

UNIVERSIDAD ANTONIO RUIZ DE MONTOYA

Escuela de Posgrado



LA GESTIÓN EDUCATIVA EN LOS PROGRAMAS NO ESCOLARIZADOS DE EDUCACIÓN INICIAL (PRONOEI) DEL CICLO II EN ÁREAS RURALES DE HUÁNUCO DESDE LAS VALORACIONES DE LOS GESTORES INVOLUCRADOS

Tesis para optar el Grado Académico de Maestro en Educación
con mención en Gestión de Instituciones Educativas

DAYANA DEL CARMEN TERRONES ALVAREZ

Presidente: Uriel Montes Serrano

Asesor: Luis Enrique Tineo Quispe

Lector: Paul George Munguía Becerra

Lector: Ricardo Gilberto Handabaka Checa

Lima – Perú

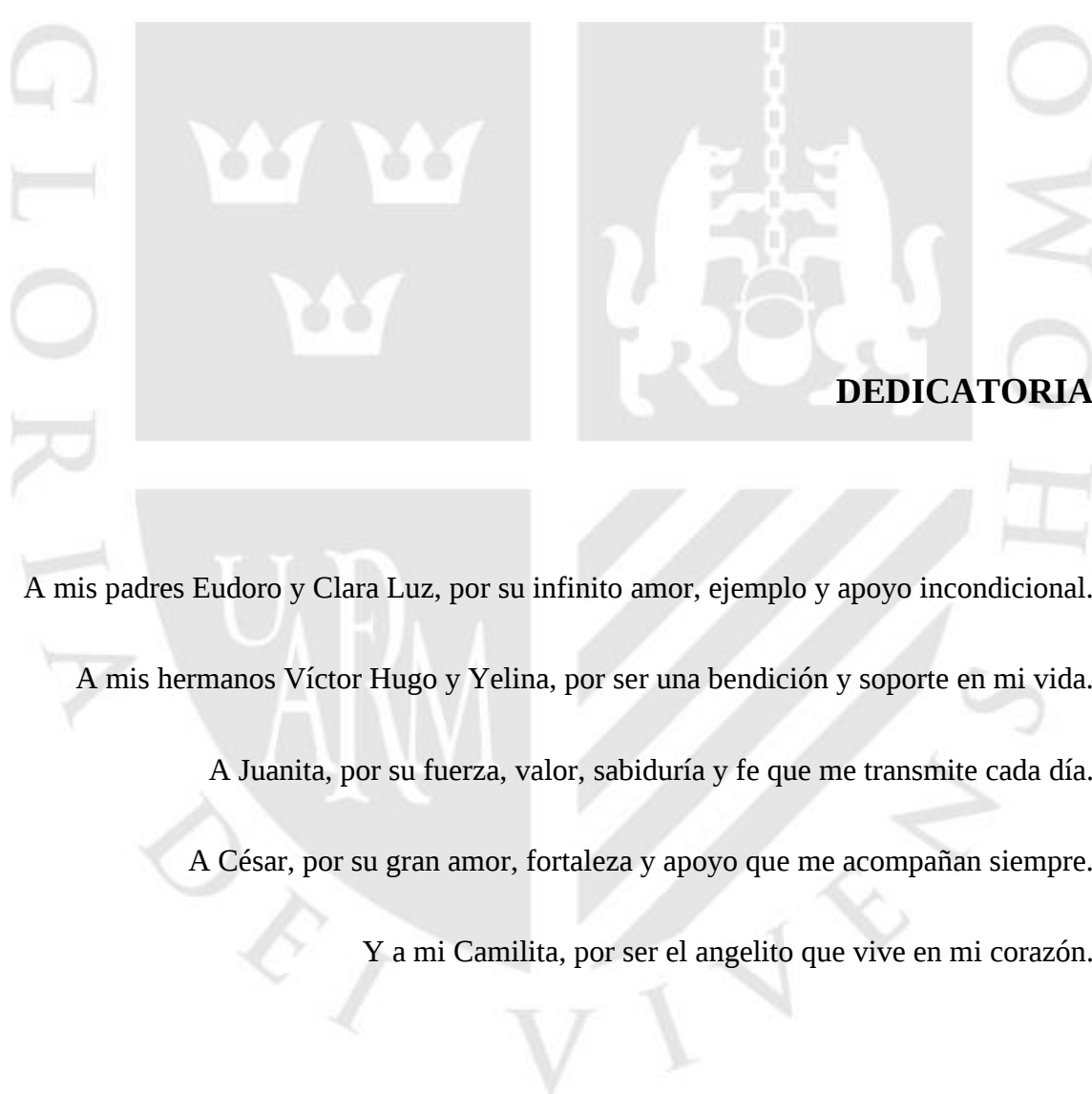
Diciembre de 2020



EPÍGRAFE

Educar a niños que crecen habitualmente en condiciones de riesgo, implica detectar y estimular sus recursos para enfrentar la adversidad. Implica fortalecer su asertividad, su autonomía, la confianza en sí mismos, su capacidad de pensar, afrontar y resolver problemas, así como de trazarse metas y perseverar en ellas aún contra la corriente.

(Luis Alfredo Guerrero Ortiz)



DEDICATORIA

A mis padres Eudoro y Clara Luz, por su infinito amor, ejemplo y apoyo incondicional.

A mis hermanos Víctor Hugo y Yelina, por ser una bendición y soporte en mi vida.

A Juanita, por su fuerza, valor, sabiduría y fe que me transmite cada día.

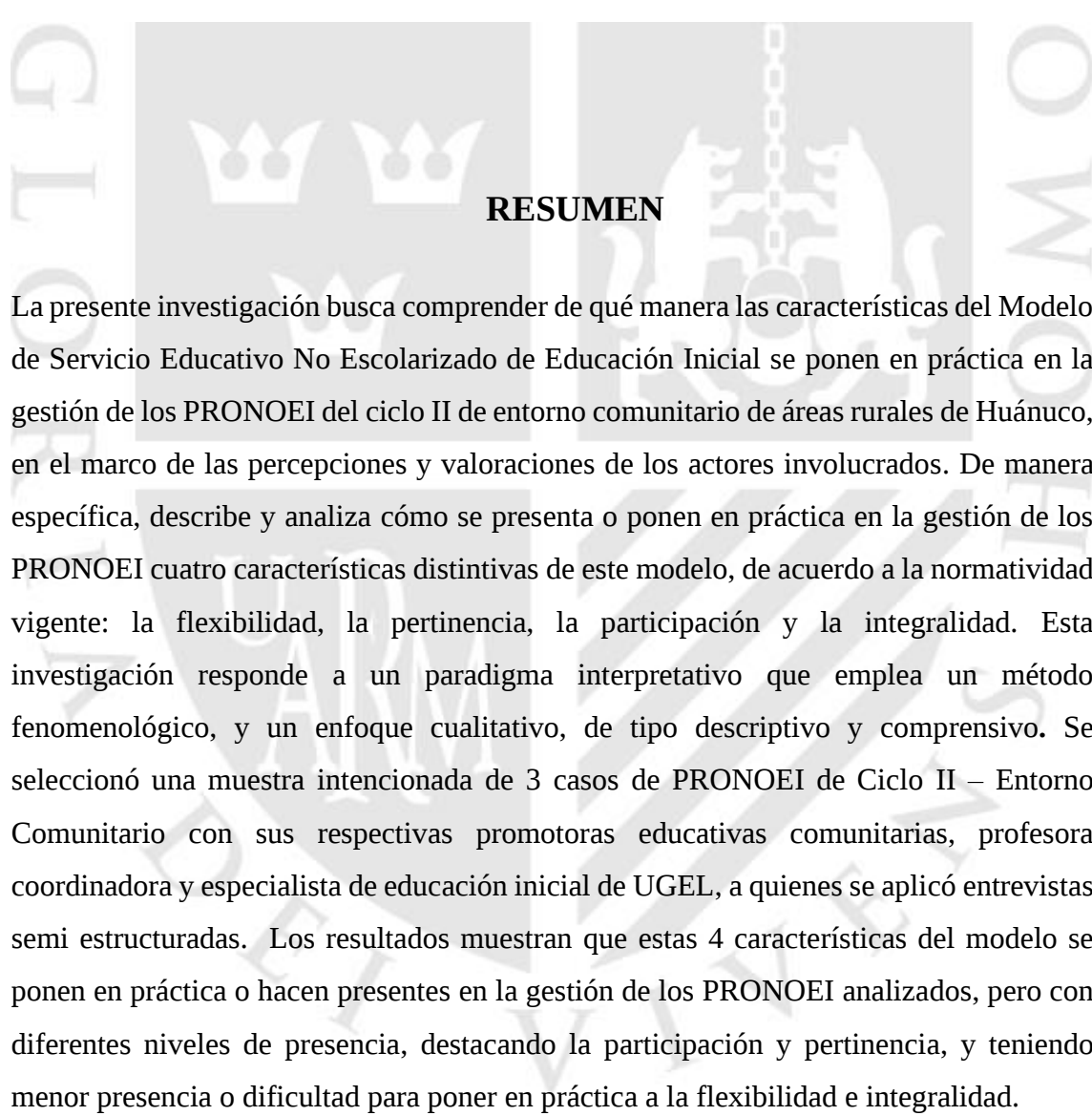
A César, por su gran amor, fortaleza y apoyo que me acompañan siempre.

Y a mi Camilita, por ser el angelito que vive en mi corazón.



AGRADECIMIENTO

Un agradecimiento especial a la especialista, profesora coordinadora y promotoras educativas comunitarias que con mucha apertura y generosidad compartieron sus conocimientos, opiniones y experiencias sobre los PRONOEI, mostrando su profundo amor por los niños y niñas y su compromiso por brindarles una educación de calidad.



RESUMEN

La presente investigación busca comprender de qué manera las características del Modelo de Servicio Educativo No Escolarizado de Educación Inicial se ponen en práctica en la gestión de los PRONOEI del ciclo II de entorno comunitario de áreas rurales de Huánuco, en el marco de las percepciones y valoraciones de los actores involucrados. De manera específica, describe y analiza cómo se presenta o ponen en práctica en la gestión de los PRONOEI cuatro características distintivas de este modelo, de acuerdo a la normatividad vigente: la flexibilidad, la pertinencia, la participación y la integralidad. Esta investigación responde a un paradigma interpretativo que emplea un método fenomenológico, y un enfoque cualitativo, de tipo descriptivo y comprensivo. Se seleccionó una muestra intencionada de 3 casos de PRONOEI de Ciclo II – Entorno Comunitario con sus respectivas promotoras educativas comunitarias, profesora coordinadora y especialista de educación inicial de UGEL, a quienes se aplicó entrevistas semi estructuradas. Los resultados muestran que estas 4 características del modelo se ponen en práctica o hacen presentes en la gestión de los PRONOEI analizados, pero con diferentes niveles de presencia, destacando la participación y pertinencia, y teniendo menor presencia o dificultad para poner en práctica a la flexibilidad e integralidad.

Palabras clave: educación inicial, PRONOEI, flexibilidad, pertinencia, participación, integralidad.

ABSTRACT

This research seeks to understand how the characteristics of the Non formal Preschool Service Model, are expressed in the management of the Cycle II PRONOEI of the community environment in rural areas of Huánuco, within the framework of the perceptions and assessments of the actors involved. Specifically, it describes and analyzes how four distinctive characteristics of this model are presented or expressed in the management of the PRONOEI, according to current regulations: flexibility, relevance, participation and comprehensiveness. This research responds to an interpretive paradigm that uses a phenomenological method, and a qualitative, descriptive and comprehensive approach. An intentional sample of 3 cases of PRONOEI of Cycle II - Community Environment, was selected with their respective community educational promoters, coordinating teacher and preschool education specialist from UGEL, to whom semi-structured interviews were applied. The results show that these 4 characteristics of the model are put into practice or are present in the management of the PRONOEI analyzed, but with different levels of presence, highlighting the participation and relevance, and having less presence or difficulty in putting flexibility into practice and comprehensiveness.

Keywords: preschool education, PRONOEI, flexibility, relevance, participation, comprehensiveness.

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	12
CAPÍTULO I: Marco Teórico	18
1.1. El impacto de la educación inicial en el aprendizaje y desarrollo infantil	18
1.2. Concepto y características de la educación inicial en el Perú.....	25
1.3. La educación inicial no escolarizada y no formal.....	26
1.4. Caracterización de los Programas No Escolarizados de Educación Inicial (PRONOEI)	27
1.4.1. Tipos de PRONOEI.....	27
1.4.2. Actores vinculados a la gestión de los PRONOEI	28
1.4.3. Aproximación al contexto y situación de los PRONOEI en el Perú	30
1.4.4. Características del modelo de servicio educativo no escolarizado del Ciclo II de Educación Inicial	35
1.4.4.1. Estrategias de atención	36
1.4.4.2. La flexibilidad	37
1.4.4.3. La pertinencia.....	43
1.4.4.4. La participación.....	46
1.4.4.5. La integralidad	

1.5. La gestión educativa en los PRONOEI de Ciclo II de entorno comunitario	55
1.5.1. Concepto y dimensiones de la gestión educativa	55
1.5.2. El componente de gestión educativa en los PRONOEI de Ciclo II.....	58
1.5.3. Estudios vinculados a la gestión educativa en los PRONOEI.....	59
CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO	62
2.1. Problema de investigación	62
2.2. Objetivos de la investigación.....	63
2.3. Categorías y subcategorías de la investigación.....	63
2.4. Presentación de la estrategia de investigación: paradigma, enfoque y método ...	67
2.5. Técnicas e instrumentos, validación, confiabilidad y aplicación piloto	70
2.6. Unidad de análisis, población, muestra y muestreo.....	71
CAPÍTULO III: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	79
3.1. Sobre la flexibilidad en la gestión del servicio educativo en los PRONOEI.....	80
3.1.1. Prevalece el criterio normativo en la gestión del calendario, horarios, espacios físicos y formas de atención	81
3.1.2. Se consideran las características y necesidades de las niñas y niños y la demanda de las familias en la gestión.....	85
3.1.3. Uso de otros espacios educativos, estrategias pedagógicas diferenciadas y complementarias al modelo de servicio	86
3.2. Sobre la pertinencia en la gestión del servicio educativo en los PRONOEI	89
3.2.1. Se comunican en la lengua materna de los niños y niñas	89

3.2.2. Interés por conocer las características socio económicas y culturales de las familias	90
3.2.3. Promoción del conocimiento y valoración de la cultura asociada a la participación en festividades y celebraciones en la comunidad	92
3.3. Sobre la participación en la gestión del servicio educativo en los PRONOEI .	94
3.3.1. Participación de las familias orientada a la implementación de espacios educativos y elaboración de materiales	95
3.3.2. Participación de las familias orientada a apoyar a sus hijos en el desarrollo de las actividades educativas en el aula y desde el hogar	98
3.3.3. Participación de la comunidad privilegia el apoyo en las celebraciones, mejoramiento de espacios educativos y dotación de materiales.....	100
3.4. Sobre la integralidad en la gestión del servicio educativo en los PRONOEI .	102
3.4.1. La integralidad vinculada a una atención integral desde el currículo.....	103
3.4.2. La integralidad vinculada a la gestión de servicios complementarios para la atención integral de los niños y niñas	106
CONCLUSIONES	110
RECOMENDACIONES.....	114
REFERENCIAS.....	118
ANEXOS	126
Anexo 1: Matriz metodológica	127
Anexo 2: Matriz de indicadores del/los instrumento/s	135
Anexo 3: Instrumentos.....	153
Anexo 4: Consentimiento Informado	162

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Número de instituciones educativas y programas no escolarizados de Educación Inicial, según tipo de gestión y área geográfica (2019)	31
Tabla 2: Matrícula de educación inicial en PRONOEI de Ciclo II, por edades simples y según tipo de gestión, área y sexo (2019)	31
Tabla 3: Tipo de local donde funciona el PRONOEI (2017)	32
Tabla 4: Distribución de promotoras educativas comunitarias por máximo nivel educativo logrado, según área (2019).....	33

INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene por objetivo comprender de qué manera las características del Modelo de Servicio Educativo No Escolarizado de Educación Inicial se ponen en práctica en la gestión de los Programas No Escolarizados de Educación Inicial (PRONOEI) del ciclo II de entorno comunitario de áreas rurales de Huánuco, en el marco de las percepciones y valoraciones de los actores involucrados.

De manera específica, busca describir y analizar cómo se presentan o ponen en práctica en la gestión del servicio educativo de los PRONOEI cuatro características distintivas del modelo de servicio educativo no escolarizado del nivel inicial: la flexibilidad, la pertinencia, la participación y la integralidad. Estas características son establecidas por la normatividad vigente sobre el modelo de servicio educativo no escolarizado de educación inicial (Resolución Ministerial N° 217-2019-MINEDU).

La oferta educativa no escolarizada del nivel inicial tiene un alcance amplio a nivel nacional. De acuerdo a estadísticas del Ministerio de Educación provenientes del Padrón de Instituciones Educativas y Programas y listado de PRONOEI, en 2019 se registraron 10,732 PRONOEI de Ciclo II, donde están matriculados 97,891 niños y niñas de 3 a 5 años. En área rural, existen 7,990 PRONOEI que atienden a 57,045 niños y niñas, lo cual representa alrededor del 58% de la matrícula.

Las investigaciones existentes sobre los PRONOEI en el Perú han puesto énfasis en el impacto que han tenido en el rendimiento escolar en primaria, en comparación con

quienes asistieron a una institución educativa del nivel inicial (servicio educativo escolarizado).

Un estudio encontró un mayor efecto en el rendimiento escolar en primaria de los niños y niñas que asistieron a un servicio educativo escolarizado del nivel inicial en relación a los que asistieron a un PRONOEI. No encontraron diferencias significativas entre quienes asistieron a un PRONOEI y quienes no asistieron a la educación inicial (Díaz & Cueto, 1999). Otro estudio mostró que los niños que asisten a los PRONOEI presentan en promedio un menor desempeño en matemática que quienes asisten a IIEE escolarizadas del nivel inicial (MINEDU, 2013).

Asimismo, un estudio realizado en 2016 encontró un efecto positivo de quienes asisten a IIEE escolarizadas del nivel inicial y efectos no significativos con relación a quienes asisten a los PRONOEI (Cueto, S., et al, 2016). Ese mismo año, otro estudio evaluó el impacto causal de asistir a educación inicial sobre el desempeño académico de los estudiantes en la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) de 2° grado de primaria. Además, encontró un efecto positivo de asistir a inicial en comprensión lectora y un impacto más modesto en matemáticas. El mayor impacto en ambas áreas proviene de los CEI, aunque también se identificó un leve impacto de asistir a PRONOEI, que es significativo en lectura y no significativo en matemáticas (Majerowicz, 2016).

Sin embargo, en las investigaciones existentes es poco explorado el campo de la gestión educativa de los PRONOEI, sobre todo contextualizado en áreas rurales. Al respecto, un estudio cualitativo en Lima Metropolitana brinda información sobre dinámicas en los PRONOEI como el ambiente del aula, dinámica de enseñanza- aprendizaje e interacciones en el aula y relación con las familias (Uccelli, 2009).

No obstante, se han desarrollado algunas tesis que abordan algunos aspectos de la gestión que son desarrollados más ampliamente en el marco teórico y resulta importante tomar en consideración como antecedentes. Un estudio aborda cómo incide un sistema de monitoreo en la gestión de los PRONOEI (Chara, 2018); otro analiza la relación entre liderazgo de promotoras de PRONOEI y la educación ambiental (Gálvez, 2018); otro estudio identifica la relación existente entre la autoevaluación según el modelo del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa

(SINEACE) y el nivel de calidad del aprendizaje de los PRONOEI (Salazar, 2017). Asimismo, otro estudio analiza la propuesta de un programa de intervención familiar para mejorar la educación a niños de 0 a 3 años que brindan los PRONOEI (Valdivia, 2016), y otro estudio identifica la relación entre las actitudes maternas y las habilidades básicas para el aprendizaje en niños de 5 años (Amaya & Prado, 2017).

En consideración a ello, a nivel general la presente investigación busca indagar en torno al siguiente problema: ¿De qué manera las características del Modelo de Servicio Educativo No Escolarizado de Educación Inicial se ponen en práctica en la gestión de los Programas No Escolarizados de Educación Inicial (PRONOEI) del ciclo II de entorno comunitario de áreas rurales de Huánuco desde las valoraciones y percepciones de los actores involucrados?

De manera específica, esta investigación buscará responder las siguientes preguntas sobre las cuatro características del modelo de servicio educativo no escolarizado que se encuentran establecidas de acuerdo a normatividad: ¿Cómo se presenta la flexibilidad en la gestión del servicio educativo que ofrecen los PRONOEI desde las percepciones de los actores gestores involucrados?, ¿De qué manera se pone en práctica la pertinencia en la gestión del servicio educativo de los PRONOEI desde las valoraciones de los actores gestores involucrados?, ¿Cómo se presenta la participación en la gestión del servicio educativo que ofrecen los PRONOEI en el marco de las percepciones de los actores gestores involucrados?, y ¿De qué manera se pone en práctica la integralidad en la gestión del servicio educativo que ofrecen los PRONOEI desde la manera de pensar y las racionalidades de los actores gestores involucrados?

La presente investigación constituye un antecedente importante para el sector educación, en tanto proporciona elementos de análisis en relación a la gestión del servicio educativo que ofrecen los PRONOEI de ciclo II en su estrategia de entorno comunitario en zonas rurales; aspecto sobre el cual existe muy pocos estudios disponibles.

Sus resultados permiten observar si las cuatro características distintivas del modelo de servicio educativo no escolarizado de educación inicial que se encuentran prescritas en la normatividad (flexibilidad, pertinencia, participación, integralidad), tienen un correlato en lo que ocurre en la realidad, expresada en el discurso y valoraciones de los principales

actores involucrados en la gestión de los PRONOEI en los cuales se implementa este modelo de servicio educativo.

El análisis de resultados permite también identificar algunos factores o condiciones que podrían estar limitando la aplicación de este modelo de servicio educativo desde la gestión de los PRONOEI. Dentro de ellos destacan los relacionados con la normatividad vigente o con el perfil de los promotores educativos comunitarios que asumen la responsabilidad de atender directamente a los niños y niñas que asisten a estos programas. Además, contribuye a la reflexión respecto de si estas cuatro características del modelo de servicio educativo no escolarizado de educación inicial establecidas normativamente son las que realmente deberían definir este modelo, para brindar un servicio educativo de calidad que responda a las necesidades y características de los niños, niñas y sus familias que viven en contextos rurales.

Este análisis constituye un aporte para la formulación políticas educativas o intervenciones dirigidas a fortalecer las competencias en gestión de los actores involucrados y la mejora de la calidad del servicio educativo de alrededor de 7,990 PRONOEI de Ciclo II que existen en áreas rurales del Perú y atienden a 57,045 niños y niñas de 3 a 5 años.

Así, la presente investigación tiene por objetivo principal comprender de qué manera las características del Modelo de Servicio Educativo No Escolarizado de Educación Inicial se ponen en práctica en la gestión de los Programas No Escolarizados de Educación Inicial (PRONOEI) del ciclo II de entorno comunitario de áreas rurales de Huánuco, en el marco de las percepciones y valoraciones de los actores involucrados.

La metodología de investigación responde a un paradigma interpretativo que emplea un método fenomenológico, y un enfoque cualitativo, de tipo descriptivo y comprensivo. Se seleccionó una muestra intencionada de 3 casos de PRONOEI de Ciclo II – Entorno Comunitario con sus respectivas promotoras educativas comunitarias (PEC) a cargo de la atención educativa de los niños y niñas en cada PRONOEI, la profesora coordinadora (PC) que está a cargo de estos tres programas y la especialista de educación inicial de UGEL a la que pertenecen, a quienes se aplicó entrevistas semi estructuradas.

Por otro lado, es preciso señalar que la presente investigación de manera intencional eligió tomar como referencia el año escolar 2019 para el recojo de información, periodo que se desarrolló en un contexto de educación presencial. No se consideró el 2020 debido a que fue un año *sui generis* en el Perú por el Estado de Emergencia Sanitaria declarado por motivo de la pandemia derivada del COVID-19 a nivel nacional, y todos los PRONOEI suspendieron la prestación del servicio educativo presencial y sus locales permanecieron cerrados, brindando por primera vez un servicio educativo a distancia. Debido a ello, se solicitó a los entrevistados que sus respuestas tomen como referencia el año 2019, que es el año más próximo a su experiencia laboral y se desarrolló en un contexto más regular o similar a los años anteriores.

A partir de esta investigación se abren algunas líneas para futuros estudios que aborden la gestión de los PRONOEI en sus distintas dimensiones (estratégica, institucional, pedagógica, comunitaria y administrativa), que complementen los hallazgos con otros estudios que incluyan observación en campo sobre la gestión de estos programas, incluyendo a los padres. Se sugiere también realizar investigaciones que analicen si las cuatro características del modelo de servicio educativo no escolarizado de educación inicial definidas normativamente (flexibilidad, pertinencia, participación, integralidad), se encuentran asociadas a factores de calidad de los programas orientados a la atención de la primera infancia, y son las que deberían distinguir el servicio de los PRONOEI, respecto del que ofrecen los Jardines de educación inicial (servicio educativo escolarizado). Asimismo, indagar si estas características y las formas de trabajo de la estrategia de entorno comunitario de los PRONOEI, resultan vigentes o pertinentes en el marco de una educación a distancia o semi-presencial.

La principal limitación con la que cuenta esta investigación tiene que ver con que los resultados no pueden ser generalizables al conjunto de los PRONOEI que existen a nivel nacional, en tanto su diseño responde a un enfoque cualitativo y se desarrolla a través del estudio de casos, que recogió información a través de una entrevista a los actores involucrados en la gestión del PRONOEI. No obstante, el estudio de casos, al adoptar un carácter holístico con un enfoque fenomenológico, permite tener una mejor comprensión del fenómeno, levantar hipótesis y vislumbrar nuevas rutas de estudio. Asimismo, por tratarse de una muestra cualitativa, está constituida por un número reducido de casos, ya

que más que la cantidad de unidades, lo que importa es la profundidad del conocimiento del objeto de estudio, permitiendo obtener resultados generalizables dentro de los límites de representatividad socioestructural (Mejía. 2000).

Asimismo, considerando las restricciones impuestas por el gobierno nacional durante el periodo de aplicación de instrumentos, no fue posible promover espacios de reunión con las familias, y hubo restricciones de acceso y conectividad en las zonas rurales donde se ubican los PRONOEI, por lo cual no fueron incluidas como informantes. Sin embargo, en las entrevistas a todos los actores se incluyó preguntas vinculadas a las familias.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

1.1. El impacto de la educación inicial en el aprendizaje y desarrollo infantil

En las últimas décadas, en la literatura internacional existe abundante evidencia en torno a la importancia de que los niños y niñas desde las edades más tempranas, reciban atención educativa en centros o programas de educación inicial de calidad, pues estos tienen un impacto en su aprendizaje y desarrollo.

En una publicación del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Berlinsky & Schady (2015) analizan un conjunto de evidencias provenientes principalmente de programas piloto de Estados Unidos, en los que muestran los efectos que los jardines de cuidado infantil intensivos de calidad generan en el desarrollo de los niños y niñas. Al respecto describen el programa Abecedarian, que ofreció ocho horas de cuidado de alta calidad a niños de 0 a 5 años de un entorno socioeconómico desfavorecido, las cuales se orientaron por un currículum estructurado, con énfasis en aspectos relacionados al lenguaje, la regulación emocional y destrezas cognitivas. Asimismo, este programa contaba con bajas tasas de niño/cuidador.

En la evaluación de este programa se señala que, a los 4 años, los niños que participaron en Abecedarian, mostraron un incremento en sus destrezas cognitivas con puntuaciones de 0,74 desviaciones estándar más altas que las que alcanzó el grupo de control. Asimismo, se pudo observar que los efectos del programa en la cognición se iban

desvaneciendo en la medida que los niños crecían. Sin embargo, los que participaron de este programa, a los 15 años seguían teniendo mejores resultados equivalentes a 0.37 desviaciones estándar en cognición que los del grupo control y con similares diferencias en resultados de pruebas estandarizadas relacionadas con lectura y logros en matemáticas (Campbell et al., 2002).

Estos autores (Berlinsky & Schady, 2015) comentan también sobre las conclusiones de la mayoría de los estudios relacionados a los efectos de los jardines de cuidado infantil que pertenecen a programas a gran escala de países de ingresos altos como Canadá, Dinamarca y Estados Unidos, los cuales muestran que los niños provenientes de entornos desfavorecidos obtienen efectos positivos en el desarrollo cognitivo. Asimismo, respecto de la evidencia en América Latina y el Caribe, citan estudios que evalúan el impacto de los jardines de cuidado infantil de tipo comunitario que pertenecen al Proyecto Integral de Desarrollo Infantil (PIDI), de Bolivia (Behrman, Cheng y Todd, 2004), así como el programa “Hogares Comunitarios”, de Colombia (Bernal y Fernandez, 2013)

Al respecto, Berlinsky & Schady (2015) señalan que ambos programas ofrecían servicio de jardines de cuidado infantil de jornada completa y alimentación para alrededor de 15 niños, en la casa de una madre de la comunidad que trabajaba como cuidadora y recibía una formación mínima. Se estimó que el costo anual del programa por niño ascendía a US\$516 en Bolivia y a US\$430 en Colombia. Como resultado de las dos evaluaciones, se observó un efecto positivo modesto del jardín de cuidado infantil en el desarrollo de los niños (cerca de 0,2 desviaciones estándar), debiéndose los impactos a los efectos positivos entre niños de aproximadamente 4 años o más, siendo no significativos, y en algunos casos negativos, los efectos de los programas entre los más pequeños.

Por otro lado, una evaluación de impacto de la cualificación de los Hogares Infantiles del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) con mejoramiento de la Fundación Éxito, analizó el impacto de las mejoras al programa de Hogares Infantiles en el desarrollo de niños y niñas. Los Hogares Infantiles (HI) son centros de atención integral y educación inicial para niños y niñas entre los 6 meses y 5 años de edad. Este estudio fue realizado por la Universidad de los Andes (Bogotá, Colombia), el Instituto de Estudios Fiscales

(Londres, Reino Unido), la Fundación Éxito (Medellín, Colombia) y el Banco de la República (Medellín, Colombia), coordinado por Jaramillo, G. (2017).

La evaluación se realizó en torno a 120 centros ubicados en 8 ciudades de Colombia (Bogotá, Cali, Medellín, Barranquilla, Bello, Palmira, Itagüí y Soledad), en base a datos longitudinales recolectados a inicios del 2013 y fines del 2014 en una muestra aleatoria de cerca de 1900 niños y niñas. En esta evaluación, los centros fueron asignados aleatoriamente a tres grupos de estudio: Hogares Infantiles con mejoramiento (HIM), Hogares Infantiles con mejoramiento de la Fundación Éxito (HIM + FE) y un grupo control en hogares que no recibieron cualificación. Los HIM, por cada 200 niños y niñas atendidas, contaron con un nutricionista o profesional en salud y un profesional en desarrollo socioemocional infantil, y por cada 50 niños y niñas contaron con un auxiliar pedagógico. Asimismo, los HIM recibieron un kit de materiales pedagógicos (\$99.000 por niño o niña).

Los HIM + FE recibieron un programa para mejorar la nutrición de los niños y niñas, cuyo costo asciende a \$ 25.400 por niño al mes, el cual tenía 15% más calorías diarias que el estándar establecido en la minuta del ICBF. De manera complementaria, el personal de los HI como los padres de familia recibían información y capacitación sobre hábitos y prácticas nutricionales saludables. Asimismo, recibieron un diplomado en educación inicial para agentes educativos de los HIM así como un programa de lectura dirigido a niños, niñas, agentes educativos y padres de familia.

Dentro de los resultados de impacto de esta evaluación, en relación a la nutrición, figura en el grupo HIM la reducción en el sobrepeso en comparación al grupo control. Asimismo, respecto al grupo de HIM + FE se observó efectos negativos en sobrepeso y peso adecuado. Por otro lado, en relación al desarrollo socioemocional no se identificaron efectos. Sin embargo, en torno al grupo de HIM+FE se reportó un efecto positivo de cerca de 0,18 - 0,19 desviaciones estándar (DE), sobre el desarrollo cognitivo y lenguaje, en comparación tanto con el grupo control como con HIM. Asimismo, respecto a habilidades de prelectura se encontró un efecto positivo y significativo (de 0,145 DE), de HIM+FE por encima de HIM. Estos resultados se encuentran asociados al programa de lectura y al entrenamiento de agentes educativos. Finalmente, en relación al desarrollo cognitivo, de

lenguaje y habilidades de prelectura no se identificaron efectos de HIM respecto del grupo de control.

Desde una reflexión a partir de la evidencia proveniente de países de América Latina y el Caribe, Berlinsky & Schady (2015), advierten la importancia de introducir cambios para que estos jardines sean beneficiosos y no perjudiciales para los niños, partiendo por la necesidad de distinguir entre el contexto rural o urbano al que pertenecen los jardines de cuidado infantil. Respecto de las zonas rurales plantea considerar el contexto donde la densidad demográfica es baja y son escasos los educadores competentes, no quedando claro aún qué es lo que hace que un jardín de cuidado infantil en zonas rurales sea costo-efectivo y de calidad. Además, considerando que los jardines en la modalidad comunitaria a cargo de madres de la comunidad, son los que predominan en zonas rurales, podría ser necesario pensar en soluciones pertinentes para estos contextos como implementar una oferta de capacitación en el puesto de trabajo para las madres de la comunidad, complementada por tutorías y una mejor supervisión (p. 117).

Asimismo, Berlinsky & Schady (2015) analizan evidencia a nivel internacional y advierten que los cuidados de alta calidad de los programas dirigidos a la atención de la primera infancia no son baratos. Por ejemplo, mientras el programa Abecedarian (Estados Unidos) invertía cada año alrededor de US\$18.000 por niño, el programa aeioTU (Colombia), destinado a brindar cuidados de alta calidad a niños y niñas que viven en zonas de pobreza, invierte US\$1.870 por niño al año. Como se observa existe una gran diferencia en los montos de inversión de ambos programas, pero solo tomando como referencia el costo del programa aeioTU, éste representa cerca de cuatro veces el costo de programas a gran escala de América Latina y el Caribe, especialmente aquellos de modalidad comunitaria (p.119).

Estos autores (Berlinsky & Schady, 2015), consideran que el mayor reto para estos países en relación a los jardines de cuidado infantil públicos es encontrar el equilibrio entre calidad y cobertura. Reconocen que el incremento en el empleo femenino en los jardines de cuidado infantil trae muchos beneficios; sin embargo, advierte que ello no debe producirse en perjuicio del desarrollo de los niños y niñas, cuando a raíz de ello reciben cuidados de baja calidad que, a la larga, pueden incluso perjudicarlos. Al respecto, consideran que hay un *trade-off* potencial (costo – beneficio) para un determinado

presupuesto destinado a programas de jardines de cuidado infantil, con cobertura extensa y que tienen un efecto en la oferta laboral femenina, pero generan pocos beneficios para los niños y niñas que utilizan los servicios, en relación a aquellos programas de jardines de cuidado infantil con limitada cobertura y modestos efectos en la oferta laboral, pero en los cuales los niños y niñas que asisten a ellos obtienen beneficios sustanciales (p.120).

Por otro lado, aun cuando existe poca evidencia disponible en el Perú en relación a los resultados de aprendizaje de los niños y niñas de 3 a 5 años que asisten a instituciones educativas escolarizadas – conocidos actualmente como Jardines o en el pasado como Centros de educación inicial (CEI)– en relación a los que asisten a Programas No Escolarizados de Educación Inicial (PRONOEI), algunos estudios recientes dan cuenta del efecto de la educación inicial, principalmente de forma escolarizada, en el rendimiento escolar.

Al respecto, Cueto y Diaz (1999) realizaron un estudio orientado a medir el impacto de CEI y PRONOEI en el rendimiento escolar de alumnos en primer grado, en las áreas de comunicación y matemáticas. El estudio seleccionó 304 alumnos de 9 escuelas de primaria en Lima Metropolitana, con bajo rendimiento, y comparó a los estudiantes que asistieron a CEI y PRONOEI con quienes no asistieron a educación inicial. Como resultado se encontró que la asistencia a un CEI se encuentra asociada con un aumento de 25% en la probabilidad de tener un resultado satisfactorio en lenguaje, y un 22% en matemáticas. El incremento es menor para estudiantes que asistieron a un PRONOEI, aunque aún significativo, con un aumento de 17.4 en matemáticas y 15.0% en lenguaje.

