Estudio Calidad Educativa en Educación Parvularia: Experiencias Internacionales y Representaciones Sociales Nacionales

Informe Final

Agosto 2015

Índice

Introducción....4
Antecedentes....5
Objetivos....6
Objetivo general....6
Objetivos específicos....6
Marco teórico....8
Educación Parvularia....8
Calidad en Educación Parvularia....9
Dimensiones a considerar en la Evaluación de Calidad....10
La Responsabilización Educativa....10
Estudio de Casos Internacionales....12
I. Metodología....12
II. Resultados....24
Australia....25
Brasil....59
Colombia....86
Estado Unidos – Colorado....118
Italia (Reggio Emilia)....145
Suecia....161
Inglaterra....189
Análisis comparado internacional....218
Estudio de caso Chile....224
I. Metodología....224
II. Resultados....237
a) Análisis de entrevistas y grupos focales....237
b) Modelos de aseguramiento de calidad en chile....308
Análisis Integrado....343
Conclusiones y recomendaciones....350
I. Lecciones....350
II. Recomendaciones....355

Referencias 359
Anexo 1: Propuesta pautas de entrevistas y grupos focales 368
Anexo 2: Consentimientos para levantamiento en terreno 378
Anexo 3: Anexos Caso de Estudio Australia 382
Anexo 4: Anexos Caso de Estudio Suecia 385
Anexo 5: Anexos Caso de Estudio Brasil 387

Introducción

A continuación se adjunta el informe final del "Estudio Calidad Educativa en Educación Parvularia: *Experiencias Internacionales y Representaciones Sociales Nacionales"* del Centro de Políticas Comparadas de Educación CPCE, de la Universidad Diego Portales, estudio financiado y supervisado por la Agencia de Calidad de la Educación.

En este informe se incorporan todos los estudios internacionales de caso (7) que corresponden a los países Australia, Colombia, Suecia, Reino Unido, Colorado e Italia (Reggio Emilia) y el análisis cualitativo de todas las entrevistas en profundidad/grupos focales del levantamiento de información en terreno de Chile.

Adicionalmente, se incorpora un análisis comparado entre los casos de estudio internacional y un análisis integrado de los dos componentes del estudio con un foco en los aprendizajes para la experiencia chilena.

Finalmente, se presentan las recomendaciones para la política de aseguramiento de la calidad de la Educación Parvularia en Chile y se anexan la totalidad de los instrumentos utilizados para el levantamiento de información, junto con la lista de expertos e informantes clave contactados y la completa transcripción de todo el material recabado.

Antecedentes

En Chile desde mediados de los años 90s, se han diseñado un conjunto de políticas que han ido derivando a lo que se llama "Sistema de Aseguramiento de la Calidad". En la literatura internacional esta ola de políticas de "aseguramiento" ha sido definida de distintas maneras, como "políticas de accountability", "reformas basadas en estándares", "políticas de responsabilización con altas consecuencias", "nueva gestión pública", entre otros. Desde este enfoque, se entiende que hay un "circuito virtuoso de mejora", que contiene i) planeación del proceso de mejora, que incluye metas de desempeño pre-establecidas ii) implementación del plan iii) recursos y asesoría técnica iv) monitoreo, evaluación, e inspección externa, v) información y libre elección parental vi) rendición de cuentas y des/incentivos. Se espera que este *encadenamiento de políticas* sirva como mecanismo de regulación estatal sobre una red de diversos proveedores públicos y privados.

Ya en el año 2005 se comenzó a perfilar de modo más claro este enfoque en la política educativa del sistema escolar Chileno con el "Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar", conocido como SACGE (ver MINEDUC, 2005). Desde esa época, el sistema de aseguramiento se definió como: "*Un conjunto coordinado de componentes, fases y dispositivos orientados a generar condiciones para el mejoramiento continuo de los procesos de gestión al interior de cada establecimiento*" (MINEDUC, 2006). Se buscaba promover en las escuelas, desde la política pública, "*características presentes en escuelas efectivas y sustentarlas en el tiempo"* (MINEDUC, 2006, p. 8), que involucra *"sistematicidad de sus acciones, despliegue de sus sistemas a nivel institucional, orientación a metas, revisión y mejoramiento permanente, y evaluación de resultados e impacto de sus sistemas"* (p. 9).

En Educación Parvularia es posible observar iniciativas en el sistema público que también van en esta línea de la responsabilización. Tanto Integra como JUNJI han implementado sus propios sistemas de aseguramiento. Tanto el "Sistema de Aseguramiento de la Calidad Asociado a Incentivos" (SACI) de Integra como el "Sistema de Evaluación Integral de la Calidad de la Educación Parvularia" (SEICEP) de JUNJI han tenido como objetivo el monitorear la calidad de los programas y crear mecanismos para promover el mejoramiento de éstos. También ha habido otras instituciones como la Fundación Chile y la Fundación Hogar de Cristo que han desarrollado modelos de monitoreo de calidad.

Este enfoque de gestión y mejora escolar y de educación parvularia ha evolucionado hasta hoy en día con la Ley del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media (Ley Nº 20.529/2011), la cual tiene por objeto *"propender a asegurar la equidad, entendida como que todos los alumnos tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad*" (Artículo 1º). Por medio de esta Ley se expanden y profundizan estas políticas de aseguramiento de la calidad. Se crea la Superintendencia y la Agencia de la Calidad.

Esta ley incluye los tres niveles de educación, sin embargo, no se especifica el cómo se implementará el sistema de aseguramiento en los niveles de educación parvularia.

Aún no sabemos, y es por eso que este estudio aparece como tan relevante, cuál es la definición que queremos usar en Chile de calidad de educación parvularia y qué tipo de modelo de aseguramiento de calidad es el que mejor responde a las necesidades y valores de nuestro país. El presente estudio pretende ser un aporte en esta discusión y ayudar a informar las decisiones de la Agencia de la Calidad de la Educación al respecto.

Objetivos

Objetivo general

Describir y analizar el concepto de calidad educativa en educación parvularia, como también sus orígenes e implicancias para la evaluación, en los siguientes ámbitos:

a. Países (o regiones dentro de países) con distintas políticas de responsabilización (*accountability*) en términos de la discusión política y académica que antecede a la toma de decisiones, la(s) definición(es) de calidad educativa que emergen de esa discusión y las formas de evaluación que se implementan, o se piensan implementar para medir la calidad educativa en este nivel de enseñanza.
b. Actores de la educación parvularia nacional –sostenedores, equipos directivos, educadoras, asistentes, y padres/madres y apoderados- en términos de las representaciones sociales, significaciones y sentidos que le otorgan a la provisión de una educación de calidad en la enseñanza parvularia en el país.

Objetivos específicos

Los siguientes objetivos específicos dan cuenta del primer ámbito del objetivo general:

a) Realizar una descripción de los sistemas de educación parvularia de los países/regiones seleccionados, destacando los puntos similares y aquellos en donde se presentan diferencias con el sistema chileno de educación parvularia.
b) Describir y analizar los principales ejes de la discusión sobre calidad educativa en educación parvularia que se produjo y/o se está produciendo en los distintos países/regiones, destacando los principales puntos de acuerdo y desacuerdo.
c) Describir y analizar la(s) definición(es) de calidad educativa en educación parvularia que emerge en los países/regiones analizados, distinguiendo distintos niveles conceptuales cuando sea pertinente.
d) Indagar cuán común es en estos países/regiones la evaluación en enseñanza parvularia, en relación a las evaluaciones que se realizan en otros niveles de los sistemas escolares.
e) En caso que en estos países/regiones la educación parvularia se evalúe, describir y analizar la(s) forma(s) en que la calidad es evaluada en este nivel, en términos de:

- los focos de esas evaluaciones (procesos institucionales de centros/establecimientos, prácticas pedagógicas de educadoras y asistentes, relaciones familias-centros, aprendizaje de los/as niños(as), etc.)
- las características de los instrumentos que se utilizan, su periodicidad, niveles en que se implementan,
- la forma en que se informan esos resultados a las comunidades educativas, y
- cómo se utilizan esas evaluaciones a nivel de los centros/establecimientos, y para la retroalimentación de la política educativa.

f) Analizar comparativamente las distintas experiencias distinguiendo las principales similitudes y diferencias entre éstas, con el objeto de sacar las principales lecciones para el sistema chileno de educación parvularia, teniendo en cuenta la aplicabilidad de las experiencias internaciones en nuestro país, como también, los desarrollos que se han impulsado recientemente en Chile.

Los siguientes objetivos específicos dan cuenta del segundo ámbito del objetivo general:

g) Describir y analizar las representaciones sociales y significaciones que distintos actores de la educación parvularia le atribuyen a una educación de calidad en ese nivel de enseñanza en el país, considerando los fundamentos subyacentes a esas representaciones y significaciones.
h) Describir y analizar las principales características que distintos actores de la educación parvularia le atribuyen a una educación de calidad en ese nivel de enseñanza en el país, distinguiendo los elementos que hoy en día están presentes en el sistema de educación parvularia de aquellos que habría que mejorar para alzar ese objetivo a nivel institucional, pedagógico, infraestructura, formación profesional, etc.
i) Describir y analizar el papel que distintos actores de la educación parvularia se auto-atribuyen para lograr una educación de calidad en ese nivel de enseñanza en el país, con especial énfasis en las prácticas que estos actores señalan que realizan para contribuir a mejorar la calidad de la educación en este nivel de enseñanza.
j) Describir y analizar el papel que distintos actores de la educación parvularia le atribuyen a la evaluación en ese nivel de enseñanza en el país, destacando los aspectos positivos y negativos, e indagando en qué medida estos actores asocian la evaluación en este nivel a procesos de mejoramiento educacional.
k) Comparar las representaciones sociales y significaciones sobre una educación de calidad en la enseñanza parvularia entre distintos actores.

Los siguientes objetivos específicos dan cuenta de ambos ámbitos del objetivo general:

l) Comparar el concepto de calidad educativa a partir de los resultados obtenidos del análisis de las experiencias internacionales estudiadas, y de las representaciones sociales identificadas a nivel nacional entre distintos actores de las comunidades educativas en el país, especificando similitudes y diferencias.
m) Proponer recomendaciones respecto a las principales características que debiese tener un sistema de evaluación de la calidad de la educación parvularia en Chile, considerando

también los usos que se le debería dar a esa evaluación en un contexto de promoción del mejoramiento educativo.

Marco teórico

A continuación, se presentan los principales conceptos que establecen el marco teórico para el desarrollo del presente estudio. En primer lugar, se propone una determinada definición de educación parvularia. Luego, se presentan ciertos modelos que permiten conceptualizar la calidad en educación parvularia. Y, finalmente, se define cómo se entienden los diferentes modelos de responsabilización.

Educación Parvularia

Al analizar el panorama nacional respecto a las políticas educativas desarrolladas en las últimas décadas, podemos observar que un elemento fundamental que define la educación parvularia refiere a la distinción entre educación parvularia y educación escolar. Esto significa que la definición está marcada más bien por el tipo de establecimiento educacional al cual asisten los niños y no por el nivel de enseñanza en el que se encuentran, es decir, si van a jardines infantiles o a la escuela. Los niveles de transición quedan incluidos en las políticas que afectan el sistema escolar, entre las cuales se destacan por ejemplo, el tipo de financiamiento, la aplicación de la ley SEP y la evaluación docente.

Ante este diagnóstico, se propone utilizar como definición de educación parvularia la que se plantea en el artículo 28 del decreto con fuerza de ley No 2, de 2009, del Ministerio de Educación. En ella se agrupa en este nivel educativo a los niños y niñas de 0 – 6 años, es decir de sala cuna hasta finalizar II nivel de transición. La razón de esta decisión tiene que ver con el reconocimiento de la trascendencia que tiene el período de primera infancia en el desarrollo posterior (Shonkoff & Phillips, 2000) y la necesidad de asegurar, para toda esta etapa del ciclo vital, una educación de calidad que responda a las necesidades específicas de desarrollo y aprendizaje.

Como objetivos de la educación parvularia, para este estudio, nos adscribiremos a la propuesta que plantea UNESCO en el año 2010, donde define los objetivos de esta etapa educativa como: "(La)Promoción del desarrollo integral de los niños y niñas, construcción de los niños y niñas como sujetos de derechos, formación y promoción de la participación de las familias en los procesos de desarrollo infantil, favorecer la continuidad con el ciclo de educación básica primaria, y la integración social y equidad"(p.30). Creemos que esta definición de objetivos es los suficientemente comprehensiva como para permitirnos informar acerca de las diferentes áreas que debiésemos considerar tanto para explorar los casos internacionales como para el levantamiento nacional.

Calidad en Educación Parvularia

Si bien no existe una definición única sobre cómo es o cómo debe ser una educación de calidad, es posible identificar dimensiones que han sido asociadas con un desarrollo y aprendizaje positivo de los niños. Se han agrupado los indicadores principalmente en dos áreas: a) la calidad estructural, y b) la calidad de procesos.

