



Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Universidad del Perú. Decana de América

Dirección General de Estudios de Posgrado

Facultad de Educación

Unidad de Posgrado

Calidad de servicios educativos según los padres de familia y el logro de aprendizajes en niños del Jardín de Aplicación del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público “Emilia Barcia Boniffatti”. 2012

TESIS

Para optar el Grado Académico de Magíster en Educación, con
mención en Gestión de la Educación

AUTOR

Ana Gertrudis CHUQUE MALASPINA

ASESOR

Juan Marciano CHARRY AYSANO

Lima, Perú

2016



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual - Sin restricciones adicionales

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Usted puede distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir del documento original de modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor del documento y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. No se permite aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier cosa que permita esta licencia.

Referencia bibliográfica

Chuque, A. (2016). *Calidad de servicios educativos según los padres de familia y el logro de aprendizajes en niños del Jardín de Aplicación del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público “Emilia Barcia Boniffatti”*. 2012. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Educación, Unidad de Posgrado]. Repositorio institucional Cybertesis UNMSM.

892



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

Universidad del Perú, DECANA DE AMÉRICA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

UNIDAD DE POSGRADO

13/12

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE LA TESIS PRESENTADA POR LA GRADUANDA DOÑA ANA GERTRUDIS CHUQUE MALASPINA PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN

125
17

En la ciudad de Lima, a los 27 días del mes de mayo de 2016, siendo la 11:00 am. se reunió en acto público en el Salón de Grados de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, el Jurado Examinador integrado por el Dr. ELÍAS JESÚS MEJÍA MEJÍA (Presidente), Dr. JUAN CHARRY AYSANO (Asesor), Dr. ABELARDO CAMPANA CONCHA (Jurado Informante), Mg. DANTE MACAZANA FERNÁNDEZ (Jurado Informante) y Dr. EDGAR DAMIÁN NÚÑEZ (Miembro del Jurado), para recepcionar la sustentación de la tesis titulada: **CALIDAD DE SERVICIOS EDUCATIVOS SEGÚN LOS PADRES DE FAMILIA Y LOGRO DE APRENDIZAJES EN NIÑOS DEL JARDÍN DE APLICACIÓN DEL INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICO PÚBLICO "EMILIA BARCIA BONIFFATTI", 2012**, que presenta Doña ANA GERTRUDIS CHUQUE MALASPINA para optar el Grado Académico de Magíster en Educación, con Mención en Gestión de la Educación.

Para el efecto, el Jurado Examinador tuvo a la vista el informe favorable del Jurado Informante integrado por Dr. JUAN CHARRY AYSANO (Asesor), Dr. ABELARDO CAMPANA CONCHA (Jurado Informante), Mg. DANTE MACAZANA FERNÁNDEZ (Jurado Informante).

Después de haber escuchado la sustentación de la graduanda, el Jurado Examinador procedió a formular las preguntas reglamentarias y, luego de una deliberación en privado, decidió otorgarle el calificativo de:

Bueno (16) Dieciséis

Como testimonio del acto que culminó a las 12:30 horas, cada uno de los miembros del Jurado Examinador procedió a suscribir el acta, para que se remita a las instancias correspondientes y se expida, previo trámite administrativo, el diploma que acredite a Doña ANA GERTRUDIS CHUQUE MALASPINA, como Magíster en Educación, con Mención en Gestión de la Educación.

Dr. ELÍAS JESÚS MEJÍA MEJÍA
Presidente

Dr. JUAN CHARRY AYSANO
Asesor

Dr. ABELARDO CAMPANA CONCHA
Jurado Informante

Mg. DANTE MACAZANA FERNÁNDEZ
Jurado Informante

Dr. EDGAR DAMIÁN NÚÑEZ
Miembro del Jurado

DEDICATORIA

A la memoria de mi querida madre Luzmila por sus enseñanzas y ejemplo de lucha para salir adelante.

A mí querido padre Miguel por su gran cariño demostrado y apoyo moral para concluir lo emprendido.

A Rebeca, Rosario, Miguel por estar siempre listos por brindarme toda su ayuda y compartir conmigo los buenos y malos momentos.

A mis sobrinos Luis Miguel, Javier y mis engréidas Micaela y Sofía.

AGRADECIMIENTO

A mí querido Dios por todas las bendiciones recibidas, que me dio las fuerzas y paciencia para seguir adelante y permitirme llegar a este momento tan especial en mi vida.

A mi asesor Juan Charry Ayzanoa, por haberme orientado en la realización del presente trabajo.

A todos los Catedráticos de esta alma mater, Universidad Mayor de San Marcos, por su sabiduría que contribuyeron en mi formación académica y personal para el logro de mis metas y aspiraciones y

A mis compañeras y amigas de mi querido Jardín de Aplicación por su apoyo y sus buenos deseos para que finalmente lograra este reto.

RESUMEN

El siguiente es el informe de investigación titulado: “La calidad de los servicios educativos, según los padres de familia y el logro de aprendizajes en niños del Jardín de Aplicación del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público ‘Emilia Barcia Boniffatti’, 2012”. Es una investigación básica, en razón que va a enriquecer el conocimiento científico en el campo de la educación. Es de nivel descriptivo y asume el diseño correlacional, debido a que determina una relación entre la calidad de los servicios educativos y el logro de los aprendizajes en niños y niñas de 5 años. La muestra estuvo conformada por 63 padres de familia. A los padres de familia se les aplicó un cuestionario (instrumento) que consta 40 ítems en cinco dimensiones: elementos tangibles, fiabilidad al servicio, capacidad de respuesta, seguridad (confianza) y atención personalizada, a través de la técnica de la encuesta. Para medir el logro de aprendizajes se aplicó la técnica del análisis documental, a través del registro de notas (instrumento) de 63 niños y niñas, es decir, hijos (as) de los padres que han conformado la muestra de estudio. Ambos instrumentos son válidos. El primero ha sido validado a través de juicio de expertos y presenta una confiabilidad de 0,964 con el alfa de Cronbach. La muestra ha sido elegida de manera intencional no probabilística.

Los resultados de la investigación reportan la existencia de una relación positiva media ($r = 0,538$) entre la calidad de los servicios educativos, según la percepción de los padres de familia, y el logro de los aprendizajes de niños y niñas de 5 años del Jardín de Aplicación. Asimismo, se han encontrado relaciones positivas medias entre la variable: Calidad de servicios educativos, con las dimensiones de la otra variable: Área de Comunicación (0,530), área de Matemática (0,574), área de Personal Social (0,520) y área de Ciencia y Ambiente (0,469).

Palabras clave: Calidad de los servicios educativos; logros de aprendizaje, Comunicación, Matemática, Personal Social y Ciencia y Ambiente.

ABSTRACT

The following is the research report titled: "The quality of educational services, parents and achieving kindergarten children learning in implementing the Institute of Education Institute of Education Public Pedagogic 'Emilia Barcia Boniffatti ', 2012". It is basic research, because that will enrich scientific knowledge in the field of education. It assumes descriptive and correlational design, because it determines a relationship between the quality of educational services and the achievement of learning in children from 5 years. The sample consisted of 63 parents. The parents answered a questionnaire (instrument) comprising 40 items in five dimensions: tangibles, reliability, service, responsiveness, security (trust) and personal attention through the survey technique. To measure the achievement of learning technique was applied document analysis through log notes (instrument) of 63 boys and girls, of parents who have formed the study sample. Instruments son both valid. The first has been validated through expert opinion and has a 0.964 reliability with Cronbach's alpha. The sample was intentionally chosen not random.

The results of the investigation report the existence of a positive relationship mean ($r = 0.538$) between the quality of educational services, as perceived by parents, and the learning achievement of children of 5 years from the Garden Application. Also found positive relationships between the variable averages: Quality of education, with the dimensions of the other variable: Communications Area (0,530) Mathematics area (0,574), Social Personal area (0.520) Science Area and Environment (0,469).

Keywords: Quality of education services, learning achievement, Communication, Mathematics, Social Personal and Environmental Science

INTRODUCCIÓN

La presente investigación titulada: La calidad de los servicios educativos, según los padres de familia y el logro de aprendizajes en niños del Jardín de Aplicación del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público 'Emilia Barcia Boniffatti', 2012", parte de la necesidad de demostrar en qué medida la percepción de los padres de familia se relaciona con los logros de aprendizaje de los niños y niñas de 5 años del Jardín de Aplicación en el año 2012.

Los niños de 5 años de Educación Inicial están en un inicio del proceso de acentuación de logros de aprendizaje en áreas específicas de la adquisición de conocimientos en Comunicación, Matemática, Personal Social y Ciencia y Ambiente. Es decir, los niños y niñas de esta edad se inician en el desarrollo de competencias y capacidades referidas a estas áreas, lo que va a conllevar la continuidad de sus estudios escolares en primaria y secundaria. En la medida que se desarrollen estas áreas de manera óptima, habrá mayores probabilidades de éxito escolar al respecto.

En ese sentido, con la presente investigación se busca determinar en qué medida la calidad de los servicios educativos, visto por los padres de familia, quienes son los usuarios indirectos, tiene relación con los logros de los aprendizajes en las áreas temáticas señaladas.

La investigación está dividida en cuatro capítulos. En el primer capítulo se presenta el problema de investigación, en donde se problematiza o se plantea el problema materia de investigación; asimismo, se formula el problema en: general y específicos, así como se plantean los objetivos y las hipótesis. Se justifica el estudio y se identifican las variables de estudio.

En el segundo capítulo se presenta el marco teórico conceptual, con los antecedentes que demuestran que la investigación tiene precedentes respecto a

sus variables de estudio. Asimismo se desarrollan las bases teóricas, para cada variable de estudio.

El capítulo tercero trata sobre la metodología de la investigación: el tipo y nivel de investigación, el diseño, la población y la muestra de estudio. Asimismo, las técnicas de recopilación de datos, tanto para la primera como para la segunda variable. El capítulo cuarto está referido a la presentación de resultados del estudio. Se presentan las tablas de frecuencias y porcentajes por dimensiones para las variables de investigación. Además se presenta la prueba de hipótesis: una general y tres específicas con el Rho de Spearman por tratarse de variables cualitativas. Complementariamente se dan las conclusiones y recomendaciones del caso.

ÍNDICE

PORTADA.....	i
DEDICATORIA.....	ii
AGRADECIMIENTO.....	iii
RESUMEN	iv
ABSTRACT	v
INTRODUCCIÓN	vi
ÍNDICE	viii

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

1.1 Fundamentación y formulación del problema.....	2
1.1.1 Fundamentación del problema.....	2
1.1.2 Formulación del problema.....	5
Problema general	5
Problemas específicos	5
1.2 Objetivos de la investigación	6
1.2.1 Objetivo general	6
1.2.2 Objetivos específicos	6
1.3 Justificación	7
1.3.1 Justificación práctica	7
1.3.2 Justificación teórica	7
1.3.3 Justificación metodológica	8
1.4 Fundamentación y formulación de hipótesis	8
1.4.1 Fundamentación de la hipótesis.....	8
1.4.2 Formulación de la hipótesis	9
Hipótesis general	9
Hipótesis específicas	9
1.5 Identificación y clasificación de variables	10
1.5.1 Variable X:	10
1.5.2 Variable Y:	10

CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de la investigación	12
2.1.1 Investigaciones internacionales	12
2.1.2 Investigaciones nacionales	14
2.2 Bases teóricas	17
2.2.1 Calidad de servicios educativos	17
2.2.1.1 La calidad educativa	17
2.2.1.2 Enfoques de la calidad educativa	21
2.2.1.3 Calidad de servicios educativos	24
2.2.1.4 Servicio educativo: el aprendizaje	27
2.2.1.5 Educación de calidad en la primera infancia	31
2.2.1.6 Asistencia a educación inicial como factor de rendimiento escolar ..	33
2.2.1.7 Calidad del docente	36
2.2.1.8 Determinantes de la educación inicial	38
2.2.1.9 La educación inicial en el Perú	41
2.2.1.10 La calidad de la didáctica de la enseñanza.....	43
2.2.2 Logros de aprendizaje	47
2.2.2.1 El aprendizaje	47
2.2.2.2 Los procesos del aprendizaje	49
2.2.2.3 La teoría del aprendizaje significativo	51
2.2.2.4 Logros de aprendizaje	55
1º Concepto	55
2º Comunicación de los logros de aprendizaje	57
2.2.2.3 Logros de aprendizaje en Educación Inicial	61
a) Con relación al desarrollo de la expresión y comprensión oral	62
b) Con relación al desarrollo de la comprensión de textos.....	62
c) Con relación al desarrollo de la producción de textos.....	63
2.2.2.4 Logros de aprendizaje en Comunicación	64
a) Expresión y comprensión oral	64
b) Comprensión de textos	66
c) Producción de textos	68
2.2.2.5 Logros de aprendizaje en Matemática	69
1º Los rangos numéricos para el nivel de Educación Inicial	69

2° Escritura de los números	72
3° Comprendiendo conceptos matemáticos.....	72
4° Cuantificadores	74
5° Comparación	74
6° Correspondencia	75
7° La clasificación	75
8° Seriación	76
9° Ordinalidad	76
2.2.2.6 Logros de aprendizaje del Área Personal Social	76
2.2.2.7 Logros de Aprendizaje del Área de Ciencia y Ambiente	81
2.2.2.8 La Evaluación en Educación Inicial	83

CAPÍTULO III METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Operacionalización de variables	93
Variable: Calidad de servicios educativos.....	93
Variable: Logros de aprendizaje	93
3.2 Tipificación de la investigación	95
3.3 Estrategia para la prueba de hipótesis	95
3.4 Población y muestra	96
3.5 Instrumentos de recolección de datos	96
<u>Ficha Técnica del instrumento</u>	96
3.6 Procesamiento de la información	98

CAPÍTULO IV TRABAJO DE CAMPO Y PROCESO DE CONTRASTE DE LA HIPÓTESIS

4.1 Presentación, análisis e interpretación de resultados	100
4.1.1 Resultados de la variable X: Percepción sobre calidad de servicios ..	101
4.1.2 Resultados de la variable Y: Logros de aprendizaje	107
4.2 Proceso de prueba de hipótesis	112
4.2.1 Hipótesis general	112

4.2.2 Hipótesis específicas	113
4.3 Discusión de los resultados	117
4.4 Adopción de las decisiones	121

CONCLUSIONES

RECOMENDACIONES

BIBLIOGRAFÍA

- Bibliografía referida al tema
- Bibliografía referida a la metodología de la investigación

ANEXOS

- Instrumentos de recolección de datos
- Cuadro de consistencia

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Operacionalización de la variable: Calidad de servicios educativos.....	93
Tabla 2: Operacionalización de la variable: Logros de aprendizaje en niños ...	95
Tabla 3: Elementos tangibles que ofrece el Jardín de Aplicación	101
Tabla 4: Fiabilidad de prestar servicio prometido de forma precisa	102
Tabla 5: Capacidad de respuesta en la atención que reciben	103
Tabla 6: Seguridad (confianza) obtenida por el servicio que brinda	104
Tabla 7: Empatía (atención personalizada) al usuario	105
Tabla 8: Calidad de servicios educativos según la percepción de los padres De familia	106
Tabla 9: Logro de aprendizajes en el área de Comunicación	107
Tabla 10: Logro de aprendizajes en el área de Matemática	108
Tabla 11: Logro de aprendizajes en el área de Personal Social	109
Tabla 12: Logro de aprendizajes en el área de Ciencia y Ambiente	110
Tabla 13: Logro de aprendizajes de niños y niñas del Jardín de Aplicación	111
Tabla 14: Correlación entre la calidad de servicios educativos, según la percepción de los padres de familia y logros de aprendizaje en Niños y niñas	112
Tabla 15: Correlación entre la calidad de servicios educativos y logros de aprendizaje en niños y niñas en el área de Comunicación.....	113
Tabla 16: Correlación entre la calidad de servicios educativos y logros de aprendizaje en niños y niñas en el área de Matemática	114
Tabla 17; Correlación entre la calidad de servicios educativos y logros de aprendizaje en niños y niñas en el área de Personal Social	115
Tabla 18: Correlación entre la calidad de servicios educativos y logros de aprendizaje en niños y niñas en el área de Ciencia y Ambiente	116

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Comunicación de los logros de aprendizaje	59
Figura 2: Comunicación al alumno de los logros de aprendizaje	61
Figura 3: La Evaluación en Educación Inicial	90
Figura 4: Escalas de la evaluación en Educación Inicial	91
Figura 5: Elementos tangibles que ofrece el Jardín de Aplicación	101
Figura 6: Fiabilidad de prestar servicio prometido de forma precisa	102
Figura 7: Capacidad de respuesta en la atención que reciben	103
Figura 8: Seguridad (confianza) obtenida por el servicio que brinda.....	104
Figura 9: Empatía (atención personalizada) al usuario	105
Figura 10: Calidad de servicios educativos según la percepción de los Padres de familia	106
Figura 11: Logro de aprendizajes en el área de Comunicación	107
Figura 12: Logro de aprendizajes en el área de Matemática	108
Figura 13: Logro de aprendizajes en el área de Personal Social	109
Figura 14: Logro de aprendizajes en el área de Ciencia y Ambiente	110
Figura 15: Logro de aprendizajes de niños y niñas del Jardín de Aplicación	111

CAPÍTULO I
PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

1.1 Fundamentación y formulación del problema

1.1.1 Fundamentación del problema

En los momentos actuales en que la calidad educativa es necesario garantizar como parte de la política de toda institución educativa, sobre todo, tomarlo como parte inherente de un proceso que eleve la calidad de los servicios que brindan las instituciones educativas públicas y más aún de Educación Inicial que atienden a niños y niñas menores de 5 años, ya que desde un tiempo atrás son muy cuestionadas por qué no logran estándares de satisfacción de los servicios que prestan, conociendo lo importante que es mejorar la calidad de las instituciones educativas públicas, que son las que contribuyen en la formación de las futuras generaciones para una sociedad con mejores niveles de desarrollo.

Asimismo, es necesario que todas las instituciones educativas adopten como política nuevas formas orientadas a fortalecer la cultura de la medición de sus servicios que prestan, a fin corregir y mejorar la calidad de manera conjunta entre todos los que conforma la comunidad educativa, utilizando normas de medición de estándares internacionales.

La calidad de servicios educativos es entendida como la expresión máxima de la educación que se forja en los escolares y pre escolares. Como señalan Alvarado y Carreño, 2007):

La calidad de la educación ha sido habitualmente considerada como un requisito de actores externos especialmente interesados en los resultados. Aunque paulatinamente se ha ido concediendo una mayor participación a los adultos involucrados en los procesos educativos (maestros, familia), poco se ha avanzado con respecto a la forma de entender la calidad de la educación como un derecho de los niños y niñas en su proceso de formación de ciudadanía. En este sentido, puesto que los niños son “sujetos” de la educación, resulta necesario

asumir también la “perspectiva de derechos” en nuestro tema de análisis, y si ello supone, en términos generales, “reconocer los principios que regulan las formas de actuación social, desde criterios de justicia que reconozcan y ofrezcan posibilidades de desarrollo para todos y todas (p. 54)

Ahora bien, hablar de la calidad de servicios educativos en Educación Inicial es hacer referencia a indicadores que determinan el desarrollo de habilidades y potencialidades en niños y niñas. Existen, al respecto, formulaciones de criterios relativamente comunes y otros diversificados por la distinta naturaleza de las situaciones. Algunos autores e informes (Dahlberg 1999, OCDE, 2006)), apuntan a identificar algunos de estos criterios, que señalan desde aspectos de contexto, como lo cultural y la participación familiar, hasta otros propios de las experiencias educativas y curriculares, y que guardan relación con los procesos o productos. En América Latina, los criterios planteados sobre actividad, integralidad, participación, pertinencia cultural y relevancia de los aprendizajes han recogido algunos principios esenciales de la educación inicial.

Con relación al aprendizaje o logros de aprendizaje en niños y niñas, Córnick (2004) precisa:

El aprendizaje como un proceso dinámico que se construye en el marco de un determinado contexto, en el que el aprendiz juega un rol fundamental. Como se ha visto, cuando los niños llegan al Centro Educativo tienen un bagaje de conocimientos que han ido construyendo en interacción con su medio físico y social. Pero el aprendizaje no se produce de la misma forma en todas las personas, debido a sus diferentes estilos, cognitivos, al desarrollo de sus múltiples inteligencias y a la cosmovisión de las distintas culturas. (p. 157)

La acción educativa también implica al docente y la enseñanza aunque de manera distinta a la tradicional, actualmente se define a la enseñanza como un conjunto de ayudas que el docente brinda al niño para que éste realice su proceso personal de construcción de conocimientos. Las ayudas que proporcione el docente van a crear las condiciones necesarias para optimizar y enriquecer el aprendizaje de los niños. Para lograr este objetivo la profesora utilizará también estrategias, pero en su caso de enseñanza. Las estrategias de enseñanza deben ser consignadas en la programación como una parte importante de la misma, debido a que es un elemento nuevo que va a incorporar y es necesario que seleccione previamente cuál utilizará en cada caso, de tal manera que su acción sea estratégica.

En las instituciones educativas se brinda un servicio educativo acorde a su política institucional, del trabajo pedagógico de sus docentes, de la gestión y liderazgo de sus directivos, de la participación de los padres de familia, entre otros. No obstante, la calidad del servicio educativo es el producto que interesa, no solamente a los padres de familia, sino a la sociedad en general, al país.

Sin embargo, según observaciones preliminares efectuadas en el Jardín de Aplicación del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público "Emilia Barcia Boniffatti", un sector de los padres de familia participan directa y frecuentemente en el apoyo a sus hijos y a la institución educativa en su conjunto; tienen una percepción acerca de la calidad del servicio educativo que reciben sus hijos (as), lo que significa la importancia de conocer cuál es la percepción mayoritaria al respecto y, sobre todo, en qué medida se relaciona con los logros de aprendizaje en los niños de 5 años de la mencionada institución educativa.

El Jardín de Aplicación del IESPP "Emilia Barcia Boniffatti", fundada hace 84 años, es una institución emblemática, de prestigio, por el servicio que brinda, a pesar de que en los últimos años se han creado un sin número de instituciones que prestan servicio a niños y niñas para esta

edad, los padres de familia a fin de acceder a los servicios educativos que ofrece la institución lo hacen con bastante anticipación una vacante y ser beneficiados con las bondades que ofrece la institución, los padres de familia y más aún de la zona de San Miguel y zonas aledañas a la institución tienden a ser exigentes en elegir la institución para matricular a sus hijos/as entre varias que hay en el ámbito para la formación de sus menores hijos e hijas ya que toda Institución, a su vez, genera calidad (buena o mala) en función a que tan eficientes sean sus servicios que prestan, en esta investigación se abordará desde la mirada por parte de los padres.

También se pretende conocer sus puntos fuertes de la institución del cual así como sus debilidades a fin de mantener, corregir y mejorar sus servicios si los resultados así lo indiquen, con la intención de que las instituciones educativas sobre todo públicas de nuestro país mejoren sus servicios a después de conocer los resultados de las opiniones de los clientes en este caso los padres de familia.

1.1.2 Formulación del problema

Problema general

¿Cuál es la relación que existe entre la calidad de los servicios educativos, según los padres de familia, y el logro de aprendizajes en niños del Jardín de Aplicación del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público “Emilia Barcia Boniffatti”, 2012?

Problemas específicos

a) ¿Qué relación existe entre la calidad de los servicios educativos, según los padres de familia y el logro de aprendizaje en el área de Comunicación en niños del Jardín de Aplicación del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público “Emilia Barcia Boniffatti”, 2012?

- b) ¿Cuál es la relación entre la calidad de los servicios educativos, según los padres de familia, y el logro de aprendizaje en el área de Matemática en niños del Jardín de Aplicación del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público “Emilia Barcia Boniffatti”, 2012?

- c) ¿Qué relación existe entre la calidad de los servicios educativos, según los padres de familia, y el logro de aprendizaje en el área de Personal Social en niños del Jardín de Aplicación del Instituto Superior Pedagógico Público “Emilia Barcia Boniffatti”, 2012?

- d) ¿Cuál es la relación entre la calidad de los servicios educativos, según los padres de familia, y el logro de aprendizaje en el área de Ciencia y Ambiente en niños del Jardín de Aplicación del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público “Emilia Barcia Boniffatti”, 2012?

1.2 Objetivos de la investigación

1.2.1 Objetivo general

Determinar la relación que existe entre la calidad de los servicios educativos, según los padres de familia y el logro de aprendizajes en niños del Jardín de Aplicación del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público “Emilia Barcia Boniffatti”, 2012.

1.2.2 Objetivos específicos

- a) Establecer la relación entre la calidad de los servicios educativos, según los padres de familia y el logro de aprendizaje en el área de Comunicación en niños del Jardín de Aplicación del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público “Emilia Barcia Boniffatti”, 2012.

- b) Determinar la relación entre la calidad de los servicios educativos, según los padres de familia, y el logro de aprendizaje en el área de

Matemática en niños del Jardín de Aplicación del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público “Emilia Barcia Boniffatti”, 2012.

c) Establecer la relación entre la calidad de los servicios educativos, según los padres de familia, y el logro de aprendizaje en el área de Personal Social en niños del Jardín de Aplicación del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público “Emilia Barcia Boniffatti”, 2012.

d) Determinar la relación entre la calidad de los servicios educativos, según los padres de familia, y el logro de aprendizaje en el área de Ciencia y Ambiente en niños del Jardín de Aplicación del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público “Emilia Barcia Boniffatti”, 2012.

1.3 Justificación

1.3.1 Justificación práctica

Desde el punto de vista práctico, la investigación va a contribuir a la solución de la problemática de la deficiencia de los logros de aprendizaje en un sector de los niños y niñas en las diversas áreas, con relación a la calidad de los servicios educativos en el Jardín de Aplicación del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público “Emilia Barcia Boniffatti”.

En ese sentido, con la presente investigación se van a tener sugerencias para tomarse en cuenta y contribuir a que la institución adopte medidas para revertir la problemática.

1.3.2 Justificación teórica

La investigación va a aportar al conocimiento científico llenando vacíos teóricos en nuestro medio respecto a la relación entre la calidad de los servicios educativos, desde la percepción de los padres de familia de la mencionada institución educativa a fin de que las teorías, conceptos, etc., puedan servir para la construcción de más conocimientos científicos que expliquen, describan e interpreten la naturaleza de la educación.

1.3.3 Justificación metodológica

Desde el punto de vista metodológico, la investigación va a contribuir de manera significativa en el desarrollo de la labor del docente, sobre todo en lo que respecta al desarrollo del aprendizaje o logros del aprendizaje en los niños que estudian en el Jardín de Aplicación del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público “Emilia Barcia Boniffatti”.

1.4 Fundamentación y formulación de la hipótesis

1.4.1 Fundamentación de la hipótesis

Según el Consejo Nacional de Educación (2007), la mejora de los aprendizajes en la educación básica depende de un conjunto de factores, que tienen que ver con el equipamiento de las instituciones, la gestión escolar, la formación de los profesores, nuevas reglas de juego para el ejercicio de la docencia, evaluación periódica de los progresos en el rendimiento de los alumnos, una educación inicial con mayor cobertura y calidad y programas que compensen las desventajas iniciales de los alumnos a nivel de su salud y nutrición. Todos estos aspectos son prioritarios y están explícitamente demandados en el Proyecto Educativo Nacional. Pero en todos los casos, un mecanismo capaz de asegurar al docente y al director apoyo y asistencia pedagógica permanente a sus esfuerzos de cambio, resulta indispensable.

En ese sentido, cuando existe un buen servicio, es decir, en un entorno de calidad educativo, los niños logran desarrollar sus potencialidades. Al respecto, Martí (2003) señala:

Hay un amplio consenso en considerar que los niños que se desarrollan en entornos alfabetizados incursionan en el conocimiento de las características formales, aunque con distintos ritmos y con relevantes variaciones según el grado y modos en que se emplean en los entornos cotidianos y educativos de los niños. (p. 1086)

Los niños logran aprendizajes de acuerdo a los servicios que brindan las instituciones educativas, en un contexto social y cultural. Esto significa que la institución educativa, al brindar servicio de calidad significa que se le brinda las oportunidades para que los niños logren aprendizajes significativos acorde a actividades también significativas. Al respecto, Vosniadou (2006) señala:

Muchas actividades escolares no son significativas dado que los estudiantes no entienden por qué las están haciendo ni cuáles son su propósito y utilidad. Algunas veces las actividades escolares no son significativas porque culturalmente son inapropiadas. Muchas escuelas son comunidades en las que niños de diversas culturas aprenden juntos. Hay diferencias culturales sistemáticas en las prácticas, hábitos, roles sociales, etcétera, que influyen en el aprendizaje. Algunas veces, actividades significativas para estudiantes que provienen de un grupo cultural no lo son para alumnos que provienen de otro grupo cultural. (p. 13)

1.4.2 Formulación de la hipótesis

Hipótesis general

Existe una relación directa y significativa entre la calidad de los servicios educativos, según los padres de familia y el logro de aprendizajes en niños del Jardín de Aplicación del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público “Emilia Barcia Boniffatti”, 2012.

Hipótesis específicas

- a) Existe una relación positiva y significativa entre la calidad de los servicios educativos, según los padres de familia, y el logro de aprendizaje en el área de Comunicación en niños del Jardín de Aplicación del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público “Emilia Barcia Boniffatti”, 2012.

