



EDUCACIÓN INICIAL
*¿Cómo abordar los estándares de
gestión y de aprendizaje?*

ipeba

INSTITUTO PERUANO DE EVALUACIÓN,
ACREDITACIÓN Y CERTIFICACIÓN DE LA
CALIDAD DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

SERIE: ESTUDIOS Y EXPERIENCIAS

***EDUCACIÓN INICIAL
¿CÓMO ABORDAR LOS ESTÁNDARES
DE GESTIÓN Y DE APRENDIZAJE?***



INSTITUTO PERUANO DE EVALUACIÓN,
ACREDITACIÓN Y CERTIFICACIÓN DE LA
CALIDAD DE LA EDUCACIÓN BÁSICA



INSTITUTO PERUANO DE EVALUACIÓN,
ACREDITACIÓN Y CERTIFICACIÓN DE LA
CALIDAD DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

Directorio

Peregrina Morgan Lora, Presidenta
Jorge Castro León
Liliana Miranda Molina

Coordinación Técnica

Verónica Alvarado Bonhote

Estudio encomendado a

Francisco Basili Domínguez, Coordinador
Trinidad Ortiz Palacios
Liliana Ortiz Palacios

Dirección de Programa de Estándares de Aprendizaje

Cecilia Zevallos Atoche, Coordinadora General de Elaboración de Estándares de Aprendizaje
Lilian Isidro Camac, Coordinadora de elaboración de Estándares de Aprendizaje
Alfredo Altamirano Izquierdo, Coordinador de Capacitación y Validación

Área de Comunicaciones

Francisco Pérez García, Responsable
César Cárdenas Javier

Centro de Información y Referencia

César Arriaga Herrera, Responsable
Ana Ortega Rafael

Corrección de Estilo

Edgar Saavedra Vásquez

Diseño de Carátula

Rubén Colonia Q.

Diagramación

Luis de la Lama / Renzo Espinel

Impresión

Gráfica Gianlud Print EIRL
Jr. Callao N° 311 Int. 18 - Lima

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2013-14514
ISBN N° 978-612-46406-7-4

Tiraje: 2000 ejemplares
Primera edición
Lima, febrero 2014

© **Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa - SINEACE**
Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica (IPEBA)
Calle Tudela y Varela 215, Miraflores, Lima - Perú
Teléfonos: (51-1) 2214807 - 2214826
E-mail: cir@ipeba.gob.pe / www.ipeba.gob.pe
Se autoriza la reproducción total o parcial siempre y cuando se mencione la fuente.

ÍNDICE

Presentación	5
Agradecimiento de los autores	7
Capítulo I. Marco de referencia. Consideraciones preliminares	9
• Resultados de aprendizaje, equidad y desarrollo social.....	10
• El riesgo mayor.....	17
• Estándares de aprendizaje/desarrollo y de gestión desde las expectativas sociales	18
Capítulo II. Análisis comparativo de la experiencia internacional sobre estándares de aprendizaje/desarrollo y de gestión en educación inicial	21
• Lecciones y alertas desde las experiencias internacionales al establecer estándares de gestión y estándares de aprendizaje.....	22
• Dominios comunes de aprendizaje/desarrollo	23
• Resultados del análisis comparativo de implementación de estándares en educación inicial	24
• Proporción de indicadores específicos de logro en cada área en Chile y México.....	28
• Países anglófonos	36
• Cuadro resumen de las áreas, ámbitos, campos de formación	49
• Conclusiones en torno a estándares de aprendizaje/desarrollo	50
• En la opción entre especificidad y comunicabilidad	52
• De lo sumamente específico y complejo a lo simple y manejable.....	52
• Estándares de calidad de la gestión	53
Capítulo III. Las experiencias y avances nacionales hacia el establecimiento de estándares de aprendizaje/desarrollo y estándares de gestión	65
• Diseño Curricular Nacional 2009.....	67
• Componentes estructurales del DCN, nivel inicial	69
Capítulo IV. Consensos y disensos sobre estándares de aprendizaje / desarrollo y de gestión para educación inicial, resultados de la consulta	75
• La adopción de estándares de aprendizaje y de estándares de calidad de la gestión en educación inicial	77
• Propósitos de los estándares de desarrollo/aprendizaje	77
• Propósitos de los estándares de gestión	78
• Temores y reservas sobre estándares de gestión y de aprendizaje Desarrollo en educación inicial	79
• El porqué de la consulta.....	82

• Objetivos de la consulta.....	84
• Resultados de las jornadas de consulta	85
• Doce conclusiones importantes	87

Capítulo V. Propuesta preliminar de estructura para estándares de aprendizaje/ desarrollo y para estándares de gestión. Consideraciones y recomendaciones 91

1. Sobre la introducción de innovaciones.....	91
• Revisión necesaria en la formulación de resultados del nivel.....	93
• Comentarios a las áreas de desarrollo del DCN.....	95
• Sugerencias de compatibilizar con la propuesta del Reino Unido.....	98
2. Sobre el nivel de conocimiento, dominio y uso del DCN.....	102
3. Sobre la comunicabilidad de un conjunto complejo de dominios, competencias, mapas de progreso y niveles de logro.....	104
4. Sobre los desencuentros entre propósitos del nivel desde las expectativas de las familias y de los docentes	105
5. Sobre el reconocimiento de conceptos englobantes	106
6. Sobre la matriz de estándares de gestión	108
7. Sobre las preocupaciones en el diálogo con el equipo IPEBA	111

Anexos..... 121

Anexo 1: Sistematización de las respuestas al cuestionario sobre dominios y competencias aplicado en Ayacucho, Callao, Cusco, Lima, Piura y Tacna.....	121
Anexo 2: Competencias clave	122
Anexo 3: Ejemplos de competencias y estándares por ciclos.....	123
Anexo 4: Alertas y recomendaciones.....	124
Anexo 5: Estándares de gestión.....	125
Anexo 6: Hablan los expertos	126
Anexo 7: Conversando con los PPF	145
Anexo 8: Relación de especialistas, directoras, docentes, animadoras y padres de familia que participaron en la consulta y firmaron los cuestionarios	153
Anexo 9: Cuestionario sobre dominios, competencias y niveles en el logro de los estándares de aprendizaje exigibles en los servicios de educación inicial	155
Anexo 10: Matriz para evaluar la calidad de la gestión de las instituciones educativas.....	157
Anexo 11: Grupo focal con padres de familia	159
Anexo 12: Entrevista con expertos	160

Referencias Bibliográficas 161

PRESENTACIÓN

Hace algunos años, Jorge Basadre reclamó que en el Perú es urgente educar no solo a los estudiantes, sino especialmente a la opinión pública y a las clases o sectores dirigentes “para que comprendan y se resignen a que los problemas educativos sean estudiados, confrontados y abordados técnicamente y en forma adecuada y a largo plazo”. En esa misma línea, el presente Estudio preliminar para la elaboración de estándares de aprendizaje / desarrollo y estándares de gestión en educación inicial pretende abordar dos temas íntimamente relacionados: la mejora de los aprendizajes de los estudiantes peruanos y la reducción de las brechas de inequidad existentes.

En IPEBA estamos convencidos de que abordar un tema como la calidad educativa implica necesariamente la búsqueda de consensos. Un marco general para ello nos lo ofrecen los objetivos estratégicos y las políticas definidas por el Proyecto Educativo Nacional. Asimismo, es nuestro deber generar las condiciones para dialogar sobre la evaluación de la calidad educativa. En ese camino, es clave formular modelos de evaluación y establecer estándares de gestión y de aprendizajes tanto para instituciones de Educación Básica como para estudiantes de todos los niveles educativos.

Para iniciar el proceso de diseño y elaboración de estándares para la educación inicial, se encargó a un equipo de consultores para que den cuenta del “estado del arte” y revisen experiencias internacionales sobre estándares de ese nivel educativo. También se les pidió que recojan aportes de expertos y gestores peruanos de ese nivel. Finalmente se le encargó al equipo que planteen una propuesta preliminar de estructuras para estándares de aprendizaje/desarrollo

y para estándares de gestión. El resultado es un compendio de aportes y experiencias nacionales e internacionales respecto a los estándares, así como una visión calidoscópica de la educación inicial en el Perú.

Visto desde otra perspectiva este libro gira alrededor de dos preguntas: ¿Qué es lo que tienen derecho a aprender todas las niñas y niños antes de entrar a la escuela? y ¿Cuáles son las condiciones que facilitan esos aprendizajes en el sistema educativo? Las respuestas aluden no solo a certezas, sino a perplejidades, ganancias y expectativas en torno a la política educativa, por ejemplo en relación a temas como la universalización de la educación inicial, la multiculturalidad, las expectativas de padres y docentes, los antiguos dilemas que plantea la educación inicial en relación a la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes: desarrollo y/o aprendizaje, la articulación con el nivel primario, la formación docente, el concepto de niño y la comunicabilidad de las innovaciones o reformas planteadas.

Finalmente, el presente estudio constituye tanto una exploración como el primer insumo para construir un marco teórico que dé fundamento al diseño y elaboración de estándares para la Educación Inicial.

Directorio del IPEBA

AGRADECIMIENTO DE LOS AUTORES

Este trabajo no hubiera sido posible sin la cooperación de Peregrina Morgan y el equipo técnico del IPEBA, así como del equipo de la Dirección de Educación Inicial del Ministerio de Educación, que dirige Vanetty Molinero Nano.

Agradecemos el tiempo y las agudas reflexiones aportadas por Norma Reátegui, Elena Valdiviezo Gaínza, Carmen Vásquez de Velasco y el equipo de SUMBI; Emma Aguirre Rubio, Gróver Pango, Blanca Encinas, Ethel Gherzi, Violeta Nazar, Elizabeth Munares, Lya Bouna, Milena Alva y Martín Guerra-García, de Comunicación Educativa –Equipo Uno; Susana Baca y el equipo de Negro Continuo; Blanca Figueroa, del Grupo de Trabajo Redes; Rubén Sullca Quispe, Tania Pango Nazar, Tomás Miranda Saucedoy Roger Muro; Omar Gandarillas y los equipos de Familia y Desarrollo y de la Asociación Germinal.

Contribuyeron en la organización de grupos de consulta Carmen Morcos y Lourdes Portugal, en **Lima**; Olga Córdova Lovera –de la Municipalidad de Ventanilla–, el equipo de campo de UNICEF y la UGEL de Ventanilla, en el **Callao**; Ana María Poma, Esteban Pauca –Alcalde de Acos Vinchos– y la UGEL de Huamanga, en **Ayacucho**; Rosa Basili y la DRE de Tacna, en **Tacna**; Alfredo Altamirano, de IPEBA, y Eda Palacios, de la DRE de Piura, en la región **Piura**; Miluska Mendoza –de UNICEF Cusco–, Edgard Ochoa –de Plan Internacional Cusco–, Mario Warton y el equipo de la DRE de la región **Cusco**.

Agradecemos también a las especialistas, docentes, directoras de programas y servicios, padres y madres de familia, dirigentes de los CONEI, y otros líderes comunales que participaron en las consultas. Sus nombres se mencionan en el anexo de participantes.

CAPÍTULO I

MARCO DE REFERENCIA CONSIDERACIONES PRELIMINARES

El proceso de construir consensos en torno a estándares de aprendizaje y de gestión en educación inicial debe partir de la consideración sobre las aspiraciones de universalizar el acceso a este servicio. Hay avances y frustraciones en este empeño; tienen que ver esencialmente con la capacidad de los proyectos y de las reformas para satisfacer la demanda social por aprendizajes relevantes y por igualdad de oportunidades.

El proceso de definir resultados de la educación es antiguo; depende del concepto prevalente de persona y de sociedad; además, modernamente, está asociado tanto al concepto de derecho al desarrollo –qué es lo que todas las niñas y niños deben ganar con su pase por la escuela, para que desarrollen las capacidades que los facultan para una convivencia provechosa- como al de equidad y no discriminación– porque es deber del Estado asegurar oportunidades similares de desarrollo a todas las niñas y niños, sin distingo de su situación, cultura , género, origen u otras diferencias.

Es decir, la discusión técnico pedagógica sobre resultados de la educación, debe ser referida a los Derechos Humanos y preparar a los estudiantes, en última instancia, para respetar y realizar la ciudadanía (Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, 1994; Frisancho, 2012).

Los resultados socialmente deseables suelen centrarse, en educación inicial, en la capacidad de desempeños físicos, la adopción de hábitos sanos frente al propio cuerpo y a la salud pública, así como en la maduración emocional y cívica que permite pasar de una etapa autocéntrica a la convivencia social, en la capacidad de comunicar y procesar las comunicaciones, en la capacidad de actuar en el mundo natural y económico y, así, comprender su funcionamiento básico. En el desarrollo del razonamiento lógico matemático, a partir de la resolución de problemas y de la reflexión sobre lo que se hace y sus resultados (Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, 1994).

Diversos estudios longitudinales muestran la incidencia positiva de la participación en el servicio de educación inicial en la posterior reducción del riesgo de fracaso en primaria, así como en la generación de resiliencia para prevenir el involucramiento en actividades en conflicto con la ley (Young, 2002).

Debemos destacar que el alcance del concepto “Educación para Todos” implica la universalización de la educación inicial y la demanda de trabajar sobre el conjunto de las potencialidades de cada individuo.

Resultados de aprendizaje, equidad y desarrollo social

Al final de la década de 1960, aparecen las primeras apreciaciones serias sobre la importancia de la educación inicial, especialmente, para mejorar y equiparar las oportunidades de las niñas y niños procedentes de hogares con menores condiciones económicas, antes del ingreso a las escuelas –es decir, para mejorar las aptitudes cognitivas y de comportamiento social de los vástagos de familias donde los padres tenían menos tiempo y capital humano para acompañar el desarrollo de sus niñas y niños. Los avances de la neurociencia no

han hecho sino enfatizar la necesidad de cuidar y estimular el aprendizaje en los primeros años para, de esta manera, abrir oportunidades semejantes para todos (Young, 2002).

Cuando fue evidente la conveniencia de universalizar la educación inicial, se vio que los sistemas educativos suelen repetir las características de las realidades socioeconómicas que los generan. Así pasó también en educación inicial, donde los beneficiarios de los servicios de jardín infantil, durante las primeras décadas de funcionamiento del nivel, fueron mayormente las niñas y niños de clase media –minoritaria en más de la mitad de los países del globo– a pesar de que el nivel se creaba con la expectativa de contribuir, principalmente, al desarrollo de niñas y niños de hogares en situación desventajosa.

La condición de desarrollo del que aprende, dada por supuesta en el currículum para los tres años, y, especialmente, al momento de entrada a la escuela, es diferente, lejana y ajena a la realidad de las competencias o capacidades de la mayoría de las niñas y niños reales. Muchos profesores encontraban absurdo que se les pida, por ejemplo, enseñar a leer y escribir a un estudiante en los dos primeros años de primaria, cuando la exposición de algunos niños al mundo textual en el período previo a la escuela había sido tan exigua que el tiempo escolar no alcanzaba a promover las asociaciones necesarias para facilitar la lectoescritura.

Ahora bien, el esfuerzo de ampliación del nivel de educación inicial, en la mayoría de los países, tuvo en cuenta esta necesidad de emparejar a los hijos de los pobres, proveyéndoles oportunidades que solo eran accesibles a las familias de clase media. Para eso, se buscó soluciones basadas en capacidades comunitarias y ligadas a las culturas locales, como en el caso de los PRONOEI del Perú, inicialmente llamados Wawa Wasi y Wawa Uta, los cuales fueron generados para comunidades rurales, muy imitados en otros países, pero que fueron observados en algunos medios –sin que fuese siempre cierto– como una solución barata y de menor efectividad para los más pobres.

El punto de encuentro entre calidad de los resultados de aprendizaje y desarrollo con calidad de la gestión en educación inicial, se produce en la reflexión sobre el derecho al juego y en la preocupación por el riesgo de instrumentalizar el nivel si solo se le ve como etapa de preparación para la primaria.

La idea de priorizar objetivos de aprendizaje y desarrollo fue rápidamente bienvenida en educación inicial. Había demasiados docentes que dedicaban sus jornadas a desarrollar los mismos juegos y actividades, de manera repetitiva, sin buscar una progresión en las aptitudes o competencias. La alergia a la inmersión de las niñas y niños en el medio simbólico y textual iba a contrapelo del reclamo de los padres de familia que deseaban que los hijos avanzaran en la aptitud para aprovechar la escuela.

Por otra parte, en el marco del esfuerzo por la universalización del acceso a educación inicial, se decía que un docente motivado y capaz podía enseñar con casi nada y podía encontrar en la cotidianidad de su comunidad todo lo que necesitara para que el proceso educativo se desarrolle del modo adecuado y obtenga los resultados de aprendizaje esperados. Pero, los docentes con esas extraordinarias capacidades no eran la mayoría. No era cierto que todos los maestros y animadores comunales disponibles estaban tan motivados o tenían tanta formación como para trabajar en ausencia de los materiales estructurados previstos en el currículo.

Es por eso que entre los criterios de calidad de la gestión en educación inicial está la preocupación por contar con materiales suficientes y relevantes, especialmente, en las zonas con mayores desventajas. Esta preocupación ha estado en todas partes, pero no ha sido ni constante ni suficiente (Fujimoto, 2009).

La priorización de competencias y resultados de aprendizaje ha llevado, algunas veces, a ignorar o desdeñar completamente los conocimientos y experiencias previos y paralelos de los estudiantes, lo que implica una enorme distracción sobre el patrimonio de valores, saberes, prácticas y herramientas comunitarias y un déficit notable de pertinencia cultural del servicio educativo.

En educación inicial, donde era claro que la función del Estado es subsidiaria de una responsabilidad que corresponde, esencialmente a la familia, hubo siempre una mayor inquietud por conocer y responder a los valores y dinámicas culturales de las familias y comunidades (Peralta, 1994). Pero hubo también una fuerte voluntad de emparejamiento hacia arriba y hacia afuera que explica, en parte, situaciones como la presencia generalizada de los personajes de Disney en programas rurales de educación inicial, o las invasiones de materiales nuevos como pasó primero con el “tecnopor” y luego con el “corospum”, o con la generalización de actividades de reciclaje –incluso con materiales que no son de uso habitual en las comunidades donde estas prácticas se realizan–, o la oferta de avanzar hacia el manejo del inglés como segunda lengua, en la mayoría de jardines infantiles particulares, incluso si no existen docentes de este curso que puedan ofrecer modelos válidos del habla en ese idioma.

A juicio de las asociaciones de docentes de educación inicial, en este nivel se concentraría aún un porcentaje alto de docentes motivados y con interés en la capacitación permanente; pero, por otra parte, habría una fuerte tendencia a trabajar de acuerdo a “la cultura común del nivel” que estaría más centrada en las actividades que hay que hacer en vez de en los resultados que hay que facilitar, y que tiene también actitudes de rechazo hacia actividades de orientación propedéutica o cognitiva “que no habría que hacer”. No se considera, suficientemente, que el nivel es, para un buen porcentaje de niñas y niños, la única oportunidad de ganar las capacidades necesarias para el ingreso y el buen aprovechamiento de la escuela primaria (Ceballos, Sepúlveda y Nanclares, 2010).

Otra explicación de los déficit de resultados de aprendizaje se ha dado al constatar que la mayor parte de países del hemisferio sur son plurilingües y multiculturales en diversos grados, y que los sistemas educativos han procedido, en general y como principio, sobre la base de una concepción occidental del aprendizaje, de la cultura y del desarrollo, asumiendo que la lengua franca era la lengua de la unidad nacional y podía o debía ser la base de la educación, independientemente de cuál fuere la lengua materna de los es-

tudiantes; se asumía que la introducción precoz a ella era un principio educativo y democrático incuestionable. (Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, 1994; Perú. Defensoría del Pueblo, 2008).

Tristemente, la práctica mostró que el personal disponible para asumir responsabilidades docentes podía no conocer suficientemente la lengua franca o podía, situación no mejor, desconocer completamente la lengua local. (Benavides, Mena y Ponce, 2010).

En los casos de comunidades con clara diferenciación lingüística, se hizo natural la actitud “civilizatoria”, que encarecía abandonar la cultura propia y adquirir la racionalidad y los bienes de la cultura “civilizada” como un medio de progreso.

Incluso se hizo juicios sobre la conveniencia de las prácticas de crianza locales y se abogó por la introducción de prácticas de crianza que fueran, eventualmente, más compatibles con el “desarrollo”. Afortunadamente, el liderazgo global del Grupo Consultativo de Desarrollo Temprano y una fuerte sensibilidad nacional hacia los problemas de interculturalidad previnieron contra estas distorsiones y abogaron por el respeto y aprendizaje a partir de las culturas locales (Myers, 1997).

Frente a escuelas primarias de funcionamiento irregular y resultados poco relevantes, que podían favorecer la deserción y llevar a las familias a cuestionarse el sentido del lucro cesante al mandar a los hijos a que estudien, los servicios de educación inicial eran, para los padres, espacios protegidos donde se podía dejar las niñas y niños por algunas horas, con las ventajas de la socialización y de una mayor exposición a la lengua franca nacional, en nuestro caso, el castellano.

Aún hoy, éstas son las expectativas más importantes sobre la educación inicial en el mundo rural: que los niños no sean tímidos, que se expresen, afirmen y no se dejen avasallar y que aprendan a manejar bien el castellano. Estas son,

en buena cuenta, las ganancias principales que diferencian a las niñas y niños que van a la escuela de los que no tienen la oportunidad de frecuentarla, decía ya en la década de 1980 González Moreira.

A pesar de la incidencia demostrada de la educación inicial en la reducción del fracaso escolar en los primeros grados de primaria, se observó la existencia de contingentes de niños que pasaban hasta tres años en el servicio, pero llegaban a la escuela sin el aprestamiento básico para tomar el mejor provecho de ella.

La reflexión sobre estas realidades contribuyó a reelaborar la noción de condiciones de aprendizaje, como una variable fundamental del planeamiento educativo.

Por otra parte, debemos destacar que la noción de derecho de todos a la educación de calidad, que emergió fuertemente de Jomtien, llevó a postular la educación inclusiva, y a revisar las políticas sobre educación regular y educación especial.

La inclusividad en educación inicial debería brindar la posibilidad de identificar dificultades, de establecer expectativas ambiciosas pero razonables de logro, de discernir necesidades de apoyo especializado y de conducir a los estudiantes a oportunidades para tener ese apoyo. En el Reino Unido, esta identificación de dificultades se establece como prioridad a los dos años y se implementan las condiciones para realizar el diagnóstico y derivar a las niñas y niños a recursos de apoyo, en caso de necesidad.

Lamentablemente, en muchos países el personal carece de las herramientas para cumplir estas funciones de modo satisfactorio, ya que no están siempre disponibles las capacidades de apoyo especializado cuando son necesarias (Perú. Defensoría del Pueblo, 2007).

Algunos criterios adicionales, orientados al mejoramiento de la calidad de la gestión de los servicios educativos en educación inicial, emergieron del

análisis de estos procesos, con sus avances y fracasos:

- Las demandas de descentralización del servicio.
- La reflexión sobre la necesidad de la gestión local.
- La noción de proyectos educativos institucionales por centros, centrados en resultados de aprendizaje.
- La noción de capacitaciones a demanda y centradas en los resultados de aprendizaje esperables al concluir el nivel.
- La experimentación con presupuestos por institución educativa.
- La necesidad de reforzar la participación de las familias y de comprometer las autoridades locales con los resultados de aprendizaje –es decir, la explicitación a las instituciones educativas de las expectativas sociales de este proceso.

Es decir, una reflexión sobre las cuestiones de gestión que pueden incidir sobre los resultados de aprendizaje.

Ahora bien, después de diez años de práctica y reflexión sobre los procesos para universalizar el acceso a aprendizajes relevantes en el período preescolar, así como las evaluaciones disponibles en la reunión de Educación Para Todos de Dakar 2000, llevaron a algunas conclusiones aplicables a la mayoría de los esfuerzos de mejora de la calidad de la educación.

La promesa principal referida a la educación inicial era garantizar desarrollos en socialización y capacidades cognitivas que facilitarían el aprovechamiento de la educación primaria y prevendrían el fracaso escolar. Diversos esfuerzos por introducir innovaciones han resultado insuficientes, debido principalmente a un déficit de comunicación. Los costos de la comunicación no parecían haber sido incluidos en la estrategia misma de innovación, al punto de que partes importantes de las orientaciones y de los nuevos instrumentos se comunicaron usando estrictamente los procedimientos administrativos regulares: normas y directivas sin acompañamiento de otros medios, y, además, capacitaciones, en general, intensas pero cortas; excesivamente ambiciosas y demasiado genéricas.

Las innovaciones más contestadas en educación inicial tuvieron que ver, y aún luchan, con el temor de que una introducción temprana en las competencias cognitivas, en el mundo simbólico y especialmente en el universo textual, en el razonamiento y la cuantificación, puedan invadir el tiempo que se debe dedicar al juego y a otras actividades de descubrimiento y socialización.

La voluntad de introducir cambios en el marco de periodos políticos de corto o mediano plazo no facilitó instalar un diálogo amplio entre equipos de política educativa y comunidad docente ni entre las instituciones educativas y las familias, para que conozcan lo que pasa y establezcan lo que debe pasar en lo cotidiano del establecimiento educativo. No fue posible incluir de modo significativo la participación de familias y comunidades rurales en la discusión educativa. Esta situación fue más grave en países con varios grupos culturales con lenguas y visiones diferentes.

Para la educación primaria, lo más grave de constatar fue que, a pesar de las reformas educativas, cuando se generalizaron las pruebas censales de logros de aprendizaje, sus resultados eran alarmantemente bajos, los progresos anuales eran mínimos y la percepción social de la calidad de la educación pública se fue deteriorando. Ello llevó a muchos países a declarar sus sistemas educativos en crisis.

Esto fue menos visible en educación inicial, porque no se aplican pruebas censales ni hay criterios claramente establecidos sobre qué se debe aprender y cómo verificarlo. Aunque el nivel puede estar satisfecho con la diferencia de rendimiento en segundo grado de primaria entre niños que pasaron por la educación inicial y niños que no lo hicieron, el promedio general de rendimiento en las pruebas censales sigue siendo insatisfactorio.

El riesgo mayor

¿Se debe hacer más reformas? Como se dijo anteriormente, el escaso impacto de las reformas e innovaciones, en términos de los resultados de aprendizaje,

llevó en muchos países a acumular reformas sobre reformas, al punto de desprestigiar la idea misma de cambio educativo.

Tanto cambio generó una sensación general de escepticismo sobre la posibilidad de mejorar la educación, así como una actitud más o menos cínica de dejar pasar las innovaciones, sin preocuparse demasiado por implementarlas, porque ya llegaría otra administración que acabaría con ellas e impondría alguna nueva fórmula.

Un aprendizaje importante, en medio de este desánimo, fue que la gestión educativa debe reencontrar el foco que le da sentido: lo que las niñas y niños aprenden y las condiciones que facilitan el aprendizaje. Esto debe ser comunicado suficientemente, facilitado por condiciones objetivas, monitoreado regularmente y reportado a las comunidades, en procesos participativos.

De ahí que se vio como necesario establecer estándares de aprendizaje y de gestión de la educación que se centraran en lo que se debe aprender y en las condiciones que permitan o faciliten que los estudiantes aprendan, además que ayuden a conocer sobre cuánto y cómo aprenden.

Estándares de aprendizaje/desarrollo y de gestión desde las expectativas sociales

Entretanto, se iba formando una línea de pensamiento divergente. De una parte, se observaba poca correspondencia entre éxito académico y éxito en la vida. Las personas más exitosas no eran, necesariamente, ni más frecuentemente los que se graduaron como mejores alumnos en las salas de clase.

Tampoco era una constante, ni mucho menos, que la gente más apreciada y querible fuera la gente con mejores notas en la escuela.

Se percibió que el funcionamiento social apropiado y la capacidad de adaptación de las familias y las comunidades a situaciones de crisis o a desafíos

nuevos podían depender de más inteligencias que solo de la inteligencia cognitiva o académica.

Se acercaba el momento de reconocer que la educación era un asunto demasiado serio para adoptar únicamente la perspectiva academizante –habitual desde la oferta del servicio. Era necesario calificar y dar voz a la demanda social por educación expresando más claramente el tipo de personas y las capacidades socialmente apreciables (Wright, 2009).

La necesidad de establecer cuáles pueden ser las contribuciones de la escuela al desarrollo de las personas llevó a UNESCO a conformar la Comisión Jacques Delors que tuvo como propósito principal proponer los resultados más importantes del quehacer educativo profesional, es decir, lo que la educación debía asegurar a todas las niñas y niños.

La Comisión tenía la obligación de generar proposiciones que tuvieran aceptación intercultural, fueran formuladas de manera sencilla y correspondieran a las aspiraciones más sentidas de la humanidad respecto de lo que esperan que sean sus hijas e hijos.

El resultado más destacable de la Comisión Delors fue la proposición de cuatro aprendizajes que se consideraron básicos para realizar plenamente la condición humana:

- Aprender a aprender: para ser capaz de procesar las experiencias y traducirlas en adquisiciones relevantes para la vida.
- Aprender a convivir: para adaptarse a la coexistencia social aceptando reglas básicas de reciprocidad, consideración, sentido del derecho.
- Aprender a hacer: para modificar la realidad según sus intenciones y propósitos, manejando destrezas y herramientas prudente y eficientemente.
- Aprender a ser: para ser capaz de realizar valores, exigirse y perdonarse, vivir en paz consigo mismo, apreciar el propio punto de vista y tolerar las discrepancias, y exigir sus derechos.

Establecidos estos horizontes de aprendizaje, quedaba por establecer su significado en términos de descripción de contenidos, de los desempeños buscados, su mensurabilidad y los niveles de logro posibles, así como de las condiciones necesarias para alcanzarlos.

Naturalmente, estos horizontes de aprendizaje desafían la práctica educativa desde la primera infancia y a lo largo de todo el proceso educativo. Tanto las prácticas familiares de crianza como las actividades en los servicios de cuidado diurno, como la cotidianidad de los servicios y programas de educación inicial para niñas y niños de tres a cinco años, deben confrontar su relevancia contra esos horizontes de aprendizaje.

Algunos comentarios y reflexiones sobre el modo cómo han tratado estas expectativas en los países de referencia se comunican en el capítulo siguiente.

CAPÍTULO II

ANÁLISIS COMPARATIVO DE LA EXPERIENCIA INTERNACIONAL SOBRE ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE/DESARROLLO Y DE GESTIÓN EN EDUCACIÓN INICIAL

Si bien el proceso educativo dura toda la vida, existe consenso en la comunidad científica y política de que “asegurar a los niños un buen comienzo en la vida es clave en el desarrollo humano” (UNICEF, 2001).

Este consenso ha producido a nivel internacional (USA, Italia, Reino Unido, Australia, Sudáfrica, la mayoría de los países del África subsahariana, América Latina, Asia Central, entre otros) la multiplicación de programas de Buen Inicio, que combinan una nueva prioridad a la educación temprana y a la calidad de los aprendizajes en los primeros años de la vida, así como una aproximación multidimensional al desarrollo, que incluye la necesidad de atender aspectos físicos, emocionales, sociales, cognitivos y operacionales y de observar progresos específicos en cada uno de esos aspectos.

Lecciones y alertas desde las experiencias internacionales al establecer estándares de gestión y estándares de aprendizaje

La experiencia internacional con estándares de aprendizaje y de gestión de servicios, para educación básica en general, es amplia.

La experiencia específica con estándares de aprendizaje/desarrollo y de gestión para el nivel de educación inicial es menos extensa.

Entidades como UNICEF, UNESCO y otros miembros del Consultative Group on Early Development and Initial Education han promovido el establecimiento, la adopción y la difusión de estándares de logros y estándares de gestión en la educación inicial.

La idea de establecer estándares ha sido bien acogida e implementada en muchos países, y ha facilitado avances significativos para conocer el nivel de resultados de aprendizaje y el tipo de prácticas de gestión en el servicio de educación inicial, tanto en regiones específicas como a nivel nacional.

Algunos de los países, como Francia e Inglaterra, usan sistemas comparativos basados en estándares nacionales para medir y comparar los resultados de aprendizaje en sus diferentes unidades administrativas. Con esto, dichos países han podido orientar políticas y programas tanto compensatorios como remediales, lo que hicieron a través del establecimiento de zonas prioritarias de excelencia educativa (Luzón y Torres, 2005).

Otros, como Estados Unidos y Australia, tienen una tradición larga de autonomía entre los estados subnacionales que los conforman; asimismo, tienen una historia más breve de comparación entre expectativas y resultados en sus diversos niveles y modalidades educativas.

Pero, tanto aquí como aconteció en dichos países, la idea de introducir estándares nacionales de gestión y de logros de aprendizaje, ha producido y produce también reacciones de escepticismo, temor o desconfianza.

Un conocido ejercicio masivo de difusión de estándares –o expectativas de aprendizaje y desarrollo– se dio a través de la publicación y difusión de Facts for Life, promovida por el Banco Mundial, la Organización Mundial para la Salud, UNICEF, UNESCO, el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, entre otros patrocinadores, para difundir mensajes básicos dirigidos a asegurar la realización del derecho a la vida y el desarrollo de las niñas y niños menores de seis años.

La orientación del documento era dirigida a las familias, los líderes comunitarios y los comunicadores locales, más que para los operadores de servicios de educación o salud. Se entendía que una importantísima porción de los aprendizajes y ganancias, en capacidades y competencias en este período del desarrollo, se promueve o retrasa en el seno de la vida familiar y comunitaria más que en los programas de educación formal o las intervenciones directas del sector salud con sus pacientes. Es decir, fueron estándares orientativos para responsables de procesos no formales, quienes esperan que los servicios educativos formales marquen diferencias positivas en el desarrollo, es decir, constituyen la demanda de logros para el nivel de educación inicial.

Para mejor orientar el ejercicio de establecimiento de estándares en el caso peruano, se han estudiado las experiencias de México, Chile, Australia, Inglaterra y Estados Unidos. Se ha considerado adicionalmente, de un modo más general, las experiencias de Macedonia y Madagascar. En todas estas experiencias, se ha considerado como desafíos importantes cinco dominios o campos de aprendizaje/desarrollo.

Dominios comunes de aprendizaje/desarrollo

La ácida discusión sobre qué parte del desempeño corresponde a los dones o déficit de la naturaleza (genética, proceso embriológico) y qué corresponde a las ganancias o pérdidas que suscita la crianza (aprendizajes, factores inhibitorios o propiciatorios del contexto) es antigua y está casi superada gracias a la comprensión de las interacciones entre desarrollo y aprendizaje. Por eso, en educación inicial se considera clave esta interacción, que se realiza simultáneamente, y a ritmos diferentes, en dominios tales como:

- El manejo del propio cuerpo, la toma de opciones de salud y las destrezas físicas.
- La interacción social que implica el sentido de pertenencia, y una progresiva maduración emocional y ética para ejercer la ciudadanía.
- La comunicación, oral pero también a través de otras formas de expresión, atención, discernimiento e interpretación, que posibilitan manifestar creativamente las emociones, los puntos de vista y opciones, y comprender lo que manifiestan los otros sea verbalmente, por escrito o con otros modos de expresión.
- El conocimiento y operación del medio ambiente natural y económico del cual se es parte, y de sus interrelaciones.
- El progresivo uso de la lógica, las comparaciones y los números para resolver situaciones cotidianas o imaginarias.

La gran cuestión es: ¿cuáles son las expectativas de logro o competencias más importantes y que se deben priorizar en cada uno de estos dominios? ¿Cuáles son, si es que hay, los pasos discernibles en el avance en cada una de las mencionadas competencias?

Resultados del análisis comparativo de implementación de estándares en educación inicial

A continuación mostraremos los hallazgos encontrados al revisar las experiencias y procesos en la implementación de estándares en educación inicial en los países sugeridos por el IPEBA.

Consideramos adecuado comparar primero en conjunto Chile, México y Perú, porque son países latinoamericanos que comparten el interés en establecer estándares para mejorar la calidad educativa desde una perspectiva global (unitaria), aun para México cuya organización política es federal.

La denominación que recibe la educación temprana varía en cada país: Chile la denomina educación parvularia; México, educación preescolar y Perú, educación inicial.

En Chile, el proceso de elaboración de los estándares derivó de un criterio evaluativo a un criterio de complementación curricular, surgiendo así los “Mapas de Progreso del Aprendizaje” (Seguel, 2007). La razón básica fue que no era evidente que todos los docentes podían deconstruir el proceso de formación y consolidación de una competencia, entonces, parecía conveniente dar pistas de los hitos de avance.