En primer lugar, la calidad estructural se refiere a los factores observables que contribuyen a la calidad del programa, tales como el número de niños/as por grupo, el coeficiente técnico (adulto-niño), el nivel de formación del equipo y el ambiente físico del programa (infraestructura, espacio interior, espacio exterior, materiales pedagógicos, etc.). Así, un programa tiene altos niveles de calidad estructural cuando el personal del programa está bien capacitado, los educadores trabajan con grupos pequeños de niños y niñas en espacios físicos seguros que responden a sus necesidades (Burchinal, Roberts, Riggins, Zeisel, Neebe, & Bryant, 2000; OCDE, 2012). Programas que han fijado altos estándares en indicadores de calidad estructural han tenido importantes efectos en el desarrollo cognitivo y socio emocional de los niños y niñas. También han sido programas que han mostrado ser una buena inversión, al tener altas tasas de retorno (Barnett, 2008).

En segundo lugar, la calidad de procesos se refiere a: el tipo de interacciones que se dan entre el educador y el niño, las características de las experiencias de aprendizaje y la propuesta educativa, a su vez, incluye la integración de la familia con el programa y los elementos de gestión de éste. Así, un programa de alta calidad de procesos es un programa donde los niños tienen relaciones positivas con los educadores, acceden a experiencias de aprendizajes relevantes para su cultura, acordes para su nivel de desarrollo y necesidades. Son programas donde las familias están integradas a los programas educativos y actividades del centro y donde la gestión del programa funciona efectivamente (Doherty, Forer, Lero, Goelman y LaGrange, 2006).

Como estas definiciones ilustran, la calidad estructural es más fácil de operacionalizar, observar, medir y regular que la calidad de procesos. Por ejemplo, la calidad de la relación entre el adulto y el niño como también las experiencias educativas son dimensiones que son más difícil de definir ya que depende significativamente de los valores culturales y creencias acerca de la educación de parte del adulto, así como también de la percepción del niño y niña que se tenga. Considerando investigaciones previas (Phillipsen, Burchinal, Howes & Cryer, 1997) es posible señalar que los elementos de calidad estructural son importantes mediadores de la calidad de los procesos en el aula. Así, muchos países se han enfocado en establecer estándares mínimos de calidad estructural como un primer paso hacia sistemas de aseguramiento de la calidad en este ciclo educacional, fijando indicadores medibles y formas de verificación de estos mismos (UNICEF, 2005).

El presente estudio busca explorar cuales son las representaciones sociales y significaciones de la calidad en educación parvularia para contribuir a consolidar una definición común para nuestra realidad particular. También explorará, a través del estudio de casos

internacionales cómo otros países han definido calidad y cómo han abordado el desafío de evaluarla. En conjunto con la contraparte, se decidió incorporar tanto elementos de calidad estructural como de calidad de proceso en el análisis.

Dimensiones a considerar en la Evaluación de Calidad.

Brito, Yoshikawa y Boller (2011) destacan cinco dimensiones que debiesen explorarse al momento de evaluar la calidad en los sistemas de educación parvularia. Si bien se relacionan con las definiciones de calidad estructural y de proceso antes mencionadas, aparecen ciertos factores nuevos que se considera necesario incorporar en el marco conceptual de este estudio, tanto para el posterior desarrollo de los instrumentos como para el análisis de los estudios de casos internacionales y el levantamiento de información a nivel local.

1. Alineamiento entre las definiciones de calidad y los principios y valores de la comunidad. Esta dimensión hace alusión a lo importante que es considerar la realidad local en la definición de calidad.
2. Niveles de Recursos. Esta dimensión hace relación con la evaluación de los recursos de los programas. Es importante considerar este nivel para establecer las expectativas de calidad y/o para analizar la necesidad de aumentar o redistribuir recursos.
3. Características físicas del espacio que permitan satisfacer las necesidades de los niños y que minimicen los riesgos.
4. Liderazgo y gestión. Esta dimensión hace relación al compromiso de los directivos, las estrategias que desarrolla para la retención de las educadoras, el cómo motiva el trabajo con las familias, entre otras.
5. Interacciones. Esta dimensión apunta a que es fundamental para el análisis de la calidad de un programa, evaluar las interacciones de los adultos con los niños, entre los niños, entre los adultos del programa y con las familias.

La Responsabilización Educativa

El concepto de responsabilización educativa se ha asumido de distintos modos según los modelos educativos de cada país. En consecuencia, no es que en aquellos países en que no se hayan incorporado las políticas de "accountability" o de "responsabilización con altas consecuencias" no existan mecanismos de responsabilización, sino que se configuran de un modo distinto. Como mencionan Falabella y Opazo (2014) es fundamental distinguir entre: ¿Para qué rendir cuentas?; ¿A quién se le rinde cuenta?; ¿Por cuáles procesos/logros se deben rendir cuentas?, y sobre todo, ¿Cómo el Estado asegura a la población una educación confiable, de calidad?

Estas preguntas permiten identificar al menos tres enfoques distintos[1]. Primero, el denominado "responsabilización estatal", ligado al "Estado de bienestar" predominante en los años 40s a 80s, y vigente actualmente en los sistemas escolares de países como Francia, Italia y Portugal. Segundo, el enfoque "responsabilización con altas consecuencias", que comenzó

1Para profundizar en éstos distintos enfoques ver: Carrasco, Falabella, Seppänen (2014), Daring-Hammond (1994); Hargreaves y Shirley (2012).

gradualmente desde los años 80s, y se ha desarrollado en los sistemas escolares de países como Inglaterra, Estados Unidos, y Nueva Zelanda. Tercero, el enfoque de "responsabilización profesional" que involucra regulaciones estatales relacionadas a la formación docente, sus condiciones laborales, y de la educación pública; identificado en los sistemas escolares de países nórdicos como Finlandia, y también, aunque en menor medida, en Canadá, Escocia, y Bélgica (Falabella & Opazo, 2014). A continuación se describe brevemente cada enfoque.

Responsabilización Estatal. Está orientado por los principios de igualdad y por el derecho de servicios sociales universales. Bajo este modelo los actores educativos deben asegurar el derecho a la educación escolar (cobertura), implementación de un currículum nacional y la aplicación de normativas a todas las escuelas por igual. Lo anterior implica que las escuelas son parte de una estrategia educativa más amplia, que se corresponde con un proyecto de educación pública. Los educadores y las escuelas deberán rendir cuentas por la adecuada implementación de las normativas nacionales, prescritas desde niveles de administración superiores.

Responsabilización con altas consecuencias. Bajo este enfoque, se evalúan a las escuelas por su desempeño medido fundamentalmente en pruebas estandarizadas. La rendición de cuentas por desempeño implica una doble finalidad bajo este modelo. Referido a un "accountability de mercado" y un "accountability de desempeño" o "performativo", en referencia a la evaluación de estándares nacionales. Por tanto, la escuela rinde cuentas hacia las familias y se espera de este modo que los padres sean reguladores de la calidad del sistema educativo. Este vínculo se basa en "el poder del cliente". Por otra parte, el Estado define objetivos, asigna recursos, evalúa y controla el desempeño de los establecimientos; y la escuela le rinde cuentas por el subsidio entregado. De este modo las políticas de evaluación estandarizada y publicación de resultados permiten el control y regulación desde el Estado, y a su vez implican un dispositivo de información en el mercado escolar, con una matriz de comparación y competencia entre las escuelas por un mejor desempeño.

Responsabilización profesional. Apunta a que el equipo escolar se responsabilice por brindar experiencias de aprendizajes de calidad lo cual depende del desarrollo sostenible de las capacidades profesionales dentro de la escuela. Los esfuerzos de la política apuntan a obtener altos estándares en la formación docente y en sus barreras de entrada, junto a un alto status social de la profesión y condiciones laborales atractivas. Ello se combina con confianza en las capacidades institucionales, flexibilidad curricular, y a su vez un apoyo estable desde el gobierno local, que promueve el trabajo colaborativo entre docentes y la "evaluación para el aprendizaje". También pueden existir sistemas externos de evaluación y de rendición, pero éstos no están asociados a "altas consecuencias" (Falabella & Opazo, 2014).

El presente estudio explorará casos internacionales que se enmarcan dentro de uno o más de estos modelos. Luego, analizaremos y recomendaremos qué componentes de estos modelos hacen más sentido para incorporar a la realidad de la educación parvularia de nuestro país en la actualidad.

Estudio de Casos Internacionales

I. Metodología

La metodología de estudios de casos es una herramienta de investigación que permite estudiar fenómenos complejos al interior de sus contextos particulares (Baxter & Jack, 2008). Este método de recolección primaria de información busca responder en forma sistemática preguntas acerca del fenómeno de estudio (qué, cómo, por qué, etc.) y de qué manera éste está determinado por su entorno, es decir, cuáles son las especificidades y supuestos del contexto.

Es posible encontrar distintas perspectivas teóricas para aproximarse al estudio de casos. Una de ellas, y la cual adscribimos en este estudio corresponde al paradigma constructivista, en la cual se enmarcan autores como Stake (1995) y Yin (2003). Para el enfoque constructivistas la verdad es relativa y depende de la perspectiva del sujeto. Este paradigma "*reconoce la importancia de la creación humana subjetiva de significado, pero no rechaza de plano alguna noción de objetividad. El pluralismo, no el relativismo, se destacó con énfasis en la tensión dinámica circular de sujeto y objeto*" (Miller y Crabtree, 1999, p. 10). El constructivismo se basa en la premisa de una construcción social de la realidad (Searle, 1995). Una de las ventajas de este enfoque es la estrecha colaboración entre el investigador y el participante, promoviendo que los participantes relaten sus propias historias (Crabtree y Miller, 1999). A través de estas historias los participantes son capaces de describir sus visiones de la realidad y esto permite al investigador a comprender mejor sus acciones, motivaciones y razones.

El estudio de casos es una herramienta metodológica que se puede utilizar cuando interesa: i) conocer en profundidad las características de un determinado fenómeno, ii) cuando es relevante incluir en el análisis las condiciones del contexto en el cual éste se desarrolla, iii) y, cuando los límites entre el fenómeno y su contexto no están claros (Yin, 2003).

La selección de un tipo específico de diseño de estudio de caso estará guiada por el objetivo general del estudio. Así, es posible utilizar métodos de estudio de casos que busquen: describir un caso, explorar un caso, o comparar entre distintos casos. Yin (2003) y Stake (1995) utilizan diferentes términos para describir una variedad de estudios de caso. Por un lado, Yin diferencia los estudios de casos entre aquellos de carácter explicativo, exploratorio, o descriptivo. A su vez, el autor distingue entre estudios de casos individuales y estudios *holísticos* con una multiplicidad de casos (Baxter & Jack, 2008). El presente estudio por su naturaleza de buscar comparar diferentes experiencias podría ser categorizado como un estudio múltiple, que permite explorar las diferencias entre un caso y otro, relevando las particularidades de sus contextos. Distingue entre diferencias al interior del caso y diferencias entre casos, permitiendo la comparabilidad (Yin, 2003).

Propuesta de experiencias internacionales

En las últimas décadas, a nivel internacional, distintos países han elaborado modelos de aseguramiento de la calidad, con el fin de resguardar estándares nacionales ante la creciente dispersión de proveedores privados, como también ante políticas de descentralización a nivel estatal. En este escenario de una creciente expansión de la cobertura en el nivel, con distintos administradores, resulta imprescindible para el Estado diseñar políticas de regulación de la calidad educativa.

Existen distintos modelos de aseguramiento de la calidad que varían según el enfoque pedagógico-curricular, las estrategias de implementación, los ámbitos de evaluación, el involucramiento de distintas instituciones (nacional-local) y actores educativos, y que han generado distintas experiencias y efectos en cada país.

Estudiar en detalle los diseños y resultados de los sistemas de aseguramiento en distintos lugares del mundo ofrecerá, sin duda, una riqueza analítica a la hora de pensar y perfilar un modelo de aseguramiento para la educación parvularia en Chile. Por ello, la importancia de realizar este estudio comparativo a nivel internacional.

Muestra y su justificación

Para la selección de la muestra, en primer lugar, se utilizó un criterio de *homogeneidad*, que implica la selección de países que hayan establecido políticas de aseguramiento de la calidad en educación parvularia, y por tanto, que hayan debatido, probado y reflexionado en torno a este tipo de regulaciones.

Segundo, interesó incluir criterios de selección de *heterogeneidad* con el fin de conocer una mayor variedad de modelos de aseguramiento que permite el contraste entre los casos. Para ello se consideró una diversidad en términos de zona geográfica (América del Norte, América del Sur, Europa y Oceanía) y variedad en el diseño de las políticas de aseguramiento en términos de: antigüedad del modelo, niveles de flexibilidad del modelo, grado de des/centralización del organismo que evalúa, ámbitos y énfasis que se evalúan, instrumentos de evaluación, y consecuencias de las evaluaciones.

Tercero, también se consideró el criterio de accesibilidad de las fuentes de información respecto a las políticas y sus resultados en cada país.

Para la selección de la muestra se realizó una búsqueda por medio de documentos nacionales e internacionales; páginas web; y se encuestó a expertos internacionales (Lynn Kagan, Saima Gowani, Hiro Yoshikawa, Kate Tarrant & Terri Sabol) respecto a modelos de aseguramiento de la calidad que identifican como relevantes para estudiar en detalle y aprender de ellos. Luego de esta exploración y de recoger el juicio de expertos, se seleccionaron 7 países:

- Australia
- Brasil (Brasilia)
- Colombia

- Inglaterra
- Italia (Reggio Emilia)
- Estados Unidos (El Colorado)
- Suecia

A continuación se describe y justifica la selección de cada país elegido para el estudio.