- b) La calidad de los servicios educativos, según los padres de familia, se relaciona positiva y significativamente con el logro de aprendizaje en el área de Matemática en niños del Jardín de Aplicación del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público “Emilia Barcia Boniffatti”, 2012.

- c) Existe una relación positiva y significativa entre la calidad de los servicios educativos, según los padres de familia, y el logro de aprendizaje en el área de Personal Social en niños del Jardín de Aplicación del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público “Emilia Barcia Boniffatti”, 2012.

- d) La calidad de los servicios educativos, según los padres de familia, se relaciona positiva y significativamente con el logro de aprendizaje en el área de Ciencia y Ambiente en niños del Jardín de Aplicación del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público “Emilia Barcia Boniffatti”, 2012.

1.5 Identificación y clasificación de variables

1.5.1 Variable X:

Calidad de servicios educativos

- | | |
|---|--------------|
| a) Por su naturaleza | Pasiva |
| b) Por el método de estudio | Cuantitativa |
| c) Por la posesión de la característica | Continua |

1.5.2 Variable Y:

Logros de aprendizaje

- | | |
|---|--------------|
| a) Por su naturaleza | Pasiva |
| b) Por el método de estudio | Cuantitativa |
| c) Por la posesión de la característica | Continua |

CAPÍTULO II
MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de la investigación

2.1.1 Investigaciones internacionales

Una investigación efectuada en México por Myers *et al.* (2007), tuvo por finalidad efectuar un proceso de evaluación de la calidad. Las conclusiones dan cuenta que, en aquellos centros donde había dificultades, trabajan den un nivel medio los siguientes aspectos: Identificación e incorporación de los intereses de los niños; oportunidades para los niños para proponer ideas actos sobre ellos; actividades que promueven el estudio activo: exploración, manipulación y reflexión; atención a la diversidad cultural, y resolución de conflictos de la relación de la escuela con padres y la comunidad de supervisión y acompañamiento.

Blanco (2011) realizó una investigación de evaluación de la calidad en la educación inicial: una experiencia en centros educativos urbanos de Venezuela. La investigación concluye que los primeros resultados de una aproximación al proceso de evaluación de la calidad de la educación ofrecida en Centros Urbanos de Educación Inicial. Es de carácter descriptivo, tiene como objetivos: Evaluar la calidad de los servicios educativos en Centros Urbanos de Educación Inicial y generar un cuerpo estable de ideas que permita optimizar la calidad del servicio educativo que se ofrece a niños y niñas en Centros de Educación Inicial. Se utilizó un cuestionario ofimático con escala de estimación numérica administrada a un grupo de docentes asistentes de Educación Inicial.

Los resultados permiten señalar algunas fortalezas y debilidades en torno al servicio educativo en los centros investigados. En función a los criterios de calidad, la pertinencia cultural y la participación resultaron ser los aspectos más debilitados. Esto invita la reflexión acerca de la importancia de propiciar el encuentro de todos y cada uno de los actores vinculados con el proceso de educativo de niños y niñas, así como la urgente necesidad de atender las características que los conglomerados sociales reimprimen, con la finalidad de causar un mayor impacto y

relevancia en las acciones emprendidas. Desde el punto de vista didáctico, se observa desarticulación entre los criterios actividad del niño y relevancia de los aprendizajes, es decir que es necesario que se establezca una mayor claridad conceptual que permita diferenciar el simple activismo donde niños y niñas hacen diversas acciones libremente en el entorno educativo de lo que significa un aprendizaje significativo. En relación con la acción docente se evidencia que existe una adecuada formación profesional, no obstante se observa poca claridad en cuanto a las funciones inherentes al educador. Mientras el docente no tenga una intencionalidad pedagógica consciente coherente en sus acciones, difícilmente se puede hablar de un servicio educativo donde niños y niñas construyan significados consonos con las exigencias de los contextos donde se desarrollan.

Palacios (2009) realizó una investigación con el objetivo de mostrar la estructura factorial de la calidad percibida en algunos servicios educativos y su estabilidad temporal. Se ha utilizado para ello una escala aplicada en dos ocasiones sucesivas en dos servicios educativos distintos.

Los resultados muestran que la fiabilidad de la escala es alta y que su estructura factorial (dimensiones de la calidad percibida) es similar en distintos servicios y se mantiene a lo largo del tiempo, de tal modo que puede concluirse que la escala probablemente constituye un instrumento apropiado y útil, más ventajoso que otros usados, para medir la calidad percibida de servicios de naturaleza semejante a los aquí considerados.

Córmack (2004) realizó una investigación referida a las estrategias de aprendizaje y de enseñanza en la educación del menor de 6 años. Es una investigación descriptiva con diseño correlacional. Las conclusiones del estudio dan cuenta que los niños aprenden con intervención directa y mediadora de sus docentes a partir de situaciones significativas a partir de los principios del constructivismo, de las inteligencias múltiples, de los diferentes estilos cognitivos y conforme con el nuevo paradigma del aprendizaje estratégico o aprender a aprender, un conjunto de estrategias

de enseñanza para el docente del nivel infantil y estrategias de aprendizaje que los niños de estas edades están en capacidad de utilizar para que la construcción de su conocimiento resulte con sentido y significado. Otra estrategia importante encontrada para el aprendizaje futuro es hacer que los niños reflexionen sobre su propio aprendizaje o el proceso seguido en la experiencia o acción realizada, con lo que se inicia el desarrollo de la capacidad metacognitiva. Desde los 3 años el niño es capaz de hacer un análisis de lo realizado respondiendo a preguntas tales como ¿qué hiciste primero? ¿Y después? ¿Crees que lo has hecho bien? ¿Por qué? ¿Si tuvieras que volver a hacerlo, lo harías igual? Esto supone un cambio importante en el resultado de la actividad realizada porque lleva al niño a tomar conciencia sobre el proceso seguido, así como a seleccionar los procedimientos más adecuados para la solución de un problema o para abordar una nueva actividad.

2.1.2 Investigaciones nacionales

Franklin (2009) realizó una investigación con la finalidad de determinar la relación entre las estrategias didácticas y los logros de aprendizaje en los estudiantes de inicial, 5 años de las instituciones educativas del distrito de Nepeña y anexos de la provincia de Santa, Ancash.

Los resultados reportan que las estrategias didácticas son poco conocidas y mal aplicadas por las docentes del grado y nivel estudiado. Asimismo, la mayoría de docentes encuestados han evidenciado que las estrategias que usan generan actividad en las interacciones de los niños y la docente. Esto implica que hay una prevalencia hacia el dinamismo que generan actividad y autonomía por lo que los logros de aprendizaje de la mayoría de los niños están categorizados dentro del nivel de rendimiento académico alto.

Beltrán y Seinfeld (2011) realizaron una investigación con la finalidad de determinar el heterogéneo impacto de la educación inicial sobre el

rendimiento escolar. En el presente trabajo se muestra que uno de los principales problemas en relación a la educación preescolar es el limitado acceso a una oferta educativa inicial de calidad. Si bien el nivel de cobertura es más bajo que lo deseado, lo más preocupante en realidad es que en las zonas más excluidas y dispersas del territorio nacional, esta cobertura la logran instituciones públicas de baja calidad y con modelos educativos no necesariamente adecuados a las realidades de cada comunidad, además de ser, en casi un 50%, cubierto por los programas no escolarizados, menos efectivos en lo que se refiere a resultados cognitivos.

Los resultados indican que la asistencia a educación inicial es una variable altamente explicativa del rendimiento escolar a nivel nacional. Asistir a educación inicial supone un incremento de 34% en el puntaje esperado en la prueba de Comprensión de Textos. Sin embargo, si estimamos este impacto de acuerdo con las variables de diferenciación utilizadas –dominio geográfico, lengua materna y nivel de pobreza- se observa una fuerte reducción del mencionado impacto en aquellos grupos marginados.

Corimayhua (2011) realizó una investigación con la finalidad de establecer la relación entre la calidad de los servicios educativos y la satisfacción de los alumnos de los colegios adventistas de Lima. La muestra de tipo probabilístico estratificado proporcional, se ha dividido en sub-grupos de acuerdo al nivel 4to ,5to año de educación secundaria. Para esto se utilizó la técnica de encuesta por ser un trabajo de tipo no experimental, buscando una asociación simple, aplicando una regresión múltiple, identificando la relación y los atributos críticos entre los servicios de calidad educativa y la satisfacción de los alumnos.

El análisis demostró que el mayor impacto total sobre la satisfacción de los alumnos lo tiene la calidad percibida, primero de los docentes y los valores; en segundo orden la infraestructura y la administración, todo seguida por los resultados del servicio. Existe una relación significativa

entre la calidad del servicio educativo y la satisfacción de los alumnos de la ciudad de Lima, como indica el coeficiente de determinación=0.5362, es decir, la relación entre las dos variables está en un 53.62%. Hay una relación directa entre el desempeño profesional del personal docente y la satisfacción de los alumnos; como indica el coeficiente de determinación = 0.388, es decir, la relación entre las dos variables está en un 38.8%. Existe una relación directa entre el desempeño del personal administrativo y la satisfacción de los alumnos; como indica el coeficiente de determinación = 0.287, es decir, la relación entre las dos variables está en un 28.7%.

Pollit, León y Cueto (2005) realizaron una investigación referida al desarrollo infantil y rendimiento escolar en el Perú. Las conclusiones del estudio dan cuenta que las diferencias en la calidad de vida y, más específicamente, las que afectan el desarrollo psicobiológico entre los 0 y los 5 años de edad de niñas y niños en el Perú, contribuyen a la variación de sus logros educativos. En comparación con los niños no pobres, sanos y bien nutridos, los niños que nacen y crecen en la pobreza sufren una desventaja progresiva en el desarrollo de las competencias y en la adquisición de los conocimientos requeridos para responder a las demandas educativas. Esa desventaja se debe a los efectos adversos producidos por la continua exposición a las privaciones biológicas y sociales durante largos periodos, que constituyen la pobreza crónica. La desventaja progresiva se debe a la suma o relación sinérgica de los efectos producidos por diferentes privaciones en el mismo o en diferentes periodos, así como a la suma de los efectos aditivos por la continua exposición a una privación. A través de diferentes mecanismos, las privaciones de larga duración generalmente afectan el proceso evolutivo en cada periodo del desarrollo. A su vez, debido a las propiedades distintivas de los periodos del desarrollo, así como a la relación sistémica de las fuerzas que lo influyen, el efecto en un área del desarrollo puede, en su momento, afectar otras áreas en forma independiente.

2.2 Bases teóricas

2.2.1 Calidad de servicios educativos

2.2.1.1 La calidad educativa

El término *calidad* posee una diversidad de definiciones, y va a depender el contexto en que se desea definir, el área, entre otros. Por ejemplo, hablar de calidad de un objeto es diferente de hablar de la calidad de un sujeto.

No obstante, Bolívar (2001) señala lo siguiente:

El término calidad puede esconder tras de sí las causas que hacen que algo tenga o no calidad, por lo que puede ser aplicado indiscriminadamente. Por lo mismo, señalar qué se entiende por educación de calidad es, básicamente, un ejercicio que debe llevar a explicitar qué tipo de escuela queremos, sobre qué valores la construiremos, qué procesos pedagógicos se privilegiarán (en el más amplio sentido) y qué vínculos estableceremos entre calidad educativa y proyecto de sociedad. (p. 45)

En tal sentido, un primer aspecto a considerares que localidad refiere a 'lo cualitativo', o al menos a aspectos no necesariamente cuantificables de los procesos vividos en los establecimientos escolares. Por lo tanto, los resultados obtenidos, medidos según instrumentos estandarizados, pueden sólo dar cuenta de un aspecto de la calidad de la institución escolar, pero no son -bajo ningún punto de vista- el único a considerar (SIMCE, 2006). De ese modo, conviene rescatar y proponer una noción más comprehensiva de calidad.

Al respecto, la UNESCO (2000) precisa lo siguiente:

El debate respecto a educación de calidad suele centrarse en aspectos curriculares. Aparecen aquí temáticas como

pertinencia curricular, selección de contenidos, áreas educativas, etc. Un documento referencial al respecto es el mundialmente conocido “Informe Delors” y que define cuatro pilares de la educación (se entiende, de calidad) para el siglo XXI: aprenderá conocer, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a vivir con otros. Más allá del intenso debate sobre concepciones curriculares en las cuales basar la calidad, este documento presenta una especie de “consenso” sobre puntos básicos y mínimos que una educación de calidad no puede dejar de lado. (p. 78)

No obstante, destacados autores latinoamericanos han hecho mención a la ausencia de un debate sobre calidad situado y contextualizado en la realidad latinoamericana (Pronunciamiento Latinoamericano por una Educación para Todos, 2000). Para estos autores, valores como el sentido comunitario de vida, la interculturalidad e interculturalidad o la apertura y valoración de formas de reconocimiento y de aproximación a la realidad que trasciende la racionalidad instrumental, son fundamentales en nuestras culturas latinoamericanas y no sean posicionados de manera significativa en la discusión sobre calidad.

Ahora bien, el debate sobre escuelas de calidad, también consignado como “buenas escuelas” o más recientemente “escuelas eficaces”, es de carácter más práctico, e incorpora, como es obvio, aspectos de la institución escolar. Una definición de lo que es una “buena escuela” es planteada por Escudero (1998), quien afirma que es aquella que:

- a) está dotada de medios materiales y personales suficientes para proporcionar una educación equitativa en la diversidad;
- b) proporciona amplias y ricas experiencias educativas a sus alumnos;

- c) se preocupa por conseguir altos niveles de aprendizaje en todos y cada uno de sus alumnos, sin discriminación de ningún tipo;
- d) cuenta con un cuerpo docente capacitado y con niveles de compromiso que cuando no se da, existen estándares de exigencia profesional;
- e) implica a la comunidad (familias y entorno socio-cultural) con procesos y espacios reales de participación;
- f) promueve el desarrollo de la escuela y su profesorado, configurando un entorno donde el aprendizaje sobre la enseñanza sea parte del propio ejercicio profesional. (p. 88)

Murillo (2003) al referirse a la escuela eficaz, señala lo siguiente:

Es aquella que promueve de forma duradera el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento inicial y su situación social, cultural y económica. Esta definición plantea la perdurabilidad de los aprendizajes, la integralidad, la equidad (para todos/as) y el tema, muy debatido recientemente, del valor agregado que entrega la escuela a la formación de sus estudiantes. Otras definiciones de escuelas de calidad agregan aspectos como la participación de la comunidad y la satisfacción de los actores educativos. (p. 93)

De otro lado, el debate sobre sistemas educativos de calidad ha tenido un notable giro en los últimos años, desde un énfasis en los niveles de cobertura educativa a un énfasis en aspectos como la equidad, la capacidad de apoyar la experiencia escolar de los estudiantes culturalmente más desfavorecidos o los mecanismos de apoyo a las escuelas. Hoy, prácticamente nadie defiende la idea de que un sistema

educativo de calidad es simplemente aquel que alcanza buenos niveles de acceso y cobertura.

En el reciente informe sobre “educación de calidad para todos”, la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de UNESCO (2000) plantea:

Un sistema educativo de calidad implica elementos como obligatoriedad y gratuidad de la educación: condiciones fundamentales para asegurar el derecho a la educación; fortalecimiento de la escuela pública gratuita, única capaz de garantizar el derecho a la educación; el derecho a la no discriminación y a la plena participación; la equidad como una condición esencial de una educación de calidad, tanto en el acceso, como en los recursos y procesos educativos y los resultados; y, relevancia y pertinencia: ¿Educación para qué? ¿Educación para quién? (p. 38)

En ese sentido, se puede decir que un sistema educativo es de calidad cuando cumple con los siguientes rubros:

a) *Relevancia*: establece una correspondencia entre la matrícula y las necesidades, aspiraciones, intereses y propósitos de los grupos sociales.

b) *Efectividad*: relación entre objetivos, entorno y resultados. Logra que los individuos accedan a la escuela, permanezcan en ella hasta el final del trayecto y egresen alcanzando los objetivos de aprendizaje establecidos. Se analiza el grado en el que se han alcanzado los propósitos, metas y objetivos.

c) *Eficiencia*: se hace una revisión para ver con qué materiales y recursos se cuenta aprovechándolos de la mejor manera, evitando derroches y gastos innecesarios, en la búsqueda de lograr sus objetivos.

d) *Equidad*: se debe tener siempre en cuenta la distribución de las mismas oportunidades educativas a todos los sectores de la población, ofreciendo apoyos especiales a quienes más lo necesitan, para que los objetivos educativos sean alcanzados por el mayor número posible de estudiantes.

e) *Impacto social*: dentro de este aspecto se debe tener en cuenta la orientación de la educación, si va dirigida hacia la forma en que el individuo debe de comportarse en la sociedad, los papeles que debe desempeñar dentro de ella (Esquivel, 2002, p.23).

2.2.1.2 Enfoques de la calidad educativa

Existen varios paradigmas como modelos que buscan en forma completa obtener la educación total o integral. Seibold (2000) sostiene lo siguiente:

Según el Sistema de Calidad Educativa bajo el estándar ISO 9001: 2000, la relaciona con cuatro características fundamentales: (1) pone un énfasis en la satisfacción del "*cliente*" que puede llegar a ser descubiertas o satisfechas, (2) es el proceso de "*mejora continua*" de la gestión como del proceso, unido a esto (3) la participación de todos los agentes que intervienen y por último (4) se requiere que exista un nivel de "interpelación" que desde el punto de vista educativo con una vinculación al sector productivo y educativo incorporando a la equidad, que es un valor , ya que el interés por la calidad en la educación y de los servicios educativos se asocia a la preocupación por realizar adecuadas actividades de aprendizaje para la totalidad de los alumnos. (p. 37)

En las últimas décadas los esfuerzos educativos de los países de América Latina y el Caribe se han expresado en un importante aumento de la cobertura y en la extensión de la educación obligatoria, lo que permitió el acceso de una mayor diversidad de alumnos a la educación formal. Arancibia (1997) sostiene:

Pero ya a comienzos de los años noventa se constataba que, ante una demanda más heterogénea, las respuestas del sistema educativo habían permanecido relativamente inalteradas: el crecimiento cuantitativo del acceso a la educación no fue acompañado de los niveles de eficiencia, calidad y equidad requeridos, a sincronía que revelaba un agotamiento de los modelos educativos tradicionales. (p. 87).

En este período, los organismos encargados de diseñar las políticas educativas dejaron de centrarse solo en la cobertura de los servicios educacionales, y orientaron su atención hacia el problema de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, porque pese a la fuerte inversión en materia educacional, los resultados no eran los esperados. Dado que las desigualdades iniciales se mantuvieron —o se acentuaron— dentro del sistema educativo (Marchesi, 2000), ya no se puede tener la creencia implícita según la cual una vez en la escuela, se aprende ineludiblemente. En efecto, las inequidades afectan los procesos y resultados de aprendizaje.

En la actualidad, la necesidad de mejorar la calidad educativa ha pasado a ser un imperativo en la región (UNESCO, 2004a). Cohen (2002) precisa:

No existe acuerdo en cuanto a la definición de la calidad educativa, debido a su carácter multidimensional y que abarca todo elemento constituyente del sector educativo. En un comienzo se la concebía principalmente como la

eficiencia (interna y externa) del sistema educativo, en tanto bien de inversión que contribuye al desarrollo económico, y la eficacia, es decir, el impacto concreto de la intervención educativa sobre la población. (p. 77)

Sin embargo, estos conceptos han resultado insuficientes para dar una visión global de la calidad de la educación. Para la UNESCO (2004b):

La calidad se ha convertido en un concepto dinámico que tiene que adaptarse permanentemente a un mundo cuyas sociedades experimentan hondas transformaciones sociales y económicas. Es cada vez más importante estimular la capacidad de previsión y anticipación. Ya no basta con los antiguos criterios de calidad. (p. 35)

En la actualidad, los niños se incorporan a un sistema que ofrece servicios muy diferenciados, aunque ingresan muy afectados por desigualdades estructurales. En este contexto, la equidad no puede concebirse solo como una igualdad educativa donde todos los niños se benefician del mismo trato, sino que es necesario realizar una diferenciación que permita operar una real compensación y lograr de esa manera la igualdad de oportunidades. Para la UNESCO/OREALC (2007), debe: “Asegurar sentido, en un proceso de inclusión a lo largo de la vida - derecho a la educación, igualdad de oportunidades y participación- quedé las herramientas que permitan enfrentar los diferentes obstáculos que excluyen o discriminan a los estudiantes, los que limitan su aprendizaje y su pleno desarrollo como personas” (p. 45)

En tanto, Blanco (2006) sostiene que:

Una educación de calidad para todos, además de responder a una exigencia de equidad, debe ser relevante y pertinente, es decir, los contenidos del aprendizaje deben

ser adecuados a las exigencias de la sociedad y del desarrollo integral del individuo y, a la vez, adaptados a las necesidades específicas de los educandos y del contexto social y cultural. (p. 23)

2.2.1.3 Calidad de servicios educativos

Cuando se habla de calidad de la educación, comúnmente se piensa en las características de la oferta de servicios de esta índole, sin embargo, las evaluaciones de localidad se centran en los resultados educativos. Aunque los diversos estudios difieren respecto de qué resultados educativos se deben medir, la aproximación principal la evaluación del rendimiento académico. Existen diversas alternativas de medición del rendimiento, que van desde el promedio de notas obtenido en el nivel, su corrección por el porcentaje de asistencia, la aplicación de pruebas que miden conocimientos, hasta la aplicación de pruebas estandarizadas a nivel nacional —en función del currículo del país— o internacional, que apuntan a medir principalmente el desarrollo de competencias consideradas clave para desenvolverse en el mundo actual.

En ese sentido, las pruebas internacionales no están exentas de dificultades, pues es necesaria la adaptación lingüística la consideración de las particularidades culturales de las comunidades donde se aplican. En este caso, el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) es la que mide la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. Esta prueba posee la ventaja de la comparabilidad con países desarrollados y se aplica entre estudiantes de 15 años, lo que permite evaluar los resultados de aprendizaje al finalizar la educación obligatoria. La evidencia es de carácter ilustrativo y no pretende establecer conclusiones taxativas respecto de la relevancia de diversos factores para explicar el desempeño estudiantil.

El Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA), fue desarrollado por el Directorado de Educación de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), con el fin de medir el grado de conocimientos y habilidades esenciales para la participación plena en la sociedad del conocimiento que manejan los estudiantes que están próximos a completar la educación obligatoria. Hasta la fecha, PISA ha realizado rondas de aplicación, y se prevén al menos tres más hasta el 2015. Las rondas 2000, 2003 y 2006 se concentraron en lenguaje, matemáticas y ciencias, respectivamente.

De acuerdo con las recomendaciones del equipo técnico del PISA, para la estimación de parámetros poblacionales se utilizó el “puntaje plausible estandarizado” en la prueba de lectura década estudiante (media = 500 y desviación estándar = 100 ellos países de la OCDE), construido a partir de la distribución estimada de habilidades según diversos patrones de respuesta otros antecedentes. En cambio, las pruebas estadísticas fueron realizadas a partir de “estimaciones ponderadas de probabilidad” de la habilidad de lectura. Para analizar la distribución de los puntajes plausibles se utilizaron cinco categorías:

Nivel 1: los estudiantes son capaces solo de completar tareas menos complejas, como identificar una unidad singular de información, identificar el tema principal de un texto hacer conexiones simples con el conocimiento diario.

Nivel 2: los estudiantes son capaces de realizar tareas básicas como localizar información directa, hacer inferencias de poca dificultad, encontrar el significado de partes definidas de un texto y usar algún conocimiento para entenderlo.

Nivel 3: los estudiantes son capaces de realizar tareas de complejidad moderada, como localizar diversas unidades de información, asociar distintas partes de un texto y relacionar textos con conocimientos con los que están familiarizados.

Nivel 4: los estudiantes son capaces de realizar tareas más complejas, como localizar información escondida, construir significados desde matices de lenguaje y evaluar críticamente un texto.

Nivel 5: los estudiantes son capaces de completar tareas sofisticadas en lectura, pueden manejar la información que presenta en textos complejos y deducen qué información es relevante a la tarea, evalúan críticamente y establecen hipótesis con la capacidad de recurrir a conocimientos y conceptos especializados que pueden ir contra las expectativas.

Pérez, et al. (2000) señalan que:

La calidad integral en educación pasa por la armonización integradora de los diferentes elementos que la componen: eficacia en el logro de un servicio, bien u objeto excelente, mediante procesos eficientes, satisfactorios tanto para los destinatarios, directos e indirectos, como para el personal de la organización encargada de lograrlo. (p. 67)

Se destaca que lo esencial es la satisfacción de los destinatarios y del personal de la organización. Es decir, la esencia de la calidad no se encuentra en el producto o resultado, sino en los destinatarios, que son quienes la determinan. Lo esencial es la satisfacción de las necesidades reales y percibidas por los usuarios, ya tanto el resultado o producto final. Por tanto, una institución educativa de calidad o si se quiere una escuela eficaz es aquella en la que los alumnos progresan educativamente al máximo de sus posibilidades y en las mejores condiciones.

2.2.1.4 Servicio educativo: el aprendizaje

El aprendizaje es todo-tipo de cambio de la conducta, producido por alguna experiencia, gracias a la cual el sujeto afronta las situaciones posteriores de modo indistinto a las anteriores. Por consiguiente, es el proceso mediante el cual una actividad sufre transformaciones por el ejercicio.

Según Barriga (2001, p. 102):

El aprendizaje, se advierte por el rendimiento (rendimiento escolar), pero no se identifica con él. Por lo que no hay que confundirlo con el recuerdo o evocación (memoria) no siempre presente en el aprendizaje, como ocurre en la destreza manual y en infinidad de adquisiciones. La retención no es sino una clase de aprendizaje: la evocación, una de tantas muestras de rendimiento. Todo aprendizaje tiene contenidos, que son de tres tipos: Conceptuales, Procedimentales y Actitudinales. (p. 43)

A continuación se pasan a desarrollar los tres tipos de aprendizaje propuestos por Barriga (2001):

Conceptuales: son los hechos, ideas, leyes, teorías y principios; es decir, son los conocimientos declarativos. Constituyen el conjunto del saber. Sin embargo, estos conocimientos no son sólo objetos mentales, sino instrumentos con los que se observa y comprende el mundo al combinarlos, ordenarlos y transformarlos.

El estudiante se enfrenta en primera instancia a una interfaz conceptual, que:

- a) Pone en evidencia los conceptos más importantes y quizás aquellos de importancia secundaria, con una representación clara y

directa de aquello que es "lo importante" y de lo que es secundario o complementario.

- b) Pone en evidencia las relaciones entre los conceptos, que nunca son unidireccionales.
- c) Lo estimula a analizar la red analítica que constituye el núcleo conceptual de un tema para inferir las relaciones no explícitas, a veces transitivas, pero siempre importantes... razona, además de "fotografiar" el esquema, sin lo cual es imposible construir el propio conocimiento.
- d) Le permite conectar con su experiencia precedente.
- e) Le permite, además de "ver" nuevas relaciones y de crear las que considere relevantes para su aprendizaje personal, transformar la plataforma original en su propia plataforma personal de aprendizaje - desarrollo, facilitando la memorización (obligatoria, de todos modos) de las relaciones entre los conceptos más importantes.
- f) Lo estimula a profundizar el concepto más allá de las relaciones, reforzando la comprensión con textos, imágenes, vídeo, gráficos, audio, que directamente influye en la creación del aprendizaje significativo, una explicación y profundización audiovisual de hechos, procedimientos, evoluciones, datos, referencias a grandes o importantes depósitos de información y conocimiento, directamente enlazados a los conceptos.
- g) El texto pasa a ser una ilustración discursiva complementaria, colateral (importante, pero no fundamental).
- h) Le permite realizar búsquedas semánticas (a través de las relaciones entre conceptos), expresándole también bajo forma de preguntas y respuestas la estructura conceptual.

- i) Puede realizar búsquedas en los textos descriptivos de los conceptos, profundizando y reconociendo conceptos secundarios, adquiriendo, a la vez de conocimiento conceptual, conocimiento integral.
- j) Lo estimula a adaptar el "aspecto mapa" a su concepción particular, a sus necesidades cognitivas personales.

Procedimentales: son conocimientos no declarativos, tales como las habilidades y destrezas psicomotoras, procedimientos y estrategias. Constituyen el saber hacer. Son acciones ordenadas, dirigidas a la consecución de las metas.

Se refieren a habilidades, estrategias, técnicas. Constituyen tareas, procesos, procedimientos. Hacen referencia a las formas que emplean las distintas disciplinas para investigar. Se seleccionan en torno a la solución de problemas en los que se pongan en acción procesos de pensamiento de alto nivel que lleven a la comprensión y aplicación de lo aprendido y no sólo a la memorización mecánica.

Resaltan contenidos que tienen que ver con habilidades intelectuales, hábitos de trabajo y cualidades personales. Se valoran como hábitos de comportamiento que tienen alguna proyección más allá de la escolaridad. Representan el "Saber Hacer" de la educación.

El conocimiento procedimental se adquiere gradualmente a través de la práctica y está relacionado con el aprendizaje de las destrezas.

Actitudinales: son los valores, normas y actitudes que se asumen con la finalidad de asegurar la convivencia humana armoniosa.

Se constituyen por principios normativos de conducta que provocan determinadas actitudes. Suponen una predisposición relativamente

estable de la conducta en relación con un objeto o sector de la realidad. Se expresan como la disposición de ánimo de algún modo manifestado. Constituyen el marco antropológico que orienta desde una perspectiva ética, el desarrollo del conocimiento científico y técnico.

