, & García, 2004; y Pulaski, 1981). Así, el juego ha sido considerado por el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH)³⁸ como un derecho del niño por su contribución a su

bienestar cognitivo, físico, social y emocional. En el ámbito educativo, el juego como estrategia pedagógica ha sido considerado incluso como un indicador de calidad educativa de los programas infantiles (Myers, 2003 y 2004). Asimismo, el MED (2008) reconoce el juego como elemento principal de aprendizaje infantil y promueve su uso como parte de la metodología activa que viene impulsando.

De esta manera, el estudio busca indagar sobre algunos elementos que permiten aproximarse a la actividad lúdica que realiza el niño. Por esta razón, los cuestionarios dirigidos a docentes y promotoras, y a madres y padres de familia, incluyeron preguntas referidas a las concepciones y a la tenencia de elementos para el juego y el aprendizaje en el hogar.

A. ¿Qué idea tienen las docentes y promotoras acerca del juego en la infancia?

Respecto de la concepción del juego que tienen las docentes y promotoras, se encontró que, en ambos grupos, se concibe al juego como efectivamente vinculado al aprendizaje. Sin embargo, la consulta sobre el tema dio

como resultado respuestas generales, que solo indicaban que el juego es un medio a través del cual las niñas y los niños construyen aprendizajes, sin especificar sus características.

³⁷ Cabe resaltar que se encuentran diferencias significativas entre las docentes y promotoras solo cuando se comparan las razones del desacuerdo. El 72,9% de las primeras y el 54% de las segundas piensan que no es apropiado para la preparación y el desarrollo del niño. Lo mismo sucede cuando se analiza el desacuerdo por este mismo motivo en las áreas urbanas (70,4%) y las áreas rurales (58,5%).

³⁸ Convención sobre los Derechos del Niño, Art. 31.

El Cuadro 51 muestra que el 40,3% de las encuestadas indica que el juego estimula el aprendizaje, pero no detalla cómo. No obstante, el 14,6% señala que es importante porque favorece el desarrollo socio-afectivo y contribuye a la adquisición de aprendizajes

sobre el entorno y sobre sí mismo, con el objetivo de lograr una mejor adaptación en el medio, así como la interiorización de normas y valores. Por su parte, el 9,5% señala su influencia en el desarrollo cognitivo (percepción e inteligencia).

Cuadro 51: Concepción sobre la importancia del juego, según docentes/promotoras y área geográfica

Categoría de respuesta	Docente		Promotora		Urbana		Rural		Porcentaje general	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Desarrollo socio-afectivo	31	15,1	20	13,9	26	12,3	25	18,1	51	14,6
Desarrollo cognitivo	11	5,4	22	15,3*	21	10,0	12	8,7	33	9,5
Desarrollo cognitivo y socio-afectivo	18	8,8	9	6,3	21	10,0	6	4,3	27	7,7
Motivar, liberar tensiones	10	4,9	7	4,9	9	4,3	8	5,8	17	4,9
Recreación	7	3,4	4	2,8	5	2,4	6	4,3	11	3,2
Aprendizaje en general (sin especificar el tipo)	84	41,0	57	39,4	85	40,3	56	40,7	141	40,3
Otras	44	21,4	25	17,4	44	20,7	25	18,1	69	19,8
Total	205	100,0	144	100,0	211	100,0	138	100,0	349	100,0

*Diferencia significativa al 5%.

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

Más aún, existe una diferencia significativa en los porcentajes de docentes (5,4%) y promotoras (15,3%) que fundamentan la importancia del juego en su contribución al desarrollo cognitivo de las niñas y los niños de cinco años³⁹. En efecto, las últimas priorizan el juego como favorecedor de aspectos

cognitivos. Cabe resaltar que no se encontró diferencias estadísticamente significativas cuando se analizaron los perfiles de respuesta según área geográfica.

Probablemente, estos resultados podrían implicar que, a pesar de reconocer la amplia

³⁹ La prueba chi-cuadrado no muestra una relación muy significativa entre la categoría de respuesta y la condición de las personas encuestadas (docente o promotora). Este hecho implica que las distribuciones de las categorías no son muy diferentes en ambos grupos.

importancia del juego para el aprendizaje de los niños, las docentes y promotoras no estarían integrándolo como herramienta metodológica en el aula, en tanto que existe un mayoritario uso de cuadernos. En esta línea, Silva (2004) señala que el enfoque de las maestras sobre el «juego como estrategia pedagógica» influye en su práctica. A partir de un estudio cualitativo, la investigadora encontró que aquellas IEI que tienden a un enfoque pro lúdico (juego-desarrollo-aprendizaje) le dan mayor importancia a la maduración evolutiva y al desarrollo socio-emocional de los niños. Por su parte, aquellas IEI con un enfoque del juego más tradicional reconocen la función propedéutica como central y le otorgan menos importancia a su aspecto socializador⁴⁰.

Si se considera el juego como vehículo de aprendizaje y desarrollo integral, no se encuentra una mirada integral acerca del juego en las docentes y promotoras entrevistadas. Además, quizás la formación profesional que recibieron las docentes o promotoras ha sido en muchos aspectos de índole tradicional y, por ello, esta mirada integral hacia el juego se encuentra poco consolidada. Igualmente, aún es reciente la intervención del Estado en el desarrollo de la metodología de aprendizaje a través del juego. En todo caso, sería importante contrastar estos resultados en futuros estudios sobre las oportunidades de juego que brindan las IEI y los PRONOEI, y tomar en consideración la implementación de la propuesta pedagógica de Inicial, la disposición de material educativo y su respectivo uso.

B. ¿Por qué es importante el juego infantil para las madres y los padres de familia?

Así como es relevante observar la concepción que tienen las docentes y promotoras acerca del juego, también es importante indagar por la que tienen las madres y padres de familia⁴¹. Llama la atención que, para ellos, el juego es importante por diversas razones y que tienden a relevar el favorecimiento de la relación con sus hijos. Los resultados presentados en el cuadro 52 dan luces acerca de esto.

En primer lugar, el 97,7% de los padres consideran que jugar con sus hijos es importante. Particularmente, el 17,8% de madres y padres indica que es muy importante en la medida en que les ofrece una oportunidad de acercarse

e interactuar con sus hijos (Ginsburg, & The Committee on Communications and Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health 2006)), y eso fomenta, finalmente, la confianza o seguridad. Por su parte, el 16% de madres y padres señala que la importancia del juego radica en su utilidad para comunicar y expresar afecto a los hijos. Así mismo, un grupo pequeño de madres y padres (6,4%) considera que el juego contribuye tanto para el acercamiento familiar como para fomentar la confianza o seguridad de los niños, además de ser útil para comunicar y expresar afecto a los hijos.

⁴⁰ Dicha autora también refiere que, en las IEI de enfoque pro lúdico, el juego programado en el aula es planificado con una intencionalidad pedagógica y realizado de manera dinámica, mientras que en las IEI tradicionales los juegos programados suelen ser escasos. Además, el juego no programado en las IEI pro lúdicas tiende a ser libre, activo y creativo, y en las IEI tradicionales, a ser simples, de mesa, de una sola alternativa de solución, etc.

⁴¹ La primera etapa de análisis halló 162 protocolos (5,0%) en blanco o con respuestas incoherentes. Estos protocolos no se utilizaron en los análisis posteriores y solo se consideraron los protocolos válidos.

Cuadro 52: Concepción acerca del juego para madres y padres, según modalidad de atención y área geográfica

Categoría de respuesta	IEI		PRONOEI		Urbana		Rural		Porcentaje general	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Confianza y seguridad	425	18,3	113	15,4	412	19,8*	126	13,0	538	17,6
Comunicación y expresión de afectos	372	16,0	111	15,2	345	16,6	138	14,2	483	15,8
Aprendizaje y desarrollo integral	149	6,4	58	7,9	146	7,0	61	6,3	207	6,8
Confianza y afectos	151	6,5	43	5,9	157	7,5*	37	3,8	194	6,4
Recreación	113	4,9	44	6,0	95	4,6	62	6,4*	157	5,1
Respuesta general sin fundamentación	707	30,4	244	33,4	588	28,1	363	37,3*	951	31,1
No es importante	70	3,0	33	4,5	41	2,0	62	6,4*	103	3,4
Otros	336	14,5	86	11,7	300	14,4	122	12,6	422	13,8
Total	2 323	100,0	732	100,0	2 084	100,0	971	100,0	3 055	100,0

*Diferencia significativa al 5%.

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

Llama la atención que únicamente el 6,8% de madres y padres encuestados considera el juego como una estrategia de aprendizaje que les permite desarrollar habilidades o conocimientos básicos. De igual modo, solo el 5,2% señala que el juego es importante porque es divertido y el niño lo disfruta. Se debe precisar que cerca de la tercera parte de madres y padres (31,6%), si bien considera que es importante jugar con sus hijos, no llegan a explicar por qué. Esta incapacidad implicaría que probablemente no han tenido una actitud reflexiva o carecen de información respecto

de las bondades del juego en el desarrollo y aprendizaje de sus hijos. Finalmente, es posible señalar que una mínima parte de madres y padres encuestados (2,3%) consideran que el juego infantil no es importante.

No se observa una relación significativa entre las concepciones sobre el juego y la modalidad de atención⁴². En relación con el área geográfica, la relación, en cambio, sí parece significativa. Las madres y padres cuyos hijos asisten a un centro de atención en el área urbana responden con menor frecuencia de

⁴² La prueba chi-cuadrado no muestra una relación significativa entre la categoría de respuesta y el tipo de institución a donde asiste la niña o niño. Este hecho implica que las distribuciones de las categorías son similares en ambos grupos.

manera «general», o refiriendo que el juego tiene fines de «recreación» o que «no es importante», y con mayor frecuencia refieren que el juego brinda «confianza y seguridad» y «confianza y afectos».

Se debe destacar que el estudio mencionado sobre el juego en Educación Inicial (Silva, 2004) exploró en las perspectivas de las madres y padres de familia, y encontró tres enfoques prevalentes con respecto al juego. Se observó el enfoque tradicional, que refiere que la relación entre el juego y el aprendizaje es excluyente: las madres y padres no comparten tiempo de juego con sus hijos y se preocupan principalmente del cumplimiento de las tareas. Se observó también la existencia de un enfoque ambivalente, con madres y padres que reconocen que hay una relación importante entre el juego, el aprendizaje y el desarrollo infantil, pero que no buscan que el juego sea lo predominante en las aulas sino, más bien, el aprendizaje más instrumental o tradicional. Finalmente, halló un enfoque pro lúdico (juego-desarrollo-aprendizaje), es decir, con madres y padres que confían en el juego como vehículo para el aprendizaje y desarrollo integral, y emplean tiempo para las actividades lúdicas con sus hijos. Estas familias, generalmente, tienen niveles socioeconómicos más altos.

Los hallazgos de Silva permiten comprender mejor los resultados encontrados en el estudio, pues, en tanto persista un enfoque tradicional del juego, la mirada de las familias hacia el mismo será parcial, identificando su valor preferentemente en función al desarrollo socio-afectivo y recreativo, y apuntando menos a su valor para el aprendizaje y el desarrollo integral. Probablemente, como señala Silva, existan relaciones positivas entre el enfoque pro lúdico y otros aspectos como el nivel socioeconómico, y sea en este grupo de madres y padres de familia donde se pueda encontrar una mirada más completa del juego. Como se ha visto en las secciones del «Contexto familiar» y «Contexto educativo», el estudio ha analizado una muestra caracterizada por personas de bajos recursos económicos y bajo nivel educativo, y eso probablemente podría ser un factor que influye en los resultados encontrados.

Los beneficios del juego por sí mismo son múltiples y traspasan las diversas dimensiones del desarrollo y del aprendizaje del niño. Este estudio muestra que es relevante que el juego sea valorado por las madres y padres encuestados, aun cuando no se considere principalmente su relación con el aprendizaje sino sus vínculos con el desarrollo socio-afectivo y las relaciones entre padres e hijos, un aspecto, sin duda, fundamental.

C. ¿Cómo apoyan las familias el juego y el aprendizaje en el hogar?

Se debe contrastar los resultados de los hallazgos en las concepciones de madres y padres acerca del juego con la disposición de material destinado al mismo. El estudio se aproximó a la intención de uso de materiales

para el juego y el aprendizaje a partir de la consulta sobre su posesión en el hogar. De este modo, se buscaba dar cuenta de los elementos de los que niñas y niños disponen en el hogar para el juego.

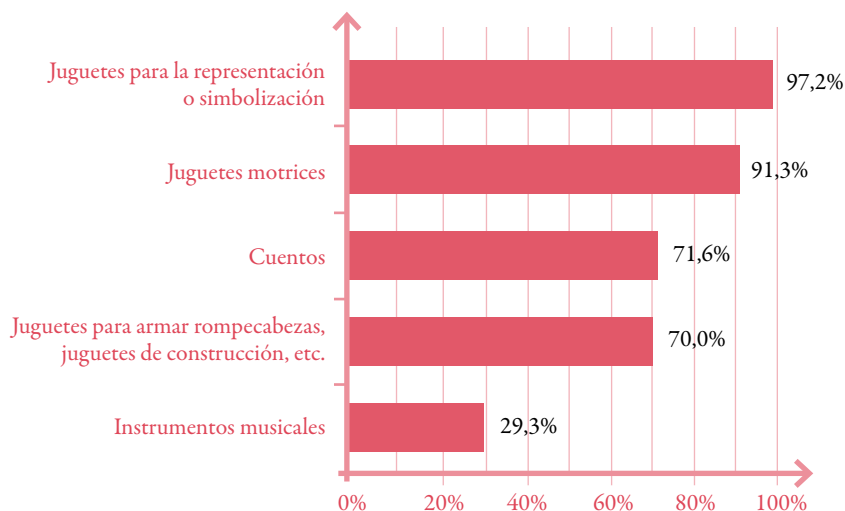
Materiales para el juego y el aprendizaje en el hogar

Las madres o padres de familia fueron encuestados para conocer si, en su casa, su niña o niño tenía diversos materiales que podrían ser

útiles para el juego, así como para el desarrollo y aprendizaje infantil. El gráfico 11 permite observar que los elementos que comúnmente

existen en el hogar son aquellos que promueven la representación o simbolización (muñecos, animalitos, soldaditos, juegos de té y cocinitas) y aquellos que facilitan la actividad motriz (bicicleta, triciclos). En tercer lugar se encuentran los cuentos⁴³.

Gráfico 11: Tenencia de materiales para el juego y el aprendizaje en el hogar



Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

Al analizar esta tenencia de materiales para el juego y el aprendizaje según área geográfica y modalidad de atención, se observa diferencias significativas en casi la totalidad de los tipos de materiales, con excepción de los juguetes que promueven la representación o simbolización. Como se esperaba, únicamente alrededor de la mitad de niñas y niños de las zonas rurales y

de los PRONOEI tiene cuentos en su hogar, mientras que ello ocurre con más de las tres cuartas partes de niñas y niños de zonas urbanas y de las IEI. Esta carencia podría estar dificultando el acercamiento de estos a la lectura y sumar a los espacios de por sí poco letrados en que habitan.

⁴³ Cabe destacar que se consultó acerca de la posesión de materiales para el juego y el aprendizaje elaborados con material recuperable (chapitas, palitos, botellas, cajas y vasos descartables), pero se registraron frecuencias de respuestas muy bajas al respecto.

Cuadro 53: Tenencia de materiales para el juego y el aprendizaje, según modalidad de atención y área geográfica (en porcentajes)

Materiales para el juego y el aprendizaje	IEI	PRONOEI	Urbana	Rural	Porcentaje general
Juguetes para la representación o simbolización: muñecos, animalitos, soldaditos, juegos de té, cocinitas	97,6	96,0	97,9	95,7	97,2
Juguetes motrices: triciclos, bicicleta	92,5*	87,4	94,0*	85,8	91,3
Cuentos	75,3*	60,1	79,5*	55,4	71,6
Juguetes para armar: rompecabezas, juguetes de construcción, etc.	74,3*	56,7	78,5*	52,6	70,0
Instrumentos musicales	33,1*	17,3	36,9*	13,6	29,3

*Diferencia significativa al 5%.

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

Por otro lado, el análisis de la posesión de material para el juego y el aprendizaje en el hogar hizo necesario construir un índice⁴⁴ que incluyó elementos tales como juguetes que facilitan la representación o simbolización, juguetes que promueven la actividad motriz, juguetes para armar, así como cuentos, instrumentos musicales y rompecabezas.

Los cuadros 54 y 55 muestran que, en promedio, las IEI y las zonas urbanas poseen una mayor cantidad de materiales para el juego y el

aprendizaje en el hogar, en comparación con aquellos de los PRONOEI y las zonas rurales. Probablemente, este hecho se relacione con que las familias urbanas y de las IEI que formaron parte de este estudio tienen un mayor estatus socioeconómico, y eso implica un mayor poder de adquisición. Así mismo, estas familias cuentan con un mayor capital cultural, hecho que se relaciona directamente con la adquisición de otros elementos para el aprendizaje como los cuentos.

Cuadro 54: Índice de tenencia de materiales para el juego y el aprendizaje, según modalidad de atención

Modalidad	Promedio	e.e.
IEI	0,10*	0,04
PRONOEI	-0,33	0,06

*Diferencia significativa al 5%.

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

Cuadro 55: Índice de tenencia de materiales para el juego y el aprendizaje, según área geográfica

Área	Promedio	e.e.
Urbana	0,28*	0,04
Rural	-0,37	0,05

*Diferencia significativa al 5%.

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

⁴⁴ Este índice se construyó utilizando la metodología de escalamiento óptimo (CATPCA) y asumiendo un modelo unidimensional. Luego de un proceso iterativo, se incluyó la posesión de juguetes y otros elementos para el aprendizaje. Su confiabilidad es de 0,647 y su porcentaje de varianza, explicado por el primer componente, de 36,198%.

La disposición de juguetes y otros elementos educativos en el hogar demuestra el interés de madres y padres por favorecer el aprendizaje de sus hijos. Sin embargo, cabe mencionar que solo se cuenta con información acerca de su posesión pero no sobre el modo en

que se usan. Es más, se debe considerar la utilidad de diversos elementos del entorno familiar, comunal o natural como «juguetes» o estímulo para el aprendizaje, aspecto sobre el cual no se tiene información.

Preferencia de las niñas y los niños por determinados materiales para el juego y el aprendizaje

Las madres y los padres de familia contestaron preguntas acerca de los «juguetes» favoritos de sus hijos. Al respecto, los resultados indican que las muñecas y los muñecos, elementos que promueven la representación o simbolización, son los favoritos. Mediante estos, el niño puede imitar su entorno, su mundo exterior; más aún, este implica la representación del pensamiento, la representación mental de un objeto ausente (función simbólica) y la expresión de sus emociones.

El análisis según área geográfica muestra que el orden de los materiales para el juego y el aprendizaje preferidos se distribuye de manera similar para la gran mayoría de niñas y niños. Sin embargo, se aprecian algunas diferencias. Así, las niñas y los niños del área urbana mostrarían preferencias hacia materiales como cuentos o juguetes para armar. Por su parte, las niñas y los niños de las zonas rurales se inclinan marcadamente más por las muñecas(os), pelotas, carritos y camioncitos.

Cuadro 56: Preferencia por determinados materiales para el juego y el aprendizaje, según modalidad de atención y área geográfica

Tipo de material	IEI	PRONOEI	Urbana	Rural	Porcentaje general
Muñecas y muñecos	34,8	33,9	34,8	34,0	34,5
Pelota	15,7	23,2*	15,2	22,4*	17,5
Carritos, camioncitos	15,6	16,9	13,8	20,4*	15,9
Juguetes para armar: rompecabezas, juguetes de construcción, etc.	9,3*	6,4	10,4*	4,6	8,6
Animalitos, soldaditos	6,5	5,1	7,3*	3,7	6,2
Juegos de té, cocinitas, ollitas	4,0	3,5	3,6	4,6	3,9
Cuentos	4,0*	2,2	4,5*	1,7	3,6
Triciclos, bicicletas	3,7	2,5	3,5	3,3	3,4
Juguetes con material recuperable (chapitas, palitos, botellas, cajas, vasos descartables)	2,1	4,0*	2,1	3,4*	2,5
Otros (juguetes electrónicos e instrumentos musicales)	4,3	2,3	4,8	1,9	3,9
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

*Diferencia significativa al 5%.

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

El cuadro 57 muestra la distribución de los materiales para el juego y el aprendizaje favoritos según sea niña o niño. Las familias mencionan que, en el caso de las niñas, estas prefieren las muñecas y muñecos (61,9%), mientras que, en el de los niños, la pelota (27,0%), y los carritos y camioncitos (30,2%). Por ende, se puede decir que las niñas tienen una mayor inclinación hacia los materiales que promueven la representación, en tanto que los niños prefieren los que favorecen el movimiento, además de los juguetes para la representación o simbolización.

Al analizar las preferencias por los juguetes de acuerdo con sexo y área geográfica, se aprecia algunas diferencias. En ambos casos, los niños se inclinan más por los carritos, camioncitos y pelotas; no obstante, esta preferencia es más marcada en los niños rurales que en los urbanos. En cuanto a las niñas, en ambos casos, prefieren las muñecas y muñecos; sin embargo, en las zonas urbanas, son más las niñas que gustan de los cuentos. Se observa una situación similar al analizar las preferencias por sexo según la modalidad de atención (IEI/PRONOEI).

Cuadro 57: Preferencia por determinados materiales para el juego y el aprendizaje de niñas y niños

Tipo de material	Niñas	Niños
Muñecos y muñecas	*61,9	6,8
Pelota	8,1	27,0*
Carritos, camioncitos	1,9	30,2*
Animalitos, soldaditos	1,5	10,9*
Juguetes para armar: rompecabezas, juguetes de construcción, etc.	8,6	8,5
Juegos de té, cocinitas, ollitas	7,5	0,3*
Bicicleta, triciclos o scooter	1,3	5,6*
Juguetes con material recuperable	2,4	2,7
Cuentos	3,9	3,3
Otros (Juguetes electrónicos e instrumentos musicales)	3,0	4,9
Total	100,0%	100,0%

*Diferencia significativa al 5%.

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

Las preferencias por determinados materiales para el juego y el aprendizaje según sexo podrían estar siendo favorecidas por el entorno social, en tanto que este orienta el uso o la interacción con determinados juguetes o materiales según se sea niña o niño. Existe un consistente cuerpo de investigaciones que coinciden en señalar que las preferencias de niñas y niños por ciertos juguetes están relacionadas con lo que tradicionalmente se les asigna en su cultura, incluso antes de los cinco

años de edad (Martin, et ál., 1995; Eisenberg, et ál., 1982; Goldman, et ál., 1982; y Fein, et ál., 1975). Estos resultados sugieren que los estereotipos sexuales se siguen manteniendo y que probablemente exista una transmisión cultural de estos.

Finalmente, la elección de distintos juguetes supone también diferentes tipos de juego y aprendizaje (Bradbard, & Parkman, 1983). Por ende, el rol de la Educación Inicial y

las oportunidades que esta brinde a niñas y niños resultan fundamentales para trabajar

en las diferencias y similitudes con las que convivimos naturalmente mujeres y hombres.

Espacios y compañía para el juego infantil

El estudio buscó conocer el espacio donde las niñas y los niños participantes juegan con mayor frecuencia a través del cuestionario a madres y padres. La mayoría señala que primordialmente juega en la casa (en el patio, cuarto, sala, etc.) (véase el cuadro 58). Llama la atención que sean pocos las madres y los padres que señalen otros espacios al aire libre como la calle o los parques. Cuando se

analiza los resultados según área geográfica, se encuentra diferencias significativas. Así, se observa que, en zonas rurales, las niñas y los niños juegan más en la calle (pistas y veredas) y en parques, chacras o campos, que los de zona urbana. Como se observa, aquellos de zona urbana prefieren principalmente jugar en la casa.

Cuadro 58: Espacio de juego, según modalidad de atención, área geográfica y sexo

Espacio de juego	IEI	PRONOEI	Urbana	Rural	Niña	Niño	Porcentaje general
La casa (patio, cuarto, sala, etc.)	83,0	82,0	84,6*	79,4	87,4*	78,3	82,8
La calle (pistas y veredas)	7,4	10,2	7,3	9,6*	5,9	10,2*	8,1
El colegio	2,8	2,5	2,6	3,0	2,4	3,0	2,7
Un parque, chacra o campo	4,3	3,8	3,3	5,8*	3,0	5,3*	4,2
Ludotecas	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,0
Lozas deportivas	1,5	0,4	1,2	1,3	0,3	2,1*	1,2
Parques de diversiones (columpios, subibajas, juegos mecánicos, etc.)	0,6	0,3	0,6	0,2	0,5	0,5	0,5
Cabinas de Internet	0,4	0,8	0,4	0,7	0,5	0,5	0,5
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

*Diferencia significativa al 5%.

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

Estos resultados serían esperables. De hecho, el entorno de las zonas rurales brinda facilidades para el juego al aire libre, pues existen espacios naturales cercanos al hogar. Por su parte, en las zonas urbanas, si estos espacios existen, probablemente se encuentran

en lugares alejados o no tan próximos a la casa. Otro aspecto que puede influir en estas diferencias es que por cuestiones de seguridad, en las zonas urbanas, el acceso de niñas y niños a espacios libres es más difícil, en tanto que puede requerir más acompañamiento

de parte de los adultos. Más aún, con el paso del tiempo, la disponibilidad de espacios públicos para la recreación ha disminuido considerablemente como consecuencia del proceso de urbanización, por lo que las niñas y los niños urbanos cuentan con menos acceso a estos espacios al aire libre.

El mismo cuadro muestra diferencias significativas en relación con el espacio que utilizan niñas y niños. Se observa que las niñas utilizan como espacio para el juego primordialmente el hogar, mientras que los niños, espacios abiertos como la calle, los parques, las chacras o el campo, así como las losas deportivas. Estos hallazgos son interesantes, pues permiten visualizar diferencias según sexo al momento de elegir los espacios para el juego. Probablemente, las niñas tengan menos acceso al juego fuera del hogar. Además, existe una tendencia que favorece, en ellas, el uso de juguetes que facilitan la representación y simbolización, mientras que

en los niños, por el contrario, se promueve la tenencia de juguetes que facilitan la actividad o acción. Se debe mencionar que no se encuentra diferencias significativas cuando se analizan los resultados según modalidad de atención.

Así mismo, se consultó sobre la compañía para el juego infantil. El cuadro 59 da cuenta de esta información, tal como fue señalada por madres y padres de familia. Así, se observa que las niñas y los niños participantes juegan principalmente con sus hermanos o hermanas, así como con los amigos y otros familiares (primos, tíos, etc.). Del mismo modo, se aprecia que juegan más con el padre que con la madre, hecho que corrobora lo sostenido por Yeung, et ál. (2001). Según su investigación, la mayor parte del tiempo que los padres pasan con sus hijas e hijos realizan actividades como jugar o ayudar con las tareas escolares, en contraposición con otras tareas que mayormente desarrollan las madres como dedicarse a la alimentación y la higiene, entre otras.

Cuadro 59. Compañía para el juego, según modalidad de atención, área geográfica y sexo

	IEI	PRONOEI	Urbana	Rural	Niña	Niño	Porcentaje general
Mamá	4,7	3,1	4,9*	3,0	2,8	5,8*	4,3
Papá	11,3	9,4	12,3*	7,8	12,0*	9,6	10,8
Hermanos/as	43,7	50,6*	42,3	51,9*	46,2	44,8	45,5
Abuelo/a	1,3	0,9	1,4	0,7	1,1	1,2	1,2
Amigos	13,0	16,3*	12,8	15,9*	13,1	14,5	13,8
Otros (primos, tíos, etc.)	15,2	13,3	15,1	13,9	15,2	14,2	14,7
No tiene con quien jugar	10,8*	6,4	11,2*	6,8	9,6	9,9	9,7
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

*Diferencia significativa al 5%.

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

El análisis según área geográfica muestra diferencias significativas en algunos aspectos. Madres y padres juegan más con sus hijas e hijos en zonas urbanas, mientras que en áreas rurales son los hermanos y los amigos quienes lo hacen. También destaca que, en las zonas urbanas, son más las niñas y niños que no tienen con quien jugar. Probablemente, esto último se dé por las posibilidades de tiempo que pueden ofrecer las madres y los padres en función de las responsabilidades laborales que cumplen. Cuando se compara a las niñas con los niños, estos últimos son quienes pasan más tiempo jugando con su madre. No se encuentra diferencias significativas cuando se analizan los resultados según modalidad de atención.

Como se ha podido apreciar, el presente acápite ha brindado información importante respecto de algunas características del juego en los niños de cinco años. Así mismo, ha mostrado que las docentes y promotoras, así como las madres y padres, reconocen ampliamente la importancia. Sin embargo, aún no se consolida lo suficiente la importancia del juego como un elemento fundamental para el desarrollo infantil y, sobre todo, para el aprendizaje.

Se ha explorado especialmente en las posibilidades que ofrece el juego a partir de la posesión de juguetes y otros elementos que favorecen el aprendizaje desde el hogar. Al respecto, se ha observado que las madres y los padres los adquieren dependiendo del sexo de sus hijos y que esta tenencia es mayor en las IEI. En relación con el espacio y compañía para el juego, se observa que los niños rurales tienden a jugar en espacios abiertos, mientras que las niñas urbanas en su casa. Por otro lado, los niños de zonas urbanas juegan más con sus madres y padres, mientras que los de zonas rurales lo hacen más con hermanos y amigos. Destaca que, cuando madres y padres son consultados, la mayoría señala que el juego es importante, pero como se observa en los resultados sobre la compañía para el juego, en general, indican compartir poco tiempo de juego con ellos.

Aunque la información recogida no permite discutir sobre las oportunidades que el juego brinda tanto a la Educación Inicial como a la familia, sería importante seguir profundizando más en esta línea de investigación, sobre todo si se considera la relevancia que alcanza el juego como estrategia pedagógica para el aprendizaje infantil.

1.3.4. Resumen sobre las percepciones del aprendizaje en Educación Inicial

Un elemento analizado en el estudio fueron algunas concepciones en torno a la infancia y al aprendizaje en inicial por parte de docentes y promotoras, y madres y padres de familia. Al respecto, se aprecia que la mayoría de las primeras reconoce la importancia de la Educación Inicial. Sin embargo, la categoría de respuesta que logró mayor consenso es aquella que considera que esta es la base para la formación y desempeño durante la primaria. Este hallazgo se puede asociar al uso de cuadernos en el aula; igualmente, coincide con la tendencia encontrada en las IEI con respecto al uso de textos. De esta manera,

el aprendizaje en Educación Inicial podría estar restringiéndose a la preparación para la primaria. No obstante, cabe resaltar que existe un grupo de docentes y promotoras que fundamentan la importancia de la Educación Inicial en el desarrollo integral del niño, aun cuando responden de manera general, sin indicar aspectos específicos (mejorar el potencial, las destrezas, habilidades, etc.).

Igualmente, la Educación Inicial se concibe como importante por las familias. Probablemente, este resultado era esperado, en tanto que se consultó a madres y padres que

han matriculado a sus hijos en dicho nivel. Se aprecia que una parte de madres y padres de familia también comparten la percepción de que la Educación Inicial es importante porque prepara para la primaria. Son pocos los que ven en ella una manera de contribuir al desarrollo integral del niño (a nivel cognitivo y socio-afectivo).

En cuanto al reconocimiento de las características de niñas y niños de cinco años, son pocas las docentes y promotoras que los perciben con características cognitivas y habilidades sociales, afectivas y físicas específicas. En todo caso, las docentes son las que lo hacen en mayor proporción. Así mismo, las promotoras relevan más la importancia de las características afectivas de niñas y niños, mientras que las docentes las características cognitivas y habilidades sociales. Este hecho puede estar vinculado a que las docentes son las que cuentan con mayor formación profesional.

Dada la edad de las niñas y los niños que participaron en el estudio, el juego constituye un aspecto vital para el desarrollo y el aprendizaje. Al respecto, se encontró que, a pesar de que las docentes y promotoras reconocen la amplia importancia del juego para el aprendizaje de niñas y niños, probablemente no estarían integrando el juego como herramienta metodológica en el

aula. Esta afirmación se materializa en el uso de cuadernos y fichas de trabajo en el aula. Si bien estos últimos son parte de la estrategia pedagógica, no debieran ser la única práctica.

De igual manera, se encuentra que casi la totalidad de madres y padres considera que jugar con sus hijos es importante, sobre todo en la medida en que ofrece una oportunidad única de acercarse e interactuar con ellos. Este hecho se traduce en el material que ponen a disposición de las niñas y los niños en su hogar, principalmente juguetes para la representación o simbolización (muñecos, animalitos, soldaditos, juegos de té y cocinitas), y juguetes motrices (triciclos y bicicletas). Sin embargo, son muy pocas las familias que perciben al juego como una estrategia de aprendizaje que les permita desarrollar habilidades o conocimientos básicos. En consecuencia, se aprecia que tanto del lado de la familia como de las IEI y PRONOEI, la actividad lúdica no estaría siendo completamente explotada como metodología de enseñanza-aprendizaje infantil.

Este capítulo ha tenido como intención caracterizar los contextos familiar y educativo en el que las niñas y los niños participantes se desarrollan y aprenden. En los siguientes capítulos, se presenta los resultados en cada una de las áreas y se analizan a la luz de las principales variables que se han expuesto.

INTRODUCCIÓN A LOS RESULTADOS DE LAS ÁREAS DE ESTUDIO

El objetivo de este estudio fue identificar los logros de aprendizaje que alcanzan las niñas y los niños de cinco años, cuya lengua materna es el castellano, al término de la Educación Inicial, en algunas capacidades relacionadas con las áreas de Matemática, Comunicación y Personal Social. Dichas capacidades se basan en algunas de las capacidades del DCN 2006, que se encontraba vigente a la fecha de aplicación de este estudio. No obstante, las capacidades estudiadas se mantienen en el DCN actual⁴⁵, en tanto se refieren a aprendizajes fundamentales que empiezan en la Educación Inicial y continúan durante la primaria. Por este motivo, el presente estudio resulta pertinente para el marco curricular vigente. Sin embargo, a fin de contextualizar esta investigación dentro de los parámetros del DCN actual, siempre que ha sido posible se han incorporado o se han considerado extractos de este en su versión más reciente al presentar los antecedentes teóricos y los resultados de las áreas de estudio.

Los resultados de las áreas curriculares estudiadas se asocian a factores relativos al entorno familiar y educativo de los programas escolarizados y no escolarizados del ámbito urbano y rural. La muestra de este estudio corresponde en su mayoría a niñas y niños monolingües de lengua española y pertenecientes a PRONOEI e IEI de gestión estatal. Por ende, el análisis de los resultados debe tomar en cuenta estas características para contextualizar los hallazgos. Así, al tratarse de niñas y niños pertenecientes a grupos poblacionales hispanohablantes, no se considera a los de lengua vernácula u originaria. Además, el grupo de las niñas y los niños de la muestra corresponde a una población con características socioeconómicas similares y, en general, pertenecientes a estratos bajos de zonas urbanas y rurales (ello según la información recogida en este estudio y presentada en el primer capítulo de este documento). Todos estos datos deben tenerse en cuenta al momento de interpretar los resultados para evitar excesivas generalizaciones.

Consideraciones generales

La muestra del estudio estuvo constituida por un total de 375 IEI y PRONOEI. De estos, 223 fueron IEI (59,5%) y 152 PRONOEI (40,5%). La aplicación se llevó a cabo en dieciséis regiones del país: Amazonas, Ancash, Arequipa, Ayacucho, Cajamarca, Callao, Cusco, Huancavelica, Huánuco, Junín, La Libertad, Lambayeque, Lima, Piura, Puno y Ucayali. El grupo de niñas y niños que forma parte del estudio se distribuye de manera

representativa en el marco muestral establecido sobre la base del padrón de IEI y PRONOEI para el año 2007⁴⁶.

La aplicación de los instrumentos hizo necesario designar una pareja de personas por cada IEI o PRONOEI de la muestra para realizar su trabajo durante cuatro días en cada local. Ello se realizó con el objetivo de propiciar la objetividad durante la aplicación,

⁴⁵ La publicación del DCN, 2008 se hizo en diciembre de 2008, mientras que la aplicación de este estudio se realizó durante los meses de octubre y noviembre del dicho año.

⁴⁶ Debido a la variabilidad en el tiempo de vida y los cambios de local, la información acerca de estos puede no representar con precisión el tamaño y distribución de la población objetivo atendida por estos programas.

en tanto que ambos aplicadores debían observarse y retroalimentarse constantemente. Los instrumentos y técnicas se elaboraron y validaron mediante aplicaciones piloto. En consecuencia, la confiabilidad de los resultados está respaldada por la validez de los instrumentos, así como por la triangulación por técnica (uso de diversas metodologías de recojo de información) y por investigador (equipo multidisciplinario).

En Matemática, las respuestas se trasladaron directamente en los protocolos de registro y luego se codificaron según el manual elaborado para este fin. En Comunicación, el registro se realizó solo a través de entrevistas, cuyas respuestas se grabaron en casetes para luego ser transcritas y codificadas. En Personal Social se evaluó a través de entrevistas y listas de cotejo. Se debe resaltar que para las áreas de Comunicación y Personal Social se optó por seleccionar una submuestra de las entrevistas realizadas por la complejidad de la tarea de desgrabación.

La variables estudiadas se reportan sobre distintos números de casos: la de «construcción del número» (Matemática) sobre 3.440 casos; y la de «comprensión de textos oralizados y gráficos» (Comunicación) sobre 754 casos. En relación con el área de Personal Social, la cantidad de casos varía según la técnica de aplicación: si se trata de las listas de cotejo, se reporta sobre 2.974 casos y si de las entrevistas, sobre 754.

Sobre el modelo de análisis estadístico para «construcción del número» y «comprensión de textos oralizados y gráficos», el análisis

se realiza a partir de la medida de habilidad de los niños, estimada con el modelo Rasch. De acuerdo con Linacre (2006), esta aproximación modela la interacción entre los ítems y las personas. Su presupuesto es que una persona tendrá una mayor probabilidad de responder correctamente a un ítem si su habilidad es superior a la dificultad de este. Con este fin, utiliza la misma escala de medida para expresar tanto la dificultad del ítem como la habilidad de la persona.

El análisis Rasch determinó tres niveles de logro: (i) el nivel III agrupa a las niñas y los niños que responden a las preguntas complejas del estudio, pero adecuadas para la edad de cinco años; el nivel II, a las niñas y los niños que responden a las preguntas sencillas del estudio; y el nivel I, a las niñas y los niños que no contestan a las preguntas más sencillas. Para el área de Personal Social, el análisis realizado fue uno de contenido en función de perfiles de respuesta y según tres niveles de logro (niveles III, II y I).

Estos niveles se han determinado en función de las variables y capacidades estudiadas, los aprendizaje planteados en los componentes correspondientes del DCN (MED 2006) y los procesos de desarrollo de las niñas y los niños de cinco años de edad. Sin embargo, este estudio es una primera aproximación a los aprendizajes de las niñas y los niños de cinco años. Por ende, los resultados deben considerarse como una primera tentativa de explicar algunos aprendizajes relevantes en Educación Inicial y deben irse complementando con otras evaluaciones y estudios.

Forma en que se presentan los resultados

Los resultados obtenidos por las niñas y los niños participantes se presentan por área curricular (Matemática, Comunicación y Personal Social). En el caso de Matemática, se estudió la variable «construcción del número»

y en el de Comunicación, «comprensión de textos oralizados y gráficos». Para Personal Social, se estudiaron tres capacidades: (i) el reconocimiento de las características de sí mismo y de su entorno social, (ii) el uso del

cuerpo que demuestra equilibrio dinámico y coordinación, y (iii) la participación en grupo con responsabilidad y respetando al otro.

Las tres áreas mencionadas se analizan de manera separada. Así, cada capítulo que los presenta contiene los antecedentes teóricos, la metodología empleada y los resultados obtenidos. Estos últimos se presentan teniendo en cuenta el logro que alcanzan niñas y niños según su desempeño en las actividades aplicadas. Además, se analizan a la

luz de algunos factores del contexto familiar y educativo, y en función de ciertas percepciones —información presentada en el primer capítulo de este documento—. Al culminar el análisis de resultados para cada área, se presenta las conclusiones y la discusión correspondiente. De igual modo, al final del informe —véase el capítulo V— se analiza los vínculos entre los resultados de las tres áreas estudiadas, considerando las características del contexto educativo y familiar, entre otros aspectos.

II. RESULTADOS EN EL ÁREA DE MATEMÁTICA

Este capítulo presenta los resultados obtenidos por las niñas y los niños en el área de

Matemática. El estudio de esta área consideró la variable «construcción del número».

2.1. Antecedentes teóricos

Desde que el niño nace, su pensamiento lógico-matemático se desarrolla a través de una serie de etapas marcadas por su avance biológico, psicológico y social; y, especialmente, por las

experiencias que vive. Estas últimas le ayudan a desarrollar su pensamiento matemático, en general, y numérico, en particular.

2.1.1. Desarrollo de las capacidades para la construcción del número

La construcción del número es un proceso que se desarrolla desde los primeros meses de vida y va progresando hasta consolidarse alrededor de los siete u ocho años de edad, aun cuando se utilicen los números en distintas situaciones de la vida cotidiana desde mucho antes. En este proceso, el pensamiento matemático del niño va alcanzando un nivel de desarrollo que va haciendo posible la comprensión del número a través de actividades de clasificación y seriación, y de otras relacionadas con el orden, la inclusión jerárquica, la inclusión de clases, la reversibilidad del pensamiento y la conservación de la cantidad.

Si se siguiera a Piaget, se podría decir que son las relaciones de clasificación y seriación las que permiten construir la noción o la idea de número. En la primera, el niño inicialmente reconoce las semejanzas y diferencias entre los objetos para luego pasar al establecimiento

de colecciones figurales y no figurales.⁴⁷ En la segunda, la secuencia que sigue el niño es el ordenamiento en parejas y tríos, por ensayo-error, para luego pasar al establecimiento de series sistemáticas.⁴⁸ En ambos procesos, algunas investigaciones han demostrado la importancia de la justificación verbal de los criterios empleados para clasificar y formar series como evidencia de la competencia cognitiva implicada (Bermejo, 1985). De esta manera, el lenguaje permite constatar los procesos que desarrolla el niño (Piaget, 1976).

Asimismo, la noción de número es construida, según Kamii (1995), por cada niño mediante la síntesis de dos tipos de relaciones: el orden y la inclusión jerárquica. El primero consiste en la disposición mental de los objetos de modo que, al contarlos, no se omita ninguno o que no se cuente alguno de ellos más de una vez. Al tercer año de vida, los niños desarrollan

⁴⁷ Las colecciones figurales son aquellas agrupaciones que representan elementos o figuras del entorno. Por ejemplo, agrupar un conjunto de bloques lógicos para formar un carrito o una casa. Por su parte, las no figurales son aquellas en las que se establece uno o más criterios de agrupación fundamentalmente lógicos de acuerdo con las características de los objetos. Por ejemplo, color, forma, tamaño, etc.

⁴⁸ En el ordenamiento mediante parejas y tríos, los niños ordenan dos o tres elementos de acuerdo con algún criterio. Luego lo hacen con otros dos o tres sin relacionarlos con los primeros o llegar a hacer la serie completa. En el ordenamiento por ensayo-error, son capaces de realizar la serie completa, pero lo hacen por tanteo: toman un elemento y lo colocan junto a otro, a la derecha o izquierda, según prueban si sigue el criterio empleado. Finalmente, continúan probando y ajustando elemento por elemento, que se toma completamente al azar. En el ordenamiento sistemático, logran ubicar el elemento que ocupará el primer lugar y luego el que le sigue, y así sucesivamente hasta completar la serie.

una tendencia natural a repetir los primeros números de la serie numérica; posteriormente, van incrementando el rango, pero realizan el conteo de manera no secuencial. Recién a los cuatro años es cuando logran un conteo ordenado, aunque suelen repetir algunos de los elementos que están contando. Se espera que a los cinco años de edad superen completamente estas redundancias.

La segunda, por su parte, es el proceso de incluir mentalmente «uno» en «dos», «dos» en «tres», «tres» en «cuatro», etc. Este proceso supone ir más allá de la ubicación u orden de los objetos. Los niños que aún no desarrollan la inclusión jerárquica tienden a identificar el número en relación con la ubicación que ocupa. Así, por ejemplo, cuando cuentan cuatro bolitas y se les pide que enseñen «cuatro», a veces señalan la última bolita. Este hecho muestra que el niño entiende los números como elementos individuales, y eso evidencia que aún no ha desarrollado la noción de número. Por ello, Piaget afirma que para que el niño entienda la noción de número no es suficiente que respete el orden, sino que haya incorporado la idea de inclusión jerárquica. Si lo lograra, posteriormente podría entender el sistema de numeración decimal en su estructura jerárquica de unidades y decenas. De este modo, el niño podrá cuantificar una colección de objetos al establecer entre ellos una relación de orden e inclusión jerárquica.

El desarrollo de la inclusión jerárquica está vinculado al desarrollo de la inclusión de clases, debido a que esta última hace referencia al proceso de reconocimiento tanto de las partes como del todo de manera simultánea. Según Kamii, «para comparar [operar] el todo con una parte, el niño tiene que llevar a cabo dos acciones opuestas al mismo tiempo: dividir el todo en dos partes y volver a unir las partes en un todo» (Kamii, 2000: 25). A

partir de los cuatro años de edad, los niños van desarrollando la inclusión de clases, en un inicio referida a objetos concretos y, posteriormente, en términos más abstractos. Por ejemplo, si se presenta a un niño de esta edad cinco azucenas y dos rosas, y se le hace la siguiente pregunta “¿Hay más azucenas o más flores?”, el niño responderá: «Hay más azucenas» y si le repreguntamos «¿Más azucenas que qué?», responderá «Más azucenas que rosas». Este comportamiento se da porque la pregunta que oye el niño es la siguiente: «¿Hay más azucenas o más rosas?», pero la pregunta es, en realidad, la siguiente: «¿Hay más azucenas o más flores?». La explicación se haya en que, cuando los niños pequeños dividen la totalidad en partes, la primera (flores) deja de existir y solo existen las partes (azucenas y rosas). De igual manera, cuando piensa en las partes, deja de pensar en el todo, es decir, no puede coordinar simultáneamente el todo y sus partes. Esta es una característica de los niños de cuatro años.

Cuando el niño logra afianzar la capacidad de pensar en el todo y en las partes de manera simultánea, la **reversibilidad de pensamiento** ha empezado a desarrollarse. Esta se consolidada alrededor de los siete o los ocho años. Su posesión hace, al niño, capaz de pasar de lo constitutivo al conjunto y viceversa, sin alterar la configuración mental de cada uno de ellos. La reversibilidad se refiere, pues, a la capacidad de realizar mentalmente acciones opuestas de manera simultánea.

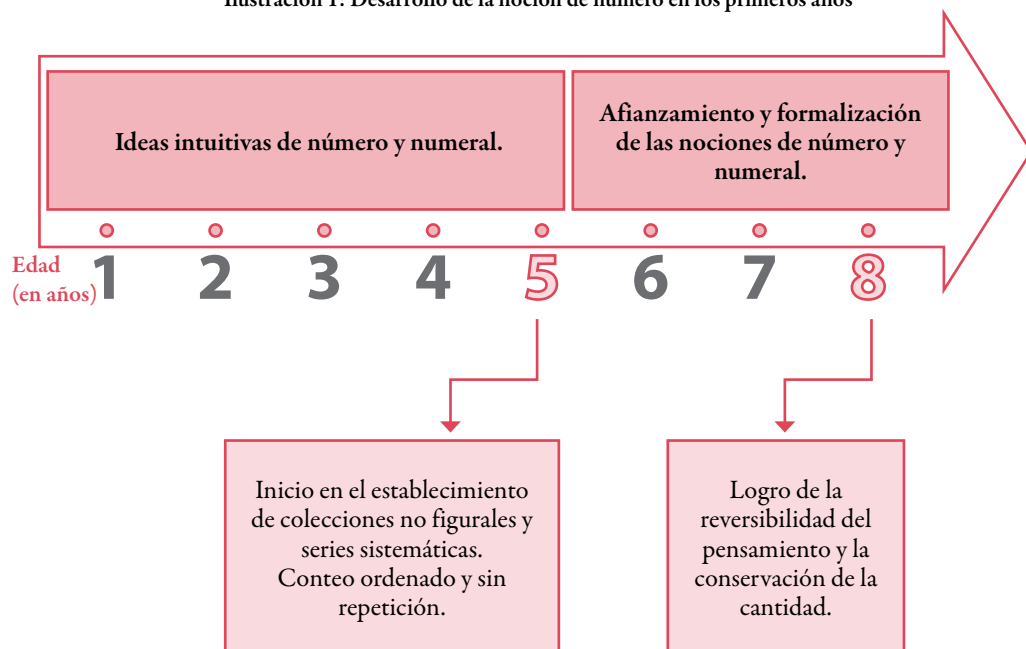
Al progresar en la reversibilidad del pensamiento, el niño desarrolla la **conservación de la cantidad**. Esta se caracteriza por no requerir de la permanencia física de los objetos o de su disposición para reconocer la cantidad existente. La conservación de la cantidad se logra alrededor de los ocho años⁴⁹.

⁴⁹ El presente estudio evalúa la variable Construcción del número, entendiéndola como un proceso que logra su consolidación a los 8 años, una de las dimensiones aún no logradas a los 5 años – en cuanto a la construcción de número – es la conservación de la cantidad, por este motivo no es considerado como aspecto en este estudio.

Los procesos descritos permiten, al niño, consolidar la noción de número, estado que se logra alrededor de los siete u ocho años. La siguiente ilustración muestra el proceso cognitivo de la construcción del número de acuerdo con lo propuesto por Piaget y Kamii. Esta permite observar que, hacia los cinco

años de edad, el niño alcanza ciertos logros en relación con la construcción de la noción de número. Se debe destacar que, aun cuando existe una continuidad lineal, los logros presentados para cada edad son referenciales. Esta varía según las características propias de cada niña y niño, y de su entorno cultural y educativo.

Ilustración 1: Desarrollo de la noción de número en los primeros años



Fuente: elaboración propia.

A pesar de que el proceso de construcción del número termina de consolidarse hacia los siete u ocho años, el niño está en la capacidad de usar su sentido numérico desde los primeros años. De hecho, lo hace en situaciones muy concretas como, por ejemplo, distinguir si tiene más o menos caramelos que otro niño; contar los dedos de su mano, al decir cuántos

años tiene; o al señalar si primero se ponen las medias o los zapatos. Estas acciones están vinculadas a la comparación, la cuantificación, la cardinalidad y la ordinalidad, aspectos mediante los cuales se puede tener evidencia de la noción de número y que, al mismo tiempo, aportan solidez a la formación del concepto del número.

2.1.2. La resolución de problemas en el proceso de construcción del número

Un problema es una situación en la que una persona se enfrenta a un reto sin disponer de un procedimiento conocido para resolverlo. Esta circunstancia la obliga a plantear un conjunto de estrategias que le permitan comprender suficientemente la situación, abordarla, explicarla, y esclarecer el dilema que plantea.

La complejidad de los problemas está determinada por rasgos tales como los siguientes:

- La demanda cognitiva, que viene a ser la caracterización de las tareas que se propone según los procesos cognitivos involucrados en su resolución;
- La posibilidad de transferir lo aprendido a otras situaciones y contextos;
- El contexto del problema, puesto que los problemas pueden estar planteados desde un contexto intramatemático o extramatemático⁵⁰; y, finalmente,
- La estructura semántica que presentan.

La combinación de estos rasgos hace que los problemas sean más o menos complejos y demanden distintas formas de razonamiento. Algunos autores (Carpenter, & Moser, 1982 y 1983, y Riley, et ál., 1983) han mostrado que la estructura semántica de los problemas verbales influye tanto en su dificultad relativa como en las estrategias usadas por los niños en su resolución. Así, esta última es abordada por niños de cinco años a partir de enunciados verbales que posibilitan el empleo de diversas estrategias para resolverlos. Bermejo (1987) encuentra que la estructura semántica y las estrategias empleadas por los niños de entre cinco y siete años para resolver problemas que

implican la acción de juntar dos cantidades con la finalidad de obtener una cantidad total presenta menor complejidad que los problemas de separar, de la cantidad total, una de las partes para encontrar la otra.

Por su parte, el DCN señala que las niñas y los niños «... construyen el conocimiento matemático a partir de los problemas que enfrentan en su vida cotidiana, pero este conocimiento no es espontáneo, sino es un producto cultural (como, por ejemplo, el sistema de numeración)» (MED 2006: 91). Igualmente, indica que «... es necesario favorecer la utilización de conocimientos y procedimientos matemáticos de la cultura en el quehacer de las niñas y los niños como contar, calcular (cuantificar el entorno), jugar y explicar (conexión del razonamiento con la estructura lingüística) [...] vinculando el quehacer educativo con el ambiente en el que se desenvuelven la niña y el niño, y teniendo en cuenta las demandas de la realidad y reflexionando sobre las capacidades y actitudes que deben asumir» (MED, 2006: 92). La enseñanza de la matemática, por tanto, debe estar muy asociada a la vida, ya que los principios matemáticos se propician de manera relativa a lo cotidiano.

La resolución de problemas es un recurso que posibilita a los niños «hacer matemática» en las aulas. En otras palabras, partir de problemas del mundo cotidiano, traducirlos en problemas del mundo matemático, encontrar la solución matemática y retornarla al mundo cotidiano para contrastarla y realizar las adaptaciones necesarias. Este proceso, al que PISA denomina «matematización», se puede desarrollar ya

⁵⁰ El contexto de una situación problemática es el escenario desde donde esta se plantea. Se dice que es intramatemático cuando se refiere a situaciones relacionadas con la matemática misma (p. ej., representar las cantidades con signos o numerales, clasificar de acuerdo con un criterio dado, etc.) y que es extramatemático cuando alude a situaciones o experiencias cercanas a la realidad (p. ej., problemas que parten de experiencias cotidianas como jugar, comprar, etc.).

en niños de cinco años, pues constituye una estrategia que, desde experiencias sencillas, permitirá entender la matemática como una manera de razonar y abordar la realidad. Por ello, la resolución de problemas, dada

su potencia y significatividad, constituye un interesante escenario para apreciar los logros y dificultades que los niños presentan en cuanto a su aprendizaje del número.

2.1.3. El papel de la Educación Inicial y la familia en el proceso de construcción del número

La Educación Inicial debe distinguir que el aprendizaje del número atravesará tres etapas: objetivo-concreta, gráfico-representativa y conceptual-simbólica. Algunos autores sostienen que el desarrollo de las nociones matemáticas está vinculado a las maneras en que opera el pensamiento. En particular, la construcción de la noción de número se enmarca, según Piaget, en el desarrollo de dos tipos de inteligencia: la inteligencia práctica (cero a dos años) y la inteligencia representativa (dos a siete años). Lo práctico está relacionado con los objetos de la realidad externa que se pueden conocer empíricamente. Por su parte, la representación es la etapa durante la cual se afianza la función simbólica, definida por Piaget como la capacidad de poder evocar un objeto sin su permanencia perceptual⁵¹. El niño pasa de una inteligencia práctica a una inteligencia representativa, sustentada en mecanismos internos y simbólicos que se evidencian en la identificación y construcción de símbolos, signos, imágenes, conceptos, etc. (Piaget, 1977).

Durante el proceso de representación, el niño va estableciendo una serie de relaciones de causa-efecto, a través de las cuales va construyendo el conocimiento lógico matemático, que surge, como se dijo, de la experiencia con los objetos (conocimiento físico) y con las personas (conocimiento social). Al respecto, Wallon (1981: 157) señala que «las intuiciones concretas y particulares constituyen la condición indispensable para las operaciones más simples».

El actual DCN enfatiza que, en Educación

Inicial, «debe considerarse indispensable que el niño manipule material concreto como base para alcanzar el nivel abstracto del pensamiento» (MED, 2008a: 130). Por tanto, además de asociar el saber matemático a las experiencias habituales del niño, se deberá considerar la exploración y uso de materiales concretos que propicien el establecimiento de relaciones capaces de configurar el conocimiento matemático. Sin embargo, muchas veces se ha malentendido la importancia de lo concreto y el contexto, olvidando los procesos mentales implicados. Al respecto, es importante señalar una de las contribuciones de Piaget en cuanto al aprendizaje de la matemática, referida específicamente al aprendizaje del número, sin la cual ni lo contextual ni lo concreto podrían intervenir adecuadamente. Piaget distinguió dos tipos de abstracción en los procesos de aprendizaje de las nociones matemáticas:

- La abstracción empírica o simple, en la que el niño se centra en una propiedad determinada del objeto e ignora las otras (sin que esto signifique que no repare en varias propiedades, sino que no lo hace de manera simultánea).
- La constructiva o reflexionante, en la que el niño establece relaciones entre los objetos (atendiendo fundamentalmente a sus propiedades). Estas relaciones corresponden al conocimiento lógico-matemático, pues no tienen existencia en la realidad externa, sino que son propias de la persona que las establece.

⁵¹ Esta capacidad considera los niveles objeto, indicio, símbolo y signo.

Piaget afirma que, en la realidad psicológica del niño, la abstracción reflexionante no puede darse sin la empírica y viceversa. Este desarrollo funciona así hasta los siete años, más o menos. Posteriormente, la independencia entre ambos se genera paulatinamente.

A partir de lo señalado, se puede concluir que el rol de la maestra en Educación Inicial es promover la construcción del número como un proceso de abstracción reflexiva a partir de la empírica. Un contraejemplo de esta función se da cuando se piensa que el número es la propiedad de un conjunto y que los niños adquieren la noción de número abstrayendo empíricamente esta propiedad de varios

conjuntos de objetos, en una operación que se limita al conteo como repetición de la serie numérica.

Si bien la Educación Inicial asume un rol importante en la construcción del número, la familia también contribuye significativamente en el desarrollo del pensamiento numérico. Este hecho se debe a que la familia constituye el espacio en el que el niño empieza a establecer sus primeras relaciones a partir de actividades como el juego libre, la observación de su entorno y la interacción con sus miembros. Más aún, el entorno familiar es el contexto en el que inicia sus primeros acercamientos al conteo.

2.2. Metodología

En el área de Matemática, el estudio explora los logros de aprendizaje alcanzados por las niñas y los niños en la variable «construcción del número». Esta se define como el proceso de formación del concepto de número, que se construye a partir del desarrollo de las relaciones de clasificación y seriación. A la vez, estas últimas se vinculan a las capacidades de comparación, cuantificación, cardinalidad, ordinalidad y resolución de problemas.

El estudio analiza algunas capacidades que desarrolla el área a partir del componente «número, relaciones y funciones» (MED,

2006), y, en este, considera dos competencias, que se han concretizado en seis capacidades. Con fines metodológicos, estas últimas fueron adaptadas de las capacidades propuestas en el DCN, 2006 y organizadas en función a determinados aspectos que reflejan la construcción y el uso del número, a partir de lo que hacen las niñas y los niños de cinco años. En el DCN actual, este componente se nombra «número y relaciones». Finalmente, las capacidades se evidencian mediante ciertos desempeños observables en las niñas y los niños al finalizar la Educación Inicial⁵².

⁵² Para el estudio de los desempeños seleccionados se considera que, a la edad de cinco años, las niñas y los niños pueden utilizar un lenguaje matemático, así como un lenguaje cotidiano. Por ende, no se consideró la calidad del vocabulario empleado (p. ej., podían contestar «bola» o «círculo» para referirse a la figura geométrica y ambas respuestas fueron consideradas válidas).

Cuadro 60: Matriz de aspectos, capacidades y desempeños estudiados en Matemática

Según DCN	Según estudio		
Competencia	Aspectos	Capacidades	Desempeños
Establece relaciones entre personas y objetos de acuerdo con sus propiedades en situaciones cotidianas, en forma autónoma y creativa.	(i) Clasificación	1. Clasifica objetos en colecciones y explica las agrupaciones a partir de sus características perceptuales.	1.1. Clasifica libremente objetos de una colección y explica los criterios empleados. 1.2. Clasifica, en una tabla de doble entrada, objetos de una colección según dos criterios dados y explica uno de ellos.
	(ii) Seriación	2. Seria objetos según uno o dos criterios, y explica el criterio empleado.	2.1. Identifica y aplica un patrón establecido, considerando dos criterios dados, que explica. 2.2. Compara y ordena hasta cinco objetos según un criterio dado y explica su ordenamiento.
	(iii) Comparación y cuantificación	3. Establece relaciones de comparación y cuantificación en una colección de objetos.	3.1. Identifica los cuantificadores: «todos», «uno», «algunos», «mucho y poco», y «ninguno» al agrupar objetos de diferente color. 3.2. Elabora agrupaciones utilizando los comparativos «más que» y «menos que», en una colección de hasta treinta objetos.
Resuelve y comunica situaciones cotidianas que implican operaciones sencillas, apreciando la utilidad de los números en diferentes contextos.	(i) Cardinalidad	4. Resuelve situaciones que demandan calcular y representar el cardinal de una colección de objetos.	4.1. Cuenta la cantidad de una colección de hasta ocho objetos. 4.2. Representa la cantidad de una colección de hasta ocho objetos. 4.3. Relaciona número y numeral en una colección de hasta nueve objetos.
	(ii) Ordinalidad	5. Identifica el número ordinal en una colección de objetos.	5.1. Identifica el ordinal «primero» y el «último» en una colección de hasta cinco objetos usando material concreto. 5.2. Identifica el ordinal de una colección de hasta cinco objetos usando material gráfico.

	(iii) Resolución de problemas	6. Resuelve problemas que implican juntar, separar, agregar, quitar y repartir con residuo y sin residuo.	6.1. Resuelve problemas que implican establecer relaciones entre las partes y el todo (juntar y separar) en colecciones de hasta cinco objetos con apoyo de material concreto y gráfico.
			6.2. Resuelve problemas que implican el cambio de una cantidad en el tiempo (agregar y quitar) en colecciones de hasta cinco objetos con apoyo de material concreto o gráfico.
			6.3. Resuelve situaciones concretas que implican repartir colecciones de hasta nueve objetos con apoyo de material concreto.

A continuación, se describe cada una de las capacidades incluidas en la matriz de capacidades y desempeños estudiados, a partir del DCN:

1. Clasifica objetos en colecciones y explica a partir de sus características perceptuales.

El DCN señala que «la niña y el niño observan y exploran su entorno inmediato y los objetos que lo configuran estableciendo relaciones entre ellos al realizar actividades concretas en su vida cotidiana mediante la exploración y manipulación de objetos de su entorno» (MED, 2006: 91). Por ello, plantea la importancia de que los niños logren, al finalizar la Educación Inicial, relacionar objetos por semejanzas y diferencias, considerando dos o más atributos, y explicando los criterios utilizados al hacerlo. En este sentido, el actual

DCN señala que «El desarrollo de estructuras lógico matemáticas en Educación Inicial se traduce en [...] relacionar características de los objetos al clasificar...» (MED, 2008a: 130).

En la misma línea, esta capacidad se refiere, en el estudio, a la habilidad de diferenciar e identificar semejanzas entre los objetos para agruparlos en función a características comunes. Además, implica la explicación de las razones a partir de las cuales se conforman las agrupaciones.

2. Seria objetos según uno o dos criterios, y explica el criterio empleado.

Otra de las capacidades planteadas por el DCN es que el niño, al finalizar la Educación Inicial, «interpreta y crea series de objetos de acuerdo a un criterio, y las argumenta» (MED, 2006: 93). El actual DCN también hace referencia a esta capacidad al indicar que el establecimiento de relaciones de ordenamiento, seriación y

secuenciación forma parte de las estructuras lógico-matemáticas que la Educación Inicial debe desarrollar.

En el estudio, uno de los primeros indicios que permitirá determinar si el niño ha logrado esta capacidad se relaciona con su habilidad para

realizar un ordenamiento de los objetos en forma creciente o decreciente, o para formar series a partir de la identificación y reproducción de un patrón establecido según dos criterios que se aplican de manera simultánea. Este objetivo hace necesaria la identificación de los atributos

de los objetos involucrados. La explicación de los criterios empleados constituye la evidencia de que el niño ha realizado la actividad siguiendo un proceso lógico y no puramente intuitivo o azaroso.

3. Establece relaciones de comparación y cuantificación en una colección de objetos.

Al respecto, el DCN menciona que las niñas y niños «tienen ideas aproximadas de algunos cuantificadores básicos que han surgido de su propia experiencia lingüística» (MED, 2006: 91), y la posibilidad de establecer relaciones de comparación en función a diferentes criterios tales como espacio, tiempo, cantidad, etc. En la misma línea, el actual DCN señala lo siguiente:

Los niños al comparar cantidades de objetos identifican y establecen la relación entre número y cantidad. Al utilizar los cuantificadores: muchos, pocos, algunos, entre otros, se les permitirán más adelante relacionar cantidades mayores con sus respectivos numerales. La relación que establezca el niño entre la cantidad y el numeral ayudará en el proceso de

construcción de la noción de número. (MED, 2008a: 130).

