

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

Escuela de Posgrado



**Gestión de la UGEL para la calidad del servicio de
Educación Inicial en las instituciones educativas públicas:
Caso UGEL 03 Lima Metropolitana**

Tesis para obtener el grado académico de Maestra en Gestión de Políticas
y Programas para el Desarrollo Infantil Temprano que presenta:

Nathaly Eleodora Canales Vargas

Asesora:

Patricia Elena González Simón

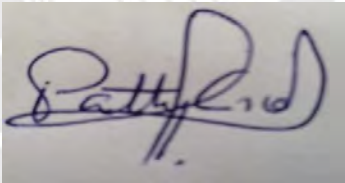
Lima, 2024

Informe de Similitud

Yo, Patricia Elena González Simón, docente de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado Gestión de la UGEL para la calidad del servicio de Educación Inicial en las instituciones educativas públicas. Caso UGEL 03 Lima Metropolitana de la autor(a) Nathaly Eleodora Canales Vargas, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 16%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 24/06/2024.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de Suficiencia Profesional, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: Lima, junio 2024.

<u>González Simón, Patricia Elena</u>	
DNI: 07232630	Firma 
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2020-4169	



Dedico la presente investigación a mis dos amados hijos, en quienes invertí tiempo y dedicación en su primera infancia y hoy en su juventud va retornando con creces todo lo invertido. Es mi anhelo que todos los niños tengan la misma o mejor suerte.



Agradezco a mi asesora Patricia González, quien ha sido una gran inspiración para culminar esta investigación. Cada palabra de aliento ha sido de gran ayuda y apoyo.

Resumen y palabras clave

La presente tesis es un estudio de caso, de tipo cualitativo y de nivel descriptivo; que emplea la entrevista a diferentes actores como fuente de información y que busca analizar el aporte de una instancia de gestión local a la calidad del servicio educativo. Dicha pretensión se logra a partir de los testimonios de directores y docentes de las instituciones educativas del nivel inicial, así como de los especialistas que trabajan en la UGEL 03 de Lima Metropolitana específicamente.

Siendo la primera infancia, el período de vida más importante del ser humano resulta indispensable que reciba una educación de calidad. Es en ese sentido, que el presente estudio cobra relevancia al brindar un análisis acerca de la calidad del servicio, considerando la perspectiva que tienen del aporte de la Unidad de Gestión Educativa Local, tanto desde la Gestión Pedagógica la cual gira en torno a los procesos educativos, como desde la Gestión Institucional vinculada a los aspectos estructurales. Los resultados muestran que los factores que intervienen en la calidad del servicio de las instituciones educativas, se relacionan con el aporte de la gestión que realiza la UGEL, evidenciando que se requiere más recursos humanos y materiales, mientras que los directivos y docentes perciben una mejor gestión si son atendidos oportunamente recibiendo buen trato.

Palabras clave: calidad educativa, nivel inicial, unidad de gestión educativa local, gestión pedagógica, gestión institucional, factores de calidad, compromisos de gestión escolar

Abstract and keywords

This thesis is a case study, qualitative and descriptive level; which uses interviews with different actors as a source of information and seeks to analyze the contribution of a local management body to the quality of the educational service. This claim is achieved from the testimonies of directors and teachers of initial level educational institutions, as well as specialists who work at UGEL 03 of Metropolitan Lima specifically.

Being early childhood, the most important period of life for a human being, it is essential that they receive a quality education. It is in this sense that this study becomes relevant by providing an analysis of the quality of the service, considering the perspective they have of the contribution of the Local Educational Management Unit, from the Pedagogical Management around the processes educational, and Institutional Management linked to structural aspects. The results show that the factors that intervene in the quality of the service of educational institutions are related to the management contribution made by UGEL, showing that more human and material resources are required, while managers and teachers perceive a better management if they are attended to in a timely manner and receive good treatment.

Keywords: quality education, entry-level, local education management unit, educational management, institutional management, quality factors, school management commitments.

ÍNDICE

Informe de Similitud	ii
Resumen y palabras clave	v
Abstract and keywords	vi
ÍNDICE	vii
ÍNDICE DE TABLAS	xi
INDICE DE FIGURAS	xii
INTRODUCCIÓN	1
Capítulo I	5
1.1 La Calidad en el Nivel Inicial	5
1.2 Políticas internacionales relacionadas a la Calidad del Servicio Educativo del Nivel Inicial	11
1.2.1 Conferencia sobre el derecho a la educación desde el nacimiento	11
1.2.2 La educación encierra un tesoro	12
1.2.3 Foro Mundial por la equidad	12
1.2.4 Conferencia Mundial para Transformar la Atención Temprana	13
1.2.5 Foro Regional para la calidad de los servicios	15
1.3 Avances y Desafíos de la Calidad del Servicio Educativo del Nivel Inicial en América Latina y el Caribe	16

1.4 Políticas e Intervenciones para un Servicio Educativo de Calidad en el Nivel Inicial en el Perú:	19
1.4.1 Ley General de Educación	19
1.4.2 Carrera Docente Meritocrática	20
1.4.3 Lineamientos para Promover el Trabajo Articulado a favor de la Primera Infancia	21
1.4.4 Marco Curricular Nacional	22
1.4.5 Presupuesto Público	23
1.4.6 Política Nacional por los niños y adolescentes al 2030	23
1.4.7 PEN al 2036: Una Política Educativa a Largo Plazo	23
1.5 Factores para Promover la Calidad del Servicio Educativo	24
1.5.1 La Niña y el Niño como Centro del Servicio	26
1.5.2 Formación Docente	27
1.5.3 Desarrollo Personal	30
1.5.4 La Gestión	31
1.5.5 El Sentido de la Comunidad	36
1.5.6 El Rol del Estado Como Ente Rector	37
Capítulo II	39
2.1 La Gestión Pedagógica de la UGEL y su Relación con el Desarrollo Infantil Temprano	39
2.1.1 Acompañamiento Pedagógico	40

2.2	La Gestión Institucional de la UGEL y su Relación con el Desarrollo Infantil Temprano	42
2.2.1	Infraestructura	42
2.2.2	Material educativo:	43
2.2.3	Tasa docente – estudiante	44
2.3	Los Compromisos de Gestión Escolar	45
	CAPITULO III	47
3.1	Fundamentación del Enfoque metodológico y nivel de la investigación .	47
3.2	Problema de Investigación	50
3.3	Objetivos de la Investigación y Categorías	50
3.3.1	Objetivo General:	50
3.3.2	Objetivos Específicos:	50
3.4	Método de Investigación	50
3.5	Población y Muestra – Participantes	52
3.6	Técnicas e Instrumentos de Recolección de la Información	54
3.6.1	Elaboración de Instrumentos	57
3.6.2	Validación de Instrumentos	58
3.6.3	Aplicación de Instrumentos	59
3.7	Procedimientos Para Organizar y Analizar la Información Recogida	60
3.8	Consideraciones Éticas de la Investigación	61
	Capítulo IV	62

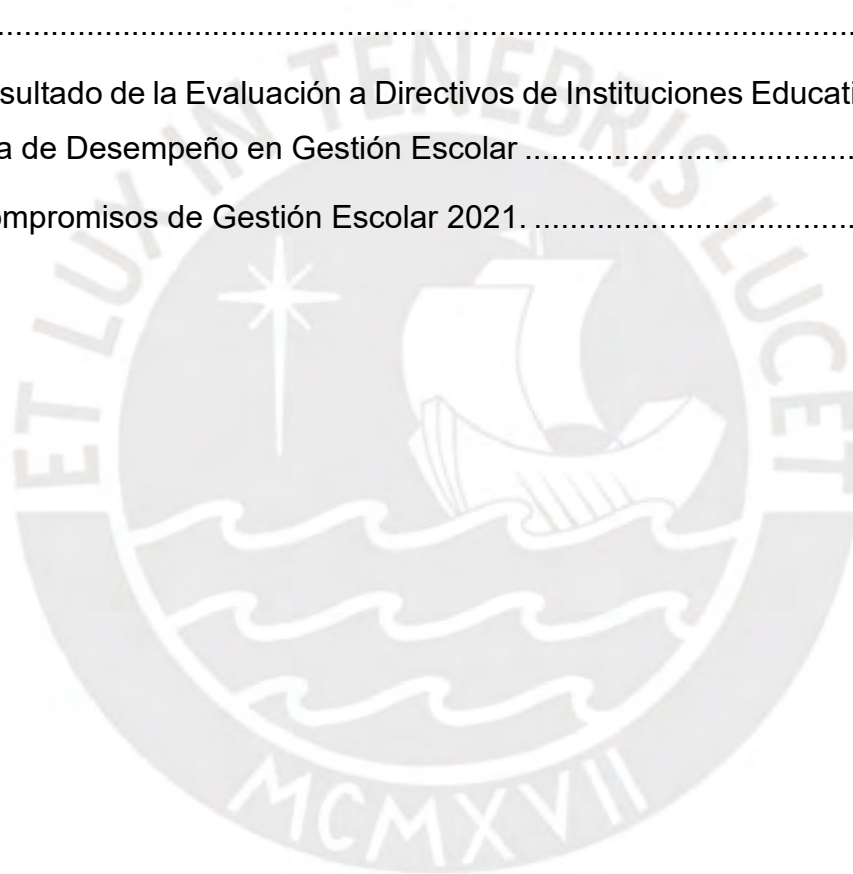
4.1 Aporte De la Gestión Pedagógica de la UGEL 03 Lima Metropolitana en la calidad del servicio de educación inicial en su jurisdicción.	62
4.1.1 Factor que promueve la calidad: La niña y el niño como centro del servicio	62
4.1.2 Factor que promueve la calidad: Formación en servicio	65
4.1.3 Desarrollo Personal	79
4.2 De la Gestión Institucional	81
4.2.1 La Gestión	81
4.2.2 Infraestructura	82
4.2.3 Material educativo	83
4.2.4 Matrícula	85
4.2.5 Permanencia y Continuidad	86
4.2.6 Sentido de la comunidad	87
CONCLUSIONES	96
RECOMENDACIONES	99
REFERENCIAS	103
ANEXOS	112

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Algunas Variables que midieron la calidad del servicio en el Nivel Inicial 2017-2019	9
Tabla 2. Porcentaje de aprobación de los docentes del Nivel Inicial en la evaluación de desempeño.....	27
Tabla 3. Resultados por niveles acerca de los aspectos evaluados en la Evaluación de Desempeño a docentes del Nivel Inicial 2018.	28
Tabla 4. Resultados de la evaluación de docentes del nivel inicial respecto a la retroalimentación de la evaluación del progreso de los aprendizajes.....	29
Tabla 5. Resultados de la evaluación de docentes del nivel inicial respecto a la observación de la gestión del espacio y materiales.....	29
Tabla 6. Dimensiones y sub dimensiones	48
Tabla 7. Variables, Dimensiones y Categorías de la Investigación.....	49
Tabla 8. Aporte de la Gestión de la UGEL a la Calidad del Servicio en Educación Inicial	52
Tabla 9. Número de directoras seleccionadas como muestra para la entrevista.....	53
Tabla 10. Distribución de grupos focales de docentes de inicial	54
Tabla 11. Relación de informantes y sus códigos respectivos códigos	61

INDICE DE FIGURAS

Figura 1. Factores para lograr la calidad educativa según la R.M. 263-2021-MINEDU	5
Figura 2. Factores que promueven la mejora de la calidad del servicio del Nivel Inicial	24
Figura 3. Evaluación del Desempeño en Cargos Directivos de IE de Educación Básica	32
Figura 4. Resultado de la Evaluación a Directivos de Instituciones Educativas del Nivel Inicial acerca de Desempeño en Gestión Escolar	34
Figura 5. Compromisos de Gestión Escolar 2021	45



INTRODUCCIÓN

La educación de calidad que llega de manera equitativa a todos es una preocupación y un objetivo en cualquier territorio que busca un crecimiento y desarrollo sostenible. (OECD, 2018) ya que es la base para una sociedad preparada para los desafíos de un mundo que cambia frecuentemente y que no detiene su evolución (OECD, ,2021).

Esto se refleja en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) promovidos por las Naciones Unidas (ONU) en su Agenda 2030 (ONU, 2021). El objetivo número 4, la educación de calidad, plantea la idea de elevar el servicio del sistema educativo en aras de promover la equidad. En consecuencia, se postula que la educación constituye un derecho esencial de las personas, con el propósito de elevar su bienestar emocional y su integración social.

Numerosas investigaciones científicas y publicaciones tales como los cuatro pilares de la educación de Jacques Delors (1994), foros mundiales como el Foro Mundial ocurrido en Dakar (2000) y congresos o conferencias, como la Conferencia Mundial que se llevó a cabo en Tailandia (1990) y la reciente Declaración de Tashkent (2022), dieron cuenta de la importancia de los primeros años en la formación del ser humano y los factores que determinan su desarrollo. Del mismo modo, los estudios, investigaciones y descubrimientos de las Neurociencias coinciden en dichos reconocimientos.

Los recursos escolares, explica Ajani (2023) tienen un impacto crítico en el sistema educativo de cualquier nación, y su correcta gestión permite a los maestros desglosar eficazmente el material educativo que conforma el currículo académico para cada materia escolar, mejorando así la educación de los niños y niñas en la etapa pre escolar.

Dada la importancia de las edades tempranas debería brindarse la mejor educación al infante, una en la que intervienen variables de proceso y estructurales, siendo las primeras aquellas relacionadas a los procesos educativos cuya responsabilidad radica principalmente en los maestros, quienes deben tener amplios conocimientos teóricos de los periodos evolutivos y dimensiones del desarrollo con la finalidad de proyectar acciones que correspondan a las particularidades y requerimientos de los niños a fin de desarrollar su máximo potencial (Quintero, S. y colaboradores, 2017).

Es en ese sentido, que el Proyecto Educativo Nacional PEN 2036 (CNE, 2020) aspira a atender las demandas que la sociedad contemporánea planteando la educación como un tema de interés público y multisectorial, entendiendo la calidad, como el conjunto de diversos criterios a través de los cuales se brinda una educación relevante y pertinente, equitativa, eficaz y eficiente. Menciona también que la Ley N° 28044, Ley General de Educación, sostiene que una educación de alto nivel, guarda estrecha relación con la capacitación y crecimiento óptimos de los individuos, capacitándolos para participar activamente en la comunidad y adquirir conocimiento de manera continua a lo largo de su existencia.

Si bien, se reconoce la gran importancia de que cada persona alcance su potencial y pueda ejercer una ciudadanía plena a partir de un buen inicio en la vida con la garantía de gozar de todos sus derechos; los recursos y voluntades políticas reflejan un déficit en la cobertura y atención de la primera infancia teniendo resultados poco alentadores que requieren del máximo esfuerzo de los estados de América Latina para revertir posibles consecuencias negativas futuras. En Perú, la ENDES, 2021, da cuenta de los grandes desafíos aún por afrontar en temas de una mejor atención a la primera infancia y en el ámbito educativo; el reciente Informe N° 05-2022-DP/AAE de la Defensoría del Pueblo (2022), señala ampliamente las grandes deficiencias educativas durante la pandemia mundial del COVID -19 y que trajo como consecuencia un retroceso en los aprendizajes dando cifras muy preocupantes respecto al alto porcentaje de UGEL que señalaron que la estrategia Aprendo en Casa tuvo como mayor obstáculo la dificultad para acceder al servicio de internet por mala conectividad.

En ese contexto, el objeto de estudio adquiere relevancia dada la importancia que posee el servicio educativo ofrecido en las entidades de educación preescolar, ya que incide de manera significativa en la formación y el desarrollo de los niños del nivel inicial y entendiendo que para efectos de atención, monitoreo y supervisión de los servicios educativos, el Perú se encuentra segmentado en jurisdicciones, resulta relevante conocer cómo se percibe el aporte de cada unidad de gestión educativa local a la calidad del servicio de las escuelas de su ámbito de acción ya que como ente ejecutor, le corresponde garantizar el derecho a una educación de calidad de todos los niños, adolescentes y jóvenes de su lugar de intervención.

A partir de lo expuesto y no encontrando investigaciones parecidas, que analicen el mismo tópicos en el nivel inicial a partir de la percepción que tienen las docentes, directivos y especialistas, se considera relevante presentar en los resultados de la presente investigación, los testimonios brindados contrastándolos con los factores que promueven la calidad los cuales a su vez, se encuentran vinculados a los compromisos de gestión que todo directivo tiene por tarea lograr a lo largo de cada año, para asegurar un buen servicio, tanto en sus variables de proceso como estructurales.

En ese marco, la presente investigación responde a la línea de Gestión y Evaluación de Programas de Desarrollo Infantil Temprano, y pretende responder a la siguiente pregunta: ¿Cómo aporta la Gestión de la UGEL 03 - Lima Metropolitana a la calidad del servicio de la Educación Inicial en las instituciones educativas públicas de su jurisdicción en el período 2016 – 2021? planteándose para ello como objetivo general analizar el aporte de la Gestión de la UGEL 03 - Lima Metropolitana en la calidad del servicio de Educación Inicial en las instituciones educativas públicas de su jurisdicción en el período 2016-2021 formulándose para ello dos objetivos específicos: 1) Explicar el aporte de la gestión pedagógica de la UGEL 03 Lima Metropolitana en la calidad del servicio de Educación Inicial en su jurisdicción y 2) Explicar el aporte de la gestión institucional de la UGEL 03 Lima Metropolitana en la calidad del servicio de Educación Inicial en su jurisdicción.

De acuerdo con lo expresado en el párrafo anterior, el enfoque de la presente investigación está centrado en el nivel inicial de la jurisdicción de la UGEL 03 de Lima Metropolitana, específicamente se valora los testimonios de las directoras, docentes y especialistas, sobre el aporte que perciben de dicha instancia desde las funciones que le corresponden para la calidad del servicio educativo.

Los resultados de este estudio, podrían ser un referente para otras instancias de gestión que podrían tomar como referente a la UGEL estudiada para replicar aquello que contribuye y desechar aquellas prácticas que no aportan a un mejor servicio.

La presente investigación cualitativa, es un estudio de caso, de tipo descriptiva y está organizada en cuatro capítulos correspondiendo los dos primeros al marco teórico, el tercero a los aspectos de índole metodológico y el cuarto y último capítulo referido al análisis de los resultados, culminando el presente estudio en conclusiones que

destacan la importancia del aporte de la gestión de las Unidades de Gestión Educativa Local para brindar las condiciones básicas para el aprendizaje y los procesos que ello implica, tales como la asistencia técnica, el monitoreo la formación en servicio a los docentes, el reparto oportuno y orientaciones sobre el material didáctico entre otros aspectos. Del mismo modo, se presentan recomendaciones que se espera contribuyan a la mejora del servicio educativo del nivel inicial.



Capítulo I

La Calidad del Servicio en el Nivel Inicial

El presente capítulo describe las normas que orientan la calidad en el nivel inicial en el país, luego se explica las políticas e intervenciones y los factores que la promueven. Asimismo, los avances y desafíos que existen en América Latina y El Caribe.

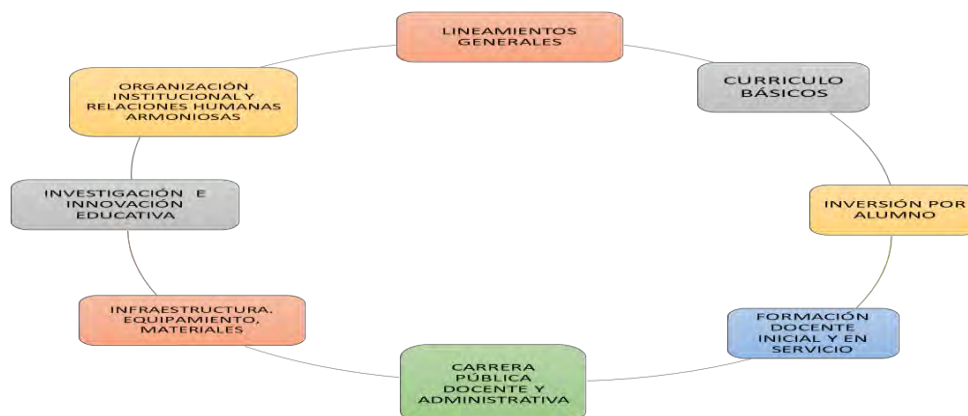
1.1 La Calidad en el Nivel Inicial

La Ley N° 28044, Ley General de Educación menciona en el artículo 3 que la educación es un derecho fundamental y que, como tal, al Estado le corresponde garantizar una educación de calidad para todos con el aporte de la sociedad en su conjunto. Por ende, dado que el servicio educativo, generalmente, se brinda a través de las instituciones educativas resulta muy importante señalar que dicho servicio, concierne tanto a las escuelas públicas como a las privadas. La misma Ley define la calidad como el nivel óptimo que cada ser humano debe llegar a alcanzar para ejercer su ciudadanía y aprender toda la vida. En ese sentido, la Resolución Ministerial 263-2021-MINEDU (MINEDU, 2021) referida a las condiciones esenciales que requiere el servicio de la Educación Básica, establece que el Estado tiene la responsabilidad de asegurar los elementos que se entrelazan en la consecución de una educación de alta calidad en las escuelas públicas.

La Ley General de Educación, señala además que existen factores que confluyen en busca de la calidad, tales como los que se observan en la siguiente figura:

Figura 1

Factores para lograr la calidad educativa según la R.M. 263-2021-MINEDU



Nota: Datos tomados de R.V.M. 263-2021 MINEDU

Hablar de calidad educativa es referirse a las dimensiones críticas para la atención de los niños cuando asisten o reciben el servicio de una institución educativa. Moncada et al. (2021) refieren que el servicio implica sobre todo la percepción que tienen los usuarios de aquello que se brinda, en razón de sus propias expectativas, las cuales deben ser tomadas en cuenta para definir el valor del servicio ofertado respecto al recibido. Para el caso de las instancias de gestión, considera al docente como el cliente principal que va a definir el aporte de la unidad de gestión local, a través de sus niveles de satisfacción, debiendo ser considerados en cualquier evaluación que se haga del servicio. Mientras tanto, Canales (2022) señala la importancia de considerar como principal usuario al niño, siendo más importante hacer énfasis en las estrategias innovadoras que emplee el docente en la interacción diaria con los niños, ya que finalmente son ellas, las que brindan el resultado esperado.

Los componentes esenciales del sistema educativo son las personas, los recursos no materiales y materiales, el entorno escolar y los recursos comunitarios que pueden mejorar la gestión del currículo y facilitar la enseñanza y el aprendizaje (Mthethwa et al., 2022). En otros términos, los recursos del sistema educativo incluyen a los profesores, otro personal, edificios, materiales de enseñanza y aprendizaje, y recursos comunitarios que pueden ser utilizados tanto como sea posible para la enseñanza y el aprendizaje.

Según Ajani (2023), existen diversos materiales educativos disponibles, incluyendo miembros de la comunidad, artefactos, modelos e instalaciones escolares como juguetes, paneles de exhibición y pizarras. Debido a esto, Dlomo y Ajani (2022) argumentan que es fundamental contar con una variedad de recursos educativos tanto

para llevar a cabo el currículo como para moldear el entorno de enseñanza y aprendizaje. A su vez sostienen que cuando existen recursos suficientes y pertinentes, los profesores adquieren más confianza en su habilidad de enseñanza.

López (2016) señala que en países donde existe pobreza como el caso del Perú, mientras mejor servicio se brinde en las escuelas, más potencial de mejora tendría el desarrollo de los niños que lo reciben, por lo que no solo es indispensable que ellos reciban un excelente servicio, sino también medirlo eficientemente estableciendo indicadores, estándares y respondiendo a las dimensiones críticas, cuya relación entre lo que se recibe y el desarrollo de los niños, sea positiva.

En el mismo sentido, también menciona que mientras más pequeños son los niños, es decir de 0 a 3 años, más relevantes son las variables de proceso, por encima de variables estructurales. Entre las variables de proceso están las interacciones de calidad, por ello que, la permanencia de la persona encargada de su cuidado, atención y las interacciones que surjan entre ellos son fundamentales para un buen desarrollo. Al respecto Bowlby señala que en los dos primeros años de vida se forma el vínculo de apego (Bowlby, 1976). Por otro lado, el Proyecto Educativo Nacional, desde ahora PEN (CNE, 2020), establece como un propósito vital el bienestar emocional, donde el apego juega un rol determinante en los primeros años de vida y define el andamiaje sobre el que se sostendrán todas las relaciones posteriores. Propone asimismo elementos claves para lograr un vínculo sano con el cuidador responsable o con la madre:

- Que el niño sea atendido oportunamente en sus necesidades de sueño, alimentación, afecto, cambio de pañal entre otras.
- Que establezca una relación perdurable con el adulto cuidador, estableciendo una relación emocional estable con la misma persona sin cambios constantes.
- Que la relación perdurable le produzca consuelo, placer, estabilidad, agrado y seguridad.
- Que la pérdida o tan solo la idea y/o amenaza de que la figura de apego desaparezca, produce ansiedad de manera intensa afectando el desarrollo de los vínculos emocionales del niño.

En esa línea, el desarrollo de este vínculo es determinante para el logro del bienestar emocional, no siendo posible concebir dicho propósito del PEN, si no se han

garantizado las condiciones que permitan el desarrollo del apego seguro en los niños menores de dos años de edad.

Asimismo, en las variables de proceso, están otros aspectos relacionados a la cantidad de niños que tiene cada cuidador bajo su responsabilidad; y la calificación profesional del mismo (años de experiencia, capacitaciones, formación académica), ya que estas condiciones son elementales para establecer interacciones sanas que contribuyan a desarrollar personalidades seguras y sanas desde la infancia. Dichas interacciones se dan tanto entre adultos y niños, como entre los propios estudiantes. Entre las variables estructurales, se identifican a los recursos del entorno de cuidado como, las condiciones de infraestructura, acceso al agua potable, electricidad, telefonía y el tamaño del espacio. Asimismo, el acceso de los niños a los materiales y a los servicios de salud (incluidos los protocolos de bioseguridad). Dichas variables, ya sean estructurales o de proceso; incluyen también factores como los salarios del personal, las planificaciones diarias y el sistema de supervisión y monitoreo de la calidad del cuidado infantil. (MINEDU, 2016). Las interacciones entre los docentes y los niños no se dan mecánicamente, y según Vorkapić, S. T. (2012) existen algunas características de personalidad que suelen tener los maestros de inicial y que les son muy útiles para trabajar con niños y construir relaciones de calidad. Señala como características positivas: extroversión, estabilidad emocional, apertura a las nuevas experiencias, amable, con habilidades blandas desarrolladas. Lo opuesto sería una persona poco sociable, callada, reservada, orientada solo a resultados, seria, ruda, irritable, entre otros. Asimismo, este estudio menciona que la edad de la maestra no es determinante para que tenga las características de personalidad esperadas.

En el caso del servicio preescolar o de segundo ciclo de Educación Básica como está plasmado en el Currículo oficial (MINEDU, 2017), corresponde brindar a los niños de 3 a 5 años un servicio basado en ambas variables: estructurales y de proceso (MINEDU, 2020). Si bien no existe un consenso acerca de cuáles son todas las variables que influyen para que un servicio pueda ser considerado de calidad, lo cierto es que los niños deben recibir una atención integral considerándolo como un ser humano en todas sus dimensiones a fin de que sea atendido en plenitud. Según la Resolución Ministerial R.M. N° 176 – 2021 – MINEDU, norma que define las funciones de las instancias de gestión tanto regional como local, señala que el Estado a través del sector educación es quien se encarga de gestionar las condiciones que

aseguren la calidad, equidad y pertinencia para garantizar el adecuado y correcto servicio educativo, así como brindar el servicio del cual es responsable, realizando alianzas, coordinaciones y acciones de trabajo conjunto con otros sectores involucrados, siendo cada UGEL responsable del ámbito de su jurisdicción.

Durante los últimos años, la Evaluación de Desempeño Docente del Nivel Inicial (MINEDU, 2018) y la Medición de la Calidad y los Resultados de Aprendizaje Temprano MELQO (MINEDU, 2019 y 2020) midieron la calidad del servicio educativo en el nivel inicial, teniendo en cuenta algunas de las siguientes variables:

Tabla 1

Algunas Variables que midieron la calidad del servicio en el Nivel Inicial 2017-2019

Evaluación	Instrumento empleado	Variables de proceso	Variables estructurales
Evaluación de Desempeño Docente del Nivel Inicial	Rúbricas de observación de aula	La participación de los niños en su experiencia de aprendizaje. El estímulo de la reflexión, la creatividad e inventiva y/o el discernimiento y/o pensamiento crítico. La medición del avance en el aprendizaje con la correspondiente retroalimentación.	
	Pauta de observación de la gestión del espacio y materiales		Gestión de los espacios Gestión de los materiales
	Pauta de valoración basada en evidencia	Planificación de la enseñanza aprendizaje Rol y compromiso en la comunidad educativa.	
Medición de la Calidad y los Resultados de	MELE: Instrumento de calidad de ambientes de aprendizaje preescolar.	Acompañamiento del docente. Oportunidad para elegir el juego y sector.	Entorno físico: Condiciones peligrosas, de limpieza e higiene y calidad de servicios higiénicos en la Institución Educativa. Accesibilidad e implementación de los sectores de juego

Aprendizaje Temprano	CDL: Instrumento de desarrollo y aprendizaje temprano: Encuesta a docente y directivo Observación de aula Evaluación directa a estudiantes	Exploración de contenido, experiencias pedagógicas, interacciones docentes y estudiantes, interacciones entre estudiantes, diversidad, igualdad e identidad.
----------------------	--	--

Nota: Datos tomados de MINEDU 2018

Tomando en cuenta las variables señaladas, resulta prioritario medir la calidad del servicio que recibe la primera infancia; lo cual se hizo a través de la Evaluación de Desempeño Docente (MINEDU, 2018) y la Medición de la Calidad y los Resultados de Aprendizaje Temprano MELQO (realizados en los años 2017 y 2019). Confrontar los resultados, permite a los tomadores de decisión de las DRE y UGEL, priorizar las acciones a seguir. Tal como señala MINEDU (2016), para establecer el nivel de servicio que se brinda, se ha de tomar en cuenta las políticas educativas, la formación del docente, la gestión administrativa y de manera especial el clima laboral, para validar cuánto se logra en cada aspecto pero también de manera interrelacionada ya que no son dimensiones aisladas entre sí. Por otro lado, Cotrufo (2018), señala que las neurociencias han demostrado que las relaciones afectuosas, estables y seguras, en ambientes estimulantes, favorecen el desarrollo del niño; más aun tomando en cuenta que en los primeros tres años de edad, el cerebro cuadriplica su tamaño y al llegar a los seis años, tiene aproximadamente el 90% del volumen que logrará tener cuando sea adulto. En el mismo sentido, Martínez (2017), hace referencia a que la frecuencia e intensidad de los estímulos que reciben las neuronas, van a determinar el aumento o disminución de conexiones sinápticas y por ende su influencia en las huellas de memoria, definiendo así los aprendizajes a largo plazo, los cuales se producen con la modificación de la estructura de la neurona, influyendo sobre los cambios en el comportamiento, producto de la experiencia y el aprendizaje, modificando estructuralmente el cerebro.

El Consejo Nacional de Educación (2020), hace énfasis en el desarrollo intelectual vinculado a las emociones, siendo que resultan muy importantes para desarrollar nuevos pensamientos y procesos mentales influyendo positiva o

negativamente en los aprendizajes siendo imposible no asociarlos entre sí afectando la calidad educativa finalmente. Por ello, es muy importante que se cuente con la posibilidad de evaluar las interacciones y las variables relacionadas a las condiciones para verificar cómo va resultando la atención que se brinda a los niños y también midiendo la progresión de los aprendizajes.

IPEBA (2014) señala que, son importantes las condiciones necesarias para realizar evaluaciones que brinden un diagnóstico real de la situación de los aprendizajes que reciben los niños a lo largo de su paso por la escuela; a partir de determinados criterios que establezcan estándares basados en las competencias que se deseen evaluar y de las que se pretenda conocer el progreso. También es importante tener la oportunidad de la comunicación, clara y precisa sobre los criterios a evaluar y que a su vez estos sean expresados en términos de familiaridad para que los padres y maestros tengan facilidad de entender y comprender cada criterio por el que el niño será evaluado. De ese modo, este proceso sería más confiable y relevante, siendo los aspectos del desarrollo integral, los que se midan o midan de modo objetivo, evitando la subjetividad al plantear demasiadas competencias a evaluar por ejemplo.