Constituyen pautas de conducta o criterios de actuación que se derivan de unos valores determinados.

Aprendizaje significativo, concepto acuñado por David Paúl Ausubel con la intención de superar tanto los límites de la enseñanza tradicional (memorística y acumulativa), como el exceso de actividad que se derivaba de las corrientes a favor del aprendizaje por descubrimiento, el cual impedía en ocasiones la asimilación de nuevos contenidos. Es decir, el aprendizaje es significativo cuando el alumno y la alumna pueden atribuir un significado al nuevo contenido de aprendizaje relacionándolo con sus conocimientos previos. Huerta (2001) señala lo siguiente:

La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel contrapone este tipo de aprendizaje al aprendizaje memorístico. Sólo habrá aprendizaje significativo cuando lo que se trata de aprender se logra relacionar de forma sustantiva y no arbitraria con lo que ya conoce el alumno, es decir, con aspectos relevantes y preexistentes de su estructura cognitiva. (p. 113)

Esta relación o anclaje de lo que se aprende, con lo que se constituye la estructura cognitiva del que aprende, fundamental para Ausubel, tiene consecuencias trascendentes en la forma de abordar la enseñanza. El aprendizaje memorístico, por el contrario, sólo da lugar a asociaciones puramente arbitrarias con la estructura cognitiva del que aprende. El aprendizaje memorístico no permite utilizar el conocimiento de forma novedosa o innovadora. Como el saber adquirido de memoria está al servicio de un propósito inmediato, suele olvidarse una vez que éste se ha cumplido.

2.2.1.5 Educación de calidad en la primera infancia

En la actualidad existe una gran evidencia acerca de los enormes beneficios, acorto y largo plazo, que tiene la educación de la primera infancia en el desarrollo de las personas y de las sociedades. Como muy bien sugiere Vander Gaag (2000):

El desarrollo temprano de cada niño está relacionado con el desarrollo humano del conjunto de una sociedad o país, por lo que invertir en programas de educación y cuidado de la primera infancia es el comienzo natural de las políticas y programas de desarrollo humano. Para este autor, las dimensiones del desarrollo del niño son las mismas que las del desarrollo humano: salud, incluyendo nutrición, educación, desarrollo social y crecimiento. Incluso, un concepto más amplio de desarrollo humano también incluye otras dimensiones como equidad y los derechos humanos que, como hemos visto anteriormente, son dos elementos claves de una educación de calidad. (p. 67)

La importancia de la educación y cuidado en los primeros años de la vida fue plenamente reconocida en la Conferencia Mundial de Educación para Todos (Jomtien, 1990). Esta Conferencia supuso un hito fundamental al reconocer que el aprendizaje y, por tanto, la educación comienzan desde el nacimiento. En su Artículo V se expresa lo siguiente: “El aprendizaje comienza con el nacimiento. Ello exige el cuidado temprano y la educación inicial de la infancia, lo que puede conseguirse mediante medidas destinadas a la familia, a la comunidad o a las instituciones, según convenga”.

Este reconocimiento constituyó una nueva visión de la educación básica al considerar que ésta comienza en el nacimiento, y no al inicio de

la educación primaria como se concebía tradicionalmente. En consecuencia, uno de los objetivos fundamentales del Marco de Acción de Educación Para Todos fue la expansión de la asistencia y de las actividades de desarrollo de la primera infancia, incluidas las intervenciones de la familia y de la comunidad, prestando especial atención a los niños y las niñas en situación de mayor vulnerabilidad, pobres, desasistidos y con discapacidad.

Diez años después, en el Foro Mundial de Educación para Todos (Dakar, 2000), se estableció como uno de los objetivos, a alcanzar en 2015, el de expandir y mejorar el cuidado y educación de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y con más desventajas. En esta oportunidad, a diferencia de Jomtien, en la formulación del objetivo se contemplan tres aspectos fundamentales que no pueden dissociarse si queremos lograr la educación para todos: expansión o acceso, calidad y equidad.

En el ámbito de América Latina, los ministros de educación, reunidos en Cochabamba en el año 2000, también hicieron un reconocimiento sin precedente sobre la importancia de la educación y cuidado en los primeros años de la vida. En la Declaración de dicha reunión (UNESCO 2001), se comprometieron hacia el año 2015 a:

Incrementar la inversión social en la educación y en el cuidado y protección de la primera infancia, especialmente de la población más vulnerable. Es necesario centrar los esfuerzos en ampliar la oferta educativa para asegurar en los próximos años la universalización del tramo de edad de 3 a 6 años y, progresivamente, ofrecer servicios páralos menores de 3 años (Recomendación 29).

No obstante las distintas evidencias y los acuerdos internacionales, el avance de la educación de la primera infancia todavía es lento,

especialmente en los países en desarrollo que están más preocupados de alcanzar la universalización de la educación primaria.

En América Latina, en el marco de las Reformas Educativas de los años noventa, muchos países han introducido cambios políticos y estructurales en la educación inicial y/o preescolar. En diez países de América Latina sea incluido el tramo de 5 años, incluso 4 años en algunos, dentro de la educación básica obligatoria, y se ha incrementado la oferta educativa para los niños de 3 a 5 años.

La expansión de la cobertura también ha ido en aumento en las últimas décadas aunque todavía es baja en un buen número de países. Si bien existen diferencias significativas entre los países, la cobertura se ha ido incrementando en todos los países, alcanzando un promedio regional del 48% en el año 2000 (UNESCO, 2003). Cuba es el único país de la región que cuenta con una educación universal para todos los niños y todas las niñas de 0 a 6 años. No obstante, todavía queda mucho camino por recorrer para aumentar la cobertura y mejorar la calidad y equidad en esta etapa educativa.

2.2.1.6 Asistencia a educación inicial como factor de rendimiento escolar

La investigación y la discusión académica producida en el contexto latinoamericano concluyen que la educación es la principal vía para el desarrollo. La educación inicial, como parte de la formación educativa del individuo, está siendo también objeto de estudio por su contribución en los logros académicos y en el desarrollo de los países.

En ese sentido, si bien las investigaciones sobre la importancia de haber cursado estudios preescolares son relativamente recientes, debido a que requieren bases de datos que cubran un periodo largo de tiempo o, en su defecto, información retrospectiva, los autores concuerdan en afirmar que uno de los principales determinantes del rendimiento

académico es, justamente, la base educativa que presenta el niño. Así, investigadores como Currie y Thomas (2000) y Berlinski, *et al* (2006) encuentran que la asistencia a la educación inicial fomenta un mejor rendimiento futuro.

La educación inicial resulta clave en el rendimiento futuro de los estudiantes en tanto mayor educación pasada resulta en una mejor educación hoy. Berlinski, Galiani y Manacorda (2007) utilizan información para Uruguay y demuestran que promover la educación pre-primaria es una medida de política exitosa y costo-efectiva para prevenir el fracaso escolar (medido en términos de deserción escolar y repitencia). Además, sostienen que sus efectos perduran por un periodo largo de tiempo, incidiendo incluso en los primeros años de secundaria.

Por su parte, Aguilar y Tansini (2010) encuentran a través de la estimación de la función de producción de la educación, que el impacto de la educación inicial es aún mayor que el que se sugiere en estudios anteriores. Los autores utilizan dos metodologías: probit bivariado y efectos de tratamiento. Los resultados de ambas metodologías indican que tanto para el corto como para el largo plazo, la preescolaridad es la variable que tiene mayor impacto positivo sobre la aprobación del primer año escolar del niño y su rendimiento escolar, respectivamente. De la misma forma, Magnuson, *et al* (2004) encuentran que niños de primer grado de Estados Unidos que asistieron a un centro o programa preescolar el año previo a ingresar a la escuela, tienen un mejor desempeño en lectura y matemáticas que aquellos que no lo hicieron.

En Currie y Thomas (2000) se encuentran beneficios adicionales de la estimulación educativa temprana. Uno de ellos, y de gran relevancia, es la reducción en la tasa de deserción educativa debido a los mejores rendimientos obtenidos en la etapa primaria, lo que incentiva a que el niño y su familia continúen interesados en su formación académica. La educación preescolar contribuye también al desarrollo de las llamadas

habilidades blandas que, como Paulus, Horvitz y Shi (2006) muestran, son claves en etapas futuras de la formación del infante.

En el Perú, Cueto y Díaz (1999), y Gonzales y Basurto (2008) desarrollaron estudios para evaluar el impacto de asistir a educación inicial sobre el rendimiento escolar. Los primeros autores, plantearon, con información de 1997, un modelo para medir el impacto de asistir a un centro de educación inicial sobre el rendimiento en matemáticas y lenguaje en primer grado de primaria. Por otro lado, Gonzales y Basurto desarrollaron un estudio similar con la Evaluación Escolar muestral del 2004, pero considerando un esquema de diferenciación geográfica; para ello, las autoras incorporaron información sobre dónde vivía el niño (zona urbana o rural), encontrando diferencias notorias en el rendimiento. Ambos trabajos identificaron que, en efecto, asistir a educación preescolar presenta retornos positivos sobre el rendimiento así como sobre la tasa de culminación escolar posterior (de primaria y secundaria), aunque dichos efectos son mayores en zonas urbanas.

En particular, Cueto y Díaz (1999), sostienen que:

Los programas de educación inicial vigentes en el Perú no están adecuadamente diseñados para preparar al niño para la escuela, a pesar de que uno de los principales beneficios de estos programas debería ser una mejor escolaridad. Ellos plantean esta hipótesis respecto de los dos programas públicos más importantes de este nivel educativo: el Programa No Escolarizado de Educación Inicial (PRONEI) y los Centros Educativos de Inicial (CEI). Aplicaron una encuesta retrospectiva realizada en nueve escuelas de Lima que mostraron altas tasas de repitencia. Los resultados indicaron que el pasar por un CEI aumenta en 22% la probabilidad de lograr las competencias esperadas para el primer grado de primaria, mientras que reduce en un 13% la probabilidad de no lograrlas. En

cambio, cuando se analiza un PRONEI los porcentajes son menores: 17% y 8%, respectivamente. (p. 90)

Por otro lado, Yamada (2005), y Calónico y Ñopo (2007) diagnosticaron que culminar la etapa primaria incide positivamente sobre los futuros salarios del individuo. Por lo tanto, si se conectan los resultados de estos estudios con los mencionados anteriormente, es posible esperar un impacto positivo de cursar educación inicial sobre los salarios futuros. De esta manera, se ve reforzada la conclusión de Cueto y Díaz (1999) respecto a que la educación preescolar cumple un rol fundamental en acortar brechas de oportunidades entre grupos sociales.

2.2.1.7 Calidad del docente

En el aspecto cualitativo, uno de los elementos más relevantes de la oferta educativa es el nivel de enseñanza de los profesores. Brunner y Elacqua (2003) encontraron, para una muestra de países de América Latina, lo siguiente:

Mientras más subdesarrollado sea el país, la varianza del rendimiento escolar es cada vez más explicada por la varianza de la calidad de la escuela, la cual a su vez se debe, casi en su totalidad, a la varianza de la calidad de los profesores. Una forma de medición, de acuerdo con los autores es tomar como referencia pruebas magisteriales y definir si es que el profesor presenta un nivel adecuado para ejercer la enseñanza. (p. 87)

Sin embargo, para el caso peruano, dichas pruebas magisteriales aún carecen de representatividad y objetividad, por lo que según Cueto (2004), “una opción es tomar el nivel educativo alcanzado por los

docentes, donde lo óptimo es que el profesor haya culminado educación pedagógica. En Perú, actualmente, el 84% de los profesores presentan un título pedagógico; sin embargo, este porcentaje suele caer alrededor de 70% para comunidades pobres o rurales”. (p. 39)

Por otro lado, existen diversos estudios en los que se ha encontrado una alta relevancia de los conocimientos que tiene el docente para poder implementar un correcto proceso de enseñanza. Autores como Rouse, Krueger y Markman (2004), Carrel y West (2008), Boyd, *et al* (2008) y Rockoff, *et al* (2008), han identificado, para diversos países, que:

El principal motivo de las diferencias en rendimiento de alumnos entre escuelas es el dominio de los temas por parte de los docentes. Así, observan que las escuelas unidocentes multigrado son las que muestran el peor rendimiento, dado que los profesores no evidencian un dominio óptimo de toda la variedad de asignaturas. (p. 56)

Al respecto, Fertig (2003) concluye:

Una de las razones por la que los docentes no son suficientemente capacitados a iniciativa de las escuelas donde laboran, se relaciona con el hecho que los padres no tienen toda la información necesaria respecto a las capacidades de los maestros de sus hijos y, por ende, no cumplen adecuadamente su rol fiscalizador para garantizar la calidad educativa de la institución donde los envían. (p. 65)

La UMC (2004), sostiene, para el caso peruano, que tanto el manejo de contenidos que el docente demuestra, como la oportunidad que brinda a los estudiantes de adquirir competencias, son procesos que se asocian de manera significativa y positiva con el rendimiento de los alumnos. En el informe del Banco Mundial (2001) para el Perú, se encontró que

profesores con más años de servicio, y mejor formación, favorecen un mayor rendimiento de los estudiantes en todo el país. Por otro lado, Serván y Tantaleán (2008), haciendo uso de la Evaluación Nacional 2004 para alumnos de educación básica, concluyen que la experiencia del docente, como proxy de su calidad, tiene una relación positiva y significativa con el rendimiento de los estudiantes en el área de Matemáticas y Comunicación.

2.2.1.8 Determinantes de la educación inicial

A nivel mundial, 164 millones de niños se encuentran inscriptos en programas preescolares y la tasa bruta de matrícula preescolar es del 48 por ciento (UNESCO 2012). Según la misma fuente:

El acceso a estos programas se encuentra distribuido de manera desigual, ya que en los países de bajos recursos la tasa bruta de matrícula para programas preescolares es únicamente del 15 por ciento. Los niños que tienen menos probabilidades de ser inscriptos en preescolar son aquellos que pertenecen a grupos étnicos minoritarios, aquellos con madres con poca formación educativa y aquellos que tienen una lengua madre diferente del idioma utilizado en la escuela. Asimismo, estos son los niños que muy probablemente se beneficiarían con los programas preescolares de alta calidad. (p. 87)

Mientras muchos niños, especialmente en los países con altos recursos, asisten a los programas preescolares formales y regulados, la mayoría de los niños pequeños aprenden en contextos no oficiales a través de procesos no estructurados o informales. Para estos niños, el aprendizaje típicamente ocurre en el hogar y en la comunidad a través de las interacciones con los padres, hermanos y otros miembros de la familia. Incluso cuando los hijos se encuentren inscriptos en programas

preescolares, ellos pueden no estar expuestos a oportunidades de aprendizaje temprano y formal de alta calidad.

La asistencia a educación inicial comparte el grueso de los determinantes vistos previamente respecto del rendimiento escolar, dado que se trata de una decisión vinculada con el proceso educativo que depende igualmente de factores de oferta y demanda. Sin embargo, al tratarse de una etapa más temprana que la educación básica, la educación inicial supone la consideración de algunas variables explicativas adicionales.

Al respecto, el BID (2008) sostiene lo siguiente:

Para muchas unidades familiares existe un alto costo de oportunidad de enviar a los niños a un programa de educación temprana. Esto se da especialmente en el caso de familias de menores ingresos, que suelen promover que sus niños trabajen desde muy pequeños y/o que realicen labores domésticas que permitan liberar el tiempo de los padres para dedicarlo al trabajo productivo (actividades económicas de las familias). Contribuye con lo anterior la pobre calidad del servicio ofrecido por algunas instituciones educativas de nivel inicial. En efecto, en muchos países las decisiones que las familias toman respecto a que sus hijos asistan o no a un programa educativo inicial están muy influenciadas por la oferta de dichos programas. En este sentido, suelen evidenciarse diferencias importantes entre el sistema de educación privado y el sistema público. Una de las principales es la calidad del servicio brindado. (p. 76)

En esa línea, el acceso a instituciones educativas—es decir, la cantidad de instituciones de educación inicial existentes en el lugar donde

vive el niño- también es un factor relevante. Berlinski y Galiani (2005) estiman que:

El impacto que tiene un programa de construcción de instalaciones de las escuelas de inicial sobre la asistencia a educación inicial en un país en desarrollo y predominantemente urbano como es el caso de Argentina. A través de una identificación que se basa en una estrategia de diferencias en diferencias, encuentran un considerable impacto¹⁶ del programa sobre la participación en educación inicial para niños entre 3 y 5 años. (p. 54)

Como parte del diagnóstico de la situación de la primera infancia de Perú, Guerrero, Sugimaru y Cueto (2010) determinaron con un modelo probit los factores asociados a la asistencia de niños entre 3 y 5 años a centros de educación inicial. Para ello, usaron información de la Encuesta Nacional de Hogares 2006 y encontraron como principales determinantes aquellos factores asociados a las características de los niños y su hogar: el grado de educación de las madres, el gasto del hogar y la cantidad de hermanos menores de 18 años fueron los más importantes. Aguilar y Tansini (2010) encuentran, en la misma línea, que:

Los determinantes de demanda son fundamentales. A través de un modelo probit^{bi} variado y efectos de tratamiento donde se consideran los potenciales problemas de endogeneidad de la educación inicial, encuentran que los principales determinantes de la asistencia a educación inicial de niños de las escuelas de Uruguay son: la existencia de otro niño en el hogar entre 8 y 15 años, la presencia de más de 20 libros en el hogar, la educación de los padres y el número de personas por habitación como una variable de hacinamiento y pobreza. (p. 97)

2.2.1.9 La educación inicial en el Perú

La cobertura de la educación inicial en el Perú se ha incrementado notablemente en los últimos años, pasando de 53.2% en 1999 a 66.3% en el año 2009⁽¹⁾. Sin embargo, estas cifras distan aún de las tasas de acceso que se han alcanzado en la educación primaria, donde prácticamente se tiene una cobertura universal. Al respecto, el MINEDU (2004) sostiene:

El sistema de educación inicial en el Perú está constituido por dos tipos de programas de educación pública, uno escolarizado y otro no escolarizado. Ambos buscan el desarrollo integral de los niños y niñas a través de actividades de estimulación cognitiva, motora, afectiva y social. Información del MINEDU revela que para el año 2009, el número de instituciones educativas de Educación Inicial a nivel nacional fue de 39,717, de las cuales el 78% correspondían a una gestión pública y el 22% a una gestión privada. (p. 76)

La atención escolarizada se ofrece a través Centros de Educación Inicial (CEI) ⁽²⁾ que son instituciones educativas pertenecientes al segundo ciclo del nivel de educación inicial de la Educación Básica Regular (EBR). Tienen un currículo oficial estructurado a cargo de docentes profesionales, con título de profesores licenciados en educación inicial (Cueto y Díaz, 1999), que pueden contar con el apoyo de auxiliares. A esta categoría, corresponden las instituciones educativas (estatales y privadas) como las cunas, para niños de 0 a 3 años, los jardines de infancia, orientados a niños y niñas de 3 a 5 años, y las cunas-jardín, que atienden a niños y niñas hasta los 5 años. Estadísticas del MINEDU señalan que los CEI privados dan servicio a 276,782 niños y niñas entre 3

¹ Estas cifras corresponden a la tasa neta de matrícula en educación inicial de niños entre 3 y 5 años. Estadística de la Calidad educativa (ESCALE) del Ministerio de Educación.

² Según MINEDU (2004), el número total de CEI aumentó en 44% entre 1993 y el 2004, crecimiento que fue más pronunciado en los privados (88%) que en los estatales (25%).

y 5 años, y los CEI públicos a 670,596 niños y niñas de esa edad (Censo Escolar 2007 y Censo de población y Vivienda, 2007).

Por otro lado, la atención no escolarizada se ofrece a través de programas que están bajo la jurisdicción del MINEDU, y que pueden orientarse a atender a niños y niñas o a promover prácticas de crianza entre los padres, madres y apoderados. Dentro de los primeros, los Programas No Escolarizados de Educación Inicial (PRONOEI), que surgen por iniciativa de las organizaciones locales, trabajan con niños de 3 a 5 años. Ellos usualmente tienen una metodología de trabajo más libre, a cargo de madres voluntarias de la comunidad apenas instruidas para desarrollar sus labores, que se conocen como animadoras (Cueto y Díaz, 1999). Las animadoras cuentan con un entrenamiento básico en el cuidado, estimulación del niño y son monitoreadas por una docente coordinadora que depende de la Unidad de Gestión Educativa Local del Ministerio de Educación. Cada profesora coordinadora se encarga de 8 a 10 programas dependiendo de la ubicación geográfica y la demanda de atención. De acuerdo con el MINEDU, los PRONOEI atienden a 218,382 niños y niñas de 3 a 5 años.

Según Díaz (2007):

A diferencia de un CEI estatal, que funciona en instalaciones del MINEDU, los PRONOEI lo hacen en un local comunitario que es designado por la comunidad. Mientras los CEI tienen clases los cinco días útiles de la semana, los PRONOEI únicamente tienen cuatro; el último está dedicado a la supervisión de las labores. La animadora o madre voluntaria no recibe un sueldo como las docentes de los CEI sino más bien una ayuda económica por parte del Estado. Los PRONOEI resultan menos costosos para el Estado que los CEI y han sido orientados principalmente a zonas rurales y urbano-marginales de

todo el Perú (), ofreciendo el servicio a un mínimo de 8 niños, en el primer caso, y de 15 en el segundo. (p. 34)

Las diferencias de calidad son evidentes incluso dentro de la propia oferta pública, ya que la asistencia a un PRONOEI no equivale a la de un CEI. Cueto y Díaz (2009) y Díaz (2007), encuentran efectos positivos de la educación inicial sobre el rendimiento escolar en los primeros grados de primaria. Los primeros indican que los estudiantes de primer grado en escuelas estatales que asistieron a un CEI obtuvieron mejores resultados que los que fueron a un PRONOEI; Díaz (2007) encuentra que es menor el retraso escolar para alumnos que asistieron a un CEI, pero no halla diferencias estadísticas de desempeño entre aquellos niños que asistieron a un PRONOEI y aquellos que no fueron a educación inicial.

Por ello, en el Proyecto Educativo Nacional al 2021, se plantea como principal medida asociada con la política de universalizar el acceso a educación inicial formal de niños y niñas de cuatro y cinco años de edad, que se produzca una reestructuración de los PRONOEIs sobre la base de estándares de calidad de servicio, y que se la considere como oferta complementaria y no sustitutoria de la educación inicial escolarizada.

2.2.1.10 La calidad de la didáctica de la enseñanza

Entendemos la didáctica como teoría de la enseñanza en consonancia con los planteos de Denies (1999) quien la define como: “Teoría y programación de la práctica y la práctica misma de la Enseñanza enmarcadas por la teoría de la educación”. (p. 29) En esta definición hace explícitos los tres campos de la didáctica o las tres dimensiones para abordar el estudio de la enseñanza:

1) La *dimensión teórica* que incluye teorizaciones y repertorios de formas de enseñar;

2) la *dimensión del diseño, programación y desarrollo curricular* que se presenta como un espacio articulador entre teorías y acciones;

3) la *dimensión práctica* de las acciones que apunta a analizar las situaciones particulares de enseñanza, aquellas que suceden en el devenir cotidiano, las formas concretas de hacer, de enseñar, que se caracterizan por ser espacios de deliberación y toma de decisiones.

¿Cómo caracterizamos la *enseñanza* en tanto objeto de estudio de la didáctica? La *enseñanza* es una práctica social compleja, implica un hacer, un trabajo, un oficio, que se desarrolla desde marcos de significaciones valorativas. Según Violante (2001):

Entendemos la enseñanza como práctica social institucionalizada por lo tanto inscrita en políticas educativas. La enseñanza llevada a cabo por los docentes asume y realiza, a través de sus acciones prácticas educativas, definiciones ético-políticas que varían según los contextos histórico-políticos institucionales y áulicos, por lo tanto resultan diversas. (p. 43)

La *tarea de enseñar* puede ser comprendida como la aplicación de un conjunto de técnicas o como una práctica social compleja que implica sabiduría práctica y capacidad deliberativa. Es decir, puede entenderse como una actividad técnica que implica la aplicación de normativas, lo que supone un docente ejecutor de definiciones de otros actores. O bien, puede entenderse como una actividad práctica y emancipadora que supone la construcción metodológica, el diseño artesanal que implica tomar decisiones partir del análisis de las situaciones reales complejas en las que los docentes están inmersos.

Esta última perspectiva supone un docente reflexivo con capacidad deliberativa, responsable de definir cursos de acción según se presenten las situaciones, sin perder de vista los compromisos ético-políticos

constitutivos de tales situaciones. En este caso, los principios normativos resultan referentes desde donde los docentes toman decisiones. Camilloni (2007) afirma que “si el horizonte normativo se terminado delinear a partir del juicio práctico de los practicantes, la didáctica debe orientarse a ofrecer una plataforma productiva para la deliberación y la toma de decisiones”. (p. 26)

Confirmando lo anterior, Sacristán (1996) plantea que la didáctica es una “ciencia que debe comprender guiar el aprendizaje...”. (p. 34) En este sentido, en tanto ciencia social incluye teorizaciones que explican, describen y permiten comprender los fenómenos educativos institucionalizados, como así también teorizaciones normativas que se traducen en principios, didácticas, reglas, métodos y todo el conjunto denunciados que se propone ser guía para la acción.

Entonces, si consideramos que para estudiar la enseñanza es necesario abordarla desde una perspectiva teórico-práctica y desde las dimensiones explicativas y normativas, al pensar lo que se ha de incluir en el desarrollo de la instancia curricular es necesario ofrecer, por un lado, referentes teóricos sólidos, amplios, que enriquezcan los análisis comprensivos de las situaciones.

Por otra parte, se debe ofrecer un repertorio de líneas de acción, formas de enseñar diversas que permitan al futuro docente tomar decisiones bien informadas, en tanto cuenta con marcos de referencia amplios para ejercer con fundamentos su capacidad deliberativa y poner en juego su sabiduría práctica para elaborar propuestas de enseñanza para contextos, situaciones y niños particulares.

Por otra parte, resulta de interés remitirnos a lo planteado por Feldman (2009) en el documento sobre didáctica general en el que explica la necesidad de abordar el desarrollo de los contenidos de estas instancias desde una “perspectiva más bien pragmática y no particularmente epistemológica, en cuanto al carácter y naturaleza de la

disciplina Didáctica”. Siguiendo con el mismo planteo se pregunta: “¿Qué funciones puede cumplir la formación en didáctica en un plan de formación de docentes? ¿Qué deberían aprender y qué capacidades podrían adquirir los futuros maestros?”. A estas preguntas responde que “la formación en didáctica debería habilitar a los futuros maestros y profesores para que:

- puedan identificar distintos enfoques de enseñanza y realizar opciones personales;
- estén en condiciones de utilizar un conjunto básico de procedimientos, técnicas y estrategias;
- puedan buscar y recurrir a instrumental nuevo y variado de acuerdo con sus necesidades, explorar sus posibilidades y capacitarse en el caso de necesitar un mayor dominio;
- desarrollen criterios para relacionar enfoques, procedimientos y técnicas de enseñanza con propósitos educativos, condiciones y estilos de los alumnos; y consecuentemente, que estén en condiciones de evaluar distintas propuestas en relación con sus necesidades docentes;
- puedan participar en tareas de preparación, coordinación y dirección de las actividades de aprendizaje.

Según Feldman (2009):

Esto incluye la programación, la preparación y presentación del material, la puesta en marcha de actividades, la organización y coordinación de la tarea y la ayuda a los alumnos para propiciar el aprendizaje, la evaluación y la creación de un marco para el aprendizaje y la experiencia

educativa favoreciendo lavada grupal y creando un orden de trabajo. (p. 6)

2.2.2 Logros de aprendizaje

2.2.2.1 El aprendizaje

En su mayor parte, la conducta de las personas es conducta aprendida, siendo resultado de aprendizaje las formas de comportamiento y estructuras de conocimiento alcanzadas. El aprendizaje se produce necesariamente de forma continua a lo largo de la vida de la persona, constituyendo algo inherente a su propia naturaleza.

Aprender es propio del ser humano. Según una concepción originaria de la filosofía aristotélica, análogamente al lenguaje, el aprendizaje es propiedad esencial del ser humano, aunque sin constituir la esencia de su ser. Para Mosterín (2006):

La persona que aprende, en cuanto tal, se denomina *aprendiz*, siéndolo a lo largo de la vida. Por el aprendizaje las personas adquieren conocimientos y formas de conducta, implicando básicamente cambios en el conocimiento de las cosas y el comportamiento respecto de las mismas, como se pone de relieve en este primer capítulo de carácter introductorio. (p. 56)

Según el Diseño Curricular Nacional del Ministerio de Educación (2004), el aprendizaje es:

El proceso de construcción de conocimientos, que son elaborados por los propios educandos en interacción con la realidad social y natural, solos o con el apoyo de algunas mediaciones (personas o materiales educativos),

haciendo uso de sus experiencias y conocimientos previos. (p. 12)

Es un término muy amplio, y abarca fases distintas de un mismo y complejo proceso. Cada uno de los modelos y teorías existentes enfoca el aprendizaje desde un ángulo distinto. Cuando se contempla la totalidad del proceso de aprendizaje, se percibe que esas teorías y modelos aparentemente contradictorios entre sí, no lo son tanto e incluso se complementan.

Para algunos autores, el aprendizaje es lo aprendido por una persona como consecuencia de un proceso de instrucción o formación logrando los objetivos establecidos por un programa oficial. Esto origina un cambio en el sujeto, el cual va interactuar con la información (materiales, actividades y experiencias), va a dar un producto como resultado de una experiencia con la cual se va a dar una modificación, y viene a ser el cambio y perfeccionamiento.