México establece “Estándares Curriculares” (México. Secretaria de Educación Pública, 2011) e identifica 4 etapas claves de la carrera educativa de los estudiantes:

- a) Tercer año de Preescolar (5-6)
- b) Tercer año de Primaria (8-9)
- c) Sexto de Primaria (11-12)
- d) Tercero de Secundaria (14-15)

Se aplican pruebas de evaluación en cada una de estas etapas:

En el caso del Perú, que todavía no cuenta con estándares para el nivel inicial, se ha considerado los avances registrados en los documentos *Marco de Referencia de Estándares de Aprendizaje*, producido por el IPEBA (2011) y el *Diseño Curricular Nacional* de 2009, que establece competencias y referentes de aprendizaje en términos de capacidades, actitudes y conocimientos.

Hechas estas salvedades, podemos decir que, como se ve en el **Cuadro 1**, en los tres países existe una mirada de largo plazo, cuyo horizonte es el 2021, de acuerdo a sus políticas nacionales y a los compromisos internacionales adquiridos.

Asimismo, responden a procesos de reformas educativas en los que se ha logrado articular la educación temprana con la educación básica. Cabe recordar que las propuestas de articulación de educación inicial y primaria comienzan a mediados de los 80, sobre la base de tres constataciones:

- No todos los niños entran a primaria con experiencia pre-escolar.

- Hay diferencias en los perfiles de ingreso de los niños rurales, especialmente de aquellos de zonas más alejadas o culturalmente diferenciadas.
- Hay cierta sobre formalización de los dos primeros grados de la primaria que podría ser uno de los factores gravitantes en la repetición, porque las niñas y niños no están preparados para irse adaptando a ella.

Se señala como meta una educación de calidad, inclusiva y con equidad, cuyo eje central es la visión del niño y niña como persona sujeto de derecho.

Tanto en Chile como en México, la elaboración de los mapas de

progreso y los estándares curriculares para educación inicial, han sido largos procesos, trabajados con fuertes equipos interdisciplinarios, consensuados con los actores involucrados y con asesoría internacional: Chile con asesoría de Australia y México con asesoría inglesa.

En el Cuadro 2, apreciamos que, para todos, los estándares valoran lo que los niños deben saber y ser capaces de hacer, es decir, los aprendizajes que todos deben alcanzar. Los estándares están directamente relacionados con lo que es exigible al servicio educativo. Es para eso que van las niñas y niños a participar en el nivel de educación inicial. En consecuencia, las diferencias individuales entre las niñas y niños podrían conducir a variaciones en el nivel de logro de las competencias indicadas, pero estas deben ser conseguidas a un nivel básico mínimo por todos los estudiantes.

El enfoque es de carácter progresivo de acuerdo al nivel de desarrollo evolutivo; cumple la función de indicar el nivel de avance y logro de las competencias curriculares.

Han sido pensados, en líneas generales, para apoyar la práctica pedagógica, como hilo conductor del currículo, para la evaluación, la formación docente y la elaboración de materiales educativos. Debemos mencionar que, si bien Chile manifiesta que los mapas de progreso del aprendizaje no tienen carácter

evaluativo, en la práctica se está hablando de lo mismo (Seguel, 2007). Ciertamente, los mapas no evalúan a nadie, pero son una herramienta útil para establecer cuál es el nivel de logro de cada estudiante y para trazar un perfil de avance de un grupo de aula.

Los tres países consideran necesario distinguir momentos específicos del nivel preescolar o inicial:

- Chile considera dos ciclos y 5 tramos de edad para visualizar la progresión de los logros de aprendizaje. La educación parvularia no es obligatoria.
- México considera en preescolar el tramo de tres a cinco años, previos al ingreso a la primaria. Aplica pruebas de evaluación en tercer año de preescolar correspondiente al grupo etario de 5 a 6 años. La educación preescolar es obligatoria
- Perú trabaja con dos ciclos y 8 tramos de edad (Perú. MED, 2009). La educación inicial es obligatoria.

En el Cuadro 3, observamos que:

- **Chile** se organiza en torno a 3 ámbitos de experiencias, 8 núcleos de formación y 16 mapas de progreso del aprendizaje, con un total de 69 logros. Es importante señalar que se privilegian como conceptos englobantes de experiencias:
 - El ámbito de formación personal y social, con los núcleos de identidad, autonomía y convivencia, con un total de 32 logros.
 - El ámbito de la comunicación, con los núcleos de lenguaje verbal, que incluye comunicación oral, lectura y escritura; además de lenguajes artísticos, que incluyen la apreciación y expresión artísticas, con un total de 19 logros.
 - El ámbito de la relación con el mundo natural y social, con los núcleos de formación de seres vivos y su entorno; además de grupos humanos, formas de vida y acontecimientos importantes; también, núcleo de relaciones lógico matemáticas y cuantificación, con un total de 18 logros.

- Chile trabaja con 425 indicadores de desempeño, una cifra elevada pero que tiene su explicación en el hecho de que cubre todos los tramos del parvulario (0 a 6 años).
- **México** se organiza en 4 campos de formación, 6 campos formativos y 15 aspectos, con un total de 42 competencias. Los campos de formación considerados son:
 - Campo de formación del Lenguaje y la Comunicación, con los aspectos de Lenguaje oral y Lenguaje escrito, con un total de 9 competencias.
 - Campo de formación del Pensamiento matemático, con los aspectos de Número y Cuantificación; de Forma, Espacio y Medida; y de actitudes hacia el aprendizaje de la Matemática, con un total de 8 competencias.
 - Campo de formación Desarrollo personal y para la convivencia, con dos campos formativos: Desarrollo personal y social, con los aspectos de identidad y relaciones interpersonales; y Expresión y apreciación artística, con los aspectos de música, danza, artes visuales, y drama/ teatro, con un total de 12 competencias.
 - Campo de formación de Exploración y comprensión del mundo natural y social, con el campo formativo de Exploración y conocimiento del mundo que tiene los aspectos de mundo natural y de cultura y mundo social, y el campo formativo de Desarrollo físico y salud, que tiene los aspectos de coordinación fuerza y equilibrio, y de promoción de la salud, con un total de 13 competencias.
- México establece 42 competencias para las que formula 275 aprendizajes esperados

En el Cuadro 4, se puede ver con mayor detalle la distribución de los logros y competencias de aprendizaje en ambos países.

Proporción de indicadores específicos de logro en cada área en Chile y México

La necesidad de analizar el contenido de los mapas de progreso y estándares curriculares motivó la elaboración de los cuadros 5 y 6, donde podemos

visualizar la cantidad de logros específicos establecidos para los diversos ámbitos de experiencias y campos de formación, y en los que para efectos de los cálculos se han incluido los indicadores (Chile) y aprendizajes esperados (México).

Es indispensable destacar que las fronteras entre desarrollo y aprendizaje parecen deliberadamente no enfatizadas.

En el Cuadro 5, observamos que **los mapas de progreso chilenos** le dan mayor peso al ámbito de experiencia: Formación personal y social (41.18%), siguiéndole en orden de importancia el ámbito de experiencia: Comunicación (32.47%). Es decir, el tercer ámbito de experiencia, Relación con el medio natural y social, tiene solo el 26.35%

Una mirada al interior del ámbito Personal social nos muestra que se le da un mayor énfasis al núcleo Autonomía (47.43%), y dentro del núcleo Autonomía al Desarrollo de la motricidad (56.63%).

En el caso del ámbito Comunicación hay un énfasis mayor para el núcleo Lenguaje verbal (59.42%) frente al núcleo Lenguajes artísticos (40.58%).

En el Cuadro 6, vemos que **en el caso mexicano**, por tratarse del último tramo etario, el énfasis se otorga a los campos de formación: Exploración y comprensión del Mundo natural y social (33.82%) y al Desarrollo personal y para la convivencia (27.27%).

Un análisis del campo de formación **Exploración y comprensión del mundo natural y social** nos muestra que el campo formativo Exploración y conocimiento del mundo alcanza un 59.14%; mientras que el campo formativo Desarrollo físico y salud alcanza el 40.86%.

En el caso del campo de formación: **Desarrollo personal y para la convivencia**, el mayor énfasis está dado al campo formativo Expresión y apreciación artística con un 68 % frente a un 32% del campo formativo Desarrollo personal y social.

El campo **Pensamiento matemático** alcanza el 20% y el campo **Comunicación**, el 18.9%. Recordemos que este es el porcentaje de descriptores de aprendizajes esperados, de un total de 275. Por lo cual nuestro análisis refiere a la cantidad de logros específicos diferenciados y no necesariamente a la importancia individual otorgada a cada uno de ellos, aun cuando se entienda que la aproximación integral implica que todos y cada uno de ellos debieran ser conseguidos.

Los cuadros 1 al 6 pueden ser vistos en las páginas siguientes.

CUADRO 1

Apuntes sobre la educación inicial en Chile, México y Perú

Item / País	Chile (1)	México (2)	Perú (3)
Marco de referencia	Procesos de Reforma Educativa. Articulación de la Educación Parvularia con la Educación Básica (2008) Hay una mirada de largo plazo: 2021	Procesos de Reforma Educativa. Articulación de la Educación Preescolar con la Educación Básica (2011) Hay una mirada de largo plazo: 2021	Procesos de Reforma Educativa. Articulación de la Educación Inicial con la Educación Básica (2009) Hay una mirada de largo plazo: 2021
Enfoque de la Educación Inicial	Educación de calidad, oportuna y pertinente que propicie aprendizajes relevantes y significativos, en función del bienestar, el desarrollo pleno y la trascendencia de la niña y del niño como persona. Meta: lograr una educación de calidad, inclusiva y con equidad.	Educación orientada al desarrollo de competencias y centrada en el aprendizaje de los estudiantes Meta: lograr una educación de calidad, inclusiva y con equidad.	Visión holística: atención integral del desarrollo físico, afectivo, social y cognitivo. Meta: lograr una educación de calidad, inclusiva y con equidad.
Visión del niño/niña	Persona en crecimiento, que desarrolla su identidad, que avanza en el descubrimiento de sus emociones y potencialidades en un sentido holístico; que establece vínculos afectivos significativos y expresa sus sentimientos; que desarrolla su capacidad de exploración y comunicación de sus experiencias e ideas, y que explica el mundo de acuerdo a sus comprensiones, disfrutando plena y lúdicamente de la etapa en que se encuentra	Niñas y niños son personas cada vez más seguras, autónomas, creativas y participativas.	Ser sujeto de derecho, cuya singularidad e individualidad deben ser reconocidas en todos los ámbitos de su desarrollo.

CUADRO 2

Estándares

Ítem / País	Chile (1)	México (2)	Perú (3)
Concepto	Señalan desde una perspectiva nacional lo que se valora como logro de aprendizaje, precisando cuáles serían las habilidades, conocimientos y actitudes que se consideran fundamentales de alcanzar por todo niño o niña durante el nivel de educación parvularia.	Definen lo que un niño debe saber, debe ser capaz de hacer y las actitudes que debe haber adquirido.	Aquellos aprendizajes que todos los estudiantes deben lograr independientemente de su origen social, cultural y económico.
Enfoque	Teórico-metodológico que permite la descripción y comprensión del desarrollo de las habilidades de los niños/niñas sobre la base de un modelo de habilidad en progresión. Habilidades claves por tramo de edad, más que en función de conocimientos, asegurando que dichas habilidades se planteen en coherencia con el desarrollo evolutivo del niño/niña y sus capacidades. Énfasis en logros de aprendizaje.	Trayecto formativo congruente para desarrollar competencias. Tránsito del énfasis en la enseñanza al énfasis en el aprendizaje. Progresivos entre edad, nivel y etapa. Son el vínculo entre las dos dimensiones del proyecto educativo: la ciudadanía global comparable y la necesidad vital del ser humano y el ser nacional.	De progreso por competencias. Los estándares cumplen la función de indicar el nivel de avance y logro de las competencias curriculares.
Objetivos	Apoyar el trabajo pedagógico para mejorar la calidad educativa. Complementarios a las bases curriculares de la educación parvularia. Precisan expectativas desafiantes y alcanzables por los niños y niñas. Crear programas de educación parental. Generar mensajes para la opinión pública sobre la infancia.	Articular los contenidos básicos. Facilitar la participación del mayor número de estudiantes. Orientar a las educadoras para saber en qué centrar su observación y qué registrar en relación con lo que los niños hacen. Sirven para perfeccionar los sistemas de evaluación y seguimiento progresivo y longitudinal de los estudiantes.	Fortalecer la práctica docente orientándola hacia el logro de las metas de aprendizaje. Proporcionar un eje articulador del currículo, la evaluación, la formación docente y la elaboración de materiales educativos.

Ítem / País	Chile (1)	México (2)	Perú (3)
Características	Cubre el rango etario de 0 a 6 años. Establece 5 tramos de edad para visualizar la progresión. Cubre todos los ámbitos en forma equilibrada. Dan cuenta de las habilidades esperadas al finalizar cada tramo etario.	Abarca el rango etario de 3 a 5 años. Son descriptores de logro y definen aquello que los niños demostrarán al concluir la educación preescolar. Sintetizan los aprendizajes esperados. Referentes para evaluaciones nacionales e internacionales.	Aluden a aprendizajes esenciales o imprescindibles, observables, susceptibles de ser evaluados. Optimiza el enfoque por competencias (describen el desempeño). Claros, precisos, comunicables. Definen el qué deben aprender (describen etapas).
Denominación	Mapas de progreso del aprendizaje. Siguiendo el modelo australiano.	Estándares curriculares. Siguiendo el modelo inglés.	Por definir
Organización	En torno a 16 mapas por ámbitos y núcleos.	Por campos de formación –campos formativos– aspectos	Por definir

(1) Mapas de Progreso del Aprendizaje para el Nivel de Educación Parvularia, 2008.

(2) Programa de Educación Preescolar, 2011. Acuerdo N° 592.

(3) Marco de referencia de estándares de aprendizaje para el Perú, IPEBA, 2011.

CUADRO 3

Dimensiones (campos, dominios, etc. que los organizan)

Chile		México	
Ámbitos de experiencia	3	Campos de formación	4
Núcleos de aprendizaje	8	Campos formativos	6
Mapas de progreso del aprendizaje	16	Aspectos	15
Logros de aprendizaje	69	Competencias	42
Indicadores de desempeño	425	Aprendizajes esperados	275

CUADRO 4

Distribución de los logros / competencias por país

Logros de Aprendizaje – Chile	Competencias – México
1. <u>Ámbito Formación personal y social</u> 32	1. <u>Campo de Formación Lenguaje y comunicación</u> 9
1.1. <u>Núcleo Autonomía</u> 1	1.1. <u>Campo formativo Lenguaje y comunicación</u> 9
1.1.1. Mapa de progreso Motricidad 5	1.1.1. Aspecto Lenguaje oral 4
1.1.2. Mapa de progreso Cuidado de sí mismo 4	1.1.2. Aspecto Lenguaje escrito
1.1.3. Mapa de progreso Independencia 4	
1.2. <u>Núcleo Identidad</u> 1	2. <u>Campo de formación Pensamiento matemático</u> 8
1.2.1. Mapa de progreso Reconocimiento y aprecio de sí mismo 5	2.1. <u>Campo formativo Pensamiento matemático</u> 8
1.2.2. Mapa de progreso Reconocimiento y expresión de sentimientos 5	2.1.1. Aspecto Número
1.3. <u>Núcleo Convivencia</u> 9	2.1.2. Aspecto Forma, espacio y medida
1.3.1. Mapa de progreso Interacción social 5	2.1.3. Aspecto Actitudes hacia el estudio de las matemáticas 1
1.3.2. Mapa de progreso Formación valórica 4	
2. <u>Ámbito Comunicación</u> 19	3. <u>Campo de Formación Exploración y comprensión del mundo natural y social</u> 13
2.1. <u>Núcleo Lenguaje verbal</u> 11	3.1. <u>Campo Formativo Exploración y conocimiento del mundo</u> 9
2.1.1. Mapa de progreso Comunicación oral 5	3.1.1. Aspecto Mundo natural 6
2.1.2. Mapa de progreso Iniciación a la lectura 4	3.1.2. Aspecto Cultura y vida social 3
2.1.3. Mapa de progreso Iniciación a la escritura 2	
2.2. <u>Núcleo Lenguajes artísticos</u> 8	3.2. <u>Campo Formativo Desarrollo físico y salud</u> 4
2.2.1. Mapa de progreso Expresión creativa 4	3.2.1. Aspecto Coordinación, fuerza y equilibrio 2
2.2.2. Mapa de progreso Apreciación estética 4	3.2.2. Aspecto Promoción de la salud 2
3. <u>Ámbito Relación con el mundo natural y social</u> 18	4. <u>Campo de formación Desarrollo personal y para la convivencia</u> 12
3.1. <u>Núcleo Seres vivos y su entorno</u> 5	4.1. <u>Campo Formativo Desarrollo personal y social</u> 4
3.1.1. Mapa de Progreso Descubrimiento del mundo natural 5	4.1.1. Aspecto Identidad personal 2
3.2. <u>Núcleo Grupos humanos, sus formas de vida y acontecimientos relevantes</u> 5	4.1.2. Aspecto Relaciones interpersonales 2
3.2.1. Mapa de progreso Conocimiento del entorno social 5	
3.3. <u>Núcleo Relaciones lógico-matemáticas y cuantificación</u> 8	4.2. <u>Campo Formativo Expresión y apreciación artísticas</u> 8
3.3.1. Mapa de progreso Razonamiento lógico-matemático 4	4.2.1. Aspecto Expresión y apreciación musical 2
3.3.2. Mapa de progreso Cuantificación 4	4.2.2. Aspecto Expresión corporal y apreciación de la danza 2
	4.2.3. Aspecto Expresión y apreciación visual 2
	4.2.4. Aspecto Expresión dramática y apreciación teatral 2
Total logros de aprendizaje 69	Total de competencias 42

CUADRO 5

Estructura de los mapas de progreso - Chile

ÁMBITOS DE EXPERIENCIA PARA EL APRENDIZAJE	Nº (1)	%
1. Formación personal y social	175	41.18
2. Comunicación	138	32.47
3. Relación con el medio natural y social	112	26.35
Total	425	100.00
1. Formación personal y social		
• Núcleo Autonomía	83	47.43
• Núcleo Identidad	49	28.00
• Núcleo Convivencia	43	24.57
Total	175	100.00
1.1 Núcleo Autonomía		
a) Motricidad	47	56.63
b) Cuidado de sí mismo	20	24.09
c) Independencia	16	19.28
Total	83	100.00
1.2 Núcleo Identidad		
a) Reconocimiento y aprecio de sí mismo	26	53.06
b) Reconocimiento y expresión de sentimientos	23	46.94
Total	49	100.00
1.3 Núcleo Convivencia		
a) Interacción social	23	53.49
b) Formación valórica	20	46.51
Total	43	100.00
2. Comunicación		
• Núcleo Lenguaje verbal	82	59.42
• Núcleo Lenguajes artísticos	56	40.58
Total	138	100.00
2.1 Núcleo Lenguaje verbal		
a) Comunicación oral	41	50.00
b) Iniciación a la lectura	28	34.15
c) Iniciación a la escritura	13	15.85
Total	82	100.00
2.2 Núcleo Lenguajes artísticos		
a) Expresión creativa	32	57.14
b) Apreciación estética	24	42.86
Total		100.00
3. Relación con el medio natural y social		
• Núcleo Seres vivos y su entorno	33	29.47
• Núcleo Grupos humanos, sus formas de vida y acontecimientos relevantes	29	25.89
• Núcleo Relaciones lógico-matemáticas y cuantificación	50	44.64
Total	112	100.00
3.1 Núcleo Seres vivos y su entorno		
a) Descubrimiento del mundo natural	33	100.00
3.2 Núcleo Grupos humanos, sus formas de vida y acontecimientos relevantes		
a) Conocimiento del entorno social	29	100.00
3.3 Núcleo relaciones lógico-matemáticas y cuantificación		
a) Razonamiento lógico-matemático	31	62.00
b) Cuantificación	19	38.00
Total	50	100.00

(1) Indicadores de Desempeño

CUADRO 6

Estructura de los estándares curriculares de México

CAMPOS DE FORMACIÓN	Nº (1)	%
1. Lenguaje y comunicación	52	18.91
2. Pensamiento matemático	55	20.00
3. Exploración y comprensión del mundo natural y social	93	33.82
4. Desarrollo personal y para la convivencia	75	27.27
Total	275	100.00
1. Lenguaje y comunicación		
• Campo formativo Lenguaje y comunicación	52	100.00
1.1 Campo formativo Lenguaje y comunicación		
a) Lenguaje oral	23	44.23
b) Lenguaje escrito	29	55.77
Total	52	100.00
2. Pensamiento matemático		
• Campo Formativo Pensamiento matemático	55	100.00
2.1 Campo Formativo Pensamiento matemático		
a) Número	23	41.82
b) Forma, espacio y medida	25	45.45
c) Actitudes hacia el estudio de las matemáticas	7	12.73
Total	55	100.00
3. Exploración y comprensión del mundo natural y social		
• Campo f. Exploración y conocimiento del mundo	55	59.14
• Campo f. Desarrollo físico y salud	38	40.86
Total	93	100.00
3.1 Campo f. Exploración y conocimiento del mundo		
a) Mundo natural	34	61.82
b) Cultura y vida social	21	38.18
Total	55	100.00
3.2 Campo formativo Desarrollo físico y salud		
a) Coordinación, fuerza y equilibrio	19	50.00
b) Promoción de la salud	19	50.00
Total	38	100.00
4. Desarrollo personal y para la convivencia		
• Campo Formativo Desarrollo personal y social	24	32.00
• Campo Formativo Expresión y apreciación artísticas	51	68.00
Total	75	100.00
4.1 Campo formativo Desarrollo personal y social		
a) Identidad personal	13	54.17
b) Relaciones interpersonales	11	45.83
Total	24	100.00
4.2 Campo formativo Expresión y apreciación artísticas		
a) Expresión y apreciación musical	15	29.41
b) Expresión corporal y apreciación de la danza	14	27.45
c) Expresión y apreciación visual	12	23.53
d) Expresión dramática y apreciación teatral	10	19.61
Total	51	100.00

(1) Aprendizajes esperados

(2) No se ha tomado en cuenta la enseñanza de la segunda lengua, pues solo se da en el último año de preescolar.

Países anglófonos

Hemos considerado conveniente analizar individualmente los casos de Australia, Estados Unidos y Reino Unido, debido a la importancia que han tenido estas experiencias para orientar los procesos de Chile y México (asesorados por Australia y Reino Unido, respectivamente). Se individualiza también el caso de Estados Unidos de Norteamérica, debido a la diversidad cultural interna creada por la migración, ya que parece ser un proceso en curso para el establecimiento de estándares nacionales en el marco de un margen muy grande de autonomía de los estados miembros de la Unión, de donde pueden obtenerse pistas significativas para nuestro propio proceso, marcado por una creciente demanda de descentralización y regionalización.

Australia

En la última década la imagen del niño ha cambiado: niños pequeños son vistos como estudiantes capaces y competentes quienes son capaces de participar en la construcción de su propio aprendizaje en el contexto de sus familias y comunidades. Hay evidencia de que los niños aprenden mejor cuando el currículo está conectado a su quehacer diario e intereses.

Cada estado y territorio ha trabajado independientemente sus currículos para la primera infancia y la primaria.

Las bases conceptuales y marcos que estructuran cada documento normativo varían de un estado o territorio a otro. Varían en términos de rangos de edad cubiertos; por ese motivo, el preescolar o kindergarten puede o no estar incorporado a la escuela. La edad para empezar la escuela también varía de un estado a otro.

Así en Australia Occidental hay 2 años preobligatorios de escolaridad: Kindergarten para los 4 años y preprimaria para los 5. La escuela formal empieza a los 6 años.

En el 2001 Australia Occidental estableció una nueva edad para el ingreso a la escuela y la expansión de los programas de kindergarten y preprimaria. Estos cambios se hicieron para garantizar el acceso de todo niño a algún tipo de servicio (preparatory).

Las expectativas para un niño de 5 años pueden ser totalmente diferentes en los sistemas escolares de cada estado. En los últimos años, la mayoría de los estados ha incorporado un documento curricular para la primera infancia. Australia del Sur fue el primero en incluirlo en el 2001, Victoria fue el último.

Desde el 2003, muchos estados han desarrollado nuevos documentos curriculares, específicamente, para los niños de 3 a 5 años. Sin embargo, los especialistas los calificaron de “muy limitados”; incluso, en algunos casos, no fueron consultados.

Este enfoque está variando, siguiendo los avances internacionales, que priorizan los programas para niños desde el nacimiento hasta los 3 años.

Australia Occidental ha sido pionera en considerar que el marco para la primera infancia en todos los servicios debe ser uno solo.

El marco se elaboró luego de una amplia consulta y está basado en los 7 principios gubernamentales:

- Una visión global del currículo
- Un reconocimiento explícito de los valores clave
- Inclusión
- Flexibilidad
- Integración, amplitud y equilibrio
- Una aproximación evolutiva
- Colaboración y asociación

Se señala que no es un currículo ni un sílabo sino “un marco”.

El marco contiene:

- 13 resultados globales de aprendizaje.
- 66 resultados específicos de aprendizaje, distribuidos en 8 áreas de aprendizaje.
- Además, 5 grupos de valores clave que incluyen 32 valores más específicos.

El enfoque cambia, de lo que está siendo enseñado y el tiempo asignado a un énfasis en lo que cada estudiante realmente sabe, comprende, valora y puede hacer como resultado de los programas de enseñanza y aprendizaje.

El rasgo distintivo del marco es que los resultados serán alcanzados por todos los estudiantes, independientemente del tiempo que les tomará alcanzarlos, en vez de tener un tiempo fijo de enseñanza y obtener resultados variables. Esto hace que los resultados sean muy generales y estén orientados a procesos y habilidades en detrimento del contenido.

Las ocho áreas de aprendizaje contempladas en el marco son:

- Artes
- Inglés
- Educación física y de la salud
- Otra lengua además del inglés
- Matemáticas
- Ciencia
- Sociedad y medio ambiente
- Tecnología y empresa

Cada área de aprendizaje está articulada en términos de resultados en aspectos relacionados.

El currículo nacional tiene la intención de incorporar estándares de contenido y logros. Se ha recomendado incorporar sílabos claros y que, en cualquier área del aprendizaje, debe ser implementado sólo cuando esté completo.

El marco curricular establece que la evaluación debe ser válida, educativa, explícita, justa e integral. Sin embargo, no recomienda ninguna estructura de evaluación en particular.

El Departamento de Educación ha usado los mapas de progreso como la base para producir sus marcos de resultados y estándares.

Los mapas de progreso están planeados para ser usados por los profesores y las escuelas, con el fin de implementar el marco curricular, principalmente en el planeamiento y monitoreo de los logros de los estudiantes.

Los mapas de progreso brindan un lenguaje común que puede ser usado en toda Australia Occidental para describir los niveles progresivos de logros de los estudiantes y brindarles apoyo para que puedan alcanzarlos.

Cada logro en cada área de aprendizaje fue descrito en términos de 8 niveles de logros progresivos.

Hasta 2009, la competencia de un estudiante era evaluada y reportada como un nivel. Pero, la distinción entre niveles no es fácil para muchos docentes y para una buena parte de las familias.

Hay consenso sobre la importancia de construir fuertes alianzas con los padres, familias y comunidad, ya que todos tienen responsabilidad sobre los niños.

El Consejo de los Gobiernos Australianos ha desarrollado el primer marco nacional para el aprendizaje de la primera infancia, asumiendo la mayor parte de los hallazgos y aportes de Australia Occidental (Australia. DEEWR, 2009).

Este nuevo marco está dirigido a niños de 0 a 5 años y describe la infancia como un periodo de pertenecer, ser y evolucionar.

Los cinco objetivos de aprendizaje del marco están pensados para desarrollar:

- Un fuerte sentido de identidad
- Conexiones con su mundo
- Un fuerte sentido de bienestar
- Confianza y participación en su aprendizaje y
- Capacidad de comunicarse eficazmente

La visión del Consejo es que “todos los niños tengan el mejor inicio en la vida, para crear un futuro mejor para ellos y para la nación”.

Estos objetivos, que son a su vez los logros de aprendizaje esperados (y que se combinan con 19 sub elementos), demuestran cómo los tres elementos del marco: Principios, Prácticas y Logros se combinan para guiar la evaluación y toma de decisiones y, de esta manera, promover el aprendizaje de los niños.

Los puntos descritos dentro de cada logro son relevantes para los niños de todas las edades. El conocimiento individual de los niños, sus fortalezas y capacidades dirigirán el juicio profesional de los educadores para asegurarse de que todos los niños participen en una gama de experiencias a través de todos los logros de aprendizaje de manera que lo optimicen.

A su vez, el Consejo de los Gobiernos Australianos ha desarrollado el primer marco nacional para los niños en edad escolar en Australia, titulado *Mi tiempo, nuestro lugar* (Australia. DEEWR, 2011).

La articulación entre el buen inicio y el aprendizaje a lo largo de la vida se explicita a través de los cinco objetivos de aprendizaje del marco indicados anteriormente y que son válidos para la primera infancia, el preescolar, la primaria y la secundaria.

Este marco extiende los principios, las prácticas y los resultados a los contextos y el rango de edad de los niños y jóvenes que asisten a los lugares (centros) de atención de edad escolar. Además, el marco nacional de gestión de calidad para la educación y cuidado preescolar y de atención de edad escolar es compatible con la aplicación del presente marco nacional, garantizando que los ambientes, instalaciones, personal, las estructuras de gestión y recursos necesarios estén en el lugar.

El marco reconoce la importancia del juego y el tiempo libre en el aprendizaje y desarrollo de los niños y que ese aprendizaje no está limitado a algún momento o lugar en particular. Se enfatiza el desarrollo de las habilidades para la vida y el sentido del disfrute iterativamente. Asimismo, reconoce la importancia del desarrollo social y emocional y de la comunicación, y que es a través del juego y el tiempo libre que se promueven esos desarrollos. El cuidado de este principio es la base para garantizar que los niños en todos los lugares de atención escolar participen en experiencias de calidad de aprendizaje, desarrollo personal y oportunidades de ciudadanía.

Estados Unidos

En Estados Unidos el énfasis está dado por la responsabilidad individual por la primera infancia y una limitada intervención del gobierno. Cada estado es libre de desarrollar su currículo.

Hay mucha diversidad en qué y cómo los servicios de la primera infancia se proveen, regulan o acreditan. Existen programas de alcance nacional como, por ejemplo, No Child Left Behind (ningún niño es dejado de lado), Head Start (aprestamiento para la escuela), etc.

Con respecto al currículo, existe amplia diversidad de opciones, de acuerdo a cada estado. Hay un documento básico: *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8, que es la*

declaración de posición de la National Association for the Education of Young Children - NAEYC (2009a).

Los estándares del aprendizaje en la primera infancia son relativamente nuevos, habiendo sido ordenados por Good Start, Grow Smart (Comenzar bien, crecer con inteligencia), en el 2002 para los campos del lenguaje, alfabetización y matemática.

Los estándares de aprendizaje temprano influyen directamente en el plan de estudios y en la evaluación. Los estándares de aprendizaje (también llamados estándares de resultados del niño) describen lo que los niños deben aprender en pre-Kindergarten. Estos son de particular importancia porque articulan, precisamente, lo que un programa de alta calidad debe enseñar a fin de preparar adecuadamente a los niños para la escuela.

Los expertos estiman que para preparar a los niños para la escuela se deben considerar cinco dominios: Bienestar físico y desarrollo motor, Desarrollo social y emocional, Cognición y conocimiento general, Estilos de aprendizaje y Lenguaje y comunicación (Scott-Little, Kagan, y Frelow, 2003).

Sin embargo, al tener cada estado libertad para decidir sobre cómo organizar el aprendizaje temprano se ha producido mucha variación. Esto motivó la conducción de un estudio que revisó el contenido de los currículos y estándares a nivel nacional, el cual no sólo evidenció las disparidades existentes, sino los fuertes desequilibrios presentes en algunos currículos (Scott-Little, Kagan, y Frelow, 2005).

Un análisis de los estándares americanos de 46 estados ha revelado interesantes patrones y omisiones. Por ejemplo, se sobreenfatiza los dominios relativos al desarrollo cognitivo y de lenguaje, mientras que solo 5 estados han desarrollado estándares amplios para el desarrollo físico y motor (esto en un momento cuando la obesidad infantil ocupa un lugar importante en la agenda nacional).

Si bien los estados y territorios se han esforzado en producir guías, hitos, estándares, fundamentos y otras denominaciones para orientar el aprendizaje infantil, estos se han centrado en la edad previa al ingreso a la escuela, por lo que pocos estados se han preocupado por la etapa comprendida entre 0 a 3 años.

Con el advenimiento del movimiento pre-K, existía preocupación en que los infantes y toddlers –menores de tres años– fueran ignorados o se le prestara menor atención a mejorar la calidad y el acceso a los programas de primera infancia. Es así que consideraron de suma importancia analizar cómo los estados reflejan en sus estándares las características únicas de esta edad (0 a 36 meses) (Scott-Little, Kagan, Frelow, y Reid, 2008).

Este documento señala amplias recomendaciones para que los estados puedan elaborar los estándares, así como también para futuras investigaciones en el tema.

Entre las principales recomendaciones están:

- Que las guías de resultados deben ser fáciles de utilizar y que comuniquen los conceptos que son importantes para el período de edad de los infantes y toddlers.
- Que apoyen el desarrollo de niños que provienen de familias de una variedad de orígenes culturales y cuya lengua materna no es el inglés.
- Asegurar que el contenido refleje las áreas de desarrollo que son significativas y para la edad apropiada.
- Examinar la alineación entre los estándares para este grupo de edad y los de los niños mayores.
- Planificar cuidadosamente el desarrollo profesional que acompañará a la implementación de estas guías.

En el 2010, se mantenían las diferencias respecto a los tramos etarios que son agrupados en uno, dos, tres, cuatro, cinco y seis o más. En cuanto a los dominios recomendados, el 85% de estados y territorios considera la mayoría de ellos. Algunos estados han adoptado un enfoque global en todos los campos del

aprendizaje y el desarrollo, mientras que otros se centran en las áreas indicadas, enfatizando la alfabetización. Para los más pequeños (0 a 3 años), solo 20 estados y tres territorios cuentan con estándares específicos (National Infant & Toddler Childcare Initiative, 2010).

El estado de California es el que ha desarrollado una mayor preocupación por la educación y el cuidado infantil. Los fundamentos del aprendizaje y el desarrollo son el elemento central del sistema de aprendizaje y desarrollo infantil (Abbot, Lundin, y Ong, 2008).

En tal sentido, señalamos algunos puntos centrales de su propuesta:

Los primeros tres años son un momento crítico en el desarrollo. A los 3 años:

- Han logrado comunicarse en al menos un idioma.
- Han creado sentido de sí mismos.
- Han aprendido conceptos básicos: causa y efecto y las cantidades; asimismo, han desarrollado muchas habilidades de los músculos grandes y pequeños.

Áreas indispensables del aprendizaje y el desarrollo temprano que contribuyen a que los niños estén preparados para la escuela (4 dominios de desarrollo):

- Desarrollo socioemocional
- Desarrollo del lenguaje
- Desarrollo cognitivo
- Desarrollo perceptual y motor

Las relaciones de colaboración con las familias son la clave del cuidado culturalmente sensible, el cual es de vital importancia para el bienestar socioemocional de los niños y su aprendizaje en general.

Mantener conexiones con las experiencias culturales y lingüísticas tempranas de los niños es indispensable para el bienestar socioemocional, el desarrollo de la identidad y el aprendizaje de los niños.

Adoptan el término “fundamentos”, en lugar de “estándares”, debido a que tanto los fundamentos para niños de 0 a 3 años, como para edad preescolar, abarcan una amplia gama de dominios del aprendizaje y el desarrollo.

Consideran los siguientes grupos de edad: hasta los 8 meses, 18 y 36 meses.

Cuentan con un Perfil del Desarrollo de los Resultados Deseados – Modificado (DRDP-R) 2005.

Principios rectores:

- Los niños aprenden de manera distinta.
- No es un solo enfoque que se adapta a todos, proporciona métodos múltiples de aprendizajes para poder satisfacer las necesidades de aprendizajes diversos.
- Formas de representación diversas, formas de expresión diversas, formas de participación diversas (CAST, 2007).

Reino Unido

El Early Years Foundation Stage - EYFS (Reino Unido. Department for Education, 2008) establece los estándares para el desarrollo del aprendizaje y cuidado para niños desde el nacimiento hasta los 5 años.