1.2 Políticas internacionales relacionadas a la Calidad del Servicio Educativo del Nivel Inicial

1.2.1 Conferencia sobre el derecho a la educación desde el nacimiento

En Tailandia, Jomtien, en 1990 se llevó a cabo la reunión internacional con la participación de delegaciones de 155 Estados, llegando a conclusiones significativas acerca de la relevancia de garantizar que cada individuo pueda acceder a una educación elemental de excelencia, con el propósito de disminuir las disparidades sociales. Destaca asimismo que el aprendizaje inicia con el nacimiento, lo cual requiere una atención y cuidado temprano, en un ambiente cálido y estimulante al interior de las familias, comunidades e instituciones educativas de ser el caso, considerando a la educación y a sus actores como una dimensión fundamental para el desarrollo humano, abordando las necesidades principales de aprendizaje que se requiere en los primeros años (UNESCO, 1990).

En dicho evento se hizo referencia a la educación como un derecho, resaltando que toda sociedad debe preocuparse de que sus miembros adquieran conocimientos que les sean útiles y desarrollen la capacidad de pensar y razonar, adquiriendo valores y aptitudes, recibiendo educación desde el nacimiento junto a su familia y comunidad.

Del mismo modo, se señaló que, los resultados de aprendizaje deben evidenciarse mediante evaluaciones que brinden la posibilidad de reconocer cuáles son los aprendizajes adquiridos a través de sistemas confiables. Todas las ideas planteadas quedaron plasmadas en compromisos a largo plazo.

1.2.2 La educación encierra un tesoro

Delors (1994) en el compendio, La educación encierra un tesoro, señala como una convicción de la Comisión, la urgente necesidad de mejorar el servicio que reciben los niños, como futuras generaciones, a fin de que aprendan a aprender durante toda la vida, fomentando el ansia por conocer y el entusiasmo y la alegría por aprender.

La revaloración de la carrera docente, es un eslabón principal en la vida del ser humano quien tendrá aprendizajes durante toda su vida y este informe recomienda prestarle mayor importancia a la condición y desarrollo social del maestro como un factor de calidad relevante, logrando que esté en las mejores condiciones en su desarrollo profesional y adquiera todas las características necesarias para llevar a cabo el reto de educar; siendo urgente y obligatorio que se actualice de manera permanente ya que es el agente dentro de la sociedad que transmite cultura, tradición, conocimiento. Es decir, el maestro brinda al estudiante información social de aquello que la humanidad ha aprendido sobre sí misma, adquiriendo un rol insustituible.

1.2.3 Foro Mundial por la equidad

En el año 2000, el Foro Mundial en Senegal, Dakar, tuvo como centro el derecho de todos a la educación y los avances en relación a los últimos acuerdos de Jomtien y si bien el acceso a la educación preescolar creció en cinco por ciento en una década, los servicios en todos los países no tienen la

misma disponibilidad para todos, siendo una atención desigual, y si bien se valora la atención materna y servicios de salud además de la nutrición, ello no significa que a la par, haya crecido la calidad de aquellos servicios. Entonces, luego del análisis de una década, concluye que hay mayores accesos en números y cantidades; pero, existe la imperiosa necesidad de tomar conciencia a nivel de padres y comunidad en general, de la relevancia de lo que ocurra en la vida del ser humano al inicio, dependiendo de ello su desarrollo, requiriendo una cuidadosa atención para su protección y adecuado crecimiento y formación integral.

Se da cuenta también del incremento de servicios que atienden a los más pequeños, pero que aún no es una situación equitativa, pues en algunos lugares del mundo, existen numerosos espacios de atención a la primera infancia, mientras que en otros lugares el nivel de atención es muy pobre, lo cual genera una gran desventaja considerando también, los cambios tecnológicos rápidos a nivel mundial, producto de la aparición del internet por aquellos años.

Un tema abordado también en Dakar, fue respecto a la educación de las niñas, entendiéndose que si una niña recibe la mejor educación, tendrá mejores ingresos a posteriori y se atenderá también la disparidad entre sexos, obteniendo menor tasa de fecundidad y una mejor posibilidad de alimentación y estado de salud de sus familias, lo cual toma importancia al proyectarse a las siguientes generaciones, siendo imprescindible el compromiso y voluntad política para atender a las poblaciones más desfavorecidas.

1.2.4 Conferencia Mundial para Transformar la Atención Temprana

El año 2022, representantes de todo el mundo se reunieron para movilizar a todos los Estados para priorizar la educación de los niños en sus primeros años. Se analizó la crisis en la que se encuentra la infancia, tomando en cuenta los datos acerca del desarrollo del niño en los primeros mil días de vida. Los principales temas tratados fueron educación, inclusión, política e innovaciones, referidos a la educación preescolar como un derecho y resaltando la importancia que tienen quienes trabajan con niños pequeños, entendiendo la importancia de valorarlos.

La UNESCO, es la encargada de liderar en materia de educación la coordinación de la Agenda al 2030, que tiene por finalidad erradicar la pobreza mundial, mediante el cumplimiento de diecisiete objetivos de desarrollo sostenible, siendo la educación, indispensable para alcanzarlos. En ese sentido, en Tashkent, capital de Uzbekistán, se realizó la conferencia para todo el mundo, que consideró como objetivos, reafirmar el derecho de todos los niños a una educación y atención de calidad en los primeros años, renovando el compromiso de movilizar a la comunidad internacional, para la elaboración de políticas que constituyan asegurar el derecho a la educación de todos los niños del mundo, movilizando así, la voluntad política que hace falta para colocar en la agenda de los países a la primera infancia.

Se reflexionó sobre la actual importancia que tiene la primera infancia (definida hasta los 8 años de edad) en las agendas de políticas nacionales e internacionales y los pocos avances acerca de los compromisos que se asumieron desde la Declaración Mundial sobre Educación para Todos en Jomtien, desarrollada en 1990.

Se adoptaron principios relacionados a la calidad de los servicios, que incluye la mejora de los mismos, desde el currículo el cual requiere estar centrado en el niño y tomar como principio fundamental el juego, considerando los últimos avances científicos y culturales, que permitan garantizar una educación que incluya a todos, que sea equitativa y de calidad; considerando de manera especial a los más vulnerables.

Se señaló también que, es preciso que los niños reciban un cuidado afectuoso de sus padres y cuidadores, que se traduzca en cuidados de salud, una buena alimentación, seguridad, protección y afecto. Del mismo modo, se pone énfasis en la necesidad de impulsar la transición a la primaria educando para la paz y el desarrollo sostenible.

Respecto al personal que atiende a la primera infancia, este debería ser formado bajo los nuevos avances científicos, en un marco de inclusión y debe examinarse de forma crítica la atención a la primera infancia, preferentemente por mujeres, reexaminando los roles de género actuales.

Los representantes de los 147 Estados asistentes al evento, se comprometieron a hacer seguimiento, revisión y evaluación de los compromisos asumidos.

1.2.5 Foro Regional para la calidad de los servicios.

En el año 2017 se celebró en Bogotá el Foro Regional, que tenía por finalidad concertar sobre la calidad de los servicios de los niños con la participación de once países, culminando con la firma de una agenda de la región para fortalecer las acciones a favor de la Primera Infancia. El Perú también participó de los acuerdos concertados, estableciendo como un ámbito prioritario, la calidad de servicios para los más pequeños (Guerrero, 2019).

En esa línea, a lo largo del tiempo, diversas conferencias y foros internacionales, han dado cuenta de la importancia de los primeros años en la formación de la personalidad del ser humano y los factores determinantes para su desarrollo, tales como: la nutrición y lactancia, el estado de salud, el afecto desde el desarrollo del vínculo del apego, la comunicación y el desarrollo del lenguaje, el desarrollo del razonamiento, las interacciones positivas, el desarrollo emocional y social así como el entorno en el que vive y se desenvuelve el niño.

Bajo ese panorama, el Banco Interamericano de Desarrollo desarrolló una Guía de Herramientas, que pretende explicar la manera de medir la calidad de servicios donde se brinda cuidado a los niños, en la cual considera que la calidad debe ser integral, de lo cual se desprende que, existe la necesidad de medir aspectos tales como educación, salud, desarrollo cognitivo y socioemocional, así como también aquellos relacionados a nutrición y crianza. En el mismo texto señala también, que existen áreas críticas, que se tendrían que evaluar para la excelencia de los servicios de cuidado, tales como las relaciones entre los adultos y entre los niños, la enseñanza, el diseño de las actividades y el proceso de aprendizaje, el avance del niño, la salud, el perfil de los adultos encargados del cuidado de los niños, el liderazgo de quién está a cargo, los aspectos relacionados a la gestión, el contexto familiar, el contexto

físico entre otros, no existiendo un consenso sobre cuál es el aspecto más relevante o cómo combinar estos elementos.

1.3 Avances y Desafíos de la Calidad del Servicio Educativo del Nivel Inicial en América Latina y el Caribe

En América Latina y El Caribe, las condiciones en las que se atienden a los niños, son diferentes a los países del primer mundo. Existen muchas iniciativas con resultados positivos y en esa línea, el Centro de Estudios de Primera infancia de Chile (CEPI, 2020), publicó un compendio en el cual resalta las políticas, planes e intervenciones de países de América Latina diferenciándolas en categorías tales como:

El fomento de una perspectiva sobre el éxito del procedimiento se centra en capacitar a los adultos que se relacionan con los niños, ya sea fortaleciendo a las familias o a quienes estén a cargo.

En cuanto a la disponibilidad de un cuidado completo exitoso, este debe ser adecuado y a tiempo, adaptable a cada particularidad de los infantes, así como a las exigencias de sus familias, teniendo en cuenta su edad y entorno; y como última categoría del sistema de aseguramiento de calidad, la cual incluye aquellas iniciativas que comprenden la medición de calidad y estándares nacionales de calidad para la educación infantil.

De este compendio resulta como conclusión que los programas que intervienen en la primera infancia y que se basan en evidencia, consideran una estrategia efectiva para que el desarrollo de los niños mejore, por lo que son una inversión crucial. Otra conclusión a resaltar, es que la mayoría de las iniciativas incluyen procesos de monitoreo y evaluación, siendo relevantes los programas piloto, que permiten conocer resultados para el escalamiento posterior, quedando como desafío establecer alianzas con el sector público y privado, que permitan probar innovaciones educativas y proveer educación de calidad.

El Banco Interamericano de Desarrollo (López et al., 2016) señala que, en América Latina y el Caribe no se han recogido estudios longitudinales que den a conocer los efectos positivos y de largo plazo de los programas dirigidos a la primera infancia sobre la escolaridad, pero si existen estudios de menor tiempo que asocia un

buen resultado en las pruebas estandarizadas en el nivel primaria, con haber recibido algún servicio de cuidado durante las edades tempranas. Asimismo, el documento del BID señala que, las dimensiones referidas a los procesos de enseñanza aprendizaje, se relacionaron significativamente con los resultados de los niños, por encima de las dimensiones estructurales: es decir que en los primeros años, cobra mayor relevancia, el afecto y cuidados que reciban los niños durante las interacciones con los adultos, que las condiciones de mobiliario e infraestructura, por citar algunos ejemplos.

El Programa Internacional HIPPY “Home Instruction for Parents and Preeschool Youngsters”, que nació en Israel en 1969 y que se replica en Argentina, Paraguay, Chile y otros; ha sido adaptado culturalmente al territorio específico, resultando una intervención muy exitosa, que tiene por objetivo que los padres se empoderen y preparen a sus menores hijos para la enseñanza formal. Del mismo modo, para asegurar la calidad, además es necesario garantizar la sostenibilidad del programa a través de una política de Estado generando la institucionalidad, como sucedió por ejemplo, con el Instituto Nacional de Atención a la primera Infancia de República Dominicana (INAPI, 2015), el cual posee una institución destinada a atender a los niños, además de un establecimiento integral de atención dirigido a la infancia, sus familias y el centro de atención a usuarios. Es la institución del gobierno que gestiona los servicios de atención integral para los niños y niñas menores de 5 años y sus familias. a través de las alianzas estratégicas que realizan. El Senado aprobó en julio del año 2022, la Ley N° 342-2022 que crea el Sistema Nacional de Protección y Atención Integral a la Primera infancia, formalizando el Instituto que atendería a los niños más pequeños de República Dominicana, para garantizar la atención integral articulando y coordinando todas las políticas, acciones, instrumentos y programas gubernamentales y no gubernamentales para proteger y atender a la primera infancia, lo cual viene sucediendo en otros países de Centro América.

Otro aspecto resaltante a destacar como desafío, para la calidad de los servicios en América Latina, es la necesidad de fortalecer la coordinación intersectorial como en el caso de Colombia, con el programa Buen Comienzo, en el que se toma en cuenta junto al aspecto de educación, el bienestar general y físico de los niños. (Medellín, 2021). Este programa brinda acompañamiento a las familias desde la gestación, empleando estrategias como los encuentros, visitas a los hogares, atención y pautas de crianza, junto a un equipo de profesionales de diversas especialidades

tales como docentes, nutricionistas, psicólogos, terapeutas, trabajadores sociales, entre otros. Incluso, acompaña a las madres en el periodo de lactancia exclusiva al inicio de la vida. Al llegar a los dos años, los niños acuden a un centro donde son cuidados y reciben estimulación y recreación.

Algo que tienen en común estos proyectos es que comparten la visión de calidad, donde el niño es el centro de todas las acciones para su desarrollo y aprendizaje, lo cual se puede cumplir a través de las interacciones que tenga con su entorno y con las personas encargadas de su cuidado, priorizando espacios que faciliten el juego (MINEDU, 2019). La organización de los espacios para los niños no se puede dejar al azar. Es una tarea que, representa la concepción que se tiene del niño y de cómo aprende, reconociéndolo como un ser sujeto de derechos, con capacidad de accionar explorando su mundo para formar su pensamiento en medio de una comunidad, un entorno social que influye sobre él, pero que a la vez lo reconoce como un ser único. (MINEDU, 2013)

Por otro lado, en el Perú, según el Informe de Progreso de Políticas de Primera Infancia (Guerrero, 2019), casi el 43% de niños menores de cinco años no estarían alcanzando todo su potencial de desarrollo porque viven en condiciones de pobreza, especialmente en los países de más bajos ingresos. Incluso, la diferencia entre los niños del quintil más alto con los de quintil más bajo, puede llegar a ser de 2 a 16 meses de diferencia en niños de 5 años, agrandando la brecha de inequidad lo cual se convierte en un gran desafío.

Según ENDES (2021) casi el 49% de niñas y niños entre los 9 meses y 3 años, tiene una comunicación verbal efectiva, logrando entender lo que le dicen y manifestar lo que piensa y siente, mientras que un 53.3% a nivel nacional de niños de la misma edad participa en conversaciones de adultos. Por otro lado, el 65% camina solo en el período de edad de 12 a 18 meses, desplazándose con autonomía demostrando un desarrollo motor adecuado para su edad. También señala que en cuanto a la regulación de emociones y comportamientos de los niños de entre los 2 años y los 71 meses, solo el 33.5% ha logrado reconocer y expresar sus emociones cuando se sienten frustrados pudiendo establecer límites. Estos resultados evidencian una vez más, la necesidad de darle prioridad a la primera infancia convirtiéndose en un gran reto para el Perú.

Es así que, existen grandes desafíos en América Latina y El Caribe en lo que la atención a los niños más pequeños se refiere, con la prioridad que merecen. Asimismo, hay numerosas y valiosas propuestas, alianzas y documentos normativos que apuestan por brindar el mejor servicio a los niños más pequeños. Más adelante, se abordarán los aspectos más relevantes que determinan una atención de calidad para la presente investigación. No obstante, para que existan intervenciones y/o acciones concretas se requiere que autoridades y personas que están a cargo directamente de los niños, tengan claro y firme su compromiso con la primera infancia, ya que finalmente son los maestros y entes ejecutores, como las instancias de gestión local, quienes llevan al territorio las políticas públicas (MINEDU, 2021), tal como las asumen y/o las entienden.

1.4 Políticas e Intervenciones para un Servicio Educativo de Calidad en el Nivel Inicial en el Perú:

En el Perú, se han definido políticas y realizado diversas intervenciones que favorecen la calidad de la educación que se brinda a la primera infancia tales como:

1.4.1 Ley General de Educación

La Ley General de Educación, define al Nivel Inicial como el primer nivel de la Educación Básica Regular y plantea la atención a niños menores de 6 años, siendo obligatorio brindar educación a los niños y a sus familias, a través de los programas de dicho nivel, ya sea en la escuela o en un programa no escolarizado, considerando como factores de calidad, aquellos relacionados a los aspectos estructurales de infraestructura, equipamiento, capacitación, materiales educativos, y recursos tecnológicos, entre otros, contemplados en el Reglamento de la Ley en mención; con el fin de asegurar oportunidades para todos los niños. Dicha ley, entiende la calidad como el óptimo nivel de formación al que cada persona llega en el transcurso de su vida, lo cual le permitirá aprender durante toda la vida y desarrollarse plenamente en el ejercicio de su ciudadanía.

Del mismo modo, el artículo 36 de la mencionada ley hace referencia a los programas para prácticas de crianza, los mismos que están dirigidos a las familias y a la comunidad que los rodea. Dichas prácticas se comparten a través de los

profesores de Educación Inicial u otros profesionales como los promotores educativos comunales.

Respecto a la universalización del nivel inicial, el capítulo 4, artículo 53 de la Reglamentación de la Ley General de Educación (MINEDU, 2012), destaca que la educación inicial debe ser una prioridad de manera especial para la niñez en estado de vulnerabilidad, exclusión y pobreza.

1.4.2 Carrera Docente Meritocrática

Desde que se inició la implementación de la Ley N° 29944, Ley de la Reforma Magisterial en el año 2012 y cumpliendo con el tercer objetivo planteado en la política educativa nacional (CNE, 2007), maestros bien preparados; se iniciaron varios procesos de evaluación a docentes tanto para el acceso, el ascenso de escala, como para la permanencia en la carrera docente pública. Cada año dichos procesos de evaluación son regulados con las normas técnicas que se emiten, de acuerdo al objetivo que se propongan alcanzar. Según la R.M. N° 215-2015 – MINEDU, las instancias regionales o locales, son las encargadas de llevar a cabo los diferentes procesos de evaluación a los docentes conformando los respectivos comités (MINEDU, 2015).

En esa línea, para la primera evaluación al desempeño docente realizado en el país, se aplicaron diversos instrumentos planteados en las normas técnicas: R.S.G. N° 141-2017 – MINEDU (MINEDU, 2017) y R.M. N° 165-2018 - MINEDU (MINEDU, 2018); las cuales definieron el proceso de inicio a fin de dicha evaluación, definiendo también los aspectos técnicos para llevar a cabo la medición planteada en el sector público. Para ello, según las normativas señaladas, se conformaron los comités evaluadores, conformados por los jefes de Gestión Pedagógica de cada instancia de gestión descentralizada del país, también por los especialistas del Nivel Inicial y directivos de las escuelas. Como miembros participaron algunos docentes, en calidad de docentes pares y para ello, debían ser de mayor escala que el docente a ser evaluado. Todos y cada uno de los miembros del comité, estuvieron debidamente acreditados por el Ministerio de Educación (en adelante, MINEDU). Por otro lado, también se encuestó a los padres de familia para recoger información sobre la percepción de la interacción

que tenía el docente con los niños y la atención recibida. Dicho proceso fue coordinado por las Direcciones Regionales, constituyéndose hasta la fecha como la única evaluación al desempeño del docente de aula en el marco de la carrera pública sustentado en la Ley N° 29444; ya que a la fecha, ningún docente de otro nivel de Educación Básica Regular ni de otras modalidades ha sido evaluado también, postergándose dicha evaluación para otros niveles, desde el año 2018.

1.4.3 Lineamientos para Promover el Trabajo Articulado a favor de la Primera Infancia

La gestión, explica Volkova et al (como se citó en Jurs et al 2023), es el proceso en el que un individuo (el líder), influye en otros miembros del grupo para que dediquen sus esfuerzos a alcanzar los objetivos del grupo. La gestión es el proceso de planificación, organización, motivación y control dirigido a la aplicación eficiente de recursos que permita alcanzar los objetivos establecidos. La gestión en su esencia, como lo describe Kelly (2022), es el acto de crear orden y estructura que de otra manera no existiría, de modo que el logro eficiente de objetivos requiere personas que garanticen la implementación de funciones para lograr el objetivo establecido con los recursos disponibles. Así, en este aspecto, la gestión es un proceso que incluye recursos y objetivos (resultados) como elementos separados del sistema.

Asimismo, Israel (2023) señala que, al evaluar el proceso educativo, es crucial considerar los conceptos de gestión de calidad integral, así como el análisis de entrada, proceso y salida, y la reorganización del sistema educativo. Para desarrollar servicios orientados al alumno y los fundamentos de la gestión de calidad general, la renovación de las organizaciones escolares es un tema predominantemente crucial.

En el marco del presupuesto por resultados y en base a la evidencia científica, este proceso de construcción fue liderado por el Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social (MIDIS) y participaron diez ministerios en su elaboración, entre ellos el MINEDU, resultando en la priorización de siete resultados para el desarrollo infantil, que si bien los lineamientos no señalan qué sector es el responsable específico, ni detalla cómo se distribuiría el presupuesto, los resultados planteados se relacionan directamente con el ámbito de competencia

del sector educación. Además, se desarrolló un módulo en la ENDES (INEI, 2021), con la finalidad de hacer seguimiento a los indicadores de desarrollo infantil temprano planteados.

1.4.4 Marco Curricular Nacional

En el caso de los servicios ofrecidos por el MINEDU y de acuerdo con la Ley General de Educación N° 28044, se definen los tipos de servicio, la formación del personal y los niveles de concreción curricular. Es a través del Currículo Nacional de Educación Básica, en adelante CNEB (MINEDU, 2016), que se plantea el marco curricular por cada ciclo y nivel educativo. En el nivel inicial, existe además el documento específico para la planificación curricular (MINEDU, 2016), además de diversos textos orientadores que se basan en los principios del nivel; a fin de que los docentes actúen diseñando y realizando experiencias acordes a la edad, necesidades e intereses de los niños para su aprendizaje. Mientras tanto, para las competencias docentes, el Marco de Buen Desempeño Docente (MINEDU, 2014) define su actuar a través de cuatro principios, desde la preparación y ejecución de la enseñanza así como los aspectos de gestión con la comunidad y el desarrollo de la profesionalidad docente.

En ese sentido, el MINEDU es la institución que se encarga de regentar el servicio educativo en el país, debiendo velar por la calidad del servicio educativo de la primera infancia mediante las directivas, políticas y lineamientos para organizar el sistema

Por otro lado, el Programa Curricular de Educación Inicial (MINEDU, 2016), que forma parte del Currículo Nacional recalca que los primeros años son muy importantes en la base del desarrollo de toda persona, describiendo a los niños de 0 a 5 años, resaltando la importancia del compromiso que debe tener el adulto cuidador y/o padre de familia, para permitir al niño crecer en libertad y movimiento, propiciando las interacciones que le brinden entornos seguros. Este documento explica las características de los niños de cada ciclo, resaltando además la importancia del Nivel Inicial, mencionando la relevancia de los espacios y materiales como recursos que deben tener determinadas condiciones de tamaño, disposición y pertinencia.

1.4.5 Presupuesto Público

De acuerdo a la Ley de Presupuesto del sector Público para el año fiscal 2023 - Ley N° 31638 el pliego 10 del MINEDU, asigna las partidas presupuestales a las unidades ejecutoras, siendo encargadas de la ejecución del Presupuesto por Resultados del Programa presupuestal 0090: Logros de aprendizaje de estudiantes de la Educación Básica Regular; en el que se incluyen intervenciones, actividades y productos relacionados al Plan Operativo Institucional que involucra al Nivel Inicial, básicamente en el pago de haberes de personal que brinda el servicio a los niños en las instituciones educativas, así como algunos montos específicos para la adecuación y mejora de la infraestructura, adquisición de material didáctico y formación docente en servicio.

1.4.6 Política Nacional por los niños y adolescentes al 2030

El Plan Nacional de Acción por la Infancia y la Adolescencia (2012-2021) planteó un cambio de la forma de concebir y de actuar respecto a la primera infancia y uno de sus cuatro objetivos estratégicos era precisamente el acceso a los servicios de salud y educación inicial de calidad. Actualmente la Política Nacional que incluye varios sectores para favorecer a los niños y adolescentes al 2030 – PNMNNA publicado por el Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (MIMP, 2021) considera el derecho al pleno desarrollo, el cual incluye el derecho a la educación de calidad. En el escenario futuro deseado, se aspira a aumentar al 70% la proporción de bebés de 9 a 12 meses que logran establecer una interacción satisfactoria con sus madres, lo cual es un precursor del apego seguro. Se establecen cinco objetivos principales, que incluye la atención especial a la vida saludable, al fortalecimiento del desarrollo de la autonomía y la reducción del riesgo de desprotección de los niños y niñas.

1.4.7 PEN al 2036: Una Política Educativa a Largo Plazo

Plantea un marco estratégico para la educación del país cuyo propósito es la ciudadanía plena, entendiendo a la persona como alguien que aprende durante toda su vida y que debe ser atendido para asegurar buenas experiencias educativas y una vida plena. Señala, específicamente que, de los 31,2 millones de habitantes, el 26,4% tiene entre 0 y 4 años de edad. En esa lógica, establece

cuatro propósitos, de los cuales, el bienestar emocional merece especial atención en la primera infancia, considerando que el apego seguro juega un rol fundamental, dejando claro que para lograr el bienestar emocional es fundamental establecer las condiciones para que el apego seguro se desarrolle de la mejor forma. (CNE, 2020).

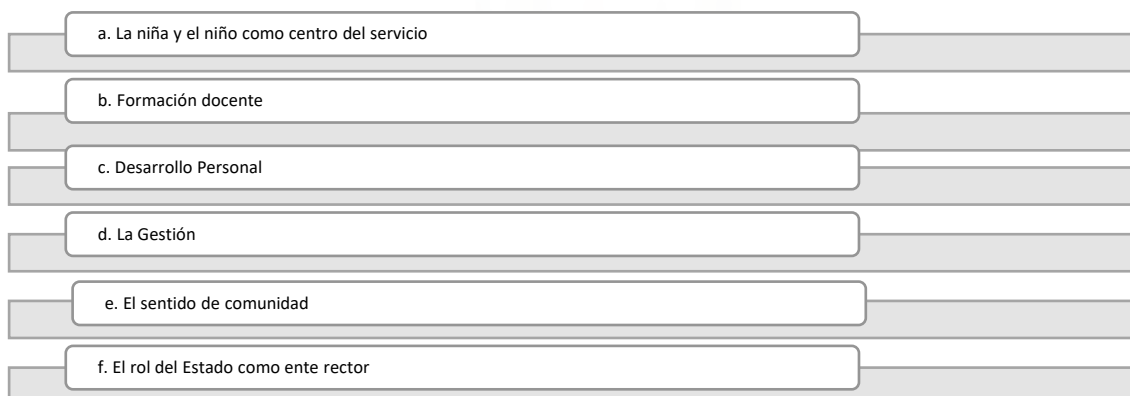
Todas estas políticas e intervenciones son parte de los esfuerzos que realiza el Estado para atender a la primera infancia con un servicio de calidad y en ellas intervienen los entes ejecutores e implementadores en el sector educación.

1.5 Factores para Promover la Calidad del Servicio Educativo

Huamaní (2020), realizó la investigación denominada Factores de calidad del servicio en educación inicial, toma principalmente los aportes de la Guía de Entornos de calidad que brinda MINEDU (2016) en la cual Falabella y colaboradores (2018), considera señalar que la calidad puede ser de procesos, referida a las interacciones pedagógicas, mientras que, la calidad estructural estaría relacionada a los espacios físicos, es decir a las condiciones básicas para brindar el servicio educativo. A partir de estos dos aspectos relevantes, Huamaní realiza un análisis de los diversos factores (ver figura 2), contemplados por documentos y autores diversos, obteniendo como producto de ello seis factores que promueven la calidad, basándose en los aspectos que resultan comunes a los documentos revisados en su investigación.

Figura 2

Factores que promueven la mejora de la calidad del servicio del Nivel Inicial



Todos estos factores están comprendidos en la evaluación de calidad que realizó el Ministerio de Educación (MELQO, 2017 y 2019), como variables estructurales o de proceso, coincidentes además con la organización y funciones de las UGEL, establecidas por el ente rector.

La R.M. N° 176-2021 (MINEDU, 2021), que aprueba la norma técnica que se refiere a las orientaciones respecto a la organización y funcionamiento de las instancias descentralizadas regionales y locales, pone de manifiesto como funciones y responsabilidades de las UGEL, brindar asistencia técnica, monitorear y supervisar, a las instituciones educativas, asegurando la provisión del servicio educativo, garantizando las condiciones para el aprendizaje referidas a infraestructura, pago de servicios, dotación de personal docente y administrativo, clima institucional, así como en cuanto a los procesos pedagógicos a fin de asegurar la calidad, equidad y pertinencia del servicio educativo.

La evaluación MELQO que realizó el MINEDU tanto en los años 2017 y 2019 valoró los entornos de aprendizaje, referidos a las condiciones, tales como mobiliario, infraestructura, espacios de aprendizaje. Asimismo, también midió las interacciones en el aula con los niños del nivel inicial y en cuanto al desarrollo temprano empleó el instrumento MELE para la medición de la calidad de ambientes de aprendizaje: referida a la calidad estructural como a la de proceso; y el instrumento de desarrollo temprano CDL, fue empleado para medir competencias matemáticas, comunicativas, socio emocionales y funciones ejecutivas en los niños. La Revista Internacional de Políticas de Cuidado y Educación infantil, publica en mayo del 2023; dichos instrumentos, los cuales, se aplicaron en observaciones en el aula, así como mediante encuestas a los miembros de la comunidad educativa y a la administración directa a los niños y niñas. Según MINEDU (2019), esta evaluación entiende a la calidad como un conjunto de características posibles de medir en el ambiente pre escolar, las mismas que afectarían, tanto el desarrollo cognitivo como el desarrollo social de los niños y las niñas. Por otro lado, Huamaní (2020), señala en su investigación seis (06) factores que promueven la mejora de la calidad del servicio del nivel inicial tales como:

A continuación, se explicarán los factores que promueven la calidad del servicio educativo articulados a las funciones y/o tareas a cargo de las UGEL

1.5.1 La Niña y el Niño como Centro del Servicio

En lo que corresponde al ente rector del sector educación, la guía para docentes del Ciclo II, (MINEDU, 2016) señala que una educación de calidad implica velar por el desarrollo integral de los niños, garantizando su acceso y permanencia dentro del servicio educativo en un contexto de participación de los padres de familia y con la colaboración de la comunidad. Asimismo, el MINEDU publicó la Guía referida a valorar el trabajo en los sectores del aula (MINEDU, 2019), la misma que hace énfasis en el juego libre como principio de desarrollo de la función simbólica en el niño, su imaginación y creatividad. Dicha guía potencia en su contenido el valor intrínseco del juego del niño, el cual debe desarrollarse en ese espacio que debe tener en el aula para disfrutar, compartir e interactuar con sus compañeros, con las condiciones adecuadas de espacio, tiempo y materiales. Del mismo modo brinda, además, orientaciones a la familia, promoviendo la elección de experiencias educativas y materiales para un desenvolvimiento autónomo y la organización de los espacios para tal fin.

Luego de tres años de pandemia por el COVID – 19, la Resolución Ministerial N° 531-2021-MINEDU (MINEDU, 2021), posteriormente la R.M. N° 186-2022 MINEDU (MINEDU, 2022) , la R.M. N° 474-2022 (MINEDU, 2022), al igual que la norma técnica del presente año lectivo R.M. 587-2023, consideran como labor importante del docente, el soporte emocional del estudiante, dando prioridad a las necesidades de aprendizaje relacionándolas a la dimensión afectiva. Asimismo, el PEN al 2036 (CNE, 2021) plantea cuatro propósitos siendo el bienestar socioemocional un precursor de la autorregulación de nuestras emociones y comportamientos, haciendo un profundo análisis de la importancia del apego seguro para lograrlo, tal como se manifestó anteriormente.

En consecuencia, atender a la primera infancia donde el niño sea el centro de un servicio de calidad, tiene consecuencias positivas posteriores tales como, menores índices de delincuencia, menos embarazos en adolescentes y uso de drogas, y finalmente mejores ingresos y tasas de empleo (López, 2016).