Otro estudio encontró que asistir a educación inicial es una variable que explica altamente el rendimiento escolar, pues supone un incremento del 3.4% en el puntaje esperado en la prueba de comprensión de textos de 2° grado de primaria a nivel nacional. Sin embargo, el impacto se reduce en grupos marginados, según dominio geográfico, lengua materna y nivel de pobreza (Beltrán & Seinfeld, 2011).

La ausencia de una influencia de la Educación Inicial en el rendimiento futuro de niños en contextos desfavorables en el Perú de acuerdo a este estudio podría deberse a la limitada calidad del servicio educativo del nivel inicial en estos contextos, tomando en cuenta los recursos pedagógicos (físicos y humanos), así como los currículos básicos poco

adecuados respecto de las necesidades específicas de esta población. Por ello, se recomienda fortalecer la calidad de los servicios no escolarizados de Educación Inicial (Beltrán & Seinfeld, 2011).

Por otro lado, la Unidad de Medición de la Calidad de Educación del Ministerio de Educación (MINEDU, 2013) elaboró un estudio sobre niños y niñas de 5 años que asisten a servicios escolarizados y no escolarizados de educación inicial. Sus resultados mostraron que un porcentaje importante de niñas y niños realiza los desempeños más sencillos de las áreas de Comunicación, Matemática y Personal Social.

En estos resultados se observó también la poca facilidad que las niñas y los niños de 5 años presentan para expresar sus ideas, explicar criterios, justificar sus preferencias e inferir información en las áreas estudiadas. Asimismo, el estudio mostró que las características del entorno familiar de las niñas y los niños que participan en el estudio son las que explican la mayoría de las variaciones en relación a los desempeños de “construcción del número” y “comprensión de textos oralizados y gráficos” (59,8% y 40,2% respectivamente). Asimismo, resultó importante identificar la variabilidad en el desempeño relacionado con el entorno educativo resultó importante, llegando a 40,2% en “construcción del número” y 31,1% en “comprensión de textos oralizados y gráficos”.

Los resultados de esta evaluación muestran también que las diferencias entre las IEI y los PRONOEI pueden explicar cerca del 40% de las diferencias en los desempeños de los niños y niñas. Asimismo, muestran que los niños o niñas provenientes de un PRONOEI obtienen un menor desempeño en matemática que quienes asisten a instituciones educativas escolarizadas del nivel inicial.

Un estudio más reciente analiza si la asistencia a educación inicial afecta las habilidades cognitivas de niños y niñas de 5 años de edad y si hay alguna interacción con la desnutrición al año de edad. Los resultados de este estudio encontraron un efecto positivo en el vocabulario de los niños y niñas que asisten a servicios de educación inicial escolarizados (Jardines), mientras que los efectos en los niños que asisten a PRONOEI no fueron significativos (Cueto, S., et al, 2016).

Otro estudio buscó identificar avances en cobertura de educación inicial en el Perú, incluyendo el aporte del sector público al cierre de brechas, y realizar una evaluación del impacto causal de asistir a inicial sobre el desempeño académico de los estudiantes en la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) de 2° grado de primaria, distinguiendo el aporte relativo de los servicios escolarizados (CEI) y los servicios no escolarizados (PRONOEI). Los resultados mostraron un efecto positivo de asistir a educación inicial, el cual asciende a 8,7 puntos (0,10 DE) en comprensión lectora, y a 2,5 puntos (0,02 DE) en matemáticas (significativo al 10%). Los CEI tienen el mayor impacto sobre la ECE, equivalente a 10 puntos en comprensión lectora (0,11 DE), y 4,4 puntos en matemáticas (0,03 DE). La asistencia a un PRONOEI tuvo un leve impacto (3 puntos) sobre comprensión lectora y matemáticas. Este impacto fue significativo al 10% en comprensión lectora (0,04 DE) y no significativo en matemáticas (Majerowicz, 2016).

Por otro lado, en base a un análisis realizado por la Dirección de Educación Inicial del Ministerio de Educación, con relación a los resultados de la prueba de Lectura de la Evaluación Censal de Estudiantes - ECE (2016) para el 2° grado de Primaria, se identificó que aquellos niños que asistieron a un servicio de Educación Inicial escolarizado o no escolarizado tienen un mejor desempeño que aquellos que no lo hicieron. En el nivel satisfactorio se ubica el 51.5% de niños que asistió a una IE (escolarizada); el 37.7%, a un PRONOEI y el 20.1% de niños que no asistió a ningún servicio educativo. Se debe señalar que el promedio nacional para el nivel satisfactorio de la prueba de Lectura fue 46.5%, porcentaje mayor al promedio de la prueba de Matemática (34.1%).

Asimismo, respecto a los resultados de la prueba de Lectura de la ECE (2018) para el 4° grado de Primaria, se identificó que aquellos niños que asistieron a un servicio de Educación Inicial tienen un mejor desempeño que aquellos que no lo hicieron. En el nivel Satisfactorio se ubica el 39.9% de niños que asistieron a una IE; el 25.8%, a un PRONOEI y el 15.7% de niños que no asistió a ningún servicio educativo. Se debe señalar que el promedio nacional para el nivel satisfactorio es de 34.8%.

Como se puede observar, la proporción de niños que asistieron a una IE, supera en 5% aproximadamente al promedio nacional tanto en la prueba de Lectura ECE 2016 para 2° grado de primaria y ECE 2018 para 4° grado de primaria.

Finalmente, una tesis comparó el rendimiento escolar en Comunicación entre los niños de 5 años de instituciones educativas del nivel inicial (IIEE) y de PRONOEI de la Red N° 09 – Callao. En esta investigación, de tipo descriptiva comparativa, participaron 135 niños (105 niños de IIEE y 30 niños de PRONOEI) y de estrato socio cultural medio-bajo. Los resultados mostraron la inexistencia de diferencias significativas en el rendimiento escolar en Comunicación entre IIEE y PRONOEI, tanto en relación a expresión y comprensión oral, como a comprensión y producción de textos (Cruz, 2015).

1.2. Concepto y características de la educación inicial en el Perú

La educación inicial, también conocida en otros términos como “educación preescolar”, “educación de la primera infancia” o “educación parvularia” es una etapa de que antecede a la educación primaria, en el marco de la cual se brindan servicios de educación y cuidado a los niños y niñas en su infancia temprana, orientados al logro de aprendizajes y desarrollo en diversas dimensiones (socio emocional, cognitiva, comunicativa, psicomotora, ética, entre otras) que resultan claves para su desempeño en la educación primaria y a lo largo de su vida.

En el Perú, de acuerdo al reglamento de Ley General de Educación (LGE), Ley N° 28044, en su Artículo 48° (MINEDU, 2012), la educación inicial es el primer nivel de la Educación Básica Regular, el cual está dirigido a la atención de niños y niñas menores de 6 años de edad, en el marco de un enfoque intercultural e inclusivo, promoviendo a través de acciones educativas el aprendizaje y desarrollo infantil. Asimismo, la LGE señala que el Estado tiene la responsabilidad de proveer servicios educativos diversos dirigidos a los niños y niñas de 0 a 2 años y/o a sus familias. Es obligación de las familias de hacer participar a los niños y niñas a partir de los 3 años en los servicios de Educación Inicial (p 8).

La educación inicial en el Perú forma parte de la Educación Básica Regular y está organizada en dos ciclos: el Ciclo I está dirigido a la atención de niños y niñas de 0 a 2 años, y el Ciclo II atiende a niños y niñas de 3 a 5 años. Para responder a la diversidad de contextos del país ofrece servicios educativos en forma escolarizada y no escolarizada, las cuales se rigen por el Currículo Nacional de Educación Básica, que establece los aprendizajes que deben desarrollar todos los niños y niñas que asisten a ellos.

De acuerdo al Artículo 53 del reglamento de Ley General de Educación, la educación inicial escolarizada se caracteriza por funcionar en espacios educativos de uso exclusivo para el servicio y especialmente organizados para el aprendizaje de los niños. Estos servicios están bajo responsabilidad de personal profesional en Educación Inicial. Asimismo, el número de horas al año para estos servicios se encuentra establecido por el MINEDU, debiendo garantizar los logros previstos en el currículo nacional de educación básica regular. El horario y tiempo de atención en los servicios educativos escolarizados del Ciclo I se adecuan a las necesidades de los niños, niñas y sus familias (Minedu, 2012).

1.3. La educación inicial no escolarizada y no formal

Como se señaló en el acápite anterior, la educación inicial en el Perú se brinda en su forma escolarizada y no escolarizada. Las características de los Programas No Escolarizados de Educación Inicial (PRONOEI), responden a su conceptualización desde lo que implica la “educación no escolarizada”, también conocida como “educación no formal” en diversos países, y lo que la distingue de la educación escolarizada.

Peralta, M. (2018) define a la “escolarización” como el procedimiento sistemático y sistémico que la sociedad construye para transmitir a las nuevas generaciones los aprendizajes básicos para socializarse y participar en su cultura. En este sentido, considera que algunos programas no-formales constituyen, en cierta forma, servicios educativos “escolarizados”, que están orientados a los currículos nacionales oficiales y a veces se desarrollan dentro de locales “formales” como el jardín infantil o la escuela (Peralta, M. 2018, p.19).

Para algunos autores como Coombs y Ahmed (1975, citados por Peralta M., 2018), la educación no formal consiste en toda actividad educativa organizada y sistemática que es realizada fuera del marco del sistema oficial, con el objetivo de facilitar determinados aprendizajes a un grupo poblacional particular de adultos o niños (p.16). Esta autora define también a la educación diversificada o “no-formal” como aquella favorecida por diversas instituciones| públicas y/ o del ámbito civil, que pretenden atender intencionada y sistemáticamente poblaciones específicas de niños y niñas y sus familias, que tienen características diversas, que hacen necesario generar y/o asumir ciertos objetivos y formas

educacionales más propias, facilitadas por agentes educativos variados, en tiempos y espacios adecuados para ellos. (Peralta M., 2018, p.28)

Asimismo, Coombs (1985, citado por Peralta M., 2018), define a la educación informal como un proceso a lo largo de la vida, a través del cual la persona adquiere y acumula una serie de conocimientos, habilidades, actitudes, y percepciones provenientes de las experiencias cotidianas, así como de la exposición al entorno del hogar, el trabajo, el juego, la familia, los amigos, los viajes, diarios y libros, medios de comunicación, entre otros (p.16).

En este sentido, la educación inicial no escolarizada o no formal, resulta una modalidad de servicio educativo que tiene algunas características comunes con la educación escolarizada, como estar orientada al desarrollo de los aprendizajes establecidos en el currículo, o brindar el servicio educativo en espacios “formales” o institucionales. Sin embargo, poseen características particulares que los distinguen de la educación no escolarizada, o diversificada (no formal) como el hecho de que los servicios están diseñados para atender poblaciones con características específicas, a través de agentes educativos variados, en tiempos y espacios adecuados o pertinentes para esta diversidad.

1.4. Caracterización de los Programas No Escolarizados de Educación Inicial (PRONOEI)

1.4.1. Tipos de PRONOEI

Los programas educativos no escolarizados, de acuerdo al Artículo 56 del Reglamento de la Ley General de Educación (Minedu, 2012), brindan educación a través de:

- a) **Programas infantiles comunitarios:** Son programas dirigidos a ampliar las oportunidades educativas de los niños y niñas hasta los 5 años de edad que viven en situaciones de desventaja por razones sociales, económicas, ambientales, geográficas o de discapacidad. Estos programas proporcionan oportunidades a los niños y niñas de recrearse, expresarse en diversos lenguajes (gráfico – plástico, narración literaria, musical), realizar actividades psicomotrices, juegos dramáticos, explorar científicamente su medio, entre otras. En las actividades desarrolladas en estos programas los niños y niñas participan solos o

acompañados por su familia. El servicio educativo puede ubicarse en un determinado lugar o brindarse de manera itinerante.

b) **Programas de Educación Integral dirigidos a niños menores de 3 años:** Estos programas están dirigidos a las familias de niños y niñas menores de 3 años y se orientan a fortalecer sus prácticas de cuidado y acompañamiento al desarrollo infantil. Para ello, hacen uso de diversas estrategias como visitas domiciliarias, sesiones de juego y reuniones de intercambio de experiencias.

c) **Programas de Educación Inicial dirigidos a niños de 3 a 5 años de edad:** Son programas que atienden a niños y niñas de 3 a 5 años de edad que no pueden acceder a un servicio educativo escolarizado debido a que las comunidades se encuentran dispersas y/o a la dificultad de que los niños logren asistir con regularidad al servicio educativo.

Al analizar el Artículo 55 del Reglamento de la Ley General de Educación (Minedu, 2012), se observa que la educación inicial no escolarizada, se caracteriza porque hace uso flexible del tiempo y los espacios educativos. Ello le permite adecuar sus estrategias a las características y demandas de la población (características, requerimientos, intereses y prioridades de los niños y sus familias) y del contexto (condiciones geográficas, socioculturales y económicas del medio).

Por otro lado, de acuerdo a lo señalado por la normatividad vigente (MINEDU, 2019) la propuesta metodológica del modelo de servicio no escolarizado de Ciclo II plantea formas de trabajo diferenciadas en función al contexto donde se implementa, y está dirigida a población de zonas rurales con ausencia de oferta educativa. Este modelo de servicio educativo se brinda con la participación de sus familias y la comunidad, a través de dos estrategias de atención: entorno familiar y entorno comunitario. Para ello, considera las características de las comunidades, su dispersión, acceso a vías de comunicación, prácticas culturales, lengua, entre otros aspectos.

1.4.2. Actores vinculados a la gestión de los PRONOEI

En la gestión de los PRONOEI actúan diversos actores educativos, como son: a) Los promotores educativos comunitarios (PEC); b) Los profesores coordinadores (PC) de las

Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL); c) Los especialistas de educación inicial de las UGEL y d) Los padres y madres de familia.

De acuerdo a lo establecido en la normatividad vigente, los responsables del servicio educativo en los PRONOEI son los profesores coordinadores, que son docentes con formación en el nivel inicial, de preferencia, responsables de ejecutar y evaluar la acción pedagógica en estos programas, así como de generar condiciones para su implementación y funcionamiento. En ámbitos bilingües, deben tener conocimiento de la lengua y cultura local (MINEDU, 2019, p.25). La jornada laboral del PC es de 40 horas pedagógicas semanal -mensual y es una docente que se desempeña en el área de gestión pedagógica.

Asimismo, las actividades educativas en los PRONOEI son conducidas por promotores educativos comunitarios, en adelante denominados “PEC”, los cuales son personas de la comunidad donde se ubica el programa, que tienen educación básica concluida o estudios de educación superior o técnico, y conocen el entorno socio económico y cultural y la lengua que hablan los niños y niñas.

Durante el año escolar los PEC desarrollan actividades educativas que contribuyen al desarrollo de las competencias establecidas en el Currículo Nacional de la Educación Básica. Los PEC reciben orientaciones, acompañamiento permanente y acciones formativas por parte del promotor educativo comunitario a fin de asegurar el mejoramiento del servicio educativo (MINEDU, 2019, p.26).

Existe una controversia en relación a la pertinencia de que las actividades educativas de los PRONOEI se encuentren a cargo de promotores educativos comunitarios y no de docentes del nivel inicial. La mayor parte de autores (Cueto, S., et al, 2016, Eming M. y Fujimoto G., 2004, Minedu, 2013) destacan con una mirada crítica los bajos logros o resultados educativos de los niños y niñas que asisten a los PRONOEI, donde las actividades educativas son conducidas por promotores educativos comunitarios, en relación a quienes asisten a servicios escolarizados del nivel inicial, que están a cargo de docentes.

Sin embargo, algunos autores destacan el principio de educabilidad que sustenta la acción de los maestros comunitarios, en tanto consideran que los maestros con sensibilidad

humana y social, desde la óptica de la posibilidad son capaces de establecer un vínculo afectivo, creer en la otra persona y tenderle un puente de confianza (Paulette, A., 2018, p.6). Posturas como estas sugieren que el establecimiento de una buena relación entre el profesor coordinador y el PEC, mediado por la sensibilidad y vínculo afectivo en el marco de los procesos de acompañamiento y formación, podría facilitar el desarrollo de capacidades pedagógicas en los PEC, que incidan en la mejora de la calidad del servicio educativo.

1.4.3. Aproximación al contexto y situación de los PRONOEI en el Perú

Los Programas No Escolarizados de Educación Inicial (PRONOEI) surgen como una iniciativa impulsada por una asociación privada denominada Cáritas del Perú, en acuerdo con las comunidades, con el objetivo de ayudar a madres de zonas rurales que trabajan para que pudieran sus hijos e hijas recibir cuidado a cargo de personal voluntario de las comunidades. Posteriormente pasó al Estado, como servicio de educación inicial en su forma no escolarizada, para la atención de niños y niñas menores de 5 años.

El PRONOEI surgió como un servicio educativo diseñado para comunidades rurales con ausencia de oferta educativa, por ser pertinente este contexto, pero a lo largo del tiempo fue incrementando su cobertura también hacia zonas urbanas en todo el país, logrando contar con la aceptación de las familias por ser una modalidad de atención que se ajustaba a las características y necesidades de la población y un servicio de menor costo frente a uno escolarizado.

Los PRONOEI en la actualidad implementan el modelo de servicio no escolarizado de educación inicial a través de sus dos estrategias de atención (entorno familiar y entorno comunitario). Estos programas brindan atención educativa a los niños y niñas con participación de las familias y comunidad tanto en las actividades educativas en el aula, como en la gestión del servicio educativo.

En el 2019, tomando como fuente el Padrón de Instituciones Educativas y Programas y listado de PRONOEI publicado en el portal Escale del Ministerio de Educación, existen 10,732 PRONOEI de Ciclo II a nivel nacional, donde se encuentran matriculados 97,891 niños y niñas de 3 a 5 años. De este total, existen 7,990 PRONOEI ubicados en área rural,

lo que representa alrededor del 58.3% del total de programas, los cuales atienden a 57,045 niños y niñas. En la tabla N° 1 que se presenta a continuación se muestran estos datos a nivel de los servicios educativos escolarizados (Cuna, Jardín) y no escolarizados (PRONOEI), desagregados por tipo de gestión y área geográfica.

Tabla 1: Número de instituciones educativas y programas no escolarizados de Educación Inicial, según tipo de gestión y área geográfica (2019)

Nivel educativo y servicios	Total	Gestión		Área	
		Pública	Privada	Urbana	Rural
Inicial	53,706	42,756	10,950	28,877	24,829
Cuna	32	16	16	32	0
Jardín	33,854	24,234	9,620	19,294	14,560
Cuna-jardín	1,719	471	1,248	1,678	41
PRONOEI Ciclo I	7,369	7,361	8	5,131	2,238
PRONOEI Ciclo II	10,732	10,674	58	2,742	7,990

Fuente: MINISTERIO DE EDUCACIÓN - Padrón de Instituciones Educativas y Programas, y Listado de PRONOEI.

En la tabla N° 2 permite observar que la mayor parte de niñas y niños atendidos en estos los PRONOEI de Ciclo II cuentan con 4 años, son servicios de gestión pública, están ubicadas en área rural y la edad menos atendida es la de 5 años. Asimismo, se observa una disparidad de género, pues más niños que niñas están matriculados en los PRONOEI.

Tabla 2: Matrícula de educación inicial en PRONOEI de Ciclo II, por edades simples y según tipo de gestión, área y sexo (2019)

PRONOEI / edades simples	Total	Gestión		Área		Sexo	
		Pública	Privada	Urbana	Rural	Masculino	Femenino
PRONOEI Ciclo II	97,891	96,548	1,343	40,846	57,045	49,850	48,041
3 años	32,967	32,543	424	14,657	18,310	16,728	16,239
4 años	34,095	33,641	454	14,018	20,077	17,296	16,799
5 años	30,829	30,364	465	12,171	18,658	15,826	15,003

Fuente: MINISTERIO DE EDUCACIÓN - Censo Escolar 2019.

Los PRONOEI funcionan en locales del Estado o cedidos por la comunidad, pero la infraestructura en la que funciona la mayoría no se encuentra en buen estado o funcionan

en condiciones precarias, lo que limita considerablemente las condiciones para brindar un servicio educativo de calidad. Al respecto, de acuerdo a estadísticas oficiales (MINEDU, 2019), en base a datos provenientes del Censo Escolar 2017, el 28.1% de los PRONOEI funcionan en un local que no es de uso exclusivo para el servicio, el 40% cuenta con paredes de adobe o tapial, el 60% de techos son de calamina y el 59% de los pisos son de cemento. Asimismo, solo el 65.4% de PRONOEI cuenta con alumbrado eléctrico, el 19.7% con servicios higiénicos, y el 28.4% utilizan el agua que proviene de un pilón público.

En la Tabla N° 3, citada en la normatividad (MINEDU, 2019), se presenta el detalle del tipo de local donde funcionan los PRONOEI. En ella se puede identificar que, si bien la mayoría funciona en locales comunales o contruidos para uso del programa, también hay un 20.4% a nivel nacional que funciona en una vivienda particular que ha sido prestada al programa, un 5.1% no tiene local fijo y 1.5% funciona en la vivienda de la promotora educativa comunitaria. Esta situación muestra la fragilidad de las condiciones de los espacios físicos donde funcionan los PRONOEI, que incluso podría poner en riesgo el servicio educativo y la gratuidad de la enseñanza en estos programas.

Tabla 3: Tipo de local donde funciona el PRONOEI (2017)

Tipo de local	Total	Urbana	Rural
Total	100%	100%	100%
Local comunal	26.3%	27.6%	25.2%
Local construido para uso del programa	23.5%	17.0%	28.9%
Otra vivienda particular, prestada al programa	20.4%	26.9%	14.9%
Institución educativa	10.2%	4.3%	15.2%
Otro tipo de local	6.8%	9.4%	4.7%
No tiene local fijo	5.1%	4.4%	5.6%
Local municipal	3.3%	4.7%	2.1%
Local de la parroquia o iglesia	1.5%	2.4%	0.8%
Vivienda de la promotora educativa comunitaria	1.5%	1.7%	1.2%
No especifica	1.5%	1.5%	1.5%

Fuente: MINISTERIO DE EDUCACIÓN - Censo Escolar 2017.

Como se señaló anteriormente, las actividades educativas en los PRONOEI son conducidas por promotores educativos comunitarios (PEC), que son personas de la comunidad donde se ubica el programa, que tienen educación básica concluida o estudios de educación superior o técnico, y conocen el entorno socio económico y cultural y la lengua que hablan los niños y niñas. Como se puede observar en la Tabla N° 4, la mayor parte de PEC cuenta con secundaria completa (65%), pero también un porcentaje importante cuenta con estudios superiores (33.5%), ya sea completos (21.9%) como incompletos (11.6%), lo cual muestra un potencial que podría ser aprovechado a favor de la formación en educación inicial de estas PEC para asegurar mejores condiciones para que brinden un servicio educativo de calidad.

Tabla 4: Distribución de promotoras educativas comunitarias por máximo nivel educativo logrado, según área (2019)

Área	Secundaria incompleta o menos	Secundaria completa	Superior incompleta	Superior completa
TOTAL	1.5 %	65.0 %	11.6 %	21.9 %
Urbana	1.3 %	55.4 %	15.4 %	27.9 %
Rural	1.6 %	72.3 %	8.8 %	17.3 %

Fuente: Censo Educativo del Ministerio de Educación - Unidad de Estadística

Por otro lado, en relación a los logros de aprendizaje de los niños y niñas en los PRONOEI, es importante precisar que en la actualidad no se realizan evaluaciones nacionales de aprendizaje para niños y niñas del nivel inicial. Sin embargo, la Dirección de Educación Inicial del Ministerio de Educación realizó un análisis estadístico a través del cual se identificó que el 37.7% de niños que asistieron a un PRONOEI se ubican en un nivel satisfactorio en la prueba de Lectura de la Evaluación Censal de Estudiantes - ECE (2016) para el 2° grado de Primaria. En relación a los resultados de la prueba de Lectura de la ECE (2018) para el 4° grado de Primaria, se identificó que el 25.8% de niños y niñas que asistieron a un PRONOEI obtienen un nivel satisfactorio.

Por otro lado, la Unidad de Seguimiento y Evaluación del Ministerio de Educación, realizó un análisis relevante respecto de la calidad de los servicios educativos del nivel inicial, incluyendo a los PRONOEI, a través de la herramienta de Medición de la calidad de los entornos de aprendizaje y desarrollo temprano – MELQO (MINEDU, 2018b).

El MELQO es una herramienta multidimensional que recoge información acerca de la calidad de los servicios preescolares y desarrollo temprano. Esta herramienta se aplicó en 2017 para conocer la calidad de ambientes preescolares, evaluar el desarrollo temprano de niños y niñas de aulas de 5 años y explorar la relación entre la calidad de los ambientes preescolares y el desarrollo de las habilidades tempranas de los niños. Realizó un recojo de información en 462 servicios educativos del nivel inicial (231 IE públicas y 231 PRONOEI), y observó a 3,904 niños y niñas (2,257 de IE y 1,647 de PRONOEI). A continuación, se presentan algunos resultados de la aplicación del MELQO 2017 en esta muestra de PRONOEI (MINEDU, 2017).

A partir de un estudio a través de la aplicación del instrumento de calidad de ambientes de aprendizaje preescolar del MELQO 2017, se obtuvo resultados bastante amplios, de los cuales se han seleccionado algunos para destacar en la presente tesis para observar prácticas y procesos que tienen lugar en los PRONOEI y que favorecen o limitan el desarrollo de los aprendizajes de los niños y niñas.

En primer lugar, en relación a la variable de interacciones entre docentes y estudiantes, este estudio encontró que la mayoría de las interacciones positivas del promotor educativo comunitario (PEC) y los niños y niñas (61%), son superficiales y dirigidas a niños específicos. Las interacciones positivas son muestras de afecto positivo entre el docente o PEC y el niño o niña por medio del lenguaje corporal y expresiones de afecto verbal. El 27% de interacciones positivas son superficiales y dirigidas al grupo completo, 7% son personalizadas y dirigidas a niños específicos y en 5% no se observan interacciones positivas. Asimismo, en 43% de PRONOEI observados la PEC usa amenazas en contra de los niños en al menos una ocasión, en 11% la PEC se burla, pone apodos, humilla o insulta a los niños en al menos una ocasión. En 35% de casos no se observan interacciones verbales negativas entre la PEC y los niños.

En relación a interacciones físicas negativas, se identificó que en 22% de PRONOEI la PEC utiliza la fuerza para controlar a los niños en al menos una ocasión, aún cuando esta situación no ocurre en la mayoría de PRONOEI (75%). Asimismo, en relación a la disciplina ante comportamientos inapropiados, en la mayoría de las aulas de PRONOEI (49%) la PEC redirige los comportamientos inapropiados mencionando los comportamientos esperados o centrándose en lo positivo.

Por otro lado, en relación a la incorporación del juego libre en sectores del aula, se encontró que solo 23% de PRONOEI realizan la asamblea de elección de sectores del aula, el 74% de niños y niñas realizan el juego libre en los sectores y el 66% realizan el cierre de la actividad (guardar, ordenar, asamblea, dibujo). Asimismo, en el 35% de PRONOEI la PEC una vez al día ofrece oportunidades lúdicas y en el 32% nos las ofrecen.

Asimismo, en el 72% de PRONOEI no se realizan actividades que permitan acercar a los niños y niñas a la escritura y en el 21% se realiza una actividad de escritura donde los niños copian una palabra o frase propuesta por la PEC. En relación al uso de números para contar, en el 43% de PRONOEI la PEC modela estrategias de conteo señalando objetos y diciendo el número y en 9% de programas la PEC anima a los niños y niñas a usar los números solo para contar de memoria. Asimismo, en 86% de programas la PEC no llama la atención de los niños hacia las formas geométricas presentes en el aula. Sin embargo, en el 39% de PRONOEI los niños participan de actividades gráfico-plásticas que les permiten plena expresión individual.

1.4.4. Características del modelo de servicio educativo no escolarizado del Ciclo II de Educación Inicial

De acuerdo a la normatividad vigente (MINEDU, 2019), el modelo de servicio educativo no escolarizado cuenta con una propuesta metodológica que establece formas de trabajo diferenciadas en función al contexto, dirigida a población de zonas rurales con ausencia de oferta educativa. Asimismo, el servicio educativo de los PRONOEI se ofrece a través de dos estrategias de atención: entorno familiar y entorno comunitario, las cuales buscan atender de manera efectiva a la población objetivo, con la participación de sus familias y

la comunidad. Para ello, toma en consideración las características de las comunidades, su dispersión, acceso a vías de comunicación, prácticas culturales, lengua, entre otros (p.13).

En este sentido, el modelo de servicio no escolarizado de educación inicial del Ciclo II (MSE) se caracteriza por sus estrategias de atención y por cuatro principios que lo definen y deberían estar presentes en su gestión: la flexibilidad, pertinencia, participación e integralidad. Para fines del presente estudio, su definición toma como base lo señalado en la normatividad vigente (MINEDU, 2019), pero se amplían o enriquecen con elementos conceptuales provenientes de la revisión de literatura académica, para llegar a formular definiciones operativas a utilizar en el marco de la presente investigación.

1.4.4.1. Estrategias de atención

Las estrategias de atención del MSE definidas normativamente son dos: entorno familiar y entorno comunitario. Cada estrategia se implementa a través de formas de trabajo diferenciadas para la población objetivo que atiende. La estrategia se decide en función a criterios de población, dispersión y ruralidad.

La estrategia de atención de entorno comunitario está dirigida a niños y niñas de 3 a 5 años que viven en comunidades rurales y bilingües de baja concentración poblacional, que no muestra tendencia a incrementarse, con movilidad temporal o definitiva por condiciones sociales y presencia de actividades económico-productivas. Esta estrategia atiende entre 6 y 14 niños y niñas en la comunidad y está a cargo de una promotora educativa comunitaria (PEC), quien realiza las actividades de aprendizaje con el acompañamiento pedagógico de una profesora coordinadora (PC).

Las formas de trabajo que implementa esta estrategia de atención son dos:

- a) **Actividad grupal con niños y niñas**, a través de la cual se brinda atención directa a los niños y niñas a cargo de la PEC, con una duración de 5 horas pedagógicas durante 5 días a la semana. Está orientado al desarrollo de competencias de los niños y niñas, promoviendo su desarrollo y aprendizaje. Promueve la participación de las familias y comunidad en las actividades educativas.

- b) **Encuentro con madres, padres y cuidadores**, que constituye un espacio orientado a la integración e intercambio de experiencias entre las familias de los niños y niñas que asisten al PRONOEI. En estos encuentros la PC, con participación de la PEC orienta a las familias sobre los aprendizajes de sus hijos en el nivel inicial, atienden sus dudas respecto al desarrollo, aprendizaje y patrones de crianza. De este modo los padres participan también en el proceso educativo de sus hijos. Los encuentros se realizan en un local comunal, una vez al mes, durante dos horas pedagógicas e incluyen actividades lúdicas en las que se promueve el diálogo, reflexión e interaprendizaje.

1.4.4.2.La flexibilidad

La flexibilidad es una de las características de los modelos de servicios educativos no escolarizados de educación inicial, que la normatividad vigente en el Perú (RM N° 217-2019-MINEDU) define de la siguiente manera:

Se adecua a la complejidad del ámbito rural, brinda atención en horarios que se adaptan a las características y dinámicas de las niñas, niños y familias a las que están dirigidos, emplea diversos espacios educativos (local educativo donde funciona el PRONOEI, domicilio de las familias y espacios públicos de la comunidad), trabaja con niñas y niños de diferentes edades de manera integrada (aulas multiedad, es decir, servicio de aula única que congrega al mismo tiempo a niñas y niños de 3, 4 y 5 años) y considera a las familias y la comunidad como actores educativos en el proceso de aprendizaje de las niñas y los niños. (MINEDU, 2019, p.13)

De acuerdo a la Real Academia Española (RAE), el término “flexible” proviene del latín *flexibilis*, que alude a la disposición para doblarse fácilmente. Dentro de los diversos significados que tiene este término figura el ser susceptible a cambios o variaciones según las circunstancias o necesidades.

Al analizar literatura relacionada con el concepto de “flexibilidad”, se identificó que este término viene siendo asociado principalmente con el diseño de modelos o estrategias

educativas de carácter inclusivo, para atender de manera más efectiva las necesidades particulares de población de ámbitos vulnerables. Asimismo, como un atributo del currículo de educación, cuya implementación como un marco curricular que establece los aprendizajes que se espera que los estudiantes desarrollen en la escuela, requiere darse con flexibilidad para responder a sus diferentes características, necesidades y situaciones que enfrentan en sus diversos contextos.

En relación a la primera acepción, el Ministerio de Educación de Colombia, aplica el concepto de flexibilidad como un atributo de los modelos educativos. En este país se cuenta con “Modelos Educativos Flexibles” los cuales constituyen propuestas de educación formal dirigidas a atender a poblaciones diversas o en condición de vulnerabilidad, que presentan dificultades para participar en la oferta educativa tradicional (MINEDUC, 2015). Estos modelos (MINEDUC, 2010) cuentan con una propuesta pedagógica, metodológica y didáctica coherente y que responde a las condiciones y necesidades de la población a la que se dirigen. Asimismo, los materiales didácticos que emplean son coherentes a la propuesta pedagógica, y tienen definidos procesos de gestión, administración, capacitación y seguimiento (p.11).

Un estudio reciente que analiza los modelos educativos flexibles y la deserción escolar en Bogotá menciona que, para el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, en los modelos flexibles se pone énfasis reconocer los aprendizajes previos, dialogar y participar activamente, trabajar de manera individual y grupal, así como poner en práctica la integración curricular y el aprendizaje en contexto (Rodríguez, 2020, p.42).

En este estudio se observa que los modelos educativos flexibles de Colombia constituyen la estrategia de política sectorial orientada a atender las necesidades educativas y sociales de la población de estudiantes en situación de desplazamiento, extraedad, estar fuera del sistema educativo, o por su vulnerabilidad ante los fenómenos sociales, económicos y ambientales que logran limitar su acceso y permanencia en la educación básica. Emplean estrategias complementarias como buscar activamente a los niños y jóvenes que se encuentran fuera del sistema educativo, brindarles orientación psicosocial, alimentación escolar. Asimismo, los estudiantes reciben kits escolares y canastas educativas que contienen elementos pedagógicos y lúdicos adaptados al contexto para estimular al estudiante a disfrutar del aprendizaje (Rodríguez, 2020, pp. 46-47).

Asimismo, Rodríguez (2020) considera que los modelos educativos flexibles son estrategias que impulsan la cobertura, calidad, pertinencia y equidad del servicio educativo público. Asimismo, promueven la permanencia de los estudiantes en el servicio educativo, dentro de la educación formal, a través de alternativas escolarizadas y semi escolarizadas que responden a las necesidades de los estudiantes (tiempo, ubicación geográfica y condiciones de vulnerabilidad). Para este autor, la flexibilidad se asume en dos vías: la flexibilidad administrativa y pedagógica (Rodríguez, 2020, p.43).

Asimismo, Ruiz & Parrilli (2015) se aproximan al concepto de “flexibilidad pedagógica” señalando que esta busca ampliar y enriquecer la forma de desarrollar los aprendizajes promoviendo un mejor aprendizaje social, nuevos modelos de aprendizaje y formas de construirlo. Estos autores concluyen que gestionar un entorno de formación flexible implica tomar un conjunto de decisiones para lograr equilibrio entre el modelo pedagógico, las posibilidades de la tecnología y el marco organizativo e institucional para que todos ellos prioricen el aprendizaje del estudiante (Ruiz & Parrilli, 2015).

Por otro lado, UNESCO (2013) describe a las estrategias de aprendizaje flexibles como un término general para una variedad de programas educativos alternativos destinados a llegar a población marginada, cuyo enfoque está basado en las necesidades y los derechos. Son equivalentes a la educación formal o vocacional existente, tienen carácter inclusivo y están diseñadas de manera apropiada para satisfacer las necesidades y circunstancias de los niños y adolescentes que se encuentran fuera de la escuela.

Estas estrategias de aprendizaje flexible pueden desarrollarse en cualquier nivel educativo y subsector, e incluyen la educación no formal, el aprendizaje acelerado, los programas de equivalencia, la escolarización flexible, el aprendizaje o educación alternativa y la educación complementaria. Su objetivo es que “independientemente del modo, la duración y el lugar de estudio, los niños excluidos también pueden adquirir habilidades sólidas de alfabetización básica y aritmética como las competencias y habilidades para la vida requeridas para vivir una vida segura y digna” (UNESCO, 2013).