La EYFS aspira a ayudar a que los niños pequeños alcancen los 5 resultados de Todos los Niños Importan:

- Estar seguros
- Estar saludables
- Disfrutar
- Lograr hacer una contribución positiva
- Alcanzar el bienestar económico

El consenso es que el cuidado y la educación no deben estar separados.

Se establece que las alianzas con los padres, familia y comunidad son la base de un currículo exitoso.

El currículo contiene metas en 6 áreas:

- Desarrollo personal, social y emocional,
- Comunicación, lenguaje y alfabetización (lectoescritura),
- Resolución de problemas y conocimientos básicos de aritmética
- Conocimiento y comprensión del mundo
- Desarrollo físico
- Desarrollo creativo

El currículo de UK reconoce que los niños aprenden mejor a través del juego, el habla y experiencias directas. A partir de los 5 años y en los dos primeros años de primaria, le da la mayor importancia a la alfabetización, la lectura y el cálculo.

En el nivel de inicial, se consideran 6 etapas de desarrollo: 0 a 11 meses, 08 a 20 meses, 16 a 20 meses, 22 a 36 meses, 30 a 50 meses, 40 a 60 o más meses.

El perfil de EYFS se basa en las seis áreas de aprendizaje, que se dividen en 13 escalas de evaluación, cada una de las cuales tiene nueve puntos que un niño puede lograr. Esto da un total de 117 puntos de escala para evaluar a cada niño al final de la EYFS. Es notable que la comunidad docente y los administradores de centros reaccionaron desde el primer año de introducción del currículo para indicar que el instrumento era útil para comprender el proceso de aprendizaje/ desarrollo, pero farragoso, burocrático y muy demandante de tiempo a la hora de reportar el perfil de cada usuario.

El 6 de julio del 2010, la ministra de la Infancia le pidió a la jefa ejecutiva de Acción por los Niños que condujera una revisión independiente de la EYFS y considerara como podría ser menos burocrática y más enfocada en apoyar el aprendizaje temprano de los niños.

La revisión abarcaba 4 grandes áreas:

- Ámbito (campo) de la regulación
- Aprendizaje y desarrollo
- Evaluación
- Protección y bienestar

El 30 de marzo del 2011, se entregó el reporte y el 6 de julio del 2011 el gobierno establece la Reforma del Aprendizaje Temprano y de los Centros Infantiles.

En este contexto la Ministra dijo:

Sabemos que las experiencias en estos primeros años tienen mayor impacto en la forma en que se desarrolla el cerebro del niño. Es cuando los niños captan las habilidades fundamentales, necesarias para hacerlo bien en la escuela y desarrollarse como personas felices y seguras. Es por eso que hoy estoy estableciendo un currículo para la primera infancia, más sencillo y fácil de comprender. Se dará a los profesionales una mayor libertad en la forma de trabajar con los niños y mayor participación de los padres en el proceso de aprendizaje de sus niños. Fundamentalmente, nos aseguraremos de que estamos preparando a nuestros niños para los desafíos escolares y para otros más adelante. Esto no es solo asegurarse de que puedan sostener un lápiz, los niños necesitan las capacidades de resiliencia, confianza y las habilidades personales para poder aprender (Reino Unido. Department of Education, 2011).

Siguiendo las recomendaciones del informe (Tickell, 2011) se establece:

Un nuevo enfoque en 3 áreas principales de aprendizaje, de manera que los niños estén preparados y sean capaces de aprender en la escuela. Estas áreas son:

- Desarrollo personal, social y emocional
- Desarrollo físico
- Comunicación y lenguaje

Se proponen cuatro áreas específicas, en las que las habilidades principales se aplican:

- Alfabetización
- Matemáticas
- Expresión artística y el diseño
- Comprensión del mundo

Se reducen las metas de aprendizaje de 69 a 17.

Las metas de aprendizaje estarán más alineadas con la etapa clave 1 (Key stage 1) para facilitar la transición de la clase de primer año al Año 1 (Year 1).

La evaluación a los 5 años se mantendrá, pero en lugar de la actual escala complicada de evaluación por puntos, los niños serán evaluados en base a las 17 metas de aprendizaje.

En los establecimientos escolares, se hará un nuevo chequeo de progreso para cada niño de 2 años, con la finalidad de detectar tempranamente cualquier problema en el desarrollo del niño o necesidades de educación especial. El gobierno va más allá de la recomendación del informe y solicita, a los establecimientos de primera infancia, brindar dicha información a los padres.

Se consultarán nuevos planes para permitir a los padres acceder a su derecho a horas libres de 7 a.m. a 7 p.m. y tomar el total de las 15 horas en dos días, en vez del mínimo de 3.

A nivel de la gestión, se explicita un nuevo propósito central para los centros infantiles, con un mayor énfasis en la preparación escolar y el apoyo familiar. Establece claramente los resultados que los centros infantiles deben apoyar.

Explora cómo debemos encontrar nuevas formas de organización para el funcionamiento de los centros infantiles, de manera que los padres y la comunidad puedan involucrarse más en la toma de decisiones locales y de servicios.

Un nuevo requisito para todas las autoridades es el de publicar los datos de cuánto están gastando en los centros infantiles, en sus áreas, para mejorar la rendición de cuentas local.

Con la recesión económica europea, gran parte de los recursos inicialmente previstos para apoyar la implementación y desarrollo de la EYFS se está eliminando gradualmente, lo que ha creado un imperativo para garantizar que la EYFS revisada sea de fácil acceso y que haya la mejor comprensión posible.

Sugiere formas en que las áreas de desarrollo y las metas de aprendizaje temprano se pueden presentar de manera más sencilla y eficaz, además que puedan ser fácilmente consultadas por maestros y padres de familia en la web.

Se implementará en setiembre 2012.

El EYFS proporciona una oportunidad única y por tiempo limitado que permita establecer el escenario para un período positivo y enriquecedor de aprendizaje y desarrollo saludables para cada niño. Mi revisión apoya el desarrollo de un marco accesible y de alta calidad, que sea resiliente, además de adecuado a los contextos y retos actuales y futuros (Tickell, 2011, p. 4).

Cuadro de resumen de las áreas / ámbitos / campos de formación / dominios / logros de aprendizaje en los países estudiados

Existe consenso en las áreas prioritarias para el aprendizaje que toma como base las etapas de desarrollo del niño.

Las denominaciones dadas a las diferentes áreas de aprendizaje varían de un país a otro, tal como se aprecia en el **Cuadro 7**:

CUADRO 7

Resumen de las áreas / ámbitos / campos de formación / dominios / logros de aprendizaje en los países estudiados

País	Nombre	Contenido específico
AUSTRALIA	Logros de aprendizaje	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fuerte sentido de identidad 2. Conexiones con su mundo 3. Fuerte sentido de bienestar 4. Confianza y participación en su aprendizaje 5. Capacidad de comunicarse eficazmente
CHILE	Ámbitos de aprendizaje	<ol style="list-style-type: none"> 1. Formación personal y social 2. Comunicación 3. Relación con el mundo natural y social
ESTADOS UNIDOS	Dominios	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrollo socio-emocional 2. Desarrollo del lenguaje 3. Desarrollo Cognitivo 4. Desarrollo perceptual-motor
INGLATERRA	Áreas principales de aprendizaje	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrollo personal, social y emocional 2. Desarrollo físico 3. Comunicación y lenguaje
MÉXICO	Campos de formación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lenguaje y comunicación 2. Pensamiento matemático 3. Exploración y comprensión del mundo natural y social 4. Desarrollo personal y para la convivencia
PERÚ	Áreas de aprendizaje	<ol style="list-style-type: none"> 1. Personal social 2. Ciencia y ambiente 3. Matemática 4. Comunicación

Conclusiones entorno a estándares de aprendizaje/desarrollo, revisión documental

Los criterios de calidad de una propuesta de estándares tienen que ver con cuatro factores:

- **La comunicabilidad:** debe expresarse en la formulación misma de las competencias y los pasos para lograrlas (lenguaje sencillo, claro, que remita a capacidades observables a través de desempeños), así como en la cantidad de competencias (suficientes para cubrir los diversos dominios

- del desarrollo, y no tantas que no se puedan recordar o que no puedan empacarse en mensajes directos). La comunicabilidad remite al hecho de que la comunicación educativa se desarrolla en un entorno en el que compite con miles de otros mensajes por la atención del docente y de las familias.
- **La familiaridad:** implica que las competencias y los pasos para lograrlas deben ser inmediatamente intuibles por los docentes y las familias, es decir, que no requieren un proceso formativo especial para llegar a ser percibidas y que son reconocidas como aptitudes que forman parte de lo cotidiano.
 - **La relevancia:** implica que las competencias propuestas son consideradas significativas e importantes por los docentes y las familias. Asimismo son reconocibles como parte del equipamiento requerido para la ciudadanía, la vida saludable, la productividad, la adaptación a los cambios. Los pasos deben también ser identificados como distintos y conducentes al logro de la competencia.
 - **La mensurabilidad** o posibilidad de verificación y cuantificación: porque las competencias no pueden ser juzgadas de acuerdo a la subjetividad del observador, sino a través de la verificación de desempeños específicos correspondientes a formulaciones preestablecidas. Se formulan estándares que corresponden a desempeños, para poder verificar si estos son conseguidos por quienes deben ser evaluados. Pero, no es práctico establecer un set de competencias tan amplio que la tarea de evaluarlas se vuelva una ocupación por sí misma, sin dejar tiempo para acompañar las interacciones entre los niños ni para animar actividades significativas a su aprendizaje/desarrollo.

Por eso es importante discernir un set de competencias generales, abarcadoras y críticas, más fáciles de comunicar, y que se debe contar también con un manual de estándares, más abundante en competencias y explícito en aprendizajes y pasos del progreso, que sería un referente de consulta para orientar las evaluaciones en cada grupo de aula.

En la opción entre especificidad y comunicabilidad:

Las opciones para la implementación de estándares giran en torno a modelos como el chileno, de extrema especificidad o como el inglés modificado, de mayor simplicidad y comunicabilidad tanto a las familias como a la comunidad.

Si se trata de facilitar a las familias y a las dirigencias comunales la comprensión sobre qué aprendizajes debe garantizar la institución educativa, los estándares pueden ser tan genéricos que no se sepa cómo interpretar los casos particulares o tan específicos o que resulte casi imposible memorizarlos e identificarlos. Esto llevaría a que un porcentaje significativo de familias, y hasta docentes y gestores de programas, no logren comprenderlos, recordarlos y utilizarlos.

La comunicabilidad y recordabilidad de las propuestas de estándares implican estrategias de comunicación diferenciadas para los operadores de servicios educativos y para empoderar a familias y líderes comunales como una manera de fortalecer la demanda social por resultados.

Los países que han experimentado frustrantes resultados en sus esfuerzos por mejorar la calidad de la educación reconocen una causa importante en la falta de estrategias comunicacionales adecuadas. Hay una suerte de tradición de descuidar la cuestión comunicacional como componente medular del cambio.

Los cambios e innovaciones suelen ser conocidos solo por unos pocos o ser asumidos en versiones sintéticas y deformadas que se descaminan de las intenciones iniciales de los innovadores, ya sea por los costos de la comunicación profesional o porque los productos comunicacionales son afectados por decisores con escaso dominio de los modos más efectivos de la comunicación o con percepciones erróneas acerca de sus públicos.

De lo sumamente específico y complejo a lo más simple y manejable

La tendencia en los países con trayectoria en el uso de estándares, después de las respectivas evaluaciones, es hacia la simplificación y mayor comunicabilidad,

el rescate del juego como base del aprendizaje de los niños, así como una mayor participación de las familias y la comunidad.

Esta lección ha sido aprendida y aplicada para el establecimiento de estándares, donde lo recomendable es una estrategia de introducción y difusión de estándares escalonada, que:

- Primero difunda lo más genérico, comprensivo, accesible a la intuición.
- Luego, asegure la producción, distribución y promoción del uso de manuales de referencia para acceder a la información más específica que pueda ayudar a conocer cómo y cuánto cada niño avanza en cada competencia de cada uno de los dominios significativos.

Pero, la idea de usar los estándares nacionales de aprendizaje/desarrollo, detallados y muy específicos para empoderar la demanda social por resultados, parece poco viable, porque la educación compite con cientos o miles de otros emisores por la atención del público, y cualquier estrategia se vería muy limitada por la dificultad de obtener espacio, atención e interés para información detallada sobre tantos tópicos diferentes.

Estándares de calidad de la gestión en educación inicial

Actualmente, existe una preocupación generalizada por brindar una educación de calidad. En tal sentido, las instituciones educativas se organizan para que todos sus estudiantes aprendan y logren una formación integral.

El hilo conductor de la gestión educativa para lograr la calidad educativa es la mejora permanente del proceso de enseñanza-aprendizaje. Entendiéndose que hay condiciones de gestión que facilitan o dificultan la aplicación eficiente de los recursos en función de los objetivos de aprendizaje.

La bibliografía utilizada para revisar los estándares de gestión en seis países se presenta en el **Cuadro 8: Tabla comparativa de enfoques de la gestión de la calidad educativa en 6 países.**

Existe la preocupación por regular y asegurar la calidad en la entrega del servicio de educación y atención preescolar, así como por fiscalizar el cumplimiento de las reglas y la observación de los estándares establecidos.

En tal sentido, cada país ha adoptado estructuras diferentes para organizar la evaluación de la gestión: Factores, Áreas, Dimensiones, Estándares, Principios, Indicadores.

La centralidad de los resultados de aprendizaje/desarrollo, el liderazgo, la participación de los padres de familia y la comunidad, además de la evaluación y el uso de sus resultados para orientar las prácticas cotidianas, son factores comunes en todos los países.

En los países con más trayectoria en la implementación de sistemas de calidad para la educación preescolar, existe la tendencia a la simplificación de los estándares para regular y evaluar la gestión, de manera que diferentes estilos de gestión y liderazgo puedan ser desarrollados y, de esta manera, que los elementos a observar se concentren en las condiciones que favorecen los aprendizajes.

Eso ha llevado a considerar que los estándares de aprendizaje/desarrollo no pueden ser tan complejos ni tan específicos que distraigan a los gestores de su tarea principal: favorecer interacciones promotoras de aprendizaje y que alientan el desarrollo de capacidades y actitudes durables.

Los estándares de gestión deben también simplificarse. Se ha privilegiado verificar la capacidad del liderazgo para:

- Suscitar consenso y entusiasmo sobre los resultados deseados de aprendizaje y para mantener el foco de la atención institucional en ellos.
- Acompañar e incentivar actividades pedagógicas relevantes para la promoción de aprendizajes.

- Mantener la motivación de los docentes y generar un clima participativo, en el cual familias, niñas y niños comprenden a dónde va la institución educativa y el tipo de desempeños que se desea.
- Promover prácticas evaluativas comprensibles por las familias.
- Usar los resultados de la evaluación de manera que las prácticas en las aulas se orienten a compensar deficiencias y acortar diferencias.

Esto debido a la comprobación que, como en el caso de Inglaterra, el nivel de exigencia de los estándares puede dificultar que los profesores de inicial logren completarlos.

El riesgo de estándares demasiado complejos y específicos es que los profesores tiendan a entrenar niñas y niños para pasar las pruebas de inspección; en consecuencia, el objetivo principal de la EYF: que los niños “Jueguen y disfruten”, en tanto aprenden y se desarrollan, no era alcanzado (Tickell, 2011).

En Inglaterra, actualmente se encuentra en revisión el marco regulatorio para los que proveen servicios a la primera infancia, siguiendo a la reciente revisión de la EYFS. La intención del gobierno es publicar la EYFS revisada para su implementación en setiembre del 2012, junto con las regulaciones que la acompañan (Reino Unido. OFSTED, 2011).

Sus propuestas tienen como objetivos:

- Mantener a los niños seguros a través de un proceso de registro sólido y tomando medidas coercitivas adecuadas y proporcionadas.
- Permitir a los proveedores registrados más autonomía en la gestión de sus propios servicios.
- Mejorar los resultados de los niños. Para ello, la inspección se debe centrar sobre el desarrollo personal y emocional de los niños; la colaboración establecida con los padres y el progreso que hacen los niños en su aprendizaje.

- Mejorar la información para los padres, llevando a cabo inspecciones completas en lugar de investigar inquietudes, reciban un informe más integral sobre la prestación; así como también hacer los informes de inspección más fáciles de usar (amigables).

La fase de consulta finaliza el 6 de abril 2012.

En Inglaterra, Australia y USA estos sistemas de calificación están orientados a la Rendición de Cuentas (Accountability) ya que se reciben fondos del Estado.

Este es el caso de los Estados Unidos, donde hay una lista de chequeo de condiciones básicas para funcionar como servicio de educación inicial, que orienta a las familias y líderes civiles que participan en los directorios de los centros educativos; también hay todo un repertorio de propuestas técnicas detalladas de listas de chequeo para los diferentes aspectos de la gestión de los servicios y de los resultados de aprendizaje –de los gremios, las facultades universitarias, diversos centros de investigación y desarrollo social, todas accesibles por internet– que no son impuestas a todos, sino que quedan a elección de los profesionales administradores y docentes, para tomarlas como referencias.

En el Perú, con la municipalización de la educación este es un punto a considerar, ya que se debe rendir cuenta al Estado y a la sociedad sobre el uso de los recursos. Se deberá encontrar maneras de descentralizar la autoridad, los recursos y los instrumentos de gestión para que respondan directamente a lo que las comunidades locales –barriales, incluso– requieran a efectos de asegurar estándares de aprendizaje equitativos a sus niñas y niños.

En cinco de los seis países estudiados, existe un organismo oficial especializado en la certificación de la calidad educativa. Solo en el caso de USA, la National Association for the Education of Young Children (NAEYC), es una institución privada que lidera la creación de estándares. Otras entidades trabajan también el tema.

Lo que se certifica es la calidad del servicio que se brinda. El currículo o lo que se enseña y su medición están bajo la responsabilidad del Ministerio de Educación o su equivalente.

La construcción de la escala de calificación varía entre un país y otro, así como el peso que se le da a determinadas áreas.

El desarrollo es un proceso gradual que implica diferentes niveles de logro, plazos y acciones a tomar para su mejora y, así, pasar al siguiente nivel.

La autoevaluación es de suma importancia, ya que incorpora la opinión de los padres y otros actores en la identificación de las fortalezas y debilidades de cada establecimiento escolar.

A su vez, la evaluación externa garantiza la independencia y transparencia del proceso, ya que es hecha por evaluadores autorizados debidamente calificados.

Para Australia, Estados Unidos e Inglaterra, la incorporación del componente socioafectivo a través de las llamadas interacciones o relaciones es considerada de gran importancia, lo que permite que las voces de los niños sean escuchadas y tomadas en cuenta, convirtiéndolos en actores claves de la evaluación de la gestión de la calidad educativa. Esto da a niñas y niños la oportunidad de decir su palabra en torno a la calidad de la gestión del servicio y de las relaciones pedagógicas

La publicación en internet de los resultados de la evaluación en cada distrito permite a los padres de familia tomar una mejor decisión en la elección del colegio para sus hijos.

Siendo el período de la primera infancia una etapa clave para el desarrollo de todas las capacidades de los niños, la comunidad científica considera que se deben incorporar estándares sobre: ambiente físico, equipamiento, proporción

profesor o cuidador/alumno, límite del tamaño de la clase, protección infantil, además de estándares sobre claridad de metas, soporte a docentes, relación con familias, monitoreo y uso de la información como feed-back.

Las lecciones aprendidas en los procesos para establecer estándares de calidad de la gestión, se relacionan con el riesgo de desacreditar lo que existe (incluso si fuera con defectos, como el caso de los PAIGRUMA, PIETBAF, PRONOEI) en nombre de lo que debiera/pudiera existir –y que pudiera ser o no factible–. Se recuerda que, cuando se establecen estándares, incluso si son positivamente ambiciosos y así se han consensuado, no siempre se tiene un programa viable y financiado de mejoramiento que lleve de las condiciones reales de los programas y servicios ya existentes a las condiciones nuevas consideradas como exigibles.

También se ha experimentado que al poner estándares altos demasiado detallados e irreales, se desestimula la ampliación de cobertura a partir de la iniciativa comunal (UNICEF, 2001). Los gestores comunales, aunque aspiran siempre a la excelencia, normalmente operan con el principio de “mejorando lo presente”. Así pasó al iniciarse los Wawa Wasi en el Perú, cuando los críticos recomendaban “evitar los servicios pobres para los niños pobres”, criticando la idea de recibir niñas y niños en casas de familia apenas mejoradas y de encargarlos a personal no profesional. Mientras que, por otro lado, las familias usuarias del servicio y los dirigentes locales consideraban muy positivo tener un servicio en su mismo barrio, que fuera supervisado, limpio y a cargo de una madre exitosa; además, consideraban que esos servicios de cuidado diurno sí mejoraban la condición de las madres y de las niñas y niños usuarios.

Sin estándares de calidad de la gestión, puede legitimarse el espejismo que un mismo tipo de satisfactor es igualmente adecuado para una necesidad dada en todos los contextos. Se requieren estándares de calidad de la gestión, para tener un comparador de las condiciones en que se desarrolla el aprendizaje y para establecer qué es lo exigible al Estado para que todos los servicios de educación inicial tengan una calidad básica mínima equivalente.

Como es obvio, no se trata solo ni principalmente de las condiciones de infraestructura y equipamiento, sino de:

- Haber dialogado con los componentes de la comunidad educativa e identificado los objetivos de aprendizaje, resultados exigibles, o perfil de salida para las niñas y niños usuarios –que inspirarán el conjunto de las relaciones y operaciones de la institución educativa–. Esto solo es verificable si existe un documento simple y bien conocido que fija esta visión o expectativa.
- Haber comprometido la comprensión de los docentes y haber establecido con ellos las estrategias pedagógicas que llevarán al logro de esos resultados; además haber conseguido que las familias comprendan las actividades y actitudes que contribuyen en su logro. Esto solo es verificable si los documentos docentes regulares remiten a sus objetivos de aprendizaje y a la calidad de las relaciones y resultados que se van obteniendo con las niñas y niños.
- Programar y hacer seguimiento a la actividad de los docentes (lo que efectivamente pasa en las aulas: la calidad de las interacciones, lo que las niñas y niños comprenden que deben aprender) para garantizar que se cumplan los objetivos de aprendizaje, lo que se debe verificar con las minutas que consignan los acuerdos tomados en las visitas y las reuniones.
- Proveer las condiciones materiales que garanticen la protección de las niñas y niños y faciliten los aprendizajes priorizados, los cuales se verifican por las facilidades comprobables en el aula y el establecimiento.
- Verificar el nivel de avance de cada niña y niño, a través de la evaluación que debe estar documentada.
- Usar apropiadamente la información de las supervisiones y evaluaciones para consolidar fortalezas, remediar debilidades y corregir rumbos en lo que fuere pertinente.

CUADRO 8

Comparativo de gestión de la calidad educativa en 6 países

	Perú	Chile (1)	México (2)	Australia (3)	USA (4)	Inglaterra (5)
1. Organismo competente	IPEBA	MINEDUC	SEP	NQF	NAEYC	OFSTED
2. Objetivos	<p>- Orientar a las IIEE para que gestionen sus procesos y recursos y tomen decisiones en función de la mejora permanente del proceso de enseñanza-aprendizaje y el logro de la formación integral de todos los estudiantes que atienden.</p> <p>- Proveer a las instancias del Estado y de la sociedad civil información para tomar decisiones orientadas a responder a las necesidades de las IIEE para darles el soporte que les permita alcanzar la calidad educativa esperada.</p>	<p>- Principio orientador: el mejoramiento continuo promoviendo la idea sistemática de incrementar la calidad.</p> <p>-Promueve la responsabilización de los actores de la comunidad educativa respecto de los resultados del establecimiento, promoviendo, a su vez, una gestión profesional y rigurosa.</p>	<p>- Propósito fundamental del MGEE es fomentar progresos constantes en las formas de gestión para potenciar las condiciones que detonen mejores resultados de logro educativo, al promover competencias colectivas y prácticas innovadoras de gestión institucional, escolar y pedagógica, donde cada actor escolar asuma su compromiso con la calidad educativa</p>	<p>Aspira promover:</p> <ul style="list-style-type: none"> -La seguridad, salud y bienestar de los niños. -Enfoque de obtención de los logros de los niños a través de programas educativos de alta calidad. -Comprensión de las familias de lo que distingue un servicio de calidad. 	<p>Elevar la calidad de los programas de la primera infancia y premiar los programas que alcanzan los mayores niveles de calidad.</p>	<p>El objetivo del proceso de inspección es asegurar al gobierno, padres y público que la educación brindada por el establecimiento es de calidad.</p>

3.	Metodología usada para su elaboración	<p>- Intercambio de experiencias a nivel nacional.</p> <p>- Consulta bibliográfica nacional e internacional.</p> <p>- Mesa Técnica de Estándares e Indicadores de Calidad de la EB.</p> <p>- Contratación con la normativa vigente.</p>	<p>La experiencia internacional y nacional acumulada ha sido la base de partida para el establecimiento de los estándares de gestión.</p> <p>El IME seleccionó las áreas y dimensiones que inciden en la generación de resultados del establecimiento.</p>	<p>Los principios de la calidad y gestión educativa son la plataforma sobre la cual se sustenta el MGEE.</p> <p>El MGEE se conformó en el contexto del sistema educativo nacional con base en las tendencias y las recomendaciones de ámbito local e internacional</p> <p>Evaluación de la experiencia de 10 años con el Programa Escuelas de Calidad PEC-PETE.</p>	<p>México (2)</p>	<p>Chile (1)</p>	<p>Australia (3)</p>	<p>USA (4)</p>	<p>Inglaterra (5)</p>	
		<p>- Hay una permanente retroalimentación en base a las buenas prácticas.</p> <p>- Los resultados de las inspecciones y calificaciones se publican en internet.</p> <p>- Se escucha las opiniones de los niños, educadores, proveedores del servicio, padres y comunidad.</p>								

	Perú	Chile (1)	México (2)	Australia (3)	USA (4)	Inglaterra(5)
4. Características	<ul style="list-style-type: none"> - Reconoce públicamente las mejoras progresivas de la IIEE. - Identifica cómo avanzan en sus niveles de cumplimiento de los estándares. -No determina cómo las IIEE deben organizarse y funcionar. - No evalúa el cumplimiento de requisitos de autorización de funcionamiento, tampoco a docentes y directivos. 	<ul style="list-style-type: none"> - No diferencia los establecimientos por tipo o nivel de enseñanza - No es prescriptivo. - Enfoque sistémico 	<ul style="list-style-type: none"> - Enfoque estratégico - No es prescriptivo 	<p>Por primera vez Australia tiene un Marco Nacional de la Calidad alineado con los Marcos Nacionales de Aprendizaje Temprano. Este reconoce que los niños aprenden desde su nacimiento.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Marco Nacional de Aprendizaje Temprano (EYLF) y -Marco para el Cuidado de los Niños en Edad Escolar (FSAC) <p>Contiene estándares de alto nivel de resultados. -Acompañado por un Proceso Nacional de Evaluación y Calificación.</p>	<p>Se focaliza en los niños recién nacidos hasta los 8 años. Ha desarrollado estándares para los programas que atienden niños desde el nacimiento hasta el kindergarten y establece la definición de calidad en ellos.</p>	<p>La OFSTED es la responsable de inspeccionar las escuelas que reciben fondos del gobierno. El reporte es un documento de carácter público y se encuentra en internet. Todas las escuelas deben ser auditadas por inspectores una vez cada 4 a 6 años.</p>
5. Estructura	<ul style="list-style-type: none"> - Factores 5 - Estándares 12 - Indicadores 43 	<ul style="list-style-type: none"> - Áreas 5 - Dimensiones 16 - Elementos de gestión 57 	<ul style="list-style-type: none"> - Dimensiones 4 - Estándares 20 - Criterios operativos 126 	<ul style="list-style-type: none"> - Áreas 7 - Estándares 18 - Elementos 58 	<ul style="list-style-type: none"> - Estándares 10 	<ul style="list-style-type: none"> - Estándares 14

	Perú	Chile (1)	México (2)	Australia (3)	USA (4)	Inglaterra (5)
6. Factores/ áreas/ dimensiones/ estándares	<ul style="list-style-type: none"> - Dirección institucional - Soplete al desempeño docente - Trabajo conjunto con las familias y la comunidad - Uso de la información - Infraestructura y recursos para el aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> - Liderazgo - Gestión Curricular - Convivencia escolar y apoyo a los estudiantes - Recursos - Resultados 	<ul style="list-style-type: none"> - Pedagógico curricular - Organizativa - Participación social - Administrativa 	<ul style="list-style-type: none"> - Programa y práctica educativa - Salud y cuidado de los niños - Medio ambiente físico - Dotación de personal - Relación con los niños - Asociaciones colaborativas con las familias y comunidades - Liderazgo y gestión de servicios 	<ul style="list-style-type: none"> - Relaciones - Currículo - Enseñanza - Evaluación del progreso del niño - Salud - Educadores - Familias - Relaciones con la comunidad - Ambiente físico - Liderazgo y gestión 	<ul style="list-style-type: none"> - Persona adecuada - Organización - Cuidado, aprendizaje y juego - Ambiente físico - Equipamiento - Seguridad - Salud - Comida y bebida - Igualdad de oportunidades - Necesidades especiales - Comportamiento - Trabajo en equipo entre padres y cuidadores - Protección infantil - Documentación
7. Actores Clave	<ul style="list-style-type: none"> - Órgano de Dirección - Comité de Redes educativas - Consejo Académico - Coordinadores pedagógicos - UGEL, CONEI - IE privada: Promotores - Docentes 	<ul style="list-style-type: none"> - Las escuelas - Directivos escolares - MINEDU - Autoridades municipales de educación - Universidades e instituciones de educación 	<ul style="list-style-type: none"> - Estudiantes, docentes, directivos, supervisores, jefes de sector, autoridades, comunidad 	<ul style="list-style-type: none"> - Niños, docentes, padres de familia, comunidad 	<ul style="list-style-type: none"> - Niños, docentes, padres de familia, comunidad 	<ul style="list-style-type: none"> - Niños, docentes, padres de familia, comunidad

(1) Modelo de Calidad de la Gestión Escolar, SAGEE (Chile, MINEDUC, Unidad de Gestión y Mejoramiento Educativo, 2005).

(2) Modelo de Gestión Educativa Estratégica, MGEE (México, SEP, 2010).

(3) National Quality Framework for Early Childhood and Care (Australia, DEERW, 2009 y 2011).

(4) Quality Rating and Improvement System, QRIS (NAEYC, 2009b).

(5) Office for Standards on Education, Children's Services and Skills. (Reino Unido, OFSTED, 2013).

CAPÍTULO III

LAS EXPERIENCIAS Y AVANCES NACIONALES HACIA EL ESTABLECIMIENTO DE ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE/DESARROLLO Y ESTÁNDARES DE GESTIÓN

Para una brevísima introducción a la historia de la educación inicial en el Perú, tomaremos los datos expuestos en la presentación de Carmen Rosa Sacieta (2010) sobre el tema. La preocupación por el cuidado y desarrollo de los infantes, niñas y niños menores de seis años hijos de mujeres trabajadoras o de las clases populares se explicita en el Perú, desde el siglo XIX, con la creación de la Sociedad Auxiliadora de la Infancia, promovida por Juana Alarco de Dammert. A comienzos del siglo XX, Elvira García y García crea el primer jardín de la infancia como anexo del Liceo Fanning. En 1930, se aprueba el establecimiento de Jardines de la Infancia estatales. Y se encomienda a Victoria y Emilia Barcia Boniffatti organizarlos. Los principios y objetivos froebelianos y montessorianos orientaron esos esfuerzos.

En 1940, se estableció la “Inspección Nacional de Jardines de la Infancia”, cuyo objetivo, según las normas de trabajo para los jardines de la infancia fue “educar al niño preparándolo integralmente para su ingreso a la escuela primaria, ofreciéndole además todas las ayudas posibles que lo capaciten y lo fortalezcan para su entrada a la vida.

En 1967, por gestión del Ministro de Educación Dr. Carlos Cueto Fernandini, se crea la Supervisión General de Educación Preescolar y en el año 1968 se establece la División de Educación Preescolar como parte de la Dirección de Educación Primaria y Preescolar". El nivel de Educación Inicial, con ese nombre, se crea oficialmente en el mes de Marzo de 1972 mediante la Ley General de Educación 19326., siendo su estructura la siguiente: cunas para los niños de 0 a 3 años de edad y jardines de niños para los infantes de 3 a 5 años. Complementariamente se consideraron los programas no escolarizados dirigidos a padres de familia y comunidad.

En 1968, por iniciativa de Caritas en Puno, se habían creado los primeros "Wawa Wasi" o "Wawa Uta", que, en quechua y aymara, respectivamente, significan "Casa de niños". La constatación de que los esfuerzos realizados no son suficientes para ampliar la cobertura de atención en las zonas rurales y urbano marginales, hace que en el año 1973, con apoyo de UNICEF, se recoja y adopte la experiencia original de los Wawa Wasi y Wawa Uta. Así se oficializa el primer programa no escolarizado para niños de 3 a 5 años con la denominación de "Proyecto Experimental de educación Inicial No Escolarizada".

La educación inicial creció en cobertura a un ritmo anual del 18% entre 1970 y 1991, dice Patricia Arregui. El ritmo de crecimiento vertiginoso de la década de los 70 se redujo a menos de la mitad en la década siguiente, pero el nivel ha continuado ampliando su cobertura, tanto a través de servicios públicos como de la iniciativa privada.

Las orientaciones principales del nivel, en términos de propósitos, se han ubicado entre:

- Dar respuestas a los procesos de maduración propios de la edad (considerando un ciclo de 0 a 2 años y otro de 3 a 5 años), desarrollando los talentos conforme estos van apareciendo, y con respeto al derecho al juego y a los intereses espontáneos de las niñas y niños.
- También dar respuestas a las demandas específicas de competencias para el aprovechamiento y buen suceso en la escuela primaria, cuidando que

las diferencias de aprestamiento originadas en las diferencias culturales, económicas o formativas de las familias, no se constituyan en factores de exclusión o desventaja.

Entre estos dos polos, los diferentes diseños curriculares del país para educación inicial han incorporado la reflexión interna y externa sobre educación, sobre la sociedad y la persona. Las propuestas curriculares, desde las directivas generales de la administración Cueto Fernandini, los postulados de la Reforma Educativa de la década de 1970, el Currículo de Educación Inicial de 1986, el Diseño Curricular Experimental para Educación Inicial de 1995, el Diseño Curricular de Educación Básica Regular de 2005, el Documento Curricular Nacional de 2009, han trabajado de modo progresivo, y no necesariamente conflictivo, un conjunto de principios y de resultados bastante similares, aun cuando la nomenclatura haya privilegiado en unos casos denominaciones de tipo comprensivo y en otros haya usado categorías más específicas y propias de la tecnología educativa de la década de 1970.

Es destacable que los avances de la educación inicial en el Perú, sean los inspirados por el compromiso de extender el servicio a áreas rurales y culturalmente diferenciadas, así como los esfuerzos por desarrollar una estructura curricular compatible con los avances de las teorías del desarrollo/aprendizaje, han sido, desde la Reforma Educativa de la década de 1970, considerados relevantes a nivel internacional.

El Diseño Curricular Nacional vigente es el de 2009. Pasamos a presentarlo de modo sintético, porque contiene los elementos necesarios para regular el proceso de enseñanza aprendizaje y para contrastar las expectativas sociales con los logros del servicio educativo.

Diseño curricular nacional 2009

Principios orientadores de la acción educativa

El DCN establece siete principios orientadores que deben tenerse en cuenta en todas las acciones educativas que se desarrollan con los niños y niñas en

educación inicial. Estos principios responden a las necesidades básicas de cuidado y protección, así como las necesidades de desarrollo y aprendizaje. Se corresponden con ventaja con los que se han establecido en los otros países estudiados:

- Principio de un buen estado de salud
- Principio de respeto
- Principio de seguridad
- Principio de comunicación
- Principio de autonomía
- Principio de movimiento
- Principio de juego libre

Logros educativos exigibles en el nivel inicial

Los logros o resultados exigibles al finalizar el nivel de educación inicial se corresponden con los propuestos en la mayoría de los países estudiados. Abarcan los dominios del desarrollo que han sido considerados importantes en todos los países y sobre los cuales hay consenso internacional. Estos son:

- Afirma su identidad al reconocer sus características personales y reconocerse como sujeto de afecto y respeto por los otros niños y adultos de su familia y comunidad.
- Expresa con naturalidad y creativamente sus necesidades, ideas, sentimientos, emociones y experiencias en su lengua materna, además haciendo uso de diversos lenguajes y manifestaciones artísticas y lúdicas.
- Interactúa y se integra positivamente con sus compañeros; muestra actitudes de respeto al otro y reconoce las diferencias culturales, físicas y de pertenencia de los demás.
- Actúa con seguridad en sí mismo y ante los demás; participa en actividades de grupo de manera afectuosa, constructiva, responsable y solidaria, buscando solucionar situaciones relacionadas con sus intereses y necesidades de manera autónoma y solicitando ayuda.