1.5.2 Formación Docente

Según la Ley N° 29444, Ley de la Reforma Magisterial, (2012) se considera al docente como un factor de calidad para la educación que recibe el niño y para ello, la regulación de la formación continua de los docentes está a cargo del ente rector, mientras tanto la planificación y coordinación de esta capacitación se comparte entre los gobiernos de cada región, los municipios y las propias escuelas, quienes con los comités que conforman cada año presentan sus necesidades de capacitación y formación para abordarlas en las comunidades de aprendizaje profesionales, lo cual contempla la R.M. N°189-2021-MINEDU (MINEDU, 2021) y la R.M. N°186-2022-MINEDU (MINEDU, 2022). Las comunidades profesionales de aprendizaje tienen por finalidad desarrollar reuniones de auto aprendizaje y colaboración entre pares, para abordar temática diversa relacionada a la planificación y evaluación curricular o a cualquier temática pedagógica que los docentes de una escuela o red educativa de escuelas, considere que necesita profundizar. Pueden emplear diversas estrategias, tales como tertulias pedagógicas o grupos de inter aprendizaje. El comité de gestión pedagógica de cada institución educativa es el encargado de gestionar dichos espacios para que todos los docentes contribuyan a su propio crecimiento profesional como al de los demás.

Por otro lado, en el mismo marco de la Ley de la Reforma Magisterial (2012) durante los años 2017 al 2019, como se mencionó anteriormente, se realizaron evaluaciones de desempeño, bajo criterios establecidos en normas técnicas reguladas por MINEDU (MINEDU, 2017). En la siguiente tabla se puede observar los porcentajes de aprobación de los docentes del nivel inicial, que si bien son casi la totalidad de maestras (os) aprobados, tal como se evidenció también en la evaluación de MELQO (2019) mencionada anteriormente; existe aún el reto de fortalecer a los docentes en aspectos de contenido disciplinar actualizado, con la finalidad de que puedan desarrollar actividades que le permitan a los niños pensar, razonar y desarrollar su pensamiento crítico.

Tabla 2

Porcentaje de aprobación de los docentes del Nivel Inicial en la evaluación de desempeño

Instrumentos	Porcentaje de aprobación a Nivel Nacional	Porcentaje de aprobación en Lima Metropolitana
Rúbricas de observación de aula	99.3	99
Pauta de observación de la gestión del espacio y los materiales en el aula		
La encuesta de las familias		
Pautas de valoración de la responsabilidad y compromiso docente		

Nota. Datos tomados de MINEDU (2017)

En la Tabla 2 se puede notar que, a nivel nacional, el 99.3% de maestros evaluados del nivel inicial aprobaron la evaluación de desempeño, porcentaje superior al 99 % de aprobación en Lima Metropolitana. En ambos casos se muestran resultados bastante altos, que hacen suponer una excelente calidad del servicio. Sin embargo, tal como lo demuestran los mismos resultados, en términos generales existe un alto índice de aprobación, pero, los aspectos relacionados al desarrollo de la criticidad, pensamiento divergente y/o evaluación formativa, son los más bajos en la evaluación de desempeño realizado, siendo necesaria una mejora significativa.

Tabla 3

Resultados por niveles acerca de los aspectos evaluados en la Evaluación de Desempeño a docentes del Nivel Inicial 2018.

Aspectos evaluados	Suficiente y Destacado	Proceso	Deficiente
Involucramiento para el aprendizaje	92		
Propicia un ambiente adecuado de respeto	99		
Regula del comportamiento de los niños y las niñas	94		
Promueve el razonamiento, la creatividad y/o el pensamiento crítico	73	23	4

Nota. Datos tomados de MINEDU (2018).

En la Tabla 3 se observa, que los puntajes más altos de la evaluación del año 2018 (MINEDU, 2018), coinciden con aspectos relacionados al buen trato a los niños y con interacciones positivas, lo cual evidencia que los maestros realizan

actividades en el tiempo previsto, involucrando a la mayoría de los niños a participar de sesiones de aprendizaje. No obstante, existen otros aspectos sensibles, como serían aquellos referidos al desarrollo de las capacidades y actitudes en un marco de juego, libertad y motivación constante, por una educación que resulte en el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, brindando una retroalimentación efectiva para lograr los aprendizajes.

Tabla 4

Resultados de la evaluación de maestros del nivel inicial respecto a la retroalimentación de la evaluación del progreso de los aprendizajes

Nivel de logro	Docentes de Cuarta a Octava escala 2017	Docentes de escala uno a tercera Escala 2018
Destacado	27	27
Suficiente	57	54
En proceso	16	19

Nota. Datos tomados de MINEDU (2018).

Se obtuvo que más del 50 por ciento de docentes se encuentra en el nivel suficiente y un 16 por ciento de docentes, de la cuarta a la octava escala magisterial se encuentra en proceso, frente a un 19 por ciento de los resultados de las docentes evaluadas que corresponden a la primera, segunda y tercera escala. En ese sentido, llama la atención que se obtuvieran resultados similares en ambos grupos de docentes, es decir, el desempeño es casi el mismo independientemente de la escala magisterial en la cual se encuentre.

Tabla 5

Resultados de la evaluación respecto a la observación de la gestión del espacio y materiales

Nivel de Logro	Evaluación 2017		Evaluación 2018	
	% zona urbana	% zona rural	% zona urbana	% zona rural
Suficiente	87	73	85	81
Destacado.				
Proceso	9	22	12	13
Deficiente	3	5	3	6

Nota. Datos tomados de MINEDU (2018).

Existen resultados respecto a cómo gestionan el espacio y los materiales en el aula con una diferencia de resultados de logro superior en zona urbana y en los docentes de más alta escala, respecto a los resultados de los docentes de la zona rural, tal como se observa en la Tabla 5.

En las UGEL, la formación docente está a cargo del área de Gestión Pedagógica y que según la Resolución Ministerial N° 215-2015 MINEDU (MINEDU, 2015), su responsabilidad radica en garantizar el óptimo progreso de los procesos de enseñanza mediante la provisión de apoyo técnico a los maestros que se encuentran bajo su jurisdicción. Tanto para la evaluación a los docentes del nivel inicial en su desempeño durante los años 2017 como en el 2019; se consideró al acompañamiento como formación continua, la UGEL no solo cumpliría su rol evaluador, sino que previamente tendría que participar directamente en las estrategias de mejora de las prácticas pedagógicas de los docentes desde su rol acompañante formador. Con los resultados de los diferentes tramos, se tiene evidencias para tomar decisiones en cuanto a las acciones futuras de acompañamiento al directivo y al docente del nivel inicial.

1.5.3 Desarrollo Personal

Para que un docente brinde un servicio de calidad debe contar con el adecuado empoderamiento, motivación y compromiso (Huamaní, 2020). Asimismo, González (2016), refiere en su investigación, que es fundamental contar con profesionales en constante actualización y que a su vez se les brinde las mejores condiciones para realizar un buen trabajo, lo cual supone estructuras salariales atractivas para buenos profesionales y programas que contribuyan a la formación en servicio de los trabajadores. Por otro lado, el PEN al 2021 (CNE, 2007) planteaba como uno de sus objetivos, maestros que estén bien preparados, es decir en constante formación continua y puedan así ejercer de manera profesional, revalorando su rol en el marco de una carrera pública meritocrática, como un espacio de desarrollo. Actualmente se cuenta con una Ley de Reforma Magisterial (2012) que ha tenido importantes avances en los procesos de incorporación, ascensos y evaluación a docentes del sector público.

Mientras tanto, la política educativa planteada para el 2036 (CNE, 2020), contempla cuatro propósitos, colocando al bienestar emocional como una condición que, abarca no solo a los estudiantes sino a todas las personas, sin importar la edad o grado de preparación o funciones, por lo que también incluye este principio a los maestros, de modo que cada persona alcance su desarrollo personal para una buena y sana convivencia. Plantea también, orientaciones estratégicas para docentes, como líderes para la transformación social, debiendo tener en cuenta como un impulsor del cambio la acción concebida desde las personas. Es decir, con el PEN al 2036, se da relevancia al desarrollo personal del ser humano, el cual depende del propio desarrollo personal del docente, para que desde los primeros años pueda establecer interacciones positivas, apostando así por la centralidad en las personas hacia el reto de ser mejores ciudadanos.

Relacionando el trabajo que se realiza desde las UGEL con este factor que promueve la calidad del servicio, le corresponde, velar por la implementación por ejemplo, de las comunidades profesionales dispuestas a aprender de manera permanente, las cuales se basan en el trabajo colaborativo mediante relaciones interpersonales positivas y valores compartidos (MINEDU, 2021), así como la promoción de prácticas innovadoras, que lleven al empoderamiento del docente favoreciendo de éste modo su desarrollo profesional y personal conllevando a elevar la calidad del aprendizaje, asegurando la equidad educativa de acuerdo a lo estipulado en la Ley del Fondo Nacional del Desarrollo de la Educación Peruana Ley N° 28332 FONDEP (2004).

1.5.4 La Gestión

En cuanto a este aspecto que promueve la calidad del servicio educativo, el documento que orienta el desempeño del directivo (MINEDU, 2014), define dominios, competencias y desempeños en su estructura con la finalidad de reformar la escuela a partir de promover que los directivos obtengan el liderazgo por su dominio pedagógico, siendo un aspecto que influye en los aprendizajes de los estudiantes.

Como resultado de la última evaluación que se realizó al desempeño de los directivos, de Instituciones educativas en el año 2018, se tuvo que, a nivel nacional

el mayor porcentaje de aprobados fueron los directivos del nivel inicial, tal como se aprecia en la figura 3:

Figura 3:

Evaluación del Desempeño en Cargos Directivos de IE de Educación Básica

Evaluación del Desempeño en Cargos Directivos de IE de Educación Básica

Tabla 1
Resumen de los resultados de la Evaluación del Desempeño en Cargos Directivos de IE de Educación Básica-Grupos I, II y III, según modalidad y nivel educativo

Modalidad y nivel educativo	Directivos a evaluar ^{1/}	Directivos evaluados	Porcentaje de directivos evaluados	Condición final de directivos evaluados			
				Aprobados	Porcentaje de aprobados ^{2/}	Desaprobados	Porcentaje de desaprobados ^{3/}
← Básica Regular (R) - Inicial	1 590	1 575	99,1%	1 328	84,3%	247	15,7%
Ed. Básica Regular (EBR) - Primaria	6 905	6 774	98,1%	5 075	74,9%	1 699	25,1%
Ed. Básica Regular (EBR) - Secundaria	4 451	4 354	97,8%	2 985	68,6%	1 369	31,4%
Ed. Básica Alternativa (EBA)	445	435	97,8%	342	78,6%	93	21,4%
Ed. Básica Especial (EBE)	118	118	100,0%	93	78,8%	25	21,2%
Total	13 509	13 256	98,1%	9 823	74,1%	3 433	25,9%

1/ Incluye a 253 directivos que no fueron evaluados porque concluyeron su vínculo laboral en la CPM o no se encontraban en el cargo durante la evaluación.
 2/ Porcentaje de aprobados = (Aprobados/Directivos evaluados) x 100 %
 3/ Porcentaje de desaprobados = (Desaprobados/Directivos evaluados) x 100 %
 Fuente: Dirección de Evaluación Docente-Evaluación del Desempeño en Cargos Directivos de IE de Educación Básica-Grupos I, II y III, 2018-2019

Nota: Datos tomados de MINEDU (2019)

Asimismo, tal como se logra observar en la Figura 4, los porcentajes de los resultados a nivel nacional acerca de los directivos evaluados del nivel inicial, según las subdimensiones evaluadas, de acuerdo a lo regulado por la Resolución Ministerial N° 271 - 2018 - MINEDU (MINEDU, 2018). Las subdimensiones evaluadas fueron las siguientes.

En la dimensión de procesos pedagógicos

Subdimensión 1. Cuyo tema de evaluación fue la planificación y la capacidad del directivo para asesorar a los docentes en dicho proceso, debiendo demostrar que, puede liderar los aprendizajes desde el planteamiento de las actividades en relación a las competencias y capacidades que se desea que los estudiantes alcancen.

Subdimensión 2. Monitoreo del docente en aula, consistente en verificar mediante una rúbrica o instrumento, el desempeño del docente de aula, para luego asesorarlo, mediante procesos reflexivos para la mejora de sus prácticas

pedagógicas, teniendo en cuenta las interacciones del docente con el niño y la planeación de dichos procesos.

Subdimensión 3 Acompañamiento a los docentes de su escuela a través de grupos de inter aprendizaje u otras estrategias, debiendo demostrar eficiencia, de su capacidad de identificar las necesidades e intereses de fortalecimiento de los docentes a su cargo, evidenciando de manera concreta y sistemática, el plan de fortalecimiento que incluye los procesos reflexivos que debe aplicar en el acompañamiento a los docentes.

Subdimensión 4. Seguimiento de los aprendizajes, lo cual implica el análisis que debe realizar el directivo, de los resultados de aprendizaje de cada una de las aulas que tiene la escuela que dirige y de toda la escuela en general, proyectando estrategias en conjunto con su comunidad pedagógica, para la mejora de los aprendizajes.

En la dimensión de cultura escolar

Subdimensión 5. Participación de la comunidad educativa, en la cual el directivo, debe evidenciar las estrategias que ha empleado para que los padres de familia y toda la comunidad en general, se involucren activamente en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Subdimensión 6. En cuanto al clima emocional instalado en la escuela, el directivo, en conjunto con el equipo de bienestar, construye planes y acciones para promover un clima favorable que, favorezca los aprendizajes en el marco de una sana convivencia.

Subdimensión 7. Convivencia escolar. En este aspecto, el directivo debe evidenciar las acciones que realiza con toda la comunidad educativa, para el logro de un espacio acogedor que permita las interacciones adecuadas entre todos los miembros de la comunidad educativa, en especial entre los mismos niños.

En la dimensión relacionada a gestionar las condiciones operativas y de los recursos de la Institución Educativa

Subdimensión 8. Seguridad y salubridad, El directivo debe evidenciar las acciones que realiza, para prever acciones de prevención que implica los protocolos de atención ante una situación de emergencia y la organización que se tiene al interior de la escuela, con la participación de toda la comunidad educativa, para la atención de situaciones adversas a la seguridad y/o la salud de cualquiera de los miembros de la comunidad educativa, en especial de los niños.

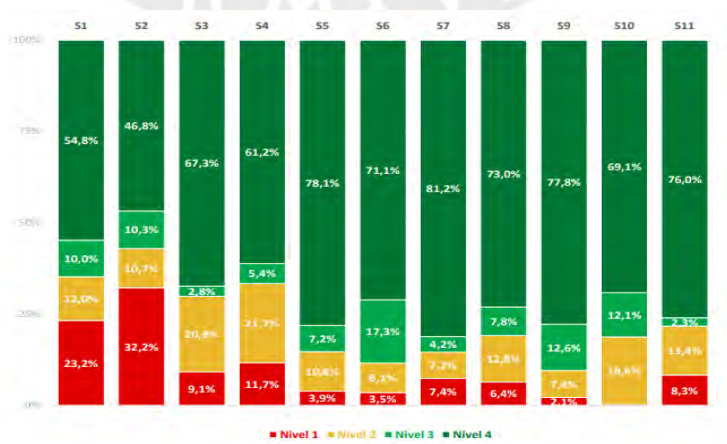
Subdimensión 9. Gestión de recursos educativos, en este aspecto el directivo fue evaluado en su capacidad de gestionar y/o administrar recursos, tales como textos escolares o material de carácter pedagógico, de limpieza y/o uso administrativo. Asimismo, considera la gestión que el directivo realiza con sus comités internos para la adquisición y/o administración de los recursos educativos.

Subdimensión 10. Matrícula y garantía de protección a la educación de los niños. El directivo. demuestra su capacidad de gestionar las vacantes y procesos de matrícula y retención escolar previniendo la deserción; mediante acciones que considere pertinente para fortalecer las acciones relacionadas al derecho a la educación.

Subdimensión 11. Gestión económica transparente En este caso, los directivos deben demostrar que cualquier recurso que ingresa a la escuela es utilizado de manera eficiente en beneficio de los niños y sus aprendizajes.

Figura 4

Resultado de la Evaluación a Directivos de Instituciones Educativas del Nivel Inicial acerca de Desempeño en Gestión Escolar



Nota. Datos tomados de MINEDU (2019).

Según lo que se observa en la Figura 4, a nivel nacional, el mayor desafío que se tiene en la Gestión es la Subdimensión 2, correspondiente al monitoreo del trabajo del docente en el aula y la planificación curricular, procesos que deben ser liderados por el directivo, para orientar el trabajo docente (MINEDU, 2014); mientras que, las que han tenido mejores niveles de logro han sido las subdimensiones 6, 7, 10 y 11 relacionadas al clima y convivencia escolar, a la matrícula y preservación del derecho a la educación y a la gestión transparente de los recursos financieros respectivamente.

En consecuencia, el marco del buen desempeño del directivo (MINEDU, 2014), propone que, el modelo de gestión escolar esté centrado en los aprendizajes, a partir de que el equipo directivo ejerza liderazgo pedagógico en un marco democrático en la comunidad educativa, estableciendo un vínculo con las familias y la comunidad favoreciendo un trabajo conjunto y organizado, donde sea el directivo, el líder que inspire y movilice las acciones de la comunidad en función de los aprendizajes. Todo ello, resulta un reto si se observan los resultados en los que la orientación al docente mediante el monitoreo y la planificación son los aspectos menos favorecidos en la evaluación de desempeño de directivos. Entiéndase el liderazgo, como aquel que impulsa a lograr la autonomía de la institución educativa. (CNE, 2020). Un aspecto importante a destacar para lograr la autonomía en la escuela, es que su líder, es decir, el directivo en el cargo, cumpla el rol, no solo de líder impuesto a partir del cargo, sino que logre inspirar a su equipo docente, para brindar un servicio que sea de entera satisfacción del usuario docente para que el beneficiario final sea el niño. Al respecto Barrientos (2022), manifiesta que el líder educativo debe actuar con autoeficacia, desarrollando su seguridad, sin titubeos, incluso dando a conocer lo que sabe o no sabe; pero sin dudar. Este comportamiento genera confianza en su equipo de trabajo, permitiéndole proyectarse como líder. Asimismo, es necesario que se auto modele, es decir que busque mentores y/o modelos de los cuales pueda aprender, tomando como ejemplos a otros más experimentados y que hayan tenido buenos resultados y a partir de ello, tenga una práctica abundante de distintas posibilidades para lograr las habilidades de gestión necesarias que lo lleven al

éxito siendo un factor clave el optimismo y la resiliencia, elementos clave para cambiar entidades y lograr una buena gestión.

1.5.5 El Sentido de la Comunidad

Cualquier iniciativa que trabaje por la primera infancia, ha de considerar el trabajo con los progenitores y la familia. Según el Centro de Estudios de Primera Infancia de Chile (CEPI, 2020), las iniciativas que existen en favor de la primera infancia en América Latina y El Caribe destacan en que, reconocen el rol de las familias en el proceso de enseñanza aprendizaje y se relacionan con ellas a través de encuentros de padres, visitas domiciliarias, talleres, comparten materiales con las familias y hasta incluyen técnicas de modelaje y práctica, empoderando a las mismas. No obstante, señalan que, sigue siendo un desafío la participación activa del padre en la crianza y educación de sus hijos.

Cabe anotar que, respecto a los resultados de la evaluación que realizó el ente rector a las docentes del nivel inicial (MINEDU, 2019), la opinión que se tiene de la comunicación del docente con las familias, obtuvo un alto nivel de satisfacción, tanto para la zona rural como para la zona urbana, de 93% y el 94% respectivamente, en los niveles de suficiente y destacado. Es relevante anotar que, los padres de familia de las aulas cuyos docentes fueron evaluados el 2017 del segundo tramo, percibe que el 94% de docentes conoce y atiende de manera satisfactoria a los niños, no habiendo ningún docente en escala muy deficiente. Algo similar ocurre, sobre los resultados acerca de la forma como perciben la comunicación con las familias.

La guía para el trabajo con padres y madres de familia de Educación inicial – II Ciclo (MINEDU, 2013), señala que, cada uno de los padres tienen sus propios valores, creencias y costumbres y sugieren diversas maneras, para que la maestra se acerque al hogar del niño, tales como visitas domiciliarias, organizando juegos entre padres e hijos, fomentando el acercamiento de las familias a la institución educativa o planificando actividades de integración y recreación. Menciona asimismo sobre la importancia de la participación de los padres de familia y comunidad en el proceso de enseñanza aprendizaje en la

escuela, el liderazgo del directivo y el trabajo del docente para lograr sinergias que favorezcan finalmente al niño.

1.5.6 El Rol del Estado Como Ente Rector

A raíz de la pandemia, que azotó la salud mundial desde el año 2020, se impuso la educación virtual también el nivel inicial inclusive, de lo cual se prevé que tendrá grandes repercusiones en desmedro de la calidad educativa, incluyendo a los grados de primaria donde se consolidan aprendizajes como la lectura y escritura, ya que los factores estructurales han tenido notables diferencias durante los dos años de escolaridad, pues en este tiempo, se tendrían que considerar el servicio de internet, la disponibilidad de los padres o cuidadores para apoyar y acompañar la calidad educativa, las condiciones de salud física y mental de las familias, las condiciones de infraestructura en los hogares, la disponibilidad de celulares, tabletas, computadoras, entre otros. El INEI en su encuesta Nacional de Hogares dio cuenta a través del informe sobre condiciones de vida en este país, de la disminución de asistencia de los niños de 3 a 5 años a los servicios de educación inicial durante la pandemia (2020 y 2021), en relación al año 2019 (INEI, 2021). Del mismo modo, la calidad de los procesos como las interacciones con los adultos, pasó a ser virtual. Luego de dos años de clases virtuales, el Estado como ente rector, dispuso mediante Resolución Ministerial N° 186 – 2022 - MINEDU el inicio de las clases presenciales en todo el país, a fin de recuperar espacios de interacción con los niños y garantizar sus aprendizajes. (MINEDU, 2022). Actualmente en el 2024, ya no se permite el desarrollo de la escolaridad en modo virtual.

Para el Nivel Inicial, el ente rector en educación propone guías que orientan a las instituciones educativas en el trabajo con los niños y niñas considerando siete principios. Para ello, provee a los maestros de diversos textos y guías tales como el Programa Curricular de Educación Inicial (MINEDU, 2016), actualizándose con una guía que orienta la Planificación en la Educación inicial (MINEDU, 2019) y específicamente otro documento orientador para el ciclo II sobre el significado e importancia del entorno educativo para una educación de calidad (MINEDU, 2016). Asimismo, en el marco de un enfoque por competencias, existe una guía que orienta a los maestros a desarrollar proyectos de aprendizaje

en el aula (MINEDU, 2018). Por otro lado, se tiene una plataforma virtual, con diversos recursos que se utilizaron durante la pandemia y en los años siguientes (MINEDU, 2020).

Un documento muy importante para el nivel inicial, es la guía del juego simbólico para el buen aprovechamiento en la hora del juego libre en los sectores (MINEDU, 2019), promoviendo también a través de otra guía orientaciones para una interacción que promueva aprendizajes (MINEDU, 2019).

Todos los documentos que emana el Estado, están en concordancia con las políticas educativas, con el propósito de asegurar el derecho a la educación establecido en el artículo 2 de las leyes peruanas y el artículo 26 de la Declaración Universal de los derechos humanos en 1948. Es así que, el Estado a través de los documentos normativos, establece los lineamientos sobre los cuales las instancias de gestión regionales o locales, deben asegurar su cumplimiento (MINEDU, 2021).

Del mismo modo, en el marco de la ley que propicia la meritocracia en la carrera docente, se han implementado también, diversas evaluaciones iniciando con las evaluaciones de acceso a la carrera pública y a cargos directivos tanto para las Direcciones Regionales como para las UGEL y las escuelas. A partir de dichos concursos, ya sea para ingresar o ascender, el Estado busca garantizar un sistema de meritocracia, en el que solo aquellos docentes que se desempeñen eficientemente en el cargo en el cual haya sido designado, pueda continuar ejerciendo previa evaluación en su desempeño.

Las evaluaciones de desempeño ya se han realizado a directivos de DREL, UGEL y de instituciones educativas. Mientras que para los docentes, solo se ha implementado hasta la fecha, en el nivel inicial, como se ha descrito anteriormente.

Capítulo II

La Unidad de Gestión Educativa Local y su aporte a la Calidad del Servicio Educativo en el Nivel Inicial

Este capítulo, detalla la interacción entre la gestión llevada a cabo por la UGEL y los servicios educativos que atienden directamente a los niños, a través de la Gestión Pedagógica y la Gestión Institucional. Esto implica la implementación de las regulaciones y directrices del sector, la creación de entornos adecuados, así como la supervisión y el seguimiento de las acciones pertinentes con la finalidad de brindar una atención de calidad establecida en sus funciones.

2.1 La Gestión Pedagógica de la UGEL y su Relación con el Desarrollo Infantil Temprano

Desde el año 2015, la R.M. N° 215-2015 MINEDU, resolvió que en Lima Metropolitana la Gestión Pedagógica de la UGEL estaría a cargo de tres áreas órganos de línea: El Área de Gestión de la Educación Básica Regular y Especial (AGEBRE), el área de Supervisión y Gestión del Servicio Educativo (ASGESE) y el área de Gestión de la Educación Básica Alternativa y Técnico Productiva (AGEBAT).

En el caso de las instituciones educativas que brindan el servicio en el nivel inicial, participan AGEBRE y ASGESE, y en temas de Gestión Pedagógica AGEBRE, cuya función principal es según el artículo 49 de la resolución precitada; garantizar el adecuado desarrollo de los procesos educativos en su jurisdicción a través de la asistencia técnica, supervisión, evaluación, e implementación de propuestas para mejorar los procesos pedagógicos, a partir de la elaboración del diagnósticos en el ámbito de su competencia.

De acuerdo con lo señalado anteriormente, algunos de los factores que promueven la calidad del servicio en el nivel inicial son: la formación docente, el niño y la niña como centro del servicio, el sentido de comunidad y la Gestión de la escuela (Huamaní, 2020). Las funciones de la Gestión Pedagógica, abordan necesariamente a través de diversas acciones y/o intervenciones ya sea propias o directamente del MINEDU dichos factores.

Teniendo el sector educación como finalidad principal, los aprendizajes, es relevante que, se analicen uno a uno los factores que promueven la calidad del servicio, desde las acciones que corresponde realizar a la Gestión Pedagógica. Empezando por la formación docente, la UGEL debe acompañar a directivos y docentes en sus prácticas cotidianas (MINEDU, 2015), orientadas al logro de aprendizajes de acuerdo con el currículo vigente (MINEDU, 2016), para lo cual, debe incluir diversas acciones, como la formación en servicio, a partir de diagnósticos, sobre las necesidades e intereses de formación continua de los docentes de su jurisdicción.

Asimismo, la normativa vigente, faculta a los especialistas de las UGEL, de realizar diagnósticos de los aprendizajes a través de las visitas de campo, que les permitan obtener información de cada escuela y directivo, acerca de cómo van llevándose a cabo los procesos educativos. En ese sentido, en los planes anuales de gestión de las instancias correspondientes, se toman en cuenta dichos diagnósticos para proponer acciones que busquen atender las necesidades formativas, de asistencia técnica y de evaluación que requieran el factor humano responsable de los aprendizajes de los estudiantes de su jurisdicción.

2.1.1 Acompañamiento Pedagógico

En cuanto al acompañamiento pedagógico, el protocolo (MINEDU, 2014) y la Resolución Vice Ministerial N° 104-2020-MINEDU (MINEDU, 2020) señalan que, es una estrategia de formación para docentes de aula en servicio que tiene tres formas de intervención: visita al aula, micro talleres y talleres de actualización con la finalidad de atender necesidades formativas, para la mejora de los aprendizajes de los niños. Dichas acciones, son lideradas ya sea por el acompañante o formador previsto en la intervención del ente rector, o en su defecto, en caso de no existir presupuesto asignado para tal fin, dicho rol lo debe asumir el director del servicio educativo, acorde a lo señalado en el marco de la R.S.G.304-2014-MINEDU (MINEDU, 2014), la cual detalla cómo debe desempeñarse un buen directivo. No obstante, si bien está normado que sea el directivo quien se encargue de proponer, planificar y ejecutar mediante diversas estrategias, un plan de formación docente en servicio, según las necesidades e intereses identificados en el monitoreo; es la UGEL a través de los especialistas

de educación (MINEDU, 2014) quien acompaña y supervisa al directivo respecto a dicha estrategia.

El protocolo de acompañamiento, señala que la intención es brindar soporte pedagógico, en busca de una progresiva autonomía del docente a través del fortalecimiento de sus competencias pedagógicas, mediante el diálogo crítico reflexivo, a fin de que el docente, identifique con precisión, los aprendizajes que deben lograr sus estudiantes en base al currículo nacional vigente. El mismo documento acota que, el docente debe analizar las evaluaciones de los niños identificando las estrategias que funcionan o no, optimizando los recursos y materiales disponibles en el aula, mejorando además la gestión del tiempo y gestionando un clima escolar favorable para aprender.

Para un óptimo acompañamiento, es necesario que se desarrollen competencias formadoras para guiar en este proceso a las instituciones educativas, estableciendo buenas relaciones de convivencia donde prime la democracia, asertividad y ética entre docentes y directivos fortaleciendo el liderazgo directivo y la autonomía institucional para la mejora de la práctica docente (MINEDU, 2014).

Un aspecto importante que destaca el protocolo de acompañamiento para su éxito es que el acompañante (o especialista de UGEL) construya poco a poco un clima de confianza, calidez y aceptación y que además sea reconocido en su labor pedagógica como líder legítimo. De allí, que es muy importante que las instancias de gestión descentralizada realice un trabajo no solo de supervisión, sino que se concentren principalmente en el desarrollo de la actitud de apertura, asertividad, confianza, amabilidad y respeto, para el desarrollo de sus funciones llevando al docente o directivo a un diálogo reflexivo que les permita analizar sus fortalezas y oportunidades de mejora asumiendo acuerdos y compromisos para la mejora tal como lo señala el documento guía para el directivo (MINEDU, 2014) y el protocolo mismo (MINEDU, 2014).

La Gestión Pedagógica de la UGEL (en adelante GP), entonces, tiene la finalidad de ejecutar las normativas y disposiciones que emana el Estado Peruano a través de su ente rector, implementando las políticas educativas en el territorio (MINEDU, 2015) fortaleciendo la formación continua del docente y el liderazgo

directivo, propiciando y motivando al logro de la autonomía de cada centro pre escolar en este caso.

2.2 La Gestión Institucional de la UGEL y su Relación con el Desarrollo Infantil Temprano

El Manual de Operaciones (MINEDU, 2015), considera en las funciones de Gestión Institucional las relacionadas con proveer a las instituciones educativas las condiciones para la prestación del servicio educativo. En ese marco, para el caso de las Unidades de Gestión Educativa Local de Lima Metropolitana la R.M. N° 284-2015-MINEDU (MINEDU, 2015) aprueba el cuadro de equivalencias de las oficinas y Unidades de la Dirección Regional de Lima y a su vez de las UGEL, en cuyos anexos señala a las áreas de Planificación y presupuesto, Administración, ASGESE y a la propia Dirección, como el Área de Gestión Institucional.

Relacionando las funciones de cada área según la normativa y aquellos aspectos medidos en la evaluación MELQO 2019 (MINEDU, 2020), ésta última señala indicadores predictores del desarrollo representativos de la calidad, los cuales se encuentran relacionados a las funciones que desempeñan las UGEL, tales como:

2.2.1 Infraestructura

Si bien los cambios importantes en infraestructura están a cargo del ente rector, a través de las oficinas de un programa nacional específico (PRONIED), corresponde a las UGEL a través del área relacionada al presupuesto, identificar los proyectos de inversión pública en la materia en cuestión, en coordinación con las instancias regionales, de acuerdo a lo señalado en la R.M. N° 215-2015 MINEDU (MINEDU, 2015). Para realizar una construcción o mejora, el directivo previamente debe informar y solicitar a la instancia de gestión local y gestionar paralelamente a PRONIED, ya que la UGEL no tiene potestad para construir, pero en la medida que cuente con partida presupuestal, podría ejecutar acciones de acondicionamiento en los locales a su cargo, sujetos siempre a la disponibilidad presupuestal y preservando cualquier compra en el marco de las normas de adquisiciones de bienes y servicios para el Estado.

Por otro lado, la R.M. N° 016-2022 - MINEDU (MINEDU, 2022) señala las pautas para la ejecución del gasto recibido por cada institución educativa a efectos de la mejora y mantenimiento de los locales escolares antes del inicio del año escolar.

Otra posibilidad de mejorar la infraestructura y dar mantenimiento a los locales escolares es a través del aporte de los padres de familia, lo cual se encuentra legislado en la Ley N° 28628, la cual regula la participación de los padres de familia (2005) quienes, a través de cuotas anuales, multas o fondos recaudados de actividades previstas articuladas a los documentos de gestión de la propia escuela, pueden destinar los recursos obtenidos para dar mantenimiento o reparar la infraestructura física, refaccionar el mobiliario, equipar y dar mantenimiento a las computadoras y demás equipos informáticos y/o adquirir material educativo, lúdico y deportivo.