Asimismo, las características de las estrategias de aprendizaje flexible (EAF) que se señalan en esta fuente son las siguientes:

- a) Permiten llegar a la población más marginada, que no pueden acceder a los sistemas educativos formales a través de la educación tradicional.
- b) Equivalencia, porque cubren programas de educación no formal cuyas calificaciones se reconocen como equivalentes a las de la educación formal.
- c) Flexibilidad, pues son "abiertos" en términos de admisión, edad, modo, duración, ritmo y lugar; variando desde el aprendizaje presencial y / o la educación a distancia que refleja la accesibilidad.
- d) Calidad de aprendizaje intensivo, pues con frecuencia se condensan y adaptan para proporcionar un aprendizaje relevante y estructurado.
- e) Ciudadanía global y aprendizaje permanente, pues aproximadamente el 75% del contenido de las EAF es equivalente a los planes de estudio de educación formal, con otras habilidades funcionales y relevantes para la vida integradas según las necesidades (UNESCO, 2013).

Así, la flexibilidad se define en función de un tipo de “estrategia abierta en términos de admisión, edad, modo, duración, ritmo y lugar; con entregas que varían de aprendizaje presencial y / o educación a distancia, que reflejan la accesibilidad” (UNESCO, 2016).

Por otro lado, la flexibilidad se considera como un elemento clave para que el currículo se comprenda e implemente de manera efectiva en el sistema educativo, desde la política hasta la práctica educativa (UNESCO, 2018). Para ello, UNESCO señala que es necesario contar con un marco curricular que sienta bases sólidas para proveer oportunidades de aprendizaje de alta calidad al "establecer los parámetros, direcciones y estándares para la política y práctica curricular, al tiempo que permite flexibilidad y variabilidad para responder con prontitud a las diferentes necesidades y situaciones” (IBE-UNESCO, 2017a, p. 6).

En este sentido, UNESCO considera a la flexibilidad como una característica crucial que debe estar presente en los marcos curriculares, que lejos de constituir un conjunto de reglas, implica un conjunto de pautas, que permitan la variación y el uso de discreción al implementar el currículo, siempre y cuando se adhieran a los principios subyacentes y estándares definidos (IBE-UNESCO, 2017).

Otros autores (Collis y Moneen, 2001) señalan que la flexibilidad puede involucrar opciones en los recursos del curso, en los tipos de actividades de aprendizaje, en los medios para apoyar el aprendizaje y otras posibilidades. Asimismo, considera al aprendizaje flexible como un movimiento que se aleja de una situación en la que el docente o la institución toma decisiones clave sobre las dimensiones del aprendizaje, hacia otra en la que el alumno tiene una gama de opciones con respecto a estas dimensiones clave. A continuación, se detallan las dimensiones de la flexibilidad que fueron identificadas por estos autores, como resultado de un estudio multinacional:

- a) **Flexibilidad relativa al tiempo:** Tiempos (para el comienzo y finalización de un curso), tiempos (para enviar tareas e interactuar dentro del curso), tiempo/ritmo de estudio, momentos de evaluación.
- b) **Flexibilidad relativa al contenido:** Tópicos del curso, secuencia de diferentes partes del curso, orientación del curso (teoría, práctica), materiales de aprendizaje clave del curso, estándares de evaluación y requisitos de finalización.
- c) **Flexibilidad relativa a los requerimientos:** Condiciones para la participación; flexibilidad relativa al enfoque instruccional y a los recursos; organización social del aprendizaje (cara a cara, grupal, individual); lenguaje a ser usado durante el curso; recursos de aprendizaje: modalidad, origen (instructor, aprendices, biblioteca, www); organización instruccional del aprendizaje (evaluaciones, monitoreo).
- d) **Flexibilidad relativa a la distribución y a la logística:** Tiempo y lugar donde el contacto con el instructor y otros estudiantes ocurre; métodos, tecnología para obtener apoyo y hacer contacto; tipos de ayuda, comunicación disponible, tecnología requerida; ubicación, tecnología para participar en varios aspectos del curso; canales de entrega de información, contenido y comunicación del curso.

Asimismo, para otros autores (Moran y Myrlinger, 1999), citados en la publicación de Salinas (2013), el ideal de aprendizaje flexible descansaría en enfoques de enseñanza y aprendizaje que están centrados en el alumno, con grados de libertad en el tiempo, lugar y métodos de enseñanza y aprendizaje, y que utilizan las tecnologías apropiadas en un entorno en red. Asimismo, para estos autores (Moran y Myrlinger, 1999) el aprendizaje flexible aplica a la enseñanza y el aprendizaje en cualquier lugar que ocurran (on-campus, off-campus y cross-campus). Asimismo, promueve la libertad de lugar, tiempo, métodos

y ritmo de enseñanza y aprendizaje, y se encuentra centrado en el alumno más que en el profesor. De igual modo, busca ayudar a los estudiantes a que se conviertan en independientes; promueve el aprendizaje a lo largo de la vida. Finalmente, cambia el rol del profesor quien pasa a ser mentor y facilitador del aprendizaje.

Tomando como referencia estas diferentes aproximaciones al concepto de “flexibilidad” en educación, en el marco de la presente investigación, se toma como base la definición oficial que figura en la normatividad del MINEDU relacionada con los modelos de servicios educativos del nivel inicial (RM N° 217-2019-MINEDU), y se la enriquece con algunos elementos provenientes de la literatura revisada.

Así, en la presente investigación la flexibilidad se define como una característica del modelo de servicio educativo no escolarizado de educación inicial que implica organizar y brindar un servicio educativo a estudiantes en condiciones de exclusión o vulnerabilidad, en base a estrategias o formas de atención de carácter abierto e inclusivo, en términos de formas o modalidades de atención, calendario y horario, uso de espacios educativos y agrupación de estudiantes, de modo que todos estos elementos prioricen el aprendizaje del estudiante (MINEDU, 2019, Ruiz y Parrilli, 2015, UNESCO, 2013 y 2016).

Un servicio educativo flexible es susceptible o se acomoda a las características, necesidades y contextos de la población de niños y niñas de zonas rurales en condiciones de vulnerabilidad, que no acceden a la educación o que presentan dificultades para acceder a servicios educativos formales o convencionales. La flexibilidad en un MSE no escolarizado de educación inicial tiene que ver de manera específica con:

- a) **Calendario y horario de clases flexibles:** Se observa cuando la definición de los periodos en los que funciona el servicio educativo y los horarios de clases se realiza tomando en cuenta la demanda y características de las familias y comunidad, y pueden cambiar o ajustar durante el año escolar para responder a sus dinámicas y necesidades.
- b) **Uso flexible de espacios educativos:** Se observa cuando se brinda el servicio educativo haciendo uso de diversos espacios como el local del programa, el domicilio de las familias o espacios públicos de la comunidad.

- c) **Formas o modalidades de atención flexibles pedagógicamente:** Implica desarrollar estrategias inclusivas, y nuevos modelos pedagógicos y formas de desarrollar los aprendizajes, para atender las necesidades y circunstancias específicas de estudiantes fuera de la escuela.
- d) **Agrupación flexible de estudiantes:** Implica trabajar de manera integrada con niños y niñas de diferentes edades en una misma aula haciendo uso de una metodología apropiada para ello.

1.4.4.3. La pertinencia

La pertinencia es otra de las características de los modelos de servicios educativos no escolarizados de educación inicial, que la normatividad vigente en el Perú (RM N° 217-2019-MINEDU) define de la siguiente manera:

Pertinencia: Revalora e incorpora las prácticas culturales y lingüísticas de la comunidad, contribuyendo a la construcción y el fortalecimiento de la identidad personal y cultural; por ello, desarrolla las actividades educativas en la lengua materna de las niñas y niños (castellano o en lengua originaria) y promueve el aprendizaje del castellano como segunda lengua, según la identificación de escenarios lingüísticos. (MINEDU, 2019, p.13)

Como se puede observar, la pertinencia a la que alude esta definición normativa tiene un sesgo hacia la perspectiva de “pertinencia cultural” de la educación, con énfasis en la incorporación de las prácticas culturales y lingüísticas del contexto de la población a la que están dirigidos los servicios educativos no escolarizados.

Sin embargo, en la revisión de la literatura académica relacionada a educación, este concepto se presenta en una acepción de mayor alcance, que incluye también el aspecto de pertinencia cultural, pero también como un concepto estrechamente con la inclusión educativa, así como al desarrollo de la ciudadanía.

Como punto de inicio, de acuerdo a la Real Academia Española (RAE), la palabra pertinente proviene del latín *pertīnens*, se significa “pertenecer” o “concernir”. Este

término se asocia a tres significados: a) Perteneciente o correspondiente a algo; b) Que viene a propósito; c) Conducente o concerniente al pleito.

Una investigación elaborada por Bravo (2018), analizó este término y citando a Pérez (2019) añade como sinónimos de pertinente a: oportuno, acertado, adecuado, correspondiente, apropiado, debido y congruente. Por ello, afirma que aplicado a la educación este concepto refiere a “que viene a propósito”; es decir, una educación es pertinente cuando se observa una coherencia y relación lógica con las necesidades sociales, características de los estudiantes y las normas de convivencia (Bravo, 2018, p.30).

Asimismo, en relación a este concepto, esta autora (Bravo, 2018) también cita a UNESCO (2005) quien añade la perspectiva de *pertinencia cultural* en las escuelas, analizando cómo las políticas educativas incentivan aprendizajes que recuperan los saberes previos de las comunidades, valoran su diversidad cultural y buscan construir una identidad cultural, individual y social que dialoga con la diversidad cultural de la nación. (UNESCO 2005, p. 323)

Luego de su análisis, Bravo concluye que una educación es pertinente debido a que considera la variación de las realidades educativas según los estudiantes, sus necesidades y características. Al reconocer la diversidad cultural en una institución educativa, se hace necesario trabajar en el marco de un enfoque intercultural (Bravo, 2018, p.31).

Por otro lado, una publicación de UNESCO (2017), a través de quince claves de análisis desarrolla una reflexión sobre una visión de la educación y de los aprendizajes que se encuentra alineada con la Agenda Educativa 2030. Dos de los aspectos en los que se enfoca tienen que ver con: a) la inclusión como espíritu y materia del sistema educativo, y b) una educación para la ciudadanía global y local.

De acuerdo al primer punto, la inclusión implica lograr que, para el sistema educativo, cada niña, niño, adolescente y joven preocupe por igual. Ello implica garantizar que todos cuenten con condiciones, procesos y resultados de aprendizajes equitativos y de calidad. Este atributo debería estar presente en todas las instituciones educativas e implica centrar la atención en cómo es cada persona y de qué manera puede aprender mejor, en el marco

de espacios colectivos de aprendizaje entre pares y docentes” (UNESCO, 2017, p.17). En el marco de ello, se considera que el currículo debe generar espacios y estrategias para desarrollar el potencial de cada estudiante, así como escuchar y responder a las interrogantes de las comunidades y familias sobre cómo entender y aceptar la diversidad y encontrar los mejores ambientes de aprendizaje para sus hijos. (UNESCO, 2017, p.18)

Al analizar este concepto, se puede identificar una relación más directa con la definición de “flexibilidad” que se presenta en el acápite anterior de la presente investigación, lo que confirma la estrecha relación entre “flexibilidad” y “pertinencia” en los servicios educativos. Sin embargo, el siguiente punto es el que resulta más adecuado para su incorporación como parte de la presente definición de “pertinencia”.

Tomando en cuenta las diferentes aproximaciones al concepto de “pertinencia” en educación, en el marco de la presente investigación, se toma como referencia la definición oficial que figura en la normatividad del MINEDU relacionada con los modelos de servicios educativos del nivel inicial (RM N° 217-2019-MINEDU), y se la enriquece con algunos elementos provenientes de la literatura revisada.

En este sentido, se asume el concepto de pertinencia desde su orientación hacia la “pertinencia cultural” del modelo de servicio educativo no escolarizado de educación inicial. En este sentido, la pertinencia implica revalorar e incorporar las prácticas culturales y lingüísticas de la comunidad, mostrando coherencia con las necesidades sociales y características de los estudiantes, recuperando saberes de las comunidades, valorando la diversidad y fortaleciendo la identidad personal y cultural de los estudiantes (MINEDU, 2019, Bravo, 2018 y UNESCO, 2015 y 2017).

Así, la pertinencia en un MSE no escolarizado de educación inicial tiene que ver de manera específica con:

- a) **Pertinencia lingüística:** Implica desarrollar actividades educativas en la lengua materna de las niñas y niños (castellano o en lengua originaria) y promover el aprendizaje del castellano como segunda lengua en comunidades bilingües.
- b) **Pertinencia cultural:** Implica brindar una enseñanza que fortalece la identidad cultural de los niños y responde a las características socio culturales de sus

familias, promoviendo el conocimiento de su comunidad y la valoración de sus manifestaciones culturales.

1.4.4.4.La participación

La participación es otra de las características de los modelos de servicios educativos no escolarizados de educación inicial, que la normatividad vigente en el Perú (RM N° 217-2019-MINEDU) define de la siguiente manera:

Participación: Considera a las familias y la comunidad como actores educativos en el proceso de aprendizaje de las niñas y los niños. Asimismo, involucra a profesoras coordinadoras, especialistas de educación inicial de las DRE y UGEL, autoridades y gobiernos locales que tienen funciones específicas orientadas a atender a la población infantil. (MINEDU, 2019, p.14)

Al analizar la literatura académica en torno al concepto de “participación” aplicado a la educación, se puede observar una heterogeneidad de definiciones. En una publicación de la UNESCO se atribuye a la participación la posibilidad de incidir, decidir, opinar, brindar aportes, disentir y actuar en diversos campos de la educación acordados previamente y con funciones definidas entre docentes, padres y otros agentes educativos. Trasciende a otros campos más allá de la educación (salud, trabajo, de la mujer u otro), cuando se orienta a mejorar las condiciones de vida de los niños y niñas para que a través de ello se pueda contribuir a su aprendizaje y desarrollo” (UNESCO, 2004, pp. 26, 28).

Esta concepción adscribe que la participación implica que el poder es compartido entre los profesionales, dirigentes y tutores de la institución educativa o programa. Al respecto, la UNESCO (2004) en una de sus publicaciones afirma que la participación en educación tiene que ver con la opinión, toma de decisiones, propuesta y disenso en diversos espacios de la institución educativa para resolver los problemas y desafíos que enfrenta cotidianamente. Dentro de ello se considera cuando los padres sugieren propósitos curriculares para orientar la enseñanza, asisten a reuniones o Escuelas para Padres o se incorporan en la gestión proponiendo ideas sobre los recursos requeridos y las formas de obtenerlos. El conocimiento final surge desde el aporte de los docentes y el conocimiento cotidiano de las familias. (UNESCO, 2004, p. 26).

Asimismo, en relación a la participación en el campo de la Educación Infantil, en esta publicación UNESCO reconoce que los niños y niñas que asisten a cualquier programa educativo viven y aprenden en familia, y que los padres y madres son educadores insustituibles, por lo cual es necesaria la articulación Educación Infantil-Familia para comprender el contexto familiar de los niños y niñas y construir un currículum pertinente, enriquecido con la cultura familiar y local (UNESCO, 2004, p. 27).

En una publicación de diversos autores (Murillo et al., 2007) relacionada con la investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica, se señala que una escuela eficaz es una escuela participativa, donde la comunidad educativa (estudiantes, familias, docentes y su comunidad) cuenta con canales institucionalizados para participar activamente en las actividades de la escuela; se involucran en su funcionamiento y organización, y contribuyen a la toma de decisiones (Murillo et al. 2007, pp. 282-283).

Por otro lado, un estudio realizado por GRADE en el marco del Proyecto Niños del Milenio (Balarín y Cueto, 2008) analiza la forma en que las familias y los maestros de las escuelas públicas del nivel primaria en el Perú entienden la participación de los padres de familia en la escuela. Para ello, se realizó un estudio exploratorio en el que se entrevistó a una muestra de 16 niños de cuatro departamentos del Perú, que forman parte del proyecto de investigación Niños del Milenio (Young Lives), junto con sus maestros y padres. Como resultado, se encontró que los padres, principalmente de las familias más pobres y menos educadas, tienen una comprensión limitada sobre cómo se da el aprendizaje en las escuelas y cómo pueden apoyar a sus hijos. Asimismo, se observó que casi ninguna escuela cuenta con estrategias para orientar la participación de los padres de familia en la educación.

Este estudio muestra la escasa orientación que reciben las familias en relación a cómo interpretar las experiencias de aprendizaje de sus hijos y a su papel en ellas, pues solo reciben indicaciones vagas sobre cómo apoyar el aprendizaje de sus hijos o comprender asuntos vinculados a su rendimiento. Por ende, incluso cuando los padres de familia tienen una mayor participación en las actividades de la escuela, pocas veces tienen un impacto positivo importante sobre el aprendizaje, la motivación y el logro de aprendizaje de sus hijos (Balarín y Cueto, 2008).

Asimismo, los autores (Balarín y Cueto, 2008), citan a las investigaciones de Coleman (1987; 1997), que han mostrado el importante rol que cumple el capital social – entendido como la presencia de los padres de familia y otros parientes en el hogar y en términos de “la atención que brindan los adultos al niño”- en el logro educativo. Según Coleman, el capital social de la familia y de la comunidad tiene efectos sobre el logro educativo de los niños y niñas, los cuales no surgen como consecuencia de relaciones específicamente pedagógicas sino mediante la transmisión de valores que definen obligaciones y expectativas, así como normas y sanciones sobre distintos tipos de conducta. Coleman señala cómo el capital social contribuye a la formación de valores y a la difusión de información que influye en la capacidad de hacer uso de las oportunidades educativas. Para Coleman, otro tipo de insumo importante proviene del entorno más cercano, íntimo y persistente de los niños (la familia), y ayuda a moldear sus actitudes, esfuerzo y concepto del yo.

En esta línea, un estudio (Hao y Bonstead-Bruns, 1998) sostiene que las expectativas educativas de los padres y niños están impulsadas por el capital social inter e intrafamiliar y que el acuerdo entre padres e hijos sobre las expectativas educativas facilita el logro de aprendizaje de los niños. El análisis realizado sobre estudiantes de octavo grado de cuatro grupos de inmigrantes y tres grupos nativos indica que los altos niveles de interacciones entre padres e hijos aumentan las expectativas de padres y niños. Asimismo, que las mayores expectativas familiares compartidas mejoran el rendimiento y las mayores diferencias suprimen el rendimiento.

En relación al concepto de capital social, Balarín y Cueto (2008) precisan que este no se relaciona con la participación de los padres de familia en las decisiones de la escuela, sino a las relaciones que se establecen en el entorno familiar, y que influyen de manera importante en las posibilidades de que los niños aprovechen las oportunidades educativas. Asimismo, citan una investigación de (Epstein y Becker, 1982) sobre prácticas de participación de los padres de familia en la cual se afirma que “de todos los tipos de participación de los padres de familia, la supervisión de las actividades de aprendizaje en el hogar puede ser la más importante desde un punto de vista pedagógico” (p.111).

Balarín y Cueto (2008) destacan que en la investigación actual la participación de los padres de familia y de la comunidad en la educación desempeña un papel decisivo en el

rendimiento de los niños. Citando a un estudio (Driessen *et al.* 2005), menciona que los estudios sugieren que una participación adecuada de los padres de familia puede ser especialmente relevante para mejorar las condiciones de aprendizaje, y que las familias de niveles socioeconómicos más altos están mejor preparadas para brindar apoyo adecuado al aprendizaje de sus hijos. Asimismo, de acuerdo a la investigación no todas las formas de participación de los padres de familia son igualmente relevantes para mejorar el rendimiento, sino que lo importante es promover relaciones significativas entre la familia y la escuela, que fomenten el aprendizaje, la motivación y el desarrollo de los niños (Driessen *et al.* 2005).

Otro estudio de GRADE (2014), a partir de la revisión de distintos autores que elaboraron modelos teóricos respecto a la participación en educación, identificó cuatro dimensiones de la participación familiar en la escuela: 1) El involucramiento de los padres en el aprendizaje de sus hijos y sus condiciones básicas en el hogar; 2) Los canales de comunicación entre la escuela y la familia; 3) El involucramiento de la familia en la gestión y el desarrollo de actividades de la escuela; y 4) La alianza entre las familias, la escuela y la comunidad (GRADE, 2014, pp. 15-16).

Considerando estas diferentes aproximaciones al concepto de “participación” en educación, en el marco de la presente investigación se toma como referencia la definición oficial que figura en la normatividad del MINEDU relacionada con los modelos de servicios educativos del nivel inicial (RM N° 217-2019-MINEDU), y se la enriquece con algunos elementos provenientes de la literatura revisada.

Así, se asume el concepto de participación como una práctica de involucrar a las familias y la comunidad como actores educativos en el proceso de aprendizaje de las niñas y los niños, proporcionándoles espacios o mecanismos para opinar, tomar ciertas decisiones, proponer y disentir en relación al funcionamiento de la institución educativa y participar o apoyar el desarrollo de las actividades educativas de sus hijos (MINEDU, 2019, UNESCO, 2004 y GRADE, 2014).

No se considera el involucramiento de profesoras coordinadoras y especialistas de educación inicial de las DRE y UGEL, en tanto son actores educativos responsables de la gestión del servicio.

La participación en la gestión de un MSE no escolarizado de educación inicial tiene que ver de manera específica con:

- a) Contar con espacios o mecanismos institucionalizados para que las familias y comunidad puedan incidir, decidir, opinar, aportar y disentir y actuar en relación a la organización y funcionamiento del servicio educativo que ofrece el PRONOEI.
- b) Articular con las familias y comunidad para que promuevan oportunidades educativas que favorezcan el aprendizaje de sus hijos desde las actividades cotidianas del hogar o la comunidad.

1.4.4.5.La integralidad

La integralidad es otra de las características de los modelos de servicios educativos no escolarizados de educación inicial, que la normatividad vigente sobre el Modelo de Servicio Educativo No Escolarizado del Ciclo II en el Perú (RM N° 217-2019-MINEDU), define de la siguiente manera:

Integralidad: Su gestión y funcionamiento se articula con otros servicios o programas sociales para asegurar que las niñas y los niños reciban la atención integral que requieren para su aprendizaje y desarrollo (salud, nutrición, registro de identidad, protección infantil, entre otros). (MINEDU, 2019, p.14)

Esta definición es consistente con lo establecido en el Artículo 48 del Reglamento de la Ley General de Educación, Ley N° 28044 (MINEDU, 2012) en relación al concepto de “atención integral” que el Estado debe brindar a los niños y niñas en los servicios educativos:

La atención integral en educación implica promover el desarrollo infantil en sus múltiples dimensiones (cognitiva, motora, física, social, emocional) y asegurar que los niños que asisten a educación inicial reciban servicios complementarios (salud, nutrición, protección social, registro legal de identidad, servicios de cuidado, entre otros) que aseguren condiciones básicas para su desarrollo. (p.24)

Como se puede apreciar, el concepto de “integralidad” y de “atención integral” están estrechamente relacionados, aun cuando la atención integral se define desde un enfoque más amplio, vinculado tanto a la dimensión pedagógica como a la dimensión comunitaria de la gestión educativa.

La integralidad se vincula a la dimensión pedagógica de la gestión educativa, considerando que busca brindar un servicio educativo que promueve el desarrollo infantil en sus múltiples dimensiones (cognitiva, motora, física, social, emocional). Sin embargo, cabe señalar una precisión al respecto, pues los servicios educativos del nivel inicial en el Perú no se orientan directamente a la promoción del desarrollo infantil, sino al desarrollo de aprendizajes que se establecen en el Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB), y su respectivo Programa Curricular de Educación Inicial.

El CNEB plantea el Perfil de Egreso como la visión común e integral de los aprendizajes que deben lograr los estudiantes al término de la Educación Básica, los enfoques transversales, los conceptos clave y la progresión de los aprendizajes desde el inicio hasta el fin de la escolaridad. El desarrollo de competencias definidas en el CNEB permite el logro del Perfil de Egreso. Estas competencias se desarrollan de forma vinculada, simultánea y sostenida durante la experiencia educativa (MINEDU, 2016), y en educación inicial guardan relación con las múltiples dimensiones del desarrollo infantil.

Por otro lado, la atención integral guarda relación con una dimensión comunitaria de la gestión educativa, en tanto se vincula a la gestión de alianzas o coordinaciones con instituciones de la comunidad para acceder a servicios complementarios (salud, nutrición, protección social, registro legal de identidad, entre otros) que permitan atender las necesidades de los niños y niñas, y generar condiciones básicas para su desarrollo integral. Estos servicios pueden ser bastante más amplios que los señalados por la legislación peruana, si es que se pone el foco en las necesidades de los niños y niñas, especialmente aquellos que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad.

De acuerdo a los lineamientos vigentes orientados a promover el desarrollo infantil temprano en el Perú, la “integralidad” es uno de los principios rectores, que implica que “se aborda el desarrollo de la niña o el niño en todas sus dimensiones y perspectivas, tanto

en lo que a resultados y factores se refiere como a las intervenciones necesarias para ello” (MIDIS, 2016, p.8).

Asimismo, en el marco de estos lineamientos, el Desarrollo Infantil Temprano (DIT) es definido de la siguiente manera:

Desarrollo Infantil Temprano (DIT) es un proceso progresivo, multidimensional, integral y oportuno que se traduce en la construcción de capacidades cada vez más complejas, que permiten a la niña y niño ser competentes a partir de sus potencialidades para lograr una mayor autonomía en interacción con su entorno en pleno ejercicio de sus derechos. Abarca desde la etapa de gestación hasta los 5 años de vida de la niña o del niño. (MIDIS, 2016, p.9)

Estos lineamientos plantean también un conjunto de intervenciones efectivas para el desarrollo infantil temprano en las distintas etapas del ciclo de vida. A continuación, se detallan las intervenciones dirigidas a los niños y niñas de 3 a 5 años y sus familias (MIDIS, 2016, p.35):

- a. **Mejorar el estado de salud y emocional de la madre:** Tamizaje, detección y tratamiento de depresión, ansiedad y estrés en las gestantes y madres con niñas y niños menores de 5 años.
- b. **Mantener en buen estado la salud de la niña y niño:** Tratamiento de enfermedad diarreica aguda; agua, saneamiento y promoción de la higiene; mejoramiento básico de las condiciones físicas de la vivienda y servicios de atención a niñas y niños; tamizaje de las deficiencias y trastornos en las niñas y los niños.
- c. **Promover el desarrollo infantil (apego seguro, motor regulación de emociones y comportamientos y función simbólica):** Sesiones educativas grupales dirigida a madres, padres para promover la regulación de emociones y comportamiento en niñas y niños; sesiones educativas grupales dirigida a docentes para promover el aprendizaje de la regulación de emociones y comportamiento en niñas y niños; promoción del juego libre; exposición a experiencias significativas en los servicios de atención a las niñas y los niños que promueve el aprendizaje;

organización de ambientes y espacios físicos para la actividad autónoma y el juego de la niña y el niño.

- d. **Prevenir y mitigar el impacto de la violencia y la ausencia de cuidados parentales en niñas y niños:** Promoción de prácticas adecuadas de crianza y métodos de disciplinamiento sin violencia; entrenamiento y acompañamiento a cuidadores de niñas o niños que egresan de centros de atención residencial (niñas y niños sin cuidados parentales).
- e. **Prevenir y mitigar el impacto de la violencia en mujeres:** Promover relaciones igualitarias entre mujeres y hombres; atención de casos de violencia contra la mujer.

A nivel internacional, en una publicación del Banco Mundial (Neuman & Devercelli, 2013), se menciona una lista abreviada de las intervenciones y políticas que el enfoque con que trabaja SABER-ECD (siglas en inglés de Systems Approach for Better Education Results – Early Child Development), busca en los países cuando se evalúa el nivel de desarrollo de las políticas de desarrollo infantil temprano. Esta lista detalla lo que se considera debería existir a nivel nacional a fin de promover intervenciones integradas de desarrollo infantil temprano para los niños pequeños y sus familias y señala lo siguiente:

- **Atención médica:** Examen médico estándar para mujeres embarazadas, partos atendidos por personal especializado, inmunizaciones infantiles y visitas rutinarias del niño.
- **Nutrición:** Promoción de la lactancia materna, yodación de la sal y enriquecimiento con hierro.
- **Aprendizaje temprano:** Programas de crianza (durante el embarazo, después del parto y durante la primera infancia); cuidado infantil de alta calidad y asequible, especialmente para los padres que trabajan; y educación preprimaria gratuita (preferiblemente por lo menos dos años con currículos y aulas adecuados para el desarrollo, y mecanismos de aseguramiento de la calidad).
- **Protección social:** Servicios para huérfanos y niños vulnerables; políticas para proteger los derechos de los niños con necesidades especiales y promover su participación y acceso a los servicios de DIT; mecanismos de transferencias

financieras o apoyo al ingreso para llegar a las familias más vulnerables (podría incluir transferencias monetarias, bienestar social, etc.).

- **Protección infantil:** Inscripción legal del nacimiento; protección del trabajo y permisos de lactancia para las nuevas madres; provisiones específicas en el sistema judicial para los niños pequeños; pago garantizado de permiso parental de por lo menos seis meses; leyes de violencia doméstica y cumplimiento de las mismas; detección de maltrato infantil (especialmente para niños pequeños); y capacitación para funcionarios encargados de hacer cumplir la ley en lo que concierne a las necesidades particulares de los niños pequeños.

Como se puede observar, las intervenciones orientadas a promover el desarrollo infantil temprano lo hacen desde un enfoque de atención integral a las necesidades de los niños y niñas menores de 5 años. En este sentido, combinan servicios y programas dirigidos a promover el aprendizaje temprano, con otros que proporcionan atención médica, nutrición, protección social y protección infantil.

De acuerdo a la normatividad vigente sobre el modelo de servicio educativo no escolarizado (MINEDU, 2019), la articulación interinstitucional y comunitaria se centra en los siguientes aspectos:

- **Salud:** Con responsables de campañas de salud infantil del Ministerio de Salud (MINSA).
- **Alimentación:** Con representantes del Programa Nacional de Alimentación Escolar “Qali Warma”, del Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social (MIDIS).
- **Servicios de identidad y protección:** Con el Registro Nacional de Identificación y Estado Civil (RENIEC) y el Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (MIMP).
- **Acondicionamiento de los espacios de aprendizaje:** De los locales donde se ofrece el servicio, así como de espacios y/o servicios de carácter público o privado que favorezcan el desarrollo y aprendizaje de las niñas y niños, con Gobiernos Regionales, Gobiernos Locales y sector privado.

Por lo tanto, para la presente investigación se asume el concepto de “integralidad” como un equivalente a la “atención integral” cuya definición se asume del Reglamento de la Ley General de Educación, Ley N° 28044 (MINEDU, 2012).

Así, la **integralidad** en la gestión de un MSE no escolarizado de educación inicial tiene que ver de manera específica con brindar una educación que promueva los aprendizajes de los niños y niñas establecidos en el Currículo Nacional de la Educación Básica desde una perspectiva integral, considerando las múltiples dimensiones del desarrollo infantil (cognitiva, motora, física, social, emocional). Asimismo, asegurar que los niños que asisten a los servicios de educación inicial reciban servicios complementarios (salud, nutrición, protección social e infantil, registro legal de identidad, servicios de cuidado, acondicionamiento de espacios educativos, entre otros) que promuevan condiciones básicas para su desarrollo (MINEDU, 2019 y 2012; Neuman & Devercelli, 2013).

De manera específica, esta integralidad o atención integral implica lo siguiente:

- a) **Atención integral desde el currículo:** Implica hacer uso de un currículo nacional que promueve el aprendizaje considerando las múltiples dimensiones del desarrollo infantil (cognitiva, motora, física, social y emocional).
- b) **Atención integral desde la gestión de servicios complementarios:** Desarrollar acciones que promueven el acceso o la adecuada gestión servicios complementarios (salud, nutrición, protección social e infantil, registro legal de identidad, servicios de cuidado, acondicionamiento de espacios educativos, entre otros) para la atención integral de los niños y niñas y generación de condiciones básicas para su desarrollo y aprendizaje en el servicio educativo.

1.5. La gestión educativa en los PRONOEI de Ciclo II de entorno comunitario

1.5.1. Concepto y dimensiones de la gestión educativa

Si bien existe abundante literatura respecto a la definición sobre gestión educativa, para fines de la presente investigación, la aproximación al concepto de gestión educativa es la que establece la normatividad vigente (MINEDU, 2020), que define a la gestión escolar como un conjunto de acciones planificadas y relacionadas que moviliza a la comunidad

educativa organizada, para alcanzar el acceso de los estudiantes a la educación básica, su permanencia y logro de aprendizajes (MINEDU, 2020, p.6).

A ello, otra norma del sector (MINEDU, 2019b) agrega que ello se desarrolla “con el liderazgo pedagógico de la directora o el director de la institución educativa, el o la responsable del programa educativo o quien haga sus veces. En el caso de los PRONOEI, la responsable de la gestión del servicio educativo es la profesora coordinadora (PC), quien tiene a cargo un conjunto de PRONOEI.

En el marco de este concepto de gestión escolar o educativa, la normatividad vigente (MINEDU, 2020) establece cuatro dimensiones constitutivas de la gestión escolar: estratégica, pedagógica, comunitaria y administrativa. En primer lugar, la *dimensión estratégica* está referida a la generación de una orientación clara y compartida a la institución educativa, a partir de la cual se formulan objetivos y metas para la mejora de la misma (MINEDU, 2020, p.6).

Esta dimensión guarda relación con la *dimensión institucional* de la gestión educativa, que plantea una publicación de UNESCO (2011) en la cual se identifican cómo se organiza la comunidad educativa para el buen funcionamiento de la institución educativa, y considera aspectos de la estructura formal (organigrama, distribución de tareas y división de trabajo, uso de tiempo y espacios), como de la estructura informal (vínculos, formas de relacionarse, estilos en las prácticas cotidianas, ritos y ceremonias) de la institución educativa (UNESCO, 2011, p. 36).

La *dimensión pedagógica* de la gestión escolar guarda relación con la gestión del conjunto de actividades con mayor proximidad al logro de aprendizajes, centradas en la enseñanza, el aprendizaje y el seguimiento integral de cada estudiante (MINEDU, 2020, p.6).

Esta dimensión también es recogida en la publicación de UNESCO (2011) y tiene que ver con el proceso de enseñanza – aprendizaje, y comprende el enfoque de este proceso, la diversificación curricular, el proyecto curricular (PCI), las estrategias metodológicas y didácticas, la evaluación de los aprendizajes, y el uso de materiales didácticos. Comprende también las prácticas pedagógicas del docente, el uso de planes y programas,

manejo de enfoques pedagógicos y estrategias didácticas, relación con los estudiantes, formación y actualización docente, entre otras (UNESCO, 2011, p. 36).

Asimismo, la *dimensión comunitaria* de la gestión escolar tiene que ver con el fomento de una gestión democrática, el rechazo de toda forma de violencia y discriminación, así como el manejo de las relaciones entre los actores de la comunidad educativa, el aprovechamiento de oportunidades y la superación de amenazas en el contexto local de la institución educativa, para cumplir con sus funciones centrales (MINEDU, 2020, p.7).

En la publicación de UNESCO (2011) se menciona también a la dimensión comunitaria de la gestión educativa, que tiene que ver con el modo en el que la institución educativa se relaciona con la comunidad, conociendo sus condiciones, necesidades y demandas, y la integración de la cultura comunitaria. Asimismo, tiene que ver con cómo se relaciona la institución educativa con su entorno (padres de familia, organizaciones de la comunidad, municipales, estatales, organizaciones civiles, etc.), estableciendo alianzas para mejorar la calidad educativa (UNESCO, 2011, p. 37).

Finalmente, la *dimensión administrativa*, está referida a las actividades de soporte que aseguran las condiciones de operatividad de la institución educativa y permiten que las tareas pedagógicas, estratégicas y comunitarias se realicen de manera fluida y efectiva (MINEDU, 2020, p.7).

En la publicación de UNESCO (2011) también coinciden con esta dimensión administrativa de la gestión educativa, y alude a acciones y estrategias de conducción de los recursos humanos, materiales, económicos, así como de diversos procesos (técnicos, tiempo, seguridad, higiene, control de información, supervisión), y el cumplimiento normativo, para favorecer los procesos de enseñanza- aprendizaje y tomar decisiones que permitan el logro de objetivos institucionales. Incluye acciones de administración del personal (laboral), asignación de funciones y evaluación del desempeño, mantenimiento y conservación de bienes, gestión de la información, presupuestos y manejo contable (UNESCO, 2011, p. 36).