El aprendizaje es un proceso de aprehensión de habilidades, destrezas, conocimientos, capaces de transformar comportamientos del individuo para que pueda avanzar cualitativamente en el desarrollo de su existencia.

Para Ávila (2000), el aprendizaje es:

El que permite que los conocimientos adquiridos en el proceso formativo puedan ser utilizados para la vida diaria o para solucionar situaciones problemáticas. El aprendizaje se produce cuando la persona que aprende relaciona los nuevos conocimientos con el cuerpo de conocimientos que ya posee, es decir, con su estructura cognitiva. Se manifiesta cuando una persona es capaz de expresar el nuevo conocimiento con sus propias palabras, dar ejemplos y responder preguntas que implican su uso, bien sea en el

mismo contexto o en otro. Se puede desarrollar a través de actividades por descubrimiento o actividades por exposición. (p. 17)

2.2.2.2 Los procesos del aprendizaje

El sistema humano de aprendizaje está activo en todo momento. Desde el nacimiento, a lo largo de la vida, y hasta el final de la misma, en los seres humanos se producen distintos procesos de aprendizaje, con resultados diversos, aunque coherentes. Desde la cuna, aprende el niño a atraer la atención de la madre, llorando para que le cojan en brazos. Aprende el niño ya antes de acceder a la institución escolar y aprende el adolescente en ésta y fuera de la misma; el joven en la universidad y fuera de ella. Aprende el investigador, joven o maduro, disponiendo de los logros precedentes, ajenos y propios, en un contexto sociocultural dado. Aprende el trabajador en la realización de sus tareas y el deportista en la práctica de su actividad. Aprende el anciano, acaso ya en la cama, la distinción entre nuda propiedad, usufructo y otras estipulaciones testamentarias. Pozo (2003) sostiene que:

Cualquier tipo de actividad humana, artesana, técnica, deportiva, artística de pensamiento, aun no siendo una actividad de aprendizaje específica e intencionalmente pretendida, implica aprendizaje como valor añadido. Incluso la repetición de la misma actividad, puede comportar aprendizaje, en la medida en que consolide el dominio de la habilidad o destreza específica, hasta lograr su automatización. (p. 89)

En esa línea, aprendizaje implícito y aprendizaje explícito constituyendo grandes modalidades de aprendizaje, que se producen en situaciones y condiciones distintas, con características diferenciales y

rasgos comunes, cuyos resultados se interrelacionan en forma constante, a veces de modo intenso.

El aprendizaje implícito, incidental, espontáneo, tácito, inconsciente, ocurre constantemente sin que el sujeto tenga el propósito de aprender, ni conciencia de estar aprendiendo. Encarna un amplio rango de experiencias del aprendiz en sus ordinarias interacciones con el mundo físico y social, destacando la importancia del contexto sociocultural, que el bielorruso Vygotsky analizó de modo agudo y fecundo. Incluye la captación de regularidades en el entorno, con efectos en la predicción control de sucesos que ocurren en el mismo, entrañando un gran valor adaptativo, aunque sin agotar las enormes posibilidades del sistema de aprendizaje humano. Ejerce una notable influencia en el proceso de aprendizaje explícito, comprendido el que tiene lugar en la institución escolar.

El aprendizaje explícito, intencional, se produce con conciencia del aprendiz de la actividad o esfuerzo personal que realiza con el propósito de aprender algo, generalmente contando con la ayuda de otro, como la que inmediata, deliberada sistemáticamente tiene lugar en una institución escolar (docente en presencia); o bien con la ayuda mediata, indirecta (docente a distancia), mediando un instrumento elaborado para dicha función, como el libro de texto, un programa informático, un folleto de instrucciones u otro producto cultural.

Aunque los resultados de los procesos de aprendizaje implican cambio, no todos son de la misma índole, por lo que su distinción tiene una relevancia especial en el orden teórico y operativo. Una es la modalidad de aprendizaje predominantemente cuantitativo, mientras que la otra es de índole cualitativa, correspondiéndose, en general, con la conocida distinción entre aprendizaje por *asociación* y aprendizaje elaborativo por *construcción*.

Para Domjan (2003):

El aprendizaje por asociaciones, en esencia, un proceso de aprendizaje de carácter cuantitativo, que se produce mediante procesos asociativos. Su análisis y estudio sistemático está especialmente vinculado al asociacionismo conductista, basado en la asociación estímulo y respuesta y las consecuencias de ésta, explicándola adquisición de las nuevas formas de conducta por las leyes del condicionamiento instrumental u operante, fundadas en la contigüidad, la contingencia y la repetición ejercicio. (p. 43)

2.2.2.3 La teoría del aprendizaje significativo

El aprendiz humano como activo procesador de la información, es también buscador de información. No se limita los estímulos que desencadenen respuestas; sino que busca, selecciona y extrae información en el entorno, la interpreta según sus expectativas, experiencias o conocimiento previo y le atribuye significado.

Niños, jóvenes y adultos en el aprendizaje implícito que realizan en sus cotidianas interacciones con objetos y personas del entorno tratan de comprender el mundo físico y social, atribuyendo significado a las cosas, hechos y acontecimientos que perciben y construyen activamente el propio conocimiento.

En la información que el sujeto extrae del entorno, lo importante no son las características físicas de las entradas (inputs) sino sus significados. Como sujeto activo en la búsqueda del significado es capaz de trascender lo puramente físico y alcanzar niveles superiores de significado. El significado es, pues, un factor clave en el aprendizaje implícito y también ha de serlo en el aprendizaje explícito, intencional sistemático.

Una figura tan señera en el ámbito de la psicología cognitiva como Bruner ha señalado que la denominada revolución cognitiva ha tendido a tecnificarse e incluso fraccionarse, poniendo el énfasis en el procesamiento de la información en lugar de hacerlo en el proceso de construcción del significado. Por consiguiente, subraya vigorosamente que, más que la información en sí misma, el concepto fundamental en psicología cognitiva es el significado, que el autor manifiesta claramente ya en el propio título de su obra: Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva (Bruner, 1990).

Por consiguiente, como señala Mayor (1990):

Podríamos decir que toda actividad cognitiva es articulación solidaria de estructuras y procesos, del conocimiento del mundo y del modo de manejar ese conocimiento, de la experiencia y del contexto; pero, tal articulación es posible sólo en la medida en que el sujeto extrae de todo ello un sentido, en cuanto que construye un *significado*, en tanto que comprende. (p. 243)

La comprensión es el proceso que incorpora e integra el significado; aunque no es cuestión de todo o nada, ya que en muy pocas ocasiones puede decirse que nos ha comprendido nada. Menos aún puede decirse que algo se ha comprendido enteramente. También puede aplicarse a la comprensión aquel dicho de más que ayer menos que mañana. Muchos significados, como los de molestar, evolución, liberalismo justicia puede continuar modificándose a lo largo de la vida, en un prolongado proceso de construcción o reconstrucción de significados que difícilmente llega a alcanzar un final.

En los procesos del aprendizaje se construyen proposiciones enlazadas, redes conceptuales, marcos cognitivos, esquemas mentales que se evocarán o activarán ella elaboración de nuevos significados. Éstos se integran en campos de conocimiento áreas de saberes donde cada uno de sus elementos o partes alcanza pleno significado en función

de los demás. Los resultados de este tipo de aprendizaje se mantienen durante más prolongados periodos de retención en la memoria semántica, operando subsecuentemente en la cognición y la acción humana.

Al respecto, Novak (1998) precisa lo siguiente:

A veces, el aprendizaje memorístico (literal) puede resultar útil, como al memorizar un poema, la partitura de una composición musical o la tabla de multiplicar. Pero, el verdadero valor del aprendizaje memorístico se manifiesta cuando llegamos a entender el significado de lo que hemos memorizado: es el significado lo que confiere valor al aprendizaje. Quien se limita a tocar las notas que ha memorizado es, como mucho, un técnico, en tanto que el verdadero artista comprende interpreta el significado de la música buscado por el compositor. (p. 35).

En su teoría del aprendizaje verbal significativo Ausubel analiza estructuras y procesos concernientes al aprendizaje significativo de amplios corpus de información organizada o áreas de conocimiento que durante dilatados periodos temporales tiene lugar en el marco de instituciones escolares. Se trata de aprendizaje complejo en el que predomina la vía verbal de exposición/recepción, de índole oral también escrita.

En la denominada por Ausubel teoría cognitiva de la asimilación se analizan estructuras y procesos cognitivos que subyacen la significativa adquisición de conocimientos que nutren organizadamente la memoria semántica. Para Ausubel (2002): “En el centro de la teoría de la asimilación se encuentra la idea de que los nuevos significados se adquieren mediante la interacción de la ideas (conocimientos) nuevas y potencialmente significativas con conceptos y proposiciones aprendidos con anterioridad”. (p, 171) Según la teoría de la asimilación, el aprendizaje

significativo por recepción requiere, entre otras, las condiciones básicas siguientes:

a) Una *estructura cognitiva* del aprendiz concreto que contenga ideas de anclaje apropiadas respecto de la nueva información. Esto es, experiencias conocimientos previos pertinentes con los que han de relacionarse el nuevo contenido de aprendizaje. Si el aprendiz aún no sabe lo que es circunferencia diámetro, no será posible que comprenda lo que el número π significa, sin antes adquirir aquellos conceptos; aunque pudiera limitarse repetir y retener literalmente la frase: π es igual a la circunferencia dividida por el diámetro.

b) La presentación de nuevos contenidos de aprendizaje *potencialmente significativos*, tal que sean significativos en sí mismos (*significado lógico*) y además sean plausible y razonablemente susceptibles de relacionarse de modo sustancial con la apropiada estructura cognitiva disponible por el aprendiz (*significado psicológico*). Determinados contenidos sobre electromagnetismo pueden ser significativos para el especialista o para el profesor de física; pero no serlo para el adolescente de la educación secundaria obligatoria.

c) *Actitud positiva del aprendiz* respecto del aprendizaje significativo y la comprensión; constituyendo un importante objetivo educativo la formación de dicha actitud. Se trata de la intencionalidad consciente, deliberada constantemente mantenida del aprendiz, en cuanto a su disposición buscar y establecer relaciones no triviales entre la nueva información verbalmente recibida y sus conocimientos ya disponibles; en vez de la propensión la mera retención verbal. Por consiguiente, “el aprendizaje significativo tiene lugar cuando el aprendiz elige relacionar la nueva información con las ideas que ya conoce” (Novak, 1998, p. 39).

Las variables de la *estructura cognitiva* del aprendiz conciernen a lo que ya sabe y lo bien que lo sabe, constituyendo los factores que influyen de manera inmediata directa en el proceso de aprendizaje significativo y

son la base primaria del mismo. Es el reconocimiento de la función de la estructura de conocimientos o estructura cognitiva del aprendiz en la adquisición de conceptos, la solución de problemas, la toma de decisiones, la creatividad y el pensamiento en general.

Para Ausubel (2002):

Mejorar o asegurar la claridad y estabilidad de los conocimientos pertinentes de aprendiz, dotándolas de potencialidad discriminativa, constituye una tarea previa la presentación docente del nuevo contenido. Dada la dependencia del conocimiento previo, específico y relevante, con el que se enlaza la nueva información, las posibilidades de aprendizaje de nuevos conocimientos en un campo, área específica o disciplina serán tanto mayores cuantos mayores sean la cantidad y calidad del conocimiento organizado disponible, “Por tanto, nunca se debe introducir nuevo material en la secuencia mientras no se hayan dominado por completo los pasos anteriores. (p. 269)

2.2.2.4 Logros de aprendizaje

1º Concepto

Los logros de aprendizaje son descripciones del desempeño de los alumnos en las pruebas SIMCE, que se han elaborado contrastando el desempeño real de los alumnos con los niveles descritos en los Mapas de Progreso.

Los Niveles de Logro describen el aprendizaje demostrado por los alumnos al finalizar un ciclo de aprendizaje, por ejemplo Cuarto Básico.

La pregunta que los Niveles de Logro buscan responder es: ¿qué tan adecuado es el desempeño de los alumnos y alumnas al finalizar un ciclo de aprendizaje?

Ahora bien, respecto a la estructuración, los niveles de logro dan cuenta de tres categorías de desempeño: Avanzado, Intermedio e Inicial. Estas categorías son inclusivas, es decir, el Nivel Avanzado requiere de los aprendizajes descritos en el Nivel Intermedio. A partir del año 2007, las escuelas sabrán cuántos de sus alumnos están en cada nivel de logro, al finalizar el primer ciclo escolar. De este modo, junto con la información que antes recibían, se les entregarán antecedentes como los siguientes: ¿Qué se pretende alcanzar con los Niveles de Logro?

Los Niveles de Logro permitirán a las escuelas conocer, por ejemplo, qué proporción de sus alumnos es capaz de realizar una lectura profunda de los textos característicos de Cuarto Básico, qué proporción de alumnos realiza una lectura más superficial y, finalmente, que proporción de alumnos presenta dificultades en esta tarea.

El SIMCE medirá los aprendizajes y establecerá Niveles de Logro a partir del Marco Curricular y de los propios Mapas de Progreso. Los resultados SIMCE se entregarán a las escuelas a través de niveles de logro. Tanto los Mapas de Progreso como el reporte de los resultados de SIMCE con Niveles de Logro permiten contrastar el desempeño de los estudiantes y diagnosticar el nivel de aprendizaje que éstos han alcanzado, como también visualizar cómo y cuál es el desempeño que deberá alcanzarse en la próxima etapa.

Respecto al aporte de los Mapas de Progreso y los Niveles de Logro a la labor evaluativa, se promueve una evaluación para el aprendizaje que:

a) Permite contar con información sobre los logros alcanzados y las áreas necesarias de fortalecer, promoviendo aprendizajes de mayor calidad a lo largo de los 12 años de enseñanza.

b) Permite establecer criterios predefinidos, que permitan a profesores, apoderados y a los propios alumnos, saber con antelación qué se espera de ellos y, posteriormente, conocer dónde se encuentran en relación a este criterio preestablecido. Para que todos los alumnos y las alumnas puedan aprender más y mejor, es importante conocer dónde están y hacia dónde deben dirigir sus esfuerzos.

Lo más importante, en síntesis, es el proceso reflexivo que proponen estas innovaciones, el mejoramiento de las prácticas pedagógicas y, en última instancia, el desarrollo profesional docente. Los Mapas de Progreso y los Niveles de Logro representan un apoyo para que sea posible el logro de un mayor y mejor aprendizaje.

2º Comunicación de los logros de aprendizaje

Diferentes investigaciones han demostrado que la comunicación de los logros de aprendizaje desde un enfoque formativo permite capitalizar los beneficios de la evaluación como herramienta para mejorar el aprendizaje de los alumnos, tanto en sus logros como en su calidad. De hecho, autores como Sanmartí (2010), Shepard (2008) y Picaroni (2009), entre otros, hacen hincapié en la necesidad de que los docentes vayan más allá de la retroalimentación tradicional para llevar a cabo una verdadera comunicación con los alumnos, sus madres, padres o tutores, e incluso entre colegas, con el fin de que los resultados obtenidos de las evaluaciones que serializan en el aula y la escuela potencien el aprendizaje. De acuerdo con los autores citados:

Los resultados de los logros de aprendizaje de los alumnos son un nuevo punto de partida para tomar decisiones acerca del futuro inmediato, incluso cuando éste se refiera al siguiente grado o nivel educativo. Para ello, es necesario tener presentes dos concepciones

relacionadas con el trabajo docente: el propósito formativo de la evaluación y la retroalimentación constante que existe entre los procesos de aprendizaje, enseñanza y evaluación. (p. 76)

Desde esta perspectiva, la evaluación no es un proceso independiente ni paralelo a la enseñanza o al aprendizaje, ni es un trabajo mas que deben realizar los docentes (Coll y Martín, 1994). En realidad, en el aula y la escuela, la evaluación coexiste con la enseñanza el aprendizaje; incide en ellos al brindar información valiosa sobre su efectividad, pertinencia y calidad al mismo tiempo que se adecua a los estilos y ritmos de los alumnos, así como a los progresos alcanzados con el trabajo cotidiano de los docentes.

En relación con la comunicación de los logros de aprendizaje, distintos autores llaman la atención sobre la necesidad de reflexionar qué se va a comunicar y con qué propósitos, cómo se debe llevar a cabo dicha comunicación y de qué manera pueden aprovecharse los instrumentos de registro de los resultados del aprendizaje. En este aspecto, consideran necesario que los docentes brinden la información que cada uno de los actores involucrados requiere, es decir, alumnos, madres padres de familia o tutores, equipos técnicos y autoridades educativas, para tomar decisiones que les permitan mejorar el aprendizaje de los alumnos. Además, varios autores destacan que esta comunicación cumplirá sus fines si existe la conciencia de que todos estos actores comparten una meta común: lograr aprendizajes que permitan a los alumnos contar con una formación que los acerque, gradualmente, al logro de las competencias, por ende, al perfil de egreso de Educación Básica.



Figura 1: Comunicación de los logros de aprendizaje

Fuente: Balbuena, et al. (2013).

Es importante considerar los resultados de las distintas evaluaciones que se realizan en el aula y la escuela, y la forma en que se comunicarán para continuar con la mejora del logro del aprendizaje de los alumnos.

Al respecto, la evaluación formativa permite recuperar información diversa para valorarse la planificación desarrollada adecuada o si se requiere realizar ajustes para qué se ajuste a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

Explicar a los alumnos qué van a aprender y cuál es la razón de hacerlo es el primer paso para introducir los resultados de la evaluación. En este punto, se recomienda examinar los aspectos que integran el proceso de evaluación propuesto por Atkin, Black y Coffey (2001, citado en Shepard, (2008, p. 19), el cual plantea tres preguntas clave:

¿Adónde tratas de llegar?

¿Dónde estás ahora?

¿Cómo puedes llegar ahí?

Identificar el aprendizaje esperado que se pretende lograr, y compartirlo con los alumnos en un lenguaje claro y apropiado acorde con su nivel de desarrollo y de aprendizaje, permitirá a los docentes tener precisión de lo que se espera de los alumnos y prepararlos para iniciar las tareas de aprendizaje.

También se requiere propiciar la disposición para llevar a cabo acciones como compartir los resultados de la evaluación, así como ayudar a los alumnos a identificar sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores, con objeto de que sepan qué necesitan para lograr los nuevos aprendizajes y, en consecuencia, seleccionar las estrategias didácticas para ello.

Cuando los alumnos comprenden qué aprenderán y cuáles el sentido de ese aprendizaje, están en mejores condiciones de iniciar las actividades propuestas por el docente, e incluso de responsabilizarse de su proceso de aprendizaje. Los especialistas recomiendan explicar a los alumnos el camino por recorrer junto con los criterios para evaluar el proceso de aprendizaje. De acuerdo con Sanmartí (2010): Un criterio de evaluación es una “norma a la que se hace referencia para interpretar la información recogida en una actividad de evaluación, es decir, para analizarla y emitir un juicio sobre el resultado del análisis”. (p. 134)



Figura 2: Comunicación al alumno de los logros de aprendizaje

Fuente: Balbuena, et al. (2013).

Al comunicar los logros de aprendizaje a los alumnos, deben cuidarse el contenido, la forma y el tiempo transcurrido desde que se realizó la evaluación hasta que se conversa con ellos. El factor tiempo tiene un significado en la comunicación de los logros de aprendizaje: si no se lleva a cabo en un lapso breve y razonable, perderá relevancia para los alumnos. Por esta razón, es importante que en la planificación se contemple el tiempo necesario para esta comunicación.

Diversos investigadores señalan la necesidad de llevar a cabo la comunicación en un ambiente de confianza, donde el docente y los alumnos se sientan cómodos y con libertad para entablar un diálogo constructivo. De lo contrario, es posible que el alumno no exprese sus inquietudes y dudas, dando lugar a un círculo vicioso en el que persistan los obstáculos.

2.2.2.3 Logros de aprendizaje en Educación Inicial

El Ministerio de Educación (2013, p. 35) a través de las rutas del Aprendizaje, hace precisiones conceptuales respecto al logro de aprendizajes en los niños y en las niñas de Educación Inicial.

a) Con relación al desarrollo de la expresión y comprensión oral

La comunicación oral surge como una necesidad vital de los seres humanos. Desde que nacemos, mostramos interés por entrar en relación con las personas cercanas a nosotros. De esta manera, se originan las primeras interacciones entre el adulto y el bebé. La madre y las personas que lo atienden directamente son sus primeros interlocutores. Aun cuando el bebé no habla, reconoce la voz, la entonación y las palabras de su madre o adulto que lo cuida.

En el proceso de desarrollo de la comunicación, los niños no entran abruptamente al lenguaje oral, sino que, mediante su cuerpo y la relación con otras personas, descubrirán el placer del “diálogo”, “de la comunicación” con el otro y el placer de darle sentido a ese diálogo.

A partir de los 3 años en adelante, el modo de expresión del niño es más convencional, es decir, se acerca cada vez más a la forma de comunicación verbal de los adultos de su entorno. Por ejemplo: cuenta lo que le pasó, comenta un libro que le han leído, etc.

La comunicación no verbal nunca desaparece, se sigue desarrollando como un soporte importante de lo que decimos con nuestras palabras. Cuando un niño nos habla, no solo se comunica con nosotros con su voz, sino también con su cuerpo, sus gestos y su mirada. Comunicarse con otro también le demandará al niño “salir de sí mismo”, es decir, descentrarse para aprender a comprender a los demás y, al mismo tiempo, verse desde su propia mirada y ponerse en el lugar de la otra persona.

b) Con relación al desarrollo de la comprensión de textos

En el nivel inicial, los niños se acercan al mundo escrito de diferente manera. En un primer momento, se centran en las imágenes que los ayudan a construir significados. Progresivamente, van formulando hipótesis o preguntas relacionadas con el texto propiamente dicho

(tipografía, imágenes, títulos o palabras conocidas como su nombre, el de sus compañeros, nombres de personajes, etc.). Es decir, sin necesidad de centrarse en la imagen, los niños irán observando aspectos cualitativos (con qué letras están escritas las palabras) e irán construyendo significados sobre el texto.

Uno de los objetivos más importantes en el nivel inicial es conseguir que los niños disfruten de la lectura en contacto con los libros y sus imágenes. Si bien no van a saber leer en esta etapa, sí pueden desarrollar un proceso activo al comprender lo que otro les lee, al coordinar lo que saben y sus experiencias con lo que ofrece el texto.

En ese sentido, si a los niños se les brindan oportunidades de actuar como verdaderos lectores y no como descifradores desde la Educación Inicial, irán aprendiendo a leer por sí mismos. En la medida en que tengan oportunidades para escuchar leer a otros, explorar o leer por sí mismos en situaciones reales, podrán desarrollar progresivamente la competencia para comprender diversos tipos de textos escritos en variadas situaciones comunicativas.

c) Con relación al desarrollo de la producción de textos

Los niños, desde muy pequeños, se plantean preguntas sobre la escritura. Sus primeros garabatos o trazos los entusiasman y los mueven a pensar que ahí dice algo. Progresivamente, ellos irán produciendo sus propios textos, de acuerdo con sus posibilidades e intereses.

El propósito en Educación Inicial es plantear situaciones en las que los niños actúen como escritores, aun antes de escribir convencionalmente, motivados por el deseo de saber acerca de esas marcas escritas sobre un papel. Dichas situaciones deben permitir que los niños pongan en juego sus saberes sobre el sistema de escritura y avancen en la construcción del lenguaje escrito. Asimismo, las situaciones deben alternarse y sostenerse en el tiempo.

En esa línea, para que los niños puedan producir textos, deben asegurarse determinadas condiciones:

- Disponer de papeles de diferentes formas y tamaños que los motiven a simbolizar sus experiencias por medio del dibujo y los trazos que quieran hacer.
- Tener contacto con el mundo escrito: diferentes tipos de libros, carteles que cumplen una función en el aula o la escuela, íconos gráficos que comunican algo. Por ejemplo: baño de niñas, peligro, etc.
- Tener a su disposición una biblioteca de aula en la que puedan encontrar diferentes tipos de textos (cuentos, enciclopedias, poesías, revistas, periódicos, etc.).

En la medida en que los niños tengan oportunidades para escribir de forma espontánea y con un propósito claro, podrán desarrollar progresivamente la competencia para producir diversos tipos de textos escritos en variadas situaciones comunicativas.

2.2.2.4 Logros de aprendizaje en Comunicación

El Ministerio de Educación (2013, p. 48), en lo referido al logro de los aprendizajes en el área de Comunicación, precisa lo siguiente:

a) Expresión y comprensión oral

Para que los niños sean hablantes y oyentes competentes, la escuela debe propiciar situaciones en las que puedan poner en práctica sus saberes.

La fuente considera variadas estrategias que podemos planificar para el logro de la competencia:

- Relatar historias sencillas sobre hechos reales o imaginarios siguiendo una secuencia temporal (cuentos, películas, noticias).
- Describir oralmente seres, objetos, situaciones de su entorno.
- Dialogar con diversos propósitos en parejas o en grupos pequeños.
- Dictar textos orales para que el adulto los escriba.
- Realizar asambleas para intercambiar ideas.
- Recitar rimas, poemas, adivinanzas, trabalenguas.

Siguiendo con el Ministerio de Educación (2013):

Una de las estrategias que puede utilizarse en Educación Inicial es la ASAMBLEA, que es un espacio de intercambio entre los niños y la maestra, donde todos conversan, discuten sobre un tema de interés común y se ponen de acuerdo. Si esta estrategia se pone en práctica con frecuencia, los niños tendrán la oportunidad de hablar y escuchar a otros en situaciones reales. (p. 49)

Las asambleas giran en torno a un tema de interés común y permiten que los niños sigan las intervenciones de sus compañeros y del docente, compartiendo sus ideas y argumentándolas. Esto no sucede en aquellas situaciones donde se busca que los niños relaten sus experiencias personales, pues les es difícil seguir el relato de los compañeros si desconocen el tema, las circunstancias y hasta a los protagonistas del relato.

b) Comprensión de textos

La lectura puede estar asociada a las actividades propias de los niños, para lo cual el docente proporcionará los textos escritos que la situación requiera: leer sus propios nombres para pasar la asistencia, leer una receta de cocina para preparar una ensalada, leer instrucciones para elaborar un títere, leer la canción o la rima que se va a guardar en la memoria, etc.

A fin de que los niños vayan adquiriendo más saberes sobre la escritura y el lenguaje escrito, hagan mejores predicciones y construyan estrategias para confirmar o rechazar estas anticipaciones, sin adivinar, sino dando razones pertinentes, es necesario que interactuemos con ellos para facilitarles la coordinación entre lo que saben acerca del lenguaje escrito y lo que dice el texto, así como plantearles situaciones problemáticas que faciliten esta interrelación y permitan el logro de la competencia.

Entre las estrategias que permiten el desarrollo de la competencia, tenemos:

- La maestra lee a los niños
- Leer el propio nombre
- Leer para saber más sobre un tema
- Leer por sí mismos

Una de las estrategias que puede utilizarse con frecuencia en Educación Inicial es “La maestra lee a los niños”. Durante este momento de lectura, el cuento cobra vida. Los niños acceden a una multiplicidad de mundos posibles gracias a que el docente “presta su tiempo y su voz” a los personajes de las historias. De esta forma, la lectura por parte del adulto se convierte en un referente de lectura para los niños.

La lectura y la narración de cuentos exige que el docente se prepare: adecuando el tono de voz y los gestos a los diferentes personajes y momentos de las historias, transmitiendo estados de ánimo de los personajes que permitan elaborar imágenes.

Entre los textos preferidos por los niños, se encuentran los cuentos, por las historias que presentan, los personajes y las imágenes con las que se acompañan. Estos relatos les permiten identificarse con los personajes, relacionarse con su mundo de imaginación y fantasía, así como vincularse con las experiencias que están viviendo a nivel afectivo. Los cuentos –así como otras narraciones– acercan a los niños a la literatura. Por eso, en nuestro trabajo pedagógico es importante aprovechar a este tipo de texto como una oportunidad para aproximar a los niños a la riqueza del lenguaje escrito.

Después de la lectura, se pueden alternar diferentes momentos: uno para que los niños escuchen en silencio y otro para que comenten sus impresiones sobre el texto escuchado, para plantear dudas o dar opiniones. En los momentos de intercambio, nosotros podemos dar cuenta de nuestra opinión respecto al texto, luego de escuchar a los niños. Recordemos que todas las intervenciones que hacemos a lo largo de la lectura favorecen la comprensión más profunda del texto.

Ahora bien, como parte de las actividades permanentes del aula, podemos considerar momentos donde los niños, bajo nuestra orientación, seleccionen lecturas de su preferencia. Los textos escogidos nos darán la oportunidad de generar un espacio de lectura e intercambio de ideas, opiniones, sentimientos e intereses.

Es a partir de estas situaciones que los niños pueden comprender y producir sobre el contenido del texto, los personajes, gustos, preferencias, entre otros.

c) Producción de textos

Los niños aprenden a escribir en el marco de situaciones reales y con sentido para ellos. Algunas veces, escriben por sí mismos, individualmente o en pequeños grupos. Otras, dictan un texto al maestro o compañero. En ocasiones, también copian con sentido pues saben de qué se trata el texto (para quién y para qué lo hacen). Para que los niños pongan en juego sus conocimientos sobre el lenguaje escrito y avancen en la construcción del sistema de escritura, se requiere de la planificación y puesta en práctica de variadas estrategias que permitan el logro de la competencia.

