

Entornos de Educación Inicial en Ventanilla: ¿Oportunidad para reducir brechas educativas desde la primera infancia?

Early Childhood Education Environments at Ventanilla: Opportunity to reduce educational gaps from early childhood?

Por : Micaela Wetzell Espinoza ¹

Resumen

El estudio describe y relaciona factores de entornos educativos con la percepción del trabajo docente. Estudio de tipo cuantitativo y diseño no experimental, transversal, descriptivo y correlacional.

La muestra fue 28 escuelas de inicial públicas y privadas del Callao. Se encontró que se carece de entornos óptimos para niños de cinco años de zonas de pobreza y la educación pública ofrece mejores entornos que la privada. Las docentes están satisfechas con su trabajo, aunque no con la infraestructura, capacitaciones ni salario. El reconocimiento de los colegas, la relación con directivos y las condiciones de trabajo se asocian con las interacciones entre docentes y niños, así como con el fomento del lenguaje y razonamiento.

Palabras Claves

Entornos educativos, Desarrollo y aprendizaje infantil, Percepciones de los docentes, Condiciones laborales.

1 Consultora en investigación, evaluación y planificación de programas y políticas educativas para la primera infancia, acompañamiento docente y calidad educativa. Correo electrónico: mikwetzell@gmail.com, wetzell.mt@pucep.edu.pe

Summary

The study describes and makes a correlation between educational environment factors and educators' perception about their workplace. This study consists in a quantitative approach with a non-experimental crosswise descriptive correlational design. The sample includes 28 public and private preschools in Callao. The outcomes show that environments for five-year-old children are not being properly provided within poor areas and that public education offers better environment conditions than the private one. Educators are satisfied with their jobs; even though they do not feel the same with infrastructure, training and salary. The staff recognition, educator – principal relationship and workplace conditions are linked with the educator – children interactions as well as with the language and reasoning boost.

Keywords

Educational environment, educators' perception, workplace conditions, development and learning childhood.

«Las niñas y los niños experimentan en un entorno o contexto de relaciones que influyen en todos los aspectos del desarrollo»

National Scientific Council on the Development Child, 2004

INTRODUCCIÓN

La primera infancia resulta ser una etapa potencialmente importante y gratificante que apoyará a la niña y al niño toda su vida. Para que las niñas y los niños se desarrollen y aprendan, incluso, desde antes de nacer, necesitan de un entorno o de un contexto de relaciones positivas y seguras (National Scientific Council on the Development Child, 2004) que brinde soporte al desarrollo actual y futuro, así como a las

relaciones sociales que se entablarán. El desarrollo de la confianza, curiosidad, intencionalidad, autocontrol, capacidad de relacionarse, comunicarse y cooperar con los demás, dependen del tipo de cuidado y educación de los adultos encargados: padres, madres, maestros de Educación inicial y otros (UNICEF, 2001).

El tipo de experiencias que tenga la niña y el niño, así como la calidad² de las mismas, generan un ambiente o entorno determinado, el cual ejerce influencia en la expresión genética, en el crecimiento y en el desarrollo temprano (Brazelton & Greenspan, 2000). Experiencias de relaciones de calidad, es decir, positivas y seguras entre niñas, niños³ y maestros de Educación Inicial,

² Pese a la discusión de las diferentes visiones acerca del término calidad en el ámbito educativo, se considera que los programas tienen que promover algunos aspectos centrales como el aprendizaje, la protección y relaciones positivas para el desarrollo y aprendizaje integral de los niños; lo cual no necesariamente implica aludir a criterios cerrados que cumplir, puesto que cada programa proviene de un contexto particular, con diferentes niños, padres, educadores, comunidades, valores, historia, enfoque de educación, entre otros. En este estudio se toma como referente de calidad tanto las características centrales de los programas para promover el desarrollo infantil y como al contexto particular de cada uno.

³ Dado que no se ha hallado un término que englobe a las niñas y los niños, de aquí en adelante, cuando se mencione "niño" se aludirá a "las niñas y los niños".

permiten fomentar que las niñas y los niños tengan motivación para aprender, mayor seguridad en sí mismos y reconocer sus logros (National Scientific Council on the Developing Child, 2004).

El posible impacto positivo de programas que brinden experiencias de calidad a la población infantil, tiene un alto poder para equiparar la igualdad de oportunidades e ir contribuyendo a cerrar brechas educativas y sociales (Blanco, 2005). No obstante, según una estimación de UNICEF (2012), el desarrollo de más de 200 millones de niñas y niños menores de cinco años en los países en desarrollo no alcanza todo su potencial. En esta línea, el estudio de Niños del Milenio (en Perú,

Etiopía, India y Vietnam) señala que las condiciones que la educación ofrece a los niños de Educación Inicial y Primaria no siempre compensan las desventajas de los más pobres sino que puede hasta acentuar las diferencias entre niños de diferentes grupos sociales, puesto que los que acceden a una educación de calidad y tienen mejores resultados de desempeño son los que tienen un nivel socioeconómico más alto (Woodhead, Dornan & Murray, 2013), generándose brechas educativas por variables socioeconómicas.

En esta investigación se consideran algunos aspectos centrales de la calidad de los programas para la primera infancia que son: la presencia o ausencia de recursos (condiciones) que facilitan las interacciones en un entorno para aprender (infraestructura, mobiliario, seguridad del ambiente, etc.) y características que tienen impacto en la experiencia cotidiana, en el aprendizaje y desarrollo de los niños, tales como el tipo y calidad de interacciones entre los niños y docentes, entre comunicación) y las rutinas (saludo, despedida, ir al baño, etc.) para brindar seguridad a los niños, entre otros (Cryer, 2006).

En cuanto a estas últimas características, se resalta el papel de los docentes en el tipo de relaciones que puedan

entablar con los niños y en el potencial impacto en su desarrollo y aprendizaje para reducir brechas educativas.

La relevancia de hasta qué punto el docente llegue a establecer relaciones enriquecedoras con los niños, radica en que estas tienen asociación positiva con las habilidades para el lenguaje, el desarrollo cognitivo y la preparación de los niños para los años escolares posteriores (NICHD, 1999). Según la OCDE (2012), el personal educativo necesita contar con las competencias necesarias para brindar los entornos de calidad; así como, con la suficiente satisfacción con un ambiente de trabajo que cuente con oportunidades personales y profesionales para el mismo.

Dada la importancia de tener centros educativos con educadores que ofrezcan una variedad de oportunidades para la exploración, comunicación, interacciones, así como para contribuir al desarrollo de vínculos seguros con los niños; el presente estudio resalta la relevancia de las interacciones entre docentes y niños, las actividades de juego libre; además, el soporte del directivo y las percepciones de las condiciones que ofrecen los centros educativos para el bienestar y motivación para trabajar, del mismo modo que otros aspectos que pueden influir en la oportunidad para aprender - entendidas como las actividades centradas en el juego para desarrollar el aprendizaje - como factores de los entornos educativos.

Con respecto al punto de vista de los docentes acerca de las condiciones y las relaciones sociales en el centro educativo que pueden facilitar o dificultar el proceso de enseñanza y aprendizaje, existen estudios que postulan que las motivaciones, actitudes o preocupaciones de los docentes en el trabajo pueden influir en su propia actividad laboral, tanto en sus relaciones con los colegas, padres de familia, con los superiores, como en la relación con los niños (Benito, 2006). Veldman, et al. (2013) hallaron correlación positiva entre la satisfacción laboral de profesores

y las interacciones entre ellos y los estudiantes. Por estos motivos, es clave tomar en cuenta las características de la satisfacción laboral que corresponden a la motivación en el contexto del trabajo y lo que puede dar soporte a la labor del docente; de igual modo, el monitoreo y retroalimentación de su labor docente de parte de los directivos, entre otros.