1.5.2. El componente de gestión educativa en los PRONOEI de Ciclo II

La normatividad vigente sobre el modelo de servicio educativo no escolarizado (MINEDU, 2019) que se implementa en los PRONOEI, cuenta con tres componentes: un componente pedagógico, un componente de gestión y un componente de soporte.

En el marco de esta norma, el componente de gestión en los PRONOEI establece orientaciones sobre la organización y funcionamiento del modelo de servicio educativo no escolarizado de Ciclo II, para garantizar el funcionamiento de su propuesta pedagógica mediante un servicio educativo de calidad.

Este componente de gestión define la estructura organizacional del PRONOEI de Ciclo II- estrategia de entorno familiar, el cual incluye al profesor coordinador (PC), que está a cargo de 8 PRONOEI, y al promotor educativo comunitario (PEC), que atiende a los niños y niñas de 1 PRONOEI, así como a las familias y a la comunidad donde funciona este servicio educativo.

Los PRONOEI de Ciclo II que funcionan con la estrategia de entorno comunitario atienden de 6 a 14 niños y niñas. Su gestión se orienta por un único documento para los PRONOEI que el PC tiene a cargo, el cual contiene su identidad (misión, visión, principios o valores del servicio educativo), diagnóstico, normas de convivencia, planificación curricular anual, programación de actividades y calendarización de las horas lectivas según estrategia (MINEDU, 2019, p. 27).

Por otro lado, la PC es la responsable de implementar el servicio educativo en los PRONOEI, en coordinación con la especialista de UGEL y el apoyo del PEC, y en articulación con los sectores de salud y programas de alimentación escolar. Además, establece alianzas estratégicas con diferentes instituciones públicas y privadas, para identificar acciones que favorezcan el desarrollo integral y aprendizaje de los niños y niñas que asisten al PRONOEI. Asimismo, la PC debe promover estrategias de articulación con la comunidad, organizaciones de base y pueblos originarios para mejorar la gestión del servicio educativo.

Desde el componente de gestión, el personal educativo debe promover acciones orientadas a la gestión de la convivencia escolar, prevención y atención de la violencia, en el marco de los lineamientos del sector. Asimismo, el proceso de implementación del modelo de servicio educativo no escolarizado está a cargo del MINEDU, en coordinación con las Direcciones Regionales de Educación (DRE) y UGEL, realizando acciones destinadas a la focalización de los servicios, su renovación o creación, generación de condiciones para su funcionamiento (local, personal, materiales educativos), y la ejecución del servicio educativo con asistencia técnica y monitoreo, a cargo del MINEDU, las DRE y UGEL.

1.5.3. Estudios vinculados a la gestión educativa en los PRONOEI

Existen pocos antecedentes de estudios que exploren de manera específica aspectos relacionados a la gestión de los PRONOEI a nivel nacional.

Una investigación cualitativa realizada a partir de un estudio de caso en un PRONOEI de un asentamiento humano de Lima Metropolitana, analiza algunos aspectos relacionados a la oferta en el aula de un PRONOEI. Desde una mirada antropológica, este estudio brinda información detallada en torno a las dinámicas presentes como el escenario (ambiente del aula), la dinámica de enseñanza – aprendizaje, la interacción en el aula entre el promotor educativo comunitario y los niños y niñas, así como la relación del PRONOEI con las familias (Uccelli, 2009).

Asimismo, un estudio cualitativo en padres y madres de familia de cuatro distritos del Perú orientado a conocer sus actitudes hacia la educación inicial observó que las madres y padres tienen una “buena opinión de la educación inicial”, aun cuando reconocen que la calidad de la educación es heterogénea, desigual. Los padres y madres entrevistados reconocen la importancia de la Educación Inicial para el desarrollo integral de sus hijos, así como limitaciones como la pobreza, la desigual oferta del servicio, la exclusión de lenguas, entre otras. Ello indica que las familias esperan de un servicio de educación de calidad (Ames, 2012).

No obstante, se han desarrollado algunas tesis que abordan algunos aspectos vinculados a la gestión de los PRONOEI que resulta importante conocer. Una tesis reciente buscó

determinar la incidencia de un sistema de monitoreo en la gestión de los PRONOEI de Amazonas, Apurímac, Ayacucho, Cusco, Huánuco y Lima Metropolitana. Este estudio de diseño no experimental de corte transversal, de tipo explicativo y método cuantitativo, aplicó una encuesta a 63 especialistas de educación inicial. Como producto de ello concluye que existe una relación positivamente alta entre el Sistema de Monitoreo y la gestión de los PRONOEI (Chara, 2018).

En 2018 se publicó otra tesis que aborda el liderazgo y la educación ambiental en las promotoras de los Programas No Escolarizados de Educación Inicial (PRONOEI), módulo 18, UGEL 06-Ate- Lima, 2016. Esta investigación de tipo descriptiva y correlacional, analizó una muestra de 132 promotoras mediante encuesta y observación. Los resultados mostraron el nivel de liderazgo de las promotoras (27.3% buen nivel; 31.1% nivel regular y 41.7% nivel deficiente) así como su nivel de educación ambiental (42.4% buen nivel, 39.4% nivel regular y 18.2% deficiente nivel). También se verificó la relación directa y significativa entre el liderazgo y la educación ambiental en las promotoras de los PRONOEI, Módulo 18, UGEL 06-Ate-Lima, 2016 (Gálvez, 2018).

Otra tesis vinculada la gestión en los PRONOEI, es una investigación de enfoque cuantitativo (165 niños, promotores, padres de familia y director de PRONOEI), que analizó la relación existente entre la autoevaluación de la gestión, según el modelo del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE) y el nivel de calidad del aprendizaje de los PRONOEI de II Ciclo en el distrito de San Juan de Lurigancho (Lima), durante el periodo académico 2016. Sus resultados para la hipótesis general demuestran que la autoevaluación de la gestión según el modelo SINEACE no se relaciona con el nivel de calidad del aprendizaje en los PRONOEI. No obstante, algunos de los resultados de las hipótesis específicas encuentran relación entre la evaluación de la gestión de los factores de dirección institucional, soporte docente e infraestructura y recursos para el aprendizaje según el modelo SINEACE con el nivel de calidad del aprendizaje en los PRONOEI (Salazar, 2017).

Por otro lado, algunas tesis abordan temas relacionados con algunas dimensiones de la gestión educativa que resulta importante analizar. Una tesis aborda un aspecto de la dimensión comunitaria de la gestión educativa, que guarda relación con la participación de los padres de familia en los PRONOEI. Esta tesis propone un programa de intervención

familiar en el Distrito de Mórrope de Lambayeque con el objetivo de mejorar la educación de niños y niñas de 0 a 3 años que brindan los PRONOEI. Se aplicó una encuesta a padres de familia en torno al aprendizaje de sus hijos la cual mostró que más del 50% de niños no lograron los aprendizajes. A partir de ello, se elaboró un programa de intervención familiar que fue validado a criterio de juicio de expertos, aceptando su aplicabilidad para solucionar la problemática identificada (Valdivia, 2016).

Otra tesis que explora esta misma línea buscó analizar la relación existente entre actitudes maternas y las habilidades básicas para el aprendizaje en niños de 5 años del PRONOEI “Mi Mundo Mágico” del distrito de la Victoria, provincia de Chiclayo. Empleó un diseño descriptivo – correlacional y una muestra intencional de 27 niños. Los hallazgos que este estudio encontró es que existe una correlación positiva entre el nivel de habilidades básicas para el aprendizaje y las actitudes de las madres. Además, existe una relación significativa entre la actitud de aceptación y las áreas de lenguaje, pre cálculo, razonamiento, coordinación visomotriz, orientación espacial, así como entre la actitud de rechazo y orientación espacial. Se encontró un nivel promedio de habilidades básicas en los niños (55.5%) y en las madres predominan la aceptación (40%) y sobreprotección (32.3%) respectivamente (Amaya & Prado, 2017).

CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO

2.1. Problema de investigación

La presente investigación busca analizar ¿De qué manera las características del Modelo de Servicio Educativo No Escolarizado de Educación Inicial se ponen en práctica en la gestión de los Programas No Escolarizados de Educación Inicial (PRONOEI) del ciclo II de entorno comunitario de áreas rurales de Huánuco desde las valoraciones y percepciones de los actores involucrados?

Para ello, de manera específica indaga en torno a cómo se presenta o pone en práctica cuatro características del modelo de servicio educativo no escolarizado que se encuentran establecidas de acuerdo a normatividad: ¿Cómo se presenta la flexibilidad en la gestión del servicio educativo que ofrecen los PRONOEI desde las percepciones de los actores gestores involucrados?, ¿De qué manera se pone en práctica la pertinencia en la gestión del servicio educativo de los PRONOEI desde las valoraciones de los actores gestores involucrados?, ¿Cómo se presenta la participación en la gestión del servicio educativo que ofrecen los PRONOEI en el marco de las percepciones de los actores gestores involucrados?, y ¿De qué manera se pone en práctica la integralidad en la gestión del servicio educativo que ofrecen los PRONOEI desde la manera de pensar y las racionalidades de los actores gestores involucrados?

2.2.Objetivos de la investigación

2.2.1. Objetivo General

Comprender de qué manera las características del Modelo de Servicio Educativo No Escolarizado de Educación Inicial se ponen en práctica en la gestión de los PRONOEI del ciclo II de entorno comunitario de áreas rurales de Huánuco, en el marco de las percepciones y valoraciones de los actores gestores involucrados.

2.2.2. Objetivos Específicos

1. Describir y analizar cómo se presenta la flexibilidad en la gestión del servicio educativo que ofrecen los PRONOEI, desde las percepciones de los actores gestores involucrados.
2. Describir y analizar de qué manera se pone en práctica la pertinencia en la gestión del servicio educativo de los PRONOEI desde las valoraciones de los actores gestores involucrados.
3. Describir y analizar cómo se presenta la participación en la gestión del servicio educativo que ofrecen los PRONOEI en el marco de las percepciones de los actores gestores involucrados.
4. Describir y analizar de qué manera se pone en práctica la integralidad en la gestión del servicio educativo que ofrecen los PRONOEI, desde la manera de pensar y las racionalidades de los actores gestores involucrados.

2.3.Categorías y subcategorías de la investigación

La investigación recoge información en torno a cuatro categorías que corresponden con las características distintivas del modelo de servicio no escolarizado de educación inicial: la flexibilidad, pertinencia, participación e integralidad. La definición de cada categoría y sus subcategorías que se presenta a continuación se desprende de los conceptos establecidos en la normatividad vigente (MINEDU, 2019), y de la revisión de literatura relacionada que se desarrolla en el marco teórico.

2.3.1. Categoría 1: La flexibilidad

Implica organizar y brindar un servicio educativo en base a estrategias o formas de atención de carácter abierto e inclusivo, en términos de formas o modalidades de atención, calendario y horario, uso de espacios educativos y agrupación de estudiantes, de modo que todos estos elementos prioricen el aprendizaje del estudiante (MINEDU, 2019, Ruiz y Parrilli, 2015, UNESCO, 2013 y 2016).

a. Subcategoría 1.1: Calendario y horario de clases flexibles

Se observa cuando la definición de los periodos en los que funciona el servicio educativo y los horarios de clases se realiza tomando en cuenta la demanda y características de las familias y comunidad, y pueden cambiar o ajustar durante el año escolar para responder a sus dinámicas y necesidades (MINEDU, 2019 y UNESCO 2013 y 2016).

b. Subcategoría 1.2: Uso flexible de espacios educativos

Se observa cuando se brinda el servicio educativo haciendo uso de diversos espacios como el local del programa, el domicilio de las familias o espacios públicos de la comunidad (MINEDU, 2019 y UNESCO 2013 y 2016).

c. Subcategoría 1.3: Formas o modalidades de atención flexibles pedagógicamente

Implica desarrollar estrategias inclusivas, y nuevos modelos pedagógicos y formas de desarrollar los aprendizajes, para atender las necesidades y circunstancias específicas de estudiantes fuera de la escuela (UNESCO, 2013, Ruiz & Parrilli, 2015).

d. Subcategoría 1.4: Agrupación flexible de estudiantes

Implica trabajar de manera integrada con niños y niñas de diferentes edades en una misma aula haciendo uso de una metodología apropiada para ello (MINEDU, 2019 y UNESCO 2013 y 2016).

2.3.2. Categoría 2: Pertinencia

Implica revalorar e incorporar las prácticas culturales y lingüísticas de la comunidad, mostrando coherencia con las necesidades sociales y características de los estudiantes, recuperando saberes de las comunidades, valorando la diversidad y fortaleciendo la identidad personal y cultural de los estudiantes (MINEDU, 2019, Bravo, 2018 y UNESCO, 2015 y 2017).

a. Subcategoría 2.1: Pertinencia lingüística

Implica desarrollar actividades educativas en la lengua materna de las niñas y niños (castellano o en lengua originaria) y promover el aprendizaje del castellano como segunda lengua en comunidades bilingües (MINEDU, 2019, UNESCO, 2015).

b. Subcategoría 2.2: Pertinencia cultural

Implica brindar una enseñanza que fortalece la identidad cultural de los niños y responde a las características socio culturales de sus familias, promoviendo el conocimiento de su comunidad y la valoración de sus manifestaciones culturales (MINEDU, 2019, Bravo, 2018 y UNESCO, 2015 y 2017).

2.3.3. Categoría 3: Participación

Práctica de involucrar a las familias y la comunidad como actores educativos en el proceso de aprendizaje de las niñas y los niños, proporcionándoles espacios o mecanismos para opinar, tomar ciertas decisiones, proponer y disentir en relación al funcionamiento de la institución educativa y participar o apoyar el desarrollo de las actividades educativas de sus hijos (MINEDU, 2019, UNESCO, 2004 y GRADE, 2014).

- Subcategoría 3.1: Participación de familias y comunidad en la gestión del servicio educativo**

Implica contar con espacios o mecanismos para que las familias y comunidad puedan incidir, decidir, opinar, aportar y disentir y actuar en relación a la organización y funcionamiento del servicio educativo que ofrece el PRONOEI y para que promuevan

oportunidades educativas que favorezcan el aprendizaje de sus hijos desde las actividades cotidianas del hogar o la comunidad (MINEDU, 2019, UNESCO, 2004 y GRADE, 2014).

Subcategoría 3.2: Participación de familias y comunidad en las actividades pedagógicas

Implica articular con las familias y comunidad para que promuevan oportunidades educativas que favorezcan el aprendizaje de sus hijos desde las actividades cotidianas del hogar o la comunidad (MINEDU, 2019, UNESCO, 2004 y GRADE, 2014).

2.3.4. Categoría 4: Integralidad

Brindar una educación que promueva los aprendizajes de los niños y niñas establecidos en el Currículo Nacional de la Educación Básica desde una perspectiva integral, considerando las múltiples dimensiones del desarrollo infantil (cognitiva, motora, física, social, emocional) así como asegurar que los niños que asisten a los servicios de educación inicial reciban servicios complementarios (salud, nutrición, protección social e infantil, registro legal de identidad, servicios de cuidado, acondicionamiento de espacios educativos, entre otros) que promuevan condiciones básicas para su desarrollo (MINEDU, 2019 y 2012; Neuman & Devercelli, 2013).

a. Atención integral desde el currículo

Implica hacer uso de un currículo nacional que promueve el aprendizaje considerando las múltiples dimensiones del desarrollo infantil, como la dimensión cognitiva, motora, física, social y emocional. (MINEDU, 2012)

b. Atención integral desde la gestión de servicios complementarios

Desarrollar acciones que promueven el acceso o la adecuada gestión servicios complementarios (salud, nutrición, protección social e infantil, registro legal de identidad, servicios de cuidado, acondicionamiento de espacios educativos, entre otros) para la atención integral de los niños y niñas y generación de condiciones básicas para su desarrollo y aprendizaje en el servicio educativo (MINEDU, 2019; Neuman & Devercelli, 2013).

2.4. Presentación de la estrategia de investigación: paradigma, enfoque y método

La presente investigación responde a un paradigma interpretativo que emplea un método fenomenológico. De acuerdo a diversos autores (Bartolomé, 1992; Sandín, 2003 y Tójar, 2006), este paradigma se caracteriza por desarrollar investigaciones con una naturaleza dinámica y simbólica, de construcción social a partir de percepciones y representaciones de los autores (Sánchez, 2013).

El método fenomenológico busca explorar, describir y comprender las experiencias de las personas con respecto a un fenómeno y descubrir los elementos en común. Se trabaja directamente las unidades o declaraciones de los participantes y sus vivencias, explorando, describiendo y comprendiendo lo que los individuos tienen en común, de acuerdo con sus experiencias, sentimientos, emociones, razonamientos, visiones, percepciones, etc., con un determinado fenómeno (Hernández y Baptista, 2014).

Así, en el marco de este paradigma interpretativo y método fenomenológico, el objeto de la investigación es la acción humana de algunos de los actores involucrados en la gestión de los PRONOEI: una especialista de educación inicial de UGEL, un profesor coordinador (PC) y tres promotoras educativas comunitarias (PEC) de PRONOEI de Ciclo II-entorno comunitario.

Ello se encuentra establecido a partir de representaciones de significado o valoraciones que las personas realizan en torno a sus experiencias, percepciones y sentimientos relacionadas con algunos aspectos que caracterizan la gestión de los PRONOEI (flexibilidad, pertinencia, participación, integralidad), y la construcción teórica se basa en la comprensión de estas valoraciones.

En este sentido, la presente investigación emplea un enfoque cualitativo, de tipo descriptivo y comprensivo, orientado a comprender la realidad de manera holística. La investigación cualitativa estudia la calidad de las actividades, relaciones, asuntos, medios, materiales o instrumentos en una determinada situación o problema. Asimismo, busca una descripción holística y detallada de un asunto o actividad, realizando registros narrativos de los fenómenos en contextos y situaciones e identificando la naturaleza profunda de las realidades (Fernández y Díaz, 2003).

En este caso, se requiere investigar a profundidad la gestión de los PRONOEI, buscando comprender determinadas características del modelo de servicio educativo no escolarizado, como la flexibilidad, pertinencia, participación, e integralidad. Por ello, el enfoque cualitativo resulta el más pertinente para la presente investigación.

El método de investigación elegido es el estudio de casos, que se desarrollará en tres casos de PRONOEI del ámbito de una UGEL. Si bien no existe una definición consensuada en el ámbito académico respecto del estudio de casos, a continuación, se presentan algunas definiciones sobre lo que implica este método.

Stake (1999) define al estudio de casos como el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para comprender su actividad en circunstancias importantes. Señala que los casos de interés en educación, por lo general, los constituyen personas y programas pues se asemejan en cierta forma y son únicos en cierta manera.

Asimismo, Yin (2014) define al estudio de caso como una investigación empírica que estudia fenómenos contemporáneos en profundidad y en sus contextos reales, principalmente cuando no es tan evidente la frontera entre el fenómeno y su contexto, en situaciones donde existen más variables de interés que datos. Hace uso de múltiples fuentes de evidencias cuya data converge, por lo general, a través de una triangulación, y se beneficia de teorías previamente desarrolladas que guían el recojo y análisis de información (Yin, 2014).

Por su parte, Woodside (2010) considera que el estudio de caso es una investigación que no está limitada a un fenómeno contemporáneo, sino que se centra en describir, entender, predecir y/o controlar un individuo, para alcanzar un profundo entendimiento de los actores, sus interacciones, sentimientos y conductas en un proceso específico y un tiempo determinado. El individuo puede ser, por ejemplo, un proceso, un animal, una persona, una familia, una organización, un grupo, una industria, una cultura o una nación (Woodside 2010).

Otra definición sobre el estudio de caso es planteada por Guerring (2004), quien lo considera como una investigación intensiva de una unidad singular, que implica un fenómeno delimitado espacialmente y observado durante un momento o periodo de

tiempo, para entender un grupo más grande de unidades similares. Este fenómeno puede ser una persona, una nación, un proceso social, entre otros (Gerring, 2004).

En base a estas y otras definiciones complementarias, Mendoza & Llaxacondor (2016) definen al estudio de casos como una “estrategia de investigación empírica, intensiva y en profundidad, que tiene como principal característica el estudio amplio de un aspecto de la realidad en su contexto real, relativamente delimitado y con patrones identificables” (p. 155). Estos autores destacan también que el estudio de casos utiliza diversas fuentes de información como la revisión de documentos, entrevistas, encuestas, observación directa, entre otros. (Mendoza & Llaxacondor, 2016).

El estudio de casos tiene varias ventajas, que son destacadas por Ruiz (1989), dentro de las cuales se destacan que permite interpretar la conducta de los sujetos desde la visión de sí mismos, cómo ven el mundo y los demás que lo rodean, la ubicación contextual del sujeto en su cultura y medio. Además, permite captar la dinámica de la vida de la persona como un proceso vital y humano para descubrir los cambios y contradicciones por las que pasa.

Mendoza & Llaxacondor (2016) señala que, para construir conocimiento aplicado para los profesionales en la gestión de organizaciones, así como teoría para los estudios sobre dicha disciplina, el estudio de caso por su carácter intensivo se suele enfocar con frecuencia en un solo caso, una situación única y singular, aunque puede ser grande en complejidad. “Aunque la investigación se enfoca en una situación única y singular, el estudio de caso involucra un alto grado de complejidad, pues es necesario mantener una mirada holística” (Gerring, 2004, p.342).

Asimismo, Swanborn (2010) menciona un conjunto de criterios a considerar para elegir el estudio de caso como estrategia de investigación, dentro de los cuales figura uno vinculado a la rareza del fenómeno. Es decir, que el estudio de caso es una estrategia indicada cuando, debido a la novedad del fenómeno o a su escasez, no se tiene suficiente información sobre el problema a resolver.

2.5. Técnicas e instrumentos, validación, confiabilidad y aplicación piloto

La técnica a emplear para el recojo de información del presente estudio es la entrevista. De acuerdo a Canales (2006), la entrevista es definida como una comunicación interpersonal entre el investigador y el sujeto de estudio, para obtener respuestas verbales en torno a interrogantes sobre el problema.

De manera específica, se aplicó una entrevista semiestructurada, que es un tipo de entrevista más flexible que la estructurada, partiendo de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. La ventaja de este tipo de entrevista es que se puede adaptar a los sujetos, ofreciendo gran posibilidad de motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos” (Díaz, Torruco, Martínez y Varela, 2013:163).

Además, de acuerdo a su contenido, las preguntas de esta entrevista semiestructurada buscarán revelar el lado emocional de los entrevistados respecto de los aspectos estudiados sobre la gestión en los PRONOEI, buscando la descripción de situaciones que implican aspectos de subjetividad de los entrevistados.

Para el diseño de la entrevista, previamente se ha elaborado una matriz de indicadores del instrumento, como una herramienta importante para asegurar su rigurosidad científica. Asimismo, se elaborarán como instrumentos tres guías de entrevista:

- Instrumento N° 1: Guía de entrevista a la especialista de educación inicial de la UGEL Huánuco.
- Instrumento N° 2: Guía de entrevista a la profesora coordinadora de PRONOEI de la UGEL Huánuco.
- Instrumento N° 3: Guía de entrevista a la promotora educativa comunitaria de PRONOEI.

Luego de construir los instrumentos, se realizó la validación de los instrumentos a través de juicio de expertos, en torno a la consistencia interna de cada ítem de la guía de entrevista. Para ello, se solicitó a dos profesores con grado de magíster y expertos en investigación, la revisión de los instrumentos y su opinión en relación a cada ítem. A través de este juicio de expertos, se validó el constructo teórico – científico de las guías

de entrevista, lo que permitió determinar si cada ítem de los instrumentos mide lo que debe medir. Asimismo, se validó estos instrumentos a nivel de contenido, para comprobar que éste corresponde a cada constructo propuesto. En base a sus observaciones se reajustó los instrumentos y su matriz de indicadores respectiva.

Asimismo, se llevó a cabo la aplicación piloto de uno de los instrumentos, para validar a nivel de usuarios y determinar su viabilidad. Así, se aplicó el instrumento N° 1, correspondiente a una guía de entrevista a una especialista de educación inicial de Ayacucho. La entrevista fue realizada a través de llamada telefónica, lo que permitió ensayar el proceso de aplicación de la entrevista y afinar la formulación de las preguntas, para recoger con mayor precisión lo que se espera de acuerdo a los indicadores propuestos.

En base a la aplicación piloto y a la validación de los instrumentos a través de juicio de expertos, se reajustaron los instrumentos, agregando preguntas complementarias a los ítems del instrumento para poder recoger de manera más completa la información que se requiere para comprender el objeto del estudio.

2.6.Unidad de análisis, población, muestra y muestreo.

La unidad de análisis corresponde a la entidad más representativa del objeto específico de estudio. Considerando que se trata de un estudio cualitativo, las unidades de análisis, luego de categorizarlas y codificarlas permiten identificar los temas o contenidos discursivos dentro de las respuestas de los entrevistados, y el recojo de documentos que pueden servir de contraste de la información declarada, que se relacionan con las preguntas de investigación. La unidad de análisis permite identificar las categorías y subcategorías presentes en la realidad investigada.

De acuerdo a lo señalado por Díaz (2018) citando a Cáceres (2003) el análisis de la información obtenida debe agruparse en ideas o componentes de forma integrada y coherente, de tal manera que establece criterios para dar sustento y validez a sus conclusiones. Este mismo autor señala que el tratamiento de las categorías o subcategorías identificadas en la unidad de análisis permite abordar y asumir

ponderaciones de carácter científico para contribuir a la producción del conocimiento sobre el objeto de estudio.

Por ende, la unidad de análisis para el presente estudio de investigación está referida al discurso y valoraciones de los informantes, que son actores gestores involucrados en la gestión de los PRONOEI, y que forman parte de nuestra muestra intencionada.

La unidad de análisis que forma parte de esta investigación es el Programa No Escolarizado de Educación Inicial (PRONOEI) del Ciclo II- entorno comunitario. Este PRONOEI brinda el servicio educativo a los niños y niñas de 3 a 5 años, orientado por el modelo de servicio educativo no escolarizado de educación inicial, en su estrategia de entorno comunitario. En torno a esta unidad de análisis se identificó a los actores que intervienen en la gestión de los PRONOEI, y que forman parte de la población y muestra correspondiente.

La población que forma parte de esta investigación, definida como el conjunto de elementos que se encuentran en el espacio geográfico en el que se desarrolla la investigación (Carrasco, 2005), está compuesta por los tres actores que intervienen en la gestión de los PRONOEI del Ciclo II- entorno comunitario en el Perú: Las especialistas de Educación inicial, las profesoras coordinadoras (PC) y las promotoras educativas comunitarias (PC) de PRONOEI.

De esta población, se ha seleccionado una muestra no probabilística, de manera intencionada, donde se seleccionaron las unidades de análisis (PRONOEI) en base a criterios fundamentados y verificables, que permitirán el análisis a profundidad del objeto de estudio.

Para la selección de esta muestra intencionada de PRONOEI, se tomó en consideración los tres factores que los autores Hernández, Fernández y Baptista (2014; p. 384) señalan que intervienen para determinar el número de casos en un estudio cualitativo: el entendimiento del fenómeno, la capacidad operativa de recolección y análisis, y la naturaleza del fenómeno en análisis.

En primer lugar, considerando el entendimiento del fenómeno a investigar, el número de tres (03) casos de PRONOEI seleccionados resulta suficiente para obtener la información necesaria para cumplir con el objetivo de la presente investigación: comprender de qué manera las características del Modelo de Servicio Educativo No Escolarizado de Educación Inicial, se ponen en práctica en la gestión de los PRONOEI del ciclo II de entorno comunitario de áreas rurales de Huánuco, en el marco de las percepciones y valoraciones de los actores involucrados.

Para complementar en este punto, es importante precisar a nivel metodológico que, de acuerdo a Mejía (2000), el método de elección de las unidades del universo que forman parte de la muestra cualitativa se basa en el principio de representación socioestructural, por medio del cual, cada miembro que se selecciona representa un nivel diferenciado que ocupa en la estructura social del objeto de investigación. Se seleccionan unidades en función de la representatividad de sus propiedades y estructura social de su contenido. Ello define su singularidad. Asimismo, “la muestra cualitativa busca la diversidad de matices de la naturaleza de las relaciones sociales, lo que se denomina heterogeneidad estructural del objeto de estudio” (Mejía, 2000).

Así, la muestra de 3 casos de PRONOEI seleccionados, por tratarse de una muestra cualitativa, está constituida por un número reducido de casos, ya que más que la cantidad de unidades, lo que importa es la profundidad del conocimiento del objeto de estudio. Ello permite obtener resultados generalizables dentro de los límites de representatividad socioestructural, pues tal como señala Mejía (2000), se accede a esta representatividad desde la comprensión de la naturaleza del objeto social, de las propiedades y características de las relaciones sociales estructurales relevantes para la investigación.

Por ello, los criterios a través de los cuales se han seleccionado estos tres casos de PRONOEI, han permitido seleccionar un número suficiente de programas que, a través del estudio de casos, permite comprender a profundidad y en su integralidad desde las percepciones y valoraciones de los actores gestores involucrados, de qué manera las características del Modelo de Servicio Educativo No Escolarizado de Educación Inicial se ponen en práctica en la gestión de los PRONOEI del ciclo II de entorno comunitario de áreas rurales de Huánuco.

Estos 3 PRONOEI cumplen con características que los hace representativos socioestructuralmente de los programas que son el objeto del presente estudio:

1. Son PRONOEI de Ciclo II que funcionan con la estrategia de entorno comunitario del modelo de servicio no escolarizado de educación inicial (MSE).
2. Están ubicados en distritos rurales, cumpliendo con el área geográfica en la que deberían funcionar los PRONOEI de Ciclo II – entorno comunitario, según lo establecido en la normatividad vigente (MINEDU, 2019).
3. Cuentan con un mínimo de 8 y un máximo de 15 estudiantes matriculados en 2019, ratio que corresponde a la cantidad máxima establecida para los PRONOEI de Ciclo II.
4. Pertenecen a Huánuco, una de las regiones en las cuales ha venido funcionando a nivel piloto, por al menos 3 años, el modelo de servicio no escolarizado de educación inicial (MSE) en torno al cual se desarrolla la presente investigación.
5. Son PRONOEI que en 2019 han venido operando durante todo el año escolar y cuentan con promotoras educativas comunitarias (PEC) que fueron ratificadas y contratadas por la UGEL en 2020.
6. Cuentan con PEC que fueron capacitadas por al menos 2 años en el MSE.

En torno a estos 3 casos de PRONOEI se recoge información de los actores involucrados en la gestión pedagógica a nivel local y provincial: A nivel provincial, la especialista de educación inicial y una profesora coordinadora de la UGEL, y a nivel local las tres promotoras educativas comunitarias de PRONOEI, que pertenecen al grupo que acompaña la profesora coordinadora.

En un escenario ideal, podrían haber sido entrevistados también los padres de familia, como actores educativos usuarios del servicio educativo, que son convocados a participar en la gestión de los PRONOEI. Sin embargo, considerando las restricciones impuestas por el Estado de Emergencia Sanitaria a nivel nacional (Decreto Supremo N° 008-2020-SA), durante el periodo de aplicación de instrumentos, no fue posible promover estos espacios de reunión con las familias, y el uso de técnicas como grupos focales que resultaban las más pertinentes para el recojo de información de este grupo de actores.

En segundo lugar, para la selección de los 3 casos de PRONOEI de Ciclo II-entorno comunitario se ha considerado la capacidad operativa de recolección y análisis de información. En este sentido, este número de casos responde a que son los que se pueden manejar en el marco de la presente investigación, de manera realista, con los recursos disponibles y las restricciones que actualmente existen para acceder a la información. Por motivo del Estado de Emergencia Nacional decretado por el Poder Ejecutivo, a razón de la pandemia que viene afectando a nuestro país, todos los servicios educativos se encuentran cerrados, incluidos los PRONOEI. No es posible prever si se abrirán las clases presenciales durante el 2020. Por lo tanto, se vio restringida la posibilidad de acceder a información en un número mayor de PRONOEI.

En tercer lugar, tomando en cuenta la naturaleza del fenómeno en análisis, se decidió elegir una sola UGEL de una región, por razones de accesibilidad a las entrevistas con las promotoras educativas comunitarias (PEC), debido a las limitaciones de conectividad y acceso a recursos tecnológicos en zonas rurales y el contexto temporal en el que se desarrolló la investigación, debido al Estado de Emergencia Nacional.

La muestra intencionada de la presente investigación asciende a 3 casos de PRONOEI de Ciclo II – Entorno Comunitario con sus respectivas promotoras educativas comunitarias (PEC), profesora coordinadora (PC) y especialista de educación inicial de UGEL que tienen a cargo.

Para la selección de esta muestra, se tomó como base información estadística proveniente del Padrón de Instituciones Educativas y Programas 2019, que gestiona la Unidad de Estadística del Ministerio de Educación (MINEDU) y publicada en el portal web ESCALE, del MINEDU. Asimismo, se revisó un documento denominado “Anexo 2 con contenidos mínimos del Programa Presupuestal 0150 “Incremento en el Acceso de la Población a los servicios educativos públicos de la Educación Básica” (PP 0150-ACCESO). Adicionalmente, se consideró información reportada por una especialista de la Dirección de Educación Inicial del MINEDU, así como de la especialista de educación inicial de la UGEL Huánuco, como se observará a continuación.

Así, para la presente investigación se seleccionaron 3 casos de PRONOEI considerando los siguientes criterios:

- 1°. PRONOEI ubicados en una UGEL donde se ha implementado de manera sostenida el modelo de servicio educativo no escolarizado.

Para ello, se seleccionó a los PRONOEI ubicados en Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL) donde el MINEDU, a través de la Dirección de Educación Inicial, ha intervenido entre 2017 y 2019 capacitando a las especialistas y profesoras coordinadoras de UGEL en el modelo de servicio educativo no escolarizado de educación inicial, detallado en la normatividad vigente (Resolución Ministerial N° 217-2019-MINEDU). Por ello, se dio prioridad a 5 regiones (Amazonas, Apurímac, Cusco, Ayacucho y Huánuco), donde el MINEDU ha intervenido sostenidamente, en el marco del PP 0150-ACCESO. La fuente de información de esta selección fue una coordinación con una especialista de la Dirección de Educación Inicial del MINEDU que estuvo a cargo de las capacitaciones a las 5 regiones como parte del PP 0150-ACCESO y se revisó el documento denominado Anexo 2 con los contenidos mínimos de este programa presupuestal.

De estas 5 regiones, se seleccionó a la Dirección Regional de Educación de Huánuco (DRE Huánuco), a la cual pertenece la UGEL Huánuco, que fue elegida por contar con una especialista de educación inicial y una profesora coordinadora que tenían continuidad de más de tres años en el cargo. Asimismo, por contar con mayor número de PRONOEI de Ciclo II en zona rural, y por facilidades para acceder a la información de la especialista y profesora coordinadora de la UGEL.

- 2°. Área censal donde se ubica el PRONOEI: Rural.
- 3°. Tipo de programa: PRONOEI de Ciclo II – entorno comunitario.
- 4°. Estado del servicio educativo: activo.
- 5°. Número de estudiantes del PRONOEI: entre 8 y 15 estudiantes matriculados en 2019, ratio que corresponde a la cantidad máxima establecida para los PRONOEI de Ciclo II.
- 6°. Número de secciones: Con 3 secciones, cada una con una edad atendida (3, 4 y 5 años), para asegurar que sea más representativo de la población objetivo de los PRONOEI.
- 7°. Ubicado en el distrito con mayor número de PRONOEI. Este criterio fue definido para tener mayor posibilidad de selección y oportunidades de reemplazo de los

PRONOEI en caso hubiera alguna dificultad para la aplicación del instrumento. Como producto de ello se seleccionaron preliminarmente 9 casos de PRONOEI ubicados en uno de los distritos de la provincia de Huánuco.

- 8°. Ubicado en una zona con facilidades para la conectividad. En coordinación con la profesora coordinadora de la UGEL Huánuco, de los 9 PRONOEI existentes en el distrito seleccionado de la provincia de Huánuco, se eligió tres (03) casos de PRONOEI donde existen facilidades para establecer comunicación con la promotora educativa comunitaria (PEC) debido a razones de conectividad y buena señal de celular en las comunidades rurales donde viven.