- Demuestra valoración y respeto por la iniciativa, el aporte y el trabajo de sí mismo y de los demás; se inicia en el uso y la aplicación de las TIC.
- Conoce su cuerpo y disfruta de su movimiento. Demuestra la coordinación motora gruesa y fina; asume comportamientos que denotan cuidado por su persona, frente a situaciones de peligro.
- Se desenvuelve con respeto y cuidado en el medio que lo rodea; explora su entorno natural y social, descubriendo su importancia.
- Demuestra interés por conocer y entender hechos, fenómenos y situaciones de la vida cotidiana.
- Propone y aplica estrategias lógico-matemáticas para solucionar problemas cotidianos.

Las observaciones más importantes sobre estos resultados o logros, al finalizar el nivel, tienen que ver con la formulación, la cual es más académica que amigable con los docentes y las familias. Es decir, se trata de una formulación mejorable, que requeriría una validación con diferentes grupos y tipos de docentes de Inicial, padres de familia y líderes comunales participantes de consejos educativos institucionales. También sería recomendable establecer un grupo focal con estudiantes de últimos ciclos de comunicación que tengan preocupaciones específicas por la comunicación intercultural.

Componentes estructurales del DCN nivel inicial

El DCN para el nivel inicial está organizado en tres áreas de aprendizaje, dos ciclos con un total de 26 competencias. Cada competencia se ha desagregado en capacidades, conocimientos y actitudes, con un total de 337 referencias o metas de aprendizaje para el Ciclo I y 449 referencias para el Ciclo II.

Si observamos el Gráfico nº 1 Componentes estructurales del DCN a nivel inicial, vemos que en el Ciclo I solo se considera tres áreas de aprendizaje que responden al desarrollo infantil: Relación consigo mismo, Relación con el medio natural y social y Comunicación.

En el ciclo II, el área Relación consigo mismo se convierte en el área Personal social, incorporando el Desarrollo de las relaciones de convivencia democrática, que en el Ciclo I estaba considerada en el área Relación con el medio natural y social.

En el ciclo II, el área Relación con el medio natural y social da pase a dos áreas: Ciencia y ambiente y Matemática.

En el área Comunicación, se mantiene la Expresión y comprensión oral en lengua materna y la Expresión y apreciación artística, y se incorpora la Expresión y comprensión oral de segunda lengua, Comprensión de textos y Producción de textos.

El Gráfico nº 2, muestra con mayor detalle la estructura y competencias por ciclos del DCN a nivel inicial. Así tenemos que para el Ciclo I se contemplan 11 competencias y para el Ciclo II, 15, lo que hace un total de 26 competencias a ser logradas al finalizar el nivel inicial.

Debemos mencionar que el primer ciclo, que comprende de 0 a dos años, se divide en cinco grupos etarios: 0 a 6 meses, 6 a 9 meses, 9 a 12 meses, 1 a 2 años y 2 años. El segundo ciclo de 3 a 5 años se divide en tres grupos etarios: 3 años, 4 años y 5 años. En total se consideran ocho tramos de edad.

Si analizamos el contenido del DCN, observamos que se considera la mayoría de los dominios que la experiencia internacional recomienda. Una mirada rápida nos muestra que se ha tratado de tener equilibrio entre las áreas, en términos de competencias.

Para ver el peso relativo que se le da a cada área, se ha incluido en los cálculos las capacidades, conocimientos y actitudes.

Observando el Cuadro 9, vemos que en el Ciclo I se le da mayor énfasis al área Relación con el medio natural y social (36.80%), seguida del área Relación consigo mismo (33.53%) y del área de Comunicación con un 29.67 %, con lo que

se puede concluir que hay un relativo equilibrio en la importancia asignada a cada área.

Si solo consideramos el área Relación con el medio natural y social, el mayor peso se le asigna a Número y Relaciones (31.45%) seguida por las Relaciones de convivencia democrática (25.81%).

Si hacemos el mismo análisis para el área de Relación consigo mismo, la Construcción de la identidad personal y autonomía responde por el 53.10%, seguida por el Desarrollo de la psicomotricidad con un 42.48%.

Situación diferente encontramos en el Ciclo II, donde el área de aprendizaje privilegiada es la de Comunicación con un 41.42%, seguida por el área Personal social con un 29.18%.

Al interior del área de Comunicación, encontramos que la Expresión y apreciación artística responde por el 34.41% seguido como era de esperarse por la Expresión y comunicación oral con un 22.58%. Es de observar que la mayor cantidad de referencias se debe a la voluntad de reconocer las diferentes expresiones artísticas a las que niñas y niños deben ser introducidos.

En el área Personal social, el énfasis está dado por la Construcción de la identidad personal y autonomía con un 35.11%, seguida por el Desarrollo de la psicomotricidad con un 27.48%.

GRÁFICO 1

Componentes estructurales del DCN nivel inicial

Área	Ciclo I 0 - 2 años	Ciclo II 3 - 5 años	Área
Relación consigo mismo	Desarrollo de la Psicomotricidad	Desarrollo de la Psicomotricidad	Personal Social
	Construcción de la Identidad Personal y Autonomía	Construcción de la Identidad Personal y Autonomía	
	Testimonio de Vida	Testimonio de Vida en la Formación Cristiana	
Relación con el medio natural y social	Desarrollo de las Relaciones de Convivencia Democrática	Desarrollo de las Relaciones de Convivencia Democrática	Ciencia y Ambiente
	Cuerpo Humano y Conservación de la salud Seres Vivientes, Mundo Físico y Conservación del Ambiente	Cuerpo Humano y Conservación de la salud Seres Vivientes, Mundo Físico y Conservación del Ambiente	
	Números y Relaciones	Números y Relaciones Geometría y Medición	Matemática
Comunicación	Expresión y Comprensión Oral	Expresión y Comprensión Oral	Comunicación
	Comprensión de Imágenes y Símbolos	Expresión y Comprensión Oral Segunda Lengua	
	Expresión y Apreciación Artística	Comprensión de Textos	
		Producción de Textos	
		Expresión y Apreciación Artística	

Elaboración propia. Fuente: Perú. MED, 2009.

GRÁFICO 2

Estructura y competencias por ciclo del DCN nivel inicial

Área	Ciclo I 0-2 años	Ciclo II 3-5 años	Área
Relación consigo mismo Total 4	1 Desarrollo de la Psicomotricidad	1 Desarrollo de la Psicomotricidad	Personal Social Total 5
	2 Construcción de la Identidad Personal y Autonomía	2 Construcción de la Identidad Personal y Autonomía	
	1 Testimonio de Vida	1 Testimonio de Vida en la Formación Cristiana	
	1 Desarrollo de las Relaciones de Convivencia Democrática		
	1 Desarrollo de las Relaciones de Convivencia Democrática		
Relación con el medio natural y social Total 4	1 Cuerpo Humano y Conservación de la salud	1 Cuerpo Humano y Conservación de la salud	Ciencia y Ambiente Total 2
	1 Seres Vivientes, Mundo Físico y Conservación del Ambiente	1 Seres Vivientes, Mundo Físico y Conservación del Ambiente	
	1 Números y Relaciones	1 Números y Relaciones	Matemática Total 3
	2 Geometría y Medición		
Comunicación Total 3	1 Expresión y Comprensión Oral	1 Expresión y Comprensión Oral	Comunicación Total 5
	1 Comprensión de Imágenes y Símbolos	1 Expresión y Comprensión Oral Segunda Lengua	
	1 Expresión y Apreciación Artística	1 Comprensión de Textos	
	1 Producción de Textos		
	1 Expresión y Apreciación Artística		
Total competencias	11	15	Total competencias
Total grupos etarios	5	3	Total grupos etarios

CUADRO 9

Estructura del DCN 2009 – Nivel inicial

Capacidades, conocimientos y actitudes

ÁREAS DE APRENDIZAJE	Nº	%
CICLO I		
1. Relación consigo mismo	113	33.53
2. Relación con el medio natural y social	124	36.80
3. Comunicación	100	29.67
Total	337	100.00
CICLO II		
1. Personal social	131	29.18
2. Ciencia y ambiente	61	13.59
3. Matemática	71	15.81
4. Comunicación	186	41.42
Total	449	100.00
CICLO I		
1. Relación consigo mismo		
• Desarrollo de la psicomotricidad	48	42.48
• Construcción de la identidad personal y autonomía	60	53.10
• Testimonio de vida	5	4.42
Total	113	100.00
2. Relación con el medio natural y social		
• Desarrollo de las relaciones de convivencia democrática	32	25.81
• Cuerpo humano y conservación de la salud	23	18.55
• Seres vivientes, mundo físico y conservación del ambiente	30	24.19
• Números y relaciones	39	31.45
Total	124	100.00
3. Comunicación		
• Expresión y comprensión oral	42	42.00
• Comprensión de imágenes y símbolos	16	16.00
• Expresión y apreciación artística	42	42.00
Total	100	100.00
CICLO II		
1. Personal social		
• Desarrollo de la psicomotricidad	36	27.48
• Construcción de la identidad personal y autonomía	46	35.11
• Testimonio de vida en la formación cristiana	20	15.27
• Desarrollo de las relaciones de convivencia democrática	29	22.14
Total	131	100.00
2. Ciencia y ambiente		
• Cuerpo humano y conservación de la salud	18	29.51
• Seres vivientes, mundo físico y conservación del ambiente	43	70.49
Total	61	100.00
3. Matemática		
• Número y relaciones	32	45.01
• Geometría y medición	39	54.93
Total	71	100.00
4. Comunicación		
• Expresión y comunicación oral	42	22.58
• Expresión y comunicación oral, segunda lengua	13	6.99
• Comprensión de textos	35	18.82
• Producción de textos	32	17.20
• Expresión y apreciación artística	64	34.41
Total	186	100.00

CAPÍTULO IV

CONSENSOS Y DISENSOS SOBRE ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE/DESARROLLO Y DE GESTIÓN PARA EDUCACIÓN INICIAL, RESULTADOS DE LA CONSULTA

El Estado debe garantizar el derecho a la educación de todas las niñas y niños, desde su nacimiento. Garantizar un buen inicio es la condición de posibilidad que, a oportunidades educativas semejantes, niñas y niños de diferentes orígenes puedan tener acceso a desarrollar las competencias y capacidades que requerirán para tener éxito en la escuela y en la vida. Pero un buen inicio no basta, se requiere empoderar a las familias y establecer servicios en las comunidades, para asegurar que las niñas y niños desarrollen sus talentos y adquieran las capacidades que les permitirán continuar su educación provechosamente.

¿Qué pueden aprender las niñas y niños antes de la escuela, qué es lo que más les puede servir, en qué condiciones es posible aprender eso? Son preguntas que orientan la discusión sobre estándares de aprendizaje y estándares de gestión en educación inicial.

El Ministerio de Educación, pero también los gobiernos descentralizados (regionales y municipales), establecen en el Diseño Curricular Nacional y sus versiones regionales y locales, cuáles son las competencias y contenidos prioritarios para

cada nivel y grado. Como se espera, esas competencias y contenidos corresponden a tres criterios: i) lo que los estudiantes estén listos para aprender, ii) lo que los pueblos aprecian y que se estima útil para el desarrollo nacional o local, y iii) lo que se estima que las instituciones educativas pueden enseñar o promover.

El currículo es la norma a seguir y se entiende que las instituciones educativas cuentan con los medios humanos y materiales para llevarlo a la práctica.

Pero hay distancias entre el currículo normativo, el currículo realmente desarrollado y los resultados de aprendizaje conseguidos por las niñas y niños usuarios del servicio educativo.

Ahora bien, si en primaria las pruebas censales permiten conocer qué y cuánto aprenden los estudiantes –al menos los de 2° grado– y dan una idea si consiguen las competencias y conocimientos priorizados. En educación inicial no existen pruebas censales y no sabemos si las niñas y niños del nivel consiguen los aprendizajes que establece el currículo.

No sabemos siquiera qué es lo que las niñas y niños de los diversos pueblos y realidades están mejor preparados para aprender, por ejemplo, a los tres años, porque no tenemos perfiles de entrada de las niñas y niños de esos pueblos al nivel inicial formal. Tampoco tenemos perfiles de acceso a la primaria que den cuenta sobre cuáles competencias consiguen las niñas y niños que participaron en educación inicial y cuáles no, ni hasta qué punto, ni por qué.

Es más, no conocemos cuál es la ganancia efectiva atribuible a las actividades del servicio de educación inicial. Salvo las investigaciones de Raúl González Moreira, las de Cueto, las del equipo de Buen Inicio que lideró Lucila Sierra, y algunos trabajos más recientes con muestras más restringidas, no disponemos de información comparativa suficiente sobre niñas y niños participantes y no participantes en el servicio educativo.

Así, aunque sepamos que, quienes tuvieron educación inicial, tienen mejores resultados en primaria (ventaja que disminuye hacia el 5to grado), ni es posi-

ble conocer de un modo técnico apropiado cuál es la calidad de los servicios de educación inicial, ni podremos saber en qué requieren ser reforzados para asegurar a sus niñas y niños el nivel de aprendizajes al que tienen derecho.

La adopción de estándares de aprendizaje/desarrollo y de estándares de calidad de la gestión en educación inicial

La necesidad de conocer cuáles son las condiciones y los resultados del proceso educativo lleva a proponer que se establezcan estándares de gestión y estándares de aprendizaje/desarrollo, para el nivel inicial.

Los primeros se refieren a las condiciones de gestión que colaboran con el logro de los resultados deseables, focalizando los esfuerzos y recursos en torno a ellos, así como previniendo que se dispersen en actividades inconducentes.

Los estándares de aprendizaje/desarrollo son expectativas sobre las ganancias en aprendizaje, capacidades o competencias que deberían alcanzar las niñas y niños usuarios del servicio, en el conjunto de dominios del desarrollo para un nivel dado. Los estándares a alcanzar y los mapas de progreso, que permiten identificar los pasos progresivos que se dan hasta alcanzarlos, orientan a los gestores de los servicios y a la comunidad sobre lo que sus niñas y niños deben lograr al participar en el servicio de educación inicial.

El establecimiento de estándares de aprendizaje/desarrollo y estándares de calidad para la gestión de programas y servicios de EEII tiene, diferentes propósitos, lo cual depende de la política que adopte quien los implementa:

Propósitos de los estándares de aprendizaje/desarrollo

- Aportar una referencia nacional sobre los aprendizajes que se deben completar en el ciclo de educación inicial, proporcionando mapas de progreso que permitan identificar los pasos que se recorren hasta que cada una de las capacidades sea plenamente dominada. Estos deben estar redactados de modo simple y operacional, y deben remitir a desempeños claramente

verificables de dificultad y complejidad crecientes. Así, al evaluar a las niñas y niños, se podrá ubicar en qué paso del logro de una capacidad o competencia están. Al tener perfiles comparables de individuos, o por salas de clase, o por instituciones educativas, o por redes, o por distritos y provincias, se reconoce si hay inequidades, cuál es la profundidad de las diferencias y dónde se deben tomar medidas apropiadas para asegurar la inclusión y mejorar la calidad de los resultados. Naturalmente, las competencias deben estar alineadas con las que se propone para el conjunto de la educación básica, a efectos de sugerir la continuidad en las adquisiciones o ganancias que llevan a formar una ciudadanía competente.

- Facilitar a los directores y docentes, operadores del servicio, el seguimiento del proceso de aprendizaje en sus instituciones educativas y aulas, proporcionándoles hitos claros de progreso, de modo que puedan reconocer en qué etapa están sus niñas y niños al experimentar y ganar habilidades hasta el logro de cada competencia terminal considerada importante.
- Facilitar la comparación entre servicios de una misma zona o distintas zonas, provincias y regiones: ¿Cuáles presentan resultados que implican que sus niños están en desventaja? ¿Cuáles están requiriendo más apoyo? ¿Cuáles tienen buenos resultados y podrían tener prácticas que valgan la pena documentar y proponer a otros?
- Identificar fortalezas y debilidades y orientar las nuevas inversiones en capacitación: ¿cuáles son las competencias y capacidades en las que menos se avanza?, ¿con cuáles énfasis y estrategias hay que capacitar?, ¿hay aprendizajes con bajos resultados en un gran porcentaje de instituciones?, ¿quiénes necesitan mayor seguimiento?, ¿a quiénes visitar más, con cuál perfil de apoyo?

Propósitos de los estándares de gestión

- Definir las condiciones necesarias para una buena gestión focalizada en aprendizajes para contrastar, con ese estándar, las condiciones y procesos reales en los que se desarrollan las actividades de los servicios de educación inicial.

- Determinar el impacto de las inversiones: ¿aquello en lo que invertimos, mejora realmente los procesos y condiciones del aprendizaje?, ¿lograron las nuevas condiciones mejorar los resultados del proceso en términos de las ganancias en aprendizaje de las niñas y niños que usan el servicio?
- Determinar el destino prioritario que debería tener el soporte en gestión: ¿quiénes requieren de más equipamiento, infraestructura, comunicación, acompañamiento?
- Evaluar la capacidad de gestión de los diferentes actores: ¿dónde el problema es la capacidad de los gestores, dónde es la de los educadores, dónde son los líderes comunales los que requieren mayor reforzamiento?
- Movilizar el apoyo de las comunidades a los servicios y facilitar que se comprenda qué es lo que se está consiguiendo y en qué falta reforzar a sus niñas y niños y a sus instituciones educativas, para que alcancen los estándares esperados.

Así pues, con el establecimiento de estándares de aprendizaje y de estándares de gestión se facilita, tanto al docente como a las familias, el seguimiento y la evaluación de los logros de niñas y niños, además de la evaluación de la gestión de los servicios a los gestores de los mismos y a los administradores de la educación provincial, regional y nacional.

Temores y reservas sobre estándares de gestión y de aprendizaje/desarrollo en educación inicial

Hay gente que piensa que al establecer estándares nacionales se quiere estandarizar a las niñas y niños. Eso no es deseable y en realidad nunca sería posible.

Otros piensan también que se quiere estandarizar la enseñanza, como si no hubiera pueblos con culturas diferentes, diferentes profesores con diferentes talentos y condiciones locales de enseñanza bien distintas. No, no se trata de estandarizar niños ni de homogeneizar la enseñanza. Se trata de establecer un comparador, una herramienta que, en varios dominios del desarrollo, nos permita reconocer el perfil de capacidades de cada niña o niño y, por ende, de

cada grupo de clase, para orientar nuestro trabajo educativo y comparar entre grupos sociales y étnicos y entre zonas geográficas.

Sin conocer las diferencias es imposible asegurar “una educación de calidad para todos” y avanzar hacia la disminución de las “brechas educativas”. Precisamente, los observatorios de derechos, como los observatorios sobre discriminación étnica y racismo o los observatorios de vigilancia de la equidad educativa, se basan en estos comparadores nacionales para identificar brechas y demandar ajustes.

Hay gente que se pregunta cómo puede haber un comparador único cuando somos **un país multilingüe y pluricultural** en el cual existen más de 51 pueblos distintos, que pertenecen a 13 familias lingüísticas. No se ha explicitado los talentos y saberes que cada cultura aprecia más o cuáles son los talentos que, cultivados en las niñas y niños de una determinada cultura local, permitirán a esa cultura conducir sus encuentros interculturales de modo conveniente a su desarrollo. Y existe la preocupación de que los pueblos culturalmente diferenciados queden en condiciones desventajosas si se evalúa a sus niños con estándares nacionales. Pero se trata precisamente de lo contrario: Un comparador nacional crea al Estado y a los gestores de servicios de educación inicial, la obligación de asegurar que esas niñas y niños sean incluidos con calidad y equidad en el derecho a aprendizajes básicos exigibles.

Recordemos que cada cultura tiene sus propias pautas familiares y comunales de crianza, a través de las cuales lega sus valores, saberes, maneras y sabores, y que, al disponer de comparadores nacionales, cada pueblo tiene una base técnica para exigir que el servicio de educación inicial, en cada lugar, construya sobre la base de la cultura local y aporte los elementos necesarios para que todos los aprendizajes considerados básicos sean logrados con un estándar aceptable por todos sus niños y niñas.

Hay también colegas que enfatizan que somos **un país con gran desigualdad en la situación económica de las familias**, lo que puede determinar diferencias en los procesos de crianza: desde la nutrición hasta el trato cotidiano, desde las situaciones de salud hasta las de enfermedad.

¿Cuál es la calidad y cantidad de tiempo que los progenitores dedican a sus hijos?, ¿cuentan o no con asistencia para atenderlos?, ¿tienen y usan materiales diferentes para estimularlos?, ¿el contexto cotidiano del niño es crispado o sereno?, ¿cuál es el nivel educativo de los padres y si éste ayuda para facilitar el desarrollo? Son factores que pueden ser diferentes según la situación socioeconómica de las familias.

No sería justo, dicen, juzgar como iguales al docente que trabaja con niños de clase media o acomodada y al docente que trabaja en contextos de pobreza. ¡Por supuesto! Pero los estándares no se establecen para juzgar a los docentes, sino para que ellos mismos identifiquen dónde se ubican las niñas y niños en términos de las capacidades y aprendizajes adquiridos y cuánto les falta para llegar al nivel al que TODOS tienen derecho, como mínimo.

Si hay estándares, se puede reconocer cómo entran las niñas y niños, y cuánto ganan en aprendizajes al participar en la Educación Inicial formal.

Hay también colegas que rechazan la idea de establecer estándares y comparaciones, porque además de las diferencias culturales o étnicas, **somos todavía un país centralista**: tenemos enclaves de ruralidad de difícil acceso y los procesos de descentralización son incipientes e incompletos. Esto hace que subsistemas educativos provinciales enteros funcionen de modo deficitario y con carencias graves, porque en la provincia o región hay déficit de recursos técnicos adecuados, tanto al nivel de gestión como de trabajo docente. Es muy fácil creer que se comparan resultados en niñas y niños o desempeños y capacidades de docentes, cuando en realidad es todo el subsistema educativo el que padece déficit.

Por otra parte, **existen subsistemas paralelos de servicios de educación inicial, con historias y tradiciones administrativas, salariales y profesionales diferentes**. Por ejemplo, la necesidad de pertinencia de la educación inicial con la experiencia y la especificidad cultural de las comunidades llevó a implementar los PRONOEI –estrategias diferentes con diferentes recursos y propósitos. Se considera deficitaria la calidad de estos, pero no hay estudios

de alcance nacional que demuestren que los estudiantes en PRONOEI tengan menos ganancias de aprendizaje que los de otros servicios del nivel. El déficit se produce, especialmente, porque los estudios no cuentan con serios perfiles de inicio.

Precisamente, el establecimiento de estándares de gestión de servicios y de logros de aprendizaje/desarrollo en educación inicial puede contribuir a despejar estos problemas al facilitar la ubicación de las niñas y niños frente a los comparadores, tanto al inicio de su participación en el nivel, como anualmente, y al momento de entrar a la primaria.

Por otra parte, además de las diferencias étnicas, sociales, económicas o por lugar de asentamiento, es imperioso reconocer que hay perfiles individuales diferentes. Según su dotación biológica y su ambiente familiar, las niñas y niños manifiestan capacidades y limitaciones diferentes; sus estrategias para aprender así como sus velocidades de aprendizaje son también diferentes. Los docentes están llamados a constituir grupos de aula inclusivos, pero tienen muy pocas oportunidades de capacitarse para reconocer y manejar las diferencias. Una de las ventajas de establecer estándares y mapas de progreso es contribuir a identificar desniveles y necesidades especiales, para que la inclusión no resulte solo formal y se pueda brindar ayuda para las niñas y niños que requieran apoyo específico. Con los mapas de progreso, las familias pueden tener la orientación básica para reconocer hasta dónde y en qué plazos podrían llegar sus niñas y niños en el nivel de inicial, en cada una de las competencias priorizadas, y saber cómo podrían ayudar a acortar los plazos o a consolidar las competencias.

El porque de la consulta

El IPEBA, como institución pública y autónoma, integrante del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa – SINEACE, tiene como objetivo primordial el promover una cultura de calidad de las escuelas y centros de educación técnico productiva, para contribuir al logro de aprendizajes y la formación integral de los estudiantes.

El trabajo del IPEBA promueve una amplia participación y debate, involucrando a todos los actores, para que tengan la oportunidad de exponer sus puntos de vista y llegar a acuerdos válidos sobre la calidad de la educación en el país.

Por tal motivo, en el marco de la consultoría que nos encargara la institución, se consideró prioritario llevar a cabo una consulta que nos permitiera sistematizar información relevante y contar con la opinión de expertos académicos, responsables de servicios y programas de educación inicial, dirigentes comunales y pequeños grupos de familiares usuarios, con el objetivo de elaborar y consensuar una primera propuesta de estándares de aprendizaje/desarrollo y gestión de centros de educación inicial.

En tal sentido, se tenía conciencia de las limitaciones financieras, logísticas y de tiempo para intentar construir una muestra representativa, debido a la enorme diversidad de realidades del subsistema de educación inicial en el Perú, así que se optó por un conjunto de aproximaciones que incluyeron:

- La producción individual y grupal de propuestas, a partir de una encuesta estructurada. Esta encuesta sería primero trabajada por cada participante, con o sin apoyo de textos o documentos auxiliares, y luego daría paso a pequeñas discusiones grupales en jornadas sobre el tema.

La encuesta estaría centrada en las competencias terminales a priorizar para niñas y niños que deben entrar por primera vez a la escuela, luego de ser beneficiados de tres años en educación inicial.

La consulta debería facilitarnos conocer qué tanto es posible acercarse a estándares de aprendizaje/desarrollo y/o estándares de calidad de la gestión. Esta sería aplicada a directoras de CEI públicos y particulares, docentes de E.I. de instituciones públicas y privadas, especialistas responsables del nivel inicial de las DRE y las UGEL, docentes coordinadoras de PRONOEI y animadoras de programas especiales (PRONOEI, PIETBAF, SET).

En principio se coordinaría con las DRE y con las redes de ONG que trabajan en y con ellas, para facilitar la encuesta allí donde fuera posible

organizarla y financiarla y, así, asegurar la participación de al menos una DRE del norte, centro y sur del país, además de una DRE de la costa, sierra y Amazonía.

Solo fue posible contar con muestras de Ayacucho, Cusco, Lima, Piura y Tacna, espacios que, de una manera incompleta pero significativa, permitían acercarnos a nuestra diversidad sociocultural y geográfica y a plazas donde se vienen dando experiencias interesantes en materia de descentralización educativa. Ello con la finalidad de motivar y consensuar las primeras reflexiones y recomendaciones para una propuesta de documento de referencia sobre estándares de aprendizaje/desarrollo y gestión en educación inicial.

- La realización de entrevistas en profundidad y consultas con expertos sobre educación inicial, que tienen ya un ejercicio de discernimiento de estándares de aprendizaje/desarrollo y estándares de gestión. Se incluyó en el grupo: el equipo de la Dirección de educación inicial de MINEDU; Luis Guerrero Ortiz, del despacho de la Ministra; José Luis Vargas Dávila, de la Mesa de Lucha Contra la Pobreza; la Dra. Elena Valdiviezo Gaínza y la Psicóloga Ethel Gherzi, de la Universidad Católica; la Dra. Lia Bouna, consultora internacional; la Dra. Norma Reátegui, de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos; la magíster en Salud Pública Violeta Nazar Mainetto; la licenciadas Emma Aguirre, exdirectora de Educación Inicial; la licenciada Carmen Vásquez de Velasco, exdirectora Nacional de Wawa Wasi y del INABIF.
- La realización de grupos focales con padres y madres de familia para conocer sus expectativas y su apreciación sobre la gestión de los servicios de los cuales son usuarios.

Objetivos de la consulta

El objetivo general que nos planteamos fue:

Identificar consensos y disensos de los principales actores del nivel de educación inicial en las regiones seleccionadas, sobre las condiciones y características de

estándares de aprendizaje/desarrollo y de gestión en educación inicial compatibles con los criterios técnicos y con las expectativas sociales sobre los resultados que deberían asegurar los servicios en este nivel.

Pero, además, quisimos alcanzar algunos objetivos específicos:

- Dar a conocer los principales términos de discusión en el país y en el exterior sobre estándares de aprendizaje y de gestión en el nivel inicial.
- Identificar alertas y recomendaciones frente a la adopción de estándares.
- Motivar un acercamiento a la necesidad de calificar la demanda social sobre la calidad del servicio en educación inicial, a través de la difusión de estándares de aprendizaje exigibles a los servicios y de los progresos identificables hasta alcanzar dichos estándares.
- Consensuar estrategias de empoderamiento de la demanda, considerando las tensiones entre especificidad y comunicabilidad.

Para llevar a cabo las jornadas de consulta y las entrevistas con expertos y especialistas en el tema, se preparó un documento base, el cual sirvió de punto de partida para la reflexión. Las ideas más importantes de ese documento están insertas en los diferentes capítulos de este libro.

Resultados de las jornadas de consulta

Las jornadas de consulta planificadas se realizaron durante el mes de marzo. En ellas participaron casi un centenar de docentes. Estos encuentros realizados en Ayacucho, Callao (Ventanilla), Cusco, Lima, Piura y Tacna, contaron con el apoyo del IPEBA, las direcciones regionales de educación y, sobre todo, el invalorable trabajo de las docentes de educación inicial, siempre dispuestas al diálogo, abiertas a nuevas propuestas y con un gran compromiso con la niñez del país.

Paralelamente a las jornadas, se realizaron reuniones con padres de familia, con niñas y/o niños que participan en el nivel inicial. La mayoría de ellos eran, a su vez, representantes de los CONEI.

En el Anexo N° 1, presentamos la sistematización de este trabajo y en anexos adjuntos, los instrumentos utilizados y los resultados en cada zona de intervención.

Es importante señalar que, en cada lugar, tuvimos conversaciones menos formales con especialistas, directores de centros, docentes y académicos, con la intención de sondear sobre cuatro cuestiones de contexto: si pensaban que en su región se trabajaba mucho o poco con el currículo/DCN, si les parecía que se trabajaba con vistas a resultados o en función de actividades consideradas “convenientes o recomendables” para el nivel, si consideraban prudente o recomendable modificar las áreas o dominios existentes en el currículo, si había una actitud esperanzada o escéptica respecto a cambios importantes para el mejoramiento de la educación.

En el capítulo siguiente sintetizamos las observaciones y propuestas recogidas en la consulta y nuestras propias conclusiones, luego del ejercicio de revisión de documentos y de las conversaciones y talleres.

Doce conclusiones importantes

1. **Sobre la recordación de los resultados del nivel y de las 26 competencias de DCN:** han coincidido los resultados del cuestionario aplicado a docentes con la sospecha de los expertos consultados: no se recuerda el total de los resultados del nivel, ni todas las subáreas y competencias. Esto indica que se trabaja poco con el DCN tanto al nivel de la formación inicial de los docentes como de la formación en el servicio, además indica que la supervisión regular no está fuertemente vinculada con los resultados de aprendizaje ni con las competencias a desarrollar.
2. **Sin embargo, de un modo genérico, se reconocen cinco dominios importantes de aprendizaje/desarrollo. Cuatro son comunes y constantes:** el de educación para la ciudadanía, el de educación para una vida saludable, el de educación para la vida económica y la productividad y el de educación para la adaptación y participación en el cambio y en las innovaciones. Tanto los expertos como los

- docentes, suelen destacar, sin embargo, el desarrollo de la Comunicación, la Comprensión del medio ambiente social y natural, y el Desarrollo de capacidades lógico- matemáticas, como dominios independientes que, si bien pueden estar incluidos en los anteriores, podrían ameritar ser diferenciados, para optimizar el seguimiento y evaluación, y para identificar prácticas pedagógicas específicas dirigidas a promover competencias en ellos.
3. **Se reconoce que las competencias relevantes (26) están ya formuladas en el DCN, y que las referencias de aprendizaje (786) son excesivas y poco utilizadas,** pero que las formulaciones no resultan amigables para los usuarios; por ello, más que cambios se necesita capacitación y acompañamiento. Las docentes y especialistas que han participado de capacitaciones en el exterior se enorgullecen que tenemos un DCN que es considerado muy completo, cuyas competencias y referencias se corresponden plenamente con lo que en otras partes se está llamando estándares de aprendizaje/desarrollo, pero saben que no es realmente utilizado como una herramienta orientadora de la práctica cotidiana y que prevalece sobre él la llamada cultura común del nivel.
 4. **Se reconoce que hay resistencias a incorporar las competencias cognitivas o propedéuticas.** Se indica que habría habido intentos de academatizar la educación inicial sin reconocer el valor especial de los principios de derecho al disfrute y al juego que lo caracterizan, y que, actualmente, se suele utilizar el derecho al juego y a la autonomía de las niñas y niños para decidir sus actividades, como argumentos para contestar la exigencia de avances en estas competencias.
 5. **Se reconoce que hay dos estándares de aprendizaje diferentes:** el que utiliza la mayoría de las instituciones educativas particulares dirigidas a las clases favorecidas y el de las escuelas públicas. Que la distancia entre estos estándares se subraya en los programas rurales. Que las mismas especialistas que defienden el derecho al disfrute y al juego en las instituciones públicas, como argumento para indicar que la lectura y escritura y la introducción a las matemáticas serían prematuros en educación inicial,

permiten y celebran los llamados “rendimientos superiores” de las niñas y niños de los centros y jardines de educación inicial de élite.

6. **Se reconoce que hay una demanda social para iniciar a las niñas y niños del nivel de educación inicial en una segunda lengua y en las nuevas tecnologías de la información.** Que, legítimamente, las comunidades rurales expresan su demanda de una castellanización de calidad; en tanto, las comunidades urbanas aspiran a la enseñanza del inglés y la computación, para lo cual no hay necesariamente disponibilidad de docentes preparados.
7. **Se reconoce que la matriz de gestión propuesta por el IPEBA es una buena guía para reconocer cómo se puede orientar la cotidianidad de la institución educativa de manera que apunte a resultados de aprendizaje verificables.** Pero se indica que, en algunos sentidos, sus factores e indicadores pueden responder más a una verificación de carácter burocrático que a prácticas reales que informan la cotidianidad de la institución educativa.
8. **Se indica que, por ejemplo, la exigencia de un documento de proyecto educativo institucional ha provocado que se compren o maquillen documentos prehechos,** que no han sido suficientemente discutidos entre los docentes de los servicios de educación inicial ni con los representantes de las familias; por lo tanto, no son asumidos como orientadores de la práctica cotidiana.
9. **Se reconoce que hay una actitud docente de rechazo a la idea de revisar su práctica pedagógica personal con el director de la institución o con el especialista de la UGEL.** Que no se utiliza el proyecto educativo institucional como referente de las revisiones periódicas de la práctica docente; que solo algunas veces se producen conversaciones entre docentes para resolver problemas de niñas y niños con diferentes estrategias o velocidades de aprendizaje; y que, si bien algunas experiencias recientes de capacitación han permitido un acompañamiento más cercano para relacionar los aprendizajes que se tienen que conseguir con lo que se hace en el aula y el modo como se lo evalúa, esto no es constante ni es generalizado.

10. **Se indica que las familias están más familiarizadas con la participación en actividades que en la discusión de objetivos de aprendizaje o de prácticas pedagógicas o de crianza conducentes a conseguir esos objetivos.** Las docentes y los especialistas señalan que la discusión sobre proyecto institucional y sobre resultados de aprendizaje demanda una cantidad de tiempo que puede resultar excesiva para familias que recién comienzan (es el caso de buena parte de las familias usuarias del nivel). También se requiere de un tipo de facilitación para el cual no están necesariamente bien capacitados los docentes ni los directores de las instituciones educativas. Sería más fácil propiciar la participación si la discusión se centra solo en los resultados de aprendizaje del nivel (que debieran ser reformulados de una manera más amigable) y en las interacciones que facilitan esos resultados, más que en las competencias de cada ciclo.
11. **Se sugiere una atención específica a la existencia de condiciones de infraestructura, equipamiento y materiales educativos apropiados a la realidad de las niñas y niños usuarios.** Se comenta que los aspectos de protección y prevención forman parte de la cultura del nivel, pero de un modo general y que hay excesiva tolerancia o descuido con servicios particulares que no reúnen las condiciones de seguridad mínimas.
12. **Se indica que ha habido demasiados cambios e innovaciones.** Que no ha habido tiempo de experimentarlas y comprobar su utilidad. Que cada administración pretende introducir un nuevo cambio. Que, generalmente, los cambios se extinguen antes de ser generalizados. Que las medidas de gestión del cambio que deben acompañar los procesos de innovación, generalmente, no son sincrónicas con la introducción de las innovaciones: los materiales llegan tarde, las capacitaciones se hacen sin materiales suficientes, los impresos no alcanzan para todos, las instituciones de formación son escépticas a la introducción de los cambios en los procesos formativos. Esto estaría provocando una suerte de escepticismo respecto a cualquier nueva innovación.