1. Australia

El sistema de aseguramiento de la calidad comienza en este país en 1994 cuando se establece el Consejo Nacional de Acreditación de Cuidado Nacional. En 2012 se actualiza el esquema de aseguramiento, por medio de la elaboración de un Marco Nacional para la Calidad (National Quality Framework) que contempla una nueva institución nacional llamada The Australian Children's Education and Care Quality Authority (en adelante ACEQA) y un proceso de evaluación de la calidad y rating a nivel nacional de los centros educativos.

La ACECQA es la institución que actualmente lidera y monitorea la implementación consistente de la ley nacional de Educación y Servicios de cuidado (Education and CareServicesNationalLaw), guiado por el marco nacional para la calidad. Así también, deben realizar evaluaciones regulares a los servicios aprobados de acuerdo a los estándares Nacionales (National Quality Standard) y la Regulación Nacional. Este es un elemento central para proveer feedback y asistencia a los servicios para el mejoramiento continuo.

La acreditación es voluntaria y comprende un registro inicial, autoevaluación, revisión externa, recomendaciones del evaluador, para dar paso finalmente a la decisión por parte de la ACECQA. La acreditación puede otorgarse hasta 3 años. Los estándares de calidad se componen de 7 áreas de la calidad, y cada una de ellas se compone de estándares y elementos. Las 7 áreas de la calidad que se evalúan son: programa educacional, preparación y dotación del personal, interacción con los niños, alianzas colaborativas con las familias y comunidades, liderazgo y gestión del servicio, salud de los niños/as y seguridad y ambiente físico.

<u>Justificación:</u> Interesa estudiar este caso pues, junto con Estados Unidos, es uno de los países que tienen una mayor trayectoria en el diseño e implementación de sistemas de aseguramiento de la calidad en educación parvularia. Además, este país se caracteriza por tener un enfoque curricular comunitario, con un especial sello en la equidad y diversidad, lo cual puede alimentar esta perspectiva respecto a la calidad en Chile. También, interesa este caso por ser un modelo voluntario, de carácter colaborativo y con oportunidades para la discusión de cómo se están logrando los estándares nacionales de calidad.

2. Brasil

La integración formal de la educación infantil en el sistema educativo brasileño, se consolidó el año 2005 con la aprobación de la Política Nacional de "Educación de la Primera Infancia: el derecho de los niños de 0 a 6 años a la Educación". Con el fin de establecer referentes claros para la organización y funcionamiento de los sistemas de enseñanza en función de la calidad, el Ministerio de Educación en Brasilia divulgó el año 2006 un documento en 2 volúmenes llamado

“Parámetros nacionales de calidad para la educación infantil”. Este establece una serie de parámetros a nivel país para la evaluación de la calidad de la educación infantil.

Las dimensiones que contempla son: propuesta pedagógica de la institución, la relación establecida con las familias de los niños, la gestión de la institución, los profesores y profesionales que trabajan en la institución, las interacciones de profesores, directivos y otros profesionales, y, por último, la infraestructura. Para cada una de ella ofrece ciertos criterios para su evaluación, los que resultan en una herramienta flexible y voluntaria.

El marco desde el cual emergen los parámetros a evaluar dice relación con las Directrices curriculares nacionales para la educación infantil, las que establecen tres tipos de principios: éticos (la valorización de la autonomía, la responsabilidad, la solidaridad y el respeto por el bien común, el medio ambiente y las diferentes culturas, identidades y singularidades), políticos (garantía de los derechos de ciudadanía, el ejercicio de la criticidad y el respeto por el orden democrático) y estéticos (la valorización de la sensibilidad, la creatividad, la alegría y la diversidad de manifestaciones artísticas y culturales).

Es en este sentido, que Brasil presenta una política de responsabilización local, es decir, existe la posibilidad que incluso cada institución pueda ser la encargada de dar cuenta del cumplimiento de indicadores que se desprenden de los parámetros. Con este objetivo, el año 2009, el Ministerio de Educación de Brasilia divulga la propuesta “Indicadores de calidad en la educación infantil”, en la que expone un modelo de autoevaluación institucional, en la que, en un proceso que incluye a todo la comunidad, se detecten las fortalezas y debilidades presentes en la institución, además entrega instrucciones para elaborar el consecuente plan de mejora.

Justificación: Estudiar casos de estudio en América Latina es de gran importancia, por las similitudes con Chile en términos de desarrollo y de cultura. Por ende, Brasil sería un caso a estudiar, pues es uno de los escasos países en la región (junto a Chile y Colombia), que ha diseñado un sistema de aseguramiento de la calidad a nivel parvularia. También, el modelo se desataca por la participación de la comunidad educativa, el énfasis de la autoevaluación y es un esquema que se aplica a nivel local, por tanto permite ampliar el tipo de modelos estudiados.

3. Colombia

En el año 2007 la Política Pública de la Primera infancia estableció principios orientadores que se enmarcan en la perspectiva de derechos y de protección integral y en el Sistema de Protección Social como el instrumento del Estado para garantizar estos derechos. Con el objeto de concretar los fines propuestos en las directrices identificadas, se elabora el programa “De cero a siempre”, considerado como una estrategia nacional de atención integral a la primera infancia.

Uno de los aspectos relevantes que puntualiza el programa “De cero a siempre” es la implementación de un Sistema de Aseguramiento de la Calidad, liderado por el Ministerio de Educación Nacional, cuyos fines son disminuir la brecha en la equidad y alinear la oferta educativa para preescolar, garantizando que todos los niños y niñas menores de 5 años, sin

importar sus variables de adscripción, reciban una atención integral de calidad en función de sus derechos.

Esto lo hace responsable de definir criterios y estándares para la prestación de servicios en diferentes entornos (familiar, comunitario e institucional). En este marco, se considera el diseño e implementación de procesos de inspección, monitoreo y control en las entidades territoriales, de acuerdo a las competencias institucionales que le corresponden a cada sector del Estado. Para lograr estos fines se utiliza una plataforma de asistencia técnica estatal, que acompaña y asesora a cada entorno para el cumplimiento de sus compromisos de mejoramiento de la calidad. Se trata de un equipo especializado, integral y articulado con los equipos departamentales y municipales, en contacto con los actores y las instituciones presentes en los territorios.

Los componentes considerados para la evaluación de la calidad para la primera infancia en este escenario son: proceso educativo, ambientes educativos, salud y nutrición, familia y comunidad, talento humano y gestión administrativa y financiera; que corresponden, a su vez, a las dimensiones en las que organizan los estándares de calidad.

La implementación del proceso es de largo aliento y considera la triangulación de la información desde los centros mediante la autoevaluación y evaluadores estatales externos, a partir de lo cual se genera consensuadamente un plan de mejora y se procede a su ejecución por parte de la institución, y a su monitoreo y evaluación de parte del evaluador externo estatal, para finalmente, lograr una acreditación.

Justificación: El caso de Colombia, al igual que Brasil, es relevante de estudiar por pertenecer a la región de América del Sur, y por tanto ofrece un escenario con mayores similitudes a Chile que otros países desarrollados. A su vez interesa analizar en detalle el modelo de aseguramiento de la calidad en distintas modalidades de provisión de educación pre-escolar, formal e informal ("familiar o "comunitario"); como también analizar la organización estatal a nivel nacional y local para ejecutar y llevar a cabo el modelo.

4. Estados Unidos, El Colorado

Los inicios de las políticas de aseguramiento de la calidad son desde 1982, con el desarrollo del programa de acreditación a cargo de la asociación de educadores de niños de 0 a 9 años –the National association for education of Young Children (NAEYC). Dicha asociación nacional tiene como fin resguardar el mejoramiento de las prácticas profesionales y las condiciones laborales de la educación de niños y niñas, mejorar el apoyo de programas de alta calidad en los centros educativos, y dar licencia a los establecimientos para su funcionamiento.

Sumado a lo anterior, en El Colorado se creó el modelo de Qualistar Early Learning (Q-QRIS) el cual fue diseñada para evaluar y certificar la calidad de los proveedores de centro de cuidado, para ayudar a mejorar la calidad, incluyendo indicadores que entreguen una retroalimentación útil para el mejoramiento de la calidad. Esta certificación era voluntaria, pero a partir del 2014,

se vuelve obligatoria y con cambios en los estándares y en las forma de ser clasificados los servicios. Este nuevo sistema se llama "Colorado Shines".

En estos sistemas QRIS, la calidad es conceptualizada como multidimensional, compuesta por cinco grandes componentes, derivados del estudio de Cost Quality and Outcomes Study (Peisner-Feinberg et al., 1999; Peisner-Feinberg and Burchinal, 1997; Helburn et al., 1995), el que tuvo un gran efecto en las políticas de infancia y cuidado en Colorado. Las dimensiones evaluadas son:

- Ambiente de aprendizaje de la sala de clases
- Coeficiente técnico y número de niños/as.
- Las calificaciones (educación, capacitación y experiencia) del equipo educativo y director
- Alianza con las familias
- Licencia nacional

Además se aplican instrumentos de observación de aula ECERS-R ©, ITERS-R © o FCCERS-R (si es un centro familiar de cuidado) y CLASS; sumado a entrevistas y recopilación de documentación.

Luego de la evaluación, los proveedores de servicio reciben un detallado perfil de su programa y un plan de mejoramiento de la calidad basada en esta evaluación. Existe acompañamiento posterior que trabajan con los proveedores para desarrollar, refinar e implementar el programa de mejoramiento.

Justificación: Estudiar el caso de Estado Unidos es de gran relevancia por la trayectoria que tiene el país en la materia y el acumulado en la regulación de la calidad en el nivel preescolar (desde los años 80). También es relevante estudiar el modelo implementado por Qualistar Early Learning, ya que es un sistema consolidado y de gran reputación a nivel internacional. Este caso además contribuirá en términos de los instrumentos específicos que se utilizan-ECERS-R ©, ITERS-R © o FCCERS-R-, CLASS, con el fin de analizar sus aportes y pertinencia al proceso evaluativo.

5. Inglaterra

La Office for Standars in Education (OFSTEAD) es una institución creada en el año 2001, encargada de monitorear y vigilar el cumplimiento de los 14 estándares establecidos a nivel nacional para la primera infancia.

Bajo este marco todos los centros de cuidado o jardines infantiles deben registrarse en OFSTEAD. Además esta institución evalúa todos los centros del país regularmente y pone los resultados en los medios para ser informados a la comunidad educativa. Esta institución tiene la facultad de generar sanciones si las instituciones no cumplen con los requisitos y exigencias nacionales, como multas e incluso el cierre de instituciones.

Los ámbitos que se evalúan son: condiciones del centro educativo (infraestructura, dotación docente, etc.); cuidado aprendizaje y juego; ambiente físico y equipamiento; salud y vida saludable; igualdad de oportunidades; necesidades especiales; bienestar y comportamiento; trabajo en equipo entre padres y cuidadores; protección y seguridad infantil; documentación.

Justificación: Inglaterra es un país emblemático en términos de sistema de aseguramiento de la calidad, con una larga experiencia de la institución OFSTEAD. Es un modelo altamente estructurado, con procedimientos claramente definidos y estándares bastante detallados. Además, este país incluye una evaluación estandarizada para la edad de 4-5 años, y es el único caso en que los resultados evaluativos y categorización de la calidad de los centros son hechos públicos y pueden implicar sanciones. Por estas características del modelo es importante incluirlo en el estudio, con el fin de incluir este enfoque particular.

6. Italia (Reggio Emilia)

En el caso de Italia, existen diversas instituciones que se encargan de atender a la primera infancia, que se encuentra organizado en dos grupos de acuerdo a la edad de los niños. El primer grupo, de 0 a 3 años, es acogido por las escuelas de párvulos o nido, que no forman parte del sistema educativo. Estos centros cumplen una función educativa, establecida desde la planificación central en 1971 y su oferta pública es gestionada directamente por las municipalidades, en concordancia con los criterios definidos a nivel regional. El segundo grupo de edad –entre 3 a 6 años- es atendido en la scuola dell'infanzia. Esta última, forma parte del sistema educativo, por tanto, se encuentra bajo la responsabilidad del Ministerio de Educación, Universidad e investigación (MIUR). Las instituciones que imparten la educación preescolar pueden ser financiadas por el Estado o por instituciones privadas. Aunque la escuela preescolar para niños entre 3 y 6 años no es obligatoria, en los últimos años, el Estado ha adoptado una política de generalizar el servicio. En consecuencia, ha creado instituciones de educación parvularia en las zonas del país que presentaban escasa o nula oferta.

Respecto del plan de estudios de la escuela preescolar, el MIUR establece orientaciones, que van cambiando en el tiempo. Las que establecen como objetivo general el desarrollo armonioso e integral del individuo, de acuerdo con los principios de la Constitución italiana y la tradición cultural europea, a lograrse a través de la promoción del conocimiento, el respeto a la diversidad individual y la participación activa de los estudiantes y sus familias. En concreto, el fin de este ciclo es promover el desarrollo de la identidad, autonomía y competencias en los niños para iniciarlos en la ciudadanía. Se establecen cinco campos de experiencia: el yo y los demás; cuerpo y el movimiento; imágenes, sonidos y colores; habla y palabras; conocimiento del mundo.