En esta misma línea, algunos estudios como el de Wagner & French (2010), señalan que la percepción de los docentes de Educación Inicial sobre el soporte del encargado de la supervisión de su trabajo (que pueden ser los directivos), el interés que les suscita el trabajo y las relaciones con los compañeros de trabajo, son algunas variables de la satisfacción laboral que se asocian con la motivación para el desarrollo profesional. Un docente con las condiciones necesarias para enseñar, es decir, con materiales pertinentes para cada contexto, equipamiento, apoyo de los colegas y directivos, retroalimentación útil y valoración del trabajo, puede afectar la manera en que enseña y se relaciona con los niños (Gkolia, et al., 2014; OCDE, 2013). Así, un clima institucional que promueva las buenas relaciones y brinde los recursos de soporte para los docentes, podría contribuir a que ellos se capaciten y perfeccionen de manera autónoma.

A partir de la discusión acerca de la relevancia de los entornos educativos para el desarrollo y aprendizaje infantil, el rol de los docentes y su satisfacción en el centro de trabajo, se planteó para este estudio la pregunta guía:

¿Cómo se caracterizan los entornos educativos y las condiciones de trabajo de los centros de Educación Inicial para niñas y niños de cinco años de zonas urbano marginales del distrito de Ventanilla?

De esta pregunta se desprende el objetivo general de conocer el entorno educativo y la percepción de los docentes acerca del trabajo en los centros educativos a partir de una

muestra de IEI públicas y privadas, y PRONO.

El de zonas urbano marginales de Ventanilla que imparten Educación Inicial a los niños de cinco años. Los objetivos específicos son:

- (1) Describir los factores del entorno educativo de las IEI públicas, privadas y PRONOEI de Ventanilla para niños de cinco años;
- (2) Comparar los factores del entorno educativo de las IEI de Ventanilla para niños de cinco años por tipo de gestión (pública y privada);
- (3) Describir las percepciones de los docentes sobre las condiciones del trabajo en los centros educativos de una muestra de IEI y PRONO EI de Ventanilla para niños de cinco años y
- (4) Explorar la relación entre las percepciones de las condiciones del trabajo en las IEI de Ventanilla y los factores del entorno educativo.

Metodología

El presente estudio es de tipo descriptivo-correlacional que pretende describir los factores del entorno educativo de IEI y PRONOEI y la percepción de los docentes sobre su trabajo. Asimismo, explorar correlaciones entre los facto-

res del entorno educativo y las percepciones de los docentes sobre las condiciones del trabajo.

Participantes

Los participantes fueron 28 centros de Educación inicial⁴ : 24 Instituciones de Educación Inicial – IEI (17 públicas y 7 privadas) y 4 PRONOEI (Programas No Escolarizados de Educación Inicial) del distrito de Ventanilla, perteneciente a la provincia constitucional del Callao. Se recogió información específicamente de las zonas de Pachacútec, Villa los Reyes y Ventanilla Alta. Dicha muestra corresponde a la de una investigación realizada por una universidad privada del Perú que tuvo la finalidad de validar⁵ el instrumento ECERS-R (Escala de Calificación del ambiente de la infancia temprana Edición Revisada) en el distrito de Ventanilla.

Las instituciones participantes del estudio fueron elegidas de manera intencional, es decir, mediante un muestreo no probabilístico-intencional. De esta forma, no todos los participantes tuvieron la misma probabilidad de ser elegidos, por lo cual, los resultados de este estudio no son generalizables a toda la población (Hernández, Fernández y

Baptista, 2010) sino al contexto de la muestra.

Instrumentos

Los instrumentos para este estudio fueron: La Escala de Calificación del ambiente de la infancia temprana Edición Revisada (ECERS-R) para evaluar los entornos educativos y el Cuestionario dirigido a la docente o promotora.

• La Escala de Calificación del ambiente de la infancia temprana Edición Revisada (ECERS-R)

La ECERS-R de Harms, Clifford y Crayer (1998) contiene 43 ítems organizados en siete subescalas: Espacio y muebles (ítems 1 al 8), Rutinas de cuidado personal (9 al 14), Lenguaje y Razonamiento (15 a 18), Actividades (Sector) (19 a 28), Interacción (29 a 33), Estructura del programa (34 a 37) y Padres y Personal (38 a 43). Cada una de estas subescalas o factores de la ECERS-R se concreta en varios ítems observables y medibles; y a su vez, cada ítem se define por cuatro criterios de evaluación. Para aplicar este instrumento se requiere observar al menos una jornada de clase completa (Elías, 2006). Tiene una escala que va

| Ítems que incluye cada factor o subescala de la ECERS-R |
|---|
| <p style="text-align: center;">Espacio y mobiliario*</p> <p>Evalúa las condiciones del espacio físico al interior del aula, la organización de los sectores y los espacios y equipos de juego. Se observa si brindan seguridad, comodidad y bienestar para desarrollar habilidades motoras gruesas. Tiene los siguientes subfactores: Espacio interior, Muebles para el cuidado rutinario, el juego y el aprendizaje, Muebles para el relajamiento y confort, Organización del espacio para el juego, Espacio para la privacidad, Exhibiciones relacionadas a los niños, Espacio para el juego motor grueso y Equipo para actividades motoras gruesas.</p> |
| <p style="text-align: center;">Rutinas del cuidado personal</p> <p>Son las experiencias educativas diarias relacionadas con la protección física y psicológica de los niños, así como con un ambiente de confianza. Tiene los siguientes subfactores: Saludo/despida, Comidas/meriendas, Siesta/descanso, Ir al baño/poner pañales, Prácticas de salud y Prácticas de seguridad.</p> |
| <p style="text-align: center;">Lenguaje y razonamiento</p> <p>Evalúa la disponibilidad de diversos materiales de lectura, así como aquellas acciones que promueven el desarrollo del lenguaje y razonamiento. Tiene los siguientes subfactores: Libros e imágenes, Promoviendo la comunicación en los niños, Usando el lenguaje para desarrollar el razonamiento y Uso informal del lenguaje.</p> |

| |
|--|
| Actividades |
| Evalúa la existencia de material variado y diverso, así como, el uso que los niños le dan a dichos materiales durante el día. Tiene los siguientes subfactores: Motoras finas, Arte, Música/movimiento, Bloques, Arena/agua, Juego dramático, Naturaleza/ciencia, Matemáticas/números, Uso de la televisión, videos y/o computadoras y Promoviendo la aceptación de la diversidad. |
| Interacción |
| Evalúa la relación que se establece entre los niños y el personal durante el acompañamiento y facilitación de las actividades, con la finalidad de promover un ambiente armónico que favorezca el desarrollo socioemocional y el aprendizaje en general. Tiene los siguientes subfactores: Supervisión de las actividades motoras gruesas, Supervisión general de los niños, Disciplina, Interacciones entre el personal y los niños e Interacciones entre los niños. |
| Estructura del programa |
| Evalúa la organización del programa, respecto a las necesidades y características del desarrollo infantil. Analiza el horario, las oportunidades para el juego libre y la organización de trabajos en grupos grandes o pequeños. Tiene los siguientes subfactores: Horario, Juego libre, Tiempo en grupo y Provisiones para los niños con necesidades especiales. |
| Padres y personal |
| Evalúa la calidad de la comunicación y las oportunidades de participación que la escuela ofrece a las familias respecto al desarrollo y aprendizaje de los niños. También evalúa las condiciones de infraestructura, clima institucional, recursos y oportunidades que el programa gestiona para el personal. Tiene los siguientes subfactores: Provisiones para los padres, Provisiones para las necesidades personales, Provisiones para las necesidades profesionales, Interacción y cooperación entre el personal, Supervisión y evaluación del personal y Oportunidades para el desarrollo profesional. |

*Las definiciones operacionales de los factores o subescalas corresponden a la guía adaptada del Ministerio de Educación-Dirección de Educación Inicial.

de 1 a 7 puntos, en la cual 1 significa "inadecuado", 3 "mínimo", 5 "bueno" y 7 "excelente". A continuación se presentan las definiciones de cada factor o subescala de la ECERS-R.