PROPUESTA PRELIMINAR DE ESTRUCTURAS PARA ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE/ DESARROLLO Y PARA ESTÁNDARES DE GESTIÓN. CONSIDERACIONES Y RECOMENDACIONES

1. Sobre la introducción de innovaciones:

La percepción general es que en educación todo cambia, nada se enraíza, nada llega a florecer y dar un fruto que pueda ser evaluado, porque cada administración ministerial, e incluso cada cambio de director general, puede implicar el desprestigio de lo anterior y el intento de introducir propuestas nuevas, muchas veces con escasa o nula consulta y sin evidencias de que lo nuevo es mejor que lo anterior.

Expertos, especialistas, gestores de centros y docentes coinciden en que, frente a cada innovación, se ha llegado a una actitud de espera pasiva de cambio de la administración, porque se sabe que nada durará y no vale la pena ajetrearse demasiado por cambios tan volátiles.

Hay la impresión de que las capacidades de gestión, al interior del sector, ni siquiera consiguen llevar la noticia y los instrumentos del cambio a todos los rincones del país, cuando ya se anuncia un cambio nuevo.

Esto nos lleva a recomendar que se mantenga, en lo posible, la estructura y el conjunto de áreas o dominios existentes en el DCN y se busquen lenguajes más claros, concisos y operacionales en la formulación de estándares específicos para cada competencia de cada subárea, en lugar de proponer cambios dramáticos de nomenclatura o de estructura. Lo que resulta insostenible es mantener 337 metas de aprendizaje para el primer ciclo de inicial y 449, para el segundo ciclo.

La estructura propuesta es la del diseño curricular nacional de 2009.

Resultados al concluir el nivel:

Proponemos insistir en los 9 resultados priorizados en el diseño curricular nacional para educación inicial de 2009:

- Afirma su identidad al reconocer sus características personales y reconocerse como sujeto de afecto y respeto por los otros niños y adultos de su familia y comunidad.
- Expresa con naturalidad, y creativamente, sus necesidades, ideas, sentimientos, emociones y experiencias, en su lengua materna y haciendo uso de diversos lenguajes y manifestaciones artísticas y lúdicas.
- Interactúa y se integra positivamente con sus compañeros; muestra actitudes de respeto al otro y reconoce las diferencias culturales, físicas y de pertenencia de los demás.
- Actúa con seguridad en sí mismo y ante los demás; participa en actividades de grupo de manera afectuosa, constructiva, responsable y solidaria; busca solucionar situaciones relacionadas con sus intereses y necesidades de manera autónoma y solicitando ayuda.
- Demuestra valoración y respeto por la iniciativa, el aporte y el trabajo de sí y de los demás; se inicia en el uso y la aplicación de las TIC.
- Conoce su cuerpo y disfruta de su movimiento; demuestra la coordinación motora gruesa y fina; asimismo, asume comportamientos que denotan cuidado por su persona, frente a situaciones de peligro.

- Se desenvuelve con respeto y cuidado en el medio que lo rodea y explora su entorno natural y social, descubriendo su importancia.
- Demuestra interés por conocer y entender hechos, fenómenos y situaciones de la vida cotidiana.
- Propone y aplica estrategias lógico-matemáticas para solucionar problemas cotidianos

Revisión necesaria en la formulación de resultados del nivel inicial:

Es importante destacar que los resultados cognitivos están bastante diluidos o expresados de manera poco evidente:

- Tal es el caso de la alfabetización o la introducción en el universo textual.
- Por otra parte, la formulación del resultado concerniente a las habilidades lógico-matemáticas rehúye un tanto la comprensión de muchos docentes y de la mayor parte de las familias, porque no es evidente cuáles son las estrategias lógico-matemáticas de aplicación esperable en el período en que se cumplen seis años. Debieran explicitarse.
- Tampoco hay mucha alusión a los diferentes estilos de aprendizaje en relación a la necesidad de que las niñas y niños los exploren con referencia a diferentes intereses, temas y talentos.

Es a partir de estos tres aspectos que se tienen que producir los principales mejoramientos en la formulación de los resultados esperables al concluir el nivel.

Áreas o dominios de desarrollo:

Sugerimos mantener e insistir en las áreas o dominios que existen para los dos ciclos del nivel de educación inicial:

Para el Ciclo I, son tres áreas con nueve subáreas:

- Área de la Relación consigo mismo, con las subáreas de:
 - Desarrollo de la psicomotricidad,

- Construcción de la identidad personal y autonomía,
- Testimonio de vida, que sugerimos llamar Pertenencia, afectos y creencias
- Área de la Relación con el medio natural y social, con las subáreas de:
 - Desarrollo de las relaciones de convivencia democrática
 - Cuerpo humano y conservación de la salud
 - Seres vivos, mundo físico y conservación del ambiente
 - Número y relaciones
- Área de Comunicación, con las subáreas de:
 - Expresión y comprensión oral
 - Comprensión de imágenes y símbolos
 - Expresión y apreciación artística

Para el Ciclo II, son cuatro áreas y trece subáreas:

- Área Personal social, que sugerimos llamar área del Desarrollo de la ciudadanía intercultural, con las subáreas de:
 - Desarrollo de la psicomotricidad
 - Construcción de la identidad personal y autonomía
 - Desarrollo de las relaciones de convivencia democrática
 - Pertenencia, afectos y creencias
- Área de Ciencia y ambiente, con las subáreas de:
 - Cuerpo humano y conservación de la salud
 - Seres vivos, mundo físico y conservación del ambiente
- Área Matemática, con las subáreas de:
 - Número y relaciones
 - Geometría y medición
- Área de Comunicación, con las subáreas de:
 - Expresión y comprensión oral
 - Segunda lengua, expresión y comprensión oral
 - Comprensión de textos
 - Producción de textos
 - Expresión y apreciación artística

Comentarios a las áreas de desarrollo del DCN:

Destacamos que en el segundo ciclo hay poco énfasis explícito en estilos de aprendizaje. Que sería importante que las niñas y niños fueran haciendo conciencia que aprenden y que lo hacen de varios modos y por varios caminos.

Sugerimos que se mantenga la atención en las 26 competencias actuales del currículo para el Ciclo I y para el Ciclo II, revisando la formulación e incluyendo algunos aspectos insuficientemente sugeridos.

COMPETENCIAS POR CICLO CICLO I

ÁREA: RELACIÓN CONSIGO MISMO	
Desarrollo de la psicomotricidad	Explora de manera autónoma el espacio y los objetos e interactúa con las personas en situaciones de juego y de la vida cotidiana, demostrando coordinación motora
Construcción de la identidad personal y autonomía	<ol style="list-style-type: none"> 1) Se reconoce a sí mismo, demostrando placer y confianza al realizar movimientos y al relacionarse con los adultos, expresa con libertad sus necesidades, preferencias, intereses y emociones. 2) Demuestra seguridad y confianza en sí mismo y en los demás desarrollando progresivamente su autonomía al participar espontáneamente en juegos y rutinas diarias según las prácticas de crianza de su entorno.
Testimonio de vida	Establece vínculos de confianza y primeras manifestaciones de amor con sus seres queridos como primeras experiencias de vivencia de fe.

ÁREA: RELACIÓN CON EL MEDIO NATURAL Y SOCIAL

Desarrollo de las relaciones de convivencia democrática	Participa con interés en actividades de su entorno, familia, centro o programa, expresando sus sentimientos y emociones e iniciándose en responsabilidades sencillas.
Cuerpo humano y conservación de la salud	Participa en el cuidado de su salud, tomando iniciativa y disfrutando de hábitos que el adulto fomenta para su conservación.
Seres vivos, mundo físico y conservación del ambiente	Identifica a los animales y plantas como seres vivos, que merecen cuidados, demostrando interés por relacionarse con ellos.
Número y relaciones	Explora de manera libre y espontánea los entornos físicos y los objetos. Interactúa con ellos y con las personas estableciendo relaciones.

ÁREA: COMUNICACIÓN

Expresión y comprensión oral	Expresa espontáneamente y con claridad sus necesidades, sentimientos y deseos, comprendiendo los mensajes que le comunican otras personas.
Comprensión de imágenes y símbolos	Interpreta las imágenes y símbolos de textos a su alcance, disfrutando de compartirlos.
Expresión y apreciación artística	Expresa espontáneamente y con placer sus emociones y sentimientos a través de diferentes lenguajes artísticos como forma de comunicación.

Las competencias del primer nivel están formuladas de manera demasiado difícil para los docentes y las familias, y requerirán un esfuerzo de lenguaje más directo. Se sugiere validar la formulación con grupos focales de docentes, dirigentes comunales de base y estudiantes de comunicación de los últimos ciclos de la carrera y que estén interesados en la comunicación intercultural y la comunicación para el desarrollo.

COMPETENCIAS POR CICLO**CICLO II****ÁREA: PERSONAL SOCIAL**

Desarrollo de la psicomotricidad	Explora de manera autónoma el espacio, su cuerpo y los objetos, e interactúa en situaciones de juego y de la vida cotidiana con seguridad en sus posibilidades y cuidando su integridad física.
Construcción de la identidad personal y autonomía	Se identifica como niño o niña, reconociendo y valorando sus características físicas y afectivas; respeta las diferencias.
	Actúa con seguridad, iniciativa y confianza en sí mismo, mostrando autonomía en las actividades cotidianas de juego, alimentación e higiene; cuida su integridad física.
Desarrollo de las relaciones de convivencia democrática	Participa en actividades grupales en diversos espacios y contextos, identificándose como parte de un grupo social.
Testimonio de vida en la formación cristiana	Participa activamente y con agrado en prácticas propias de la confesión religiosa familiar, reconociendo a Dios como Padre y Creador.

No se explicitan suficientemente el control emocional, la conciencia sobre comportamientos adecuados a circunstancias específicas, el discernimiento de reglas sociales necesarias y su cumplimiento.

ÁREA: CIENCIA Y AMBIENTE

Cuerpo humano y conservación de la salud	Practica con agrado hábitos sanos de alimentación, higiene y cuidado de su cuerpo, reconociendo su importancia para conservar su salud.
Seres vivos, mundo físico y conservación del ambiente	Reconoce y valora la vida de las personas, las plantas y los animales, las características generales de su medio ambiente, demostrando en acciones concretas el interés por su cuidado y conservación.

No se explicita suficientemente el reconocimiento de riesgos, tampoco se alude a curiosidad, observación, búsqueda de explicaciones, interés en verificar a través de la experimentación.

ÁREA: MATEMÁTICA

Número y relaciones	Establece relaciones de semejanza y diferencia entre personas y objetos de acuerdo a sus características, con seguridad y disfrute.
Geometría y medición	Establece y comunica relaciones espaciales de ubicación, identificando formas y relacionando espontáneamente objetos y personas.
	Realiza cálculos de medición utilizando medidas arbitrarias, resolviendo situaciones en su vida cotidiana.

No se explicita suficientemente la construcción de criterios para clasificar ni el reconocimiento de secuencias ni la estimación comparativa de cantidades.

ÁREA: COMUNICACIÓN

Expresión y comprensión oral	Expresa espontáneamente en su lengua materna sus necesidades, sentimientos, deseos, ideas y experiencias, escuchando y demostrando comprensión a lo que le dicen otras personas.
Segunda lengua Expresión y comprensión oral	Expresa y comprende palabra, frases u oraciones cortas y sencillas en segunda lengua al interactuar con sus compañeros o adultos, en situaciones vivenciales y cotidianas.
Comprensión de textos	Comprende e interpreta mensajes, de diferentes imágenes y textos verbales de su entorno, expresando con claridad y espontaneidad sus ideas.
Producción de textos	Produce textos empleando trazos, grafismos o formas convencionales (letras) de escritura de manera libre y espontánea con sentido de lo que quiere comunicar.
Expresión y apreciación artística	Expresa espontáneamente y con placer, sus emociones y sentimientos, a través del lenguaje plástico, dramático o musical que le permite mayor creación e innovación.

No se explicita la capacidad de seguir instrucciones; tampoco el reconocimiento de un mínimo de palabras en un texto, ni suficientemente la apreciación artística.

Sugerencia de compatibilizar con la propuesta en curso para el Reino Unido:

Creemos que la propuesta de Tickel para el Reino Unido reúne condiciones ideales de claridad y simplicidad.

Es destacable la existencia de similitudes y diferencias entre la lista de 15 competencias para el segundo ciclo del nivel inicial en el DCN y la propuesta de Tickel para la educación inicial en Inglaterra. Veamos:

En términos del desarrollo personal, social y emocional, en la propuesta de Tickel se enfatizan:

- **La autoconfianza y la autoconciencia:** se sugiere como elementos observables que los estudiantes emprenden con confianza actividades nuevas y pueden decir por qué prefieren unas actividades sobre otras. Hablan con confianza en el seno de un grupo que les es familiar y exponen sus ideas, además escogen los recursos que les hacen falta para las actividades que les interesan, y son capaces de indicar si necesitan o no apoyo para ir adelante.
- **El manejo de los sentimientos y la conducta:** se sugiere como elementos observables que los estudiantes pueden hablar acerca de cómo ellos mismos y los otros expresan sus sentimientos; asimismo, pueden reconocer que no todos los comportamientos son aceptables. Pueden hablar acerca de sus propios comportamientos y sobre los comportamientos ajenos y sus consecuencias; también, pueden trabajar como parte de un grupo de clase, reconociendo que hay reglas a seguir, comprendiéndolas y acatándolas. Ellos pueden adaptar su comportamiento a diferentes situaciones y modificar sus rutinas en consecuencia.

- **El establecimiento de relaciones:** se sugiere como elementos observables que los estudiantes pueden jugar con otros en términos cooperativos, respetando los turnos de intervención; que aceptan las ideas de otros sobre cómo organizar sus actividades; además, muestran sensibilidad sobre los sentimientos y necesidades de los otros; asimismo, establecen relacionamientos positivos con los otros niños y con los adultos.

En términos del desarrollo físico, Tickel propone dos competencias:

- **Movimiento y manipulación,** para la cual se sugieren como elementos observables que los niños muestran control y coordinación en sus movimientos amplios y pequeños; se mueven con confianza en un amplio rango de modalidades, negociando con soltura y seguridad el espacio; manejan con soltura útiles de diferentes tamaños, incluyendo lápices; perciben y pueden seguir el ritmo.
- **Salud y autocuidado,** donde se sugiere como elementos observables que los niños conocen la importancia de una dieta saludable y de los ejercicios para mantener la buena salud; pueden comentar sobre diversas maneras y medidas para mantenerse saludable y a salvo; también, pueden manejar su higiene y sus necesidades personales, incluyendo vestirse solos y usar los servicios higiénicos.

En términos del desarrollo en Comunicación: tiene tres competencias:

- **Escucha y atención,** donde los elementos observables son que los niños escuchan atentamente en diversas situaciones: escuchan historias y pueden anticipar con acierto lo que viene y, luego, preguntados sobre lo que han escuchado, pueden dar cuenta oral o con otras manifestaciones sobre aspectos y situaciones clave; asimismo, pueden escuchar y seguir instrucciones apropiadamente.
- **Comprensión,** donde se ve que las niñas y niños son capaces de seguir instrucciones que comprenden varias ideas y acciones; plantean

preguntas acerca del porqué y el cómo de las cosas que observan en las situaciones, los acontecimientos y las historias que experimentan o escuchan; expresan opiniones acerca de situaciones, personajes o secuencias de acontecimientos.

- **Expresión oral**, permite observar que las niñas y niños se expresan sobre sí mismos de modo efectivo y con conciencia de las necesidades de los oyentes; utilizan las formas verbales que refieren al pasado, presente y futuro de modo adecuado al hecho que los eventos hayan acontecido, estén ocurriendo o vayan a ocurrir en el futuro; desarrollan sus propias narraciones y explicaciones de circunstancias o acontecimientos, conectando ideas y hechos. Muestran tener conciencia de la necesidad de aclaraciones o énfasis, recontando o explicando partes de su narración y utilizando expresiones no verbales para destacar o explicar partes de su exposición.

En términos de Alfabetización, Tickle propone dos competencias:

- **Lectura**, donde podemos observar que las niñas y niños reconocen los soportes que contienen textos con significados; reconocen las sílabas de una palabra y pueden participar en juegos rítmicos en que se descomponen las palabras en sílabas; se interesan en los libros y revistas. A partir de su conocimiento de la escritura de sílabas, pueden reconocer oraciones en historias o notas informativas, leerlas en voz alta y expresar su significado; pueden comentar lo que les ha sido leído o los textos que han visto y leído ellos mismos, demostrando comprensión.
- **Escritura**, donde podemos observar que las niñas y niños pueden escribir sus propios nombres y reconocer las sílabas que los componen, y, a partir del reconocimiento de algunas sílabas, pueden elaborar etiquetas para sus cosas y escribir algunos textos simples que pueden ser leídos posteriormente por ellos mismos o por otras personas; pueden deletrear las palabras cortas más frecuentes; y pueden usar expresiones o giros propios de la narración al contar sus historias.

En Matemáticas, Tickel propone dos competencias:

- **Numeración**, donde las niñas y niños usan los números hasta el 10 haciendo sumas y restas para resolver problemas simples. Pueden emparejar los objetos existentes en dos grupos distintos y conocer si hay o no el mismo número de componentes en ambos grupos, a simple vista, y notar si hay uno o más o uno menos elementos entre los dos grupos; además, pueden calcular el total de elementos en un conjunto, contándolos, y saber cuántos elementos se han puesto de lado, descontándolos del total, por ejemplo con los dedos.
- **Forma, espacio y medidas**, donde las niñas y niños distinguen y reconocen formas en modelos simples, imágenes y plantillas. Pueden reconocer las categorías pequeño o grande cuando comparan dos objetos; ellas y ellos usan el lenguaje cotidiano para describir y comparar tallas, peso, capacidad, tiempo y posición, y cualquiera de esos criterios para ordenar los elementos de un conjunto.

En Comprensión del Mundo: Tickel propone dos competencias:

- **Una relacionada con pueblos y comunidades**, en la cual las niñas y niños muestran que pueden reconocer fechas especiales en su vida y en la de sus familias; reconocen los aspectos que los hacen únicos y las similitudes que tienen con otros niños y/o familias; aceptan que no todo/as las niñas y niños gustan y aprecian las mismas cosas; aceptan que debe haber reciprocidad en las relaciones con otros niños y adultos; reconocen algunos usos, costumbres y tradiciones familiares y comunales; aceptan que otras niñas y niños vengan de tradiciones, creencias y actitudes distintas, y respetan el derecho a ser diferentes.
- **Una relacionada con la comprensión del mundo**, en la que las niñas y niños expresan lo que saben sobre su mundo inmediato (familiar, vecinal) y tienen interés en saber por qué pasan las cosas y cómo funcionan. Pueden dar cuenta de sus observaciones sobre la naturaleza en términos de las diferencias y similitudes entre diversas situaciones, lugares o hechos.

Hacen observaciones sobre animales y plantas e intentan explicar por qué ocurren algunas cosas y los cambios que experimentan; reconocen que la actividad humana puede afectar el medio ambiente y sus componentes, y, también, pueden reconocer acciones que ayudan a mantener el ambiente en las zonas donde viven. Ellos han ampliado su vocabulario para incluir algunos términos tales como flotar, hundirse, disolver, fundirse.

2. Sobre el nivel de conocimiento, dominio y uso del DCN

Los expertos y especialistas coinciden en que aún el nivel de conocimiento, dominio y uso del DCN es insuficiente. Los docentes manifiestan conocer, haber recibido o tener alguna copia del documento; haberlo visto, pero no necesariamente leído completamente y con atención. Más de la mitad ha recibido la *Propuesta pedagógica de Educación Inicial: guía curricular* (Rivero, Villalobos, y Valdeiglesias, 2008); y reconocen que trata de ser amigable y les ha sido útil, pero no trabajan regularmente con ella.

La gran mayoría recuerda los áreas o dominios básicos y logra identificar la mayoría de las subáreas, pero no recuerda todas las competencias o resultados requeridos al concluir la educación inicial (la media es menos de seis de los nueve resultados del DCN y menos de 12 de las 26 competencias). La debilidad es mayor en el área de Matemáticas.

...los docentes señalan que el currículo oficial es demasiado difícil de usar, está basado excesivamente en los expertos y no es aplicable a su situación. Apenas el 41 por ciento de ellos emplea las guías curriculares como una forma de fijar objetivos, y, en todo caso, alrededor del 80 por ciento de los docentes– y aún más directores– creen que la estructura curricular es demasiado difícil de aplicar (Cotlear, 2006 151).

Expertos, especialistas y docentes lamentan que las capacitaciones no se centran normalmente en los resultados de aprendizaje ni en el análisis del currículo; reconocen, además, que la práctica cotidiana se guía

más por la cultura básica del nivel –centrada en actividades– que por la responsabilidad de responder por resultados. Se debe tener en cuenta que con 337 referencias de aprendizaje en el primer ciclo y con 449 en el segundo ciclo, no hay capacitación que consiga trabajar eso de modo que se llegue a dominarlo.

En opinión de los expertos y especialistas, los centros de formación pedagógica y facultades de educación, a pesar de la publicación del currículo experimental para la formación de docentes de educación inicial, no estarían trabajando con el currículo del nivel como eje de la formación.

Esto nos lleva a recomendar que se elabore una estrategia de comunicación y empoderamiento de docentes y dirigentes comunales centrada primero en los resultados requeridos al concluir el nivel de educación inicial –con las modificaciones recomendadas–, y en las competencias por áreas y subáreas y que desarrolle luego la relación entre prácticas pedagógicas y pasos del avance en la consolidación de competencias.

Las docentes coinciden en recomendar un esfuerzo serio y sostenido por explicar y comprender las competencias o resultados esperados al concluir el nivel, de modo general, pero manifiestan que sería útil contar con mapas detallados de progreso por cada competencia, en tanto sean provistos a todos por el MINEDU como un material orientativo y de referencia y no se pretenda que los reportes escritos de evaluación de cada niña o niño lleguen a ese nivel de detalle. Las referencias de aprendizaje (capacidades, actitudes y conocimientos) son útiles pero son excesivos.

Los expertos, especialistas y docentes manifiestan que el tipo usual de capacitación está basado en presunciones sobre lo que es pertinente e importante para todo el nivel, en general, y que las capacitaciones suelen ser cortas e intensas, con escaso tiempo para detenerse en situaciones o necesidades individuales.

Indican que esta estrategia no es suficiente y debe ser complementada con capacitaciones a demanda –adaptadas a las necesidades de los docentes– y

con sistemas de acompañamiento y orientación de proximidad (o coaching), especialmente, si se trata de releer los énfasis del currículo y de actualizar la importancia de las competencias cognitivas como estrategia de promoción de la inclusión y equidad dentro del nivel.

3. Sobre la comunicabilidad de un conjunto complejo de dominios, competencias, mapas de progreso y niveles de logro

Lo acontecido en el Perú con los diversos DCN, permite afirmar que los documentos complejos son difíciles de dominar, generan un sentimiento de inseguridad, no se usan cotidianamente y dificultan la identificación de contenidos clave.

Como dicen las notas del Banco Mundial al respecto de estándares: “En la primera etapa del desarrollo de estándares, la clave es evitar la complejidad, buscando metas fácilmente comprensibles por los usuarios, la prensa y la opinión pública... Al principio los esfuerzos se deben concentrar en unos cuantos estándares simples” (Cotlear, 2006 15).

Por eso, como concluimos también luego de la revisión de las experiencias internacionales, lo recomendable es una estrategia de introducción y difusión de estándares escalonada, que:

- Primero difunda lo más genérico, comprensivo, accesible a la intuición, de un modo fácil, simple, y comunicable, es decir, los 9 resultados finales del nivel y las 26 competencias de las áreas y subáreas.
- Luego, asegure la producción, distribución y promoción del uso de manuales de referencia para acceder a la información más específica que pueda ayudar a conocer cómo y cuánto cada niño avanza en cada competencia de cada uno de los dominios significativos. Aunque no es imaginable que se pueda continuar con la enorme cantidad de referencias cuando la experiencia de los otros países enseña que se hace necesario reducir su número.

El DCN es, como se ha indicado, complejo y difícil de usar, pero además ha sido poco trabajado. La *Propuesta pedagógica de educación inicial, guía curricular* es

un documento suficientemente detallado, y que contiene mapas de progreso y sugerencias de vinculación directa de actividades pedagógicas con resultados. No parece recomendable una estrategia en la cual se lo deja de lado para sustituirlo por una fórmula nueva, por simple que fuera.

Hay que trabajarlo por niveles y combinando comunicación mediada con comunicación interpersonal a través del trabajo con directores y con capacitadores de proximidad o coaches.

Hay que estar alerta a las limitaciones de los especialistas realmente existentes para asumir el acompañamiento de proximidad. La cantidad de servicios de Educación Inicial por cada UGEL hace casi imposible que éstas puedan realizar supervisiones suficientes y dar apoyo de proximidad a cada servicio. Los especialistas han solicitado acompañamiento más constante y capacitación más centrada en resultados de aprendizaje.

4. Sobre los desencuentros entre propósitos del nivel desde la expectativas de las familias y de los docentes

La expectativa principal de las familias sobre el nivel de educación inicial es que ayuden a sus niñas y niños a leer, escribir y adquirir las competencias necesarias para aprovechar la escuela.

Las familias rurales quieren que se privilegie el manejo del castellano oral y las competencias relacionadas con la autoestima y la interacción social. Quieren niñas y niños sociables, seguros, asertivos, autónomos, que respeten reglas y sean corteses. Hay comunidades que se preocupan si la educación inicial acelera la aculturación y piden que enseñe a tener orgullo y conocer la propia cultura, lengua, usos y valores, pero no les gusta la idea que los servicios se queden en las tradiciones locales y se deje de preparar para la escuela o para la modernidad.

Estas aspiraciones son razonablemente compartidas por la mayoría de docentes del nivel, aunque hay gran preocupación sobre la posibilidad de

escolarizar excesivamente el nivel y de exagerar el peso de la actitud prescriptiva, academizante que deslegitima el derecho a aprender a través del juego y la exploración libre.

En todos los talleres encontramos algunos participantes que presentaron una ardorosa oposición a la idea de avanzar hacia la lectoescritura y el aprendizaje de las matemáticas en educación inicial. Pero, todos reconocieron que escribir, leer, discernir y usar criterios, cuantificar y realizar operaciones lógicas, son parte de la práctica familiar de las niñas y niños menores de seis años de los grupos sociales más favorecidos.

Reconocieron que estas prácticas les dan una considerable ventaja a esas niñas y niños en el aprovechamiento de la escuela y que sería excluyente que las niñas y niños de sectores populares no tuvieran acceso a las actividades que facilitan las competencias cognitivas.

Ha sido evidente que se requiere legitimar la necesidad de obtener resultados en competencias cognitivas y que se debe difundir las actividades conducentes a las competencias cognitivas que son apropiadas a estas edades.

Habrà que establecer, por tanto, el vínculo entre actividades y resultados en mapas de progreso detallados de carácter referencial, a través de la capacitación por acompañamiento de proximidad, y sin dejar de lado la guía pedagógica curricular del nivel.

5. Sobre el reconocimiento de conceptos englobantes promisorios

Hay, entre otros, cuatro conceptos englobantes promisorios que pueden orientar el trabajo docente hacia resultados de aprendizaje significativos. Todos ellos son conceptos conocidos en la agenda pública nacional y en el medio educativo. Las referencias a ellos han abundado en las capacitaciones, si bien no han sido trabajados explícitamente al nivel de las competencias y de los pasos de progreso para consolidarlas.

Son conceptos que están directamente relacionados con los nueve resultados y las 26 competencias exigibles al concluir el nivel. Están aludidos reiteradamente, de modo directo o tangente en la *Propuesta pedagógica de educación inicial, guía curricular*, pero que están amenazados de invisibilidad por el cúmulo de 449 metas de aprendizaje del segundo ciclo del nivel.

Esos conceptos son: el de educación para la ciudadanía intercultural; el de educación para la productividad y el emprendimiento; el de educación para la vida saludable; el de educación para la diversidad, la innovación y el cambio.

En la educación para la ciudadanía intercultural, coincidimos con los expertos y especialistas que nos han sugerido enfatizar: el conocimiento de sí mismo, la resiliencia, la perseverancia, la asertividad, la autonomía, la empatía, la solidaridad y cooperación, el trabajo en equipo, la honestidad, el sentido de pertenencia (familiar, comunal, cultural, nacional), el interés por otras culturas y la tolerancia a los modos y usos diferentes, además, la capacidad de proponer y respetar normas, el manejo de las emociones y la cortesía, el respeto de género, las capacidades de escuchar a otros y de decir lo que siente o propone ante las personas y en las lenguas del entorno.

En la educación para la productividad y el emprendimiento: se sugiere el orden, la puntualidad, la disciplina, el interés por la exploración del medio y por conocer el porqué de las cosas; la capacidad de observar, establecer relaciones y reflexionar; la búsqueda de fuentes de información, la manipulación cuidadosa de útiles y herramientas, la voluntad de emprendimiento, el cultivo de habilidades operativas, el sentido del valor de su propio trabajo y del trabajo de otros, la coordinación con otras personas en objetivos comunes, la capacidad de hacer compras y o ventas sencillas manejando razonablemente el dinero; el respeto a la aplicación y al talento y el orgullo por la capacidad de generación de ingresos.

En educación para la vida saludable: la higiene, la conciencia de riesgos, los hábitos positivos, la disciplina nutricional; la coordinación motora y el equilibrio; el aprecio por la actividad física, los juegos y los deportes; el sentimiento de

bienestar, el cuidado del ambiente inmediato, el interés por el mundo viviente, el cuidado de los otros; el sentido de responsabilidad al usar los recursos naturales y culturales.

En educación para la creatividad, la innovación y el cambio: la tolerancia a lo diferente o no usual, la adaptabilidad, la curiosidad, la apertura a lo nuevo, la capacidad de escuchar, el interés por las tecnologías, la creatividad funcional y artística, la persistencia en los ensayos para el hallazgo de soluciones, el coraje para emprender y aprender frente a lo desconocido, el cultivo de diferentes estrategias de aprendizaje.

Sugerimos que estos conceptos no sustituyan el trabajo de difusión y promoción de la mejora del manejo del DCN (que, insistimos, debe estar centrado en los resultados al concluir el nivel y en las 26 competencias priorizadas).

Estos conceptos **deben ser utilizados en el marco de estrategias de acompañamiento de proximidad o coaching**, para contribuir a dar sentido a la actividad regular en cada aula y siempre en relación con las competencias establecidas en el currículo.

6. Sobre la matriz de estándares de gestión:

Se propuso el esquema sugerido desde el IPEBA para el conjunto de la educación básica, que fue presentado bajo el formato sintético que se presenta en el anexo “ESTÁNDARES DE GESTIÓN”.

No hay observaciones negativas sobre la matriz propuesta por IPEBA sobre los factores básicos a considerar en una gestión de calidad. Los factores se consideran válidos y acordes con los principios de la educación inicial y de una gestión razonable de servicios públicos.

Existen evaluaciones regionales elocuentes sobre la gravitación de la gestión en la calidad de los resultados. Se conviene en que los factores básicos de la calidad de la gestión son:

- La claridad sobre los resultados de aprendizaje que deben mostrar los que egresen del servicio, que deben estar explícitos en un documento inteligible y accesible a los docentes y las familias (el PEI).
- El apoyo para que los docentes vean claramente el vínculo entre tipo y calidad de las interacciones, actividades pedagógicas y resultados priorizados y sean motivados para cultivar las actitudes requeridas y realizar las actividades necesarias, lo que se traduce en el plan curricular.
- El compromiso de las familias y la comunidad con el propósito de la institución educativa, su apoyo con los medios considerados necesarios para facilitar los aprendizajes priorizados, además del acompañamiento del progreso de sus niñas y niños. Se demanda que las reuniones con las familias de cada una de las aulas deben ser, al menos, bimestrales. Estas deben incluir alertas sobre control emocional y riesgo de *bullying* como víctima o como agresor. Cada familia debiera conversar con el docente al menos tres veces al año sobre los avances de sus hijas e hijos en cada una de las 26 competencias y nueve resultados exigibles al concluir el nivel de educación inicial. Debía haber programas activos desde el Gobierno Central, los gobiernos regionales y las UGEL, para asegurar que las familias comprenden mejor cómo apoyar el desarrollo de sus niñas y niños.
- La adecuada gestión de dichos medios, que deben ser adaptados a la edad y la condición de las niñas y niños usuarios y de cuya adquisición manejo y situación se debe rendir cuentas siguiendo los principios de gestión generalmente aceptados.
- La verificación de los niveles de resultado (evaluación de los niveles de logros de las niñas y niños) y el uso de la información para orientar las actividades subsecuentes.

Se observa, sin embargo, que la mayoría de los estándares sugeridos estarían demasiado orientados a la existencia de documentos, como el proyecto educativo institucional, que puede no haber sido discutido ni preparado en la institución educativa, sino copiado de otro centro, como ocurre frecuentemente, o que los padres de familia virtualmente no conocen y que no orienta efectivamente la actividad regular de los docentes.

Como dice el reporte del Banco Mundial ¿Qué puede hacer un gobierno regional para mejorar la educación?: el caso de Junín, al analizar la situación de dicha región:

En la práctica, las buenas intenciones de la ley en lo que se refiere al PEI han llevado a un proceso burocrático que no necesariamente se traduce en una mejor gestión educativa. En las visitas realizadas durante el estudio se encontró que solo un tercio de las escuelas de Junín había elaborado su PEI. Lo peor es que las escuelas que han cumplido con este procedimiento no han desarrollado objetivos comprensibles ni han producido metas cuantificables. Los PEI son obligatorios para realizar algunos trámites y para evaluar a los directores. Esto ha generado una pequeña industria de reproducción de PEI, a los que simplemente se cambia de nombre y cuyo procesamiento no involucra a la comunidad escolar. Los PEI de las escuelas visitadas son excesivamente complejos, abstractos y ambiciosos (por ejemplo, una escuela se propone “generalizar la igualdad de oportunidades a todos los peruanos para el acceso a una educación de calidad”). Estas declaraciones de deseos no conducen a metas específicas y no existe la idea de establecerlas y de medir avances en relación con ellas. La participación también es una ficción, pues las declaraciones generales no son movilizadoras dado que no se refieren a acciones concretas que afecten ni la enseñanza ni el logro de aprendizaje de los estudiantes. Si bien la intención de la ley es loable, en la medida en que busca una adaptación a las necesidades de cada escuela, en la práctica esto no funciona en Junín (Banco Mundial, 2008 22).

Se observa que debe incluirse en los estándares la existencia y contacto fluido con una red de aliados que incluya al menos al sector salud y los programas alimentarios o de protección social, y que, deseablemente, incluya también a los medios de comunicación locales y a las comunidades de fe.

Se observa que, especialmente, para el primer ciclo, en el cual los aspectos educativos y de cuidado están más directamente ligados, el nivel de satisfacción que

manifiesten las familias debe ser considerado entre los criterios de calidad de la gestión, lo que implica obviamente más contacto y consulta en los contextos pluriculturales, y la posibilidad de distribuir instrumentos mínimos de consulta sobre el nivel de satisfacción de los usuarios.

Esto es particularmente necesario en un contexto de toma de conciencia sobre el *bullying* y su presencia incluso en las edades tempranas (en preescolar y los primeros grados de la primaria).

Se propone que el mejoramiento de la calidad debe incluir un programa de mejoras sustantivas de la condición laboral y de las propinas de las animadoras de PRONOEI y de otros programas con base en la comunidad, que habrían entrado a un limbo de indefinición política sobre su futuro.