En cuanto a los métodos de enseñanza y los materiales los profesores son libres de elegir, dentro del marco de los siguientes criterios nacionales para la organización del ambiente de aprendizaje: integración equilibrada del tiempo dedicado a la atención, las relaciones y el aprendizaje, con rutinas (recepción, comida, cuidado del cuerpo, el descanso / sueño, etc.) que

regulan el ritmo de los días y que representan una "base segura" para nuevas experiencias y estímulos; promoción del aprendizaje mediante la acción, exploración, contacto con objetos, naturaleza, arte, territorio, en una dimensión lúdica, como una forma de relacionarse y de conocer; uso de habitaciones acogedoras, cálidas, ordenadas, con atención especial a la estética; gestión fluida del tiempo; enfoque educativo de los profesores orientado hacia la escucha, la orientación, la interacción, la comunicación, la mediación, la observación continua del niño, haciéndose responsables del "mundo" del niño, interpretando sus descubrimientos, ofreciendo apoyo y alentando su desarrollo y aprendizaje.

En este contexto, la evaluación está basada en la observación e interpretación que los educadores realizan de los niños. Los profesores observan a los niños de forma sistemática, con el fin de comprender sus necesidades y hacer sugerencias educativas, que son compartidas con los padres o cuidadores de los niños. De hecho, la tarea de las escuelas infantiles es promover, apoyar y fortalecer los procesos que permiten a los niños desarrollar sus capacidades de la mejor manera posible. La evaluación de los niveles alcanzados incluyen las siguientes fases: un período inicial destinado a perfilar las capacidades que poseía al entrar a la educación preescolar; un tiempo dentro de las actividades de enseñanza con el fin de modificar y e individualizar la enseñanza y el proceso de aprendizaje; período final destinado a verificar los resultados del aprendizaje, la calidad de la educación, la actividad docente y toda la experiencia educativa. Cada una de estas etapas es registrada, herramienta que permite tanto a adultos como a los niños a mantener una trayectoria de su rendimiento, por lo tanto hacer el proceso de desarrollo y progreso visible a nivel individual y grupal.

Dentro del caso de Italia, interesa profundizar en las políticas locales del municipio de Reggio Emilia, debido a sus orígenes y lineamiento de calidad en la educación pre-escolar. Este proyecto contempla la consolidación de un proyecto educativo que incluye una organización curricular basada en meta-proyectos, la apertura al medio, la educación artística y la documentación pedagógica. El eje del aseguramiento de la calidad en este caso es la concepción del educador como investigador, la reflexión teórica acerca de la pedagogía, el trabajo colaborativo y la corresponsabilidad en cuanto a aspectos pedagógicos y sociales. Bajo este modelo la participación activa de los padres en la educación preescolar también toma un rol preponderante.

Justificación: Interesa estudiar el caso Italiano pues, por una parte, tiene una importante regulación de la educación pública, administrada directamente por los municipios. Bajo el modelo Italiano prevalece un Estado fuerte, con políticas docentes, curriculares y de gestión centralizadas a nivel nacional o municipal. Además, coexisten instituciones dependientes del Estado, y también particulares, lo que permite analizar cómo se aborda esta diversidad institucional desde la política pública en términos de aseguramiento de la calidad. Por otra parte, se examinará con mayor detención el caso de Reggio Emilia por su propuesta innovadora en términos del concepto de calidad y el rol de los educadores, de las familias y de la comunidad en general.

7. Suecia

Suecia ha tenido desde los años 70 importantes políticas de educación inicial (0 a 5 años), que contempla un postnatal de cerca de un año entre la madre y el padre, y una educación preescolar pública gratuita.

En este país existe un currículum nacional que guía la educación y el cuidado de la infancia (Early Childhood Education and Care / ECEC), divulgado en un documento que presenta las metas y orientaciones de la educación para este nivel, con referencias específicas de lo que se espera de los centros y de los equipos (Currículum para preescolares (Läroplan för Förskolan).

A partir del año 2011 se estipula que las autoridades centrales serán las encargadas de la evaluación nacional de las instituciones educativas, implementando un sistema educativo en base a metas con alto grado de responsabilidad local. La principal responsabilidad de la educación recae en los municipios y las autoridades a cargo de las escuelas independientes, que son subvencionadas por el estado. Existen varios documentos que entregan directrices para llevar a cabo este proceso, cuya elaboración y publicación está a cargo de la Agencia Nacional sueca para la educación (Swedish National Agency for Education - Skolverket), la cual apoya, da seguimiento y evalúa el trabajo de los municipios y las escuelas, al mismo tiempo es responsable de la distribución y la evaluación de las subvenciones del gobierno con el propósito de mejorar la calidad y los resultados, asegurando el acceso a una educación igualitaria para todos.

En complemento con la labor de la Agencia Nacional sueca para la educación, se crea The Swedish Schools Inspectorate (Skolinspektionen), organismo responsable de asegurar que las autoridades locales y las escuelas independientes subvencionados (friskolor) sigan las leyes y reglamentos, garantizando la igualdad de derechos de todos los niños a una buena educación en un ambiente seguro. Este organismo estatal conduce inspecciones de supervisión regulares de todos los centros y puede iniciar, a partir de un reclamo de los padres, estudiantes o personal de un centro, una investigación en una institución específica. También es responsable de entregar las licencias para funcionar a los establecimientos independientes, las que deben visitar inmediatamente luego de abiertos.

La forma de implementar el proceso es una autoevaluación, cuyo desarrollo es también responsabilidad del director. No hay inspectores preescolares específicos. La evaluación puede ser realizada por un investigador externo independiente y/o por el personal o la gestión del centro, en consulta con los padres y los niños. Como se estipuló antes, el objetivo general de la evaluación de las escuelas es reportar el logro de las metas y las medidas previstas para aumentar su logro. Los educadores, otros miembros del personal y los alumnos participan en la elaboración de los informes de calidad. Los padres y tutores de los alumnos también pueden tomar parte en esta tarea. Algunos municipios utilizan cuestionarios a los padres para supervisar y evaluar la calidad a través del tiempo, en y entre los diferentes centros de educación preescolar. En general, los indicadores de calidad se determinan ya sea por los municipios o el centro en particular, en base a las directrices nacionales.

En el caso que el centro preescolar independiente no cumpla con los requisitos que aseguren la calidad este organismo puede revocar la licencia para operar o el beneficio de los subsidios. Además, al evaluar este organismo puede exigir un plan de acción ante la detección de carencias y puede presentar recomendaciones para el desarrollo futuro. Al mismo tiempo puede resaltar las buenas prácticas, donde los centros han destacado dentro del área bajo inspección.

Otra arista que atañe a los mecanismos de aseguramiento de la calidad sueco es el énfasis por fortalecer la competencia de los educadores. Con este énfasis es que el país ha implementado programas para la educación continua dirigidos a educadores y cuidadores de niños, por ejemplo, en el marco del programa.

Además, la Agencia Nacional Sueca para la Educación recopila datos regularmente de los municipios en todos los niveles educativos, y a través de estos datos reúne los conocimientos fundamentales sobre estas instituciones, que sintetiza en un informe anual. Las estadísticas son utilizadas por los municipios en su planificación, y como base para la planificación y las decisiones gubernamentales y parlamentarias. Otro propósito de las estadísticas y de los estudios en profundidad es el de proporcionar una base para la comparación y para fomentar el debate, a nivel local y nacional, sobre la forma de alcanzar mejor los objetivos establecidos para el preescolar y otros niveles.

Justificación: El caso sueco es relevante de estudiar por su énfasis en la educación pública y sus políticas de equidad. También resulta importante examinar la flexibilidad local que se le otorga a la evaluación y la participación de la comunidad educativa en el proceso. Este enfoque puede dar un nuevo prisma a la comprensión de la calidad educativa en la educación de párvulos.

Análisis

Para el análisis de los casos de estudio se utilizaron diversas fuentes de información, como son:

- Documentos e informes de gobierno u otras instituciones/Fundaciones
- Instrumentos de evaluación/certificación utilizados
- Entrevistas a actores claves
- Datos secundarios disponibles sobre la aplicación y resultados de las evaluaciones/certificación
- Artículos científicos e informes de estudios respecto a los efectos de las políticas en cuestión

El análisis de cada caso abordará seis dimensiones con el fin de comprender cabalmente cada modelo de aseguramiento. A continuación se exponen las dimensiones a utilizar:

Tabla 1. Dimensiones y sub-dimensiones de análisis

Dimensiones a estudiar en cada país	Sub-dimensiones
1. Sistema de Educación Parvularia	- Gobierno e institucionalidad - Financiamiento - Niveles y organización por edad - Cobertura - Tipo de administración de los centros educativos (público, municipal, privado, etc.) - Reformas relevantes en el nivel en los últimos años
2. Concepto de Calidad y estándares nacionales	- Concepto de calidad subyacente en los documentos oficiales - Definición de estándares: ámbitos/indicadores abordados, nivel de especificidad, principios/enfoque pedagógico - Regulaciones y políticas de equidad
3. Modelo de evaluación	- Institución que supervisa/evalúa: el centro educativo (autoevaluación); Estado local (o municipio/provincial); el Estado central (institución centralizada) - Instrumentos que se utilizan para evaluar, sus características y periodicidad, además de los niveles en que se implementan. - Ámbitos que se evalúan: calidad estructural (infraestructura, dotación docente, etc.); calidad de proceso (interacciones y experiencias pedagógicas); gestión institucional y liderazgo; y/o aprendizajes de los niños.
4. Modelo de acompañamiento y asistencia técnica	- Institución/persona a cargo del acompañamiento - Frecuencia y características del acompañamiento - Criterios para focalizar el acompañamiento
5. Usos y consecuencias de los resultados	- Difusión de la evaluación: al centro, comunidad educativa, libre disposición del púbico - Características del informe/retroalimentación de la evaluación - Uso de la información evaluativa entregada (orientaciones para su análisis, Plan de mejora, elección de programas) - Consecuencias de los resultados: asistencia técnica, premios y sanciones.
6. Debates y evaluaciones del modelo	- Debates en el país durante el diseño del modelo de aseguramiento de la calidad. - Debates que continúan -puntos de acuerdo y de desacuerdo- y propuestas de cambio. - Evaluaciones/ estudios respecto a los beneficios/efectos del modelo de aseguramiento de la calidad.

Posteriormente al análisis de cada caso de estudio por país, se procederá a realizar un **análisis comparativo** en base a las dimensiones definidas, considerando el contexto socio-económico de cada país.

El análisis individual de cada caso de estudio, como el análisis transversal otorgará información valiosa para comprender distintos modelos de aseguramientos, sus beneficios y tensiones, y podrá dar luces al diseño de un sistema de aseguramiento en Chile.

Tabla 2. Preguntas para los entrevistados internacionales

Dimensiones	Preguntas
1. Sistema de Educación Parvularia	- ¿Cómo funciona actualmente el sistema de educación parvularia? (administración, financiamiento, niveles, etc.) - ¿Cuáles han sido las últimas reformas relevantes en el nivel? - ¿Cómo se forman los Educadores y técnicos?
2. Concepto de Calidad y Equidad, estándares y currículum nacional	- ¿Existe un concepto de calidad y equidad establecido a nivel nacional/local? ¿Se han definido estándares de calidad? ¿Cuáles son? - ¿Existe un currículo nacional en el nivel? ¿Cuál es el énfasis y grado de estructuración?
3. Modelo de supervisión y evaluación	- ¿Qué regulaciones y mecanismos de aseguramiento de la calidad existen? - ¿Qué instituciones están a cargo de la supervisión/evaluación? - ¿Hay un modelo de evaluación de la calidad?, ¿Cómo funciona?, - ¿Qué instrumentos se utilizan?, ¿Qué ámbitos se evalúan?
4. Modelo de acompañamiento y asistencia técnica	- ¿Qué políticas existen respecto al acompañamiento y asistencia técnica de las instituciones preescolares? (instituciones a cargo, frecuencia, criterios para focalizar el apoyo)
5. Usos y consecuencias de los resultados	- ¿Existen consecuencias respecto a los resultados evaluativos? (difusión, uso de la información, planificación institucional, asistencia técnica, premios y sanciones)
6. Debates y evaluaciones del modelo	- ¿Qué debates han habido en el país respecto a las políticas de aseguramiento de la calidad?, - ¿Existen evaluaciones/ estudios respecto a los beneficios/efectos del modelo de aseguramiento de la calidad? - ¿Su evaluación respecto a las políticas de aseguramiento de la calidad?, ¿Propuestas de cambio?

II. Resultados

En esta sección se presentan los reportes finales de los 7 estudios de casos del estudio internacional. En cada informe se han investigado las siguientes dimensiones:

- Contexto del sistema de Educación Parvularia del país
- Enfoque curricular y estándares de calidad
- Modelo de supervisión y evaluación
- Modelo de acompañamiento y asistencia técnica
- Debates y lecciones del caso de estudio

AUSTRALIA: "Buscando asegurar estándares de calidad en diversos contextos de primera infancia"

AUSTRALIA

El caso de Australia genera especial interés por tres razones. En primer lugar es un país que comenzó en el año 1994 a pensar y diseñar un modelo de aseguramiento de la calidad para la primera infancia, y posteriormente, desde el año 2007 se llevaron a cabo importantes revisiones y ajustes a dicho esquema. Por esta razón, es un país que tiene un importante cúmulo de reflexiones y aprendizajes al respecto. Se ha enfrentado a problemáticas claves que adelantan posibles situaciones que se puedan dar en el caso Chileno, como es la selección y perfil profesional de los Supervisores que evalúan a los establecimientos, y la consistencia interna y legitimidad de las evaluaciones a los establecimientos.