Cabe mencionar que se realizó una validación de la ECERS para nuestro contexto, obteniendo un alpha de cronbach de 0,898 para la escala completa. A nivel de las subescalas se obtuvo puntajes de consistencia interna entre 0,37 y 0,86. Asimismo, se realizó un análisis de confiabilidad por inter jueces (nivel de acuerdo), siendo el porcentaje de acuerdo exacto de 62.46%, mientras que el porcentaje de acuerdo hasta con un punto de diferencia (agreement within one point) es de 81.59%, los cuales son altos. En cuanto al puntaje total de la escala, el coeficiente de correlación de Pearson fue de 0,867 mientras que la correlación de Spearman fue de 0,880. Se obtuvo además el coeficiente de correlación

intraclase de 0,862. Todos los coeficientes de correlación se consideran de magnitud alta, por lo cual se puede señalar que el instrumento es válido y confiable.

• **Cuestionario dirigido a la docente o promotora**

El cuestionario para la docente o promotora educativa recogió datos de las docentes y promotoras, datos de las IEI y PRONOEI donde trabajan, así como su percepción del trabajo. El cuestionario es autoaplicado, es decir, las docentes y promotoras tenían que leer y contestar las preguntas por sí mismas. Contiene 30 preguntas y propone cuatro dimensiones: *datos de la institución educativa, información sociodemográfica de las docentes y promotoras, formación continua y percepción del trabajo de docentes y promotoras*. Para la construcción de las preguntas sobre los datos de la IE y de

formación continua se tomaron como referentes diversos cuestionarios realizados por instituciones como el Ministerio de Educación y otros para el levantamiento de información de datos de profesores y otros actores. Para la dimensión de la percepción del trabajo se tuvo en cuenta el sustento de Ryan, Kuhl & Deci en Ryan & Deci (2000b) que señalan que las necesidades fundamentales en los seres humanos son tres: **de competencia, de relación y de autonomía, esenciales para facilitar el desarrollo social y el bienestar personal y laboral**.

Para la validación del cuestionario se realizó un piloto para examinar los procedimientos y la comprensión de los ítems. A partir de ello, se modificó la redacción de cinco ítems procurando mantener el mismo sentido/objetivo que la pregunta anterior y se eliminaron algunos ítems. Hubo acuerdo de la mayoría de los jueces con respecto a que cada ítem se relaciona con las ca-

racterísticas sociodemográficas y a la percepción sobre el trabajo de parte de los docentes (95%), a que cada ítem correspondiera con la dimensión propuesta (85,5%) y en relación con la pertinencia de los ítems para evaluar el constructo (90%). Se confirma así la alta adecuación de los ítems a los contenidos que se pretendían medir. Luego de realizar un reajuste a los ítems del instrumento, se elaboró una versión del cuestionario dirigido a la docente o promotora educativa.

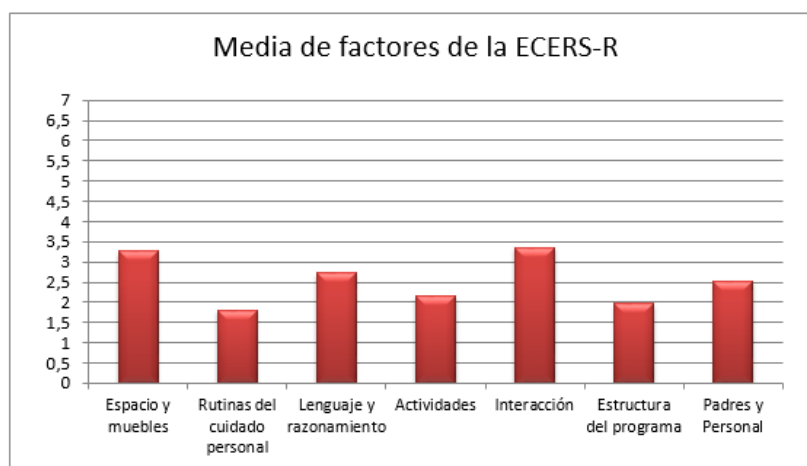
RESULTADOS

Medias de los factores de la ECERS-R según modalidad de atención

| Factores de la ECERS-R | | Modalidad de atención | | | |
|------------------------------|----|-------------------------|------------------------|--------------------|-------------------|
| | | IEI Pública (N = 17) | IEI Privada (N = 7) | PRONOEI (N = 4) | Total (N = 28) |
| Espacio y muebles | M | 3,80 | 2,19 | 2,92 | 3,27 |
| | DE | 1,11 | 0,98 | 1,46 | 1,30 |
| Rutinas del cuidado personal | M | 2,02 | 1,61 | 1,20 | 1,80 |
| | DE | 0,74 | 0,53 | 0,16 | 0,70 |
| Lenguaje y razonamiento | M | 3,03 | 1,73 | 3,15 | 2,72 |
| | DE | 1,30 | 0,52 | 0,66 | 1,20 |
| Actividades (sectores) | M | 2,32 | 1,52 | 2,47 | 2,14 |
| | DE | 0,70 | 0,51 | 0,21 | 0,70 |
| Interacción | M | 3,67 | 2,71 | 3,20 | 3,36 |
| | DE | 1,15 | 1,44 | 1,85 | 1,34 |
| Estructura del programa | M | 2,06 | 1,71 | 2,0 | 1,96 |
| | DE | 0,56 | 0,49 | 0,82 | 0,58 |
| Padres y personal | M | 2,88 | 1,83 | 2,30 | 2,53 |
| | DE | 0,69 | 0,35 | 0,53 | 0,74 |

Figura 1

Media de los factores o subescalas de la ECERS-R de los centros de Educación Inicial de la muestra de estudio



De acuerdo con la **Tabla 1**, las aulas de Educación Inicial del distrito de Ventanilla, tienen una calificación, en cuanto a los factores de los entornos educativos, que oscila entre 3,36 y 1,80, es decir, entre un poco más y menos que el mínimo, sin alcanzar a ofrecer buenos entornos.

La calificación *más alta*, en promedio, tanto en las IEI públicas, privadas y PRONOEI, se logra en la subescala de "Interacción" (3,36), considerándose un puntaje "mínimo". Esta subescala incluye ítems referentes a la supervisión de actividades realizadas por los niños, la disciplina e interacciones entre docentes y niños y de niños entre sí; mientras que la calificación *más baja* se obtuvo en la subescala de "Rutinas para el cuidado personal" (1,80), la cual se considera como "menos que el mínimo", con ítems referidos al saludo y despedida de los niños, las comidas, la siesta, rutinas para ir al baño, prácticas de salud, muy importantes para el contexto actual y prácticas de seguridad. Pese a que los entornos ofrecidos en la muestra de estudio no son óptimos, la interacción entre docentes/promotoras y niños, así como entre niños, la supervisión del juego y la disciplina son, al menos, *aceptables a un nivel mínimo, sin llegar a ser buenas*. Sin embargo, quedan relegadas las rutinas de cuidado hacia los niños, por lo cual no se está cumpliendo con un mínimo de rutinas que fomenten la seguridad, protección y la salud de los niños, componentes de la calidad de los programase educativos para la primera infancia.