De este modo, se seleccionaron 3 casos de PRONOEI del Ciclo II-entorno Comunitario en uno de los distritos de la provincia de Huánuco, del ámbito de la UGEL Huánuco. En torno a estos casos se recolectó los datos para la presente investigación, a través del desarrollo de entrevistas a profundidad a cinco (05) actores involucrados:

- **1 especialista de educación Inicial de la UGEL Huánuco.** Es docente del nivel inicial, con grado de magíster en educación. Tiene 20 años de servicio en el sector educación y una experiencia de 3 años como especialista de educación inicial en la UGEL, dentro de los cuales participó en las capacitaciones del MINEDU para implementar el modelo de servicio educativo no escolarizado de educación inicial. Cuenta con 15 años como directora de jardines de educación inicial.
- **1 profesora coordinadora de PRONOEI del Ciclo II – entorno comunitario, de la UGEL Huánuco.** Es docente del nivel inicial. Cuenta con 30 años como profesora coordinadora de PRONOEI, dentro de los cuales participó durante 3 años en las capacitaciones del MINEDU para implementar el modelo de servicio educativo no escolarizado de educación inicial. Tiene a cargo 10 PRONOEI de zona rural en el ámbito de la UGEL Huánuco.
- **3 promotoras educativas comunitarias de PRONOEI del Ciclo II – entorno comunitario que son acompañadas por la profesora coordinadora.**
 - Promotora 1: Tiene estudios técnicos en Farmacia. Cuenta con experiencia de 5 años como promotora educativa comunitaria de PRONOEI. Vive en la

comunidad donde se ubica el PRONOEI. En 2019 estuvo a cargo de un PRONOEI con 9 niños de 3 a 5 años.

- Promotora 2: Tiene estudios de secundaria completa. Vive en la comunidad donde se ubica el PRONOEI. Cuenta con 2 años de experiencia como promotora educativa comunitaria de PRONOEI. En 2019 estuvo a cargo de un PRONOEI con 10 niños de 3 a 5 años.
- Promotora 3: Tiene estudios de secundaria completa. Vive en la comunidad donde se ubica el PRONOEI. Cuenta con 3 años de experiencia como promotora educativa comunitaria de PRONOEI. En 2019 estuvo a cargo de un PRONOEI con 6 niños de 3 a 5 años.

Las entrevistas a estos informantes fueron realizadas a distancia, de manera telefónica y grabadas, previo consentimiento informado, para fines de investigación. Asimismo, se solicitó formalmente al director de la UGEL Huánuco la autorización para la aplicación de estas entrevistas a los actores involucrados.

Los consentimientos informados fueron remitidos a través de medios virtuales, como por correo electrónico, en el caso de la especialista de educación inicial de UGEL y la profesora coordinadora, pero en el caso de las promotoras educativas comunitarias, esto no fue posible, y se tuvo que acudir al envío de un mensaje de texto por whatsapp y su respuesta dando conformidad. Este mecanismo se empleó en vista de las dificultades para comunicarse de manera formal con los informantes que viven en zonas rurales.

Considerando que el 2020 fue un año *sui géneris* en el Perú por motivo de la pandemia derivada del COVID-19, que originó la declaración del Estado de Emergencia Sanitaria a nivel nacional (Decreto Supremo N° 008-2020-SA), el recojo de información no tomó como referente ese año, debido a que todas las instituciones educativas y programas educativos, incluyendo los PRONOEI, suspendieron la prestación del servicio educativo presencial y sus locales permanecieron cerrados, brindando por primera vez un servicio educativo a distancia. Por ello, se solicitó a los entrevistados que sus respuestas tomen como referencia el año 2019, que es considerado el año más próximo a su experiencia laboral y que se desarrolló en un contexto más regular o similar a los otros años.

CAPÍTULO III: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados de las entrevistas realizadas a los actores involucrados en la gestión de los 3 PRONOEI seleccionados para la presente investigación:

- Especialista de educación Inicial de la UGEL Huánuco, identificada con el código: (E1-UGEL)
- Profesora coordinadora de PRONOEI del Ciclo II – entorno comunitario, de la UGEL Huánuco, identificada con el código: (PC1-UGEL)
- Promotora educativa comunitaria de PRONOEI del Ciclo II – entorno comunitario N° 1, identificada con el código: (PEC1-PRONOEI)
- Promotora educativa comunitaria de PRONOEI del Ciclo II – entorno comunitario N° 2, identificada con el código: (PEC2-PRONOEI)
- Promotora educativa comunitaria de PRONOEI del Ciclo II – entorno comunitario N° 3, identificada con el código: (PEC3-PRONOEI)

Para el procesamiento y análisis de la información se transcribió las entrevistas realizadas a estos actores, se organizó las respuestas en una matriz de sistematización, donde se asignó un color a cada idea o sentido identificado en el discurso de los informantes. Ello implicó realizar un análisis de contenido, partiendo de una codificación artesanal, pregunta por pregunta, de todos los informantes en simultáneo, asignando colores, sin cumplir un orden o secuencia.

A partir de ello, se identificaron familias de ideas relacionadas o con un mismo sentido, las cuales fueron reorganizadas algunas veces para reducir las categorías y tener un mayor nivel de agregación. Ello dio lugar a la definición de categorías emergentes en torno a las cuales se realizó el presente análisis de resultados.

Posteriormente se hizo una triangulación de los resultados de las entrevistas, expresados en citas discursivas, con los contenidos y antecedentes teóricos que fueron sustentados en el marco teórico de la presente investigación, lo cual permitió realizar el análisis correspondiente y esbozar las conclusiones a modo de síntesis argumentativa.

La presente investigación busca comprender de qué manera las características del Modelo de Servicio Educativo No Escolarizado de Educación Inicial (MSE) se ponen en práctica en la gestión de los PRONOEI del ciclo II de entorno comunitario de áreas rurales de Huánuco. Al respecto, busca describir y analizar cómo se presentan o ponen en práctica 4 características relevantes de este MSE: la flexibilidad, la pertinencia, la participación y la integralidad.

A continuación, se presentará el análisis y discusión de resultados en torno a ello, derivado del análisis de contenido desarrollado de las entrevistas a los actores educativos involucrados en la gestión de los 3 PRONOEI.

3.1. Sobre la flexibilidad en la gestión del servicio educativo en los PRONOEI

La flexibilidad es una de las características del modelo de servicio educativo no escolarizado de educación inicial, considerada en la normatividad vigente del sector educación (RM N° 217-2019-MINEDU).

De acuerdo a lo establecido en esta norma y definiciones provenientes de la literatura internacional que han sido desarrolladas en el marco teórico precedente, un servicio educativo es flexible cuando se organiza y desarrolla en base a estrategias de carácter abierto e inclusivo, en términos de formas o modalidades de atención, calendario y horario, uso de espacios educativos y agrupación de estudiantes, de modo que todos estos elementos prioricen el aprendizaje del estudiante (MINEDU, 2019, Ruiz y Parrilli, 2015, UNESCO, 2013 y 2016).

Al analizar las opiniones de los entrevistados en relación a la flexibilidad del servicio educativo en los PRONOEI, se pudo identificar tres hallazgos principales. En primer lugar, se observa la prevalencia del criterio normativo en las decisiones sobre la gestión del servicio educativo, lo cual parece ser un aspecto que limita el ejercicio de la flexibilidad en la gestión del servicio educativo en los PRONOEI. Sin embargo, se puede apreciar también que se consideran las características y necesidades de las niñas y niños y la demanda de las familias en la gestión educativa del servicio. Además, en el discurso de los entrevistados se integró el uso de otros espacios educativos, estrategias pedagógicas diferenciadas y complementarias al modelo de servicio, lo cual parece indicar la presencia de la flexibilidad en la gestión de los PRONOEI.

3.1.1. Prevalece el criterio normativo en la gestión del calendario, horarios, espacios físicos y formas de atención

Todos los actores involucrados en la gestión de los PRONOEI que fueron entrevistados coincidieron en que el servicio educativo funciona durante los meses del año establecidos por la normatividad vigente del sector educación correspondiente a las orientaciones para el desarrollo del año escolar 2019 (MINEDU, 2018 a).

Cómo se eligieron los meses...eso se elige de acuerdo a la directiva del año escolar, que cada año lo difunde el Ministerio de Educación. Los horarios ya vienen dispuestos dentro de esta norma que ellos nos remiten. (E1-UGEL)

Es de marzo a diciembre. De acuerdo a lo que sale del Ministerio, nos regimos a las resoluciones del Ministerio, y a las directivas de la UGEL” (PC1-PRONOEI)

Porque nosotros trabajamos casi igual que el colegio, en el colegio también hay clases de lunes a viernes, y hay veces feriados no trabajamos, hay vacaciones. (PC2-PRONOEI)

Mira, respecto a los meses, empecé en el mes de marzo. El horario, bueno, eso nos brinda los de la UGEL. (PEC3-PRONOEI)

De igual modo, la mayoría de los actores entrevistados coinciden en señalar que el servicio educativo del PRONOEI se brinda en un horario de alrededor de 4 horas, desde las 8:00 am. hasta las 12:00 m. o a 12:30 m.

En el horario de 8 a 12...De 8 de la mañana a 12 del mediodía. (E1-UGEL).

De 8 a 12. La norma del inicio del año escolar. (PC1-PRONOEI).

Horario este...8 de la mañana a 12 y media, de lunes a viernes. (PEC1-PRONOEI).

De 8 de la mañana a 12 de medio día. (PEC3-PRONOEI).

Solo una promotora educativa comunitaria de PRONOEI señaló una diferencia entre el número de horas que trabajan en los PRONOEI en comparación con los jardines de educación inicial, de modalidad escolarizada: “Claro, nosotros trabajamos 4 horas, en cambio en inicial creo que son 5 horas creo” (PEC 2-PRONOEI).

De acuerdo a la normatividad correspondiente al año escolar 2019 (MINEDU, 2018a), el periodo de clases en las instituciones educativas y programas se desarrolla entre el 11 de marzo y el 20 de diciembre. Sin embargo, establece también que estas fechas son flexibles, pudiendo los Gobiernos Regionales y sus respectivas DRE y UGEL determinar una fecha de inicio de clases distinta o flexibilizar horarios, tomando en cuenta las características geográficas, climatológicas, económico-productivas y socioculturales de su territorio. Ello se pueda dar siempre y cuando se garantice el cumplimiento de las horas lectivas mínimas establecidas para el año escolar. No existe una definición sobre el horario que deben seguir las instituciones educativas o programas.

Asimismo, la norma vigente sobre el modelo de servicio educativo (MSE) no escolarizado de educación inicial (MINEDU, 2019), al definir el concepto de “flexibilidad”, como una de las características de este MSE, menciona que implica brindar atención en horarios que se adaptan a las características y dinámicas de las niñas, niños y familias a las que están dirigidos los PRONOEI en el ámbito rural. Así, al igual que en la norma precedente, se autoriza y deja abierta la posibilidad de brindar atención en los horarios que sean más pertinentes a la población objetivo de los PRONOEI.

Sin embargo, para los actores involucrados en la gestión del PRONOEI que fueron entrevistados en la presente investigación, el periodo de clases en los PRONOEI se encuentra establecido por la normatividad del sector educación. No se menciona o percibe la necesidad de flexibilizar el calendario ni los horarios en los que se brinda el servicio

educativo, en consideración a las características del territorio donde funcionan los PRONOEI.

Adicionalmente, la especialista de educación inicial de la UGEL Huánuco advierte sobre las limitaciones que plantea la normatividad vigente para el traslado de los niños o del servicio educativo del PRONOEI a otros espacios educativos.

Por lo mismo que la directiva ahora prohíbe el traslado de los niños de un lugar a otro, cuidando su seguridad, se desarrollan solamente en el PRONOEI...los lineamientos del funcionamiento de los PRONOEI no nos permiten ese caso. Yo no puedo cerrar y abrir en otro lugar. Si lo cierro, definitivamente ya se da por cerrado. No lo puedo mover durante el año. (E1-UGEL).

Por otro lado, los actores que fueron entrevistados coinciden en que el servicio educativo que se brinda en los PRONOEI se desarrolla principalmente en el local físico, cedido por la comunidad o una institución educativa del nivel primaria.

En algunos casos las comunidades les han prestado las casas comunales. En otros casos, se está trabajando dentro de instituciones educativas de primaria, que nos ceden un espacio. (E1-UGEL).

En las aulas del PRONOEI, en el mismo local. Por decir, en el caso de (nombre de la promotora) tiene un local que les ha prestado la escuela. (PC1-PRONOEI).

Teníamos un local cedido por la comunidad. (PEC1-PRONOEI).

Era en 2018 que ya nos hicieron la entrega del PRONOEI, han construido un PRONOEI. (PEC2-PRONOEI).

Mira, el PRONOEI está cedido. Esto era anteriormente en la escuela primaria, eso cedieron para el PRONOEI. (PEC3-PRONOEI).

Si bien el hecho de que el PRONOEI funcione en un mismo local o espacio físico durante todo el año no afecta la calidad del servicio, se observa una restricción normativa y la inexistencia de mecanismos de gestión que faciliten el traslado del servicio educativo del PRONOEI a otro espacio físico, si es que durante el año surgiera alguna situación con las familias o los niños que lo amerite.

Por otro lado, algunos gestores señalaron que en los PRONOEI desarrollan básicamente las formas de atención que son propias del modelo de servicio no escolarizado, que consisten en una actividad grupal con los niños y niñas de lunes a viernes, así como con un encuentro con padres de familia que se lleva a cabo una vez al mes.

No...ellos se concentran propiamente en esas dos estrategias que son propias del modelo, ¿ya? debido a que ellas manejan 10 programas...y a veces no hay la misma facilidad. (E1-UGEL).

No, con los niños, grupal siempre lo hacemos. De lunes a viernes [sobre los encuentros con padres], una vez al mes. (PEC1-PRONOEI).

A las reuniones con los padres, le estamos dando una vez por mes... con la profesora coordinadora. Eso lo llevamos mensualmente con los papás...Con los niños trabajo de lunes a viernes...aparte con los padres, también lo hacíamos mensualmente. (PEC 3-PRONOEI).

De la revisión de literatura internacional en torno al concepto de flexibilidad, algunos autores resaltan su carácter abierto y orientación hacia las poblaciones vulnerables. Por ejemplo, en Colombia la definición de “Modelos Educativos Flexibles” tiene que ver con propuestas de educación formal para atender a poblaciones diversas o en condiciones de vulnerabilidad, que experimentan dificultades para participar en la oferta educativa tradicional (MINEDUC, 2015).

Al respecto, en un estudio se destaca que los modelos educativos flexibles en Colombia “asumen los procesos de enseñanza-aprendizaje...con alternativas escolarizadas y semi escolarizadas que se ajustan a las necesidades de los estudiantes en términos de tiempo, ubicación geográfica y condiciones de vulnerabilidad, en tanto la flexibilidad se asume en dos vías, la flexibilidad administrativa y la flexibilidad pedagógica. (Rodríguez, 2020, p.43).

Otros autores definen a la flexibilidad en función de un tipo de “estrategias abiertas en términos de admisión, edad, modo, duración, ritmo y lugar; con entregas que varían de aprendizaje presencial y / o educación a distancia, que reflejan la accesibilidad” (UNESCO, 2016).

En suma, al analizar el discurso de los gestores entrevistados se puede observar que si bien la normatividad del sector promueve la flexibilidad como una característica atribuible al modelo de servicio educativo no escolarizado de los PRONOEI, en la práctica lo limita o no promueve mecanismos abiertos e inclusivos, que permitan que esta flexibilidad se materialice en decisiones relacionadas con los calendarios, horarios y espacios educativos que se puedan tomar desde la gestión local del PRONOEI.

3.1.2. Se consideran las características y necesidades de las niñas y niños y la demanda de las familias en la gestión

Los actores que participan en la gestión de los PRONOEI que fueron entrevistados mencionaron que el horario de inicio del servicio educativo sufrió un ajuste, tomando en consideración la propuesta de los padres de familia, para salvaguardar la integridad de sus hijos pequeños que debido a razones climatológicas y a la distancia desde donde se desplazan, resultaba más seguro iniciar a partir de las 8:30 de la mañana.

El horario se eligió de acuerdo a lo que los padres de familia decidían. Los padres de familia dijeron “a las 8:30 porque antes mis hijos no van a poder”. Entonces, de acuerdo a lo que los padres de familia dijeron, hemos quedado en el horario, de 8:30 a 12:30. (PC1-PRONOEI)

Porque el frío en la mañana...a los niños no les pueden sacar muy temprano, porque la mayoría vienen de lejos...No, los papás pidieron eso y nosotros con nuestra coordinadora lo hemos acordado en una reunión...Una media hora más. (PEC1-PRONOEI)

Mayormente los niños, como se levantan con paciencia, porque hace mucho frío. Entonces, despacio, abrigado, y todavía tienen a las 8:30 para iniciar mis clases. Tengo de 8 que es la entrada no llegan, entonces a las 8:30 recién empiezo mis clases. (PEC2-PRONOEI)

Sin embargo, cabe precisar que en las mismas entrevistas estos gestores señalaron cumplir el horario de 8:00 a 12:00 m. en los PRONOEI, pero luego mencionaron que hubo una modificación de media hora más, lo cual es un indicador de flexibilidad y consideración de la demanda de las familias en la elección de los horarios. Ello es un rasgo consistente

con un modelo de servicio educativo flexible, señalado por algunos autores, en tanto facilita la accesibilidad al servicio educativo (UNESCO, 2016) y responde a las condiciones particulares y necesidades de la población a la que está dirigida (MINEDUC, 2010).

3.1.3. Uso de otros espacios educativos, estrategias pedagógicas diferenciadas y complementarias al modelo de servicio

Los actores que participan en la gestión de los PRONOEI que fueron entrevistados mencionaron el uso de espacios educativos externos al programa para el desarrollo de actividades educativas relacionadas con festividades o celebraciones de la comunidad. Solo en un caso se mencionó esto como una práctica con una cierta frecuencia, dos o tres veces al mes.

Si, de acuerdo a la actividad, por decir, el día del Campesino si salen a las chacras. Por decir, cuando hacemos interaprendizaje... damos un ejemplo, al PRONOEI de [nombre de promotora educativa], vamos las 9 promotoras y la quien habla, entonces ella dicta sus clases. (PC1-PRONOEI)

Salíamos al campo. Al mes serán dos o tres veces...Depende también a veces de los temas que nos envíen para hacer. Allí los sacamos a buscar insectos, buscar hojas, hacer ejercicios...Si también, depende de los temas que nos toca, salíamos a las tiendas, a las fruterías...visitábamos a la escuelita del costado que tenemos. (PEC1-PRONOEI)

En junio o julio, creo que es el aniversario del PRONOEI...En esta parte tenemos actividades que hacemos en Huánuco juntamente y hay otras actividades que nosotros lo hacemos con nuestros niños. Para eso, yo hago, siempre con la otra maestra me junto, entre dos maestras...nos juntamos en [nombre del centro poblado] tienen un gras, allí nos juntamos para hacer nuestras actividades como deporte...Ajá, con los dos PRONOEI, allí trabajamos. (PEC2-PRONOEI).

Por otro lado, solo una de las promotoras educativas comunitarias mencionó desarrollar visitas a las familias de los niños y niñas del PRONOEI como una estrategia

complementaria a la actividad grupal con los niños y los encuentros con padres que desarrolla con cierta regularidad (1 vez al mes).

Mira, como le digo, las reuniones que hacemos tratamos de ir, y otro que yo me doy un tiempo, les visito. Digamos, yo salgo del PRONOEI a eso de las 12:30 y me he quedado allí, y hay veces me voy a visitarles a sus casas...para ver cómo el niño se desenvuelve dentro de su hogar...Si, o sea no digamos que me voy todos los días. Hoy día me voy a casa de un niño, de acá dos o tres días me voy a la casa de otro niño. Le trato de...le acompaño... [cada cuánto iba al mes] A ver, ...digamos una vez por mes de cada niño. (PEC3-PRONOEI)

En algunos países, como Colombia (MINEDUC, 2010), se definen a los “modelos educativos flexibles” como propuestas educativas para poblaciones diversas o en condición de vulnerabilidad, con una propuesta pedagógica, metodológica y didáctica que responde a sus condiciones particulares y necesidades.

Otros autores concluyen que gestionar un entorno de formación flexible implica tomar un conjunto de decisiones para lograr equilibrio entre el modelo pedagógico, las posibilidades de la tecnología y el marco organizativo e institucional para que todos ellos prioricen el aprendizaje del estudiante (Ruiz & Parrilli, 2015).

Asimismo, considerando el enfoque basado en las necesidades y los derechos que otros autores (UNESCO, 2013) emplean para describir a las estrategias flexibles de aprendizaje, de carácter inclusivo, su objetivo es que “independientemente del modo, la duración y el lugar de estudio, los niños excluidos también pueden adquirir habilidades sólidas de alfabetización básica y aritmética como las competencias y habilidades para la vida requeridas para vivir vidas seguras y dignas” (UNESCO, 2013, p.3).

En consideración a ello, la flexibilidad en un modelo de servicio educativo del PRONOEI también se observa desde su propuesta educativa, siendo plausible observar en ella estrategias pedagógicas, metodologías y didácticas que atiendan a las características y necesidades de los niños y niñas de zonas rurales, organizando todo el servicio en torno a su aprendizaje. Es así que su propuesta pedagógica debería permitir atender a los niños de diferentes edades (3, 4 y 5 años) en una misma aula de manera diferenciada.

Si, de hecho, ellos hacen una planificación diversificada para los niños de 3, 4 y 5 años... Por ejemplo, vamos a trabajar la lectura del cuento. Todos tienen que participar. Todos participan en la lectura del cuento, pero el niño de 3 años, por ejemplo, dramatiza o simboliza al personaje que más le ha gustado del cuento. El niño de cuatro...de cuatro años responde algunas preguntas literales sobre el cuento, y el niño de 5 años se pone en la situación del personaje del cuento y qué es lo que él podría hacer. (E1-UGEL)

Ya, a los niños de tres años, los temas que tenemos se le hace el más simple. Por ejemplo, le ayudamos a dibujar y ellos pintan. Y a los niños de 4 y 5 años ya dibujan solos sus dibujos, se explican todos solos. (PEC1-PRONOEI)

Si bien es cierto que nosotros trabajamos con niños de 3, 4 y 5 años. Ya...que, mira, los niños de 3 o 4 años, tenemos materiales, como también aparte del cuaderno de trabajo, tenemos material. Y para niños de 5 años también, de la cual reforzamos un poco más a los niños de cinco años, en las actividades, porque el niño de 3 o de 4 años aún están, o sea, les queda un año más ¿no? tanto al de 4 le queda un año más, al niño de 3, dos... Mira, al de 3 solo trabajo lo que es pintura, les proporciono hoja bond, cortar revistas, pintar. (PEC3-PRONOEI)

Al analizar las respuestas de los actores gestores que fueron entrevistados, se observa que valoran el uso de estrategias pedagógicas diferenciadas para atender a niños y niñas de 3, 4 y 5 años, haciendo uso de los materiales educativos dotados por el MINEDU, principalmente los cuadernos de trabajo para los niños de 4 y 5 años, y realizando otro tipo de actividades pedagógicas con los niños de 3 años, quienes por las características de desarrollo que poseen, requieren otro tipo de atención.

Sin embargo, se observa también la necesidad de fortalecer las competencias pedagógicas de las promotoras educativas comunitarias para el manejo de estrategias metodológicas para la atención de los niños y niñas en aulas multiedad, que son las que tienen a cargo en los PRONOEI, que se orienten al desarrollo de las competencias del nivel inicial establecidas en el Currículo Nacional de la Educación Básica.

Ello resulta desafiante sobre todo considerando que el perfil de las promotoras educativas comunitarias (PEC) a nivel nacional muestra que la mayoría de ellas tiene solo estudios secundarios completos y no una formación profesional en educación. En este escenario resulta especialmente importante fortalecer la formación en servicio de las profesoras coordinadoras de PRONOEI que tiene a cargo el acompañamiento pedagógico de las PEC.

3.2. Sobre la pertinencia en la gestión del servicio educativo en los PRONOEI

La pertinencia es otra de las características del modelo de servicio educativo no escolarizado de educación inicial, considerada en la normatividad vigente del sector educación (RM N° 217-2019-MINEDU).

De acuerdo a lo establecido en esta norma y la revisión de literatura internacional, la pertinencia de un servicio educativo no escolarizado implica revalorar e incorporar las prácticas culturales y lingüísticas de la comunidad, mostrando coherencia con las necesidades sociales y características de los estudiantes, recuperando saberes de las comunidades, valorando la diversidad y fortaleciendo la identidad personal y cultural de los estudiantes (MINEDU, 2019, Bravo, 2018 y UNESCO, 2015 y 2017).

Al analizar las opiniones de los entrevistados en relación a la pertinencia del servicio educativo en los PRONOEI y, específicamente, en relación a la pertinencia lingüística del servicio educativo, se pudo observar que en estos programas se hace uso de la lengua materna del niño y niña como, que es principalmente el Castellano en los programas analizados. Asimismo, se aprecia un interés por conocer las características socio económicas y culturales de las familias por parte de las PEC, PC y especialistas de educación inicial de la UGEL. Finalmente, existe una tendencia a promover el conocimiento y valoración de la cultura asociada a la participación en festividades y celebraciones en la comunidad.

3.2.1. Se comunican en la lengua materna de los niños y niñas

En relación a la pertinencia lingüística, todos los gestores entrevistados señalaron que la lengua con la cual tanto la PEC como la PC se comunican con los niños y niñas de los PRONOEI, es el Castellano. Sin embargo, la especialista de UGEL advirtió sobre

alrededor del 20% de programas en los cuales asisten niños Quechua hablantes, con quienes se comunican las PEC en esta lengua originaria. Ello no ocurre con las profesoras coordinadoras, debido a que no conocen el Quechua. Las razones tienen que ver con que el manejo de la lengua originaria no es una exigencia o requisito para la contratación o nombramiento de profesores coordinadores en las UGEL.

Los profesores coordinadores son, en su gran mayoría, son profesoras nombradas. Yo tengo 10 coordinadoras de entorno comunitario, solo una es contratada. Y la señorita encima, tampoco es una necesidad de que ella maneje el quechua, porque la plaza no está como bilingüe (EI-UGEL).

Como señalan algunos autores, una educación es pertinente cuando “existe una coherencia y relación lógica con las necesidades sociales, características del alumnado y con las normas que regulan la convivencia” (Bravo, 2018, p.30). En este sentido, en los PRONOEI cuyos actores fueron entrevistados se estaría brindando en los PRONOEI una educación lingüísticamente pertinente, en tanto se emplea la lengua materna de los niños y niñas que asisten a ellos. No obstante, se advierte que hay programas en los que esto solo se realiza parcialmente, en tanto las PEC se comunican en la lengua originaria del niño, mas no así las PC.

3.2.2. Interés por conocer las características socio económicas y culturales de las familias

Por otro lado, para conocer las características sociales, económicas o culturales de las familias y los niños de los PRONOEI del ámbito de la UGEL, la especialista de UGEL y profesora coordinadora entrevistada señalaron la elaboración de un diagnóstico situacional. Este diagnóstico se realiza al inicio del año escolar e incluye información sobre los niños, niñas y sus familias a partir del cual elaboran su plan anual de trabajo contextualizado a su realidad, y emplean los materiales que tienen a disposición.

Al inicio del año ellos aplican una ficha diagnostica sobre la situación de los estudiantes y sus familias. Luego, lo socializan y bueno, pueden sacar, identificar

qué tipo de familia tienen para este año, qué tipo de niños, qué condiciones. De acuerdo a ello, ellos elaboran su plan de trabajo. (EI-UGEL)

Al inicio del año hacemos el diagnóstico situacional. La promotora va casa por casa. Y también en la ficha integral que realizamos al inicio de año... hago para los 10 PRONOEI, pero sí les digo, prácticamente este es un ejemplo, por favor no me vayan a decir “la coordinadora ha dicho así y esto tengo que cumplir”...porque cada promotora, algunas lo hacen mucho mejor que lo que la coordinadora puede dar. Entonces, ellos trabajan de acuerdo a la realidad, de acuerdo a los materiales que tienen, pero lo mejor pueden dar al niño. (PC1-PRONOEI)

En el caso de las PEC, aunque todas reconocen que conocen a las familias de los niños, probablemente porque pertenecen a su comunidad, mencionan que sostienen también algunas reuniones con los padres de familia orientadas a que se conozcan mejor, principalmente al inicio del año escolar.

A los niños ya los conocemos, con la semana de adaptación. Con sus mamás tenemos siempre reuniones o conversaciones, así, muy aparte. (PEC1-PRONOEI)

Al inicio de clases, antes, en matrícula, en las matrículas y empiezo a hacer mi reunión con los padres, para conocerles, presentarme, todo...aunque ya las conozco a algunas, pero de vuelta tengo que presentarme a ellos, decir de dónde vengo, qué estoy haciendo, qué voy a trabajar, en qué voy a trabajar, con quiénes voy a trabajar, quienes van a ser mis miembros de APAFA, quienes van a ser miembros del comité de padres y decirle ya a ellos por votación, ellos mismos que eligen, no lo pongo yo, sino ellos. (PEC1-PRONOEI)

Para empezar el año educativo, o sea en marzo, claro, trabajamos, hicimos un trabajo grupal, tanto los padres como los niños, para así podernos conocer mejor.... Para yo poder conocerlos tanto a los niños como a los padres hice una reunión. (PEC3-PRONOEI)

De acuerdo a lo señalado por los gestores entrevistados, hay acciones que se desarrollan para conocer las características de las familias y los niños, los cuales se plasman en herramientas de recojo de información y la posterior elaboración de un diagnóstico que sirve de base para la planificación educativa. En el caso de los PRONOEI, las PEC tienden a centrar su atención en el recojo de información directo, a través de reuniones con los padres de familia.

3.2.3. Promoción del conocimiento y valoración de la cultura asociada a la participación en festividades y celebraciones en la comunidad

Por otro lado, en relación a la forma en que se promueve el conocimiento y valoración de la cultura de la comunidad desde los PRONOEI, en el discurso de todos los gestores entrevistados, esto se orienta sobre todo a la participación de los niños y niñas del PRONOEI y sus familias en celebraciones, festividades o aniversarios de la comunidad o región o país, de la institución educativa que los alberga en su local, o en el marco de campañas para combatir la anemia infantil. En estas festividades se desarrollan actividades o manifestaciones culturales, como danzas regionales, preparación de platos típicos o expresiones artísticas (gráfico plásticas, dramáticas, entre otras):

Ya...por ejemplo, el aniversario de una institución educativa que se celebra, por ejemplo, el 2 de agosto, el PRONOEI tiene participación e injerencia en las actividades que ellos promueven, ¿no? Como es de repente la danza, la narración de cuentos, participar en el mural, ¿no? Haciendo dibujos sobre la comunidad...Acá en la misma ciudad realizamos en el año, dos veces...ferias, una donde exponen sus materiales y dos donde exponemos platos que combaten la anemia. Entonces allí pasa toda la comunidad, los PEC y ellos muestran los platos que preparan en su comunidad para combatir esta anemia. (EI-UGEL)

Ellos participan en las actividades que programa en su comunidad. Ya...este, por decir, para el 24 de junio hacen su exposición de platos típicos... Si, los padres de familia, las mamás prácticamente preparan la comida y ellos exponen. (PC1-PRONOEI)

Lo podemos ver, mayormente cuando se acercan los aniversarios. ¿No? Aniversario de Huánuco, los platos típicos, qué danzas hay, todo eso se le enseña al niño. De (nombre del distrito), es el 02 de enero. Pero aquí en Tullca también tenemos nuestro aniversario. Del caserío. Es el 16 de mayo...También participamos. El director de la escuelita nos invita, a la participación del concurso de platos típicos, de danzas...pueden ser poesías...en el aniversario. Si, de escuela de primaria, hay allí, al ladito del PRONOEI, entonces allí participamos. (PEC 1- PRONOEI)

En esa parte donde que nosotros trabajamos con ellos, por el mes de calendario, mirando qué es lo que se va a celebrar, qué es lo que viene. Porque el año pasado tuve también una invitación del Colegio... para un desfile.... Y no pudimos participar porque empezó la lluvia (PEC 2- PRONOEI).

Ya que a veces en el aniversario, bueno, yo les sacaba, a danzar...o lo que es en comida, igual, yo les preguntaba... ¿qué comida quieren? Y ellos me contaban, tal comida...los niños me hablaban, pues, a veces me decían “para 28 de julio comemos loco” y yo les digo... “¿y cómo? ¿ese plato de loco cómo se prepara? Y ellos decían, los ingredientes, papa, gallina, y allí yo les invitaba...desean con el loco...siii...ellos se alegraban, “ah ya, con el loco”. Aniversarios, en esa parte trabajábamos con las madres...Yo llegaba a organizarnos, lo preparábamos digamos, el loco y confraternizábamos, ¿no? los niños, cada quien, con sus padres, y lo llevaban. (PEC 2- PRONOEI)

Como se puede observar, para el conjunto de actores entrevistados la promoción del conocimiento y valoración de la cultura de la comunidad está relacionada con momentos específicos del año, en los que se realizan celebraciones o festividades en las cuales se difunden manifestaciones culturales de la comunidad o región. Ello resulta un aspecto positivo en tanto se aprovechan situaciones significativas de la comunidad como oportunidades de aprendizaje en torno a ello. Sin embargo, resulta insuficiente para el ejercicio o gestión de una educación pertinente, que desde la dimensión pedagógica de la gestión (MINEDU, 2020; UNESCO, 2011), fortalezca la identidad cultural de los niños y responda a las características socio culturales de sus familias.

Asimismo, el concepto de pertinencia lingüística y cultural se encuentra también vinculado también con el de ciudadanía. UNESCO (2017) señala que la educación para la ciudadanía, además de integrar la educación cívica y civil, es necesario que comprenda competencias vinculadas a las lenguas (nativa, segundas lenguas y *coding* o habilidades para programar), la alfabetización científico-tecnológica, la comprensión y transformación de la sociedad y del mundo y la apreciación de las diversas manifestaciones culturales. (UNESCO, 2017, p. 19)

Para que una educación pertinente se produzca en los PRONOEI, la promoción del conocimiento de su comunidad y la valoración de sus manifestaciones culturales no debería promoverse solo en momentos específicos del año asociados a festividades o celebraciones, sino que debería expresarse o promoverse de manera transversal en los procesos pedagógicos que tienen lugar en el aula, y que busca desarrollar aprendizajes en los niños y niñas, considerando que la competencia de “Construye su identidad” forma parte del Currículo Nacional de Educación Básica (MINEDU, 2016). Más aún, en esta línea, la pertinencia del servicio debería buscar también el desarrollo competencias vinculadas a una alfabetización científico-tecnológica de los niños y niñas.

3.3. Sobre la participación en la gestión del servicio educativo en los PRONOEI

La participación es otra de las características del modelo de servicio educativo no escolarizado de educación inicial, considerada en la normatividad vigente del sector educación (RM N° 217-2019-MINEDU). De acuerdo a lo establecido en esta norma y la revisión de literatura internacional, se asume el concepto de participación como “una práctica de involucrar a las familias y la comunidad como actores educativos en el proceso de aprendizaje de las niñas y los niños, proporcionándoles espacios o mecanismos para opinar, tomar ciertas decisiones, proponer y disentir en relación al funcionamiento de la institución educativa y participar o apoyar el desarrollo de las actividades educativas de sus hijos” (MINEDU, 2019, UNESCO, 2004 y GRADE, 2014).

A continuación, se detallan los resultados de las entrevistas a los gestores de los PRONOEI en el presente estudio respecto a la participación de las familias y comunidad en la gestión del servicio educativo:

3.3.1. Participación de las familias orientada a la implementación de espacios educativos y elaboración de materiales

En las entrevistas realizadas a los gestores de los PRONOEI, respecto de la participación de las familias en la gestión del servicio educativo, se las involucra principalmente en labores que relacionadas con el acondicionamiento del espacio educativo donde funciona el programa, o con la elaboración de materiales educativos, tal como se observa a continuación:

La participación de los padres de familia prácticamente es en la elaboración de material educativo para sus niños. Por decir, les pedimos cojines para que se puedan sentar, porque prácticamente de nosotros los PRONOEI se olvidan las colchonetas, muchos materiales, que no nos llegan del ministerio. Entonces trabajamos con los padres de familia, ellos en las reuniones que tenemos sí lo elaboran, como le digo los cojines para que ellos puedan sentarse a hacer su clase... La participación de las familias es ambientar el aula, preparar la comida. Cada mamá los prepara, dibujos, puede ser [para los sectores del aula] de aseo o del hogar...también en limpieza. Inician las clases y se hace limpieza. El pintado del salón. (PEC 1- PRONOEI)

Si, están haciendo espacios en sus mismas casas, espacios de aprendizaje. Hemos tratado de trabajar con ellos un espacio para el niño, un espacio para el juego dentro del hogar... Participaba con la elaboración de materiales... luego también han participado en las sesiones de aprendizaje. (E1 – UGEL)

Como se puede observar, las acciones que asumen las familias para apoyar el acondicionamiento de los espacios educativos y la dotación de materiales educativos en el PRONOEI al que asisten sus hijos, en la práctica terminan supliendo el rol del Estado de asegurar las condiciones básicas de espacios y recursos educativos que requieren los PRONOEI para el funcionamiento del servicio educativo.