- Los niños dictan, la maestra escribe.
- Los niños escriben por sí mismos de manera libre.
- Escritura del nombre.
- Escritura espontánea de listas.

Una de las estrategias que puede utilizarse en Educación Inicial es “Los niños dictan, la maestra escribe”, mediante la cual, los niños dictan a la maestra acontecimientos relevantes para la vida del grupo. Las situaciones de dictado son oportunas cuando es indispensable la producción de un único texto final. Por ejemplo, el dictado de una carta de saludo a una compañera que está enferma o el dictado de un texto para colocar en una hoja de una enciclopedia.

Dictar un texto para que un adulto escriba es una de las primeras formas de producción de escritos. Esta situación de dictado al docente permite que los niños centren sus esfuerzos en el proceso de organización de sus ideas y en las formas de expresarlas por escrito para producir un texto completo. Así es como se enfrentan con la complejidad de esta práctica de escritura.

A través de esta estrategia, los niños observan escribir a su maestra y ella pone a disposición de los niños información sobre el sistema de escritura: la graficación de las letras y su ordenamiento lineal, los espacios entre fragmentos de escritura, su orientación de izquierda a derecha. De esta manera, aprenden que la escritura sirve para registrar lo que queremos recordar (es decir, guardar memoria) y que lo escrito puede ser recuperado por medio de la lectura del adulto.

2.2.2.5 Logros de aprendizaje en Matemática

El Ministerio de Educación (2013) a través de las Rutas de Aprendizaje, al referirse a los logros de aprendizaje en el área de Matemática, sostiene:

En los niños pequeños, el aprendizaje de la matemática se da en forma gradual progresiva, acorde con el desarrollo de su pensamiento, es decir, depende de la preparación de sus estructuras mentales para asimilar determinadas nociones. Muchas veces, por desconocimiento y, de manera equivocada, hemos enseñado conceptos que no corresponden a los niños del nivel de Educación Inicial, tratando de adelantar contenidos de Educación Primaria, creyendo que los niños logran aprenderlos porque recitan mecánicamente los números, etc. Sin embargo, se trata de un aprendizaje pasajero, producto de una enseñanza memorística, que propicia en ellos una mala experiencia, ya que aún no tienen preparadas las estructuras mentales que sustenten las bases de los conceptos. (p. 25)

1º Los rangos numéricos para el nivel de Educación Inicial

Lo que corresponde en el nivel, es tratar que los niños vayan adquiriendo las nociones básicas para la construcción mental del número. Para ello, debemos propiciar que en las actividades donde sea posible, se pongan en evidencia los procesos de clasificación, correspondencia,

seriación, etc., con objetos del entorno, partiendo de aspectos perceptuales, para luego, iniciarse en los aspectos cuantitativos del mismo. Por eso, proponemos trabajar, en el nivel de Educación Inicial con los siguientes rangos numéricos:

a) El rango numérico para el conteo

Lo que se busca en este nivel no es solo que los niños reciten los números, sino que comprendan posteriormente la secuencia numérica verbal. Por esta razón, tomando en cuenta los principios del contar (correspondencia término a término, ordenación estable, abstracción, no pertinencia del orden y cardinalidad), trabajamos hasta el número 10 para el conteo, estableciendo una correspondencia con su esquema corporal, puesto que los 10 dedos de las manos, a menudo, son utilizados como soporte para iniciar este proceso.

Se puede reforzar el sentido numérico, infantil con el uso de ejemplos pertinentes que cada uno trae de su entorno. Para el aprendizaje de los números, los mejores ejemplos provienen del propio cuerpo: “una es la nariz”, “una es la boca”, “dos son las orejas”, “dos son las manos”, “cinco son los dedos de la mano”, “diez son los dedos de mis dos manos”, etc. También son importantes los ejemplos que el mismo niño elabora a partir de su vida cotidiana, que estén llenos de números: cuántos hermanos tiene, cuántas personas viven en su casa, cuántos animalitos cría, etc.

Motivados por el entorno, muchos niños pueden aprender a contar números mayores que 10 y, espontáneamente, cuentan de memoria hasta 20, 30 y más, porque el conteo es una recitación verbal aprendida de los adultos por imitación. Sin embargo, esta recitación no garantiza que tengan idea de la cantidad. Asimismo, en su vida cotidiana los niños van a tomar contacto con números mayores que el 10; pero este contacto no garantiza la construcción de los números hasta 10.

b) Para comparar

Para establecer la comparación, es necesario que usemos hasta 5 objetos para que el niño realmente tenga la oportunidad de comparar dos colecciones.

En un primer momento, utilizando los cuantificadores, mencionaremos que hay “muchos o pocos”, posteriormente, podrá comparar para establecer la diferencia entre dos colecciones diciendo “cuántos más” o “cuántos menos” hallen una y otra.

c) Para resolver situaciones cotidianas de juntar, agregar y quitar

Para que los niños vayan conociendo la utilidad de los números, se debe propiciar, en situaciones cotidianas, acciones referidas a juntar, agregar y quitaren un ámbito no mayor de 5 objetos. Recomendamos un rango numérico menor para explorar estas nociones debido a que los niños a esta edad aún no han consolidado la conservación de la cantidad ni la relación de inclusión de clases. Ni la descomposición mental de un número. Sin embargo, se debe dar cuenta que, al juntar o agregar objetos a una colección, la cantidad inicial aumenta, y que, al quitar objetos, la cantidad disminuye. Cabe mencionar que el niño puede colocar 5 pallares en dos platitos: 3 en uno y dos en el otro o, de otra forma, 4 en un platito 1 en el otro, pero aún no se da cuenta de que está descomponiendo un número. Es decir, no es consciente de que 5, puede ser 3 y 2, o también 5 puede ser 4 y 1.

Es importante utilizar el conteo como estrategia para resolver situaciones cotidianas referidas a acciones de juntar, agregar y quitar en un ámbito no mayor de 5 objetos, utilizando el material concreto y permitiendo que el niño nos explique el proceso que realiza.

2° Escritura de los números

El aprendizaje de la escritura de la serie numérica o de los números se produce con posterioridad al conteo, en forma oral y espontánea. Por eso, no se debe hacer planas de escritura numérica con los niños.

Si bien el niño se familiariza con los números de su entorno, puede reconocerlos en carteles y hasta dibujarlos en su nivel de escritura, esto no significa que tenga que hacer los trazos con exactitud y, mucho menos, que esté obligado a realizar tareas de escritura numérica. Se debe tener en cuenta que las representaciones en lápiz y papel no son las más adecuadas para nuestros niños en el nivel de Educación Inicial y que hay otras formas de representación, como la de los puntitos que ofrece un dado, o con palitos como en las votaciones, son maneras más apropiadas para simbolizar los números en la etapa inicial.

Así por ejemplo, al jugar con un dado, el niño puede poner en un frasco tantos botones como indica el dado, sin necesidad de escribir el número. Lo mismo sucede cuando jugando a tumbar latas, anota con palotes el número de latas que tumbó.

3° Comprendiendo algunos conceptos matemáticos

Es importante que se tenga en cuenta algunos conceptos matemáticos que deben considerarse en el nivel de Educación Inicial, que servirán de base para el desarrollo del pensamiento matemático. Así, desarrollaremos las nociones vinculadas a los dominios de número y operaciones, cambio y relaciones.

a) Noción de número

Según el Ministerio de Educación (2013):

Los docentes sabemos qué es el número, pero no sabemos cómo explicarlo, por lo que solemos dar

diferentes definiciones acerca de ello. Muchos dirán que 5 es un número, que también 5 es cinco bolitas y que ambos son el mismo número; pero esto no es así, ya que ambos no son lo mismo. Decir que cinco no es un número es como decir que Marco no es un nombre; pero 5 es el nombre de un número, como Marco es el nombre de un niño. (p. 34)

Se puede ver que el concepto de número es abstracto. Solo existe en nuestra mente, aunque lo usamos para representar situaciones de la vida real. Es por ello que, para definir qué es el número debemos tomar en cuenta al número como cardinal, como ordinal, como relación de inclusión y como numeral.

- *Cardinal*. Está referido a la cantidad de elementos que tiene una colección. Por ejemplo: Si tenemos una colección de tres lápices, tres crayones y tres plumones podemos afirmar que estas colecciones tienen la misma cantidad, es decir que, todas estas colecciones tienen 3 elementos.
- *Ordinal*. Está referido al orden que ocupa un elemento dentro de una colección ordenada. Por ejemplo: el 5 atiende a un orden y se ubica en el quinto lugar, después del 4 y antes del 6.
- *Inclusión jerárquica*. Está referido al último número que se cuenta en una colección es el que representa el total de la colección. Por ejemplo: al terminar de contar 1, 2, 3, 4 y 5 pelotitas, expreso que tengo 5 pelotitas y que 4 está incluido en 5.
- *Numeral*. Es una representación convencional del número. Por ejemplo: cinco bolitas se pueden representar con el número 5. Por eso que en el nivel de Educación Inicial propiciamos el desarrollo de nociones básicas, como la clasificación, la seriación, la cordialidad,

la correspondencia, el uso de cuantificadores entre otras, enmarcadas en situaciones cotidianas.

Revisemos cada uno de esos conceptos:

4º Cuantificadores

Los cuantificadores indican una cantidad, pero sin precisarla exactamente, ósea, indican cantidad pero no cardinalidad. Quiere decir que los niños, por medio de actividades diarias y en interacción con el material concreto, pueden identificar distintas cantidades utilizando los cuantificadores: *muchos, pocos, ninguno, más que, menos que*.

5º Comparación

La comparación es un proceso fundamental del pensamiento, relacionado con la observación de semejanzas y diferencias entre los objetos. Es decir, comparares poner atención en dos o más características de los objetos, para establecer relaciones y definir semejanzas o diferencias entre ellos.

Es importante, propiciar en los niños la verbalización de las comparaciones cualitativas color, forma, tamaño, textura, etc., y cuantitativas referidas a cantidades entre los objetos o colecciones.

Al finalizar el nivel Educación Inicial, el niño debe utilizar adecuadamente los siguientes términos:

- Igual y diferente.
- Grande y pequeño en cuanto al tamaño.
- Alto y bajo en cuanto a la altura.
- Largo y corto en cuanto a longitud.

- Lleno y vacío en cuanto a capacidad.
- Duro y blando en cuanto a la consistencia.

6º Correspondencia

La correspondencia es la acción que significa que a un elemento de una colección se le vincula con un elemento de otra colección. Es la base para determinarle “cuántos” al contar y es una habilidad fundamental en la construcción del concepto de número.

En Educación Inicial, se realiza la correspondencia “unívoca”. Este tipo de correspondencia, que utiliza el niño antes de adquirir la noción de número, este tipo de correspondencia permite comparar dos colecciones, una a una, mediante la percepción. El niño intuitivamente sabe que hay la misma cantidad, aunque no puede precisar en qué consiste esa igualdad o desigualdad ni determinar la cantidad de elementos entre una colección y otra.

7º La clasificación

Es la capacidad de agrupar objetos expresando semejanzas y diferencias entre ellos. Esto permitirá posteriormente, formar sub clases que se incluirán en una clase de mayor extensión. Es decir, en la clasificación, los niños agrupan objetos por semejanzas y los separa por sus diferencias, teniendo en cuenta las características perceptuales como el tamaño, el grosor, la textura, el color, etc.

Al agrupar, se establecen las relaciones de pertenencia de objetos en una colección, por lo menos con una característica común, para los niños del nivel de Educación Inicial. Posteriormente, refiriéndonos a la inclusión, el niño llega a identificar una “sub clase” dentro de una “clase” de objetos. Por ejemplo: Reagrupan los círculos, los cuales forman la clase “círculos”,

pero dentro de esta clase, se puede formar “sub clases” de círculos rojos y círculos amarillos.

8º La seriación

Es el ordenamiento en “serie” de una colección de objetos con una misma característica (tamaño, grosor, etc.). Es decir, los objetos se comparan uno a uno y se va estableciendo la relación de orden “... es más grande que...” o “... es más pequeño que...” o “...es más grueso que...” o “... es más delgado que...”.

También se construye una serie, cuando se ordenan objetos según tamaño, de manera ascendente y descendente. Esta noción es necesaria para entender, posteriormente, la posición de los números según su ubicación, como los números ordinales: 1, 2, 3,4... donde los números se ordenan siguiendo una serie ascendente.

9º La ordinalidad

Es el ordenamiento de una colección de objetos de manera lineal. Es decir, cuando los niños ordenan una colección de objetos, considerando un punto de referencia para señalar la posición que ocupan, determinando el ordinal correspondiente: el primero y el último lugar, para luego identificar, el primero, el segundo y el tercero hasta el quinto lugar.

La docente propiciará la verbalización de los ordinales, mediante preguntas como: “¿Qué posición ocupa?”, “¿Cuál de ellos está en primer lugar, en segundo lugar?”, “¿En qué lugar se encuentra?”, “¿Quién es el primero en la fila?”, “¿Quién está al último?”.

2.2.2.6 Logros de aprendizaje en Personal Social

Según el Ministerio de Educación (2014), los logros de aprendizaje en el área de Personal Social:

Están orientadas a lograr dos grandes competencias, una vinculada a la identidad personal y otra a la convivencia, cuyo desarrollo permitirá que los estudiantes logren su realización personal y ejerzan la ciudadanía de manera activa, incorporándose en la vida social, económica y productiva de manera satisfactoria. (p.18)

El desarrollo de esta área es muy importante iniciarlas desde la primera infancia para que estructuren su personalidad teniendo como base su desarrollo integral, a partir de la toma de conciencia de sus características, capacidades personales y de las relaciones que establece, base de la convivencia sana en su medio social.

Según la misma fuente, las competencias, capacidades e indicadores a lograrse en los niños de 3 a 5 años, están planteadas en términos de lo que se espera que los estudiantes logren a lo largo de la Educación Básica Regular.

a) Competencia vinculada a la identidad personal

Se relaciona con otras personas demostrando autonomía, conciencia de sus principales cualidades personales y confianza en ellas, sin perder de vista su propio interés.

Entendemos la identidad como el complejo proceso de convertirse en persona Singular. Si bien es un proceso que se extiende a lo largo de la vida, en el nivel de Educación Inicial se presentan momentos claves que permitirán poner los cimientos para su desarrollo.

b) Competencia vinculada a la convivencia democrática

Convivir es vivir con otras personas, iguales a nosotros en dignidad y derechos, pero también diferentes a nosotros, pues tienen necesidades, expectativas, intereses y deseos propios, así como una manera particular de ver el mundo y de establecer relaciones con los demás.

El Ministerio de Educación (2014) considera lo siguiente:

Corresponde al nivel de Educación Inicial organizar la convivencia democrática en un clima cálido y respetuoso, donde el niño se sienta acogido y reconocido por todos los miembros de la institución educativa, tenga oportunidades para expresarse con espontaneidad usando sus propios lenguajes y se ejercite en la aceptación de las diferencias como algo natural. Y esta tarea no tiene que ver solo con la formación de futuros ciudadanos –como se suele decir–, sino también con el ejercicio ciudadano de hoy en el espacio educativo público, de manera específica, donde los niños tienen derechos, pero también responsabilidades. (p. 19)

La identidad personal es la piedra angular sobre la cual se construye la convivencia. Ambos procesos se desarrollan en un entorno de interacciones con adultos significativos (mamá, papá o cuidador, maestra) y con otros niños (hermanos, compañeros, amigos).

Las interacciones con el otro son vitales para que el niño desarrolle la conciencia de sí mismo, la conciencia del otro, la internalización de las normas y los límites. Es decir, para que comprenda que no todo está permitido, que tiene que aprender a autorregularse e interesarse por las demás personas.

En esta área de desarrollo personal social toma en cuenta algunos conceptos que son necesarias tomarse en cuenta en los niños para que sean desarrolladas en los niños como son:

Autoestima

Está definida como el reconocimiento y valoración positiva que el niño hace de sus características y cualidades personales, mostrando confianza

en sí mismo e identificando aquellas otras que está en camino de adquirir o mejorar. Esta se manifiesta también cuando el niño verbaliza sus preferencias, deseos y necesidades, incluyendo las situaciones en que solicita ayuda. En el conocimiento de sí mismo, no hay que quedarse en las características físicas, sino avanzar al reconocimiento de las destrezas y cualidades.

Estas se desarrollan progresivamente, desde lo que el niño puede observar, por ejemplo: “Yo corro rápido”, hasta aspectos más profundos, como “A mí no me gusta que me empujen”. El desarrollo adecuado de la autoestima está vinculado a la necesidad de atención y a sentirse valorado por las personas que nos rodean. Podemos afirmar que todos, y en especial los niños, tenemos necesidad de sentirnos reconocidos para lograr un sano desarrollo mental y físico.

Conciencia emocional

Es la capacidad que tienen el niño y la niña para expresar lo que están sintiendo en diferentes situaciones, tratando al mismo tiempo de identificar los motivos de estas emociones. Esto les permite entender su alegría, tristeza, miedo o cólera y a la vez reconocer, poco a poco, las emociones de los otros.

Tener conciencia de las propias emociones nos da la posibilidad de promover situaciones que nos brinden alegría y felicidad. Es la base de las relaciones satisfactorias con los demás.

Una propuesta educativa centrada en el niño, en la persona, tiene que atender con armonía las dimensiones del desarrollo emocional, personal y social.

Autonomía

Es la capacidad que muestra el niño al tomar decisiones cotidianas, como qué jugar, con qué jugar, cuánto comer, etc., y al realizar actividades con iniciativa, independencia y seguridad, según sus propias

posibilidades para poder alimentarse, realizar su higiene, etc. Cada vez que el niño se “atreve” a realizar algo nuevo, está revelando confianza en sus propias capacidades para hacer las cosas bien (autoeficacia), lo que a su vez supone la convicción de que cada problema tiene una solución y de que el niño puede lograr, con sus propios esfuerzos, el éxito en la tarea iniciada.

El desarrollo de la autonomía es progresivo y se afianza con el fortalecimiento de capacidades para comunicarse mediante el lenguaje oral, la participación, la toma de decisiones, la resolución de conflictos de manera constructiva o actuar considerando el interés de los demás.

Para que el niño adquiera confianza en sí mismo, requiere de un clima emocional afectivo y respetuoso que le permita expresar sus deseos, opiniones y preferencias en las situaciones cotidianas del aula, sin críticas descalificadoras.

Colaboración y tolerancia

Es el respeto a las personas, sus ideas, sus gustos y preferencias, sin renunciar a las propias. En el aula, hay niños y niñas con diferentes capacidades, unos tienen habilidades para el canto, mientras otros se expresan mejor mediante la pintura; unos son varones y otras mujeres; unos tienen como lengua materna el castellano, otros el quechua; unos provienen de la selva, otros de la sierra.

Aunque los niños tienen la disposición natural para interactuar con otros sin estereotipos ni prejuicios, es conveniente fomentar en el aula diversas situaciones que afiancen esta actitud, de tal manera que cualquier niño o niña se relacione con todos sus compañeros para conversar, jugar, cantar, danzar, hacer proyectos y tareas colectivas.

Acuerdos o normas de convivencia

El aula como espacio público al que concurren niños y niñas con diferente origen, costumbres, tradiciones culturales y expectativas

requiere una organización apropiada que regule sus relaciones y les permita convivir de manera armónica. Las bases de la organización del grupo en el aula y la escuela se expresan como acuerdos o normas de convivencia que todos, niños y docentes, debemos cumplir.

Estos acuerdos son legítimos cuando los niños los proponen, discuten, acuerdan y aceptan.

Las normas de convivencia surgen como resultado de esta conciencia de sí mismo y del otro. En la medida en que los niños son personas respetadas, aprenderán a respetar a los demás.

Resolución de conflictos

Los conflictos son situaciones donde los intereses o deseos de las personas se oponen. La diversidad del aula también se manifiesta en las diferentes posiciones que tienen los niños frente a un hecho o situación; por ejemplo, más de uno quiere leer el mismo cuento o jugar con el mismo juguete al mismo tiempo.

Desde esta perspectiva, los conflictos son naturales, frecuentes e inevitables en la vida del aula. Lo que se tiene que evitar es que los conflictos se transformen en agresiones o peleas.

Para eso, se debe promover, primero, que cada niño, ejerciendo su autonomía, haga frente a la situación problemática de alguna manera que no sea huyendo ni agrediendo. Lo deseable es que, poco a poco, el niño busque una solución conversada de las diferencias, es decir, negociada con la otra parte.

2.2.2.7 Logros de aprendizaje en Ciencia y Ambiente

Según el Ministerio de Educación (2009):

El área de Ciencia y Ambiente en Educación Inicial contribuye a la formación integral del niño proporcionándole

la oportunidad de conocer la naturaleza para desarrollar una conciencia ambiental de prevención de riesgos y reducción del daño. Se sientan las bases del éxito o fracaso del desarrollo de una adecuada conciencia ambiental. (p. 123)

Siguiendo con la misma fuente, esto permitirá también que se inicien en la exploración de objetos y fenómenos, utilizando estrategias y procedimientos básicos del aprendizaje científico, propios de la investigación tales como observar, hacer preguntas, formular hipótesis, recolectar, procesar información y formular conclusiones.

Los niños, a través de esta área, no sólo satisfacen su natural necesidad de descubrimiento, conocimiento y aprendizaje, sino que construyen herramientas a partir de sus posibilidades, para buscar la solución a problemas que puedan surgir en su relación con el medio en el que viven.

El área se organiza de la siguiente manera:

a) Cuerpo humano y conservación de la salud

Está referido al conocimiento de su cuerpo, al funcionamiento y cuidado del mismo para prevenir y mantener su salud (hábitos alimenticios, higiene y control de crecimiento y desarrollo). De esta forma, los niños progresivamente van tomando conciencia y participan en forma activa de las diversas acciones encaminadas al cuidado, promoción y protección de la salud.

b) Seres vivientes y conservación del ambiente

La interacción permanente con el medio natural facilita a los niños su pronta integración con dicho ambiente, contribuyendo a desarrollar actitudes de interés y disfrute. De esta forma, se desarrolla desde temprana edad, una educación para el respeto, cuidado, protección y

conservación de los diferentes ecosistemas y biodiversidad existentes en la naturaleza.

Los conceptos y nociones acerca de los ecosistemas, cadenas alimenticias y hábitat, permitirán entender cómo los seres humanos dependemos del ambiente natural que nos rodea, por lo cual es necesario introducirlos en el conocimiento inicial sobre microclimas en diversas zonas geográficas

2.2.2.8 La evaluación en Educación Inicial

En Educación Inicial no se califica a los niños con escalas numéricas ni se les toman pruebas para decidir si “pasan de grado”. La actitud certificante de los maestros no aplasta ni desplaza a la actitud enseñante. Predomina el interés por lo pedagógico (Spakowsky, 2004). Esto, sin embargo, no quiere decir que la evaluación en las instituciones de Educación Inicial no presente problemas: presenta otros problemas. Veamos cuáles:

a) La evaluación de aprendizajes se superpone en forma confusa con las prácticas de disciplina y los contextos de vida de los niños.

Al analizar informes de progreso realizados para informar sobre la experiencia de los niños en Educación Inicial, una de las recurrencias que se observa es la superposición entre los saberes específicos de los que el niño pudo apropiarse y otras dos esferas de su experiencia: su comportamiento en el contexto de las situaciones grupales y la existencia de factores familiares que podrían explicar sus “problemas de disciplina”. Veamos un ejemplo de un informe que dice: “...Cuando escucha cuentos que la maestra lee al grupo, algunas veces presta atención y participa, y muchas otras veces se muestra inquieto y se levanta, y resulta entonces necesario llamar su atención. Esto sucedía con mayor frecuencia después del nacimiento de su hermanito”.

La cita contiene tres aspectos distintos de la experiencia del niño: a) su relación con la literatura, b) su comportamiento en el marco de actividades grupales, y c) el modo en que sus experiencias familiares (en este caso, el nacimiento de un hermanito) impacta en su estado de ánimo, disposición, etc. Una pregunta que surge al reconocer estas tres cuestiones es si los informes deben concentrarse en la primera, o deben también ahondar en las otras. Es una cuestión importante, en el apartado dedicado a los informes de progreso. Lo que interesa destacar aquí es que es necesario discernir entre los aprendizajes de cada esfera curricular y estos otros aspectos. Y si se tratan ambos, es conveniente tratarlos por separado. De otro modo, se puede sugerir falazmente que un niño que “se porta mal” en la clase de Arte, por ejemplo, no ha aprendido ciertas destrezas relacionadas con el dibujo o pintado de algo.

b) Las referencias con que se valora a los estudiantes tienden a ser imprecisas, y a basarse en el “promedio”.

Según Heredia (2009):

Existen al menos tres criterios para encarar las prácticas de evaluación. Puede evaluarse al estudiante en función del *contexto grupal*, a partir de una *expectativa de logro pre-establecida* o en función de sus *progresos* a lo largo del tiempo. Las tres son muy distintas entre sí. La primera, de hecho, no sirve como “espejo” para saber si los estudiantes aprendieron bien y nosotros desarrollamos una buena enseñanza, pues sólo se preocupa por medir las diferencias entre unos y otros. Es el criterio que se utiliza, por ejemplo, en los exámenes eliminatorios de ingreso, donde no interesa saber cuánto saben las personas, sino quiénes saben más que los demás. El segundo caso, en cambio, demanda prever qué quisiéramos que los estudiantes sean capaces de hacer (esto es, formular objetivos con expectativas de logro) y fijarnos en qué

medida cada uno se acercó a esas metas. La evaluación de progreso, finalmente, nos permite ponderar los avances del grupo y de cada uno de los niños a lo largo de un Proyecto o Unidad Didáctica y valorar los avances independientemente de valores absolutos. (p. 76)

Si pensamos cuál o cuáles de estas alternativas son más pertinentes en Educación Inicial probablemente acordemos en que las dos últimas se ofrecen como las mejores opciones. Sin embargo, la ausencia de una planificación sistemática de las actividades evaluativas puede conducir a que la forma de evaluar que prevalezca “por defecto”, sea la primera. Esto se debe a que la observación acrítica (no sistemática, no planificada, realizada sin instrumentos) tiende a funcionar con los parámetros de valoración que están más a mano: los distintos integrantes del grupo para ser comparados entre sí y el “sentido común” como criterio de comparación. De este modo, un niño será “participativo” si habla más que los demás, será “callado” si habla menos, tendrá un alto grado de apropiación de la lengua si escribe mejor que el resto, etc. El peligro de esta evaluación asentada en referencias imprecisas y basadas en el “promedio” es que produce, a la larga, más etiquetamientos de los estudiantes que valoraciones acerca de sus aprendizajes.

c) Se usa como referente de evaluación la psicología evolutiva, confundiéndose así las esferas del desarrollo y el aprendizaje.

Para Violante y Soto (2011):

Otro desafío que se enfrenta en Educación Inicial en lo referido a la evaluación de los aprendizajes se relaciona con el clásico dilema entre “enseñar” y “acompañar el desarrollo”. Es cierto que en términos formales y teóricos esta oposición no es ya un dilema: si hay diseños curriculares con contenidos y criterios muy minuciosos de

enseñanza – e incluso si estamos aquí discutiendo acerca de la evaluación de los aprendizajes – es porque claramente se ha aceptado y establecido que en este Nivel efectivamente se enseña. Pero que la cuestión se haya definido teórica y curricularmente no significa que esa tensión no siga condicionando en la práctica nuestras maneras de pensar y de actuar. Educar a niños pequeños trae a un primer plano algo que debería ser evidente en todos los niveles de enseñanza: el docente no es un mero comunicador, sino que como “acompañante afectivo, figura de sostén, otro significativo” y como “mediador cultural” enseña “compartiendo expresiones mutuas de afecto, ofreciendo disponibilidad corporal, realizando acciones conjuntamente, acompañando con la palabra, entre otras formas de enseñar específicas y particulares para los más pequeños. (p. 53)

Esta amplitud del rol docente se nutre en buena parte de ampliar la definición restringida del maestro como comunicador, como aquél que meramente entrega una información, y pasar a considerar también que el docente educa y enseña dando marco a procesos más amplios por los que el estudiante transita. Ahora bien, esta visión enriquecida del rol docente puede sostenerse sin que las ideas de desarrollo y aprendizaje se fusionen, y sin que las teorías psicológicas acerca del desarrollo infantil sean interpretadas linealmente como expectativas de logros en términos de aprendizajes. La escritura a partir de hipótesis pre alfabéticas o la descentración (concepto piagetiano), por ejemplo, pueden ser buenos insumos para interpretar lo que sucede en la sala, pero no son objetivos de la Educación Inicial ni de la planificación del docente. Por eso, no es apropiado evaluar utilizando como criterio central o único el de constatar la presencia de conductas “propias de la edad”.

d) Se confunde evaluación “formativa” (no sumativa) con “ausencia de evaluación”, o “evaluación menos necesaria”.

En Educación Inicial muchas de las problemáticas que caracterizan genéricamente a la evaluación (como la subordinación del currículum al examen o el predominio de los deseos de aprobar por sobre los de aprender) no aparecen en absoluto. Esto se debe a que el interés principal de la evaluación en un sistema sin certificación estandarizada es puramente un interés pedagógico. La evaluación no funciona como un “sello”, sino como un “espejo”, de un modo similar a lo que sucede en los cursos optativos para personas de todas las edades en los que la única motivación es aprender y disfrutar la experiencia.