2.2.2 Material educativo:

Cada año el Ministerio de Educación dota de material educativo y/o una asignación presupuestaria para la adquisición de los mismos para los estudiantes de la escuela pública, entendiendo por materiales según el artículo 32 del Reglamento de la Ley General de Educación, a los recursos de naturaleza diversa que se utilizan en la enseñanza, para lograr que los niños, desarrollen autónomamente sus aprendizajes, para lo cual los Gobiernos Regionales y/o locales, realizan los procesos de adquisición y/o distribución correspondiente en el marco de sus competencias. En función a lo señalado, cada año se aprueba mediante resolución vice ministerial (MINEDU, 2022), el listado de materiales educativos impresos y concretos que el sector elaboró o adquirió para el año escolar en las instituciones educativas de educación básica. Este proceso se realiza cada año y la distribución de materiales forma parte de los compromisos de gestión, mediante el cual la UGEL obtiene más recursos económicos a partir de su cumplimiento, lo cual debería emplearse para fortalecer los órganos de línea principalmente por ser los que cumplen la labor misional de la entidad local.

Si bien es cierto que, la distribución de material es un proceso de cumplimiento de alta importancia, también es relevante que dichos materiales

sean utilizados para el fin por el que fueron obtenidos y lleguen a todos los estudiantes, haciéndose uso eficiente del mismo.

En consecuencia, las UGEL son responsables a través de las áreas de gestión institucional de distribuir el material adquirido, debiendo para ello gestionar los procesos de ejecución del presupuesto destinado a tal fin, dentro de los plazos previstos para llegar a dotar de materiales a las instituciones educativas oportunamente. Mientras que, la orientación respecto al uso del material educativo, está a cargo del área pedagógica, la cual debe brindar las orientaciones y supervisar el uso oportuno y eficiente de lo recibido.

2.2.3 Tasa docente – estudiante

En el Perú, la norma técnica de racionalización, R.V.M N° 307-2019, determina la cantidad máxima de estudiantes que pueden ser matriculados por sección en el nivel inicial, segundo ciclo, señalando hasta 25 niños por aula en zona urbana y 20 para escuelas rurales. Mientras tanto, para secciones unidocentes en zona rural, la cantidad máxima es de 15 niños. Numerosos estudios señalan que existe una relación importante entre el número de niños con un adulto a cargo y la calidad del servicio que reciben, constituyéndose un mejor predictor para los aprendizajes en la primera infancia la menor cantidad de niños por clase, de modo que sean más efectivas las interacciones entre niños y adultos. (UNICEF, 2019).

El informe titulado, un mundo listo para aprender, que establece dar prioridad a la educación de calidad en la primera infancia (UNICEF, 2019); pone de manifiesto la disparidad que existe a la hora de acceder a la educación inicial, dejando claro que, los niños de mejores condiciones socio económicas tienen 7 veces, mejores probabilidades de acceder a servicios educativos en la primera infancia, que los niños de menores ingresos, sumando a ello que los niños cuyas madres tienen educación escolar completa o superior, tienen cinco veces más probabilidades de ser matriculados, que los niños cuyas madres solo tienen educación primaria o ninguna.

En ese sentido, además de que plantearse muchos niños por aula, no favorece la calidad educativa en la primera infancia, también sería oportuno

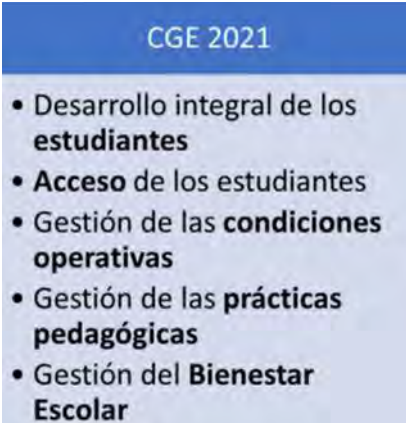
considerar que en países de bajos ingresos, los niños matriculados al 2017 es mayor (34 niños) que en países de más altos ingresos (17 niños) en relación del ratio que le correspondería a cada docente. Y si, todos los niños en edad preescolar, estuvieran matriculados, la proporción aumentaría dramáticamente para los países de ingresos bajos, teniendo que a un docente le correspondería 216 niños y en los países de ingresos medianos bajos, tendría a 94 niños; lo cual demuestra además que hacen falta más docentes de pre escolar debidamente preparados, calculándose necesario duplicar la cifra de docentes para el 2030 si se busca alcanzar el Objetivo 4.2 de Desarrollo Sostenible relativo a la educación preescolar universal en base a un ratio de 20 niños por docente (UNICEF, 2019).

2.3 Los Compromisos de Gestión Escolar

La R.M. N° 263-2021-MINEDU (MINEDU, 2021), plantea las directrices para brindar las condiciones básicas del servicio educativo de Educación Básica, menciona que el modelo de condiciones básicas tiene sus fundamentos en los conceptos en gestión educativa descentralizada y gestión escolar. En cuanto a la gestión escolar, ésta se define como el conjunto procesos, estrategias de liderazgo y administrativos para garantizar que cada niño acceda y culmine la educación básica (MINEDU, 2021) Para ello, moviliza a los agentes educativos, a fin de obtener los resultados esperados a través del cumplimiento de dichos compromisos. A continuación, se presentan los compromisos de Gestión Escolar válidos a la fecha.

Figura 5

Compromisos de Gestión Escolar.



CGE 2021
• Desarrollo integral de los estudiantes
• Acceso de los estudiantes
• Gestión de las condiciones operativas
• Gestión de las prácticas pedagógicas
• Gestión del Bienestar Escolar

Nota: Datos tomado de MINEDU (2021)

La R.M. N°189-2021-MINEDU (MINEDU, 2021) señala las disposiciones específicas que contiene los compromisos plantea los enfoques para el desarrollo de los lineamientos y toma en cuenta el enfoque de gestión de la descentralización educativa, la gestión orientada a resultados, derechos humanos y educación inclusiva.

El **enfoque de gestión descentralizada** tiene por finalidad lograr que el servicio educativo sea contextualizado, acorde a cada institución educativa y que además sea de calidad y oportuna para propiciar finalmente propiciar oportunidades de acceso a la educación para todos.

El **enfoque de gestión educativa** orientada a resultados busca mejorar la calidad de los aprendizajes y debe ser progresiva, continua y permanente y tal como señala el PEN al 2036 (CNE, 2020), para que las personas continúen aprendiendo toda la vida. La finalidad principal no es entregar bienes y servicios, es principalmente acerca de cómo mejorar los aprendizajes y cerrar brechas.

El **enfoque de derechos humanos** considera cinco aspectos para el estudiante siendo en principio, la posibilidad de una oferta de modalidades acordes a sus necesidades y características educativas, el segundo es que el estudiante sea participe de su aprendizaje, en tercer lugar, que tenga materiales y planes de estudio pertinentes, que le brinde experiencias de aprendizajes útiles. En cuarto lugar está la necesidad de que los maestros centren el proceso en los estudiantes y les brinden oportunidades de aprendizaje para la vida y el último está relacionado a las condiciones que requiere el estudiante en el entorno escolar. Tal como menciona Derzhavina, V. et.al. (2021) la educación debe aportar a todos los niños, independientemente de su condición mental o física, siendo un reto hasta ahora la educación inclusiva. Menciona asimismo que, los profesores carecen de habilidades para trabajar en equipo, lo cual les permitiría interactuar con la comunidad local, lo cual es vital para que la educación inclusiva se desarrolle y permita que cada niño forme parte de la comunidad en la que se desenvuelve y entonces, se cumpla una educación como derecho de todos y cada niño.

CAPITULO III

Diseño Metodológico de la Investigación

En este capítulo se detalla la metodología diseñada para la investigación, se identifican los sujetos involucrados en el estudio, se describen las técnicas y herramientas utilizadas para recopilar información, incluyendo su validación. Además, se explica el proceso para analizar los datos recolectados y cómo se interpretarán los resultados. Por último, se abordan las consideraciones éticas que se han seguido para asegurar la integridad y la calidad de la investigación, cumpliendo con los estándares de rigurosidad establecidos.

3.1 Fundamentación del Enfoque metodológico y nivel de la investigación

En cuanto a la metodología, la presente investigación es de tipo cualitativo y de nivel descriptivo. Tal como señala Hernández et al. (2010) pretende describir, comprender e interpretar los fenómenos a través de las interpretaciones de una determinada población basadas en sus propias experiencias, caracterizándose por enfocarse en las personas y en sus comportamientos permaneciendo el investigador interactuando con los datos y los participantes.

Hernández (2018) y Alan y Cortez (2018), sugieren que se opta por el enfoque cualitativo cuando el objetivo es explorar cómo un grupo particular de personas percibe y vive los fenómenos de su entorno, profundizando en sus perspectivas. De esta manera, el investigador inicia indagando sobre los hechos en sí mismos, construyendo su comprensión en función del contexto, interactuando con los participantes y los datos para descubrir respuestas en la experiencia social.

El método correspondiente es el estudio de casos. Asimismo, parafraseando a Yin (2018) al tener distintas evidencias como fuentes, procede la triangulación para el análisis de la información recogida. Alan y Cortez (2018) afirman que el estudio de caso es un proceso investigativo que analiza y examina de manera detallada un caso particular a lo largo de un tiempo determinado, para comprender de manera profunda una realidad específica. La pregunta de investigación ¿Cómo aporta la Gestión de la

UGEL 03 – Lima Metropolitana a la calidad del servicio de la educación inicial de las Instituciones educativas públicas de su jurisdicción en el periodo 2016-2021? permitirá describir el caso particular de una unidad de gestión educativa en un período de tiempo determinado. En ese sentido, una categorización básica debe preguntarse ¿Quién?, ¿Qué?, ¿Dónde?, ¿Cómo?, y Por qué? (Yin, 2018).

Para describir y analizar el aporte de la UGEL 03 de Lima Metropolitana, a la calidad del servicio educativo de las instituciones públicas del nivel inicial de su jurisdicción, se ha tomado en cuenta la investigación de Huamaní (2000) para establecer las dimensiones de las dos variables principales: estructurales y de proceso; considerando para ello cinco factores (ver tabla 6), que promueven la calidad consignados en dicha investigación: formación docente, sentido de comunidad, la gestión y el niño y la niña como centro del servicio. El factor rol del Estado para la presente investigación es transversal ya que se busca analizar y describir el rol de la UGEL como ente estatal.

Tabla 6

Dimensiones y sub dimensiones

Variables	Dimensiones Factores que promueven la calidad del servicio educativo
Estructurales y de proceso	Formación docente
	Sentido de comunidad
	La gestión
	El niño y la niña como centro del servicio
	El rol del estado

A su vez se establecieron categorías, relacionadas a las dimensiones mencionadas, como se puede visualizar en la Tabla 7; teniendo en consideración que son los compromisos de Gestión Escolar los que hacen efectiva la política educativa en la escuela de acuerdo a lo establecido por el Ministerio de Educación, el cual mediante la R.M. N° 189-2021-MINEDU definió como tales aquellos referidos a un calendario que coadyuve a gestionar la operatividad del funcionamiento institucional de la escuela, la guía y acompañamiento de directivos a docentes, la búsqueda de la mejora de las prácticas pedagógicas en función al currículo vigente, la buena

convivencia, el progreso de los aprendizajes y finalmente el acceso y permanencia de las y los estudiantes en las IE o programa

Tomar los compromisos de Gestión Escolar como categorías de ésta investigación, permitió realizar un análisis de las acciones concretas que realizan las instituciones educativas con la asistencia técnica, acompañamiento y supervisión de parte de la UGEL, relacionadas dichas acciones concretas con los factores que promueven la calidad del servicio educativo, tal como se observa en la tabla 7. Asimismo, los datos se obtuvieron del análisis documental y entrevistas semi estructuradas a diversos actores, de modo que la información existente es relacionada y validada. Bigman (2009) señala que éste enfoque disminuye la probabilidad de conexiones fortuitas y la influencia de sesgos sistemáticos derivados de un método específico. También permite una evaluación más completa de la universalidad de las teorías en desarrollo, dejando claro que la triangulación permite una mejor valoración de las explicaciones que se están analizando.

Tabla 7

Variables, Dimensiones y Categorías de la Investigación

Variables	Dimensiones. Factores que promueven la calidad del servicio educativo	Categorías Compromisos de gestión escolar
Estructurales	Formación docente	Acompañamiento y monitoreo para la mejora de las prácticas pedagógicas orientadas al logro de los aprendizajes previstos en el CNEB.
	Sentido de comunidad La gestión	La Gestión de la convivencia Escolar Calendarización y gestión de las condiciones operativas
Proceso	El niño y la niña como centro del servicio	El progreso de los aprendizajes de las y los estudiantes de la Institución educativa o programa. El acceso y permanencia de las y los estudiantes en las IE o programa.
	El rol del estado	

Es importante, conocer cuál es la percepción de los especialistas, directivos y docentes como usuarios finales de la atención o aporte que brinda la UGEL, lo cual permite brindar una idea de la calidad del servicio educativo. Para ello, los resultados

de la evaluación de desempeño, informes de monitoreo y otros documentos, servirán de base para el análisis documental que haga posible un análisis profundo y cualitativo de todos los factores, que confluyen para que los niños y niñas reciban una educación de calidad en la primera infancia, específicamente en el segundo ciclo de la Educación Básica Regular, de 3 a 5 años de las instituciones públicas de la jurisdicción de la UGEL 03 de Lima Metropolitana. Es de acuerdo a lo señalado, que se analizaron diversos documentos, resultados de evaluaciones, grupos focales y entrevistas a los directivos y docentes.

3.2 Problema de Investigación

¿Cómo aporta la Gestión de la UGEL 03 – Lima Metropolitana a la calidad del servicio de la educación inicial de las Instituciones educativas públicas de su jurisdicción en el periodo 2016-2021?

3.3 Objetivos de la Investigación y Categorías

3.3.1 Objetivo General:

Analizar el aporte de la Gestión de la UGEL03 – Lima Metropolitana en la calidad del servicio de educación inicial de las instituciones educativas públicas de su jurisdicción en el período 2016-2021.

3.3.2 Objetivos Específicos:

- a. Explicar el aporte de la gestión pedagógica de la UGEL 03 Lima Metropolitana en la calidad del servicio de educación inicial en su jurisdicción
- b. Explicar el aporte de la gestión institucional de la UGEL 03 Lima Metropolitana en la calidad del servicio de educación inicial en su jurisdicción

3.4 Método de Investigación

El método de investigación es cualitativo, específicamente se trata de un estudio de casos. Es importante señalar que, se analizó la información recogida de los especialistas, directivos y docentes de las instituciones educativas públicas del nivel inicial, quienes actuaron como informantes, cuyos testimonios u opiniones permitieron describir y explicar el aporte de la Gestión pedagógica e institucional a la

calidad del servicio educativo, colaborando entonces los entrevistados, en calidad de informantes. En la jurisdicción señalada existe como población 162 instituciones educativas que brindan el servicio de educación inicial, algunas de ellas lo brindan en instituciones educativas integradas compartiendo el servicio con los niveles de primaria y/o secundaria. Por otro lado, existen 48 instituciones públicas que brindan únicamente el nivel inicial, de las cuales once fueron las informantes del presente estudio, a través de las entrevistas a sus directivos y los grupos focales para docentes.

Del mismo modo, se realizaron entrevistas a las 03 especialistas del nivel inicial de la UGEL 03 y se revisaron documentos que conllevaron a la respectiva triangulación. Las entrevistas fueron grabadas en la plataforma Microsoft Team, luego transcritas a fin de categorizar las expresiones en una matriz que permitió triangular la información. Tal como señala Hernández et al. (2010) en la indagación cualitativa la riqueza de los datos es mayor, si provienen de distintos actores, fuentes y si se emplea diversidad de formas de recolectar dichos datos. Hernández (2010) y Pineda, Alvarado y Canales (1994) manifiestan que las personas deben ser seleccionadas de cada grupo de acuerdo a criterios establecidos, de modo que constituyan la mejor fuente de información. Posteriormente se seleccionan algunos informantes que, para la presente investigación, fue un grupo de directivos principalmente seleccionados, con el criterio de que fueran miembros de comunidades educativas reconocidas en cada distrito y para los grupos focales se seleccionaron docentes reconocidas como docentes fortaleza por la Dirección Regional o la Unidad de Gestión Educativa Local.

Se ha considerado asimismo, la participación de los informantes previo consentimiento informado (Ruiz et al.2004) en el que se les explicó el propósito de estudio y se solicitó su consentimiento para el uso de los datos brindados, garantizando los procedimientos éticos mediante la firma de un consentimiento informado antes de la entrevista.

En cuanto al cronograma, se ha previsto la elaboración del plan de investigación durante los meses de mayo a julio, la redacción del marco teórico desde julio a diciembre, la aplicación de las entrevistas y grupos focales de enero a julio, el análisis, procesamiento de datos y triangulación en setiembre a diciembre y la culminación del informe final hasta el julio 2023.

En la Tabla 8, se aprecian las variables, dimensiones, categorías y sub categorías, que tienen relación tanto con los factores que promueven la calidad del servicio educativo propuestos por Huamaní (2020), como con los compromisos de gestión escolar establecidos por el Ministerio de Educación, los mismos que son la expresión de calidad del servicio que cada institución educativa debe lograr en el año escolar.

Tabla 8

Aporte de la Gestión de la UGEL a la Calidad del Servicio en Educación Inicial

VARIABLES	DIMENSIONES	CATEGORÍAS	SUBCATEGORIAS	
ESTRUC TURALES	Formación docente	<i>Compromiso 1.</i>	Formación en servicio	
			Evaluación docente	
	La Gestión	<i>Compromiso 2</i>	Acompañamiento y monitoreo Para el aprendizaje	
			<i>Compromiso 3</i>	Materiales educativos
				Infraestructura
Sentido de comunidad	<i>Compromiso 4</i>	Matrícula, permanencia y continuidad		
DE PROCESO	El niño y la niña como centro del servicio	<i>Compromiso 5</i>	Liderazgo Directivo y Comunidades de Aprendizaje	
			Convivencia Escolar	
			Metodologías y estrategias pedagógicas	
			Logro de los aprendizajes	

3.5 Población y Muestra – Participantes

La Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) 03 de Lima Metropolitana, comprende en su jurisdicción 09 distritos: Lima, La Victoria, Lince, Jesús María, San Isidro, Magdalena del Mar, Pueblo Libre, Breña y San Miguel. Dentro de su jurisdicción se encuentran los colegios más representativos e históricos de Lima Metropolitana, tales como el primer jardín de la infancia fundado por Emilia y Victoria Barcia Bonifatti.

En el Nivel Inicial se cuenta con 162 instituciones públicas y de convenio que prestan el servicio de educación inicial; de las cuales 48 son instituciones públicas que atienden exclusivamente a este nivel. Las instituciones públicas del Nivel Inicial están distribuidas en ocho de los nueve distritos que comprende la jurisdicción de la UGEL

03; conformando a su vez parte de las 16 redes educativas de las que forman parte todos los servicios educativos que comprende dicha UGEL. Se cuenta con 03 especialistas del nivel inicial en la UGEL quienes también fueron entrevistadas.

Una situación relevante, es que en la evaluación en el cargo directivo realizada en el años 2018, en el marco de la carrera pública, el 100% del directoras de las del nivel inicial de la UGEL 03, fueron ratificadas en el cargo, quedándose en el cargo por 4 años más desde el 2018 en adelante, por cuanto, cualquiera de ellas puede dar cuenta de los últimos años de gestión de la UGEL, razón por la que se tomó en cuenta dicho criterio.

Asimismo, al ser muchas directoras (48 en total) del nivel inicial, se ha seleccionado una muestra representativa de cada distrito quedando la muestra establecida de la siguiente manera:

Tabla 9

Número de directoras seleccionadas como muestra para la entrevista

Nro.	DISTRITO	NÚMERO DE DIRECTORAS SELECCIONADAS
01	Lima	03
02	La Victoria	02
03	Lince	01
04	San Isidro	00
05	Jesús María	01
06	Pueblo Libre	01
07	Magdalena del Mar	01
08	San Miguel	01
09	Breña	01
	TOTAL	11

Para efectos de la aplicación de los grupos focales, se tendrá en cuenta un grupo de maestras que, han sido en algún momento consideradas maestras fortaleza o seleccionadas por la UGEL, para procesos de formación continua y/o que hayan sido premiadas en los concursos de buenas prácticas pedagógicas de Lima

Metropolitana o MINEDU. Dado que es un estudio de casos se realizarán 4 grupos focales con un total de 5 maestras en cada grupo.

Tabla 10

Distribución de grupos focales de docentes de inicial

GRUPOS FOCALES	NÚMERO DE DOCENTES
GRUPO 1	05
GRUPO 2	05
GRUPO 3	05
GRUPO 4	05
TOTAL	20

3.6 Técnicas e Instrumentos de Recolección de la Información

Las técnicas e instrumentos para la recolección de la información del presente estudio, son la entrevista a profundidad y los grupos focales. Vasilachis (2006) señala que, los estudios de caso tienden a focalizar, con el fin de profundizar y lograr una comprensión holística y de todo el contexto. Es así que, se pretende conocer la percepción de las directoras de las instituciones públicas del Nivel Inicial, para explicar el aporte de la gestión de la UGEL 03 de Lima Metropolitana, en la calidad del servicio educativo que reciben los niños menores de seis años de su jurisdicción.

Dado que, los estudios de caso están constituidos por una institución o un grupo específico, para focalizar en determinados hechos o situaciones y con la finalidad de profundizar en los mismos, se han considerado tres técnicas para la recolección de la información: las entrevistas en profundidad en el caso de las especialistas pedagógicas de UGEL y directoras, los grupos focales para docentes y el análisis documental.

Sánchez, M. (2020) y otros, señalan que, es importante que la elección de las técnicas e instrumentos de evaluación permitan el análisis y la reflexión de la

información recogida, de manera concreta, minimizando el riesgo de subjetividad al tratamiento de los datos.

Respecto a las entrevistas a profundidad semi estructuradas y los grupos focales, que se emplearán en éste estudio de caso, tienen por finalidad conocer la opinión y la perspectiva de las especialistas, directoras y docentes, respecto a las situaciones vividas en las instituciones educativas; para analizar sus opiniones y conocer el aporte de la gestión pedagógica e institucional, respecto a la calidad del servicio educativo brindado en las escuelas de la jurisdicción de la UGEL 03 de Lima Metropolitana. Para ello se elaboraron dos instrumentos: La guía de entrevistas y de grupos focales los mismos que pasaron la validación correspondiente por expertos. Al no haber encontrado estudios similares que analicen los casos de los aportes de las unidades descentralizadas a la calidad del servicio educativo. Tafur e Izaguirre (2014) mencionan que, de no existir instrumentos, tendrán que crearse a fin de hacerlos confiables mediante la validación.

Tanto para la guía de entrevistas como para la de grupos focales se realizaron preguntas en torno a las variables estructurales y de proceso teniendo como dimensiones aquellas que, Huamaní (2020) señaló como factores de calidad en su investigación en los cuales se encuentran enmarcadas las categorías que tienen estrecha relación con los compromisos de gestión escolar contemplados en la R.V.M. N° 189-2021 (2021), y que, a su vez tienen relación con el Marco de Desempeño de Directivo (2014), establecido por Resolución de Secretaría General N° 304-2014; en el cual se resalta el rol decisivo del directivo, en la mejora de la calidad de la escuela que conlleva a un liderazgo pedagógico centrado en los aprendizajes y para ello la UGEL tiene, como función establecida en la Ley General de Educación N° 28044 aportar como instancia de ejecución descentralizada de los gobiernos regionales a la gestión administrativa y pedagógica a fin de favorecer la autonomía de las instituciones educativas para el logro de la mejora de los aprendizajes, redundando en la calidad del servicio educativo.

Dado que, tal como se mencionó anteriormente la R.M. N° 215-2015, se aprueba para el Manual de Operaciones de la Dirección Regional de Educación de Lima Metropolitana, donde se define cuáles son los órganos de línea para Lima Metropolitana; se tiene que, corresponde a AGEBRE cumplir con las funciones de

planificar, ejecutar, hacer seguimiento, evaluar, e informar sobre las acciones en materia pedagógica de las escuelas de su jurisdicción, aportando de ésta manera a la mejora de los aprendizajes y también al área de ASGESE desde sus funciones, en el marco de la gestión institucional, debe aportar a la calidad del servicio generando y asegurando las condiciones para el aprendizaje.

En resumen, las entrevistas a profundidad y los grupos focales planteados como técnicas e instrumentos para la presente investigación fueron elaboradas para recoger información sobre la gestión pedagógica e institucional de la UGEL 03 en mérito a sus funciones y a las variables de calidad del servicio educativo, sus dimensiones, categorías y subcategorías.

Seguidamente, se resumen los instrumentos seleccionados para cada informante, estableciendo los objetivos de los mismos. Cada guía se presenta de manera detallada en los anexos.

Entrevista a especialistas (anexo 01): Tiene por objetivo recoger sus opiniones y percepción como trabajadores de la UGEL que monitorean o acceden a una escuela, con la finalidad de explorar en su experiencia en relación a las categorías y subcategorías que permitan dar cuenta del aporte que realiza la UGEL 03 a la calidad del servicio que se brinda en las instituciones educativas del nivel inicial.

Entrevista a directivos (anexo 02): Tiene por objetivo recoger las opiniones y percepción de directores, para explorar acerca de su experiencia en relación a las categorías y subcategorías sobre el aporte que considera que realiza la UGEL 03 a la calidad del servicio que se brinda.

Entrevista a docentes (anexo 03): Tiene por objetivo recoger las opiniones y percepción de grupos de docentes, para explorar acerca de su experiencia en relación con las categorías y subcategorías sobre el aporte que realiza la UGEL 03 a la calidad del servicio que se brinda.

Para elaborar cada instrumento, se definieron en primer lugar, las categorías que al tratarse de obtener información principalmente de las escuelas y sus actores, se eligieron los compromisos de gestión escolar, que establece MINEDU cada año y que tienen por objetivo brindar un servicio de calidad. Estos compromisos se alinearon a las dimensiones establecidas en base a la investigación realizada por Huamaní

(2020) acerca de los factores que promueven la calidad del servicio en la educación inicial.

Una vez alineadas las categorías con las dimensiones se establecieron las subcategorías a partir de los aspectos evaluados por MINEDU en la evaluación MELQO.

3.6.1 Elaboración de Instrumentos

Los instrumentos del presente estudio de casos son la entrevista a profundidad semi estructurada y los grupos focales. En ambos casos se elaboraron en base a las variables estructurales y de proceso contempladas en el estudio sobre calidad del servicio educativo realizado por el MINEDU en los años 2017 y 2019. Las dimensiones establecidas son los factores para promover la calidad de la investigación de Huamaní (2020): Formación docente, la gestión, el sentido de comunidad y el niño y la niña como centro del servicio. Las categorías a considerar, corresponden a los cinco compromisos de Gestión Escolar normados a partir de la R.V.M.133-2020 vigentes también para los tres años siguientes. Las subcategorías, quedaron establecidas en base a algunos de los indicadores, que formaron parte de la evaluación MELQO realizada por el Ministerio de Educación al servicio educativo en el Nivel Inicial, en los años 2017 y 2019 y que a su vez, fueron los componentes de la evaluación al desempeño que se realizó en los mismos años a los docentes nombrados del nivel inicial.

Respecto a los grupos focales, Pineda, E.B. (1994), señala que, es una entrevista que se realiza a un grupo para profundizar en aspectos cualitativos, acerca de una situación en particular, en la que cada participante manifiesta su opinión respecto al tema en común de acuerdo a los criterios que se establecen previamente. La recomendación es que, en cada grupo focal, participen entre 4 y 8 personas, representando a la comunidad de donde se quiere recoger la información. En vista de que, es importante no sesgar el registro de las opiniones vertidas por los participantes, la grabación permitió hacer un resumen más fiel a lo conversado en el grupo. Si bien, la guía consideró los aspectos señalados en el primer párrafo del presente acápite,

el entrevistador tuvo la libertad de agregar preguntas y dar direccionalidad a la discusión.

3.6.2 Validación de Instrumentos

Se emplearon tres instrumentos para recoger la información de los informantes; la entrevista a especialistas, la entrevista a directoras y la guía para grupos focales para docentes. Dichos instrumentos fueron validados por expertos en la materia, tanto en calidad del servicio y/o en experiencia de trabajo en el sector educación, enviando a cada uno de ellos los siguientes documentos:

Carta de presentación, en la cual, luego del saludo respectivo y la presentación como alumna de la Maestría en Gestión de Políticas y Programas para el Desarrollo Infantil Temprano; se le comunicó al experto el título de la investigación, los objetivos y una breve explicación del sentido del instrumento, a fin de que pueda tener una idea global de los datos que se pretenden recoger para la investigación. Asimismo, se le solicitó su colaboración como experto (a) en la materia para la validación de los instrumentos (Guía para entrevistas a directoras de Instituciones Educativas, Guía para entrevistas para especialistas de UGEL y la Guía para entrevistas para grupos focales a docentes de Instituciones Educativas) y el contenido del expediente enviado.

Matriz de consistencia, conteniendo los objetivo de la investigación, las dimensiones en razón de los factores de calidad del servicio en educación de calidad (Huamaní, 2020), las categorías coincidentes con los compromisos planteados por el MINEDU, alineados a los factores de calidad. Las subcategorías son producto de los indicadores evaluados por MINEDU, tanto en la evaluación de desempeño a docentes del nivel inicial, como en MELQO durante los años 2017 al 2019, con la finalidad de conocer la calidad del servicio brindado en el nivel inicial; estas subcategorías también se alinearon a las categorías planteadas.

La matriz de consistencia presta también la muestra requerida y/o prevista de los informantes a entrevistar, las técnicas e instrumentos a emplear para cada caso.

Diseño del instrumento, presentando el objetivo de la entrevista concordante con el objetivo de la investigación, el tipo de entrevista, los informantes, materiales requeridos, el medio y la calendarización para realizar la entrevista, así como las palabras de apertura para la entrevista y el protocolo de consentimiento informado, el planteamiento de las cuestiones a tratar, las características de las preguntas y las palabras de cierre de la entrevista. También se envió al experto la entrevista con las preguntas elaboradas para dar respuesta a cada subcategoría.

Ficha de validación del instrumento e investigación, que contiene fundamentalmente las preguntas alineadas a las categorías y subcategorías. El experto opinó en la ficha acerca de la pertinencia, relevancia y consistencia del constructo en función a las preguntas del instrumento enviado. Posteriormente con las observaciones y sugerencias enviadas se hicieron los cambios respectivos.

Luego de este proceso, se levantaron las observaciones quedando los instrumentos validados para su aplicación.

3.6.3 Aplicación de Instrumentos

Se aplicaron las entrevistas a los diferentes actores: directoras, especialistas y docentes de los grupos focales teniendo en cuenta tres momentos:

Antes de la entrevista: Se explicó al participante el propósito de la entrevista, solicitándole el consentimiento para grabar la sesión para su análisis posterior, haciéndole conocer que no existen respuestas correctas o incorrectas, lo que se busca es conocer sus opiniones, apreciaciones y experiencia. Por otro lado, se solicitó al participante mantener el micrófono y cámara encendida durante la entrevista, indicándole que es libre de responder o dejar de hacerlo, si lo considera pertinente en alguna pregunta en específico o en alguna parte de la entrevista.

Durante la entrevista: Se realizaron las preguntas del instrumento, pudiendo el investigador profundizar en las que estime conveniente en función a las respuestas del informante.

Después de la entrevista: Se agradeció la participación y colaboración de cada participante con la investigación.

En cuanto a los grupos focales se aplicaron a cuatro grupos de docentes teniendo encuesta tres momentos:

Antes del grupo focal: Se explicó a los participantes el propósito del grupo focal, solicitándoles el consentimiento para grabar la sesión para analizarla posteriormente, dándoles a conocer que no existen respuestas correctas o incorrectas, ya que lo que se desea es conocer sus opiniones, apreciaciones y experiencia. Por otro lado, se les solicita mantener el micrófono y cámara encendidos durante el grupo focal indicándoles que son libres de responder o dejar de hacerlo si lo consideran pertinente en alguna pregunta en específico o en alguna parte.

Durante el grupo focal: Se realizan las preguntas del instrumento, pudiendo el investigador profundizar en las que estime conveniente en función a las respuestas de los informantes.

Después del grupo focal: Se agradece la participación y colaboración de cada participante con la investigación.