Esta capacidad comprende dos aspectos en la construcción del número: el primero se refiere a conformar dos colecciones, a partir de la comparación de mayor y menor cantidad de objetos; y el segundo, a conformar colecciones de objetos según los cuantificadores establecidos. En este estudio, esta capacidad abarca dos consideraciones: la primera relacionada con el entendimiento de los cuantificadores «más que» y «menos que», así como «uno», «algunos», «mucho», «pocos», «ninguno» y «todos» para poder designar colecciones de objetos comparándolos o cuantificándolos; y la segunda, con la identificación de grupos de objetos de un mismo color.

4. Resuelve situaciones que demandan calcular y representar el cardinal de una colección de objetos.

El DCN menciona que «la representación matemática hace evidente la necesidad que tienen las niñas y los niños de establecer y comunicar información cuantitativa correspondiente a información del entorno» (MED, 2006: 91). En lo referido a las capacidades y conocimientos que se debe alcanzar al finalizar los cinco años en relación con el componente «número y relaciones», el actual DCN señala lo siguiente: «Identifica y establece en colecciones la relación entre número y cantidad del 1 hasta el 9» (MED 2008a: 133).

Espontáneamente, los niños se van aproximando, desde sus primeros conteos y grafismos de los números, a la noción de número, al designar el «tamaño» de una colección que progresivamente será representada simbólicamente por los numerales. Indudablemente, el desarrollo de esta capacidad favorece el tránsito de la acción a la simbolización y, por ende, la construcción progresiva del número en el niño. En el estudio, esta capacidad indaga sobre la habilidad del niño para identificar, discriminar y relacionar número y numeral en

colecciones de hasta ocho objetos, así como para establecer una correspondencia «uno

a uno», al representar la cantidad de objetos mediante material concreto o simbólico.

5. Identifica el número ordinal en una colección de objetos.

En el DCN, esta capacidad se expresa del siguiente modo: «Ordena objetos de una colección utilizando los ordinales hasta el quinto lugar» (MED, 2006: 93). De la misma forma, el actual DCN la define en los siguientes términos: «Construye sucesiones de personas u objetos identificando el orden de cada uno, describiendo sus ubicaciones: primero, segundo, tercero, cuarto y quinto, primero y último» (MED, 2008a: 134). Esta se desarrolla a través de un aprendizaje muy ligado a la propia experiencia de lo cotidiano,

pues, en los juegos de los niños, generalmente se requiere colocar «puestos» o establecer el orden en una fila en los siguientes términos: «¿Quién llegó primero?» o «El que llega último la cuenta». Así, el estudio explora esta capacidad a través del ordenamiento de objetos en un plano (primero, cuarto y último). La descripción de la posición relativa de un objeto en un conjunto ordenado hace necesario determinar uno de los objetos como inicial. En el estudio, la determinación de este objeto inicial guarda relación con un referente visual.

6. Resuelve problemas que implican juntar, separar, agregar, quitar y repartir con residuo y sin residuo.

Al respecto, el DCN refiere que «...ante una situación problemática, la niña y el niño muestran asombro, elaboran supuestos, buscan estrategias para dar respuestas a interrogantes, descubren diversas formas para resolver las cuestiones planteadas, desarrollan actitudes de confianza y constancia en la búsqueda de soluciones» (MED, 2006: 91). En el estudio, la resolución de problemas estuvo referida a situaciones que constituyen problemas para las niñas y los niños de cinco años. Dichas situaciones presentan enunciados de diferente estructura lingüística, soporte gráfico (lámina) y material concreto (fichas), todos elementos necesarios para facilitar su comprensión.

Las situaciones propuestas hacen referencia a contextos cotidianos e implican la relación de las cantidades parciales con la cantidad total (relación parte-todo), el cambio de una cantidad en el tiempo y el reparto de una cantidad, variable que determina la complejidad de cada enunciado. Respecto del rango numérico, se plantea situaciones

con números hasta el cinco para asegurar la comprensión de la relación implícita de parte del niño, pues este rango numérico permite, según Piaget (1976), establecer relaciones de manera más perceptible.

Al respecto, el actual DCN considera que «el desarrollo de estructuras lógico matemáticas en Educación Inicial se traduce en: [...] operar sobre las características de los objetos, es decir, generar cambios o transformaciones en situaciones y objetos de su entorno para evitar asociarla exclusivamente a la operación aritmética» (MED, 2008a: 130). En efecto, los problemas presentados en el estudio no exigen el empleo de operaciones aritméticas, sino que aquellos pueden ser abordados con estrategias vinculadas al conteo con el apoyo de material concreto y gráfico, dado que plantean situaciones que involucran números perceptuales (del uno al cinco).

A continuación, se presenta la cantidad de ítems aplicados en el estudio según aspecto y capacidad:

Cuadro 61: Actividades según aspectos y capacidades estudiadas en Matemática

Aspecto	Capacidad	Cantidad de ítems
Clasificación	1. Clasifica objetos en colecciones y explica sus agrupaciones a partir de sus características perceptuales.	4
Seriación	2. Seria objetos según uno o dos criterios, y explica el criterio empleado.	3
Comparación y cuantificación	3. Establece relaciones de comparación y cuantificación en una colección de objetos.	6
Cardinalidad	4. Resuelve situaciones que demandan calcular y representar el cardinal de una colección de objetos.	6
Ordinalidad	5. Identifica el número ordinal en una colección de objetos.	7
Resolución de problemas	6. Resuelve problemas que implican juntar, separar, agregar, quitar y repartir con residuo y sin residuo.	9

Estudiar la variable «construcción del número» en el área de Matemática hizo necesario el empleo de materiales exclusivamente manipulativos y gráficos, debido a que las actividades dirigidas a evaluar la noción de número a los cinco años de edad requieren de experiencias principalmente manipulativas (concretas) relacionadas con la utilización de objetos. Estos materiales se diseñaron tomando en consideración tres aspectos relevantes:

- Aspectos referidos al pensamiento del niño de cinco años. Se propició la manipulación, exploración y representación de los objetos, así como la interacción social «adulto-niño».
- Aspectos referidos a la aplicación de los instrumentos. Se ha optado por un material

universalmente conocido y fácilmente perceptible para las niñas y niños de cinco años de edad.

- Aspectos metodológicos. Los materiales utilizados en la aplicación guardan concordancia con los materiales que sugiere el DCN (MED, 2006) para ser utilizados en Educación Inicial. Su elaboración ha tenido en cuenta los requerimientos que señala el MED con la finalidad de garantizar su calidad. Por ejemplo, el color está claramente definido, así como la estructura, el tamaño adecuado y la cantidad suficiente que permiten una fácil manipulación y exploración.

2.2.1. Metodología de análisis: niveles de logro

Los ítems aplicados en el estudio fueron ordenados según su dificultad en la muestra⁵³. Este ordenamiento permitió definir puntos

de corte para establecer tres niveles de logro, denominados 1, 2 y 3. Dichos hitos fueron determinados por un grupo de expertos en

⁵³ Este ordenamiento se basó en la medida de dificultad de los ítems estimada con el modelo Rasch.

Educación Inicial, matemática y evaluación educativa, y en función de la variable «construcción del número», los aprendizajes planteados en el componente «número, relaciones y funciones» del DCN (MED, 2006), y los procesos de desarrollo de las niñas y los niños de cinco años de edad.

Los niveles de logro contruidos de esta manera son inclusivos, es decir, la realización de los desempeños del nivel III supone la realización de los desempeños del nivel II⁵⁴. A continuación, se presenta la descripción general de cada uno de los niveles de logro, que sintetizan los desempeños estudiados en el área de Matemática.

Cuadro 62: Descripción de los niveles de logro en Construcción del número

Niveles	Descripción
III	<p>Además de lo considerado en el II, las niñas y los niños ubicados en este nivel pueden clasificar y seriar objetos empleando criterios perceptuales (forma, tamaño y color), y explicar al menos uno de ellos.</p> <p>Asimismo, pueden establecer relaciones entre objetos para compararlos y ordenarlos, interpretar información a partir de gráficos y simbolizar cantidades (números elementales). Del mismo modo, pueden resolver problemas sencillos (perceptuales) asociados a la acción de repartir, separar y quitar, con apoyo de material concreto o gráfico.</p> <p>Las niñas y los niños ubicados en este nivel establecen relaciones que constituyen indicios de la inclusión de clases (con referencia a experiencias concretas) como proceso de construcción de la noción de número.</p>
II	<p>Las niñas y los niños que se encuentran en este nivel pueden clasificar objetos diversos ubicándolos según criterios perceptuales (forma, tamaño y color) sin explicarlos.</p> <p>Asimismo, pueden establecer algunas relaciones entre objetos para cuantificarlos y otorgarles un orden a partir de situaciones vinculadas a su experiencia cotidiana. Del mismo modo, pueden resolver problemas sencillos asociados a la acción de juntar y agregar con apoyo de material concreto y gráfico.</p> <p>En conclusión, las niñas y los niños ubicados en este nivel se encuentran en el inicio del proceso de construcción de la noción de número.</p>
I	<p>Las niñas y los niños no realizan las actividades más fáciles que se propusieron en el estudio.</p>

El siguiente cuadro presenta los desempeños asociados a cada nivel de logro; cabe destacar

que el nivel I agrupa a las niñas y los niños que no contestan a las preguntas más sencillas.

⁵⁴ A partir del ordenamiento de ítems realizado sobre la base de la medida de dificultad, se establecieron dos puntos de corte. Si una niña o niño supera el segundo, se ubica en el nivel III; si supera el primer corte pero no logra superar el segundo, se ubica en el II; y, finalmente, las niñas y niños que no superan el primer corte se encuentran en el I.

Cuadro 63: Desempeños asociados a los niveles de logro en Construcción del número

Nivel III

A partir de la manipulación de material concreto y gráfico, además de los desempeños del nivel II, las niñas y los niños:

- ✓ clasifican objetos a partir de uno a más criterios, explicando por lo menos uno de ellos;
- ✓ forman series hasta con cinco objetos según un criterio dado y logran justificar en un rango de tres objetos;
- ✓ identifican y aplican un patrón empleando hasta dos criterios;
- ✓ establecen relaciones numéricas que comprenden varias posibilidades de cuantificación («mucho», «poco» y «algunos») y de comparación («más que» y «menos que») en colecciones de objetos;
- ✓ establecen relaciones de correspondencia uno a uno y representan cantidades de hasta cinco objetos en un cuadro simple;
- ✓ cuentan hasta 9 objetos siguiendo correctamente la serie numérica.
- ✓ relacionan número y numeral en una colección de números elementales (nueve objetos);
- ✓ identifican el ordinal «último» en material concreto y gráfico, y el «cuarto» en material gráfico.;
- ✓ resuelven problemas sencillos, asociados a la acción de separar y quitar en números perceptivos (cinco objetos) con apoyo de material concreto o gráfico; y, por último,
- ✓ reparten objetos por igual, entre dos grupos, empleando cantidades pares (hasta seis) e impares (hasta nueve), con apoyo de material concreto.

Nivel II

A partir de la manipulación de material concreto y gráfico, las niñas y los niños:

- ✓ clasifican objetos a partir de uno o dos criterios sin explicarlos;
- ✓ establecen algunas relaciones numéricas que corresponden a los extremos de las posibilidades de cuantificación «todos» y «ninguno», al comparar colecciones de objetos;
- ✓ establecen relaciones de correspondencia uno a uno con la permanencia del objeto;
- ✓ identifican el ordinal «primero» en material concreto y gráfico; y, finalmente,
- ✓ resuelven problemas sencillos asociados a la acción de juntar y agregar en números perceptivos (cinco objetos) con apoyo de material concreto y gráfico.

2.3. Resultados⁵⁵

El presente acápite muestra los resultados obtenidos en Matemática según el porcentaje de niñas y niños estimado en cada nivel de

logro. Además, se indica los resultados según modalidad de atención, área geográfica y sexo.

⁵⁵ Como se ha señalado anteriormente, los resultados que se presentan a continuación constituyen una primera aproximación. Por tanto, deben considerarse como referenciales y como punto de inicio de nuevas investigaciones.

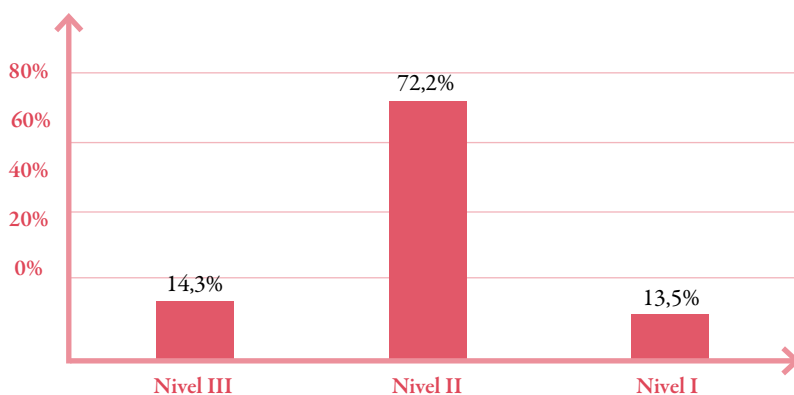
2.3.1. Análisis de los resultados según nivel de logro

Cuadro 64: Porcentaje de niñas y niños, según niveles- Construcción del número

Niveles	%	e.e. ⁵⁶
III	14,3	1,8
II	72,2	1,6
I	13,5	1,1
Total	100,0	

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.
Elaboración: MED-UMC.

Gráfico 12: Porcentaje de niñas y niños, según niveles – Construcción del número



Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.
Elaboración: MED-UMC.

En relación con la muestra estudiada, el 14,3% de las niñas y los niños se encuentra en el **nivel III**, pues contestan a las preguntas más complejas planteadas para el estudio de la variable «construcción del número»; el 72,2%, en el **nivel II**, pues logra responder preguntas sencillas; y, finalmente, el 13,5%, en el nivel I, pues contesta a las preguntas más sencillas.

Las respuestas que brindan las niñas y los niños en cada nivel plantean diferencias de especial relevancia. Así, los del nivel III

dan cuenta de los dos aspectos principales que definen la construcción del número: la clasificación y la seriación. Respecto de la primera, estos niños son capaces de clasificar objetos utilizando uno o dos criterios de agrupación fundamentalmente perceptuales (forma, tamaño o color) y explicarlos convenientemente. En relación con la segunda, identifican el patrón de formación y lo aplican al completar la serie, formulando, además, otras series, para lo cual emplean y explican hasta dos criterios.

⁵⁶ Los resultados consideran su respectivo error estándar y se han calculado considerando el diseño muestral complejo, utilizado para estimar los porcentajes de niñas y niños en cada nivel de logro.

Asimismo, las niñas y los niños ubicados en este nivel reconocen el orden de los objetos y utilizan los números ordinales para indicar su ubicación en una secuencia con material concreto y gráfico; establecen relaciones numéricas de cuantificación («mucho», «poco» y «algunos») y comparación («más que» y «menos que») con objetos; cuentan, por lo menos, hasta nueve objetos; relacionan número y numeral, representando la cantidad mediante una correspondencia uno a uno; e interpretan y representan simultáneamente cantidades hasta el número cinco con gráficos y material concreto. Además, las niñas y los niños de este nivel resuelven problemas que requieren las acciones de «separar» o «agregar», en los cuales es necesario considerar el todo y las partes de manera simultánea. Este hecho da cuenta del inicio de la inclusión de clases con el uso de material concreto o gráfico.

Para las niñas y los niños ha resultado relativamente fácil contar objetos siguiendo la serie numérica, pero no relacionar el número con su numeral. Más aún, llama la atención que les haya resultado más difícil un proceso intermedio entre los dos anteriores como la representación de la cantidad mediante el establecimiento de la correspondencia uno a uno entre el número de elementos de un gráfico y el número de objetos utilizados para representarlos. Esta limitación evidencia un desfase en la enseñanza, ya que hace suponer que se estaría enfatizando el conteo y la escritura de numerales, sin reparar en el significado de número.

Por su parte, las niñas y los niños del nivel II clasifican objetos ubicándolos y utilizando uno o dos criterios, pero no explican las razones de la agrupación. Además, solo reconocen algunos números ordinales como el «primero» en material concreto y gráfico; y solo pueden establecer relaciones numéricas referidas a los extremos de la cuantificación

como «todos» y «ninguno». Sí pueden, en cambio, representar la cantidad gráficamente, pero con la presencia del objeto.

Además, resuelven problemas sencillos de «juntar» o «agregar», en los cuales solo se consideran el todo o las partes, pero no de manera simultánea. Bermejo (1987) señala, respecto de las estrategias utilizadas por los niños para resolver los problemas aditivos de «juntar», que entre los cinco y seis años de edad recurren, en su mayoría, al conteo de todos los elementos de tres formas distintas: (i) cuentan con la mirada, (ii) señalan con el dedo o (iii) cuentan sus dedos u objetos para representar las dos partes.

Las dificultades que muestran las niñas y los niños ubicados en el nivel II están referidas a las posibilidades de expresar los criterios que utilizan al formar agrupaciones. Esta limitación puede atribuirse a «la dificultad que encuentran para verbalizar sus propios pensamientos, apuntando a la existencia de un posible desfase entre la comprensión conceptual y la producción verbal» (Bermejo, 1985: 219). Además, muestran dificultades en relación con la seriación, pues no reconocen el patrón de formación de las series y, por tanto, no pueden completarlas ni formar otras. Asimismo, tienen inconvenientes asociados a la ordinalidad, ya que no logran identificar el orden de los objetos presentados en una lámina, con excepción del ordinal «primero»; y presentan limitaciones al establecer comparaciones y reconocer dónde hay «más que» o «menos que» con objetos que conforman dos subclases. Otra dificultad está referida a la cardinalidad, pues no logran contar objetos.

En cuanto a las niñas y los niños del nivel I, si bien responden algunas de las preguntas de estos dos niveles, no han podido realizar consistentemente todas las preguntas que caracterizan un nivel.

Análisis de los resultados según modalidad de atención (IEI o PRONOEI), área geográfica y sexo

El cuadro 65 presenta los resultados observados con los dos estratos de la muestra de niñas y niños del estudio: institución o programa.

Cuadro 65: Porcentaje de niñas y niños, según modalidad de atención en cada uno de los niveles – Construcción del número

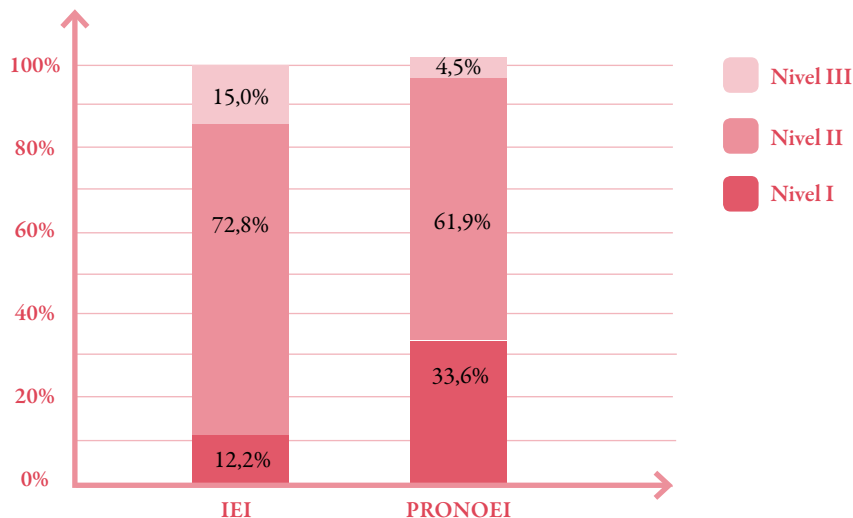
Niveles	IEI		PRONOEI		Diferencia %
	%	e.e.	%	e.e.	
III	15,0	1,9	4,5	1,1	10,5*
II	72,8	1,7	61,9	2,5	11,0*
I	12,2	1,1	33,6	2,5	-21,4*
Total	100,0		100,0		

*Diferencia significativa al 5%.

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

Gráfico 13: Porcentaje de niñas y niños, según modalidad de atención en cada uno de los niveles – Construcción del número



Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

La distribución de los porcentajes de niñas y niños de acuerdo con los niveles muestra diferencias según la modalidad de atención

(véase el cuadro 65 y el gráfico 13). Se observa que las IEI tienen un mayor porcentaje de niñas y niños en el nivel III (15%) que los

PRONOEI (4,5%). De hecho, las niñas y los niños de las IEI tendrían mejores posibilidades de alcanzar el nivel III que los de PRONOEI. Posteriormente, se analizará la relación entre

el desempeño en «construcción del número» y algunas variables del contexto familiar y educativo con la finalidad de comprender mejor los resultados obtenidos.

Cuadro 66: Porcentaje de niñas y niños, según área geográfica en cada uno de los niveles – Construcción del número

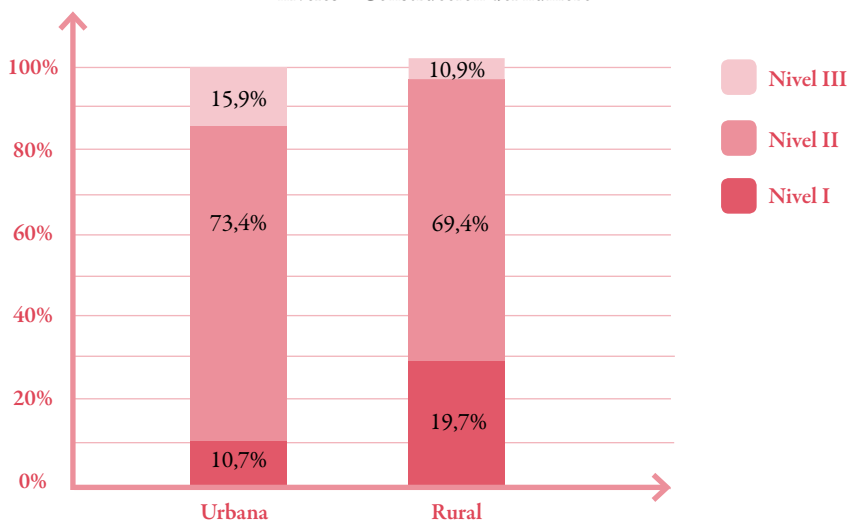
Niveles	Urbana		Rural		Diferencia %
	%	e.e.	%	e.e.	
III	15,9	2,4	10,9	2,1	5,0
II	73,4	2,1	69,4	2,5	4,2
I	10,7	2,1	19,7	2,3	-9,0*
Total	100,0		100,0		

*Diferencia significativa al 5%.

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

Gráfico 14: Porcentaje de niñas y niños, según área geográfica en cada uno de los niveles – Construcción del número



Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

Por otra parte, las diferencias en la distribución de las niñas y los niños según área geográfica (zona urbana y rural) no son estadísticamente significativas en los niveles II y III. Sin embargo, si se analiza la distribución de las niñas y los

niños que se encuentran en el nivel I, sí se observan diferencias significativas. Por tanto, el área geográfica donde se ubica el centro de atención inicial no pareciera ser una fuente de diferenciación en los logros de niñas y niños.

Sobre las implicancias del ámbito geográfico en los logros de aprendizaje en Educación Inicial, es importante seguir investigando a fin de profundizar más acerca de las posibilidades de aprendizaje que tienen las niñas y los niños

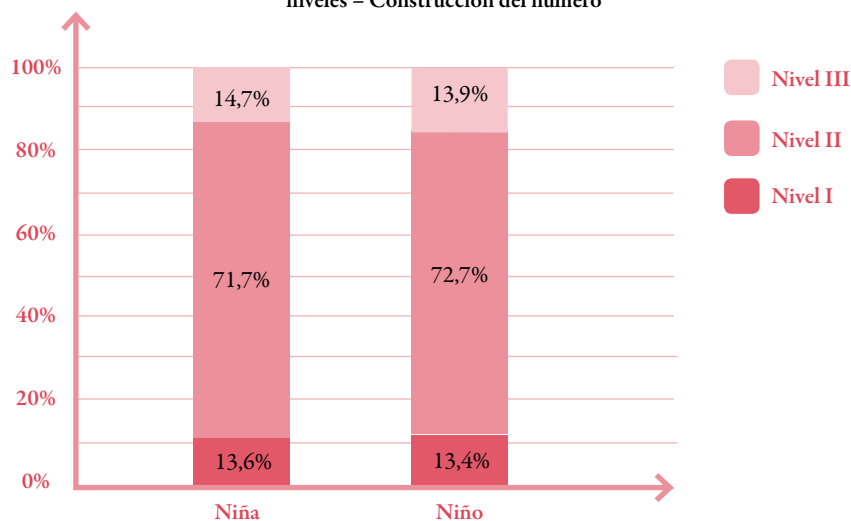
según el contexto donde viven. En todo caso, la mayor parte de las niñas y los niños se ubica en el nivel II, independientemente de la ubicación geográfica en ambos estratos.

Cuadro 67: Porcentaje de niñas y niños, según sexo en cada uno de los niveles – Construcción del número

Niveles	Niña		Niño		Diferencia
	%	e.e.	%	e.e.	%
III	14,7	2,1	13,9	1,7	0,8
II	71,7	2,0	72,7	1,7	-0,9
I	13,6	1,3	13,4	1,3	0,2
Total	100,0		100,0		

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.
Elaboración: MED-UMC.

Gráfico 15: Porcentaje de niñas y niños, según sexo en cada uno de los niveles – Construcción del número



Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.
Elaboración: MED-UMC.

Respecto de los porcentajes de logro de niñas y niños de acuerdo con el sexo (véase cuadro 67), no existen diferencias estadísticamente significativas en la distribución en cada uno de los niveles de logro. En efecto, el sexo no

pareciera una fuente de diferenciación en los niveles de logro de los estudiantes.

El análisis presentado lleva a concluir que las diferencias significativas en cuanto a niveles

de logro están planteadas principalmente en relación con la modalidad de atención (IEI o PRONOEI). Si bien existen diferencias en cuanto a ubicación geográfica del centro de atención, estas no son estadísticamente

significativas en los niveles III y II. Sin embargo, en el grupo ubicado en el nivel I, la diferencia significativa encontraría una estrecha relación con la modalidad de atención.

2.3.2. Relaciones entre los factores asociados y el desempeño en la variable «construcción del número»

Este estudio incluyó el análisis de algunos factores asociados al aprendizaje de las niñas y los niños. Dicha información se recogió a través de la aplicación de entrevistas a las directoras de los IEI, a las promotoras de los PRONOEI y a las madres y padres de familia, así como a través un cuestionario autoaplicado

a las docentes. Cabe precisar que el análisis que se presenta a continuación se realiza en base a la cantidad de respuestas válidas.

Las variables consideradas han sido las siguientes:

A. Contexto familiar	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Asistencia a Educación Inicial ✓ Estatus socioeconómico ✓ Capital cultural y tenencia de materiales para el juego y el aprendizaje ✓ Expectativas de las familias
B. Contexto educativo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Infraestructura y servicios básicos ✓ Espacios para el aprendizaje y tenencia de materiales en el aula ✓ Formación y especialización de las docentes o promotoras ✓ Satisfacción laboral de las docentes o promotoras
C. Concepciones	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Infancia, finalidad de la Educación Inicial, importancia del juego y uso de fichas de trabajo en el aula

A. Contexto familiar y la variable «construcción del número»

El presente acápite analiza los resultados en la variable «construcción del número» en

relación con algunas variables significativas vinculadas al contexto familiar.

¿Cómo se relaciona la asistencia a Educación Inicial con el desempeño de las niñas y los niños de cinco años?

A continuación se presenta una comparación entre los niveles alcanzados en la variable «construcción del número» y la asistencia a

alguno de los servicios de Educación Inicial antes de los cinco años, sea en una IEI, en un PRONOEI o en otro tipo de institución.

Cuadro 68: Porcentaje de niñas y niños, por niveles según la asistencia y no asistencia a Educación Inicial antes de los 5 años – Construcción del número

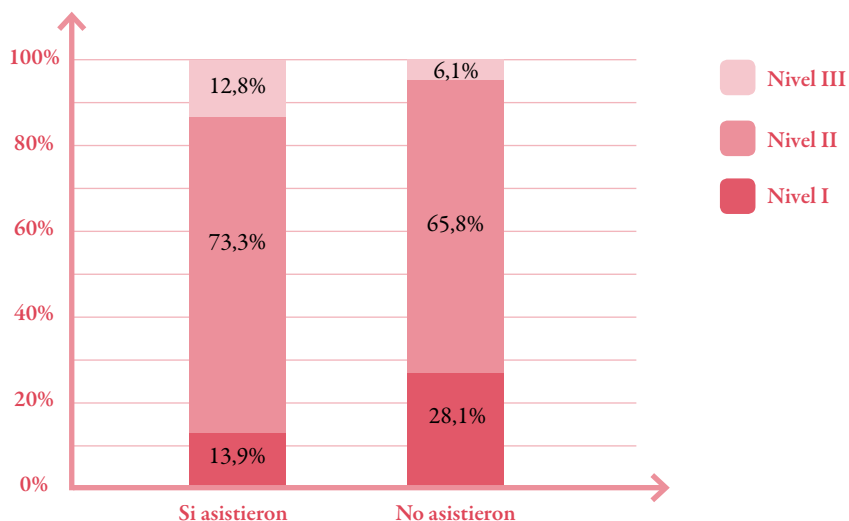
Niveles	Sí asistieron		No asistieron		Diferencia
	%	e.e.	%	e.e.	%
III	12,8	0,68	6,1	1,00	6,7%*
II	73,3	0,90	65,8	1,98	7,5%*
I	13,9	0,70	28,1	1,88	-14,2%*
Total	100,0		100,0		

*Diferencia significativa al 5%.

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

Gráfico 16: Porcentaje de niñas y niños, por niveles según la asistencia y no asistencia a Educación Inicial antes de los 5 años - Construcción del número



Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

La evaluación de la existencia de asociación entre la asistencia a Educación Inicial antes de los cinco años y el nivel de desempeño en la variable «construcción del número» se hizo mediante una prueba chi cuadrado, que resultó significativa. En otras palabras,

comprobó que existe asociación entre estas dos variables. Además, se calculó la medida D de Somers para establecer la magnitud de dicha asociación, que resultó significativa con un valor de 0,2⁵⁷.

⁵⁷ La medida D de Somers va de 0 a 1 en valor absoluto. Los valores próximos a 1 indican una fuerte relación entre las dos variables y los próximos a cero, que hay poca o ninguna relación entre las dos variables.

En general, la variable «construcción del número» evidencia un mejor desempeño para aquellos que asistieron a algún servicio de Educación Inicial (previos a los cinco años). Según se observa en el cuadro 68 y en el gráfico 16, existen diferencias significativas cuando se

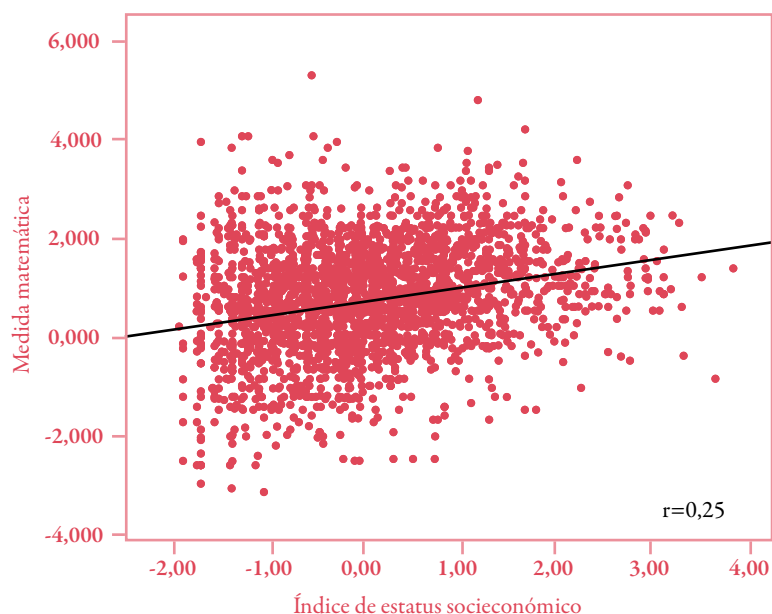
comparan las categorías según los niveles para «construcción del número». Ello significa que para el caso de la variable analizada en Matemática, la asistencia a Educación Inicial previa a los cinco años de edad incidiría positivamente en el desempeño.

¿Cómo se relaciona la situación socioeconómica de la familia con el desempeño de las niñas y los niños de cinco años?

El estatus socioeconómico abarca tanto la esfera económico-monetary como la social. La determinación de la esfera económica-monetary se deduce a partir de la tenencia de bienes y el acceso a servicios básicos, mientras que la esfera social se estima a partir del capital humano (educación y empleo). De acuerdo con la literatura disponible (Hanusheck, 1995; Vélez, et ál. 1993; y Wolff et ál. 1993), el estatus

socioeconómico puede tener incidencia en el desempeño de las niñas y los niños. Por ello, se consideró pertinente elaborar un índice que contuviera información sobre ambas esferas (véase el gráfico 17 y el cuadro 69). Así, los siguientes párrafos presentan los resultados de las relaciones establecidas entre el estatus socioeconómico y el desempeño para la variable «construcción del número».

Gráfico 17: Índice de estatus socioeconómico y desempeño (medida Rasch) - Construcción del número



Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.
Elaboración: MED-UMC.

La evaluación de la existencia y magnitud de la asociación entre los diversos índices calculados en este estudio se hizo a través del cálculo

del coeficiente de correlación de Pearson. Este toma valores de 0 a 1 en valor absoluto. Los valores próximos a 1 indican una fuerte

relación entre las dos variables, mientras que los próximos a cero indican que hay poca o ninguna relación entre las dos variables. Para interpretar mejor la magnitud de la asociación

reproduciremos la siguiente tabla de Cohen (1988) para la interpretación del coeficiente de correlación:

Interpretación del coeficiente de correlación

Grado de asociación	Valor de la correlación
Pequeño	0,1 a 0,3
Medio	0,3 a 0,5
Grande	0,5 a 1,0

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

El gráfico 17 muestra una correlación de 0,25 entre el índice de estatus socioeconómico y el desempeño en la variable «construcción del número»⁵⁸. Este dato significa que el desempeño tiene una ligera asociación con el índice de estatus socioeconómico. Sin embargo, el gráfico muestra que existen algunas niñas y algunos niños con condiciones

socioeconómicas menos favorables, pero con un mejor desempeño en la variable mencionada (bajos niveles en el índice de status socioeconómico y alta medida Rasch). Además, se puede observar que hay niñas y niños con mejores condiciones socioeconómicas que tienen un desempeño cercano o por debajo del promedio.

Cuadro 69: Índice de estatus socioeconómico según niveles - Construcción del número

Niveles	Promedio	e.e.	d.e.
III	0,45*	0,12	2,06
II	0,15*	0,05	2,09
I	-0,37*	0,06	1,28

*Diferencia significativa al 5%.

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

Por otro lado, dado que la relación entre el estatus socioeconómico y el desempeño en «construcción del número» es baja, se analizó las diferencias en los niveles de logro según el índice promedio de estatus socioeconómico con la finalidad de observar

el comportamiento de dichas variables. Así, los resultados corroboran que existe una relación positiva entre las variables mencionadas, es decir, las niñas y los niños que alcanzan el nivel III tienen un índice promedio más alto que los del II o I.

⁵⁸ Recordemos que este estudio no incluyó a los niños que asisten a una IEI privada. Se debe considerar que de acuerdo con el padrón de IEI de 2010, las instituciones privadas representan un 39,8%.

De esta manera, los resultados indican que existe una relación baja entre el desempeño en «construcción del número» y el estatus socioeconómico, pero aun así significativa al

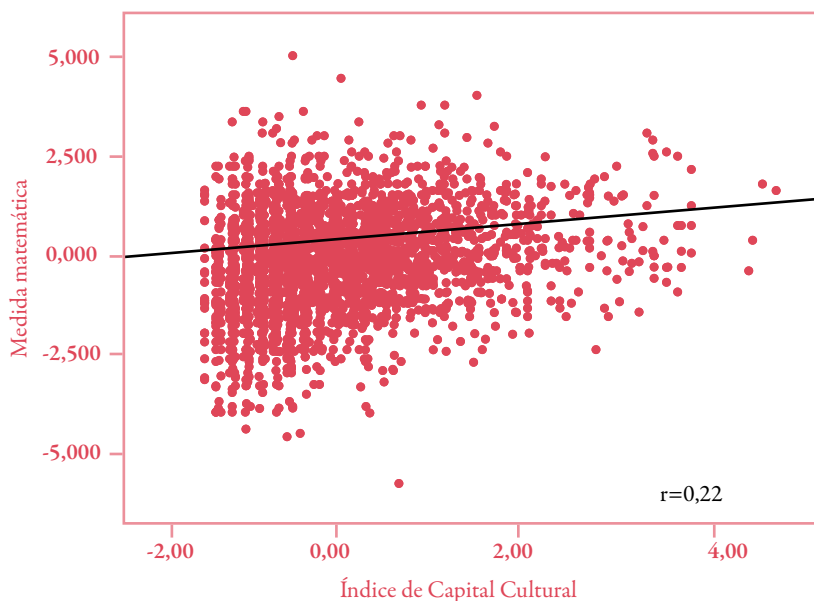
comparar los promedios del índice según niveles de logro. Esta evidencia plantea considerar, además, otras características de las niñas y los niños, y de sus instituciones educativas.

¿Cómo se relaciona el capital cultural familiar con el desempeño de las niñas y los niños de cinco años?

Con el propósito de analizar la relación existente entre el capital cultural de la familia y el desempeño en «construcción del número» se elaboró un índice⁵⁹, en el cual, luego de un proceso iterativo, se incluyó información sobre la cantidad de libros en el hogar, el acceso a tecnologías de la información y la comunicación (acceso a Internet, teléfono y

televisión por cable), el nivel educativo de la madre y la tenencia de material educativo en el hogar (entendido como cuentos y juguetes). A continuación, se presenta los resultados de las relaciones establecidas entre el índice de capital cultural y el desempeño en la variable «construcción del número».

Gráfico 18: Índice de capital cultural y desempeño (medida Rasch) - Construcción del número



Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.
Elaboración: MED-UMC.

⁵⁹ En la construcción del índice, de los 3.217 casos, se tomó en cuenta 2.960, pues estos eran los casos en los que se contaba con información completa para todas las variables consideradas. Cabe mencionar que el índice tiene una confiabilidad de 0,736 y que el porcentaje de la varianza explicada por el primer componente es de 43,064. Asimismo, todas las variables tienen una alta correlación con la dimensión (saturaciones superiores a 0,5).

Según se aprecia en el gráfico 18, la correlación establecida entre el índice de capital cultural y el desempeño en «construcción del número» es baja ($r=0,22$). Así, este indicador muestra

que existen niñas y niños con un índice de capital cultural bajo, pero que alcanzan altos niveles de desempeño.

Cuadro 70: Índice de capital cultural según niveles - Construcción del número

Niveles	Promedio	e.e.	d.e.
III	0,50*	0,11	1,96
II	0,16*	0,05	2,17
I	-0,28*	0,06	1,40

*Diferencia significativa al 5%.

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

Si se analiza el promedio del índice por cada nivel en la variable «construcción del número» (véase el cuadro 70), se observa que existen diferencias significativas. Así, el nivel de logro se incrementa conforme aumenta el promedio del índice del capital cultural. De esta manera, los resultados indican que existe una relación baja entre el desempeño en «Construcción del número» y el capital cultural, pero aun así significativa al comparar los promedios del índice según niveles de logro. Ello sugiere considerar, además, otras características de las niñas y los niños, y de sus IEI o PRONOEI.

El proceso de construcción de la noción de número se ve favorecido en tanto el niño logre establecer variadas relaciones entre los objetos. De este modo, el capital cultural de las familias sería un elemento que contribuiría a una mejor predisposición del entorno para el desarrollo del pensamiento numérico en el niño, pues pondría a su disposición material educativo y acceso a las tecnologías de la información y comunicación.

• Tenencia de materiales para el juego y el aprendizaje

A continuación, se presenta el análisis de la tenencia de materiales para el juego y el aprendizaje en el hogar como parte del capital cultural de las familias y su relación con el desarrollo del pensamiento numérico de las niñas y los niños. Para analizar la tenencia de los materiales para el juego y el aprendizaje en el hogar, y el desempeño de las niñas y los niños

en el proceso de construcción del número, se construyó un índice, en el que, luego de un proceso iterativo, se incluyó la posesión de materiales diversos tales como cuentos, instrumentos musicales, rompecabezas y juguetes (animalitos, soldaditos, carritos y pelotas).

Cuadro 71: Índice de tenencia de materiales para el juego y el aprendizaje en el hogar, según niveles - Construcción del número

Niveles	Promedio	Error estándar	d.e.
III	0,21	0,07	1,26
II	0,12	0,03	1,63
I	-0,27*	0,08	1,71

*Diferencia significativa al 5%.

No existe diferencia significativa entre los niveles III y II

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

Según el cuadro anterior, existen diferencias significativas cuando se compara el nivel alcanzado según el promedio del índice de tenencia de materiales para el juego y el aprendizaje. Estas ocurren cuando se compara los niveles I y III, y los niveles I y II. Sin embargo, se debe señalar que la relación entre el índice de tenencia de materiales para el juego y el aprendizaje, y el desempeño en «construcción del número» es baja ($r=0,16$). Este dato sugiere considerar, además, otras características de las niñas y los niños, y de sus instituciones educativas.

Indudablemente, algunos materiales como rompecabezas, animalitos, carritos y pelotas, entre otros, favorecen el establecimiento de relaciones de comparación, clasificación, seriación, etc. Sin embargo, no se cuenta con información acerca del modo en que se usan estos materiales en el hogar, ni del uso de diversos elementos del entorno familiar, comunal o de la naturaleza como materiales para el juego y el aprendizaje.

¿Cómo se relacionan las expectativas de la familia con el desempeño de las niñas y los niños de cinco años?

El gráfico 19 da cuenta de que las niñas y los niños cuyas madres y padres piensan que les irá muy bien o bien en la primaria son los que han alcanzado un mayor nivel de desempeño en el estudio (nivel III). Ello podría estar indicando la importancia que tienen las expectativas del rendimiento futuro de los hijos sobre el desempeño actual. Así, el estudio de factores

asociados al rendimiento estudiantil, realizado en el marco de la Evaluación Nacional 2001, encontró que «las altas expectativas mostradas por los padres también son compartidas por sus hijos» (MED-UMC, 2004: 52), y eso constituye un factor motivacional en las niñas y los niños.

Gráfico 19: Expectativas de las familias sobre el desempeño de sus hijos en primaria, según niveles - Construcción del número



Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

Esta tendencia posiblemente se da porque la confianza y la seguridad de las madres y los padres de familia se estarían manifestando en comportamientos que modelan la conducta de sus niñas y niños, y fomentan probablemente, en ellos, altas expectativas de eficacia personal (Bandura, 1993). Otros estudios, como los realizados por la UMC sobre los factores asociados al rendimiento estudiantil de las evaluaciones muestrales de 2001 y 2004, coinciden en señalar que mayores valoraciones del rendimiento de los niños se encuentran en directa relación con altas expectativas de los padres respecto del desempeño de sus hijos (MED, 2006 y MED-UMC, 2004).

Se realizó una prueba chi cuadrado para evaluar la existencia de asociación entre las expectativas de las familias sobre el desempeño de sus hijos en primaria y el nivel de desempeño en «construcción del número», y esta resultó significativa. En otras palabras, se comprobó que existe asociación entre estas dos variables. Además, se calculó la medida D de Somers para establecer la magnitud de dicha asociación, y esta resultó significativa y con un valor de 0,2.

B. Contexto educativo y «construcción del número»

Todos los niños tienen derecho a gozar de una educación de calidad. Este objetivo implica que las instituciones educativas cuenten con una infraestructura adecuada y servicios acordes a sus características. Además,

ellas deben estar provistas con recursos educativos óptimos, que permitan aprender en un ambiente favorable. A continuación, se analizarán algunos aspectos del contexto educativo y su relación con el aprendizaje.

¿Cómo se relacionan la infraestructura y los servicios básicos con los aprendizajes de las niñas y los niños de cinco años?

A fin de conocer las relaciones entre la infraestructura de las IEI y los PRONOEI, y el desempeño alcanzado por las niñas y los niños en «construcción del número», se construyó un índice de calidad de infraestructura, cuyo mayor valor indicaba una mejor infraestructura del centro educativo. Para construirlo se consideró información sobre la delimitación

adecuada de los exteriores y de las aulas, el material predominante en las paredes de la mayoría de estas y su acceso independiente. De este modo, se observa una relación positiva pero baja entre el índice y la medida promedio ($r=0,12$). Además, el cuadro 72 permite observar diferencias significativas entre los niveles III y I, y entre los niveles II y I.

Cuadro 72: Índice de calidad de infraestructura, según niveles - Construcción del número

Niveles	Promedio	e.e.	d.e.
III	0,51	0,08	1,46
II	0,46	0,05	2,42
I	0,26*	0,07	1,74

*Diferencia significativa al 5%.

No existe diferencia significativa entre los niveles III y II.

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

Para evaluar en mayor profundidad las relaciones entre la tenencia de servicios en las IEI o los PRONOEI, y el desempeño alcanzado, se construyó un índice que consideraba la existencia de los siguientes servicios: electricidad, agua potable, red pública de agua, desagüe y servicios higiénicos conectados a una red pública. Se ha encontrado que existe una correlación positiva baja entre

el índice de tenencia de servicios y la medida promedio por centro educativo ($r=0,12$). En consecuencia, se espera que, en aquellas IEI y PRONOEI que cuenten con una mayor disponibilidad de servicios e instalaciones necesarias para el aprendizaje, el desempeño de las niñas y los niños sea más satisfactorio que en aquellos con mayores carencias.

Cuadro 73: Índice de tenencia de servicios, según niveles - Construcción del número

Niveles	Promedio	e.e.	d.e.
III	0,37	0,10	1,99
II	0,36	0,05	2,27
I	0,03*	0,10	2,38

*Diferencia significativa al 5%.

No existe diferencia significativa entre los niveles III y II.

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

Por otro lado, se analizaron las diferencias en los niveles de logro según el promedio del índice de tenencia de servicios (véase el

cuadro 73). Este indicador mostró diferencias significativas cuando se compararon los niveles I y III, y los niveles I y II.

¿Cómo se relacionan los espacios para el aprendizaje y los materiales educativos de las IEI y los PRONOEI con el desempeño de las niñas y los niños de cinco años?

Respecto de los espacios de aprendizaje se encontraron tres tipos de instituciones educativas y programas en la muestra de estudio: (i) aquellos que solo contaban con un aula de clase que congregaba a niñas y niños de diferentes edades (tres, cuatro y cinco años); (ii) aquellos que contaban con más de un aula

de clase que reunía a niñas y niños de diferentes edades; y (iii) aquellos que contaban con más de un aula con por lo menos una para cada edad. El siguiente cuadro muestra la relación entre las aulas según estas características, y el nivel de logro que alcanzan.

Cuadro 74: Relación entre tipo de aulas y niveles - Construcción del número

Niveles	Aula(s) de clase con niños de distinta edad		Aula(s) de clase para cada edad		Diferencia
	%	e.e.	%	e.e.	%
III	7,1	0,7	12,8	0,8	-5,7*
II	67,4	1,2	75,7	1,0	-8,3*
I	25,5	1,2	11,5	0,8	14,0*
Total	100,0		100,0		

*Diferencia significativa al 5%.

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

Nuevamente se realizó una prueba chi cuadrado para evaluar la existencia de asociación entre el tipo de aulas y el nivel de desempeño en «construcción del número». Esta resultó significativa y, de este modo, comprobó la existencia de asociación entre estas dos variables. Seguidamente, se calculó la medida D de Somers para establecer la magnitud de dicha asociación, que resultó significativa con un valor de 0,2.

El cuadro 74 permite observar diferencias significativas según las características de las aulas. Estas favorecen a las IEI y los PRONOEI, que cuentan con aulas de clase

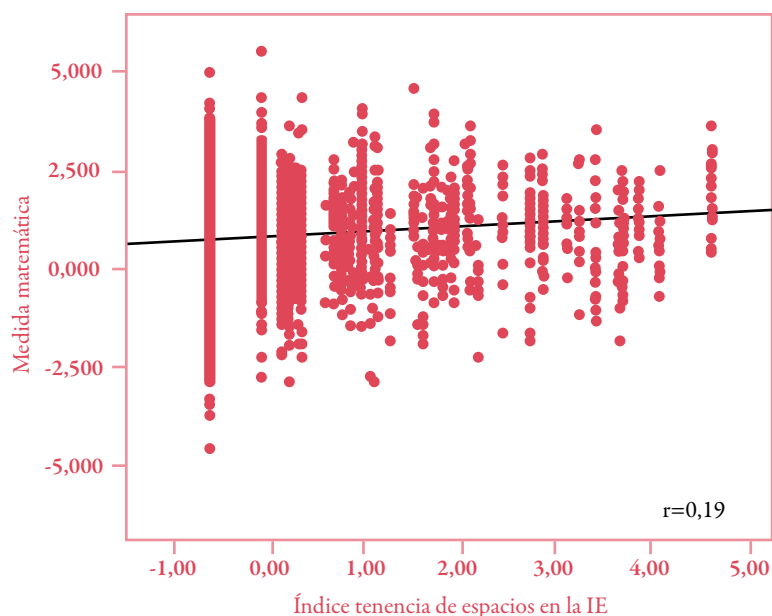
para cada edad. Posiblemente, las diferencias significativas encontradas en el desempeño puedan estar relacionadas con las diferentes estrategias pedagógicas empleadas según las características particulares de las aulas, principalmente de acuerdo a la edad.

Los antecedentes teóricos de este capítulo detallaron que, en la primera infancia, el desarrollo del pensamiento numérico atraviesa por diferentes etapas que se dan en periodos de tiempo relativamente cortos y difieren significativamente en cada niña y niño en particular. Por este motivo, las estrategias pedagógicas que utiliza la maestra o promotora

con cada grupo de edad constituyen un elemento muy importante para el desarrollo de las capacidades según edades específicas. Por lo tanto, un aula que congrega a distintos grupos etarios incrementaría la diversidad ya existente, y eso explicaría la incidencia positiva que supone contar con un aula de clase para cada edad.

Por otro lado, indagar en torno de la tenencia de espacios complementarios al aula hizo necesario construir un índice que midiera los espacios disponibles en las IEI y los PRONOEI. Así, se consideró dentro del índice la existencia de diversos espacios: auditorio, sala de computación, biblioteca infantil, sala de arte o música, enfermería o tóxico, y sala de profesores.

Gráfico 20: Índice de espacios complementarios al aula de clase y desempeño (medida Rasch) - Construcción del número



Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

El gráfico 20 muestra que, al evaluar la relación entre el índice y la medida promedio de la IEI o el PRONOEI en «construcción del número», esta es positiva pero baja ($r=0,19$). Este hecho implica que las niñas y los niños de instituciones que cuentan con mayores espacios adicionales presentan un mejor desempeño. Sin embargo, la relación encontrada es baja e, incluso, existen niñas y

niños pertenecientes a IEI y PRONOEI con índices de espacios complementarios bajos pero que alcanzan promedios altos en su desempeño. No obstante, es importante hacer notar que, conforme el índice de espacios asume valores altos, la medida promedio en «construcción del número» se concentra también en valores altos.

Cuadro 75: Índice de espacios complementarios al aula de clase según niveles - Construcción del número

Niveles	Promedio	e.e.	d.e.
III	1,01	0,40	8,00
II	0,43	0,09	4,60
I	0,12*	0,10	2,45

*Diferencia significativa al 5%.

No existe diferencia significativa entre los niveles III y II.

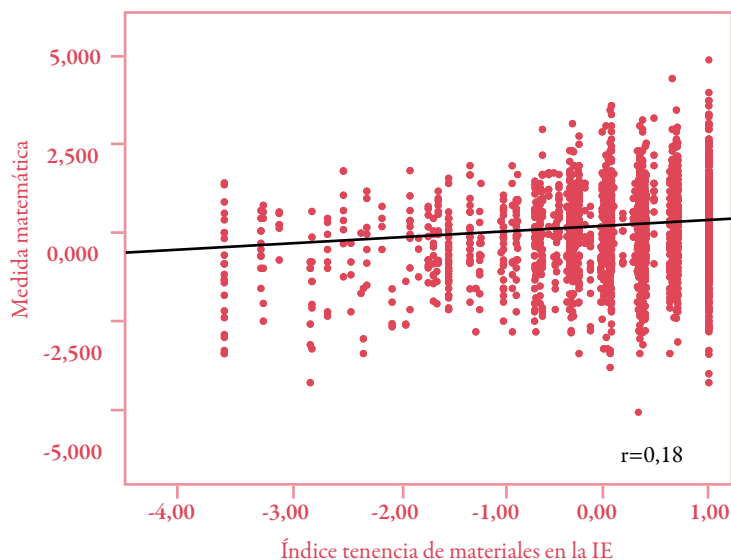
Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

El cuadro 75 presenta las diferencias en los niveles de logro según el promedio del índice de espacios complementarios al aula de clase. Se encontró diferencias significativas cuando se compara los niveles I y III, y los niveles I y II. Al respecto, la literatura internacional sobre los factores que inciden en el logro educativo otorga mucha importancia a la disponibilidad de los recursos físicos y educativos que tiene la institución educativa. En esta línea, Hanushek (1995) sostiene que la provisión de edificios y bibliotecas de calidad son beneficiosas para el desempeño de las niñas y los niños. En el Perú, la evidencia sobre factores asociados al logro educativo en otros niveles de la Educación Básica Regular (EBR) muestra que existe una relación positiva entre la disponibilidad de recursos en la escuela y el rendimiento estudiantil (MED-UMC, 2004).

Del mismo modo, los materiales educativos también tienen una influencia positiva sobre el desempeño, pues enriquecen la experiencia sensorial, en la medida en que aproximan a las niñas y los niños a la realidad, y les ofrecen la posibilidad de generar nociones y conceptos. Además, motivan el aprendizaje y estimulan la imaginación y la capacidad de abstracción durante la infancia. Por ello, analizar con mayor profundidad la tenencia de materiales educativos en las aulas de las IEI y de los PRONOEI, y su relación con el desempeño de los niños, hizo necesaria la construcción de un índice, cuyo mayor valor indica que el aula cuenta con mayor cantidad de materiales. La obtención de este índice consideró la tenencia de los siguientes materiales: bloques de construcción, materiales gráfico-plásticos, juegos de memoria, materiales de manipulación o experimentación, y rompecabezas, entre otros.

Gráfico 21: Índice de materiales y desempeño (medida Rasch)- Construcción del número



Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

El análisis de la correlación existente entre el índice de tenencia de materiales y el desempeño en «construcción del número» (véase el gráfico 21) encuentra que existe una relación positiva pero baja ($r=0,18$). Así, mientras menor sea el valor del índice de materiales, las medidas promedio en la variable en cuestión corresponden a valores mínimos; y, conforme

aumenta el valor del índice, la medida promedio se concentra alrededor de valores más altos del promedio. De esta manera, se observa que existe una relación baja entre el desempeño en «construcción del número» y la tenencia de materiales educativos, pero significativa cuando se compara los promedios del índice según niveles de logro (véase el cuadro 76).

Cuadro 76: Índice de tenencia de materiales según niveles - Construcción del número

Niveles	Promedio	e.e.	d.e.
III	0,50*	0,07	1,39
II	0,30*	0,06	2,64
I	0,08*	0,07	1,70

*Diferencia significativa al 5%.

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

Las cifras mostradas indicarían que, mientras mayor sea la cantidad de materiales en el aula, mejores niveles de logro alcanzarán las niñas y los niños. Esta comprobación

guarda relación con el modo de aprendizaje que tienen a esta edad, caracterizado por la observación, manipulación e interacción con los materiales educativos existentes en el

entorno educativo. Posiblemente, este modo de aprendizaje permita a los niños establecer diversas relaciones de clasificación, seriación, comparación y cuantificación, entre los objetos, en el desarrollo de su pensamiento numérico.

Sin embargo, los recursos y materiales de los que se dispongan en las aulas no garantizan por sí mismos el mejor desempeño de los niños. Su uso con una clara y definida intención pedagógica es lo que permitirá optimizar

estos recursos. Así, el gráfico 21 muestra que a valores más altos del índice de materiales les corresponden medidas tanto altas como bajas en el promedio de la variable estudiada.

Al igual que los materiales educativos, disponer de mayores espacios complementarios al aula de clase no mejora el aprendizaje infantil por sí mismo. La intención pedagógica que define su uso es determinante para obtener mayores ventajas.

¿Cómo se relaciona el nivel de especialización de las docentes y promotoras con el desempeño en la variable «construcción del número»?

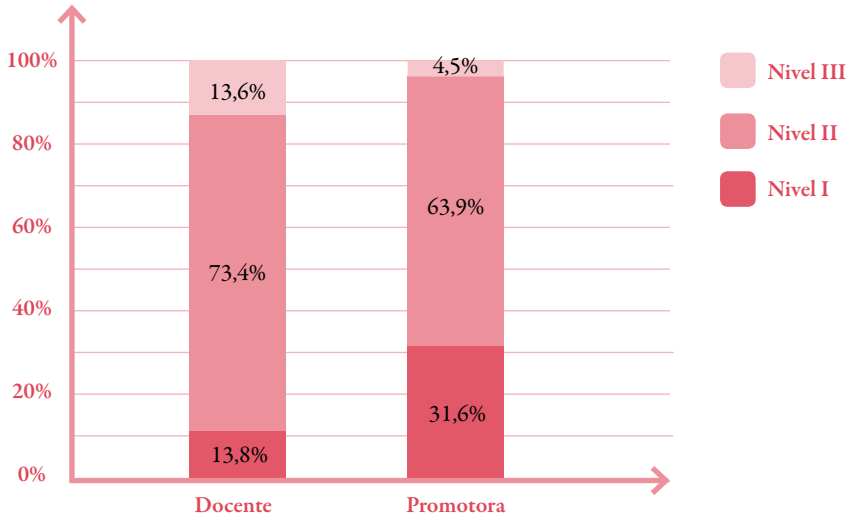
La formación de las docentes de Educación Inicial es sumamente importante debido a que asumen la educación de niñas y niños que se encuentran en una etapa en la cual las emociones, los sentimientos y pensamientos van diferenciándose y haciéndose más complejos. Por ello, se debe garantizar que las docentes y promotoras atiendan no solo las necesidades básicas de cuidado y protección, sino, particularmente las necesidades de desarrollo y aprendizaje que «están vinculadas con el desarrollo neuropsicológico del cerebro y con el descubrimiento y toma de conciencia de uno mismo, de su cuerpo, su lenguaje y pensamiento en interacción con su entorno» (DCN 2006: 47). Esta tarea requiere de una formación especializada de quienes asumirán la función de conducir este proceso. No obstante, en el Perú, no todas las IEI y los PRONOEI son atendidos por docentes especialistas. Muchos de ellos están a cargo de docentes de primaria, secundaria y promotoras educativas.

Enseguida se analizan los resultados obtenidos en función de las diferencias que se encuentran en relación con si la encargada de clase es una docente o una promotora. Posteriormente, se examina la formación docente de las promotoras. Al final, el estudio se

concentra en la observación de la especialidad docente tanto de docentes de las IEI como de las promotoras de los PRONOEI.

El análisis de los niveles de logro de las niñas y los niños, en Matemática, según la encargada del aula sea docente o promotora (véase gráfico 22), muestra que las docentes de IEI concentran al 13,6% de niñas y niños en el nivel III y las promotoras, solo el 4,5%. Contrariamente, las docentes de IEI tienen solo al 13% de niñas y niños del nivel I, mientras que las promotoras de PRONOEI, al 31,6%. Estos resultados permiten afirmar que la encargada del aula de Educación Inicial —según sea docente o promotora— incide significativamente en el aprendizaje infantil en relación con el proceso de construcción del número. Como se puede notar, los resultados según docente y promotora son equiparables con los resultados según tipo de gestión (IEI y PRONOEI), debido a que las IEI están a cargo de las docentes y los PRONOEI de las promotoras. Se debe destacar que los resultados que se muestran, según docente o promotora, se han obtenido sobre la base de las respuestas válidas brindadas en una entrevista en el caso de las promotoras y en un cuestionario en el caso de las docentes.

Gráfico 22: Porcentaje de niñas y niños por niveles según docente y promotora -Construcción del número



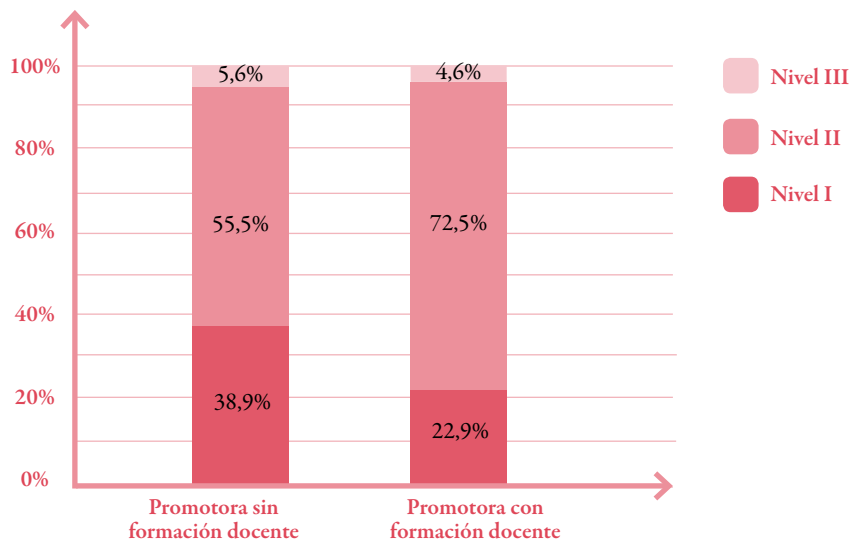
Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.
Elaboración: MED-UMC.

Respecto de las promotoras, el gráfico 23 muestra los resultados obtenidos según la promotora tenga o no formación docente. Las promotoras que no cuentan con formación docente tienen un alto porcentaje de niñas y niños ubicados en el nivel I (38,9%). Por su parte, las que sí tienen formación docente concentran en este nivel a un porcentaje menor (22,9%). Las diferencias que se observan son estadísticamente significativas y llevarían a concluir que las promotoras con formación docente consiguen con mayor facilidad que las niñas y los niños se ubiquen en el nivel

II. Por otro lado, tanto las promotoras con formación docente como las que no la tienen obtienen casi los mismos resultados en el nivel III, con lo que, en este caso, la diferencia no es significativa.

Se debe mencionar, que al realizar la prueba chi cuadrado y calcular la medida D de Somers, ambas resultaron significativas, hecho que indica la presencia de una asociación entre estas dos variables. Específicamente, la D de Somers tuvo un valor de 0,1, que indica una asociación baja.

Gráfico 23: Porcentaje de niñas y niños según formación docente de la promotora - Construcción del número



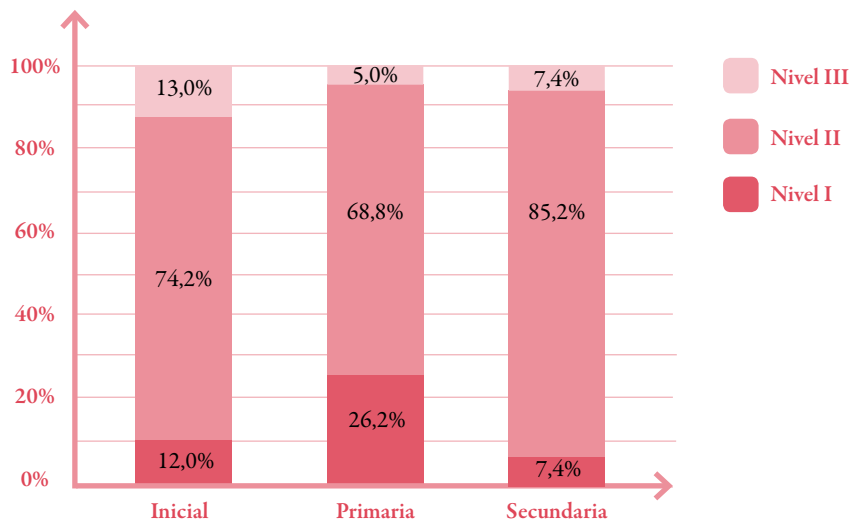
Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos por las niñas y los niños que formaron parte del estudio en relación con

la especialización de las docentes y de las promotoras que tienen formación docente, y según se trate de inicial, primaria o secundaria.