Esto tiene, sin embargo, un efecto. Como la evaluación no tiene consecuencias certificantes “graves” (como repetir de grado, reprobado, ir “a recuperación”, etc.), tiende a creerse que es menos importante o menos necesaria. Como si las acciones para saber si los estudiantes aprendieron fueran en sí mismas poco importantes. Este razonamiento equivale a decir que la democracia es menos necesaria si no hay consecuencias punitivas para los actos autoritarios, o que la eficiencia de la gestión es un dato secundario si no habrá premios ni sanciones para quienes derrochen o roben los fondos públicos. Si aceptamos que el Jardín enseña, diríamos, debemos aceptar que es imprescindible construir algún tipo de reflexión sobre los efectos que tiene dicha enseñanza. Esto no significa que debemos calificar numéricamente ni clasificar a nuestros estudiantes, por supuesto: la enorme oportunidad de una evaluación puramente formativa debe ser aprovechada.

En ese sentido, las particularidades de la evaluación en Educación Inicial tienen en principio el rasgo positivo de una especie de “altruismo” merced al cual nos mantenemos a salvo de las supuestas patologías, mezquindades y tecnicismos de la evaluación certificante en otros niveles de enseñanza. Por otro lado, sin embargo, la falta de pautas certificantes es interpretada a veces desde cierta desvirtuarían, por la que la evaluación puede terminar siendo vista como una práctica innecesaria, prescindible o hasta fuera de lugar. Los fuertes argumentos que justifican

su necesidad como parte integral de una enseñanza genuina, entonces, son las herramientas con las que contamos para comenzar a desandar ese camino y reubicar a la evaluación de los aprendizajes como un pilar de la labor pedagógica de la Educación Inicial.

e) *Se confunde “evaluación de procesos” con un mero relato de “lo que pasó”.*

La dicotomía entre evaluación de procesos y de resultados muchas veces se esgrime como una oposición ideológica que busca reivindicar el durante, el cómo, el camino recorrido y los logros graduales por sobre la mirada más eficiente que sólo se fija en los productos finales. Hasta allí, en principio, el énfasis en los procesos es una decisión acertada y acorde a las filosofías pedagógicas de nuestro nivel de enseñanza. El problema comienza cuando este interés en los procesos, en lugar de redirigir el compromiso por saber si los estudiantes aprendieron, habilita el reemplazo de ese compromiso por una descripción banal de “lo que pasó”. Decir que los chicos disfrutaron una actividad y que participaron de ella es un dato relevante, por supuesto; pero si el *interés* y la *participación* terminan siendo recurrentemente lo único que se mira y se dice a la hora de evaluar, entonces se trata de una lectura distorsionada de la evaluación de procesos.

El proceso remite, por definición, al conjunto de las fases sucesivas de un fenómeno, en este caso el aprendizaje. Evaluar un proceso implica entonces identificar las distintas etapas por las que el grupo o el estudiante atravesó, los obstáculos que pudo superar y las estrategias que pudo desplegar para aprender. Esto se puede materializar en un relato de lo sucedido, por supuesto, y es legítimo hacer referencia al interés y a la participación. El eje de la evaluación, sin embargo, debería estar puesto en los aprendizajes de los estudiantes.

Según el Ministerio de Educación (2005):

En Educación Inicial no se evalúa para aprobar o desaprobar, evaluamos para favorecer el desarrollo integral de los niños y niñas. Esto se logra con el desarrollo de habilidades y destrezas que le permitan asimilar y diferenciar estrategias para seguir aprendiendo en la escuela, familia y comunidad donde se desenvuelven. El docente se convierte en facilitador y guía, respetando y observando en forma cuidadosa el desarrollo integral de sus niños y niñas, a quienes les darla oportunidad de desarrollar la autonomía en un ambiente de juego y movimiento, respetando los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de cada uno de ellos. (p. 17)

De acuerdo con el Reglamento de Educación Básica Regular ⁽³⁾, la evaluación en el Nivel de Educación Inicial, es cualitativa, privilegia y da cuenta de los progresos de los niños y niñas, con relación a los aprendizajes esperados. No tiene un fin promocional, el paso del Nivel Inicial a Primer Grado de Educación Primaria es automático.

En Educación Inicial se evalúa también para descubrir las potencialidades personales de los niños y niñas, que están relacionadas con las inteligencias múltiples, para reforzar su autoestima permitirles superar las dificultades.

Es importante también recordar que evaluamos para mejorar nuestra práctica pedagógica verificando si las actividades y proyectos propuestos son los adecuados, si promueven el desarrollo integral y se adaptan a las necesidades e intereses de nuestros niños y niñas, manifestando

³ “La evaluación en el nivel inicial permite conocer el grado de desarrollo de los aprendizajes del niño o niña para su mejor atención en el nivel de primaria. No tiene un fin promocional” (Art. 44º Reglamento de EBR).

flexibilidad y apertura ante lo observado, permitiéndonos modificar o reformular nuestro actuar. También evaluamos para informar a los padres de familia o tutores sobre los progresos y dificultades que han sido detectadas en los niños y niñas, motivando una comunicación fluida y significativa, que les permita apoyar, acompañar e interesarse en los aprendizajes de sus niños y niñas desde el entorno familiar.

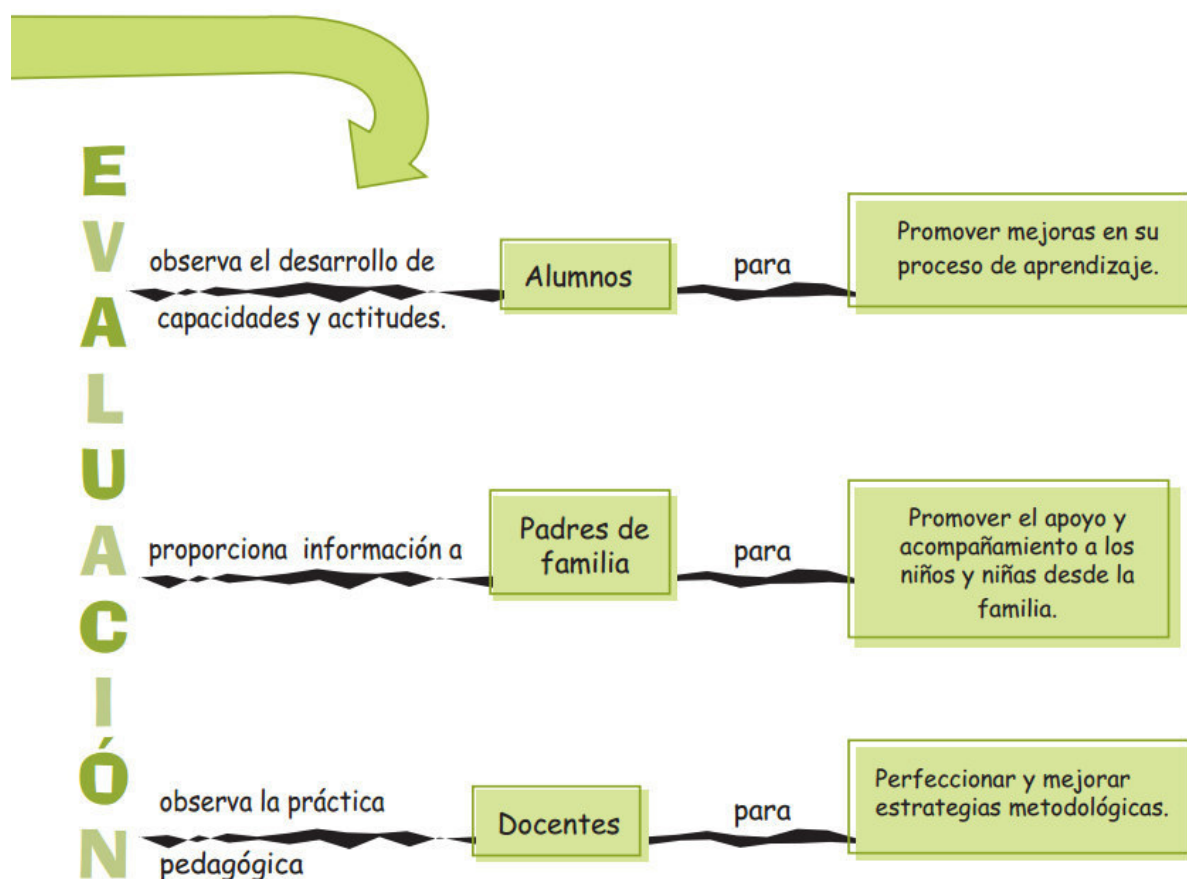


Figura 3: La Evaluación en Educación Inicial
Fuente: Ministerio de Educación (2005, p. 18).

Ahora bien, la escala de calificación del Nivel Inicial de la Educación Básica Regular es literal y descriptiva. Son tres las escalas:

Escala	Significado	¿Cuándo?
A	Logro previsto	El estudiante evidencia el logro de los aprendizajes previstos en el tiempo programado.
B	En proceso	El estudiante está en camino de lograr los aprendizajes previstos, para lo cual requiere acompañamiento durante un tiempo razonable para lograrlo.
C	En inicio	El estudiante está empezando a desarrollar los aprendizajes previstos o evidencia dificultades para el desarrollo de éstos, necesitando mayor tiempo de acompañamiento e intervención del docente de acuerdo con su ritmo y estilo de aprendizaje.

Figura 4: Escalas de la evaluación en Educación Inicial
Fuente: Ministerio de Educación (2005, p. 18)

Según el Ministerio de Educación (2005, p. 20), en todo proceso de evaluación debemos ser conscientes y reconocer que cada niño y niña avanza según su propio ritmo y estilo de aprendizaje. Muchas veces nos encontramos con niños que destacan en un área determinada y muestran dificultad en otra, lo que pone de manifiesto la diversidad de capacidades que desarrollan, así como los distintos ritmos y estilos de aprendizajes⁴.

Una forma de evaluar sería aquella que permita a los niños y niñas descubrir qué capacidades pueden desarrollar mejor, despertando en ellos el interés por aprender, sintiéndose motivados para desarrollar con constancia y esfuerzo la competencia prevista.

⁴ “La evaluación en el nivel inicial permite conocer el grado de desarrollo de los aprendizajes del niño o niña para su mejor atención en el nivel de primaria. No tiene un fin promocional” (Art. 44º Reglamento de EBR).

CAPÍTULO III
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Operacionalización de variables

La operacionalización de variables es un proceso de operación que consiste en cambiar de un nivel de abstracción a uno de concreción de aquellas variables que son genéricas. Según Mejía (2005, p. 98), las variables son constructos teóricos que el investigador elabora para referirse con ellos a los fenómenos de la realidad. Estos constructos teóricos los elabora en más o menos niveles de abstracción. Sin embargo, ¿cómo sabe si los constructos los ha elaborado en niveles de mayor o menor abstracción? En los hechos, con un mismo concepto es posible referirse a un fenómeno en un nivel máximo de abstracción, en un nivel intermedio y hasta en un nivel concreto.

Tabla 1: Operacionalización de la variable: Calidad de servicios educativos

DIMENSIONES	DEFINICIÓN OPERACIONAL Según modelo SERVQUAL	COMPONENTES	INDICADORES	Nº DE ÍTEMS
1. Elementos tangibles	Apariencia de las instalaciones físicas, equipos, empleados y materiales de comunicación.	Infraestructura	<ul style="list-style-type: none"> • Aulas • Equipos (computadoras, LCD, DVD) modernas • Áreas verdes • Patio • Anfiteatro • Fachadas y paredes • Materiales impresos y virtuales • Infraestructura 	1, 2 3 4 5 6 7 8, 9 10, 11
		Personal	<ul style="list-style-type: none"> • Apariencia visual 	12, 13, 14, 15, 16
2. Fiabilidad	Habilidad de prestar el servicio prometido de forma precisa	Credibilidad	<ul style="list-style-type: none"> • Compromiso • Solución de problemas • Conformidad • Cumplimiento • Sin errores (correctos) 	17, 18 19, 20 21 22, 23 24, 25
3. Capacidad de respuesta	Deseo de ayudar a los clientes y de servirles de forma rápida	Atención	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación • Disposición • Ayuda 	26, 27 28 29
4. Seguridad	Conocimiento del servicio prestado y cortesía de los	Confianza	<ul style="list-style-type: none"> • Familiaridad • Seguridad 	30 31

	empleados, así como de su habilidad para transmitir confianza al cliente		<ul style="list-style-type: none"> • Amabilidad 32 • Conocimiento 33
5. Empatía	Atención individualizada que ofrecen la empresa a los consumidores	Atención personalizada	<ul style="list-style-type: none"> • Atención personalizada 34, 35 • Horarios adecuados 36, 37 • Personal especializado 38 • Intereses de los padres de familia 39 • Necesidades de los padres de familia 40

Tabla 2: Operacionalización de la variable: Logros de aprendizaje en niños

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	ESCALA	ÍNDICE
Logros de aprendizaje	Áreas temáticas	Comunicación	Inicio	1
		Matemática	En proceso	2
			Logro	3
		Personal Social		
		Ciencia y Ambiente		

3.2 Tipificación de la investigación

La investigación corresponde al tipo de investigación básica debido a que va a enriquecer el conocimiento científico en cuanto a la relación entre la percepción de los padres de familia respecto a la calidad de servicios educativos y logros de aprendizaje en niños y niñas del Jardín de Aplicación del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público “Emilia Barcia Boniffatti” durante el año 2012. Es de nivel descriptivo, debido a que describe la relación de las dos variables de estudio.

3.3 Estrategia para la prueba de hipótesis

Los resultados de la investigación han sido contrastados con las hipótesis aplicando el Coeficiente de Correlación de Spearman (r), la misma que determina un nivel de confianza del 95% y un nivel de significancia o margen de error del 5% entre la calidad de los servicios educativos, según la percepción de los padres de familia, y el logro de los aprendizajes en niños de educación inicial.

Se utiliza el coeficiente de correlación de Pearson debido a que las variables son cualitativas, en razón que presentan niveles de cualificación (alto – medio – bajo).

3.4 Población y muestra

La población estuvo conformada por todos los niños del Jardín de Aplicación del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público “Emilia Barcia Boniffatti” durante el año 2012.

La muestra está conformada por 63 niños y niñas de las aulas de 5 años, tamaño de muestra elegido de forma intencional no probabilístico.

Las unidades de análisis de la muestra presentan las siguientes características:

- Son niños y niñas de 5 años de edad
- Pertenecen al nivel socio económico medio-bajo.
- Asisten con regularidad a la institución educativa.
- Sus padres han participado de la investigación.

3.5 Instrumentos de recolección de datos

El instrumento que se ha utilizado para la recolección de datos es un cuestionario para medir la percepción de los padres de familia respecto a la calidad de servicios educativos que brinda el Jardín de Aplicación en donde sus niños (as) asisten.

Ficha Técnica del instrumento

Nombre: Instrumento para medir la percepción de los padres de familia respecto a la calidad de servicios educativos en Educación Inicial

Autor: Ana Chuque

Administración: Individual o colectiva

Duración: Aproximadamente de 25 a 30 minutos

Aplicación: Para adultos

Significación: La escala evalúa las siguientes dimensiones: Elementos tangibles (infraestructura y personal), fiabilidad (credibilidad), capacidad de respuesta, seguridad (confianza) y empatía.

Breve descripción: El instrumento consta de un total de 40 ítems distribuidos en cinco dimensiones. Emplea una escala tipo Likert con su respectivo índice (Deficiente = 1; regular = 2; bien = 3; y excelente = 4). Para efectos de análisis de datos con el SPSS se hacen las sumatorias respectivas de los datos obtenidos en el trabajo de campo y se establecen rangos para cada una de las dimensiones y para la variable, en tres niveles: alto, medio y bajo.

Rangos de las dimensiones:

1. Elementos tangibles: Bajo (16 – 32); Medio (33 – 48); alto (49 – 64)
2. Fiabilidad: Bajo (9 – 18); Medio (19 – 27); Alto (28 – 36)
3. Capacidad de respuesta: Bajo (4 – 8); Medio (9 – 12); Alto (13 – 16)
4. Seguridad: Bajo (4 – 8); Medio (9 – 12); Alto (13 – 16)
5. Empatía: Bajo (7 – 14); Medio (15 – 21); alto (22 – 28)

Validez: El instrumento ha sido validado por juicio de expertos (dos jueces) quienes le han otorgado el valor de “muy bueno”.

Validador	Grado	Valoración
Jorge Vicente Mayuri Barrón	Doctor	Bueno
Irma Milagros Carhuancho Mendoza	Doctora	Excelente
Promedio		Muy bueno

Confiabilidad: Asimismo, se ha efectuado el análisis de fiabilidad mediante el alfa de Crombach y arrojó un coeficiente de 0,964 lo que indica que el test que mide la calidad de los servicios educativos, según la percepción de los padres de familia, es altamente confiable.

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Crombach	N de elementos
,964	40

Para medir la otra variable: Logros de aprendizaje de niños y niñas de 5 años, se ha recurrido a las notas de los registros oficiales de las docentes de las cuatro asignaturas: Comunicación, Matemática, Personal Social y Ciencia y Ambiente.

3.6 Procesamiento de la información

Los resultados obtenidos se tabularon y se analizaron con el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS), versión 18, para establecer la relación existente entre las dos variables de estudio: X: Calidad de los servicios educativos e Y: Logros de aprendizaje en niños del Jardín de Aplicación del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público “Emilia Barcia Boniffatti”, del año 2012.

Asimismo, se aplicó el Rho de Spearman para contrastar las hipótesis planteadas, tanto general como específicas.

CAPÍTULO IV
TRABAJO DE CAMPO Y PROCESO DE CONTRASTE DE LA
HIPÓTESIS

4.1 Presentación, análisis e interpretación de los datos

A continuación se presentan los resultados obtenidos en el trabajo de campo, analizados e interpretados por cada variable de estudio y por las dimensiones respectivas. Para tal fin se han establecido tablas de frecuencias y porcentajes por cada dimensión y, posteriormente, por cada variable.

Cada tabla de frecuencia presenta niveles (bajo, medio y alto), con las frecuencias respectivas (número de sujetos) y datos porcentuales por cada nivel.

4.1.1 Resultados de la variable X: Percepción sobre calidad de servicios

Tabla 3: Elementos tangibles que ofrece el Jardín de Aplicación

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Niveles				
Nivel bajo	2	3,2	3,2	3,2
Nivel medio	31	49,2	49,2	52,4
Nivel alto	30	47,6	47,6	100,0
Total	63	100,0	100,0	

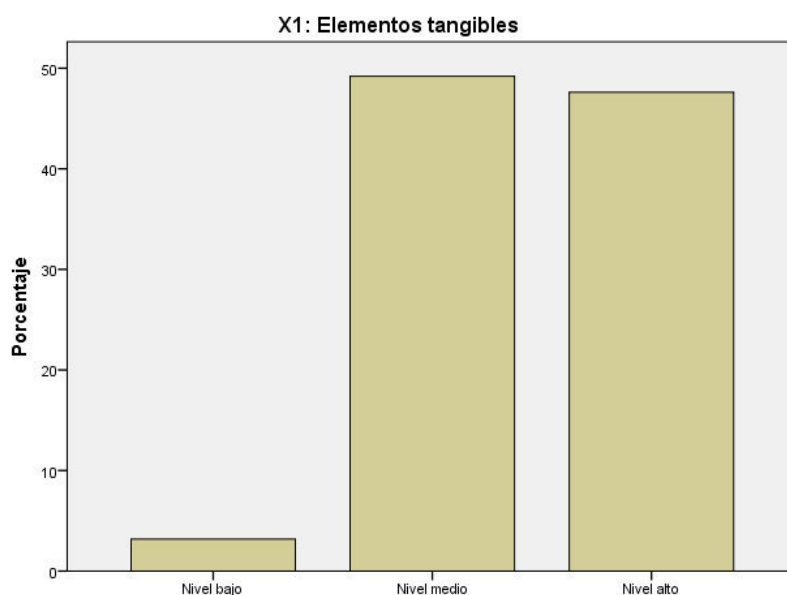


Figura 5: Elementos tangibles que ofrece el Jardín de Aplicación

Los resultados de la investigación reportan a un 49,2% de padres de familia que tienen una percepción en un nivel medio respecto a los elementos tangibles que ofrece el Jardín de Aplicación, seguido del 47,6% que tiene una alta percepción de calidad. Solo un 3,2% señala como deficiente la calidad de servicio educativo que ofrece la institución en cuanto a infraestructura, apariencia de las instalaciones físicas, equipos empleados y materiales de comunicación.

Tabla 4: Fiabilidad de prestar servicio prometido de forma precisa

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Niveles				
Nivel bajo	2	3,2	3,2	3,2
Nivel medio	38	60,3	60,3	63,5
Nivel alto	23	36,5	36,5	100,0
Total	63	100,0	100,0	

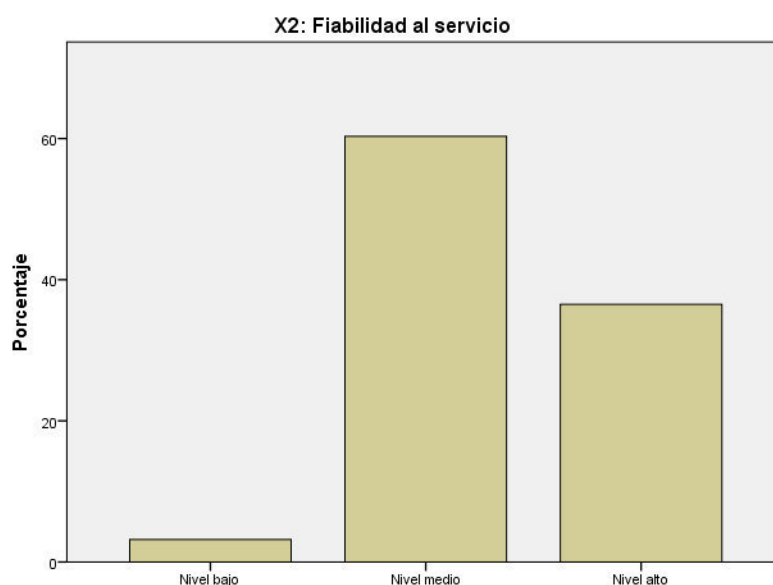


Figura 6: Fiabilidad de prestar servicio prometido de forma precisa

Los datos que se muestran en la tabla de frecuencias 38 dan cuenta que el 60,3% de los padres de familia perciben como regular la calidad del servicio educativo en cuanto a fiabilidad de prestar el servicio prometido de forma precisa. El 36,5% de los encuestados señala que la calidad del servicio educativo en este rubro es buena, en tanto, el 3,2% señala que es mala la calidad.

En síntesis, la mayoría de los padres sostiene que es buena la calidad del servicio educativo en cuanto a compromiso, solución de problemas, conformidad, cumplimiento, entre otros.

Tabla 5: Capacidad de respuesta en la atención que reciben

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Niveles				
Nivel bajo	4	6,3	6,3	6,3
Nivel medio	38	60,3	60,3	66,7
Nivel alto	21	33,3	33,3	100,0
Total	63	100,0	100,0	

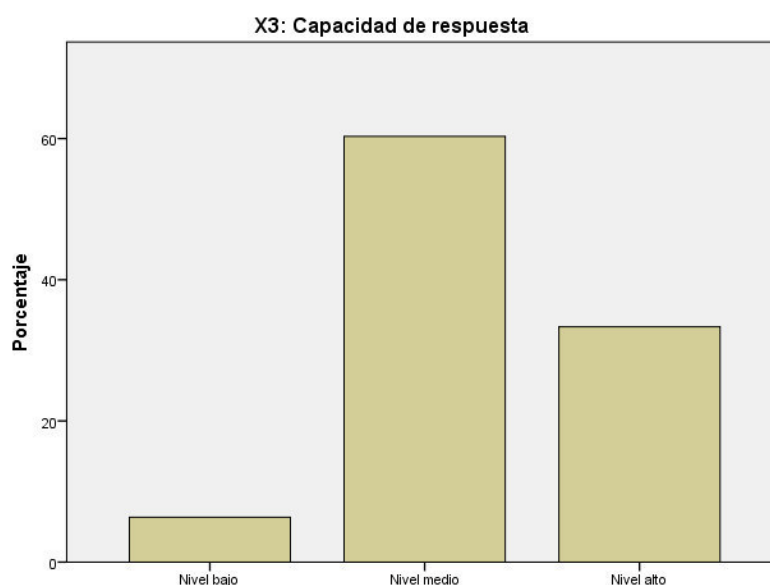


Figura 7: Capacidad de respuesta en la atención que reciben

En cuanto a la dimensión referida a la capacidad de respuesta en la atención que reciben en el Jardín de Aplicación, el 60,3% de los padres de familia sostiene que es regular, seguido del 33,3% que señala que es buena. Un 6,3% sostiene que no es buena.

En síntesis, la mayoría de los padres de familia encuestados precisa que es buena la capacidad de respuesta referida a la comunicación, disposición y ayuda que reciben en el Jardín de Aplicación.

Tabla 6: Seguridad (confianza) obtenida por el servicio que brinda

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Niveles				
Nivel bajo	2	3,2	3,2	3,2
Nivel medio	36	57,1	57,1	60,3
Nivel alto	25	39,7	39,7	100,0
Total	63	100,0	100,0	

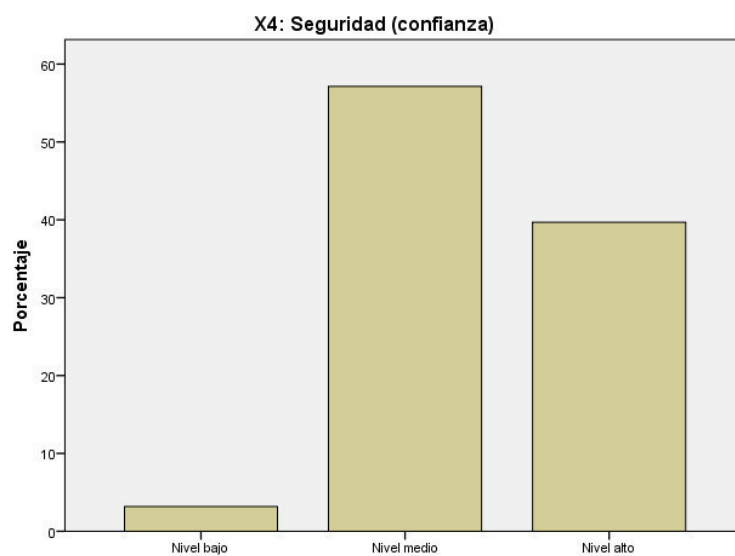


Figura 8: Seguridad (confianza) obtenida por el servicio que brinda

Los resultados de la investigación dan cuenta que el 57,1% de los padres de familia percibe como regular o en un nivel medio, la seguridad en cuanto al servicio prestado y cortesía de los empleados, así como su habilidad para transmitir confianza al usuario. El 39,7% lo considera como óptima y solamente un 3,2% como deficiente.

Tabla 7: Empatía (atención personalizada) al usuario

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Niveles				
Nivel bajo	3	4,8	4,8	4,8
Nivel medio	39	61,9	61,9	66,7
Nivel alto	21	33,3	33,3	100,0
Total	63	100,0	100,0	

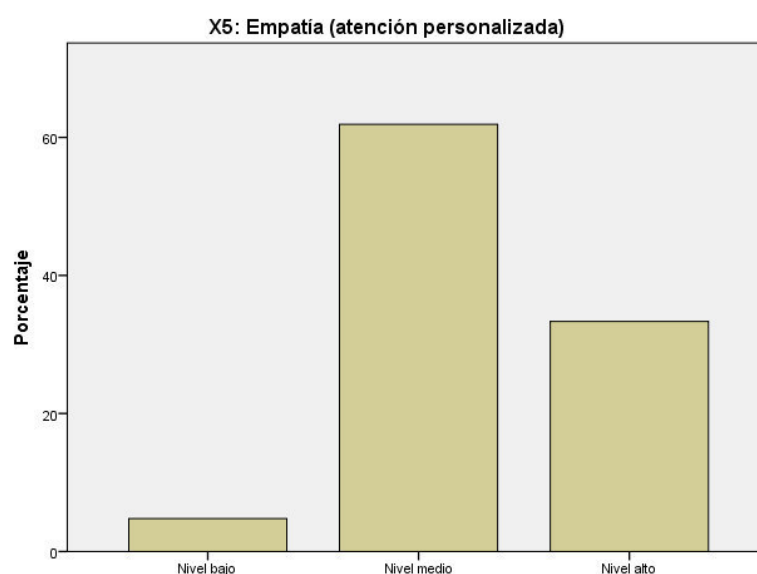


Figura 9: Empatía (atención personalizada) al usuario

Los datos que se muestran en la tabla de frecuencias 39 dan cuenta a un 61,9% de los padres de familia que considera como regular el servicio educativo en cuanto a la atención personalizada que ofrecen a los usuarios, respecto al horario de atención, personal especializado, entre otros; un 33,3% considera como óptima y solamente un 4,8% como deficiente. Para la mayoría es regular la atención en este aspecto.