7. Sobre las preocupaciones específicas expresadas en el diálogo con el equipo IPEBA:

Es importante destacar que presentamos al equipo de IPEBA una síntesis de las preocupaciones y hallazgos que se adjunta como anexo final. En dicho diálogo se expresó un conjunto de preocupaciones específicas que, aunque han sido desarrolladas en diversas oportunidades en este documento, requerirían, a juicio del equipo de IPEBA, ser presentadas de modo destacado entre las conclusiones del estudio. En los párrafos siguientes tratamos de cada una de ellas:

En lo relacionado a los estándares de aprendizaje:

- ¿Cuál es el consenso en educación inicial sobre contar con estándares de aprendizaje o de desarrollo? Se considera que se debe trabajar como una unidad los estándares de aprendizaje/desarrollo, es decir, tanto los docentes como las familias requieren indicadores claros, relevantes, verificables, de formulación sencilla y operacional respecto de lo que deben lograr niñas y niños usuarios del servicio, tanto al egresar del nivel de educación inicial, como en su paso por los ciclos I y II, a través de los años. No se dispone de

descripciones claras y pertinentes a las realidades populares nacionales sobre progreso en desarrollo/aprendizaje. Solo si los estándares incluyen indicadores de desarrollo y aprendizaje, los docentes y las familias estarán en condiciones de identificar tempranamente eventuales requerimientos de soporte especial o condiciones específicas de aprendizaje.

La tradición vigente del nivel de educación inicial hace que las autoridades educativas y los gestores de servicios y programas sean responsables no solo de lo que acontece en las salas de clase, sino de la evolución de las culturas locales de crianza y del empoderamiento de las familias para que sean proactivas y pertinentes en apoyo a los procesos de desarrollo de sus niñas y niños. PIETBAF, PAIGRUMA, Iniciativa Papá, el Programa de Ludotecas, los programas infantiles de INTE –incluyendo la notable “Casa de Cartón” – son testimonios de esa responsabilidad y de la vigencia de esa tradición en la que concurren el MINSA y el Ministerio de la Mujer, y deberá concurrir CUNA y el Ministerio de INCLUSIÓN.

Separar los indicadores de aprendizaje de los de desarrollo, con el pretexto de destacar lo que es específicamente responsabilidad de rendición de cuentas del trabajo docente, es debilitar la responsabilidad de incidir en las familias y comunidades y renunciar a los beneficios de la sinergia en el aprendizaje, incluso en el aspecto cognitivo.

El Reino Unido ha establecido que la mejor posibilidad de un diagnóstico precoz de necesidades específicas de aprendizaje se abre al proporcionar, conjuntamente, indicadores de desarrollo y de aprendizaje a las familias y profesionales de la educación inicial para una primera detección a los dos años de edad. De otra parte, es significativo que el avance temprano de niñas y niños menores de seis años en la alfabetización depende, en gran medida, de las oportunidades que hayan tenido en sus familias de inmersión en un medio letrado y con uso frecuente de lectoescritura. Y la experiencia de programas como Buen Inicio y Pukukunata Quichaspa, en el Perú, muestra que es posible motivar a las comunidades y familias para letrar el medio, así que una alianza entre escuelas primarias y servicios de educación inicial es una excelente oportunidad para hacerlo con provecho para ambos.

- ¿Son los mapas de progreso una herramienta adecuada para establecer estándares en educación inicial? Se conviene en que el primer paso para establecer estándares es referirse a logros generales, fácilmente identificables, relevantes, intuitivos, cuya comunicación merezca el interés de las familias y de los líderes comunitarios. El mejor ejemplo, en un sentido genérico, es el de los resultados del nivel, a pesar que están enunciados de una manera poco atractiva y no demasiado clara.

Se ha dicho que habría que formular mejor esos resultados y relacionarlos de modo más evidente con las competencias de las áreas, especialmente con las 15 del Ciclo II del nivel, y con las adiciones y énfasis señalados en las páginas anteriores. Se ha dicho también que la propuesta curricular disponible en la guía de educación inicial es bastante completa y amigable, además que sí entrega referencias sobre cómo se progresa en las diversas competencias. Pero se solicita que haya un instrumento aún más fácil de usar, mejor redactado y que contribuya a la comunicación con las familias en la tarea de ubicar cuál es el nivel actual de logro de cada niña o niño en cada dominio del desarrollo/aprendizaje.

Se cuestiona la viabilidad de reportar documentalmente cada referencia de aprendizaje del DCN por cada niña o niño. Es evidente que la cantidad de referencias es excesiva y que el reporte escrito individual tomaría una cantidad desmesurada del tiempo de los docentes, además los distraería de sus tareas principales (como verificó Tickel que acontecía en el Reino Unido).

- ¿Qué consideraciones se deben tomar en cuenta para la formulación de estándares en este nivel de la escolaridad? Las cinco principales recomendaciones son:
 - Trabajar juntos aprendizaje y desarrollo en un mismo documento, pero distinguiendo cuando sea posible lo que corresponde al proceso natural de maduración de lo que requiere una intencionalidad docente específica.
 - Manejarse dentro de la estructura existente e internacionalmente más utilizada que correlaciona resultados de aprendizaje del nivel-áreas de desarrollo/aprendizaje-competencias por ciclo/año-indicadores

- de progreso en cada competencia; y que sugiere una estrategia escalonada de comunicación sobre logros de aprendizaje, que va de lo general a lo particular.
- Referirse a los conceptos globalizantes promisorios que le dan interés político y económico a los logros educativos: educación para la ciudadanía intercultural; educación para la vida saludable; educación para el trabajo, el emprendimiento y la productividad; educación para la creatividad, la innovación, y el cambio. Y mantener como áreas de desarrollo transversales y propedéuticas las áreas de comunicación y de desarrollo de capacidades lógico-matemáticas.
 - Redactar los indicadores en términos sencillos y alusivos a desempeños verificables, y formular niveles crecientes de logro en términos que resulten distinguibles.
 - Asegurar la pertinencia y validación intercultural de las fórmulas que describen desempeños.

En lo relacionado a los estándares de gestión:

- ¿Qué vacíos encontramos en la matriz actual que resulten importantes para evaluar la calidad de la gestión en educación inicial? Recordando que el proceso de consulta no podía llegar al nivel de análisis de los indicadores de gestión y que se limitó a comentar la pertinencia de los factores y de los estándares, es preciso insistir que la matriz fue considerada pertinente y básicamente apropiada al nivel, y que, además, las sugerencias o comentarios tuvieron que ver más con la cultura de “sacarle la vuelta a los estándares” y con la necesidad de encontrar formulaciones que refieran a procesos más que a documentos que con vacíos de la matriz. Las sugerencias sobre posibles complementos, más que sobre vacíos en la matriz de gestión son:
 - En el factor dirección: i) los resultados de aprendizaje esperados del nivel –los generales, las áreas y las competencias-, deben ser visibles en los espacios comunes y en las aulas, para que las acciones cotidianas y las reflexiones periódicas se refieran constantemente a ellos; deben estar

formulados de manera clara y con referencias a la cotidianidad local; ii) la calidad deseada de las interacciones (entre docentes y niños, entre familias y niños y entre familias e institución educativa), es decir, el modo cómo queremos que sea la cotidianidad en la institución educativa debe también ser explícito y estar visible para docentes y padres de familia, y ser motivo del análisis cotidiano o semanal de actividades y resultados. Es importante que hayan consultas tanto con las niñas y niños, como con las familias, sobre el nivel de satisfacción con la calidad de las interacciones.

- En el factor desempeño docente: familias y docentes deben conocer cuáles son las actividades e interacciones básicas que conducen a los resultados de aprendizaje del nivel. Se debe asegurar que la institución educativa cuenta con acompañamiento especializado suficiente –sabiendo que hay demasiada carga de instituciones para los especialistas de inicial de la mayoría de las UGEL, debe proveerse una complementación de acompañamiento. Se debe explicitar en qué oportunidades de capacitación y perfeccionamiento están participando los docentes.
- En el factor coordinación con familia y comunidad: i) se debe ser explícito sobre la necesidad de **la red de aliados**. Esta es una referencia de calidad que ha acompañado el desarrollo del sector tanto al nivel de CEI como de PRONOEI y ha sido uno de los grandes aportes de las especialistas y docentes coordinadoras del nivel. Las alianzas explícitas y documentadas con Salud, Pronaa, municipios, Policía, instituciones de formación pedagógica, ONG, deben especificarse en planes de apoyo sencillos y directos –siempre referidos a la integralidad del desarrollo psicofísico y cognitivo de las niñas y los niños. ii) Se debe tener una agenda de reuniones y actividades con grupos de aula y con familias específicas y tener actas documentadas de los compromisos y actividades acordados y realizados. Iii) Se debe disponer de evaluaciones y recomendaciones de las familias, tanto del grupo como de sus representantes, sobre la calidad de las interacciones y actividades.
- En el factor uso de la información: debe incluirse la identificación y referencia de niñas y niños con necesidades específicas de aprendizaje para asegurar de que reciben el apoyo necesario.

- En el factor infraestructura y recursos: i) se debe incluir los chequeos INDECI, el estado y funcionamiento de servicios higiénicos, la oportunidad de la llegada y puesta en uso de mobiliario, materiales y equipamiento nuevo, el nivel de integración de recursos locales como complementos de aprendizaje adicionales a lo que proporciona el ministerio. ii) Se debe supervisar la pertinencia de las listas de útiles y materiales solicitados a las familias, así como las contribuciones para actividades que se piden en el transcurso del año; de esta manera, se puede prevenir el descrédito de la gestión que surge de las demandas excesivas y poco comprensibles para las familias.
- ¿Qué lecciones aprendidas en la evaluación de la gestión en educación inicial podrían tomarse en cuenta para desarrollar posibles adecuaciones a la matriz actual? El nivel de educación inicial ha dado muestras de profesionalismo y compromiso, en la gran mayoría de las instituciones educativas. Su crecimiento, la asiduidad en la asistencia de las niñas y niños, el nivel de satisfacción de las familias, indican que la marcha general tiende a ser positiva.

Las claves de este buen suceso han sido:

- La voluntad de formación y capacitación permanente de las profesionales y para profesionales que trabajan en el nivel.
- La emulación entre centros particulares y estatales.
- La generalización de estrategias de involucramiento de familias y comunidades a través del mecanismo de la Red de Aliados.
- La existencia de concursos locales, provinciales y regionales que relacionan la actividad del nivel con el acervo cultural folclórico.
- La fuerte vinculación del trabajo en las instituciones educativas de inicial con el proceso de reconocimiento social de los derechos de las niñas, niños y adolescentes que consagra la Convención DNA.
- La presencia de niñas y niños de inicial en las calles, en distintos momentos del calendario cívico escolar, contribuye a legitimar los derechos y necesidades de las instituciones educativas de este nivel en el imaginario público.

- Las mayores dificultades se han encontrado al nivel del desempeño docente en la gestión del tiempo de aprendizaje. Los mismos docentes han señalado la necesidad de capacitaciones que estén más relacionadas con la consecución de las competencias y resultados de aprendizaje exigibles. Es notable también que, sin un sistema complementario de acompañamiento o *coaching*, los especialistas de educación inicial no se darán abasto para atender las necesidades de capacitación de proximidad en servicio, muy especialmente, en lo relacionado con la capacidad de los docentes para gerenciar actividades relacionadas con las competencias cognitivas.
- ¿Cuáles son los consensos en la experiencia internacional y las percepciones de actores consultados sobre la necesidad de realizar adecuaciones a la matriz actual? Las principales recomendaciones son:
 - Evitar el desarrollar una matriz específica de gestión para educación inicial que saque al nivel de la corriente principal de cambios en la educación básica.
 - Insistir en que los principios pedagógicos que son especialmente válidos para educación inicial, en consideración a las características psicológicas, propias de la edad de sus usuarios, no son excluibles como principios pedagógicos complementarios de los niveles superiores; de ahí la necesidad de retornar a las iniciativas de articulación de educación inicial con educación primaria y de “inicializar los dos primeros grados de primaria”.

El aspecto crítico de la gestión tiene que ver con:

- La escasa autonomía que tienen los centros en aspectos de personal y presupuesto.
- La debilidad de los docentes en la programación y gerencia de actividades pedagógicas relacionadas con las competencias a desarrollar para acceder a los resultados deseados del nivel con TODAS las niñas y niños.
- ¿Cuáles serían los criterios a tomar en cuenta para decidir si realizar o no adecuaciones a la matriz para educación inicial?
 - El primero es evitar la creación de una matriz distinta y específica para inicial; eso no tendría sentido porque los factores y estándares de

gestión pueden mantenerse, mejorando la formulación y recordando que la cultura de “sacada de vuelta” está presente en todos los niveles educativos. Lo que debe enriquecerse, en todo caso, es el conjunto de indicadores.

- El segundo es que la gestión de calidad es un concepto muy referido a culturas locales; eso sugiere que debía caracterizarse localmente, en el seno de la institución educativa y de la red de aliados **qué es lo que se consideraría una gestión de calidad en las condiciones locales**. Es importante que la gestión de cada institución educativa tienda al mejoramiento en el marco de esas expectativas locales, expresadas en los términos de sus interlocutores ordinarios (familias, líderes comunales, autoridades, agentes económicos locales).

Sobre la idea de plantear un único instrumento articulado de estándares de aprendizaje y de gestión:

Nuevamente, las consideraciones principales que emanan del conjunto del ejercicio suscitado por el estudio –de revisión documental y de consulta con expertos y operadores de las instituciones educativas del nivel, así como con líderes comunales y padres de familia– sugieren que:

- Hay que proponer el esfuerzo por establecer estándares como un ejercicio consultado y participativo que apunta a facilitar la identificación de avances de aprendizaje/desarrollo y de prácticas apropiadas de gestión educativa institucional. Es decir, como un esfuerzo de proponer referencias comparativas sobre el proceso educativo y sobre sus resultados. Por eso hay que presentar los estándares de aprendizaje/desarrollo y de gestión conjuntamente.
- Ha habido demasiados cambios en el sector y que no es creíble que nuevos cambios dispondrán de los recursos y del tiempo para generalizarse, enraizar, madurar y echar frutos.
- Será mejor apreciado lo que no sea ofrecido como alternativo, sino como articulado con los avances previos, es decir, lo que construya sobre lo

- ganado y valore el esfuerzo hecho por los docentes para ir captando propuestas previas.
- La mayor dificultad pedagógica en el nivel es de gestión del tiempo y actividades de aprendizaje. Se realizan muchas actividades repetitivas; los cambios de actividad no significan cambios de oportunidades y desafíos. Frecuentemente, se pierde mucho tiempo haciendo más de lo mismo, incluso en los dos o tres años que las niñas y niños pasan en el nivel. Este es la razón básica por la que hay que mantener el vínculo entre estándares de gestión y estándares de aprendizaje.
 - Sin acompañamiento de proximidad en el servicio, las capacitaciones encuentran un tope bajo de conversión en cambios de desempeño. Se requiere acompañar, conversar, demostrar, promover, consolidar comportamientos docentes más eficientes.
 - Se requieren instrumentos normativos o referenciales simples, en lenguaje que no resulte intimidante o vacío, con recursos gráficos que los tornen amables y agradables de utilizar.
 - las estrategias administrativas de cambio son insuficientes: no basta dar normas y distribuirlas en instrumentos burocráticos: se requiere una estrategia de comunicación que tenga en cuenta los diversos públicos y sus factores previsibles de aceptación o rechazo de las innovaciones. Esta estrategia debe considerar los recursos TIC y recursos de eficiencia probada como la radio.
 - No tenemos una cultura de rendición de cuentas –no sólo de cuentas económicas sino también de promesas, recursos y resultados. Esta es la razón básica por la cual los estándares de desarrollo/aprendizaje y los estándares de gestión deben ser formulados para comprensión y uso desde la oferta y desde la demanda; además deben tener correlato en estándares de gestión de UGEL y estándares de gestión de DRE, también controlables desde una vigilancia social de abajo hacia arriba
 - Hay una crítica a la voluntad de medir actividades e impactos, procesos y resultados a nivel de institución educativa, cuando al nivel de gestión regional o local, incluso de gestión central, se aceptan fácilmente excusas y explicaciones para que no acontezca lo que debe acontecer a tiempo y

en condiciones adecuadas. El incendio en un almacén de los materiales de educación inicial y la mala costumbre de repartirlos tarde, mal y nunca son ejemplos de una gestión que mira la paja en el ojo ajeno e ignora la viga en el ojo propio.

- La diversidad de realidades socioeconómicas y culturales del país desafía y desafiará siempre la noción de estándares nacionales. Ellos pueden aportar la base de trabajo para observatorios de la discriminación y para legitimar la exigencia de oportunidades similares de desarrollo para todas las niñas y niños del Perú. Esto requerirá esfuerzos consultivos y participativos para que las expectativas y los potenciales locales sean incluidos tanto al nivel de la gestión como de los resultados.

ANEXO 1

Sistematización de las respuestas al cuestionario sobre dominios y competencias aplicado en Ayacucho, Callao, Cusco, Lima, Piura y Tacna

Dominios	Competencias propuestas
Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> • Expresa y narra verbal y/o gráficamente, experiencias, sentimientos, emociones, de manera libre, con secuencia lógica. • Produce e interpreta textos con trazos y dibujos de manera libre. • Se expresa con fluidez, claridad y seguridad. • Capacidad de escucha.
Desempeños físicos	<ul style="list-style-type: none"> • Explora el espacio de manera autónoma, demostrando destrezas motoras, dominando las nociones espaciales. • Coordinación viso-motriz • Demuestra confianza en sí mismo, participa en juegos grupales, aceptando y respetando normas de juego. • Mantiene el equilibrio y control de movimientos que implican fuerza, resistencia, flexibilidad e impulso, en juegos y actividades de ejercicio físico (coordinación, lateralidad, agilidad, tono corporal). • Practica medidas básicas preventivas y de seguridad para preservar su salud, así como para evitar accidentes y riesgos en la escuela y fuera de ella.
Interacciones sociales (o de la ciudadanía)	<ul style="list-style-type: none"> • Tiene iniciativa en la relación con otros, saludando, presentándose, solicitando y prestando ayuda cuando sea necesario. • Acepta a sus compañeros y compañeras como son y comprende que todos tienen los mismos derechos, y también que existen responsabilidades que debe asumir, desarrollando su autoestima. • Se identifica como niño (persona) y parte de una familia y comunidad (confianza en sí mismo), participando en actividades grupales, en diversos espacios, con respeto y responsabilidad. • Sabe decir NO cuando no le agradan las propuestas de otros niños. Sabe pedir disculpas después de haber reconocido un error. • Es capaz de seguir una serie de instrucciones simples.
Conocimiento y comprensión del mundo	<ul style="list-style-type: none"> • Percibe y conoce el entorno inmediato y se sitúa y orienta en él. • Interés por sus orígenes familiares y le inquieta algunos problemas como la muerte. • Muestra actitud de respeto y responsabilidad hacia el espacio físico, hacia sí mismo y hacia los demás. • Reconoce y valora lo que el mundo nos da: agua, aire, tierra, animales y plantas de su entorno, reconoce algunas de sus costumbres y/o características y aprende a cuidarlos. • Conoce y valora su origen, sus costumbres y cultura de su comunidad y de otros lugares. • Establece la relación causa/efecto de su interacción con el medio ambiente.

ANEXO 2

Competencias clave

- “Reconoce y valora sus propias posibilidades, acepta sus errores y pequeñas frustraciones, incrementando el gusto por aprender”. María Elena Padilla V., docente de E.I.
- “Desarrollo del pensamiento lógico-matemático a través de:
 - Utilizar los números en situaciones variadas que implican poner en juego los principios del conteo.
 - Plantear y resolver problemas en situaciones que le son familiares y que implican agregar, reunir, quitar, igualar, comparar y repartir objetos”. S. Ballardo, especialista en E.I.
- “Psicomotricidad como pilar fundamental para el logro de aprendizajes”. María Teresa Morales, docente del IPNM.
- “Testimonio de Vida en la familia. Fe en las personas y en la religión”. Margot Bravo del CEI Parroquial San Tarcisio; Laura Lozano, especialista de inicial de la UGEL 03.
- “Involucrar a la infancia en temas de desarrollo sostenible, fomentando desde la infancia la actitud de conservar su entorno (cuidado del medio ambiente, reciclado de basura, práctica de valores, práctica de buenos hábitos)”. Gabriela Montoya y Jessica Roncal, docente y directora del Centro de Cuidado Diurno Pedro de Osma y Pardo. ONG SUMBI.
- “Disposición para establecer vínculos, empatías con el otro (referidos a interés, aceptación, conexión con el otro)”. Ethel Gherzi, psicóloga, docente de la PUCP, consultora en temas de infancia.
- “Desarrollo de una adecuada autoestima”. Rocío Canales, docente de E.I. de Ayacucho.
- “Valores a través de la formación cristiana”. Olimpia Barrios, directora de E.I. de Ayacucho.
- “Libertad y decisión al realizar las diferentes actividades”. Yessica Chávez, docente de E.I. de Ayacucho.
- “Mejorar el nivel de aprendizaje en Comunicación y Matemática, priorizando estrategias metodológicas y uso de materiales adecuados”. Teresa Huamán Arnao, docente PRONOEI Ayacucho.
 - “Permitir que los niños tomen decisiones”. Docente de Piura.
 - “Conocimiento de la noción de cantidad”. Docente de Piura.
 - “Los niños y niñas investigan a través de visitas para que reconozcan su medio natural. Observan y preguntan por qué suceden las cosas”.
 - “Se tenga en cuenta las emociones de los niños y niñas: cólera, miedo, tristeza, alegría, pena (emociones auténticas)”.
 - “Las matemáticas”.
 - “Espiritualidad (inicio en la Fe).
 - “Razonamiento lógico”. Rocío del Río, docente de CEI San Lucas.
 - “Control emocional y tolerancia”. Natalí Ramal, docente de E.I. del CEI San Lucas.
 - “Referido al ecosistema, donde lo importante no es describir el ambiente, sino aprender a desarrollar el pensamiento sistémico, a partir de descubrir relaciones de complementariedad o cadena de vida. Por ejemplo con la de los peces, o el rol de ciertos animales para evitar plagas. Comprender que las cosas y los seres vivos están relacionados y de esa forma lograr formar el pensamiento complejo” Emma Aguire, Lic. en Educación Inicial, ex directora de E.I.
 - “Proponer una competencia donde se desarrolle la creatividad de una manera integral, no sólo en arte sino como capacidad de solucionar problemas”. Giovana, docente de la Cuna Jardín Hipólito Unanue. Convenio Salud/Educación.

ANEXO 3

Ejemplos de competencias y estándares por ciclos

Dominio	Competencias 3 años	Competencias 5 años
Comunicación	<p><u>Lenguaje oral</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Señala personajes de un cuento narrado. • Da información sobre sí mismo y su familia. • Conversa con otros niños y con adultos, centrado en un tema por periodos. <p><u>Lenguaje escrito</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpreta pictogramas, etiquetas, propios de su contexto. • Se expresa a través del dibujo. 	<p><u>Lenguaje oral</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Recuerda y explica las actividades que ha realizado (durante una experiencia concreta, una parte de la jornada escolar, toda la jornada escolar). • Formula preguntas sobre lo que desea o necesita saber acerca de algo o alguien. • Cuenta secuencialmente un cuento anteriormente relatado por el adulto. <p><u>Lenguaje escrito</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresa sus ideas acerca del contenido de un texto cuya lectura escuchó (por lo que sugiere el título, las imágenes, palabras que reconoce). • Identifica en carteles, tarjetas y folletos los signos gráficos.
Desempeños físicos	<ul style="list-style-type: none"> • Participa en juegos, desplazándose en diferentes direcciones, trepando, rodando, deslizándose (derecha, izquierda; arriba, abajo; adentro, afuera; delante, atrás). • Atiende medidas de seguridad y evita ponerse en peligro o poner en riesgo a los otros al jugar o realizar algunas actividades en la escuela. • Óptimo conocimiento y control de su cuerpo, desarrollando autonomía y seguridad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Controla su cuerpo en movimientos y desplazamientos, alternando diferentes velocidades, direcciones y posiciones, utilizando objetos que pueda tomar, jalar, empujar, rodar y capturar. • Practica y promueve algunas medidas de seguridad para actuar en el hogar o en la escuela ante situaciones de emergencia: sismos, incendios, inundaciones, entre otros.
Interacciones sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Acepta desempeñar distintos roles, independientemente de su sexo (repartir hojas, ordenar juguetes) • Considera las consecuencias de sus palabras y de sus acciones para él mismo y para los otros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprende que tanto las niñas como los niños pueden realizar todo tipo de actividades y que es importante la colaboración de todos en una tarea compartida. • Comprende los juegos de reglas, participa en ellos, acepta y reconoce cuando gana o pierde, sin necesidad de la presencia de un adulto.
Conocimiento y comprensión de su mundo	<ul style="list-style-type: none"> • Describe las características de animales domésticos y sus necesidades básicas. • Identifica las condiciones requeridas y favorables para la vida de plantas y animales de su entorno (agua, luz, alimento). 	<ul style="list-style-type: none"> • Clasifica sus características: N° de patas, que habitan en el mar, río o tierra. • Practica y propone medidas para el cuidado del agua.
Pensamiento Lógico– Matemático	<ul style="list-style-type: none"> • Compara colecciones, ya sea por correspondencia o por conteo y establece relaciones de igualdad y desigualdad (donde hay más, menos que). 	<ul style="list-style-type: none"> • Dice los números que sabe, en orden ascendente, empezando por el uno, ampliando el rango de conteo. • Utiliza estrategias propias para resolver problemas numéricos y los representa usando objetos, dibujos, símbolos y/o números.

ANEXO 4

Alertas y recomendaciones

- Introducir estándares que cumplan con las siguientes características:
 - a) Ser comunes a todos
 - b) Evaluables
 - c) Alcanzables". M. Elena Padilla V., docente de E.I. Lima.
- "Las docentes deben estar actualizadas en las innovaciones que en este momento existen en las áreas de Comunicación y Matemáticas, que el MED está impartiendo a través de la PUCP, UPCH y PNM". S. Ballardo, especialista en E.I. Lima
- "Mayor involucramiento y concientización de la comunidad educativa para lograr el desarrollo integral de los niños y niñas, incidiendo en valores, identidad cultural y autoestima". Rocío Canales, Ayp.
- "Antes de introducir estándares de aprendizaje debemos tener en cuenta que cada niño, niña tiene su propio ritmo de aprendizaje, sus propias necesidades y características". Elizabeth Díaz, coordinadora CRAEI- DREA.
- "Romper la esquematización de las docentes en el tema de la programación curricular". Docentes Ayp.
- Evaluar la Lista de Cotejo para dar a los niños lo que realmente necesitan". Docentes Ayp.
- "Que se respete la articulación entre Inicial y el primer grado de primaria. Docentes de Piura.
- "Tomar en cuenta "las diferencias" mencionadas en el Documento Base de la Consulta, e ir de a pocos". Docentes de Piura.
- "Dosificar los estándares". Docentes de Piura.
- "Que no se inicie y luego se quede en el camino". Docentes de Piura.
- "Tomar en cuenta la edad y el nivel de madurez". Auxiliar de E.I. Lima.
- "Sugiero que se consideren pocos estándares para lograr trabajarlos adecuadamente". Liliana, docente de la cuna jardín Hipólito Unanue. Convenio Salud-Educación.
- "Mayor difusión a los padres de familia para que sepan o conozcan que es lo que debe aprender cada niño de acuerdo a su edad". Docente de Nuestros Héroes de la Guerra del Pacífico.
- "Fortalecer en las instancias regionales y provinciales la conducción, políticas y orientaciones para el nivel, se requiere coaching a los especialistas del nivel, en primer lugar". Especialista de la DRET.
- "Las docentes del nivel no manejan el DCN, las programaciones curriculares de aula se mandan a hacer, tienen dificultad en la elaboración y reconocimiento de los indicadores de logro de competencias". Especialistas de la DRET y UGEL.

ANEXO 5

Estándares de gestión

Consideran, de manera general, convenientes los 5 factores propuestos.

- Sin embargo, señalaron algunas precisiones, que se deben tomar en cuenta:
 - “El soporte al desempeño docente debe ser con profesionales con mayor permanencia en aula (3 veces por semana) para el fortalecimiento de la labor docente”. Rocío Canales, Ayp.
 - “Tener en cuenta la identidad de cada institución educativa”
 - “Participación integral de instituciones multisectoriales”. Olimpia Barrios, directora de CEI.
 - “Las animadoras pedimos que los materiales de trabajo lleguen en su debido momento. También queremos sueldo mínimo”. Elena Huamán C., promotora/animadora.
 - “El diseño curricular sea de acuerdo a la realidad de nuestros niños(as)”. Yolanda Quispe, promotora/animadora.
 - “Buenas condiciones en la infraestructura”.
 - “Buen clima social de la institución(clima laboral).
 - “Los objetivos deben estar articulados en una matriz desde el PEN, PER, PER y PEI”. Gregoria Elsa Flores Aguilar.
 - En Dirección Institucional, “gestionamos un adecuado clima institucional que fortalezca y empodere la integridad institucional”. Edita Benites Mauricio.
 - En Infraestructura y recursos, “hacemos uso prioritario de materiales concretos para que todos los estudiantes desarrollen las competencias esperadas”. Edita Benites Mauricio.
- Los docentes de Cusco consideraron importante incorporar en los 4 primeros factores de la matriz de gestión elaborada por el IPEBA los siguientes enfoques:
 - a) Intercultural
 - b) Ambientalista
- En cuanto al liderazgo participativo, enfatizaron la capacidad de lograr una comunicación asertiva.
- En el trabajo con las familias y las comunidades el fortalecimiento de alianzas estratégicas (Red de Aliados).
- En cuanto a la infraestructura y recursos para el aprendizaje, estos deben responder a las necesidades y demandas de los usuarios de los servicios.
- Los docentes de Tacna señalaron que los padres de familia no participan en la gestión de las IEI salvo en aspectos relacionados con las condiciones de aprendizaje, apoyo en infraestructura o materiales.

ANEXO 6

Hablan los expertos

(Síntesis, consensos y matices)

Gróver Pango Vildoso

1.- ¿Considera usted que la “rendición de cuentas” o responsabilidad pública por resultados, está debidamente posicionada, entre los actores clave de los diferentes niveles del sistema educativo?

No está debidamente posicionada porque no ha sido / no es parte de nuestra cultura. Antes bien, por razones que merecería la pena indagar, estamos mejor preparados para “evadir responsabilidades”, que puede ser un antónimo adecuado. En las tareas públicas (barriales, sociales, deportivas, gremiales, y más) pareciera que es normal, entre quienes asumen responsabilidad de liderazgo, no considerar que es su deber hacerse cargo, a priori inclusive, de los resultados que se obtendrán.

2.- Los procesos de implementación de estándares, a nivel de América Latina, han generado tensiones. En el caso del Perú, específicamente para el nivel inicial, ¿cree que estamos preparados para su aplicación?

Seguramente no estamos preparados, pero es esta una buena ocasión para experimentarlo. En especial, porque es una ocasión para trabajar con los PFFF en la comprensión de su importancia.

Me parece que un instrumento muy persuasivo si es bien explicado son los “mapas de progreso”.

3.- ¿Qué dificultades observa en la formulación y aplicación de los estándares, en el nivel inicial?

Las siguientes:

- Que se crea que los estándares son equivalentes a una evaluación y que, por tanto, no alcanzarlos equivale a una desaprobación. Urge hacer una diferenciación convincente mediante el concepto COMPARADORES.
- Que no se vea en los estándares algo que es posible alcanzar; es un derecho que exige esfuerzos –no se puede mentir–, del mismo modo que por libre elección alguien quiere ser médico. Es su derecho, pero le costará alcanzarlo porque es deseable.
- Que “se exija que seamos iguales”, cuando ser diferentes es una señal de riqueza y no necesariamente de dominio de unos sobre otros.

4.- *¿Qué recomendaciones y alertas podría señalar al respecto, considerando la perspectiva de empoderamiento de la demanda?*

- En general, pareciera que hace falta conceptualizar más claramente lo que son estándares de gestión y estándares de aprendizaje.
- Considerando que hay muchos CEI privados, no sé cómo han previsto encarar los “ofrecimientos” (lectura e idiomas, recuerdo) cuando estos se hagan.

(08 de marzo de 2012)

Elena Valdivieso Gaínza

1.- *¿Considera usted que la “rendición de cuentas” o responsabilidad pública por resultados, está debidamente posicionada, entre los actores clave de los diferentes niveles del sistema educativo?*

Me parece que es un concepto de reciente aplicación para incentivar a los funcionarios públicos a que ejecuten sus presupuestos con transparencia y que se esmeren en obtener resultados y mostrarlos para recibir el siguiente presupuesto igual o incrementado. Pienso que todavía falta un mayor posicionamiento en el tema.

Desde el punto de vista económico, todos estamos obligados a rendir cuentas del presupuesto que nos entregan y que debemos manejar con absoluta honestidad y transparencia en el proceso, ciéndonos a lo programado y estando llanos a cualquier auditoría que se quiera realizar. Ocultar las cuentas o no permitir que se conozcan es una señal de que las cosas no se llevaron tal como se planificaron y que hay algo oscuro en el manejo. Creo que esto es bastante conocido aunque no siempre ejecutado por razones que van desde la desinformación hasta la mala intención (como lo vemos con frecuencia). Por ejemplo, sería muy interesante que se rindiera cuenta de lo que se entregó y lo que se gastó en cada uno de los colegios emblemáticos, si realmente invirtieron en lo que debían invertir o gastaron más de lo debido o lo invirtieron en otras cosas.

Lamentablemente, cuando el director regional o de la UGEL o el alcalde aprenden estas formas de comportamiento institucional, al final de su gestión, si no salen elegidos viene una autoridad nueva, que tiene que aprender. Esto será hasta que se consolide una cultura de *accountability* en la gestión pública.

Si bien estoy de acuerdo en que toda acción se mide por los resultados que se obtienen; sin embargo, en el caso educativo y, sobre todo con los niños pequeños, por muy diversas razones, observamos que un esfuerzo similar para lograr resultados, con diferentes niños, puede tener logros muy distintos porque cada uno es único y diferente: por razones genéticas, socioeconómicas, de salud, nutrición, ambiente ecológico, familiar o social; oportunidades, nivel instruccional de los padres y otros.

Por ello me parece muy importante, cuando se evalúa en un servicio o programa los logros de aprendizaje, hay que poner un gran énfasis en el proceso, la metodología, la motivación, el clima emocional, la construcción personal y autonomía del aprendizaje, la interacción del niño con otros niños y adultos, la variedad y el uso de los materiales, teniendo en cuenta que cada niño tiene su propio ritmo e incluso que el desarrollo en el mismo niño puede ser diferente en sus diversas dimensiones. En algunos puede ser más lento, pero al final llegan a lo mismo un poco más tarde.

Como ejemplo tenemos que algunos niños hijos de profesionales o funcionarios que viven en departamentos pequeños desarrollan mucho el lenguaje y la capacidad reflexiva, motivados por sus padres, pero no tienen experiencias de juego en la calle por los peligros de la misma. Otros niños rurales tienen el espacio en el campo a su alcance, para desarrollar capacidades de movimiento y de conocimiento de la naturaleza, pero no tienen cuentos, crayolas, tijeras, plastilina y sus padres niveles bajos de instrucción, no desarrollan en ellos las competencias necesarias para la escuela y tienen problemas de rendimiento escolar. Los calificamos con nuestros parámetros, sin considerar todo el conocimiento y aprendizajes valiosos que ellos deben tener.

2.- Los procesos de implementación de estándares, a nivel de América Latina, han generado tensiones, en el caso del Perú, específicamente para el nivel inicial, ¿cree que estamos preparados para su aplicación?

Creo que, en general, el tema de los estándares ya se está discutiendo hace varios años en el Perú y las docentes (en el caso de Inicial) tienen expectativas al respecto para la acreditación de sus instituciones educativas. Si bien algunos grupos cuestionan con argumentos a veces trillados y pasados de moda (producto de la derecha occidental capitalista y del mercado libre), creo que hay conciencia que debemos establecer, consensuadamente (entre docentes, especialistas, investigadores y padres de familia), ciertos niveles que toda institución educativa, servicio o programa deben tener, así como logros básicos que todos los niños del Perú debieran alcanzar, independientemente del lugar en que estén, del nivel socioeconómico y la cultura a la que pertenecen.