Gráfico 24: Porcentaje de niñas y niños por niveles según especialidad de las docentes y promotoras con formación docente - Construcción del número



Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

Los hallazgos en relación con la formación profesional de las docentes y promotoras indican que, en general, a mayor especialización en la carrera docente y especialmente en Educación Inicial, mejores resultados de las niñas y los niños en «construcción del número». Así, cuando se compara los resultados según la especialidad sea educación inicial o educación primaria, se observa que las primeras logran un 13,0% de niñas y niños en el nivel III y las segundas, un 5,0%. Se debe destacar que solo se encuentran diferencias significativas entre estas dos especialidades. Estos resultados confirmarían que las docentes con especialidad en educación inicial cuentan con mejores recursos pedagógicos para promover el aprendizaje de los niños, que aquellas especializadas en primaria. Esta correlación implica, en general, un mejor conocimiento de las características del desarrollo y aprendizaje de los niños. Para el caso del nivel II, solo se encuentran diferencias significativas entre las especialistas en primaria y en secundaria.

Si se observa el porcentaje de niñas y niños ubicados en el nivel I, se encuentran diferencias estadísticamente significativas en los tres niveles. Se aprecia que las docentes de secundaria reúnen solo al 7,4% de niñas y niños, mientras que las de primaria, el 26,2%. Esto se explicaría, entre otras razones, por el hecho de que algunas de las docentes de secundaria tienen la especialidad de matemática y, por tanto, tendrían mejores condiciones en cuanto al conocimiento de la materia.

En conclusión, el nivel de especialización de las docentes incide en el desempeño de las niñas y los niños en lo referido a la «construcción del número». Este hecho se comprobó mediante una prueba chi cuadrado que resultó significativa para estas variables. Inmediatamente se calculó la medida D de Somers para establecer la magnitud de dicha asociación, y esta resultó también significativa con un valor de 0,2.

¿Cómo se relaciona la satisfacción laboral de las docentes y promotoras con el desempeño de las niñas y los niños de cinco años?

Se analizó la presencia de relaciones entre la medida promedio obtenida por las niñas y los niños en su desempeño en «construcción del número» y la satisfacción laboral y la valoración que tiene la docente o promotora respecto de la carrera docente. La satisfacción laboral de las docentes y de las promotoras, en tanto actitud frente a su propio trabajo, está basada en las creencias y valores que ellas desarrollan respecto de su propia labor (por ejemplo, respecto del desempeño infantil). Los resultados señalan una relación positiva pero baja ($r=0,16$) entre la satisfacción de la docente o promotora, y el

desempeño promedio de las niñas y los niños. En otras palabras, los logros en el aprendizaje infantil suscitan en la docente o promotora, en cierta medida, satisfacción por su trabajo. Al parecer, existirían otros factores que se correlacionarían mejor con la satisfacción laboral de las docentes o promotoras, y que convendría investigar.

Por otra parte, no se observa relaciones entre el desempeño de las niñas y los niños en la variable «construcción del número» y la valoración que tiene la docente o promotora respecto de la «carrera docente».

C. Concepciones y «construcción del número»

A continuación se presenta la relación entre el desempeño en «construcción del número» y algunas concepciones de las docentes, promotoras y familias que participaron en el estudio. Tal como se hizo en el acápite

destinado a analizar las percepciones en el contexto educativo y familiar⁶⁰, los resultados se presentan a partir de las categorías de respuestas manifestadas por los participantes.

⁶⁰ Véase el acápite 1.3 del capítulo 1.

• Concepción sobre la infancia y la «construcción del número»⁶¹

El estudio indagó en torno de la percepción que tenían las docentes y promotoras sobre las características principales de las niñas y los niños a los cinco años. El cuadro siguiente muestra la cantidad de casos analizados y

el promedio y la desviación estándar de la medida en «construcción del número» según las categorías de respuesta encontradas en las docentes y promotoras.

Cuadro 77: Concepción sobre la infancia - estadísticos descriptivos de la medida de Construcción del número según los perfiles de respuesta de docentes y promotoras

Categoría de respuesta	Construcción del número		
	n	media	d.e.
Cognitivas, habilidades sociales, afectivas y físicas	157	0,575	0,990
Cognitivas, habilidades sociales y afectivas	238	0,589	1,136
Cognitivas y habilidades sociales	300	0,842	0,970
Cognitivas y afectivas	250	0,635	1,141
Habilidades sociales y afectivas	198	0,094	1,100
Afectivas	206	0,245	1,042
Respuesta no es acorde a niñas y niños de cinco años	288	0,532	1,118
Otras	982	0,547	1,119
Total	2 619	0,535	1,106

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.
Elaboración: MED-UMC.

A partir de los valores de las medias obtenidas en las categorías de respuesta es imposible jerarquizar, de manera absoluta, los resultados alcanzados en la muestra. Esta limitación se debe a que las diferencias de medias observadas en una muestra no necesariamente replican las que se encontrarían en el ámbito de población. Para estudiar si las diferencias observadas en la muestra resultan ser estadísticamente significativas, se aplicó el análisis de varianza y las pruebas posthoc correspondientes. Nótese que este hecho se debe considerar para el análisis de las concepciones que se estudian en esta sección (sección C).

Los resultados obtenidos en las pruebas posthoc permiten extraer algunas conclusiones. En primer lugar, las niñas y los niños cuyas docentes o promotoras piensan que las «características cognitivas y habilidades sociales» son las principales a los cinco años tienen, en promedio, un desempeño superior al de aquellos cuyas docentes consideran que las principales son las «características afectivas» o las «habilidades sociales y afectivas». Asimismo, las niñas y los niños cuyas docentes o promotoras relevan las características «cognitivas y afectivas» tienen, en promedio, un desempeño superior al compararlos con las niñas y los niños

⁶¹ No se descartó la homogeneidad de varianzas entre los grupos como lo mostró la prueba de Levene. Los datos de cada perfil se contrastaron utilizando el análisis de varianza de una vía. Los resultados fueron significativos en «construcción del número» ($F = 10,50; p < 0,001$).

cuyas docentes priorizan las «afectivas» o «habilidades sociales y afectivas». Además, las niñas y los niños cuyas docentes o promotoras manifiestan que las «habilidades sociales y afectivas» son las más relevantes tienen, en promedio, un desempeño inferior al compararlos con aquellos cuyas docentes o promotoras responden una categoría distinta de «afectivas».

De esta manera, las niñas y los niños cuyas docentes o promotoras resaltan las características «cognitivas y habilidades sociales», y «cognitivas y afectivas», obtienen mejores resultados que aquellos cuyas docentes o promotoras resaltan características «afectivas» o «habilidades sociales y afectivas». Esta

última categoría de respuesta es la que obtiene resultados más bajos en general, salvo en relación con la categoría «afectivas».

Estas relaciones se explicarían en razón del nivel de conocimiento que la docente tiene en relación con las características cognitivas de las niñas y los niños, y eso incide positivamente en el desarrollo de aprendizajes en matemática, específicamente en lo relacionado con la construcción del número. A mayor conocimiento de las particularidades cognitivas de las niñas y los niños, la docente tendrá mejores criterios para guiar el aprendizaje de la matemática, sin que esto implique, necesariamente, dominio o experiencia.

• Concepción sobre la finalidad de la Educación Inicial y su relación con la Construcción del número

Como en el caso anterior, la concepción de las docentes y promotoras sobre la finalidad de la Educación Inicial también ha presentado diferencias entre algunas categorías de respuesta.

El cuadro 78 muestra la cantidad de casos evaluados, la medida promedio y la desviación estándar para «construcción del número»⁶².

Cuadro 78: Finalidad de la Educación Inicial – estadísticos descriptivos de la medida de Construcción del número según los perfiles de respuesta de docentes y promotoras

Categoría de respuesta	Construcción del número		
	n	media	d.e.
Desarrollo cognitivo, socio-afectivo y motor	373	0,737	1,007
Desarrollo cognitivo y socio-afectivo	197	0,472	1,041
Desarrollo socio-afectivo	108	0,001	1,220
Base para la primaria y desarrollo cognitivo	140	0,500	1,269
Base para la primaria y desarrollo motor	166	0,574	1,243
Base para la primaria	675	0,448	1,248
Respuesta general sin fundamentación	586	0,386	1,114
Otras	1 079	0,577	1,140
Total	3 324	0,507	1,160

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial
Elaboración: MED-UMC.

⁶² Los datos de cada perfil fueron contrastados mediante el análisis de varianza de una vía. La prueba de Levene muestra que las varianzas son homogéneas en el caso de «comprensión de textos», mas no así en «construcción del número». Esta última variable se analizó utilizando la corrección de Welch para varianzas heterogéneas. Los resultados fueron significativos solo en «construcción del número» ($F=7,25$; $p < 0,001$).

Los resultados de la aplicación de las pruebas posthoc para analizar entre qué grupos se presentan las diferencias significativas (sin considerar la categoría «otras») permiten concluir que las niñas y los niños cuyas docentes o promotoras consideran que la Educación Inicial es importante porque favorece el «desarrollo cognitivo, socioafectivo y motor», tienen, en promedio, un desempeño mayor que aquellos cuyas docentes o promotoras dan una respuesta general sin fundamentación o que consideran que la Educación Inicial es «base para la primaria» o que favorece al «desarrollo socioafectivo».

Por otro lado, las niñas y los niños cuyas docentes emiten una respuesta en la categoría «desarrollo socioafectivo» tienen, en promedio, un desempeño significativamente menor que aquellos cuyas docentes o promotoras dan una respuesta en las categorías «base para la primaria», «base para la primaria y desarrollo motor», y «desarrollo cognitivo y socioafectivo». Se debe resaltar que, como se señaló en el capítulo I, la «respuesta general sin fundamentación» podría deberse a las pocas habilidades para comunicar o al poco conocimiento sobre el tema. Además, el nivel educativo de la persona podría incidir en la calidad de la respuesta.

Por ende, se podría decir que las niñas y los niños que cuentan con docentes o promotoras que hacen referencia al «desarrollo cognitivo, socioafectivo y motor» como lo más significativo de la Educación Inicial obtendrían mejores resultados en «construcción del número». Estos resultados son, al menos, mejores que los de aquellos que resaltan aspectos de manera «general» sobre la Educación Inicial como «base para la primaria» y, específicamente, para el «desarrollo socioafectivo». Así, se podría

conjeturar que la respuesta más completa — es decir, aquella que recoge más aspectos del desarrollo infantil— probablemente habla de una mejor comprensión y aplicación de las estrategias de aprendizaje en el aula, específicamente en lo relacionado con la «construcción del número».

Asimismo, las respuestas que incluyen aspectos relacionados con los aprendizajes necesarios para el nivel primaria —como «base para la primaria» y «base para la primaria y desarrollo motor»— y el «desarrollo cognitivo y socioafectivo», refieren a mejores desempeños en «construcción del número» en el aula de Educación Inicial cuando se compara con la respuesta que incluye el «desarrollo socio-afectivo». Probablemente, este último tipo de respuesta se encuentre poco relacionado con aspectos del desarrollo cognitivo e indicaría que las docentes o promotoras estarían utilizando estrategias de aprendizaje a fin de beneficiar estos aspectos.

Se debe anotar que también se preguntó a madres y padres de familia sobre la importancia de la Educación Inicial. De igual modo, se analizó la existencia de diferencias estadísticamente significativas en las medidas de «construcción del número» de las niñas y los niños en relación con la justificación brindada por madres y padres⁶³. Así, se encontró que las niñas y los niños cuyas familias dieron, en promedio, una justificación «general» mostraron un desempeño inferior frente a aquellos cuyas familias señalaron una razón vinculada a la Educación Inicial como «base para la primaria», o al «desarrollo socioafectivo», al «desarrollo afectivo y cognitivo» o a otras razones. A continuación, se presenta la cantidad de personas en cada categoría, la medida promedio y su desviación estándar⁶⁴.

⁶³ Los datos se analizaron utilizando el análisis de varianza de una vía (tanto en comprensión como en matemática no se descartó la homogeneidad de varianzas entre los grupos como lo mostró la prueba de Levene). Los resultados fueron significativos tanto en comprensión de textos ($F=2,838$; $p<0.01$) como en construcción del número ($F=9,185$; $p<0.001$). Se aplicaron, además, pruebas posthoc para analizar entre qué grupos se presentaban las diferencias.

⁶⁴ Los datos se analizaron utilizando el análisis de varianza de una vía. Los resultados fueron significativos ($F=9,185$; $p<0.001$). Se aplicaron, además, pruebas posthoc para analizar entre qué grupos se presentan las diferencias.

Cuadro 79: Finalidad de la Educación Inicial - estadísticos descriptivos de la medida de Construcción del número según los perfiles de respuesta de las familias

Categoría de respuesta	Construcción del número		
	n	media	d.e.
Desarrollo afectivo y cognitivo	106	0,782	1,175
Desarrollo cognitivo	164	0,549	1,088
Desarrollo socio afectivo	222	0,722	1,139
Base para la primaria	469	0,661	1,049
No es importante	34	0,202	1,308
Respuesta general sin fundamentación	1 375	0,393	1,138
Otras	690	0,692	1,178
Total	3 060	0,545	1,144

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.
Elaboración: MED-UMC.

Respecto de la finalidad de la Educación Inicial se encuentra claras diferencias entre las percepciones de los docentes o promotoras, y las de las familias de las niñas y los niños participantes. Como podría esperarse, las docentes y promotoras, cuyos niños obtienen mejores resultados en el aula,

son aquellas que tienen una mirada más integral respecto a la Educación Inicial, que probablemente se refleja en sus estrategias pedagógicas. Por su parte, las familias cuyos hijos obtienen resultados más bajos muestran no manejar una visión completa respecto a los beneficios de la Educación Inicial.

• Concepción sobre la importancia del juego y su relación con la «construcción del número»

El cuadro siguiente muestra la cantidad de personas en cada categoría, la medida promedio y la desviación estándar para la prueba de

«construcción del número» en relación con la concepción sobre la importancia del juego de las docentes y promotoras⁶⁵.

⁶⁵ Se empleó el análisis de varianza de una vía para contrastar las diferencias de rendimiento según los perfiles de respuesta de los docentes o promotoras. Los resultados fueron significativos solo en «construcción del número» ($F=7,72$; $p<0,001$).

Cuadro 80: Importancia del juego - estadísticos descriptivos de la medida de Construcción del número según los perfiles de respuesta de las docentes y promotoras

Categoría de respuesta	Construcción del número		
	n	media	d.e.
Desarrollo cognitivo y socio-afectivo	267	0,890	1,200
Desarrollo cognitivo	263	0,344	1,091
Desarrollo socio-afectivo	463	0,686	1,237
Recreación	107	0,515	0,972
Motivación y liberación de tensiones	163	0,494	1,223
Aprendizaje en general (sin especificar el tipo)	1 329	0,451	1,110
Otras	637	0,476	1,217
Total	3 229	0,521	1,166

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.
Elaboración: MED-UMC.

Los resultados de las pruebas posthoc sobre las diferencias entre categorías de respuesta específicas llevaron a concluir que las niñas y los niños cuyas docentes consideran que el juego es importante porque favorece el «desarrollo socio-afectivo» tienen un promedio en «construcción del número» significativamente mayor que aquellos cuyas docentes consideran que favorece al «aprendizaje en general» o al «desarrollo cognitivo». Además, las niñas y los niños cuyas docentes resaltan el «desarrollo cognitivo y socioafectivo» como un importante producto del juego tienen, en promedio, un rendimiento significativamente mayor que aquellos cuyas docentes mencionan que propicia el «aprendizaje en general», el «desarrollo cognitivo» y ayuda en la «motivación y liberación de tensiones» o en la «recreación». De lo presentado, se puede desprender que los mejores resultados los obtienen las niñas y los niños cuyas docentes o promotoras señalan que el juego es importante en tanto favorece el «desarrollo socioafectivo» y el «desarrollo cognitivo

y socioafectivo», ambos vinculados con aspectos primordiales en el desarrollo infantil a los cinco años de edad.

Estos resultados estarían mostrando que se puede considerar el juego como una oportunidad para el desarrollo cognitivo, sin dejar de tomar en cuenta las implicancias sociales y afectivas que este supone. Hacerlo dotaría a la docente de un criterio más completo a la hora de guiar el juego con el propósito de favorecer la construcción del número en las niñas y los niños.

De igual modo, se analizó la concepción de las madres y padres de familia acerca de la importancia del juego. Asimismo, se determinó la existencia de diferencias estadísticamente significativas en las medidas de «construcción del número» de los niños, en relación con la justificación que las madres y los padres ofrecen sobre la importancia del juego. Se presenta a continuación la cantidad de personas en cada categoría, la medida promedio y su desviación estándar⁶⁶.

⁶⁶ Los datos se estudiaron utilizando el análisis de varianza de una vía. Los resultados fueron significativos tanto en «comprensión de textos» ($F=5,543$; $p<0.001$) como en construcción del número ($F=8,058$; $p<0,001$). Se aplicaron, además, pruebas posthoc para analizar entre que grupos se presentan las diferencias.

Cuadro 81: Importancia del juego - estadísticos descriptivos de la medida de Construcción del número según los perfiles de respuesta de las familias

Categoría de respuesta	Construcción del número		
	n	media	d.e.
Aprendizaje y desarrollo integral	204	0,491	1,127
Comunicación y expresión de afectos	476	0,613	1,199
Confianza y afectos	191	0,822	1,127
Confianza y seguridad	534	0,724	1,157
Recreación	156	0,537	1,073
No es importante	101	0,079	1,178
Aprendizaje en general (sin especificar el tipo)	943	0,419	1,118
Otras	417	0,597	1,073
Total	3 022	0,553	1,142

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial. - Elaboración: MED-UMC.

Se encuentra que las niñas y los niños cuyas familias dan una justificación «general favorable» sobre la importancia del juego muestran, en promedio, un desempeño inferior en relación con aquellos cuyas familias señalan una razón vinculada al fomento de la «confianza o seguridad» de los niños; y a aquellos cuyos padres indican que el juego sirve para la «comunicación y expresión de afectos». Este hecho estaría mostrando que el reconocimiento de alguna

o algunas de las características que definen la importancia del juego a la edad de los cinco años favorecería el desempeño infantil en la construcción de la noción de número. Así, las niñas y los niños cuyas familias señalan que el juego no es importante muestran, en promedio, un desempeño significativamente menor en matemática si se les compara con los niños cuyas familias responden que el juego sí es importante y argumentan alguna razón vinculada a la confianza y la comunicación.

• Uso de fichas de trabajo en el aula y «construcción del número»

Según el análisis realizado, las niñas y los niños que asisten a Educación Inicial y están a cargo de una docente o promotora que no está de acuerdo con el uso de fichas de trabajo —como la mejor manera de aprender en inicial— muestran un mejor desempeño que aquellos que asisten con aquellas que sí lo están. Este hecho probablemente se

relacione con el hecho de que las docentes o promotoras que no están de acuerdo con el uso de fichas favorecen otro tipo de estrategias de enseñanza-aprendizaje más acordes con la edad de cinco años en lugar del trabajo con fichas (por ejemplo, el uso de material concreto o el juego, entre otros).

Cuadro 82: Uso de fichas de trabajo según opinión de las docentes/promotoras y promedio de la medida de Construcción del número

Uso de fichas de trabajo	Media	d.e.
De acuerdo	0,438	1,175
En desacuerdo	0,611	1,124

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial. - Elaboración: MED-UMC.

2.4. Síntesis

- Los resultados del estudio respecto del área de Matemática se han determinado en función de la variable «construcción del número», los aprendizajes planteados, en el componente «número, relaciones y funciones» del diseño curricular nacional (MED, 2006) y los procesos del desarrollo de las niñas y los niños de cinco años de edad. En ese sentido, la variable «construcción del número» se ha definido como el proceso de formación de esta entidad, que surge principalmente de las capacidades de clasificación y seriación, y permite una comprensión de la inclusión de clases y, posteriormente, la adquisición de la noción de inclusión jerárquica del número.
 - El 14,3% de las niñas y los niños participantes se encuentra en el nivel III. Este hecho estaría indicando que una séptima parte de los niños establece y explica relaciones de clasificación y seriación. Además, establece relaciones más complejas de comparación, cuantificación, cardinalidad, ordinalidad y resolución de problemas. Estas dan cuenta de la inclusión de clases en relación con el material concreto y gráfico.
 - La mayoría de niñas y niños (72%) se encuentra en el nivel II. Este dato implica que dichos niños elaboran clasificaciones a partir de la ubicación de los objetos y según color, forma o tamaño, sin explicar los criterios utilizados para agruparlos. Este último aspecto ha sido considerado relevante en este estudio, por constituir una de las evidencias para observar los procesos mentales que se desarrollan en el proceso de la comprensión del número.
 - El estudio ha encontrado que, para las niñas y los niños, la representación del número tiene un nivel de dificultad mayor que la relación del número con el numeral.
- Este hecho podría evidenciar un desfase en la enseñanza, ya que probablemente se estaría enfatizando el conteo, la escritura y la identificación de numerales, sin priorizar el significado del número.
- Se encontraron diferencias significativas en relación con la modalidad de atención (IEI o PRONOEI). Así, se observa que existe un mayor porcentaje de niños de IEI (15%) que de PRONOEI (4%) en el nivel III. Estos últimos concentran la mayoría de niños del nivel I y constituyen poco más de la tercera parte de la muestra de estudio en esta modalidad.
 - No existen diferencias significativas entre el nivel III y el nivel II respecto del área geográfica en que se encuentra la IEI o el PRONOEI. Sin embargo, si hubo diferencias significativas entre las niñas y niños que se encuentran en el nivel I en relación con el área geográfica de la IEI y el PRONOEI.
 - No se evidencian diferencias estadísticamente significativas en relación con el desempeño de las niñas y los niños según sexo. En este sentido, las niñas y los niños tienen, al parecer, las mismas oportunidades de interacción con la matemática en el contexto donde se desarrollan y aprenden.
 - Entre los factores asociados al contexto familiar, la asistencia a Educación Inicial, el estatus socioeconómico, el capital cultural de las familias (tenencia de materiales para el juego y el aprendizaje) y las expectativas de las familias presentan una relación positiva pero baja en la «construcción del número». Asimismo, entre los factores asociados al contexto educativo, se encontró relaciones positivas respecto de la infraestructura y servicios básicos, tenencia

de materiales en el aula, espacios para el aprendizaje, formación y especialización de las docentes o promotoras, y su propia satisfacción laboral.

- Algunas de las concepciones de las docentes, promotoras y familias analizadas en el estudio se encuentran relacionadas

con visiones más integrales que favorecen el desempeño en «construcción del número» (la noción de infancia, la finalidad de la Educación Inicial y la importancia del juego). Además, el uso de fichas de trabajo en el aula se relaciona positivamente con un mejor desempeño en la variable «construcción del número».

2.5. Discusión

La construcción del número es un proceso que se inicia a muy temprana edad y se desarrolla durante los primeros años para terminar de consolidarse alrededor de los ocho años, cuando los procesos madurativos y cognitivos de los niños les permiten establecer la inclusión jerárquica y el orden, y comprender la estructura numérica con mayor abstracción. Este proceso es propio de cada niña y niño aun cuando requiera de la interacción social para afianzarlo. Piaget afirma que «el número es una estructura mental que construye cada niño mediante una aptitud natural para pensar, en vez de aprenderla del entorno» (Piaget cit. en Kamii, 1995: 17).

El aprendizaje del número se inicia con la realización de experiencias concretas para luego pasar a la representación y simbolización de la cantidad. Sin embargo, los resultados encontrados dan cuenta de un proceso que prioriza la memorización del símbolo en relación con el conteo sin atender a la representación de la cantidad mediante objetos. En consecuencia, no se asegura la comprensión del significado del número. De esta manera, se estaría poniendo énfasis en procesos memorísticos respecto de la escritura y reconocimiento del numeral, sin atender la comprensión de su significado. En otras palabras, los niños pueden contar hasta el nueve, por lo menos, e identificar el numeral correspondiente. No obstante, no se evidencia que se haya generado la noción de número como proceso inclusivo.

A los cinco años de edad, el niño se encuentra en el proceso de la construcción del número. En ese sentido, debería haber realizado importantes avances como el establecimiento de las clasificaciones y seriaciones, consideradas como capacidades básicas para el desarrollo de las relaciones lógicas que permiten construir la noción de número. Este avance se puede evidenciar a través de las explicaciones que dan para argumentar el porqué de las agrupaciones y ordenaciones que realiza con diferentes objetos. Además, debería de haber desarrollado habilidades que les permitan pasar de lo particular a lo general y viceversa, sin perder de vista ambos procesos, hecho que constituye la inclusión de clases. Esta capacidad se puede evidenciar en la resolución de problemas relacionados con las acciones de «juntar», «agregar», «separar» y «quitar», siempre con referencia a objetos concretos o figurativos, y a partir de enunciados verbales.

Respecto de las diferencias entre los niveles III y II se ha considerado el uso del lenguaje para explicar los procedimientos realizados con la finalidad de demostrar el logro de los desempeños estudiados. Se debe recordar que el lenguaje constituye, según Piaget, la evidencia de los procesos que desarrolla el niño y la niña. Precisamente, este es uno de los factores que plantea diferencias entre los niveles III y II. Además, se debe tener en cuenta que, si bien es cierto las niñas y los niños de cinco años

se encuentran posibilitados para expresarse de manera oral, podría haber una influencia del entorno sociocultural en la simbolización y comprensión de la matemática. Este hecho podría estar marcando las diferencias en el desempeño de las niñas y los niños en cuanto a la explicación de los criterios.

Además, algunos autores que han investigado acerca de las clasificaciones que realizan los niños durante los primeros años y señalan que cabe cuestionarse por si las justificaciones verbales son necesarias para determinar competencia cognitiva como sostiene la Escuela de Ginebra. De hecho, hoy se discute la posibilidad de que existen otros medios que garanticen la comprensión lectora infantil. No obstante, se ha optado aquí por la primera alternativa, por razones tanto de facilidad como fiabilidad. En correspondencia con esta afirmación podría decirse que las diferencias entre los niveles III y II, determinadas por el lenguaje, han sido necesarias para validar los procesos resolutivos que determinan la inclusión de clases.

Respecto de las diferencias halladas en los resultados según modalidad de atención (IEI o PRONOEI), algunos hallazgos previos coinciden con los encontrados en el presente estudio. Díaz (2007) analiza los efectos de la Educación Inicial sobre el desempeño escolar de seiscientos niñas y niños de ocho años del ámbito nacional como parte del proyecto "Niños del Milenio" para el Perú. El autor encuentra diferencias significativas en el desempeño de los niños que asisten a Educación Inicial y los que no lo hacen. A partir de este estudio, se estima que las niñas y los niños que asistieron a una IEI incrementan en un 10% sus probabilidades de asistir al grado correspondiente a su edad, tendencia consistente con una menor repetición o deserción. Asimismo, la probabilidad

de realizar una operación matemática se incrementa en 16%. Este efecto positivo se verifica y se incrementa solo en los niños que asistieron a una IEI y no en aquellos que asistieron a un PRONOEI. En esta misma línea, Cueto y Díaz (2007) realizaron un estudio en Lima metropolitana, en el cual se confirma el efecto positivo en el aprendizaje en las niñas y los niños que asisten a un PRONOEI. Según se observa, existiría un efecto positivo de ambas modalidades, pese a las diferencias que puedan tener en el desempeño. Este hecho podría estar relacionado con la heterogeneidad de los programas en el ámbito nacional.

En el proceso de construcción de la noción de número, el papel de la Educación Inicial es identificar las características de desarrollo de las niñas y los niños, y proponerles las experiencias necesarias para que, mediados por la reflexión, logren abstraer, cada vez, relaciones de mayor complejidad. Así, «Todos los alumnos necesitan tiempo y oportunidades para desarrollar, construir, probar y reflexionar sobre su creciente comprensión de las matemáticas» (National Council of Teachers of Mathematics 2000: 80). Por tanto, para desarrollar una enseñanza adecuada de la matemática en Educación Inicial, las maestras deben generar, formar y desarrollar el pensamiento matemático infantil como una herramienta que les permita resolver problemas y, de esta manera, posibilitar el desarrollo de la competencia matemática.

Finalmente, es importante seguir investigando respecto de las relaciones entre el aprendizaje y el área geográfica de las niñas y los niños, así como sobre las variables del contexto educativo y familiar que pueden estar incidiendo en el desempeño infantil.

III. RESULTADOS EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN

Este capítulo presenta los resultados obtenidos por las niñas y los niños en el área de Comunicación. Su examen ha considerado

la variable «comprensión de textos oralizados y gráficos» (en adelante, «comprensión de textos»).

3.1. Antecedentes teóricos

Para las niñas y los niños de cinco años, la comprensión de textos implica fundamentalmente el descubrimiento del universo de lo escrito. En otras palabras, la posibilidad de que conozcan y se relacionen con los diferentes estímulos escritos (como mirar y «hojear» libros, láminas, afiches, tarjetas, periódicos, etc.) que están presentes en su vida y en la de todos los miembros de su grupo o comunidad. El DCN señala al respecto que «cada niña o niño construye sus significados a partir de sus encuentros e interacciones con el mundo de imágenes [...] contenidos en diferentes textos de su entorno» (MED, 2006: 97). Por lo tanto, se trata de una habilidad que debe ser desarrollada y estudiada en Educación Inicial.

La aproximación a la comprensión de textos debe llevarse a cabo mediante textos completos y diferentes (cuentos, recetas, noticias, avisos, afiches, láminas, etc.), que ayuden a las niñas y los niños a reconocer no solo el mensaje, sino, además, la función social que tienen en el contexto en el que se elaboran. Por ejemplo, una receta de cocina está escrita para que las

personas puedan preparar algo y una noticia sirve para informarnos de un hecho real.

Asimismo, la comprensión de textos debe entenderse como un proceso (cognitivo) y no como el desarrollo de habilidades mecánicas de identificación de elementos del código. No se trata de priorizar el desarrollo de estrategias exclusivamente para que la niña o el niño reconozcan grafías o trabaje aisladamente letras, sílabas o palabras. Debido a este tipo de prácticas, los niños no alcanzan a entender el uso real que tienen los signos o símbolos, sobre todo si se presentan de manera descontextualizada, es decir, en situaciones inverosímiles, fuera de contexto o sin fines comunicativos. Además, hacerlo complejiza la tarea de acceder al código. Por ello, la lectura en las niñas y los niños de cinco años supone asegurar la interacción significativa y funcional con el mundo letrado. Es importante mencionar que, para algunas niñas y algunos niños, esta interacción prolongará los aprendizajes ya iniciados en su familia y para otros será la ocasión para empezarlos (Solé, 2001).

3.1.1. El desarrollo de las capacidades para la comprensión de textos en niños prelectores

El desarrollo de las capacidades vinculadas a la comprensión de textos se enmarca dentro de la competencia comunicativa. Al respecto, el DCN de 2006 señala que esta competencia comunicativa debe ser desarrollada por la familia, la comunidad y las instituciones educativas (MED, 2006). De hecho, las investigaciones señalan que el desarrollo de la comprensión de textos se despliega desde la primera infancia y en los mencionados ámbitos.

En lo que respecta a las familias y la comunidad, las niñas y los niños pequeños tienen mejores oportunidades de aprendizaje cuando los adultos cuidadores o familias les leen diferentes textos a sus hijos, pues, de esa manera, los acercan al código escrito. Ejemplo de ello es cuando la madre y el niño alternan turnos durante un diálogo: la madre dirige la atención del niño hacia un libro y le hace preguntas sobre lo que aparece en él, o el niño

hace preguntas a la madre sobre el contenido de lo que están leyendo (Brice, 2004). Molina (1999), citando a Schieckedanz, señala que estos aprendizajes tienen su origen en el hogar, durante la infancia, en actividades como la lectura en voz alta por parte del adulto y la exploración creativa de los garabatos que hace el niño. Asimismo, un desarrollo de la comprensión de textos ocurre cuando las niñas y los niños, desde bebés, prestan atención a los libros, letreros y textos diversos y a la información que contienen. En otras palabras, el mencionado acercamiento se da cuando el mundo letrado forma parte de la vida en su hogar y en la comunidad. Ello no implica que, necesariamente, las madres y los padres hagan intentos deliberados de enseñarles a leer a sus hijos. Su tarea debe consistir, básicamente, en ofrecerles diversas oportunidades para familiarizarse con el código escrito como relatar historias y repetirlas (las veces que sea necesario), hacer preguntas y repreguntas sobre los textos oralizados, y observar los diferentes elementos del material escrito (el tamaño de las letras, las características de las imágenes, etc.), entre otros.

En esta misma línea, otras investigaciones realizadas por Durkin (1988) con niños pequeños revelaron información importante en torno a la influencia de la familia en el proceso de alfabetización de sus hijos. El autor denominó «lectores precoces»⁶⁷ a las niñas y los niños que tienen curiosidad por el lenguaje escrito. Los resultados de la investigación mostraron que las madres y los padres de estos niños aparecían como personas que ofrecían diversas oportunidades a sus hijos como leerles diferente tipo de material. Asimismo, escuchaban las preguntas

de sus hijos y las contestaban, estimulando de esta manera a realizar comentarios y nuevas preguntas sobre lo observado y leído. Además, otras investigaciones ligadas a la calidad de las interacciones padre-hijo y el desarrollo de habilidades verbales señalan que estas también son importantes para la aproximación a la lectura (Cairney, & Ashton, 2000).

Por otro lado, la familia influye en el acercamiento de las niñas y los niños si ofrece, además, una diversidad textual: enciclopedias y libros, pero también palabras y números que se encuentran en cosas comunes como calendarios, anuncios de la televisión, información sobre el tiempo, titulares de los periódicos, menús, instrucciones de los juegos, letreros en latas de conserva, paquetes y cajas, etc. (Olilla, 1988). Al respecto, Ames señala que, también para las zonas rurales, la literacidad⁶⁸ tiene un rol en la organización doméstica, a través del uso de listas de compras para los amigos o parientes que viajan a la ciudad. También sirve para comunicarse con los parientes que se encuentran fuera del pueblo cuando se usan tanto mensajes cortos como cartas. Igualmente, afirma que, en estos contextos, el código escrito «también es valorado y usado para obtener información y entretenimiento a través de la lectura de periódicos y libros e incluso consejo moral a través de la lectura de la Biblia» (Ames, 2006: 270).

De este modo, el acercamiento al universo de lo escrito y, paulatinamente, a la convencionalidad de los signos, permite a la niña y al niño aproximarse a algunas de sus características — como la linealidad y la secuencialidad en la escritura, entre otras —

⁶⁷ Según el diccionario de la Real Academia de la lengua, el término “precoz” hace referencia a la persona que, a su corta edad, muestra cualidades morales o físicas que de ordinario son más tardías. En cambio, la literatura consultada (Durkin y otros, por ejemplo) define el término lector precoz como haciendo referencia a las posibilidades naturales que tienen las niñas y los niños para interrogarse sobre el código escrito.

⁶⁸ Para este informe se ha tomado la definición propuesta por Cassany, (2005) que define literacidad como las prácticas de comprensión y producción de escritos en una comunidad. En este sentido, abarca todo lo relacionado con el uso del alfabeto. Comprende el código escrito, los géneros discursivos, los roles del autor y del lector, las formas del pensamiento, y los valores y representaciones culturales.

y de sus posibilidades de producción. Este proceso se inicia desde los primeros años de vida y se ve favorecido por las oportunidades que los adultos y el entorno ofrecen.

En lo que se refiere a la Educación Inicial, el DCN precisa que esta «debe promover el desarrollo en las niñas y los niños de la capacidad de comprender [...] los mensajes explícitos, implícitos, que transmiten imágenes y textos mixtos o ícono verbales» (MED, 2008a: 138). Así, en algunas comunidades, los métodos utilizados en las IE y en los PRONOEI son muy similares a los que se aprenden en el hogar; en otras, se superponen a los del hogar y pueden entrar en conflicto (Brice, 2004). En ese sentido,

3.2. Metodología

En el área de Comunicación, el estudio explora los logros de aprendizaje alcanzados por las niñas y los niños en la variable «comprensión de textos oralizados». Dicha variable se define como un proceso en el que el niño prelector (o lector no alfabetizado) utiliza sus conocimientos previos (conocimientos del mundo y del lenguaje) para relacionarlos con la información de un texto y poder así reconstruir su significado y sentido. Si se considera que, a los cinco años de edad, las niñas y los niños están en proceso de acceder al sistema de escritura y al lenguaje escrito, la variable debe ser estudiada a partir de dos formatos de texto, acordes con la edad: textos narrativos y textos mixtos o ícono-verbales. Cabe resaltar que los textos narrativos propuestos fueron leídos y oralizados por un adulto y grabados en un casete, a partir de cuya audición se hicieron preguntas a las niñas y los niños. Estos textos se presentaron acompañados de ilustraciones que mostraban las escenas de las historias leídas.

Además, se propuso láminas con dibujos y palabras para que las niñas y los niños

«[la Educación Inicial] no puede trabajar de espaldas a lo que ocurre en los hogares de niñas y niños: sabemos científicamente que las interacciones alfabetizadoras en el seno familiar son clave para sus aprendizajes y, por lo tanto, es necesario realizar acciones educativas orientadas hacia ese fin» (Purcell-Gates, 2003: 32). Por ello, las IE y los PRONOEI deben recoger el aporte de las familias en las prácticas de lectura y compartir con ellas, algunas de las estrategias utilizadas para desarrollar las capacidades lectoras de sus hijos. Entre ellas se puede enseñar algunas como la interrogación a partir de los indicios del texto, la lectura en grupos pequeños o lectura individual, y la formulación de preguntas literales e inferenciales.

identifiquen los elementos que están contenidos en ellas y reconozcan las palabras escritas. Dentro del DCN, este tipo de texto se denomina “texto mixto” o “ícono-verbal”. Según el DCN y el marco teórico del desarrollo a esta edad, la variable de estudio «comprensión de textos» se relaciona con la comprensión de textos oralizados y la comprensión de textos mixtos o ícono-verbales.

Así, el estudio investigó el área a partir del componente «comprensión de textos» y una competencia que se concretizó en cuatro capacidades. Con fines metodológicos, estas últimas fueron adaptadas de las capacidades propuestas en el DCN del 2006 y organizadas en función de determinados aspectos que reflejan la comprensión de textos, a partir de lo que hacen las niñas y los niños de cinco años. Finalmente, las capacidades se evidencian mediante ciertos desempeños que se espera observar en las niñas y los niños al finalizar la Educación Inicial. A continuación, se presenta la matriz de las capacidades y desempeños estudiados⁶⁹.

⁶⁹ El anexo metodológico presenta las particularidades de la prueba.

Cuadro 83: Matriz de capacidades y desempeños estudiados en Comunicación

Según DCN	Según Estudio	
Competencia	Capacidades	Desempeños
Describe e interpreta los mensajes de diferentes imágenes y textos de su entorno dando una opinión frente a ellos. Disfruta de la lectura.	1. Retiene información de textos narrativos leídos por un adulto.	1.1. Recuerda datos o hechos.
	2. Infiere información de textos narrativos leídos por un adulto.	2.1. Deduce que una idea es causa o explicación de otra.
		2.2. Identifica palabras, frases u oraciones que se aproximan al tema central.
	3. Establece relaciones de significado a partir de elementos gráficos en una lámina.	3.1. Relaciona e integra los elementos de una lámina.
4. Diferencia dibujo de escritura en láminas.	4.1. Reconoce palabras escritas en una lámina.	
	4.2. Explica a partir de elementos escritos que reconoce en la lámina.	

A continuación, se describe cada una de las capacidades incluidas en la matriz de

capacidades y desempeños estudiados, a partir del DCN:

1. Retiene información de textos narrativos leídos por un adulto.

El DCN señala como capacidad la siguiente: «Relata el texto escuchado con sus propias palabras, contesta preguntas literales [...] sobre el texto» (MED, 2006: 100). Se indagó por dicha capacidad a partir de la posibilidad

del niño de recordar o retener información relevante del texto, tanto de los datos de la historia propuesta como de su secuencia temporal.

2. Infiere información en textos narrativos leídos por un adulto.

Como señala el DCN, «la escuela debe promover el desarrollo en las niñas y los niños de la capacidad de comprender [...] los mensajes explícitos, implícitos, que transmiten imágenes y textos mixtos o ícono verbales» (MED, 2006: 97). Una evidencia de que la niña o el niño está haciendo deducciones es determinar si estos pueden ser

capaces de reconocer el tema central del texto al identificar alguna palabra, frase u oración que se relacione con la idea que engloba la información relevante de todo el texto. Otra es el reconocimiento de relaciones implícitas entre dos o más enunciados, una de las cuales es la de causalidad, es decir, la identificación de que una idea es causa o explicación de la otra.

3. Establece relaciones de significado a partir de elementos gráficos en una lámina.

El DCN menciona que el niño «interpreta imágenes, carteles, grabados, fotografías, etc., que acompañan a diferentes tipos de escritos, estableciendo relaciones entre estos y la imagen» (MED, 2006: 100). Dicha

capacidad se indagó desde el reconocimiento de las relaciones de significado vinculadas con la integración de los diferentes elementos que contienen los textos mixtos o ícono-verbales para comprender e interpretar su significado.

4. Diferencia dibujo de escritura en láminas.

Uno de los primeros indicios de que la niña o el niño ha accedido al código escrito está relacionado con la evidencia de que diferencia dibujo de escritura (Arnaiz & Ruiz, 2001).

Este reconocimiento está relacionado con la posibilidad del niño de reconocer palabras escritas en un texto gráfico y el descubrimiento de que estas tienen un referente gráfico.

3.2.1. Tipos textuales utilizados en el estudio

Se propusieron seis textos narrativos, acompañados de ilustraciones, y dos textos mixtos o ícono-verbales (láminas). En total se evaluó con 28 ítems. En relación con los textos narrativos, las niñas y los niños escucharon las historias hasta en tres oportunidades. A continuación, se presentan la definición de los tipos textuales utilizados y algunas características de los textos propuestos en el estudio:

1. **Textos narrativos:** presentan una secuencia de hechos en una historia temporalmente ordenada (lineal). Este tipo de texto relata hechos vividos por personajes reales o imaginarios, en un tiempo determinado. El lenguaje utilizado en la historia es muy sencillo y resulta cercano para las niñas y los niños de cinco años de edad. Los textos utilizados fueron los siguientes:

- «Los caracoles» y «Los peces». Narran la historia de tres personajes (tres hermanos, dos mayores y uno menor), a los que les ocurre un hecho sorpresivo que hace que se separen. Finalmente, se reencuentran.
- «La viejita y los pajaritos» y «El señor y los peces». Presentan a un

personaje (una viejita o señor) que tiene encerrados a sus animales. En esa circunstancia, aparecen unos niños que piden que los liberen.

- «La chancha Pancha» y «La hormiga y la lombriz». Estos textos presentan personajes que manifiestan un temor a lo nuevo. Los personajes de la historia son alentados a descubrirlo y, con ello, vencen sus miedos.
2. **Textos mixtos o ícono-verbales:** presentan imagen y escritura. Este tipo de textos presenta las imágenes usadas en libros, revistas, periódicos, carteles, láminas, afiches, encartes, catálogos, trípticos, etc. Para el estudio, se eligió láminas de contextos familiares para las niñas y los niños de cinco años. Los textos utilizados fueron los siguientes:
- Lámina del mercado. Este texto muestra un mercado, en el que se puede observar productos como verduras, papas y frutas; así como personas comprando y vendiendo estos productos. Además, se incluye las siguientes palabras: “frutas”,

“verduras” y “carnicería”, así como una lista de productos con sus precios.

- Lámina del aula. Este texto muestra un aula típica de una IEI o un PRONOEI: una maestra, niñas y niños, y espacios diferenciados como

el rincón de aseo y mesa con material concreto (bloques lógicos, calendario, rincón de lectura y zona de juego libre). Igualmente, se presenta las siguientes palabras: “octubre”, “mis cuentos”, “aseo” y “rompecabezas”, y, además, un calendario con los meses del año.

Cuadro 84: Textos, láminas y número de ítems para el estudio de la variable Comprensión de textos

Tipo de texto	Nombre del texto	Ítems
Narrativos	“Los caracoles”	28
	“Los peces”	
	“La viejita y los pajaritos”	
	“El señor y los peces”	
	“La chancha Pancha”	
	“La hormiga y la lombriz”	
Mixtos o ícono-verbales	Lámina del mercado	28
	Lámina del aula	

3.2.2. Metodología de análisis: niveles de logro

Los desempeños correspondientes a la variable «comprensión de textos» se ordenaron según su dificultad en la muestra de estudio⁷⁰. Sobre la base de la sistematización así realizada se establecieron puntos de corte que definieron tres niveles de logro. Estos se han determinado en función a tres elementos: la variable «comprensión de textos», definida para el estudio, las competencias y las capacidades planteadas en el componente Comprensión

de textos del DCN (MED, 2006) y los procesos de desarrollo de las niñas y los niños de cinco años de edad. Se debe señalar que los niveles de logro construidos para el estudio son inclusivos, es decir, el logro de los desempeños del nivel III supone la realización de los desempeños del nivel II⁷¹. El cuadro 85 presenta la descripción general de cada uno de los niveles de logro, con una síntesis de los desempeños estudiados.

⁷⁰ Este ordenamiento se basó en la medida de dificultad de los ítems estimada con el modelo Rasch.

⁷¹ A partir del ordenamiento de ítems realizado sobre la base de la medida de dificultad, se establecieron dos puntos de corte. Si una niña o niño superaba el segundo, se ubicaba en el nivel III; si superaba el primer corte pero no el segundo, se ubicaba en el nivel II; y, finalmente, si no superaba el primer corte, se encontraba en el nivel I.

Cuadro 85: Descripción de los niveles de logro en Comprensión de textos

NIVELES	DESCRIPCIÓN
III	Además de lo considerado en el nivel II, las niñas y los niños ubicados en este nivel comprenden los textos oralizados, al evidenciar que reconocen relaciones de causalidad y proponer un nombre o título para el texto. Asimismo, comprenden la situación que se presenta en los textos mixtos (láminas) y explican brevemente cómo diferencian las palabras escritas del dibujo.
II	En este nivel, las niñas y los niños son capaces de comprender algunas partes de los textos oralizados, dado que identifican ciertos datos y hechos. Asimismo, comprenden la situación que se presenta en los textos mixtos (láminas) y diferencian las palabras escritas del dibujo.
I	Las niñas y los niños no realizan las actividades más fáciles que se propusieron en el estudio.

El siguiente cuadro presenta los desempeños que el nivel I agrupa a las niñas y los niños que asociados a cada nivel de logro; cabe destacar no contestan a las preguntas más sencillas.

Cuadro 86: Desempeños asociados a los niveles de logro en Comprensión de textos

Nivel III
<p>A partir de la escucha de textos oralizados, las niñas y los niños, además de lo considerado en el nivel II, son capaces de hacer lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Deducen que una idea es causa o explicación de otra. ✓ Identifican palabras, frases u oraciones del texto oralizado que se aproximan al tema central. <p>A partir de la observación de los textos mixtos (láminas), las niñas y los niños son capaces de hacer lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Explican las diferencias entre el dibujo y el lenguaje escrito que identifican en los textos.
Nivel II
<p>A partir de la escucha de textos oralizados, las niñas y los niños son capaces de hacer lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Identifican hechos ubicados en la escena final de la historia. <p>A partir de la observación de los textos mixtos (láminas), las niñas y los niños son capaces de hacer lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Relacionan los diferentes elementos de una lámina para construir el significado global. ✓ Ubican las palabras escritas en una lámina.

3.3. Resultados

El presente acápite muestra los resultados generales obtenidos en el estudio según el porcentaje de niñas y niños ubicados en cada nivel⁷². Además, se indica los resultados según modalidad de atención (IEI o PRONOEI), área geográfica y sexo⁷³.

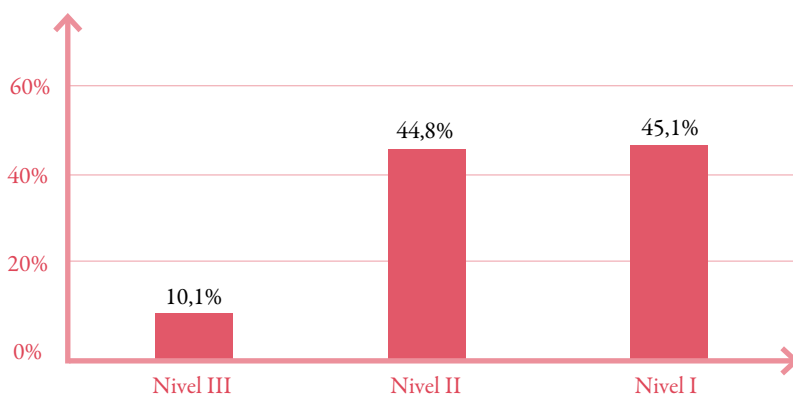
3.3.1. Análisis de los resultados según nivel de logro

Cuadro 87: Porcentaje de niñas y niños según niveles en «comprensión de textos»

Niveles	%	e.e.
III	10,1	1,9
II	44,8	2,1
I	45,1	2,6
Total	1 00,0	

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.
Elaboración: MED-UMC.

Gráfico 25: Porcentaje de niñas y niños según niveles – Comprensión de textos



Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.
Elaboración: MED-UMC.

El 10,1% de las niñas y los niños de la muestra de estudio se ubica en el nivel III, es decir, contestan a las preguntas más complejas planteadas por los desempeños establecidos (véase el cuadro 87). Por otro lado, aproximadamente, el 44,8%

se encuentra en el nivel II, es decir, contestan a las preguntas más sencillas. Finalmente, casi la mitad (45,1%) se ubica en el nivel I, al no lograr realizar las actividades más fáciles del estudio.

⁷² Los resultados consideran su respectivo error estándar (ee), que ha sido calculado a partir del diseño muestral complejo utilizado para estimar los porcentajes de niñas y niños en cada nivel de logro.

⁷³ Como se ha señalado anteriormente, los resultados que se presentan a continuación constituyen una primera aproximación a las habilidades comunicativas de las niñas y los niños. Por tanto, se deben considerar como referenciales y como punto de partida de nuevas investigaciones.

Los logros alcanzados en cada nivel plantean diferencias de especial relevancia. Así, las niñas y los niños ubicados en el nivel III comprenden el significado completo de los textos que escuchan y que están acompañados de ilustraciones. Dichas ilustraciones muestran la secuencia narrativa de la historia (inicio, nudo y final). En otras palabras, las niñas y los niños interpretan el tema de un texto y son capaces de dar cuenta de las razones que lo llevan a identificar las palabras en las láminas.

Respecto de los textos oralizados, las niñas y los niños que se encuentran en el nivel III pueden ponerle un nombre o un título al texto. Esto significa que las niñas y los niños, a partir del contenido de todo el texto y la presentación de las imágenes que lo acompañan, son capaces de encontrar aquellas frases que, de alguna manera, se aproximan al tema central del texto. Asimismo, establecen relaciones de causalidad en el texto. En otras palabras, pueden deducir que una idea es causa o explicación de otra. Como señala el DCN, la niña o el niño debe «contestar preguntas [...] inferenciales sobre el texto» (MED, 2006: 101). En este sentido, la inferencia se entiende como la capacidad para usar la información del texto que permite construir una idea que no ha sido mencionada de manera literal, pero que es necesaria para su comprensión.

Así, las niñas y los niños mencionan o verbalizan una frase u oración para sintetizar el contenido de la historia. En sus respuestas, las niñas y los niños han podido mencionar a los personajes principales o la relación entre los personajes y el hecho principal. Sin embargo, este tipo de respuestas son muy escasas, es decir, solo el 10,1% de las niñas y los niños responde de esta manera. Ello estaría indicando que la mayoría de ellos tiene dificultades para identificar algún elemento importante en la historia que englobe a todo el texto y explicar o verbalizar su respuesta. Se debe señalar que, considerando la edad de las niñas y los niños, los textos propuestos fueron presentando de

manera reiterada a los personajes y las acciones, con lo cual la tarea se simplificaba.

En relación con los textos mixtos, las niñas y los niños de este nivel responden preguntas de reflexión, pues son capaces de expresar verbalmente cómo se dieron cuenta de que, en una lámina, había escritura. Esta reflexión sobre la escritura está ligada a la posibilidad de reconocer diferentes elementos gráficos del texto como el lugar, las personas y las acciones, entre otros, y elementos escritos como palabras, letreros, etc. En el estudio se preguntó a los niños lo siguiente: «¿cómo te diste cuenta de que en el texto dice...?» (se mencionaba la palabra que decía el niño). Los niños respondían: «porque ahí dice calendario», «porque ahí dice mis cuentos», etc. Esto significa que son capaces de diferenciar el dibujo de la escritura y que, a partir de este reconocimiento, tienen una aproximación al establecimiento de hipótesis en relación con el código escrito.

Por otro lado, el 44,8% de las niñas y los niños se ubica en el nivel II. Esto significa que la mayoría de los niños participantes que culminan la Educación Inicial muestran algunos indicios de su acercamiento a la comprensión de textos. En cuanto a la comprensión de textos oralizados, este nivel agrupa a las niñas y los niños que solo retienen y mencionan información de los textos que escuchan, comprendiéndolos parcialmente. De este modo, al preguntarles por el reconocimiento de información de alguna de las partes del texto (personajes o acciones), las niñas y los niños mencionan elementos o palabras sueltas, sin lograr articular sus ideas para dar cuenta del sentido del texto, o identifican algún elemento clave —como el nombre de los personajes o alguna pista—, para mencionar algunas de las respuestas ocurridas. En consecuencia, este grupo de niñas y niños se encontraría en proceso de construir el significado de los textos que, acompañados de ilustraciones, escucha al ser

leídos por otro. De este modo, las niñas y los niños responden las preguntas sobre las relaciones causales o el tema del texto a partir de información retenida como pueden ser datos, lugares o personajes, pero no llegan a integrar la información y ofrecen como respuesta solo palabras sueltas. Esto significa que todavía falta desarrollar las capacidades relacionadas con el establecimiento de relaciones de causa-efecto, así como acercarse al tema del texto a partir de palabras significativas.

Respecto de los textos mixtos, las niñas y los niños que se encuentran en el nivel III dan cuenta de las características del código escrito y señalan las razones por las que reconocen las palabras. En cambio, las niñas y los niños del

nivel II relacionan los diferentes elementos de la lámina e identifican las palabras presentes en ella, pero no mencionan cómo se dieron cuenta de que hay escritura. En otras palabras, las niñas y los niños son capaces de establecer relaciones de significado entre los diferentes elementos de las láminas y pueden reconocer el lugar e identificar las palabras escritas presentes en las láminas, con lo que dan cuenta de un reconocimiento del código escrito.

En cuanto a las niñas y los niños que se encuentran en el nivel I, si bien responden algunas de las preguntas de los otros dos niveles, no han podido realizar consistentemente todas las preguntas que caracterizan un nivel.

En síntesis, las niñas y los niños que se encuentran en el nivel III comprenden el significado de textos que escuchan y que están acompañados de ilustraciones. En relación con las láminas, se aproximan a dar explicaciones sobre algunos elementos del código escrito. En el nivel II, identifican información en textos que escuchan y que están acompañados de imágenes, actividad en la que alcanzan su comprensión parcial. Asimismo, respecto de las láminas, las niñas y los niños que se encuentran en este nivel comprenden el significado completo de dichos textos mixtos y diferencian palabras escritas de los dibujos o imágenes.

Análisis de los resultados según modalidad de atención, área geográfica y sexo

A continuación, se presenta los resultados observados al comparar los niveles de logro en relación con diferentes subdivisiones de la muestra de niñas y niños: (i) modalidad

de atención (IEI o PRONOEI), (ii) área geográfica (urbano o rural) y (iii) sexo (niñas o niños).

Cuadro 88: Porcentaje de niñas y niños según modalidad de atención en cada uno de los niveles – Comprensión de textos

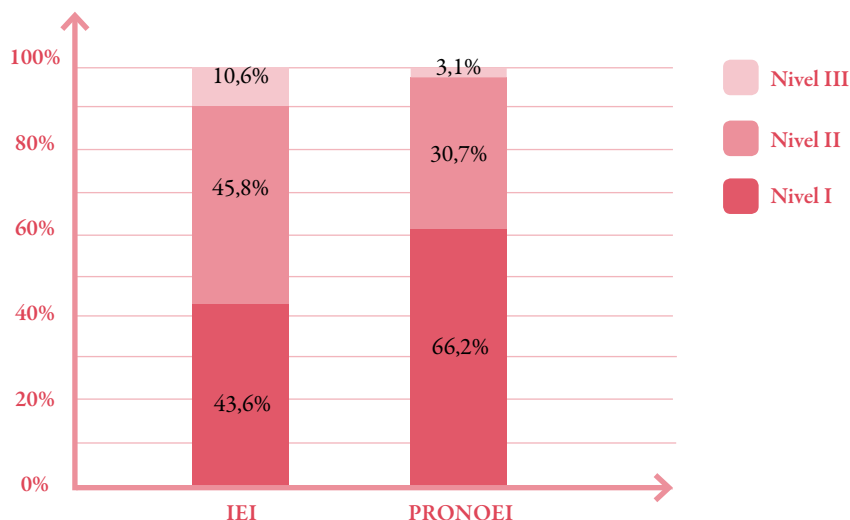
Niveles	IEI		PRONOEI		Diferencia %
	%	e.e.	%	e.e.	
III	10,6	2,1	3,1	1,1	7,5*
II	45,8	2,7	30,7	3,1	15,1*
I	43,6	2,8	66,2	3,1	-22,7*
Total	100,0		100,0		

*Diferencia significativa al 5%.

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

Gráfico 26: Porcentaje de niñas y niños según modalidad de atención en cada uno de los niveles – Comprensión de textos



Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

La distribución de los porcentajes de niñas y niños de acuerdo con los niveles de logro muestra una diferencia estadísticamente significativa según la modalidad de atención (IEI o PRONOEI). Se observa que, en el nivel III, existe un mayor porcentaje estimado de niñas y niños en IEI (10,6%) que de niñas y niños en PRONOEI (3,1%). Asimismo, en las IEI, hay un mayor porcentaje de niñas y niños en el nivel II (45,8%) que en los PRONOEI

(30,7%). Por el contrario, la mayor cantidad de niñas y niños tanto de IEI como de PRONOEI se encuentran en el nivel I, y las cifras obtenidas en los segundos son mayores que las obtenidas en las primeras (66,2% frente a 43,6%). El apartado correspondiente a la vinculación de los resultados con los factores asociados al desempeño analizará con mayor detalle las relaciones entre estas modalidades de atención.

Cuadro 89: Porcentaje de niñas y niños según área geográfica en cada uno de los niveles – Comprensión de textos

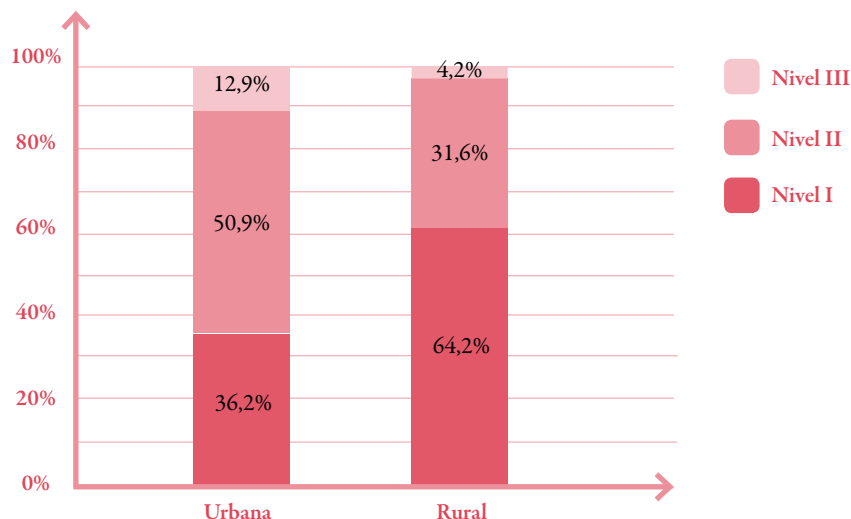
Niveles	Urbana		Rural		Diferencia %
	%	e.e.	%	e.e.	
III	12,9	2,8	4,2	1,9	8,7*
II	50,9	3,3	31,6	3,4	19,3*
I	36,2	3,3	64,2	3,8	-28,0*
Total	100,0		100,0		

*Diferencia significativa al 5%.

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

Gráfico 27: Porcentaje de niñas y niños según área geográfica en cada uno de los niveles – Comprensión de textos



Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

La distribución de las niñas y los niños según área geográfica muestra diferencias estadísticamente significativas entre las áreas urbana y rural en los tres casos. Así, el 12,9% de niñas y niños de la zona urbana se ubica en el nivel III, mientras que solo lo hace el 4,2% de la zona rural. Asimismo, aproximadamente el 50,9% de niñas y niños del nivel II pertenece a la zona urbana, mientras que solo el 31,6%, a la zona rural. Finalmente, el 36,2% de niñas y niños de la zona urbana se ubica en el nivel I, mientras que lo hace el 64,2% de la zona rural.

Esta información indica que el porcentaje de niñas y niños que se encuentra en el nivel III es reducido, es decir, son pocos los que demuestran un mayor manejo de las capacidades seleccionadas para el estudio.

Asimismo, estos resultados dan cuenta de que la mayoría de niñas y niños de zona urbana es capaz de realizar principalmente los desempeños del nivel II, que incluyen habilidades como comprender el significado completo de las láminas, diferenciar palabras de dibujos, identificar información y responder oralmente a preguntas relacionadas con dichos desempeños. Para el caso de la zona rural, la gran mayoría de niñas y niños puede responder solo algunas de las preguntas de esta investigación, es decir, se encuentra en el nivel I. Estos resultados llevan a concluir que hay diferencias en el área geográfica donde se ubica el centro de Educación Inicial: las niñas y los niños ubicados en el área urbana tienen mejores logros que las niñas y los niños ubicados en el área rural.

**Cuadro 90: Porcentaje de niñas y niños según sexo en cada uno de los niveles –
Comprensión de textos**

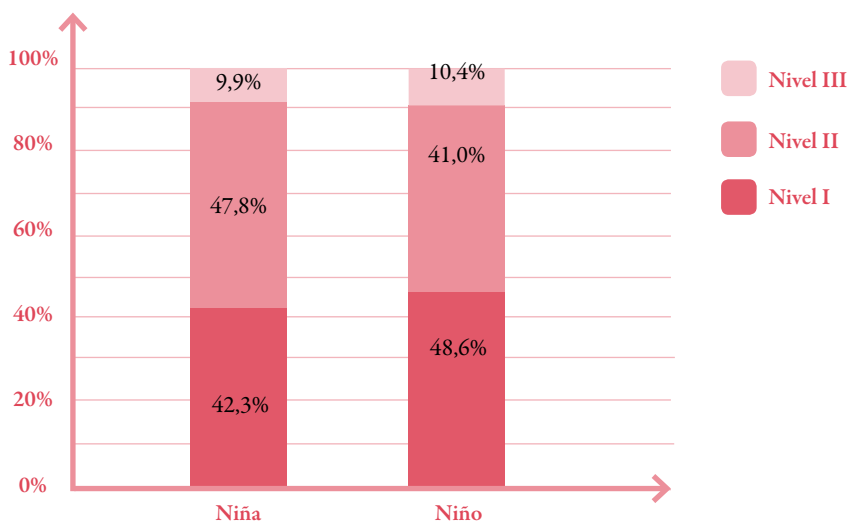
Niveles	Niña		Niño		Diferencia
	%	e.e.	%	e.e.	%
III	9,9	2,2	10,4	2,8	-0,5
II	47,8	3,2	41,0	3,7	6,8*
I	42,3	3,2	48,6	3,7	-6,3*
Total	100,0		100,0		

*Diferencia significativa al 5%.

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

**Gráfico 28: Porcentaje de niñas y niños según sexo en cada uno de los niveles de logro –
Comprensión de textos**



Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

En relación con los porcentajes de logro de las niñas y los niños de acuerdo con el sexo, existen diferencias significativas en la distribución de las niñas respecto de los niños en los niveles II y I. En el nivel II, las diferencias se encuentran

a favor de las niñas (47,8% frente al 41%) y, en el nivel I, a favor de los niños (48,6% frente a 42,3%). De ello, se deduce que el sexo es una fuente de diferenciación para los niveles mencionados.

3.3.2. Relaciones entre los factores asociados y el desempeño en la variable «comprensión de textos»

Este estudio incluyó el análisis de algunos factores asociados al aprendizaje de las niñas y los niños. Dicha información se recogió a través de la aplicación de entrevistas a directoras de IEI, promotoras de PRONOEI, y madres y padres de familia, así como a

través de un cuestionario autoaplicado a las docentes. Se debe precisar que el análisis que se presenta a continuación se realiza sobre la base de la cantidad de respuestas válidas.

Las variables consideradas son las siguientes:

A. Contexto familiar	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Asistencia a Educación Inicial ✓ Estatus socioeconómico ✓ Capital cultural y tenencia de materiales para el juego y el aprendizaje ✓ Expectativas de la familia
B. Contexto educativo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Infraestructura y servicios básicos ✓ Tenencia de materiales en el aula ✓ Espacios para el aprendizaje ✓ Formación y especialización de las docentes y promotoras ✓ Satisfacción laboral de las docentes y promotoras
C. Concepciones	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Infancia, finalidad de la Educación Inicial, importancia del juego y uso de fichas de trabajo en el aula

A. Contexto familiar y «comprensión de textos»

El presente acápite analiza los resultados en la variable «comprensión de textos» en relación con algunos factores significativos vinculados al contexto familiar.