3.7 Procedimientos Para Organizar y Analizar la Información

Recogida

Para llevar a cabo el procedimiento de organización y análisis de la información recogida, en primer lugar, se concluyó con la aplicación de instrumentos. Posteriormente se transcribieron los audios de grabación. Cada una de las entrevistas transcritas, recibió un código para diferenciar a los participantes (directoras y especialistas) siendo codificados con el nombre del distrito al que pertenecen las directoras, y colocando un número a cada especialista, a fin de proteger la identidad de los entrevistados tal como se muestra en la tabla 11.

Tabla 11

Relación de informantes y sus códigos respectivos códigos

Informante	Código
Directora 1	D01
Directora 2	D02
Directora 3	D03
Directora 4	D04
Directora 5	D05
Directora 6	D06
Directora 7	D07
Directora 8	D08
Directora 9	D09
Directora 10	D10
Directora 11	D11
Especialista 1	E01
Especialista 2	E02
Especialista 3	E03
Grupo focal 1	GF01
Grupo focal 2	GF02
<i>Grupo focal 3</i>	<i>GF03</i>
<i>Grupo focal 4</i>	<i>GF04</i>

3.8 Consideraciones Éticas de la Investigación

Previamente a las entrevistas y grupos focales cada informante leyó y firmó un consentimiento informado tanto en el caso de especialistas, directivos y docentes, para que la información cuente con la validez requerida y en el marco de la ética. Dicho consentimiento siguió el protocolo otorgado por el Comité de ética de la PUCP (Anexo 04).

Capítulo IV

Análisis e Interpretación de los Resultados

El presente capítulo aborda el análisis y los resultados de la investigación a partir del procesamiento de la información. En este capítulo, se describe y explica el aporte de la UGEL, a través de la gestión pedagógica e institucional, a la calidad del servicio educativo que se brinda en las instituciones educativas públicas del Nivel Inicial; relacionándolo con los compromisos de gestión como parte de las categorías de la presente investigación, partiendo de la información recogida de los actores educativos entrevistados en calidad de informantes por cada subcategoría como informantes; considerándose presentar los resultados de la siguiente manera.

4.1 Aporte De la Gestión Pedagógica de la UGEL 03 Lima Metropolitana en la calidad del servicio de educación inicial en su jurisdicción.

La Gestión Pedagógica en las Unidades de Gestión Educativa Local, tiene por función, garantizar la calidad de los factores relacionados con los procesos, que se dan en el aula para el aprendizaje de los niños, tales como las interacciones de las docentes con los niños y de ellos con sus propios pares. En el marco de la R.M. N° 215-2015 (2015), la UGEL debe monitorear y supervisar el servicio educativo, realizando diagnósticos para proponer e implementar propuestas innovadoras para una mejor calidad del servicio. Del mismo modo, es su tarea brindar asistencia técnica a los directivos y docentes contribuyendo a su formación en servicio.

Los factores que considera Huamaní (2020), están relacionados con la gestión de la UGEL y para mayor claridad se analizan los resultados en razón de dichos factores confrontando y triangulando la información obtenida, a través de documentos y las versiones de los informantes entrevistados.

4.1.1 Factor que promueve la calidad: La niña y el niño como centro del servicio

a) Mejora de los aprendizajes

La Ley General de Educación N° 28044 plantea la educación como un derecho fundamental y como responsabilidad del Estado garantizar una educación de calidad para todos y corresponde a las autoridades educativas asegurar mecanismos que permitan la matrícula oportuna, la permanencia y la reincorporación de los estudiantes al sistema. En ese sentido, la Resolución Ministerial N°474-2022-MINEDU señala como disposición pedagógica, la implementación del currículo nacional, teniendo como responsable de la mejora de los aprendizajes, al director o a quien haga sus veces, contando con espacios de diálogo y reflexión. En la misma línea, los siguientes comentarios, permiten reconocer la importancia de la presencia de las autoridades, para que la comunidad educativa sea fortalecida a fin de lograr la mejora de los aprendizajes a través de las visitas, el acompañamiento y monitoreo, la escucha, el clima de confianza y otras acciones que contribuyan a construir espacios de diálogo, condición indispensable para el aprendizaje.

La misma comunidad educativa se ve fortalecida y creo que es bueno eso; que visite el director de UGEL, los jefes y los especialistas siempre para poder ver in situ de cómo vamos, cómo está el clima laboral, cómo van los aprendizajes, cómo está la comunidad educativa y eso fortalece, fortalece a las profesoras Y eso también de que publiquen nuestras buenas prácticas en el Facebook de la UGEL también nos fortalece. (D03)

Yo al principio le tenía miedo a todas las supervisiones de verdad que me comía las uñas, porque yo soy media nerviosa, me espanto así a veces rápidamente, pero ahora sé desde antes todo lo que debo tener, y en el momento de ejecutar, vas cumpliendo (...) es como jugar ese juego que dice en guerra avisada no muere gente. Por eso agradezco mucho a la especialista. A veces hemos conversado y hasta he llorado, pero siempre vemos el lado positivo y a veces no solamente el lado positivo, sino también cosas que buscas con los sentimientos y no te ves a ti misma, entonces una mirada desde afuera es bastante positiva. Y yo misma me siento a examinar esas cosas con apuntes y me voy dando cuenta de que a veces la emotividad le gana a uno (...) El acompañamiento ha sido cálido, porque ha sido comprensivo, porque ha sido imparcial, en muchos casos, yo digo una cosa pero no necesariamente estoy viendo o no tengo la suficiente empatía para ver ambas dimensiones, (D07).

Ahora en el nivel inicial somos escuchadas, lo que se ha mejorado también, es que en los colegios por ejemplo donde tengo amigas y

directoras de inicial, primaria y secundaria que tienen los tres niveles. Antes inicial era como el nivel que no se escuchaba, era nivel de relleno, decían que solamente era para captar niños para el primer grado. (D010)

La presencia de la UGEL y las autoridades fortalece las buenas prácticas en las instituciones del nivel inicial; se sienten escuchados y perciben que hay mejora en los últimos años de gestión cuando se ha dado relevancia al nivel inicial. Si bien es cierto, los comentarios anteriores están referidos a cómo perciben la mejora en general de la relación de la escuela con las autoridades de la instancia de gestión, es necesario mencionar que toda acción que tenga por resultado una relación de confianza en el acompañamiento a los docentes y directivos, redundará sobre el aprendizaje de los niños (MINEDU, 2014)

Mira, antes del 2016, nosotros nos reuníamos mensualmente todas las directoras, pero no era lo mismo, yo creo que ahora ha sido un poco más personalizado, es como que se ha sentido ese acompañamiento, porque las veces que hemos sido monitoreadas, los instrumentos han sido sencillos, han sido simples, no han tenido tanta cosa complicada como antes, de que antes entre comillas era supervisión, que ya que tengas estos documentos o te decían cómo hacer las cosas. Yo siempre recuerdo cuando una vez (...) nos monitorearon, (...) me decía: tú defiende tus ideas y siempre que te digan algo con lo que no estás de acuerdo, tú argumenta bien y vas a ver que sí tú estás acá, en este contexto, en esta zona, tú eres la que va a saber explicar por qué lo estás haciendo así, aunque algunas veces no se ajuste a lo que te piden. Eso yo aprendí pues, que yo tenía que argumentar. Eso me dio mucha confianza para gestionar. (...), ahora se nos deja que nosotros mismos podemos podamos contextualizar, es más flexible, como siempre se ha dicho que debe ser y por eso he sentido más confianza porque lo hemos podido hacer mejor y se ha podido lograr mejores resultados también. De ese tiempo (2015) a ahora, hay mucha diferencia; y en la reunión que tuvimos (...) cuando recién iba a empezar también no sirvió de bastante porque quería decir (...) que quería escuchar nuestras dudas, para poder ir resolviéndolas, pero escuchando a los protagonistas no dejándose llevar por los documentos que a veces están ahí escritos y si lo puede leer, pero, no era real. Sin embargo, escucharnos a nosotros y siempre estarnos preguntando y siempre dar el balance de toda la gestión del área y luego volver a hacer su plan a inicios de cada año, eso nos hacía sentir que en realidad se tomaba en cuenta nuestras opiniones y yo creo que si ha habido un cambio de ese tiempo al de ahora en la gestión (...) Miss Charito también era una especialista pues, diferente porque, siempre como digo yo, como siempre hemos conversado y las directoras que estamos ahí siempre decimos que mis Charito es bien campechana, bien cercana a nosotras. (...) Hay un poquito más de confianza entre

nosotras y eso poco a poco se va dando con el transcurso del tiempo y conforme vayamos haciendo las cosas creo bien o mal equivocándonos o no, pero al final hemos logrado resultados. Varias buenas prácticas ganadas a nivel nacional hablan de los avances que hemos tenido con este nuevo o diferente trato (D05).

4.1.2 Factor que promueve la calidad: Formación en servicio

a) La capacitación y/o formación en servicio

El artículo 60 de la ley general de Educación, señala que es obligación del Estado garantizar la capacitación pedagógica permanente. Asimismo, menciona que dicho fortalecimiento tiene por finalidad lograr la autonomía de las instituciones educativas. Al respecto las directoras entrevistadas señalan que: “Hay mucha más cercanía, al menos como directora me siento que puedo salir de dudas e inquietudes propias de la gestión en forma general puedo contar con la UGEL”. (D01)

En cuanto a la UGEL ha estado llevando un programa bastante ordenado y bastante preciso a las necesidades de nosotros los directivos. (...) Se nota el soporte y con algunos detalles que a mí me parecen importantes y que no necesariamente se ven en las UGELES, porque generalmente allí hay mucha desorganización y mucha dejadez, pero detalles como por ejemplo, el ponerle un mantelito, ponerle el detallito, son cosas muy femeninas, pero que son importantes y te hacen sentir que eres una persona valiosa y te mereces lo mejor. (D05)

Ahora sí tendríamos que hablar de aspectos negativos, siento que hubo una especie de saturación de cursos. De repente, con la finalidad de satisfacer todas las necesidades que son bastantes, nosotros los directivos nos hemos visto saturados en el sentido de que por un lado está perueduca, por el otro lado está la UGEL y ahora las misses también me decían: directora, pero ya me inscribí a los cursos de la UGEL, entonces ya perueduca no y teníamos esa complicación (D06).

Hemos tenido una gran oferta de capacitación en todo este tiempo especialmente en la pandemia, que nos han hecho ver la diversidad y las características diferentes de cada niño y también explorarnos a nosotras mismas para ver qué sentimientos, qué situaciones se dan en nosotras para poder enriquecer nuestra labor. Yo pienso que eso fue muy importante, dieron una charla sobre verte a ti misma, (...)

para que uno pueda mejorar su esquema de vida en algunos casos. Me pareció interesante porque desde que tú mejoras tu mirada a lo que estás trabajando ya no ves el vaso tan vacío, sino que lo vez más lleno. Entonces te abocas a lo positivo y comienzas a aportar más en el medio dónde estás trabajando, poniéndote en los pies del otro, trabajando la empatía y también trabajando por el otro lado para el desarrollo del niño porque ya no es como pensábamos, cuando teníamos las aulas llenas y teníamos a todos los niños bajo una sola órbita, pues ahora es ver las diferencias, no todos somos iguales, no venimos del mismo medio, inclusive estamos en un mismo entorno pero cada grupo familiar tiene sus características, sus valores, sus creencias entre otro y otro, eso es lo que yo rescataría, que existe una oferta educativa para el docente, bastante amplia y esto tiene que ver también con la voluntad del docente para empezar y concluir su formación (D09).

Las directoras y docentes aprecian que la UGEL les haya brindado herramientas para su propio desempeño y destacan la formación en servicio recibida especialmente durante la pandemia. Consideran importante que, la formación en servicio sea de acuerdo a sus expectativas y necesidades. Si bien es una función de la gestión pedagógica brindar capacitación permanente, ésta debe buscar que las escuelas sean cada vez más autónomas y no hay ningún comentario de las personas entrevistadas al respecto, siendo también importante que los mismos docentes vean también por su propio desarrollo profesional. Al respecto los informantes señalan que recuerdan los cursos recibidos y que su opinión ha sido tomada en cuenta. Asimismo Wechsler, M. et. al. (2016), refiere que, los docentes que tienen conocimientos especializados para atender a los niños en sus primeros años pueden brindar mejores interacciones y entornos adecuados para potenciar y elevar los aprendizajes, siendo muy importante crear un sistema sólido de formación docente.

...creo que los cursos virtuales que se dieron también en este tiempo y antes, también nos ha servido de mucho. Lo bueno es que siempre se ha tomado nuestra opinión, al menos en el área de AGEBRE siempre se nos ha consultado qué temas queremos qué es lo que queremos mejorar y siempre se ha tenido por ahí en consideración nuestro aporte, pero también se han hecho temas que nos ha servido mucho para nosotros para poder llevar a cabo la gestión. (D02)

La UGEL nos capacitó bastante, sobre todo en pandemia, nos dieron cursos para sobrellevar el encierro y para darnos estrategias. Allí nos acercamos mucho a la jefa y a los especialistas. (GF02)

DeMonte (2013) señala que, los programas de formación en servicio que incluyan coaching, son más efectivos si los maestros tienen oportunidad de reflexionar sobre sus propios aprendizajes sobre otros aspectos inclusive. Para obtener mejores resultados, los profesores valoran que el facilitador o coach sea un experto en la enseñanza a docentes. Dicha afirmación está relacionada a lo señalado en el grupo focal 02, donde se aprecia que los docentes valoran las capacitaciones relacionadas al desarrollo personal o de soporte emocional que han recibido y que perciben que los ha acercado a la UGEL.

Encima las cartillas que (...) han sacado el año pasado con información excelente, porque me servían para hacer con mis docentes, las capacitaciones que (...) también nos hacían. Por ejemplo, ahora he visto unas recomendaciones que (...) han dado, que pareciera que dan en el punto porque justamente yo las leía y las revisaba con las chicas y les decía a las chicas: Miren, acá estas recomendaciones hay que leerlas; siempre hay que estar revisando todo lo que saca UGEL, porque al final igual nosotras la revisamos juntas y al final llegamos un consenso. Por ejemplo, el año pasado nos acompañaba Viví, y yo siempre las he llamado cuando tenía alguna consulta que hacer o alguna duda y a mí me gusta siempre cuando las chicas también tienen dudas resolverlas al momento no dejarlo para después; entonces por eso yo llamaba y siempre he recibido respuesta y me han aclarado las dudas que yo tenía y yo, por tanto, aclaraba las dudas a las maestras. (D05)

Asimismo, desde el punto de vista de la UGEL 03 una especialista manifiesta que, en el cumplimiento de sus funciones, las cuales se encuentran en la Resolución Ministerial N°215-2015 MINEDU (MINEDU, 2015), se ha trabajado brindando asistencias técnicas acerca de los procesos pedagógicos tanto a directivos como a docentes.

Desde el área de AGEBRE en estos últimos años nosotros nos hemos concentrado mucho en poder capacitar a los directivos y a los docentes, en todos los marcos teóricos y en todo lo que significa el liderazgo pedagógico; con la idea de poder elevar el nivel que ellos brindan como servicio educativo, a los estudiantes y a las familias. Entonces si siento que, nos hemos concentrado bastante en ese aspecto y sobre todo que hemos recibido también por parte de los directivos y docentes una buena participación a lo largo de los años y se ha ido incrementando desde el primer año donde teníamos menos participantes porque probablemente no tenía muy buenas experiencias, pero eso se ha ido incrementando y hemos logrado alcanzar un gran número de participantes que no teníamos pensado. (E01)

En concordancia con lo que menciona la Especialista en su comentario, Quinteros et al. (2016), refiere que, un docente del nivel inicial debe conocer sobre todo las etapas evolutivas del niño, para el cual va a diseñar estrategias que propongan experiencias de aprendizaje suficientes que le permitan desarrollar todas sus posibilidades y potencialidades, en el marco de una comprensión de sus comportamientos y etapas de desarrollo; siendo así una educación válida en sí misma que parta de las necesidades e intereses de cada estudiante.

Por otro lado, la Ley de Reforma Magisterial, ley N°29944; establece 8 escalas a las que el maestro accede por meritocracia, a través de un concurso de ascenso, el cual ofrece a los docentes la oportunidad de crecer profesionalmente y mejorar su retribución económica en base a su propio mérito, contribuyendo a la mejora de la calidad de la educación pública, mediante un proceso que toma en cuenta tanto la trayectoria profesional del docente, como sus conocimientos pedagógicos. La Resolución Vice Ministerial N° 063-2022-MINEDU, convoca al nuevo concurso de ascenso, el mismo que se realizará de acuerdo a los alcances del documento normativo aprobado por la R.V.M. N° 057-2021 MINEDU. Las UGEL, mediante los procesos de formación en servicio, apoyan el crecimiento profesional docente y las directoras entrevistadas al respecto refieren lo siguiente:

Lo de la escala, por ejemplo, mis docentes se han presentado al concurso y han escalado por ejemplo al 100%. Eso es una buena noticia de 7 que se han presentado las 7 han ascendido (...) yo justamente les digo, es como si les pagaran por capacitarse, encima puede servirles como insumo para que ustedes puedan profundizar algunos temas que ya les da como alerta (...), qué temas priorizamos en toda la planificación en nuestras actividades de aprendizaje, todo eso les ha servido de actualización y la actualización permanente es oportuna. (D03)

Asimismo, la formación docente en servicio que corresponde a la UGEL brindar, acorde a lo señalado en el artículo 74° de la Ley General de Educación N°28044 (2003) respecto a sus funciones debe corresponder a las necesidades de formación y capacitación docente favoreciendo su superación personal. En el mismo sentido, los entrevistados percibieron que la UGEL 03 responde a sus necesidades de formación en servicio tanto a nivel de habilidades pedagógicas como de habilidades blandas. Rodríguez (2021) indica que según Daniel Goleman, existen dos dimensiones o competencias en cuanto a las habilidades

blandas; las que son aquellas referidas al desarrollo personal y aquellas referidas al aspecto social o de relación con los demás y toma como referencia para la investigación que desarrolla, las habilidades de adaptabilidad, responsabilidad, comunicación, acceso y gestión eficaz de la información. Si bien es cierto, la Directora 4 entrevistada, sugiere mediante su comentario que le parece que la formación en servicio recibida de parte de la UGEL 03 ha cumplido con sus requerimientos, se debe tener en cuenta que se podría tener información más precisa definiendo los cursos o capacitaciones llevados a cabo, con la finalidad de verificar si en el caso de desarrollo de habilidades blandas, por ejemplo, la UGEL 03 aportó de manera significativa, contribuyendo al desarrollo de las habilidades que menciona Rodríguez (2021), pues de manera general se menciona el curso de empoderamiento y se sugiere fortalecer la investigación.

Con respecto a las capacitaciones me ha parecido muy exactos (sic) para los requerimientos que han tenido en su momento tanto pedagógicamente como también en el aspecto de soporte emocional que se ha tenido con el curso de empoderamiento (...) me gustó también, la parte de investigación que debemos de repente seguir fortaleciendo. (D04)

Si bien la UGEL 03 ha desarrollado cursos de capacitación en distintos aspectos, se puede inferir de los testimonios que el componente de desarrollo personal es valorado, pues tanto docentes como directivos resaltan el buen trato, la confianza, el soporte emocional como aspectos que los fortalecen y los hace sentirse apoyados. Sin embargo, aunque sea una función de la UGEL, los recursos destinados al área pedagógica no son suficientes para una mayor cobertura o cantidad de eventos de capacitación. A continuación, una especialista comenta respecto al bajo presupuesto del que se puede disponer para la formación docente en servicio.

Algo que nos gustaría mucho es capacitar a todos los directivos y docentes, pero tenemos que focalizar y priorizar porque no tenemos presupuesto. Cuando hay un poco se tiene que repartir entre todos los niveles y nos alcanza para apenas un curso o una conferencia con un experto y pocos refrigerios si queremos hacerlo presencial. Los compromisos de desempeño que da MINEDU deberían llegar al área pedagógica, pero se dispone para toda la UGEL y a nosotros solo nos queda hacer algunas asistencias técnicas además de todo el trabajo administrativo. ¿Cómo podemos capacitar sin recursos? (E03)

Los comentarios anteriores evidencian que por un lado los directivos y docentes encuentran que la UGEL 03 les aporta en la formación en servicio mediante cursos y talleres, los especialistas manifiestan que realizan mucho esfuerzo para llegar a algunos, ya que el presupuesto que se destina al área pedagógica para tal fin no es suficientes. Pese a ello, se percibe que existe un aporte pertinente y oportuno desde para la formación en servicio del docente y directivo.

b) Evaluación de desempeño docente

Durante los años 2017 al 2019 se realizó el proceso de evaluación de desempeño a las docentes del Nivel Inicial que se encuentran en la Carrera Magisterial. La UGEL 03, participó brindando talleres a las docentes conforme a la normativa correspondiente para que las docentes a evaluar llegaran informadas respecto a las rúbricas de evaluación. Asimismo, conformó la comisión evaluadora de acuerdo a la respectiva norma técnica y desde el área pedagógica se buscó brindar tranquilidad a la docente quien a continuación señala lo siguiente:

Nosotros hicimos talleres con las maestras para reforzarlas, para explicarles en qué consistía la evaluación creo que eso les dio mucha tranquilidad; saber de antemano mucho antes de ser evaluada en qué consistía la evaluación, cuál es el objetivo de la evaluación, qué se quería recoger en esa evaluación (...) entonces nosotros tuvimos varios talleres en diferentes momentos y en diferentes lugares: en la misma sede/, en algunos auditorios de algunos colegios (...). También buscamos como aliados a las mismas personas del Ministerio para que desde la misma fuente ellas pudieran escuchar, tuvimos bastantes casuísticas también. Estos talleres no solamente eran expositivos, sino que lo hacíamos con casuísticas para que ellas pudieran entender y creo que eso fue bastante bueno les dio mucha tranquilidad. (E01)

Para un alto índice de aprobación, que es el que se obtuvo en aquella oportunidad, fue importante que las docentes tuvieran conocimiento al detalle de cómo iban a ser evaluadas, cuál iba a ser el instrumento y participar de talleres en los que se analizaba casuística diversa, para una mejor respuesta ante la evaluación. Asimismo, las directoras del nivel inicial también opinaron respecto al desempeño de las docentes, refiriéndose a los resultados obtenidos coincidiendo con lo señalado en la página web de evaluación docente perueduca, donde se muestra un 100% de docentes aprobadas en el 2017 en Lima Metropolitana en el primer tramo y el 97% de docentes aprobadas a nivel nacional en la evaluación

del segundo tramo. En la UGEL 03 la aprobación fue de 99.9% como lo señala la Directora 01.

Creo que el 99.9% aprobaron con niveles bastante altos también. Una de las razones es que las maestras de inicial están siempre buscando cómo fortalecer la parte pedagógica porque son niños menores; son niños de la primera infancia y ellas están muy conscientes de eso; están constantemente buscando como motivarlos, qué nuevas estrategias encontrar, ver qué marcos teóricos van saliendo y también tienen mucha comunicación entre ellas, tienes comunidades así en las que se juntan, conversan (D01)

Tal como estableció la R.S.G. N° 141-2017 MINEDU (2017); dentro de las responsabilidades de la UGEL se planteó que ésta debía brindar permanente asistencia técnica a los comités de evaluación supervisando además el cumplimiento de las funciones de cada comité. Al respecto la siguiente cita, evidencia el trabajo realizado desde la narración de una especialista de la UGEL 03, en el cual manifiesta el aporte a las docentes que iban a ser evaluadas.

También sostuvimos reuniones con los directores, porque no solamente las especialistas evaluamos, también había los comités formados dentro de la misma institución y entonces también tuvimos reunión con los comités de evaluación, para que comprendieran cuál era su rol, cómo era que tenían que evaluar, de una manera asertiva y empática al ingresar al momento de la evaluación con la docente. Ellos tuvieron muchas preguntas al respecto y en ese constante diálogo fuimos intercambiando experiencias y también llevándolos a ellos, porque había muchas situaciones de la propia evaluación que tenía que ver también con la gestión de la propia institución educativa, cuánto de la gestión del director de la institución educativa podía recaer en los espacios por ejemplo, en los espacios del aula, en toda esa situación de infraestructura y (...) entonces hemos trabajado desde las docentes, desde los directores y desde los comités. Tuvimos una ardua labor, pero creo que todo eso contribuyó a que no solamente dijeran que es una evaluación y hago lo que el Ministerio me dice que tengo que hacer, sino que tuvimos toda una preparación para ello” (E02).

Asimismo, las directoras que conformaron los comités de evaluación también asumieron responsabilidades establecidas en la normativa vigente para cada momento de la evaluación. Los siguientes testimonios dan cuenta de cómo

fue dicho proceso, el cual se abordó de manera integral en coordinación permanente y constante entre los comités, la UGEL, DRELM y MINEDU.

Siempre les decía qué gusto, qué bonito así deberíamos de trabajar todos los días y ellas se reían, pero sabían que estaban en un proceso de evaluación, pero siempre hice hincapié de poderles decir que es ideal el trabajo, que en ese proceso se daba” (D05).

Nos llevaron a una preparación previa, para poder analizar bien lo del protocolo y las rúbricas, los criterios de evaluación; porque eso como era nuevo y prácticamente siempre nosotras las de inicial iniciamos todo, entonces, fuimos las únicas que pudimos realizar este proceso ¿no? y bueno, si no hubiera sido por la orientación justamente tanto del MINEDU como de la UGEL, creo que no hubiéramos respondido como se respondió en esa prueba. (D06)

Los informantes entrevistados, tanto directoras como especialista, señalan que los resultados, fueron producto de una preparación previa, en cuanto a las orientaciones que se dieron desde MINEDU y la UGEL a los comités y a las docentes que fueron evaluadas. Asimismo, se infiere que asumieron este proceso de evaluación como una acción de trabajo conjunto y en ningún comentario se evidencia que se percibiera como un acto punitivo o con intención sancionadora, cumpliéndose el objetivo de la evaluación de desempeño como una acción formativa y que contó con el aporte de la UGEL 03 a través de las asistencias técnicas brindadas oportunamente.

Sin embargo, llama la atención la opinión de la directora D07 quien señala que la evaluación que se realizó no es reflejo fiel de la realidad, pues ella percibió que las maestras se preparaban para ser evaluadas y que su desempeño no era todos los días igual, pero al ser la fecha de evaluación previamente planificada el resultado podría no ser preciso.

Yo creo que eso no es tan objetivo ósea que tú eres juez y parte y lo peor es que muchas veces se supervisó y tú ves todos los días que esa aula prácticamente no está implementada con todas las áreas, pero para ese día está bien ordenado, bien organizado, con rotulados, con trabajos de los niños y se ve la presencia de la mano de los niños. Sin embargo, la rúbrica te dice que tú evalúes el día, ósea evalúes el momento. Entonces pues ante eso tú no tienes réplica y no hay réplica porque tú lo estás evidenciando en ese momento y la foto al día siguiente que yo paso de nuevo, no veo la misma organización de siempre, yo creo que eso no es una medida para decir que es una buena maestra o una mala.(D07)

Esta apreciación llevaría a suponer que si la evaluación del docente en aula se realizara de manera inopinada, los resultados tal vez no hubieran sido tan exitosos y en esa misma línea la especialista 01 refiere que al llegar a una institución educativa a evaluar, ella sabía cuál era la docente que iba a pasar por dicho proceso ese año y que al volver el siguiente año encontraba que había vuelto a las antiguas prácticas que se evidenciaban desde la organización de su aula.

Quando llegaba a la escuela, ni bien entraba ya sabía a qué profesora le tocaba ser evaluada porque sus armarios estaban anclados a la pared, sus materiales limpios y organizados, en su aula no habían cosas sobrando y todos los sectores estaban bien implementados, pero al siguiente año regresaba y otra vez cosas sobre los armarios, sectores incompletos, los niños otra vez sin jugar, pintando hojas. Eso es lo malo, como que las maestras si saben qué hacer, pero se esfuerzan para la evaluación o cuando saben que vas a ir a verlas. Es un reto para nosotros (...) porque a veces no sabemos cómo hacer para que sean comprometidas siempre y no solo cuando hay notas, rúbricas o cualquier calificación. (E01)

Estos dos últimos comentarios reflejan dos caras de la moneda. Por un lado, resultados de casi el cien por ciento de maestras aprobadas en la evaluación de desempeño que haría pensar en una educación excelente para los niños más pequeños y por el otro lado, maestras que se esfuerzan para un día, un momento, una evaluación y aunque demuestran que aprendieron cómo salir exitosas de aquella medición, queda la interrogante sobre cuál sería su desempeño diario, cotidiano, cuando solo las ven sus niños y el personal directivo. Y precisamente, en el siguiente acápite se analizará ese rol del directivo, quien debe acompañar y verificar cada día lo que sucede en las aulas, haciendo visible su liderazgo, así como lo demanda el marco del buen desempeño del directivo (MINEDU, 2014)

c) Acompañamiento docente:

La normativa que brinda las disposiciones para el acompañamiento pedagógico para el período 2020 – 2022 establece a través de la R.V.M. 290-2019-MINEDU (2019), que el acompañamiento implementa procesos de seguimiento, garantizando la calidad de los resultados esperados, siendo flexibles en las necesidades que tienen los docentes en un contexto determinado,

articulándose con el liderazgo directivo. Las UGEL también cumplen un rol de acompañamiento contribuyendo al desarrollo de la autonomía del directivo y del docente; así lo manifiestan también las directoras asegurando que el soporte y acompañamiento que le brinda la UGEL, le da sustento a su gestión.

Ese soporte es necesario para que el personal docente y auxiliar y hasta administrativo crea en la UGEL y sienta a la UGEL cerca. Y cuando llegan, ese respeto y esa consideración y ese cariño que se nota ya sea al pasar por las aulas (...) porque lógicamente nuestro soporte es la UGEL, como nuestros jefes y entonces tenemos todo ese marco legal que no nace de nosotros, sino que tiene que estar bien sustentado y eso le da credibilidad a nuestra palabra, le da bastante credibilidad y las maestras de por sí tienen que acatar y ya lo hacen con voluntad (D09).

Yo por ejemplo, sé que mi especialista es Charo. No me puedo quejar, porque el acompañamiento es permanente, no solo porque nos llama a una reunión para darnos alcances y precisiones, sino también de acuerdo a mi necesidad. Por ejemplo, yo tengo una necesidad y llamo para consultar. Le pregunto: ¿qué crees?, ¿qué opinas?, ¿qué propones?, ¿está correcto?, ¿está dentro de la normativa?, o le digo que deseo hacer algo y me trata de apoyar, me da ideas. Las dos juntas a veces también sacamos ideas nuevas y vemos cuál puede ser lo más factible para la institución, para mis niños, para todos mis niños (D06).

Entonces, las directoras ven a las especialistas como soporte y aliado a la vez para su gestión en bien de sus niños. Por otro lado, el protocolo de acompañamiento (MINEDU, 2014) señala que el éxito de la tarea de este proceso es lograr un clima de aceptación y confianza y para que ello suceda, la persona que realiza el acompañamiento debe ser de liderazgo reconocido, siendo el objetivo alcanzar la autonomía pedagógica del docente y/o directivo. De acuerdo con los testimonios vertidos, perciben confianza con buen trato y con asertividad, brindándoles sugerencias de manera oportuna para el desarrollo de su gestión siendo coherentes con la idea de acompañamiento. En la misma línea, Leiva-Guerrero (2019) afirma que, la confianza que debe existir entre los actores es relevante, porque determina la participación y colaboración de los docentes y directivos e impacta directamente en el proceso de enseñanza aprendizaje. La Directora D04 destaca las características del acompañamiento que ha recibido en los últimos años y que cumple con lo señalado en el protocolo de acompañamiento de MINEDU, existiendo aporte desde la UGEL, al brindar un trato adecuado,

flexible y oportuno, como menciona las siguientes directoras al comentar sobre cómo percibe el acompañamiento reciben.