En segundo lugar, Australia se enfrenta al desafío de asegurar estándares de calidad en un escenario de diversidad cultural, social y administrativa (dado su carácter de Gobierno Federal). Considerando aquello se generó un proceso participativo de los Estados con el fin de lograr acuerdos respectos al modelo de aseguramiento de la calidad y que a su vez represente un esquema que respete la particularidad de cada territorio local. Sumado a ello, el modelo de aseguramiento contempla una amplia variedad de servicios de primera infancia, no solamente de educación formal, sino que también centros de cuidado que abarcan un porcentaje significativo de la cobertura nacional. La política, de este modo, intenta disminuir la brecha entre los servicios de cuidado infantil y los educativos.

Por último, es interesante examinar el enfoque del caso Australiano que representa un modelo *híbrido* en su aproximación. Por una parte, la aproximación del currículum nacional está puesta en el bienestar integral del niño/a, en su formación personal y social, la relación con la comunidad, y el contexto socio-cultural. Es una perspectiva que se distancia de un enfoque que le otorga mayor importancia a los logros cognitivos y resultados medibles. No obstante, a su vez, esta perspectiva se inserta en un modelo de aseguramiento de la calidad altamente estructurado que involucra evaluaciones externas a los centros infantiles, categorización y ordenamiento de los centros, junto a la difusión y consecuencias de dichos resultados evaluativos. De esta forma, el modelo australiano es una mezcla de un enfoque curricular flexible, que acepta la particularidad de cada contexto e intenta de aprehenderla, mientras existe un sistema evaluativo estandarizado con altas consecuencias.

1. Contexto de país y el sistema de la educación parvularia

1.1. Contexto general del país

Australia es un país de organización federal, compuesta de seis Estados originarios, dos territorios principales con autogobierno y algunos territorios externos. Cada uno de los Estados tiene un estatus constitucional igual y todos ellos están representados de forma igual en el Senado y tienen garantizada una mínima representación en la Cámara de Representantes. Los Territorios, por otra parte, se autogobiernan a través de sus propias instituciones, pero aunque son tratados virtualmente de forma equivalente a los Estados, existen diferencias constitucionales en su estatus y su forma de actuar.

Además de una organización geo-política diversa, Australia también se destaca por la diversidad cultural de su población, fuertemente marcada por la migración. De acuerdo a las estadísticas nacionales, para el año 2014 el 28.1% de la población residente estimada nació en el extranjero (Australian Bureau of Statistics, 2015) y según el Censo del 2011, 34% de la población señaló que sus padres nacieron fuera del país (Australian Bureau of Statistics, 2013). Para el año 2011, de acuerdo al censo de la población, 2,5% de la población era aborigen (Australian Bureau of Statistics, 2013).

Con respecto al Sistema de Educación en Australia, este incluye Educación Inicial y Cuidado, "Preparatoria" o Kindergarten, Escuela Primaria, Escuela Secundaria, y Educación Superior. La escolaridad formal comienza desde Kindergarten hasta secundaria, pero es obligatoria hasta los 16 años. Los dos últimos años de secundaria (Senior Secondary) permiten obtener un certificado de cualificación para entrar a la educación superior.

1.2. Sistema de Educación parvularia

La Educación Inicial y de Cuidado en Australia incluye una serie de modalidades de servicio, que incluyen desde sistemas de cuidado familiar hasta centros educativos formales de jornada completa. Los servicios de cuidado y educación inicial son provistos en un alto porcentaje por proveedores privados, exceptuando el nivel de Pre-kinder (el año antes de entrar a la escuela formal) que hoy en día es gratis universalmente para los/as niños/as de 4 a 5 años.

Cobertura

En el siguiente cuadro, se describen los porcentajes de cobertura a servicios formales de cuidado según edad del niño/a (Productivity Commission, 2014). Los/as niños/as menores de un año tienden a no asistir a servicios formales de cuidado (menos del 10%). A partir del año, comienzan a aumentar las tasas de asistencia (menos del 40% al año, más del 50 % a los dos años y cerca del 70% a los 3 años) alcanzando su máximo a los 4 años (más del 85%) que es la edad en que muchos de los/as niños/as comienzan a asistir a PreK que hoy en día es universal y gratis para todos, pero no obligatorio.

Tabla 3. Cobertura Educación Inicial y Cuidado en Australia según edad del niño/a

Edad	% de Cobertura
Menores de un año	Menos del 10%
1 año	40%
2 años	50%
3 años	70%
4 años a 5 años (PreK)	85%

Modalidades de la oferta

El Sistema de Aseguramiento de la Calidad, instituido en el año 2012, considera un Marco Nacional de la Calidad con estándares, requerimientos mínimos y evaluaciones para los establecimientos que son aprobados para ofrecer el servicio, pero a la vez, deja un espacio para otros servicios, que no necesariamente deben ser aprobados por este sistema, pero que sí necesitan registrarse.

Los servicios de Educación Parvularia y Cuidado son provistos por tres modalidades de oferta: i) los servicios certificados a nivel nacional, ii) los servicios certificados solamente a nivel de Estado o Territorial, y iii) los que son solamente "registrados" (Productivity_Commission, 2014). A continuación se explica cada modalidad.

i) Servicios Certificados Nacionalmente**:** Los centros "certificados" a nivel nacional significan que cumplen con el Marco Nacional para la Calidad (National Quality Framework- NFQ) y que son elegibles para dos formas de financiamiento estatal, el Child Care Benefit (CBC) y Child Care Rebate (CCR). Estos servicios pueden ser públicos o privados.

Dentro de los servicios de cuidado certificados nacionalmente, se encuentran las siguientes modalidades (MyChild, 2015a):

- Centro Educativo de Jornada Completa (Long day care): Funcionan en un centro, que atiende a niños de 0 a 5 años, y se trabaja en función a un programa educativo. Usualmente funcionan de 7:30 am a 6:00 pm, ofreciendo cuidado profesional, así como también cuidado parcial (medio día).

- Cuidado infantil familiar (Family Day Care): Funcionan en las casas de los educadores (con nivel técnico). Los operadores del servicio de cuidado infantil familiar son responsables por la efectiva ejecución de los componentes de este tipo de cuidado, lo que incluye reclutar, entrenar y apoyar a los educadores; monitorear el servicio y administrar el cuidado provisto, así como dar apoyo e información a los padres. Este cuidado es flexible, es decir, incluye cuidado de todo el día, medio día, casual, durante la noche, etc. El personal debe ser autorizado por los sostenedores del servicio, ya que son ellos los que son aprobados por el Marco Nacional de la Calidad (NQF). El número máximo de niños/as (7) está regulado por la ley nacional. Al igual que el caso de los

centros de Jornada Completa, esta modalidad es elegible para todos los tipos de financiamiento estatal.

- Prekínder (año anterior a la primaria, preschool services): a la edad de 4 o 5 años, bajo el "Acuerdo Nacional de Acceso Universal a la Educación Inicial" (The National Partnership Agreement on Universal Acceso to Early Childhood Education), los niños/as están financiados por el gobierno para entrar a un establecimiento preescolar (Productivity Commission, 2014) que también puede funcionar en los Centros de Jornada Completa, descritos anteriormente.

Cuidado Extraescolar (Outside School Hours Care): Se trata de cuidado para niños/as de primaria, antes y después de la escuela (7:30 am-9:00 am y de 3:00 pm a 6:00 pm).

Existen casi 16.500 servicios de Cuidado Certificados, de los cuales el 40% corresponde a Jornada Completa, 55% a Cuidado Extraescolar y solo un 4% a Cuidado infantil familiar y Cuidado infantil en el hogar del niño/a.

Los proveedores de los Servicios de Cuidado señalados, excepto los niveles de Pre-Kinder, son ofrecidos por diversos administradores, que incluyen a grupos comunitarios como Iglesias o grupos sin fines de lucro; el gobierno local; entidades corporativas que operan múltiples servicios; y operadores individuales que prestan servicios de cuidado familiares en sus propios hogares.

Con respecto a Pre-kínder, de los más de 8.600 de los centros preescolares en Australia, el gobierno provee el 21% de los servicios, grupos no gubernamentales el 28% y los Centros de Jornada Completa provee un poco más de la mitad del servicio. (Productivity Commission, 2014). En resumen, los Estados y la Federación, casi no proveen servicios de Educación y Cuidado Inicial, siendo dominado por el sector privado con fines de lucro, en cambio, el Pre-Kínder tiene un carácter predominantemente público y/o de instituciones sin fines de lucro.

ii) Servicios certificados solamente a nivel Estatal: No deben cumplir necesariamente con el National Quality Framework- NFQ-; dentro de esta modalidad se encuentran los siguientes:

Cuidado infantil en el hogar (In home Care): Similar al cuidado infantil familiar, pero en este caso el educador cuida al niño/a en la casa de éste. En general, no es una modalidad muy usada, a la que se recurre solo si no hay otras formas de cuidado en el territorio o si los demás servicios no cubren las necesidades del niño/a (por ejemplo, el/la niño/a vive en una área remota o rural; el cuidado en el hogar del niño/a (apoderado) tiene una enfermedad o discapacidad; las horas de trabajo del cuidador del niño/a no se ajustan a la de los servicios ofrecidos, etc.).

Cuidado Ocasional (Ocassional Care): Servicio que ofrece cuidado profesional de manera casual. Este servicio es para familias que no necesitan cuidado infantil regularmente, pero que necesitan de alguien que cuide a sus hijos cuando ellos no pueden. La mayoría de estos centros ofrecen horarios flexibles y pueden atender a niños/as cuyos padres tienen turnos de trabajo irregular o impredecible (trabajos por turnos, por ejemplo).

iii) Servicios Registrados**:** Los servicios de cuidado "registrados", pero no "certificados", son aquellos provistos por abuelos/as u otros parientes, amigos, vecinos, *nannies o babysitters*, que están solamente registrados como cuidadores en el Departamento de Servicios Humanos. Estos deben cumplir con las regulaciones y estándares estatales y territoriales, pero no con normativas nacionales provistas por el NQF (pueden hacerlo voluntariamente). Para su financiamiento, las familias pueden optar solo a un tipo de financiamiento estatal, el Child Care Benefit. Existen más de 35.000 proveedores de cuidado registrados en Australia, pero muchos de ellos no ofrecen sus servicios todos los años, por lo cual solo 6.000 han aplicado para obtener financiamiento estatal en el año 2013 (Productivity Commission, 2014).

Financiamiento

Históricamente el Gobierno Australiano ha financiado (no completamente) la Educación Parvularia y Cuidado formal mientras que los Gobiernos Locales han tenido la responsabilidad de proveer la Educación.

Las formas de asistencia para el financiamiento de las familias son tres:

i) Child Care Benefit (CCB): Subsidio a la demanda, que puede pagarse a través de una reducción de la mensualidad que se le paga al servicio o como un monto único, que es devuelto a final del año financiero, es decir, los padres pagan la mensualidad completa al servicio todos los meses y al final de año, se les devuelve el dinero. Este beneficio es focalizado para familias de bajo a medio ingreso. Depende principalmente de la cantidad de horas que las familias trabajan, el número de niños/as en servicios de cuidado, si están asistiendo a la escuela, el tipo de servicio (aprobado o registrado) y el nivel de ingreso de las familias. Existe también, el *Grandparent* Child Care Benefit (GCCB) para abuelos que son los principales cuidadores de niños/as asistiendo a servicios de Educación Inicial y Cuidado y también, *Special* Child Care Benefit (SCCB) para familias que están viviendo problemas financieros o para niños/as en riesgo.

ii) Child Care Rebate (CCR): Entrega hasta 50% del monto que las propias familias aportan al cuidado de sus hijos, luego de descontar el Child Care Benefit (CCB) (descrito arriba). El máximo entregado por niño/a al año es de 7.000 dólares australianos.

iii) Jobs, Education and Training Child Care Fee Assistance (JETCCFA): Provee ayuda financiera para los padres que califican para el máximo monto del Child Care Benefit (CCB), es decir, los de más bajos ingresos. Este subsidio, financia la brecha entre

el costo de bolsillo de las familias no cubiertas por CCB, mientras el padre está trabajando, estudiando o capacitándose.

Ahora bien, a pesar de estos subsidios, en promedio los padres pagan directamente de su bolsillo un 37% de la Educación Inicial y Cuidado de sus hijos; un 62% por el Estado, de los cuales 34% es cubierto por el Child Care Benefit y un 28% por Child Care Rebate. Finalmente, solo un 1% accede al JETCCFA, descrito en el párrafo anterior (Productivity Commission, 2014).