Tabla 8: Calidad de servicios educativos según la percepción de los padres de familia

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Niveles				
Nivel bajo	3	4,8	4,8	4,8
Nivel medio	36	57,1	57,1	61,9
Nivel alto	24	38,1	38,1	100,0
Total	63	100,0	100,0	

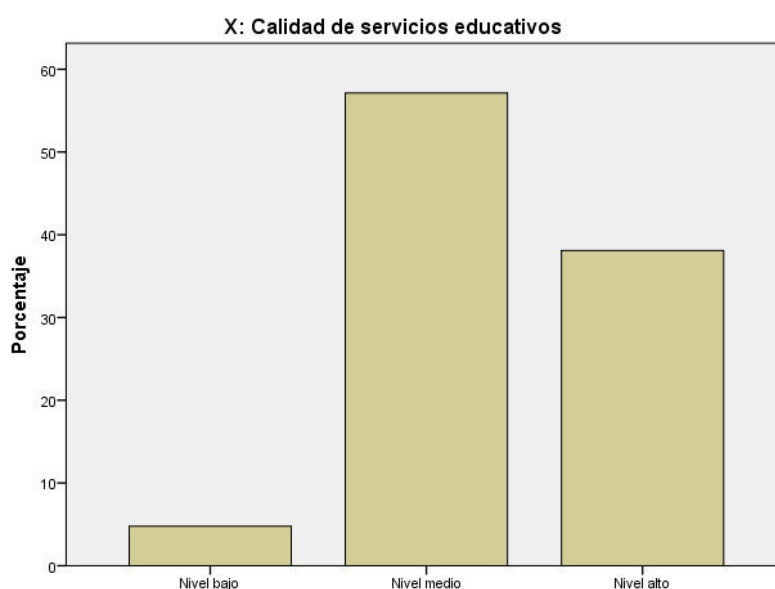


Figura 10: Calidad de servicios educativos según la percepción de los padres de familia

Los resultados de la investigación demuestran a un 57,1% de padres de familia que perciben la calidad de los servicios educativos como regular, seguido de un 38,1% que lo percibe como buena y solamente el 4,8% como deficiente.

En síntesis, un poco más de la mitad considera que es regular la calidad del servicio educativo que ofrece el Jardín de Aplicación en lo referido a los elementos tangibles, fiabilidad del servicio, capacidad de respuesta, seguridad en la atención y la atención personalizada.

4.1.2 Resultados de la variable Y: Logros de aprendizaje

Tabla 9: Logro de aprendizajes en el área de Comunicación

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Niveles				
Nivel medio	25	39,7	39,7	39,7
Nivel alto	38	60,3	60,3	100,0
Total	63	100,0	100,0	

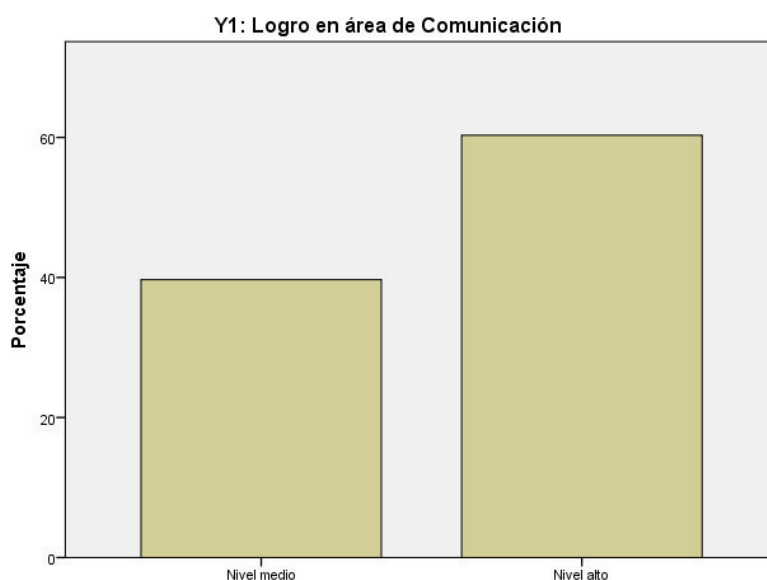


Figura 11: Logro de aprendizajes en el área de Comunicación

Los resultados de la investigación reportan que el 60,3% de los niños y niñas se ubican en el nivel alto, seguido del 39,7% que se ubica en el nivel medio. Esto significa que los niños del Jardín de Aplicación del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público “Emilia Barcia Boniffatti”, en su mayoría, tienen logros de aprendizaje en el área de Comunicación.

Tabla 10: Logro de aprendizajes en el área de Matemática

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Niveles Nivel medio	27	42,9	42,9	42,9
Niveles Nivel alto	36	57,1	57,1	100,0
Total	63	100,0	100,0	

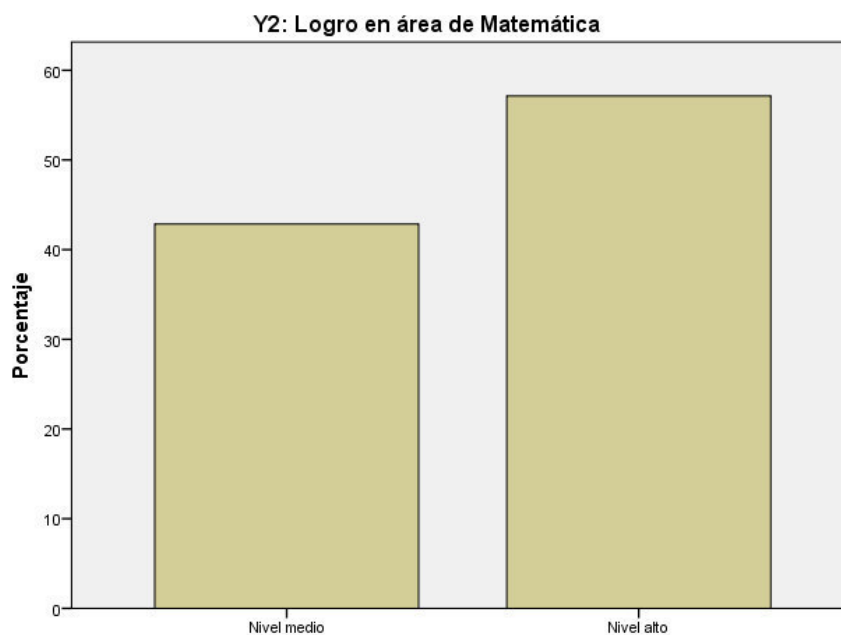


Figura 12: Logro de aprendizajes en el área de Matemática

Los resultados de la investigación dan cuenta que el 57,1% de los niños y niñas del Jardín de Aplicación del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público “Emilia Barcia Boniffatti” se ubica en el nivel alto en logros de aprendizajes en el área de Matemática. El 42,9% se ubica en el nivel medio.

En síntesis, un poco más de la mitad de niños y niñas tienen buen logro de aprendizajes en el área de Matemática, lo que es un indicativo que logran realizar conteo de números, identificación de números, etc.

Tabla 11: Logro de aprendizajes en el área de Personal Social

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Niveles	Nivel medio	24	38,1	38,1
	Nivel alto	39	61,9	100,0
	Total	63	100,0	100,0

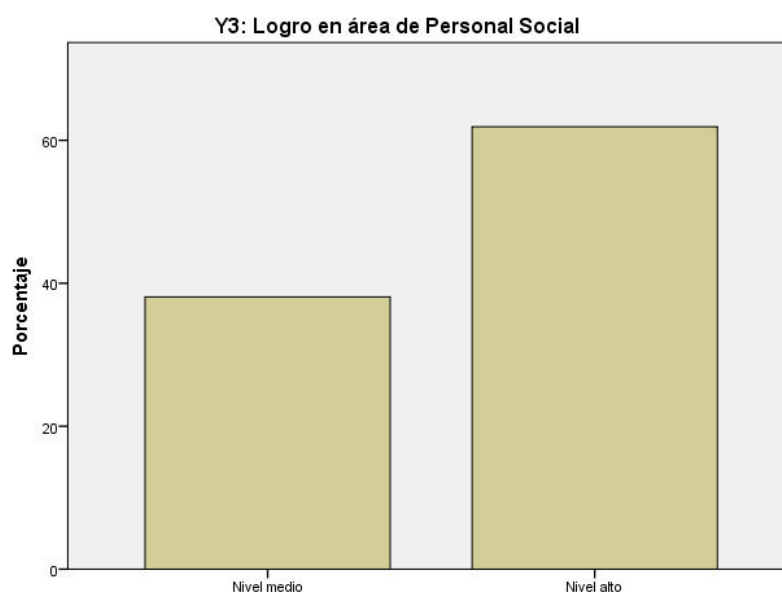


Figura 13: Logro de aprendizajes en el área de Personal Social

Los datos que se muestran en la tabla de frecuencias 39 dan cuenta que el 61,9% de los niños y niñas del Jardín de Aplicación del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público “Emilia Barcia Boniffatti” se ubica en el nivel alto en cuanto a logro destacado en el área de Personal Social. El 38,1% se halla en el nivel medio.

Esto significa que la mayoría de niños muestra aprendizajes logrados en esta área personal y social, en donde los niños muestran adecuado desenvolvimiento en el aula y fuera de ella.

Tabla 12: Logro de aprendizajes en el área de Ciencia y Ambiente

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	Nivel medio	21	33,3	33,3	33,3
Niveles	Nivel alto	42	66,7	66,7	100,0
	Total	63	100,0	100,0	

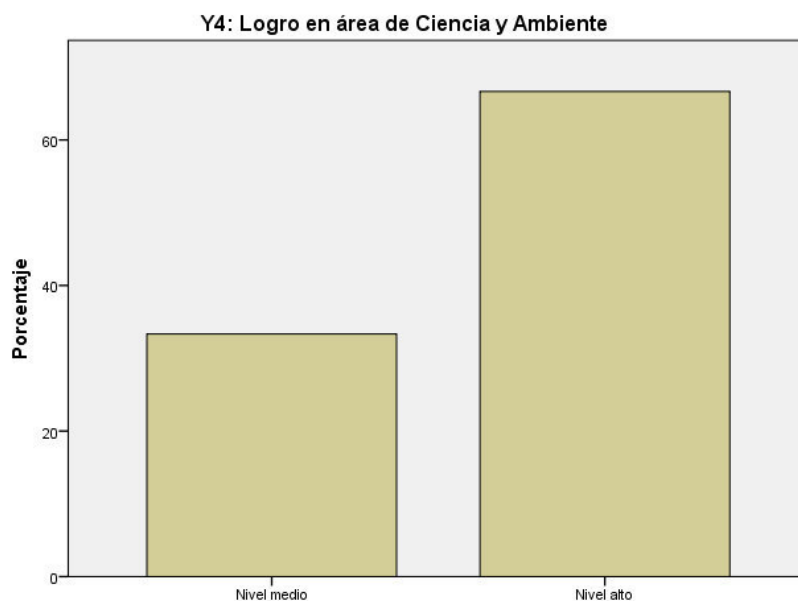


Figura 14: Logro de aprendizajes en el área de Ciencia y Ambiente

Los datos que se muestran en la tabla de frecuencias 42 reportan que el 66,7% de los niños y niñas del Jardín de Aplicación se ubica en el nivel alto en cuanto a logros de aprendizajes en el área de Ciencia y Ambiente. El 33,3% de los niños se ubica en el nivel regular, lo que indica que la mayoría de los niños y niñas presentan un buen nivel de aprendizaje en esta área que permite el desarrollo de la creatividad, la experimentación, la observación, entre otros.

Tabla 13: Logro de aprendizajes de niños y niñas del Jardín de Aplicación

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Niveles Nivel medio	25	39,7	39,7	39,7
Niveles Nivel alto	38	60,3	60,3	100,0
Total	63	100,0	100,0	

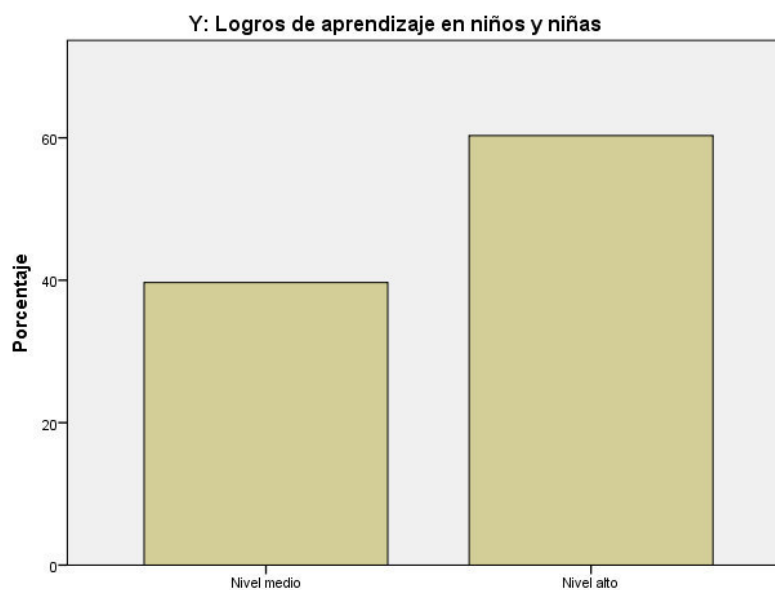


Figura 15: Logro de aprendizajes de niños y niñas del Jardín de Aplicación

Los resultados de la investigación demuestran que el 60,3% de los niños y niñas del Jardín de Aplicación del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público “Emilia Barcia Boniffatti” logra un aprendizaje adecuado y óptimo en las áreas de comunicación, Matemática, Personal Social y Ciencia y Ambiente. En tanto, el 39,7% se ubica en el nivel regular, lo que indica también que presentan logros aunque no necesariamente destacados.

4.2 Proceso de prueba de hipótesis

4.2.1 Hipótesis general

Existe una relación directa y significativa entre la calidad de los servicios educativos, según los padres de familia, y el logro de aprendizajes en niños del Jardín de Aplicación del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público “Emilia Barcia Boniffatti”, 2012.

Tabla 14. Correlación entre la calidad de servicios educativos, según la percepción de los padres de familia y logros de aprendizaje en niños y niñas.

Correlaciones			
		X: Calidad de servicios educativos	Y: Logros de aprendizaje en niños y niñas
Rho de Spearman	X: Calidad de servicios educativos	Coeficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	,538**
		N	63
	Y: Logros de aprendizaje en niños y niñas	Coeficiente de correlación	,538**
		Sig. (bilateral)	1,000
		N	63

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

El análisis estadístico efectuado con el Rho de Spearman arroja una relación media ($r = 0,538$ donde $p < 0,01$), entre la calidad de los servicios educativos y el logro de aprendizajes en niños.

Al tenerse una significancia bilateral de 0,000 la misma que se ubica dentro del valor permitido (0,01) se acepta la hipótesis en el sentido siguiente: Existe una relación media entre la calidad de los servicios educativos, según los padres de familia, y el logro de aprendizajes en niños del Jardín de Aplicación del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público “Emilia Barcia Boniffatti”, 2012.

4.2.2 Hipótesis específicas

Hipótesis específica 1:

Existe una relación positiva y significativa entre la calidad de los servicios educativos, según los padres de familia, y el logro de aprendizaje en el área de Comunicación en niños del Jardín de Aplicación del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público “Emilia Barcia Boniffatti”, 2012.

Tabla 15. Correlación entre la calidad de servicios educativos y logros de aprendizaje en niños y niñas en el área de Comunicación.

		Correlaciones		
		X: Calidad de servicios educativos	Y1: Logro en área de Comunicación	
Rho de Spearman	X: Calidad de servicios educativos	Coeficiente de correlación	1,000	,530**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	63	63
	Y1: Logro en área de Comunicación	Coeficiente de correlación	,530**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	63	63

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Los resultados del análisis estadístico efectuado con el Rho de Spearman arroja una relación media ($r = 0,530$ donde $p < 0,01$), entre la calidad de los servicios educativos y el logro de aprendizajes en niños en el área de Comunicación.

Se tiene una significancia bilateral de 0,000 la misma que se ubica dentro del valor permitido (0,01) se acepta la primera hipótesis específica en el sentido siguiente: Existe una relación significativa, aunque media, entre la calidad de los servicios educativos, según los padres de familia, y el logro de aprendizaje en el área de Comunicación en niños del Jardín de Aplicación del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público “Emilia Barcia Boniffatti”, 2012.

Hipótesis específica 2:

La calidad de los servicios educativos, según los padres de familia, se relaciona positiva y significativamente con el logro de aprendizaje en el área de Matemática en niños del Jardín de Aplicación del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público “Emilia Barcia Boniffatti”, 2012.

Tabla 16. Correlación entre la calidad de servicios educativos y logros de aprendizaje en niños y niñas en el área de Matemática.

Correlaciones				
		X: Calidad de servicios educativos	Y2: Logro en área de Matemática	
Rho de Spearman	X: Calidad de servicios educativos	Coeficiente de correlación	1,000	,574**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	63	63
	Y2: Logro en área de Matemática	Coeficiente de correlación	,574**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	63	63

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

El análisis estadístico efectuado con el Rho de Spearman arroja una relación media ($r = 0,574$ donde $p < 0,01$), entre la calidad de los servicios educativos y el logro de aprendizajes en niños en el área de Matemática.

Al tenerse una significancia bilateral de 0,000 la misma que se ubica dentro del valor permitido (0,01) se acepta la segunda hipótesis específica en el sentido siguiente: La calidad de los servicios educativos, según los padres de familia, se relaciona medianamente con el logro de aprendizaje en el área de Matemática en niños del Jardín de Aplicación del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público “Emilia Barcia Boniffatti”, 2012.

Hipótesis específica 3:

Existe una relación positiva y significativa entre la calidad de los servicios educativos, según los padres de familia, y el logro de aprendizaje en el área de Personal Social en niños del Jardín de Aplicación del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público “Emilia Barcia Boniffatti”, 2012.

Tabla 17. Correlación entre la calidad de servicios educativos y logros de aprendizaje en niños y niñas en el área de Personal Social.

Correlaciones				
			X: Calidad de servicios educativos	Y3: Logro en área de Personal Social
Rho de Spearman	X: Calidad de servicios educativos	Coeficiente de correlación	1,000	,520**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	63	63
	Y3: Logro en área de Personal Social	Coeficiente de correlación	,520**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	63	63

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Los resultados del análisis estadístico efectuado con el Rho de Spearman arroja una relación media ($r = 0,520$ donde $p < 0,01$), entre la calidad de los servicios educativos y el logro de aprendizajes en niños en el área de Personal Social.

Se tiene una significancia bilateral de 0,000 la misma que se ubica dentro del valor permitido (0,01) se acepta la tercera hipótesis específica en el sentido siguiente: Existe una relación positiva y media entre la calidad de los servicios educativos, según los padres de familia, y el logro de aprendizaje en el área de Personal Social en niños del Jardín de Aplicación del Instituto de Educación Superior Pedagógico “Emilia Barcia Boniffatti”, 2012.

Hipótesis específica 4:

La calidad de los servicios educativos, según los padres de familia, se relaciona positiva y significativamente con el logro de aprendizaje en el área de Ciencia y Ambiente en niños del Jardín de Aplicación del Instituto de Educación Pedagógico Público “Emilia Barcia Boniffatti”, 2012.

Tabla 18. Correlación entre la calidad de servicios educativos y logros de aprendizaje en niños y niñas en el área de Ciencia y Ambiente

		Correlaciones	
		X: Calidad de servicios educativos	Y4: Logro en área de Ciencia y Ambiente
Rho de Spearman	X: Calidad de servicios educativos	Coeficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	,469**
		N	63
	Y4: Logro en área de Ciencia y Ambiente	Coeficiente de correlación	,469**
		Sig. (bilateral)	1,000
		N	63

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Los resultados del análisis estadístico efectuado con el Rho de Spearman arroja una relación media ($r = 0,469$ donde $p < 0,01$), entre la calidad de los servicios educativos y el logro de aprendizajes en niños en el área de Ciencia y Ambiente.

Se tiene una significancia bilateral de 0,000 la misma que se ubica dentro del valor permitido (0,01) se acepta la cuarta hipótesis específica en el sentido siguiente: La calidad de los servicios educativos, según los padres de familia, se relaciona positiva y medianamente con el logro de aprendizaje en el área de Ciencia y Ambiente en niños del Jardín de Aplicación del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público “Emilia Barcia Boniffatti”, 2012.

4.3 Discusión de los resultados

Los resultados de la investigación reportan a un 49,2% de padres de familia que tienen una percepción en un nivel medio respecto a los elementos tangibles que ofrece el Jardín de Aplicación, seguido del 47,6% que tiene una alta percepción de calidad. Solo un 3,2% señala como deficiente la calidad de servicio educativo que ofrece la institución en cuanto a infraestructura, apariencia de las instalaciones físicas, equipos empleados y materiales de comunicación (Tabla 1). El 60,3% de los padres de familia perciben como regular la calidad del servicio educativo en cuanto a fiabilidad de prestar el servicio prometido de forma precisa. El 36,5% de los encuestados señala que la calidad del servicio educativo en este rubro es buena, en tanto, el 3,2% señala que es mala la calidad (Tabla 2).

En cuanto a la dimensión referida a la capacidad de respuesta en la atención que reciben en el Jardín de Aplicación, el 60,3% de los padres de familia sostiene que es regular, seguido del 33,3% que señala que es buena. Un 6,3% sostiene que no es buena (Tabla 3). El 57,1% de los padres de familia percibe como regular o en un nivel medio, la seguridad en cuanto al servicio prestado y cortesía de los empleados, así como su habilidad para transmitir confianza al usuario. El 39,7% lo considera como óptima y solamente un 3,2% como deficiente (Tabla 4).

El 61,9% de los padres de familia que considera como regular el servicio educativo en cuanto a la atención personalizada que ofrecen a los usuarios, respecto al horario de atención, personal especializado, entre otros; un 33,3% considera como óptima y solamente un 4,8% como deficiente. Para la mayoría es regular la atención en este aspecto (Tabla 5). En consecuencia, el 57,1% de padres de familia que perciben la calidad de los servicios educativos como regular, seguido de un 38,1% que lo percibe como buena y solamente el 4,8% como deficiente (Tabla 6).

Al respecto, Myers *et al.* (2007), reporta que la calidad del servicio educativo es el resultado de la aplicación de una serie de estrategias a nivel

de la docencia y de la gestión escolar. En ese contexto, es preciso efectuar un proceso de evaluación de la calidad, que concluía que en aquellos centros donde había dificultades, era necesario trabajar en los siguientes aspectos: Identificación e incorporación de los intereses de los niños; oportunidades para los niños para proponer ideas actos sobre ellos; actividades que promueven el estudio activo: exploración, manipulación y reflexión; atención a la diversidad cultural, y resolución de conflictos de la relación de la escuela con padres y la comunidad de supervisión y acompañamiento.

Blanco (2011) reporta los primeros resultados de una aproximación al proceso devaluación de la calidad de la educación ofrecida en Centros Urbanos de Educación Inicial. Estos resultados permiten señalar algunas fortalezas y debilidades en torno al servicio educativo en los centros investigados. En función a los criterios de calidad, la pertinencia cultural y la participación resultaron ser los aspectos más debilitados. Esto invita la reflexión acerca de la importancia de propiciar el encuentro de todos y cada uno de los actores vinculados con el proceso de educativo de niños y niñas, así como la urgente necesidad de atender las características que los conglomerados sociales reimprimen, con la finalidad de causar un mayor impacto y relevancia en las acciones emprendidas. Desde el punto de vista didáctico, se observa desarticulación entre los criterios actividad del niño y relevancia de los aprendizajes, es decir que es necesario que se establezca una mayor claridad conceptual que permita diferenciar el simple activismo donde niños y niñas hacen diversas acciones libremente en el entorno educativo de lo que significa un aprendizaje significativo.

Corimayhua (2011) demuestra que el mayor impacto total sobre la satisfacción de los alumnos lo tiene la calidad de servicio educativo percibida, primero de los docentes y los valores; en segundo orden la infraestructura y la administración, todo seguida por los resultados del servicio. Existe una relación significativa entre la calidad del servicio educativo y la satisfacción de los alumnos de la ciudad de Lima, como indica el coeficiente de determinación= 0.5362 , es decir, la relación entre las dos variables está en un 53.62%. Hay una relación directa entre el desempeño profesional del personal

docente y la satisfacción de los alumnos; como indica el coeficiente de determinación = 0.388, es decir, la relación entre las dos variables está en un 38.8%. Existe una relación directa entre el desempeño del personal administrativo y la satisfacción de los alumnos; como indica el coeficiente de determinación = 0.287, es decir, la relación entre las dos variables está en un 28.7%.

Respecto a los logros de aprendizaje en niños y niñas, el 39,7% que se ubica en el nivel medio. Esto significa que los niños del Jardín de Aplicación del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público de Educación Inicial, en su mayoría, tienen logros de aprendizaje en el área de Comunicación (Tabla 7). El 57,1% se ubica en el nivel alto en logros de aprendizajes en el área de Matemática. El 42,9% se ubica en el nivel medio. Es decir, un poco más de la mitad de niños y niñas tienen buen logro de aprendizajes en el área de Matemática, lo que es un indicativo que logran realizar conteo de números, identificación de números, etc. (Tabla 8).

El 61,9% se ubica en el nivel alto en cuanto a logro destacado en el área de Personal Social. El 38,1% se halla en el nivel medio, lo que indica que la mayoría de niños muestra aprendizajes logrados en esta área personal y social, en donde los niños muestran adecuado desenvolvimiento en el aula y fuera de ella (Tabla 9). Asimismo, el 66,7% se ubica en el nivel alto en cuanto a logros de aprendizajes en el área de Ciencia y Ambiente. El 33,3% de los niños se ubica en el nivel regular, lo que indica que la mayoría de los niños y niñas presentan un buen nivel de aprendizaje en esta área que permite el desarrollo de la creatividad, la experimentación, la observación, entre otros (Tabla 10).

En consecuencia, el 60,3% de los niños y niñas del Jardín de Aplicación del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público “Emilia Barcia Boniffatti” logra un aprendizaje adecuado y óptimo en las áreas de comunicación, Matemática, Personal Social y Ciencia y Ambiente. En tanto, el 39,7% se ubica en el nivel regular, lo que indica también que presentan logros aunque no necesariamente destacados (Tabla 11).

Al respecto, Palacios (2009) concluye que la escala probablemente constituye un instrumento apropiado y útil, más ventajoso que otros usados, para medir la calidad percibida de servicios de naturaleza semejante a los aquí considerados. Franklin (2009) halló que las estrategias didácticas son poco conocidas y mal aplicadas por las docentes del grado y nivel estudiado. Asimismo, la mayoría de docentes encuestados han evidenciado que las estrategias que usan generan actividad en las interacciones de los niños y la docente. Esto implica que hay una prevalencia hacia el dinamismo que generan actividad y autonomía por lo que los logros de aprendizaje de la mayoría de los niños están categorizados dentro del nivel de rendimiento académico alto.

De otro lado, Beltrán y Seinfeld (2011) reporta que uno de los principales problemas en relación a la educación preescolar es el limitado acceso a una oferta educativa inicial de calidad. Si bien el nivel de cobertura es más bajo que lo deseado, lo más preocupante en realidad es que en las zonas más excluidas y dispersas del territorio nacional, esta cobertura la logran instituciones públicas de baja calidad y con modelos educativos no necesariamente adecuados a las realidades de cada comunidad, además de ser, en casi un 50%, cubierto por los programas no escolarizados, menos efectivos en lo que se refiere a resultados cognitivos.

Los resultados indican que la asistencia a educación inicial es una variable altamente explicativa del rendimiento escolar a nivel nacional. Asistir a educación inicial supone un incremento de 34% en el puntaje esperado en la prueba de Comprensión de Textos. Sin embargo, si estimamos este impacto de acuerdo con las variables de diferenciación utilizadas –dominio geográfico, lengua materna y nivel de pobreza- se observa una fuerte reducción del mencionado impacto en aquellos grupos marginados.

4.4 Adopción de las decisiones

Los resultados de la investigación dan cuenta de la existencia de una relación media entre la calidad de los servicios educativos, según la percepción de los padres de familia y el logro de aprendizajes de los niños y niñas del Jardín de Aplicación del Instituto de Educación Superior Público Pedagógico de “Emilia Barcia Boniffatti” de Lima. Estos resultados son adoptados por la investigadora, en su totalidad, en razón que corresponden a la aplicación de dos instrumentos de colecta de datos durante el año 2012 a los padres de familia y a igual número de niños de 5 años que estudian en dicha institución educativa.

En ese sentido, es responsabilidad de la autora de la investigación los resultados que aquí se presentan, lo que demuestra que es producto de un trabajo investigativo para demostrar una correlación entre dos variables educativas.

CONCLUSIONES

PRIMERA: Los resultados de la investigación dan cuenta de la existencia de una relación media ($r = 0,538$) entre la calidad de los servicios educativos, según la percepción de los padres de familia y el logro de aprendizajes de los niños y niñas del Jardín de Aplicación del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público “Emilia Barcia Boniffatti”. Es decir, los niños que en su mayoría presentan logros óptimos en su aprendizaje tienen mucho que ver con la calidad de los servicios educativos que brinda la institución educativa.

SEGUNDA: Se demuestra la existencia de una relación media ($r = 0,530$) entre la calidad de los servicios educativos, según la percepción de los padres de familia, y el logro de aprendizaje en el área de Comunicación en los niños y niñas del Jardín de Aplicación del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público “Emilia Barcia Boniffatti”. Esto indica que el buen logro de aprendizaje que adquieren los niños y niñas está en directa relación con la calidad de los servicios educativos que brinda la institución educativa.