(...) llega con las palabras adecuadas, con la flexibilidad, sobre todo con algunas sugerencias y eso es lo bueno porque nos da, una gama de sugerencias que uno las toma y dice ésta es la más apropiada para mí y entonces por ahí cogemos, eso es lo que yo veo ahora en las características de este acompañamiento que es oportuno, es flexible, es con una gama de sugerencias para poder mejorar nuestra gestión, pero sobre todo reflexionamos sobre lo que vamos haciendo. (D04)

Bueno, el acompañamiento es bastante amical, eso es muy importante, sentir que tenemos un soporte, no solamente profesional sino humano, sobre todo y que está disponible sobre todo, porque a veces lo digo a todos: Dentro de todas las áreas, tú llamas (...), te responde y te soluciona, tú llamas a otra área y no te responde, no te dicen nada, te mandan de paseo y te dan largas. Entonces yo (...) estoy muy contenta porque yo la llamo, le pregunto, me responde y yo lo que me respondan (...) lo comunico a las chicas, a las inquietudes que ellas tengan, y pienso que es fundamental y que no se debe perder esa comunicación directa con los especialistas. (D08)

Hay diferencias, porque yo puedo recibir un monitoreo de un área de la UGEL y es muy mecánico, tiene usted esto, no tiene, tiene eso, no tiene, muy frío. En cambio, en el caso de AGEBRE no. Ahí se trata de leer todo, digamos que son más empáticos, no sé y tratan de indicar cuál es el error pero ven cómo se puede solucionar, y yo creo que a eso vamos, a eso nos encaminamos y por eso que la conversación siempre (...) es cómoda, porque en algún momento bueno, todos somos docentes, entendemos la situación de que se presenta. Ahorita les he contado el caso del pequeño y todos hemos pasado en algún momento esa experiencia, (...) entonces yo (...) creo que es un servicio muy cercano, muy humano y muy empático. (D04)

Las directoras entrevistadas reconocen en el acompañamiento que reciben de la Gestión Pedagógica de la UGEL, escucha y aceptación que les permite ir ganando confianza en sus propias decisiones, reconociendo un buen trato de parte de los actores involucrados que permite una mejora en la comunicación lo cual se reafirma en el siguiente comentario de una directora y especialista quienes desde su posición comentan sobre el aporte de la UGEL en este aspecto. En ese sentido, Darling-Hammond, L. et. al. (2017), señalan que dos herramientas

poderosas, son tanto la reflexión como la retroalimentación, que si bien son dos propuestas diferentes, es importante que se apliquen unidas para obtener una mejora en la práctica del docente. Dichos procesos, consisten en recibir comentarios que se brindan de manera intencional, para promover la reflexión del maestro quien destina un tiempo a recibir la retroalimentación de otro maestro que le sirve de modelo.

El acompañamiento es permanente, para darnos alcances y precisiones, también de acuerdo a mi necesidad. Por ejemplo, yo tengo una necesidad y llamo para consultar, pregunto ¿Qué crees?, ¿Qué opinas?, ¿Qué propones?, ¿Está correcto?, ¿Está dentro de la normativa?, ¿Debo hacer eso entonces?, y a mí me trata de apoyar, me da ideas. (...). Es la confianza que nos da en calidez, cómo nos trata, nos tiene una escucha, tiene apertura de escuchar y nos entendemos y no hay como una tajante, como jefe o como especialista, sino es más abierto y yo creo que eso es lo principal, con la calidez que nos atiende, cómo nos da las precisiones, las charlas, no es así como soy tu jefe y tienes que escucharme o tienes que ser así y eso nos hace que tengamos una comunicación más fluida y permanente. (D03)

Pienso que si somos empáticas en ese espacio y nos ganamos la confianza del directivo y ellos como que sienten que pueden contar con nosotros y de que logran porque reconstruyen algo no solamente que reciben, sino que al momento de acompañar hacemos la deconstrucción y la reconstrucción porque eso es importante, porque en el monitoreo solo recoges, pero cuando tú acompañas lo invitas a que él te reconstruya lo que ha hecho y a veces el mismo tiene la solución al momento que construye y luego reconstruyes con él, si en la planificación estuvo equivocada lo haces con él. (E02)

Por un lado entonces, se evidencia que los directivos perciben un trato cordial y cálido que les da más confianza para preguntar cuando tienen dudas y ello les permite deconstruir y construir sus acciones de gestión y las especialistas brindan sus testimonios, demostrando estar convencidas de que el buen trato y cercano permite mejores resultados, lo cual coincide con lo que señala Barrientos (2022) declarando que el tiempo invertido en construir buenas relaciones jamás será un tiempo perdido, pues es en la construcción de dichas relaciones que está la esperanza del cambio, llegando a ser lo que determina el éxito o fracaso de la propuesta que se tenga. En esa línea, cuando se leen los comentarios de los informantes, podemos deducir que la UGEL, especialmente en la gestión

pedagógica, ha logrado construir relaciones de confianza con los docentes y directivos que atiende y ello tal como se evidencia en la teoría es vital para un mejor desempeño en el aula, lo cual significa la mejora en las interacciones pre escolares y por consiguiente en la calidad de los procesos.

Por otro lado, es importante triangular con lo vertido por las especialistas de la UGEL 03 quienes manifiestan en los siguientes comentarios sobre el número insuficiente de especialistas que tiene la UGEL y las diferencias existentes entre una institución educativa donde solo se atiende al nivel inicial; comparada con una institución educativa donde existen dos o más niveles educativos, conocidas como escuelas integradas y la importancia de que existan en éstas últimas, personal directivo del nivel inicial para un mejor acompañamiento y monitoreo al docente, que redunde en una mejor calidad educativa.

Solamente somos tres especialistas del nivel inicial, para atender a más de 100 instituciones educativas que cuentan con nivel inicial (...) en los iniciales que solamente son iniciales se respira inicial por todos lados, hasta los administrativos que reciben a los niños en la puerta y cuando un niño se cae el primero que está cercano, corre a socorrerlo, ya sea la maestra, la auxiliar o el personal administrativo y de eso a veces nos reímos, ya que hasta la secretaria se siente maestra de inicial, porque ese es el cariño que se desprende hacia los niños. (E01)

...Una directora por ejemplo de un inicial puro, recibe la planificación de la maestra y la lee y es más a veces planifican juntas. En cambio una subdirectora de primaria, recibe la planificación de la maestra la lee y la sella sin mayor observación; mientras que la directora de inicial la lee, la retroalimenta, llama a la maestra, le hace algunas anotaciones, le pone una nota de manera muy respetuosa y le dice a ver coméntame un poco, no estoy entendiendo muy bien, etc. y eso sucede porque están hablando en el mismo idioma y del mismo nivel, mientras de la subdirectora de primaria dice, bueno si lo leo coherente lo sello y se lo devuelvo. Por eso es que yo estoy muy contenta de que se estén cada vez aperturando (sic) más plazas para directivos del nivel inicial que tienen 10 o 12 aulas de inicial y así cada uno debería tener sub directora y así también habría una mejor organización como institución educativa. (E02)

Asimismo, cumpliendo con el rol de acompañamiento desde la UGEL, cabe mencionar que brindar asistencias técnicas es una función importante de la Gestión Pedagógica plasmada en la R. M. N° 215-2015 MINEDU, y en esa misma

línea, la Resolución Directoral Regional RDR N°1269-2022 DRELM, aprueba los lineamientos de la Escuela de la Confianza, que propone entre sus cuatro líneas de acción, la Gestión Escolar Autónoma, la misma que pretende alcanzar con un acompañamiento y asistencia técnica que brinde las herramientas necesarias al directivo y/o docente en un clima de respeto, calidez y confianza, lo cual se cumple en la UGEL estudiada, desde la percepción que tienen los entrevistados y que manifiestan a través de los comentarios vertidos en los siguientes párrafos.

Recogemos mucho las inquietudes del directivo, tratamos de resolverlas junto con ellos; entramos con ellos al aula a observar a la maestra de manera que la directora pueda tener su cuaderno de campo al lado y yo pueda tener el mío, e ir haciendo esos registros que consideramos importantes, luego los comparamos afuera del aula y también llamamos cuando acaba la jornada de atención a los niños, a la profesora que ha sido observada para que la directora le puedan dar esa retroalimentación; pero previo a eso; yo he conversado con la subdirectora o con la directora y también la he reforzado en ciertos puntos, para que ella tome el liderazgo en ese momento de la retroalimentación del diálogo reflexivo, y yo la voy a acompañar porque es importante. Es también, que las maestras vean en su directivo al líder pedagógico y no es que sientan que tiene que venir el especialista del nivel para decirme en qué debo mejorar, por eso es que cuidamos mucho ese conversar con el directivo previamente, comparar nuestras anotaciones, qué anotó él, yo le pregunto qué le pareció, cómo piensa y sobre ese retroalimentar a la maestra dialogamos sobre qué ideas le podría dar y ahí yo lo voy reforzando de manera que cuando la maestra ingresa a la asesoría, ya el directivo está fortalecido” (E03)

Muy bien acompañadas la verdad que sí, siempre con ese espíritu de que cada día nosotros estemos bien fortalecidos mejorando nuestro trabajo para el logro de los aprendizajes de los niños (...) o sea nos estamos actualizando con ustedes, recordando por momentos, pero muy bien. (D04)

El acompañamiento (...) ha sido un poco más como que de confianza como que te he entendido no solamente como directora, sino como ser humano. (D02)

Si he sentido mucho apoyo por parte de las especialistas que en estos momentos están (...) en la parte pedagógica nos han orientado. (D05)

Los directivos y las especialistas coinciden en que una gestión de la UGEL que brinde confianza y los acompañe en la tarea pedagógica retroalimentando sus intervenciones con los docentes, les resulta de mucha ayuda. Asimismo, una

dificultad importante es contar con muy poco personal, que les permita realizar un acompañamiento más frecuente y cubrir todas las instituciones educativas. También resaltan la importancia de un acompañamiento más humano, que los apoye no solo profesionalmente, sino también personalmente, siendo el desarrollo personal un factor importante para brindar un servicio de calidad (Huamaní, 2020), haciendo posible un trabajo cooperativo, a partir de los vínculos de confianza que se construyan entre directivos y docentes (Leiva-Guerrero, 2019). Es así que, la UGEL 03 aporta significativamente desde la gestión pedagógica a la mejora de los aprendizajes por medio de un acompañamiento cercano y creando vínculos de confianza.

4.1.3 Desarrollo Personal

a) Liderazgo directivo

En el marco de Desempeño del Buen Directivo (MINEDU, 2014) un directivo es un líder que inspira, motiva y propicia los cambios de la escuela a través de la movilización de los agentes educativos. No obstante, el liderazgo no solo es la cualidad de una persona, en este caso el directivo, sino también debe ser la característica de la gestión de la institución. Las directoras entrevistadas manifiestan el apoyo que perciben de la UGEL, para fortalecer su liderazgo a través de los monitoreos, visitas y apoyo oportuno. Córdova (2021), señala la importancia de que un líder sea eficiente y comprometido y logre competencias que le permitan gestionar los aprendizajes, pensar estratégicamente, trabajar en equipo y mantenga buenas relaciones personales con su comunidad educativa. Para lograr el desarrollo de dichas competencias, la UGEL aporta mediante su apoyo oportuno a los directivos, que estos confíen en los especialistas y adquieran confianza en sí mismos para lograr la autonomía en la gestión.

A través de la especialista (...) que cuando he tenido dudas siempre ha estado para responder. Al menos siento que hay ese apoyo oportuno, esa palabra de confianza, eso hace que muchas veces, nuestras decisiones sean mucho mejores en relación a todo lo que es la parte administrativa y a la parte pedagógica de la institución educativa (D08).

Yo creo que tienen mucho que ver las especialistas del nivel, también las personas que nos dirigen y que te hace sentir más segura, te hace sentir que estás haciendo las cosas bien, el que vayan al colegio, el que te visiten, te monitoreen y que se den cuenta de que los resultados están siendo buenos. Yo creo que eso me ha hecho empoderarme más. (D02)

Fullan (2021), señala que un impulsor correcto del sistema es el bienestar y el aprendizaje; entendiendo que conforme evoluciona el mundo ambos se relacionan cada vez más, lo cual incluso lo respaldan los avances en las neurociencias. Las directoras opinan al respecto valorando el trato que reciben de la UGEL03, lo cual se traduce en bienestar para desarrollar su liderazgo.

Me están enseñando, respaldando con sus sugerencias basadas en las normativas, me están diciendo haga tal cosa con determinadas profesoras problema y esto me ayuda porque recibo el respaldo de nuestro superior, nos están encaminando y nos ven también cómo vamos nosotros. (D04)

A Dios gracias que todas fuimos aprobadas en el desempeño, todas nos hemos mantenido unidas y de alguna manera hemos hecho una familia. Conozco muchas otras redes y qué bonito conocernos y si hay personal directivo nuevo también lo integramos, y sí definitivamente (...) con puertas abiertas y con buen trato nos atendían. (D05)

En todos los aspectos tratados con los informantes acerca de la Gestión Pedagógica, resaltan la importancia del buen trato que perciben que reciben, lo cual les brinda confianza y perciben apoyo a su tarea educativa cuando los especialistas les explican las normas que ellos trabajan con los docentes a su cargo. Una UGEL cercana y que los fortalezca de manera oportuna, es para ellos muy importante para realizar una buena gestión, que redundará en servicios de calidad acorde a los que demanda el marco de desempeño del buen directivo (MINEDU, 2014). A continuación una directora señala lo importante que para ella ha sido que la UGEL, le haya brindado cursos más relacionados a su desarrollo personal ya que como manifiesta, lo cual es un factor muy importante para el desarrollo del liderazgo de un directivo (Barrientos, 2022).

A nivel de todas las UGELES, si tengo amigas de otras UGELES y me comentan que se suman a las capacitaciones de nosotros,

ingresan al Facebook, justamente por los temas que son interesantes, que les motiva escuchar y me dicen en mi UGEL no hay, pero la imagen (...) es en relación más que nada a sus capacitaciones y que lo publica en el Facebook y en tiempo real y que lo hace así, abiertamente sin ser solamente para docentes de nuestra UGEL y eso bastante positivo, creo yo que eso ha tenido un impacto en nuestro liderazgo. Pero algo que me encantó (...) y que no lo había visto (...), que es cuando (...) los coach, el primer año de pandemia 2020, coach internacionales, qué bonito, yo hasta ahorita tengo ahí todo el material de los temas. Algunos temas los he abordado, también del tema de empoderamiento de la mujer, muy bonito, muy bonito. Son cursos nuevos, pero para nosotros son importantes, son nuevos, (...) porque están acostumbrados a tocar temas antiguos (D06).

4.2 De la Gestión Institucional

4.2.1 La Gestión

La R. M. N° 215-2015 MINEDU (MINEDU, 2015); considera como áreas de Gestión Institucional al órgano de Dirección y a las áreas administrativas, las cuales tienen por función brindar las condiciones para los aprendizajes. No obstante, de acuerdo a los comentarios que se leen a continuación, las directoras y especialistas entrevistados los perciben muchas veces como barreras para su desempeño.

Porque la parte pedagógica yo veo que todas las directoras le ponen punche, ánimo y estamos juntos siempre las directoras de inicial, y nuestra jefa, nuestro coordinador y las especialistas que van de la mano con nosotros, pero en cuanto a las otras actividades de la UGEL que no son pedagógicas, están desarticuladas, también es como barreras para nosotras para seguir avanzando, porque la gestión es todo un complemento. (D06)

(...), pero en las otras áreas no responden y eso las retrasa la gestión. (D09)

La pronta y oportuna respuesta de la UGEL a las dudas y llamadas de los directivos, es importante para los directivos para realizar una buena gestión.

Los entrevistados señalan que cuando no se absuelven sus dudas e inquietudes la gestión se retrasa, lo cual no es positivo para un servicio de calidad.

4.2.2 Infraestructura

La Resolución Ministerial N°557-2020-MINEDU aprueba la norma técnica que brinda las disposiciones generales para el mantenimiento de locales escolares a través de subvenciones, en la cual se establecen los procedimientos para asignar y ejecutar cualquier presupuesto para el mantenimiento preventivo a través de las autoridades de la institución educativa. Sin embargo, el presupuesto que se asigna desde el Ministerio de Educación resulta insuficiente según los comentarios de los informantes entrevistados.

Se ha trabajado mucho con el personal, incluso nosotros. Es más, a veces cuando tenemos alguna necesidad todos damos 10 soles. El personal colabora con su institución y está concientizado de que no todo nos lo van a dar los padres y eso es para que todo esté bien y en regla y podamos nosotros también señalar a los papás y decirles saben qué señores, no solamente ustedes colaboran, nosotros también nos metemos la mano al bolsillo. (D02)

Si bien es cierto recibimos la partida por el Ministerio de Educación para mantenimiento de la infraestructura, es poquísimo. Este año no pudimos arreglar ni la ventana, pero se está trabajando con los padres de familia que sí apoyan y también con ingresos propios. (D07)

Sumando las dificultades al poco presupuesto de mantenimiento preventivo, recibido por cada institución educativa, los directivos manifiestan las dificultades que tienen con las áreas de la UGEL encargadas de brindarles asesoría y asistencia técnica. Los directivos se apoyan con los especialistas de gestión pedagógica, a quienes comentan sobre las alertas que reciben. Nuevamente el directivo resalta la importancia de ser escuchado y que sus inquietudes tengan respuesta.

Cuando llaman a los especialistas para hacer alguna consulta referente a infraestructura los especialistas no les contestan el teléfono, no responden los mensajes, los expedientes no avanzan, están 2 a 3 semanas en el área y no hay respuesta. Aparte dicen

los directivos que el presupuesto no les alcanza y no tienen el apoyo rápido que ellos necesitarían para seguir avanzando. (E01)

Para asegurar que un servicio del nivel inicial sea de calidad, es importante que se den las condiciones, en el marco de la dimensión estructural para una educación de calidad; y si la UGEL no brinda respuestas oportunas los directivos no sienten que tienen apoyo y ello perjudica la calidad del servicio educativo. En el siguiente comentario la directora señala que toda mejora es con apoyo de los padres de familia.

El dinero de mantenimiento que ha enviado MINEDU ha sido muy poco, ha sido por algo muy puntual, pero a pesar de que es un colegio que está en la residencial San Felipe, que tú puedes pensar que no necesita, pero la antigüedad de la estructura lo requiere y la única forma de hacerlo es con los padres. No tenemos APAFAS, pero tenemos comités de aula, entonces yo tengo reuniones, tengo un WhatsApp por cada comité. Tengo reunión con los comités y me acompaña el grupo de comisiones operativas y con ellos hemos trabajado de la mano para poder mejorar. Se informa a los padres y con ellos se evalúan las propuestas económicas, se toma la decisión, se trabaja, se mandan las boletas a los papás. Y así con ellos hemos terminado el techo de la cancha de fulbito, hemos puesto dos pisos de 2 aulas, ahorita en mayo, nos vamos por la sala de psicomotriz, vamos a cambiar puertas y ventanas, vamos a cambiar el techo del área de juegos también en julio y agosto, pero todo es con los papás solamente. (D07).

4.2.3 Material educativo

Si bien es cierto que desde el Ministerio de Educación se ha repartido material educativo a todas las instituciones educativas públicas, la distribución de los mismos ha ocurrido acorde a los lineamientos para la dotación de materiales educativos para la Educación Básica aprobado por Resolución Vice Ministerial N° 063-2023-MINEDU que establece los beneficiarios, el propósito de cada material y su clasificación. Sin embargo, la normativa parece no ir acorde a la realidad, lo cual se evidencia en el comentario de la especialista del nivel inicial, quien manifiesta que encuentra material educativo en las escuelas al punto de que a veces no tienen dónde guardarlo, mientras que una directora manifiesta que los materiales les llegan a destiempo, evidenciando en ambos

casos que se requiere mejorar la distribución, la supervisión y la asistencia técnica para el uso eficiente de los mismos.

Hay bastante material en las aulas, es más, a veces ya no tienen donde poner el material, no tienen donde colocarlo. El Ministerio da los cuadernos de trabajo, los módulos de ciencia, los módulos de biblioteca y a veces no hay donde colocarlos (...) en los colegios hemos encontrado que estaban los materiales todavía guardados, las cajas selladas y entonces se les brindaba las orientaciones en la asistencia técnica para que les den buen uso. Había directores que no repartían el material para que los docentes no los malogren y docentes que no los usaban para que después no tengan que pagarlos si se perdían o malograban. (E02)

Bueno hasta ahorita, por ejemplo, los cuadernos de trabajo aún no me llegan, mascarillas nos han llegado la semana pasada, que ya las estamos distribuyendo, que tampoco ha sido oportuno y siempre tenemos problemas todos los años, no hay forma de mejorar esto creo que es permanente y continuo. (D03)

Se han atrasado todavía no llegan los materiales, todavía no, no llegaron los cuadernos de trabajo, aunque ya se repartieron mascarillas a los niños, al personal se le ha dado dos, pero las mascarillas que están dando la KN se paran rompiendo los elásticos, si hay una persona que se le acaba de dar ni bien la coge, se rompió a darle otra después, muy mala calidad pues (D06).

El MINEDU todos los años, coloca como indicador de desempeño para la gestión de las UGEL, el reparto oportuno de materiales. También en la evaluación de desempeño de las maestras del nivel inicial en el 2018, se consideró como punto importante de evaluación, el uso del material y la organización de los espacios. No obstante, resulta poco congruente, que pese a la relevancia que aparentemente tiene el reparto y el uso del material educativo brindado por MINEDU, en las instituciones educativas no se utilice adecuadamente, ya sea por la gestión de directivos que no reparten a sus docentes el material, o por el almacenamiento que realizan de los mismos según han referido los entrevistados.

Cabe anotar que, si bien la evaluación de desempeño tuvo la previsión de considerar el uso de espacios y materiales, no tomó en cuenta, por ejemplo, si los materiales eran adecuados para la edad, concentrándose en que no haya

peligros o riesgos cerca a los niños y que se encuentren a su alcance. Asimismo, si bien el compromiso de desempeño para las UGEL señala el reparto oportuno, al ser programados con tanta anticipación, como en el caso de los textos, que se prevén dos años antes de la fecha de entrega; muchas veces no responde a la cantidad de estudiantes de una institución educativa llegando menos de los requeridos o tal como manifestaban las directoras sobre las mascarillas, llegan a destiempo o son de mala calidad, aun cuando son directamente gestionados por la UGEL. Todo lo señalado anteriormente y los comentarios evidencian que hay una debilidad en el sistema respecto a la provisión de material educativo. Tal vez sería preciso indagar o estudiar cómo funciona la asignación de presupuestos y la disposición de los procedimientos de compra y/o requerimientos desde MINEDU y a nivel de UGEL, a fin de encontrar dónde y en qué punto se inician los problemas aquí presentados para buscar una medida de solución que conlleve a brindar un servicio de mejor calidad.

4.2.4 Matrícula

La matrícula implica la cobertura que tiene el nivel inicial, y si bien la educación inicial es obligatoria en la Ley General de Educación N°28044, aún no es requisito que un niño haya culminado el nivel inicial, para empezar la primaria y ello no suma a la mejora de la calidad de la atención en el nivel inicial desde el punto de vista de la cobertura. No obstante, hay algunas dificultades con los sistemas de matrícula de acuerdo con lo manifestado por las directoras y al mismo tiempo aprecian el apoyo que reciben de la UGEL.

Por ejemplo, nosotras como directivos concedores de nuestra población ya tenemos estrategias, como por ejemplo cuando el Ministerio hace la matrícula abierta, hay papitos que matriculan a una niña que cumple el 5 de abril de 4 años. Entonces cuando los papitos hacen la matrícula en línea ponen 4 años y a veces la acepta el sistema. Pero nosotros, aquí por ejemplo, cuando hacemos la matrícula presencial con nuestros medios, nosotros somos exhaustivos, vemos la fecha, el día, la hora y prácticamente todo, (...) a veces mienten, no hay sinceramiento, nos crean esa dificultad. Y creo que la matrícula debe hacerla cada institución educativa. (D03)

He recibido bastante apoyo (...), para poder para poder dar vacantes también y poder atender a niños que nos tocan en la puerta del colegio para una vacante. (D04)

El Ministerio de Educación ha creado aplicativos para la matrícula, con la finalidad de facilitar la gestión de las vacantes. Asimismo, los directivos al requerir algún apoyo de la UGEL, para realizar sus propias matrículas, perciben que cuentan con ello. No obstante, se puede inferir también que la despersonalización de este proceso, ocasiona dificultades como los datos falsos que brindan los padres de familia respecto a la edad de los niños, lo cual es un factor importante si se considera el nivel de madurez que deben tener los niños en cada etapa que les corresponda ser atendidos en el nivel inicial. Del mismo modo, las acciones y decisiones de MINEDU, deberían sustentarse en las opiniones de quienes están en el territorio, como las UGEL y los directivos de las instituciones educativas que atienden directamente a los usuarios.

4.2.5 Permanencia y Continuidad

Para el 2023, el Ministerio de Educación (MINEDU, 2023) ha planteado la continuidad de la estrategia Nacional de Reinserción y la Continuidad Educativa (ENRC), con la finalidad de que los estudiantes que hayan dejado de estudiar por algún motivo durante la pandemia puedan retornar y también para prevenir el abandono escolar a través de un trabajo conjunto con aliados y autoridades educativas.

Velamos por eso como UGEL y sobre todo lo he visto aún más en la época de pandemia, hasta tuvimos que generar puntos de encuentro para poder atender la matrícula y buscábamos a los voluntarios para que nos puedan apoyar en eso, porque los niños que no tenían conectividad se retiraban y no volvíamos a tener contacto con ellos. Necesitábamos garantizar su continuidad y permanencia en el servicio educativo de nuestra jurisdicción. (E02)

Respecto a ello, como se observa en el capítulo anterior, después de la pandemia, ha existido una disminución de la matrícula de los niños del nivel inicial, de casi diez puntos porcentuales a nivel nacional, lo cual debería ser una preocupación del Estado, que conlleve a tomar acciones y decisiones sobre la

importancia de concientizar a las familias de la necesidad de que sus niños sean atendidos oportunamente. Hacen falta eventos o acciones, que ayuden a que las familias comprendan que, si bien no es un requisito para acceder a la primaria, es obligatorio y es un derecho que el niño sea atendido en la primera infancia.

Tenemos 190 aproximadamente de estudiantes en dos turnos mañana y tarde por un promedio de 25 estudiantes por aula que desde esta situación del inicio de este año, han estado matriculándose y después retirándose, “no que mejor me voy a un particular”. Algunos papitos creo que han decidido no sé con qué ánimo, supongo que quieren que sus hijos aprendan más y piensan de que llevan a su niño a un particular y que ellos tengan libros y cuadernos hace que parezca que están estudiando más que en un colegio público (D08).

Desde las UGEL sería importante brindar asistencia técnica y/o fortalecimiento al docente y directivo sobre este punto, resaltando el desarrollo vertiginoso del cerebro en la primera infancia, advirtiendo el riesgo de la privación social y de lenguaje que podría tener un niño en casa, al cuidado de personal no calificado o de familiares que probablemente, estarían en otras actividades y no atendiendo al niño de manera integral si los padres trabajan, sin mencionar los riesgos de violencia que supone ser parte de familias desintegradas y/o disfuncionales.

4.2.6 Sentido de la comunidad

a) Comunidades de aprendizaje

De acuerdo a las orientaciones que sobre comunidades de aprendizaje ha dado MINEDU (2021), se considera que éstas se basan en el trabajo colaborativo creando y fortaleciendo la cultura de innovación con el propósito de mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Las instituciones educativas deben generar una cultura de colaboración empleando diversas estrategias buscando muchas veces tener tiempo de reunirse aún fuera de horario, según las posibilidades de comunicación y conectividad entre los miembros. Tal como se evidencia en el siguiente comentario, los directores buscan espacios propicios para reflexionar sobre su práctica pedagógica creando formas diversas de generar condiciones para una buena convivencia.

Por ejemplo, en esta vez lo estamos haciendo así: una cachanguita con café, después de las seis de la tarde y dicen que la cachanga estaba rica y estaban hablando por ejemplo sobre la evaluación diagnóstica, cómo están los niños y se nos pasó la hora y nos quedamos hasta las 7 de la noche analizando los resultados (D03).

Cuando queremos trabajar con comunidades de aprendizaje, nos hemos apoderado de la estrategia (...), los curriculoquios y eso nos ha ayudado bastante, sobre todo en el tema socio emocional; pero no tener horas pagadas para reunirnos como tienen los profesores de secundaria, no es justo y sobre todo que no permite que nos reunamos tan seguido, pero igual hacemos zoom en las noches o nos quedamos más tarde (GF04).

A nosotras nos funciona irnos de viaje juntas, ya van como 3 años que hacemos eso en la semana de gestión y con eso somos más amigas y el clima escolar es mejor, nos apoyamos porque nos conocemos y así tenemos todos los años una buena práctica que gana a nivel nacional o de Lima. Allí la UGEL nos motiva a presentarnos a los concursos, sobre todo cuando nos visitan y resaltan lo bueno que estamos haciendo, entonces yo les digo a mis chicas que ha venido la UGEL y nos ha felicitado y eso las motiva también (D06).

Trabajar con la comunidad nos ayuda a mejorar sobre todo la infraestructura o avanzar en los proyectos, pero a veces los papitos son colaboradores y a veces nos dan más problemas. Por ejemplo, ahora tenemos más niños inclusivos y eso nos complica el trabajo. Tenemos a los papás que se quejan que el niño le pega a su hijito y al otro papá que nos denuncia si no sabemos cómo tratarlo (GF02).

Existen diversas maneras de ver el trabajo en comunidades, tanto desde la mirada de los directivos como de los especialistas y los docentes. Es una preocupación constante que hace falta tiempo dentro del horario de trabajo, para reunirse en trabajo colegiado y los directivos y docentes del nivel inicial, comparan frecuentemente esta dificultad con la situación de los docentes del nivel secundaria, a quienes se les considera horas de pago por el trabajo colegiado, lo cual evidencia que en el sector Educación no se tiene un solo criterio, ya que el nivel primaria tampoco tiene espacios para los colegiados. En cuanto a la UGEL 03, ha brindado una estrategia llamada "curriculoquio", con base en las tertulias dialógicas, que tiene por finalidad de favorecer el diálogo y la formación de las comunidades de aprendizaje, pero para aplicarla se requiere de un tiempo para la reunión colegiada.

El curriculoquio es una estrategia que me encantó, me encantó, así ellas se sintieron bastante cómodas en el sentido que nadie critica tu comentario o tu juicio que tenga sobre la lectura, simplemente es un compartir y hablar sobre algo que a veces no se habla. Hemos hablado sobre, por ejemplo, los colegios que tienen una disciplina tipo militarizado, que tienen a todos los niños sentados a todos los niños haciendo lo mismo y hemos hablado con cada una de ellas reflexionando sobre nuestra práctica pero sin juzgar (D06).

Nosotras hemos hecho varios curriculoquios para que aprendan a dialogar y a aprender en comunidad. Pero las directoras, nos mandan oficios para que les hagamos talleres todo el tiempo. Creo que no saben o no quieren saber que no es tarea de la UGEL hacer talleres a cada colegio. Nosotras somos apenas tres especialistas para más de 1500 docentes y más de 300 servicios si contamos PRONOEI y sin contar a colegios privados y todas las cosas que tenemos que hacer. Lo malo también es que no hay espacios de colegiado como tienen los profes de secundaria y eso perjudica la coordinación. Debería ser como antes, cuando se tenía una vez al mes para planificar en conjunto, eso sí fortalecería las comunidades de aprendizaje, sino, ¿a qué hora lo hacen? (E02)

Se infiere también que aquellas instituciones donde se fortalecen dichas comunidades buscan momentos fuera del horario de trabajo y que sean a la vez espacios de soporte emocional o de socialización como viajes, salidas, lonches y otros para atraer al docente y que acepte trabajar fuera de su horario. Asimismo, existe la percepción de que los padres apoyan el trabajo docente, pero que también son un problema para el servicio de calidad.

En comunidades de aprendizaje con las docentes y auxiliares dentro de las reuniones colegiadas, hemos tenido reuniones con varias instituciones, empezando con la instituciones en nuestra de la red y con instituciones de la red 4 y siempre nos hemos juntado para hacer capacitaciones para todo el personal administrativo, docente, auxiliar en algunos criterios o aspectos pedagógicos más que todo y de soporte emocional que realmente era necesario. Con los padres no se puede a veces. Algunas veces las familias no apoyan, no vienen o se quejan de cualquier cosa y desmotivan. (D04)

Por otro lado, el Decreto Supremo N° 007-2021 modifica el Reglamento de la Ley General de Educación, disponiendo que todo niño tiene derecho a la educación en la EBR sin discriminación de su condición, dejando los casos de

discapacidad más severos para la atención en la modalidad de CEBE. Si bien es un avance en términos de educación inclusiva, no se ha previsto más auxiliares en el aula y otras situaciones. Al respecto Ahmed, B. et. al. (2016), señala que existen determinadas condiciones para que un maestro pueda brindar de manera eficiente, una educación inclusiva, tales como: conocimiento de las diferentes formas de aprendizaje, habilidad y conocimiento para crear espacios y ambientes adecuados, conocimiento del currículo, la planificación y las estrategias para abordar las diferencias y la capacidad de colaboración y trabajo en equipo. Dichas habilidades son importantes no solamente que las desarrolle un maestro, sino que se desarrollen en todo el equipo docente.