Tabla 4. Resumen Tipos de Servicios de Educación Parvularia y Cuidado

TIPO DE PROVISIÓN	CERTIFICADOS		REGISTRADOS
Características	- Centro educativo de Jornada Completa -Cuidado Infantil Familiar	Pre-Kínder	-Cuidado infantil en el hogar -Cuidado infantil Ocasional - Cuidado provisto por abuelos/as u otros parientes, amigos, vecinos, *nannies o babysitters*, que están registrados
Proveedores	Gobiernos locales, grupos comunitarios, organizaciones con y sin fines de lucro, empleadores.	Gobierno Federal, grupos no gubernamentales y Centros de Cuidado Infantil de Jornada Completa que incluyen PreK	Departamento de Servicios Humanos
Cobertura en el país	40% corresponde a Jornada Completa, 55% a Cuidado Extraescolar y 4% a Cuidado infantil familiar y Cuidado infantil en el hogar del niño/a.	85%	35.000 registrados. Solo 6.000 han aplicado al ChildCare Benefit.
Características del personal	Certificado III en Educación y Cuidado Diploma en Educación y Cuidado Educadores de Párvulos Otros.	Certificado III en Educación y Cuidado Diploma en Educación y Cuidado Educadores de Párvulos Otros.	Parientes, amigos, vecinos, *nannies o babysitters*, que están registrados como cuidadores sin requerimientos.
Edad que	0 a 5 años	4 a 6 años	0 a 5 años

atiende			
Financiamiento	Child Care Benefit; Child Care Rebate; Jobs, Education and Training Child Care Fee Assistance +Gasto de bolsillo de las familias (37%)	Financiados por el **Gobierno Australia** bajo el Acuerdo Nacional de Acceso Universal a la Educación Inicial del 2013	- Childcare Benefit + Gasto de bolsillo de las familia
Marco regulatorio de la Calidad	Marco Nacional para la Calidad, exceptuando Cuidado Infantil en el Hogar y Cuidado Ocasional (regulación de los gobiernos locales)	Marco Nacional para la Calidad	Estándares Gobiernos Estatales y Territorios.

1.3. Currículum Nacional

De acuerdo al National Quality Framework- NFQ, parte de los estándares que deben ser cumplidos por los servicios de Educación Inicial y cuidado es el contar con un programa educacional. Dada la organización por Estados del país, se generan en el año 2009 y 2011 dos currículums aprobados nacionalmente:

- Pertenecer, Ser y Devenir (Being, Belonging and Becoming), El Marco de Aprendizaje de la Primera Infancia en Australia (Early Years Learning Framework) (2009);

- Mi tiempo, mi lugar (My Time y Our Place), El Marco para el Cuidado en Edad Escolar en Australia (2011)

Así también, se autorizan algunos currículums desarrollados estatalmente, que se alinean con los dos marcos nacionales (ACECQA, 2013d).

Pertenecer, Ser y Devenir (Early Years). El marco curricular *Early Years (2009)* señala que una parte intrínseca de la vidas de los niños se caracterizan por pertenecer, ser y devenir. Desde antes de nacer los niños están conectados con la familia, la comunidad, la cultura y el lugar. Su desarrollo y aprendizaje inicial tiene lugar a través de estas relaciones. Al participar en la vida diaria, los niños desarrollan intereses y construyen sus propias identidades y patrones de comprensión del mundo.

El marco Early Years (2009) propone 5 metas de aprendizaje para los/as niños/as de 0 a 5 años, las cuales se presentan en 5 resultados de aprendizaje:

- Los niños tienen un fuerte sentido de identidad
- Los niños están conectados a su mundo y contribuyen al mismo
- Los niños tienen un sentido firme de bienestar
- Los niños son aprendices confiados y dedicados
- Los niños son comunicadores eficaces

Para el cumplimiento de estos resultados de aprendizaje, el Marco propone un esquema interrelacionados de Principios, Prácticas, y Resultados de Aprendizajes. Los dos primeros, se detallan a continuación.

Los principios, reflejan las teorías e investigación contemporáneas sobre el aprendizaje y la pedagogía en las que se basa el marco curricular. El primero de ellos, son las **relaciones seguras, respetuosas y recíprocas**, ya que los educadores receptivos a los pensamientos y sentimientos de los niños/as apoyan el desarrollo del bienestar del niño/a, de su confianza y sentimiento de ser respetados y valorados. El segundo es lo que llaman "Sociedades", es decir, que para lograr las metas de aprendizaje propuestas, se debe trabajar en sociedad conjuntamente con las familias. Para el marco curricular australiano, las familias son de suma importancia dentro de la Primera Infancia, considerándolos como los primeros educadores y maestros de los/las niños/as, por lo que es necesario trabajar en sociedad con ellos. Para ello, ambos actores – familias y educadores- valoran el conocimiento y las contribuciones de cada uno; confían mutuamente, se comunican, comparten conocimientos y perspectivas sobre cada niño y toman decisiones en conjunto (Governments, 2009).

El tercer principio, dice relación con las **altas expectativas y la equidad**. Para el Marco Curricular, los educadoras de la Primera Infancia que están comprometidos con la equidad creen en la capacidad que tienen todos los/as niños/as de ser exitosos, independientes de las circunstancias y habilidades que tengan. El cuarto, y relacionado con el anterior, es el **respeto por la diversidad**. Se reconoce que existen muchas formas de vivir, ser y de saber, dado que cada niño/a pertenece a una cultura particular. En este sentido, los educadores comprometidos con el respeto a la diversidad, valoran y reflejan las prácticas, valores y creencias de cada familia. Se enfatiza que esto incluye específicamente en el caso Australiano la promoción de una mayor comprensión de las formas de saber y de ser de los aborígenes e isleños.

Por último, el quinto principio, tiene que ver con la búsqueda constante de los educadores de aprender más y de desarrollar **comunidades de aprendizaje**. Así también, el fomento de la práctica reflexiva como forma de aprendizaje continuo. En suma, esto debe llevar a una reflexión crítica de la propia práctica y de los aprendizaje de cada uno/a de los/las niños/as.

Dentro de las prácticas pedagógicas que son respaldadas por los principios pedagógicos, se encuentra, en primer lugar la utilización de enfoques holísticos, que reconocen la conectividad de la mente, el cuerpo y el espíritu (Sirja-Blatchford y Sylva, 2004). En este sentido, los educadores de la primera infancia debiesen poner atención al bienestar tanto espiritual, emocional, social, personal y físico, y no solo en los aspectos cognitivos del aprendizaje. La segunda práctica mencionada, es la capacidad de respuesta del educador a los intereses, habilidades y conocimiento de los/las niños/as, de manera de asegurar su motivación e involucramiento del aprendizaje.

En tercer lugar, se señala que la forma de aprendizaje primordial de los/as niños/as es a través del juego, y que, por lo tanto, los educadores de la primera infancia deben fomentar. Lo anterior, está en relación con los enfoques holísticos, dado que en el juego se pueden desarrollar el

bienestar físico, las relaciones sociales con otros, la exploración y la adquisición de patrones nuevos de comprensión. En complemento con esto, la enseñanza debe ser intencionada, es decir, deliberada y razonada. Los educadores que practican la enseñanza deliberada, generan distintos ambientes de aprendizaje de acuerdo a los contextos sociales; promueven el aprendizaje de los/las niños/as activamente a través de experiencias valiosas y desafiante, que desarrolla habilidades de pensamiento superior (explicar, hipotetizar, resolución de problemas, pensamiento compartido, etc.). En relación a esto, la quinta práctica que se enfatiza en el Marco curricular, es la creación de ambientes de aprendizaje, los cuales son definidos como espacios flexibles que responden a los intereses y habilidades de cada niño/as. Dentro de los ambientes privilegiados mencionados para Australia, está el trabajar al aire libre, en ambientes naturales.

Luego, se menciona que los educadores deben ser capaces de comprender e integrar la cultura de origen de los/as niños/as, lo que va de la mano con el principio de equidad y respeto por la diversidad. Los educadores que cuentan con esta competencia, deben respetar las formas culturales de saber, ser y vivir; ven a la cultura y contexto familiar como centrales para el aprendizaje de los/las niño/as. Relacionado con esto, está la importancia de las transiciones (Kagan y Tarrant, 2010) entre el ser, pertenecer y devenir de los niños/as en sus contextos familiares y los entornos de la primera infancia. Los educadores debiesen entonces preocuparse y ayudar a los /las niños/as a experimentar continuidad en su manera de ser y aprender.

Por último, la importancia de la práctica evaluativa, entendida como una práctica eminentemente formativa, continua y respetuosa por las identidades de los/as niños/as (Carr et al., 2001) en las cuales deben participar no solo los educadores, sino que también profesionales de otras disciplinas y las propias familias. Esta práctica, está en estrecha relación con el principio de reflexión de la propia práctica.

My Time, Our Place (Governments, 2011) es un marco completamente ligado al de Early Years, extendiendo sus principios, prácticas y resultados a contextos y rangos etarios de niños/as y jóvenes que asisten a servicios de cuidado en edad escolar, los que incluyen al Cuidado Infantil familiar, Cuidado infantil de todo el día, cuidado fuera de las horas de clase y otros similares . Está diseñado para ser usado por los educadores que se insertan en esos contextos, para fomentar el aprendizaje a través del juego y el tiempo de ocio.

Estos marcos actúan más bien como modelos de toma de decisiones para los profesionales de la educación inicial y cuidado. En este sentido, los educadores deben usar su conocimiento profesional y el conocimiento profundo de cada niño/a, tomando como base los principios pedagógicos y prácticas propuestas por el currículum. Así, el currículum actúa como una guía para los propios diseños de programas educacionales, como también, para la planificación de la enseñanza y aprendizaje por parte de los educadores. Se señalan además algunos ejemplos de desempeños y formas de evaluar, solo mencionando la importancia de la evaluación formativa y continua, que respete a los/as niños/as en su identidad.

1.4. Formación de los Educadores y técnicos

La calificación del personal autorizado para atender los niños del nivel son las siguientes:

- Educadora de párvulos: Refiere a un grado de licenciatura en Educación Parvularia que corresponde al nivel VII de acuerdo al Marco de Calificaciones Australiano (AFQCouncil, 2013) (que va desde el nivel 1 al 10). Se trata de graduados con una variada y amplia gama de conocimientos y habilidades para el trabajo profesional o para el aprendizaje más profundo.

- Diploma en educación y cuidado, el que se encuentra en el nivel V del Marco de Calificaciones. La persona que obtiene este diploma tiene un conocimiento y habilidades especializadas para trabajo cualificado, para ser asistente del educador o para seguir estudiando. Posee un conocimiento teórico-técnico en el área específico.

- Certificado nivel III en educación y cuidado. Poseen un conocimiento práctico-técnico, y un cierto conocimiento teórico en educación y cuidado.

Para cada tipo de servicio se exigen una cierta cantidad de personas calificadas según lo descrito más arriba.

Centros de Cuidado y Educación (Centros de Jornada Completa y PreK) se especifica lo siguiente:

- Educadores de párvulos: Para servicios con más de 25 niños, se debe asegurar que un educador de párvulos esté al menos un 60% de las horas al día para un centro que opera por 50 o más horas a la semana; y un 60% de las horas operativas- es decir, en el horario de atención de los/as niños/as, cuando se trata de un servicio que opera por menos de 50 horas. Si son servicios con menos de 25 niños/as, deben asegurar que un educador esté atendiendo al menos un 20% de las horas operativas.

Para el 2020, los servicios que provean un servicio para 60 a 80 niños/as deben asegurar tener un segundo educador por al menos tres horas al día en los centros que operan por 50 o más horas a la semana; y un 30% de las horas operativas para centros que operan menos de 50 horas. Para servicios de más de 80 niños/ se debe asegurar un segundo educador de párvulos por al menos 6 hrs (50 o más horas a la semana) o 60% de las horas (para servicios de menos de 50 horas semanales).

- Personal técnico: Al menos el 50% debe tener nivel de diploma en educación y cuidado; y el resto deben tener al menos un nivel de Certificado III en educación y cuidado (ACECQA, 2013a).

Cuidado infantil familiar (Family Day Care)

El coordinador de la prestación del servicio de Cuidado infantil familiar debe tener un diploma de educación y cuidado (ACECQA, 2013d). El educador debe tener, al menos, un Certificado de nivel III en educación y cuidado.

2. Enfoque de la Calidad y estándares nacionales

No existe una definición explícita de la calidad educativa, pero sí se operacionaliza en estándares que establecen un referente nacional de la calidad de los servicios de Educación Inicial. Los estándares están compuestos por 7 dimensiones. Cada una de ellas se involucra sub-estándares e indicadores (ver anexo n°1). Estos estándares son los que la Autoridad Regulatoria evalúa y en base a ello clasifica a los servicios de Educación Inicial según su calidad. Las áreas de calidad se describen a continuación (ACECQA, 2013b, 2014).

i. **Programa Educacional y Práctica.**

ii. **Salud de los/as niños/as y seguridad**: La salud de cada niño/a es promovida; comida saludable y la actividad física; cada niño está protegido.

iii. **Ambiente físico**: El diseño y la ubicación de las instalaciones; el ambiente es inclusivo y promueve las habilidades, la exploración independiente y el aprendizaje a través del juego; el servicio toma un rol activo en la preocupación por el ambiente y de que sea sustentable en el tiempo.

iv. **Acerca del Personal**: El personal aumenta el aprendizaje y desarrollo de los/as niños/as y asegura su seguridad y bienestar; educadores, coordinadores y otros miembros del personal son respetuosos y éticos.

v. **Relaciones con los/as niños/as**: Relaciones respetuosas y equitativas son desarrolladas y mantenidas con cada niño/a; cada niño/a es apoyado para construir y mantener relaciones sensibles y atentas con otros/as niños/as y adultos.

vi. **Alianzas colaborativas con las familias y comunidades**: Relaciones respetuosas y de apoyo con las familias son desarrolladas y mantenidas; las familias son apoyadas en su rol de padres y sus valores y creencias son respetadas; el servicio colabora con otras organizaciones y proveedores de servicio para mejorar el aprendizaje y bienestar de los/as niños/as.

vi. **Liderazgo y gestión del servicio**: El liderazgo efectivo promueve una cultura organizacional positiva y construye una comunidad profesional de aprendizaje; existe un compromiso con el mejoramiento continuo; los sistemas administrativos permiten una efectiva gestión de calidad del servicio.