A continuación, se presenta una comparación entre los niveles alcanzados en «comprensión de textos» y la asistencia a alguno de los servicios de Educación Inicial antes de los cinco años (IEI, PRONOEI u otro).

¿Cómo se relaciona la asistencia a Educación Inicial con el desempeño de las niñas y los niños de cinco años?

Cuadro 91: Porcentaje de niñas y niños por niveles según la asistencia y no asistencia a Educación Inicial antes de los 5 años – Comprensión de textos

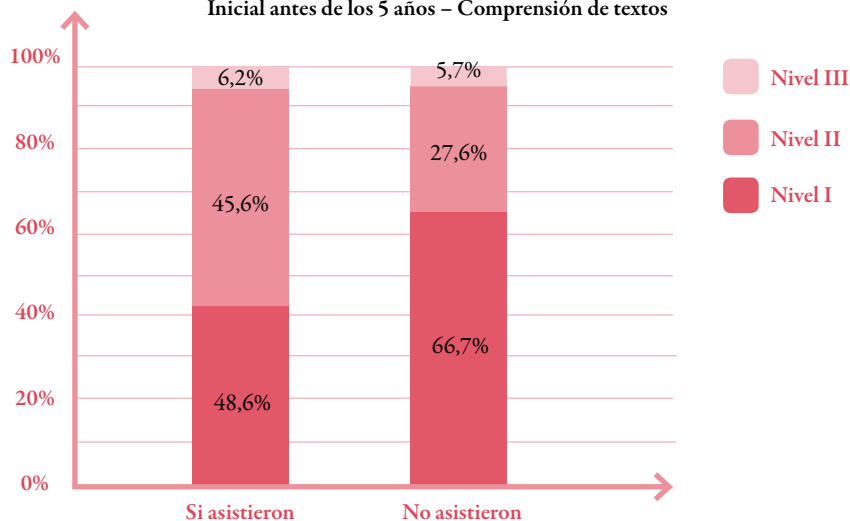
Niveles	Sí asistieron.		No asistieron.	
	n	%	n	%
III	34	6,2	7	5,7
II	251	45,6*	34	27,6
I	266	48,3	82	66,7*
Total	551	100,0	123	100,0

*Diferencia significativa al 5%.

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

Gráfico 29: Porcentaje de niñas y niños por niveles según la asistencia y no asistencia a Educación Inicial antes de los 5 años – Comprensión de textos



Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

En «comprensión de textos» se observa la misma tendencia que en «construcción del número», es decir, un mejor desempeño para aquellos que asistieron a Educación Inicial antes de los cinco años. Sin embargo, a pesar de esta tendencia, las diferencias en el nivel III no son significativas como sí lo son en los niveles I y II.

Al igual que en «construcción del número», para evaluar la existencia de asociación entre la asistencia a Educación Inicial antes de los cinco años y el nivel de desempeño en comprensión de textos, se realizó una prueba chi cuadrado. Esta resultó significativa, es decir, se comprobó que existe asociación entre estas dos variables. Luego, se calculó la medida D de Somers para establecer la magnitud de dicha asociación, y esta resultó significativa con un valor de 0,2⁷⁴.

¿Cómo se relaciona la situación socioeconómica de la familia con el desempeño de las niñas y los niños de cinco años?

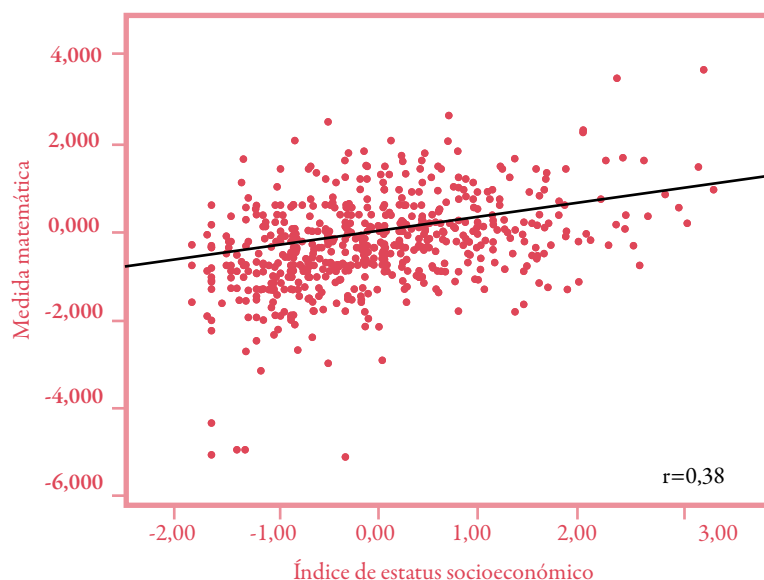
Como se mencionó en la sección de matemática, el estatus socioeconómico comprende los ámbitos tanto económico como social. El primero considera la tenencia de bienes y el acceso a servicios básicos, mientras que el segundo se relaciona con el capital humano (educación y empleo). Así, para analizar el estatus socioeconómico de la familia, se construyó un índice⁷⁵ que contiene la información de cada uno de dichos ámbitos. A continuación, se analiza las relaciones entre dicho índice y el desempeño en «comprensión de textos»⁷⁶.

⁷⁴ La medida D de Somers toma valores de entre 0 y 1, y se trata de una magnitud de valor absoluto. Los valores próximos a 1 indican una fuerte relación entre las dos variables y los próximos a cero, que hay poca o ninguna relación entre las dos variables.

⁷⁵ El análisis del promedio del índice de estatus socioeconómico por cada nivel de desempeño de «comprensión de textos» muestra que mayores valores del índice están relacionados con un mejor desempeño de las niñas y los niños. En otras palabras, los del nivel III tienen un índice promedio más alto que aquellos de los niveles II o I.

⁷⁶ Cabe resaltar, que como se mencionó en el capítulo II sobre los resultados de Matemática, para evaluar la existencia y la magnitud de la asociación entre los diversos índices analizados en este estudio, se procedió a calcular el coeficiente de correlación de Pearson. Este coeficiente toma valores de 0 a 1 en valor absoluto, valores próximos a 1 indican una fuerte relación entre las dos variables, los valores próximos a cero indican que hay poca o ninguna relación entre las dos variables.

Gráfico 30: Índice de estatus socioeconómico y desempeño (medida Rasch) – Comprensión de textos



Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.
Elaboración: MED-UMC.

El gráfico 30 muestra que existe una correlación positiva moderada de 0,38 entre ambas variables de estudio, es decir, una relación de 38% entre ambas variables⁷⁷. Así, se puede observar una tendencia a que las niñas y los niños de condiciones socioeconómicas más bajas se agrupen en medidas más bajas de la variable estudiada, mientras que los de mayor índice de estatus socioeconómico, lo hacen con medidas más altas. Este comportamiento es distinto al de

la variable de «construcción del número», en cuyos resultados se evidencia una relación baja entre estatus socioeconómico y desempeño.

Además, existen algunas diferencias significativas entre los desempeños y los promedios que alcanzan las niñas y los niños según el índice de estatus socioeconómico. A partir del cuadro 92, las diferencias aparecen si se comparan los niveles I y III, y los niveles I y II.

Cuadro 92: Índice de estatus socioeconómico según niveles - Comprensión de textos

Niveles	Promedio	e.e.	d.e.
III	0,70	0,23	1,36
II	0,33	0,09	1,44
I	-0,26*	0,08	1,39

*Diferencia significativa al 5%.

No existe diferencia significativa entre los niveles III y II.

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

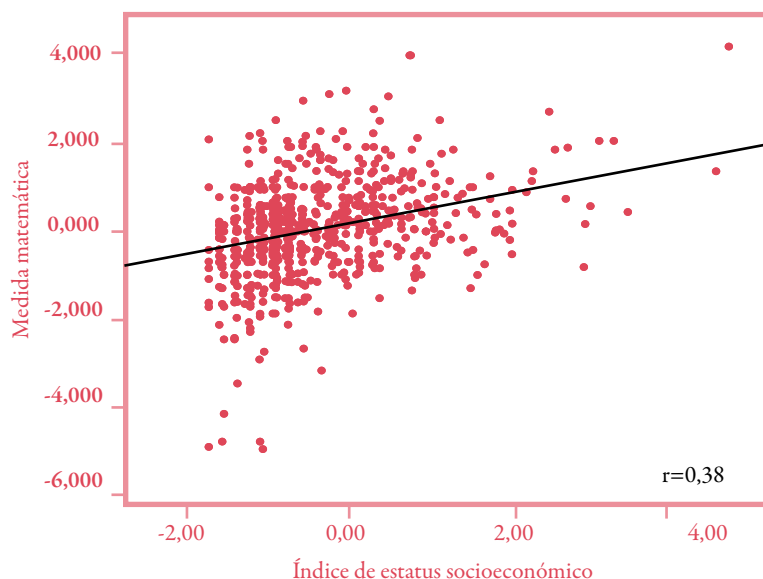
⁷⁷ Se debe precisar que este estudio no incluyó a las niñas y niños que asisten a una IEI privada sino solo a los que lo hacen a una de gestión estatal. Además, se trata en todo los casos de hispanohablantes. Por ello, los resultados se deben analizar desde dicha perspectiva.

Los resultados indican que existe una relación moderada entre el desempeño en «comprensión de textos» y el estatus socioeconómico. Este resultado va en línea con los hallazgos de las evaluaciones nacionales realizadas por el Ministerio de Educación (MED-UMC, 2004) y lo encontrado en la amplia literatura existente —sobre todo en países en vías de desarrollo—, que demuestran las asociaciones positivas entre el estatus socioeconómico de la familia y los logros educativos (Hanushek, 1995, Vélez et ál. 1993, y Wolff et ál. 1993).

¿Cómo se relaciona el capital cultural familiar con el desempeño de las niñas y los niños de cinco años?

Como se sabe, «la relación entre el nivel socioeconómico y el rendimiento no es una relación directa, sino que está mediada por otras características de la familia, como el capital cultural, entendido como el grado en que una familia tiene la posibilidad de vincularse con las expresiones de la cultura» (Katsillis en MED-UMC, 2004: 20). En este sentido, el índice de capital cultural de la familia revela que existe una relación positiva, pero baja, entre este y el nivel de desempeño. Este hecho implica que un mayor capital cultural (que incluye información sobre la cantidad de libros en el hogar, el acceso a tecnologías de la información y comunicaciones [TIC], el nivel educativo de la madre y la tenencia de material educativo en el hogar) está vinculado a un mejor logro por parte de las niñas y los niños.

Gráfico 31: Índice de capital cultural y desempeño (medida Rasch) – Comprensión de textos



Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.
Elaboración: MED-UMC.

El gráfico 31 muestra que existe una correlación baja de 0,29 por lo que existe una relación positiva entre ambas variables de estudio. En dicho gráfico se puede observar una tendencia a que las niñas y los niños

con capital cultural más bajo se agrupen en medidas más bajas de la variable estudiada. Asimismo, se observa a niñas y niños con mayor índice de capital cultural y con medidas más altas en Comprensión de textos.

Cuadro 93: Índice de capital cultural según niveles - Comprensión de textos

Niveles	Promedio	e.c	d.c.
III	0,57	0,24	1,54
II	0,27	0,09	1,42
I	-0,21*	0,09	1,70

*Diferencia significativa al 5%.

No existe diferencia significativa entre los niveles III y II.

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

En relación con el promedio del índice por nivel cultural en «comprensión de textos», este aumenta conforme aumenta el nivel de desempeño. Sin embargo, solo se observan diferencias significativas al comparar los niveles I y III, y I y II. Los resultados encontrados para el capital cultural van en el mismo sentido de lo que sostiene Cervini (2002): el mayor capital cultural de las familias favorece al desempeño estudiantil.

Respecto del proceso de comprensión de textos, si se considera la importancia que tiene el acercamiento al mundo escrito en los primeros años de vida de las niñas y los niños, es imprescindible reflexionar sobre la influencia del capital cultural familiar en el desarrollo de sus capacidades lectoras. Gimeno (2005) señala que las madres y los padres, de acuerdo con su formación y experiencia (cuestiones ligadas naturalmente al nivel socioeconómico) son un capital que tiene efectos directos en la experiencia educativa general y escolar de sus hijos. Dicha influencia puede apoyar, ampliar o contrarrestar las oportunidades de aprendizaje que proporciona la IEI y el PRONOEI. Molina (1999), citando a Schieckedanz, señala que muchos aprendizajes se originan en el hogar, durante los primeros años de vida de las niñas y los niños, en diferentes actividades como el diálogo, la lectura en voz alta, la exploración libre de los objetos que lo rodean, la escritura de garabatos, los dibujos, etc. La IEI y el PRONOEI retoman estos saberes y los potencian.

- Tenencia de materiales para el juego y el aprendizaje

La tenencia de materiales para el juego y el aprendizaje en el hogar es parte del capital cultural de las familias. Para analizar la tenencia de materiales para el juego y el aprendizaje, y su relación con el desempeño en comprensión lectora, se construyó un índice en el que se incluyó materiales diversos como cuentos, instrumentos musicales, rompecabezas y juguetes (animalitos, soldaditos, carritos y pelotas). No obstante, la tenencia de cuentos en el hogar resulta ser la más relevante, dadas las características de la variable de estudio.

Se observa una relación positiva, aunque baja ($r=0,24$), entre el índice de tenencia de materiales para el juego y el aprendizaje y el nivel de desempeño alcanzado por las niñas y los niños. Sin embargo, esta relación es significativa al comparar los promedios del índice según niveles de logro. Ello podría ser evidencia de la pertinencia de la disponibilidad de materiales para la actividad lúdica como herramienta de aprendizaje. El cuadro 94 presenta el promedio del índice de tenencia de materiales para el juego y el aprendizaje según los niveles de logro en «comprensión de textos». Cabe resaltar que no se recogió información acerca del uso de estos materiales, excepto por la consulta que se realizó a las familias acerca de la frecuencia de la lectura de cuentos, historias o leyendas, a sus hijos.

Cuadro 94: Índice de tenencia de materiales para el juego y el aprendizaje en el hogar según niveles - Comprensión de textos

Niveles	Promedio	e.e.	d.e.
III	0,56*	0,13	0,87
II	0,10*	0,08	1,39
I	-0,18*	0,10	1,80

*Diferencia significativa al 5%.

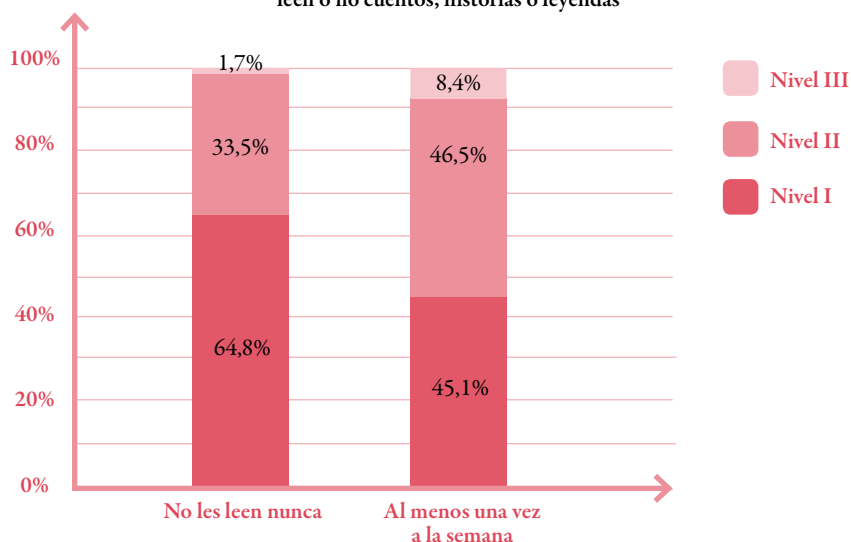
Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

Se debe señalar que, como se vio en el capítulo I, poco más de la mitad de las niñas y los niños de las zonas rurales y de los PRONOEI poseen cuentos en su hogar, en tanto que ello ocurre con más de las tres cuartas partes de los de zonas urbanas que asisten a las IEL. Dadas las características de la prueba de comprensión de textos, resulta relevante analizar la relación que existe entre la lectura de cuentos, historias o leyendas, por parte de madres y padres, y el desempeño de sus niñas y niños en comprensión lectora. El gráfico 32 muestra que 64,8% de las niñas y los niños cuyas madres y padres nunca les leen se encuentra en el nivel I, mientras que únicamente el 1,7%

de las niñas y los niños pudo alcanzar el nivel de logro III. Por su parte, las niñas y los niños cuyos padres sí les leen, al menos una vez a la semana, presentan un mejor desempeño: solo un pequeño porcentaje se concentran en el nivel III (8,4%), existe un menor porcentaje ubicado en el nivel I (45,1%) y se amplía el grupo que se ubica en el nivel II (46,5%). Estas diferencias son estadísticamente significativas en todos los casos. De hecho, la prueba chi cuadrado y la medida D de Somers para corroborar la presencia de asociación entre las dos variables (desempeño en comprensión lectora y presencia de lectura al interior la familia) resultaron significativas.

Gráfico 32: Desempeño de las niñas y los niños en Comprensión de textos, según si sus familias les leen o no cuentos, historias o leyendas



Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

Estos resultados podrían estar indicando que la participación y el compromiso de los padres —aproximado a través de la lectura de cuentos— tendría relación con el aprendizaje de sus niñas y niños. Como se señaló anteriormente, las investigaciones señalan que el desarrollo de la comprensión de textos se despliega desde la primera infancia. En lo que respecta a las familias y comunidad, las niñas y los niños pequeños tienen mejores oportunidades de aprendizaje cuando los adultos cuidadores o padres les leen diferentes textos, pues los acercan al código escrito. Así, estos resultados aportan información útil para comprender las dificultades de las niñas y los niños para recordar, hacer las conexiones necesarias y expresar verbalmente lo que comprenden de los textos que escuchan.

Se debe resaltar que, por ejemplo, la lectura de materiales como los cuentos permite, en las niñas y los niños, el acercamiento al mundo

escrito. Al respecto, algunos autores como Durkin (1988) señalan que la familia influye positivamente en el proceso de alfabetización de sus hijos. Así, la lectura de cuentos y la disposición para observarlos y explorarlos puede despertar la curiosidad por el lenguaje escrito. Probablemente, las familias que incorporan este tipo de materiales en el hogar son aquellas que estimulan a sus hijos a formular nuevas preguntas sobre lo que se puede suponer, anticipar y comprender de un cuento.

Es necesario precisar que el acceso o hábito de la lectura en la zona rural es mucho menor que en la zona urbana. Así, el cuadro 95 muestra que las zonas rurales presentan un mayor porcentaje de niños cuyas familias no les leen cuentos, historias o leyendas.

Cuadro 95: Frecuencia con que la familia lee cuentos, historias o leyendas a su niño o niña

	Área geográfica	
	Urbana	Rural
	%	%
Nunca	23,0%	38,9%*
Al menos una vez a la semana	77,0%*	61,1%

*Diferencia significativa al 5%.

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

Además, si se considera que las familias de las niñas y los niños participantes incorporan con poca frecuencia este tipo de materiales en el hogar, la IIEI y el PRONOEI tendrían un mayor reto en el acercamiento al universo de lo escrito. En consecuencia, las docentes y promotoras deberían brindar oportunidades para que las niñas y los niños puedan tener acceso a diversos tipos de textos.

¿Cómo se relacionan las expectativas de la familia con el desempeño de las niñas y los niños de cinco años?

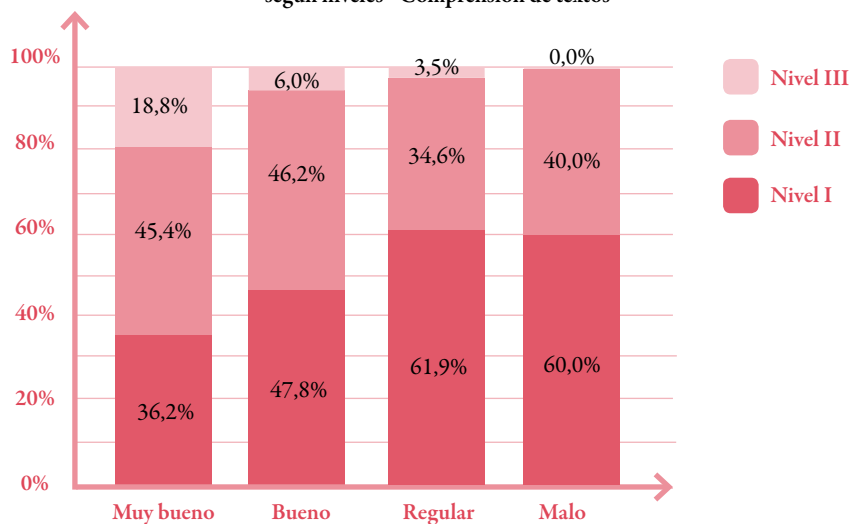
El gráfico 33 da cuenta de que las niñas y los niños cuyas madres y padres perciben que les irá muy bien o bien en la primaria son los que han alcanzado un mayor nivel de desempeño en el estudio. Ello podría estar indicando la

importancia que tienen las expectativas del rendimiento futuro de los hijos a partir del desempeño actual.

Para evaluar la existencia de asociación entre las expectativas de las familias sobre el desempeño de sus hijos en primaria y el nivel de desempeño

en «comprensión de textos», se realizó la prueba chi cuadrado. Esta resultó significativa, con lo que se comprobó que existe asociación entre las dos variables analizadas. Seguidamente, se calculó la medida D de Somers para establecer la magnitud de dicha asociación, que resultó significativa con un valor de 0,2.

Gráfico 33: Expectativas de las familias sobre el desempeño de sus hijos en primaria según niveles - Comprensión de textos



Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.
Elaboración: MED-UMC.

Cabe señalar que, cuando las familias viven en situación de pobreza, las madres y los padres pueden sentirse con menos recursos para acompañar a sus hijos. Al respecto, algunos autores señalan que «a menudo los padres subestiman su propia habilidad (en las actividades y conversaciones diarias) de brindar apoyo al entusiasmo de aprender de sus hijos pequeños, a su desarrollo lingüístico y a su sentido de identidad. No obstante, estas son precisamente las capacidades de mayor peso cuando se trata de lograr que los niños hagan progresos en la escuela y rompan así el ciclo de la pobreza» (Arnold & Bartiett, 2008: 16). Esta información es interesante porque da cuenta de lo que ocurre con las niñas y los niños que se encuentran en los niveles II y I, cuyas familias se encuentran en

los estratos socioeconómicos más bajos. Así, es posible que estas madres y padres con pocos recursos para educar y enseñar a sus hijos se perciban como poco eficaces en su rol de facilitadores del aprendizaje.

Como se mencionó en el apartado 1.3.1 acerca de las concepciones sobre la importancia de la Educación Inicial, aquellos padres que muestran bajas expectativas sobre el desempeño de sus hijos nunca les leen cuentos, historias, leyendas u otro tipo de material en su gran mayoría (93,3%). Por el contrario, los que poseen expectativas más altas —ya sea muy buenas o buenas— acostumbran participar con mayor frecuencia de estas actividades con sus niñas y niños, al menos una o dos veces por semana (54,7% y 55,5%, respectivamente).

Cuadro 96: Expectativas de la familia sobre el desempeño de sus hijos en primaria, según frecuencia con la que el padre o madre acostumbra leerle (cuentos, historias, etc.)

Frecuencia de lectura de cuentos	Expectativa sobre el desempeño de los hijos en primaria									
	Muy bueno		Bueno		Regular		Malo		Porcentaje general	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Nunca	65	16,8	466	26,5	345	34,6	14	93,3	890	28,2
1 ó 2 veces por semana	211	54,7	975	55,5	527	52,9	1	6,7	1 714	54,3
3 ó 4 veces por semana	54	14,0	155	8,8	71	7,1	0	0,0	280	8,9
5 ó 6 veces por semana	14	3,6	36	2,0	13	1,3	0	0,0	63	2,0
Todos los días de la semana	42	10,9	125	7,1	41	4,1	0	0,0	208	6,6
Total	386	100,0	1 757	100,0	997	100,0	15	100,0	3 155	100,0

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

B. Contexto educativo y «comprensión de textos»

¿Cómo se relacionan la infraestructura y los servicios básicos con los aprendizajes de las niñas y los niños de cinco años?

La literatura internacional sobre los factores que inciden en el logro de las niñas y los niños le otorga mucha importancia a la disponibilidad de los recursos físicos y educativos que tiene el centro de Educación Inicial. En esta línea, Hanushek (1995) sostiene que la provisión de locales de calidad es beneficiosa para el desempeño de las niñas y los niños. Estos resultados se deben tener en cuenta al analizar la infraestructura.

Para el mencionado análisis, se construyó un índice de calidad de infraestructura de las IEI y

los PRONOEI, cuyos valores más altos indican una mejor infraestructura. Para obtener esta información, se ha considerado la delimitación adecuada de los exteriores y de las aulas, el material predominante en las paredes de las aulas y su posesión de acceso independiente. Al evaluar la relación entre el índice y la medida promedio de IEI o PRONOEI en «comprensión de textos», se observa que esta es positiva pero baja ($r=0,21$)⁷⁸. Además, como se observa en el cuadro 97, existen diferencias significativas entre los niveles III y II y entre los niveles III y I, cuando se compara el nivel alcanzado y el promedio del índice de calidad de la infraestructura.

⁷⁸ A fin de analizar la tenencia de espacios, se construyó un índice que indica que, a mayor valor, la institución educativa contará con mayor cantidad de espacios. Luego de un proceso de iteración, se consideró dentro del índice la existencia de diversos espacios en la institución educativa: auditorio, sala de computación, sala de arte o música, enfermería o tópicos y sala de profesores.

Cuadro 97: Índice de calidad de infraestructura según niveles – Comprensión de textos

Niveles	Promedio	e.e.	d.e.
III	0,76*	0,10	0,53
II	0,53	0,09	0,98
I	0,42	0,05	1,30

*Diferencia significativa al 5%.

No existe diferencia significativa entre los niveles III y II.

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

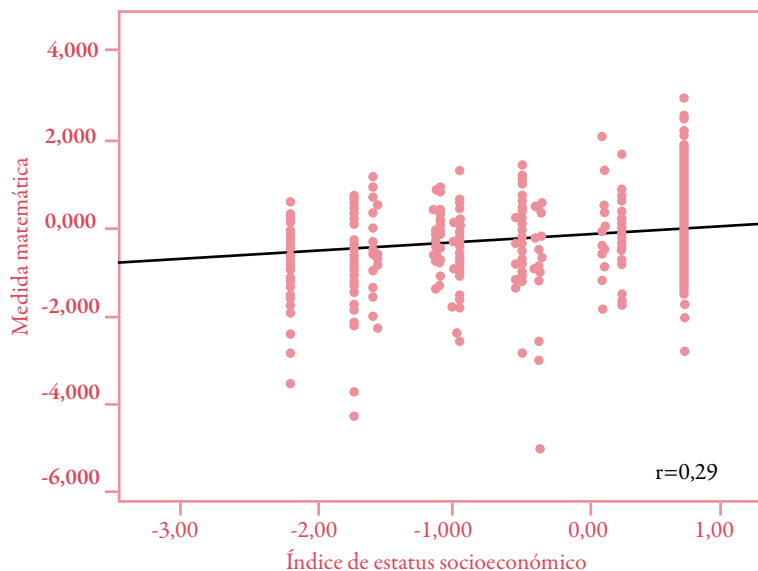
Elaboración: MED-UMC.

Al respecto, el DCN señala que los lugares donde se encuentren las niñas y los niños deben estar previamente organizados. Además, es importante que se tenga en cuenta que los espacios permitan posibilidades de desplazamiento de las niñas y los niños, de modo que puedan ocuparlos y recorrerlos sin poner en riesgo su seguridad. Dichos espacios se deben adecuar al crecimiento de los niños. Por otro lado, cada IEI o PRONOEI debe ofrecer espacios seguros, donde las niñas y los niños puedan desplazarse de manera espontánea para evitar las prohibiciones del adulto que puedan inhibir su acción: «Las IEI deben prever la existencia de áreas para el descanso, los juegos, el aseo. Así como considerar las áreas destinadas para el baño y las comidas» (MED, 2006: 73).

Por otro lado, con la finalidad de evaluar en mayor profundidad la tenencia de servicios en la institución educativa, se construyó

un índice que incluyó la existencia de los siguientes servicios en la institución educativa: electricidad, agua potable, red pública de agua, desagüe y servicios higiénicos conectados a una red pública. El gráfico 34 permite observar que, conforme aumenta el índice de tenencia de servicios, también se incrementa la medida promedio en la prueba de Comunicación. Efectivamente, existe una relación positiva baja entre el índice de servicios y la «comprensión de textos» ($r=0,29$). Ello sugiere que para el caso de la comprensión de textos, una adecuada provisión de servicios en la IEI o el PRONOEI estaría relacionada con los mejores aprendizajes de las niñas y los niños participantes. Sin embargo, el cuadro 98 muestra que existen diferencias significativas entre los niveles III y II, y entre los niveles III y I, cuando se compara el nivel alcanzado y el promedio del índice de tenencia de servicios de la IEI o el PRONOEI.

Gráfico 34: Índice de tenencia de servicios y desempeño (medida Rasch) -
Comprensión de textos



Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

Cuadro 98: Índice de tenencia de servicios de la IEI o PRONOEI
según niveles – Comprensión de textos

Niveles	Promedio	e.e.	d.e.
III	0,74*	0,03	0,15
II	0,44	0,10	1,08
I	0,24	0,06	1,49

*Diferencia significativa al 5%.

No existe diferencia significativa entre los niveles III y II.

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

¿Cómo se relacionan los espacios para el aprendizaje y los materiales educativos de las IEI y los PRONOEI con el desempeño de las niñas y los niños de cinco años?

Respecto de los espacios de aprendizaje, se encontró tres tipos de instituciones educativas y programas en la muestra de estudio: (i) aquellas con solo un aula de clase, que congrega a niñas y niños de diferentes edades (tres, cuatro y cinco años); (ii) aquellas con más de un aula de clase, que reúne a niñas y niños de

diferentes edades; y (iii) aquellas con más de un aula y con, por lo menos, una para cada edad.

El cuadro 99 permite observar claramente que aquellas IEI y aquellos PRONOEI que cuentan con un aula o varias aulas de clase y que albergan a niñas y niños de diferentes edades (tres, cuatro y cinco años) tienen un mayor porcentaje de estos en el nivel más bajo de desempeño en Comunicación (86,1%). Además, se aprecia que existen más niñas y niños que son albergados en aulas de clase diferenciadas según la edad, por lo

que es posible que las diferencias significativas encontradas en el desempeño se relacionen con las diferentes estrategias pedagógicas empleadas según las características particulares de las aulas.

Se realizó una prueba chi cuadrado para corroborar la existencia de asociación entre el

tipo de aula y el desempeño en comprensión de textos, y esta resultó significativa. En otras palabras, se comprobó que existe asociación entre estas dos variables. Luego, se calculó la medida D de Somers para establecer la magnitud de dicha asociación, y esta resultó significativa con un valor de 0,2.

Cuadro 99: Relación entre tipo de aulas y niveles - Comprensión de textos

Niveles	Aula(s) de clase con niños de distinta edad		Aula(s) de clase para cada edad		Diferencia
	%	e.e.	%	e.e.	%
III	0,8	0,4	7,5	1,5	-6,8*
II	13,2	1,7	20,8	2,3	-7,6*
I	86,1	1,7	71,7	2,5	14,4*
Total	100,0		100,0		

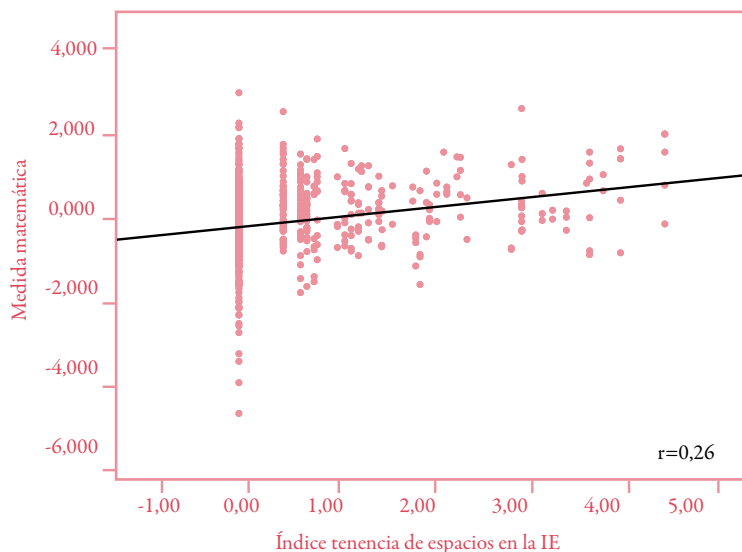
*Diferencia significativa al 5%. - No existe diferencia significativa entre los niveles III y II.

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial. - Elaboración: MED-UMC.

Indagar en torno a la tenencia de espacios complementarios al aula supuso la construcción de un índice que mide los espacios disponibles en las IEI y los PRONOEI. El índice consideró

la existencia de espacios diversos como auditorio, sala de computación, biblioteca infantil, sala de arte o música, enfermería o tópicos, y sala de profesores.

Gráfico 35: Índice de espacios complementarios al aula de clase y desempeño (medida Rasch) – Comprensión de textos



Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial. - Elaboración: MED-UMC.

El gráfico 35 muestra que, al evaluar la relación entre el índice y la medida promedio de la IEI o el PRONOEI en «comprensión de textos», esta es positiva pero baja ($r=0,26$). Ello implica que las niñas y los niños de instituciones que cuentan con mayores espacios adicionales presentan un mejor desempeño. Sin embargo, la relación encontrada no es muy fuerte e, incluso, existen niñas y niños pertenecientes a IEI y PRONOEI con índices de espacios adicionales bajos pero que alcanzan promedios

altos en su desempeño. Se debe señalar que, conforme el índice de espacios asume valores altos, la medida promedio en «comprensión de textos» se concentra en valores también altos.

El cuadro 100 presenta diferencias en los niveles de logro de «comprensión de textos» según el promedio del índice de espacios complementarios al aula de clase. Los datos solo ofrecen diferencias significativas cuando se compara los niveles I y II.

Cuadro 100: Índice de espacios complementarios al aula de clase según niveles – Comprensión de textos

Niveles	Promedio	e.e.	d.e.
III	1,50	0,82	4,47
II	0,68*	0,17	1,90
I	0,27	0,10	2,36

*Diferencia significativa al 5%. - No existe diferencia significativa entre los niveles III y II.

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial. - Elaboración: MED-UMC.

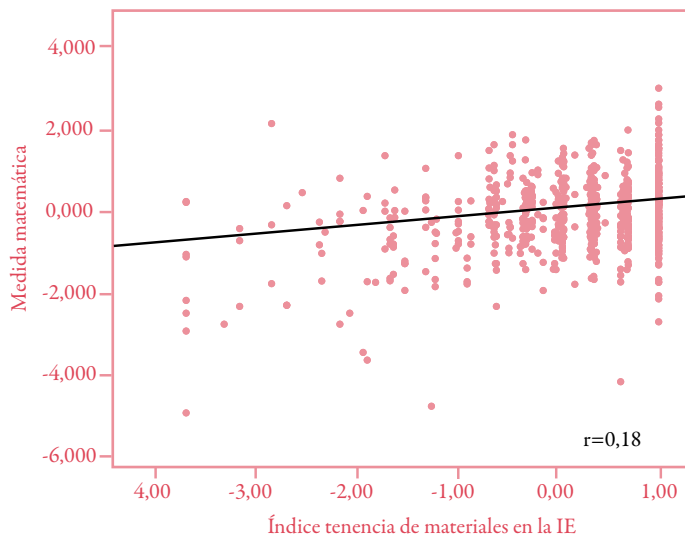
Asimismo, desarrollar las habilidades comunicativas, concretamente de comprensión de textos, supone contar con un espacio adecuado para la escucha de distintos tipos de textos. Dicho espacio debe tener un estante o una mesa con textos, casetes o CD, reproductor de audio, láminas y demás materiales que sirvan para la representación y comprensión de los textos que las niñas y los niños escuchan y «leen» (materiales gráfico plásticos y de dramatización). La posibilidad de contar con estos materiales favorecería en las niñas y los niños los procesos de representación que se expresan en la dramatización de algún fragmento o de la totalidad de las historias escuchadas, la representación gráfica de lo que se escucha, la posibilidad de contar con sus palabras las historias, el canto, etc. Además, se debe señalar que organizar mejor los espacios de las IEI y de los PRONOEI hace primordial que las maestras y promotoras conozcan las

características del niño y puedan manejar y aplicar aquellas estrategias que promuevan el aprendizaje entre las niñas y los niños de varias edades.

Por ello, el objetivo de analizar con mayor profundidad la tenencia de materiales educativos en las aulas de las IE y de los PRONOEI en relación con el desempeño de las niñas y los niños hizo necesaria la construcción de un índice⁷⁹: un mayor valor en el índice indica que el aula cuenta con mayor cantidad de materiales (véase gráfico 36). El análisis del índice de tenencia de materiales según nivel de desempeño muestra que existe una relación positiva pero baja con la «comprensión de textos» ($r=0,18$). Sin embargo, el análisis de las diferencias significativas permite observar que estas aparecen para el caso de los niveles III y I, y los niveles II y I.

⁷⁹ Para obtener este índice se ha considerado la tenencia de los siguientes materiales: bloques de construcción, reproductor de CD o radio grabadora, materiales gráfico plásticos, cuentos, juegos de memoria, materiales de dramatización, CD o casetes de música infantil, materiales de manipulación o experimentación, rompecabezas e instrumentos musicales.

Gráfico 36: Índice de tenencia de materiales y desempeño (medida Rasch) - Comprensión de textos



Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.
Elaboración: MED-UMC.

Cuadro 101: Índice de tenencia de materiales según niveles – Comprensión de textos

Niveles	Promedio	e.e.	d.e.
III	0,57	0,14	0,79
II	0,47	0,07	0,70
I	0,23*	0,06	1,45

*Diferencia significativa al 5%.

No existe diferencia significativa entre los niveles III y II.

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

Se debe señalar que, si bien los cuestionarios aplicados y las observaciones realizadas han permitido recoger información sobre los materiales que poseen las aulas, se carece de información sobre la disposición de dichos materiales o el uso que le dan niñas, niños, maestras y promotoras. Los materiales presentes en las aulas de Educación Inicial deben utilizarse como vehículo de aprendizaje, como facilitador de espacios de socialización entre niñas y niños, como estímulos de interacción entre niñas, niños, maestra y promotora, y como dispositivos para la exploración y formulación de preguntas.

¿Cómo se relaciona el nivel de especialización de las docentes y promotoras con el desempeño en la variable «comprensión de textos»?

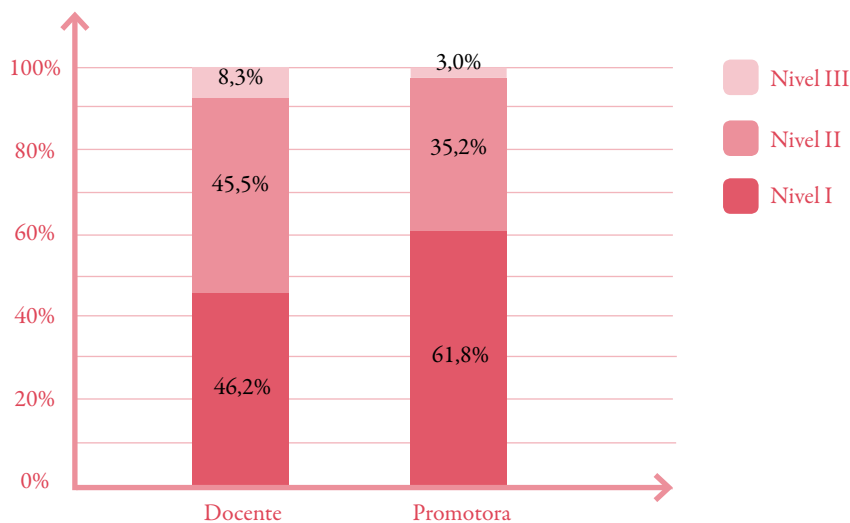
Se debe precisar que el acompañamiento para el aprendizaje infantil requiere del conocimiento y de la especialización en los procesos de desarrollo y aprendizaje ligados a esta etapa de la vida. Al respecto, el DCN señala que las necesidades de desarrollo y aprendizaje «están vinculadas con el desarrollo neuropsicológico del cerebro y con el descubrimiento y toma de conciencia de uno mismo, de su cuerpo, su lenguaje, y

pensamiento en interacción con su entorno» (DCN, 2006: 47). Este presupuesto hace necesaria una formación especializada para quienes asumirán la función de conducir este proceso. No obstante, no todas las IEI y los PRONOEI de nuestro país son atendidos por docentes especializadas.

El análisis de los resultados obtenidos en función de las diferencias que se encuentran según la encargada del aula sea docente o promotora muestra resultados que son equiparables con los obtenidos de acuerdo con el tipo de gestión (IEI y PRONOEI). Evidentemente, este hecho se debe a que las sesiones de clase en las IEI están a cargo de

las docentes y los PRONOEI, a cargo de las promotoras. Cuando la encargada de los niños es una promotora, solo el 3,0% de las niñas y los niños se ubica en el nivel III de «comprensión lectora» (véase el gráfico 37), mientras que, en el nivel II, se encuentra el 35,2% y, en el nivel I, el 61,8%. Cuando se trata, en cambio, de una docente, el 8,3% de las niñas y los niños se ubica en el nivel III, mientras que, en el nivel II, se encuentra el 45,5% y en el nivel I, cerca de la mitad de la población (46,2%). Esta información es importante para comprender lo que puede estar sucediendo en las aulas de los IEI y los PRONOEI con las maestras y promotoras que acompañan a las niñas y los niños participantes.

Gráfico 37: Porcentaje de niñas y niños por niveles en Comprensión de textos, según docente y promotora



Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

Por otro lado, el estudio exploró el nivel de logro que alcanzan las niñas y los niños, específicamente en función de la formación docente de las promotoras. Además, se analizó la especialidad de aquellas docentes y promotoras con formación docente (inicial, primaria y secundaria). En estos casos, los resultados señalan que las diferencias no son significativas.

¿Cómo se relaciona la satisfacción laboral de las docentes y promotoras con el desempeño de las niñas y los niños de cinco años?

Por otra parte, los resultados del estudio señalan una relación positiva y baja ($r=0,16$) entre la satisfacción de la docente y la promotora, y el desempeño promedio de las niñas y los niños, tanto en Matemática como

en Comunicación. Además, no se observa relación entre el desempeño y la valoración que tiene la docente o promotora respecto de la «carrera docente».

Si se considera la satisfacción laboral como un indicador del bienestar que la docente o promotora experimenta al realizar su trabajo, los resultados sugieren que una mejor sensación

de bienestar promueve una educación de mayor calidad. El estudio ha encontrado que, más que la valoración percibida respecto de la carrera docente, es la satisfacción en el desempeño de sus labores lo que, al parecer, facilita la obtención de mejores resultados. Estos resultados van en la misma línea que los resultados de matemática.

C. Concepciones y «comprensión de textos»

El estudio exploró la relación entre el desempeño en «comprensión de textos» y algunas concepciones de las docentes o promotoras, y las familias. Tal como se presentó en el acápite del capítulo 1, destinado a analizar las percepciones en el contexto educativo y familiar, los resultados se presentan a partir de las categorías de respuestas manifestadas por los participantes.

Se debe resaltar que, a partir de los valores de las medias obtenidas en las categorías de respuesta, es imposible jerarquizar de manera absoluta los resultados alcanzados en la muestra. Este hecho se debe a que las diferencias de medias observadas en una muestra no necesariamente replican las que se pueden encontrar en la población. Determinar si las diferencias observadas en la muestra resultan ser estadísticamente significativas hizo necesario aplicar el análisis de varianza y las pruebas post-hoc correspondientes. Ello debe tenerse en cuenta para el análisis de las concepciones que se estudian en esta sección.

A continuación, se presenta información con respecto a aquellas concepciones sobre las cuales el análisis encuentra diferencias significativas en su relación con el desempeño en «comprensión de textos». A diferencia de lo que ocurría en el área de Matemática, ello

no sucede cuando se analiza la relación entre la concepción de la infancia y el desempeño en «comprensión de textos».

- Concepción sobre la finalidad de la Educación Inicial y su relación con «comprensión de textos»

El estudio indagó en torno de la percepción que tenían madres y padres de familia sobre cuál era la finalidad de la Educación Inicial. Así, se analizó la existencia de diferencias estadísticamente significativas en las medidas de «comprensión de textos» de las niñas y los niños si se consideraba la justificación que las familias de las niñas y los niños ofrecieron⁸⁰.

Como se señaló para el caso de «construcción del número», los valores de las medias obtenidas en las categorías de respuesta hacen imposible jerarquizar de manera absoluta los resultados alcanzados en la muestra. Por ello, no es posible ordenar las categorías de respuesta en función de que generen un mayor o menor logro de aprendizaje⁸¹. Esto se debe tener en cuenta para el análisis de las concepciones que se estudian en esta sección. A continuación, se presenta un cuadro con la cantidad de personas en cada categoría, la medida promedio y su desviación estándar.

⁸⁰ Los datos se analizaron utilizando el análisis de varianza de una vía, para lo que los resultados fueron significativos ($F = 2,786; p < 0.01$). Se aplicaron, además, pruebas post-hoc para analizar entre qué grupos se presentan las diferencias.

⁸¹ Este hecho se debe a que las diferencias de medias observadas en una muestra no necesariamente replican las que se encontrarán en la población. Para estudiar si las diferencias observadas en la muestra resultan ser estadísticamente significativas, se aplicó el análisis de varianza y las pruebas post-hoc correspondientes.

Cuadro 102: Finalidad de la Educación Inicial - Estadísticos descriptivos de la medida de Comprensión de textos según los perfiles de respuesta de las familias

Categoría de respuesta	Comprensión de textos		
	n	media	d.e.
Desarrollo afectivo y cognitivo	22	-0,177	1,184
Desarrollo cognitivo	46	-0,524	1,138
Desarrollo socio afectivo	47	0,141	1,197
Base para la primaria	95	-0,132	1,165
No es importante	8	-0,859	0,251
Respuesta general sin fundamentación	312	-0,318	1,075
Otras	155	-0,087	1,069
Total	685	-0,224	1,106

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.
Elaboración: MED-UMC.

Se ha encontrado que las niñas y los niños cuyos padres señalan que «no es importante» asistir a la Educación Inicial muestran, en promedio, un desempeño inferior al de aquellos cuyos padres señalan una razón vinculada a que es la «base de la educación primaria», contribuye al «desarrollo socio-afectivo», u ofrecen una «respuesta general sin fundamentación» u «otras» razones que no han podido ser agrupadas en una categoría. De esta manera, se puede decir que las madres y los padres que señalan que la Educación Inicial no es importante podrían estar poco involucrados y estar estimulando débilmente el aprendizaje infantil en esta etapa de la vida.

Cabe resaltar que —como se señaló en el apartado correspondiente a las relaciones entre los factores asociados y el desempeño en la variable «comprensión de textos»—, la «respuesta general sin fundamentación» podría deberse a las pocas habilidades para comunicar, así como al nivel educativo de

la persona, que podría incidir en la calidad de su comunicación. Este tipo de respuesta general se observa cuando se analizan las concepciones, al haberse recogido estas a través de preguntas abiertas. Por último, se debe señalar que no se encontró diferencias significativas en las categorías de respuestas de las docentes y promotoras sobre la finalidad de la Educación Inicial⁸².

- Concepción sobre la importancia del juego y su relación con «comprensión de textos»

El estudio consultó a las familias acerca de la importancia del juego. Igualmente, se analizó la existencia de diferencias estadísticamente significativas en las medidas de «comprensión de textos» de las niñas y los niños en relación con la justificación que sus familias ofrecían para el juego⁸³. A continuación, se presenta la cantidad de personas en cada categoría, la medida promedio y su desviación estándar.

⁸² Recuerde que el detalle sobre las concepciones de las docentes y promotoras se presenta en el primer capítulo, sobre el contexto familiar y educativo.

⁸³ Los datos se procesaron utilizando el análisis de varianza de una vía. Los resultados fueron significativos en «comprensión de textos» ($F = 5,543$; $p < 0,001$). Se aplicaron, además, pruebas post-hoc para analizar entre que grupos se presentan las diferencias.

Cuadro 103: Importancia del juego - Estadísticos descriptivos de la medida de Comprensión de textos según los perfiles de respuesta de las familias

Categoría de respuesta	Comprensión de textos		
	n	media	d.e.
Aprendizaje y desarrollo integral	48	-0,443	1,013
Comunicación y expresión de afectos	104	-0,035	0,964
Recreación	35	-0,808	1,111
Confianza y seguridad	117	0,111	1,149
Confianza y afectos	32	0,133	0,914
No es importante.	31	-0,680	1,205
Respuesta general sin fundamentación	220	-0,317	1,091
Otras	90	-0,085	1,075
Total	677	-0,199	1,099

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

El análisis de las diferencias muestra que las niñas y los niños, cuyas madres y padres consideran que el juego es importante por cuanto favorece a la «confianza y seguridad» tienen un desempeño significativamente mayor que aquellos que dan una justificación «general», «vinculada a la recreación» o que señalan que «no es importante». Además, las niñas y los niños, cuyas familias dan una justificación sobre la importancia del juego vinculada a los «afectos» o a la «confianza y afectos», muestran un desempeño significativamente superior a aquellos que dan una razón vinculada a la diversión. Finalmente, las niñas y los niños, cuyos padres dan una razón vinculada a la «confianza y seguridad», presentan, en promedio, un desempeño significativamente superior a aquellos cuyas familias dan una razón «general», vinculada a la «recreación» y que señalan que «no es importante». Posiblemente, lo anterior ocurre porque la confianza y la seguridad de madres y padres de familia se estarían manifestando en comportamientos que modelan la conducta de sus niñas y niños,

y probablemente fomentaría, en ellos, altas expectativas de eficacia personal (Bandura, 1993). Se debe resaltar que, en el análisis de las diferencias de medias, no se encontró diferencias significativas para la concepción sobre la importancia del juego que tienen las docentes y promotoras.

- Uso de fichas de trabajo en el aula y su relación con «comprensión de textos»

El análisis realizado encuentra que, en general, las niñas y los niños que asisten a Educación Inicial a cargo de una docente o promotora que «no está de acuerdo» con el uso preferente de fichas de trabajo muestran un desempeño mejor que aquellos que asisten con docentes o promotoras que «sí están de acuerdo». Probablemente, este hecho se relacione con el hecho de que las docentes o promotoras que no están de acuerdo con el uso de fichas opten mayormente por estrategias de enseñanza-aprendizaje más acordes con la edad de cinco años.

Cuadro 104: Uso de fichas de trabajo según opinión de las docentes/promotoras y promedio de la medida de Comprensión de textos

Uso de fichas de trabajo	media	d.e.
De acuerdo	-0,291	1,171
En desacuerdo	-0,063	0,992

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.
Elaboración: MED-UMC.

Finalmente, dado que hay muy pocos casos de docentes que están de acuerdo con que las niñas y los niños aprendan a leer y escribir

durante la Educación Inicial⁸⁴, no se analizó la relación de esta concepción con el desempeño en Comprensión de textos.

3.4 Síntesis

- El nivel III agrupa al 10,1% de las niñas y los niños participantes. Estos datos estarían indicando que, aproximadamente, uno de cada diez niños responde a las preguntas más complejas de la prueba. Estos resultados señalan que solo un porcentaje muy pequeño comprende el significado de los textos oralizados y de los textos mixtos. Por lo tanto, la mayoría de niñas y niños no comprende los textos oralizados, propuestos en el estudio, que se acompañaron de ilustraciones.
- Cerca de la mitad de los participantes (44,8%) se encuentra en el nivel II. En otras palabras, aproximadamente cinco de cada diez niños son capaces de retener y mencionar oralmente información en textos oralizados y acompañados de imágenes. Asimismo, en relación con los textos mixtos, reconocen el significado de una lámina a partir de elementos gráficos y escritos, y diferencian palabras escritas de los dibujos o imágenes.
- Se encuentra un alto porcentaje de niñas y niños ubicados en el nivel I (45,1%). Ello significaría que estos niños no retienen ni mencionan oralmente la información, así como tampoco estarían reconociendo el significado de una lámina a partir de elementos gráficos y escritos.
- De acuerdo con la información presentada, se puede afirmar que el sexo de las niñas y los niños participantes aporta elementos de análisis que permiten explicar los resultados obtenidos. Así, se encuentra que existen diferencias significativas en los logros de aprendizaje a favor de las niñas tanto en el nivel II como en el nivel I (en el II, 47,8% de niñas frente a 41% de niños; y, en el I, 42,3% de niñas frente a 48,6% de niños).
- Las niñas y los niños de zonas rurales obtienen resultados más bajos que los de zonas urbanas. Así, el nivel III concentra a solo el 4,2% de niños de la zona rural, mientras que lo hace con el 12,9% de los de la zona urbana. En el nivel II, el 31,6% de niños está en la zona rural y el 50,9% de niños, en la zona urbana. Finalmente, en el nivel I, más de la mitad de la población

⁸⁴ Tengamos en cuenta que la gran mayoría de docentes y promotoras (82%) se encuentra en desacuerdo con el aprendizaje de la lectura y escritura durante la Educación Inicial. Además, se debe recordar, que es probable que en las IEI privadas la proporción de docentes que consideran que la lecto escritura en los niños es un requisito para la primaria sea más alto que en las IEI estatales, pues en los últimos años se tiende a exigir ello en una proporción importante de escuelas primarias privadas.

(64,2%) pertenece a la zona rural, mientras que solo el 36,2% se encuentra en la zona urbana.

- El análisis de los resultados según modalidad de atención ha demostrado una tendencia muy clara a favor de las IEI. Así, estas tienen mejores resultados que los PRONOEI en los tres niveles. En el nivel III, se encuentra el 10,6% en IEI y el 3,1% en PRONOEI; en el nivel II, el 45,8% en IEI y el 30,7% en PRONOEI; y, finalmente, en el nivel I, el 66,3% en PRONOEI y el 43,6% en IEI.
- Los factores asociados al contexto familiar (asistencia a Educación Inicial, estatus socioeconómico, capital cultural de las

familias, expectativas de las familias y lectura de cuentos u otros textos), así como al contexto educativo (infraestructura y servicios básicos, espacios para el aprendizaje, formación y especialización de docentes o promotoras, y satisfacción laboral de estas) presentan una relación positiva en «comprensión de textos».

- Algunas de las concepciones de las docentes, promotoras y familias analizadas en el estudio se encuentran relacionadas con visiones más integrales que favorecen el rendimiento en la «comprensión de textos» de las niñas y los niños (entre ellas, la noción de infancia, finalidad de la Educación Inicial e importancia del juego).

3.5. Discusión

El estudio ha revelado información acerca del desempeño de las niñas y los niños en relación con algunas capacidades que se ponen en juego en la comprensión de textos leídos por un adulto. Si bien este es un primer acercamiento a lo que pueden hacer con respecto a la lectura, se encuentra que, en general, mencionan palabras aisladas de los textos que escuchan y muestran una comprensión elemental de estos. De este modo, cuando se les pregunta por el reconocimiento de información de alguna de las partes del texto (personajes o acciones), las niñas y los niños, sobre la base de la identificación de algún elemento clave —como el nombre de los personajes o alguna pista—, mencionan algunas acciones ocurridas. En consecuencia, este grupo aún no logra construir el significado de los textos que escucha, es decir, de la comprensión global de los mismos.

Una de las hipótesis que permite explicar las diferencias en el desempeño podría estar vinculada con la complejidad de los textos y las preguntas formuladas en el estudio.

Otro factor podría ser la posible falta de una intervención sostenida por parte de las maestras y promotoras en el desarrollo de la capacidad para comprender los mensajes que transmiten los textos leídos por un adulto y los textos mixtos o ícono-verbales como las láminas. Respecto al primer punto es importante resaltar que cada tipo textual tiene una naturaleza y complejidad determinada, de la misma forma que las preguntas que se derivan de ellos. Así, una pregunta puede ser más sencilla que otra porque demanda, cognitivamente, un tipo de habilidad cognitiva distinta de la que supone una pregunta compleja. En ese sentido, las actividades o preguntas que han realizado las niñas y los niños pueden requerir mayor o menor esfuerzo cognitivo.

En relación con la posible falta de una intervención sostenida, las IEI y los PRONOEI podrían estar trabajando de manera insuficiente la comprensión en toda su complejidad (con preguntas pertinentes que exploren distintas capacidades) y no ofrecer

espacios a las niñas y los niños para expresar de manera oral aquello que comprenden. De hecho, los que participaron en este estudio están en un momento importante para acceder a la lectura y escritura. Por ello, el compromiso de la IEI y el PRONOEI debe estar vinculado con el reconocimiento de los procesos lectores. Este objetivo se puede trabajar a través de diferentes preguntas que exploren las anticipaciones, hipótesis y comprensión de los textos que se escuchan. Es importante señalar que la discusión pedagógica no debe centrarse en el método que se utilizará para que las niñas y los niños lean y escriban, sino en el momento en que estos se encuentran en relación con su aprendizaje y en cómo la IEI y el PRONOEI pueden favorecer el desarrollo en cada uno de esos momentos.

Si se indaga por las diferencias en el desempeño por modalidad de atención (IEI o PRONOEI), se ha encontrado que las niñas y los niños que acuden a la IEI tienen un mejor desempeño que los que acuden al PRONOEI. En esta línea, Díaz (2007) estudió los efectos de la Educación Inicial en niños de ocho años y encontró efectos significativos en el desempeño de las niñas y los niños que asistieron a la IEI pero no para los que asistieron al PRONOEI. En este sentido, podría haber una diferencia importante en la calidad educativa de los servicios de las IEI y los PRONOEI, y eso se puede deber a que, como se ha visto, los primeros cuentan con mejores condiciones físicas y materiales (infraestructura, materiales de apoyo para el aprendizaje, docentes especializadas, etc.), sin que ello implique que se encuentren en condiciones óptimas. En todo caso, se debe señalar que ambas instituciones atienden a poblaciones socialmente diferentes.

Los hallazgos del estudio van en la misma línea de lo encontrado por Díaz. Así, se ha encontrado diferencias entre el desempeño de las niñas y los niños que son acompañados en la IEI o PRONOEI por una docente o

promotora. Los resultados indican que las niñas y los niños de las IEI, a quienes acompaña una docente, tienen mejores resultados que aquellos que asisten a un PRONOEI y son acompañados por una promotora. De esta manera, es necesario indagar más acerca de cuánto la IEI y el PRONOEI promueven el desarrollo integral y aprendizaje de las niñas y los niños.

Por otro lado, se observa diferencias en los desempeños según el sexo. Así, resaltan las diferencias a favor de las niñas. Es posible que se esté trabajando de manera diferenciada por sexo en relación con la comprensión de textos. En este sentido, es recomendable fomentar la reflexión de las maestras y las familias sobre los roles y estereotipos de género, a fin de brindar una educación más equitativa. Espinosa (2004) señala que las creencias sobre los roles de género pueden mediar el discurso y la práctica de los docentes. Al respecto, la UNESCO (2007) refiere que los docentes pueden reaccionar de manera diferente en relación con las niñas y los niños cuando los escuchan, les plantean preguntas e interactúan con ellos. Por ello, es importante que desde el aula, las maestras y promotoras elaboren actividades que incluyan tanto a las niñas como a los niños y no generen diferencias entre estos.

En la distribución de las niñas y los niños según área geográfica, se encuentra diferencias estadísticamente significativas entre las áreas urbana y rural en todos los niveles estudiados. Dado que en nuestro estudio la capacidad de verbalización fue un requerimiento importante para alcanzar el nivel III, se debe considerar que, en muchas comunidades rurales, más que la comunicación verbal, se privilegia la observación como modo de participación y aprendizaje (Rogoff & Angelillo, 2006). Esta limitación para evaluar la comunicación puede complejizarse aún más si se consideran las características económicas de las niñas y los niños, y el contexto social

generalmente adverso en el que cada IEI o PRONOEI está ubicado. En este sentido, es importante generar una mayor equidad en la educación y dar la oportunidad a estas niñas y niños de desarrollarse de manera integral. Al respecto, el Ministerio de Educación (2004: 79) sostiene lo siguiente:

...en el sistema educativo peruano, existe una alta estratificación social; es decir, existen escuelas que atienden exclusivamente a estudiantes de estratos socioeconómicos más favorecidos y escuelas que, por el contrario, atienden principalmente a estudiantes de los estratos más desfavorecidos. En el Perú, el sector estatal, y dentro de este, las escuelas ubicadas en entornos rurales son las que ofrecen servicio educativo a las poblaciones económicas más pobres.

Así, los resultados indican que las niñas y los niños de mejor desempeño en «comprensión de textos» provienen de hogares con un mayor acceso a bienes y servicios básicos, y cuyas madres y cuyos padres tienen un nivel educativo más alto y poseen empleos más calificados. Esta información es relevante porque son las familias más pobres las que tienen a sus hijos en los niveles II y I. Posiblemente, dichas familias subestimen sus propias habilidades y se sientan con pocos recursos para acompañar a sus hijos. Ello podría afectar el fomento del desarrollo integral y aprendizaje de las niñas y los niños. Se debe resaltar que esta información se corrobora con las investigaciones de Cervini (2002) y otros autores que señalan que el mayor capital cultural de las familias favorece el aprendizaje de las niñas y los niños.

Respecto de la influencia del capital cultural en el desarrollo de las capacidades lectoras de las niñas y los niños, Gimeno (2005) señala que las familias, con diferentes condiciones sociales y económicas, tienen un capital

cultural que puede influir en la experiencia educativa de sus hijos. La familia puede apoyar, ampliar o debilitar la socialización y las oportunidades de aprendizaje que proporciona la IEI y el PRONOEI. No obstante, de acuerdo con los resultados, se observa que las familias con menor capital cultural y estatus socioeconómico tienen niñas y niños que se caracterizan por tener un menor desempeño en «comprensión de textos». Por ello, además de las condiciones de las familias, las IEI y los PRONOEI probablemente no están compensando de forma adecuada las diferencias sociales.

Al respecto, la lectura de cuentos favorece, en las niñas y los niños, el acercamiento al mundo escrito. Algunos autores como Durkin (1988) señalan que los niños pequeños revelan información importante en torno a la influencia de la familia en el proceso de alfabetización de sus hijos. La lectura de cuentos y disposición de ellos para observarlos y revisarlos pueden despertar la curiosidad por el lenguaje escrito. Probablemente, las madres y los padres que incorporan este tipo de materiales en el hogar son aquellos que estimulan a sus hijos a formular nuevas preguntas sobre lo que se puede suponer, anticipar y comprender de un cuento. En la Educación Inicial, el rol que cumplen los actores educativos (familia, IEI o PRONOEI, maestras y promotoras) se torna de suma relevancia para el desarrollo integral de las niñas y los niños. Por ello, el trabajo en conjunto establece relaciones más estrechas entre dichos actores que en etapas posteriores. Esta vinculación, positivamente beneficiosa para la niña y el niño, puede concretarse de múltiples formas, según lo que la IEI y el PRONOEI acuerden. Al respecto, Solé (2001: 76) afirma lo siguiente:

Aunque no es muy frecuente en nuestro contexto, en otros países existen iniciativas que parten de las escuelas y que involucran a los padres

en actividades de lectura con sus hijos, actividades que se realizan en el hogar y que pretenden aprovechar el carácter emocionalmente positivo de la lectura de cuentos, en la que el padre o madre son el intermediario entre el texto y el novato lector.

Otro aspecto relevante a discutir en esta sección es el vinculado con las condiciones en las que las niñas y los niños desarrollan las actividades pedagógicas. Así, los que pertenecen a IEI y PRONOEI que cuentan con una sola aula de clase para todas las edades de la Educación Inicial se encuentran en el nivel más bajo de desempeño en «comprensión de textos». Esto podría deberse a que, probablemente, existe una dificultad para ocuparse de grupos de diferentes edades, y eso estaría alineado con la carencia de una metodología que considere el trabajo con diferentes edades en un solo espacio. No obstante, dadas las características del servicio educativo que provee el Estado en las zonas rurales (debido a la dispersión poblacional y la poca accesibilidad), sería importante potenciar estos aspectos⁸⁵. Es importante seguir analizando lo relacionado con las estrategias que las maestras o promotoras pueden utilizar para trabajar con las niñas y los niños que se encuentran en diferentes momentos de su desarrollo.