Por otro lado, en relación a la existencia de espacios o mecanismos donde recogen propuestas, opiniones o críticas de las familias y se toman decisiones, una de las promotoras mencionó una sola reunión que se realiza una semana antes de empezar las clases. Otra PEC señaló que se reúnen con las madres aprovechando el momento de

llegada de las madres a dejar a sus hijos en el PRONOEI, para conversar con ellas y escuchar sus ideas, proponiéndole realizar un trabajo conjunto, orientado principalmente a la mejora de las condiciones del espacio educativo del programa.

Tenemos una reunión antes que empiecen las clases, una semana antes. Allí coordinamos. (PEC1-PRONOEI)

Cada vez que las mamás se acercan y lo traen a sus hijos al PRONOEI en las mañanas. Y allí, porque a veces estar haciendo reuniones y reuniones no basta el tiempo, porque la mayoría se dedica a la chacra... Cuando ya llega, ellas traen a sus niños, allí se aprovecha, la mamá me dice “profesora, eh...¿por qué no hacemos esto?” o “porque...queremos hacer”, a veces no contamos bien con un servicio higiénico, vamos a trabajar conjuntamente para arreglar el servicio higiénico. En ese momento, donde ellas me hacen llegar a veces sus inquietudes, su aporte...mayormente cuando les traen a sus niños, cuando vienen a dejarlo al PRONOEI. (PEC 3- PRONOEI)

Otra de las PEC menciono también sobre las reuniones con los padres de familia que sostiene la PC una vez al mes, en la cual abordan aspectos relacionados a su labor pedagógica con los niños y niñas, sus dudas y molestias en torno a ella, y les brinda orientaciones en torno a sus hijos. En esta reunión no participa la PEC.

En esa parte es que la coordinadora... ella me guía siempre, hay veces cuando viene al mes, una vez tiene reunión con todos los padres. Allí les preguntan pues, qué cómo se encuentra trabajando conmigo, con la PEC, qué están llevando, si tienen alguna inquietud, molestia, cualquier cosa, duda...y les dicen ¿y ustedes cómo se están comportando? ¿cómo están haciendo? ¿Están trayendo los niños limpios? Se están lavando las manos, les aconseja, les da un montón de ideas y ellas, de verdad cumplen de lo que ella les indica.... cuando sube eso ella hace, yo esa parte mucho no estoy presente, porque yo estoy con mis niños. (PEC2-PRONOEI)

Por otro lado, la especialista de UGEL mencionó a la “Escuelas de Padres” como un espacio en el cual los padres reciben orientación nutricional y psicológica de personal profesional de la salud.

Bueno, ellos lo han denominado “Escuela para Padres”...en ellas han estado invitando pues a los psicólogos de las postas, de los centros poblados...Han estado invitando al Qali Warma, por ejemplo, de visita para que les explique sobre la nutrición. O les proporcionaba, les ayudaba con una nutricionista para que les pueda orientar. (E1-UGEL)

En relación a la participación de los padres de familia en la gestión de los servicios educativos, una de las investigaciones sobre eficacia escolar en Iberoamérica (Murillo et al., 2007), señala que las escuelas eficaces son participativas, donde alumnos, padres y madres, docentes y la comunidad participan activamente en las actividades y toma de decisiones de la escuela y se involucran en su funcionamiento y organización. En ellas existen canales institucionalizados para promover la participación de la comunidad (Murillo et al. 2007: 282-283). En esta misma línea, otros autores señalan que participar significa hacerse parte de los problemas y desafíos que enfrenta la institución educativa, actuando proactivamente para su solución (UNESCO, 2004, p.26).

Asimismo, una tesis desarrollada en el marco teórico del presente estudio determinó la incidencia de un sistema de monitoreo en la gestión de los PRONOEI de 6 regiones (Amazonas, Apurímac, Ayacucho, Cusco, Huánuco y Lima Metropolitana), concluye que existe una relación positivamente alta entre el Sistema de Monitoreo y la gestión de los PRONOEI (Chara, 2018). Para poder incidir en decisiones que aporten a la mejora del servicio educativo en estos programas, este sistema de monitoreo a los PRONOEI debiera incluir procesos de comunicación y rendición de cuentas a las familias respecto de los procesos pedagógicos, condiciones del servicio y los resultados de aprendizaje de sus hijos e hijas, para tomar decisiones que contribuyan a mejorar la calidad del servicio educativo.

Estudios como estos relevan la importancia de promover la participación de las familias en la gestión del servicio educativo que ofrecen los PRONOEI, a través de la institucionalización de espacios para que las familias y comunidad puedan incidir, decidir, opinar, aportar y disentir y actuar en relación a la organización y funcionamiento del servicio educativo que ofrece el PRONOEI. Asimismo, promover la implementación de acciones de monitoreo y rendición de cuentas sobre el servicio educativo (labor de la

PEC, condiciones del espacio educativo, logros de aprendizaje de los niños, entre otros), pues esto contribuye a mejorar su calidad y favorecer el desarrollo de los aprendizajes.

3.3.2. Participación de las familias orientada a apoyar a sus hijos en el desarrollo de las actividades educativas en el aula y desde el hogar

En relación a las actividades en las cuales participa la familia para apoyar el aprendizaje de sus hijos en clase en los PRONOEI del ámbito de la UGEL, los padres participan en la elaboración de un espacio de aprendizaje para los niños en sus propias casas.

Si, están haciendo espacios en sus mismas casas, espacios de aprendizaje, ¿no? Hemos tratado de trabajar con ellos un espacio para el niño, un espacio para el juego dentro del hogar...Participaba con la elaboración de materiales. ¿Ya?... luego también han participado en las sesiones de aprendizaje.... Entonces, había uno que otro papito que asistía de acuerdo da la sesión de aprendizaje que teníamos programado, su participación ¿no? De repente, teníamos programado hablar sobre el carpintero, ¿no? Y en la comunidad si hay un carpintero, bueno, al señor se lo invitaba, sea o no sea papá de la institución. Entonces, él venía y participaba. (E1-UGEL)

Tanto de los niños como con los padres estábamos haciendo como un biohuerto. Empezamos a pintar las piedritas, para hacer el biohuerto, todo eso... Claro que no todas las mamás venían, ¿no? no estaban, pero siempre dos o tres mamás estaban conjuntamente de seguido, conmigo, haciendo este biohuerto y plantamos lo que es aquí, lo que da, el culantro.

Asimismo, los padres y madres de familia de los niños y niñas de los PRONOEI son invitadas a elaborar cuentos, adivinanzas, canciones o trabalenguas en casa (el cuaderno viajero) y compartirlo con los niños y niñas en clase. Otros padres comparten sus experiencias o actividades que realizan en la comunidad.

Ya, hemos realizado el cuaderno viajero. El cuaderno viajero, sí. Cada promotora le da a la mamá diciendo que haga un cuento, pero un cuento corto, de acuerdo a la edad de su niño. [las familias] Sí, nos apoyan con cuentos, adivinanzas, canciones, trabalenguas. Al día siguiente la mamá cuenta ese cuento y al día siguiente se le da a otra mamá. [cuanto tiempo pasa por cada familia] Dos, dos veces al mes. (PC1 – PRONOEI)

En algunos casos, las madres de familia solicitan a las promotoras que dejen tareas en el cuaderno de sus hijos. Frente a ello, la PEC orienta sobre el sentido de las tareas y de su rol como padres para favorecer el aprendizaje de sus hijos desde el hogar.

Hay veces a las mamás, ellas hay veces vienen...Ay profesora..."yo quiero que les dejes tarea, traen en su cuaderno"... "uno..", yo le digo... yo siempre les hablo, yo les digo, "mamitas, por qué siempre quieren ustedes tareas...¿sabes cuál es la tarea para ustedes en casa? Estar con sus hijitos y ayudarles, decirles, sabes qué hijito, hoy te tocó hacer eso...preguntarle qué ha hecho en el PRONOEI, qué no ha hecho, dialogar con sus hijitos al llegar. Sino no lo van a esperar nomás "A ver la tarea...tarea no hay".

Al analizar estos resultados a la luz de las investigaciones vinculadas a la participación de las familias en la educación de sus hijos, algunos estudios destacan que éstas reconocen la importancia de la Educación Inicial para el desarrollo integral de sus hijos y que esperan de un servicio de educación de calidad (Ames, 2012).

Asimismo, en una de las tesis citadas en el marco teórico de la presente investigación, se encontró una correlación positiva entre el nivel de habilidades básicas para el aprendizaje y las actitudes de las madres de niños de 5 años que asisten a un PRONOEI (Amaya & Prado, 2017).

Sin embargo, otros estudios revelan que las familias reciben escasa orientación en relación a cómo interpretar las experiencias de aprendizaje de sus hijos y cómo apoyarlos para su desarrollo. Asimismo, se observó que casi ninguna escuela cuenta con estrategias para orientar la participación de los padres de familia en la educación. Por ende, incluso cuando los padres de familia tienen una mayor participación en las actividades de la

escuela, pocas veces tienen un impacto positivo importante sobre la motivación y el logro de aprendizaje de sus hijos (Balarín y Cueto, 2008).

Otros autores (Driessen *et al.* 2005) sugieren en base a estudios que una participación adecuada de los padres de familia puede ser especialmente relevante para mejorar las condiciones de aprendizaje, pero no todas las formas de participación de los padres de familia son igualmente relevantes para mejorar el rendimiento. Al respecto, resaltan que lo más importante consiste en promover relaciones significativas entre la familia y la escuela, que fomenten el aprendizaje, la motivación y el desarrollo de los niños.

Asimismo, un estudio (Hao y Bonstead-Bruns, 1998) sostiene que las expectativas educativas de los padres y niños están impulsadas por el capital social inter e intrafamiliar y que el acuerdo entre padres e hijos sobre las expectativas educativas facilita el logro de aprendizaje de los niños. También encontró que las mayores expectativas familiares compartidas mejoran el rendimiento y las mayores diferencias suprimen el rendimiento.

Estos hallazgos de los estudios en contraste con las percepciones y valoraciones expresadas por las gestoras entrevistadas coinciden en el énfasis que ponen en el valor de la participación de los padres de familia en actividades orientadas a apoyar el aprendizaje de los niños y niñas desde el hogar y el PRONOEI.

Se destacan acciones como la generación de espacios para jugar dentro del hogar, recibir orientaciones sobre cómo comprender y apoyar el aprendizaje de sus hijos, participar en actividades educativas en el aula (compartir experiencias, cuentos, adivinanzas u otros con los niños) o apoyar en la implementación de espacios educativos o elaboración de materiales para el PRONOEI. A ello se debería sumar la orientación a los padres para generar expectativas positivas sobre el rendimiento o potencial de sus hijos y su motivación para aprender.

3.3.3. Participación de la comunidad privilegia el apoyo en las celebraciones, mejoramiento de espacios educativos y dotación de materiales

Por otro lado, de acuerdo a los gestores entrevistados de los PRONOEI, es escasa la participación que muestran representantes de la comunidad para apoyar la gestión

educativa o el desarrollo de actividades educativas en clase en los PRONOEI. Su participación se orienta principalmente al apoyo en el desarrollo de celebraciones en el programa, o en el mejoramiento de la infraestructura del local donde funciona o la dotación de materiales educativos.

Sí...cuando hay actividades, por ejemplo, día de la madre, día del padre, en eso participan. Y para el aniversario de los PRONOEI también participan. Por decir, ellos participan en danzas, preparan sus chocolates. Sí, si, si...hacen su fiestita infantil...El presidente de la comunidad. (PC1 – PRONOEI)

En el caso de (localidad donde funciona el PRONOEI), es un local precioso, muy bonito, es octogonal, que el alcalde hizo una construcción especial para el PRONOEI, tiene sus servicios higiénicos de niñas y niños y a parte su almacén. Es un local muy bonito. (PC1-PRONOEI)

Sí miss...se trabaja con las autoridades de cada tugar. A parte de las autoridades también con los directores...Si, también ellos porque te dan algunos materiales, por decir, que les sobran. Y de repente vienen nuevos y entonces nos dan sus sillas, sus mesas y allí...También si, cuando se les requiere y se les comunica, también sí ellos están pendientes. (PC 1-PRONOEI)

Si, siempre cuando tenemos reuniones, se invita al presidente, al teniente de la comunidad... Depende de qué temas tienen que tener que tratar. El año pasado hemos tenido reunión para hacer el aniversario de los PRONOEI... también nos proponen pues, en apoyo, para apoyarnos...también en sus visitas, siempre nos hacen visitas, así como...nos supervisan mejor dicho...La infraestructura también...este año también se está mejorando el local, con el apoyo del alcalde. (PEC 1-PRONOEI)

Si, en el caso de ese, el presidente, que es el que representa a (nombre de localidad) con él, como se llama...trabajamos de la mano. Hay veces que necesitamos algo para el PRONOEI, y me dice, “vamos a Acomayo, que es donde el centro...vamos a presentar una carta que nos pueden concertar”...él siempre está, cualquier cosa llega, viene a decirme, yo llamo a la APAFA, nos reunimos y salimos, si es bueno

para el PRONOEI, pero si no, dialogamos entre sí y ya no va. Pero si es bueno, entre varios salimos. (PEC 2-PRONOEI)

También una de las PEC respondió que la comunidad no tiene participación en el funcionamiento o gestión del PRONOEI.

No. Ahorita, no, no han participado todavía. (E1-UGEL)

No, es que miss...lamentablemente en nuestra comunidad no contamos con el apoyo de las autoridades. Si, con la familia, trabajamos conjuntamente con la familia. (PEC 3-PRONOEI)

Por lo tanto, la participación de la comunidad (autoridades, organizaciones sociales, o personajes representativos de la comunidad) de acuerdo a la opinión de los gestores entrevistados es una práctica que se produce escasamente en los PRONOEI, y se encuentra orientada sobre todo al desarrollo de celebraciones, a apoyar en el mejoramiento de la infraestructura del local donde funciona el programa o a la dotación de materiales educativos para los niños y niñas. Sin embargo, ninguna de las entrevistadas mencionó la participación de la comunidad en actividades orientadas a apoyar directamente el desarrollo de actividades educativas en el aula.

3.4. Sobre la integralidad en la gestión del servicio educativo en los PRONOEI

La integralidad es otra de las características del modelo de servicio educativo no escolarizado de educación inicial, considerada en la normatividad vigente del sector educación (RM N° 217-2019-MINEDU).

De acuerdo a lo establecido en esta norma y la revisión de literatura internacional, se asume que la integralidad en la gestión de un MSE no escolarizado de educación inicial tiene que ver de manera específica con brindar una educación que promueva los aprendizajes de los niños y niñas establecidos en el Currículo Nacional de la Educación Básica desde una perspectiva integral, considerando las múltiples dimensiones del desarrollo infantil (cognitiva, motora, física, social, emocional). Asimismo, implica asegurar que los niños que asisten a los servicios de educación inicial reciban servicios

complementarios (salud, nutrición, protección social e infantil, registro legal de identidad, servicios de cuidado, acondicionamiento de espacios educativos, entre otros) que promuevan condiciones básicas para su desarrollo (MINEDU, 2019 y 2012; Neuman & Devercelli, 2013).

3.4.1. La integralidad vinculada a una atención integral desde el currículo

La primera perspectiva de la integralidad como característica del modelo de servicio no escolarizado que implementa el PRONOEI, alude a una atención integral desde una dimensión pedagógica, desde el currículo. Ello implica hacer uso de un Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB) que promueve el aprendizaje de los niños y niñas desde un enfoque integral, a través del desarrollo de competencias vinculadas a las múltiples dimensiones del desarrollo infantil (cognitiva, motora, física, social y emocional).

A partir de la entrevista a los actores involucrados en la gestión de los PRONOEI, se pudo observar que la especialista y la profesora coordinadora de los PRONOEI reconocen al CNEB como herramienta pedagógica que establece el conjunto de aprendizajes que deben desarrollar los niños y niñas, y que orienta la planificación educativa. Asimismo, consideran que deben promover el desarrollo de los aprendizajes de manera integral, no seleccionando alguno en particular.

El currículo nacional. Si, el programa curricular del nivel inicial. [¿se prioriza alguna competencia o son todas?] No, no, no...son todas las competencias, todas las competencias. No podemos dejar de desarrollar ninguna, porque no te olvides que el currículo apunta a que todos los niños al terminar la EBR sean competentes (E1-UGEL)

No obstante, es preciso señalar que ninguna de las PEC logró identificar el Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB) como herramienta orientadora de la planificación educativa. En su lugar, hacen referencia a una guía para la gestión de los PRONOEI elaborada por el Ministerio de Educación. Esta guía está dirigida a las PEC y es revisada con ellas en las reuniones que la PC tiene con ellas, donde también reciben

las unidades de aprendizaje y la programación diaria de clases, elaborada por la PC que aplican diariamente en las actividades grupales en el PRONOEI, adaptándolas a su contexto y a las capacidades de los niños y niñas.

Nos mandan...semanal recogemos los diarios de clase. Las competencias, en la unidad viene...eso lo hace la profesora coordinadora, semanal nos entrega. Por ejemplo, nos viene un tema, de acuerdo a nuestra realidad, nosotros los tenemos que adecuar. Por ejemplo, trabajo con arcilla, o con hojas, con latas, maderas. (PEC1-PRONOEI)

Bueno, a nosotros la coordinadora..., ella nos da el libro, digo, la unidad. Nosotros... hay veces tenemos capacitaciones, tenemos la capacitación ya es con toditos de la misma UGEL, tenemos reuniones al mes una vez con la misma coordinadora, toditas nosotras las chicas que trabajamos allí a veces armamos (PEC3-PRONOEI).

Mira, nosotros como trabajamos con actividades, bueno, no bien nos regimos a lo que dicen, ¿no? o sea a las actividades que nos dan. Nosotros lo hacemos mediante, cómo le puedo decir, el espacio, el lugar, o la capacidad del niño. (PEC3-PRONOEI).

La normatividad sobre el modelo de servicio educativo no escolarizado del nivel inicial establece que la PC es una profesora responsable de la ejecución y evaluación de la acción pedagógica en los PRONOEI, y es quien realiza el acompañamiento pedagógico a las PEC. Asimismo, la atención directa de las niñas y niños en los PRONOEI está a cargo de las PEC, cuya función es desarrollar actividades que contribuyan con el logro de competencias, en el marco del CNEB.

Sin embargo, como se puede observar, el escaso conocimiento que las PEC poseen sobre el CNEB como herramienta pedagógica que establece los aprendizajes que deben desarrollar los niños y niñas en los servicios educativos del nivel inicial, constituye una limitación para su práctica pedagógica en el aula. Si las PEC desconocen las competencias del CNEB que esperan que las niñas y niños desarrollen, difícilmente podrán conducir procesos pedagógicos como la mediación, retroalimentación o evaluación de los

aprendizajes, y orientarlos en el marco de los enfoques transversales y del nivel inicial que establece el CNEB y su respectivo Programa Curricular de Educación Inicial.

En vista de esta situación, valdría la pena evaluar la efectividad de un acompañamiento pedagógico a las PEC orientado a enseñarles la adaptación y aplicación de una programación curricular elaborada por la PC, sin pasar previamente por un proceso de formación en torno al CNEB y el desarrollo de las competencias, en el marco de los enfoques transversales y orientaciones pedagógicas que establece para su implementación en el aula.

El perfil del PEC parecería una limitante para este proceso de formación pedagógica, considerando que el requisito mínimo que se solicita para su contratación es contar con educación básica completa y que, de acuerdo al Censo Educativo 2019 del Ministerio de Educación, la mayor parte de las PEC a nivel nacional (65%) solo cuentan con secundaria completa. Sin embargo, las estadísticas señalan también que un porcentaje importante de PEC cuentan con estudios superiores (33.5%), ya sea completos (21.9%) como incompletos (11.6%).

Contar con estudios superiores muestra un potencial que podría ser aprovechado a favor de la formación pedagógica de las PEC de zonas rurales. Algunos autores señalan que “una solución prometedora podría ser la oferta de capacitación en el puesto de trabajo para las madres de la comunidad, además de tutorías y una mejor supervisión” (Berlinsky & Schady, 2015, p. 117). Otra alternativa podría orientarse a su formación inicial, a través de una carrera técnica especializada para la gestión de programas no escolarizados de educación inicial, que incluya no solo aspectos pedagógicos, sino de gestión educativa en sus distintas dimensiones (institucional o estratégica, administrativa, pedagógica y comunitaria), y que desarrolle competencias para implementar el CNEB en los PRONOEI desde un enfoque intercultural y con metodologías para la atención multiedad.

Esta acción podría tener un impacto importante en la calidad de la educación inicial a nivel nacional, sobre todo considerando que existen alrededor de 10,732 PRONOEI de Ciclo II- entorno comunitario (7,990 en área rural), que atienden a cerca de 97,891 niños y niñas de 3 a 5 años (57,045 en área rural).

3.4.2. La integralidad vinculada a la gestión de servicios complementarios para la atención integral de los niños y niñas

La segunda perspectiva de la integralidad como característica del modelo de servicio no escolarizado, alude a la atención integral que brinda el PRONOEI a los niños y niñas a partir del acceso y gestión de servicios complementarios (salud, nutrición, protección social e infantil, registro legal de identidad, servicios de cuidado, entre otros).

A partir de las entrevistas a los actores involucrados en la gestión de los 3 PRONOEI del presente estudio, son diversos los servicios complementarios a los que tienen acceso los niños y niñas que asisten a los PRONOEI. En primer lugar, respecto del servicio de alimentación escolar, todos mencionaron que los PRONOEI reciben los alimentos del Programa Nacional Qali Warma.

Si, el año pasado...Qaliwarma. a partir recién del mes de octubre del año pasado nos llegó Qaliwarma....(antes) no contamos, cada uno con su propia lonchera. (PEC3-PRONOEI)

En relación a salud, también afirmaron recibir atención en salud de los centros de salud de la comunidad, para la vacunación, control de hemoglobina, peso y talla, limpieza bucal, entre otros.

Si, en las postas. Los de salud, de acuerdo a la programación que ellos tienen, y el lavado de manos nos visita, para que verifiquen si está haciendo el lavado de manos. Si hay vacunación, también ...les participan a ellos sobre la vacunación, el control de la hemoglobina. Eso si lo hacen, el control de la hemoglobina lo hacen creo dos o tres veces al año. (E1-UGEL)

Peso y talla, del centro de salud más cercano que está al PRONOEI. Ellos lo programan, de acuerdo a la programación, al año a veces lo hacen 3 veces. (PC1-PRONOEI)

Si, lo que es salud siempre nos visitaban lo que son técnicos, licenciados, los que siempre nos visitaban...digamos, nos visitaban cada tres meses. Uno, a veces que les tocaban sus dosis, venían a vacunarlos, otros a orientarlos, a ver lo que es la limpieza bucal. (PEC 3-PRONOEI)

Contar con estos servicios complementarios de alimentación y atención en salud es una situación que contribuye a que los niños y niñas que asisten a los PRONOEI se encuentren en mejores condiciones para aprender.

Por otro lado, todos los gestores entrevistados señalaron que los niños y niñas de los PRONOEI cuentan con documento legal de identidad (DNI), tal como se observa a continuación.

En los PRONOEI si, al 100% de DNI, porque sino no pueden ingresar a la nómina. (E1-UGEL)

Si, gracias a Dios tienen todos, porque al inicio del año les pido copia del DNI del niño, constancia de tamizaje del niño. (PC1- PRONOEI)

Del momento que nacen nomás ya, en el centro de salud, allí nomás ya lo inscriben con su DNI. (PEC1-PRONOEI)

Sin embargo, solo una PEC reportó haber recibido apoyo de la Defensoría Municipal del Niño y Adolescentes (DEMUNA) para temas de protección del niño en el PRONOEI:

No, pero cuando pedimos, cuando pedimos que vienen, si, si nos apoyan lo que es DEMUNA. Mayormente, cuando hay algún problema... cuando vemos algo que está pasando...psicólogo también nos apoya. (PEC 1- PRONOEI)

Como se puede observar, desde la manera de pensar y las racionalidades de los actores gestores involucrados en la gestión de los PRONOEI que fueron entrevistados, se pone en práctica la integralidad en la gestión del servicio educativo que ofrecen estos programas a partir del acceso de los niños y niñas a algunos servicios complementarios como alimentación y atención en salud que contribuyen a que estén en mejores condiciones para aprender. Asimismo, la mayoría de los niños y niñas de los PRONOEI de las 3 PEC entrevistadas acceden oportunamente al registro legal de identidad, a través del cual obtienen su DNI que les permite acceder a diversos servicios del Estado y programas sociales que los benefician a lo largo de la vida. Los servicios de protección social a los niños y niñas que se brindan a través de la DEMUNA tienen poca presencia en los PRONOEI analizados en el presente estudio.

Si bien los niños y niñas de los PRONOEI tienen acceso a diversos servicios complementarios que ofrece el Estado (alimentación, salud, registro legal de identidad), desde una perspectiva más amplia de las intervenciones integradas orientadas al desarrollo infantil temprano para los niños y sus familias, como las que promueve SABER-ECD (siglas en inglés de Systems Approach for Better Education Results – Early Child Development), citado en una publicación del Banco Mundial (Neuman & Devercelli, 2013), estos resultan insuficientes para cubrir las necesidades de atención integral que poseen los niños y niñas y sus familias.

El SABER-ECD considera que todo país debería contar con programas de alta calidad orientados a promover el aprendizaje temprano (programas de crianza, cuidado infantil, educación preescolar gratuita). Deberían existir también programas de atención médica (examen médico para mujeres embarazadas, partos atendidos por personal especializado, inmunizaciones infantiles y visitas rutinarias del niño) y de nutrición (promoción de la lactancia materna, yodación de la sal y enriquecimiento con hierro).

Asimismo, considera que los países deberían contar con programas de protección social (servicios para huérfanos y niños vulnerables; políticas para niños con necesidades especiales; mecanismos de transferencias financieras o apoyo a familias vulnerables) y de protección infantil (inscripción legal del nacimiento; protección del trabajo y permisos de lactancia; pago de permiso parental de por lo menos seis meses; leyes de violencia doméstica; detección de maltrato infantil, entre otros).

Por su parte, en el Perú, los “Lineamientos para la gestión articulada intersectorial e intergubernamental orientada a promover el desarrollo infantil temprano: Primero la Infancia” (MIDIS, 2016) – en adelante denominados Lineamientos DIT– plantean un conjunto de intervenciones efectivas y basadas en evidencias, dirigidas a promover el DIT de los niños y niñas de 3 a 5 años. Dentro de estas intervenciones figuran: Mejorar el estado de salud y emocional de la madre (tamizaje, detección y tratamiento de depresión, ansiedad y estrés en gestantes y madres); mantener en buen estado la salud de la niña y niño (tratamiento de enfermedad diarreica aguda; agua, saneamiento y promoción de la higiene; mejoramiento básico de viviendas y servicios de atención a niñas y niños; tamizaje de las deficiencias y trastornos).

Asimismo, los lineamientos DIT incluyen intervenciones que buscan promover el desarrollo infantil (sesiones educativas grupales dirigida a familias y docentes para promover la regulación de emociones y comportamiento en niñas y niños; promoción del juego libre; exposición a experiencias significativas en los servicios de atención a las niñas y los niños que promueve el aprendizaje; organización de ambientes y espacios físicos para la actividad autónoma y el juego). Otras intervenciones son aquellas que buscan prevenir y mitigar el impacto de la violencia y la ausencia de cuidados parentales en niñas y niños (promoción de prácticas de crianza y métodos de disciplinamiento sin violencia; entrenamiento y acompañamiento a cuidadores de niñas o niños que egresan de centros de atención residencial); así como prevenir y mitigar el impacto de la violencia en mujeres (promover relaciones igualitarias entre mujeres y hombres; atención de casos de violencia contra la mujer), entre otros (MIDIS, 2016, p.35).

Este panorama amplio de servicios e intervenciones orientadas al desarrollo infantil temprano, nos lleva a pensar en la necesidad de ampliar el enfoque de la integralidad o atención integral por la que se requiere apostar para promover el aprendizaje y desarrollo de los niños y niñas de 3 a 5 años que asisten a los servicios no escolarizados de educación inicial, que integre además a sus familias, especialmente aquellas que viven en condiciones de vulnerabilidad, como beneficiarias de estos servicios para mejorar sus condiciones de vida y capacidades para una adecuada crianza y educación de sus hijos e hijas desde el hogar.

CONCLUSIONES

1. Al analizar los discursos presentes en los actores involucrados en la gestión del PRONOEI que forman parte de la presente investigación, se puede observar que las distintas características del Modelo de Servicio No Escolarizado de Educación Inicial se ponen en práctica o se hacen presentes en la gestión de los PRONOEI, pero con diferentes niveles de presencia. La participación y pertinencia son las características que tienen mayor nivel de presencia en los programas analizados. La flexibilidad e integralidad tienen menor nivel de presencia o dificultades para ponerse en práctica.
2. En relación a cómo se presenta la flexibilidad en la gestión del servicio educativo que ofrecen los PRONOEI, se puede observar que la flexibilidad es una característica que se observa en la gestión del servicio educativo no escolarizado; no obstante, con una débil presencia. Para la mayor parte de actores gestores que fueron entrevistados prevalece el criterio normativo en las decisiones sobre la gestión del servicio educativo. Asimismo, se observa en ellos el interés y esfuerzo para hacer uso pedagógico de los espacios y materiales educativos disponibles en el PRONOEI, dotados por el Estado, más allá de explorar nuevas estrategias, espacios o formas de organización abiertas e inclusivas, que podrían responder mejor a las características del ámbito rural donde funcionan estos programas.

Si bien la normatividad del sector promueve la flexibilidad como una característica del modelo de servicio educativo no escolarizado de los PRONOEI, en la práctica lo limita o no promueve mecanismos abiertos e inclusivos, que faciliten que la gestión de los calendarios, horarios y espacios educativos en los PRONOEI sean flexibles. Sin embargo, la flexibilidad del servicio educativo se hizo presente en el discurso de los gestores entrevistados cuando comentaron sobre algunas decisiones adoptadas para la gestión del servicio tomando en consideración las características y necesidades de niñas y niños y la demanda de las familias. Asimismo, al mencionar el uso de estrategias pedagógicas diferenciadas y complementarias al modelo de servicio educativo, y hacer uso de espacios externos al PRONOEI.

3. Respecto a de qué manera se pone en práctica la pertinencia en la gestión del servicio educativo de los PRONOEI, se pudo observar que en estos programas se hace uso de la lengua materna del niño y niña como, que es principalmente el Castellano en los programas analizados. Asimismo, se aprecia un interés por conocer las características socio económicas y culturales de las familias por parte de las PEC, PC y especialistas de educación inicial de la UGEL, la cual es plasmado en documentos de diagnóstico promovidos por la PC, y se recogen a través de reuniones con los padres de familia dirigidas por la PC o por la PEC al inicio del año escolar. A partir de ello, se elabora su plan anual de trabajo contextualizado a su realidad, y emplean los materiales que tienen a disposición.

Por otro lado, existe una tendencia a promover el conocimiento y valoración de la cultura asociada a la participación en festividades y celebraciones en la comunidad, en las cuales se desarrollan actividades o manifestaciones culturales, como danzas regionales, preparación de platos típicos o expresiones artísticas (gráfico plásticas, dramáticas, entre otras). Si bien ello resulta una oportunidad para aprovechar situaciones significativas de la comunidad como oportunidades de aprendizaje, resulta insuficiente para el ejercicio o gestión de una educación pertinente que, desde la dimensión pedagógica de la gestión, fortalezca la identidad cultural de los niños y responda a las características socio culturales de sus familias.

4. En relación a cómo se presenta la participación en la gestión del servicio educativo que ofrecen los PRONOEI; se identificó que se involucra a las familias principalmente en labores relacionadas con el acondicionamiento de espacios educativos del local donde funciona el programa, o la elaboración de materiales educativos. En ocasiones, se aprovecha la presencia de las madres al dejar a sus hijos en el programa, para conversar con ellas y orientarlas sobre cómo apoyar el aprendizaje de su hijo. Ello también ocurre durante las reuniones organizadas y conducidas por la PC con los padres de familia, donde se abordan aspectos relacionados a la labor pedagógica de la PEC, sus dudas y molestias, y les brinda orientaciones en torno a sus hijos.

Respecto a la participación de la comunidad, esta se orienta principalmente al apoyo en el desarrollo de celebraciones en el PRONOEI, o en el mejoramiento de la infraestructura o dotación de materiales para el local donde funciona.

5. En relación a de qué manera se pone en práctica la integralidad en la gestión del servicio educativo que ofrecen los PRONOEI, en relación a la perspectiva de atención integral desde el Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB), se observó que la especialista y profesora coordinadora reconocen al CNEB como herramienta pedagógica que establece el conjunto de competencias que deben desarrollar los niños y niñas, y que orienta la planificación educativa. Además, las competencias son abordadas en su integralidad, no se selecciona ninguna en particular. Sin embargo, ninguna de las PEC logró esta reflexión. Las PEC se orientan de una guía del Ministerio de Educación para la gestión de los PRONOEI, que les entrega la PC. Asimismo, aplican la planificación elaborada por la PC.

Por otro lado, son diversos los servicios complementarios a los que logran acceder los PRONOEI de los actores que fueron entrevistados: el servicio de alimentación escolar, del Programa Nacional Qali Warma, el servicio de salud, de los centros de salud de la comunidad (vacunación, control de hemoglobina, limpieza bucal, anemia, entre otros). Asimismo, todos los gestores entrevistados señalaron que los

niños cuentan con documento legal de identidad (DNI), pero solo uno haber recibido apoyo de la DEMUNA en asuntos relacionados a la protección infantil.

6. Los hallazgos del presente estudio sugieren la necesidad de analizar si las cuatro características del modelo de servicio no escolarizado del nivel inicial que se encuentran definidas normativamente y que muestran diferentes niveles de presencia en la práctica de los gestores involucrados en los PRONOEI de Ciclo II, resultan o no las más adecuadas para definir a un servicio educativo no escolarizado de calidad y que responda a las necesidades y características de los niños, niñas y sus familias en contextos rurales. Asimismo, que estos atributos del modelo de servicio no escolarizado del nivel inicial contribuyan a definir la identidad de un PRONOEI de Ciclo II y a distinguirlo con claridad de un servicio educativo no escolarizado (Jardín) dirigido a zonas rurales.

RECOMENDACIONES

1. Para facilitar que el servicio educativo que ofrecen los PRONOEI sea flexible, se recomienda promover modificaciones en los dispositivos normativos a través de los cuales se promuevan mecanismos abiertos e inclusivos, que faciliten una gestión flexible de los calendarios, horarios y espacios educativos en los PRONOEI, para atender a las características y necesidades de los niños y niñas y demandas de sus familias. Asimismo, que se promueva en los PRONOEI el uso de materiales educativos, estrategias pedagógicas diferenciadas, espacios o formas de organización abiertas e inclusivas, que podrían responder mejor a las características del ámbito rural donde funcionan estos programas.
2. En relación a la pertinencia cultural del servicio educativo, considerando que en los actores gestores de los PRONOEI prevalece la idea de promover el conocimiento y valoración de la cultura asociada a la participación en festividades y celebraciones en la comunidad, se sugiere incorporar en la formación en servicio de las PEC y PC el enfoque intercultural de manera transversal, de modo que pueda observarse en todos los procesos pedagógicos que tienen lugar en el aula, y no solo en momentos específicos del año.
3. Respecto de la participación de las familias y comunidad en la gestión del servicio de los PRONOEI, resulta importante repensar el tipo de participación que se espera que asuman para que sea efectivamente una práctica que incida a favor de los aprendizajes de los niños y niñas, y no solo sea de carácter instrumental, como

ocurre en la actualidad, en la cual la participación de los padres y comunidad se orienta a suplir carencias del servicio educativo (apoyo en celebraciones, mejoramiento de la infraestructura o dotación de materiales para el local del PRONOEI).