TERCERA: Los resultados de la investigación reportan la existencia de una relación media entre la calidad de los servicios educativos, según la percepción de los padres de familia, y el logro de aprendizaje en el área de Matemática ($r = 0,574$) en los niños y niñas del Jardín de Aplicación del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público “Emilia Barcia Boniffatti”. Esto indica que el buen logro de aprendizaje que adquieren los niños y niñas está en directa relación con la calidad de los servicios educativos que brinda la institución educativa.

CUARTA: Se demuestra la existencia de una relación media ($r = 0,520$) entre la calidad de los servicios educativos, según la percepción de los padres de familia, y el logro de aprendizaje en el área de Personal Social en los niños y niñas del Jardín de Aplicación del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público “Emilia Barcia Boniffatti”. Esto indica que el buen logro de aprendizaje que adquieren los niños y niñas está en directa relación con la calidad de los servicios educativos que brinda la institución educativa.

QUINTA: Los resultados de la investigación reportan la existencia de una relación media ($r = 0,469$) entre la calidad de los servicios educativos, según la percepción de los padres de familia, y el logro de aprendizaje en el área de Ciencia y Ambiente en los niños y niñas del Jardín de Aplicación del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público “Emilia Barcia Boniffatti”. Esto indica que el buen logro de aprendizaje que adquieren los niños y niñas está en directa relación con la calidad de los servicios educativos que brinda la institución educativa.

RECOMENDACIONES

PRIMERA: Se recomienda a las autoridades del Ministerio de Educación a considerar los resultados de esta investigación a fin de emprender con mayor dinamismo y apertura el apoyo a los docentes para ser capacitados en los procesos pedagógicos y didácticos para el logro de aprendizaje en niños y niñas de Educación Inicial en el país, específicamente en el Instituto de Educación Superior Pedagógico Público “Emilia Barcia Boniffatti” de Lima. Sobre la base de ello, los docentes contribuirán significativamente en la mejora de la calidad de la educación peruana.

SEGUNDA: Se recomienda a las autoridades del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público “Emilia Barcia Boniffatti” de Lima a continuar con la mejora continua de los elementos tangibles, fiabilidad del servicio a los usuarios, capacidad de respuesta, brindar confianza a los padres de familia y atención personalizada, a fin de garantizar y elevar la buena percepción en los usuarios (padres de familia).

TERCERA: Se recomienda a los docentes en general del Jardín de Aplicación del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público “Emilia Barcia Boniffatti” a elevar los niveles de logros de aprendizaje en las áreas de Comunicación, Matemática, Personal Social y Ciencia y Ambiente, de tal manera que los niños y niñas puedan desarrollar sus capacidades cognitivas, así como sus habilidades y destrezas asociadas a la formación integral.

CUARTA: Se recomienda a los padres de familia del Jardín de Aplicación a apoyar continuamente a la institución educativa, asistiendo a las reuniones, orientando a sus hijos, apoyando a sus docentes, entre otras actividades que permitan trabajar en equipo.

QUINTA: Se recomienda a las personas que directa e indirectamente están relacionadas al Instituto de Educación Superior Público Pedagógico “Emilia Barcia Boniffatti” de Lima, a apoyar a sus docentes para que puedan continuar realizando su labor pedagógica, cada vez con mayor profesionalismo, en bien de los niños y niñas de las nuevas generaciones del colectivo pre escolar y escolar.

BIBLIOGRAFÍA REFERIDA AL TEMA

- Alvarado, S. y Carreño, M. T. (2007). "La formación ciudadana: una estrategia para la construcción de justicia". *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, nº 5, Colombia.
- Aguilar, R. y Tansini, R. (2010). *Joint Analysis of Preschool Education and School Performance in Public Schools in Montevideo*. Uruguay: Documento de Trabajo del Departamento de Economía de la Facultad de Ciencias Sociales de Universidad de la República.
- Arancibia, V. (1997). *Factores que afectan el rendimiento escolar de los pobres*. Santiago de Chile: Ediciones SUR.
- Ausubel, D.P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una propuesta cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Ávila, R. (2000). *Breve diccionario de terminológico e indicadores socio educativos*. Lima. Ediciones R.A.
- Balbuena, et al. (2013). *La comunicación de los logros de aprendizaje de los alumnos desde el enfoque formativo*. Serie: Herramientas para la evaluación en educación básica.
- BANCO MUNDIAL (2001). *Peruvian Education at a Crossroads Challenges and Opportunities for the 21st Century*. Estados Unidos.
- Barriga; A. y Hernández, R. (2001). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Lima: Editorial Premium.
- Beltrán, A. y Seinfeld, J. (2011). *Hacia una educación de calidad en el Perú: El heterogéneo impacto de la educación inicial sobre el rendimiento escolar*. (Tesis de maestría). Lima: Centro de Investigación, Universidad del Pacífico.

- Berlinski, S. y Galiani, S. (2005). The Effect of a Large Expansion of Pre-primary School Facilities on Preschool Attendance and Maternal Employment. *Journal of Economic Literature*.
- Berlinski, S., Galiani, S. y Manacorda, M. (2007). *Giving Children a Better Start: Preschool Attendance & School-Age Profiles*. Michigan: Institute, en la Universidad de Michigan Stephen M. Ross Business School.
- Berlinski, S., et al. (2006). *The Effect of Pre-Primary Education on Primary School Performance*. William Davidson Institute Working Paper Number 838. Michigan: University of Michigan.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy. *Revista Electrónica iberoamericana sobre calidad, eficiencia y cambio en educación*, vol. 4, Nº 3.
- BID (2008). *Informe: ¿Los de afuera? Patrones cambiantes de exclusión en América Latina y el Caribe*. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Blanco, C. (2011). *Evaluación de la calidad en la educación inicial: una experiencia en centros educativos urbanos*. (Tesis de maestría). Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Bolívar, A. (2001). *La calidad en educación: ¿Qué alternativas tiene la izquierda?* España: Interamericana.
- Boyd, D., et al. (2008). *The Narrowing Gap in New York City Teacher Qualifications and its Implications for Student Achievement in High Poverty Schools*. Journal of Policy Analysis and Management.
- Bruner, J. S. (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.

- Brunner, J. y Elacqua, G. (2004). *Factores que inciden en una educación efectiva: Evidencia internacional*. Documento de Trabajo. Viña del Mar: Universidad Adolfo Ibáñez.
- Calónico, S. y Ñopo, H. (2007). *Retornos a la Educación Privada en el Perú*. Documento de trabajo No. 603. Research Department. Washington: Interamerican Development Bank.
- Camilloni, A. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Coll, C. y Martín, E. (1994). *La evaluación del aprendizaje en el currículum escolar: una perspectiva constructivista*. Barcelona: Graó.
- Cómic, M. (2004). *Estrategias de aprendizaje y de enseñanza en la educación del menor de 6 años*. Lima: Comité Nacional del Perú.
- Dahlberg, G. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care*. Falmer Press, Londres.
- Denies, C. (1989). *Didáctica del Nivel Inicial o preescolar*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Carrel, S. y West, J. (2008). *Does professor quality matter? Evidence from random assignment of students to professors*. Working Paper 14081. Working Paper 14081. Cambridge: NBER.
- Corimayhua, A. (2011). *Calidad de los servicios educativos y la satisfacción de los alumnos de los colegios adventistas de Lima*. (Tesis de maestría). Lima: Universidad Peruana La Unión.
- Cueto, S. (2004). *Factores Predictivos del Rendimiento Escolar, Deserción e Ingreso a Educación Secundaria en una Muestra de Estudiantes de Zonas Rurales del Perú*. Education Policy Análisis Archives, 12(35). Lima: GRADE.

- Cueto, S. y Díaz, J.J. (1999). *Impacto de la Educación Inicial en el Rendimiento en Primer Grado de Primaria en escuelas públicas urbanas de Lima*. Lima: PUCP.
- Currie, J. y Thomas, D. (2000). *School Quality and the Longer-Term Effects of Head Start*. Working Paper. En *The Journal of Human Resources*, Vol. 35, No. 4 pp. 755-774. Publicado por University of Wisconsin Press.
- Cohen, E. (2002). Educación, eficiencia y equidad: una difícil convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 30, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN (2007). *Programa de Acompañamiento Pedagógico. Para mejorar aprendizajes en las Instituciones Educativas de áreas rurales*. Lima: Fondo Editorial del Consejo Nacional de Educación.
- Domjam, M. (2003). *Principios de aprendizaje y conducta*. (5° ed.). Madrid: Thomson-Paraninfo.
- Escudero, J.M. (1998). "Calidad de la educación: entre la seducción y la sospecha". España: Actas del V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas, 201-216.
- Esquivel, A. (2002). Calidad educativa. *Revista Voz Normalista*. México: año 7, número 26, Enero/marzo, pág. 22-23.
- Feldman, D. (2009). *Didáctica y currículum. Documento de apoyo para el desarrollo curricular*. Dirección de currículum. GCBA: Secretaría de Educación.
- Fertig, M. y Schmidt, C. (2002). *The role of background factors for reading literacy: Straight national scores in the PISA 2000 study*. CEPR Discussion Paper No. 3544. Londres: Centre for Economic Policy Research.

- Franklin, I.S. (2009). *Las estrategias didácticas y los logros de aprendizaje en los estudiantes de inicial, 5 años de las instituciones educativas del distrito de Nepeña y anexos de la provincia del Santa-Ancash*. (Tesis de maestría). Chimbote: Escuela Profesional de Educación de la Universidad Católica de Chimbote.
- Gonzales, V. y Basurto, P. (2008). *La relevancia de la educación inicial en el desempeño escolar de las zonas urbanas en Perú*. Lima: Documento de tesis. Seminario de Investigación Económica - Universidad del Pacífico.
- Guerrero, G., Sugimaru, C. y Cueto, S. (2010). *Alianzas público privadas a favor de la primera infancia en el Perú: Posibilidades y riesgos de su aplicación*. Lima: Documento de Trabajo 58 – GRADE.
- Heredia, A. (2009). Dos formas diferenciadas de evaluación didáctica: evaluación normativa para seleccionar a los estudiantes y evaluación criterial para el dominio del conocimiento básico. En *Bordón Revista de pedagogía*, 61 (4), 39-48.
- Huerta, M. (2001). *Enseñar a aprender significativamente*. Lima: Editorial San Marcos.
- Magnuson, K.A., Meyers, M.,Ruhm, C. y Waldfogel, J. (2004). *Inequality in Preschool education and school readiness*. American Educational Research Journal. Vol 41, No. 1, pp. 115 – 157.
- Marchesi, A. (2000). Un sistema de indicadores de desigualdad educativa. *Revista iberoamericana de educación*, N° 23, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Martí, E. (2003). *Representar el mundo externamente. La adquisición infantil de los sistemas externos de representación*. Madrid: Visor

- Mayor, J. (1990). Orientaciones y problemas de la psicología cognitiva. Análisis y modificación de la conducta, V. 6, 11-12, 213-278.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE (2004). *Nueva perspectiva y visión de la educación especial. Informe de la comisión de expertos*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- MINISTERIO DE EDUCACION (2009). *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular*. Lima. Ministerio de Educación.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2013). *Rutas del aprendizaje. Qué y cómo aprenden nuestros niños y niñas. Desarrollo de la Comunicación II ciclo*. Lima: Editorial Navarrete.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2013). *Rutas del aprendizaje. Qué y cómo aprenden nuestros niños y niñas. Desarrollo de la Identidad y Convivencia: Desarrollo Personal, Social y Emocional II ciclo*. Lima: **Editorial Navarrete**
- Mosterín, J. (2006). *La naturaleza humana*. Madrid: Espasa.
- Murillo, F.J. (Coord.) (2003). *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión Internacional sobre el Estado del Arte*. Bogotá: Convenio Andrés Bello – Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Myers, R., et al. (2007). Evaluating the quality of early childhood education programs”. Presentación en el Comparative and International Education Society (CIES). 27 de febrero.
- Novak, J. D. (1998). *Conocimiento y aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- OCDE (2006). Niños pequeños, grandes desafíos II: educación y atención preescolar. Recuperado el 24 de octubre del 2015 de: <http://www.oecd.org/dataoecd/30/9/37519103.pdf>

- Palacios, J.L. (2009). *Dimensiones de la calidad percibida en servicios educativos: determinación empírica mediante una escala de valoración del servicio*. (Tesis de maestría). España: Universidad Autónoma de Madrid.
- Paulus, T., Horvitz, B. y Shi, M. (2006). *Isn't It Just Like Our Situation"? Engagement and Learning in an Online Story-Based Environment*. Discussion Paper. Boston: Springer Boston.
- Pérez, et al. (2000). *Hacia una educación de calidad. Gestión, instrumentos y evaluación*. Madrid: Editorial Narcea.
- Pozo, J. I. (2003). *Adquisición del conocimiento*. Madrid: Morata.
- Pronunciamiento Latinoamericano por una Educación para Todos (2000). *Pronunciamiento Latinoamericano por una Educación para Todos*. Foro Mundial de Educación, Dakar, Senegal. Extraído el 6 de mayo del 2013 de: <http://www.fronesis.org/prolat.htm>
- Rockoff, J., Jacob, B., Kane, T. y Staiger, D. (2004). *Can you recognize an effective teacher when you recruit one?* Working Paper 14485. Cambridge: NBER.
- Rouse, C., A. Krueger y L. Markman (2004). *Putting computerized instruction to the test: A randomized evaluation of a "scientifically-based" reading program*. Working Paper No. 10315 Cambridge: NBER.
- Seisbold, J.R. (2000) ¿Equidad en la educación? Calidad integral en educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, Nº 23, agosto. Obtenido el 31 de diciembre 2009 de <http://www.rieoei.org/rie23a07.htm>
- Picaroni, B. (2009). *La evaluación en las aulas de primaria: usos formativos, calificaciones y comunicación con los padres*, Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), Santiago de Chile. Disponible en www.preal.org/Biblioteca.asp

Pollit, E., León, J. y Cueto, S. (2005). *Desarrollo infantil y rendimiento escolar en el Perú*. (Tesis de maestría). Lima: Grade.

Sanmartí, N. (2010). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.

Serván, S. y Tantaleán, E. (2008). *¿Explican las características de los docentes las diferencias en el rendimiento promedio de los alumnos de colegios públicos y privados?* Lima: Eximpress.

Shepard, L. A. (2008). *La evaluación en el aula*, México, INEE. Disponible en www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Otros_textos/Aula/Completo/evaluacionaulacompletoa.pdf

SIMCE (2006). Balance crítico y proyecciones imprescindibles. Documento de Trabajo 1.

Spakowsky, E. (2004). La problemática de la evaluación en el nivel inicial. Un campo en constante revisión. En *Evaluar desde el comienzo. Los aprendizajes, las propuestas, la institución*. Colección: 0a5, la educación en los primeros años, tomo 59. Buenos Aires: Novedades Educativas.

UNESCO/OREALC (2000). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

UNESCO (2000). *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Delors*. Paris: Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

UNESCO (2004a). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2003. Educación para todos. El imperativo de la calidad*. París: UNESCO.

UNESCO (2004b). *Informe. Mesa redonda de ministros sobre la calidad de la educación, 32ª reunión de la Conferencia General*. París: UNESCO.

UNESCO/OREALC (Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe) (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe EPT/PRELAC*, Santiago de Chile.

UNESCO (2012). *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo: Los jóvenes y las competencias – Trabajar con la educación*. París: UNESCO.

Violante, R. (2001). *Enseñanza en el Nivel Inicial I y II. Documento de apoyo para el desarrollo curricular*. GCBA: Secretaría de Educación, Dirección de Currículo.

Violante, R. y Soto, C. (2011). *Didáctica de la Educación Inicial: Los Pilares*. Foro para la Educación Inicial. Encuentro Regional Sur. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Buenos Aires.

Vosniadou, S. (2006). *Cómo aprenden los niños*. Serie Prácticas Educativas nº 7. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Yamada, G. (2005). *Retornos a la educación superior en el mercado laboral. ¿Vale la pena el esfuerzo?* Informe final revisado. Proyecto Mediano CIES ACIDI-IDRC 2005. Lima: CIUP.

BIBLIOGRAFÍA REFERIDA A LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Ander Egg, E. (1972). *Introducción a las técnicas de investigación social*. Buenos Aires: Editorial Hunter.

Ary, D. y Jacobs, L. (1992). *Introducción a la investigación Pedagógica*. México: Editorial Interamericana.

Best, J. (1969). *Cómo investigar en educación*. Madrid: Editorial Morata.

Bunge, M. (1979). *Investigación científica*. Barcelona: Editorial Ariel.

Flores Barboza, J. (1993). *La investigación educacional. Una guía para la elaboración y desarrollo de proyectos de investigación*. Lima: Editorial Desireé.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. (4° ed.) México: Mc Graw-Hill, México.

Kerlinger, F. (1979). *Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología*. México: Editorial Interamericana.

Latapí, P. (1994). *La investigación educativa en México*. México: Fondo de Cultura Económica.

Mejía Mejía, E. (2001). *La investigación científica*. Lima: Editorial Cenit.

Mejía Mejía, E. y Reyes Murillo, E. (1994). *Técnicas de investigación científica*. Lima: Editorial Cenit.

ANEXOS



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

INSTRUMENTO PARA MEDIR LA PERCEPCIÓN DE LOS PADRES DE FAMILIA RESPECTO A LA CALIDAD DE SERVICIOS EDUCATIVOS EN EDUCACIÓN INICIAL

Finalidad: El instrumento tiene por finalidad conocer la percepción de los padres de familia respecto a la calidad de servicios educativos que reciben sus niños (as) en el Jardín de Aplicación del Instituto de Educación del Instituto Superior Público Pedagógico de Educación Inicial "Emilia Barcia Boniffatti", año 2012.

Instrucciones: Favor de marcar una alternativa por cada ítem del cuestionario, la que más se acerca a su percepción y con la veracidad que caracteriza a su persona.

Valoración:

- 1 = Deficiente
- 2 = Regular
- 3 = Bien
- 4 = Excelente

N°	ÍTEMS	VALORACIÓN			
		1	2	3	4
01	Cómo evalúa las aulas en cuanto al tamaño y al espacio.	1	2	3	4
02	En qué estado se encuentran las aulas respecto a la ambientación.	1	2	3	4
03	Cómo considera respecto al equipamiento de las aulas (computadoras, equipos de sonido, multimedia, etc.).	1	2	3	4
04	Respecto al mantenimiento de las áreas verdes de la institución educativa.	1	2	3	4
05	En qué estado se encuentra el patio escolar en donde su niño (a) se recrea.	1	2	3	4
06	Considera que el anfiteatro está adecuado para el servicio que brinda.	1	2	3	4
07	La facha de la institución educativa en qué estado se encuentra.	1	2	3	4
08	Cómo evalúa la distribución y organización de la infraestructura de la institución educativa.	1	2	3	4
09	Cómo evalúa la calidad de la infraestructura de la institución educativa en su totalidad.	1	2	3	4
10	Cómo evalúa los materiales impresos que emplean en la institución educativa para comunicarse con usted.	1	2	3	4

11	Cómo evalúa los materiales virtuales que hacen uso como medio de comunicación en la institución educativa.	1	2	3	4
12	Cómo es el trato que recibe de parte del personal que labora en la institución educativa.	1	2	3	4
13	Cómo es la apariencia, en cuanto a vestimenta, del personal que le atiende cuando va a la institución educativa.	1	2	3	4
14	Cómo evalúa los modales del personal que trabaja en la institución educativa.	1	2	3	4
15	Considera que el personal cumple cuando le promete hacer algo en cierto tiempo.	1	2	3	4
16	Cómo evalúa la calidad de enseñanza que brinda el personal docente a su niño (a).	1	2	3	4
17	Cómo evalúa el compromiso que tiene el personal por atenderle en sus requerimientos.	1	2	3	4
18	Considera que en la institución educativa hay un compromiso para enseñarle adecuadamente a su niño (a).	1	2	3	4
19	Considera que en la institución educativa están preparados para solucionar sus problemas.	1	2	3	4
20	Cómo evalúa el interés que hay en la institución educativa en atenderle para solucionar su problema.	1	2	3	4
21	Se siente usted conforme con la calidad de enseñanza que ofrecen en la institución educativa.	1	2	3	4
22	Cómo evalúa el cumplimiento en materia de enseñanza que brinda la institución educativa.	1	2	3	4
23	Cómo considera el cumplimiento de las promesas que le hacen en la institución educativa en bien de su niño (a)	1	2	3	4
24	Se evitan errores en la documentación que realiza el personal en la institución educativa.	1	2	3	4
25	Cómo evalúa el hecho que solucionan posibles errores que puedan cometer en la institución educativa.	1	2	3	4
26	Cómo es la comunicación entre la institución educativa y usted.	1	2	3	4
27	Cómo evalúa el uso de los medios de comunicación que hacen uso en la institución educativa.	1	2	3	4
28	Cómo es la disposición por atender a su niño (a) en su formación que brinda la institución educativa.	1	2	3	4
29	Cómo evalúa la ayuda que brindan en la institución educativa en sus requerimientos.	1	2	3	4
30	Cómo evalúa la relación de familiaridad entre usted y la institución educativa en donde estudia su niño (a).	1	2	3	4
31	Cómo considera la seguridad que brindan a su niño (a) en la institución educativa.	1	2	3	4
32	Cómo se practica el valor de la amabilidad en la institución educativa.	1	2	3	4
33	Cómo evalúa la capacidad de conocimientos que tiene el personal docente que labora en la institución educativa.	1	2	3	4
34	Cómo percibe la atención personalizada que le brindan en la institución educativa.	1	2	3	4
35	Cómo evalúa la atención personalizada que le brindan a su niño (a) para su formación educativa.	1	2	3	4
36	Cómo evalúa el horario de atención en la institución educativa.	1	2	3	4

37	El horario de atención que se da en la institución educativa le permite que le atiendan de manera adecuada.	1	2	3	4
38	Considera que hay personal especializado en la institución educativa donde estudia su niño (a).	1	2	3	4
39	Considera que cumplen con solucionar sus intereses que como padre de familia tiene usted.	1	2	3	4
40	Cómo evalúa el hecho que solucionan sus necesidades que tiene usted como padre de familia.	1	2	3	4

MATRIZ DE CONSISTENCIA

Título: Calidad de los servicios educativos, según los padres de familia, y el logro de aprendizajes en niños del Jardín de Aplicación del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público “Emilia Barcia Boniffatti”, 2012.

PROBLEMAS	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	POBLACIÓN Y MUESTRA	METODOLOGÍA
<p>General ¿Cuál es la relación que existe entre la calidad de los servicios educativos, según los padres de familia, y el logro de aprendizajes en niños del Jardín de Aplicación del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público “Emilia Barcia Boniffatti”, 2012?</p> <p>Específicos a) ¿Qué relación existe entre la calidad de los servicios educativos, según los padres de familia, y el logro de aprendizaje en el área de Comunicación en niños del Jardín de Aplicación del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público “Emilia Barcia Boniffatti”, 2012? b) ¿Cuál es la relación entre la calidad de los servicios educativos, según los padres de familia, y el logro de aprendizaje en el área de Matemática en niños del Jardín de Aplicación del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público “Emilia Barcia Boniffatti”, 2012? c) ¿Qué relación existe entre la calidad de los servicios educativos, según los padres de familia, y el logro de aprendizaje en el área de Personal Social en niños del Jardín de Aplicación del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público “Emilia Barcia Boniffatti”, 2012? d) ¿Cuál es la relación entre la calidad de los servicios educativos, según los padres de familia, y el logro de aprendizaje en el área de Ciencia y ambiente en niños del Jardín de Aplicación del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público “Emilia Barcia Boniffatti”, 2012?</p>	<p>General Determinar la relación que existe entre la calidad de los servicios educativos, según los padres de familia, y el logro de aprendizajes en niños del Jardín de Aplicación del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público “Emilia Barcia Boniffatti”, 2012.</p> <p>Específicos a) Establecer la relación entre la calidad de los servicios educativos, según los padres de familia, y el logro de aprendizaje en el área de Comunicación en niños del Jardín de Aplicación del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público “Emilia Barcia Boniffatti”, 2012. b) Determinar la relación entre la calidad de los servicios educativos, según los padres de familia, y el logro de aprendizaje en el área de Matemática en niños del Jardín de Aplicación del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público “Emilia Barcia Boniffatti”, 2012. c) Establecer la relación entre la calidad de los servicios educativos, según los padres de familia, y el logro de aprendizaje en el área de Personal Social en niños del Jardín de Aplicación del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público “Emilia Barcia Boniffatti”, 2012. d) Determinar la relación entre la calidad de los servicios educativos, según los padres de familia, y el logro de aprendizaje en el área de Ciencia y ambiente en niños del Jardín de Aplicación del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público “Emilia Barcia Boniffatti”, 2012..</p>	<p>General Existe una relación directa y significativa entre la calidad de los servicios educativos, según los padres de familia, y el logro de aprendizajes en niños del Jardín de Aplicación del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público “Emilia Barcia Boniffatti”, 2012.</p> <p>Específicos a) Existe una relación directa y significativa entre la calidad de los servicios educativos, según los padres de familia, y el logro de aprendizaje en el área de Comunicación en niños del Jardín de Aplicación del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público “Emilia Barcia Boniffatti”, 2012. b) La calidad de los servicios educativos, según los padres de familia, se relaciona directa y significativamente con el logro de aprendizaje en el área de Matemática en niños del Jardín de Aplicación del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público “Emilia Barcia Boniffatti”, 2012. c) Existe una relación directa y significativa entre la calidad de los servicios educativos, según los padres de familia, y el logro de aprendizaje en el área de Personal Social en niños del Jardín de Aplicación del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público “Emilia Barcia Boniffatti”, 2012. d) La calidad de los servicios educativos, según los padres de familia, se relaciona directa y significativamente con el logro de aprendizaje en el área de Ciencia y ambiente en niños del Jardín de Aplicación del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público “Emilia Barcia Boniffatti”, 2012.</p>	<p>Variable X: Calidad de servicios educativos <u>Indicadores</u> 1. Elementos tangibles 2. Fiabilidad 3. Capacidad de respuesta 4. Seguridad 5. Empatía</p> <p>Variable Y: Logro de aprendizajes 1. Comunicación 2. Matemática 3. Personal social 4. Ciencia y Ambiente</p>	<p>La población estará conformada por todos los niños de Educación Inicial del Jardín de Aplicación del Instituto de Educación del Instituto Superior Publico Pedagógico de Educación Inicial ‘Emilia Barcia Boniffatti’.</p> <p>La muestra estará representada por el resultado de la aplicación de la fórmula al 95% de nivel de confianza y un margen de error del 5%.</p>	<p>Método: Descriptivo</p> <p>Diseño: Descriptivo correlacional y asume el siguiente diagrama:</p> <div style="text-align: center;"> $\begin{array}{c} \text{Ox} \\ \text{M} \leftarrow r \\ \text{Oy} \end{array}$ </div> <p>Donde: M es la muestra de investigación, Ox es la observación de la variable: Calidad de servicios educativos. Oy es la observación de la variable: Logro de aprendizajes. r es el grado de relación que existe entre ambas variables.</p>

MATRIZ DE VALIDACIÓN

I. DATOS GENERALES

- 1.1 Apellidos y nombres del informante : Pachuancho Mendoza Irma M.
 1.2 Nombre del instrumento sujeto a validación : Instrumento para medir la percepción de los padres de familia respecto a la calidad de servicios educativos en Educación Inicial
 1.3 Adaptación del instrumento (Modelo SERVQUAL) : Br. Ana Chuque Malaspina

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE 0 - 20				REGULAR 21 - 40				BUENA 41 - 60				MUY BUENA 61 - 80				EXCELENTE 81 - 100			
		0	6	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
1. CLARIDAD	Está redactado con lenguaje apropiado																				X
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en capacidades observables																				X
3. ACTUALIDAD	Adecuado para determinar sobre la calidad de servicios educativos																				X
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica en la presentación de ítems																				X
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos de cantidad y calidad suficientes																				X
6. INTENCIONALIDAD	Valora la opinión respecto calidad de servicios educativos																				X
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teóricos y científicos																				X
8. COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y dimensiones																				X
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de investigación																				X
10. OPORTUNIDAD	El instrumento se aplica en el momento oportuno																				X

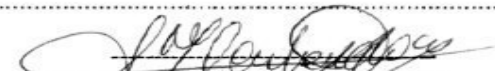
III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD:

continúa

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN:

95%

Lima, 23 de febrero del 2013


Firma del experto informante

MATRIZ DE VALIDACIÓN

I. DATOS GENERALES

- 1.1 Apellidos y nombres del informante : Jorge Vicente Mayuri Barrón
- 1.2 Nombre del instrumento sujeto a validación : Instrumento para medir la percepción de los padres de familia respecto a la calidad de servicios educativos en Educación Inicial
- 1.3 Adaptación del instrumento (Modelo SERVQUAL) : Br. Ana Chuque Malaspina

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE 0 - 20				REGULAR 21 - 40				BUENA 41 - 60				MUY BUENA 61 - 80				EXCELENTE 81 - 100			
		0	6	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
1. CLARIDAD	Está redactado con lenguaje apropiado																				
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en capacidades observables													✓							
3. ACTUALIDAD	Adecuado para determinar sobre la calidad de servicios educativos																				
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica en la presentación de ítems																				
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos de cantidad y calidad suficientes													✓							
6. INTENCIONALIDAD	Valora la opinión respecto calidad de servicios educativos																				
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teóricos y científicos																				
8. COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y dimensiones																				
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de investigación																				
10. OPORTUNIDAD	El instrumento se aplica en el momento oportuno																				

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD:

continuar

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN:

66%

Lima, 25 de Febrero del 2013

[Firma]
Firma del experto informante