Sumado a la necesidad de contar con espacios adecuados para que se desarrolle el aprendizaje, las posibilidades de contar con materiales diversos (tales como reproductor de CD, materiales gráfico-plásticos, cuentos, CD de música y materiales de dramatización) contribuyen al desarrollo de las capacidades comunicativas y de representación en las niñas y los niños (p. ej., dramatización de fragmentos o de todas las historias escuchadas, representación gráfica de lo que se escucha, expresión oral con uso de sus propias palabras, etc.). En este sentido, los resultados del estudio corroboran la importancia de contar con espacios adecuados y una provisión de materiales pertinentes para el desarrollo de las capacidades básicas de las niñas y los niños. Se sugiere explorar el uso de los materiales y otras variables que pueden estar incidiendo en el aprendizaje de la lectura de las niñas y los niños.

De esta manera, los hallazgos del estudio para el área de Comunicación y, particularmente, para la de «comprensión de textos» sugieren seguir explorando y desarrollando nuevas líneas de investigación. Ello debe hacerse con la finalidad de conocer más sobre el desarrollo de la comprensión de textos durante la infancia y reflexionar respecto al rol que vienen cumpliendo los diferentes actores educativos.

⁸⁵ Existen muchas propuestas educativas en las que se trabajan con niños de diferentes edades. Por ejemplo, en República Dominicana, la escuela de Montessori promueve el aprendizaje integrado. Así, en un mismo salón de clase, trabajan niñas y niños de tres niveles distintos: de tres a seis años.

IV. RESULTADOS EN EL ÁREA DE PERSONAL SOCIAL

De acuerdo con el DCN (MED 2006: 78), el objetivo del área de Personal Social es el siguiente: «continuar en las niñas y los niños el desarrollo del conocimiento de sí mismo y de los demás a partir de la toma de conciencia de sus características personales y de las relaciones con su medio social». Por ello, se tuvo interés en explorar algunos aprendizajes

del área de Personal Social por ser fundamental para el desarrollo de las capacidades y para una adecuada relación consigo mismo y con los otros. Este capítulo presenta algunos antecedentes teóricos relacionados con las capacidades seleccionadas para el estudio, su metodología, los resultados por cada capacidad y una síntesis de estos.

4.1. Antecedentes teóricos

La infancia constituye una etapa en la que niñas y niños aprenden de sí y del mundo desde las experiencias concretas de su cuerpo. Ellos utilizan su motricidad, no solo para moverse, desplazarse o para tomar los objetos, sino principalmente para ser (desarrollo de la autonomía y conciencia de sí mismo y de los otros), para aprender a pensar (acceso del pensamiento formal) y para construir su identidad. El contacto, la exploración y la experimentación con el entorno brindan la oportunidad de apropiarse del mismo (Chokler, 2003). Así, las experiencias motrices y corporales pueden nutrir los afectos, las relaciones interpersonales, la relación con el mundo y consigo mismo, y la capacidad para conocer, comprender y pensar (Wallon, 1981 y Aucouturier, 2004).

La experiencia corporal es fundamental para el proceso de construcción de la identidad. Según el DCN (MED 2006: 78) «las niñas y los niños construyen su identidad con el descubrimiento del cuerpo, con el reconocimiento de sus características personales y el incremento de sus posibilidades motrices en interacción con el ambiente». En este sentido, la vivencia corporal y del movimiento permite a las niñas y los niños aprender de sí y de los otros. Este aprendizaje es espontáneo y dependerá de las oportunidades que los adultos significativos ofrezcan al niño en relación con el espacio, así como a

la confianza para interactuar consigo mismo, las personas y los objetos. De esta manera, las niñas y los niños van descubriéndose y reconociéndose como personas únicas y diferentes a las demás (Hidalgo & Palacios, 1999). Alrededor de los cinco años, las niñas y los niños se reconocen principalmente a través de sus características físicas, indicando, mayormente, características corporales, posesiones o sus preferencias («soy guapo», «tengo una pelota», «me gusta la papa») (Piaget, 1983; Roa, Herrera & Ramírez 2004; y MED 2006).

Así como el reconocimiento de sí mismo es importante para la construcción de la identidad, también lo es la identificación de las características de la familia, la escuela y la comunidad. El DCN indica que los niños «construyen su pertenencia hacia su grupo familiar, escolar y comunal desde la experiencia afectiva en sus interacciones. La actividad fundamental para ello es el juego» (MED 2006: 79). Para la identificación de las características del grupo familiar, escolar y comunal, es necesario que las niñas y los niños se sientan protegidos y acogidos por los cuidadores o adultos significativos. De este modo, las niñas y los niños tendrán la oportunidad de sentirse parte de cada grupo y se podría fomentar su autoconfianza, autovaloración, autonomía y autoconocimiento.

La información que pueda brindar el niño acerca de sí, su familia y su comunidad puede dar cuenta del reconocimiento de sí mismo y de los demás. En este sentido, el uso del lenguaje oral es notable puesto que este es el medio fundamental de comunicación y socialización. Shun (1988), citando a Vigotsky, afirma que a través del lenguaje se expresan las necesidades, experiencias y sentimientos, y se internalizan las creencias, costumbres y normas de una sociedad. De este modo, se adquieren los principios del orden social y sistemas de creencias porque los niños están expuestos y participan en las interacciones mediadas por el lenguaje (León, 2005).

Además del lenguaje, es importante resaltar que el juego es central en cuanto al desarrollo de las relaciones sociales, para comunicarse con los demás y para acceder al conocimiento. Según Aucouturier, el juego reconcilia a la niña y el niño consigo mismo y con los demás, debido a que promueve el intercambio de experiencias afectivas, así como la escucha y la comprensión del otro (MED, 2008). Como se observa, el juego fomenta la relación con los demás, tanto con los adultos como con los niños. La oportunidad para establecer relación entre pares es muy relevante, puesto que según Díaz-Aguado (1986), citando a Kohlberg, permite adoptar diferentes papeles y conocerse a sí mismos y a los otros. La relación entre iguales promueve, además, la cooperación, el intercambio y la negociación.

Según la información presentada, el reconocimiento de sí mismo y de los demás se inicia a partir de las experiencias corporales y la comunicación con los adultos significativos (familia y educadores) y con otros niños. Las niñas y los niños se van diferenciando de los demás, construyen su identidad de

manera gradual y van logrando una mayor autonomía. La vivencia con el propio cuerpo, el reconocimiento de sí mismo y de los demás, y la oportunidad de comunicarse oralmente constituyen aspectos centrales para el aprendizaje y desarrollo de las niñas y los niños de cinco años. Por ello, se tornó relevante seleccionar algunas capacidades del área de Personal Social relacionadas con el desarrollo de las capacidades motrices, el reconocimiento de sí mismo y de los demás, la independencia y el trabajo en grupo en las niñas y los niños de cinco años. Dada la complejidad de la evaluación de las capacidades motrices⁸⁶, este estudio planteó solo un acercamiento al estudio de dichas capacidades mediante algunas actividades. Asimismo, el estudio se aproximó al reconocimiento de sí mismo y de los demás mediante entrevistas a las niñas y los niños.

El estudio del área de Personal Social, además de considerar aspectos teóricos acerca del desarrollo del niño planteados por diversos autores importantes (Chokler, 2003; UNICEF & INEI, 2008; y Ancheta, 2008) y por el DCN (MED, 2006 y 2008), se fundamenta en ciertos principios de los enfoques de derechos e interculturalidad que, desde las ciencias sociales, contribuyen significativamente en la construcción de una definición de niña y niño. Dichos principios indican que las niñas y los niños son personas, sujetos de derechos y responsabilidades, portadores y miembros de una tradición cultural diversa, y con características propias de su etapa infantil. Estos principios son relevantes porque, además de fundamentar el estudio del área de Personal Social, sustentan la concepción de niña y niño del Estudio de Educación Inicial. A continuación se detalla de manera general dichos principios.

⁸⁶ Para evaluar las capacidades motrices se necesitan varios días de observación y otros instrumentos de evaluación.

• La niña y el niño son personas sujeto de derechos y responsabilidades.

El marco jurídico internacional y nacional incluye una definición de niña y niño como persona sujeto de derechos. En este sentido, las leyes expresan la defensa de sus derechos, así como el respeto a las características propias de su desarrollo (Ancheta, 2008). En efecto, diversos foros y conferencias internacionales han asumido, en los últimos años, acuerdos⁸⁷ para promover, en los países, la elaboración y

ejecución de políticas públicas que permitan la vigencia de los derechos de la infancia, contribuyan a resolver sus necesidades básicas y amplíen sus oportunidades de alcanzar su pleno potencial. UNICEF se ha pronunciado sobre la concepción del niño como sujeto de derechos, visto como un ser humano en evolución, un ser individual pero aún dependiente del adulto (UNICEF & INEI, 2008).

• Las niñas y los niños son portadores y miembros de una tradición cultural diversa y particular.

El estudio del área de Personal Social asume a la niñez con necesidades, capacidades y potencialidades propias de su etapa de desarrollo y de su contexto sociocultural. Desde esta mirada, se afirma que las niñas y los niños son iguales en el sentido ciudadano de

reconocimiento de sus derechos y, al mismo tiempo, se reconoce su diversidad social y cultural (étnica, lingüística, socioeconómica, de género, etc.), así como los procesos y características específicas y particulares de la infancia (Anderson, 1994).

• Las niñas y los niños son personas con características propias de su etapa infantil.

Desde la perspectiva de los derechos de la primera infancia, esta es una etapa de la vida importante en sí misma y con características propias (Chokler, 2003). En ese sentido, las niñas y los niños merecen las oportunidades para desarrollarse y vivir con pleno ejercicio

de derechos como la participación activa en su aprendizaje y en su vida social, y la opinión sobre diferentes aspectos de la vida cotidiana en la familia, la IEI o PRONOEL, y la comunidad.

4.2 Metodología

Este estudio busca aproximarse al conocimiento que tienen las niñas y los niños sobre sí mismos y los otros. Por ello, se parte de la constatación de que las niñas y los niños aprenden de sí y de su entorno a partir de su propia experiencia y la interacción con el otro. El estilo y la calidad de estas interacciones —en un principio, solo familiares y, luego, escolares y comunales— permiten a la niña y al niño desarrollar su sentido de pertenencia,

participar activamente en las actividades cotidianas y reconocerse como persona única con derechos y responsabilidades.

Esta sección presenta información sobre las capacidades seleccionadas del área de Personal Social, las técnicas de recojo de información, los instrumentos utilizados y el procedimiento de análisis de los resultados.

⁸⁷ Un ejemplo de ello es el Foro Mundial de Educación (en Dakar, 2000), que plantea como primer objetivo: «extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos».

4.2.1. Capacidades y desempeños seleccionados del área de Personal Social

De acuerdo con el DCN, el área de Personal Social está estructurada en cuatro componentes: perceptivo orgánico-motriz y sociomotriz; identidad; socialización y regulación emocional; y desarrollo de la autonomía. Cada componente propone capacidades que deben desarrollarse con las niñas y los niños de Educación Inicial de cinco años.

Dado que estudiar las competencias en cada uno de los cuatro componentes supone observar e interactuar con niñas y niños en diversas situaciones espontáneas y cotidianas en el aula y en la IEI o el PRONOEI, el estudio optó por tomar en cuenta dichos componentes, pero solo algunas capacidades que pudieran evaluarse durante algunos días. Para la selección de las competencias y capacidades del área se tomó en cuenta criterios que atienden a una mirada de desarrollo integral de las niñas y los niños. Dichos criterios enfatizan el proceso de socialización desde el cual se va construyendo la identidad. Los criterios son la calidad de las interacciones cotidianas de las niñas y los niños en los diferentes espacios en los que se desarrolla (familia, institución educativa y comunidad) y el desarrollo de la socialización e independencia en este momento de la vida.

Si bien se han seleccionado varias capacidades de los cuatro componentes que estructuran los aprendizajes del área según el DCN, solo se reporta algunos desempeños vinculados a dichas capacidades. Como se sabe, resulta difícil evaluar la integralidad de las capacidades y, por ello, se informa sobre ciertos aspectos vinculados con la construcción de la identidad:

- a. La percepción que las niñas y los niños tienen de sí mismos; y
- b. La comprensión que tienen las niñas y los niños de su contexto cotidiano y de las interacciones que establecen en relación con él.

A continuación se presenta los cuatro componentes del área de Personal Social con sus respectivas definiciones y la propuesta de selección de las capacidades y desempeños para el estudio.

Perceptivo orgánico-motriz y sociomotriz.

Este componente enfatiza en que, a través de la vivencia del cuerpo, las niñas y los niños se acercan al conocimiento, para lo cual se necesita explorar y vivir situaciones que impliquen el reconocimiento de la corporalidad, y al desarrollo de la autonomía (MED, 2006). Por ello, el estudio se aproximó a las capacidades de equilibrio y coordinación general, a través de actividades que implicaron la interacción con objetos. En este sentido, se seleccionó la capacidad «demuestra agilidad, coordinación, equilibrio y un adecuado tono corporal en las actividades espontáneas lúdicas y de la vida cotidiana». Al respecto, se hace necesario precisar que su análisis solo considera algunos desempeños motores.

La capacidad seleccionada fue parafraseada del siguiente modo: «usa su cuerpo demostrando equilibrio dinámico y coordinación general en relación con el objeto». Los desempeños que se seleccionaron fueron los siguientes:

- a. Demuestra equilibrio al interactuar con los objetos;
- b. Demuestra fuerza y dirección al interactuar con los objetos; y
- c. Demuestra seguridad al tomar distancia de los otros.

Estos desempeños se estudian a través de actividades semidirigidas que implican la acción de niñas y niños con apoyo de material concreto. Además, las niñas y los niños debieron seguir las consignas dadas por una aplicadora. Dado que existen diversas orientaciones que abordan el desarrollo psicomotor,

conceptualizado desde la «psicomotricidad» (Sugrañes, 2007), es necesario señalar que solo se estudió un aspecto de la actividad motora a partir de los desempeños mencionados.

Identidad y socialización y regulación emocional. De estos componentes se han seleccionado las siguientes capacidades:

- a. Se identifica como niña o niño, reconociendo las características corporales y espirituales de los varones y mujeres;
- b. Identifica y comunica sus sentimientos, emociones, preferencias e intereses, e identifica y respeta los de los demás;
- c. Identifica la conformación de su familia y reconoce diversos tipos de conformación familiar; y, finalmente,
- d. Identifica las funciones de las personas; de instituciones educativas, sociales, culturales y deportivas; y de la iglesia, demostrando interés por participar en las actividades que promueven.

Ambos componentes y capacidades seleccionados se sintetizan en una sola capacidad: «reconoce características personales y de su entorno social». Esta se estudia a partir de los siguientes desempeños:

- a. Se describe a sí mismo;
- b. Reconoce características de su familia;
- c. Reconoce características de su IEI o PRONOEI;
- d. Reconoce sus responsabilidades en ellos; y
- e. Caracteriza a su comunidad.

Desarrollo de la autonomía. La capacidad seleccionada para este componente es «participa espontáneamente en actividades cotidianas demostrando progresivamente iniciativa, constancia, planificación y esfuerzo en la propia actividad». En el estudio, dicha capacidad se parafrasea del siguiente modo: «participa en grupo con responsabilidad y respetando al otro» Esta se analiza a través de los siguientes desempeños:

- a. Propone alternativas a pequeños problemas o tareas colectivas;
- b. Ordena los materiales después de usarlos;
- c. Muestra respeto por su grupo: escucha opiniones y espera turnos para hablar;
- d. Toma decisiones en el trabajo grupal; y
- e. Colabora en el grupo para lograr el producto.

El cuadro 105 resume las capacidades seleccionadas en relación con los componentes del área que propone el DCN como articuladores de los aprendizajes que se desarrollarán, así como respecto de las capacidades acotadas en el estudio.

Cuadro 105: Capacidades seleccionadas del DCN y capacidades adecuadas en el Estudio para Personal Social

Personal Social en el DCN		Personal Social en el estudio
Componentes	Capacidades	Capacidades
Perceptivo orgánico-motriz y somiomotriz	Demuestra agilidad, coordinación, equilibrio y un adecuado tono corporal en las actividades espontáneas lúdicas y de la vida cotidiana.	Usa su cuerpo demostrando equilibrio dinámico y coordinación general en relación con el objeto.
Identidad	Se identifica como niña o niño, reconociendo las características corporales y espirituales de los varones y mujeres.	Reconoce características personales y de su entorno social.
Socialización y regulación emocional	Identifica y comunica sus sentimientos, emociones, preferencias e intereses, e identifica y respeta los de los demás.	
	Identifica la conformación de su familia y reconoce diversos tipos de conformación familiar.	
Desarrollo de la autonomía	Identifica las funciones de las personas; las instituciones educativas, sociales, culturales y deportivas; y de la iglesia, demostrando interés por participar en las actividades que promueven.	Participa en grupo con responsabilidad y respeto de los demás.
	Participa espontáneamente en actividades cotidianas, demostrando progresivamente iniciativa, constancia, planificación y esfuerzo en la propia actividad.	

4.2.3. Técnicas de recojo de información

El estudio del área de Personal Social se llevó a cabo a través de entrevistas semiestructuradas y de la observación de la conducta de las niñas y los niños de manera tanto individual como grupal. Además, se utilizó algunos materiales

(pelotas, cintas, hojas de papel, cartulina, lápices de colores, etc.) y la información se registró en casetes (grabación de entrevistas), protocolos y listas de cotejo.

4.2.4. Instrumentos

El conjunto de instrumentos del área de Personal Social está organizado en seis actividades. Estas exploran las capacidades y desempeños seleccionados a partir de 108 preguntas⁸⁸, orientadas a analizar el reconocimiento que la

niña y el niño tienen de sí y de las interacciones con su entorno. El cuadro 106 sintetiza las capacidades y desempeños que explora el área de Personal Social en el estudio.

⁸⁸ Al analizar las respuestas de las niñas y los niños, se tuvo que prescindir de algunos ítems a fin de mantener la consistencia conceptual.

Cuadro 106: Matriz de competencias, capacidades y desempeños estudiados en Personal Social

Según DCN	Estudio			
Competencia	Capacidad	Desempeños	Instrumento	Técnica
<p><u>Componente: perceptivo orgánico-motriz y sociomotriz</u></p> <p>Explora y transforma de manera autónoma el espacio y los objetos, e interactúa con otras personas, demostrando progresivamente coordinación dinámica global.</p>	1. Usa su cuerpo demostrando equilibrio dinámico y coordinación general en relación con el objeto.	1.1. Demuestra equilibrio al interactuar con los objetos.	Cuadernillo de la actividad de movimiento «Pasamos por el camino»	Observación no participante
		1.2. Demuestra fuerza y dirección al interactuar con los objetos.	Cuadernillo de la actividad de movimiento «Tiro al blanco»	
<p><u>Componente: identidad</u></p> <p>Se identifica como niño o niña, reconociendo y valorando sus características físicas, afectivas y espirituales, y las de sus compañeros.</p> <p><u>Componente: socialización y regulación emocional</u></p> <p>Participa en actividades de grupo en la familia, el aula y la comunidad, de manera constructiva, responsable, proactiva y solidaria. Valora los aportes propios y de los otros, y su pertenencia a un grupo social determinado.</p>	2. Reconoce características personales y de su entorno social.	2.1. Se describe a sí mismo.	Cuadernillo de la actividad «Yo soy»	Entrevista semiestructurada
		2.2. Reconoce características de su familia.	Cuadernillo de la actividad «Mi familia»	
		2.3. Reconoce características de su IEI o PRONOEL.	Cuadernillo de la actividad «Mi salón, mi IEI/ PRONOEL»	
		2.4. Reconoce sus responsabilidades en su IEI o PRONOEL.	Cuadernillo de la actividad «Mi salón, mi IEI/ PRONOEL»	
		2.5. Caracteriza a su comunidad.	Cuadernillo de la actividad «El lugar donde vivo»	

<p><u>Componente:</u> <u>desarrollo de la autonomía</u></p> <p>Actúa con seguridad, iniciativa y confianza en sí mismo, de manera autónoma en las actividades cotidianas y con respeto de las ideas propias y las de los demás.</p>	<p>3. Participa en grupo con responsabilidad y respetando al otro.</p>	3.1. Propone alternativas a pequeños problemas o tareas colectivas.	<p>Cuadernillo de la actividad «Mi muñeca y mi muñeco de papel»</p>	<p>Observación no participante</p>
		3.2. Ordena los materiales después de usarlos.		
		3.3. Muestra respeto por su grupo: escucha opiniones y espera turnos para hablar.		
		3.4. Toma decisiones en el trabajo grupal.		
		3.5. Colabora en el grupo para lograr el producto.		

De igual modo, el cuadro 107 resume las capacidades estudiadas, las técnicas de aplicación empleadas y la forma en que se reportan los resultados en cada capacidad.

Cuadro 107: Capacidades estudiadas y técnicas de aplicación empleadas

Capacidades	Técnica empleada
1. Reconoce características personales y de su entorno social.	Entrevistas semiestructuradas
2. Usa su cuerpo demostrando equilibrio dinámico y coordinación general en relación con el objeto.	Observación no participante
3. Participa en grupo con responsabilidad y respetando al otro.	

4.2.5 Procedimiento de análisis de resultados

Dada la diversidad de respuestas de las niñas y los niños, se realizó un análisis de contenido. Este consistió en relevar ciertos aspectos de las respuestas y luego establecer grupos de respuesta o perfiles (Bailey, 1994). Los grupos de respuestas se conformaron en función a las capacidades planteadas en el DCN para

el área de Personal Social (MED, 2006) y los procesos del desarrollo de las niñas y los niños de cinco años de edad⁸⁹.

Así, a partir de los grupos de respuesta, se definieron tres niveles (III, II y I) de la misma manera que para las variables «construcción

⁸⁹ Debido a la complejidad de la aplicación, al utilizar la entrevista y la observación como técnicas de aplicación, hubo pérdida de información, y eso impidió realizar análisis según estratos (modalidad de atención, área geográfica y sexo). De este modo, para el caso de los desempeños estudiados mediante entrevistas, solo se presentan resultados a nivel general. El análisis de los registros de observación en las listas de cotejo se realizó con la muestra total de niñas y niños participantes. En este caso, sí ha sido posible realizar, además del resultado general, un análisis de resultados según estratos.

del número» y «comprensión de textos oralizados y gráficos». El nivel III agrupa a las niñas y niños que contesta a las preguntas más

complejas que se plantearon; el II, a los que responden a preguntas sencillas; y el I, a los que no contestan las preguntas más sencillas.

4.3. Resultados por cada capacidad

A continuación se presentan los resultados de las tres capacidades analizadas en el área de Personal Social. Con este fin, primero se detalla cada uno de los desempeños estudiados

y luego se realiza un análisis según capacidad. Al final, se presenta las conclusiones generales del área.

4.3.1. Capacidad I: usa su cuerpo demostrando equilibrio dinámico y coordinación general en relación con el objeto

¿Qué analiza esta capacidad?

Esta capacidad estudia la destreza motriz del niño para desplazarse de diversas maneras, así como su fuerza y dirección en la interacción con los objetos. Para ello, las niñas y los niños deben reconocer sus posibilidades motrices y corporales, y decidir la mejor manera de

recorrer un breve camino con obstáculos. Además, tienen que demostrar coordinación óculo-manual y fuerza y dirección para lograr lanzar algunas pelotas de trapo a un objetivo definido a una distancia de 2,5 m y a una altura de 1,2 m.

¿Cómo se evaluó esta capacidad?

Esta capacidad se evaluó con la aplicación de una prueba estructurada de desempeño motriz, conformada por dos actividades grupales. Dichas actividades consistieron en la ejecución de diversas tareas de movimiento sobre la base de un protocolo que implicaba equilibrio dinámico, coordinación, dirección y fuerza al interactuar con los objetos. Se

observó y registró el desempeño de cada niña y niño en una lista de cotejo. El registro se realizó de manera individual. El cuadro 108 muestra la capacidad, los desempeños y aspectos estudiados, así como las actividades aplicadas a partir de las cuales se presentan los resultados.

Cuadro 108: Desempeños y aspectos considerados en la capacidad Usa su cuerpo demostrando equilibrio dinámico y coordinación general con relación al objeto

Capacidad	Desempeños	Aspectos	Nombre de la actividad
Usa su cuerpo demostrando equilibrio dinámico y coordinación.	Demuestra equilibrio al interactuar con los objetos.	Formas de desplazamiento	«Pasamos por el camino»
		Equilibrio	
	Demuestra fuerza y dirección al interactuar con los objetos.	Fuerza	«Tiro al blanco»
		Dirección	

Se presenta la descripción de las actividades desde las cuales se evaluaron los desempeños que forman parte de la capacidad «usa su cuerpo demostrando equilibrio dinámico y

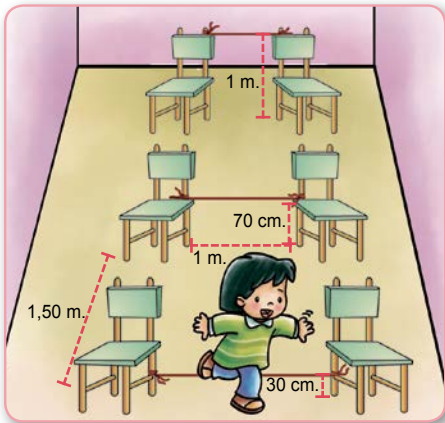
coordinación». Ello permitirá mayor claridad sobre el análisis de los resultados que se presentan posteriormente.

A. Desempeño: demuestra equilibrio al interactuar con los objetos

Este desempeño se evaluó desde la aplicación de una actividad grupal que registró la actuación de cada niña y niño. La actividad se denominó «Pasamos por el camino» y consistió en desplazarse libremente por un camino formado por sogas sostenidas por sillas o mesas a diferente altura (véase Ilustraciones 2 y 3). La consigna que se dio a las niñas y los niños para realizar la actividad fue la siguiente:

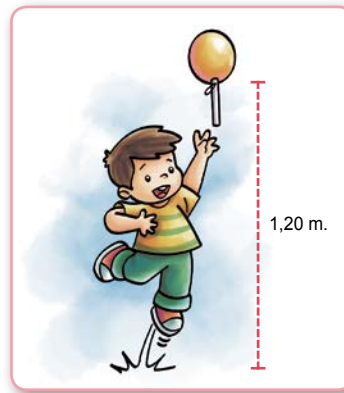
«Muy bien niñas y niños. Este es el inicio de nuestro camino [se señala el camino formado con las sillas y sogas]. Cada uno, en su turno, debe llegar al otro lado atravesando el camino. No se puede volver. Cuando lleguen al otro lado, deben tocar la cinta que está colgada al final, arriba».

Ilustración 2 - Pasamos por el camino



Así, mientras una aplicadora acompañaba el desarrollo de la actividad por cada niña y niño, la otra registraba el desempeño de cada uno en la lista de cotejo.

Ilustración 3 - Final del camino



Se recogió información sobre el desplazamiento de las niñas y los niños por el camino, es decir, se registró cualquiera de las siguientes acciones:

- Pasan por debajo de la soga.
- Pasan por arriba de la soga.
- La forma en la que se desplazan.
- Corren, caminan o saltan al finalizar el recorrido.

B. Desempeño: demuestra fuerza y dirección al interactuar con los objetos

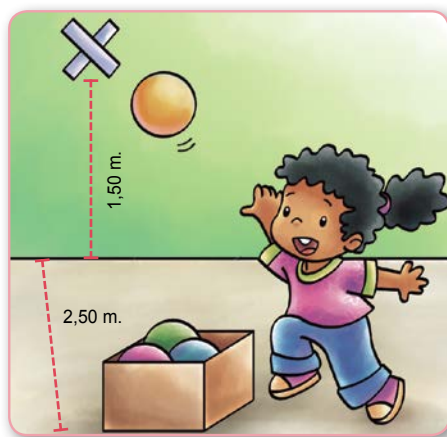
Se evaluó desde la aplicación de una actividad grupal. El registro se realizó de manera individual en una lista de cotejo. La actividad se denominó «Tiro al blanco». Consistió en

el lanzamiento de tres pelotas de trapo hacia un punto fijo en la pared a una distancia y altura determinados (véase Ilustración 4).

La consigna que se dio a las niñas y a los niños fue la siguiente:

«Miren niñas y niños. Esa marca que está en la pared es el “blanco” hacia el cual lanzarán las pelotas que están aquí. Se turnarán para hacer esta actividad. Cada niño podrá lanzar las pelotas tres veces, una por una. Luego hay que guardar las pelotas en su lugar».

Ilustración 4 - Tiro al blanco



Así, mientras una aplicadora acompañaba el desarrollo de la actividad por cada niño, la otra registró el desempeño de cada uno en la lista de cotejo.

Se recogió información sobre las formas de lanzamiento de las pelotas por parte de las niñas y los niños, es decir, sobre la dirección y la fuerza de los lanzamientos de cada niña y niño en referencia a un punto fijo en la pared:

- Lanza las pelotas.
- Lanza las pelotas con la fuerza suficiente para que lleguen a la pared.
- Lanza las pelotas en la dirección del blanco señalado y de tal forma que logra acercarse a él.

De acuerdo con los niveles establecidos, el análisis señala los siguientes resultados:

Cuadro 109: Porcentaje de niñas y niños según niveles – Capacidad usa su cuerpo demostrando equilibrio dinámico y coordinación general con relación al objeto

Niveles	%
III	77,4
II	17,6
I	5,0
Total	100,0

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

El cuadro anterior muestra que la mayoría de las niñas y los niños participantes (77,4%) ha

logrado responder de manera adecuada a las preguntas que la capacidad plantea.

Nivel III

Este nivel concentra el 77,4% de las niñas y los niños. Se trata de aquellos que demuestran equilibrio al desplazarse de diversas formas (locomoción) para llegar a la meta, así como fuerza y dirección al lanzar objetos

hacia un punto definido. El «camino» que debían recorrer las niñas y los niños estuvo diseñado para que emplearan diversas formas de desplazamiento, tales como arrastrarse, caminar en cucullas, saltar, caminar, correr.

Se esperaba que la niña o el niño decidieran pasar «por arriba» y «por abajo» de las sogas dependiendo de la altura de cada una —las sogas estuvieron colocadas a diferentes alturas del piso—, de acuerdo con sus propias posibilidades motrices y al reconocimiento de la situación, es decir, del camino propuesto (véase ilustración 2).

Las niñas y los niños de este nivel estarían demostrando la capacidad de desplazarse por lo menos de dos formas diferentes: arrastrándose, caminando, en cuclillas o saltando. Al trasladarse no se caen ni tropiezan, lo que evidenciaría un buen equilibrio de su cuerpo en actividades de locomoción. Del mismo modo, alcanzar este nivel también estaría demostrando un buen reconocimiento

Nivel II

Las niñas y los niños que se encuentran en este nivel representan el 17,6%. Su desempeño se caracteriza por emplear fundamentalmente una forma de desplazamiento para llegar a la meta en un camino establecido. Del mismo modo, lanzan objetos hacia un punto definido con cierta dificultad en la fuerza o dirección de sus lanzamientos. Las niñas y los niños en este nivel recorren el camino hasta llegar a la meta y lanzan las pelotas hacia el punto

Nivel I

El 5% de las niñas y los niños se encuentra en este nivel. Ellos se desplazan por un camino establecido generalmente caminando y, al trasladarse, se caen o tropiezan varias veces pudiendo o no llegar a la meta. Cuando lanzan objetos hacia un punto fijo no logran hacerlo con la fuerza y dirección necesaria para acercarse al objetivo de dicho lanzamiento. Así, no realizan las tareas siguiendo las pautas señaladas.

y manejo de sus habilidades corporales y motrices al lanzar objetos en una dirección determinada. Por ello, estas niñas y niños lanzan pelotas de trapo con la suficiente fuerza en relación con la distancia para llegar a la pared en la que se encuentra el blanco. Además, las niñas y niños de este nivel deben tener buena coordinación óculo-manual, habilidad que les permitiría precisar la dirección de su lanzamiento de tal modo que se acerque o dé en el blanco señalado como punto fijo en la pared (véase ilustración 3).

De acuerdo con los resultados, la mayoría de niñas y niños estarían realizando los desempeños propuestos en la capacidad «usa su cuerpo demostrando equilibrio dinámico y coordinación general con relación al objeto».

señalado como el blanco. Su ejecución tiene las siguientes características:

- Emplear básicamente una forma de desplazamiento cumpliendo con la consigna para llegar a la meta y tocar la cinta del final del camino.
- Lanzar las pelotas y llegar a la pared sin acercarse al blanco, o lanzar sin llegar a la pared pero en dirección al blanco.

Las niñas y los niños en este nivel tendrían dificultades para desplazarse con equilibrio por un camino establecido, pues el 10,4% se cae o tropieza mientras recorre el camino. Además, tienen poca facilidad para lanzar pelotas con la fuerza y dirección requeridas para cumplir con la tarea.

En síntesis

Si se consideran los resultados obtenidos desde el registro de observación en lista de cotejo, la gran mayoría de niñas y niños participantes realiza los desempeños propuestos en la capacidad «usa su cuerpo demostrando equilibrio dinámico y coordinación general en relación con el objeto».

En efecto, poco más de las tres cuartas partes de niñas y niños (77,4%) realizan las actividades planteadas de acuerdo con las consignas señaladas, es decir, pasan por el camino sin detenerse, sorteando los obstáculos casi sin caerse y empleando diversas formas de desplazamiento —arrastrándose, caminando, en cuclillas y saltando—, y, finalmente, llegan al final del breve camino cumpliendo la indicación de tocar la cinta colgada a 1,20 m de altura. Asimismo, lanzan las pelotas al lugar indicado con la suficiente fuerza y dirección para acercarse al blanco.

En consecuencia, es posible afirmar que las niñas y los niños que participaron en este estudio muestran en general una adecuada coordinación y equilibrio para la locomoción de diverso tipo, así como una adecuada coordinación, fuerza y dirección en el lanzamiento de objetos hacia una dirección determinada.

A. ¿Cuáles son los resultados de la capacidad «usa su cuerpo demostrando equilibrio dinámico y coordinación general en relación con el objeto» según área geográfica, modalidad de atención y sexo?

Los resultados diferenciados según estratos señalan que la distribución de los porcentajes de niñas y niños no indica diferencias significativas ni por área geográfica ni por modalidad de atención (véase cuadro 110). En efecto, el porcentaje de niñas y niños que

se ubican en el nivel III en áreas urbanas es de 77,3%, mientras que en área rural es de 77,5%. En los PRONOEI, el porcentaje estimado de niñas y niños en el nivel III es de 79%, y, en las IEI, 77,3%.

Cuadro 110: Porcentaje de niñas y niños según niveles – Capacidad usa su cuerpo demostrando equilibrio dinámico y coordinación general según modalidad de atención, área geográfica y sexo

Niveles	IEI	PRONOEI	Urbana	Rural	Niña	Niño
III	77,3	79,0	77,3	77,5	72,9	81,9*
II	17,7	16,0	17,5	17,8	20,7*	14,5
I	5,0	5,0	5,2	4,7	6,4*	3,6
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

*Diferencia significativa al 5%.

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

En general, los porcentajes alcanzados en los tres niveles por niñas y niños de ámbito rural y urbano, y por niñas y niños que asisten a IEI y PRONOEI son muy similares. En ambos estratos, la mayoría se ubica en el nivel III, hecho que indicaría que más de las tres cuartas partes demuestra equilibrio y coordinación al desplazarse de diversas formas, así como fuerza y dirección al lanzar objetos hacia un punto fijo. En consecuencia, el área geográfica

y la modalidad de atención no son una fuente de diferenciación en la capacidad «usa su cuerpo demostrando equilibrio dinámico y coordinación».

Respecto de los resultados de acuerdo con el sexo, existen diferencias estadísticamente significativas en la distribución de las niñas respecto de los niños en cada uno de los niveles. Se puede ver que los niños se ubican

en mayor porcentaje en el nivel III (81,9%) en comparación con las niñas (72,9%). Esta tendencia —mejores resultados de niños— se mantiene en los resultados obtenidos en el nivel I, pues el porcentaje de niños es menor

(3,6%) que el obtenido por las niñas (6,4%). En conclusión, los niños tienen mejores resultados en comparación a las niñas en la capacidad analizada.

B. Comprendiendo los resultados de la capacidad «usa su cuerpo demostrando equilibrio dinámico y coordinación general con relación al objeto»

De acuerdo con los resultados, más de las tres cuartas partes de niñas y niños participantes realizan los desempeños propuestos en la capacidad «usa su cuerpo demostrando equilibrio dinámico y coordinación general con relación al objeto». Se aprecian diferencias en los resultados según sexo. Los niños tienen un mejor desempeño que las niñas, pero no se perciben diferencias en el desempeño según área geográfica (urbana o rural), ni de acuerdo con la modalidad de atención a la que asisten (IEI y PRONOEI).

El estudio asume que el desarrollo psicomotor es uno de los aspectos más importantes del desarrollo infantil, pues es, a través de la vivencia corporal y de movimiento, que las niñas y los niños aprenden de sí y de los otros. Este aprendizaje es espontáneo y dependerá de las oportunidades que los adultos significativos ofrezcan al niño en relación con el espacio y la confianza para interactuar consigo mismo, con las personas y con los objetos. De esta manera, cuanto mayores y mejores sean las oportunidades del niño para descubrirse y descubrir su entorno, mejor será su desarrollo cognitivo y socioafectivo.

Lo anterior es importante, pues permite ubicar y comprender los resultados de las niñas y los niños respecto de la capacidad «usa su cuerpo demostrando equilibrio dinámico y coordinación general con relación al objeto». En efecto, esta capacidad ha sido estudiada desde dos actividades semidirigidas con la intención de evaluar desempeños asociados a la destreza motriz. En este sentido, solo es posible acercarse con ellas a cierto aspecto de la actividad motora de niñas y niños.

Desde las consideraciones anteriores, los resultados muestran que más de las tres cuartas partes de las niñas y los niños realizan los

desempeños que la capacidad plantea. En otras palabras, la mayoría de niñas y niños lograría coordinación y equilibrio en diferentes formas de desplazamiento (locomoción), así como adecuada dirección y fuerza en el lanzamiento de objetos hacia un punto definido. No se observa diferencias significativas entre las niñas y los niños de zona rural y urbana, y entre los que asisten a IEI y PRONOEI.

Sin embargo, se requerirían de más estudios acerca del desarrollo psicomotor de las niñas y los niños que permitan precisar en qué medida sus aprendizajes son producto de la IEI o el PRONOEI, pues, tal como se aprecia de la información recogida en las entrevistas y cuestionarios, son pocas las docentes y promotoras que señalan el desarrollo psicomotriz como una finalidad de la Educación Inicial a pesar de que reportan haber sido capacitadas en ello (alrededor del 70%). Por otro lado, pareciera que las condiciones de infraestructura no serían favorables para el movimiento libre de las niñas y los niños (el 80% de los PRONOEI cuenta solo con un aula para atender a niñas y niños, y el 54% con patios de juego, mientras que sus porcentajes para las IEI son 20,2% y 85%, respectivamente).

Cuadro 111: Porcentajes según estratos de los indicadores de la Capacidad usa su cuerpo demostrando equilibrio dinámico y coordinación general en relación con el objeto

Aspectos	Indicadores	IEI	PRONOEI	Urbana	Rural	Niña	Niño
		%	%	%	%	%	%
Llega a la meta	Logra tocar la cinta.	89,5	89,6	91,0	86,4	88,5	90,6
Fuerza y dirección en el lanzamiento	La mayoría de las pelotas lanzadas llegan a la pared.	90,7	93,9*	90,7	91,4	86,8	95,1*
	Las pelotas lanzadas se acercan al «blanco» en la pared.	61,8	69,7*	62,5	61,9	52,1	72,8*

*Diferencia significativa al 5%.

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

El cuadro 111 muestra que no existen diferencias significativas en el desempeño que alcanzan las niñas y los niños sean de zona urbana o rural. Por el contrario, se observa diferencias significativas según modalidad de atención y sexo en cuanto a la fuerza y dirección en el lanzamiento (pelotas que llegan a la pared y se acercan al blanco). Respecto de la modalidad de atención, las niñas y los niños de los PRONOEI tienen ventaja sobre los que asisten a las IEI. Ello podría relacionarse con el hecho de que los PRONOEI estén ubicados mayormente en zonas rurales. Estos entornos podrían brindar mayores oportunidades para la realización de actividades motoras (p. ej., al contar con espacios naturales).

Cuando se analizan las diferencias según sexo, los niños son quienes logran mayor fuerza y dirección en el lanzamiento. Estos resultados se relacionan con los hallazgos acerca del contexto familiar y educativo, en los cuales se encontraron diferencias significativas entre ambos sexos al consultar a las familias acerca de los espacios para el juego de sus hijas e hijos. Según estos resultados, las niñas juegan

generalmente en su casa, mientras que los niños juegan en espacios abiertos como la calle. Considerando que las niñas tendrían un espacio más «restringido» para desarrollar sus actividades motoras, probablemente esto estaría influyendo en su desempeño (Tovar, 1998).

Como se observa, la mayoría de las niñas y los niños que participaron en el estudio pueden, en general, realizar las actividades del nivel II de la capacidad «usa su cuerpo demostrando equilibrio dinámico y coordinación general en relación con el objeto». Sin embargo, es importante considerar que existen diferencias significativas en relación con la fuerza y dirección en el lanzamiento según modalidad de atención y sexo. Estos resultados fomentan la realización de otros estudios que indaguen sobre los factores que se encuentran relacionados con estas diferencias.

De acuerdo con los resultados, la mayoría de las niñas y los niños cuenta con capacidades motoras para actuar, movilizarse, conocer los límites de su cuerpo y las posibilidades que

este le brinda. Como se señaló, el desarrollo psicomotor de las niñas y los niños es fundamental para el reconocimiento del sí

mismo, dada su relevancia para la construcción de la identidad y autonomía durante la niñez.

4.3.2 Capacidad II: reconoce características personales y de su entorno social

¿Qué analiza esta capacidad?

Esta capacidad explora la identificación de características personales y la descripción de sí mismo, así como la identificación de diversas características del entorno familiar, escolar y comunal. Luego de reconocer dichas características, la niña y el niño debe poder verbalizarlas dando cuenta, en ciertos casos, de alguna razón que explique su caracterización. De este modo, el análisis de las respuestas ofrece información acerca de la percepción que las

niñas y los niños tienen de sí mismos, así como de la comprensión que tienen de su contexto cotidiano y de las interacciones que establecen en relación con él. El análisis de esta capacidad se desarrolla según los desempeños estudiados. En otras palabras, los resultados serán presentados y descritos por cada uno de los desempeños que constituyen la capacidad. El cuadro 112 precisa los desempeños de esta capacidad.

**Cuadro 112: Desempeños de la capacidad
Reconoce características personales y de su entorno social**

Capacidad	Desempeños
Reconoce características personales y de su entorno social.	1. Se describe a sí mismo.
	2. Reconoce características en su familia.
	3. Reconoce características en su IEI o PRONOEI.
	4. Reconoce sus responsabilidades en su IEI o PRONOEI.
	5. Caracteriza a su comunidad.

¿Cómo se evaluó?

Los desempeños de esta capacidad se han estudiado fundamentalmente a partir de la aplicación de una actividad individual o grupal en la que se aplicó una entrevista semiestructurada a cada niña y niño de manera

individual. Además de la actividad «Yo soy», en la que se explora la percepción del niño sobre sí mismo, cada una de las actividades aplicadas corresponde a un espacio de socialización, es decir, la familia, la IEI o el PRONOEI.

A. Desempeño 1: se describe a sí mismo

¿Qué analiza este desempeño?

Este desempeño estudia la capacidad del niño de caracterizarse a sí mismo. Para ello, el niño debe identificar los diversos rasgos de sí —características físicas, corporales, de comportamiento y/o preferencias de actividades

o juegos— y expresarlos verbalmente. El cuadro 113 muestra el nombre de la actividad y las preguntas a partir de las cuales se evalúa este desempeño.

Cuadro 113: Preguntas del desempeño Se describe a sí mismo

Nombre de la Actividad	Preguntas	Aspectos
Yo soy (colectiva- individual)	¿Dime / cuéntame qué has dibujado?	Descripción de sí mismo
	¿Cómo te has dibujado?	
	¿Qué es lo que más te gusta de ti? ¿Por qué te gusta? ¿Hay algo más que me quieras decir?	Preferencias sobre sí mismo

¿Cómo han respondido las niñas y los niños?

Como se puede observar en el cuadro 114, la mayoría de niñas y niños se encuentra en el nivel II (36,7%). Sin embargo, este porcentaje es muy similar al alcanzado por los que se ubican en el nivel III (35,0%). Según se

observa, cerca de las tres cuartas partes de las niñas y los niños participantes se distribuyen entre los niveles III y II. A continuación se presentan los resultados según los niveles.

Cuadro 114: Porcentaje de niñas y niños según niveles – Desempeño se describe a sí mismo

Niveles	%
III	35,0
II	36,7
I	28,3
Total	100,0

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.
Elaboración: MED-UMC.

Nivel III

Los resultados muestran que el 35,0% de niñas y niños participantes se ubica en el nivel III. Ello indica que alrededor de la tercera parte de niñas y niños se describe y explica lo que más les gusta de sí. En efecto, las niñas y los niños que se encuentran en este nivel se describen fundamentalmente mencionando partes de su cuerpo, es decir, características físicas. Pueden, además, mencionar características de su comportamiento o alguna actividad que les gusta realizar. Sin embargo, es suficiente la descripción de sus características físicas para que se encuentren en el nivel III. Así, también identifican qué es lo que más les gusta de sí mismos y ofrecen alguna razón de por qué les gusta.

Los tipos de respuesta que se encuentran en este nivel son aquellos en las que la niña o el niño se describe haciendo referencia a partes, características o percepciones en relación con su cuerpo. Este tipo de respuesta es el que se espera de una niña o niño de alrededor de cinco años (Roa, Herrera & Ramírez, 2004; y MED, 2006). Por otro lado, algunas niñas y algunos niños en este nivel señalan una característica de su forma de ser, la expresión de un sentimiento o de una emoción sobre sí mismos. Además, las niñas y los niños mencionan una actividad o juego que les gusta realizar, o expresan más de una característica física, de comportamiento o forma de ser, o una descripción de sí vinculada a una actividad

que le gusta realizar. Sin embargo, este tipo de respuestas son muy escasas, es decir, son muy pocos los que responden de esta manera.

Asimismo, respecto a la identificación de qué es lo que más les gusta de sí, entre los tipos de respuesta se tiene los que hacen referencia a los siguientes aspectos:

- Partes de su cuerpo o características físicas, así como características de vestido o accesorios que usa;
- Una actividad o juego de su preferencia; o
- Características vinculadas al comportamiento y expresión de sentimientos.

Ejemplo de respuesta

Ejemplo 1

- Sexo: Niña
- Región: La Libertad
- Área: Urbana
- Modalidad: IEI

Aplicadora: Muy bien, Sharon. Cuéntame ¿qué has dibujado?

Niña: A mí.

Aplicadora: ¿Cómo te has dibujado?

Niña: El color de mi cabello negro, mis ojos negros y mi boca negro, y mi polo rosado y mi color de piel rosado también y mi collar rosado con rojo y mi falda con... de color morado y mis zapatos también de color morado.

Aplicadora: Y Sharon dime ¿qué es lo que más te gusta de ti?

Niña: Mi carácter.

Aplicadora: Tu carácter. Ajá. Y ¿por qué te gusta tu carácter?

Niña: Mmm... porque es bonito.

La niña menciona que se ha dibujado a ella misma. Se describe mencionando partes de su cuerpo, vestido y accesorios. Además, es capaz de mencionar qué es lo que le gusta de sí, ofreciendo una razón que explica su respuesta. Si bien la razón que ofrece la niña es general, también es válida.

A diferencia de la mayoría de niñas y niños participantes, esta niña hace mención a su carácter como lo que más le gusta de sí. Esta es una respuesta poco frecuente, pues, hacia los cinco años, niñas y niños suelen hacer referencia a su cuerpo o los juegos que prefieren.

Las respuestas que da esta niña hacen que pueda ser ubicada en el nivel III.

Nivel II

Las niñas y los niños que se ubican en este nivel representan el 36,7%. Ellos mencionan una característica física y lo que más les gusta de sí sin ofrecer ninguna razón de por qué les gusta.

Al describirse, la mayoría enumera diversas partes de su cuerpo. Del mismo modo, al preguntárseles por lo que más les gusta de sí mismos, las respuestas más frecuentes son

aquellas que mencionan alguna parte de su cuerpo o alguna actividad que gustan realizar («jugar» o «ayudar a mi mami», por ejemplo). Sin embargo, cuando se les pregunta por qué les gusta, no responden.

Las dificultades que demuestran las niñas y los niños en este nivel para describirse e

identificar preferencias de sí mismos estarían evidenciando que la construcción de la imagen y de la conciencia corporal de sí mismo aún no se ha logrado tal como se espera hacia los cinco años. En otras palabras, su descripción solo menciona un rasgo físico y lo que más les gusta de sí mismos, pero aún no ofrece una razón plausible de su gusto o preferencia.

Ejemplo de respuesta

Ejemplo 2

- Sexo: Niño
- Región: Ancash
- Área: Rural
- Modalidad: PRONOEI

Aplicadora: A ver, Edgar. Cuéntame ¿qué has dibujado?
Niño: Yo me he dibujado.
Aplicadora: ¿Cómo te has dibujado?
Niño: Mmm... Tengo un burbujita, el brazo, mi pierna.
Aplicadora: ¡Ah! ¡Qué interesante! Veo que has pintado tu dibujo.
Niño: Azul.
Aplicadora: Azul. ¿Y qué es lo que más te gusta de ti?
Niño: Eso nomás

Este niño responde que se ha dibujado y se describe mencionando partes de su cuerpo. Sin embargo, no señala lo que más le gusta de sí.

Las respuestas que da este niño hacen que pueda ser ubicado en el nivel II.

Nivel I

Este nivel concentra el 28,3% de niñas y niños. Este grupo menciona solamente una característica de sí o cualquier otra experiencia de sí mismo, es decir, no identifica lo que más

les gusta de sí mismo o responde la mayoría de las preguntas de forma inadecuada o no las responde (omite la pregunta).

En síntesis

Las respuestas de las niñas y los niños en relación con este desempeño indican que la mayoría se describe mencionando por lo menos alguna característica de sí vinculada a su cuerpo. Sin embargo, solo el 35% se describe mencionando sus características físicas y ofreciendo alguna razón que explique lo que más les gusta de sí mismos.

B. Desempeño 2: reconoce características de su familia

¿Qué analiza este desempeño?

Este desempeño estudia la capacidad de la niña y el niño para distinguir las características de su principal espacio de referencia y de socialización: su familia. Para ello, las niñas y los niños deben identificar las principales características de su familia, tales como la composición familiar, ocupación de los adultos responsables, experiencia de juego

con los miembros de la familia y preferencias vinculadas al miembro de su familia con el que gusta compartir más tiempo. El siguiente cuadro muestra las preguntas a partir de las cuales se presentan los resultados y los aspectos estudiados a los que corresponden dichas preguntas.

Cuadro 115: Preguntas del desempeño Reconoce características en su familia

Nombre de la actividad	Preguntas	Aspecto
Mi familia	¿Con quiénes vives? ¿Vives con alguien más? ¿Con quién?	Composición familiar
	¿Qué hace tu (personas adultas que nombró el niño anteriormente)...papá, mamá, abuelita, tía, etc.? ¿En qué trabajan las personas mayores que viven contigo?	Ocupación de los padres
	¿Juegas con tu familia?	Estilo de interacciones en la familia
	¿Con quién?	
	¿A qué juegan?	
	¿Con quién de tu familia te gusta estar más tiempo? ¿Por qué?	
	¿Te gusta estar con tu familia? ¿Por qué?	

¿Cómo han respondido las niñas y los niños?

Los resultados mostrados en el cuadro 116 reflejan que la gran mayoría de niñas y niños se encuentra en el nivel III, es decir, responden

a las preguntas más complejas que plantean los desempeños.

Cuadro 116: Porcentaje de niñas y niños según niveles - Desempeño reconoce características en la familia

Niveles	%
III	80,2
II	14,7
I	5,1
Total	100,0

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.
Elaboración: MED-UMC.

Nivel III

En este nivel se ubica el 80,2% de las niñas y los niños participantes. En este sentido, la mayoría reconoce las características de su familia y sus interacciones con ella. Las niñas y los niños que se encuentran en este nivel han respondido adecuadamente las preguntas que plantea el desempeño y que forman parte de los aprendizajes propuestos al finalizar la Educación Inicial según el DCN (MED, 2006). Este hecho indica que han conseguido los siguientes logros:

- Identificar a los miembros de su familia y describir la ocupación de los adultos responsables;
- Identificar a los miembros de la familia con quien juega y los tipos de juego que comparten (esta información da cuenta del estilo de las interacciones en la familia); y
- Mencionar sus preferencias con respecto a su familia, es decir, si le gusta o no estar con su familia señalando alguna razón que explique su agrado o desagrado al respecto.

Las respuestas de las niñas y los niños estarían señalando que la familia es su espacio de socialización fundamental. En ese sentido, la mayoría de ellos identifica a los miembros de la familia; conoce a qué se dedican los adultos; señala que el juego es una actividad importante en la familia —los pares (hermanos o primos) son, más que las madres y los padres, los compañeros de juego—, menciona que el juego de actividad motora es el que más juegan, y reconoce con quién prefiere compartir diversos momentos y actividades.

Cabe precisar que es, a través del juego, que niñas y niños comunican su historia personal, sus necesidades, sus preferencias, sus miedos y sus alegrías. El juego es la principal actividad en la infancia a través de la cual se desarrollan los afectos, la socialización, el pensamiento y

la motricidad (MED, 2006). Por ello, una de las formas más apropiadas de indagar sobre la percepción respecto de las características de las interacciones familiares es a partir de preguntas vinculadas a la actividad lúdica.

Al analizar los resultados por pregunta, se observa que los porcentajes más altos de respuesta adecuada corresponden a la pregunta «¿con quiénes vives?». Las niñas y los niños responden mencionando el grado de parentesco de los diferentes miembros de su familia. Asimismo, explican en qué trabajan los adultos responsables de su familia, es decir, identifican el oficio o describen las tareas que realizan.

Casi todas las niñas y los niños mencionan que juegan con su familia. Al dar cuenta de con qué miembro de la familia juegan, alrededor de la mitad de ellos señala que juega con sus hermanos o primos. Solo la quinta parte refiere que juega con sus madres y padres.

En relación con los juegos que se practican en la familia, hacen referencia a algún juego que implica gran despliegue corporal y actividad física (las escondidas, la «chapada», etc.). Poco menos de la quinta parte hace mención a juegos simbólicos o de representación, es decir, juegos en los que la niña o el niño pretende hacer algo (una actividad) o ser alguien (rol o características de algún personaje) como, por ejemplo, jugar a la profesora, al papá o a la mamá, etc.

Cuando se le pregunta si le gusta estar con su familia, más de las tres cuartas partes responde que sí y al ofrecer una razón que explique el porqué, más del 60% ofrece explicaciones vinculadas al ámbito afectivo, sea por sentimientos de amor o porque disfruta de las actividades que realiza con su familia.

Ejemplo de respuesta

Ejemplo 3

- Sexo: Niño
- Región: Lima
- Área: Urbana
- Modalidad: IEI

- Aplicadora:** ¿Con quiénes vives?
- Niño:** Con mi tío Alberto, mi mamá Flori, mi abuelita Childa, mi tío Ricardo, mi tío Jorge y mi papá Raffo, mi hermanita Pamela... Vemos películas y también toda mi familia ve películas... como mi tío Clever... Todos juntos hacemos.
- Aplicadora:** ¿Qué hace tu mamá, papá, abuelitos, tíos?
- Niño:** Mis tíos ayudan a mi mamá, pero los demás hacen todo lo que quieren: trapean, cocinan... Mi papá trabaja, vende cosas, pero muchas cosas... Mi hermanita siempre lo hace eso la empleada de mi mamá...
- Aplicadora:** ¿Con quién de tu familia te gusta estar más tiempo?
- Niño:** Con mi mamá, papá y mi hermanita
- Aplicadora:** ¿Por qué?
- Niño:** Porque ellos son los mejores, que más me cuidan.
- Aplicadora:** ¿Qué es lo que más te gusta de tu mamá y de tu papá?
- Niño:** De mi mamá dice que cada vez que le digo que me compre un juguete me dice ya veremos cómo comprarte. Cada vez es muy amable. Los demás: mi papá trabaja mucho, pero cada vez cuando trabaja le sale mal, y él vende, ve.
- Aplicadora:** ¿Te gusta estar con tu familia?
- Niño:** Sí.
- Aplicadora:** ¿Por qué?
- Niño:** Es muy amable conmigo. Cada vez que voy a visitar a la familia me dicen que bonito pequeñito, me acarician la cabecita y me dicen como pollito.
- Aplicadora:** ¿Juegas con tu familia?
- Niño:** Sí.
- Aplicadora:** ¿Con quién?
- Niño:** Con mi papá, mi tío Alberto, con nadie más
- Aplicadora:** ¿A qué juegan?
- Niño:** Mi tío Alberto juega a fútbol, mi papá me lleva a la computadora para juegos... Ah... y también jugamos fútbol... Todas las cosas... Mi papá juega conmigo, igual mi tío Alberto juega todas las cosas que yo quiero.

En sus respuestas es posible identificar que reconoce a los miembros de su familia, menciona la ocupación de los adultos y da cuenta de su experiencia de juego. Asimismo, logra mencionar razones por las cuales le gusta estar con su familia.

Las respuestas que da este niño hacen que pueda ser ubicado en el nivel III.

Nivel II

Este nivel concentra el 14,7% de las niñas y los niños participantes. Estos han respondido adecuadamente solo dos aspectos del desempeño y, en otros casos, preguntas relacionadas con los tres aspectos estudiados (composición familiar, ocupación de los padres y estilo de interacciones en la familia) pero de manera parcial. Se consideran respuestas parciales o no completamente adecuadas las siguientes:

- Menciona el nombre de las personas con las que vive pero aún no precisa el grado de parentesco o solo dice que vive con su familia sin distinguir a los miembros;
- Afirma que su padre o madre trabaja, pero no menciona en qué trabaja o qué tareas

realiza en su trabajo;

- Señala qué juego realiza en familia pero no precisa con quién juega;
- Menciona el miembro de su familia con el que prefiere estar más tiempo, pero no logra dar una razón de por qué le gusta estar con dicho familiar; y
- Señala si le gusta estar con su familia, pero no logra dar una razón de por qué le gusta.

Asimismo, respuestas típicas de las niñas y los niños que se ubican en el nivel II corresponden a aquellas que dan respuesta a alguna pregunta sin dar una razón que explique el por qué. Así, mencionan con qué miembro de su familia prefieren estar más tiempo pero aún no explican por qué.

Ejemplo de respuesta

Ejemplo 4

- Sexo: Niña
- Región: Cuzco
- Área: Urbana
- Modalidad: PRONOEI

Aplicadora:	Saida, ¿con quién vives?
Niña:	Con mi mamá, papá, hermana, mernanita.
Aplicadora:	¿Qué hace tu papá?
Niña:	Cuando está arriba trabaja.
Aplicadora:	¿Qué hace tu mamá?
Niña:	Cocina para mi papá
Aplicadora:	¿Con quién de tu familia te gusta estar?
Niña:	Con mi hermana.
Aplicadora:	¿Por qué te gusta estar con tu hermana?
Niña:	Porque la amo.
Aplicadora:	Qué lindo. ¿Te gusta estar con tu familia?
Niña:	Sí.
Aplicadora:	¿Por qué te gusta estar con tu familia?
Niña:	No sé.
Aplicadora:	¿Con quién juegas?
Niña:	Con mi hermana.
Aplicadora:	¿A qué juegas con tu hermana?
Niña:	A vender.
Aplicadora:	A vender. Ah, muy bien.

La niña responde todos los aspectos estudiados en el desempeño: composición familiar, ocupación de los adultos, experiencia de juego y preferencias en relación con su familia. Sin embargo, presenta una dificultad: no ofrecer una razón de por qué le gusta estar con su familia.

Las respuestas que da esta niña hacen que pueda ser ubicada en el nivel II.

Nivel I

Este nivel concentra el 5,1% de las niñas y los niños participantes. Estos solo mencionan una de las características solicitadas sobre su familia, es decir, solo ofrecen alguna información respecto de la composición familiar, la ocupación de los padres, su experiencia de juego en casa y sus preferencias vinculadas con su familia. Asimismo, se encuentran en este nivel, quienes responden la mayoría de preguntas de forma inadecuada o no responden.

Entre las respuestas consideradas inadecuadas se encuentran aquellas en las que las niñas y los niños responden que «no saben» y aquellas en las que hablan de cualquier experiencia, emoción o duda con lo cual no responden

lo que se le pregunta. Asimismo, este nivel incluye las omisiones, es decir, las ocasiones en las que la niña o el niño no responden nada ante las preguntas del desempeño.

Los porcentajes de omisiones más altos en este desempeño se encuentran en preguntas tales como «¿juegas con tu familia?» (5,4%) y «¿a qué juegan?» (7,2%). La mayor cantidad de respuestas en las que la niña o el niño solo hablaron de sí, sin responder la pregunta, se encuentra en el ítem «¿a qué juegan?» (3,5%). «No sé» fue un tipo de respuesta considerada inadecuada. Los porcentajes de este tipo de respuesta no llegaron al 1% en casi todas las preguntas de este desempeño.

En síntesis

La mayoría de niñas y niños que participaron en el estudio (80,2%) identifica y menciona características de su familia en relación con la composición familiar, ocupación de los adultos responsables y estilo de interacciones a partir de la experiencia de juego con la familia, en general, o algunos miembros de ella, en particular. Las niñas y los niños en este nivel señalan alguna razón que explica lo que más les gusta de su familia y por qué le gusta estar con ella. Este tipo de respuestas corresponden al nivel III.

El 14,7% solo menciona características de su familia sin comunicar alguna razón que justifique sus preferencias en relación con la misma, tales como por qué les gusta pasar más tiempo con algún familiar en particular o por qué les gusta estar con su familia. Este tipo de respuestas es la que corresponde a las niñas y los niños que se ubican en el nivel II.

Finalmente, el porcentaje de niñas y niños que se ubican en el nivel I es el 5,1%. Estos solo mencionan alguna característica de su familia.

C. Desempeño 3: reconoce características de su IEI o PRONOEI

¿Qué analiza este desempeño?

Este desempeño estudia la capacidad del niño de distinguir las características de su IEI o PRONOEI. Para ello, las niñas y los niños deben identificar las principales características vinculadas al nombre de su institución educativa, a la infraestructura con que cuenta, a las actividades que realiza en el aula y al tipo de interacciones que establece con sus pares y maestra a partir del juego y, finalmente, a sus preferencias respecto de las experiencias cotidianas en su aula.

Se espera que las niñas y los niños reconozcan las funciones y características educativas de su IEI o PRONOEI como lo señala el DCN:

«Identifica las funciones de las personas, instituciones educativas, sociales, culturales, deportivas y de la iglesia demostrando interés por participar en las actividades que promueven» (MED, 2006: 84). De la misma forma, el DCN actual señala que «Identifica a los miembros de su familia, de la institución a la que pertenece y reconoce los roles que desempeña» (MED, 2008a: 120).

El siguiente cuadro muestra las preguntas desde las cuales se presentan los resultados y los aspectos estudiados a los que les corresponden:

Cuadro 117: Preguntas del desempeño Reconoce características de su IEI/PRONOEI

Nombre de la Actividad	Preguntas	Aspecto
Mi salón, mi IEI / PRONOEI	¿Cómo se llama tu IEI?	Características de la IEI o PRONOEI, y del aula
	¿Me puedes contar/explicar/decir cómo es tu IEI?	
	¿Cómo se llama tu salón?	
	¿Qué haces en tu salón?	Actividad lúdica en el aula y en la IEI o PRONOEI
	¿Con quién te gusta jugar?	Preferencias con respecto a la IEI o PRONOEI
	¿Te gusta tu IEI?	
	¿Qué es lo que más te gusta de tu salón? ¿Por qué?	
	¿Por qué te gusta jugar con tu compañera o compañero?	
¿Te gusta jugar con la profesora? ¿Por qué?		

¿Cómo han respondido las niñas y los niños?

De acuerdo con los niveles establecidos, el análisis muestra los siguientes resultados:

Cuadro 118: Porcentaje de niñas y niños según niveles para el desempeño Reconoce características de su IEI o PRONOEI

Niveles	%
III	39,8
II	41,0
I	19,2
Total	100,0

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial
Elaboración: MED-UMC

Como puede observarse, la mayoría de las niñas y los niños se encuentra en el nivel II. No obstante, este porcentaje es muy parecido

al del nivel III. De este modo, poco más del 80% se distribuye entre los niveles III y II.