El propósito es que, por un principio de igualdad de oportunidades, equidad y justicia social todos los niños debieran tener las mismas oportunidades para desarrollarse y alcanzar logros que se puedan equiparar; por ejemplo, entre un niño de Puno, y otro de Piura o de Loreto y que además les permita movilizarse cuando sea necesario, haciendo equivalentes sus aprendizajes. El problema es que en el caso de los niños, ellos no parten del mismo lugar. (recursos y nivel instruccional de la familia, condiciones sanitarias del hogar, luz eléctrica, agua

y desagüe, control de salud, niveles de nutrición, apoyo de los padres y otros). Por ello, el Estado tiene la obligación de proporcionar la educación en similares condiciones para todos los niños y tratar de nivelar los “baches” que existan por razones socioeconómicas y culturales, reconociendo además lo positivo que otras culturas pueden aportar.

Definitivamente, en la educación de los pequeños, será muy difícil alcanzar la igualdad total de resultados, por las enormes brechas sociales y las tan diversas condiciones familiares y comunitarias que hacen diferentes los ambientes de desarrollo de los niños desde antes de nacer (Círculo de la pobreza de Birch).

También por la razón mencionada en la respuesta anterior: que cada niño es único y tiene su propio ritmo. Si bien podemos esperar que si todos participan en un programa educativo similar, pueden tener ciertos logros finales, y es necesario establecerlos pero esto debe ser dentro de ciertos márgenes flexibles hacia delante y hacia atrás. Hay ciertas competencias que unos niños adquieren algunos tres meses antes y otros tres o cuatro meses después y todos están en el rango de la normalidad.

Lo que hay que tratar es que los estándares se refieran a aprendizajes significativos para el niño, los cuales se adquieren no por repetición mecánica y sin sentido, sino por un proceso de adquisición y construcción personal. Por ello es tan importante el proceso y que los niños tengan la oportunidad y libertad de observar, manipular, experimentar, transformar, preguntar, imaginar, crear y que la docente facilite esos procesos y no los tenga sentados copiando, resolviendo tareas de cuadernos de trabajo o fichas que para lo único que deben servir es al final de las actividades para consolidar los aprendizajes adquiridos mediante vivencias personales y de grupo.

El incendio lamentable de cuadernos de trabajo (que hace evidente que dejaron el reparto de materiales a los niños de Inicial para el final, como siempre) no debería causar mayor impacto negativo, porque lo importante en el nivel; es la acción directa de los niños con objetos, personas y naturaleza y el diálogo

reflexivo con la maestra y sus pares sobre ello. Menos aún si las maestras supieran elaborar sus propias fichas de trabajo y las supieran reproducir como hacíamos antes con el famoso hectógrafo (comúnmente llamado gelatinógrafo) que les enseñábamos a hacer. Lo malo es que se han acostumbrado a que los padres compren una canasta monumental de libros y ellas.... bien gracias, esperan y reciben su regalito (o chequecito). Creo y espero que esto no sea un hecho generalizado.....

3.- ¿Qué dificultades observa en la formulación y aplicación de los estándares, en el nivel inicial?

La principal dificultad que encuentro es la diversidad de conceptos y denominaciones que se utilizan en la literatura especializada. Supongo que previamente debemos tomar acuerdos acerca del lenguaje que vamos a utilizar, debido a la diversidad en la nomenclatura que se usa: categorías, dimensiones, factores, elementos, criterios, logros, capacidades, competencias, variables e indicadores. Necesitamos un glosario consensuado, que nos permita hablar en el mismo idioma. No es un asunto fácil porque cada uno defiende su posición, pero se debiera intentar para mantener cierta unidad, aunque no la uniformización.

La segunda dificultad en la formulación es que puedan ser elaborados, como muchas veces lo he comprobado, en otras circunstancias: para lucir lo que se sabe, con un lenguaje alambicado por personas que quieren demostrar lo mucho que saben y que están al día, al nivel de los mejores expertos mundiales que escribieron para expertos, pero no para maestros. En ese caso, muchas maestras no lo entenderán: problema de comunicación.

En la aplicación pienso que si los estándares son pocos, claros, sencillos y muy bien formulados no deberían causar mayor problema. Usemos el lenguaje más sencillo posible, que la sencillez nunca estuvo reñida con la experticia y que en mi experiencia personal docente las personas que más saben son las que hablan con la mayor sencillez.

Lo importante es que los estándares sean elaborados con un gran conocimiento de lo que son capaces los niños y que no esperamos hacerlos precoces ni genios. Queremos niños que puedan desarrollar al máximo sus potencialidades dentro de los márgenes de su edad. Queremos niños sanos, felices, no niños estresados por sus padres o maestros para que aprendan antes de tiempo para que vean “qué buenos que somos” como padres o maestros. Veamos las estadísticas de suicidios de niños a nivel mundial, especialmente en países de mayor “progreso” que el nuestro.

4.- ¿Qué recomendaciones y alertas podría señalar al respecto, considerando la perspectiva de empoderamiento de la demanda?

Bueno, creo que ya lo he dicho en parte, pero podría añadir, que esta no es una tarea fácil ni inmediata o de corto plazo. Requiere encontrar el equilibrio entre los psicólogos que conocen muy bien cómo son los niños y qué características presentan y los docentes que saben muy bien cómo avanzan los niños. Pero sería bueno encontrar psicólogos que conozcan niños de otras realidades, no solo los niños urbanos y de la cultura occidental. Psicólogos que sepan reconocer las competencias diferentes que traen los niños rurales y que las sepan valorar, porque a veces evaluamos y valoramos solamente lo que sirve para la escuela, pero no para la Vida. Y a veces esos niños rurales, también adultos rurales, que según nosotros no hablan bien el castellano, tienen mucho que enseñarnos.

Por su parte, las docentes si han recibido una buena preparación y tienen verdadera vocación, se esmeran en conocer muy bien a sus niños y observan cuándo una actividad resulta interesante para ellos, cuándo debe seguir sus intereses en forma autónoma y en qué momento debe ella intervenir u orientar la actividad para que sea provechosa y tenga resultados. Ellas pueden decir por la experiencia diaria, qué cosas pueden alcanzar sus niños a cierta edad (con los márgenes que hemos señalado), cuándo los niños adquieren una competencia y la van consolidando, sabiendo que en esto del desarrollo y aprendizaje de los pequeños, no hay un proceso lineal, hay idas y vueltas, avances y retrocesos y que los aspectos emocionales tienen mucha influencia en qué y cómo van

aprendiendo los niños. Por eso, su presencia y opinión son tan importantes o más que la de los psicólogos.

Finalmente, los padres de familia debieran también opinar. Con la salvedad de que a veces los convencen de aprendizajes memorísticos (como decir las capitales de los países del mundo sin saber qué significa “país” o “capital”). Ellos saben muy bien cómo quieren que sean sus hijos, especialmente, en los aspectos actitudinales y sociales. Aunque todavía hay padres que recomiendan a las docentes que castiguen a los niños (sobre todo en primaria: “que les peguen para que aprendan y obedezcan”), la mayoría quiere que sus niños sean amables, considerados, autónomos, con autoestima, respetuosos de los derechos de los demás, colaboradores, dispuestos a ayudar, solidarios y muchas otras cosas que tienen que ver con los valores y la ciudadanía.

Hay padres que saben también que lo más importante es que su niño vaya contento y se sienta feliz de aprender, lo cual en mi opinión es la mejor evidencia de la calidad.

(17 de marzo de 2012)

Emma Rosa Aguirre

1.- ¿Considera usted que la “rendición de cuentas” o responsabilidad pública por resultados, está debidamente posicionada, entre los actores clave de los diferentes niveles del sistema educativo?

No. Se cree que esta es una responsabilidad sólo del MINEDU a través de la UMC unidad que es la que mejor ha demostrado solvencia técnica para la preparación de pruebas y universalizar criterios válidos aplicables para cualquier contexto.

No puede haber rendición de cuentas si es que las mismas autoridades no ilustran adecuadamente lo que pedagógicamente significa aquello de lo que hablan. Muy pocos expresan ilustrativa y didácticamente de qué se habla, por

ejemplo, cuando se dice que estamos mal en razonamiento matemático o comprensión lectora. En un artículo publicado en El Comercio, Gustavo Yamada ilustró paso a paso, y con ejemplos prácticos, lo que se evalúa. Por ejemplo muchos reiteran las deficiencias de comprensión lectora, pero ¿saben qué proceso previo se tiene que lograr antes? Si esto estuviera claro se podría explicar a la población y a la opinión pública por qué los niños no pueden leer antes de los 7 años, mejor dicho por qué no pueden interpretar códigos a nivel signo antes de esa edad, pero que sí logran hacerlo con símbolos e imágenes que son parte de su vida cotidiana y del proceso de aprender a leer.

Ha habido mucho de impacto mediático, pero la estrategia de comunicación no se ha preocupado en “explicar” a la ciudadanía qué significa el proceso gradual de comprender lo que se lee. Esfuerzos aislados existen como los videos producidos por el Banco Mundial, incluido aquel del conteo de palabras por segundo en una de sus producciones.

Lo que la gente tiene claro es que la calidad se paga y esta se encuentra en los servicios privados y no en la escuela pública, como señalan los resultados generales de la ECE 2010. Sin embargo, la escuela más cuestionada por los bajos resultados es la pública, pues es la que nos cuesta a todos los peruanos. De allí la importancia de las rendiciones de cuenta, porque sobre este prejuicio se ha generado y ampliado oportunidades de negocio fabulosas (Véase Investigación de Ricardo Cuenca).

2.- Los procesos de implementación de estándares, a nivel de América Latina, han generado tensiones, en el caso del Perú, específicamente para el nivel inicial, ¿cree que estamos preparados para su aplicación?

Aún no, por varias situaciones irresueltas:

- a) Hasta donde conozco no se ha resuelto la discusión entre optar por estándares de aprendizaje o estándares de oportunidades en Educación Inicial. Colocar estándares de aprendizaje implicaría acertar en lo que es

- universal diferenciando lo que es contextual y cultural; y sobre este tema hay grupos que se oponen a la universalización, particularmente quienes trabajan en educación bilingüe e intercultural. Personalmente, creo que es debido a que se conocen expresiones concretas de desarrollo de los niños pero no se tiene un manejo conceptual amplio del desarrollo del niño que permita distinguir la categoría general desarrollo humano de su manifestación en un determinado contexto social y cultural, además de tener en cuenta las posibles limitaciones, producto de factores biológicos, de salud y de privación cultural que lo limiten. Otro problema es que no contamos con estudios del desarrollo infantil producidos en nuestro país con categorías teóricas para nuestro contexto. Un esfuerzo valioso es el de GRADE con Santiago Cueto quien lidera una investigación en varios países de Latinoamérica con el BID.
- b) No se ha resuelto con claridad el significado y aplicación de evaluación, el significado de evaluación descriptiva de procesos y resultados, independientemente de si se califica cuantitativamente en números o “cualitativamente” en letras. Este deslinde de evaluación requiere de la aplicación de conceptos que se definen operativamente y se instrumentalizan luego de una comprensión de la teoría, mencionado en el ítem anterior.
 - c) Existen esfuerzos, como el del Instituto de Pedagogía Popular con una experiencia de 4 años de trabajo en Independencia, donde se ha hecho el titánico esfuerzo de diversificar el DCN en capacidades con niveles de desempeño y, aun siendo un trabajo bastante lúcido, todavía se hallan limitaciones que reflejan problemas de formación y de relación entre contexto además de la realidad para contextualizar conocimiento aplicado.

3.- ¿Qué dificultades observa en la formulación y aplicación de los estándares en el nivel inicial?

Pienso que existen algunos aspectos que pueden determinar la pertinencia o no pertinencia de los estándares. Sin embargo, estos debieran responder a un análisis más exhaustivo.

Dificultades:

- a) Los niños menores de 6 años se encuentran en un proceso de aprendizaje y desarrollo muy variable, que muestra grandes diferencias entre algunos meses de diferencia entre una edad y otra. Además estos procesos están muy influenciados por factores externos que tienen que ver con el clima familiar y de aula, entre otros, que afectan también a toda la población escolar (nutrición, salud, higiene, entorno cultural, etc.), pero que en los primeros años de vida demandan una atención prioritaria.
- b) Actualmente, existe una presión por que los niños adquieran aprendizajes que se consideran predictores de un mejor desempeño en la primaria. Si los estándares de aprendizaje se plantean desde el enfoque de la propuesta pedagógica, se asumiría una política de articulación entre inicial y primer grado que incida en el juego, el aprendizaje en libertad, la interacción con el entorno y los objetos, el proceso de socialización, etc.
- c) Capacidades y roles
 - Gran parte de las docentes tiene dificultad en distinguir criterios de indicadores, contextos de situaciones de evaluación (para que la observación sea confiable); y variables contextualizadas de variables universales, que se logran sólo cuando se tiene claro el concepto o categoría de aprendizaje objeto de evaluación. Ello no quiere decir que se tenga que “recitar o repetir definiciones”, sino que se tenga claro a nivel conceptual y operativo el tipo de aprendizaje, qué proceso interno implica y cómo se manifiesta externamente en lo conductual y como parte de un proceso y un contexto y en qué situaciones es pertinente evaluarlos. Ello supone manejo de marco teórico y operativo de lo curricular para luego diversificar. Esta dificultad proviene desde la formación inicial donde la estudiante ha aprendido a “repetir” definiciones para luego buscarlas en la realidad y no a la inversa: observar y descubrir desde la experiencia para luego contrastar, categorizar, sistematizar.
 - Dominar estándares supone manejar, interpretar y aplicar teoría de aprendizaje, disciplinas del conocimiento, desarrollo humano (universal y contextualizado) y conocimiento curricular aplicado.
 - Realizando un análisis de la realidad actual en relación con la

coyuntura de las universidades e institutos pedagógicos, que han mostrado grandes deficiencias, dudo que muchas docentes hoy tengan ese manejo; por lo que sería conveniente constituir una comisión que se encargue de la diversificación curricular, a manera de guiar en un principio la práctica docente y, una vez desarrollada en cada región, las maestras puedan hacer adaptaciones más contextualizadas. Esto no se ha podido porque tampoco se ha querido asumir el desafío desde las UGEL y en consecuencia no podría ser asumida directamente por las maestras sin ninguna orientación pedagógica.

Gestión

La discontinuidad de las trayectorias.

Este es un proceso largo que requiere de un equipo que trascienda la actual gestión gubernamental. En la medida de que no hay procedimientos institucionalizados, transferencias que den continuidad, las personas son garantía de esa continuidad además de la solvencia que da la experiencia convertida en lección aprendida.

Debido a los antecedentes que tiene el debate de competencias y los constantes cambios que hubo en relación a su contenido: contenidos actitudinales, procedimentales, habilidades, capacidades, etc. considero que puede provocar un rechazo o resistencia que debiera tenerse en cuenta para la estrategia si es que esto se decide emprender.

4.- ¿Qué recomendaciones y alertas podría señalar al respecto, considerando la perspectiva de empoderamiento de la demanda?

Creo que IPEBA ha iniciado un interesante proceso al respecto, pero a nivel de Ministerio de Educación fui testigo de que el nivel inicial intentó continuidad en la medida que mantuvo al mismo grupo de especialistas durante todo el tiempo que el debate duró, con asistencia regular e informes que fueron conversados a nivel de la Dirección.

La agenda del IPEBA no estuvo muy clara, porque se sucedían actividades de seminarios con trabajo de comisiones, pero sin una clara secuencia de metas establecidas a nivel de producción intelectual y responsabilidad en la producción de las mismas.

Relacionar el trabajo de estándares al de Diseño Curricular Nacional y establecer con claridad las similitudes y diferencias con lo que hoy existe para que haya comprensión, o en su defecto por comparación didácticamente bien hecha, se pueda entender recién qué es una competencia tangiblemente reconocida en la práctica. No descalificar lo anterior sino ligar, relacionar y diferenciar.

Sin embargo, creo que este deberá ser un trabajo para un grupo muy reducido, pues la gran mayoría de nuestro país sólo aplica guías, (recordemos que el PELA sólo llegó al 10% de las escuelas entre 2010 y 2011) o realiza actividades aisladas y no dentro de un proceso pedagógico que le permita evaluar la consistencia de un aprendizaje.

Un trabajo serio y riguroso (continuidad, conocimiento teórico y práctico del tema, debatido y paciente pero solvente) que relacione estándares con definiciones operativas, contextualizadas e instrumentalizadas de la teoría curricular y los estándares para su diversificación a partir de las situaciones concretas de aprendizaje. Desde lo tangible a partir de la observación de la maestra. Un proceso de inferencia antes que deductivo.

Creo que es mejor esperar un momento donde también esté clara la definición de si se va a continuar o no con el DCN o se va a hacer reforma curricular. Pienso que se debe dar continuidad con ajustes y no hacer reformas, porque los problemas son de gestión: no se termina de aplicar un modelo y ya se está montando otro. Se tiene que tener la certeza de que se va a cumplir con todo el proceso y se va a concluir. Sin embargo, esos reajustes del marco curricular debieran ir en concordancia con los lineamientos que se plantean en los diferentes escenarios como el IPEBA y así el docente tenga claridad en sus apreciaciones.

Si los estándares aparecen como herramientas más claras, que se intente validar esta percepción de los docentes con un grupo PILOTO. Ahora es más urgente

que nunca mejorar las prácticas en el aula, considerando que el aprendizaje se da en la medida en que se posibilite mayores oportunidades de interacción del estudiante con los materiales concretos y con la realidad. Si la metodología logra que el estándar ingrese como parte del proceso de consolidación de los aprendizajes fundamentales, bienvenido sea; de lo contrario, habrá más confusión de la que existe en la actualidad.

Debe resolverse previamente lo de:

- a) Incorporación a la CPM (con ellos se podría trabajar este tema).
- b) Reajuste al Diseño Curricular Nacional sin ambivalencias o en todo caso los lineamientos del marco curricular a corto plazo.
- c) Capacitación y acompañamiento que introduzca los estándares como parte de las “Buenas Prácticas” para que este sirva de soporte a la implementación de cualquier innovación con docentes calificados.

(21 de marzo de 2012)

Carmen Vásquez de Velasco

1.- ¿Considera usted que la “rendición de cuentas” o responsabilidad pública por resultados, está debidamente posicionada, entre los actores clave de los diferentes niveles del sistema educativo?

Si recogemos el enfoque presentado en el documento de discusión, y asumimos que debe haber calidad en las acciones educativas o de gestión pedagógica, desde la posición que se ocupe (gestor, capacitador, docente), considero que la “rendición de cuentas” aún no está muy posicionada. Sí bien hay un avance a nivel de la política social y en la gestión de programas, al promover que las acciones educativas y de atención integral a la primera infancia, deben asegurar resultados a todos los beneficiarios o participantes (niños, padres, familia, o comunidad).

Aunque existen normas que obligan a la rendición de cuentas por parte de los funcionarios que administran o ejecutan recursos públicos, no se cumple regularmente, siendo una causa principal que no se asume una gestión por resultados. Desde mi experiencia en ocupar 03 puestos de dirección en instancias públicas, identifiqué que no siempre se asume o reconoce que el punto de partida del diseño de programas o políticas es conocer, profundamente, la realidad de la población, de los niños, de la situación sociocultural que afecta su desarrollo o aprendizaje. A partir de ello, se puede determinar las prioridades de acción, sean para solucionar o transformar esa realidad, incluyendo o valorando sus potencialidades.

Esa lógica causal en el diseño de programas sociales o de acciones educativas, supone un ejercicio de planificación pertinente con la realidad, pero especialmente determina que se asumen resultados posibles de medir, porque impactan en la vida de las personas, en el desarrollo infantil, y especialmente porque se consideran las expectativas o ideales de beneficios que esperan los padres, la sociedad, y de quienes asumen la responsabilidad de su atención.

2.- Los procesos de implementación de estándares, a nivel de América Latina, han generado tensiones, en el caso del Perú, específicamente para el nivel inicial, ¿cree que estamos preparados para su aplicación?

En el caso del Perú, el impulso de estándares de calidad ha sido externo, principalmente por las agencias de cooperación u organismos bilaterales como el Banco Mundial, lo que limita su implementación. Es decir, aunque haya esa aceptación o reconocimiento que se debe lograr calidad en la acción educativa e implementar estrategias de seguimiento y de evaluación, la construcción de los estándares no es considerado como un proceso participativo que refleje el reconocimiento de las demandas sociales de la población.

Por otro lado, no se logra un acuerdo en lo que se define o espera por calidad. Si bien se debe valorar que las expectativas sobre el éxito de la educación proviene tanto de los estudiantes y sus padres, existe una correlación con las demandas sociales, muchas veces ligadas a la visión de progreso o desarrollo que tenga la

población, el empresariado o los gobernantes. Así cada sector asume diversas acepciones de calidad en función de las condiciones que caracterizan la lectura de la realidad o la problemática educativa o social que les afecta, lo cual incide luego en las acciones de mejora, sea en su diseño como en su instalación, así para la empresariado sus expectativas serán asociadas a la educación para el trabajo o las capacidades laborales de los estudiantes, para otros sectores estarán en el desarrollo de valores, y para los docentes, quizás en el logro de aprendizajes o de los procesos educativos. De igual forma, se ha generado un conjunto de exigencias para que se transformen los procesos educativos por intereses políticos o particulares de los grupos de poder.

En ese sentido, si no se tiene un enfoque sostenible de lo que se espera por calidad educativa y de lo que deben desarrollar los estudiantes y que sea visible para los diferentes contextos y actores sociales, se tiende a actuar por demanda sin un norte o direccionalidad definida. Un ejemplo significativo se da en DITOE-MINEDU con lineamientos de desarrollo personal o social de los estudiantes marcados por diversas corrientes en temas como trabajo infantil, salud reproductiva, prevención, entre otras, que siendo aportes especializados no se articulan o dialogan entre sí.

A nivel normativo el PEN (Proyecto Educativo Nacional) es un potencial importante para llegar a consensos sobre calidad, y para favorecer procesos participativos de construcción de estándares, criterios o condiciones de calidad. Lo que a su vez incide en la elaboración de los PER o PEL, a partir del PEN vigente, que favorece una perspectiva intercultural y pertinente a la realidad porque su formulación supone recoger las expectativas y demandas de todos los sectores sociales, y por lo tanto en ese diálogo se pueden posibilitar consensos interesantes.

3.- ¿Qué dificultades observa en la formulación y aplicación de los estándares, en el nivel inicial?

Principalmente, considero que aún no está internalizado que la educación permite el desarrollo humano de las personas, en todas y cada una de las dimensiones

de su desarrollo y en consideración a contexto familiar y sociocultural. El énfasis del diseño curricular para las acciones educativas sigue siendo los aprendizajes más formales (logros en lógico matemática y comunicación integral), que influyen en el uso de metodologías directivas, memoristas, centradas en la “enseñanza” o rol del educador, y que muy pocas veces consideran que el niño es un sujeto activo de su aprendizaje y por lo tanto las educadoras no suelen impulsar actividades educativas desde la naturaleza infantil (por ejemplo, el uso del juego como recurso primordial del aprendizaje). Es por ello que no se recoge o valoran los aspectos culturales, o familiares, factores que desde una perspectiva ecológica del desarrollo influyen significativamente en el aprendizaje infantil.

Por otro lado, no se reconoce la correlación que existe entre desarrollo infantil, aprendizaje y educación, a pesar que el enfoque del DCN lo sustenta. En la práctica docente muy pocas veces se atienden o resuelven situaciones de desnutrición, maltrato infantil, abandono paterno, entre otras situaciones de riesgo psicosocial que afectan considerablemente la vida de los niños y niñas, y por lo tanto, su desempeño escolar.

4.- ¿Qué recomendaciones y alertas podría señalar al respecto, considerando la perspectiva de empoderamiento de la demanda?

Desde la perspectiva de la efectividad, considero que se requiere demostrar que contamos con programas infantiles, que con un mayor financiamiento, asistencia técnica o recursos humanos, pueden seguir logrando niveles óptimos de calidad, especialmente de aquellos que se adecúan a las diversas fases o niveles de desarrollo en que se encuentra el niño y los que atienden todas sus necesidades, al mismo tiempo que respetan las diferencias individuales.

Es esencial que se promuevan que las iniciativas comunitarias, de gestión de docentes o de la cooperación internacional, sean asumidas por el Estado, o que recojan sus aportes ofreciéndoles recursos o financiamiento para su expansión. Eso lleva a superar corrientes o tendencias políticas, que buscan generar nuevos modelos sin estar rigurosamente diseñados o suficientemente financiados, en

vez de fortalecer la calidad o incrementar la cobertura de programas ya probados. Tal es el caso del Programa Nacional Wawa Wasi, que a pesar de los logros alcanzados en los niños hasta el reconocimiento internacional ganado, está viviendo una etapa de reestructuración, dado que el gobierno actual prioriza un nuevo diseño bajo el marco del programa Cuna Más, poniendo en serio riesgo lo avanzado, dado que se viene considerando dejar el cuidado diurno o atención integral de la primera infancia para centrarse en el desarrollo de las capacidades familiares a través de visitas domiciliarias. De igual forma, se encuentran los PRONOEI, los PIETBAF o los SET. Mi reflexión al respecto, es preguntar: ¿Por qué no fortalecer lo existente, usarlo de soporte comunitario o social para insertar nuevas estrategias?, pero reconociendo lo ganado o logrado, que muchas veces no han contado con el apoyo político o técnico necesario, pero que han seguido desarrollándose o creciendo por compromiso del personal o de la comunidad.

Un desafío o alerta para poder construir estándares o criterios de calidad supone incorporar las nociones de educabilidad que promueve Educación Para Todos, y que asume el Perú, donde se profundiza en la relación entre educación y equidad. Ello supone establecer condiciones de educabilidad para los niños, o estudiantes que les permita alcanzar o aprovechar las oportunidades educativas de su entorno social, cultural, e institucional, así como adquirir los activos necesarios para alcanzar logros educativos de calidad. En ese sentido, ya no es responsabilidad exclusiva del sector educación o de la escuela, sino de la sociedad en su conjunto, como partícipes en la provisión de condiciones, recursos y oportunidades para que los alumnos aprendan y los profesores enseñen, especialmente en contextos de pobreza. Este enfoque, supone valorar la importancia de la atención integral para la primera infancia que permite el acceso a oportunidades y mejorar su desarrollo integral, a través de acciones universales, como son el acceso a la identidad, la educación temprana, el cuidado de la salud, la seguridad alimentaria y nutricional, el acceso a la recreación y juego, el fortalecimiento familiar y espacios comunitarios saludables.

El MINEDU-DEI plantea en la Propuesta Pedagógica para la Educación Inicial la integración entre el aprendizaje-educación-desarrollo; a partir de ello, consi-

dera que las acciones educativas deben generar condiciones y oportunidades para el desarrollo infantil. Este postulado, llevó en el 2006-2007 a definir con los sectores de salud, mujer y desarrollo social, condiciones que se integren y articulen entre sí, como prerequisites de las acciones educativas, sociales o de salud. Esto supuso un interesante esfuerzo de articulación intersectorial que lamentablemente no ha seguido siendo desarrollada. Ver el recuadro siguiente:

Las condiciones básicas para el desarrollo y el aprendizaje de niñas y niños de 0 a 5 años¹ son un conjunto de postulados que describen el nivel esperado de desempeño en las intervenciones hacia la infancia, y a partir de ello se construyan indicadores, donde se defina aquello que los niños y niñas (beneficiarios) puedan esperar. También se dirigen a representar aquellas expectativas mínimas sobre la forma en que debe diseñarse, ejecutarse o evaluar un proyecto o programa, y por lo tanto el nivel de desempeño y funciones del personal que lo operará

Responden a la necesidad de anticipar las condiciones básicas y prioritarias que promueven desarrollo y el aprendizaje de niñas y niños de 0 a 5 años, y que las acciones integrales o educativas deberán contribuir a instalar en los hogares, las comunidades y los servicios que atienden a la infancia.

La propuesta plantea **diez condiciones indispensables**: identidad, presencia de adultos afectuosos un adulto significativo para el niño, hogar o espacio familiar armonioso y saludable, cuidados básicos asegurados, espacio libre y propio para el niño; experiencias lúdicas con juguetes y materiales estimulantes (destacando los cinco juguetes básicos), reconocer al niño y la niña como agente activo de su aprendizaje y desarrollo, un paquete básico de prestaciones para el crecimiento y desarrollo de las niñas y niños y Evaluación permanente del crecimiento, desarrollo y aprendizaje del niño y la niña.

(Rivero, Villalobos, y Valdeiglesias, 2008)

Finalmente, los países que han resuelto la cobertura educativa, tienen el financiamiento suficiente que asegura los recursos humanos, materiales y de infraestructura, asumen criterios de calidad como una visión de desarrollo que inspira el proceso educativo y que refleja que la educación asegura el bienestar infantil. Así, por ejemplo, la Comisión Europea, asumiendo a Peter Moss, establece algunos criterios de calidad, asociados a la felicidad, el bienestar, la autoconfianza, expresión espontánea, así como lograr la dignidad y autonomía. Es decir, lo básico se pudo resolver y se impulsa una calidad teniendo como finalidad la persona en todas sus dimensiones.

(16 de marzo de 2012)

1 Son también podrían ser definidos como “mínimos deseables” referido por Jeanine Anderson, como la “teoría local del desarrollo infantil”.

ANEXO 7

Conversando con los padres de familia
(Síntesis, matices y consensos)

Los padres de familia entrevistados, en su gran mayoría pertenecían al CONEI, por lo tanto se mostraron interesados en la convocatoria.

Fue notoria la diferencia en el nivel de participación de los padres que ya tenían a sus niños 2 o 3 años en el CEI, con los que recién habían ingresado al servicio.

Los padres identificaron con relativa facilidad los dominios o áreas de aprendizaje que se desarrollan en el nivel inicial, así como lo que esperaban como resultado de la presencia de sus niños en el servicio de educación inicial.

Todos consideraban importante colaborar o apoyar el servicio educativo: “Apoyo de los padres en casa, el diálogo entre padres y profesores, para lograr el desarrollo del niño”.

Los padres de familia no participan en la planificación de las actividades educativas, menos en la evaluación: “Me gustaría que las maestras sean evaluadas en sus aulas para así poder ver cómo es la enseñanza hacia nuestros hijos y cómo interactúan con nuestros hijos”.

Su participación se orienta al apoyo para crear las condiciones materiales de aprendizaje, tales como mejorar la infraestructura o adquirir materiales educativos. Sin embargo, algunas madres de familia manifestaron que ellas participaban en “La hora del cuento cuentos y en algunas representaciones teatrales”

Los padres de familia de las zonas urbanas reclamaban, sobre todo, que se enseñe a los niños “los números y las letras”. Otras mamás decían “solamente juegan”. “Mi niño ingresó a 1° y no sabe escribir su nombre, no sabe los números, eso me dice la profesora, no es su culpa, en inicial no le han enseñado”.

También se preguntaban por qué la diferencia entre el CEI particular, donde les enseñan los números, a escribir, inglés y computación, y el CEI estatal.

Mientras que los padres de las zonas rurales pedían que “socialicen, que aprendan a expresarse, que no sean tímidos”.

Todos estaban muy preocupados por los aspectos socioemocionales, la integración de los niños al grupo, la necesidad de tener amigos, el cultivo de valores como el respeto, la tolerancia, a compartir. “El niño está llenecito de sentimientos que nadie le saca”.

Reunión con PFFF – Piura

- 1.- ¿Qué aprenden sus niños en inicial?
 - “Respetar a los mayores, pedir por favor”.
 - “Expresarse desde pequeños...”. “Mamá puedo ir...”
 - “Que sepan las vocales”. “Ahora todo es jugar”. “No utilizó el cuaderno para nada”
 - “Tres años en inicial y no sabe, no aprende a escribir su nombre, a sumar”.
 - “En los juegos es más bonito el inicial. Ahora tienen colchonetas, cubos, saben lo que es vertical, horizontal”.
 - “La nueva tecnología es muy buena, se conversa, es alegre”.
 - “Yo cometí el error de no mandarle a inicial. “Voy a gastar en papeles”, pensé”.
 - “Descubren sus emociones. Ya no son tímidos, se saben desenvolver”.
- 2.- Logros más importantes:
 - “Aprenden valores”.
- 3.- Lo que no les gusta:
 - “Todo está bien”.
 - “Faltan profesoras. 1 para 35 no es suficiente, no se abastece. Faltan auxiliares”.
 - “Separar el cargo de directora del de profesora. La directora hace de todo, hace hasta de secretaria”.
 - “Preocupa la seguridad de los niños (cerco perimétrico)”.
- 4.- ¿Cómo ayudan a sus niños?
 - “Le pregunto qué has hecho hoy? No hay cuaderno”.

- “Me cuenta el cuento que aprendió, me lo dice todito”.
 - “Yo le enseño su nombre, los números del 1 al 10”.
 - “Él sabe los colores, los números”.
 - “Repitiéndole lo que la profesora les enseña”.
 - “Hay tiempo más adelante para que aprendan”.
 - “Mi niño ingresó a 1° y no sabe escribir su nombre, no sabe los números”, eso me dice la profesora, no es su culpa en inicial no le han enseñado.
- 5.- Lo más útil:
- columpios
 - conos
 - llantas
 - cubos
 - colchonetas
 - aros
 - Los libros para trabajar y que lleguen a tiempo
- 6.- ¿Qué falta?
- Computadora
 - TV
 - Colchonetas (están rotas)
 - Ventilación (hace mucho calor)
- 7.- Participación en la planificación:
- “No nos han llamado”
 - “Una vez que se inicia el año escolar hacemos un Plan de Trabajo de las Actividades de todo el año (paseos, oportunidad para jugar con los niños, una vez al mes. Nosotros nos disfrazamos, nos organizamos para representar cuentos)”.
 - “La profesora no es dinámica”.
 - Es importante para acercarnos a los niños
- 8.- ¿Han participado en la evaluación de los niños?
- “No”.
 - “Yo sí, le pregunto”.
 - Yo sé todo lo que pasa”.

- 9.- Ustedes, ¿cómo evalúan la calidad del servicio?
- “Regular (falta enseñar escritura y números)”.
 - “Bien (conversan con los niños, les dan cariño)”.
 - “Solamente juegan”, echadas con los niños”.
 - “Descubriendo sus emociones”.
 - “El niño está llenecito de sentimientos que nadie le saca”
 - “Por qué la diferencia entre el CEI particular (enseñan colores, números, escribir, inglés) y el estatal”.
 - “Le ponemos B porque falta que les enseñen a escribir y los números”.
 - “En el PRONOEI ha aprendido por eso no lo quiere matricular en el CEI”.

Reunión con PFFF – Ventanilla

- 1.- ¿Qué aprenden los niños en Inicial?
- A socializar, a integrarse a un grupo, a tener amigos.
 - A desarrollar su creatividad, cuando hacen representaciones en las actuaciones, cuando dibuja, cuando pintan.
 - Valores.
 - El aspecto motriz.
 - El lenguaje, a tener vocabulario, a saber expresarse.
 - Lógico matemático, los números son importantes.
 - Los trazos para luego en primer grado puedan aprender a escribir.
- 2.- Los logros más importantes:
- Aprenden de todo.
 - A pintar.
 - A danzar.
 - A ser feliz con sus amigos.
 - A compartir.
- 3.- Lo que no les gusta:
- Falta mayor entusiasmo de algunas profesoras.
 - Mas alegría para que el niño vaya feliz a su CEI.
- 4.- ¿Cómo ayudan a sus niños?

- Dialogando con las profesoras para ver cómo se va desarrollando mi niña.
 - Apoyo en casa para que recuerde lo que aprendió.
 - Comunicación constante y apoyo en las actividades del aula.
- 5.- Lo más útil:
- Tenemos buenos materiales, las aulas tienen lo necesario.
 - El estímulo de las profesoras en la psicomotricidad.
- 6.- Qué falta?
- altaría un escenario para que los niños pueden hacer representaciones.
 - Un salón sólo de juegos.
 - El espacio que sea adecuado para el esparcimiento del niño, al aire libre.
- 7.- Participación en la planificación:
- En el trabajo de la profesora no participamos.
 - Hacemos nuestro plan de actividades para todo el año. Actuamos en algunas fechas.
 - Leemos cuentos
 - Organizamos las ferias regionales
- 8.- ¿Han participado en la evaluación de los niños?
- No.
 - Para eso están las maestras, ellas nos informan como están.
- 9.- ¿Cómo evalúan la calidad del servicio?
- Muy bueno.
 - No todo es perfecto se puede mejorar.
 - De 10 profesoras 5 podemos decir que son buenas; 3, regulares y 2, malas.
 - Yo le pongo 20, yo 15, Yo 19, yo 16

“Me gustaría que los maestros sean evaluados en sus aulas para así poder ver cómo es la enseñanza de ellos hacia nuestros hijos y cómo interactúan con nuestros hijos” (Zulema Reyes).

“Apoyo de los padres en casa, el diálogo entre padres y profesores para lograr el desarrollo del niño” (Paulina Quesquén).