La participación de las familias y comunidad en los procesos pedagógicos que ocurren en el aula, en el conocimiento sobre el aprendizaje de sus hijos y cómo apoyarlo desde el hogar, la generación de altas expectativas sobre el rendimiento de sus hijos y la motivación para aprender, son las prácticas que tienen mayor impacto potencial en los aprendizajes de los niños y niñas. Por ello, requieren ser promovidas con mayor énfasis desde los PRONOEI y el Estado debería asumir políticas que permitan asegurar condiciones básicas de infraestructura que sostengan el funcionamiento del servicio educativo en estos programas, para que la participación no se oriente a suplir las carencias de infraestructura o materiales educativos que prevalecen. Además, considerando que las familias son usuarias del servicio en los PRONOEI, se deberían promover mecanismos de participación de las familias en la gestión institucional de estos programas, a través de los Consejos Educativos Institucionales (CONEI) u otras instancias de gestión pertinentes como espacios de planificación y rendición de cuentas basados en sistemas de monitoreo a las condiciones del servicio educativo, los procesos pedagógicos, así como el logro de aprendizaje de los niños y niñas.

4. Para promover la atención integral de los niños y niñas en los PRONOEI, se requiere ampliar el alcance de los servicios complementarios e intervenciones dirigidas a promover el aprendizaje y desarrollo infantil temprano (DIT) de los niños y niñas de los PRONOEI. Considerando un panorama más amplio, de las intervenciones efectivas que promueven los lineamientos DIT en el Perú (MIDIS, 2016, p.35), así como las intervenciones que desde el enfoque de SABER-ECD (Neuman & Devercelli, 2013), todo país debería contar para promover el DIT, surge la necesidad de ampliar el enfoque de la integralidad o atención integral por la que se requiere apostar para los niños y niñas de 3 a 5 años que asisten a los PRONOEI. Esta atención integral debería integrar como beneficiarias también a sus familias, especialmente aquellas que viven en condiciones de vulnerabilidad,

para mejorar sus condiciones de vida y desarrollar las capacidades que necesitan para favorecer el aprendizaje y desarrollo de sus hijos desde el hogar.

5. Considerando la abundante evidencia existente sobre la importancia de asegurar servicios educativos de calidad para tener un impacto en los aprendizajes y desarrollo infantil, se sugiere adoptar políticas y medidas orientadas a fortalecer las competencias pedagógicas de las promotoras educativas comunitarias (PEC), tanto para el manejo del Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB), como de la metodología de atención multiedad con enfoque intercultural.

El acompañamiento pedagógico que reciben las PEC de las profesoras coordinadoras (PC) debería ir acompañado de un programa de formación inicial, en el marco de una carrera técnica especializada en la atención de programas no escolarizados de educación inicial, que incluya no solo aspectos pedagógicos, sino de gestión educativa, en la que se desarrollen orientaciones para poner en práctica desde la gestión en sus distintas dimensiones (institucional o estratégica, administrativa, pedagógica y comunitaria) y en cómo poner en práctica las características del MSE que han sido estudiadas a partir de la presente investigación: la flexibilidad, pertinencia, participación e integralidad. Un esquema de incentivos para culminar estos programas de formación inicial y en servicio ayudarían a generar sostenibilidad de este tipo de acciones formativas.

6. Finalmente, se sugiere analizar en futuras investigaciones, en qué medida las cuatro características que se atribuyen normativamente al modelo de servicio educativo no escolarizado (flexibilidad, pertinencia, participación, integralidad), se encuentran asociadas a factores de calidad del servicio educativo, si favorecen el desarrollo de los aprendizajes, y si sus estrategias de atención responden a las necesidades y características de los niños en los contextos rurales. En base a ello, es importante repensar la definición actual del modelo de servicio no escolarizado y si estas cuatro características y sus estrategias de atención son las que deberían definir y distinguir a un PRONOEI de Ciclo II –entorno comunitario de un Jardín de educación inicial (servicio escolarizado), o identificar otros atributos y

estrategias que podrían ser más relevantes para fortalecer su identidad y la calidad del servicio educativo no escolarizado que ofrecen.

7. Se recomienda complementar los hallazgos de este estudio con otras investigaciones sobre las características del MSE que incluyan la observación en campo de los procesos de gestión que se dan en el PRONOEI, incluyendo a los padres de familia, que son actores educativos en el proceso de aprendizaje de los niños y niñas y además usuarios del servicio. Asimismo, abrir otras líneas de investigación para futuros estudios que aborden la gestión de los PRONOEI en sus distintas dimensiones (estratégica, institucional, pedagógica, comunitaria y administrativa), y si las formas de trabajo de la estrategia de atención de entorno comunitario (actividad grupal con niñas y niños, encuentro con madres, padres y cuidadores) resultan vigentes o pertinentes en el marco de una educación a distancia o semi-presencial como la que se podría requerirse en un futuro escenario para la educación a nivel nacional.

REFERENCIAS

- Amaya, J. & Prado, D. (2010). *Relación entre actitudes maternas y las habilidades básicas para el aprendizaje en niños de 5 años que acuden al PRONOEI “Mi Mundo Mágico” del distrito de La Victoria 2009* (Tesis de licenciatura). Universidad Señor de Sipán, Chiclayo, Perú.
- Balarín, M. & Cueto, S. (2008). *La calidad de la participación de los padres de familia y el rendimiento estudiantil en las escuelas públicas peruanas*. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo – GRADE. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/611>
- Bartolomé, M. (1992). Investigación cualitativa en investigación: ¿Comprender o transformar? *Revista de Investigación Educativa*, 20, pp. 7-36. Recuperado de https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/94922/1/01_RIE0212-4068N%C2%BA20A%C3%91O1992.pdf
- Campbell, F. A., C. T. Ramey, E. Pungello, J. Sparling y S. Miller-Johnson (2002). Early Childhood Education: Young Adult Outcomes from the Abecedarian Project. *Applied Developmental Science* 6 (1): pp. 42-57. Recuperado de <https://larrycuban.files.wordpress.com/2011/03/campbell-et-al.pdf>
- Canales, M. (2006). *Metodologías de la investigación social*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.

Chara, P. (2017). *Propuesta de un sistema de monitoreo y su incidencia en la gestión de los PRONOEI de Amazonas, Apurímac, Ayacucho, Cusco, Huánuco y Lima Metropolitana* (Tesis de licenciatura). Universidad Privada Telesup, Lima, Perú.

Collis, B. y Moneen, J. (2001). *Flexible Learning in a digital world*. Londres: Kogan Page.

Recuperado de

[https://books.google.com.pe/books?id=yv0rBgAAQBAJ&pg=PA214&dq=Collis,+B.,+%26+Moonen,+J.+\(2001\).+Flexible+learning+in+a+digital+world&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwiir6TgofnrAhVNEbkGHdfRDvwQ6wEwAHoECAIQAQ#v=onepage&q=Collis%2C%20B.%2C%20%26%20Moonen%2C%20J.%20\(2001\).%20Flexible%20learning%20in%20a%20digital%20world&f=false](https://books.google.com.pe/books?id=yv0rBgAAQBAJ&pg=PA214&dq=Collis,+B.,+%26+Moonen,+J.+(2001).+Flexible+learning+in+a+digital+world&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwiir6TgofnrAhVNEbkGHdfRDvwQ6wEwAHoECAIQAQ#v=onepage&q=Collis%2C%20B.%2C%20%26%20Moonen%2C%20J.%20(2001).%20Flexible%20learning%20in%20a%20digital%20world&f=false)

Cruz, M. (2015). *Rendimiento escolar en comunicación en niños de 5 años de programas escolarizados y no escolarizados (Red 9 - Callao)* (Tesis de maestría). Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú.

Cueto, S. & Diaz, J. (1999). Impacto de la educación inicial en el rendimiento en primer grado de primaria en escuelas públicas urbanas de Lima. *Revista de Psicología*, XVI (1), pp. 73-91. Recuperado de

<http://www.grade.org.pe/upload/publicaciones/archivo/download/pubs/SC-JJD-Impacto%20Educacion%20Inicial.pdf>

Cueto, S., León J., Miranda, A., Dearden K., Crookston, B., y Behrman, J. (2016). Does pre-school improve cognitive abilities among children with early-life stunting? A longitudinal study for Peru. *International Journal of Educational Research*, 75, pp. 102-114. Recuperado de <https://www.grade.org.pe/publicaciones/does-pre-school-improve-cognitive-abilities-among-children-with-early-life-stunting-a-longitudinal-study-for-peru/>

Driessen, G., F. Smit y P. Slegers (2005). Parental Involvement and Educational Achievement', *British Journal of Educational Research* 31(4): 509-32. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/228654074_Parental_Involvement_and_Educational_Achievement

Epstein, J. y Becker, H. (1982). Teacher's Reported Practices of Parent Involvement: Problems and Possibilities. *The Elementary School Journal* 83(2). Recuperado de <https://www.journals.uchicago.edu/doi/pdf/10.1086/461298>

- Hao, L., & Bonstead-Bruns, M. (1998). Parent-Child Differences in Educational Expectations and the Academic Achievement of Immigrant and Native Students. *Sociology of Education*, 71(3), 175-198. doi:10.2307/2673201. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/2673201?origin=crossref>
- Díaz, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista General de Información y Documentación*. 28 (1), pp. 119-142. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/326380221_Investigacion_cualitativa_y_analisis_de_contenido_tematico_Orientacion_intelectual_de_revista_Universum
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M. y Varela, M. (2013) La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2 (7), pp. 162-167. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>
- Eming M. y Fujimoto G. (2004). *Desarrollo infantil temprano: lecciones de los programas no formales*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (1). Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2003000100004
- Gálvez, L. (2018). *Liderazgo y educación ambiental en las promotoras de los Programas No Escolarizados de Educación Inicial-PRONOEI -Módulo 18 - UGEL 06- ATE – Lima, 2016* (Tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Guerrig, J. (2004). “What Is a Case Study and What Is It Good For?” *American Political Science Review*. Cambridge, volumen 98, número 2, pp. 341-354.
- Hernández, S., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill / Interamericana Editores.
- IBE-UNESCO. (2017). *Training Tools for Curriculum Development: Developing and Implementing Curriculum Frameworks*. Ginebra: IBE-UNESCO. Recuperado de <https://neqmap.bangkok.unesco.org/wp-content/uploads/2019/06/Developing-and-Implementing-Curriculum-Frameworks-1.pdf>

- Majerowicz, S. (2016). *Impacto de Educación Inicial sobre desempeño académico*. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo – GRADE.
- Mendoza, J., & Llaxacondor, A. (2016). El estudio de caso en la investigación sobre la gestión de organizaciones: una guía introductoria. 360: *Revista De Ciencias De La Gestión*, 1(1), 150-171. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/360gestion/article/view/14875>
- Mejía, J. (2000). El muestreo en la investigación cualitativa. *Investigaciones Sociales*. Año IV, (5), 165-180. Recuperado de <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/sociales/article/view/6851/6062>
- MIDIS. (2016, 28 de julio). Lineamientos para la gestión articulada intersectorial e intergubernamental orientada a promover el desarrollo infantil temprano: Primero la Infancia, Decreto Supremo N° 010-2016-MIDIS. Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social. *Diario Oficial El Peruano*, Lima.
- MINEDU. (2012, 7 de junio). Reglamento de la Ley General de Educación, Decreto Supremo N° 011-2012-ED. Ministerio de Educación. *Diario Oficial El Peruano*, Lima.
- MINEDU. (2013). *Estudio de Educación Inicial: Un acercamiento a los aprendizajes de las niñas y los niños de cinco años de edad*. Lima: Unidad de Medición de la Calidad Educativa.
- MINEDU. (2016, 2 de junio). Resolución que aprueba el Currículo Nacional de la Educación Básica, Resolución Ministerial N° 281-2016-MINEDU. Ministerio de Educación. *Diario Oficial El Peruano*, Lima.
- MINEDU. (2018 a, 21 de diciembre). Resolución que aprueba la norma técnica denominada “Orientaciones para el desarrollo del año escolar 2019 en instituciones educativas y programas educativos de la Educación Básica”, Resolución Ministerial N° 712-2018-MINEDU. Ministerio de Educación. *Diario Oficial El Peruano*, Lima.
- MINEDU. (2018b). *Medición de la calidad de los entornos de aprendizaje y desarrollo temprano – MELQO* [Diapositiva de Power Point]. Unidad de Seguimiento y Evaluación, Lima.

- MINEDU. (2019, 10 de mayo). Resolución que autoriza “Crear el Modelo de Servicio Educativo No Escolarizado del Ciclo II”, Resolución Ministerial N° 217-2019-MINEDU. Ministerio de Educación. *Diario Oficial El Peruano*, Lima.
- MINEDU. (2020, 6 de enero). Resolución que aprueba los “Lineamientos para la conformación y gestión escolar de las Instituciones Educativas que se organizan en Redes Educativas de Gestión Escolar”, Resolución Viceministerial N° 002-2020-MINEDU. Ministerio de Educación. *Diario Oficial El Peruano*, Lima.
- MINEDUC. (2020). Inicio, Preescolar Básica y Media, Modelos educativos Flexibles. Colombia. Ministerio de Educación de Colombia. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-propertyvalue-55270.html? noredirect=1>
- MINEDUC. (2010). *Elaboración de los criterios para la evaluación, selección e implementación de Modelos educativos Flexibles como estrategia de atención a poblaciones en condiciones de vulnerabilidad*. Bogotá: Ministerio de Educación de Colombia. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-259880_archivo_pdf_criterios.pdf
- Moran, L. y Myringer, B. (1999). *Flexible learning and university change*. En Harry, K. (ed.). *Higher Education Through Open and Distance Learning*. Londres: Routledge, 57-72
- Murillo, F. J., Castañeda, E., Cueto, S., Donoso, J., Fabara, E., & Hernández, M. (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello. Recuperado de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/documentos/IIEE.pdf
- Neuman, Michelle J.; Devercelli, Amanda E. (2013). *What Matters Most for Early Childhood Development: A Framework Paper*. Washington: Banco Mundial. Recuperado de <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/20174/901830NWP0no5000Box385307B00PUBLIC0.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Paulette, A. (2018). Formación docente inicial y acción socioeducativa: Construyendo una propuesta de implementación del Programa Maestros Comunitarios (PMC). *Revista Electrónica Educare*, 22 (1), pp. 381-401. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194154980018>

- Peralta, M. (2018). *Programas No formales en la educación parvularia: Aportes y proyecciones*. Santiago de Chile: Ediciones de la Junji.
- Pérez, T. (2009). Pertinencia de la educación: ¿pertinente con qué? *Revolución educativa al tablero*, 52, pp. 5-7. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/propertyvalues-41323_tablero_pdf.pdf
- Jaramillo, G., et al. (2017). *Evaluación de impacto de los Hogares Infantiles cualificados por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar con mejoramiento de la Fundación Éxito*. Medellín: Fundación Éxito. Recuperado de https://www.fundacionexito.org/sites/default/files/publicaciones/Evaluaci%C3%B3n%20de%20Hogares%20ICBF_0.pdf
- Rodríguez, I. (2020). *Análisis de Modelos educativos flexibles y la Deserción Escolar en Bogotá en las Alcaldías de Luis Eduardo Garzón y Gustavo Petro*. Bogotá: Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD. Recuperado de <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/34463>
- Ruiz, J. (1989). *La decodificación de la vida cotidiana. Método de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz Díaz, F. & Parrilli, M. (2015). Sobre flexibilidad educativa y el Rol Docente. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*, 2 (19), pp.1-4. Recuperado de <http://laboratorios.fi.uba.ar/lie/Revista/Articulos/121219/A1.pdf>
- Salazar, K. (2017). *Autoevaluación de la gestión y el nivel de Calidad de los Programas No escolarizados de Educación inicial II Ciclo Hermann Gmeiner Yurac Urpi 3 de la UGEL N 05 de San Juan de Lurigancho* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima, Perú.
- Salinas, J. (2013). *Enseñanza flexible y aprendizaje abierto, fundamentos claves de los PLEs*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/263730417_Ensenanza_flexible_y_aprendizaje_abierto_fundamentos_clave_de_los_PLEs

- Sánchez, J. (2013). Paradigmas de investigación educativa: de las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva. *Entelequia. Revista interdisciplinar*, (16), pp. 91- 103. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/257842598_Paradigmas_de_Investigacion_Educativa_Paradigms_on_Educational_Research
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.
- Sarmiento, P. y Zapata, M. (2014). *Modelo conceptual sobre la participación de la familia en la escuela: un estudio cualitativo en cuatro localidades del Perú*. Lima: Grade. Recuperado de <http://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/AI16.pdf>
- Stake, R.E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata S.L.
- Swanborn, P. (2010). *Case study research. What, why and how?* Los Angeles: SAGE. Recuperado de <https://methods.sagepub.com/book/case-study-research-what-why-how>
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Uccelli, F. (2009). Los Programas No Escolarizados de Educación Inicial: ¿debilidad, negligencia o incapacidad estatal? En C. Montero, N. González, C. de Belaúnde, M. Eguren & F. Uccelli F (Eds.), *El Estado de la educación: estudios sobre políticas, programas y burocracias del sector* (pp. 213-289). Lima: IEP Instituto de Estudios Peruanos.
- UNESCO. (2004). *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*. Santiago de Chile: UNESCO. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/5612>
- UNESCO. (2005). *Diversidad cultural: materiales para la formación docente y el trabajo de aula*. Santiago de Chile: UNESCO.
- UNESCO. (2011). *Manual de gestión para directores de instituciones educativas*. Lima: Lance Grafico S.A.C. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219162>

- UNESCO. (2013). *Flexible learning strategies: for out of school children and youth*. Bangkok: UNESCO. Recuperado de <http://disde.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/1931/Flexible%20Learning%20Strategies.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- UNESCO. (2016). *Estrategias de aprendizaje flexibles para niños no escolarizados (OOSC) y jóvenes*. Bangkok: UNESCO. Recuperado de <https://bangkok.unesco.org/index.php/content/flexible-learning-strategies-out-school-children-oosc-and-youth>
- UNESCO. (2017). *15 claves de análisis para apuntalar la agenda educativa 2030*. UNESCO. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/5591>
- UNESCO (2018). *Comparative Analysis of the National Curriculum Frameworks of Five Countries: Brazil, Cambodia, Finland, Kenya and Peru*. UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000263831>
- Valdivia, J. (2016). *Intervención familiar para mejorar la educación temprana no escolarizada en niños de 0 a 3 años del Distrito de Mórrope, Lambayeque – 2016* (Tesis de doctorado). Universidad César Vallejo, Lima, Perú.
- Woodside, A. (2010) *Case Study Research: Theory, Methods, Practice*. Londres: Emerald. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/242346626_Case_study_research_for_theory-building
- Yin, R. (2014). *Case study research: Design and methods*. Los Ángeles: SAGE. Recuperado de https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1742025/mod_resource/content/1/How%20to%20know%20whether%20and%20when%20to%20use%20the%20case%20study%20as%20a%20research%20method.pdf



ANEXOS

Anexo 1: Matriz metodológica

Problemas	Objetivos	Categorías	Definición conceptual	Subcategorías	Definición conceptual	Técnicas e instrumentos	Población / unidad de análisis
General ¿De qué manera las características del Modelo de Servicio Educativo No Escolarizado de Educación Inicial se ponen en práctica en la gestión de los Programas No Escolarizados de Educación Inicial (PRONOEI) del ciclo II de entorno comunitario de áreas rurales de Huánuco, en el marco de las	General Comprender de qué manera las características del Modelo de Servicio Educativo No Escolarizado de Educación Inicial se ponen en práctica en la gestión de los PRONOEI del ciclo II de entorno comunitario de áreas rurales de Huánuco, en el marco de las percepciones y valoraciones de los	Flexibilidad	Implica organizar y brindar un servicio educativo a estudiantes en condiciones en condiciones de exclusión o vulnerabilidad, en base a estrategias o formas de atención de carácter abierto e inclusivo, en términos de formas o modalidades de atención, calendario y horario, uso de espacios educativos y agrupación de estudiantes, de modo que todos estos elementos prioricen el aprendizaje	Calendario y horario de clases flexibles	Se observa cuando la definición de los periodos en los que funciona el servicio educativo y los horarios de clases se realiza tomando en cuenta la demanda y características de las familias y comunidad, y pueden cambiar o ajustar durante el año escolar para responder a sus dinámicas y necesidades. (MINEDU, 2019 y UNESCO 2013 y 2016)	Técnica: Entrevista semi estructurada Instrumento N° 1: Guía de entrevista a la especialista de educación inicial de la UGEL Huánuco. Instrumento N° 2: Guía de entrevista a la profesora coordinadora de PRONOEI de la UGEL Huánuco.	1 UGEL (UGEL Huánuco) 3 Programas No Escolarizados de Educación Inicial (PRONOEI) del Ciclo II del ámbito de la UGEL Huánuco 1 especialista de educación inicial de UGEL Huánuco 1 profesora coordinadora de

Problemas	Objetivos	Categorías	Definición conceptual	Subcategorías	Definición conceptual	Técnicas e instrumentos	Población / unidad de análisis
percepciones y valoraciones de los actores involucrados? Específicos 1. ¿Cómo se presenta la flexibilidad en la gestión del servicio educativo que ofrecen los PRONOEI desde las percepciones de los actores gestores involucrados? 2. ¿De qué manera se pone en práctica la pertinencia en la	actores involucrados. Específicos 1. Describir y analizar cómo se presenta la flexibilidad en la gestión del servicio educativo que ofrecen los PRONOEI desde las percepciones de los actores gestores involucrados. 2. Describir y analizar de qué manera se pone en práctica la pertinencia en la gestión del servicio educativo de los		del estudiante. (MINEDU, 2019, Ruiz y Parrilli, 2015, UNESCO, 2013 y 2016)	Uso flexible de espacios educativos Formas o modalidades de atención flexibles pedagógicamente	Se observa cuando se brinda el servicio educativo haciendo uso de diversos espacios como el local del programa, el domicilio de las familias o espacios públicos de la comunidad. (MINEDU, 2019 y UNESCO 2013 y 2016) Implica desarrollar estrategias inclusivas, y nuevos modelos pedagógicos y formas de desarrollar los aprendizajes, para atender las necesidades y circunstancias específicas de	Instrumento N° 3: Guía de entrevista a la promotora educativa comunitaria de PRONOEI.	PRONOEI de UGEL Huánuco 3 promotoras educativas comunitarias a cargo de la profesora coordinadora de la UGEL Huánuco

Problemas	Objetivos	Categorías	Definición conceptual	Subcategorías	Definición conceptual	Técnicas e instrumentos	Población / unidad de análisis
gestión del servicio educativo de los PRONOEI desde las valoraciones de los actores gestores involucrados? 3. ¿Cómo se presenta la participación en la gestión del servicio educativo que ofrecen los PRONOEI en el marco de las percepciones de los actores gestores involucrados? 4.	PRONOEI desde las valoraciones de los actores gestores involucrados. 3. Describir y analizar cómo se presenta la participación en la gestión del servicio educativo que ofrecen los PRONOEI en el marco de las percepciones de los actores gestores involucrados. 4.				estudiantes fuera de la escuela. (UNESCO, 2013, Ruiz & Parrilli, 2015)		
				Agrupación flexible de estudiantes	Implica trabajar de manera integrada con niños y niñas de diferentes edades en una misma aula haciendo uso de una metodología apropiada para ello. (MINEDU, 2019 y UNESCO 2013 y 2016)		
		Pertinencia	Implica revalorar e incorporar las prácticas culturales y lingüísticas de la comunidad, mostrando coherencia con las necesidades sociales y	Pertinencia lingüística	Implica desarrollar actividades educativas en la lengua materna de las niñas y niños (castellano o en lengua originaria) y promover		

Problemas	Objetivos	Categorías	Definición conceptual	Subcategorías	Definición conceptual	Técnicas e instrumentos	Población / unidad de análisis
¿De qué manera se pone en práctica la integralidad en la gestión del servicio educativo que ofrecen los PRONOEI desde la manera de pensar y las racionalidades de los actores gestores involucrados?	Describir y analizar de qué manera se pone en práctica la integralidad en la gestión del servicio educativo que ofrecen los PRONOEI desde la manera de pensar y las racionalidades de los actores gestores involucrados.		características de los estudiantes, recuperando saberes de las comunidades, valorando la diversidad y fortaleciendo la identidad personal y cultural de los estudiantes. (MINEDU, 2019, Bravo, 2018 y UNESCO, 2015 y 2017)		el aprendizaje del castellano como segunda lengua en comunidades bilingües. (MINEDU, 2019, UNESCO, 2015)		
				Pertinencia cultural	Implica brindar una enseñanza que fortalece la identidad cultural de los niños y responde a las características socio culturales de sus familias, promoviendo el conocimiento de su comunidad y la valoración de sus manifestaciones culturales. (MINEDU, 2019, Bravo, 2018 y		

Problemas	Objetivos	Categorías	Definición conceptual	Subcategorías	Definición conceptual	Técnicas e instrumentos	Población / unidad de análisis
					UNESCO, 2015 y 2017)		
		Participación	Práctica de involucrar a las familias y la comunidad como actores educativos en el proceso de aprendizaje de las niñas y los niños, proporcionándoles espacios o mecanismos para opinar, tomar ciertas decisiones, proponer y disentir en relación al funcionamiento de la institución educativa y participar o apoyar el desarrollo de las actividades educativas de sus hijos.	Participación de familias y comunidad en la gestión del servicio educativo	Implica contar con espacios o mecanismos para que las familias y comunidad puedan incidir, decidir, opinar, aportar y disentir y actuar en relación a la organización y funcionamiento del servicio educativo que ofrece el PRONOEI y para que promuevan oportunidades educativas que favorezcan el aprendizaje de sus hijos desde las actividades		

Problemas	Objetivos	Categorías	Definición conceptual	Subcategorías	Definición conceptual	Técnicas e instrumentos	Población / unidad de análisis
			(MINEDU, 2019, UNESCO, 2004 y GRADE, 2014)		cotidianas del hogar o la comunidad. (MINEDU, 2019, UNESCO, 2004 y GRADE, 2014)		
				Participación de familias y comunidad en las actividades pedagógicas	Articular con las familias y comunidad para que promuevan oportunidades educativas que favorezcan el aprendizaje de sus hijos desde las actividades cotidianas del hogar o la comunidad. (MINEDU, 2019, UNESCO, 2004 y GRADE, 2014)		

Problemas	Objetivos	Categorías	Definición conceptual	Subcategorías	Definición conceptual	Técnicas e instrumentos	Población / unidad de análisis
		Integralidad	Brindar una educación que promueva los aprendizajes de los niños y niñas establecidos en el Currículo Nacional de la Educación Básica desde una perspectiva integral, considerando las múltiples dimensiones del desarrollo infantil (cognitiva, motora, física, social, emocional) así como asegurar que los niños que asisten a los servicios de educación inicial reciban servicios complementarios (salud, nutrición, protección social e infantil, registro legal de identidad,	Atención integral desde el currículo	Implica hacer uso de un currículo nacional que promueve el aprendizaje considerando las múltiples dimensiones del desarrollo infantil (cognitiva, motora, física, social y emocional). (MINEDU, 2012)		
				Atención integral desde la gestión de servicios complementarios	Desarrollar acciones que promueven el acceso o la adecuada gestión servicios complementarios (salud, nutrición, protección social e infantil, registro legal de identidad, servicios		

Problemas	Objetivos	Categorías	Definición conceptual	Subcategorías	Definición conceptual	Técnicas e instrumentos	Población / unidad de análisis
			servicios de cuidado, acondicionamiento de espacios educativos, entre otros) que promuevan condiciones básicas para su desarrollo. (MINEDU, 2019 y 2012; Neuman & Devercelli, 2013)		de cuidado, acondicionamiento de espacios educativos, entre otros) para la atención integral de los niños y niñas y generación de condiciones básicas para su desarrollo y aprendizaje en el servicio educativo. (MINEDU, 2019; Neuman & Devercelli, 2013)		

Anexo 2: Matriz de indicadores del/los instrumento/s

Título de la tesis: La gestión educativa en los Programas No Escolarizados de Educación Inicial (PRONOEI) del ciclo II en áreas rurales de Huánuco, desde las valoraciones de los gestores involucrados.

Problemas	Objetivos	Hipótesis	Categoría	Definición conceptual	Subcategorías	Definición conceptual	Indicadores	Guías de entrevista		
								Especialista de educación inicial de UGEL	Profesora coordinadora de PRONOEI	Promotora educativa comunitaria de PRONOEI
General ¿De qué manera las características del Modelo de Servicio Educativo No Escolarizado de Educación Inicial se ponen en práctica en la gestión de los Programas No	General Comprender de qué manera las características del Modelo de Servicio Educativo No Escolarizado de Educación Inicial se ponen en práctica en la gestión de los	Debido a que es un estudio exploratorio descriptivo no cuenta con hipótesis.	Flexibilidad	Implica organizar y brindar un servicio educativo a estudiantes en condiciones en condiciones de exclusión o vulnerabilidad, en base a estrategias o formas de atención de carácter abierto e inclusivo, en términos de	Calendario y horario de clases flexibles	Se observa cuando la definición de los periodos en los que funciona el servicio educativo y los horarios de clases se realiza tomando en cuenta la demanda y características de las familias y comunidad, y pueden cambiar o ajustar durante el año escolar para	Los horarios y periodos de clases en el servicio educativo son elegidos considerando la opinión de las familias y/o el calendario y se pueden ajustar durante el año escolar para responder a las	¿Cómo se eligieron los meses del año y horarios en los que funcionaron los PRONOEI en 2019? ¿se consultó a los padres al respecto? ¿Durante qué meses funcionaron los PRONOEI del ámbito de la UGEL? ¿por qué	¿Cómo se eligieron los meses del año y horarios en los que funcionaron los PRONOEI 1, 2 y 3 que tuvo a cargo en 2019? ¿se consultó a los padres al respecto? ¿Durante qué meses funcionaron los PRONOEI 1, 2 y 3 que tuvo a	¿Cómo se eligieron los meses del año y horarios en los que funcionó el PRONOEI en 2019? ¿se consultó a los padres al respecto? ¿Durante qué meses funcionó el PRONOEI? ¿por qué se eligieron esos meses?

Problemas	Objetivos	Hipótesis	Categoría	Definición conceptual	Subcategorías	Definición conceptual	Indicadores	Guías de entrevista		
								Especialista de educación inicial de UGEL	Profesora coordinadora de PRONOEI	Promotora educativa comunitaria de PRONOEI
Escolarizados de Educación Inicial (PRONOEI) del ciclo II de entorno comunitario de áreas rurales de Huánuco, en el marco de las	PRONOEI del ciclo II de entorno comunitario de áreas rurales de Huánuco, en el marco de las percepciones y valoraciones			formas o modalidades de atención, calendario y horario, uso de espacios educativos y agrupación de estudiantes, de modo que todos estos elementos prioricen el		responder a sus dinámicas y necesidades. (MINEDU, 2019 y UNESCO 2013 y 2016)	dinámicas y necesidades de las familias.	se eligieron esos meses? ¿En qué horarios funcionaron los PRONOEI del ámbito de la UGEL? ¿por qué se eligieron esos horarios?	cargo? ¿por qué se eligieron esos meses? ¿En qué horarios funcionaron los PRONOEI? ¿por qué se eligieron esos horarios?	¿En qué horarios funcionó el PRONOEI? ¿por qué se eligieron esos horarios?

Problemas	Objetivos	Hipótesis	Categoría	Definición conceptual	Subcategorías	Definición conceptual	Indicadores	Guías de entrevista		
								Especialista de educación inicial de UGEL	Profesora coordinadora de PRONOEI	Promotora educativa comunitaria de PRONOEI
percepciones y valoraciones de los actores involucrados? Específicos 1. ¿Cómo se presenta la flexibilidad en la gestión	de los actores involucrados. Específicos 1. Describir y analizar cómo se presenta la flexibilidad en la gestión del servicio educativo que ofrecen los PRONOEI			aprendizaje del estudiante. (MINEDU, 2019, Ruiz y Parrilli, 2015, UNESCO, 2013 y 2016)	Uso flexible de espacios educativos	Se observa cuando se brinda el servicio educativo haciendo uso de diversos espacios como el local del programa, el domicilio de las familias o espacios públicos de la comunidad. (MINEDU, 2019 y UNESCO 2013 y 2016)	Hacen uso de espacios educativos diversos para brindar el servicio educativo.	¿Dónde se realizaron las actividades educativas de los PRONOEI del ámbito de la UGEL? ¿hubo otros espacios o lugares donde se realizaron estas actividades?	¿Dónde se realizaron las actividades educativas de los PRONOEI 1, 2 y 3 que tuvo a cargo? ¿hubo otros espacios o lugares donde se realizaron estas actividades?	¿Dónde se realizaron las actividades educativas en el PRONOEI que tuvo a cargo el año pasado? ¿hubo otros espacios o lugares donde se realizaron estas actividades?

Problemas	Objetivos	Hipótesis	Categoría	Definición conceptual	Subcategorías	Definición conceptual	Indicadores	Guías de entrevista		
								Especialista de educación inicial de UGEL	Profesora coordinadora de PRONOEI	Promotora educativa comunitaria de PRONOEI
del servicio educativo que ofrecen los PRONOEI desde las percepciones de los actores gestores involucrados?	desde las percepciones de los actores gestores involucrados. 2. Describir y analizar de qué manera se pone en práctica la pertinencia en la gestión del servicio educativo de los PRONOEI desde las				Formas o modalidades de atención flexibles pedagógicamente	Implica desarrollar estrategias inclusivas, y nuevos modelos pedagógicos y formas de desarrollar los aprendizajes, para atender las necesidades y circunstancias específicas de estudiantes fuera de la escuela. (UNESCO, 2013, Ruiz & Parrilli, 2015)	El servicio educativo que ofrece el PRONOEI cuenta con formas de trabajo o estrategias pedagógicas nuevas o distintas a las del Modelo de servicio no escolarizado del nivel inicial	Para poder atender adecuadamente las necesidades de las familias de los niños de los PRONOEI ¿Qué formas de trabajo o estrategias pedagógicas nuevas o distintas a la actividad grupal con niños y padres emplearon? ¿o se concentraron en estas formas de trabajo propias del modelo? ¿por qué?	Para poder atender adecuadamente las necesidades de las familias de los niños de los PRONOEI 1, 2 y 3 ¿Qué formas de trabajo o estrategias pedagógicas nuevas o distintas a la actividad grupal con niños y padres emplearon? ¿o se concentraron en estas formas de	Para poder atender adecuadamente las necesidades de las familias de los niños del PRONOEI ¿Emplearon algo distinto a la actividad grupal con niños y encuentros con padres? ¿o se concentraron en ellas? ¿por qué?

Problemas	Objetivos	Hipótesis	Categoría	Definición conceptual	Subcategorías	Definición conceptual	Indicadores	Guías de entrevista		
								Especialista de educación inicial de UGEL	Profesora coordinadora de PRONOEI	Promotora educativa comunitaria de PRONOEI
educativo de los PRONOEI desde las valoraciones de los actores gestores involucrados? 3.	valoraciones de los actores gestores involucrados. 3. Describir y analizar cómo se presenta la participación								trabajo propias del modelo? ¿por qué?	

Problemas	Objetivos	Hipótesis	Categoría	Definición conceptual	Subcategorías	Definición conceptual	Indicadores	Guías de entrevista		
								Especialista de educación inicial de UGEL	Profesora coordinadora de PRONOEI	Promotora educativa comunitaria de PRONOEI
¿Cómo se presenta la participación en la gestión del servicio educativo que ofrecen los PRONOEI en el marco de las percepciones de los actores gestores involucrados? 4. ¿De qué manera se	en la gestión del servicio educativo que ofrecen los PRONOEI en el marco de las percepciones de los actores gestores involucrados. 4. Describir y analizar de qué manera se pone en práctica la				Agrupación flexible de estudiantes	Implica trabajar de manera integrada con niños y niñas de diferentes edades en una misma aula haciendo uso de una metodología apropiada para ello. (MINEDU, 2019 y UNESCO 2013 y 2016)	Los niños de diferentes edades son atendidos en una misma aula haciendo uso de la metodología de aulas multiedad.	En los PRONOEI ¿Cómo hacen para brindar una atención educativa a niños de diferentes edades (3, 4 y 5 años) en una misma aula considerando que tienen distintas características y necesidades? ¿Cuál fue la cantidad de niños por edades en el 2019? ¿Qué situaciones particulares se	En los PRONOEI 1, 2 y 3 que tiene a cargo: ¿Cómo hacen para brindar una atención educativa a niños de diferentes edades (3, 4 y 5 años) en una misma aula considerando que tienen distintas características y necesidades? ¿Cuál fue la cantidad de niños por edades en el 2019? ¿Qué	¿Cómo hace para atender a niños de 3, 4 y 5 años en una misma aula? ¿Emplean alguna estrategia de atención diferenciada, materiales educativos o actividades con distintos niveles de complejidad de acuerdo a las edades? Explíquelo con un ejemplo.