Adicionalmente, los resultados muestran las diferencias de los entornos educativos entre las IEI públicas, privadas y PRONOEI. Cabe señalar que la comparación establecida entre estas instituciones solo es referencial, puesto que no se realizó un contraste de medias (t-student) propiamente dicho. Se tomó en cuenta que tanto las docentes de IEI como las promotoras de PRONOEI se encargan de la educación de niños de 5 años que tienen necesidades parecidas y tienen dere-

cho a recibir las mismas oportunidades educativas, sean de una institución o de un programa no escolarizado. No obstante, se considera la diferencia entre los servicios brindados de las IEI (públicas y privadas) y PRONOEI motivo por el cual no se realizó una comparación con t-student tal como se indicó. Las IEI públicas o privadas son instituciones educativas formales que cuentan con espacios y materiales brindados por el gobierno peruano o de manera privada, así como con personal encargado de la enseñanza con título de docencia en Educación inicial; en cambio, los PRONOEI son programas no escolarizados que se caracterizan por su flexibilidad administrativa y énfasis comunitario, de los cuales se encargan las promotoras educativas comunitarias, quienes son supervisadas y acompañadas por una profesora coordinadora contratada por el Estado.

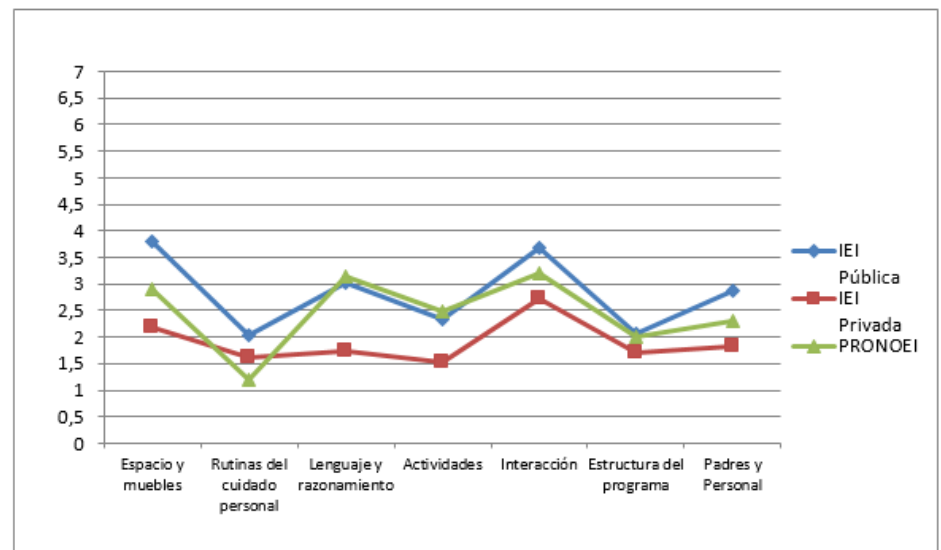
A las promotoras educativas comunitarias no necesariamente se les exige contar con formación superior, basta con tener estudios de educación básica regular completos y se les paga una "propina" por sus servicios.

Si se analizan los resultados por tipo de gestión y modalidad de atención, se tiene que las IEI privadas obtuvieron medias entre 2,19 y 1,52 (alrededor del puntaje "2"). Dichas medias aluden a que los entornos educativos de este tipo de instituciones son "menos del mínimo"; cuya interpretación es que no están cumpliendo con los criterios mínimos de calidad para brindar oportunidades para aprender.

Los PRONOEI obtuvieron medias que oscilan entre 3,20 y 1,20, consideradas entre el mínimo e inadecuado. Uno de los puntajes más bajos que obtuvieron corresponde al de rutinas para el cuidado personal. Sin embargo, los PRONOEI tienen puntajes aceptables a nivel mínimo a diferencia de las IEI privadas. Si bien en las IEI públicas se obtuvo medias entre 3,08 y 2,06 (oscilan entre un poco más y menos que el mínimo aceptable), tampoco han conseguido ser óptimas lo cual evidencia que no se llega a ofrecer un ambiente adecuado para el desarrollo integral de los niños.

Figura 2

Media de los factores de la ECERS-R de IEI públicas, privadas y PRONOEI



Cabe resaltar que las IEI públicas han alcanzado un promedio mayor en todos los factores de la ECERS-R que las IEI privadas y PRONOEI, excepto en los factores de “Lenguaje y razonamiento” (3,03 en IEI pública y 3,15 en PRONOEI) y en “Estructura del programa” (2,06 en IEI pública y 2,0 en PRONOEI), los cuales resultaron tener un promedio muy parecido que los PRONOEI. Es decir, el fomento para el desarrollo del lenguaje, la flexibilidad del programa según las necesidades de los niños, así como la oportunidad para trabajar en grupos pequeños y jugar libremente, son similares en ambas modalidades de atención.

Las IEI privadas obtuvieron un menor promedio en todos los factores de la ECERS-R en comparación con las IEI públicas y los PRONOEI. Solo en el caso del factor “Rutinas del cuidado personal” este tipo de IEI alcanzó un puntaje un poco mayor que los PRONOEI (1,61 frente a 1,20) (ver Tabla 1 y Figura 2); sin embargo, el puntaje de ambos es menos que el mínimo aceptable. Así, se puede notar que, pese a que los PRONOEI cuentan con pocos servicios básicos y presentan mayores carencias socioeconómicas⁶, tienen mejores puntajes que las IEI privadas, y en algunos casos, los mismos que las IEI públicas. Una de las razones para este resultado podría deberse a que algunos PRONOEI de la muestra contaban con el apoyo de ONG en la zona de Ventanilla, que constaba en dotar de materiales, capacitación y acompañamiento a las promotoras, a diferencia de las IEI privadas, las cuales carecen de una infraestructura y materiales adecuados⁷.

Para realizar el análisis de diferencia de medias por tipo de gestión pública y privada de los centros de Educación

Tabla 2

Resumen de las medias, desviación estándar, valores t student y grados de libertad de los factores por tipo de gestión (IEI pública y privada)

| Factores o subescalas de la ECERS-R | | Tipo de Gestión | | GI | Valores t |
|-------------------------------------|----|-----------------|---------|--------|-----------|
| | | Pública | Privada | | |
| | | (N = 17) | (N = 7) | | |
| Espacio y Muebles | M | 3,80 | 2,19 | 12,683 | 3,509* |
| | DE | 1,11 | 0,98 | | |
| Rutinas del cuidado personal | M | 2,02 | 1,61 | 15,715 | 1,520 |
| | DE | 0,74 | 0,53 | | |
| Lenguaje y razonamiento | M | 3,03 | 1,73 | 22 | 2,547* |
| | DE | 1,30 | 0,52 | | |
| Actividades | M | 2,32 | 1,52 | 15,310 | 3,136* |
| | DE | 0,70 | 0,51 | | |
| Interacción | M | 3,67 | 2,71 | 9,306 | 1,563 |
| | DE | 1,15 | 1,44 | | |
| Estructura del programa | M | 2,06 | 1,71 | 12,756 | 1,508 |
| | DE | 0,56 | 0,49 | | |
| Padres y personal | M | 2,88 | 1,83 | 20,566 | 4,885* |
| | DE | 0,69 | 0,35 | | |

*p < .05

Inicial, se excluyó a los PRONOEI porque tienen un enfoque y modalidad diferentes a las instituciones educativas públicas y privadas.

Los resultados del estudio señalan que existen diferencias significativas entre IEI públicas y privadas en los factores de Espacio y muebles, Lenguaje y razonamiento, Actividades y Padres y personal. De esta manera, los equipos y espacios para el desarrollo y aprendizaje, el fomento del lenguaje, las actividades y sectores disponibles para los niños con material, el grado en que los padres y las madres se encuentran involucrados con la enseñanza y la oportunidad de desarrollo profesional para el personal, se ofrecen de mejor manera en las Instituciones de Educación Inicial públicas en comparación con las privadas de la muestra de estudio.