“Lo más importante que aprendió mi hijo es a ser independiente, a defenderse solo, a ser feliz con sus amigos y a compartir” (Elena).

Reunión con PPF – Cusco

- 1.- Desarrollar la capacidad cognitiva y afectiva a través del proceso de enseñanza aprendizaje, teniendo en consideración la parte de psicomotricidad.
 - En el área de Comunicación, los niños desarrollen la capacidad de Oratoria, expresivos.
 - En el área de Personal social, que cultive las relaciones interpersonales, predominando los valores, la socialización, el compañerismo, la integración al grupo, seguros, desenvueltos.
 - Que desarrollen su capacidad auditiva a través de la música.
 - Aspecto psicomotor: coordinaciones motoras finas y gruesas, equilibrio, marcha, gateo.
 - Práctica de valores: honestidad, amor, puntualidad, respeto.
 - Aprendan a reconocer números de cantidades, reconocer su izquierda y derecha, en sí mismo y con elementos.
 - Que estén encaminados para entrar en la lectoescritura.
- 2.- Consideramos la Oratoria como aspecto significativo que servirá a nuestros niños y niñas en el transcurrir de su vida, por ende comunicarse con fluidez con los de su entorno social.
 - También consideramos que los valores cultivados por los niños, tienen que ser significativos porque va ayudar a comprender el significado de los valores morales, por lo tanto lo pondrá en práctica en su diario vivir.
 - La coordinación de sus movimientos.
 - La expresión comunicativa a través de dibujos y gráficos.
 - Aprendizaje del respeto a sí mismo y a los demás.
- 3.- Algunos niños han desarrollado su capacidad lingüística y su comunicación es fluida.
 - Otros niños han desarrollado la parte social, porque son amigables, solidarios.

- También los niños comparten la parte afectiva con sus maestros.
 - Hay niños que tienen talentos y han avanzado en Arte como, por ejemplo, la pintura, la música y la danza.
 - La responsabilidad de ir al Jardín.
- 4.- Algunos avances son menos satisfactorios por falta de talleres adecuados al área de aprendizaje y falta de capacitación al docente en una determinada actividad.
- No podemos decir por ser papás de niños de 3 años.
- 5.- Compartiendo y motivando actividades cotidianas en el hogar.
- Colaborando con sus actividades del jardín (tareas, reuniones y otros).
 - Dando ejemplos positivos en cuanto a deberes y derechos.
 - Incentivando el cuidado personal como es la salud, higiene y alimentación.
 - Ayudando a desarrollar su autoestima.
- 6.- Consideramos de mucha utilidad el salón multiuso porque brinda a los niños desarrollar capacidades motoras y psicomotoras.
- Infraestructura.
 - Material didáctico y lúdico.
- 7.- Nos faltan talleres adecuados para el desarrollo de la oratoria.
- Falta un salón de computación y un docente capacitado.
 - Falta especialista en psicopedagogía para el apoyo de la tutoría.
 - Un parque de recreación con juegos adecuados a la edad
- 8.- Si hemos participado en cubrir los patios con techo para atenuar los rayos ultravioletas que son producto del calentamiento global, ello para evitar el cáncer a la piel de nuestros niños.
- En el presente año somos electos como miembros de AA.PP.FF. Tenemos conocimiento de actividades de gestión.
- 9.- De manera personal, ¿evaluamos los aprendizajes de nuestras niñas y niños?
- No se puede todavía evaluar por ser el inicio del año escolar.
- 10.- Evaluando a nuestros niños en cuanto a su aprendizaje que percibimos, al mismo tiempo la actividad que desarrollan nuestros niños si es eficiente o no, en las diferentes áreas.

- iendo el comportamiento que demuestra en su actividad.
¿Por qué? Nosotros como padres de familia somos parte del servicio educativo que contribuimos en la calidad educativa a través de nuestras participaciones y apoyo a la institución educativa.
- Evaluamos a través de la observación y el desenvolvimiento de nuestros hijos.
¿Por qué? Porque queremos ver el desarrollo y nivel de aprendizaje de nuestros hijos a diario.

ANEXO 8

Relación de especialistas, directoras, docentes, animadoras y padres de familia que participaron en la consulta y firmaron los cuestionarios.

AYACUCHO

Rocío Canales Esquivel/ Elizabeth Díaz de la Patiño/Olimpia Barrios Godoy/ Elena Huamán Córdova/ Yolanda Quispe Sauñe/ Katya de la Cruz/ Yésica Chávez Ruth Loayza Flores/ Teresa Huamán Arnao/ Ana María Poma Mayhua.

CUSCO

Luz Marina Orozco/ Elizabeth Echegaray/ Martha Huamán Sinjona/ Dagni Sumari/ Marina Cajigas/ Julissa Barriga/ Gina Farfán/ Patricia Mercado/Eva Flores/ Roger Suárez Páucar/ Mery Jihuallanca Alata/ Judith Díaz Contreras/ Yanet Segura Delgado/ Alicia Leva Cascamayta/ Víctor Espinoza Fernández/ Silvia Letona Huamaní/ Yuly Rivera Muñoz/ Ladislao Monge Suárez/ María Elena Dalguerre Aragón/ Giovanna E. Castro Caro/ Nancy Estrada Ibarra/ Yovana Cáceres Vela/ Ana Carpio Romero/ Saida Cusi Quispe/ Milagros Justinini Mercado/ Gladys Obdulia Pérez.

LIMA Y CALLAO (VENTANILLA)

Natalí Ramal Oyola/ Rocío del Río/ María Elena Padilla Vidalón/ Gaby Motta/ Margot Bravo Tuesta/ Patricia Elizabeth Castillo Sampén/ Laura Lozano Espinoza/ Doris Loncharich Picón/ Jesycca Roncal/ Gabriela Montoya/ Sonia Ballardó/ Martha Villalobos Mendoza/ María Unyén Barba/ Alejandra Rivera Cotrina/ Paulina Quesquén Fernández/ Verónica Rojas Espinoza/ Zulema Reyes Espinoza/ Elena Asencios Guzmán/ Elizabeth Acosta Arista/ Pilar Francia Usurín/ María Andrea Yanqui Vílchez/ Lisi Jane Rodríguez López/ Hayly Susana Cruz Blas/ María Inés Ramírez del Águila/ Edita Benítez Mauricio/Flora Pizarro Cruz/ Ana Cecilia Brigada Pedraza/ Elsa Flores Aguilar.

PIURA

Lesvia Ruby Helguero Arámbulo/ Julio Balmaceda Jiménez/ Edwin Elguero Arámbulo/ Palmira Machado Izaga/ Sonia E. Yesán Atoche/ Lety Socorro Hualpa Paucar/ Flor María Chero Espinoza/ Nelly García Martín/ Elizabeth Juárez Feijoo/ Rosa Marleny Vargas Machuca Saldarriaga/ Carmen Aquino Castillo/ Eda Palacios Palma/ Soledad Coronel Bellido/ Adela Farfán Castro/ Gladys Silvia Palacios Rivera/ Rosa Elena Sandoval Rivas/ Rossana Judith Rey Zapata/ María Elisa Salazar Santur/ Teresa del Pilar Ruiz Coloma/ Rosa Elena Castro Ludeña/ Ángela Albán Bermejo/ María Yesenia Quezada Gutiérrez/ Yeimi Farías Quezada/ Santos Gregoria Farías Rodríguez/ Antuanet Oblea Farías/ Jannet Flores Huancas/ Yadira Antuanet Fernández Flores/ Jennifer Palacios Atoche/ Luis Heredia Palacios/ Luz María Cienfuegos Romero/ Mariela Flores Carreño/ Julia Cienfuegos Romero/ Alegría Heredia Arévalo

TACNA

Paula Cárdenas/ Docentes de la Sala de Estimulación Temprana, Sector 1-A/ Janet Torres/ Martha de la S.E.T/ Ruby Rivera/ Yemile de Santa Teresita/ Docentes de la Cuna Jardín Hipólito Unanue/ Liliana Velasco/ Docentes de Nuestros Héroes de la Guerra del Pacífico/ Carmen Román/ Docente de Candarave/ Docentes del CEI Santa Teresita de Sama Inclán.

ANEXO 9

“Cuestionario sobre dominios, competencias y niveles en el logro de los estándares de aprendizaje exigibles en los servicios de educación inicial”

1.- Las entrevistas con padres de familia nos muestran que ellos distinguen cuatro dominios del desarrollo infantil en el periodo preescolar. Identifique usted un máximo de tres competencias que describen lo que las niñas y niños deberán lograr al terminar los 5 años, en cada dominio. Si le parece que dos son suficientes, está bien:

a) El dominio de la Comunicación

b) El dominio de los Desempeños físicos

c) El dominio de las Interacciones sociales (o de la ciudadanía)

d) El dominio del Conocimiento y comprensión de su mundo

2.- ¿Hay alguna competencia que le parece clave, que escapa a estos dominios y que se debiera observar para evaluar el desarrollo de las niñas y niños, antes de entrar a la escuela?

3.- Proponga, por favor, dos niveles de desarrollo para cada una de las 2 o 3 competencias que ha sugerido por cada dominio. El nivel que corresponde a los 3 años de edad y a los 5 años en comunicación, desempeños físicos, interacciones sociales y conocimiento y comprensión de su mundo.

4. ¿Cuáles son las principales alertas y recomendaciones que formularía en el proceso de introducir estándares de aprendizaje/desarrollo y estándares de gestión en educación inicial?

ANEXO 10

Para evaluar la calidad de la gestión de las instituciones educativas,

Los diferentes campos que tradicionalmente se contemplan para la observación de la gestión de las instituciones educativas se pueden agrupar en cinco factores. Estos son válidos para los servicios de diferentes niveles y modalidades incluyendo la educación inicial, y son:

i) Dirección y sentido de la actividad institucional, ii) soporte al desempeño docente, iii) trabajo conjunto con las familias y la comunidad, iv) uso de la información, e v) infraestructura y recursos para el aprendizaje.

En la propuesta del IPEBA, estos factores se resumen en la matriz adjunta, que tiene en la columna de la izquierda los factores de calidad de la gestión, y a la derecha los estándares que se espera alcanzar. No todos los factores ni sus estándares pueden ser completamente controlados desde la institución educativa.

<p><u>Dirección Institucional</u> Visión compartida que debemos lograr los que formamos parte de la IE para orientar la gestión hacia la mejora permanentemente del proceso de enseñanza-aprendizaje y el logro de la formación integral de los estudiantes.</p>	<p><u>ESTÁNDAR 1:</u> Construimos participativamente un proyecto educativo pertinente, inclusivo y enfocado en la mejora permanente del proceso de enseñanza aprendizaje y el logro de la formación integral de todos los estudiantes.</p>
	<p><u>ESTÁNDAR 2:</u> Aseguramos que nuestro proyecto curricular responda a altas expectativas respecto al desempeño de los estudiantes, sea pertinente e inclusivo y oriente el adecuado desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.</p>
	<p><u>ESTÁNDAR 3:</u> Contamos con un estilo de liderazgo participativo que asegura el mantenimiento de una visión común, y la adecuada organización y articulación de nuestras funciones para dar soporte a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.</p>
<p><u>Soporte al desempeño docente</u> Mecanismos que utiliza la IE para asegurar que los docentes orienten su trabajo al logro de competencias en todas las áreas del currículo. Desarrolla estrategias para identificar necesidades en los docentes, fortalecer sus capacidades y brindarles soporte en el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p>	<p><u>ESTÁNDAR 1:</u> Gestionamos la asignación de un equipo docente idóneo y contamos con mecanismos de soporte continuo para su desarrollo profesional y la mejora permanente de la práctica pedagógica.</p>
	<p><u>ESTÁNDAR 2:</u> Implementamos estrategias que aseguran que el PCIE se traduzca en programaciones curriculares pertinentes y coherentes para lograr las competencias, atendiendo a la diversidad de los estudiantes.</p>
	<p><u>ESTÁNDAR 3:</u> Desarrollamos acciones pedagógicas que aseguran que todos los estudiantes desarrollen las competencias esperadas.</p>

<p><u>Trabajo conjunto con las familias y la comunidad</u></p> <p>Acciones de cooperación que la IE ejecuta con las familias y la comunidad para dar soporte al proceso de enseñanza-aprendizaje, fortaleciendo la identidad y compromiso de los estudiantes con su comunidad.</p>	<p>ESTÁNDAR 1: Trabajamos de manera conjunta con las familias en desarrollar estrategias que potencian el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p>
	<p>ESTÁNDAR 2: Trabajamos de manera conjunta con las familias y diversos actores de la comunidad en el diseño y ejecución de estrategias que den soporte a la formación de los estudiantes.</p>

<p><u>Uso de la información</u></p> <p>Uso de la información que obtenemos de los procesos de evaluación y monitoreo, la cual nos permite identificar los aspectos que facilitan o dificultan el logro de las competencias esperadas y para realizar acciones de mejora permanente del proceso de enseñanza-aprendizaje.</p>	<p>ESTÁNDAR 1: Generamos y analizamos información sobre el progreso en el desempeño de estudiantes y docentes, para identificar oportunidades de mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.</p>
	<p>ESTÁNDAR 2: Implementamos las acciones de mejora priorizadas y evaluamos cuán efectivas son para lograr los resultados esperados.</p>

<p><u>Infraestructura y recursos para el aprendizaje</u></p> <p>Conjunto de recursos que apoyan el proceso de enseñanza-aprendizaje y al desarrollo de las competencias esperadas. Estos recursos responden a las necesidades de los estudiantes y docentes, a normas de seguridad y a la zona de ubicación de la IE.</p>	<p>ESTÁNDAR 1: Gestionamos y hacemos un uso adecuado de la infraestructura y de los recursos que dan soporte al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.</p>
	<p>ESTÁNDAR 2: Gestionamos de manera transparente los recursos que dan soporte a la implementación y mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.</p>

ANEXO 11

Grupo focal con padres de familia

Si queremos que las familias y la comunidad sepan qué esperar de la escuela y como cooperar con ella para que logre sus propósitos, debemos saber cuánto saben de los procesos de aprendizaje y la posibilidad de contribuir en dichos procesos.

Este es un grupo focal cuyo objetivo es conocer la opinión de los padres en torno al aprendizaje y la evaluación de los mismos. Todas las respuestas son válidas. Debemos lograr que todos participen.

Temas a tratar

- 1.- ¿Cuáles les parecen los aspectos del desarrollo de las niñas y niños que deben ser trabajados en educación inicial?
- 2.- ¿Cuáles considera que son los logros de aprendizaje más significativos en cada uno de esos aspectos?
- 3.- ¿En qué sienten que ha avanzado más el desarrollo de sus niños y niñas?
- 4.- ¿En qué sienten que los avances son menos satisfactorios?
- 5.- ¿Cómo contribuyen ustedes al logro de esos aprendizajes de su niño o niña?
- 6.- ¿De las condiciones que hay en el servicio de educación inicial, en el cual participan sus niñas y niños, cuáles les parecen más útiles para el desarrollo?
- 7.- ¿Qué siente que falta en su centro de educación inicial para que sea más útil al desarrollo de sus niñas y niños?
- 8.- ¿Han participado en definir un plan de trabajo del servicio de educación inicial del cual son usuarios?
- 9.- ¿Han participado en evaluar si sus niñas y niños avanzan o no en los aprendizajes considerados más importantes?
- 10.- ¿Cómo evalúan la calidad del servicio que están recibiendo y por qué?

ANEXO 12

Entrevista con expertos

No existen pruebas censales para educación inicial. No sabemos si en su conjunto, las niñas y niños del nivel consiguen los aprendizajes que establece el currículo, tampoco, cuáles competencias consiguen y cuáles no, ni por qué. Es más, no sabemos siquiera qué es lo que las niñas y niños de los diversos pueblos y realidades estén mejor preparados para aprender.

Tampoco se ha explicitado los talentos y saberes que cada cultura aprecia más o cuáles son los talentos que, cultivados en las niñas y niños de una determinada cultura local, permitirán a esa cultura conducir sus encuentros interculturales de modo conveniente a su desarrollo.

Temas a tratar:

- 1.- ¿Considera usted que la “rendición de cuentas” o responsabilidad pública por resultados, está debidamente posicionada, entre los actores clave de los diferentes niveles del sistema educativo?
- 2.- Los procesos de implementación de estándares, a nivel de América Latina, han generado tensiones, en el caso del Perú, específicamente para el nivel inicial, ¿cree que estamos preparados para su aplicación?
- 3.- ¿Qué dificultades observa en la formulación y aplicación de los estándares, en el nivel inicial?
- 4.- ¿Qué recomendaciones y alertas podría señalar al respecto, considerando la perspectiva de empoderamiento de la demanda?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abbot, Dixie, Janet Lundin, y Faye Ong, eds. (2008). *California preschool learning foundations: volume 1: social-emotional development, language and literacy, English-language development, mathematics*. California: California Department of Education.

Australia. Australian Government Department of Education, Employment and Workplace Relations – DEEWR. (2011). *My time, our place: framework for school age care in Australia*. Barton: Commonwealth of Australia.

Australia. Australian Government Department of Education, Employment and Workplace Relations – DEEWR. (2009). *Belonging, being & becoming: the early years learning framework for Australia*. Barton: Commonwealth of Australia.

Banco Mundial. (2008). *¿Qué puede hacer un gobierno regional para mejorar la educación?: el caso de Junín*. Lima: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento y Banco Mundial.

Benavides, Martín, Magrith Mena, y Carmen Ponce. (2010). *Estado de la niñez indígena en el Perú*. Lima: Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI); Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).

Ceballos Betancur, Wilfer, Catalina María Sepúlveda Zapata, y Lucianny Nanclares, coords. (2010). *Competencias en educación inicial: elementos pedagógicos, curriculares y didácticos para el diseño de propuestas que desarrollen y fortalezcan competencias en educación inicial: tres propuestas*

para el aprendizaje y desarrollo de competencias cognitivas, socioafectivas y comunicativas. Medellín: Tecnológico de Antioquía.

Center for Applied Special Technology – CAST. (2007). *Universal design for learning.* Wakefield (Massachusetts). <<http://www.cast.org/udl/>>

Chile. Ministerio de Educación – MINEDUC. Unidad de Currículum y Evaluación – UCE. (2008). *Mapas de progreso del aprendizaje para el nivel de Educación Parvularia.* Santiago: MINEDUC.

Chile. Ministerio de Educación – MINEDUC. Unidad de Gestión y Mejoramiento Educativo. (2005). *Sentidos y componentes del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar.* Santiago: MINEDUC.

Cotlear, Daniel. (2006). *Un nuevo contrato social para el Perú: ¿cómo lograr un país más educado, saludable y solidario?* Lima: Banco Mundial.

Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (5 – 9 marzo 1990 : Jomtien, Tailandia). (1994). *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje.* Paris: UNESCO.

Frisancho, Susana. (2012). *Propuesta de dominios para la elaboración de mapas de progreso correspondientes a las áreas de personal social (primaria) e historia, geografía y economía; formación ciudadana y cívica; y persona, familia y relaciones humanas (secundaria): informe final.* Lima.

Fujimoto, Gaby. (2009). *Las transiciones en la primera infancia: una mirada internacional: marco conceptual, situación, avances y desafíos.* Washington: OEA.

Luzón Trujillo, Antonio, y Mónica Torres Sánchez. (2005). "Los políticas de igualdad de oportunidades en Francia y Reino Unido: una mirada global, una lectura local". *Quaderns Digital .Net.*

- México. Secretaría de Educación Pública - SEP. (2011). *Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica*. México: SEP. Dirección de Enlace y Vinculación.
- México. Secretaría de Educación Pública - SEP. (2010). *Modelo de gestión educativa estratégica*. México: SEP.
- Myers, Robert G. (1997). *Removing roadblocks to success: transitions and linkages between home, preschool and primary school*. Washington: World Bank. Consultative Group on Early Childhood Care and Development.
- National Association for the Education of Young Children – NAEYC. (2009a). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Washington: NAEYC.
- National Association for the Education of Young Children – NAEYC. (2009b). *Quality rating and improvement systems (QRIS) toolkit*. Washington: NAEYC.
- Peralta, María Victoria. (1994). "A questao da qualidades na educação infantil: a experiência do Chile". Conferencia dictada en el Primer Simpósio Nacional de Educação Infantil (1994 : Brasilia).
- Perú. Defensoría del Pueblo. (2008). *Gratuidad en las escuelas públicas: un compromiso pendiente*. Lima.
- Perú. Defensoría del Pueblo (2007). *Educación inclusiva: educación para todos: supervisión de la política educativa para niños y niñas con discapacidad en escuelas regulares*. Lima.
- Perú. Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica – IPEBA. (2011). *Marco de referencia de estándares de aprendizaje*. Lima.

Perú. Ministerio de Educación – MED. (2009). *Diseño curricular nacional de Educación Básica Regular*. Lima.

Reino Unido. Department of Education (2011). *Early learning and children's centres: government sets out reform*. Runcorn: Department of Education.

Reino Unido. Department for Education (2008). *Statutory framework for the early years foundation stage: setting the standards for learning, development and care for children from birth to five*. Runcorn: Department for Education.

Reino Unido. Office for Standards in Education, Children's Services and Skills – OFSTED. (2013). *OFSTED homepage*. Manchester. <<http://www.ofsted.gov.uk>>

Reino Unido. Office for Standards in Education, Children's Services and Skills – OFSTED. (2011). *Raising standards, improving lives: the Office for Standards in Education, Children's Services and Skills: strategic plan 2011-2015*. Manchester: OFSTED.

Rivero Pérez, María del Rosario, Rosa Elvira Villalobos Salazar, y Gloria Valdeiglesias García. (2008). *Propuesta pedagógica de Educación Inicial: guía curricular*. Lima: MED.

Seguel Retornano, Ximena. (2007). *Estándares de desarrollo y aprendizaje temprano: la experiencia chilena en la elaboración de mapas de progreso del aprendizaje para el nivel de educación parvularia*. Santiago. UNICEF.

Scott-Little, Catherine, Sharon Lynn Kagan, y Victoria Stebbins Frelow. (2005). *Inside the content: the breadth and depth of early learning standards*. Greensboro: SERVE.

Scott-Little, Catherine, Sharon Lynn Kagan, y Victoria Stebbins Frelow. (2003). *Standards for preschool children's learning and development: who has standards, how were they developed, and how are they used?* Greensboro: SERVE.

Scott-Little, Catherine, Sharon Lynn Kagan, Victoria Stebbins Frelow, y Jeanne Reid. (2008). *Inside the content of infant-toddler early learning guidelines: results from analyses, issues to consider, and recommendations*. Greensboro: SERVE

Tickell, Dame Clare. (2011). *The early years: foundations for life, health and learning: an independent report on the early years foundation stage to her Majesty's government*.

UNICEF. (2001). *Estado mundial de la infancia 2001: primera infancia*. Nueva York.

Young, Mary Eming, ed. (2002). *From early child development to human development: investing in our children's future*. New York: World Bank.

General

Estados Unidos. The White House. (2002). *Good start, grow smart: the Bush administration's early childhood initiative*. Washington. Consulta: 12 de agosto de 2008. <[http://georgewbush-whitehouse.archives.gov/info-cus/earlychildhood/early childhood.html](http://georgewbush-whitehouse.archives.gov/info-cus/earlychildhood/early%20childhood.html)>.

Ferrer, J. Guillermo. (1999). *Aspectos del curriculum prescrito en América Latina: revisión de tendencias contemporáneas en curriculum, indicadores de logro, estándares y otros instrumentos*. Lima: GRADE; PREAL.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia - UNICEF. (2011). *Schools for Madagascar: building a better future*. Madagascar: UNICEF.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia - UNICEF. (2006). *Hacia una escuela de calidad, amiga de las niñas y los niños: ideas para la acción*. Bogotá: UNICEF.

- Foro Mundial sobre la Educación (26-28 abril 2000 : Dakar, Senegal). (2000). Marco de acción de Dakar: educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes. París: UNESCO.
- García Ríos, José María. (2002). Educar en la verdad: una visión de la Comisión de la Verdad y Reconciliación de Perú desde la articulación entre verdad, sentimientos y derechos humanos. Tesina de Doctorado en Derechos Fundamentales. Madrid: Universidad Carlos III.
- Gerhardt, Heinz-Peter. (1993). "Paulo Freire (1921-1997)". Perspectivas: revista trimestral de educación comparada, 23, 3-4, 463-484.
- Guerrero Ortiz, Luis (2005). "Desarrollo social: nuevo eje de la educación infantil". Lima. Consulta: 12 de octubre de 2013. <http://www.oei.es/inicial/articulos/desarrollo_social_infantil.pdf>
- Guerrero Ortiz, Luis. (1999). "Educación inicial: a la búsqueda del tesoro escondido, ¿cómo reenfocar la misión de la educación infantil hacia la emergencia y el florecimiento del inmenso potencial humano?" Revista iberoamericana de educación, 22, 75-92.
- Myers, Robert G. (2001). "Notas sobre la 'calidad' de la atención a la infancia". Ponencia presentada en el Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar (4, 2001, La Habana).
- Palacios, María Amelia. (2000). La educación en América Latina y el Caribe: los procesos pedagógicos. Ponencia presentada en el Seminario de análisis prospectivo de la educación en América Latina y El Caribe (23-25 agosto : Santiago de Chile). Lima
- Perú. Ministerio de Educación - MED. Dirección General de Educación Básica Regular (2009). Diseño curricular nacional de Educación Básica Regular 2009. Lima: MED.

Ravitch, Diane. (1996). Estándares nacionales en educación. Santiago: PREAL.

Rico Vercher, Manuel. (1988). Trabajo autónomo del escolar y curriculum paralelo: orientaciones prácticas. Madrid: Santillana.

Sacieta, Carmen Rosa. [2002]. Evolución de la educación inicial en el Perú. Lima. Consulta: 14 de octubre de 2013. <<http://portal.perueduca.edu.pe/boletin/boletin54/vinculos/conquepodemosinnovar.pdf>>

Australia

Andrich, David. (2009). Review of the Curriculum Framework for curriculum, assessment and reporting purposes in Western Australian schools, with particular reference to years Kindergarten to Year 10. Perth (Western Australia).

Australia. Australian Children's Education and Care Quality Authority - ACECQA. (2013). Guide to the National Standard. Sydney: ACECQA.

Australia. Council of Australian Governments. (2009). National quality standard for early childhood education and care and school age care. Early Childhood Development Steering Committee.

Australia. Curriculum Council. (1998). Curriculum framework for Kindergarten to Year 12 education in Western Australia. Osborne Park (Western Australia): Curriculum Council.

Australia. Victorian Curriculum and Assessment Authority - VCAA. (2008). Analysis of curriculum/learning frameworks for the early years (birth to age 8). East Melbourne (Victoria): VCAA.

Woodrow, Christine. (2011). El tema de la calidad: una perspectiva australiana. Ponencia presentada en el seminario Calidad en la Educación Inicial: desafíos para la nueva institucionalidad el 29 de junio de 2011 en Fundación Chile.

Chile

Chile. Junta Nacional de Jardines Infantiles - JUNJI. (2013). Manual de modelo de gestión de calidad de la Educación Parvularia. Santiago: MINEDUC.

Chile. Ministerio de Educación – MINEDUC. (2001). Bases curriculares de la educación parvularia. Santiago: MINEDUC

Chile. Ministerio de Educación – MINEDUC. Unidad de Gestión y Mejoramiento Educativo. (2007). Evaluación de desempeño: manual para la elaboración y evaluación de compromisos. Santiago: MINEDUC.

Forster, Margaret. (2007). Los argumentos en favor de los mapas de progreso en Chile. Ponencia presentada en la Conferencia Internacional UKFIET sobre Educación y Desarrollo (9, 11-13 setiembre, Australia).

Fundación Chile. (2007). Sistema informático: ciclo de mejoramiento continuo Educación Inicial. Santiago: Fundación Chile. Consulta: 04 de octubre de 2013. <<http://www.gestioneducacioninicial.cl/>>

Gysling, Jacqueline y Lorena Meckes. (2011). Estándares de aprendizaje en Chile: mapas de progreso y niveles de logro SIMCE 2002 a 2010. Santiago: PREAL.

Pacheco F., Paula, Gregory Elacqua, José Joaquín Brunner R., y otros. [2005]. Educación preescolar: estrategia bicentenario. Santiago.

Rolla, Andrea y Mercedes Rivadeneira. (2006). ¿Por qué es importante y cómo es una educación preescolar de calidad? Santiago: Expansiva. Consulta: 10 de octubre de 2013. <http://www.expansiva.cl/media/en_foco/documentos/19062006104123.pdf>

Tokman, Andrea. (2010). Radiografía de la educación parvularia chilena: desafíos y propuestas. Santiago: Universidad Diego Portales.

Estados Unidos

AdvancED. (2011). Advanced standards for quality schools. Alpharetta: AdvancED. Consulta: 11 de octubre de 2013. <http://www.advanc-ed.org/webfm_send/288>

Burchinal, Margaret. (2011). Quality Rating and Improvement System (QRIS) in the USA: current status, approaches, and evaluation. Ponencia presentada en el seminario Calidad en la Educación Inicial: desafíos para la nueva institucionalidad el 29 de junio de 2011 en Fundación Chile.

Copple, Carol, y Sue Bredekamp, eds. (2009). Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8. Washington: National Association for the Education of Young Children (NAEYC).

Estados Unidos. Departamento de Educación de California. División de Desarrollo Infantil, y WestEd. Centro para Estudios del Niño y la Familia. (2010). Fundamentos del aprendizaje y el desarrollo infantil de California. Sacramento: Departamento de Educación de California.

Estados Unidos. Rhode Island Department of Education. (2008). Rhode Island early learning standards: a developmental continuum for the eight domains and learning goals. Rhode Island: RI Department of Education.

Estados Unidos. Rhode Island Department of Human Services, Estados Unidos. Rhode Island Department of Elementary and Secondary Education, y Rhode Island Kids Count. (2003). Estándares de aprendizaje temprano de Rhode Island: un esquema para apoyar a todos los niños mientras ellos entran a las escuelas listos para triunfar. Cranston: Rhode Island Department of Human Services; Providencia: Rhode Island Department of Elementary and Secondary Education, y Rhode Island Kids Count.

Lisonbee, Jared A. (2007). Recommendations and issues relating to the planning phase for implementing a quality rating and improvement system in Washington State. Consulta: 11 de octubre de 2013. <<http://www.del.wa.gov/publications/elac-qris/docs/jaredfinal.pdf>>

McDonald, Davida. (2009). Elevating the field: using NAEYC early childhood program accreditation to support and reach higher quality in early childhood programs. Washington: NAEYC.

Mitchell, Anne W. (2005). Stair steps to quality: a guide for states and communities developing quality rating systems for early care and education. Alexandria: United Way. Success By 6.

Petersen, Sandra, Lynn Jones, y Karen Alexander McGinley. (2008). Early learning guidelines for infants and toddlers: recommendations for States. Washington: Zero to Three.

Ravitch, Diane. (1996). Estándares nacionales en educación: estado de la práctica. Santiago: PREAL.

México

México. Gobierno del Estado de México. Departamento de Escuelas de Calidad. (2008). Orientaciones para la elaboración del plan estratégico de transformación escolar. México: Gobierno del Estado de México.

México. Secretaría de Educación Pública - SEP. Dirección General de Desarrollo Curricular – DGDC, y México. Secretaría de Educación Pública – SEP. Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio – DGFCMS. (2011). Programa de estudio 2011: guía para la educadora: Educación Básica Preescolar. México: SEP.

México. Secretaría de Educación Pública - SEP. Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa. (2010). Modelo de gestión educativa estratégica. México. SEP.

Myers, Robert G. (2008). Evaluación de las competencias de niños y niñas preescolares: resumen. México.

Myers, Robert G., y J. Francisco Martínez. (2007). La educación preescolar en México: la política de calidad y equidad en perspectiva. Ponencia presentada en el Foro sobre Educación Preescolar: ¿hacia dónde va la política educativa y hacia donde se debiera dirigir? Consulta: 10 de octubre de 2013. <<http://www.acude.org.mx/biblioteca/calidad/la-politica-de-calidad-y-equidad-en-perspectiva.pdf>>

Pérez Martínez, María Guadalupe, coord., Luis Horacio Pedroza Zuñiga, Guadalupe Ruiz Cuéllar, y Alma Yadhira López García. (2010). La educación preescolar en México: condiciones para la enseñanza y el aprendizaje. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Perú

Correa, Patricia, María Luisa Sánchez, y Mariano Aliaga. (2009). De la formulación a la ejecución de los proyectos educativos regionales en el aula: cómo garantizar los aprendizajes de los estudiantes. Lima: CNE.

Farro Custodio, Francisco. (s.f.). Indicadores de gestión y calidad educativa. Lima: Consulta: 10 de octubre de 2013. <http://www.congreso.gob.pe/historico/cip/eventos/congreso/ICongreso/panel/1-9FRANCISCO_FARRO.pdf>

Montes Iturrizaga, Iván. (2007). Estándares de aprendizaje: definición, tensiones y propuesta para el Perú. Lima: Consejo Nacional de Educación.

Perú. Consejo Nacional de Educación - CNE. (2007). Proyecto educativo nacional al 2021: la educación que queremos para el Perú. Lima: CNE.

Perú. Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica – IPEBA. (2011). Estándares de aprendizaje: ¿de qué estamos hablando? Lima: IPEBA.

Perú. Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica – IPEBA. (2011). Matriz de evaluación para la acreditación de la calidad de la gestión educativa de instituciones de Educación Básica Regular. Lima: IPEBA.

Perú. Ministerio de Educación - MED. (2010). Diseño curricular básico nacional para la carrera profesional de profesor de Educación Inicial. Lima: MED.

Perú. Ministerio de Educación -MED. (2008). Propuesta pedagógica de educación inicial: guía curricular. Lima: MED.

Perú. Ministerio de Educación - MED. (2003). Plan estratégico de Educación Inicial. Lima: MED.

Rivero, José, y María del Rosario Rivero. (2002). La educación temprana en América Latina y el Perú: reflexiones y propuestas para la acción. Ponencia presentada en el Foro La agenda olvidada: las niñas y los niños de 0 a 3 años en el Perú (29 noviembre). Lima.

Reino Unido

Gasòliba, Edgar, coord. (2005). Los sistemas educativos europeos: ¿crisis o transformación? Barcelona: Fundación La Caixa.

International Organization for Standardization – ISO. (2010). ISO Strategic Plan 2011-2015: solutions to global challenges. Ginebra: ISO.

Reino Unido. Department for Children, Schools and Families. (2008). Practice guidance for the early years foundation stage: setting the standards for learning, development and care for children from birth to five. Nottingham: Department for Children, School and Families

Reino Unido. Department for Education. (2011). The early years foundation stage (EYFS) review: report on the evidence. Runcorn: Department for Education.

Reino Unido. Department for Education and Skills – DfES. (2003). Full day care: national standards for under 8s day care and childminding. Nottingham: DfES.

Reino Unido. Office for Standards in Education, Children's Services and Skills – OFSTED. (2007). The foundation stage: a survey of 144 settings. Consulta: 11 de octubre de 2013. <<http://www.ofsted.gov.uk/resources/foundation-stage>>

Reino Unido. Office for Standards in Education, Children's Services and Skills
– OFSTED. (2013). The framework for the regulation and inspection of
provision the early years register. Manchester: OFSTED.

EDUCACIÓN INICIAL

¿Cómo abordar los estándares de gestión y de aprendizaje?

La presente publicación pone a disposición de la comunidad educativa un compendio de aportes que servirán como insumo para elaborar los estándares de Educación Inicial en nuestro país.

¿Qué es lo que tienen derecho a aprender las niñas y niños durante la Educación Inicial? y ¿Cuáles son las condiciones que facilitan esos aprendizajes en el sistema educativo?

Responder estas preguntas ha implicado la indagación teórica de las experiencias nacionales e internacionales sobre estándares, así como la consulta a expertos en la materia, especialistas de DRE y UGEL, directores, docentes y madres y padres de familia.

A partir de los hallazgos y reflexiones que se plantean en esta publicación, queremos contribuir al debate de temas vinculados con la calidad educativa, tales como el uso de los documentos curriculares y su relación con los estándares de desarrollo y aprendizaje, y el rol del Estado como garante del derecho a la educación a las niñas y los niños de diferentes orígenes desde su nacimiento.



SERIE
ESTUDIOS Y EXPERIENCIAS

ipeba

INSTITUTO PERUANO DE EVALUACIÓN,
ACREDITACIÓN Y CERTIFICACIÓN DE LA
CALIDAD DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

ISBN: 978-612-46406-7-4



9 786124 640674