Nivel III

Este nivel concentra el 39,8% de las niñas y los niños participantes, con lo que cerca de las dos quintas partes de la muestra estudiada se encuentra en el nivel III. Estos mencionan características de su institución vinculadas a infraestructura, actividades que realizan, experiencia lúdica y preferencias. Además, expresan alguna razón que explique sus gustos y preferencias en relación con su experiencia en su IEI o PRONOEI. Las niñas y los niños han respondido adecuadamente las preguntas del desempeño, es decir, han identificado los siguientes aspectos:

- El nombre de su IEI o PRONOEI, y de su aula;
- Las características de su IEI o PRONOEI y aula vinculadas a infraestructura, organización de los ambientes, ambientación y recursos;
- Las actividades que realiza en su IEI o PRONOEI y en el aula.
- Experiencia de juego con sus pares.
- Sus preferencias con relación a las actividades que realiza en su aula y en su IEI o PRONOEI.

Cuando las niñas y los niños describen su IEI o PRONOEI, mencionan fundamentalmente características físicas o de infraestructura («tiene parque, salones, tierra, baño»). Se presentan con menos frecuencia los tipos de respuesta que ofrecen calificativos que dan cuenta sobre su experiencia en su institución educativa o sobre la percepción afectiva que tienen de ella («me gusta mi nido porque es lindo» o «mi maestra porque es buena»), o aquellas respuestas que listan objetos, recursos o materiales con los que cuenta la IEI o el PRONOEI («mi nido tiene juguetes, cuentos, periódicos, con sillas y mesas»). Asimismo, respecto de la identificación del nombre de su aula, poco menos del 30% logra responder.

Cuando se les pregunta «¿qué haces en tu salón?», más de la mitad de las niñas y los niños responde señalando actividades vinculadas a la realización de tareas en general o a actividades vinculadas a tareas gráfico-plásticas, escritura, lectura («pinto», «trabajo», «escribo»), es decir, reconocen las actividades realizadas en el aula. Alrededor de la quinta parte tiene respuestas que hacen

referencia tanto a la actividad lúdica con sus pares como a la realización de tareas («salto», «juego a la casita con mi amiga», «escribo»). Es bajo el porcentaje (15%) que alude en sus respuestas a actividades lúdicas con sus pares («a las escondidas»).

Es interesante resaltar que más del 80% de las niñas y los niños dice que sí le gusta su IEI. Refieren que lo que más les gusta de su

salón es jugar (alrededor de la cuarta parte de niños), así como realizar tareas, en general, o actividades relacionadas con trabajos gráfico-plásticos, escritura y lectura (poco más de la cuarta parte de niños). Las niñas y los niños ubicados en este nivel identifican y ofrecen alguna razón que explique sus preferencias como, por ejemplo, mencionar qué y por qué les gusta su IEI o PRONOEI y su aula.

Ejemplo de respuesta

Ejemplo 5

- Sexo: Niño
- Región: Piura
- Área: Urbana
- Modalidad: IEI

Aplicadora:	Hola, Marcelo. ¿Cómo estás?
Niño:	Bien.
Aplicadora:	¿Cómo se llama tu colegio?
Niño:	002... 002.
Aplicadora:	¿Me puedes contar cómo es tu colegio?
Niño:	Celeste y blanco.
Aplicadora:	¿Te gusta tu colegio?
Niño:	Ajá. Me gusta tener vacaciones y también colegio, porque es más divertido, claro, ves también pue.
Aplicadora:	¿Cómo se llama tu salón, tu aula?
Niño:	Aula roja.
Aplicadora:	¿Qué haces en tu aula?
Niño:	Juego con mis amigos. Mi hermano también me va a recoger... como mi abuelito, mi mamá, mi papá... Todos me recogen de mi familia.
Aplicadora:	Pero ¿qué haces en tu aula?
Niño:	Juego... Hago juego, trabajo, hago las tareas... Ah también no peleo con mis amigos. A veces peleo con mis amigos, pero a veces no.
Aplicadora:	¿Qué es lo que más te gusta de tu salón?
Niño:	Lo que más me gusta, la señorita Mari Karina.
Aplicadora:	¿Por qué te gusta la señorita Mari Karina?
Niño:	Porque es buena
Aplicadora:	¿Por qué?
Niño:	Porque cuando nos peleamos entonces nos golpeamos y podemos estar dañados pues.
Aplicadora:	¿Juegas en el patio a la hora de recreo?
Niño:	También puedo jugar un poco, tal vez mucho.
Aplicadora:	¿Te gusta jugar?
Niño:	«Como yo diga», sí, a veces «como yo diga».

Aplicadora:	¿Con quién te gusta jugar?
Niño:	Con Andrew, Sergio, Joel y nadie más.
Aplicadora:	¿Quién son Andrew, Sergio y Joel?
Niño:	Andrew es un grandulón; Sergio es el que tiene una mochila que tiene una pelota; y Joel es el niño rudo que tiene su almohadón negro.
Aplicadora:	¿Están en tu salón?
Niño:	Sí, a veces se ponen rabioso y a veces no.
Aplicadora:	¿Por qué juegas con ellos?
Niño:	Son a veces malos y a veces buenos... Cuando son malos me hacen rabiar a mí y cuando son buenos no me hacen rabiar.

Al leer las respuestas del niño, se puede ver que señala características de su institución y de su aula vinculadas a infraestructura y a sus nombres, a las actividades que realiza allí, a su experiencia de juego y a sus gustos, ofreciendo alguna razón que los explique.

Las respuestas que da este niño hacen que pueda ser ubicado en el nivel III.

Nivel II

Este nivel congrega el 41% de las niñas y los niños participantes. Se encuentran quienes responden de manera adecuada preguntas vinculadas solo a dos de los aspectos estudiados en el desempeño (características de la IEI o PRONOEI y del aula, actividad lúdica y preferencias) o los que responden la mayoría de preguntas, pero de manera parcialmente adecuada.

El tipo de respuestas que ofrecen las niñas y los niños de este nivel se caracteriza por lo siguiente:

- Menciona referencias del nombre de su IEI o PRONOEI como la zona o el barrio donde se ubica, pero no necesariamente su nombre;
- Menciona algún nombre o denominación de su IEI o PRONOEI, pero no el nombre del aula;

- Reconoce características de su IEI o PRONOEI, fundamentalmente vinculadas a infraestructura;
- Comenta actividades que realizan en el aula de manera general;
- Señala el juego que realiza, pero no precisa con quién juega;
- Afirma que le gusta su IEI o su aula, pero no logra mencionar una razón de por qué le gusta; y
- Expresa preferencias y gustos en relación con las actividades y juego que realiza en su IEI o PRONOEI pero no ofrece una razón del por qué de dichos gustos y preferencias.

Así, podría decirse que las niñas y los niños que se encuentran en este nivel caracterizan solo de manera parcial su IEI o PRONOEI y su aula.

Ejemplo de respuesta

Ejemplo 6

- Sexo: Niño
- Región: Ancash
- Área: Rural
- Modalidad: PRONOEI

- Aplicadora:** Hola, Edgar. ¿Cómo estás?
- Niño:** Bien
- Aplicadora:** Hoy vamos a conversar sobre tu PRONOEI. ¿Quieres contarme algo antes de empezar?
- Niño:** Sí.
- Aplicadora:** ¿Qué quieres contar?
- Niño:** Un cuento.
- Aplicadora:** A ver... ¿qué cuento me quieres contar?
- Niño:** Había una vez un chanchito, los tres cerditos, de ahí los vio su papá lo que jugaban, lo que demoraba, se demoraba, la paja, de ahí luego sopló de la paja que se rumbo de la madera, sopla y de ahí, sopla que sopla y de ahí van donde los palos, sopla y se caen la madera, y sopla que sopla, se mete por la chimenea de lo que iba su cola, los tres cerditos lo...
- Aplicadora:** Muy bien, después me cuentas otro cuento, ¿ya? Que te parece si ahora vamos a conversar sobre tu PRONOEI. Te voy a hacer algunas preguntas y tú me vas a ir contestando, ya. ¿Cómo se llama tu PRONOEI?
- Niño:** ...
- Aplicadora:** Me puedes contar cómo es tu PRONOEI. ¿Cómo es? A ver... cuéntame.
- Niño:** Vas haciendo los números, contamos los números. De ahí vamos, jugamos, estudiamos.
- Aplicadora:** Muy bien. ¿Te gusta tu PRONOEI?
- Niño:** Sí.
- Aplicadora:** ¿Qué haces en tu salón?
- Niño:** ...
- Aplicadora:** ¿Qué más haces?
- Niño:** ...
- Aplicadora:** ¿Qué es lo que más te gusta de tu salón?
- Niño:** Estudiar.
- Aplicadora:** Estudiar. ¿Por qué te gusta estudiar?
- Niño:** Porque...
- Aplicadora:** ¿Con quién te gusta jugar?
- Niño:** Con mi... con mis compañeros.
- Aplicadora:** ¿Quiénes son tus compañeros?
- Niño:** El Cristian, todos, menos varones nomás juego, Cristian, Dante, los tres nomás jugamos.
- Aplicadora:** ¿Y ellos están en tu salón?
- Niño:** Sí.
- Aplicadora:** ¿Por qué te gusta jugar con ellos?
- Niño:** Eso a mí me gusta.
- Aplicadora:** ¿A qué juegan?
- Niño:** Julbol, paladitas.

Al leer las respuestas del niño, se puede ver que señala características de su institución y de su aula, vinculadas a las actividades que realiza, al nombre de su institución, a las actividades que realiza allí, a su experiencia de juego y a sus gustos, pero sin ofrecer una razón que los explique.

Las respuestas que da este niño hacen que pueda ser ubicado en el nivel II.

Nivel I

Este nivel concentra alrededor de la quinta parte de las niñas y los niños estudiados (19,2%). De manera general, estos solo identifican una de las características solicitadas sobre su IEI o PRONOEI. En otras palabras, solo ofrecen alguna información respecto de las características de la IEI o PRONOEI, de las actividades que realizan en ellos o en su aula concreta, o su experiencia de juego en su IEI o PRONOEI, o aula.

Asimismo, se encuentran en este nivel quienes responden la mayoría de preguntas de forma inadecuada o que no responden. Entre las respuestas consideradas inadecuadas se encuentran aquellas en las que las niñas y los niños responden que no saben y aquellas en las que hablan de cualquier experiencia, emoción o duda sin responder a la pregunta.

Las preguntas con mayor porcentaje de respuestas son aquellas en las que las niñas y los niños hablan de cualquier experiencia distinta a la que alude la pregunta y en las que concretamente se solicita mencionar el nombre del aula, «¿cómo se llama tu aula?» (31,1%), y cuando se pide una descripción de la IEI o el PRONOEI, «¿me puedes decir cómo es tu IEI/PRONOEI?» (12,6%).

La respuesta «no sé» se considera en el nivel I. Los porcentajes más altos de esta respuesta se registran cuando se pregunta «¿cómo se llama tu salón?» (7,2%) y «¿cómo se llama tu IEI?» (4,8%). Finalmente, el mayor porcentaje de omisiones —es decir, los que no responden nada ante la pregunta— se encuentra en las preguntas «¿me puedes decir cómo es tu IEI/PRONOEI?» (9,4%) y «¿cómo se llama tu salón?» (6,7%).

En síntesis

Cerca de las dos quintas partes de las niñas y los niños participantes se ubica en el nivel III (39,8%), es decir, reconoce características de su IEI o PRONOEI, vinculadas a infraestructura; y a las actividades que realiza en su institución educativa, en general, y en su aula, en particular; así como, también, información en relación con su experiencia lúdica, desde la cual es posible acercarse al estilo de las interacciones con su maestra y con su grupo de pares. Finalmente, dan cuenta de sus gustos y preferencias —en relación con las actividades que realiza en su institución educativa, con los juegos, con la IEI o el PRONOEI, en general— y ofrece alguna razón que las explique.

En consecuencia, alrededor del 60% no caracteriza su IEI o PRONOEI de acuerdo con los diferentes aspectos que evalúa el desempeño (nombre, infraestructura, actividad lúdica y gustos y preferencias). Por su parte, el 41,0% de las niñas y los niños forman parte del nivel II y el 19,2% del I.

D. Desempeño 4: reconoce sus responsabilidades en la IEI/PRONOEI

¿Qué analiza este desempeño?

Este desempeño estudia la capacidad para explicar las tareas o responsabilidades que la niña o el niño realiza en su IEI o PRONOEI, y que favorecen el desarrollo de su independencia. Para ello, las niñas y los niños deben identificar las actividades de ayuda o apoyo que realizan con cierta constancia en su IEI o PRONOEI, solo o con ayuda de alguien, así como reconocer si le gusta o desagrada realizar dicha tarea mencionando por qué.

Para estudiar este desempeño se formuló algunas preguntas de la actividad «Mi salón, mi IEI/PRONOEI». Se debe considerar que dicha actividad consta de veintiocho preguntas. El siguiente cuadro muestra las preguntas a partir de las cuales se presentan los resultados vinculados a este desempeño y los aspectos a los que corresponden dichas preguntas.

Cuadro 119: Preguntas del desempeño Reconoce sus responsabilidades en su IEI/PRONOEI

Nombre de la Actividad	Preguntas	Aspecto
Mi salón, mi IEI/PRONOEI	¿Ayudas para que tu salón esté ordenado?	Identificación del rol que desempeña
	¿Cómo ayudas? ¿Qué responsabilidades tienes en tu salón?	
	¿Te gusta hacerlo?	Valoración del rol que desempeña
	¿Por qué?	

¿Cómo han respondido las niñas y los niños?

En el siguiente cuadro se presentan los resultados de acuerdo con los niveles establecidos. Como se observa, la mayoría de niñas y niños se

encuentra en el nivel III, es decir, en aquel de los que responden a las preguntas más complejas.

Cuadro 120: Porcentaje de niñas y niños según niveles – Desempeño reconoce sus responsabilidades en su IEI/PRONOEI

Niveles	%
III	64,3
II	26,5
I	9,2
Total	100,0

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial
Elaboración: MED-UMC

Nivel III

Este nivel concentra el 64,3% de las niñas y los niños participantes. En otras palabras, más de la mitad de estos es capaz de identificar y dar cuenta de las responsabilidades que cumple en su aula o IEI o PRONOEI. Asimismo, explica su gusto o disgusto por la tarea que realiza.

Las niñas y los niños que se ubican en este nivel se caracterizan por alcanzar los siguientes logros:

- explican las tareas o responsabilidades que desempeñan en su IEI o PRONOEI, o en su aula;
- señalan su agrado o desagrado con respecto a la tarea, y
- ofrecen por lo menos una razón de por qué les gusta o le disgusta realizar dichas tareas.

Las niñas y los niños que se ubican en este nivel afirman que ayudan en el orden de su

aula y dan cuenta de la tarea que realizan. Las responsabilidades que señalan realizar las niñas y los niños en su aula están vinculadas a tareas de limpieza, orden, alimentación de sus compañeros en los momentos destinados para ello en el aula y apoyo a su profesora o a sus compañeros en la realización de ciertas actividades.

Las niñas y los niños en el nivel III expresan una alta aceptación y agrado por su responsabilidad de aula. Así, el 63,1% responde que le gusta realizarla y solo el 1,2% afirma que le desagrada o no le gusta. Entre las explicaciones de por qué les gusta la tarea que desempeñan, el 17,9% explica que se siente bien de hacerlo; el 13,3%, que le agrada ver su aula limpia y ordenada; el 8,0%, que realiza la tarea porque se lo pide la maestra; y el 2,5%, que lo hace porque se alegran sus amigos y la profesora.

Ejemplo de respuesta

Ejemplo 7

- Sexo: Niño
- Región: Lima
- Área: Urbana
- Modalidad: IEI

Aplicadora: ¿Cómo ayudas en tu salón?
Niño: ...ayudo a botar, tirar la basura. Los demás no recogen, yo solo recojo con mi amigo Junior.
Aplicadora: ¿Y haces eso tu solo?
Niño: ...mi amigo Junior me ayuda
Aplicadora: ¿Y te gusta ordenar tu salón?
Niño: Sí.
Aplicadora: ¿Por qué te gusta ordenar tu salón?
Niño: Porque es tan bonito. Yo no quiero dejar ninguna huella.

Este niño se ubica en el nivel III porque logra identificar y mencionar las responsabilidades que realiza en su aula, así como el por qué le gusta.

Las respuestas que da este niño hacen que pueda ser ubicado en el nivel III:

Nivel II

Este nivel concentra el 26,5% de las niñas y los niños. Sus respuestas tienen las siguientes características:

- menciona las tareas o responsabilidades que desempeña en su aula o en su IEI o PRONOEI; y
- señala su agrado o desagrado en relación con sus responsabilidades en el aula pero sin razón alguna de por qué le gusta o le disgusta realizar dichas tareas.

Las niñas y los niños que se encuentran en este nivel responden de manera adecuada solo uno de los aspectos estudiados en el desempeño, es decir, indican las responsabilidades que realizan en su aula. Sin embargo, no mencionan alguna razón de su agrado o desagrado por las tareas que desempeñan.

Nivel I

El 9,2% de las niñas y los niños se ubica en este nivel. Estos solo responden una pregunta vinculada a la identificación de las tareas o responsabilidades que desempeñan en su aula o IEI o PRONOEI sin mencionar si les

gusta o les disgusta realizarlas, ni justificar su respuesta. Por lo tanto, responden la mayoría de preguntas de forma inadecuada o no las responden.

En síntesis

De acuerdo con los resultados, el 64,3% de niñas y niños reconoce sus responsabilidades en el aula y brinda, al menos, una razón que explique su agrado o desagrado por ellas. Si bien estos resultados podrían indicar que más de la mitad de las niñas y los niños participantes tendría la oportunidad de responsabilizarse de alguna tarea que favorezca la convivencia y el orden en el aula, se debe precisar que no se puede afirmar lo contrario del casi 40% restante. En otras palabras, las niñas y los niños que se ubican en el nivel III son capaces de verbalizar su experiencia en relación con las responsabilidades que realizan en su aula, a diferencia de los que aún no consiguen describirlas (ni probablemente valorarlas). Este último grupo podría carecer de la oportunidad de tener alguna responsabilidad en el aula o es posible que evidencie dificultades para expresar verbalmente su vivencia.

Es importante señalar que una de las finalidades de la Educación Inicial es el desarrollo paulatino de la autonomía infantil. En efecto, el DCN afirma lo siguiente: «La autonomía personal implica la posibilidad de valerse por sí mismo de manera progresiva y supone el desarrollo de capacidades afectivas, motrices y cognitivas para las relaciones interpersonales» (MED 2008a: 112). De esta manera, las niñas y los niños «...escogen y toman decisiones acerca de su acción inmediata, se ejercitan en el seguimiento de la restricción y siguen sus propios intereses, empiezan a llevar a cabo sus responsabilidades, solucionan algunos problemas y saben cuidarse en el medio en el que crecen y se desarrollan» (MED 2006: 78). Por lo tanto, las acciones debieran orientarse, en el aula, hacia la asunción de responsabilidades vinculadas al orden, la higiene y el autocuidado, de acuerdo con la edad y posibilidades de las niñas y los niños.

E. Desempeño 5: caracteriza a su comunidad

¿Qué analiza este desempeño?

Este desempeño estudia la capacidad de la niña y el niño para reconocer características de su comunidad. Para ello, ellos identifican las principales características de su localidad (por ejemplo, su nombre), así como gustos y preferencias respecto del lugar donde viven.

El cuadro 121 muestra las preguntas y los aspectos estudiados a los que corresponden dichas preguntas y, a partir de ellas, se presentan los resultados.

Cuadro 121: Preguntas del desempeño Caracteriza a su comunidad

Nombre de la Actividad	Preguntas	Aspecto
El lugar donde vivo	¿Cómo se llama el lugar en el que vives? Si N responde «en mi casa», repreguntar «¿dónde queda tu casa?»	Características de la comunidad
	¿Qué sitios te gustan por dónde vives?	Preferencias
	¿Por qué?	

¿Cómo han respondido las niñas y los niños?

El cuadro 122 permite observar que casi la mitad de las niñas y los niños participantes se

encuentra en el nivel II. Por su parte, cerca de la cuarta parte se encuentra en los niveles III y I.

Cuadro 122: Porcentaje de niñas y niños según niveles - Desempeño caracteriza a su comunidad

Niveles	%
III	24,6
II	50,1
I	25,3
Total	100,0

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial
Elaboración: MED-UMC.

Nivel III

Este nivel concentra el 24,6% de las niñas y los niños que participaron en este estudio. Estos han respondido adecuadamente las preguntas del desempeño, es decir, han identificado:

- El nombre de su comunidad y
- Sus gustos y preferencias respecto de ella.

Se esperaría que al finalizar la Educación Inicial, las niñas y los niños puedan manejar información básica sobre su entorno comunal

(por ejemplo, el nombre de su localidad), los lugares que prefiere de su comunidad, etc. La gran mayoría de niñas y niños logra mencionar el nombre del barrio, comunidad o distrito en el que vive. Además, los que se encuentran en este nivel mencionan los sitios que más les gusta del lugar en el que viven y dan una razón de por qué. De este modo, sus respuestas hacen referencia a espacios públicos como parques, mercados, etc.; y a casas de personas significativas que se ubican en su comunidad

(amigos o parientes). Sus explicaciones de por qué les gusta esos lugares aluden a su experiencia directa en esos espacios (como,

por ejemplo, «me gusta el parque Pino porque yo me voy a divertir» o «la playa porque hay mucho mar»).

Ejemplo de respuesta

Ejemplo 8

- Sexo: Niña
- Región: Lima
- Área: Urbana
- Modalidad: IEI

Aplicadora: ¿Cómo se llama el lugar en el que vives? ¿Dónde está tu casa?
Niña: En Villa Jesús.
Aplicadora: ¿Y qué lugares conoces de Villa de Jesús?
Niña: La pista y el mercado.
Aplicadora: Ya. ¿Y qué sitios te gustan por dónde vives?
Niña: El parque.
Aplicadora: El parque.
Niña: Cerca de mi casa hay un parque.
Aplicadora: ¿Por qué te gusta el parque que está cerca de tu casa?
Niña: Porque es grande y puedo jugar con mis amigos.

Aplicadora: ¿Tú vas a esos lugares, al parque?
Niña: Sí, con mi hermana Conie.

Esta niña estudia en una IEI de Lima, ubicada en área urbana.

Las respuestas que da esta niña hacen que sea ubicada en el nivel III porque logra identificar y mencionar el nombre de su comunidad, el lugar que más le gusta del lugar donde vive, así como ofrecer una razón de por qué le gusta.

Nivel II

Este nivel concentra el 50,1% de las niñas y los niños. Estos solo responden uno de los aspectos de manera adecuada o responden todas las preguntas pero de manera parcial. El tipo de respuestas de este nivel se caracteriza por ofrecer:

- referencias del nombre de la comunidad en la que vive sin identificar su nombre concreto y
- dificultades para señalar alguna razón que explique sus gustos y preferencias con respecto a los diversos lugares que conoce de su comunidad.

Al preguntárseles «¿cómo se llama el lugar en el que vives?», los resultados muestran que las niñas y los niños que se ubican en este nivel ofrecen referencias generales, pero no el nombre de su comunidad. Otra característica en los aprendizajes en este nivel sería la identificación de gustos y preferencias respecto de diversos lugares de su comunidad pero sin mencionar alguna razón que explique por qué les gusta o disgusta algo de ella. Solo responden «porque sí» o «porque no».

Nivel I

Un 25,3% de las niñas y los niños se encuentra en este nivel. Estos mencionan solo una característica de su comunidad, responden la mayoría de preguntas de forma inadecuada o no las responden. Un tipo de respuesta inadecuada podría ser la narración de alguna experiencia, emoción o duda que no responda a las preguntas de la actividad.

De acuerdo con los resultados, quienes se ubican en este nivel solo identifican el nombre de su comunidad o alguna referencia vinculada a ella. Por el contrario, las mayores dificultades, se encuentran en la expresión de gustos y preferencias sobre lugares conocidos de la comunidad, es decir, las niñas y los niños que se ubican en este nivel aún no reconocen ni mencionan lo que les gusta del lugar donde viven.

En síntesis

Solo una cuarta parte de las niñas y los niños (24,6%) caracterizan su comunidad de acuerdo con lo estudiado en el desempeño, es decir, identifica y menciona el nombre del lugar donde vive y, además, logra expresar lo que más le gusta de su comunidad señalando una razón que explique dicha preferencia.

La mitad de las niñas y los niños (50,1%) solo da referencias que aluden al nombre de su comunidad y menciona lo que más le gusta de ella pero no responde por qué. Una cuarta parte (25,3%) únicamente da referencias sobre el nombre de su comunidad o menciona lo que más le gusta de ella.

F. Resultados según desempeños de la capacidad «reconoce características personales y de su entorno social»

A continuación se presentan los resultados de los cinco desempeños estudiados correspondientes a la capacidad «reconoce características personales y de su entorno social».

Cuadro 123: Porcentaje de niñas y niños según niveles - Desempeños de la capacidad reconoce características personales y de su entorno

Niveles	Desempeños		
	Se describe a sí mismo (1)	Reconoce características de su familia (2)	Reconoce características de su IEI/PRONOEI (3)
III	35,0	80,2	39,8
II	36,7	14,7	41,0
I	28,3	5,1	19,2
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial
Elaboración: MED-UMC.

Cuadro 124: Porcentaje de niñas y niños según niveles - Desempeños de la capacidad reconoce características personales y de su entorno

Niveles	Desempeños	
	Caracteriza a su comunidad (4)	Reconoce sus responsabilidades en su IEI/PRONOEI (5)
III	24,6	64,3
II	50,1	26,5
I	25,3	9,2
Total	100,0%	100,0%

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial
Elaboración: MED-UMC.

El análisis de los resultados de la capacidad «reconoce características personales y de su entorno social» indica que las niñas y los niños obtienen mejores resultados en los desempeños vinculados al reconocimiento de características de su familia (80,3%) y al reconocimiento de responsabilidades en la IEI o el PRONOEI (64,3%). Estos se ubican en el nivel III, y eso indica que, en general, pueden responder de manera adecuada a las preguntas de los desempeños planteados. Así, identifican y mencionan características de su familia vinculadas a la composición, ocupación de los padres o adultos responsables, experiencia lúdica y preferencias, ofreciendo alguna razón que permita comprender las preferencias en la familia. Asimismo, describen las responsabilidades que realizan en su IEI o PRONOEI, ofreciendo alguna razón de por qué les gusta o disgusta realizarlas, es decir, responden valorándolas.

Por otro lado, solo alrededor de la tercera parte de niñas y niños se ubica en el nivel III en los desempeños referidos a la descripción de sí mismo, así como al reconocimiento de características de su IEI o PRONOEI y aula. En otras palabras, más del 60% de niñas y niños tendría dificultades para identificar características de sí, mencionando alguna razón que explique lo que más les gusta de sí mismos; para precisar las principales

características vinculadas al nombre de su IEI o PRONOEI, a su infraestructura, a las actividades que realiza en el aula y al tipo de interacciones que establece con sus pares a partir del juego; así como para dar cuenta de sus preferencias en relación con las experiencias cotidianas en su aula.

El porcentaje de niñas y niños que se ubica en el nivel III en cuanto al desempeño «caracteriza su comunidad» es menor. En efecto, solo el 24,6% identifica características de su comunidad tales como su nombre, así como sus gustos y preferencias en relación con el lugar donde vive.

En tres de los desempeños, la mayoría de niñas y niños aún presenta dificultades para describirse a sí mismo, reconocer características de su IEI o PRONOEI, y caracterizar su comunidad. Estos desempeños analizan la capacidad de niñas y niños para lograr los siguientes objetivos:

- Describirse, identificando sus características y preferencias vinculadas a sí mismo, y dando cuenta de alguna razón que explique dichas preferencias;
- Identificar y mencionar las principales características de su IEI o PRONOEI y de su aula, referidas al nombre de la institución o del programa, a la infraestructura, a las

actividades que realiza en el aula y al tipo de interacciones que establece con sus pares a partir del juego; así como sus preferencias en relación con las experiencias cotidianas en su aula; y

- Reconocer características de su comunidad tales como su nombre y sus gustos y preferencias con respecto al lugar donde vive.

Todos los desempeños incluyeron preguntas que implicaban ofrecer razones que expliquen una preferencia. Precisamente, las niñas y los niños han demostrado tener mayores dificultades en relación con esta tarea.

G. Comprendiendo los resultados de la capacidad «reconoce características personales y de su entorno social»

Este apartado presenta algunas reflexiones que pretenden explicar los resultados obtenidos por niñas y niños en la capacidad «reconoce características personales y de su entorno social». El análisis se organiza según cada desempeño estudiado. Se deben señalar algunas consideraciones generales a tomar en cuenta antes de reflexionar sobre los resultados:

- La capacidad «reconoce características personales y de su entorno social» ha sido estudiada desde las respuestas ofrecidas por las niñas y los niños participantes a diferentes entrevistas semiestructuradas con respecto de los tres espacios de socialización infantil (la familia, la IEI o el PRONOEI, y la comunidad), así como una entrevista vinculada al reconocimiento de sí mismo. Por lo tanto, los resultados de

los aprendizajes estudiados dan cuenta de lo que la niña y el niño perciben y expresan verbalmente.

- Si bien la Educación Inicial tiene como finalidad el logro de aprendizajes vinculados al reconocimiento de sí mismo y de los otros que forman parte del entorno cotidiano de las niñas y los niños en la familia, la IEI o el PRONOEI, y la comunidad, es indudable que las experiencias particulares de estos, en dichos ámbitos, puedan ofrecer más o menos oportunidades para un adecuado autorreconocimiento y reconocimiento del entorno.

A continuación se presenta algunas reflexiones acerca de los resultados de la capacidad «reconoce características personales y de su entorno social».

El niño es su cuerpo: ¿cómo se describen las niñas y los niños?

Alrededor de la tercera parte de las niñas y los niños participantes se describe mencionando características físicas y explica lo que más le gusta de sí mismo.

De acuerdo con los resultados, muy pocas son las descripciones que señalan características vinculadas a formas de comportamiento y a preferencias en relación con actividades que les gusta realizar. Ello es natural, porque el reconocimiento de dichas características implica procesos de abstracción propios de niñas y niños mayores de cinco años. De este modo, las niñas y los niños tienen, hacia los cinco años de edad, una autopercepción de sí principalmente

referida a sus características físicas y construida a partir de sus vivencias psicocorporales. Por ello, se espera que, en sus descripciones, aludan a características corporales más que a otras vinculadas a características psicológicas.

El análisis de las respuestas permite identificar lo que más les gusta a las niñas y a los niños de sí mismos. Dichas respuestas están vinculadas fundamentalmente al cuerpo y

a sus actividades básicamente de juego. Se espera que así sea, pues los niños se reconocen a sí mismos, a los otros y a su entorno desde sus experiencias concretas y, principalmente, desde sus vivencias lúdicas. Por ello, al hablar de sí mismo, la experiencia psicocorporal ocupa un lugar central.

Añadido al reconocimiento de alguna preferencia de sí, se le pidió que justificara el por qué de dicha preferencia. Las niñas y los niños que respondieron a estas tareas se encuentran en el nivel III. Estos responden las preguntas narrando cualquier experiencia, sin hacer referencia a lo que se les pregunta (solo hablan de sí mismo sin responder la pregunta), estarían demostrando que aún les es difícil ubicarse en una situación de diálogo o que aún no consiguen organizar ni identificar características y preferencias de sí mismo. Responder este tipo de preguntas requiere cierto grado de descentramiento, es decir, una toma de distancia de las emociones que suscitan las experiencias cotidianas para que entonces sea posible dialogar y comunicar su vivencia en relación consigo mismo y con los otros. Es importante reconocer que la descentración es uno de los procesos representativos a la edad de cinco años. Por ello, resulta relevante entenderlo y hacerlo visible en el entorno educativo, a fin de ir desarrollando aprendizajes sobre estas bases y de manera armónica con la maduración que alcanzan niñas y niños.

En relación con la pregunta «¿cómo te has dibujado?», el grupo de niños que ofrece una respuesta vinculada a la propia experiencia de la actividad de dibujarse («me he dibujado con lápiz y colores»), aún no lograría distanciarse de la propia tarea de dibujar para identificar rasgos de la representación de sí mismo. La omisión de algunas de las preguntas del desempeño, es decir, el hecho de que no respondan nada, podría deberse a múltiples razones. Por ejemplo, a cierta timidez, a falta de interés por la pregunta realizada, a una real dificultad para identificar rasgos de sí, etc.

En consecuencia, siendo que, en la infancia, la autopercepción y el reconocimiento de sí mismo son posibles desde experiencias corporales que permitan el reconocimiento del propio cuerpo y de sus posibilidades, y desde las interacciones con los otros en un ambiente de respeto y juego, la práctica pedagógica en la Educación Inicial debiera promover el aprendizaje desde los principios de movimiento, juego, representación y reflexión de las vivencias cotidianas. Por lo tanto, las actividades de representación verbal y gráfica de sí y de los otros tendrían que ocupar un lugar central. De acuerdo con los resultados, los aprendizajes antes señalados merecerían, en este sentido, una mayor atención en la IEI o el PRONOEI.

La familia, principal espacio socializador: ¿qué expresan las niñas y los niños sobre su familia?

Poco más del 80% de las niñas y los niños participantes menciona características de su familia vinculadas a su composición, a la ocupación de los padres o adultos responsables, a la experiencia lúdica familiar y a su agrado o desagrado sobre ella. El reconocimiento de características de la familia se vería favorecido por ser la familia el primer y principal espacio de socialización.

Las niñas y los niños que egresan de Educación Inicial debieran haber logrado la identificación de las características familiares fundamentales que les permitan desarrollar su identidad y el

sentido de pertenencia a su familia (MED, 2006). De este modo, entre los aprendizajes que se proponen para el segundo ciclo de Educación Inicial (tres a cinco años) hay varios

orientados al reconocimiento de características familiares tales como «participar y colaborar en actividades del ámbito familiar aportando ideas y asumiendo responsabilidades en las tareas individuales y colectivas», así como «identificar la conformación de su familia y reconocer diversos tipos de conformación familiar» (MED, 2006: 83-84).

En ese sentido, si bien es indudable que las características propias de la familia de cada niña y niño podrían influir en uno u otro tipo de respuesta, también es cierto que la Educación Inicial tiene por objetivo propiciar el reconocimiento tanto de las características como de las vivencias y preferencias en relación con su entorno cotidiano, pues ello favorecerá el reconocimiento de sí mismo y del otro. Así, se espera que las niñas y los niños hayan logrado el reconocimiento de características de su familia, no solo como aprendizaje cotidiano, producto de la convivencia, sino también como aprendizaje formal, es decir, como resultado de los procesos pedagógicos desarrollados por su IEI o PRONOEI. En ese sentido, estas instituciones debieran propiciar el reconocimiento de las características de la propia familia desde el diálogo del niño con sus pares y desde la visibilización de la diversidad familiar.

Los resultados del análisis del contexto familiar y educativo en este estudio confirman la diversidad familiar de las niñas y los niños de acuerdo con su composición o estructura. La información indica que si bien la mayoría de niñas y niños (81,7%) vive en hogares biparentales, es decir, con ambos padres, alrededor del 15% convive solo con uno de ellos. Por su parte, el análisis de resultados del desempeño «reconoce características en la familia» confirma que la mayoría de niñas y niños reconoce a los miembros de su familia y las actividades que estos realizan, su experiencia lúdica con su familia —a partir de la cual es posible acercarse al estilo de las interacciones—, así como las preferencias en

relación con su familia. Al parecer, una de las tareas de mayor dificultad para las niñas y los niños participantes es mencionar alguna razón que explique sus gustos y preferencias en relación con si les gusta estar con su familia y por qué, y, con qué miembro de su familia le gusta estar más tiempo y por qué. Este hecho podría estar asociado a escasas oportunidades ofrecidas a niñas y niños para explicar sus ideas, opiniones y preferencias.

Se estudió, además, el reconocimiento de las interacciones en la familia. Ello se investigó desde algunas preguntas que indagaron sobre la experiencia de juego en la familia. Al respecto, cerca del 80% de niñas y niños señala que sí juega con su familia y, además, lo hacen sobre todo con sus pares o hermanos (40,7%), pero, en menor porcentaje, con sus padres o adultos de la familia (19,5%). Dado que el juego es la principal actividad en la infancia a partir de la cual las niñas y los niños interactúan y aprenden de sí mismos y de los demás, se esperaba que pudieran contar con mayores oportunidades de juego con sus padres.

El reconocimiento de estas características vinculadas a la experiencia lúdica en la familia por parte de las niñas y los niños llama la atención. En efecto, el análisis del contexto familiar y educativo —a partir de entrevistas aplicadas a las madres y a los padres de los participantes— revela que más de la mitad de ellos pasa la mayor parte del tiempo únicamente con su madre (61,5%) y que cerca de la cuarta parte lo hace con ambos padres (23,3%). Durante los momentos que comparten juntos las hijas e hijos, y sus madres y padres, se esperaba que compartan mayor tiempo de juego, hecho que redundaría en una mejor calidad en la relación familiar, entre otros. Sin embargo, los niños y niñas aparentemente comparten más tiempo de juego con los hermanos o primos.

Sobre lo anterior, hay diversos estudios que confirman esta tendencia familiar sobre la

actividad lúdica de la niñez. Por ejemplo, Anderson (2003) estudia la socialización y el desarrollo infantil en algunas regiones de la zona andina y costeña del Perú —incluida Lima—, y encuentra que, «comparados con los adultos, los hermanos y hermanas mayores muestran una tendencia algo más elevada a involucrarse activamente con el juego con los menores (“participa en el juego del niño”, “facilita el juego del niño”, “modela la actividad”, “invita o instiga una acción”）」 (p. 14). El mismo estudio revela que las madres comparten bastante tiempo con sus hijas e hijos. Sin embargo, al verse recargada de las labores domésticas o laborales de la chacra, por ejemplo, juega muy poco con ellos y más bien les solicita apoyo.

Ahora bien, en las entrevistas aplicadas a madres y padres, estos opinan favorablemente sobre el valor del juego en la infancia. De este modo, las familias afirman mayoritariamente que jugar con sus hijos es importante (96,7%). Entre las razones más frecuentes que ofrecen para justificar su juicio figura el hecho de que el juego les ofrece una oportunidad única para

acercarse e interactuar con sus hijos, y para comunicar y expresar sus afectos hacia ellos. En otras palabras, tienen una alta valoración del juego, pero estarían disfrutando de poco tiempo para el juego con sus hijas e hijos.

En relación con la omisión de las preguntas, es probable que las niñas y los niños no respondan a las preguntas por varias razones. Una de ellas puede ser lo complejo que resultaría, para ellos, la expresión verbal de sus vivencias familiares (esta podría ser insatisfactoria y dolorosa, el niño podría tener reales dificultades de expresión verbal, etc.). Asimismo, podría suceder, por ejemplo, que la niña o el niño no desea establecer comunicación al respecto porque ese día estuvo viviendo una situación particular que involucraba toda su atención y emoción. Por las mismas razones antes señaladas (negación de la experiencia lúdica familiar y ausencia de descentramiento básico para el diálogo), podría ocurrir que las niñas y los niños no respondan a las preguntas del desempeño, sino que, más bien, ofrezcan testimonio de alguna experiencia personal que no se vincula a la pregunta.

La Educación Inicial, espacio de aprendizaje y convivencia: ¿qué características de su IEI o PRONOEI reconocen las niñas y los niños?

Las niñas y los niños que mencionan características vinculadas a infraestructura de la IEI o PRONOEI, actividades que realiza en ella, experiencia lúdica que les brindan y preferencias sobre ella, y que, además, expresan alguna razón que explique sus gustos en relación con su institución educativa representan el 39,8%. Se debe señalar que, mientras que poco más del 80% de las niñas y los niños participantes reconoce las características de su familia, solo cerca del 40% identifica las características de su IEI o PRONOEI, y su aula.

El reconocimiento de las características de la IEI o el PRONOEI al que las niñas y los niños asisten forma parte de los aprendizajes que se proponen al finalizar la Educación Inicial. Las niñas y los niños que egresan de la Educación Inicial debieran identificar las características de su IEI o PRONOEI, capacidad que les permitiría ir construyendo su identidad y su sentido de pertenencia a un grupo de referencia.

Resulta importante considerar la información recogida en el estudio. El 21,8% de maestras y promotoras reconocen la importancia de la Educación Inicial como base para la formación en primaria, y el 91,2% afirma que usa cuadernos en clase para el desarrollo del área de Personal Social. Todo ello podría estar desfavoreciendo el uso del juego como práctica espontánea y como recurso

pedagógico de docentes y promotoras, y quizás la identificación de las niñas y niños con su IEI o PRONOEI.

Se sabe que la Educación Inicial es un espacio fundamental en la socialización infantil. Esta se desarrolla principalmente a través del juego con el grupo de pares. Los resultados muestran que las niñas y los niños reconocen a sus compañeros y los juegos que comparten, e, incluso, llegan a señalar alguna razón que dé cuenta de por qué les gusta jugar con ellos. Indudablemente, la experiencia lúdica es fundamental en la infancia, y las niñas y los niños participantes son capaces de reconocer, en dichas vivencias, lo más característico de su experiencia educativa en la IEI o el PRONOEI. De este modo, las posibilidades de participación infantil y el reconocimiento de las diversas características de la IEI y el PRONOEI son procesos de aprendizaje simultáneos, propuestos en el DCN, y favorecen la construcción de la identidad e independencia infantiles (MED, 2006).

Cabe recordar que este estudio indagó acerca de las creencias de las docentes y promotoras en relación con el sentido del juego en el desarrollo infantil. Así, la respuesta más frecuente señala el valor del juego como elemento que contribuye al aprendizaje en general (40,4%) —pudiéndose entender esta también como parte de la estrategia pedagógica al reforzar los aprendizajes—. En cambio, menos frecuente es la creencia que valora el juego como actividad que favorece el desarrollo socio afectivo (14,6%) y solo una minoría enfatiza su valor espontáneo y recreativo (3,2%). Ello podría redundar en las oportunidades de juego libre y recreativo que ofrecen maestras y promotoras en el aula a las niñas y los niños, y quizá, por esta razón, alrededor de la mitad de ellos afirma que en el

aula realiza «tareas» (49,6%) y solo un 12,6% que juegan. Es importante seguir explorando sobre estos aspectos a fin de conocer más a fondo acerca de los recursos pedagógicos que se emplean en el aula, en el entendido de asumir el juego como una de las vivencias más importantes durante la Educación Inicial.

En esta línea, otros estudios⁹⁰ señalan la importancia que tienen las creencias de los docentes en su práctica pedagógica. Lo mismo se aprecia en este estudio con respecto a la influencia de las concepciones de las docentes vinculadas a la finalidad de la Educación Inicial, su concepción de la niña y niño, el valor que le dan al juego, el uso de cuadernos y la práctica de planas como recurso de aprendizaje, etc., en el desarrollo de prácticas pedagógicas, así como en el estilo de interacciones que la docente establece con sus alumnos.

Por otro lado, de acuerdo con los resultados, las niñas y los niños tienen un mejor desempeño en la descripción de su IEI o PRONOEI que en la de su aula (nombre, características de infraestructura, actividades que realiza en ella, etc.). Por ello, aún resulta difícil para muchas niñas y niños reconocer el nombre de su aula, así como describirla haciendo mención de algunas de sus características. En ese sentido, la experiencia en el aula probablemente no facilite de manera suficiente el reconocimiento de características importantes de dicho espacio. Podría sumarse a ello, la vivencia de experiencias aparentemente poco significativas y las pocas oportunidades para promover la expresión de las niñas y los niños en relación con sus vivencias, emociones y percepciones cotidianas. Por otro lado, podría ser que haya cierta dificultad para discriminar el espacio del aula del de la IEI o el PRONOEI en general, o que las actividades y las experiencias más significativas para las

⁹⁰ Véase: «Comprendiendo la escuela desde su realidad cotidiana. Estudio Cualitativo en cinco escuelas estatales de Lima» (UMC-MED 2006). Disponible en: <http://www2.minedu.gob.pe/umc/admin/images/cualitativo/estudio_cualitativo.pdf>.

niñas y los niños tengan como escenario otro espacio de la institución o del programa, y no necesariamente su aula.

En relación con las características de infraestructura de las IEI y los PRONOEI a los que asisten las niñas y los niños participantes, el análisis del contexto familiar y educativo encuentra que la mayoría de los PRONOEI (80%) solo cuenta con un aula para atender a las niñas y los niños de Educación Inicial, y que las IEI en la misma situación representan el 20,2%. Ello probablemente se vincularía con las dificultades que tienen las niñas y los niños participantes para diferenciar el nombre de su IEI o PRONOEI, y el de su aula.

El desarrollo de la identidad implica el reconocimiento del otro. Dicho proceso de reconocimiento es posible gracias a las interacciones que el niño y la niña establecen con su entorno social. Por lo tanto, en la medida que estas interacciones sean más significativas, mayor será el reconocimiento de sí y del otro. La significatividad de la interrelación con el entorno dependerá de las oportunidades reales de sentirse acogido y respetado como niña

o niño —etapa de la vida con características propias del desarrollo infantil—, y como persona —ser único y particular, sujeto de derechos y responsabilidades—; de participar en la dinámica cotidiana de los grupos con los que interactúa —IEI o PRONOEI, aula, grupos de trabajo y juego con otros compañeros—; y, en ese sentido, de desarrollar la autoimagen y autovalía; de aprender haciendo, experimentando y reflexionando, etc. Al respecto, también es importante señalar que las posibilidades de reconocimiento de sí y del otro guardan interrelación con el desarrollo cognitivo (descentración y representación simbólica) y emocional (vínculo de apego y confianza básica).

Por ello, el rol de la docente o promotora tendría que orientarse a facilitar experiencias de reconocimiento del espacio educativo en el que cotidianamente niñas y niños juegan y aprenden. Dicho reconocimiento incluye la identificación de características tales como el nombre de la IEI o el PRONOEI, la dirección, la infraestructura, los roles y funciones de los diversos actores, el nombre y la organización de su aula, etc.

Responsabilidades asumidas en la Educación Inicial: ¿camino a la independencia?

Una de las formas de desarrollar la independencia en las niñas y los niños es a través de la práctica cotidiana de responsabilidades vinculadas al orden y cuidado del ambiente, hecho que redundaría en el bienestar individual y colectivo. En el estudio, el 64,3% de las niñas y los niños participantes es capaz de identificar y dar cuenta de las responsabilidades que cumple en su aula o en su IEI o PRONOEI. Asimismo, explica su gusto o disgusto por la tarea que realiza.

Uno de los objetivos de la Educación Inicial consiste en favorecer el desarrollo de la autonomía, capacidad que se puede desarrollar promoviendo la realización de tareas y responsabilidades vinculadas fundamentalmente a hábitos de alimentación e higiene, es decir, al autocuidado. De este modo, el DCN (MED, 2006: 83) precisa los

aprendizajes que se debe lograr a los cinco años de edad:

- a. «Practica con autonomía hábitos de alimentación, higiene, y cuidado personal, utilizando adecuadamente los espacios y materiales apropiados».
- b. «Practica con autonomía hábitos de

orden, limpieza y cuidado del ambiente en que se desenvuelven las actividades cotidianas».

- c. «Participa y colabora en actividades del ámbito familiar, en el grupo del aula, equipo de trabajo, aportando ideas y asumiendo responsabilidades en las tareas individuales y colectivas».

Al respecto, el estudio distingue entre autonomía e independencia. De esta manera, ser independiente significa poder hacer cosas por sí mismo, mientras que autonomía implica participar en la generación de las reglas con las que uno va a regirse y se entiende en el marco del desarrollo moral (Piaget, 1974). Por ello, el análisis de resultados del presente desempeño hablará de independencia y no de autonomía.

Tanto los ámbitos de la Educación Inicial como los familiares son los espacios de interacción cotidiana en los que niñas y niños deben tener la oportunidad de desarrollar actividades que les permitan paulatinamente desarrollar su independencia, su motivación de logro y su sentimiento de pertenencia. Desempeñar responsabilidades concretas que redunden en el bienestar individual y del grupo favorece el reconocimiento de sí y la autovalía. Así se desprende de lo señalado en el DCN (MED, 2006: 81) en cuanto al componente «identidad» del área de Personal Social para niñas y niños de cinco años de edad:

- a. «Muestra satisfacción por sus acciones, producciones, en beneficio de los demás».
- b. «Muestra seguridad al interactuar con los demás y realizar tareas cotidianas y nuevas».

Por ello, es muy importante que las docentes y promotoras de Educación Inicial puedan trabajar con las familias. De este modo, estas pueden orientarse a prácticas de crianza que favorezcan el desarrollo de la independencia.

Dado que poco más del 60% de las niñas y los niños se ubica en el nivel III, podría afirmarse que la Educación Inicial estaría favoreciendo el reconocimiento de roles y el desarrollo de la independencia desde la asunción de responsabilidades concretas. Ello sería parte del aprendizaje en el aula, es decir, es probable que la educadora trabaje la organización de las responsabilidades desde el diálogo. De este modo, la vivencia de lo que se hace se comprende, se valora y se internaliza.

Existen diversas razones que buscan explicar la ubicación de las niñas y los niños en el nivel I. Una de ellas podría ser que, efectivamente, no se tiene responsabilidades precisas y claras en el aula y, por lo tanto, aún no experimentan la realización de tareas de manera independiente o con apoyo. Otra razón podría estar vinculada a la escasa oportunidad de dialogar sobre las tareas en el aula; es decir, quizá, las niñas y los niños asumen ciertas responsabilidades, pero en el aula no se propicia el diálogo y la reflexión sobre dicha vivencia. Por ello, resultaría difícil su reconocimiento. Otra razón que explicaría la ausencia de respuestas podría estar asociada a la dificultad propia de comunicar verbalmente su experiencia.

Finalmente, si se toma en cuenta que la asunción de responsabilidades vinculadas al autocuidado y el cuidado del ambiente común, así como el desarrollo de la independencia en dichas tareas, son algunos de los aprendizajes que se propicia durante la Educación Inicial (MED, 2006), se esperaría que las niñas y los niños desarrollen tareas apropiadas para su edad y que, poco a poco, reconozcan la necesidad de colaboración, así como las propias habilidades para lograr un ambiente ordenado y acogedor en la IEI o el PRONOEI. Además, es necesario considerar que, si bien la realización de responsabilidades en el aula y en la IEI o el PRONOEI favorece la independencia de las niñas y los niños, ésta no es la única estrategia

para ello. Es también importante fomentar la participación espontánea, la oportunidad de tomar pequeñas decisiones (como, por ejemplo, elegir el material con el que se quiere

trabajar, elegir la actividad o juego que se quiere realizar, etc.), la expresión de opiniones sobre lo que sucede en el aula y el entorno, etc.

La comunidad: ¿espacio reconocido por las niñas y niños?

De acuerdo con los resultados, la comunidad como espacio de socialización sería menos reconocida por las niñas y los niños participantes en comparación con la familia y la IEI o el PRONOEI. Así, mientras que poco más del 80% de las niñas y los niños reconoce las características de su familia y cerca del 40% identifica las características de su IEI o PRONOEI, y su aula, solo el 24,6% reconoce características de su comunidad tales como su nombre y sus gustos y preferencias en relación con ella.

La identificación de características de la comunidad e, incluso, la participación en sus actividades y manifestaciones culturales forma parte de los aprendizajes que la Educación Inicial debe fomentar en las niñas y los niños como parte del proceso de la construcción de su identidad, así como del desarrollo de su sentido de pertenencia a un grupo cultural y social determinado. Ello se propone en el DCN de la siguiente manera: «Indaga y participa en las manifestaciones culturales de su localidad: conocimientos, comidas, costumbres, fiestas, tradiciones, idioma, vestidos, juegos y juguetes propios» (MED, 2006: 84). En ese sentido, la Educación Inicial debiera propiciar actividades de aprendizaje que permitan a las niñas y los niños identificar las principales características de su comunidad, tales como el nombre, los principales espacios públicos (plazas, mercados, ferias), las instituciones públicas (municipalidad, hospitales, IEI o PRONOEI, etc.), las fiestas y celebraciones, etc.

La comunidad podría ser para algunas niñas y niños un espacio de socialización más lejano que la IEI o PRONOEI, y obviamente la familia. Sin embargo, también es probable que, para ciertas niñas y niños, el lugar donde viven sea un espacio bastante cotidiano, en la medida en que realiza diversas actividades diarias en ella o

acompaña a otros en la realización de estas. Esto último suele suceder en niñas y niños de zonas rurales, o en los de zonas urbanas populares, que acompañan a sus madres y padres en su actividad laboral fundamentalmente de compra-venta ambulatória (Anderson, 2003).

Sin duda, la experiencia particular de cada niña y niño influye en el mayor o menor reconocimiento de su localidad. Por ello, es necesario que la IEI o PRONOEI se constituyan en un espacio de intercambio y diálogo de las experiencias infantiles. La diversidad de vivencias en relación con los vínculos que se establecen con la comunidad enriquece el aprendizaje en el aula.

De acuerdo con los resultados —recuérdese que más del 70% de las niñas y niños participantes se ubica en los niveles II y I—, la mayoría de ellos, al parecer, tendrían pocas oportunidades que favorezcan el reconocimiento de características generales de su comunidad. Si se toma en cuenta que en la infancia se aprende fundamentalmente de la experiencia directa y que el diálogo sobre lo que se vive favorece el aprendizaje, entonces podría deducirse que las niñas y los niños carecen de experiencias significativas en su IEI o PRONOEI que promuevan el reconocimiento de información

básica sobre el lugar en el que viven como, por ejemplo, el nombre de su barrio o comunidad. Como se mencionó anteriormente, otra de las razones por las cuales las niñas y los niños no consiguen responder adecuadamente

las preguntas del desempeño podría estar constituida por ciertas deficiencias en su expresión verbal o en dificultades para ubicarse en una situación de diálogo en relación con un tema en particular, en este caso la comunidad.

4.3.3. Capacidad III: participa en grupo con responsabilidad y respetando al otro

¿Qué analiza esta capacidad?

Esta capacidad estudia el compromiso y la consideración que demuestra la niña y niño al trabajar en grupo con sus compañeros. El trabajo grupal tiene como resultado un producto concreto: una muñeca y un muñeco de papel elaborado con la técnica de collage. Para ello, la niña y niño debe reconocer que

su trabajo en grupo tiene como resultado un producto y, desde tal identificación, demostrar iniciativa y colaboración para elaborarlo. Asimismo, su participación debe manifestar respeto por sus compañeros al escucharlos, al esperar turnos para hablar, al compartir el material, etc.

¿Cómo se evaluó esta capacidad?

Esta capacidad se evaluó mediante una dinámica grupal en la que se invitó al grupo de niñas y niños (de entre tres y cinco años) a completar la silueta de un muñeco y de una muñeca trazados en un papelote. Con esta finalidad, el grupo debía hacer un plan y ponerse de acuerdo en cómo realizar ambos muñecos, con plastilina, tijeras, papel lustre, plumones y lápices de colores. Los

comportamientos en el desarrollo del trabajo se registraron en una lista de cotejo de cada niña y niño. Así, mientras una aplicadora acompañaba el trabajo de las niñas y los niños, la otra solo observaba el desempeño de cada uno y registraba su conducta. El siguiente cuadro muestra la capacidad, los desempeños y los aspectos estudiados, a partir de las cuales se presentan los resultados.

Cuadro 125: Desempeños y aspectos propuestos para analizar la capacidad Usa su cuerpo demostrando equilibrio dinámico y coordinación general con relación al objeto

Capacidad	Desempeños	Aspectos
Participa en grupo con responsabilidad y respetando al otro	Propone alternativas a pequeños problemas o tareas colectivas.	Iniciativa
	Toma decisiones en el trabajo grupal.	
	Muestra respeto por su grupo: escucha opiniones, espera turnos para hablar.	Respeto
	Ordena los materiales después de usarlos.	Colaboración
Colabora en el grupo para lograr el producto.		

¿Cómo han respondido las niñas y los niños?

De acuerdo con los niveles establecidos, el análisis señala los siguientes resultados:

Cuadro 126: Porcentaje de niñas y niños según niveles - Capacidad Participa en grupo con responsabilidad y respetando al otro

Niveles	%
III	39,7
II	30,8
I	29,5
Total	100,0

*Casos válidos 2974

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial
Elaboración: MED-UMC

Como se observa en el cuadro anterior, el nivel III concentra el mayor porcentaje de niñas y niños participantes (39,7%).

Nivel III

Este nivel concentra el 39,7% de las niñas y los niños. Sus respuestas se caracterizan por demostrar iniciativa, respeto y colaboración al trabajar en grupo. De este modo, proponen ideas, eligen el material con el que quieren trabajar, escuchan las opiniones de los demás y

esperan turnos para hablar. Además, muestran colaboración al apoyar el trabajo colectivo y al ordenar los materiales. Estas niñas y niños estarían demostrando comportamientos necesarios y pertinentes para trabajar en grupo.

Nivel II

Este nivel concentra el 30,8% de las niñas y los niños. Estos participan en el trabajo grupal y demuestran solo dos de los aspectos estudiados: iniciativa, colaboración o respeto. Los resultados señalan que los indicadores en los que las niñas y los niños obtienen mejores respuestas es el «escucha a los demás y espera turnos para hablar», que se vincula al aspecto «respeto a los otros» y «elige el material con el que quiere trabajar» del aspecto «iniciativa».

serían el de «proponer ideas», correspondiente al aspecto de «iniciativa», y el de «colabora y brinda ayuda», correspondiente al aspecto de «colaboración». Ello indicaría que los comportamientos en los que se aprecia colaboración e iniciativa se presentan con menos frecuencia y, por el contrario, el «respeto por el otro», analizado desde los comportamientos de escuchar al otro y esperar turnos para hablar, contaría con un mayor porcentaje de comportamientos observados.

Sin embargo, los indicadores en los que las niñas y los niños obtienen menores porcentajes

Nivel I

El porcentaje de niñas y niños que se ubican en este nivel es el 29,5%. Las niñas y los niños de este nivel participan en el trabajo

grupal y demuestran solo uno de los aspectos estudiados (colaboración, iniciativa o respeto) o algunos indicadores aislados.

A. ¿Cuáles son los resultados de la capacidad «participa en grupo con responsabilidad y respetando al otro» según área geográfica, modalidad de atención y sexo?

Los resultados muestran que existen diferencias estadísticamente significativas solo en cuanto a la modalidad de atención. El nivel III concentra un mayor porcentaje estimado de niñas y niños que asiste a una IEI (40,2%) en relación con los que lo hacen a un PRONOEI (32,8%), es decir, son más las niñas y los niños de IEI quienes demuestran iniciativa, respeto por sus compañeros y solidaridad al trabajar en

grupo. Por el contrario, el nivel I concentra un mayor porcentaje estimado de niñas y niños en PRONOEI (36,0%) en comparación con los que tiene en IEI (29,1%), es decir, serían más las niñas y los niños de PRONOEI los que solo demuestran un indicador o un aspecto necesario para el trabajar en grupo. Estas diferencias también son estadísticamente significativas.

Cuadro 127: Porcentaje de niñas y niños según niveles - Capacidad Participa en grupo con responsabilidad y respetando al otro, según área geográfica, modalidad de atención y sexo

Niveles	Modalidad de atención		Área geográfica		Sexo	
	IEI	PRONOEI	Urbana	Rural	Niña	Niño
III	40,2	32,8*	40,5	38,1	38,4	41,0
II	30,7	31,2	31,0	30,1	31,9	29,6
I	29,1	36,0*	28,5	31,8	29,7	29,4
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

*Diferencia significativa al 5%

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial

Elaboración: MED-UMC

B. Comprendiendo los resultados de la capacidad «participa en grupo con responsabilidad y respetando al otro»

Poco más de la tercera parte de las niñas y los niños se ubica en el nivel III. Estos evidenciarían los aprendizajes necesarios para trabajar en grupo con iniciativa y respeto por el otro. Dado que solo puede aprenderse a trabajar en grupo al hacerlo, es probable que estas niñas y niños lo experimenten con cierta frecuencia en el aula.

La pertinencia de incorporar el trabajo grupal a los procesos de enseñanza-aprendizaje en todos los niveles de la EBR ha sido ampliamente estudiada (Espinosa, 2003). Trabajar en grupo permite el reconocimiento de las propias capacidades y de los otros, así como el desarrollo de comportamientos tales como el respeto y el diálogo. Asimismo, pone en juego la iniciativa y el afán de logro por la realización de la tarea colectiva. Todo ello requiere del acompañamiento pedagógico y de pautas claras.

En la Educación Inicial en particular, trabajar en grupo es de vital importancia. Ello es así, porque, con un acompañamiento pedagógico adecuado, se promueve «respetar las ideas de los demás, aportar ideas, planificar coordinadamente lo que se propone el grupo y realizarlo» (MED, 2008b: 39). La experiencia de sentimiento de logro al trabajar en grupo, así como los aprendizajes que se desarrollan al hacerlo, están señalados claramente en el DCN (MED, 2006: 84-85):

- a. «Participa y disfruta en la planificación y realización de experiencias sencillas referidas a una actividad grupal».
- b. «Regula la propia conducta en función de las peticiones y explicaciones de los otros niños, niñas y adultos, y ayuda en el comportamiento de los otros: pidiendo, preguntando y explicando».
- c. «Valora su trabajo y respeta el de los demás, opinando y aceptando las sugerencias para mejorar sus acciones».

Por ello, se esperaría que el trabajo en grupo sea una estrategia incorporada en la práctica pedagógica de las IEI y los PRONOEI. Más aún, las niñas y los niños se encontrarían en un momento propicio de su desarrollo para el aprendizaje de comportamientos favorables

al trabajo grupal. De acuerdo con Piaget, las niñas y los niños de cinco años están en pleno ejercicio del juego de reglas, es decir, de aquellos juegos que requieren el respeto de reglas que favorezcan el desempeño de todo el equipo y, además, contribuyan al control del propio comportamiento (Pulaski, 1981, Garvey, 1985 y Papalia, et ál., 2001).

Sin embargo, la información recogida sobre el contexto familiar y educativo con respecto a las creencias de docentes y promotoras sobre la finalidad de la Educación Inicial (base de la primaria) y al uso de cuadernos en las áreas pareciera sugerir que la práctica de trabajar en grupos y de hacerlo con el acompañamiento de la docente no sería generalizada. Todos estos temas debieran ser más estudiados a fin de procurar mayor información al respecto.

4.4. Síntesis

Con respecto a la capacidad «usa su cuerpo demostrando equilibrio dinámico y coordinación general en relación con el objeto»

- Poco más de las tres cuartas partes de las niñas y los niños (77,4%) tiene la capacidad para «usar su cuerpo demostrando equilibrio dinámico y coordinación general en relación con el objeto». Este resultado confirmaría que la mayoría de las niñas y los niños participantes demuestra equilibrio al desplazarse de diversas formas para llegar a la meta, así como fuerza y dirección al lanzar objetos hacia un punto definido.
- Se aprecian diferencias en los resultados según sexo. Los niños tienen un mejor desempeño que las niñas. Más bien, no se percibirían diferencias en el desempeño de las niñas y los niños en relación con el área geográfica (rural o urbana) o con la modalidad de atención a la que asisten (IEI o PRONOEI).

Con respecto a la capacidad «reconoce características personales y de su entorno social»

- Las niñas y los niños que se ubican en el nivel III responden adecuadamente a las preguntas de los desempeños vinculados al reconocimiento de características de su familia (80,3%) y al reconocimiento de las responsabilidades en la IEI o el PRONOEI (64,3%). Así, identifican y mencionan características de su familia vinculadas a la composición, ocupación de los padres o adultos responsables, experiencia lúdica y preferencias, y ofrecen alguna razón que permita comprender dichas preferencias en la familia. Sería probable afirmar que las niñas y los niños reconocen las características de su familia independientemente del tipo de familia

al que pertenecen, pues el estudio del contexto familiar y educativo reporta que, si bien la gran mayoría de niñas y niños vive en hogares biparentales, es decir, con ambos padres (81,7%), alrededor del 15% convive cotidianamente solo con uno de ellos. Además, describen las responsabilidades que realizan en su IEI o PRONOEI ofreciendo alguna razón de por la que les gusta o disgusta realizarlas, es decir, valorándolas.