Lo que tratamos siempre en reuniones es con respecto a los niños que necesitan un tratamiento especial. A las maestras les cuesta entender que todos los niños vienen ahora al colegio y que deben aprender a entenderlos y a que sus clases sean para cada uno y para todos. Yo les digo que tenemos que prepararnos más y a veces las noto interesadas y otras veces muy frustradas. Tampoco sé muy bien cómo ayudarlas, allí espero que la UGEL nos ayude. (D08)

Asimismo, existe la necesidad de fortalecimiento a docentes y directivos en temas de educación inclusiva a fin de lograr docentes que desempeñen óptimamente su carrera, tal como lo establece el Proyecto Educativo Nacional al 2021 (CEN, 2006). Las entrevistas realizadas, ponen en evidencia la necesidad de la formación en servicio al interior de las comunidades de aprendizaje. Si no existen espacios para los colegiados en el horario laboral, será más difícil llevar a cabo una atención a la diversidad con maestros fortalecidos en sus prácticas pedagógicas con un enfoque más acorde a los actuales desafíos de la sociedad.

La R.V.M. 189-2021 MINEDU (MINEDU, 2021) define a las comunidades de aprendizaje como una responsabilidad de directivos y docentes quienes para mejorar los aprendizajes se reúnen, reflexionan y comparten experiencias acerca de sus prácticas pedagógicas.

b) Convivencia

A partir de la pandemia por el COVID 19 se ha tenido mucho más en cuenta el soporte emocional para los estudiantes y para toda la comunidad educativa. Asimismo hace algunos años existe una intervención en las UGEL para fortalecer

la convivencia, con un equipo, que deviene de la intervención producto de la política nacional de atención y prevención a la violencia; cuya tarea principal es fortalecer a las escuelas en la aplicación del protocolo de convivencia, reportando los casos, al sistema del ente rector contra la violencia escolar y actuando frente a cualquier situación que afecte la integridad física o psicológica de cualquier estudiante, tal como lo contempla el Decreto Supremo N°004-2018-MINEDU que aprueba los lineamientos para gestionar la convivencia escolar, prevenir y atender los casos de violencia contra niñas, niños y adolescentes. Más allá de la convivencia de los estudiantes es fundamental que la comunidad educativa también conviva en armonía y la UGEL, a través de los especialistas brinde estrategias para fortalecer dicho clima escolar.

Siempre hemos trabajado en base a la mirada del soporte emocional, brindando estrategias para que ellos puedan tener un buen clima, porque siempre se ha trabajado sobre eso, toda capacitación empieza por entender que el clima es importante en la gestión (E02)

Las capacitaciones que nos han proporcionado, en los cursos que hemos llevado en el tiempo de pandemia, cómo podemos desarrollarnos, por ejemplo, mujeres empoderadas que fue un curso bastante bonito que me gustó y que lo seguí en el 2020 y el 2021 me gustó mucho, porque nos hizo bien identificarnos como mujeres y el rol que desempeñamos en diferentes ámbitos (D05).

La R.V.M. N° 122-2022-MINEDU (MINEDU, 2022) que aprueba la norma que reguló la última evaluación a directivos toma como base la guía para el buen directivo y a partir del cual se definieron 3 dimensiones y aquella que corresponde a las acciones de convivencia que debe realizar el director, es la dimensión de Gestión del Bienestar; la cual incluye las acciones que el directivo debe promover para una convivencia escolar armoniosa, la participación de la comunidad educativa y favorecer las relaciones interpersonales. Asimismo, la UGEL tiene por función implementar las políticas educativas tal como el PEN al 2036 (CNE, 2020), el cual tiene cuatro principios, siendo uno de ellos el Bienestar socioemocional, entendido como un estado de la persona que incluye la capacidad de manejar las emociones, lidiar con retos, adaptarse a la convivencia social, y la contribución al bienestar de la ciudadanía. Para ello, le corresponde al directivo en coordinación

con la UGEL, los esfuerzos necesarios para alcanzar una convivencia saludable. En el comentario siguiente la especialista del nivel inicial cuenta las acciones que realiza la UGEL para una buena convivencia.

Creo que nos hemos preocupado (...), para hacer algunos talleres tanto en el 2019, 2020 y el 2021, para fortalecer esa parte socioemocional de los directivos y de los docentes. Hicimos un curso que se llamó mujeres empoderadas que no solamente era para mujeres, sino que estaba abierto y así poco a poco hemos ido también preocupándonos mucho por eso y eso ayuda a que mejore el clima escolar, porque un director que está aprendiendo a manejar mejor sus emociones, va a estar más fortalecido para recibir a su comunidad educativa que viene con sus propios problemas, entonces decimos, bueno, la docente contiene la familia, el director contiene al docente y al director ¿quién lo contiene emocionalmente?. Entonces, ahí es donde nosotros (...) hemos entrado a tallar también, para ayudar a que ellos puedan tener esa fortaleza de dar ese soporte a su comunidad educativa, y donde encuentras ayuda, donde encuentras escucha, donde encuentras tranquilidad, entonces el clima va mejorando por sí solo. (E01).

Los docentes también opinan respecto a cómo se sienten, sobre todo después de la pandemia. Algunos relacionan la convivencia con la cantidad de niños que tienen en el aula y más aún cuando son niños con necesidades educativas especiales, con mayor razón si las dificultades son de conducta que alteran la normal convivencia dentro del aula.

Este año, después de la pandemia, los profesores están más cargados, se molestan y se pelean con todos. Están afectados psicológicamente creo y tenemos más problemas en el colegio. Tratamos de sobre llevarlos, pero es muy difícil porque muy rápido se enojan (GF03)

Ahora que hay más de cinco niños inclusivos en el aula, la convivencia es muy difícil, yo no sé cómo abordarla, necesito más estrategias, un niño avienta las sillas en el aula y todos lo imitan y el salón se vuelve un caos (GF04)

Si hubiera querido ser maestra de niños inclusivos, hubiera estudiado educación especial, pero yo estudié para profesora de inicial. No puedo trabajar así, estoy muy estresada y mi directora no me entiende. Necesito que la UGEL me brinde más estrategias, no necesito teoría, díganme qué hago con estos niños que afectan todo en mi aula. (GF02).

Según Leijen et. al. (2021) la educación inclusiva aún es un dilema, entre enseñar a un niño en un contexto de otros niños con necesidades educativas especiales y la otra propuesta, la cual está vigente, que consiste en que todos los niños, independientemente de si tienen o no una condición especial convivan juntos desde la escuela. El argumento más fuerte que menciona dicho artículo es que, si un grupo de niños debe asistir a una escuela especial, entonces, más adelante, siendo adultos, también tendrían que participar de eventos, lugares y cualquier actividad social por separado. En esa línea, aún queda mucho por hacer para sensibilizar a los docentes que piensan y/o se expresan de forma similar a los comentarios realizados por los maestros de los grupos focales quienes a través de lo que dicen, dan muestra de las barreras actitudinales que se tienen para la educación inclusiva.

Para mí es difícil tener buen clima en el aula, yo no sé porque mi directora me ha puesto cuatro niños inclusivos con autismo este año, a mí no me enseñaron qué hacer con ellos y tengo amigas que los papás las han denunciado por no saber cómo tratarlos, Yo me esfuerzo, pero me estreso y ya estoy enferma. Si yo no me formé con esos conocimientos y ahora con treintaicinco años en el aula, es la primera vez que veo estos casos tan difíciles. Necesito auxiliar permanente y que me capaciten (GF01).

En la conferencia Mundial de Tashkent (UNESCO, 2022) se abordan diversos temas con respecto a las necesidades y desafíos para la atención a los más pequeños y se acuerda que la educación en los primeros años debe ser inclusiva, atendiendo la diversidad. Por otro lado, según Cotrufo (2018), las neurociencias consideran a cada cerebro distinto al otro, ya no se concibe una sola forma de aprender. Si bien es cierto, la ruta para aprender es la misma en todo ser humano, es decir, se recibe el estímulo, se procesa en las mismas zonas del cerebro, pasa por la memoria a corto o largo plazo y queda como huella en la persona modificando su conducta con el nuevo aprendizaje, lo cual no significa que todos vinculen la experiencia previa de la misma forma y esa diferencia es la que se debe respetar y en consecuencia proponer actividades pedagógicas acorde a la necesidad y requerimiento personal de cada estudiante.

La UGEL realiza diversas acciones para dar soporte emocional a los agentes educativos, a fin de consolidar una sana convivencia en las escuelas. Sin embargo, la demanda de los docentes y directivos va en aumento en especial

después de la pandemia. El clima escolar que perciben los docentes, directivos o especialistas depende del soporte socio afectivo que ellos encuentran en sus respectivos jefes inmediatos, siendo la UGEL responsable tácito del buen trato y generador del buen clima.

El clima escolar acá es bueno, me siento feliz de tener esta gente maravillosa, claro que a veces surgen algunos problemitas, parecería que no se notan que ya hemos comentado sobre ese tema, justo que hemos estado haciendo el diagnóstico del PEI, pero como les decía a las chicas, no se trata de ocultar y no ponerlo porque es nuestra realidad. Si ha surgido un problema, hay que decirlo, es más, este viernes vamos a hablar justamente sobre el manejo de emociones, como ya hablé con el especialista de convivencia de la UGEL (D06).

Otro aspecto relevante es la percepción de los docentes respecto a cómo afecta el clima escolar la nueva mirada de la educación inclusiva sustentada en el Decreto Supremo N° 007-2021-ED (2021). Sus comentarios evidencian desconocimiento y angustia por no saber atender las necesidades de aprendizaje todos los niños de su aula. Asimismo, algunos docentes no se hacen responsables de su auto formación respecto a lo que el mundo actual necesita y esperan que los directivos o la UGEL los capaciten y les digan lo que tienen que hacer, generando desmotivación si no se sienten atendidos. Pero también existen directores que perciben que las autoridades les aportan con capacitación y/o ideas para una mejor convivencia.

Siempre me encanta cuando inician una capacitación, cuando los de convivencia hacen su dinámica, yo siempre estoy atenta a la dinámica porque muchas de sus dinámicas yo las he replicado en las reuniones colegiadas y me han funcionado bastante. Yo tomo algo de ellas y también algo de lo mío, hago mi termómetro, pregunto ¿cómo están?, Entonces, hemos hablado hasta de la muerte, de la vida, porque como en pandemia, comenzaron a fallecer y estaban bajas de ánimo, entonces hablamos sobre que pasa después de la muerte y los ayudamos con el proceso de luto (D05).

Leyton (2020), refiere que en general el clima escolar es bueno, que las escuelas son el lugar ideal para formar una cultura democrática de forma planificada y no dejada al azar, donde pueda participar cada miembro de la comunidad. Sin embargo, por lo que se ha podido evidenciar por los comentarios de los informantes, los diferentes

comportamientos en algunos casos, de parte de niños con alguna condición específica tales como autismo entre otros, afectan el clima cotidiano cuando la maestra no sabe cómo manejar situaciones de conflicto, para lo cual requiere capacitación en su formación en servicio y tal como estipula el D.S.007-2021, eliminar barreras que imposibiliten o dificulten el acceso a una educación de calidad para todos y cada uno de los estudiantes.



CONCLUSIONES

1. La Gestión Pedagógica de la UGEL 03, es percibida como un aporte significativo a la calidad del servicio que se brinda en las instituciones educativas públicas del nivel inicial de la jurisdicción de la UGEL 03, mediante la asistencia técnica oportuna y permanente, el monitoreo y acompañamiento frecuente en un clima de confianza, diálogo y apertura, proponiendo acciones para la mejora del clima escolar y trabajando de manera conjunta con los actores de las instituciones educativas.
2. La Gestión Institucional de la UGEL 03, es percibida por los informantes como una gestión más distante y muchas veces inoportuna ya que no responde a sus necesidades y expectativas. La Gestión Institucional contribuye a la gestión de los directivos en la medida que brinde las condiciones necesarias de asistencia técnica para desarrollar acciones de mejora de la infraestructura, distribución y uso del material educativo y sobre la matrícula, como también respecto a la permanencia y continuidad. Del mismo modo, la Gestión Pedagógica muchas veces ha servido de nexo y conexión con la Gestión institucional de la UGEL 03 y las instituciones educativas.
3. La educación inclusiva de calidad es un tema pendiente de ser abordado desde la mirada de directivos y docentes, quienes han manifestado que requieren mayor capacitación y estrategias para abordar la atención a la diversidad, quedando como reto a la UGEL trabajar en la eliminación de barreras actitudinales y otras, que impidan una atención adecuada, oportuna y de calidad a las necesidades educativas de los estudiantes.
4. La comunidad educativa valora y demanda una atención personalizada, humana y con buen trato, lo cual es difícil de sostener en la UGEL que tiene muchas funciones y poco personal en los órganos de línea, para cumplir con las expectativas de directivos y docentes de ser visitados y acompañados de manera permanente en cada institución educativa

5. La Gestión Pedagógica también aporta directamente con la formación docente; por ello la capacitación y/o formación en servicio que brinda el Estado a través de la UGEL 03, es percibida por los participantes de la presente investigación como útil para su desarrollo profesional, cuando atiende a las necesidades e intereses de los docentes y directivos y los acompaña generando vínculos de confianza. Si bien aprecian que, se les fortalezca en competencias técnicas y disciplinares; valoran en gran medida, si las capacitaciones son para el desarrollo socio emocional y de habilidades blandas que les permita afrontar la problemática actual. Asimismo, para el personal de la UGEL03 es importante que los esfuerzos que realizan por generar actividades de fortalecimiento docente, con poco presupuesto incluso, sean retribuidos a través de la participación de los maestros.
6. En cuanto al desarrollo personal, la Gestión Pedagógica aporta al liderazgo del director, a partir de la construcción de una relación de apoyo y confianza. Los participantes manifiestan que la UGEL contribuye de manera positiva al fortalecimiento de sus habilidades directivas a través de los monitoreos, visitas y apoyo oportuno. Resaltan también que cuando son visitados y reconocidos por sus buenas prácticas con una palabra de aliento o la publicación en redes sociales de sus logros, ello tiene impacto en la motivación del docente y de toda la comunidad educativa.
7. El sentido de comunidad es un factor que promueve la calidad y está principalmente a cargo de la Gestión Institucional. Tiene gran importancia para el desarrollo de actividades, que permitan un trabajo colaborativo y la sana convivencia en la institución educativa. Los participantes refieren que, a partir de la pandemia por el COVID 19, el soporte emocional ha tenido una mayor relevancia, especialmente para gestionar acciones en prevención y en contra de la violencia escolar y para ello, la intervención de la UGEL 03 ha sido significativa especialmente por las capacitaciones brindadas. Sin embargo, se reconoce que después de la pandemia, se vive en mayor estrés por las demandas de las familias y de la atención a la diversidad, lo cual señalan los informantes, que afecta la convivencia y el clima escolar, al no saber cómo abordar cada caso que tienen en el aula, requiriendo capacitación permanente.

8. La Gestión Institucional tiene a cargo diversas tareas, que están incluso definidas e impulsadas con presupuesto o disposiciones como las referidas a los compromisos de desempeño, que incluyen un ingreso adicional al presupuesto para las UGEL. No obstante, el cumplimiento del compromiso no es percibido por las instituciones educativas como un aporte a su propia gestión, existiendo incongruencia entre lo que hace la UGEL en el territorio y la percepción de los usuarios. Más allá de la percepción de los directivos y docentes, las tareas realizadas por la Gestión Institucional de la UGEL, tales como, el reparto de material, su intervención en la matrícula, las acciones para la permanencia y continuidad del estudiante, las mejoras en infraestructura y otros aspectos son un aporte significativo a la calidad del servicio cuando se cumplen de manera oportuna.



RECOMENDACIONES

1. Para mejorar la calidad del servicio en las instituciones educativas del nivel inicial, sería muy importante que las Unidades de Gestión Educativa Local fortalezcan los vínculos de confianza con los directivos y docentes a través de la Gestión Pedagógica. Los maestros y directivos, se muestran muy sensibles al buen trato y a ser escuchados, atendidos y valorados, incluso aprecian más el cómo se sienten tratados, que las capacitaciones o acciones administrativas que desarrolle la Gestión en el marco de sus funciones.
2. Cuando se atienden las necesidades de tipo estructural en una institución educativa, tarea que corresponde a las áreas de Gestión Institucional, es muy importante que las Unidades de Gestión Educativa Local trabajen en equipo con los directivos, orientándolos de manera permanente atendiendo a sus dudas y necesidades de manera oportuna, ya que el buen trato y la pronta respuesta, es entendido por la comunidad educativa como apoyo y lo contrario, los desmotiva, influyendo en la calidad del servicio que brindan, por lo que se debería poner más énfasis en la atención al usuario de las instituciones educativas de la UGEL, además de la atención a sus propios procesos.
3. La presente investigación ha estudiado el aporte de la UGEL 03 a la calidad del servicio en las instituciones educativas públicas que atienden exclusivamente al nivel inicial. En ese sentido, sería un buen aporte analizar la calidad del servicio en el nivel inicial que se brinda en las instituciones educativas integradas con otros niveles también a fin de obtener data que ayude a comprender a profundidad el servicio que se brinda en éstas últimas y cómo se puede obtener mejores resultados a través de un aporte eficaz de cada instancia de gestión.
4. El presente estudio evidencia la necesidad de proveer de parte del Estado mayores recursos para las UGEL en términos de personal suficiente y mejores presupuestos. No obstante, la comunicación que exista entre la instancia de gestión educativa y las instituciones educativas impacta en la calidad del servicio, pues que las instituciones se sientan apoyadas, está más en relación a la percepción que tienen del apoyo de la UGEL; que a la gestión misma, ya que las UGEL atienden a la misma vez a todos en cumplimiento a sus funciones, pero cómo perciban esa atención, es lo que conlleva a una mayor

motivación de los directivos y docentes quienes brindan el servicio a los niños, por lo que se recomienda enfatizar en las estrategias comunicacionales entre los actores y realizar estudios en otras UGEL para relacionar la percepción del trato que reciben con los resultados del servicio que brindan.

5. La inclusión es un tema pendiente de ser abordado y si bien la UGEL es quien implementa las políticas educativas, se requiere mayor impulso desde el Estado, para que el niño sea realmente el centro del servicio y no dependa de la voluntad del docente, para brindar una atención a la diversidad acorde a sus funciones en el marco del buen desempeño docente, quienes a su vez demandan más recursos y capacitación; pero no parecen haber comprendido, el cambio que implica en sus prácticas pedagógicas, una atención a cada niño en relación a sus necesidades e intereses. Se recomienda realizar estudios que recojan información de las barreras existentes en los docentes y directivos para la atención a la inclusión, en el marco de la calidad del servicio a todos los niños garantizando su derecho a la educación.
6. Al tener incidencia la Gestión Pedagógica, en la formación docente; y percibida como útil si responde a sus necesidades e intereses y de manera especial si el fortalecimiento docente es sobre el desarrollo socio emocional y de habilidades blandas, sería importante investigar si en el nivel inicial, las UGEL están brindando este tipo de fortalecimiento y/o si en el marco del desempeño del buen directivo en las comunidades de aprendizaje, en las instituciones educativas, se están tratando estos temas que atenderían el desarrollo personal del docente y por ende la mejora en la calidad del servicio.
7. Los directivos y docentes resaltan que cuando son visitados por la UGEL en un clima de apertura, confianza, brindando apoyo y sugerencias a la gestión escolar, la UGEL aporta a la motivación del docente y de toda la comunidad educativa. En esa línea, sería importante realizar un estudio diagnóstico acerca de la percepción que tienen los docentes de los monitoreos y/o visitas que realizan las UGEL a las instituciones educativas, de modo que se genere evidencia para sustentar un tipo y/o estilo de monitoreo y/o acompañamiento,

que conlleve a mejorar la gestión y las practicas pedagógicas para impactar en la mejora de la calidad del servicio.

8. El material educativo que llega a las UGEL y posteriormente a las instituciones educativas, no es usado adecuadamente o aprovechado por todos los niños oportunamente, por lo cual se recomienda realizar investigaciones que ayuden a identificar nudos críticos desde el Ministerio de Educación hasta el docente de aula, a fin de abordar una solución adecuada a esta problemática.
9. Las instituciones educativas de inicial no tienen un espacio de tiempo para el trabajo colegiado, lo que conlleva a que formen comunidades de aprendizaje en aquellas instituciones, cuyos docentes emplean horas extra en participar de dichos colegiados, por lo que sería recomendable generar evidencias de distintas UGEL respecto al tema, para que se tomen decisiones relevantes en el sector educación, que impacten en el trabajo de las comunidades de aprendizaje, aspecto muy relevante para la formación docente en servicio, como factor que promueve la calidad del servicio educativo.
10. Las instituciones educativas demandan atención humana, personalizada, oportuna y con buen trato. Para ello, es necesario contar con más personal en las UGEL, para que puedan cumplir todas las funciones y procedimientos administrativos que conlleva atender a los servicios educativos. Sería recomendable realizar estudios de cuáles son las funciones y tareas que desempeña un especialista y el tiempo que le demanda, dimensionando la cantidad adecuada de personal requerido por cada proceso, lo cual serviría también para una distribución equitativa del recurso humano en las UGEL, que priorice la atención oportuna a docentes y directivos, optimizando el recurso con el que ya se cuenta o incorporando nuevo personal donde sea necesario.
11. Los directivos y docentes tienen expectativas sobre la atención que esperan recibir de la UGEL, que más bien son funciones que les competen a ellos mismos. Sería recomendable que se difunda en diversos canales los documentos normativos más importantes como la Ley General de Educación, el marco del desempeño docente y del directivo, haciendo un análisis de las

funciones de cada actor. Asimismo, un estudio que registre dichas expectativas permitiría dimensionar cuánto o cómo abordar esta problemática.



REFERENCIAS

- Alvarado, Canales (1994). Metodología de la investigación. Segunda Edición. Organización Panamericana de la salud. Washington.
- Ahmed Bawa Kuyini, Kofi Asiamang Yeboah, Ajay Kumar Das, Awal Mohammed Alhassan & Boitumelo Mangope (2016): Ghanaian teachers: competencies perceived as important for inclusive education, *International Journal of Inclusive Education*
- Ajani, O. A. (2023). Challenges of school resources management for curriculum delivery in South African Rural High Schools: Principals' perceptions on the way forward. *International Journal of Research in Business and Social Science*, 12(6), 275-285. <https://doi.org/10.20525/ijrbs.v12i6.2709>
- Alan, D. y Cortez, L. (2018). Procesos y fundamentos de la investigación científica. <http://repositorio.utmachala.edu.ec/bitstream/48000/12498/1/Procesos-y-FundamentosDeLaInvestiacionCientifica.pdf>
- Barrientos, R. (2022). Liderazgo y gestión de la innovación educativa. Fondo Editorial UMCH. Lima.
- Bigman L, Rog, D. (2009). Handbook of applied social research methods https://books.google.es/books?id=m4_MAwAAQBAJ&pg=PR3&dq=yin+case+studies&lr=&hl=es&source=gbs_selected_pages&cad=2#v=onepage&q=yin%20case%20studies&f=false
- Bowlby, J. (1976). El vínculo afectivo. Ed. PAIDOS (Argentina).
- Canales-Canchari, D.E. (2022). Calidad del servicio educativo en el nivel inicial en tiempos de pandemia. *Revista peruana de investigación e innovación educativa*, Diciembre 2022, Vol. 2, Num. 3, e21437, <https://doi.org/10.15381/rpiiedu.v2i3.21437>
- Consejo Educativo Nacional. (2007). Proyecto Educativo Nacional – PEN 2021 La educación que queremos para el Perú. <http://www.minedu.gob.pe/DelInteres/xtras/PEN-2021.pdf>
- Consejo Educativo Nacional. (2020). Proyecto Educativo Nacional – PEN 2036. Perú: Corporación PAES E.I.R.L. 1era. Edición
- Córdova Ramírez, Elva, Rojas Idrogo, Icela, & Marín Ruiz, Sara. (2021). El liderazgo directivo de las instituciones educativas: una revisión bibliográfica. *Conrado*, 17(80), 231-236. Epub 02 de junio de 2021. Recuperado en 29 de octubre de 2023, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000300231&lng=es&tlng=es.
- Cotrufo, T. (2018). En la mente del niño. El cerebro en sus primeros años. España: Bonal letra Alcompas S.L.

- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). Effective teacher professional development.
- Defensoría del Pueblo. (2022). El derecho de acceso a una educación de calidad durante la pandemia por el COVID-19. Supervisión Nacional del servicio educativo de modalidad a distancia en 2021. Informe N°05-2022-DP/AAE
- DeMonte, J. (2013). High-Quality Professional Development for Teachers: Supporting Teacher Training to Improve Student Learning. *Center for American Progress*.
- Derzhavina Veronika, Nikitina Anastasia, Makarov Alexandr L., Piralova Olga F., Korzhanova Alla A., Gruver V. Nadezhda, Mashkin Nikolai. (2021). Inclusive Education Importance and Problems for Students Social Integration. *Propósitos y Representaciones9 (SPE3), e1130*. Doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9nSPE3.1130>
- Dirección Regional de Lima Metropolitana. (2022). Resolución Directoral Regional R.D.R. N° 1269-2022-DRELM Que aprueba la Propuestas de aprendizajes para la vida en Lima Metropolitana, en el Marco de la Transformación para la Educación 2022-2026 de la DRELM
- Dlomo S.S. & Ajani, O.A. (2022). Innovative educational practices in the post Covid-19 era, *Multicultural Education*, 8(3), 364-373. <https://mc-caddogap.com/wp-content/uploads/57-mc-8-3.pdf>
- Fullan, M. (2021) Los impulsores correctos para el éxito de todo el sistema. Center for Strategic Education, Victoria. Melbourne.
- González Simón, P. E. (2016). Políticas públicas de Desarrollo Infantil Temprano en el Perú: El caso de las intervenciones efectivas con la familia. Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Grande Fariñas, Patricia, Torán Poggio, María Soledad, Barquero-Bolaños, Ana Vanessa, & Madriz Bermúdez, Linda. (2023). Desarrollo de la Atención Temprana en Costa Rica: buenas prácticas aplicadas a la capacitación del docente. *Revista Innovaciones Educativas*, 25(38), 211-231. <https://dx.doi.org/10.22458/ie.v25i38.4511>
- Guerrero, G. (2019). Grupo de Análisis para el Desarrollo. Agenda Regional para el Desarrollo Integral para la Primera Infancia. Perú: Informe de Progreso de Políticas de Primera Infancia. Diálogo Interamericano. Primera edición.
- Hernández., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. 5ta Edición. México, México D.F.: Editorial McGraw Hill.
- Huamaní, M.L. (2020). Factores de calidad del servicio en educación inicial: *Un estudio de caso*. (Tesis de Maestría. Pontificia Universidad Católica del Perú). <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/17937>

- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2021). Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social. Desarrollo Infantil Temprano en niñas y niños menores de edad ENDES. https://proyectos.inei.gob.pe/endes/2021/DESARROLLO_INFANTIL/Desarrollo Infantil Temprano ENDES 2021.pdf
- Israel, K. (2023). Effects of The Attributes of School Management Teams on The Management of Quality Education: Towards School Effectiveness. *E-bangi*, 20(2), 198-211. <https://doi.org/10.17576/ebansi.2023.2002.18>
- Jurs, P., Kulberga, I., Zupa, U., Titrek, O., & Špehte, E. (2023). Efficient management of school and teachers' professional development – challenges and development perspectives. *Pegem Egitim Ve Ogretim Dergisi = Pegem Journal of Education and Instruction*, 13(2), 112-118. <https://doi.org/10.47750/pegegog.13.02.14>
- Kelly, A. (2022). *Dynamic Management and Leadership in Education. High Reliability Techniques for Schools and Universities*. Oxon/ New York: Routledge. doi:10.4324/9781003217220
- Leiva-Guerrero, María Verónica, & Vásquez, Camila. (2019). Liderazgo pedagógico: de la supervisión al acompañamiento docente. *Calidad en la educación*, (51), 225-251. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n51.635>
- Leijen, Ä., Arcidiacono, F., & Baucal, A. (2021). The dilemma of inclusive education: inclusion for some or inclusion for all. *Frontiers in Psychology*, 12, 3925.
- Ley 29944 Ley de la Reforma Magisterial, Reglamento y modificaciones. Perú. PRYSMA S.A.C. Distribuidora importadora de Educación. 24 de noviembre 2012. (Perú).
- Ley N°28832 Ley del Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana (FONDEP). 13 de agosto 2004. (Perú).
- Ley 30880, Ley de Presupuesto del Sector Público para el Año Fiscal 2019. Programa presupuestal orientado a resultados para el Desarrollo Infantil Temprano. Grupo de Trabajo Multisectorial – (PPoR DIT). Anexo
- Ley 31638, Ley de Presupuesto del Sector Público para el Año Fiscal 2023. 06 de diciembre 2022. (Perú).
- Ley N°28044 Ley General de Educación. 28 de julio de 2003 (Perú)
- Ley 342-2022 Ley que crea el Sistema Nacional de Protección y Atención Integral a la Primera Infancia (INAIPI). 29 de julio 2022. Consultoría del Poder Ejecutivo. República Dominicana. <https://biblioteca.enj.org/handle/123456789/124884#:~:text=Ley%20n%C3%BAm.,342%2D22%20que%20crea%20el%20Sistema%20Nacional%20de%20Protecci%C3%B3n%20y,12%20de%20abril%20de%202013>
- Ley N° 28628. Ley que regula la participación de las asociaciones de padres de familia en las Instituciones Educativas Públicas. 24 noviembre 2005. (Perú).

- Leyton-Leyton, I. (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica: una revisión de literatura latinoamericana (2007-2017). *Revista Colombiana de Educación*, 1(80), 227-260. <https://doi.org/10.17227/rce.num80-8219>
- López, F. Caridad, C. y Tomé, R. (2016). ¿Cómo se mide la calidad de los servicios de cuidado infantil? Guía de Herramientas. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Martínez Selva, José María (2017). La Neurociencia y el aprendizaje. La construcción del cerebro por la experiencia. EDITEC. Murcia España
- Ministerio de Economía y Finanzas. (2019). Resolución Ministerial 161-2019-EF/10. Crean Grupo de Trabajo Multisectorial encargado de desarrollar los contenidos técnicos del Programa Presupuestal orientado a Resultados de Desarrollo Infantil Temprano.
- Ministerio de Economía y Finanzas. (2019). Resolución Suprema 023-2019-EF 30/12/2019. Aprueban el Programa Presupuestal orientado a resultados de Desarrollo Infantil Temprano.
- Ministerio de Educación. (2013). Guía para el trabajo de padres y madres de familia de Educación Inicial. II Ciclo, 3, 4 y 5 años de Educación Inicial. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5051>
- Ministerio de Educación (2017). Currículo Nacional de la Educación Básica. Aprobado mediante la Resolución Ministerial N°281-2016-ED modificado mediante RM N°159-2017-ED. (Perú).
- Ministerio de Educación. Evaluación docente, Perueduca (2018). Resultados Nacionales y Regionales de la Evaluación de Desempeño Docente Nivel Inicial – Tramo I, <https://evaluaciondocente.perueduca.pe/desempenoinicial/resultados-nacionales-y-regionales-de-la-evaluacion-de-desempeno-docente/>
- Ministerio de Educación. Dirección de Educación Básica Regular. Dirección de Educación Inicial, Ramos Haro, María José (2019). Guía de orientación para desarrollar proyectos de aprendizaje en Educación Inicial. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/6517>
- Ministerio de Educación. Dirección de Educación Básica Regular. Dirección de Educación Inicial. Beytia Ochoa, Verónica. Pérez Llantoy, Edith. (2019) Interacciones que promueven aprendizajes. Guía de orientaciones para la atención educativa de los niños y las niñas de 0 a 5 años, educación inicial. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/6886>
- Ministerio de Educación. Dirección General de Educación Básica Regular. Dirección de Educación Inicial. Sánchez Jiménez, Rosina Vanessa. Fiestas Novoa, Rosa Luz. Garrido Ayre, Magaly Milagros. Vila Torres, María Natividad. (2016). Entorno educativo de calidad en educación Inicial. Guía para docentes del Ciclo II. pdf. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/5469>
- Ministerio de Educación (2014). Dirección General de Educación Superior y Técnico Profesional. Protocolo de Acompañamiento Pedagógico.