Las diferencias significativas entre las IEI por tipo de gestión, de acuerdo con el d de Cohen⁸, tienen índices entre

1.31 y 1.92 que se consideran altas.

Específicamente, las diferencias entre cada factor por tipo de gestión, también se estiman grandes. El factor de Padres y Personal tiene un índice de 1.92 (grande), de Espacios y Muebles 1.54 (grande), y los de Lenguaje y Razonamiento y Actividades (sectores) de 1.31 (grande). Por lo cual, se ratifica que las diferencias en cuanto a los entornos ofrecidos entre las IEI públicas y privadas, son amplias a favor de las públicas.

En las IEI públicas se encontró que los espacios de las aulas y la disponibilidad de materiales se consideran “más que el mínimo aceptable”, sin llegar a ser buena. Sin embargo, se halló que las IEI privadas tienen espacios inadecuados y en varias ocasiones muy pequeños o funcionan en casas que no tienen las condiciones para ser un jardín de infantes. Asimismo, no cuentan con los materiales suficientes y a ve-

⁶ A partir del recojo de las características de las IEI y PRONOEI de este estudio, se obtuvo que solo la mitad de los PRONOEI de la muestra tiene luz eléctrica y ninguno tiene agua potable.

⁷ De acuerdo con el estudio, se pudo observar que algunas IEI privadas tenían espacios muy reducidos para impartir la enseñanza a los niños.

⁸ Método útil para cuantificar la magnitud de las diferencias entre dos mediciones es la magnitud del efecto, d de Cohen (Coe & Soto, 2003). La magnitud o tamaño del efecto responde a preguntas como ¿En qué cantidad se manifiesta una diferencia entre estadísticos? ¿Qué tan fuerte es una relación entre variables? La magnitud del efecto ayuda a describir cuán grandes o pequeñas son las diferencias entre dos medidas (Espín & Sánchez, 1997).

ces no tienen los sectores implementados, lo cual sí se encontró en las IEI públicas.

•Percepción de las educadoras sobre las condiciones de trabajo en los centros educativos

Tabla 3

Percepción de educadoras (docentes y promotoras) acerca aspectos laborales en el centro de Educación Inicial

| | Muy contento (%) | Contento (%) | Descontento (%) | Muy descontento (%) |
|--|------------------|--------------|-----------------|---------------------|
| Relación con los niños | 75,0 | 25,0 | - | - |
| Relación con los padres | 25,0 | 67,9 | 3,6 | - |
| Relación con superiores (dirección) | 39,3 | 57,1 | - | - |
| Relación con otros docentes | 35,7 | 60,7 | - | - |
| La infraestructura | 17,9 | 57,1 | 21,4 | - |
| La propuesta pedagógica de la institución o programa | 28,6 | 64,3 | 3,6 | - |
| El material educativo | 17,9 | 71,4 | 7,1 | - |
| Las normas y disciplina de la institución o programa | 21,4 | 71,4 | 3,6 | - |
| Remuneración | - | 53,6 | 35,7 | 3,6 |
| Las capacitaciones recibidas | 25,0 | 53,6 | 10,7 | - |
| Con la supervisión y asesoría pedagógica brindada | 32,1 | 53,6 | 7,1 | - |

N=28 educadoras

Aspectos como la remuneración y la infraestructura del centro de Educación Inicial, tienen una mayor percepción de insatisfacción de parte de las educadoras. Incluso hay un 3,6% de educadoras que está muy descontenta con su remuneración. No obstante, existe la mitad de educadoras (53,6%) que dice estar contenta con su remuneración. Cabe señalar que hay un 10,7% de educadoras que está descontenta con las capacitaciones recibidas, un 7,1% con el monitoreo recibido y un 3,6% con respecto a su relación con los padres (ver Tabla 3). De acuerdo con el estudio la remuneración, así como la infraestructura adecuada para la enseñanza y aprendizaje y la formación en servicio que pueda contribuir con la práctica docente, se encuentran débiles, lo cual podría influir en la motiva-

ción y en la práctica docente.

Otro aspecto que se recogió en el estudio fue la percepción de las educadoras con respecto al reconocimiento de su trabajo. Los hallazgos señalan que el reconocimiento por parte de los

niños es satisfactoria. Esto se refuerza con que la mayoría de ellas indica que elegiría nuevamente ser docente de Educación Inicial. La mayoría de las educadoras tiene una percepción satisfactoria en relación con el reconocimiento de los colegas, director y por parte de madres y padres de familia de su trabajo, aunque en cada caso hay un porcentaje de educadoras que no está contenta (ver Tabla 4). Es importante resaltar que, en cuanto a si el centro de Educación Inicial valora el trabajo que realizan las educadoras (por otros superiores, administrativos, otro personal), el 14,3% señala estar descontenta. Hay cierto descontento con el fomento del desarrollo profesional y personal (7,1% están descontentas).

- Correlaciones entre las percepciones de las condiciones de trabajo en el centro educativo y los factores del entorno educativo.

Parte de los objetivos de este estudio fue explorar las correlaciones entre las percepciones de las condiciones del trabajo y los factores del entorno educativo. En estas correlaciones se considera tanto a las docentes de IEI públicas y privadas, así como las promotoras de PRONOEI. La muestra de docentes de IEI privadas y de PRONOEI (promotoras) fue pequeña, la cual se unió con la de IEI públicas. Se considera que las docentes y promotoras se encargan de la educación de niños de 5 años que tienen necesidades parecidas y el derecho a tener las mismas oportunidades educativas ⁹.

(Ver Tabla 5 y 6)

De acuerdo con los resultados mostrados en la Tabla 5, el factor de Espacio y muebles y la percepción de la infraestructura del centro de Educación Inicial de parte de las educadoras se encuentran correlacionados significativa y positivamente. Es decir, cuando la educadora se siente más contenta con la infraestructura de la institución o programa, mantiene limpia el aula, la organiza en sectores con los materiales, la dispone para que cuente con la iluminación, ventilación y probablemente la organiza para que tenga la amplitud necesaria para que los niños puedan jugar con comodidad. Percibir que existe una buena infraestructura puede contribuir a que la educadora lo organice y lo disponga para un buen uso de parte de los niños.

Otro hallazgo interesante es que el factor Lenguaje y Razonamiento y las percepciones referidas a la relación con el directivo o profesor coordinador (realiza una labor similar a la de un directivo) y el reconocimiento del trabajo realizado por el educador de parte de las colegas del centro educativo,

⁹ Se realizó un análisis complementario de regresiones lineales entre las variables para dar mayor solidez a los resultados del análisis correlacional.