- Solo alrededor de la tercera parte de las niñas y los niños participantes se ubica en el nivel III en los desempeños referidos a la descripción de sí mismo, así como al reconocimiento de características de su IEI o PRONOEI, y aula. En otras palabras, más del 60% de las niñas y los niños tendría dificultades para identificar características de sí mencionando alguna razón que explique lo que más les gusta de sí mismos o que identifique las principales características vinculadas al nombre de su IEI o PRONOEI, a la infraestructura, a las actividades que realiza en el aula y al tipo de interacciones que establece con sus pares a partir del juego. Asimismo, presenta limitaciones para dar cuenta de sus preferencias en relación con las experiencias cotidianas en su aula.
- El 24,6% de las niñas y los niños identifica características de su comunidad tales como su nombre y sus gustos y preferencias en relación con el lugar donde vive, es decir, se ubica en el nivel III.
- Los resultados indicarían que la mayoría de niñas y niños se encuentra en el nivel II en tres de los desempeños de la capacidad «reconoce características personales y de su entorno social», esto es, describirse a sí mismo, reconocer características de su IEI o PRONOEI, y caracterizar su comunidad.
- El tipo de tarea en la que niñas y niños tuvieron poca facilidad para responder adecuadamente fue mencionar alguna razón que explique un gusto o preferencia. Ello indicaría que es necesario que se desarrollen, en el aula, estrategias pedagógicas que favorezcan el desarrollo de la capacidad argumentativa y reflexiva.
- En síntesis, respecto del reconocimiento de algunas características básicas de su familia, sus IEI o PRONOEI, y su comunidad, sería posible afirmar que el espacio de socialización más significativo es la familia. Reconocer características básicas de la familia favorece el desarrollo del sentimiento de pertenencia del niño y, en ese sentido, el reconocimiento de sí mismo y del otro. El reconocimiento del otro implica reconocer características de los pares y adultos significativos, así como el estilo de las interacciones, las que, en la etapa infantil se desarrollan fundamentalmente a través del juego. El proceso de construcción de la identidad supone, a su vez, una clara diferenciación del otro, tal como señala Ugarte (2006: 103), «la identidad no solo parte de la identificación con algún grupo de referencia o del reconocimiento de la igualdad al interior de un colectivo con el que se comparten determinados aspectos. La identidad también supone diferencias con el “otro”. Es en este proceso de identificación y diferenciación que se van manifestando los rasgos identitarios y se va viviendo la afirmación de la individualidad». La capacidad de reconocimiento del otro implica también el desarrollo del pensamiento.

Con respecto a la capacidad «participa en grupo con responsabilidad y respetando al otro»

- Cerca de las dos quintas partes (39,7%) de las niñas y los niños estaría demostrando comportamientos vinculados a los aprendizajes necesarios para trabajar en grupo con iniciativa y respeto por sus compañeros.
- Dado que el currículo propone el trabajo en grupo como una de las estrategias que se desarrollan en la Educación Inicial, se esperaría que la mayoría de niñas y niños logren demostrar un comportamiento favorable al interaprendizaje o trabajo grupal.
- Finalmente, tal como afirma Ames et ál. (2009: 8), «la creciente evidencia que se viene produciendo con respecto a cómo los primeros años de vida de los niños son claves en el desarrollo humano abona, asimismo, a favor de una intervención más decidida para atender a este grupo de edad». Indudablemente, los resultados que se muestran a partir de este estudio pueden favorecer y afianzar la atención pertinente que las IEI y los PRONOEI ofrecen a las necesidades educativas desde la valoración e incorporación de las potencialidades de las niñas y los niños como personas.

Con respecto a la relevancia de los hallazgos del análisis del contexto familiar y educativo

El análisis de algunos factores del contexto familiar y educativo aporta información valiosa que permite comprender los resultados en esta área. Básicamente, dichos aportes en relación con los hallazgos sobre las concepciones de educadoras y miembros adultos de la familia se exponen a continuación:

- Al parecer, la percepción que las madres y los padres tienen del juego favorece el vínculo con sus hijas e hijos, a pesar de que compartan pocos momentos de juego. De este modo, las madres y los padres de las niñas y los niños participantes afirman mayoritariamente que jugar con sus hijos es importante (96,7%) y, entre las razones más frecuentes que ofrecen para ello, figura el que el juego les ofrece una oportunidad única de acercarse e interactuar con sus hijos y de comunicar y expresar sus afectos hacia ellos. Por su parte, las maestras y promotoras ofrecen respuestas diversas en relación con la percepción que tienen sobre la importancia del juego en la infancia. De esta manera, la respuesta más frecuente señala el valor del juego en relación con el aprendizaje (40,4%) y la menos frecuente, la creencia que valora el juego como actividad que favorece el desarrollo socioafectivo (14,6%). De hecho, solo una minoría enfatiza su valor espontáneo y recreativo (3,2%). Ello redundaría en las oportunidades de juego libre y recreativo que ofrecen maestras y promotoras en el aula a las niñas y los niños, y quizá, por ello, alrededor de la mitad de ellos afirma que en el aula realiza «tareas» (49,6%), mientras que solo un 12,6% señala que juegan.
- En relación con la finalidad de la Educación Inicial, los datos recogidos señalan que el 21,8% de las maestras y promotoras asumen que la importancia de la Educación Inicial radica en ser base para la formación de la primaria. Quizá promueven, por ello, de manera preferente, y a veces exclusiva, la realización de tareas en cuaderno en el aula (91,2% de las docentes y promotoras afirma que usa cuadernos en clase para el desarrollo del área de Personal Social). Este hecho desfavorecería el uso del juego como práctica espontánea y como recurso pedagógico de docentes y promotoras.
- Con respecto a la información recogida acerca de las características de infraestructura

de las IEI y de los PRONOEI, se encuentra que la mayoría de los PRONOEI (80%) solo cuentan con un aula para atender a las niñas y los niños de Educación Inicial y que las IEI en igual situación representan solo el 20,2%. Probablemente, este hecho se vincularía con las dificultades que tienen para diferenciar el nombre de su IEI o PRONOEI, y el de su aula.

- Si se considera la información recogida con respecto a las creencias de docentes y promotoras acerca de la finalidad de la Educación Inicial (base de la primaria) y

al uso de cuadernos en las áreas, pareciera que no sería generalizada la práctica de trabajar en grupos y de hacerlo con el acompañamiento de la docente. Por ello, quizá solo cerca del 40% de las niñas y los niños se ubica en el nivel III en la capacidad «participa en grupo con responsabilidad y respetando al otro».

- Todos estos hallazgos merecen ser estudiados en futuras investigaciones que permitan brindar mayores luces acerca de sus relaciones con el aprendizaje infantil.

V. MODELOS MULTINIVEL DE FACTORES ASOCIADOS CON EL DESEMPEÑO DE LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS

Los capítulos previos discutieron la relación que tiene el desempeño obtenido en Matemática («construcción del número») y Comunicación («comprensión de textos oralizados y gráficos») con las características del entorno familiar de las niñas y los niños, así como con las de la IEI o PRONOEI a la que asisten. Estas relaciones han sido discutidas a partir de análisis bivariados, que reflejan la relación entre una sola variable y el desempeño. No obstante, el objetivo de poder determinar cuáles son las variables que más influyen en el nivel de desempeño dada su contribución al aprendizaje y la interacción de estas, hizo necesario establecer relaciones multivariadas.

Las características que se han estudiado en el presente documento pertenecen a dos niveles de análisis: el contexto familiar de la niña o niño, y el contexto de la IEI o PRONOEI. En la medida en que las niñas y los niños se agrupan en sus respectivas instituciones educativas, los datos poseen una estructura jerárquica o anidada. La posibilidad de analizar las relaciones multivariadas, considerando esta estructura

anidada, hace necesario el uso de la técnica estadística denominada modelo jerárquico lineal (HLM, por sus siglas en inglés)⁹¹ o modelo multinivel.

Una de las virtudes del modelo multinivel es que permite calcular la proporción de la variación del rendimiento entre escuelas (IEI/PRONOEI) y al interior de estas, es decir, la heterogeneidad entre las niñas y niños. Esto se obtiene a partir de lo que se conoce como 'modelo nulo'⁹².

Los siguientes acápites muestran los resultados de estos modelos para los desempeños alcanzados en Matemática y Comunicación. Estos modelos utilizaron como variable dependiente la medida Rasch, que representa el desempeño en estas dos áreas. Además, todas las variables de escala, incluyendo la medida Rasch, han sido estandarizadas para así poder estimar los coeficientes de regresión estandarizados, que indican el peso relativo de cada variable, sin importar la unidad de medida en la que se encuentren expresadas. De este modo, los datos obtenidos se hacen más comparables.

5.1. Matemática («construcción del número»)

El cuadro 128 muestra los resultados del modelo nulo para el caso de la «construcción del número».

Cuadro 128: Modelo nulo de factores asociados al desempeño en Construcción del número

Efecto fijo	Coefficiente	e.e.
Intercepto o promedio general de la medida de Construcción del número	-0,11*	0,009

⁹¹ Hierarchical Lineal Model.

⁹² Este es el resultado de dividir la varianza del nivel de IEI/PRONOEI entre el total de la varianza del desempeño; es decir, la suma de la varianza del nivel de niña(o) y del nivel de IEI/PRONOEI. A este estadístico se le conoce como coeficiente de correlación intraclase (CCI) y es calculado a partir del modelo nulo.

Efectos aleatorios	Componente de la varianza	Gl	X ²	Sig
Varianza entre IEI y PRONOEI, u_{0j}	0,40993	329	1782,12	0,000
Varianza al interior de las IEI y PRONOEI, r_{ij}	0,60874			
Proporción de la varianza atribuida a las diferencias entre IEI y PRONOEI (CCI)				40,2%
Proporción de la varianza atribuida a las diferencias entre niñas y niños				59,8%

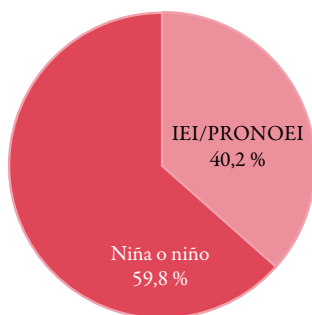
* Significativa al 5%.

** Significativa al 1%.

Este modelo distingue la proporción de la varianza del desempeño que se atribuye a las diferencias entre los niños de aquella que se debe a las diferencias entre las IEI y PRONOEI⁹³. Al respecto, los resultados muestran que, alrededor del 40% de las diferencias en los desempeños puede deberse a las diferencias entre las IEI y los PRONOEI. Este hecho implica que la mayor parte de las variaciones

en el desempeño de las niñas y los niños de cinco años en «construcción del número» se deben principalmente a aspectos vinculados a sus características y las de su entorno familiar (véase gráfico 38). Si bien la mayor parte de la varianza en el desempeño está relacionada con el contexto individual, este hecho no excluye la importancia de las condiciones que se dan al interior de las IEI y PRONOEI.

Gráfico 38: Diferencias en el desempeño en Construcción del número atribuibles a cada ámbito



Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.
Elaboración: MED-UMC.

El segundo modelo o «modelo final» muestra los efectos que tienen sobre el desempeño las variables que representan características del entorno familiar de los niños y de las IEI y PRONOEI. Así, el modelo final muestra la magnitud y significancia estadística del efecto de cada variable una vez que se ha controlado el efecto de las demás.

El análisis multivariado incluyó las variables del contexto familiar y educativo consideradas

en el estudio. De estas, resultaron significativos el índice de estatus socioeconómico, la asistencia a Educación Inicial antes de los cinco años, los padres con expectativas altas, la modalidad de atención, el índice de materiales en la IEI o PRONOEI y la edad de la docente o promotora. Luego se elaboró, con dichas variables, el modelo multinivel. A continuación se presenta el modelo final de factores asociados al desempeño en Matemática («construcción del número»).

⁹³ A partir de los resultados de este modelo se calcula el coeficiente de correlación intraclase.

Cuadro 129: Modelo final de factores asociados al desempeño en Construcción del número

	Dimensiones	Variables	Modelo Final	e.e.
Nivel 1: niña o niño	Características familiares	Índice de estatus socioeconómico	0,14*	0,02
		Asistencia a Educación Inicial antes de los cinco años	0,25*	0,05
		Padres tienen expectativas altas	0,30*	0,04
Nivel 2: IEI/ PRONOEI	Intercepto o promedio general de la medida de Matemática		-0,38*	0,07
	Modalidad de atención	PRONOEI	-0,32*	0,08
	Equipamiento	Índice de materiales	0,14*	0,05
	Características de la docente o promotora	Edad	0,47	0,30
		Edad ²	-0,51**	0,28

Estadísticos	Modelo final
Varianza entre IEI/PRONOEI	0,27931
Varianza al interior de las IEI/PRONOEI	0,57212
Proporción de la varianza atribuida a las diferencias entre IEI/PRONOEI (CCI)	
Porcentaje explicado de las diferencias entre IEI/PRONOEI	31,9%
Porcentaje explicado de las diferencias entre niñas y niños	6,0%

* Significativa al 5%.

** Significativa al 1%.

Los siguientes dos acápites contienen la interpretación de los resultados obtenidos por

los modelos multinivel, considerando el nivel al que corresponde cada variable.

5.1.1. Variables referidas a las niñas y a los niños (nivel 1)

Como se mencionó, las variables del nivel 1 se refieren a aquellas características del entorno familiar particular de cada niña o niño participante en el Estudio de Educación Inicial (se conocen también como variables extraescolares). Al respecto, se ha encontrado que el estatus socioeconómico de la familia se asocia significativamente al desempeño en «construcción del número». De este modo, las niñas y los niños que provienen de familias económicamente más favorecidas, cuyos padres alcanzaron un mayor nivel educativo, y se desempeñan en ocupaciones más calificadas, obtienen mejores resultados.

Más allá de las condiciones socioeconómicas, las expectativas de los padres de familia sobre

el desempeño futuro de sus hijos en primaria son importantes. El efecto neto de esta variable es el más alto dentro de este nivel. El hecho de que las madres y padres piensen que a sus niñas y niños les irá bien o muy bien parece ejercer un efecto positivo y significativo sobre su desempeño actual en «construcción del número». Detrás de estas expectativas está el valor que la familia le otorga a los procesos de desarrollo y aprendizaje, y el compromiso existentes en estos procesos, factores que favorecerían que las niñas y los niños alcancen mejores resultados.

Asimismo, se ha encontrado que el hecho de que la niña o niño comience su Educación Inicial antes de los cinco años mejora sus

resultados. Estos resultados indican que aquellos que sí asistieron a Educación Inicial antes de los cinco años presentan menores dificultades que aquellos que inician su Educación Inicial a partir de dicha edad.

Asimismo, se ha encontrado que mientras más tiempo asista la niña o el niño a Educación Inicial obtiene mejores resultados. Ello indica que aquellos que si asistieron a Educación

Inicial antes de los 5 años, presentan menores dificultades que aquellos que inician su Educación Inicial a partir de dicha edad.

Finalmente, se debe señalar que, cuando se incluye todas las variables de este nivel (referidas a las características familiares de la niña o niño), se logra explicar el 6,0% de las diferencias en el desempeño en «construcción del número»⁹⁴.

5.1.2. Variables referidas a la IEI y el PRONOEI (nivel 2)

El presente acápite describe los efectos que tienen las características del contexto educativo (nivel 2) sobre el desempeño de las niñas y los niños en la variable «construcción del número», a partir de las estimaciones realizadas en el modelo final. Dentro de las variables del contexto educativo se incluyó la modalidad de atención, la infraestructura de la IEI o PRONOEI, y las características de la docente o promotora.

En cuanto a la modalidad de atención, los resultados indican que existe una relación negativa entre la procedencia de una PRONOEI y el desempeño obtenido. Aquellas niñas o los niños provenientes de este tipo de instituciones presentan, en promedio, un menor desempeño en matemática que aquellos que pertenecen a una IEI.

La infraestructura educativa también forma parte de las características que explican de manera significativa el desempeño de las niñas y los niños. La posesión de más materiales para el aprendizaje (bloques de construcción, materiales gráfico-plásticos, juegos de memoria, materiales de manipulación o experimentación, y rompecabezas, entre otros) en la IEI o PRONOEI se asocia con un mejor desempeño en las capacidades matemáticas estudiadas.

Dentro de las características de las docentes y promotoras que se relacionan con los resultados en el área tenemos que, mientras más edad tenga cualquiera de ellas, el desempeño de las niñas y los niños aumenta. Sin embargo, el coeficiente negativo de la variable edad² indica que, aun cuando la experiencia podría favorecer los aprendizajes, su contribución es decreciente. Este hecho implica que hay un desgaste natural en las capacidades de las docentes y promotoras cuando aumentan los años de experiencia, circunstancia que estaría impactando negativamente en los desempeños de las niñas y niños⁹⁵.

Finalmente, las variables referidas a las IEI y los PRONOEI (nivel 2) logran explicar un 31,9% de la varianza en el desempeño de las niñas y los niños de cinco años en Matemática. Al igual que en el caso de aquella explicada en el nivel de la niña o niño (nivel 1), existe un porcentaje amplio que no explica el modelo final. En la actualidad existen pocos estudios acerca del nivel inicial, motivo por el cual es posible que existan variables que tengan impacto en el desempeño infantil y que todavía no hayan sido suficientemente exploradas.

⁹⁴ El hecho de que la varianza no explicada sea tan alta puede deberse entre otros al error de medición de la medida Rasch de Construcción del Número (variable dependiente), a los sesgos de medición de las variables consideradas en el modelo, o a la ausencia de variables importantes no consideradas en el recojo de la información a través de los cuestionarios.

⁹⁵ Si bien es cierto la variable edad no resultó significativa en la relación multivariada, sí lo fue en la bivariada- Además contribuye a explicar el 1,3% de la varianza en relación con las IEI y los PRONOEI- Por ello, permanece en el modelo.

5.2. Comunicación («comprensión de textos oralizados y gráficos»)

Los cuadros 130 y 131 presentan los resultados de dos de los modelos multinivel para el caso de la variable «comprensión de textos oralizados y gráficos». Como en el caso de matemática al primero se le conoce como «modelo nulo» y distingue la proporción de la varianza del desempeño atribuida a las diferencias entre los niños de la que es atribuida a aquellas entre las IEI y PRONOEI⁹⁶. Por su parte, el segundo

modelo es el denominado «modelo final», que muestra los efectos que tienen sobre el desempeño las variables que representan las características de los niños y de las IEI y PRONOEI. De este modo, este último es aquel en que se aprecia la magnitud y significancia estadística del efecto de cada variable una vez que se ha controlado el efecto de las demás.

Cuadro 130: Modelo nulo de factores asociados al desempeño en Comprensión de textos oralizados y gráficos

Efecto fijo	Coficiente	e.e.
Intercepto o promedio general de la medida de «comprensión de textos oralizados y gráficos»	-0,017	0,05

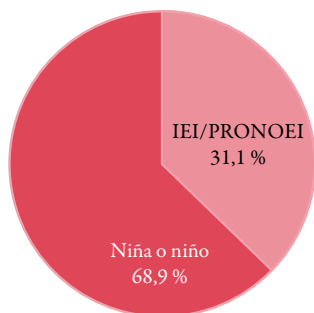
Efectos aleatorios	Componente de la varianza	gl	X ²	sig
Varianza entre IEI/PRONOEI, u_{0j}	0,32033	297	609,078	0,000
Varianza al interior de las IEI/PRONOEI, r_{ij}	0,70884			

Proporción de la varianza atribuida a las diferencias entre IEI/PRONOEI (CCI)	31,1%
Proporción de la varianza atribuida a las diferencias entre niñas y niños	68,9%

* Significativa al 5%.

** Significativa al 1%.

Gráfico 39: Diferencias en el desempeño en Comprensión de textos oralizados y gráficos atribuibles a cada ámbito



Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.
Elaboración: MED-UMC.

⁹⁶ A partir de los resultados de este modelo, se calcula el coeficiente de correlación intraclase.

Del mismo modo que en el caso de «construcción de número», realizar el análisis multivariado hizo necesario incluir las variables del contexto familiar y educativo consideradas en el estudio. De estas resultaron significativas el índice de estatus socioeconómico, los padres con opiniones generales y sin fundamentación sobre el juego, los padres que leen cuentos a los niños, la composición socioeconómica de los niños y el índice de materiales en la IEI o PRONOEI. Luego, dichas variables sirvieron para elaborar un modelo multinivel.

A continuación se presenta el modelo final de factores asociados al desempeño en Comunicación («comprensión de textos oralizados y gráficos»). Es necesario recordar que de acuerdo a la literatura, a diferencia de Matemática en el caso de Comunicación, la experiencia que proporciona el contexto familiar para el aprendizaje de la lectura facilita su aproximación en la escuela. El acercamiento natural al código escrito en el hogar posiblemente estaría favoreciendo este aprendizaje.

Cuadro 131: Modelo final de factores asociados al desempeño en Comprensión de textos oralizados y gráficos

	Dimensiones	Variables	Modelo Final	e.c.
Nivel 1: niña o niño	Características familiares	Índice de estatus socioeconómico	0,21*	0,06
		Padres tienen una opinión general y sin fundamentación sobre el juego.	-0,09	0,08
		Padres leen cuentos a los niños.	0,19*	0,08
Nivel 2: IEI/ PRONOEI	Intercepto o promedio general de la medida de Comunicación		0,09	0,06
	Composición socioeconómica de los evaluados	Composición socioeconómica	0,14*	0,06
	Infraestructura educativa	Índice de materiales	0,21*	0,07

Estadísticos	Modelo Final
Varianza entre IEI/PRONOEI	0,22641
Varianza al interior de las IEI/PRONOEI	0,55157
Proporción de la varianza atribuida a las diferencias entre IEI/PRONOEI (CCI)	
Porcentaje explicado de las diferencias entre IEI/PRONOEI	29,3%
Porcentaje explicado de las diferencias entre niñas y niños	22,2%

* Significativa al 5%.

** Significativa al 1%.

Los siguientes dos acápites contienen la interpretación de los resultados obtenidos

por los modelos multinivel, considerando el ámbito al que corresponde cada variable.

5.2.1. Variables referidas a las niñas y niños (nivel 1)

Al igual que en el caso de la «construcción del número», se ha encontrado que el estatus socioeconómico de la familia se relaciona de manera significativa con el desempeño en la

comprensión de textos. En consecuencia, las niñas y los niños que provienen de familias económicamente más favorecidas, cuyos padres alcanzaron un mayor nivel educativo y

se desempeñan en ocupaciones más calificadas, obtienen mejores resultados.

Otra característica que tiene una relación con el desempeño alcanzado por las niñas y los niños es la percepción de la familia en torno al juego. Al respecto, se ha encontrado que, si las madres y padres tienen una opinión general y sin fundamentación con respecto al rol del juego en el desarrollo de sus hijos, estos últimos obtienen resultados más bajos. Así, es necesario que las familias sepan y reconozcan al juego como estrategia que favorece los aprendizajes⁹⁷.

Resalta la importancia de que las madres o padres de familia les lean a sus hijos cuentos, historias, leyendas, etc., para la consecución de mejores aprendizajes. Este hecho podría

deberse a que las niñas y los niños a quienes se les lee desarrollan una mayor disposición hacia el reconocimiento del código escrito y, por ende, hacia la comprensión de los textos que les son leídos.

Finalmente, se debe precisar que, al introducirse todas las variables del nivel de características familiares de la niña o niño, se logra explicar el 22,2% de las diferencias en el desempeño en «comprensión de textos oralizados y gráficos». Esta circunstancia puede deberse, como se señaló líneas arriba, a los sesgos de medición de las variables consideradas en el modelo o a la ausencia de variables importantes no consideradas en el recojo de la información mediante los cuestionarios.

5.2.2. Variables referidas a la IEI y el PRONOEI (nivel 2)

Como parte de las variables referidas a la IEI y el PRONOEI se incluyó la composición socioeconómica de las niñas y los niños evaluados que estudian en estos, así como su infraestructura. La primera tiene una relación positiva y significativa con el desempeño en comprensión de textos. De hecho, aquellos niños con mejor composición económica pueden alcanzar mejores desempeños. La segunda también forma parte de las características que tienen relación positiva con el desempeño de las niñas y los niños. Así, la tenencia de más materiales para el aprendizaje (bloques de construcción, materiales gráfico-plásticos, juegos de memoria, materiales de manipulación o experimentación, y rompecabezas, entre otros) genera un entorno más adecuado para el aprendizaje de las niñas

y niños de cinco años y favorecen mejores resultados.

Finalmente, las variables incluidas en el nivel de IEI/PRONOEI (nivel 2) logran explicar un 29,3% de la varianza en el desempeño de las niñas y niños de cinco años en Comunicación. Tal y como ocurrió en el modelo final de Matemática, y al igual que en el caso de la varianza explicada en el nivel de la niña o niño (nivel 1), existe un porcentaje amplio sin ser explicado. Cabe recordar, que en la actualidad existen pocos estudios acerca del nivel inicial, motivo por el cual, es posible que existan diferentes variables que tengan impacto en el desempeño infantil y que todavía no hayan sido suficientemente exploradas. En consecuencia, queda aún un largo espacio por investigar en ambas áreas.

5.3. Conclusiones

Los resultados indican que la mayor parte de las variaciones en el desempeño de las niñas y los niños de cinco años en Matemática y Comunicación se debe a aspectos vinculados a sus características y las de su entorno familiar.

Si bien la mayor parte de la varianza en el desempeño está relacionada con el contexto individual de los evaluados, esta circunstancia no excluye la importancia de las condiciones que se dan al interior de las IEI y los PRONOEI.

⁹⁷ Si bien esta variable no resultó estadísticamente significativa en la relación multivariada, sí lo fue en la bivariada. Además, contribuye a explicar el 1,7% de la varianza en el nivel del niño o niña.

VI. DISCUSIÓN FINAL

La discusión que aquí se presenta tiene como objetivo debatir en torno a los principales hallazgos del estudio de Educación Inicial. Este objetivo se logrará a partir de algunas capacidades desarrolladas por las niñas y los niños en las áreas estudiadas y los factores asociados al desempeño. Es importante recordar al lector que el estudio solo consideró a los niños de 5 años con lengua materna castellana y que asistían a una IEI pública o PRONOEI.

Los resultados del Estudio de Educación Inicial son discutidos en función de algunas capacidades planteadas en el DCN (MED 2006), las variables del estudio y el momento, en el que se encuentran las niñas y los niños de cinco años en términos del desarrollo. Como se ha señalado a lo largo de este documento, el estudio ha seleccionado aquellas capacidades del DCN vinculadas a las áreas de Matemática, Comunicación y Personal Social, y consideradas relevantes por ser aprendizajes básicos y fundamentales que se irán consolidando durante la educación básica obligatoria; además, del hecho que dichas capacidades pueden ser estudiadas a partir de pruebas de desempeño.

Por otro lado, es necesario considerar que, hacia los cinco años de edad, las niñas y los niños viven cambios de manera permanente

en su desarrollo cognitivo, social y afectivo. Su desarrollo podría variar según los diferentes ritmos de madurez y las oportunidades de aprendizaje, entre otros. En consecuencia, las niñas y los niños de esta edad no se encuentran en una etapa de la vida marcada por procesos cristalizadores. Por esta razón, y dado que es una primera aproximación al aprendizaje infantil a esta edad, es necesario recordar que los resultados de este estudio y los temas que aquí se debaten quedan abiertos a posteriores investigaciones que permitan contrastar, complementar y profundizar acerca del aprendizaje durante este periodo.

La discusión de los hallazgos de este estudio teniendo en cuenta los resultados de las capacidades estudiadas y de las características del contexto educativo y familiar de las niñas y los niños que participaron en el estudio, se han ordenado en base a las siguientes interrogantes: (1) ¿qué revelan los resultados en relación con algunas características del desarrollo y del aprendizaje de las niñas y los niños de cinco años de edad?; (2) ¿cuál es el rol que cumplen las familias en torno al aprendizaje de las niñas y los niños de cinco años?; y, finalmente, (3) ¿cuál es el rol que cumplen las IEI y los PRONOEI en torno al aprendizaje de las niñas y los niños de cinco años? A continuación, se busca responder estas interrogantes.

¿Qué revelan los resultados en relación con algunas características del desarrollo y del aprendizaje de las niñas y los niños de cinco años de edad?

A continuación, se analizan los resultados a partir de algunas características del desarrollo y del aprendizaje de las niñas y los niños de cinco años que permiten comprender su desempeño, tales como el uso del lenguaje para expresar y explicar ideas y la capacidad para simbolizar. Dichas características corresponden a las niñas y los niños de esta edad, y se irán cristalizando en etapas posteriores.

Este estudio ha permitido contar con información acerca de algunos logros de

aprendizaje a los cinco años de edad. Además, los aprendizajes descritos acerca de las variables y capacidades estudiadas han posibilitado, en cierta medida, acercarse a algunas características del desarrollo a esta edad. Analizar la simbolización y el uso del lenguaje ha facilitado comprender la manera en que aprenden las niñas y los niños de cinco años. Es importante considerar que la formulación de las diversas preguntas planteadas ha permitido el despliegue de diferentes habilidades y capacidades de diferentes niveles de complejidad.

En este estudio, al lenguaje verbal se le ha dado un papel fundamental, al ser este el medio fundamental a través del cual las niñas y niños interactuaron tanto con la aplicadora como entre ellos en las diversas actividades propuestas. Así, el lenguaje se constituyó en el instrumento utilizado para comunicarse con los demás en torno a los aprendizajes investigados (Ibáñez, 1999). Su uso sirvió para que las niñas y los niños reconstruyan algunos hechos, evoquen objetos ausentes (simbolización), y expresen y expliquen sus respuestas (Piaget, 1977).

Según Piaget, entre los dos y los seis años de edad, el niño desarrolla la capacidad de simbolizar la realidad y el lenguaje. En este momento, el niño construye pensamientos e imágenes más complejas a través del lenguaje y otros significantes. Por ello, el desarrollo de la simbolización y del lenguaje son procesos que se hallan fuertemente vinculados. Este estudio ha demandado el despliegue de ambas capacidades básicas para el aprendizaje del niño. Así, las tres áreas estudiadas — Matemática («construcción del número»), Comunicación («comprensión de textos oralizados y gráficos») y Personal Social— requirieron del niño la demostración de sus aprendizajes en relación con desempeños específicos, que considerasen diferentes niveles de complejidad.

En el caso de Matemática, específicamente la variable «construcción del número», las niñas y los niños han tenido que representar la relación entre los objetos a partir de la manipulación y exploración de los mismos (bloques lógicos, bolitas, palitos y fichas de madera) hasta llegar a la simbolización de la cantidad y establecer una relación con el signo (numeral). En las actividades propuestas, las niñas y los niños debieron realizar un conjunto de actividades como seriar y clasificar objetos estableciendo relaciones de igualdad y desigualdad a partir de su conocimiento físico (color, forma o tamaño); cuantificarlos utilizando como estrategia el

conteo; y establecer una correspondencia entre los objetos y los elementos gráficos observados en una lámina, en la que demostrasen su acercamiento a la construcción del número. Solo en el caso de las actividades de clasificación y seriación, se les pidió a las niñas y los niños que expliquen los criterios empleados para realizar las agrupaciones.

Los resultados con respecto a la variable «construcción del número» muestran que la mayoría de niñas y niños no contesta las preguntas relacionadas con la explicación de los criterios utilizados al realizar las actividades de clasificación y seriación con el material concreto. Probablemente, en la Educación Inicial, se esté limitando los conocimientos matemáticos a la identificación de formas, tamaños y colores de los objetos, y no se esté desarrollando la representación simbólica mediante el lenguaje para explicar la relación entre los objetos, hecho que permite afianzar habilidades matemáticas más complejas. Ello se puede fomentar desde el uso de material manipulativo diverso, así como desde la reflexión matemática.

En Comunicación, específicamente en la variable «comprensión de textos oralizados y gráficos», las niñas y los niños han tenido la oportunidad de escuchar textos, acompañados con ilustraciones, y responder preguntas de comprensión sobre ellos. Por otro lado, se les presentó láminas con imágenes y palabras escritas, sobre las cuales debieron comprender sus elementos, identificar el código escrito y explicar su presencia. Para el caso de los textos oralizados, acompañados de ilustraciones, las niñas y los niños tuvieron que evocar y retener información para reconstruir el sentido del texto narrado y luego verbalizar dicha reconstrucción a partir de un conjunto de preguntas que apelasen a su comprensión. En lo referido a las láminas, debieron identificar los diferentes elementos que las componen y diferenciar el dibujo de la escritura. En otras palabras, la comprensión de ambos tipos de

textos supuso involucrarlos con los procesos de atención, retención y procesamiento de la información de un texto (narrado por un adulto), a fin de dar cuenta de su comprensión a través de la explicación de las respuestas. Con respecto a ello, las preguntas que la mayoría de niñas y niños no contestó fueron aquellas que implicaron la explicación de las respuestas brindadas, vale decir, la justificación de las acciones de los personajes de los cuentos, las motivaciones del título propuesto para las historias y la forma en que se identificaron las palabras escritas en las láminas.

La «comprensión de textos oralizados y gráficos» debe considerarse como una capacidad importante que debe ser desarrollada desde la Educación Inicial. Ello implica necesariamente que las niñas y los niños se aproximen o descubran el código escrito, y que sean capaces de verbalizar lo que piensan, sienten y comprenden de los textos que escuchan. En la medida en que la simbolización permite representar aquello que se escucha (p. ej., el texto que es leído por un adulto), ello se constituye como base para relacionar la información y dar cuenta de la comprensión de lo escuchado a través de la palabra, esto es, a través de la expresión y explicación de ideas. Según Pretorius y Naudé (2002), las representaciones simbólicas son importantes para el aprendizaje de la lectura.

Así, la lectura de cuentos u otros textos leídos por un adulto favorecen la simbolización, en la medida en que las niñas y los niños pueden representar la historia leída. Asimismo, el contacto con distintos materiales escritos y gráficos podría contribuir a despertar su curiosidad por el código escrito. Dichos materiales pueden ser palabras y números que se encuentran en materiales del entorno como calendarios, anuncios de televisión, información sobre el tiempo, titulares de los periódicos, menús, instrucciones de juegos, mensajes en latas, paquetes, cajas, etc. Además, es importante

dar oportunidad a las niñas y los niños para preguntar y expresar oralmente sus ideas.

En el caso de Personal Social, se solicitó a los niños evocar las vivencias en relación a ellos mismos, su familia, su IEI o PRONOEI y su comunidad, para finalmente dar cuenta de ellas verbalmente. La evocación de estas vivencias cotidianas involucra un proceso de representación de las experiencias vividas en entornos cercanos y, por ende, de simbolización y comunicación a través del lenguaje verbal. Además, estos procesos involucran un componente emocional y afectivo que juega un rol importante, dado que la niña y el niño debieron tomar distancia de sus emociones inmediatas en relación con su experiencia con la finalidad de poder entablar el diálogo con la interlocutora.

Los hallazgos del estudio varían en cada una de las capacidades del área de Personal Social. Así, las niñas y los niños tienen más recursos verbales para referirse a su familia y sus responsabilidades en su IEI o PRONOEI. Sin embargo, si se refieren a las características de sí mismo, su IEI o PRONOEI, y su comunidad, presentan mayores dificultades. Probablemente, estos resultados se deban, en parte, a que las prácticas docentes en Educación Inicial todavía se centran en actividades de lápiz y papel (hojas de trabajo y juego dirigido) (Bigas, 2008) y cuentan con pocos espacios para dialogar acerca de sí mismos, su IEI o PRONOEI, y su comunidad.

En general, el hecho de que los resultados del estudio muestren poca facilidad de parte de las niñas y los niños para explicar sus respuestas puede relacionarse con la «relativa» complejidad que tendría esta tarea y a las pocas oportunidades que se le está dando para desarrollarla. Esta tarea involucra varios procesos simultáneos referidos a la información, tales como evocar, relacionar, procesar y, finalmente, comunicar.

Favorecer el desarrollo del lenguaje y del pensamiento es una de las finalidades prioritarias de la educación básica, en general, y de la Educación Inicial, en particular. Si se considera que las niñas y los niños han aprendido a comunicarse antes de ingresar a la Educación Inicial, el rol de esta sería ampliar y desarrollar su repertorio lingüístico y facilitar su uso en el aula y en otros contextos (Administración Nacional de Educación Pública de Uruguay, 2002), enriqueciendo sus posibilidades de interacción con los otros y con el medio. Al respecto, Piaget (1977) señala que el lenguaje constituye la evidencia de los procesos que desarrolla el niño. Precisamente, este es uno de los factores que plantea diferencias entre los niveles de logro analizados en el estudio. Ello podría estar relacionado probablemente con el limitado uso de estrategias pedagógicas que permitan el desarrollo del lenguaje para el pensamiento, es decir, la incorporación de la discusión y la reflexión en el aula y el acompañamiento desde el nivel de desarrollo particular. Por ello, se debe tomar en cuenta los procesos de razonamiento para relacionar ideas (Harms, Clifford & Cryer, 1997), así como el planteamiento de preguntas cada vez más elaboradas, la confrontación de puntos de vista y la reflexión sobre diferentes mensajes.

Vygotsky (1984) señala que las niñas y los niños, desde temprana edad, se apropian de los signos y símbolos (palabras) elaborados por la cultura, y eso hace posible la comunicación y la representación de los objetos. Asimismo, el lenguaje, tanto verbal como no verbal (p. ej., el lenguaje gestual) es mediador del aprendizaje. De acuerdo con Ausubel (en Moreira, 2003), la adquisición de la lengua permite a las personas tener una vasta cantidad de conceptos y principios que se usan para el aprendizaje de las áreas. Uno de los medios que permite dar cuenta del manejo del conocimiento, la competencia comunicativa y la experiencia es la explicación (Alcalá, 2000).

En nuestro país, el DCN (MED 2006) menciona algunos aspectos relacionados con el uso del lenguaje vinculado al aprendizaje en las áreas seleccionadas para el estudio. Así, en el área de Matemática, el DCN señala que para la construcción y desarrollo de los conceptos matemáticos es importante favorecer la comunicación matemática desde el uso del lenguaje. En el área de Comunicación se indica que las niñas y los niños deben ser capaces de saber usar la comunicación para ordenar el pensamiento, para expresar el mundo interno y para anticipar decisiones y acciones. En el área de Personal Social, el diseño curricular propone que las niñas y los niños puedan expresar sus sentimientos, necesidades, preferencias e intereses (MED, 2006 y MED, 2008). De esta manera, el DCN indica la importancia de que las niñas y los niños de cinco años expresen sus ideas, acciones y vivencias, independientemente de un área curricular en especial.

Como se observa, el desarrollo de la simbolización y del lenguaje juega un papel importante en el aprendizaje de las niñas y los niños de cinco años. Por ello, la práctica docente en el aula debe comprender y considerar dichos procesos haciéndolos visibles en el entorno educativo con la finalidad de ir desarrollando aprendizajes acordes con la edad. Es importante, además, considerarlos en la planificación de los aprendizajes en el aula, particularmente en la formulación de la intención pedagógica y en los objetivos que se persiguen en las diferentes áreas. En este sentido, es crucial conocer las características y particularidades del desarrollo infantil a esta edad, con el objetivo de plantear estrategias que repercutan en la formación de aprendizajes básicos.

¿Cuál es el rol que cumplen las familias, las instituciones educativas y los programas no escolarizados de Educación Inicial en torno al aprendizaje de las niñas y niños de cinco años?

Los resultados del estudio demuestran que el logro de los aprendizajes de las niñas y los niños en Educación Inicial —como indudablemente ocurre en otros niveles de enseñanza— se vincula con diversos factores del entorno educativo y familiar. Los hallazgos expuestos a lo largo de este documento permiten acercarse a la realidad de la Educación Inicial, pero revelan, a la vez, la complejidad de las interacciones que se suscitan en ella. Por ello, es importante explorar en relación con algunos aspectos que podrían permitir comprender mejor la dinámica de este nivel educativo desde sus dos actores principales: la familia y la institución de Educación Inicial en cuestión. Así, se busca explorar a partir de los hallazgos de este estudio en dos interrogantes: (1) ¿qué rol cumple la familia en el aprendizaje en Educación Inicial de cinco años? y (2) ¿qué rol cumplen en el aprendizaje las instituciones educativas y los programas no escolarizados a los que asisten las niñas y los niños?

El rol de la familia se encuentra relacionado con su participación en torno al proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijas e hijos. Esta participación se entiende como su contribución en el escenario educativo, es decir, en la IEI o el PRONOEI y en el hogar. La familia es el primer agente socializador y, principalmente, educador, pues tiene la oportunidad de promover, desde el hogar, la consolidación y la ampliación de los aprendizajes que desarrolla la Educación Inicial. En este sentido, el Reglamento de Educación Básica Regular (decreto supremo 013-2004-ED) señala que uno de los objetivos de la Educación Inicial es «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 el mejoramiento de su calidad de vida» (art. 43, inciso c). Por consiguiente, se desprende la importancia y el impulso que brinda la Educación Inicial a la capacidad educativa y participación de la familia durante este primer nivel educativo. A partir de esta noción general de la participación familiar en la educación, se analiza la información sobre la familia. De esta manera, el estudio ha considerado información de la esfera familiar que, en cierta forma, se aproxima a la experiencia infantil. Dicha información permite acercarnos a los recursos que podrían influir en las posibilidades de participación familiar.

Como ya se mencionó en varias oportunidades, la mayoría de familias de las niñas y los niños participantes pertenece a un nivel socioeconómico bajo —especialmente las niñas y los niños que asisten a los PRONOEI y aquellos de zonas rurales son los que representan a las familias más pobres—. Además, se observa que el capital cultural familiar —entendido en el estudio como la cantidad de libros en el hogar, el acceso a las tecnología de la información y la comunicación, el nivel educativo de la madre y la tenencia de material de apoyo para el juego y el aprendizaje— es, en general, bajo. De hecho, las niñas y los niños de zonas rurales y de los PRONOEI son los que presentan situaciones de mayor precariedad. No obstante, el capital cultural que las niñas y los niños llevan consigo a la institución o programa de Educación Inicial se relaciona con el aprendizaje, dado que este no solo facilita los primeros acercamientos a esta etapa de la educación, sino que también favorece el desarrollo de las interacciones y vivencias en que se forman y consolidan los aprendizajes.

Según Bourdieu (1979), el capital cultural tiene tres formas o estados: el primero, que

se transmite personalmente a través de la «pedagogía familiar»⁹⁸; el segundo, que es el «capital cultural objetivado», transmitido bajo la forma de bienes —como los considerados en este estudio y otros como los bienes culturales, diccionarios, etc.—; y el tercero, que es el «capital cultural institucionalizado», que se transmite en forma de títulos —«escolar» es uno de estos—. Este estudio recogió información acerca del capital cultural en estado de bienes, esto es, en estado objetivado, a fin de acercarse a la transmisión cultural desde el hogar. No obstante, es necesario resaltar que la trasmisión del capital cultural objetivado involucra la interacción entre las familias y sus hijos (pedagogía familiar) y, de manera especial, durante la Educación Inicial, al ser esta una etapa educativa en que el apoyo de la familia resulta indispensable. Este apoyo familiar durante la primera infancia consiste, por ejemplo, en compartir la exploración de los materiales para el juego y el aprendizaje, con lo cual la aproximación de la niña y el niño al material concreto y al material escrito resulta de mayor riqueza. Ello se da en contraste con la Educación Primaria y la Secundaria, en las cuales los estudiantes poseen un bagaje cultural y educativo más amplio, y tienen mayor autonomía y poder de decisión con respecto a los materiales educativos que seleccionan.

Realizar un adecuado acompañamiento en el proceso de aprendizaje, cada vez más complejo —en relación con el desarrollo de las niñas y los niños— hace necesario que las familias desarrollen estrategias y adapten sus propios aprendizajes sobre cómo interactuar con sus hijas e hijos. Así, el nivel educativo de madres y padres cobra especial relevancia, y primordialmente el de las primeras, dado el tiempo que ellas dedican a sus hijas e hijos, el modo en que estas se relacionan con ellos y la información o conocimientos que

estas transmiten. Sin embargo, este estudio encontró que las madres, en su mayoría, solo han alcanzado el nivel de secundaria —completa e incompleta—. Esta información con respecto a la formación de las madres podría ayudar a acercarse, en cierta forma, a las condiciones en que se transmite el capital cultural objetivado.

Asimismo, se debe tener en cuenta que el capital cultural de las niñas y los niños se va desarrollando desde diferentes esferas. Este se transmite en la familia, pero también se va adquiriendo desde el entorno educativo. En este marco, la Educación Inicial es un espacio privilegiado, al promover los primeros aprendizajes básicos en las niñas y los niños. Por ende, el crecimiento de este capital que se inicia en la familia debería ampliarse en la IEI o el PRONOEI, y continuar en la escuela —en la Primaria y la Secundaria—. De hecho, el capital cultural que se adquiere durante la infancia es el soporte para los nuevos aprendizajes en la escuela, con lo que la Educación Inicial y la escuela cumplen un rol fundamental en la vida de las personas.

Como se señaló anteriormente, el estudio de los aprendizajes en Educación Inicial debe considerar el contexto en el que estos se desarrollan. Pero, además, debe tomar en cuenta otros factores más relacionados con los aspectos funcionales de las familias. En esta dirección, el hallazgo que destaca es el que la gran mayoría de las familias de las niñas y los niños participantes son biparentales —es decir, viven en el hogar madre y padre— y solo una pequeña parte es monoparental⁹⁹. Según las estadísticas sobre la composición familiar, los hogares monoparentales han venido en aumento durante las últimas décadas (SITEAL, 2005).

⁹⁸ La «pedagogía familiar» se refiere a la intervención educativa en el contexto familiar, es decir, a la trasmisión de persona a persona.

⁹⁹ Cabe mencionar que no se encontró relación entre las estructuras familiares monoparental y biparental, y el logro del aprendizaje que alcanzan las niñas y niños participantes. No obstante, se considera importante señalar esta información.

Sin embargo, los hogares de las niñas y los niños que participaron en este estudio viven, en general, tanto con su madre como con su padre. Este hecho implicaría la posibilidad de considerar que ambos, madre y padre, son partícipes del proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijas e hijos. Pero ello es una hipótesis. En realidad, con respecto a la dinámica familiar de las familias biparentales, no se ha recogido información. En contraste, cuando las familias biparentales comparten las responsabilidades en el hogar, es probable que se cuente con mayor cantidad y calidad de tiempo para estar con los hijos. Con todo, el estudio encontró que, en los hogares biparentales, las niñas y los niños pasan la mayor parte del tiempo solo con la madre (55,8%), aunque no se recogió información acerca de la calidad de la interacción familiar.

Esta situación cobra relevancia con respecto a la madre, toda vez que su bajo capital cultural y nivel socioeconómico pueden tener algún impacto en las condiciones de vida familiar y, por ende, en el aprendizaje infantil. Además, se debe considerar que, según los hallazgos del estudio, la mayoría de las familias realizan trabajos no calificados, por lo cual, posiblemente, desarrollen labores en un escenario con menor flexibilidad horaria (economía informal) o con exceso de horas de trabajo, con la finalidad de buscar mejorar su situación socioeconómica.

No obstante, la relación entre el entorno «empobrecido» y los logros de aprendizaje de las niñas y los niños participantes no significaría que ellos no tengan oportunidades de continuar un adecuado proceso de desarrollo y aprendizaje. Las familias tienen diversas posibilidades de ir aprendiendo con sus hijos en la constante interacción familiar, al ir promoviendo su autoeducación (educación de madres y padres) con el objetivo de favorecer el aprendizaje infantil. Indudablemente, la experiencia infantil requiere del acompañamiento para la

exploración del entorno y manipulación de los objetos que se encuentran en el hogar (como, por ejemplo, materiales recuperables, mobiliario familiar, utensilios u otros) o fuera de este (como los recursos que brindan el medio ambiente o los espacios de la comunidad). Así, el acompañamiento y las vivencias en entornos cercanos podrían ayudar a proveer experiencias enriquecedoras, en las que el vínculo familia-niño, el cuidado y las oportunidades que se brinden constituyen aspectos importantes para el desarrollo y aprendizaje infantil.

Por último, existen otros factores relacionados con el aspecto subjetivo de la educación, que cobran especial realce cuando se aborda la participación de las familias. Estos son las expectativas y las concepciones de madres y padres sobre algunos aspectos relevantes en torno a la infancia y al aprendizaje. En principio, se conoce que las expectativas que tienen las familias sobre el logro futuro de sus hijas e hijos repercuten sobre las expectativas de estos últimos acerca de su eficacia personal (Bandura, 1993). Los hallazgos de este estudio lo corroboran, al observarse que, a mayor expectativa de logro por parte de las familias, mejor es el desempeño alcanzado. En relación con ello, cabe mencionar que, en este estudio, se encontró que la tercera parte de las familias encuestadas presenta expectativas «regulares» y algo más de la mitad, «buenas» expectativas acerca del rendimiento futuro durante la educación en la Primaria —las familias de las niñas y los niños pertenecientes a los PRONOEI tienen expectativas más bajas que las de sus pares en las IEI—.

Esta constatación resulta relevante para contextualizar el abordaje de los aprendizajes en Educación Inicial, pues, toda vez que la capacidad educativa de las familias sea mediada por una expectativa regular de logro, la autopercepción infantil y la motivación para aprender podrían seguir la misma dirección. Se debe tener en cuenta que el reconocimiento

de sí mismo es uno de los principales logros de los primeros años de vida, así como el desarrollo de diversos aspectos personales y sociales (identidad, autonomía, relación con los otros, etc.), y las expectativas pueden tener un impacto importante con respecto a las capacidades que las niñas y los niños desarrollan. Efectivamente, la expectativa familiar juega un papel principal en la vida de las niñas y los niños, pues las decisiones que estas tomen en el presente tendrán repercusiones en su futuro, en relación no solo con su rendimiento académico sino, también, con su desarrollo personal.

Igualmente, es necesario tomar en cuenta que las expectativas de las familias con respecto a las posibilidades de sus hijos movilizan su participación en la Educación Inicial. Así, las expectativas se vinculan con la participación familiar en el tiempo que estas deciden dedicar al acompañamiento para el aprendizaje, en la búsqueda de información o material educativo que estimule aprendizajes desde el hogar, en su interés por ir a la IEI o PRONOEI para conocer sobre los logros alcanzados e, inclusive, en entablar una relación más cercana con sus hijas e hijos¹⁰⁰.

Por otro lado, uno de los hallazgos en relación con las concepciones de las familias sobre la finalidad de la Educación Inicial, el juego y la noción de infancia es que, en todos estos casos, se observa que ellas no muestran una mirada integral acerca de la infancia, que, además, es poco consensuada. Para el caso de la finalidad de la Educación Inicial, las familias están de acuerdo sobre su importancia, pero brindan explicaciones generales (que, además, demuestran poca capacidad para la verbalización) o parciales, en términos de los aspectos del desarrollo y del aprendizaje que esta estimula (p. ej., algunas señalan solo

su importancia para el desarrollo cognitivo; otras, solo para el desarrollo socio-afectivo, etc.). Con el juego y la noción de infancia sucede algo similar. En suma, se observa una concepción que, en general, no reúne los aspectos más destacados del desarrollo y del aprendizaje infantil, sino que más bien señala, de manera indistinta, diversos aspectos que se deben considerar. Esta información nos permite observar que es necesario que el Estado y la sociedad realicen esfuerzos para que las familias estén mejor informadas sobre el proceso de aprendizaje de sus niños, y sobre el tipo de capacidades y habilidades que estos deben desarrollar, a fin de fortalecer el rol de la familia y, en general, de la Educación Inicial.

Respecto del juego infantil, cabe resaltar que, a pesar de que las madres y los padres enfatizan en su valor socioafectivo, juegan poco con sus hijos —en especial las madres—. Se ha constatado, además, que las niñas y los niños juegan, sobre todo, con sus hermanos y primos, más que con sus madres y padres. Al parecer, los espacios para el juego son más compartidos con los pares que con los adultos cuidadores, hecho que resulta natural. Como se observa, estos son solo algunos aspectos importantes acerca de las concepciones sobre la infancia, el juego y el aprendizaje infantil. Por ello, aún se debe seguir explorando más a fondo en ellos.

Se debe señalar que el juego es una oportunidad valiosa en la construcción de interacciones de afecto y confianza entre madres, padres e hijos; y, a su vez, de aprendizajes para unos y otros, sobre todo en las niñas y los niños de cinco años. Más aún, si se considera la importancia del desarrollo de la simbolización, el juego brinda la oportunidad de simbolizar las acciones y objetos, llevar la acción al pensamiento y reconocerse a sí mismos como

¹⁰⁰ En adelante, sería importante indagar también acerca de las expectativas de las docentes y promotoras de Educación Inicial.

personas diferentes de los demás. Por ello, el papel de los adultos significativos, tales como los padres, madres y maestros, sería fomentar espacios de juego para que las niñas y los niños tengan la oportunidad de acceder al juego simbólico que inicia y desarrolla la capacidad de simbolizar (Garaigordobil, 2008). Finalmente, esta posibilidad puede repercutir en el desempeño de las niñas y los niños en las áreas estudiadas. En este sentido, es relevante brindar posibilidades de exploración, juego y comunicación; atender a las demandas ofreciendo contención y afecto; y realizar acciones conjuntas respetando las necesidades y los tiempos (ritmos de aprendizaje) (Soto & Violante, 2008).

Ahora bien, los indicios recopilados han permitido observar que la capacidad educativa de la familia puede verse mediada por una serie de factores como los mencionados anteriormente y de otros no analizados aquí. Por ello, podría haber dificultad para una participación plena, que potencie la consolidación de los aprendizajes. En contraposición, se debe considerar que, en la comunidad, pueden existir otros recursos que favorezcan la participación familiar (p. ej., en las interacciones con otros miembros de la familia, redes o programas sociales). Por otro lado, la institución educativa o programa no escolarizado podría estar promoviendo estrategias que impulsen la capacidad educativa de la familia. No obstante, no se ha recogido información con respecto a ello. Por otro lado, la capacidad de respuesta de la institución o programa frente a la realidad familiar puede ser decisiva para el fortalecimiento del rol educador de las familias. Por ende, la relación entre docentes/promotoras, IEI/PRONOEI y familias debe ser impulsada con la finalidad de mejorar las interacciones en el hogar. En particular, uno de los grandes retos de la Educación Inicial es optimizar su vínculo con la Educación Primaria, haciendo posible una comunicación oportuna y eficaz que atienda a las necesidades existentes.

Dada la importancia de vincular la información acerca del contexto familiar y educativo se hace necesario analizar algunos aspectos a partir de la información recogida en las IEI y en los PRONOEI. Hay que destacar que la lectura de los resultados se hace a la luz del sentido para el que cada una de estas instituciones fue creada. Como ya se ha observado, existen diferencias significativas entre las características de las IEI y de los PRONOEI, que favorecen a las primeras. Asimismo, hay diferencias en el desempeño de las niñas y los niños por modalidad de atención en «construcción del número», «comprensión de textos» y en la capacidad referida al trabajo en grupo del área de Personal Social. Se debe tomar en cuenta que los PRONOEI son programas establecidos y organizados gracias a la participación comunitaria, con la intención de atender a las poblaciones vulnerables de zonas rurales y urbano-marginales.

Es importante resaltar que, aunque los PRONOEI se crearon con una intencionalidad de gestión comunitaria, los resultados sugieren que su finalidad y características han ido cambiando a lo largo de sus años de funcionamiento. Probablemente, este desarrollo ha ocurrido de manera paulatina y adecuándose a las diversas realidades de los contextos socioculturales de la población a la que atienden. En particular, inicialmente se incorporaba a promotoras educativas que pertenecían exclusivamente a la comunidad; ahora, participan personas que viven en otras zonas. Por ende, habría que observar hasta qué punto el carácter y espíritu comunitario se mantienen. Asimismo, muchas de ellas son de formación docente en la especialidad de Primaria o Secundaria, por lo que es probable que estén asumiendo estrategias pedagógicas con orientaciones más ligadas a estas etapas. Cabe mencionar que sería importante potenciar la capacitación de estas en relación con las características evolutivas y a los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños que asisten a Educación Inicial.

Se halló que las condiciones físicas de los locales educativos y los servicios básicos son menos adecuados en los PRONOEI. Además, estos disponen de aulas de clase que congregan a niños de diversas edades —el 80% de estos cuenta con una sola aula de clase para niñas y niños de entre tres y cinco años— y pocos espacios complementarios a las aulas. Añadido a ello, los PRONOEI tienen, a su disposición, una menor cantidad de material educativo que las IEI. Al respecto, es necesario tener en cuenta que las niñas y los niños que acuden a esta modalidad de atención provienen de familias con menores oportunidades para brindarles material de apoyo para el aprendizaje en el hogar. En este sentido, tanto en la Educación Inicial como en el hogar, podría existir carencia de material que pueda apoyar el aprendizaje.

Por su parte, las promotoras educativas comunitarias de los PRONOEI cuentan con menos recursos para promover el aprendizaje que las docentes de IEI, debido a que la mayoría no ha tenido una formación con especialización en Educación Inicial. Además, ellas se encuentran menos satisfechas con su trabajo que las docentes de IEI, aspecto que también podría ayudar a explicar las diferencias en los logros de aprendizaje. En este sentido, es importante atender de manera prioritaria a los PRONOEI. No obstante, aun cuando existan estas diferencias en el entorno educativo, también es necesario considerar las condiciones de las instituciones de Educación Inicial.

Bajo las condiciones arriba señaladas, ¿es posible que el rol asistencial y educativo que cumple el PRONOEI como programa centrado en una población de nivel socioeconómico bajo pudiera estar supliendo de alguna manera las carencias encontradas en el hogar? Según Young y Fujimoto-Gómez (2003: 5), la eficacia de las intervenciones tempranas ha sido demostrada y replicada

en diversas comunidades en el mundo, por lo cual «Los niños de familias con menos educación formal obtienen mayores beneficios cognitivos de las intervenciones tempranas. Adicionalmente, el efecto de las intervenciones tempranas es duradero». En este caso, probablemente la intervención que realiza el PRONOEI permita recuperar en cierta medida la capacidad educativa que brinda parcialmente la familia. Sin embargo, aun cuando esto sucediera, tanto el PRONOEI como la IEI deben continuar impulsando el trabajo educativo en la línea de realizar intervenciones que permitan potenciar el desarrollo y aprendizaje infantil.

Con respecto a las concepciones de las docentes y promotoras, se encontró consenso en que el juego estaría fundamentalmente al servicio del aprendizaje. Mediante el juego infantil las niñas y los niños tienen la oportunidad de aprender haciendo, y de simular y de interactuar con los demás. Como ya se mencionó, el juego puede favorecer el desempeño de las niñas y los niños. Para Rivas (2004), el tiempo para jugar sirve para asimilar el contenido de las actividades que se han realizado en el aula. En este sentido, sería relevante orientar a las docentes, promotoras y familias para que promuevan el juego dirigido y no dirigido en las IEI, los PRONOEI y el hogar.

Además, otro aspecto importante que revela el estudio es que las docentes y promotoras señalan que no están de acuerdo con el uso de fichas ni con la enseñanza de la lectura y escritura. Sin embargo, llama la atención que, en la práctica, casi todas ellas solicitan que las niñas y los niños usen cuadernos para el desarrollo de los aprendizajes de todas las áreas; así como el uso de textos —sobre este último solo se recogió información en las docentes de IEI—. En las correlaciones realizadas en las áreas de Matemática y Comunicación, se

observa que las niñas y los niños cuyas maestras y promotoras emplean en menor medida dichas estrategias obtienen mejores resultados. Como se ha señalado en los acápite anteriores, resulta delicado que las docentes utilicen de manera preferente las fichas y los cuadernos de trabajo en desmedro de otros recursos más acordes a la edad de los niños.

Estos hallazgos revelan información que sugiere la necesidad de ampliar la discusión y análisis acerca de la transición de la Educación Inicial a la Educación Primaria. Si se toma en cuenta esta información, parece necesario generar puentes que permitan un trabajo articulado, que involucre a las niñas y los niños, a las familias, a las IEI y PRONOE, y a las escuelas de Educación Primaria. La finalidad de ello sería fomentar consensos en cuanto al tránsito de Inicial a Primaria y, en consecuencia, una organización que permita asumir los retos que esto conlleve.

En la actualidad, existe un amplio consenso internacional en cuanto a la importancia de la preparación de los sistemas educativos para facilitar las transiciones exitosas de la Educación Inicial a la Primaria (Woodhead & Moss, 2007). En ese sentido, la preparación para la Primaria ya no es considerada principalmente como una condición del niño, sino también como una condición de las familias, de las escuelas y de las comunidades. Sin embargo, en el Perú, un reciente estudio (Ames et ál., 2009) encontró que, debido a la fragilidad a nivel institucional y la limitada información de las familias con respecto a la Educación Inicial y Primaria, el principal peso de la adaptación a la escuela Primaria recae en las niñas y los niños. Un análisis del sistema educativo permitiría comprender mejor estos temas. Considerando la importancia de ello, algunos autores incluso se orientan a centrar la discusión en ir «jardinizando» los primeros grados de Primaria y no «primarizando»

la Educación Inicial (OMEP & UNESCO, 2009).

Un tema interesante que se debe considerar dentro de la llamada «jardinización» de la educación Primaria es el que señalan Young y Fujimoto-Gómez (2008: 5) con respecto al efecto del aprendizaje en la escuela, que también depende de la competencia social y emocional desarrollada en los primeros años: «El niño social y emocionalmente saludable y preparado para la escuela, es seguro de sí mismo y amigable, lleva buenas relaciones con los demás, persiste ante las tareas desafiantes, posee un buen desarrollo del lenguaje y puede comunicarse bien, escucha instrucciones y está atento». Estos aspectos fundamentales del tránsito hacia la Primaria llevan a reflexionar acerca de la importancia del aprendizaje formativo frente al aprendizaje funcional, ambos analizados en este estudio. Todos estos aprendizajes son indispensables para un mejor aprovechamiento en la escuela pero también para la convivencia en el aula y el desarrollo psicosocial infantil. Al respecto, un estudio reciente (Cox, Rimm-Kaufman & Pianta citados por Young & Fujimoto-Gómez, 2003) arroja que el 46% de profesores de preescolares reporta que la mitad o más de las niñas y los niños de sus clases tuvo problemas específicos en la transición a la escuela (tales como dificultad para seguir instrucciones, para obtener desempeños altos, para trabajar independientemente, para trabajar en grupo, para establecer relaciones sociales, etc.).

Asimismo, es importante mencionar que los resultados presentados sugieren intervenciones que consideren las características de los contextos urbanos y rurales, así como las particularidades de las IEI y los PRONOEI, con la finalidad de cubrir las diferencias encontradas. Además, los resultados en relación con el logro de aprendizaje y de los factores asociados de este estudio señalan que, para

mejorar el aprendizaje de las niñas y los niños en Educación Inicial, se requiere de intervenciones integrales. Diversas experiencias exitosas en la región y en el mundo señalan que los programas de Atención y educación de la primera infancia (AEPI)¹⁰¹ son una de las formas de responder a las necesidades de aprendizaje y desarrollo de las niñas y niños. De este modo, el Informe de seguimiento de la Educación para Todos (EPT)¹⁰¹ en el mundo señala lo siguiente:

...los estudios realizados sobre los programas de AEPI en varios países en desarrollo ponen de manifiesto los vínculos existentes entre la asistencia a dichos programas, la escolarización en primaria y la obtención de mejores resultados en los tres o cuatro primeros años de este ciclo de enseñanza, especialmente en lo que se refiere a los niños de medios desfavorecidos. (UNESCO, 2007: 25)

Este primer estudio de niñas y niños de cinco años de edad en Inicial ha buscado brindar una aproximación a la realidad de

este nivel educativo. Sin embargo, estos hallazgos deben ser ampliados y contrastados con otros estudios e investigaciones que permitan comprender mejor su situación. A partir de los resultados discutidos, se puede señalar que el rol que cumple la IEI y el PRONOEI responde a una serie de elementos y particularidades que se relacionan con la naturaleza de su funcionamiento, área geográfica y características de su contexto físico (infraestructura, material educativo, etc.), pero también a la práctica pedagógica que realizan las docentes y promotoras. Por ende, aún debe ampliarse el conocimiento acerca de las nociones que ellas tienen con respecto al aprendizaje infantil y, además, acerca de las metodologías que utilizan en el aula.

Por último, se espera que los hallazgos expuestos puedan brindar información acerca de aspectos importantes de este nivel educativo y contribuir así en la toma de decisiones que aminoren las diferencias existentes y permitan priorizar una de las etapas más significativas en la vida: la primera infancia.

¹⁰¹ La AEPI tiene por objeto prestar apoyo a la supervivencia, crecimiento, desarrollo y aprendizaje del niño —y eso comprende ocuparse de sus salud, nutrición e higiene, así como de su desarrollo cognitivo, social, físico y afectivo— desde su nacimiento hasta su ingreso en la escuela primaria, en contextos formales e informales (UNESCO 2007).

VII. SÍNTESIS Y CONCLUSIONES

Este apartado presenta una síntesis de los principales hallazgos y las conclusiones generales en función a las variables de estudio y los factores del contexto educativo y familiar.