- Ministerio de Educación, (2019). El juego simbólico en la Hora del Juego Libre en los sectores.pdf. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/6519>
- Ministerio de Educación. Evaluación docente, Perueduca (2018). Resultados de la Evaluación de desempeño directivo 2018 <http://evaluaciondocente.perueduca.pe/edir/detallesdeevaluacion/>
- Ministerio de Educación. Evaluación docente, Perueduca (2018). Resultados Nacionales y Regionales de la Evaluación de Desempeño Docente Nivel Inicial – Tramo II, <https://evaluaciondocente.perueduca.pe/desempenoinicialtramo2/resultados-nacionales-y-regionales-edd2/>
- Ministerio de Educación (2014). Marco de Buen Desempeño. Directivos construyendo escuela. (Perú). <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/5182>
- Ministerio de Educación, (2012). Marco de Buen Desempeño Docente.pdf. <http://www.minedu.gob.pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempeno-docente.pdf>
- Ministerio de Educación (2014). Marco de Buen Desempeño Docente. Para mejorar tu práctica como maestro y guiar el aprendizaje de tus estudiantes.
- Ministerio de Educación. Oficina de Seguimiento y Evaluación estratégica. Unidad de Seguimiento y Evaluación (Diciembre, 2020). Medición de la calidad de los entornos de aprendizaje y desarrollo temprano.pdf. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/7704>
- Ministerio de Educación. Oficina de Seguimiento y Evaluación estratégica. Unidad de Seguimiento y Evaluación. Ferrándiz Salazar, Jimena (Noviembre, 2019). Porque medir la calidad de los ambientes preescolares y el desarrollo temprano Resultados de la medición de la calidad de los entornos de aprendizaje y desarrollo temprano. MELQO 2017.pdf. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/6763>
- Ministerio de Educación. (2016). Programa Curricular de Educación Inicial. Aprobado mediante Resolución Ministerial 286-2016-ED mediante RM N°159-2017-ED <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-inicial.pdf>
- Ministerio de Educación. Resolución Ministerial N° 557- 2020 –MINEDU Aprueba la norma técnica Disposiciones generales para la ejecución del mantenimiento y acondicionamiento de infraestructura educativa bajo la modalidad de subvenciones. 29 de diciembre 2020. (Perú).
- Ministerio de Educación. Resolución Ministerial 531-2021-MINEDU. Disposiciones para el retorno a la presencialidad y/o semi presencialidad, así como para la prestación del servicio para el año escolar 2022 en instituciones y programas educativos de la Educación Básica, ubicadas en los ámbitos urbano y rural, en el marco de la emergencia sanitaria por el COVID-19, 23 de diciembre 2021 (Perú).
- Ministerio de Educación (2022). Resolución Ministerial N° 016-2022-MINEDU. Disposiciones específicas para la ejecución del Programa de Mantenimiento para el año 2022.12 de enero 2022. (Perú).

- Ministerio de Educación (2022). Resolución Ministerial N°474-2022-MINEDU Disposiciones para la prestación del servicio educativo en las instituciones y programas educativos de la educación básica para el año 2023. 30 de noviembre 2022. (Perú).
- Ministerio de Educación. Resolución Ministerial N° 186-2022-MINEDU. Disposiciones para la prestación del servicio durante el año escolar 2022 en instituciones y programas educativos de la Educación Básica, ubicados en los ámbitos urbano y rural, 27 de abril 2022 (Perú).
- Ministerio de Educación (2021). Resolución Ministerial N° 189-2021-MINEDU. Disposiciones para los Comités de Gestión Escolar en las Instituciones Educativas Públicas de Educación Básica. 06 de mayo 2021. (Perú).
- Ministerio de Educación. Resolución Ministerial 263-2021-MINEDU. Lineamientos que establecen las condiciones básicas para la provisión de servicios educativos de Educación Básica, 22 de julio 2021 (Perú).
- Ministerio de Educación. Resolución Ministerial N° 215-2015-MINEDU. Manual de Operaciones de la Dirección Regional de Educación de Lima Metropolitana, 1 de abril 2015 (Perú).
- Ministerio de Educación. Resolución Ministerial 176-2021-MINEDU. Norma Técnica Orientaciones para la Organización y Funcionamiento de las Direcciones Regionales de Educación y Unidades de Gestión Educativa Local. 27 de abril 2021. (Perú).
- Ministerio de Educación (2015). Resolución Ministerial N° 284-2015-MINEDU que aprueba el cuadro de equivalencias de las Oficinas y Unidades de Dirección Regional de Educación de Lima Metropolitana (DRELM) y el cuadro de equivalencias de las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL) de Lima Metropolitana. 01 de junio 2015. (Perú).
- Ministerio de Educación. Resolución Ministerial 271-2018. Norma que regula la Evaluación del Desempeño en Cargos Directivos de Institución Educativa de Educación Básica en el Marco de la Ley de la Carrera Pública Magisterial de la Ley de Reforma Magisterial. 31 de mayo 2018. (Perú).
- Ministerio de Educación. Resolución de Secretaría General N° 304-2014-MINEDU. Aprueban lineamientos denominados “Marco del Buen Desempeño del Directivo”. 25 de marzo 2014. (Perú).
- Ministerio de Educación. Resolución de Secretaría General N° 141-2017-MINEDU. Norma que regula la evaluación ordinaria de desempeño para profesores de instituciones educativas del nivel inicial de la Educación Básica Regular de la Carrera Pública Magisterial, 26 de mayo de 2017 (Perú). https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/111073/_141-2017-MINEDU_-_29-05-2017_04_31_58_-RSG_N__141-2017-MINEDU.pdf?v=1586968721
- Ministerio de Educación (2022). Resolución Vice Ministerial N°020 – 2022-MINEDU. Aprobar el listado de materiales impresos y concretos. Elaborados. Producidos y/o adquiridos por el Ministerio de Educación para el desarrollo del año escolar 2022 en las instituciones educativas y programas educativos públicos de la educación básica. 02 de marzo 2022. (Perú).

- Ministerio de Educación (2019). Resolución Vice Ministerial N° 307-2019 – MINEDU. Disposiciones para el proceso de racionalización en el marco de la Ley N°29944, Ley de Reforma Magisterial, en las instituciones educativas públicas de Educación Básica y Técnico Productiva, así como en programas educativos. 03 de diciembre 2019. (Perú).
- Ministerio de Educación (2021). Resolución Vice Ministerial 057-2021-MINEDU. Aprueba el documento normativo denominado Disposiciones que regulan el concurso público para el ascenso de escala de los profesores de educación básica en la carrera pública magisterial.
- Ministerio de Educación. Resolución Vice Ministerial N°063-2022-MINEDU. Convoca al concurso público para el ascenso de escala de los profesores de Educación Básica en la Carrera Pública Magisterial, correspondiente al año 2022. 31 de mayo 2022. (Perú).
- Ministerio de Educación. Resolución Vice Ministerial 186-2021-MINEDU. Disposiciones para la Implementación del Ciclo de Formación Interna en instituciones educativas públicas del Nivel de Educación Secundaria de la Educación Básica Regular. 17 de junio 2021 (Perú).
- Ministerio de Educación (2019). Resolución Vice Ministerial 290-2019-MINEDU. Norma que establece disposiciones para el desarrollo de Acompañamiento Pedagógico en instituciones educativas focalizadas de la Educación Básica Regular, para el período 2020-2022. (Perú).
- Ministerio de Educación (2020). Resolución Vice Ministerial 104-2020-MINEDU. Norma que establece disposiciones para el desarrollo de acompañamiento pedagógico en instituciones focalizadas de la Educación Básica Regular 2020-2022. 12 de junio 2020. (Perú).
- Ministerio de Educación. Resolución Vice Ministerial N°165-2018-MINEDU. Norma que regula el Segundo Tramo de la Evaluación Ordinaria de Desempeño para profesores de Instituciones Educativas del Nivel Inicial de la Educación Básica Regular de la Carrera Pública Magisterial, 20 de abril 2018 (Perú).
- Ministerio de Educación. Resolución Vice Ministerial N° 133-2020-MINEDU. Orientaciones para el desarrollo del Año Escolar 2020 en Instituciones Educativas y Programas Educativos de la Educación Básica. 16 julio 2020. (Perú).
- Ministerio de Educación. Resolución Vice – Ministerial 273-2020-MINEDU. Orientaciones para el desarrollo del año escolar 2021 en Instituciones Educativas y Programas Educativos de la Educación Básica. 17 de diciembre 2020. (Perú).
- Ministerio de Educación. Resultados de la Evaluación de desempeño en cargos directivos de IE 2018 Recuperado de <https://evaluaciondocente.perueduca.pe/eddir/resultados/> (Perú)
- Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (2012). Plan Nacional de Acción por la Infancia y la Adolescencia 2012-2021. PNAIA 2021. Aprobado mediante Decreto Supremo N°001-2012-MIMP.

- Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (2021). Política Nacional Multisectorial para las Niñas, Niños y Adolescentes al 2030 – PNMNNA. Pineda, Moncada-Horna, J. F., Barrutia Araujo, L. E., Ruiz-Camus, C. E., Vargas Villacorta, J. C., Palomino Alvarado, G. del P., & Isuiza Pérez, A. (2021). Calidad de servicio en las Unidades de Gestión Educativa Local. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(2), 1341-1358. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i2.333
- Mthethwa, J.F.; Kutame, A.P.; Buthelezi, A. & Ajani, O.A. (2022). The Lived Experiences of Women Principals in Rural Secondary Schools Regarding their Career Pathways, *E-Bangi*, 19 (7), 207–224. <http://dx.doi.org/10.17576/ebangi.2022.1907.16>
- OECD (2018), *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>.
- OECD (2021). *Youth in the Education Sustainable Development Goal*. In *Education at a Glance 2021*; OECD Publishing. France. https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3.pdf
- Quintero, S., Gallego, A., Ramírez, L. & Jaramillo, B. (2017). The context: an element of analysis for teaching. The context: an element of analysis for teaching. Artículo de investigación. *Revista del Instituto de Estudios en Educación y del Instituto de Idiomas Universidad del Norte*, 1-12. <http://www.scielo.org.co/pdf/zop/n25/n25a03.pdf>
- Rodriguez, J.L, Rodriguez, R.E. & Fuerte, L. (2021). Habilidades blandas y el desempeño docente en el nivel superior de la educación. *Propósitos y Representaciones*, 9(1), e1038. Doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9n1.1038>
- Unesco. (2022). Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia, Tashkent. <https://www.unesco.org/es/early-childhood-education/2022-world-conference>
- Unesco. (1990). Declaración Mundial de Educación Para todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, Jomtien. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa
- Unesco. (2000). Informe final. Foro Mundial sobre la Educación. Dakar. http://iin.oea.org/cursos_a_distancia/lectura%2017_disc.dakar.pdf
- United Nation. (2020) *The Sustainable Development Goals Report 2020*; United Nations: New York, USA. <https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2020.pdf>
- Unicef. (2019). *Un Mundo listo para aprender. Dar prioridad a la educación de calidad en la primera infancia. Informe Mundial*.
- Vorkapić, S. T. (2012). The significance of preschool teacher's personality in early childhood education: Analysis of Eysenck's and Big Five dimensions of personality. *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, 2(2), 28-37.

Wechsler, M., Melnick, H., Maier, A., & Bishop, J. (2016). The Building Blocks of High-Quality Early Childhood Education Programs. California Policy Brief. *Learning Policy Institute*.

Yin, R. (2018) Case Study Research and Applications: Design and Methods. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/case-study-research-and-applications/book250150>



ANEXOS

ANEXO 01 Entrevista a profundidad a especialistas de la UGEL, sobre el aporte de la Gestión de la UGEL 03 en la calidad del servicio de educación inicial en las instituciones educativas públicas.

INSTRUMENTO

Objetivo general: Recoger información que permita analizar el aporte de la Gestión de la UGEL 03 en la calidad del servicio de educación inicial en las instituciones educativas públicas

Objetivos Específicos:

Describir **el aporte de la Gestión Pedagógica** de la UGEL 03 Lima Metropolitana en la calidad del servicio de educación inicial en su jurisdicción.

Describir **el aporte de la Gestión Institucional** de la UGEL 03 Lima Metropolitana en la calidad del servicio de educación inicial en su jurisdicción.

Tipo de instrumento : Entrevista semiestructurada

Responsable : Nathaly E. Canales Vargas

Participantes : Especialistas de la UGEL 03.

Tiempo : 45 minutos

Lugar y Fecha : Reunión en Microsoft Team.

Materiales : Dispositivo electrónico computadora o celular, libreta de notas

Condiciones adicionales: Lugar adecuado, que permita la fluidez de la entrevista, internet estable.

Pautas para los participantes:

a. Antes de la aplicación del instrumento

- Se explica al participante el propósito de la entrevista
- Se solicita el consentimiento para grabar la sesión para su análisis posterior.
- Se hace de su conocimiento que no existen respuestas correctas o incorrectas, lo que busca es conocer sus opiniones, apreciaciones y experiencia.

- Se solicita al participante mantener el micrófono y cámara encendida durante la entrevista.
 - Se indica al participante que es libre de responder o dejar de hacerlo si lo considera pertinente en alguna pregunta en específico o en alguna parte de la entrevista.
- b. Cierre de la aplicación del instrumento**
- Se agradece la participación y colaboración de la directora con la investigación.



Sub categorías	Ítems	N° de orden del ítem
a. Formación en servicio y evaluación docente	¿Ha participado en la organización de algún curso o evento de formación en servicio que haya realizado la UGEL en los últimos 5 años? ¿Cuáles recuerda? ¿Cómo ha sido su experiencia en estos últimos años para la formación en servicio y evaluación docente?	1
	¿Qué cursos o talleres o acciones de formación en servicio recuerda que haya contribuido a la mejora del desempeño del docente de aula? ¿Cómo considera que está aportando la UGEL en ese sentido?	2
	¿Qué acciones cree que la UGEL debe realizar o seguir realizando para contribuir a la formación en servicio de usted y/o de los docentes de su IE?	3
	¿Cómo ha vivenciado usted el proceso de evaluación docente desde la gestión de la UGEL? ¿Cuál cree que ha sido el aporte de la UGEL a dicho proceso?	4
b. Acompañamiento y monitoreo	¿Ha realizado acompañamiento a las IE de la UGEL? ¿Cómo considera que ha sido esta intervención en la mejora del desempeño del directivo y/o docente de aula?	5
	¿En cuánto al monitoreo que realiza la UGEL a las IE, considera que es de utilidad para el desempeño directivo y/o docente? Si o no ¿Por qué? ¿Qué acciones realiza como especialista de UGEL que le parece que contribuyen a tal fin?	6
c. Liderazgo Directivo y comunidades de aprendizaje	¿Considera usted que los directivos de las IE del Nivel Inicial han mejorado sus habilidades de liderazgo? ¿Qué acciones recuerda que haya realizado la UGEL que considera les haya servido para mejorar las habilidades de liderazgo del directivo de las IE del Nivel Inicial? ¿Qué cambios o mejoras notables en cuanto a liderazgo han evidenciado los directivos del Nivel inicial?	7
	¿En las IE se ha implementado el trabajo de comunidades de aprendizaje? ¿La UGEL ha contribuido de alguna manera a la formación de comunidades de aprendizaje en las IE? ¿Con qué acciones en concreto?	8
d. Convivencia Escolar	¿Cómo considera que es la convivencia escolar en las IIEE del nivel inicial? ¿Qué acciones recuerda usted que haya realizado la UGEL y que hayan contribuido a mejorar la convivencia escolar de su IE?	9
	¿Ha organizado o sabido de algún curso o evento que haya realizado la UGEL para contribuir a la mejora de la convivencia en las IIEE del nivel inicial? ¿Cree que ha sido de utilidad? ¿Por qué considera ello?	10
e. Infraestructura	¿Qué sabe de las condiciones en que está la infraestructura de las IIEE del Nivel Inicial de la UGEL?	11
	¿La UGEL ha contribuido a la mejora de las condiciones de infraestructura de las IIEE? ¿Cómo? Si la respuesta es no, cómo cree que pudo y/o podría contribuir a mejorar las condiciones de infraestructura desde su posición en la UGEL?	12
f. Material Educativo	De los materiales educativos recibidos de MINEDU, ¿Cómo cree que es el servicio de distribución del material educativo desde la UGEL?	13
	¿Cómo cree que aporta la UGEL en la orientación para el uso del material recibido en su aula? ¿Cómo cree usted que podría la UGEL aportar en la mejora de la distribución y orientación sobre el uso de material educativo?	14
g. Matrícula, permanencia y continuidad	¿Cómo cree usted que la UGEL aporta a la gestión del Directivo en el proceso de matrícula de los niños de las IIEE del Nivel Inicial? ¿Cuál cree que es la relación matrícula de estudiantes y aforo?	15
	Especialmente en este tiempo de pandemia ¿Qué estrategias ha tenido la UGEL para mejorar la continuidad y permanencia de los estudiantes de su aula? ¿Podría mencionar algunos logros al respecto?	16
h. Progreso del aprendizaje de los estudiantes	¿Ha contribuido de alguna manera a promover los principios del nivel inicial? ¿Con qué acciones? ¿Qué metodología priorizan las docentes en su trabajo diario con los niños? ¿Considera que la UGEL ha aportado de	17

	alguna manera a las prácticas e interacciones de los docentes con sus estudiantes? ¿De qué manera?	
	¿La UGEL ha realizado alguna acción que haya influido en el logro de los aprendizajes de los estudiantes de las IIEE? ¿Cuáles? ¿Cómo considera que las acciones de la UGEL han aportado en los aprendizajes de sus estudiantes?	18

Comentarios generales: _____

ANEXO 02 Entrevista a directoras de educación inicial sobre el aporte de la Gestión de la UGEL 03 en la calidad del servicio de educación inicial en las instituciones educativas públicas.

INSTRUMENTO

Objetivo general: Recoger información que permita analizar el aporte de la Gestión de la UGEL 03 en la calidad del servicio de educación inicial en las instituciones educativas públicas

Objetivos Específicos:

Describir **el aporte de la Gestión Pedagógica** de la UGEL 03 Lima Metropolitana en la calidad del servicio de educación inicial en su jurisdicción.

Describir **el aporte de la Gestión Institucional** de la UGEL 03 Lima Metropolitana en la calidad del servicio de educación inicial en su jurisdicción.

Tipo de instrumento : Entrevista semiestructurada

Responsable : Nathaly E. Canales Vargas

Participantes : Directoras del Nivel Inicial de la UGEL 03.

Tiempo : 60 minutos

Lugar y Fecha : Reunión en Microsoft Team.

Materiales : Dispositivo electrónico computadora o celular, libreta de notas

Condiciones adicionales: Lugar adecuado, que permita la fluidez de la entrevista, internet estable.

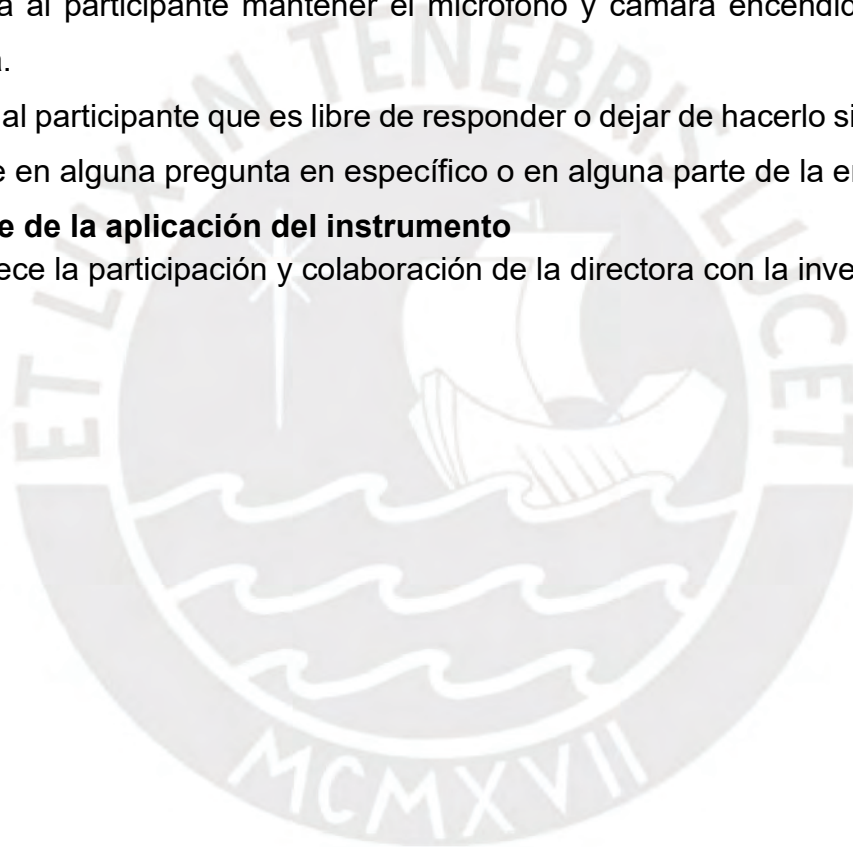
Pautas para los participantes:

a. Antes de la aplicación del instrumento

- Se explica al participante el propósito de la entrevista
- Se solicita el consentimiento para grabar la sesión para su análisis posterior.
- Se hace de su conocimiento que no existen respuestas correctas o incorrectas, lo que busca es conocer sus opiniones, apreciaciones y experiencia.
- Se solicita al participante mantener el micrófono y cámara encendida durante la entrevista.
- Se indica al participante que es libre de responder o dejar de hacerlo si lo considera pertinente en alguna pregunta en específico o en alguna parte de la entrevista.

b. Cierre de la aplicación del instrumento

- Se agradece la participación y colaboración de la directora con la investigación.



Sub categorías	Ítems	N° de orden del ítem
Formación en servicio	¿Ha participado de algún curso o evento de formación en servicio que haya realizado la UGEL en los últimos 5 años? ¿Cuáles recuerda? ¿Los docentes de su IE han participado de los cursos o talleres que realiza la UGEL?	1
	¿Qué cursos o talleres o acciones de formación en servicio recuerda que haya contribuido a la mejora de la calidad del servicio de su IE?	2
	¿Qué acciones cree que la UGEL debe realizar o seguir realizando para contribuir a la formación en servicio de usted y/o de los docentes de su IE?	3
	¿Ha participado de la evaluación del desempeño docente? ¿Cuáles han sido los resultados de las docentes a su cargo? ¿La UGEL ha contribuido con la evaluación docente? ¿Cómo?	4
Acompañamiento y monitoreo	¿Ha recibido acompañamiento de parte de la UGEL? ¿Cómo considera que ha sido esta intervención a la mejora de su IE?	5
	¿Qué cree que podría hacer la UGEL para mejorar sus habilidades de acompañamiento a sus docentes?	6
	¿En cuánto al monitoreo que realiza la UGEL a su IE, considera que es de utilidad para su gestión? ¿Por qué? ¿Qué acciones le parece que contribuyen a su gestión y cuáles no?	7
Liderazgo Directivo y comunidades de aprendizaje	¿Cree que ha mejorado su liderazgo directivo en los últimos 5 años? ¿Qué acciones recuerda que haya realizado la UGEL que a usted le haya servido para mejorar sus habilidades de liderazgo directivo?	8
	¿Ha implementado el trabajo de comunidades de aprendizaje en su gestión? ¿La UGEL ha contribuido de alguna manera a la formación de comunidades en su IE? ¿Qué acciones recuerda usted que la UGEL ha realizado para implementar las comunidades de aprendizaje en las IIEE de su red educativa?	9
Convivencia Escolar	¿Cómo considera que es la convivencia escolar en su IE? ¿Qué acciones recuerda usted que haya realizado la UGEL y que hayan contribuido a mejorar la convivencia escolar de su IE?	10
	¿Ha sabido o participado de algún curso o evento que haya realizado la UGEL para contribuir a la mejora de la convivencia en su IE? ¿Cree que ha sido de utilidad? ¿Cómo ha contribuido o qué podría hacer la UGEL para contribuir a la mejora de la convivencia?	11
Infraestructura	¿En qué condiciones está la infraestructura de su IE?	12
	¿La UGEL ha contribuido a la mejora de las condiciones de infraestructura de su IE? ¿Cómo? Si la respuesta es no, cómo cree que pudo y/o podría contribuir a mejorar las condiciones de infraestructura de su IE?	13
Material Educativo	De los materiales educativos recibidos, ¿Cómo cree que es el servicio de distribución del material educativo desde la UGEL?	14
	¿Cómo cree que aporta la UGEL en la orientación para el uso del material recibido en su IE? ¿Cómo cree usted que podría la UGEL aportar a su IE en la mejora de la distribución y orientación sobre el uso de material educativo?	15
Matrícula, permanencia y continuidad	¿Cuántos niños atiende su IE? ¿Cuál es la relación entre las normas de matrícula escolar y aforo de las aulas, respecto a los niños matriculados en su IE? ¿Cómo cree usted que la UGEL aporta a su gestión en el proceso de matrícula de su IE?	16
	Especialmente en este tiempo de pandemia ¿Qué estrategias ha tenido usted para mejorar la continuidad y permanencia de los estudiantes de su IE? ¿La UGEL le ha aportado en este proceso de alguna manera? ¿Cómo? Si la respuesta es NO,	17

	cómo cree usted que podría aportar para mejorar el servicio de continuidad y permanencia de los estudiantes en su IE?	
Progreso del aprendizaje de los estudiantes	¿Cuáles son los principios del Nivel Inicial que se aplican en su IE? ¿Qué metodología se prioriza en su IE?	18
	¿La UGEL ha realizado alguna acción que haya influido en el logro de los aprendizajes de los estudiantes de su IE? ¿Cuáles? ¿En qué medida las acciones de la UGEL han aportado en los aprendizajes de sus estudiantes?	19

Comentarios

generales:

ANEXO 03 Focus group a docentes de educación inicial sobre el aporte de la Gestión de la UGEL 03 en la calidad del servicio de educación inicial en las instituciones educativas públicas.

INSTRUMENTO

Objetivo general: Recoger información que permita analizar el aporte de la Gestión de la UGEL 03 en la calidad del servicio de educación inicial en las instituciones educativas públicas

Objetivos Específicos:

Describir **el aporte de la Gestión Pedagógica** de la UGEL 03 Lima Metropolitana en la calidad del servicio de educación inicial en su jurisdicción.

Describir **el aporte de la Gestión Institucional** de la UGEL 03 Lima Metropolitana en la calidad del servicio de educación inicial en su jurisdicción.

Tipo de instrumento : Entrevista semiestructurada

Responsable : Nathaly E. Canales Vargas

Participantes : Docentes del Nivel Inicial de la UGEL 03.

Tiempo : 45 minutos

Lugar y Fecha : Reunión en Microsoft Team.

Materiales : Dispositivo electrónico computadora o celular, libreta de notas

Condiciones adicionales: Lugar adecuado, que permita la fluidez de la entrevista, internet estable.

Pautas para los participantes:

a. Antes de la aplicación del instrumento

- Se explica al participante el propósito de la entrevista.
- Se solicita el consentimiento para grabar la sesión para su análisis posterior.
- Se hace de su conocimiento que no existen respuestas correctas o incorrectas, lo que busca es conocer sus opiniones, apreciaciones y experiencia.
- Se solicita al participante mantener el micrófono y cámara encendida durante la entrevista.
- Se indica al participante que es libre de responder o dejar de hacerlo si lo considera pertinente en alguna pregunta en específico o en alguna parte de la entrevista.

b. Cierre de la aplicación del instrumento

- Se agradece la participación y colaboración de la directora con la investigación.

Sub categorías	Ítems	Nº de orden del ítem
Formación en servicio y evaluación docente	¿Ha participado de algún curso o evento de formación en servicio que haya realizado la UGEL en los últimos 5 años? ¿Cuáles recuerda?	1
	¿Qué cursos o talleres o acciones de formación en servicio recuerda que haya contribuido a la mejora de su desempeño como docente de aula?	2
	¿Qué acciones cree que la UGEL debe realizar o seguir realizando para contribuir a la formación en servicio de usted y/o de los docentes de su IE?	3
	¿Cómo ha vivenciado usted el proceso de evaluación docente con participación de la UGEL? ¿Cuál cree que ha sido el aporte de la UGEL a dicho proceso?	4

Acompañamiento y monitoreo	¿Ha recibido acompañamiento de parte de la UGEL? ¿Cómo considera que ha sido esta intervención a la mejora de su desempeño como docente de aula?	5
	¿En cuánto al monitoreo que realiza la UGEL a su IE, considera que es de utilidad para su desempeño docente? Si o no ¿Por qué? ¿Qué acciones le parece que contribuyen a su desempeño y cuáles no?	6
Liderazgo Directivo y comunidades de aprendizaje	¿Considera usted que el directivo de su IE ha mejorado sus habilidades de liderazgo? ¿Qué acciones recuerda que ha realizado la UGEL que considera le haya servido para mejorar las habilidades de liderazgo del directivo de su IE? ¿Qué cambios o mejora notables en cuanto a liderazgo ha evidenciado el directivo de su IE?	7
	En su IE ¿se ha implementado el trabajo de comunidades de aprendizaje? ¿La UGEL ha contribuido de alguna manera a la formación de comunidades en su IE? ¿Qué acciones recuerda usted que la UGEL ha realizado para implementar las comunidades de aprendizaje en su IE?	8
Convivencia Escolar	¿Cómo considera que es la convivencia escolar en su IE? ¿Qué acciones recuerda usted que haya realizado la UGEL y que hayan contribuido a mejorar la convivencia escolar de su IE?	9
	¿Ha sabido o participado de algún curso o evento que haya realizado la UGEL para contribuir a la mejora de la convivencia en su IE? ¿Cree que ha sido de utilidad? ¿Cómo ha contribuido o qué podría hacer la UGEL para contribuir a la mejora de la convivencia en su IE?	10
Infraestructura	¿En qué condiciones está la infraestructura de su aula?	12
	¿La UGEL ha contribuido a la mejora de la condiciones de infraestructura de su aula? ¿Cómo? Si la respuesta es no, ¿Cómo cree que pudo y/o podría contribuir a mejorar las condiciones de infraestructura de su aula?	13
Material Educativo	De los materiales educativos recibidos, ¿Cómo cree que es el servicio de distribución del material educativo desde la UGEL?	14
	¿Cómo cree que aporta la UGEL en la orientación para el uso del material recibido en su aula? ¿Cómo cree usted que podría la UGEL aportar en la mejora de la distribución y orientación sobre el uso de material educativo?	15
Matrícula, permanencia y continuidad	¿Cuántos niños atiende su aula? ¿Cómo cree usted que la UGEL aporta a su gestión en el proceso de matrícula de los niños de su aula? ¿Cómo cree que podría aportar mejor?	16
	Especialmente en este tiempo de pandemia ¿Qué estrategias ha tenido usted para mejorar la continuidad y permanencia de los estudiantes de su aula? ¿La UGEL le ha aportado en este proceso de alguna manera? ¿Cómo? Si la respuesta es NO, ¿Cómo cree usted que podría aportar para mejorar el servicio de continuidad y permanencia de los estudiantes en su aula?	17
Progreso del aprendizaje de los estudiantes	¿Cuáles son los principios del Nivel Inicial que se aplican en su trabajo diario con los niños? ¿Qué metodología se prioriza en su trabajo diario con los niños?	18
	¿La UGEL ha realizado alguna acción que haya influido en el logro de los aprendizajes de los estudiantes de su IE? ¿Cuáles? ¿En qué medida las acciones de la UGEL han aportado en los aprendizajes de sus estudiantes?	19

Comentarios personales

ANEXO 04

PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado participante:

La presente entrevista se realizará tiene por propósito recoger sus apreciaciones acerca del aporte que realiza la UGEL 03 a la calidad del servicio educativo en el nivel inicial, por lo cual agradecemos que usted en calidad de docente, especialista o director, tenga a bien responder las preguntas planteadas.

En ese sentido, se le ha considerado a usted en calidad de informante, para lo que se le solicitará dar respuesta a diversas preguntas respecto al tema mencionado, asegurándole que la información obtenida será únicamente utilizada con fines de investigación y con absoluta reserva.

A fin de poder registrar de la mejor manera la información, se solicita su autorización para grabar la conversación. La grabación y las notas de las entrevistas son de carácter confidencial y serán almacenadas en el Microsoft Teams únicamente por la investigadora.

Así mismo debe indicar su consentimiento a los siguientes criterios:

CRITERIOS DE CONSENTIMIENTO	SI	NO
1. ¿Acepta que podamos acceder y hacer uso de la información recabada citando su nombre?		
2. ¿Acepta que podamos acceder y hacer uso de la información recabada como anónimo?		
3. ¿Acepta que publiquemos la grabación de su entrevista?		

Su participación en la entrevista es completamente voluntaria. Usted puede interrumpir la misma en cualquier momento, sin que ello signifique perjuicio alguno. Asimismo, si tuviera alguna consulta respecto al propósito, puede formularla en cualquier momento, a fin de poder esclarecer sus dudas.

Yo _____ Director/Docente/Especialista, con DN _____
acepto la entrevista y la grabación de la misma bajo los términos señalados.
Firma: _____ DNI: _____