Tabla 5

Relación entre percepción de relaciones laborales de la docente y promotora y el puntaje en los factores de la ECERS-R

| Percepción de relaciones laborales/Factores ECERS-R | Espacio y muebles | Rutinas | Lenguaje y Razonamiento | Actividades | Interacción | Estructura | Padres y Personal |
|---|-------------------|---------|-------------------------|-------------|-------------|------------|-------------------|
| Relación con niños | -0,19 | -0,09 | 0,15 | -0,18 | 0,14 | -0,33 | 0,07 |
| Relación con padres | -0,17 | -0,24 | -0,03 | -0,04 | -0,23 | -0,23 | 0,22 |
| Relación con la dirección o profesora coord. | 0,14 | 0,15 | 0,46(*) | 0,02 | 0,50 (**) | 0,18 | 0,28 |
| Relación con otros docentes | 0,13 | -0,15 | 0,34 | 0,08 | 0,19 | 0,05 | 0,20 |
| Infraestructura | 0,44(**) | 0,28 | 0,28 | 0,58(***) | 0,07 | 0,10 | 0,80(***) |
| Propuesta pedagógica | 0,10 | 0,08 | 0,34 | 0,04 | 0,44(*) | 0,28 | 0,32 |
| Material educativo | 0,20 | 0,34 | 0,54(***) | 0,50(***) | 0,32 | 0,27 | 0,51(***) |
| Normas y disciplina | -0,04 | -0,02 | 0,13 | -0,19 | 0,20 | 0,03 | 0,21 |
| Remuneración | -0,20 | -0,02 | -0,41(*) | -0,28 | -0,15 | -0,28 | -0,14 |
| Capacitaciones recibidas | -0,12 | 0,09 | 0,04 | 0,12 | -0,34 | 0,02 | 0,03 |
| Supervisión y asesoría | 0,05 | 0,17 | -0,12 | 0,00 | 0,11 | 0,14 | 0,12 |

Tabla 6

Relación entre percepción de reconocimiento del trabajo de la educadora y el puntaje en los factores de la ECERS-R

| Reconocimiento del trabajo por actor educativo /Factores ECERS-R | Espacio y muebles | Rutinas | Lenguaje y Razonamiento | Actividades | Interacción | Estructura | Padres y Personal |
|--|-------------------|---------|-------------------------|-------------|-------------|------------|-------------------|
| Reconocimiento de colegas | 0,03 | -0,04 | 0,40(*) | -0,18 | 0,37 | 0,01 | -0,07 |
| Reconocimiento del director/ profesor coordinador | 0,22 | 0,04 | 0,28 | 0,03 | 0,34 | 0,28 | 0,11 |
| Reconocimiento de los niños | 0,18 | 0,11 | 0,20 | -0,28 | 0,57(**) | 0,18 | 0,18 |
| Reconocimiento de los padres | 0,05 | -0,17 | 0,37 | -0,08 | 0,12 | -0,32 | 0,19 |
| IEI/PRONOEI fomenta desarrollo profesional y personal | -0,01 | 0,17 | 0,28 | 0,03 | 0,39(*) | 0,04 | 0,05 |
| Elegiría otra vez la docencia | -0,01 | -0,03 | 0,10 | -0,23 | 0,30 | -0,35 | 0,02 |

*p < .05, **p < .01

se encuentran correlacionados significativa y positivamente (ver tablas 5 y 6). En este sentido, la percepción de relaciones positivas entre educadores - directivos y entre educadores y los colegas (reconocimiento de su trabajo), contribuye a un mejor fomento del lenguaje y razonamiento en los niños, considerando que es un aspecto central del desarrollo y aprendizaje infantil.

Cabe señalar que una percepción positiva de los materiales brindados por el centro educativo, puede fomentar el lenguaje y razonamiento. Este hallazgo tiene sentido, dado que el factor del lenguaje en la ECERS-R evalúa a los libros y otros materiales de lenguaje a los que acceden los niños, además, de la manera en que el educador promueve la comunicación y el razonamiento. Así, a mayor satisfacción de la educadora con la variedad de libros y otros materiales como accesorios (teléfonos, títeres, muñecos, entre otros), promueve a una mayor comunicación entre ella y los niños, entre los niños y motiva a que los niños los utilicen para su desarrollo y aprendizaje.

En cuanto a la remuneración, existe una correlación significativa negativa, lo cual indica que las docentes y promotoras que señalaron estar disconformes con su remuneración, promueven mejor el lenguaje y el razonamiento en los niños, lo cual puede llevar la hipótesis que dichas educadoras, pese a sus carencias socioeconómicas, tienen buenas prácticas para promover el lenguaje de sus niños porque su mayor satisfacción es trabajar con ellos. Otro hallazgo es que mientras perciben que tienen una adecuada remuneración, promueven inadecuadamente el lenguaje y el razonamiento. Dichas educadoras, probablemente, no cuentan con la motivación suficiente para llevar a cabo buenas prácticas, sino que podrían estar conformándose con lo que tienen y son indiferentes ante el aprendizaje de los niños.

Los resultados del factor Interacción son similares a los del factor Lenguaje y Razonamiento. El factor Interacción

tiene relación positiva y significativa con la percepción de la relación con el directivo o profesor coordinador y la propuesta educativa del centro educativo. Así, a mejor percepción de la relación con los superiores y de la propuesta pedagógica del centro, se promueven de manera más óptima las interacciones en el aula, tanto entre educadoras y niños, como entre niños.

Probablemente a mayor percepción de contar con una propuesta que vaya acorde con el enfoque de las educadoras y con su práctica, se fomenta en mayor medida el desarrollo del lenguaje a través de estrategias que ayuden a los niños a comunicarse y razonar. Estas relaciones se confirman con el análisis de regresión realizado, el cual señala que la percepción positiva de la relación con el director y de la propuesta pedagógica del centro educativo, contribuye a explicar, de manera significativa, lo que sucede con el factor Interacción.

De igual manera, existe una correlación positiva y significativa entre la Interacción y el reconocimiento del trabajo de parte de los niños, relación que se confirmó con el análisis de regresión. Esta relación está en la línea de lo manifestado por Tenti (2005): la satisfacción de los docentes se centra en la actividad de enseñar a niños, y cuando observan que se generan cambios positivos en ellos.

Otro hallazgo es la correlación positiva y significativa entre las oportunidades que el centro educativo brinda a las educadoras para su desarrollo profesional y personal y el factor Interacción. Así, a mayores oportunidades que dé el centro educativo para la formación continua o el monitoreo de las prácticas, se generan condiciones para que las educadoras propicien una mejor interacción entre ellas y los niños, y entre los mismos niños.

En cuanto al factor de Actividades referido a la implementación de los sectores con materiales y el uso de los mismos para realizar las actividades en las

clases, se relaciona positiva y significativamente con la percepción de la infraestructura - que se confirma también con el análisis de regresión - y el material educativo. En otras palabras, a una mejor percepción de las condiciones de la infraestructura del centro educativo (contar con baños con agua y desagüe, con aulas suficientes para la cantidad de los niños, paredes y pisos de material noble) y de recursos como materiales, se fomentan en mayor medida las actividades, justamente, para el uso de los materiales proporcionados por el centro educativo y de la infraestructura.

El factor Padres y Personal se correlaciona positiva y significativamente con la percepción de la infraestructura y del material educativo. Es decir, al percibir de manera positiva a la infraestructura del centro educativo y material utilizado por los niños, los centros educativos generan más oportunidades para que las familias participen activamente, para una comunicación más fluida y mayores oportunidades para que el personal cuente con la comodidad en las instalaciones (sala de profesores, armario para colocar sus objetos personales, capacitaciones). Esta relación se confirma mediante el análisis de regresión: variables infraestructura y material educativo actúan de manera conjunta para explicar lo que sucede con el factor Padres y Personal.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.

En relación con los entornos educativos

1. La educación para la primera infancia en Ventanilla no está cumpliendo con la promesa de reducir la desigualdad o las brechas educativas, sino, por el contrario, la está reforzando; puesto que instituciones públicas, privadas y programas no escolarizados están brindando entornos que no llegan a ser óptimos. Sin embargo, hay algunos de ellos que sí tienen una visión de niñez que consideran al niño como sujeto de derechos y la institución como facili-

tadora del aprendizaje; por lo cual, el Estado tiene que tener un papel más protagónico para monitorear cada institución y programa en cuanto al uso de los materiales, espacio para el juego, las interacciones, el desarrollo del lenguaje, el cuidado, entre otros; dotar del equipamiento y el material necesario y trabajar en conjunto con las familias y las unidades de gestión local. El reto está en ir cerrando las brechas educativas, las cuales difieren mucho por la calidad de las instituciones y programas. Para ello, la inversión en la primera infancia tiene que ser central para la política nacional, dado que proporciona un alto retorno educativo y el poder de equiparar la igualdad de oportunidades (Blanco, 2005). La mayor inversión se centraría en los PRONOEI.