En relación con las variables «construcción del número» y «comprensión de textos oralizados y gráficos»

- De acuerdo con los resultados del estudio, en el área de Matemática («construcción del número»), el 14,3% de niñas y niños, se ubicó en el nivel III; y, en el área de Comunicación («comprensión de textos oralizados y gráficos»), el 10,1%. Asimismo, en «construcción del número», la mayoría de niñas y niños se encuentra en el nivel II (72%) y un porcentaje menor (13,5%), en el nivel I. En «comprensión de textos oralizados y gráficos», cerca de la mitad de la muestra se ubica en el nivel II (44,8%) y un porcentaje similar en el nivel I (45%).
- Se hallaron diferencias estadísticamente significativas según modalidad de atención en los tres niveles de logro (III, II y I) a favor de las IEI, tanto en la variable «construcción del número» como en la variable «comprensión de textos oralizados y gráficos». Igualmente, los resultados indican que hay diferencias significativas según área geográfica a favor de las IEI/PRONOEI de áreas urbanas en las variables mencionadas. Para el caso de la variable «comprensión de textos», dichas diferencias se dan en los tres niveles de logro y, para «construcción del número», solo en el nivel I.
- Los resultados indican que, en general, existe una relación positiva pero baja entre el desempeño de las niñas y los niños en las variables «comprensión de textos oralizados y gráficos» y «construcción del número», y el estatus socioeconómico, el capital cultural de la familia¹⁰², la tenencia de material para el juego y el aprendizaje en el hogar, las expectativas de las madres y padres acerca del desempeño de sus hijos, la infraestructura y servicios básicos de los locales educativos, la cantidad de aulas y materiales en el aula, y el nivel de especialización y la satisfacción laboral de las docentes y promotoras. Esta evidencia conduce a dirigir la mirada hacia el análisis de otros factores que pueden estar relacionados con el desempeño de las niñas y los niños de cinco años.
- Las niñas y los niños que acuden a los PRONOEI y a las IEI/PRONOEI de zona rural provienen de familias con menos acceso a materiales para apoyar el aprendizaje y el juego infantil en el hogar. Así, tanto en los PRONOEI y las IEI/PRONOEI de zona rural como en el hogar, se cuenta con una menor cantidad de material de apoyo para el aprendizaje.
- Es importante resaltar que las IEI cuentan con mejores condiciones para el aprendizaje que los PRONOEI, debido a que, en estos últimos, las condiciones físicas de los locales educativos y los servicios básicos son más precarios y tienen una menor disposición de materiales educativos. Igualmente, disponen de menos espacios educativos para el aprendizaje y de aulas de clase, dado que, por lo general, atienden a niñas y niños de varias edades en una misma aula. No obstante, los PRONOEI tienen una naturaleza diferente a las IEI debido a que estos se crearon como una alternativa

¹⁰² Se debe recordar que este estudio se realizó con niños de lengua materna castellana de IEI públicas, por lo que las características del grupo son similares al tratarse de una población homogénea.

a la demanda existente en zonas de pobreza, que se ubican, en general, en áreas rurales o urbano marginales. Es importante mencionar que tanto las IEI como los PRONOEI se rigen por el Diseño Curricular Nacional y su meta es lograr que las niñas y los niños desarrollen las competencias exigidas por dicho marco pedagógico oficial.

6. Los resultados muestran una relación entre los años de asistencia a la Educación Inicial y el desempeño de las niñas y los niños. Así, a mayor cantidad de años en Educación Inicial, mejores resultados en las variables «construcción del número» y «comprensión de textos». Esta información da evidencias de la importancia de la Educación Inicial desde temprana edad. Además, la cantidad de niñas y niños que asistieron a Educación Inicial antes de niños 5 años es significativamente mayor en las IEI y en las zonas urbanas, a diferencia de los PRONOEI y las zonas rurales.
7. Los resultados muestran que las niñas y los niños de las IEI, cuyas docentes son especialistas en Educación Inicial, realizan actividades más complejas en «construcción del número» y «comprensión de textos oralizados y gráficos», en comparación con las de PRONOEI, en los cuales la mayoría de las promotoras carece de especialización en este nivel.
8. Con respecto a las concepciones de las docentes, promotoras y familias, los resultados indican lo siguiente:
 - 8.1. Las respuestas más completas e integrales acerca de la infancia (la categoría de respuesta que se refiere a características cognitivas, habilidades sociales, afectivas y físicas acorde al desarrollo evolutivo de los niños) y el juego infantil de las docentes/promotoras (la categoría que indica el fomento del desarrollo cognitivo y socioafectivo) tienen relación con un mejor desempeño de las niñas y los niños en la variable «construcción del número».
 - 8.2. Las respuestas más completas acerca de la finalidad de la Educación (la Educación tiene como finalidad el desarrollo cognitivo, socioafectivo y motor de las niñas y los niños) de las docentes y familias se relacionan con un desempeño más alto en «construcción del número».
 - 8.3. Las docentes y promotoras con concepciones más integrales acerca de la infancia podrían estar desarrollando, en mayor medida, capacidades matemáticas y una interacción lúdica más amplia con las niñas y los niños. De la misma manera, las familias que tienen una concepción más completa sobre la finalidad de la Educación podrían estar apoyando de mejor manera el aprendizaje de sus hijas e hijos.
 - 8.4. Cabe señalar que solo se evidenció una relación positiva entre las concepciones de las docentes/promotoras acerca de las características del desarrollo, juego infantil y finalidad de la Educación y el desempeño en «construcción del número». Es importante indicar que se requiere una mayor exploración de la relación entre las concepciones de las docentes, promotoras y familias, y el desempeño en «comprensión de textos oralizados y gráficos».
 - 8.5. El hecho de que las madres y los padres indiquen que el juego infantil es importante porque favorece la confianza y seguridad —en lugar de las justificaciones generales o de mencionar que no es importante— se relaciona con un mejor desempeño de sus hijas e hijos en las variables de «construcción

del número» y «comprensión de textos oralizados y gráficos».

- 8.6. Además, las docentes y promotoras que no están de acuerdo con el uso prioritario de las fichas de trabajo en el aula cuentan con niñas y niños con un mejor desempeño en «comprensión de textos oralizados y gráficos» y «construcción del número». Probablemente, este hecho

pueda favorecer el uso de estrategias de enseñanza-aprendizaje más acordes con la finalidad de la Educación, que considera reconocer la diversidad de necesidades, características e intereses propios de la niñez, el uso de material concreto y el juego, la experimentación y el descubrimiento como fuentes principales de aprendizaje.

En relación con las capacidades seleccionadas del área de Personal Social

9. Para el caso de la capacidad «usa su cuerpo demostrando equilibrio dinámico y coordinación general con relación al objeto» del área de Personal Social, la mayoría de niñas y niños se ubicó en el nivel III. Así, las niñas y los niños demuestran equilibrio y coordinación al desplazarse de diversas formas. Además, muestran fuerza y dirección en la interacción con los objetos.
10. Respecto a la capacidad mencionada, se halló que no existen diferencias significativas en el desempeño según el área geográfica y modalidad de atención. No obstante, sí existen diferencias en relación con el sexo de las niñas y los niños, a favor de estos últimos. Vale indicar que sería necesario realizar más estudios orientados a explorar otros aspectos del desarrollo psicomotor o acerca de la psicomotricidad, que permitan precisar en qué medida los aprendizajes que demuestran las niñas y los niños derivan de la Educación Inicial.
11. Con respecto a la capacidad «participa en grupo con responsabilidad y respetando al otro», los resultados señalan que poco más de la tercera parte de las niñas y los niños se ubica en el nivel III. Por ello, resulta importante desarrollar capacidades para trabajar en grupo con iniciativa, puesto que hacerlo permite el reconocimiento de las propias capacidades y de los demás, así como el desarrollo de la tolerancia, respeto y el diálogo.
12. Los resultados indican que no existen diferencias significativas en el desempeño de la capacidad «participa en grupo con responsabilidad y respetando al otro» en relación con el área geográfica o el sexo de las niñas y los niños. Sin embargo, sí existen en relación con la modalidad de atención, a favor de las niñas y los niños que asisten a las IEL, y que se encuentran en los niveles III y I. En este sentido, se presenta un mayor porcentaje de niñas y niños que asisten a los PRONOEI, que solo demuestran un indicador o un aspecto necesario (colaboración, iniciativa o respeto a los demás) para trabajar en grupo.
13. Con respecto a los desempeños de la capacidad «Reconoce características personales y de su entorno social», las niñas y los niños presentan un mejor desempeño, ubicándose en el Nivel III, cuando se refieren a las características de su familia (cerca del 80%) y con respecto al reconocimiento de las responsabilidades en su IEI o PRONOEI (64,3%). De esta manera, las niñas y los niños identifican y mencionan características de su familia vinculadas a la composición, ocupación de los padres o cuidadores, la experiencia lúdica y a las preferencias en su convivencia familiar, ofreciendo alguna

razón que las explique. Además, describen las responsabilidades que desempeñan cotidianamente en su IEI o PRONOEI, dando también una explicación de las razones por las cuales les gusta o disgusta realizar dichas actividades.

14. Finalmente, más del 60% de las niñas y los niños presenta dificultades para identificar características de sí mismos e indicar, por lo menos, una razón que justifique sus preferencias con respecto

Conclusiones generales

15. Según los resultados del estudio, un porcentaje importante de niñas y niños realiza los desempeños más sencillos de las variables y capacidades estudiadas (se ubican en el nivel II). Este hecho significa que están en la capacidad de establecer algunas relaciones entre los objetos; identificar elementos del lenguaje escrito en láminas; evocar información de los textos oralizados propuestos; demostrar equilibrio y coordinación, fuerza y dirección en la interacción con los objetos; y reconocer características de sí mismos, de su familia y de su IEI o PRONOEI.

16. Existe un grupo de niñas y niños que no realizan las actividades más fáciles que se propusieron en el estudio (se ubican en el nivel I) en las tres áreas estudiadas. La variable «comprensión de textos» es la que presenta un mayor porcentaje de niñas y niños (45%) en el nivel I, en comparación con la variable «construcción del número» y las capacidades del área de Personal Social.

17. Un bajo porcentaje de niñas y niños realiza los desempeños más complejos (se ubican en el nivel III) en las variables estudiadas. Así, dichas niñas y niños están en la capacidad de explicar los criterios utilizados, establecer relaciones de causa-

a sí mismos; de igual manera, para reconocer características de su IEI o PRONOEI y del aula (la infraestructura, el nombre de la institución y del aula, el tipo de interacciones con los pares y las preferencias con respecto a las actividades realizadas en el aula). Igualmente, solo la cuarta parte de las niñas y los niños identifica características de su comunidad tales como su nombre y menciona sus preferencias en relación con el lugar donde vive.

efecto, formular un título para un texto oralizado y explicar los elementos del lenguaje escrito en las láminas propuestas. Además, participan en grupo con responsabilidad y respeto, y explican las razones de sus gustos y preferencias con respecto a sí mismos, su familia, su IEI o PRONOEI, y su comunidad.

18. Los hallazgos del estudio indican que las niñas y los niños presentan poca facilidad para expresar ideas, explicar criterios, justificar preferencias e inferir información en las situaciones de evaluación especialmente diseñadas para la edad de cinco años en las áreas estudiadas. Este hecho se puede relacionar con las posibilidades que brindan la escuela y la familia para utilizar el lenguaje como un medio de comunicación, de discusión y reflexión sobre diferentes temas e ideas.

19. Las familias que participaron en el estudio tienen un estatus socioeconómico bajo y, en general, cuentan con educación básica completa. Las familias cuyos hijos asisten a las IEI, a diferencia de los que lo hacen a un PRONOEI, tienen, en cierta medida, mejores recursos económicos y educativos. Esto probablemente estaría brindando diferentes oportunidades para el aprendizaje infantil. Por esta razón, cobra especial importancia que la

Educación Inicial fortalezca la calidad de la atención y la participación familiar en la educación de las niñas y los niños. De acuerdo con el DCN (MED, 2008), la Educación debe acompañar a la familia con información que les permita orientar sus prácticas de crianza y reconocer las manifestaciones del desarrollo de las niñas y los niños. El acompañamiento de la familia es fundamental para los aprendizajes posteriores.

20. Es importante mencionar la relevancia de contar con una visión integral de la infancia, del desarrollo de las niñas y los niños de cinco años, del juego y de la finalidad de la Educación Inicial. En este sentido, se recomienda capacitar y orientar a las docentes, promotoras y a las familias para que adopten una mirada más integral sobre los temas indicados, las familias participen en mayor medida en la educación de sus hijos, y las maestras y promotoras utilicen estrategias de enseñanza-aprendizaje acordes para niñas y niños de cinco años.
21. Como se ha visto en el estudio, existe una relación baja entre el desempeño en las variables estudiadas («comprensión de textos oralizados y gráficos» y «construcción del número») y las variables del contexto familiar y educativo. Sin embargo, se han encontrado diferencias significativas entre algunos niveles de logro y las variables mencionadas. Al parecer, de acuerdo con el estudio, mayores recursos familiares y educativos se asocian con la posibilidad de responder a las preguntas más complejas.
22. Según el análisis multivariado, la mayor parte de las variaciones en el desempeño en «construcción del número» (59,8%) y «comprensión de textos oralizados y gráficos» (40,2%) se debe a las características del entorno familiar de las niñas y los niños participantes del estudio. Pese a estos resultados, la variabilidad en el desempeño debida al entorno educativo es importante. En el caso de «construcción del número» es de 40,2%; y, en el de «comprensión de textos oralizados y gráficos», 31,1%. Recordemos que estas diferencias podrían deberse a las experiencias que naturalmente estaría brindando la familia en el hogar.
23. Además, en cuanto a la relación entre el contexto educativo y el desempeño, tanto en el caso de «construcción del número» y de «comprensión de textos oralizados y gráficos», existe un porcentaje amplio sin ser explicado. Ello indica que podrían haber otras variables, que no han sido consideradas en este estudio y que se asocian al desempeño de las niñas y los niños participantes. Por ello, es importante continuar investigando acerca de otras variables que puedan estar incidiendo en el aprendizaje, tales como la interacción entre las maestras y los niños y niñas, las expectativas de logro de las maestras, el clima del aula, la concepción de las maestras y promotoras sobre las dimensiones del desarrollo de las niñas y niños, y el conocimiento de la didáctica de la Educación Inicial. El estudio de estas variables podría abrir la discusión acerca de la calidad de las instituciones y de los programas de Educación Inicial.
24. Finalmente, cabe señalar que este estudio es un primer acercamiento a los aprendizajes de las niñas y los niños de cinco años de edad. Por ello, resulta importante continuar realizando otras investigaciones a fin de profundizar sobre las características del aprendizaje de las niñas y los niños durante esta primera etapa de su educación.

REFERENCIAS

- Alcalá, E. (2000). Las explicaciones metalingüísticas a los niños preescolares y escolares. *Escritos, Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje*, 22, pp. 31-52.
- Ames, P. (2006). La escritura en la comunidad rural y las prácticas letradas de varones y mujeres. En P. Ames (ed.). *Las brechas invisibles: desafíos para una equidad de género en la educación*. Lima: IEP, pp. 257-261.
- Ames, P.; Rojas, V., & Portugal, T. (2009) *Empezando la escuela, ¿quién está preparado?: investigando la transición al primer grado*. Lima: GRADE.
- Ancheta, A. (2008). Hacia una nueva concepción de la educación de la primera infancia como derecho: avances y desafíos globales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, pp. 20-32.
- Anderson, J. (1994). La socialización infantil en comunidades andinas y migrantes urbanos en el Perú: proyecto de innovaciones pedagógicas no formales. Lima: Fundación Bernard van Leer / Ministerio de Educación.
- Anderson, J. (2003). Observando a los niños: el estudio de la socialización y el desarrollo infantil en el Perú. En Ministerio de Educación del Perú (ed.). *Desarrollo infantil, socialización y crianza*. Lima: MED.
- Administración Nacional de Educación Pública de Uruguay (2002). Los niveles de desempeño al inicio de la educación primaria: estudio de las competencias Lingüísticas y Matemáticas. En Programa de Evaluación de Aprendizajes. *Evaluación Nacional en el Primer Nivel de la Escolaridad Inicial 5, 1.er y 2.do grado: primer Informe*. Montevideo: Gerencia de Investigación y Evaluación.
- Arnaiz, P. & Ruiz, M. (2001). La lecto-escritura en la educación infantil: unidades didácticas y aprendizaje significativo. Málaga: Aljibe.
- Arnold, C. & Bartiett, K. (2008). La pobreza, los padres y la preparación de los niños para la escuela. En M. Woodhead & P. Moss (eds.). *La primera infancia y la enseñanza primaria: las transiciones en los primeros años*. Londres: The Open University.
- Aucouturier, B. (2004). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Barcelona: Gró.
- Bailey, K. D. (1994). Typologies and taxonomies: An introduction to classification techniques. Sage University Papers series on Quantitative Application in the Social Sciences. Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 7-102.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), pp. 117-148.
- Barajas, C.; Sánchez, A. & García, M. (2004). El desarrollo físico, cognitivo y lingüístico en la educación infantil (3-6 años). En V. Trianes (ed.). *Psicología de la educación y desarrollo en contextos escolares*. Madrid: Pirámide.
- Bermejo, V. (1985). Estudio evolutivo de las conductas de clasificación en el niño: aspectos lingüísticos y perceptivos. *Infancia y Aprendizaje*, 31-32, pp. 211-227.
- Bermejo, V. (1987). *Infancia y aprendizaje*. Madrid: Universidad Complutense.
- Bradbard, M. R. & Parkman, S. A. (1983). Gender differences in preschool children's toy requests. *Journal of Genetic Psychology*, 145, pp. 283-285.
- Brice, S. (2004). El valor de la lectura de cuentos infantiles a la hora de dormir: habilidades narrativas en el hogar y en la escuela. En V. Zavala; M. Niño-Murcia, & P. Ames (comps.). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, pp. 143-

178. Recuperado el 25 de noviembre del 2008 de <<http://books.google.com.pe/books?q=za+vala+virginia+literacidad&lr=&um=1>>.
- Bourdieu, P. (1979). Actes de la Recherche en Sciences Sociales. Sociológica 5, pp. 11-17. Disponible en <<http://sociologiac.net/biblio/Bourdieu-LosTresEstadosdelCapitalCultural.pdf>>.
- Cairney, T. & Ashton, J. (2000). Three families, multiple discourses: Examining differences in the literacy practice of home and school. Paper presented at the Annual Meeting of the National Reading Conference (Scottsdale, AZ, 3-6 de diciembre, 1997).
- Cassany, D. (1985). Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, Internet y criticidad. Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura. 4 Jul. 2011.
- Carpenter, T. P. & Moser, J. M. (1982). The development of addition and subtraction problem-solving skills. En T. P. Carpenter, J. M. Moser, & T. A. Romberg (eds.). Addition and subtraction: A cognitive perspective. Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 9-24.
- Cervini, R. (2002). Desigualdades en el logro académico y reproducción cultural en Argentina: un modelo de tres niveles. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 7 (16), pp. 445-500.
- Coleman, R. & Goldenberg, C. (2009). What Does Research Say about Effective Practices for English Learners? Introduction and Part I: Oral Language Proficiency. Kkapa Delta Pi Record 46 (1), pp. 10-16.
- Cueto, S. & Díaz, J. (1999). Impacto de la Educación Inicial en el Rendimiento en primer grado de primaria en escuelas públicas urbanas de Lima. Revista de Psicología 17 (1), pp. 74-91.
- Cherian, V. I. (1991). Parental aspiration and academic achievement of Xhosa children. Psychological Report, 68 (2), pp. 547-553.
- Chokler, M. (2003). Los organizadores del desarrollo: Un enfoque desde la neuropsicología para la comprensión transdisciplinaria del desarrollo infantil temprano. Lima : Centauro Editores.
- Cohen, J. (1988). Análisis estadístico de la energía para las ciencias del comportamiento. 2.a ed. Hillsdale, NJ: Asociados de Lorenzo Erlbaum.
- Díaz, J. (2007). Educación Inicial y rendimiento en la escuela. Análisis & propuestas. Contribución al debate de formulación de políticas públicas, 12, pp. 1-4.
- Díaz-Aguado, M. (1986). El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Durkin, D. (1988). Hechos sobre el aprendizaje de la lectura en preescolar. En L. Ollilla. (ed.). Enseñar a leer en Preescolar. Madrid: Narcea.
- Eisenberg, N.; Murray, E., & Hite, T. (1982). Children's reasoning regarding sex-typed toy choices. Child Development, 53, pp. 81-86.
- Young, M. E. & Fujimoto-Gómez, G. (2003). Desarrollo infantil temprano: lecciones de los programas no formales. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 1 (1). 1-27. Disponible en <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/colombia/cinde/revi1/04.pdf>>.
- Espinosa, G. (2003). Trabajo en equipos dentro del aula. Disponible en <http://www2.minedu.gob.pe/umc/admin/images/publicaciones/boletines/Boletin-23.pdf>

- Espinosa, G. (2004). Currículo y equidad de género en la primaria: una desde el aula. Estudio realizado en tres escuelas estatales de la ciudad Lima. En M. Benavides (ed.) Educación, procesos pedagógicos y equidad: cuatro informes de investigación. Lima: GRADE, pp. 69-129.
- Fein, B. L.; Johnson, D.; Kosson, N.; Stork, L., & Wasserman, L. (1975). Sex stereotypes and preferences in the toy choices of 20-monthold boys and girls. *Developmental Psychology*, 11, pp. 527-528.
- Garaigordobil, M. (2008). Importancia del juego infantil en el desarrollo humano. En A. Doménech, C. Oriol, M. Garaigordobil, E. Teresa, M. Marrón, J. Ortí, A. Ruiz de Velasco, E. Lobo, M. Cardona, I. Soler & M. Gordolis (eds.). *El juego como estrategia didáctica: claves para la innovación educativa*. Barcelona: Graó.
- Garvey, C. (1985). *El juego infantil*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2005). *Comprender y transformar la enseñanza*. Barcelona: Morata.
- Ginsburg, K. & The Committee on Communications and Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health (2006). The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bonds. *American Academy of Pediatrics*, 119 (1), pp. 182-188. Disponible en <www.aap.org/pressroom/playFINAL.pdf>.
- Goldman, J. A.; Smith, J., & Keller, E. D. (1982). Sex-role preference in young children: What are we measuring? *Journal of Genetic Psychology*, 141, pp. 83-92.
- Greeno, J.; Riley, M., & Gelman, R.: Conceptual competence and children's counting. *Cognitive Psychology*, 16, 1984, pp. 94-143.
- Guerrero, L. (2005). *Desarrollo social: nuevo eje de la educación infantil*. Recuperado el 15 de septiembre del 2008 de <<http://images.guerrerrortiz.multiply.multiplycontent.com/attachment/0/R8YFDoKCoEAABean4Y1/Desarrollo%20social%20y%20Educacion%20infantil-LGO.pdf?nmid=83980040>>.
- Hanushek, E. (1995). Interpreting Recent Research on Schooling in Developing Countries. *The World Bank Research Observer*, 10 (2), pp. 227-246.
- Hernández, R.; Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México D. F. : McGraw-Hill.
- Ibáñez, N. (1999). ¿Cómo surge el lenguaje en el niño? Los planteamientos de Piaget, Vygotski y Maturana. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 8 (1), pp. 43-55.
- Kamii, C. (1995). *Reinventando la aritmética III*. Madrid: Visor.
- Kamii, C. (2000). *El niño reinventa la aritmética*. Madrid: Visor.
- Klevanov, P. K. & Brooks-Gunn, J. (1992). Impact of maternal attitudes, girls adjustment and cognitive skills upon academic performance in middle and high schools. *Journal of Research on Adolescence*, 2 (1), pp. 81-102.
- León, J. A. (2001). Las inferencias en la comprensión e interpretación del discurso: un análisis para su estudio e investigación. *Signos*, 34 (49-50), pp. 113-125.
- León, P. (2005). *La llegada del alma: lenguaje, infancia y socialización entre los mayas de Zinacantán*. México, D. F.: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Linacre, M. (2006a). *A User's Guide to Winsteps Ministeps Rasch-Model Computer*. Disponible en <<http://www.linksoft.com.tw/Data/winsteps1.pdf>>.

- Linacre, J. M. (2006b). *Winsteps: Rasch Measurement Computer Program*. Version 3.60, Winsteps.com, Chicago.Programs. Chicago: Winsteps.
- Martin, C.; Eisenbund, L., & Rose, H. (1995). *Children's gender-based reasoning*. Arizona: State University.
- Ministerio de Educación del Perú (MED)-UMC. (2004). *Factores asociados al rendimiento estudiantil*. Lima: El Autor.
- Ministerio de Educación del Perú (MED). (2005). *Educación: calidad y equidad: reglamento de la Ley General de Educación N.º 28044*. Lima: El Autor.
- Ministerio de Educación del Perú (MED)-UMC. (2006a) *Evaluación nacional del rendimiento estudiantil 2004: ¿cómo disminuir la inequidad del sistema educativo peruano y mejorar el rendimiento de sus estudiantes?* Lima: El Autor.
- Ministerio de Educación del Perú-UMC (2006b). *Comprendiendo la escuela desde su realidad cotidiana: estudio cualitativo en cinco escuelas estatales de Lima*. Lima: El Autor.
- Ministerio de Educación del Perú (MED). (2006). *Diseño curricular nacional de Educación Básica Regular-proceso de articulación*. Lima: DINEIP-DINESST.
- Ministerio de Educación del Perú (MED). (2008a). *Diseño curricular nacional de Educación Básica Regular-proceso de articulación*. Lima: DINEIP-DINESST.
- Ministerio de Educación del Perú (MED). (2008b). *Propuesta pedagógica de inicial: guía curricular*. Lima: El Autor.
- Ministerio de Educación-ESCALE. (2008). *Estadística de la calidad educativa (2008)*. Disponible en <http://escale.minedu.gob.pe/>
- Myers, R. (1992). *The twelve who survive*. Londres: Routledge.
- Myers, R. (2003). *Notas sobre «la calidad» de la atención a la infancia*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (1), pp. 59-83. Disponible en <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/colombia/cinde/revis1/03.pdf>>.
- Myers, R. (2004). *Estándares de calidad en Educación Inicial*. En *Tercer Congreso Internacional de Educación Inicial: Pedagogía Infantil, Retos, Hallazgos y Posibilidades*. Lima: Centauro Editores.
- Molina, A. (1999). *Leer y escribir con Adriana*. Río Piedras: Universidad de Puerto Rico.
- Morales, S.; Arcos, D.; Ariza, E.; Cabello, M. A., López, M. C.; Pacheco, J.; Palomino, A.; Sánchez, J., & Venzalá, M.C. (1999). *El entorno familiar y el rendimiento escolar*. *Proyectos de Investigación Educativa*, 57-65.
- Moreira, M. (2003). *Lenguaje y aprendizaje significativo*. Recuperado el 11 de marzo del 2008 de <<http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/LECTURA/LENGUAJE%20Y%20APRENDIZAJE%20SIGNIFICATIVO.pdf>>.
- Muzzeti, Luci R. (2000). *Escritos de educação. Resenha de: Nogueira, M. A., Catani, A. (Org.). Educação & Sociedade, Ano 21, N° 73, pp. 257-261*
- National Council of Teachers of Mathematics (2000). *Principios y estándares para la Educación Matemática*. Granada: Sociedad Andaluza de Educación Matemática Thales.
- Olilla, L. (1988). *¿Enseñar a leer en preescolar?* Madrid: Narcea.

- OMEP & UNESCO (2009). *Grandes temas para los más pequeños. Acerca de la complejidad de la educación en los primeros años*. Buenos Aires: Puerto Creativo.
- Ortega, M. (2005). *La literatura como producto cultural en la lucha de los campos y el habitus*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Papalia, D.; Wendkos, S., & Duskin, R. (2001). *Psicología del Desarrollo*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Peralta, Ma. V. (2008). La calidad como un derecho de los niños a una educación oportuna y pertinente. *Espacio para la infancia: la educación infantil, el desafío de la calidad*, 29, pp. 1-60.
- Pretorius, E. & Naudé, H. (2002). *A Culture in Transition: Poor Reading and Writing Ability Among Children in South African Townships*. *Early Child Development and Care*, 172, pp. 439-449.
- Piaget, J. (1974). *El criterio moral en el niño*. 2.a ed. Barcelona: Fontanella.
- Piaget, J. (1975). *Cómo forman los niños los conceptos matemáticos*. Madrid: Blume.
- Piaget, J. (1976). *El lenguaje y el pensamiento en el niño: estudio sobre la lógica del niño*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Piaget, J. (1977a). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Seix Barral
- Piaget, J. (1977b). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Barcelona: Crítica.
- Piaget, J. (1983). *Psicología y pedagogía*. Madrid: Sarpe.
- Poblete, M. (2006). *Guía juego y comunicación*. Lima: MED.
- Pollit, E. (2002). *Consecuencias de la desnutrición en el escolar peruano*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Pulaski, M. (1981). *El desarrollo de la mente infantil según Piaget*. Barcelona: Paidós.
- Purcell-Gates, V. (2003). La alfabetización familiar: coordinación entre los aprendizajes de la escuela y del hogar. En A. Teberosky & M. Soler (eds.). *Contextos de alfabetización inicial*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Rama, G. (1996). *¿Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay?: los contextos sociales e institucionales de éxitos y fracasos*. Montevideo: CEPAL.
- Reveco, O. (2004). *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*. Santiago: UNESCO/OREALC.
- Riley, L. W.; Remis, R. S.; Helgeson, S. D.; McGee, H. B.; Wells, J. G.; Davis, B. R.; Hebert, R. J.; Olcott, E. S.; Johnson L. M.; Hargrett N. T.; Blake, P. A.; & Cohen, M. L. Hemorrhagic colitis associated with a rare *Escherichia coli* serotype. *Journal of Medicine*, 308 (12), 1983, pp. 681-685.
- Rivas, S. (2004). *Propuesta de indicadores para valorar la calidad de los programas de educación preescolar*. *Estudios sobre Educación*, 6, pp. 89-104.
- Roa, J.; Herrera, F., & Ramírez, M. (2004). *El desarrollo emocional, social y moral en la educación infantil*. En V. Trianes (ed.). *Psicología de la educación y desarrollo en contextos escolares*. Madrid: Pirámide.
- Rogoff, Bárbara & Cathy Angelillo. *Investigando el funcionamiento coordinado de las prácticas culturales multifacéticas en el desarrollo humano*. En Rebeca Mejía-Arauz, Héctor H. Rivera & Susana Frisancho (coords.). *Investigar la diversidad cultural*:

- teoría, conceptos y métodos de investigación para la educación y el desarrollo. México, D. F.: ITESO, Universidad de Colima y Universidad Iberoamericana, 2004, pp. 45-66.
- Ruiz, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12 (1), pp. 81-113.
- Silva, G. (2004). El juego como estrategia para alcanzar la equidad cualitativa en la Educación Inicial. Entornos lúdicos y oportunidades de juego en el CEI y la familia. En M. Benavides (ed.) *Educación y procesos pedagógicos y equidad: cuatro informes de investigación*. Lima: GRADE, pp. 193-244.
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL). (2005). *Las familias y la Educación Inicial*. Recuperado el 19 de 2010 de <http://www.siteal.org/modulos/DatosDestacadosV1/upload/8/familias_educacion_inicial.pdf>.
- Smith, T. E. (1991). Agreement of adolescent educational expectations with perceived maternal and paternal goals. *Youth & Society*, 23 (2), pp. 155-174.
- Solé, I. (2001). *Lectura en educación infantil: ¡Sí gracias!* En I. Solé, A. Teberosky & L. Tolchinsky (eds.). *Comprensión lectora: el uso de la lengua como procedimiento*. Barcelona: GRAO, pp. 69-77.
- Soto, C. & Violante, R. (2008). *La pedagogía de la crianza*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Sugrañes, E. (2007). *La educación psicomotriz (3-8 años)*. España: Grao.
- Tovar, T. (1998). *Sin querer queriendo: cultura docente y género*. Lima: Tarea.
- Ugarte, D. (2006). Género y metas del milenio. En P. Ruiz Bravo y J. L. Rosales (eds.). *Adolescentes de la escuela pública: una mirada desde el género y la etnia*. Lima: Tarea.
- UNESCO (2007). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo: bases sólidas. Atención y Educación de la Primera Infancia. Resumen*. París: El Autor.
- UNICEF & INEI (2008). *Estado de la niñez en el Perú*. Lima: El Autor.
- Vélez, E.; Schiefelbein, E., & Valenzuela J. (1993). *Factors Affecting Achievement in Primary Education*. Washington, D. C.: Banco Mundial.
- Vygotsky (1978). *Pensamiento y lenguaje. Comentarios críticos de Jean Piaget*. Buenos Aires: Editorial La Pléyade.
- Vygotsky, L. (1984). *Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. Infancia y aprendizaje*, 27, pp. 105-116.
- Wallon, H. (1981). *Sociología y educación*. Palacios J (ed.). Madrid: P. del Río Editores.
- Weigel, D.; Martín, S., & Bennet, K. (2005). Ecological influences of the home and the child-care center on preschool-age children's literacy development. *Reading Research Quarterly*, 40 (2), pp. 204-230.
- Wolff, L.; Schiefelbein, E., & Valenzuela, J. (1993). *Mejoramiento de la calidad de la educación primaria en América Latina y el Caribe: hacia el siglo XXI*. Washington, D. C.: Banco Mundial.
- Woodhead, M. & Moss, P. (2007). *Early Childhood and Primary Education: Transitions in the Lives of Young Children*. *Early Childhood in Focus 2*. Milton Keynes: Open University.
- Yeung, W.; Sandberg, J.; Davis-Kean, P., & Hofferth, S. (2001). Children's Time with Fathers in Intact Families. *Journal of Marriage and the Family*, 63 (1), pp. 136-154.

GLOSARIO

Código escrito: Conjunto de conocimientos y reglas sobre la lengua escrita.

Entrevista semi-estructurada: Técnica de recojo de información en la cual un entrevistador realiza preguntas definidas en un protocolo de aplicación y según las respuestas de cada niño, repregunta y encuadra la entrevista siguiendo la pauta de dicho protocolo. Por ejemplo, si el niño responde que vive solo con la madre a continuación el entrevistador preguntará con respecto a ella. Además, dada la edad de 5 años si el niño responde sobre otros temas, se formula la misma pregunta de otra manera.

Inclusión jerárquica: Se refiere a la capacidad de poder incluir mentalmente las cantidades “uno” en “dos”, “dos” en “tres”, “tres” en “cuatro”, etc. Por ejemplo, si se le presenta a un niño cuatro fichas y se le pide que señale dónde hay “cuatro” y él señala el total, este niño ha desarrollado una relación de inclusión jerárquica de uno en dos, de dos en tres, de tres en cuatro. Por el contrario, si señala la cuarta ficha, este niño entiende a los números como elementos individuales de una serie, aún no ha desarrollado la inclusión jerárquica.

Lenguaje matemático: Conjunto de signos y símbolos referidos a las propiedades (forma, color, tamaño, etc.) y relaciones (igualdad, diferencia, correspondencia, etc.) de los objetos en función de sus características.

Material para el juego y el aprendizaje: Abarca los diferentes objetos orientados a fomentar la actividad lúdica y/o el aprendizaje en las niñas y los niños, tales como juguetes, cuentos o instrumentos musicales.

Pensamiento matemático: Es la construcción de conceptos matemáticas a partir de las acciones ejercidas por el niño sobre los objetos

y de las relaciones entre estos. Por ejemplo, si se piensa en las diferencias de los objetos por los colores, se puede observar que una ficha roja es diferente de una ficha azul, esta diferencia es un ejemplo de conocimiento lógico matemático. Aún cuando las fichas son observables, la diferencia entre ellas no lo es. La diferencia es una relación creada mentalmente por la persona, no existe por sí misma.

Pregunta inferencial: Son aquellas preguntas en las que se debe deducir información que está implícita y que es necesaria para comprender el texto en aspectos particulares y en su totalidad.

Pregunta literal: Son aquellas preguntas que indagan por información que se encuentra explícita en el texto. La respuesta a este tipo de preguntas se puede evocar o recordar.

Secuencia temporal de un cuento: Entendida como el orden en que el texto presenta los hechos.

Términos estadísticos

Análisis CATPCA (Categorical Principal Components Analysis): Metodología estadística utilizada para la construcción de índices a partir de la combinación de variables con respuestas categóricas.

Análisis Rasch: Modelo psicométrico que se centra en el análisis de la interacción entre una persona y un ítem. Establece la probabilidad de respuesta de una persona ante un ítem en términos de la diferencia entre la medida de rasgo o habilidad latente de una persona y la medida del ítem utilizado en términos de su dificultad.

Coefficiente de correlación: Mide la fuerza y dirección de la relación entre dos variables.

Si es mayor a cero, la relación entre ambas variables es directa; si es menor a cero, la relación es inversa.

Diferencia estadísticamente significativa: Evidencia estadística de que la diferencia entre dos variables no se debe al azar.

Error estándar: Es el índice que cuantifica cuanto se apartan, en promedio, los valores en la muestra de sus correspondientes valores, estimados, en la población.

Promedio de un índice: Valor central del índice en torno al cual tienden a ubicarse los datos de la muestra de estudio.

Pruebas post-hoc: Pruebas estadísticas que tienen por objetivo determinar qué grupos difieren significativamente de otros con respecto a la media. Se aplica luego del análisis de varianza.

ANEXOS

A. Anexo de la metodología del estudio

Anexo 1. Consideraciones de la muestra

La población objeto de estudio está constituida por todas las niñas y los niños de 5 años que se encuentran matriculados en el año 2008 en las IEI de gestión estatal y en Programas No Escolarizados de Educación Inicial, en donde por lo menos el 75% de los alumnos tienen como lengua materna al castellano.

En el diseño, se empleó una muestra probabilística, de conglomerados (instituciones y programas) y estratificada (ámbito y modalidad de gestión).

Muestra programada a nivel de IEI y PRONOEI

	IEI	PRONOEI	Total
	n	n	n
Urbano	153	73	226
Rural	70	82	152
Total	223	155	378

En el Estudio de Educación Inicial se analizó diferentes unidades de medición, tales como los alumnos, padres de familia, docentes o promotoras y directoras. La información para el análisis de estas unidades de medición fue recogida mediante el uso de una serie de instrumentos (pruebas de desempeño y cuestionarios de factores asociados).

Cada una de estas unidades tuvo una muestra efectiva, la cual no necesariamente coincide entre ellas. En los siguientes cuadros se presenta la cobertura alcanzada para cada una de las unidades según el tipo de instrumento utilizado.

Cobertura alcanzada a nivel de institución y programa en la prueba de Matemática

	IEI		PRONOEI		Total	
	n	%	n	%	n	%
Urbano	153	100,0	70	95,9	223	98,7
Rural	69	98,6	82	100,0	151	99,3
Total	222	99,6	152	98,1	374	98,9

Cobertura alcanzada a nivel de institución y programa en las pruebas de Comunicación y Personal social

	IEI		PRONOEI		Total	
	n	%	n	%	n	%
Urbano	136	88,9	56	76,7	192	85,0
Rural	61	87,1	71	86,6	132	86,8
Total	197	88,3	127	81,9	324	85,7

Cobertura alcanzada a nivel de institución y programa en el Cuestionario a la docente promotora

	IEI		PRONOEI		Total	
	n	%	n	%	n	%
Urbano	152	99,3	69	94,5	221	97,8
Rural	69	98,6	82	100,0	151	99,3
Total	221	99,1	151	97,4	372	98,4

Cobertura alcanzada a nivel de institución o programa en el Cuestionario a los padres de familia

	IEI		PRONOEI		Total	
	n	%	n	%	n	%
Urbano	153	100,0	70	95,9	223	98,7
Rural	69	98,6	82	100,0	151	99,3
Total	222	99,6	152	98,1	374	98,9

Cobertura alcanzada a nivel de institución o programa en la Guía a la Institución Educativa

	IEI		PRONOEI		Total	
	n	%	n	%	n	%
Urbano	153	100,0	68	93,2	221	97,8
Rural	69	98,6	81	98,8	150	98,7
Total	222	99,6	149	96,1	371	98,1

A fin de corregir la disparidad de la muestra se aplicaron factores de expansión para los resultados por niveles de logro e índices, de

manera que la composición de la muestra por estrato sea semejante a la del universo bajo estudio.

B. Anexos del Contexto familiar y educativo

Anexo 2: Índice de tenencia de bienes y acceso a servicios

El índice fue elaborado utilizando la metodología de escalamiento óptimo (Categorical Principal Components Analysis – CATPCA). Las variables incluidas en el índice, luego de un proceso iterativo, fueron la tenencia de plancha, máquina de lavar ropa, refrigeradora, microondas, TV a color, teléfono fijo o celular, computadora, servicio de cable, servicio telefónico, acceso a desagüe, tipo de servicio sanitario, acceso a luz eléctrica, acceso a agua, el tipo de cocina, acceso a libros, material del piso, material de

la pared y material del techo de la vivienda. De este modo, los valores más altos del índice indican que el hogar tiene un mejor nivel de ingresos monetarios, dado que cuentan con una mayor cantidad de bienes y un mayor acceso a servicios en el hogar.

Al analizar el índice de tenencia de bienes y servicios según modalidad de atención, se da una relación positiva; donde se aprecia que las niñas y los niños de las IEI presentan mayores valores del índice que los de los PRONOEI.

Promedio y desviación estándar del índice de posesión de bienes y servicios, según localización geográfica

Área	Promedio	Desv. Est.
Urbana	0,41	0,85
Rural	-0,88	0,69
Total	0,00	1,00

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.
Elaboración: MED-UMC.

Promedio y desviación estándar del índice de posesión de bienes y servicios, según modalidad de atención

Modalidad	Promedio	Desv. Est.
IEI	0,17	0,99
PRONOEI	-0,53	0,84
Total	0,00	1,00

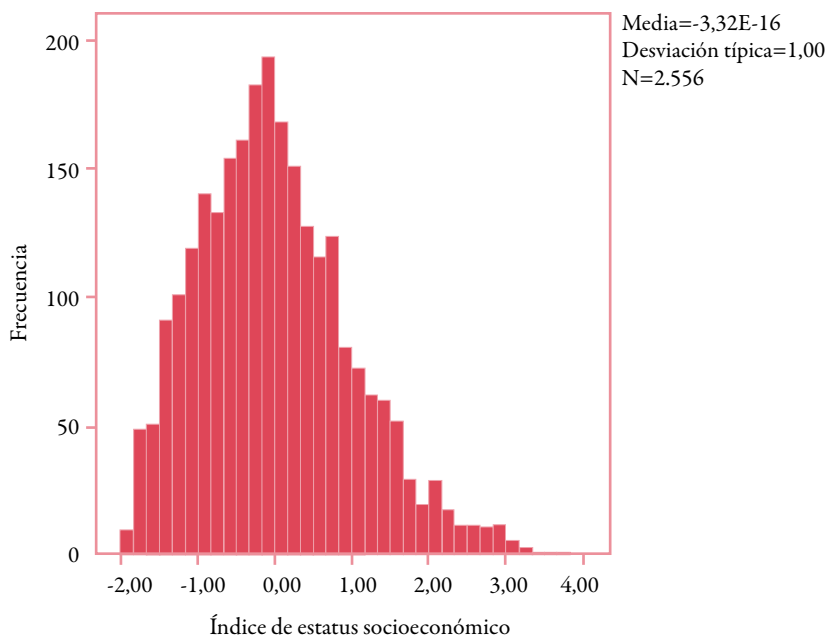
Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.
Elaboración: MED-UMC.

Anexo 3: Saturaciones del índice de estatus socioeconómico

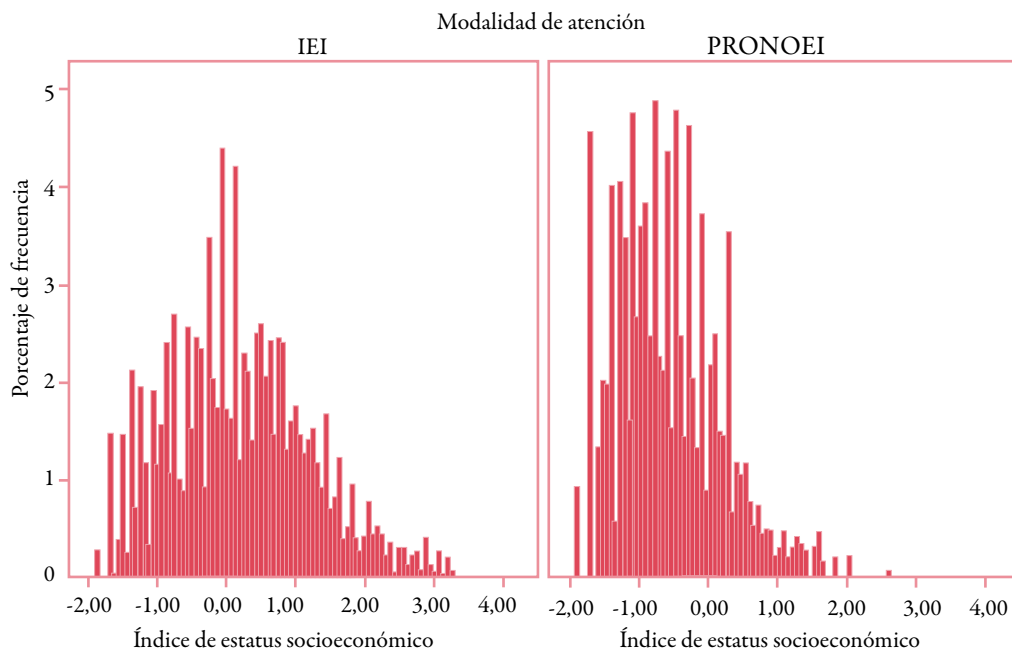
Saturaciones en componentes

	Dimensión
	1
Educación de la madre	,843
Educación del padre	,825
Índice de bienes y servicios	,818
Índice ocupacional	,819

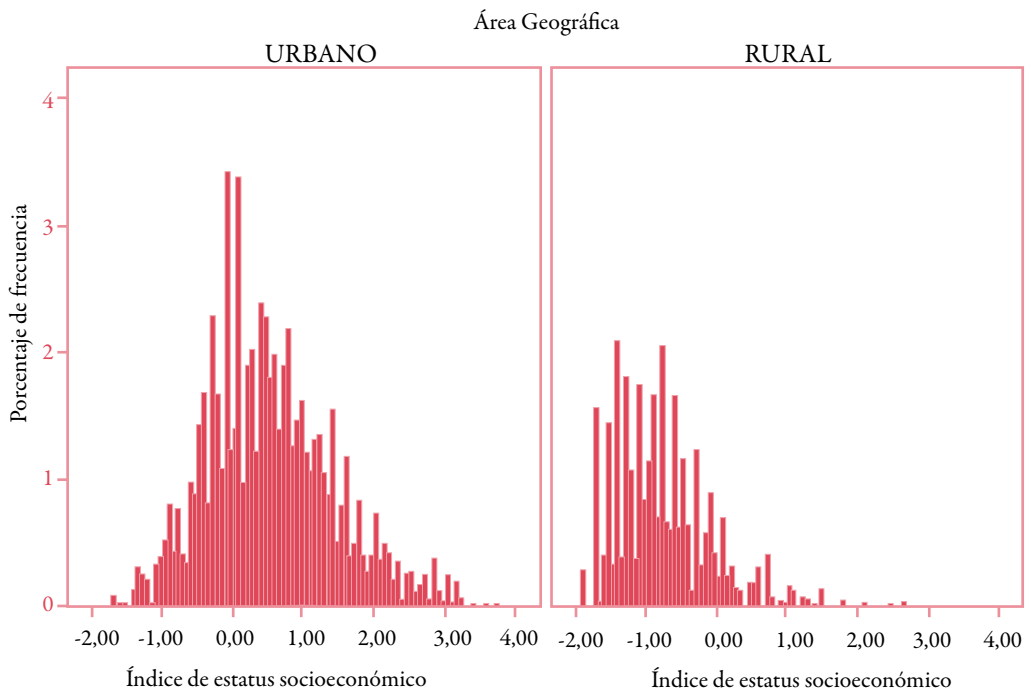
Anexo 4: Histograma del índice de estatus socioeconómico



Anexo 5: Histograma del índice de estatus socioeconómico según modalidad de atención



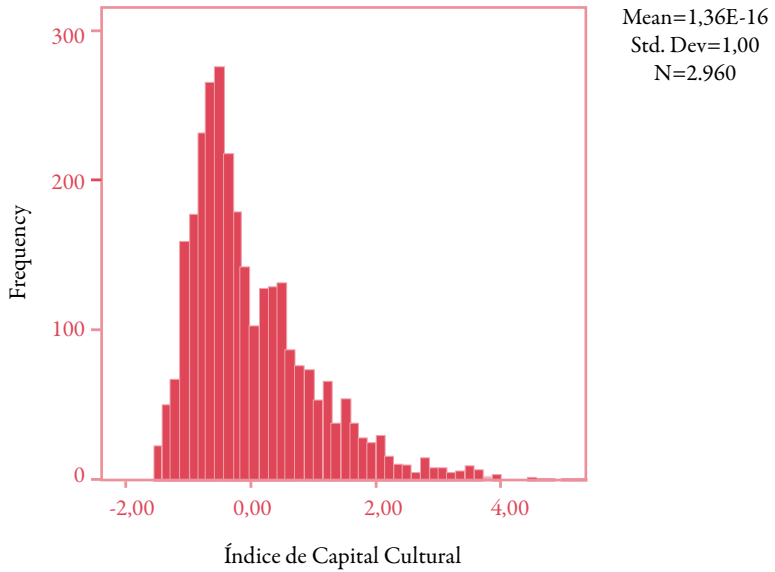
Anexo 6: Histograma del índice de estatus socioeconómico según área geográfica



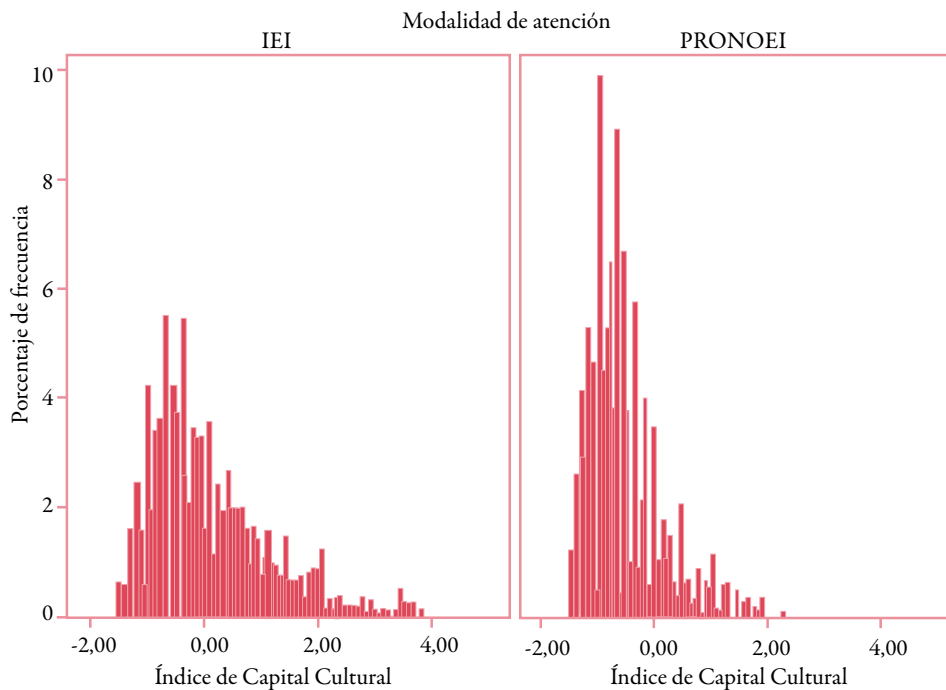
Anexo 7: Saturaciones del índice de capital cultural

	Dimensión
	1
Acceso a Internet	0,551
Acceso a servicio telefónico	0,669
¿Tiene TV con cable?	0,618
Educación de la madre	0,740
Libros	0,736
Índice de juego (material educativo)	0,602

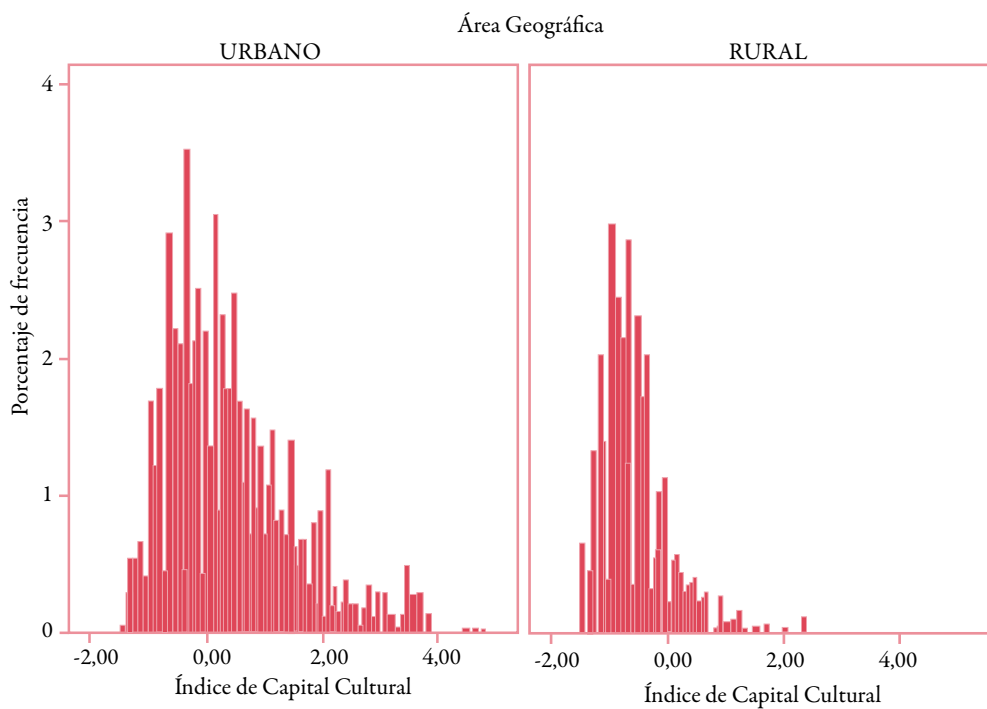
Anexo 8: Histograma del índice de capital cultural



Anexo 9: Histograma del índice de capital cultural según modalidad de atención



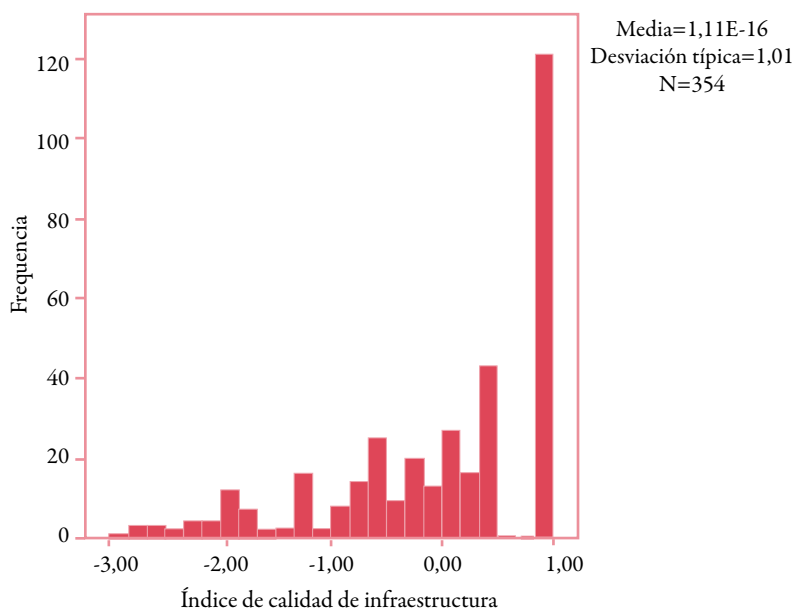
Anexo 10: Histograma del Índice de capital cultural según modalidad de atención



Anexo 11: Saturaciones del índice de infraestructura en el local educativo

	Dimensión
	1
¿Los exteriores de la IE se encuentran debidamente delimitados?	0,737
¿Las aulas de la IE están debidamente delimitadas por paredes?	0,813
¿Las aulas de la IE tienen acceso independiente?	0,526
¿Qué material predomina en las paredes de la mayoría de las aulas de las IE?	0,515

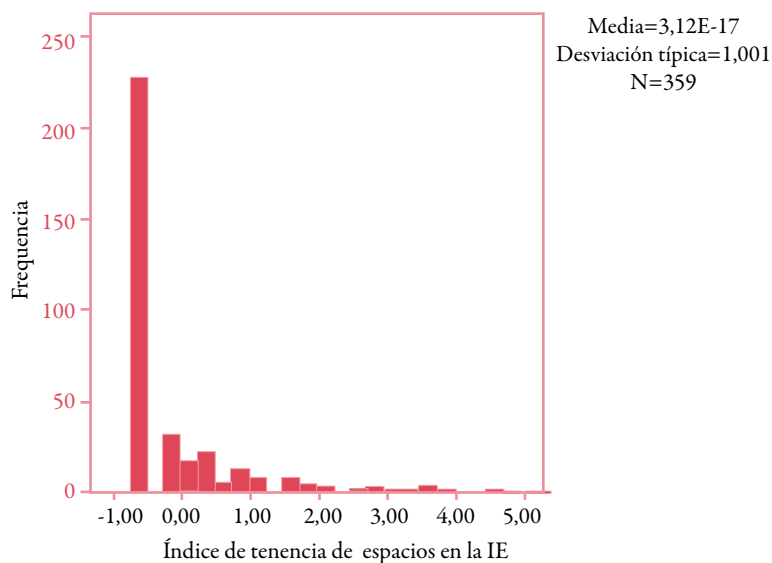
Anexo 12: Histograma de infraestructura en el local educativo



Anexo 13: Saturaciones del índice de tenencia de espacios en el local educativo

	Dimensión
	1
¿La IE dispone auditorio?	0,640
¿La IE dispone de sala de computación?	0,688
¿La IE dispone de Biblioteca infantil?	0,526
¿La IE dispone de sala de arte o música?	0,693
¿La IE dispone de enfermería o tópico?	0,643
¿La IE dispone de sala de profesores?	0,680

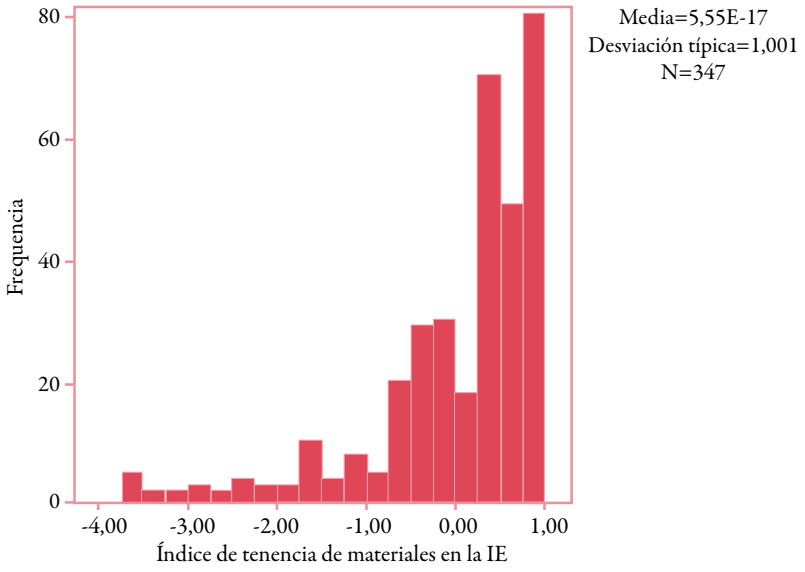
Anexo 14: Histograma de tenencia de espacios en el local educativo



Anexo 15: Saturaciones del índice de tenencia de materiales en el local educativo

	Dimensión
	1
¿El aula en la que Ud. enseña cuenta con Bloques de construcción?	0,637
¿El aula en la que Ud. enseña cuenta con reproductor de CD o radio grabadora?	0,565
¿El aula en la que Ud. enseña cuenta con Materiales gráfico plásticos?	0,641
¿El aula en la que Ud. enseña cuenta con cuentos?	0,697
¿El aula en la que Ud. enseña cuenta con Juegos de memoria?	0,544
¿El aula en la que Ud. enseña cuenta con Materiales de dramatización?	0,569
¿El aula en la que Ud. enseña cuenta con CD o cassetes de música infantil?	0,621
¿El aula en la que Ud. enseña cuenta con Materiales de manipulación o experimentación?	0,627
¿El aula en la que Ud. enseña cuenta con Rompecabezas?	0,663
¿El aula en la que Ud. enseña cuenta con Instrumentos musicales?	0,578

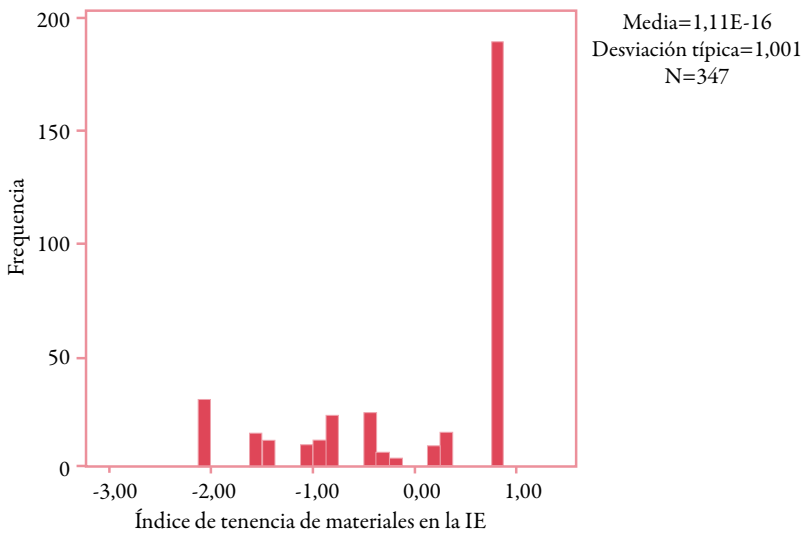
Anexo 16: Histograma de tenencia de materiales en el local educativo



Anexo 17: Saturaciones del índice de tenencia de servicios en el local educativo

	Dimensión
	1
¿La IE tiene electricidad durante la jornada escolar?	0,625
¿De dónde obtiene agua la IE?	0,773
¿Con que tipo de agua se abastece la IE?	0,788
¿La IE tiene desagüe?	0,872
¿Con que tipo de servicio sanitario cuenta la IE?	0,875

Anexo 18: Histograma de tenencia de servicios en el local educativo



Anexo 19: Satisfacción laboral de las docentes y promotoras

Variable	categoría	N	Rango promedio	Suma de rangos
Satisfacción	Docente	219	198,47	42869
	Promotora	150	157,80	23197

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

Anexo 20: Satisfacción laboral - Prueba U de Mann-Whitney

Estadístico	Satisfacción	Valoración
U de Mann-Whitney	12319,0	15644,0
Z	-3,632	-0,345
Sig. asintót. (bilateral)	0,000	0,730

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

Anexo 21: Índice de posesión de bienes y servicios de la familia y desempeño en comprensión de textos oralizados y gráficos

El cuadro siguiente muestra los valores más altos del promedio del índice que están relacionados con un mejor desempeño de las niñas y los niños. Es decir, los del Nivel III tienen un índice de posesión de bienes y servicios promedio más alto que aquellos del

Nivel II o Nivel I. Esto indica que las niñas y los niños de mejor desempeño en Comprensión de textos del estudio provienen de hogares que cuentan con una mayor cantidad de bienes y que acceden al menos a los servicios básicos de saneamiento y electricidad.

Promedio del índice de posesión de bienes y servicios, según nivel de desempeño en Comprensión de Textos

Niveles	Promedio
III	0.42
II	0.12
I	-0.50
Total	-0.18

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

Asimismo, al analizar la relación entre el índice de posesión de bienes y servicios y el desempeño de las niñas y los niños en Comprensión de Textos, se encuentra que esta es positiva.

Correlación entre el índice de posesión de bienes y servicios y las medidas de Comprensión de Textos

Medida de:	Correlación
Comprensión de textos	0,417**
**Correlación significativa al 0,01	

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

Anexo 22: Variables utilizadas en los modelos multinivel de factores asociados

A continuación se presenta la totalidad de variables usadas en el cálculo de los modelos multinivel de factores asociados, tanto las que resultaron significativas como las que no.

	Dimensiones	Variables
Nivel 1: Niñas y niños	Características familiares	Índice de nivel socioeconómico
		Índice de tenencia de materiales para el juego y el aprendizaje
		Índice de capital cultural
		Madre con lengua materna nativa
		Asistencia a educación inicial antes de los cinco años
		Padres opinan que el juego no es importante
		Padres tienen expectativas altas
Nivel 2: IEL/PRONOEI	Modalidad de atención	PRONOEI
	Área	URBANO
	Composición socioeconómica de los evaluados	Índice de nivel socioeconómico promedio
	Equipamiento	Índice de espacios
		Índice de materiales
		Índice de infraestructura
	Característica de la docente/promotora	Años trabajados como docente
		Años trabajados como docente de Educación Inicial
		Docente con especialización en Educación Inicial
		Edad de la docente/promotora
Edad al cuadrado de la docente/promotora		



Ministerio de Educación
Calle El Comercio 193, San Borja
Lima - Perú
Telf.: (01) 615-5840

www.minedu.gob.pe

OTRAS SERIES



APORTES
PEDAGÓGICOS

EVALUACIONES Y
FACTORES ASOCIADOS