Problemas	Objetivos	Hipótesis	Categoría	Definición conceptual	Subcategorías	Definición conceptual	Indicadores	Guías de entrevista		
								Especialista de educación inicial de UGEL	Profesora coordinadora de PRONOEI	Promotora educativa comunitaria de PRONOEI
pone en práctica la integralidad en la gestión del servicio educativo que ofrecen los PRONOEI desde la	integralidad en la gestión del servicio educativo que ofrecen los PRONOEI desde la manera de pensar y las							presentaron y cómo respondieron a ellas?	situaciones particulares se presentaron y cómo respondieron a ellas?	

Problemas	Objetivos	Hipótesis	Categoría	Definición conceptual	Subcategorías	Definición conceptual	Indicadores	Guías de entrevista		
								Especialista de educación inicial de UGEL	Profesora coordinadora de PRONOEI	Promotora educativa comunitaria de PRONOEI
manera de pensar y las racionalidades de los actores gestores involucrados?	racionalidades de los actores gestores involucrados.		Pertinencia	Implica revalorar e incorporar las prácticas culturales y lingüísticas de la comunidad, mostrando coherencia con las necesidades sociales y características de los estudiantes, recuperando saberes de las comunidades,	Pertinencia lingüística	Implica desarrollar actividades educativas en la lengua materna de las niñas y niños (castellano o en lengua originaria) y promover el aprendizaje del castellano como segunda lengua en comunidades bilingües. (MINEDU, 2019, UNESCO, 2015)	Los PRONOEI desarrollan actividades educativas en la lengua materna de las niñas y y si están en comunidades bilingües enseñan en la lengua originaria y en Castellano como segunda lengua.	¿En qué lengua se comunican con los niños la profesora coordinadora y promotoras de los PRONOEI del ámbito de la UGEL?	¿Con qué lengua se comunicó usted y las promotoras con los niños y niñas de los PRONOEI?	¿Con qué lengua se comunicó usted con los niños y niñas? ¿y la profesora coordinadora?

Problemas	Objetivos	Hipótesis	Categoría	Definición conceptual	Subcategorías	Definición conceptual	Indicadores	Guías de entrevista		
								Especialista de educación inicial de UGEL	Profesora coordinadora de PRONOEI	Promotora educativa comunitaria de PRONOEI
				valorando la diversidad y fortaleciendo la identidad personal y cultural de los estudiantes. (MINEDU, 2019, Bravo, 2018 y UNESCO, 2015 y 2017)	Pertinencia cultural	Implica brindar una enseñanza que fortalece la identidad cultural de los niños y responde a las características socio culturales de sus familias, promoviendo el conocimiento de su comunidad y la valoración de sus manifestaciones culturales. (MINEDU, 2019,	Se identifican e integran en la planificación educativa las características socio culturales de las familias y comunidad.	¿Qué hacen para conocer las características sociales, económicas o culturales de las familias y los niños de los PRONOEI del ámbito de la UGEL? ¿realizan algún diagnóstico al respecto? ¿en qué documento se plasma?	¿Qué hacen para conocer las características sociales, económicas o culturales de las familias y los niños de los PRONOEI 1, 2 1y 3 que tiene a cargo? ¿realizan algún diagnóstico al respecto? ¿en qué documento se plasma?	¿De qué manera conoce las características de las familias y los niños del PRONOEI?

Problemas	Objetivos	Hipótesis	Categoría	Definición conceptual	Subcategorías	Definición conceptual	Indicadores	Guías de entrevista		
								Especialista de educación inicial de UGEL	Profesora coordinadora de PRONOEI	Promotora educativa comunitaria de PRONOEI
						Bravo, 2018 y UNESCO, 2015 y 2017)	Las actividades educativas promueven la identidad cultural a través del conocimiento y valoración de la comunidad y su cultura local.	¿De qué manera en los PRONOEI del ámbito de la UGEL se promueve el conocimiento y valoración de la cultura de la comunidad? La historia de su comunidad, su arte, folklore, comida, tradiciones. Explique con un ejemplo.	¿De qué manera los PRONOEI 1, 2 y 3 se promueve el conocimiento y valoración de la cultura de la comunidad? La historia de su comunidad, su arte, folklore, comida, tradiciones. Explique con un ejemplo.	¿De qué manera se promueve que los niños del PRONOEI conozcan y valoren su comunidad y su cultura? La historia de su comunidad, su arte, folklore, comida, tradiciones. Explique con un ejemplo.

Problemas	Objetivos	Hipótesis	Categoría	Definición conceptual	Subcategorías	Definición conceptual	Indicadores	Guías de entrevista		
								Especialista de educación inicial de UGEL	Profesora coordinadora de PRONOEI	Promotora educativa comunitaria de PRONOEI
			Participación	Práctica de involucrar a las familias y la comunidad como actores educativos en el proceso de aprendizaje de las niñas y los niños, proporcionándoles espacios o mecanismos para opinar, tomar ciertas decisiones, proponer y disentir en relación al funcionamiento de la institución	Participación de familias y comunidad en la gestión del servicio educativo	Implica contar con espacios o mecanismos para que las familias y comunidad puedan incidir, decidir, opinar, aportar y disentir y actuar en relación a la organización y funcionamiento del servicio educativo que ofrece el PRONOEI. (MINEDU, 2019, UNESCO, 2004 y GRADE, 2014)	Promueve la participación de las familias y comunidad en la planificación y toma de decisiones sobre el funcionamiento del servicio educativo.	¿Cómo se promueve la participación de las familias en el funcionamiento o gestión de los PRONOEI en el ámbito de la UGEL? ¿Cuentan con espacios o mecanismos donde recogen propuestas, opiniones o críticas de las familias y se toman decisiones? Explíquelas con un	¿Cómo se promueve la participación de las familias en el funcionamiento o gestión de los PRONOEI 1, 2 y 3 que tiene a cargo? ¿Cuentan con espacios o mecanismos donde recogen propuestas, opiniones o críticas de las familias y se toman decisiones? Explíquelas con un	¿Cómo se promueve la participación de las familias en el funcionamiento o gestión del PRONOEI? ¿Cuentan con espacios o mecanismos donde recogen propuestas, opiniones o críticas de las familias y se toman decisiones? Explíquelas con un ejemplo.

Problemas	Objetivos	Hipótesis	Categoría	Definición conceptual	Subcategorías	Definición conceptual	Indicadores	Guías de entrevista		
								Especialista de educación inicial de UGEL	Profesora coordinadora de PRONOEI	Promotora educativa comunitaria de PRONOEI
				educativa y participar o apoyar el desarrollo de las actividades educativas de sus hijos. (MINEDU, 2019, UNESCO, 2004 y GRADE, 2014)				ejemplo. ¿Cómo se promueve la participación de la comunidad en el funcionamiento o gestión de los PRONOEI? De autoridades, organizaciones sociales, o personajes representativos de la comunidad. ¿Cuentan con espacios o mecanismos donde	ejemplo. ¿Cómo se promueve la participación de la comunidad en el funcionamiento o gestión de los PRONOEI 1, 2 y 3 que tiene a cargo? De autoridades, organizaciones sociales, o personajes representativos de la comunidad. ¿Cuentan con espacios o	¿Cómo se promueve la participación de la comunidad en el funcionamiento o gestión del PRONOEI? De autoridades, organizaciones sociales, o personajes representativos de la comunidad. ¿Cuentan con espacios o mecanismos donde

Problemas	Objetivos	Hipótesis	Categoría	Definición conceptual	Subcategorías	Definición conceptual	Indicadores	Guías de entrevista		
								Especialista de educación inicial de UGEL	Profesora coordinadora de PRONOEI	Promotora educativa comunitaria de PRONOEI
								recogen propuestas, opiniones o críticas de la comunidad y se toman decisiones? Explíquelas con un ejemplo.	mecanismos donde recogen propuestas, opiniones o críticas de la comunidad y se toman decisiones? Explíquelas con un ejemplo.	propuestas, opiniones o críticas de la comunidad y se toman decisiones? Explíquelas con un ejemplo.

Problemas	Objetivos	Hipótesis	Categoría	Definición conceptual	Subcategorías	Definición conceptual	Indicadores	Guías de entrevista		
								Especialista de educación inicial de UGEL	Profesora coordinadora de PRONOEI	Promotora educativa comunitaria de PRONOEI
					Participación de familias y comunidad en las actividades pedagógicas	Articular con las familias y comunidad para que promuevan oportunidades educativas que favorezcan el aprendizaje de sus hijos desde las actividades cotidianas del hogar o la comunidad. (MINEDU, 2019, UNESCO, 2004 y GRADE, 2014)	Promueve actividades con padres de familia y comunidad orientadas a apoyar el aprendizaje de los niños.	¿En qué actividades participa la familia para apoyar el aprendizaje de sus hijos en clase en los PRONOEI del ámbito de la UGEL? ¿En qué actividades participan la comunidad para apoyar el aprendizaje de los niños y niñas de los PRONOEI del	¿En qué actividades participa la familia para apoyar el aprendizaje de sus hijos en clase en los PRONOEI 1, 2 y 3 que tiene a cargo? ¿En qué actividades participan la comunidad para apoyar el aprendizaje de los niños y niñas de los PRONOEI 1, 2	¿En qué actividades participa la familia para apoyar el aprendizaje de sus hijos en clase en el PRONOEI? ¿En qué actividades participan la comunidad para apoyar el aprendizaje de los niños y niñas en el PRONOEI?

Problemas	Objetivos	Hipótesis	Categoría	Definición conceptual	Subcategorías	Definición conceptual	Indicadores	Guías de entrevista		
								Especialista de educación inicial de UGEL	Profesora coordinadora de PRONOEI	Promotora educativa comunitaria de PRONOEI
								ámbito de la UGEL?	y 3 que tiene a cargo?	

Problemas	Objetivos	Hipótesis	Categoría	Definición conceptual	Subcategorías	Definición conceptual	Indicadores	Guías de entrevista		
								Especialista de educación inicial de UGEL	Profesora coordinadora de PRONOEI	Promotora educativa comunitaria de PRONOEI
			Integralidad	Brindar una educación que promueva el desarrollo infantil en sus múltiples dimensiones (cognitiva, motora, física, social, emocional) así como asegurar que los niños que asisten a los servicios de educación inicial reciban servicios complementarios (salud, nutrición, protección social,	Atención integral desde el currículo	Implica hacer uso de un currículo que promueve el aprendizaje y desarrollo infantil en sus múltiples dimensiones (cognitiva, motora, física, social y emocional). (MINEDU, 2012)	La planificación educativa se orienta al desarrollo de los aprendizajes establecidos en el Currículo Nacional de Educación Básica para el nivel de educación inicial (Ciclo II).	¿Qué documento o currículo establece los aprendizajes y orienta la planificación educativa en los PRONOEI? ¿En esta planificación se consideran todas las competencias del currículo o se priorizan algunas vinculadas a alguna dimensión del desarrollo del niño? (cognitiva,	¿Qué documento o currículo establece los aprendizajes y orienta la planificación educativa en los PRONOEI 1, 2 y 3 que tiene a cargo? ¿En esta planificación se consideran todas las competencias del currículo o se priorizan algunas vinculadas a alguna dimensión del desarrollo del niño? (cognitiva,	¿Cuál es el documento que establece los aprendizajes que deben desarrollar los niños en el PRONOEI?

Problemas	Objetivos	Hipótesis	Categoría	Definición conceptual	Subcategorías	Definición conceptual	Indicadores	Guías de entrevista		
								Especialista de educación inicial de UGEL	Profesora coordinadora de PRONOEI	Promotora educativa comunitaria de PRONOEI
				registro legal de identidad, servicios de cuidado, entre otros) que aseguren condiciones básicas para su desarrollo. (MINEDU, 2019 y 2012)				motora, física, social o emocional)	motora, física, social o emocional)	
					Atención integral desde la gestión de servicios complementarios	Desarrollar acciones que promueven el acceso o la adecuada gestión servicios complementarios (salud, alimentación, protección social, registro de	Los niños de los PRONOEI acceden a servicios complementarios (salud, alimentación, protección social, registro de identidad,	¿Cuál de los siguientes servicios complementarios (alimentación, salud, protección social, registro legal de identidad, otros) reciben los niños y niñas que	¿Cuál de los siguientes servicios complementarios (alimentación, salud, protección social, registro legal de identidad, otros) reciben los niños y niñas que	¿Cuál de los siguientes servicios complementarios (alimentación, salud, protección social, registro legal de identidad, otros) reciben los niños y niñas que

Problemas	Objetivos	Hipótesis	Categoría	Definición conceptual	Subcategorías	Definición conceptual	Indicadores	Guías de entrevista		
								Especialista de educación inicial de UGEL	Profesora coordinadora de PRONOEI	Promotora educativa comunitaria de PRONOEI
						identidad, entre otros) para la atención integral de los niños y niñas en el servicio educativo. (MINEDU, 2019)	entre otros) gestionados desde el Estado y/o la la comunidad.	asisten a los PRONOEI del ámbito de la UGEL? ¿Y de qué institución proviene?	asisten a los PRONOEI 1, 2 y 3 que tiene a cargo? ¿Y de qué institución proviene?	asisten al PRONOEI? ¿Y de qué institución proviene?

Anexo 3: Instrumentos

INSTRUMENTO 1:

GUÍA DE ENTREVISTA A ESPECIALISTA DE EDUCACIÓN INICIAL DE UGEL

FECHA : CONDUCTOR : Dayana
Terrones
Álvarez
HORA : ENTREVISTADO : Especialista de
educación
inicial de
UGEL

1.INTRODUCCIÓN

- Mi nombre es Dayana Terrones, soy docente, trabajo en el Ministerio de Educación y vengo realizando una investigación sobre los PRONOEI de Ciclo II como parte de una tesis de postgrado para una maestría en gestión de instituciones educativas.
- Esta entrevista tiene por objetivo recoger información relacionada con 4 características relevantes del modelo de servicio no escolarizado de educación inicial, que se presentan en los PRONOEI de ciclo II en el ámbito de la UGEL: la flexibilidad, la pertinencia, la participación y la atención integral a los niños.
- Considerando que este año es particular como motivo de la pandemia y la declaratoria del Estado de Emergencia Nacional, declarado por el gobierno. Por ello, las preguntas que le haré en relación a la gestión de los PRONOEI del ámbito de su UGEL será tomando en consideración la experiencia del año pasado, 2019.
- La entrevista tendrá una duración de 45 minutos.

2.ESTABLECIMIENTO DE AFINIDAD

¿Cómo se encuentra hoy día? ¿Se siente cómodo en este ambiente? Iniciemos.

3.PREGUNTAS

3.1.FLEXIBILIDAD

1)¿Cómo se eligieron los meses del año y horarios en los que funcionaron los PRONOEI en 2019? ¿se consultó a los padres al respecto?

2)¿Durante qué meses funcionaron los PRONOEI del ámbito de la UGEL? ¿por qué se eligieron esos meses?

3)¿En qué horarios funcionaron los PRONOEI del ámbito de la UGEL? ¿por qué se eligieron esos horarios?

4)¿Dónde se realizaron las actividades educativas de los PRONOEI del ámbito de la UGEL? ¿hubo otros espacios o lugares donde se realizaron estas actividades?

5)Para poder atender adecuadamente las necesidades de las familias de los niños de los PRONOEI ¿Qué formas de trabajo o estrategias pedagógicas nuevas o distintas a la actividad grupal con niños y encuentros con padres emplearon? ¿o se concentraron en estas formas de trabajo propias del modelo? ¿por qué?

6)En los PRONOEI ¿Cómo hacen para brindar una atención educativa a niños de diferentes edades (3, 4 y 5 años) en una misma aula considerando que tienen distintas características y necesidades? ¿Cuál fue la cantidad de niños por edades en el 2019? ¿Qué situaciones particulares se presentaron y cómo respondieron a ellas?

3.2.PERTINENCIA

7)¿En qué lengua se comunican con los niños la profesora coordinadora y promotoras de los PRONOEI del ámbito de la UGEL?

8)¿Qué hacen para conocer las características sociales, económicas o culturales de las familias y los niños de los PRONOEI del ámbito de la UGEL? ¿realizan algún diagnóstico al respecto? ¿en qué documento se plasma?

9)¿De qué manera en los PRONOEI del ámbito de la UGEL se promueve el conocimiento y valoración de la cultura de la comunidad? La historia de su comunidad, su arte, folklore, comida, tradiciones. Explique con un ejemplo.

3.3.PARTICIPACIÓN

10)¿Cómo se promueve la participación de las familias en el funcionamiento o gestión de los PRONOEI en el ámbito de la UGEL? ¿Cuentan con espacios o mecanismos donde recogen propuestas, opiniones o críticas de las familias y se toman decisiones? Explíquelas con un ejemplo.

11)¿Cómo se promueve la participación de la comunidad en el funcionamiento o gestión de los PRONOEI? De autoridades, organizaciones sociales, o personajes representativos de la comunidad. ¿Cuentan con espacios o mecanismos donde recogen propuestas, opiniones o críticas de la comunidad y se toman decisiones? Explíquelas con un ejemplo.

12)¿En qué actividades participa la familia para apoyar el aprendizaje de sus hijos en clase en los PRONOEI del ámbito de la UGEL?

13)¿En qué actividades participan la comunidad para apoyar el aprendizaje de los niños y niñas de los PRONOEI del ámbito de la UGEL?

3.4.INTEGRALIDAD

14) ¿Qué documento o currículo establece los aprendizajes y orienta la planificación educativa en los PRONOEI? ¿En esta planificación se consideran todas las competencias del currículo o se priorizan algunas vinculadas a alguna dimensión del desarrollo del niño? (cognitiva, motora, física, social o emocional)

15)¿Cuál de los siguientes servicios complementarios (alimentación, salud, protección social, registro legal de identidad, otros) reciben los niños y niñas que asisten a los PRONOEI del ámbito de la UGEL? ¿Y de qué institución proviene?

4.CLAUSURA

Resumen y agradecimientos.

INSTRUMENTO 2:

GUÍA DE ENTREVISTA A PROFESORA COORDINADORA DE PRONOEI DE LA UGEL

FECHA : CONDUCTOR : Dayana Terrones Álvarez

HORA : ENTREVISTADO : Profesor coordinador de PRONOEI de UGEL Huánuco

1.INTRODUCCIÓN

- Mi nombre es Dayana Terrones, soy docente, trabajo en el Ministerio de Educación y vengo realizando una investigación sobre los PRONOEI de Ciclo II como parte de una tesis de postgrado para una maestría en gestión de instituciones educativas.
- Esta entrevista tiene por objetivo recoger información relacionada con 4 características relevantes del modelo de servicio no escolarizado de educación inicial, que se presentan en los PRONOEI de ciclo II en el ámbito de la UGEL: la flexibilidad, la pertinencia, la participación y la atención integral a los niños.
- Considerando que este año es particular como motivo de la pandemia y la declaratoria del Estado de Emergencia Nacional, declarado por el gobierno. Por ello, las preguntas que le haré en relación a la gestión de los PRONOEI del ámbito de su UGEL será tomando en consideración la experiencia del año pasado, 2019.
- La entrevista tendrá una duración de 45 minutos.

2.ESTABLECIMIENTO DE AFINIDAD

¿Cómo se encuentra hoy día? ¿Se siente cómodo en este ambiente? Iniciemos.

3.PREGUNTAS

3.5.FLEXIBILIDAD

- 1)¿Cómo se eligieron los meses del año y horarios en los que funcionaron los PRONOEI 1, 2 y 3 que tuvo a cargo en 2019? ¿se consultó a los padres al respecto?

2)¿Durante qué meses funcionaron los PRONOEI 1, 2 y 3 que tuvo a cargo? ¿por qué se eligieron esos meses?

3)¿En qué horarios funcionaron los PRONOEI? ¿por qué se eligieron esos horarios?

4)¿Dónde se realizaron las actividades educativas de los PRONOEI 1, 2 y 3 que tuvo a cargo? ¿hubo otros espacios o lugares donde se realizaron estas actividades?

5)Para poder atender adecuadamente las necesidades de las familias de los niños de los PRONOEI 1, 2 y 3 ¿Qué formas de trabajo o estrategias pedagógicas nuevas o distintas a la actividad grupal con niños y encuentros con padres emplearon? ¿o se concentraron en estas formas de trabajo propias del modelo? ¿por qué?

6)En los PRONOEI 1, 2 y 3 que tiene a cargo: ¿Cómo hacen para brindar una atención educativa a niños de diferentes edades (3, 4 y 5 años) en una misma aula considerando que tienen distintas características y necesidades?

7)¿Cuál fue la cantidad de niños por edades en el 2019? ¿Qué situaciones particulares se presentaron y cómo respondieron a ellas?

3.6.PERTINENCIA

8) ¿Con qué lengua se comunicó usted y las promotoras con los niños y niñas de los PRONOEI?

9)¿Qué hacen para conocer las características sociales, económicas o culturales de las familias y los niños de los PRONOEI 1, 2 y 3 que tiene a cargo? ¿realizan algún diagnóstico al respecto? ¿en qué documento se plasma?

10)¿De qué manera los PRONOEI 1, 2 y 3 se promueve el conocimiento y valoración de la cultura de la comunidad? La historia de su comunidad, su arte, folklore, comida, tradiciones. Explique con un ejemplo.

3.7.PARTICIPACIÓN

11)¿Cómo se promueve la participación de las familias en el funcionamiento o gestión de los PRONOEI 1, 2 y 3 que tiene a cargo? ¿Cuentan con espacios o mecanismos donde recogen propuestas, opiniones o críticas de las familias y se toman decisiones? Explíquelas con un ejemplo.

12)¿Cómo se promueve la participación de la comunidad en el funcionamiento o gestión de los PRONOEI 1, 2 y 3 que tiene a cargo? De autoridades, organizaciones sociales, o personajes representativos de la comunidad. ¿Cuentan con espacios o mecanismos donde

recogen propuestas, opiniones o críticas de la comunidad y se toman decisiones? Explíquelas con un ejemplo.

13)¿En qué actividades participa la familia para apoyar el aprendizaje de sus hijos en clase en los PRONOEI 1, 2 y 3 que tiene a cargo?

14)¿En qué actividades participan la comunidad para apoyar el aprendizaje de los niños y niñas de los PRONOEI 1, 2 y 3 que tiene a cargo?

3.8.INTEGRALIDAD

15)¿Qué documento o currículo establece los aprendizajes y orienta la planificación educativa en los PRONOEI 1, 2 y 3 que tiene a cargo? ¿En esta planificación se consideran todas las competencias del currículo o se priorizan algunas vinculadas a alguna dimensión del desarrollo del niño? (cognitiva, motora, física, social o emocional)

16)¿Cuál de los siguientes servicios complementarios (alimentación, salud, protección social, registro legal de identidad, otros) reciben los niños y niñas que asisten a los PRONOEI 1, 2 y 3 que tiene a cargo? ¿Y de qué institución proviene?

4.CLAUSURA

Resumen y agradecimientos.

INSTRUMENTO 3:

GUÍA DE ENTREVISTA A PROMOTORA EDUCATIVA COMUNITARIA DE PRONOEI

FECHA : CONDUCTOR : Dayana
Terrones
Álvarez
HORA : ENTREVISTADO : Promotor
educativo
comunitario de
PRONOEI

1.INTRODUCCIÓN

- Mi nombre es Dayana Terrones, soy docente, trabajo en el Ministerio de Educación y vengo realizando una investigación sobre los PRONOEI de Ciclo II como parte de una tesis de postgrado para una maestría en gestión de instituciones educativas.
- Esta entrevista tiene por objetivo recoger información relacionada con 4 características relevantes del modelo de servicio no escolarizado de educación inicial, que se presentan en los PRONOEI de ciclo II en el ámbito de la UGEL: la flexibilidad, la pertinencia, la participación y la atención integral a los niños.
- Considerando que este año es particular como motivo de la pandemia y la declaratoria del Estado de Emergencia Nacional, declarado por el gobierno. Por ello, las preguntas que le haré en relación a la gestión de los PRONOEI del ámbito de su UGEL será tomando en consideración la experiencia del año pasado, 2019.
- La entrevista tendrá una duración de 45 minutos.

2.ESTABLECIMIENTO DE AFINIDAD

¿Cómo se encuentra hoy día? ¿Se siente cómodo en este ambiente? Iniciemos...

3.PREGUNTAS

3.9.FLEXIBILIDAD

- 1)¿Cómo se eligieron los meses del año y horarios en los que funcionó el PRONOEI en 2019? ¿se consultó a los padres al respecto?
- 2)¿Durante qué meses funcionó el PRONOEI? ¿por qué se eligieron esos meses?

3)¿En qué horarios funcionó el PRONOEI? ¿por qué se eligieron esos horarios?

4)¿Dónde se realizaron las actividades educativas en el PRONOEI que tuvo a cargo el año pasado? ¿hubo otros espacios o lugares donde se realizaron estas actividades?

5)Para poder atender adecuadamente las necesidades de las familias de los niños del PRONOEI ¿Emplearon algo distinto a la actividad grupal con niños y encuentros con padres? ¿o se concentraron en ellas? ¿por qué?

6)¿Cómo hace para atender a niños de 3, 4 y 5 años en una misma aula? ¿Emplean alguna estrategia de atención diferenciada, materiales educativos o actividades con distintos niveles de complejidad de acuerdo a las edades? Explíquelo con un ejemplo.

3.10.PERTINENCIA

7)¿Con qué lengua se comunicó usted con los niños y niñas? ¿y la profesora coordinadora?

8)¿De qué manera conoce las características de las familias y los niños del PRONOEI?

9)¿De qué manera se promueve que los niños del PRONOEI conozcan y valoren su comunidad y su cultura? La historia de su comunidad, su arte, folklore, comida, tradiciones. Explique con un ejemplo.

3.11.PARTICIPACIÓN

10)¿Cómo se promueve la participación de las familias en el funcionamiento o gestión del PRONOEI? ¿Cuentan con espacios o mecanismos donde recogen propuestas, opiniones o críticas de las familias y se toman decisiones? Explíquelas con un ejemplo.

11)¿Cómo se promueve la participación de la comunidad en el funcionamiento o gestión del PRONOEI? De autoridades, organizaciones sociales, o personajes representativos de la comunidad. ¿Cuentan con espacios o mecanismos donde recogen propuestas, opiniones o críticas de la comunidad y se toman decisiones? Explíquelas con un ejemplo.

12)¿En qué actividades participa la familia para apoyar el aprendizaje de sus hijos en clase en el PRONOEI?

13)¿En qué actividades participan la comunidad para apoyar el aprendizaje de los niños y niñas en el PRONOEI?

3.12.INTEGRALIDAD

14)¿Cuál es el documento que establece los aprendizajes que deben desarrollar los niños en el PRONOEI?

15)¿Cuál de los siguientes servicios complementarios (alimentación, salud, protección social, registro legal de identidad, otros) reciben los niños y niñas que asisten al PRONOEI? ¿Y de qué institución proviene?

4.CLAUSURA

Resumen y agradecimientos.



Anexo 4: Consentimiento Informado

Lima, 05 de mayo del 2020

Sra.

Especialista de educación inicial de la UGEL Huánuco

Presente.-

Estimada especialista,

A través del presente, me dirijo a usted para saludarla muy cordialmente y hacer de su conocimiento que soy estudiante de la Maestría en Educación con mención en Gestión de Instituciones Educativas, de la universidad Antonio Ruiz de Montoya, en Lima. En la actualidad, estoy desarrollando la tesis: "Características de la gestión educativa en los Programas No Escolarizados de Educación Inicial (PRONOEI) del ciclo II de entorno comunitario de áreas rurales de Huánuco". Por ello, acudo a usted con la finalidad de invitarla a participar en ella.

La participación en este estudio consiste en responder a las preguntas que realice en una entrevista directa, la cual será realizada a través de medios virtuales y grabada. La información que usted brinde será de carácter confidencial, por lo que no se usará su nombre ni el de los profesores coordinadores o promotores educativos comunitarios de PRONOEI que participen en la investigación.

Muchas gracias por su participación.

Atentamente



Dayana del Carmen Terrones Álvarez
DNI: 10588602

Yo, _____ identificado(a) con DNI N° _____, acepto participar en la investigación de la estudiante de maestría Dayana del Carmen Terrones Álvarez "Características de la gestión educativa en los Programas No Escolarizados de Educación Inicial (PRONOEI) del ciclo II de entorno comunitario de áreas rurales de Huánuco".

11

Fecha: Huánuco, 05 de junio del 2020

Firma: _____

Lima, 08 de junio del 2020

SRA.

Profesora Coordinadora de Programas No Escolarizados de Educación Inicial (PRONOEI)

UGEL Huánuco

Presente.-

Estimada profesora,

A través del presente, me dirijo a usted para saludarla muy cordialmente y hacer de su conocimiento que soy estudiante de la Maestría en Educación con mención en Gestión de Instituciones Educativas, de la universidad Antonio Ruiz de Montoya, en Lima. En la actualidad, estoy desarrollando la tesis: "Características de la gestión educativa en los Programas No Escolarizados de Educación Inicial (PRONOEI) del ciclo II de entorno comunitario de áreas rurales de Huánuco". Por ello, acudo a usted con la finalidad de invitarla a participar en ella.

La participación en este estudio consiste en responder a las preguntas que realice en una entrevista directa, la cual será realizada a través de medios virtuales y grabada. La información que usted brinde será de carácter confidencial, por lo que no se usará su nombre ni el de las especialistas de UGEL, ni promotores educativos comunitarios de PRONOEI que participen en la investigación.

Muchas gracias por su participación.

Atentamente



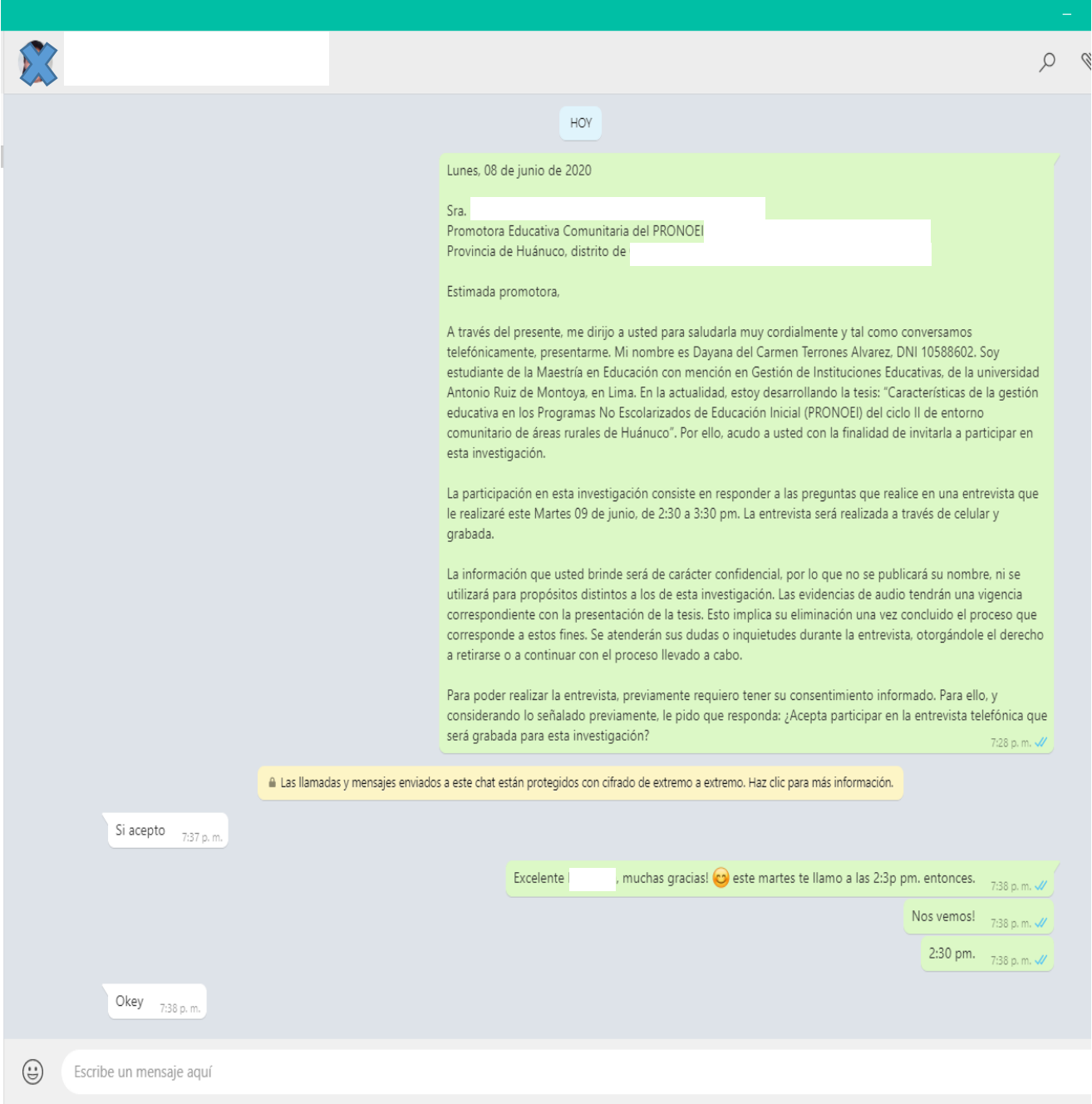
Dayana del Carmen Terrones Álvarez
DNI: 10588602

Yo, identificada con DNI N° , acepto participar en la investigación de la estudiante de maestría Dayana del Carmen Terrones Álvarez "Características de la gestión educativa en los Programas No Escolarizados de Educación Inicial (PRONOEI) del ciclo II de entorno comunitario de áreas rurales de Huánuco".


Firma

CONSENTIMIENTO INFORMADO

PEC 1-PRONOEI:
Promotora Educativa Comunitaria del PRONOEI N° 1
Provincia de Huánuco.



CONSENTIMIENTO INFORMADO

PEC 2-PRONOEI:
Promotora Educativa Comunitaria del PRONOEI N° 2
Provincia de Huánuco.

HOY

Lunes, 08 de junio de 2020

Sra. [Redacted]
Promotora Educativa Comunitaria del PRONOEI N° 2
Provincia de Huánuco, distrito de [Redacted]

Estimada promotora,

A través del presente, me dirijo a usted para saludarla muy cordialmente y tal como conversamos telefónicamente, presentarme. Mi nombre es Dayana del Carmen Terrones Alvarez, DNI 10588602. Soy estudiante de la Maestría en Educación con mención en Gestión de Instituciones Educativas, de la universidad Antonio Ruiz de Montoya, en Lima. En la actualidad, estoy desarrollando la tesis: "Características de la gestión educativa en los Programas No Escolarizados de Educación Inicial (PRONOEI) del ciclo II de entorno comunitario de áreas rurales de Huánuco". Por ello, acudo a usted con la finalidad de invitarla a participar en esta investigación.

La participación en esta investigación consiste en responder a las preguntas que realice en una entrevista que le realizaré este Miércoles 10 de junio, de 2:30 a 3:30 pm. La entrevista será realizada a través de celular y grabada.

La información que usted brinde será de carácter confidencial, por lo que no se publicará su nombre, ni se utilizará para propósitos distintos a los de esta investigación. Las evidencias de audio tendrán una vigencia correspondiente con la presentación de la tesis. Esto implica su eliminación una vez concluido el proceso que corresponde a estos fines. Se atenderán sus dudas o inquietudes durante la entrevista, otorgándole el derecho a retirarse o a continuar con el proceso llevado a cabo.

Para poder realizar la entrevista, previamente requiero tener su consentimiento informado. Para ello, y considerando lo señalado previamente, le pido que responda: ¿Acepta participar en la entrevista telefónica que será grabada para esta investigación?

7:31 p. m. ✓✓

Las llamadas y mensajes enviados a este chat están protegidos con cifrado de extremo a extremo. Haz clic para más información.

Buenas noches miss.. 7:47 p. m.

Si acepto 7:47 p. m.

Muchas gracias promotora [Redacted] 7:50 p. m. ✓✓

Entonces el miércoles la llamo a las 2:30 pm. para la entrevista. 7:50 p. m. ✓✓

Un abrazo! 7:50 p. m. ✓✓

Escribe un mensaje aquí

165

CONSENTIMIENTO INFORMADO

PEC 3-PRONOEI:
Promotora Educativa Comunitaria del PRONOEI N° 3
Provincia de Huánuco.