2. Los hallazgos resaltan que la educación privada para la primera infancia en zonas de pobreza como Ventanilla tiene menor calidad que la pública, al menos de manera significativa en cuanto a los espacios y muebles, al fomento del desarrollo del lenguaje y razonamiento, a las actividades o sectores con materiales educativos disponibles para los niños y con respecto a las oportunidades para que los padres de familia participen en los centros educativos y las educadoras se desarrollen profesionalmente. En este sentido, se necesita que el gobierno tenga un rol en cuanto al monitoreo y acompañamiento en este tipo de instituciones. En cuanto a los PRONOEI, pese a tener un enfoque y finalidad diferente de las IEI, tiene algunos resultados parecidos a las IEI públicas; sin embargo, carecen de una infraestructura adecuada, cuentan con pocos materiales y los cuidados infantiles como las prácticas de salud y las acciones para evitar los peligros, evidencian tener un bajo desempeño. En este sentido, se necesita un mayor apoyo de parte del gobierno dirigido a los PRONOEI para la dotación de materiales, capacitación continua a las profesoras coordinadoras y promotoras, así como un monitoreo más frecuente de su funcionamiento.

3. En cuanto a la discusión de la ca-

lidad de los entornos para la primera infancia, el presente estudio toma la postura de considerar que la seguridad, la protección y las oportunidades para aprender son aspectos fundamentales que todo programa para la primera infancia debe tener en cuenta para ofrecer entornos de calidad. De igual manera, se apuesta por la equidad, mediante la cual se postula que cualquier persona pueda aprender con niveles de excelencia. Para profundizar sobre la calidad de las instituciones y programas, se sugiere, además del uso de la ECERS-R, complementar el recojo de información con la revisión de portafolios, documentos e información interna del centro educativo; levantar las creencias de las educadoras sobre la enseñanza y aprendizaje de niños pequeños mediante entrevistas a profundidad y conocer las prácticas educativas a través de observaciones de clases. Las mismas educadoras podrían realizar la investigación-acción para ir registrando sus propias prácticas que luego serán analizadas y discutidas.

4 Las oportunidades de juego libre, de acuerdo con los hallazgos del estudio, son limitadas. Adicionalmente, los adultos responsables (educadoras) interactúan muy poco con los niños durante el juego (cualquier tipo de juego) para ayudarlos con los materiales, plantear retos, observarlos o para acudir a ellos en caso de necesidad de apoyo. El hecho de brindar más o menos tiempo para que los niños jueguen libremente e interactuar con ellos cuando sea preciso, podría depender de la actitud de las educadoras frente al juego (Silva, 2004). En este sentido, radica la importancia de indagar con mayor profundidad cuáles son las concepciones de las educadoras acerca del juego y su implicancia en el desarrollo y el aprendizaje infantil.

5. Las condiciones ambientales, tales como la organización de los espacios y los muebles, no llegan a ser óptimas para el juego libre y las actividades dirigidas. Los espacios pueden ser implementados con los recursos disponibles

en las instituciones o programas educativos y ser organizados de acuerdo con las características particulares de cada grupo de niños; para lo cual se necesita que las educadoras cuenten con las capacidades y con la disposición para ello. En el presente estudio varias de las educadoras organizan de manera adecuada los espacios, pero otras no, frente a lo cual se podría realizar observaciones de clase sistemáticas y acompañamiento continuo para ayudar a optimizar la implementación de los ambientes y plantear actividades que requieran el uso de una gama diversa de materiales accesibles y estimulantes para los niños.

6. Las interacciones y el fomento del desarrollo del lenguaje y el razonamiento, aspectos que tienen el mayor impacto en el aprendizaje de los niños (Sabol, et al., 2013), han obtenido un resultado poco óptimo. Las interacciones que se caractericen por dar soporte emocional y pedagógico a los niños para que relacionen conceptos, se expresen oralmente y solucionen conflictos sociales, entre otros, se convierten en pilares del desarrollo y el aprendizaje integral. Otro aspecto relacionado con las interacciones es que, según los resultados del estudio, en varias ocasiones se utiliza una disciplina restrictiva que no promueve la autonomía en los niños. En este sentido, la implementación de políticas de formación docente continua a largo plazo en las que se consideren las interacciones entre educadoras y niños para el soporte pedagógico, emocional y para la autonomía, así como las estrategias para promover el desarrollo del lenguaje y razonamiento, sería central para generar algún cambio profundo en la educación infantil.

7. Un aspecto resaltante en relación con la calidad de los entornos ofrecidos para la primera infancia en Ventanilla es que los cuidados infantiles, sobre todo los relacionados con las prácticas de salud y de seguridad obtuvieron los resultados más débiles del estudio. Estas prácticas son relevantes porque previenen la propagación de enferme-

dades, tan importante en la actualidad, y los accidentes. Se requiere sensibilizar a los docentes y familias acerca de la importancia de las prácticas de salud, tanto en las instituciones o programas educativos como en los hogares.

En relación con las educadoras

8. Los hallazgos del estudio indican que las educadoras están contentas con su trabajo con los niños y que su reconocimiento se relaciona con una mejor interacción con ellos. Ello permite una oportunidad para abrir espacios de discusión sobre las prácticas educativas, al mismo tiempo, para reflexionar sobre ellas y plantear alternativas de solución.

9. Las educadoras no están muy contentas con la infraestructura de los centros educativos, con los espacios para guardar cosas personales, muebles para el descanso, ni con las capacitaciones recibidas y la remuneración. La percepción de satisfacción con la infraestructura es importante, dado que si es positiva, se relaciona con una organización y disposición de parte del docente para el uso adecuado de la misma por parte de los niños, manteniendo limpia el aula, organizando los sectores, disponiendo el aula para jugar con mayor comodidad. Asimismo, una mejor percepción de la infraestructura se relaciona con una mejor implementación de los sectores para las actividades de aprendizaje. En este sentido, si se observa que las educadoras no están contentas con la infraestructura del centro educativo, puede haber un menor fomento a la organización y disposición de la misma al servicio del proceso de enseñanza y aprendizaje.

10. Un resultado resaltante del estudio es que el tipo de relación de las educadoras con los colegas y/o con el director(a), las oportunidades de desarrollo profesional así como la propuesta pedagógica del centro, son aspectos clave que pueden predisponerlas a mejores interacciones con los niños para darles soporte socioemocional y para

el fomento del lenguaje. Por ello, el clima de las instituciones o programas, el soporte del directivo, las oportunidades que brindan para su desarrollo profesional y la propuesta pedagógica de Educación Inicial son temas relevantes para ser abordados a nivel de programas de gobierno. Un ambiente en la escuela que permita que las educadoras tomen decisiones sobre la gestión, se sientan valoradas, se planteen retos en su trabajo, tengan autonomía para actuar, las capacite, puede motivar a que se formen continuamente y a comprometerse con los cambios o reformas educativas (Fullan, 2002).

En relación con la participación de las familias

11. Aunque el estudio no se centró en investigar acerca de la participación de las familias en la gestión escolar y pedagógica de los centros educativos, los hallazgos señalan que las oportunidades que dichos centros les brindan a las madres y a los padres para involucrarse en la toma de decisiones de gestión y pedagógicas son bastante limitadas. Se han concentrado en dar oportunidad para que ellos participen en asuntos administrativos.