En base a lo anteriormente expuesto y los documentos oficiales e instrumentos evaluativos, es posible inferir que existe un enfoque de la calidad centrada en los procesos y condiciones que permiten que los niños/as sean educados de manera integral, y no en los resultados educativos de los/as niños/as.

Lo anterior, está en sintonía con los principios pedagógicos del Currículum nacional australiano, donde se aboga por una educación integral, donde el desarrollo personal y social, es más importante que el desarrollo académico y las "habilidades" para la escuela. Se trata, además, de una aproximación socio-comunitaria, al considerar como pilar de la calidad de la educación y el cuidado de los/as niños/as, el respeto e integración de la vida cultural y social de las familias y comunidades a las que pertenecen a los/as niños/as.

3. Modelo de aseguramiento para la calidad

3.1. Primera Fase del Modelo de Aseguramiento de la Calidad

Contexto en que surge el modelo

El Marco Nacional para la Calidad tiene su origen en el año 2007, con la elección del presidente Kevin Rudd del partido laborista australiano trajo la promesa de una "nueva era" para la Educación Inicial y Cuidado (ECEC) en Australia. Esto fue motivado en gran parte por los resultados insatisfactorios de Australia en los reportes internacionales, como Starting Strong I y II, entre otros (OECD, 2006, 2008; UNICEF, 2008). Principalmente, estos reportes daban cuenta de la incapacidad del gobierno australiano de proveer Educación Inicial de calidad y por sobre todo, de la falta de inversión pública, de la fragmentación de la política pública entre cada Estado y Territorios, y el bajo nivel de formación y preparación del personal a cargo de los servicios de Educación Inicial y Cuidado (Fenech, Giugni y Bown, 2012).

Sumado a ello, muchas de las explicaciones para la baja calidad del sistema de Educación Parvularia y de Cuidado han apuntado a la creciente "privatización" de la provisión de los servicios a partir de los años 90's (Press, 2007; Press y Woodrow, 2005). De acuerdo a Press (2007) no solo el cambio en la forma de financiar los servicios de educación inicial y cuidado estimuló al sector privado a financiar a éstos, sino que también los incentivos - tanto al sector con fines y sin fines de lucro- a funcionar como un pequeño negocio. Las prioridades, según el autor, era más bien la "sobrevivencia" en el mercado y la ganancia de utilidades para los dueños, que responder a las necesidades de niños/as, familias y comunidades.

Asimismo, dado que el sector privado dominaba la provisión del cuidado infantil de jornada completa, tenía gran influencia en las decisiones de política pública. El ejemplo más claro de esta tendencia fue el fuerte lobby que el sector privado ejerció sobre la revisión de las regulaciones en el Estado de New South Wales, al oponerse a bajar el ratio educador-niños/ as menores de dos años por razones de aumento de costos. A pesar de que la evidencia señalaba la importancia de esta medida y los altos beneficios que traería para los/as niños/as (Cross

Sectoral Taskforce, 2006) no fue implementada por la presión de este grupo de interés (Press, 2007).

Otro elemento identificado, que da paso a esta reforma, era la fragmentación y complejidad del sistema de Educación Parvularia y Cuidado, que involucraban hasta tres niveles del gobierno como responsables de éste. Las responsabilidades se dividían entre el nivel nacional, estatal y/o territorial, con una fuerte importancia del nivel local (Cheeseman y Torr, 2009; Press, 2007).

En cada Estado y/o Territorio, la responsabilidad por la Educación Inicial podía depender de las carteras de Servicios Comunitarios o de Educación, o, en algunos casos, estar divididos entre los dos. Típicamente, Pre-K dependía de Educación y resto de los servicios de Cuidado, se alineaban con las carteras de servicios comunitarios, aunque no existía un patrón uniforme en cada localidad (Cheeseman y Torr, 2009; Press, 2007).

Como resultado, el sistema de educación inicial variaba fuertemente de acuerdo al lugar en que se encontraban. Como identifican Press y Hayes (2000) las variaciones entre Estados y/o Territorios pueden ser encontradas desde la terminología para nombrar a los servicios, la edad de los niños/as para entrar a un nivel, las horas de operación del servicios, el costo y cobertura, hasta los objetivos que persigue la Educación Inicial.

Así, los informes internacionales y comparativos como el de la OECD Starting Strong y Starting Strong II, argumentaban la necesidad de que Australia se tomara seriamente los derechos de los niños/as, permitiendo así el desarrollo de una visión compartida e integrada de la Educación Parvularia y Cuidado, que entregara estructura, políticas y prácticas, centradas en el/la niño/a (OECD, 2001, 2006).

Modelo inicial

En este marco el gobierno Australiano implementó el sistema Quality Improvement and Accreditation System (QIAS) en el año 1994, diseñado para enlazar el cumplimiento de estándares nacionales de, solamente, los centros de Cuidado Infantil de Jornada Completa con el subsidio federal Child Care Benefit (CCB). Es decir, aquellos servicios certificados por el QIAS serían elegibles por las familias para ser financiados por el Gobierno Federal (Rowe, 2006).

El sistema QIAS se basaba en el trabajo de la Asociación Nacional para la Educación Inicial (National Asociation for Early Year Care/ NAEYC) en los Estados Unidos respecto al desarrollo de los/as niños/as y la acreditación del servicio; y basado en el instrumento de Harms, Clifford y Cryer, Early Childhood Environmental Rating Scale (ECERS). Este sistema contiene 52 principios o estándares sobre: interacciones (entre el personal y los/as niños/as, entre el personal y los padres, entre personal); el programa; prácticas de nutrición, salud y seguridad; y la gestión del centro y del personal (Press y Hayes, 2000).

Para la evaluación y acreditación del centro, cada servicio debía realizar un proceso de autoevaluación. Una vez terminado, el Consejo Nacional de Acreditación de Cuidado Infantil (NCAC) visitaba el centro, para luego comparar sus propias observaciones y/o discusiones, con las de la autoevaluación. El Consejo luego determinaba si se le otorgaba la acreditación, y por tanto si podía recibir el subsidio federal (CCB).

Puntos críticos del modelo

La participación en este proceso por parte de los Centros de Cuidado de Jornada Completa fue casi universal. Lo que a juicio de algunos, demostraba la importancia para los centros de evaluar su calidad; para otros, su adhesión se explicaba más por obtener la subvención del gobierno que por la provisión de calidad de su servicio (Ishimine, Tayler, y Thorpe, 2009; Press y Hayes, 2000).

Con todo, existía una serie de críticas al sistema, algunas relacionadas con que el tiempo la evaluación y acreditación de cada centro no era consistentemente aplicado y con que aquellos que no recibían la acreditación seguían siendo elegibles para recibir el financiamiento del gobierno (Press y Hayes, 2000). Así también, existían críticas hacia la capacidad del sistema de medir realmente la calidad del servicio. En el trabajo de Ishimine et al. (2009), se identifican cuatro aspectos deficientes del sistema de acreditación de la calidad:

- Medidas inadecuadas para medir la calidad, se señala la importancia de contar con instrumentos que midieran la calidad de proceso, por sobre la calidad estructural (OECD, 2006) dado que diversos estudios a nivel internacional y nacional, daban cuenta de su fuerte influencia en el aprendizaje y desarrollo de los/as niños/as (M Burchinal y Forestieri, 2011; Margaret Burchinal, Vandergrift, Pianta, y Mashburn, 2010; Ishimine, 2008; Mashburn et al., 2008; Pianta, LaParo, y Hamre, 2008).

- Observaciones de la agencia acreditadora basada solo en variables dicotómicas (presencia o ausencia de un indicador) no da cuenta de las diversas realidades al interior de los servicios. En el estudio de Ishimine et al. (2009) señalan un ejemplo con uno de los principios sobre el personal: El personal es sensible y atento a las necesidades de cada niño/a, lo que presentaría un problema en su evaluación si, por ejemplo, algunas miembros del personal fueran sensibles y otros no.

- Baja validación inter-juez. La agencia acreditadora hasta aquel entonces no había mostrado reportes de confiabilidad entre los inspectores que realizan la evaluación de cada centro. Si bien a los inspectores se les exigía ser capacitados, no era necesario chequear su confiabilidad con el estándar u otros inspectores durante el proceso (Ishimine et al., 2009).

- Falta de fundamentos empíricos en su definición y constitución de lo que es calidad y sus indicadores. Los resultados de la medición realizada por la agencia acreditadora poseía escasa variabilidad (la mayoría de los centros eran calificados de “calidad”) lo

cual, además era inconsistente con estudios que habían medido los mismos aspectos con otros instrumentos (Ishimine, 2008).

- Ponderación inadecuada de cada dimensión evaluada para obtener el perfil del servicio. Para la acreditación se integraban diversas fuentes de información- la auto-evaluación, el reporte realizado por inspectores de la agencia y encuestas a padres- lo cual es valorado porque genera una mirada comprehensiva de la calidad desde distintos puntos de vistas. Sin embargo, estas tres fuentes eran ponderadas de igual manera, lo que de acuerdo a Ishimine (2008) podría dar cuenta de una evaluación subjetiva de la calidad del servicio, dado que la autoevaluación era realizadas por el centro y las encuestas, contestadas por padres y apoderados y personal del servicio elegidas por el director.

3.2. Segunda Fase: Marco Nacional para la Calidad

A partir de los aprendizajes del primer esquema de aseguramiento de la calidad, en el año 2012 se implementó un nuevo Marco Nacional para la Calidad (National Quality Framework, NQF), que a diferencia del modelo anterior incluyó no solo a los servicios de Cuidado Infantil de Jornada Completa, sino que también al Cuidado Infantil Familiar, Cuidado Extra Escolar y Pre-Kínder. Así también, generó un Marco Nacional (ya no a nivel de Estados/Territorios) que todos los servicios del país debían cumplir obligatoriamente para ser aprobados.

El Marco Nacional para la Calidad es el resultado de un acuerdo entre todos los gobiernos estatales de trabajar juntos para proveer una mejor educación y servicios de cuidado para la primera infancia. El objetivo del modelo es mejorar la calidad de la Educación Inicial y los Servicios de Cuidado en toda la nación, a través del mejoramiento continuo y sostenible en el tiempo.

Para la implementación de esta reforma se propusieron los siguientes instrumentos de regulación (ACECQA, 2013):

- Un marco legislativo nacional: Su propósito es crear un enfoque nacional integrado, uniforme y conjuntamente gobernado de regulación y evaluación de la calidad de la Educación Inicial y Cuidado. Este marco establece los objetivos y bases del Marco Nacional para la calidad.

- "Regulaciones Nacionales" (National Regulations) que implican requerimientos mínimos para la entrada y la normativa para la evaluación y calificación de los establecimientos.

- La creación de una **nueva Institucionalidad nacional** llamada -The Australian Children's Education and Care Quality Authority- (ACECQA), la que se suma a las funciones y poderes de las autoridades regulatorias en cada jurisdicción territorial. Esta

institución es la institución reguladora general del sistema y está a cargo de supervigilar los centros educativos de educación inicial. Una Autoridad Regulatoria en cada Estado y Territorio es el encargado de administrar el NQF, incluyendo las funciones de aprobar el funcionamiento de los centros, monitorear y evaluar la calidad de los servicios[2]. Ello se realiza de acuerdo a los Estándares de Calidad Nacionales y la Regulación Nacional (National Regulations). Este es un elemento central para proveer feedback y asistencia a los servicios para el mejoramiento continuo. La ACECQA además a nivel nacional debe reportar continuamente el progreso de la implementación del National Quality Framework (NQF) al gobierno Australiano y a los gobiernos estatales y territoriales, a través del Standing Council on School Education and Early Childhood (SCSEEC).

3.3. Modelo de Evaluación y Planificación

La evaluación está a cargo de la Agencia ACECQA, a través de sus unidades a nivel local y territorial. La evaluación cuenta con una auto-evaluación y plan de mejoramiento, que sirve como base para la evaluación experta y para que los servicios planifiquen las mejoras que deben realizar en cada una de las áreas de la calidad. Luego de que el plan de mejoramiento está terminado y es enviado a ACECQA, se realiza una evaluación externa, que evalúa cada una de las siete áreas de la calidad y cada uno de sus estándares y elementos. Finalmente, el servicio recibe un reporte con la evaluación de cada área y un rating final, el cual será publicado en una página web para que los padres puedan elegir el servicio para sus hijos/as de acuerdo a su calidad. De aquello dependerá también, la frecuencia de la siguiente evaluación externa. El modelo ofrece vagas y pocas oportunidades de acompañamiento, las cuales no aparecen claramente mencionadas en los documentos oficiales y es destacado como una de las principales falencias, de acuerdo a la opinión de los usuarios.