12. Por último, se halló una asociación entre la satisfacción de las educadoras con la infraestructura del centro educativo; adicionalmente, entre los materiales educativos y la oportunidad para que las familias participen en la gestión pedagógica del centro educativo. Posiblemente, de esta manera, el hecho de contar con condiciones ambientales básicas como una infraestructura adecuada para realizar las actividades con las familias y tener materiales que permitan el desarrollo y aprendizaje infantil, genere que las familias se involucren activamente en la educación de sus hijos.

Se recomienda lo siguiente:

- Se tendrían que redirigir las políticas a partir del uso de los resultados de investigaciones sobre las creencias de las educadoras acerca del juego libre,

así como de los estilos de interacción con los niños, los enfoques que tengan sobre el desarrollo del lenguaje y el razonamiento y la percepción de satisfacción en el trabajo. A partir de estos resultados, se pueden tomar decisiones de la forma más pertinente de capacitar y acompañar a las educadoras sobre el desarrollo del lenguaje y el juego libre. Una verdadera reforma abarca el conocimiento de la cultura escolar, de lo que sucede en la escuela y en las aulas día a día, de cuáles son las creencias que las educadoras necesitan cambiar y de las estrategias de enseñanza que usan (Fullan, 2002).

- Para el caso de las instituciones privadas de Educación Inicial, se podrían crear comisiones a nivel de las UGEL y DRE con la finalidad de acompañar y monitorear las prácticas de las docentes y directores, de verificar los espacios, sancionar si fuera posible a las que no cumplan las condiciones básicas de infraestructura y materiales para impartir la enseñanza, y para ofrecerles capacitación y orientación sobre cómo organizar el espacio y el uso de materiales.

- Repotenciar los PRONOEI, dado que pueden mejorar aún más los resultados de la calidad de los entornos. Para ello, se tiene que invertir para dotarlos de los servicios básicos, de materiales educativos y espacios pertinentes, de igual manera para brindar capacitación continua a las profesoras coordinadoras y promotoras, aumentar la frecuencia del monitoreo y mejorar la remuneración tanto de las profesoras coordinadoras como de las promotoras. Es importante que los PRONOEI vuelvan a tener un enfoque comunitario; es decir, tener una participación activa de la comunidad en el programa, tanto para la elaboración y organización de los materiales, como para la planificación e implementación del currículo. En este sentido, como se mencionó, el Estado precisaría de brindar mayor atención a estos programas y generar una evidencia más profunda acerca de su funcionamiento.

- Se necesita implementar políticas

que promuevan la generación de un clima institucional en las instituciones y programas que facilite las relaciones positivas entre los actores educativos para la cooperación. Un director o directora con las capacidades necesarias para crear un clima institucional que promueva las relaciones sociales para la cooperación dentro de la institución educativa, ayudaría a resolver situaciones conflictivas y redirigir las acciones hacia la meta de todo centro educativo: el logro del aprendizaje de los niños. En este sentido, se tendría que capacitar y acompañar a los directivos para ser líderes pedagógicos, para que den soporte pedagógico a las educadoras y les permita tomar decisiones de gestión.

- Se necesita realizar un trabajo articulado entre los miembros de las instituciones y programas educativos para la primera infancia para tratar las percepciones y creencias de las educadoras acerca del trabajo con los niños y con las familias; las relaciones sociales en el trabajo; el soporte ofrecido por los directivos para la enseñanza y las facilidades brindadas para el desarrollo profesional y personal docente. Dichas percepciones pueden ser trabajadas en reuniones de interaprendizaje en las cuales se compartan las experiencias de trabajo con niños y padres, se discutan temas curriculares, estrategias de enseñanza y de cuidados infantiles. En estas reuniones se puede reflexionar y discutir sobre alternativas de solución para que las instituciones ofrezcan un mejor clima y soporte pedagógico, así como para llegar a establecer metas comunes de logro del aprendizaje.

- Se tiene que invertir en las IEI públicas y PRONOEI para mejorar las condiciones básicas de infraestructura, teniendo un enfoque pedagógico centrado en el niño, así como en el bienestar de los docentes para trabajar.

- Para que las familias tengan la oportunidad de participar en la gestión de las instituciones y programas de Educación Inicial, se necesita impulsar, a

nivel de política educativa, un diálogo nacional sobre la responsabilidad compartida de la educación, tanto de las familias, comunidades, empresas y gobierno (National Research Council and Institute of Medicine, 2000) para garantizar una infancia que desarrolle todo su potencial y tenga un futuro gratificante. A nivel de los centros educativos, se tendría que plantear un trabajo conjunto para la gestión, haciendo participar a las familias en cuestiones concretas hasta que sean más autónomas y sepan qué hacer por sí mismas.



BIBLIOGRAFÍA

Brazelton, t., & Greenspan, S. (2000). *The irreducible needs of children*. Cambridge, MA: Perseus Publishing.

Benito, B. (2006, setiembre). Las relaciones interpersonales de los profesores en los centros educativos como fuente de satisfacción. Conferencia presentada en la XI Conferencia de Sociología de la Educación. Santander, España.

Coe, r. & Soto, C. (2003). Magnitud del Efecto: Una guía para investigadores y usuarios. *Revista de Psicología de la PUCP*, 21 (1), 147-177.

Cryer, D. (2006). Variables decisivas en la calidad de la educación. En Ministerio de Educación y Cultura de Paraguay (Ed.). *Modelos Conceptuales y Metodológicos en la Evaluación de la Calidad de la Educación Preescolar*. Aportes del Simposio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación Preescolar. Asunción: MEC.

Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.

Gkolia, G., Belias, D. & Koustelios,

A. (2014). Teacher's job satisfaction and Self-Efficacy: A review. *European Scientific Journal*, 10 (22), 321-342.

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México D. F.: McGraw-Hill.

National Scientific Council on the Developing Child (2004). *Young children develop in an environment of relationships*. Working Paper No. 1. Recuperado el 13 de abril del 2013, de <http://www.developingchild.net>

National Research Council and Institute of Medicine (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. Committee on Integrating the Science of Early Childhood Development. En J.P. Shonkoff y D.A. Phillips. (Eds.). Board on Children, Youth, and Families, Commission on Behavioral y Social Sciences and Education. Washington, D.C.: National Academy Press.

National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) (1999). *Early Child Care Research Network. Child Outcomes when Child Care Center Classes Meet Recommended Standards for Quality*. *American Journal of Public Health*, 89 (7), 1072-77.

Ocde (2013). *Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje - TALIS*. Guía del Profesorado. Recuperado el 2 de noviembre del 2014, de http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/guia-del-profesorado-talis-2013_9789264221932-es#page12

Ocde (2012). *Starting Strong III - A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. Executive Summary. Recuperado el 18 de agosto del 2015, de <http://www.oecd.org/edu/school/startingstrongiii-aqualitytoolboxforearlychildhoodeducationandcare.htm>

Ryan, R. & Deci, E. (2000b). *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Develop-*

ment, and Well-Being. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78.

Tenti, E. (2005). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.

Unicef (2012). *Inequities in Early Childhood Development. What the data say. Evidence from the multiple indicator cluster surveys*. UNICEF.

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

Veldman, et al. (2013). *Job satisfaction and teacher-student relationships across the teaching career: Four cases studies*. *Teaching and Teacher Education*, 32, 55-66.

Wagner, D. & FRENCH, L. (2010). *Motivation, Work Satisfaction, and Teacher Change among Early Childhood Teachers*. *Journal of Research in Childhood Education*, 24, 152-171.

Woodhead, M., Dornan, P. & Murray, H (2013). *What Inequality Means for Children*. Young Lives: Oxford.