La evaluación, como fue mencionado, tiene como objetivo principal entregarle a los servicios y a las familias una mejor comprensión de lo que es un servicio de calidad. Esto permite a las familias tomar decisiones informadas sobre los servicios que proporciona la educación y el cuidado de sus hijos.

3.3.1. Etapas del proceso de evaluación y planificación

A continuación se presentan cada una de las etapas del proceso de evaluación y planificación y se describen más abajo sus características. El ciclo de evaluación que se presenta en el esquema, se repite de acuerdo a la calificación que obtengan los servicios. La frecuencia de la evaluación fluctúa, usualmente entre 1 y 3 años.

[2] Quedan fuera de la **regulación obligatoria** del ACECQA, los servicios formales de Cuidado en el Hogar y Cuidado Ocasional, los que operan bajo la regulación de cada territorio, así también, la oferta de cuidado "registrada".

Ilustración 1. Esquema de Sistema de Evaluación y Planificación

i. Autoevaluación: Cada proveedor que haya sido aprobado para funcionar, debe realizar una autoevaluación de la calidad de las prácticas del centro en base a los Estándares Nacionales de Calidad y las Regulaciones Nacionales. Para la autoevaluación de cada estándar de la calidad se debe colocar cuál es la meta o resultado a lograr, cuál es la prioridad (baja, media o alta) de éste para el servicio, los pasos a seguir para alcanzar la meta; los indicadores que medirán el éxito o no de la meta; para cuándo y el progreso (ACECQA, 2012).

ii. Plan de mejoramiento: La autoevaluación es la primera fase del Plan de mejora. Este plan debe ser desarrollado en tres meses luego de que el servicio haya sido aprobado para funcionar. Así también, debe contener la identificación de áreas de mejoramiento y contener una descripción de la visión/misión del servicio, que incluya los valores, creencias y entendimientos acerca de los/as niños/as, de las familias, del rol de los educadoras y de las formas que los/as niños/as aprenden (ACECQA, 2012).

Se espera que, a partir de la auto-evaluación, se incluyan estrategias para mejorar las áreas que se encontraron deficientes. No se espera que el plan incluya todos los estándares, sino que se priorice aquellas áreas y estándares que más necesiten mejorarse en el servicio.

Para ello, los servicios tienen que guiarse por preguntas de cómo y por qué algunas prácticas se dan en el servicio y enfocarse principalmente en las prácticas existentes (o no) que: sean efectivas para todos/as los/as niños/as y sus familias; la relevancia de esas prácticas para el propio servicio; y si son justas y equitativas para todos/as los/as niños/as, familias y educadores (ACECQA, 2013c).

Tabla 5. Ejemplo Formato Plan de mejoramiento

Standard/element [number]	[Include the element number (left) and description from QA1 table]	
	Identified issue	[Briefly summarise the issue identified during the self-assessment process, then complete the improvement planning table on the next page. Delete rows not required.]

Standard/element [number]	[Include the element number (left) and description from QA1 table]	
	Identified issue	[Briefly summarise the issue identified during the self-assessment process, then complete the improvement planning table on the next page. Delete rows not required.]

Standard/element [number]	[Include the element number (left) and description from QA1 table]	
	Identified issue	[Briefly summarise the issue identified during the self-assessment process, then complete the improvement planning table on the next page. Delete rows not required.]

Este plan se debe ser actualizado anualmente o según lo que indique la Autoridad Regulatoria, debe estar disponible en el servicio y disponible a ser presentado si la Autoridad Regulatoria lo requiere (ACECQA, 2012).

iii. Evaluación externa: La evaluación de los estándares de la calidad en las escuelas se basa en una visita a los establecimientos de parte de la Agencia - Australian Children's Education and Care Quality Authority-. Esta evaluación cualitativa es de carácter colaborativa y con oportunidades para la discusión respecto a cómo se están logrando los objetivos de los estándares nacionales.

Para la evaluación se utilizan las siguientes técnicas de recolección: "observar", "discutir" y "revisión". En "observar", el supervisor observa lo que los niños/as, familias, educadores y co-coordinadores, personal realizan (por ejemplo, si las relaciones son de respeto, cálidas y amistosas). En "discutir", el supervisor puede conversar con el contacto clave, educadores, asistentes, coordinadores o miembros del personal de apoyo. Por último, en "revisión" el supervisor debe revisar la documentación requerida por la Ley Nacional y Regulaciones nacionales y otro tipo de documentación como evidencia del cumplimiento de estándares (ACECQA, 2013c). Para cada indicador por estándar, se ofrece una guía de recolección de evidencia para los tres ejes: observar, discutir y revisar.

A continuación se presentan ejemplos para algunos de los estándares, acerca de lo que los evaluadores deben "observar", "discutir" y "revisar" en las visitas a los centros.

Área 1. Programa Educacional y Práctica:

Tabla 6. Ejemplos de evidencia que se recoge en la evaluación externa Área de la Calidad 1 Programa Educacional y Práctica

Sub-estándar	Observar	Discutir	Revisar
Programa educacional: debe estar de acuerdo a los currículums aprobados nacionalmente, ya mencionados más arriba (Early Years y My Time, Our Place).	**-Los educadores y coordinadores y niños/as** muestran comportamientos y se involucran en actividades consistentes con los marcos curriculares: - Los niños/as expresan un amplio rango de emociones, pensamientos y visiones - Los niños/as exploran distintos aspectos a través de su identidad a través del juego de roles	Discuten sobre cómo el servicio comunica los resultados de aprendizaje a las familias Cómo la visión del servicio guía la pedagogía y las decisiones de enseñanza	Revisar el programa o documentación respecto de las evaluaciones de aprendizaje que son usadas para demostrar el cumplimiento del currículum.

	- Los niños/as son empoderados a expresar sus ideas y tomar decisiones, resolver problemas de acuerdo a sus necesidades - trabajan colaborativamente con otros -Los niños/as son curiosos y entusiastas acerca de su aprendizaje - Los niños/as usan el juego para investigar, imaginar y explorar ideas. **-Los Educadores proveen experiencias que promueven o inician la investigación de ideas, de conceptos y pensamiento.** Por ejemplo: Hablan de conceptos como rimas, letras, números, tiempo. Hablan de sistemas simbólicos Usan los eventos de la vida diaria para trabajar los aprendizajes de ciencia y naturaleza Promueven que usen herramientas de la literacidad y de números en sus juegos. Los educadores consolidan y extienden la comunicación de los niños/as a través de canciones, apoyando a que los niños/as construyan mensaje con propósito, que usen diversos medios de comunicación, etc.		
Evaluación de los niños y niñas: específicamente para los niños en preescolar y	Observa cómo los **educadores** observan y consigan (graban, escriben, toman evidencia) de los aprendizaje y comportamientos de	Discutir sobre: La efectividad de capturar y consignar	Revisar : Evidencia de información recolectada sobre los

educación inicial, es información sobre las necesidades de los niños, experiencias y participación en el programa, como la progresión en el aprendizaje según los objetivos educacionales de cada uno de los programas.	los niños/as para informar su planificación educacional. Cómo usan su conocimiento sobre el aprendizaje y desarrollo de los niños/as para evaluar y reflexionar acerca del programa educacional.	información acerca de los intereses, fortalezas, relaciones y aprendizajes de los niños/as. Cómo los educadores analizan esa información para realizar juicio acerca del progreso de cada niño/a para cada resultado de aprendizaje.	niños/as que demuestre que están aprendiendo y desarrollándose en el centro. Evidencia de los ciclos de planificación, documentación y evaluación Ejemplos de los niños/as que demuestren su representación de su aprendizaje. Oportunidades para que las familias y los niños/as comenten o den feedback acerca del programa. Entre otros.

Área 5. Relaciones con los niños/as

Tabla 7. Ejemplos de evidencia que se recoge en la evaluación externa Área de la Calidad 5 Relaciones con los niños/as.

Sub-estándar	Observar	Discutir	Revisar
Relaciones respetuosas y equitativas son desarrollas y mantenidas con cada niño/a	Observar: Un **ambiente** relajado y feliz Tiempos de comidas relajadas, donde los educadores se sientan y hablan con los niños/as Los **niños/as** inician conversaciones sobre	Discutir sobre: La **filosofía y guías** del centro sobre las interacciones con los niños/as **Experiencias y rutinas** que son organizadas para maximizar conversaciones	La **visión o filosofía del centro** La **política** sobre interacciones con los niños/as. **Evidencia** de experiencias planificadas, espontaneas y rutinas que proveen oportunidades para que los niños/as se

	sus experiencias con el personal del centro Los niños/as expresan sus ideas y sentimientos. Los **educadores y coordinadores**: Responden sensiblemente y apropiadamente a los esfuerzos de los/as niños/as para comunicarse Se involucran en conversaciones con los niños/as Hablan con los niños/as sobre sus intereses Responden a los/as niños/as que necesitan atención.	significativas entre niños/as y el personal Que el centro asegure que todos los niños/as tienen iguales oportunidades de involucrarse en conversaciones uno a uno y en grupo pequeño con los educadores, entre otros.	involucren en conversaciones significativas con el personal del centro.
Cada niño/a es apoyado para construir y mantener relaciones sensibles y atentas con otros/as niños/as y adultos	Observar: **Los Niños/as:** Participen en experiencias de juego y que desarrollen relaciones de amistad como parte de un grupo Que se involucren experiencias agradables con sus pares, que compartan y respondan a las ideas y	Discutir: Cómo la **organización del personal** y del **agrupamiento de los/as niños/as** apoya las relaciones positivas entre niño/as. Como los educadores y coordinadores promueven las relaciones interpersonales entre niños.	Revisar: La **política** del servicio sobre interacciones con niños **Evidencia** de que: El programa y las rutinas incluyen oportunidades para que los/as niños/as se involucren en juegos sociales y experiencias colaborativas

	sugerencias de otros de manera positiva. Negocien roles en el juego y otras experiencias. Se involucren en proyectos colaborativos de solución de problemas, toma de decisiones juntos, etc. **Los Educadores y coordinadores:** Modelen para los niños/as estrategias para iniciar interacciones e incorporarse en juegos y experiencias sociales con otros niños/as Involucren a los niños/as en juegos grupales y proyectos Creen oportunidades para andamiaje entre pares, Entre otros.	Cómo el personal apoya la inclusión de niños/as de distintos contextos y capacidades en juegos colaborativos, proyectos y experiencias Cómo los educadores aprenden acerca de los interés de los/as niños/as y cómo usan esta información para la planificación de oportunidades de aprendizaje.	Que los educadores regularmente identifiquen los intereses comunes de los/as niño/as y usen esta información para planificación oportunidades de aprendizajes colaborativas.

A través de esta información recogida, el supervisor que visita el centro educativo debe calificar cada estándar, sub-estándares e indicadores de acuerdo a si están "por sobre de los estándares (exceeding National Quality Standard), "cumpliendo con los estándares (meeting National Quality Standard) o si están "camino hacia el cumplimiento del estándar" (Walking Towards National Quality").

A continuación se presenta un resumen de la agenda para la visita (ACECQA, 2012):

- Semana 1: Se notifica al proveedor autorizado que será visitado. Debe enviar el Plan de Mejoramiento de la Calidad que cada centro debe generar.

- Semana 3: El proveedor envía el plan de mejoramiento de la calidad a la Autoridad Regulatoria.

- Semana 5-8: La visita de evaluación es realizada en un periodo de 4 semanas especificadas en la carta de notificación. La autoridad regulatoria debe anunciar con al menos 5 días de anterioridad, el día de la visita. Son aproximadamente dos días de evaluación.

- 3-5 semanas después de la visita: se envía el borrador del reporte al proveedor. Este tiene 10 días para trabajar en él y dar retroalimentación y aportar evidencia de los elementos en que no concuerda.

- 5-7 semanas posteriores a la visita: El servicio puede enviar retroalimentación sobre su evaluación a la Autoridad Regulatoria. Si no se envía feedback, se envía el reporte final y calificación.

- Aproximadamente 8 semanas después de la visita: se envía el reporte final y la calificación final.

En el momento de la evaluación, o tan pronto como sea posible después (semana 12 o poco después), la autoridad reguladora informa el proveedor de la oportunidad de hacer ajustes menores y proporcionar evidencia de esos ajustes antes de que el proyecto de informe de evaluación aprobado y calificación se proporciona. El proveedor del servicio debe asegurar que realizará estos ajustes y que proveerá la evidencia de éstos antes de que el borrador del reporte y de ranking haya finalizado, en caso de no hacerlo, se dará por terminada la evaluación. En el caso de que sí y luego de enviada la evidencia, la autoridad regulatoria evalúa si la evidencia provista de uno de los elementos "no cumplidos" cumple ahora con los estándares (ACECQA, 2012). Luego de finalizada la evaluación, se prepara el reporte de calificación. Los servicios tienen la oportunidad de comentar el borrador del reporte antes de que lo finalice la autoridad regulatoria.

El modelo establece cinco clasificaciones de la calidad educativa con que se determina cada centro:

- **Excelencia** (Excellent rating) – premiado por la ACECQA: es la máxima clasificación posible y es entregada solo por la ACECQA. Los proveedores que hayan obtenido "Exceeding National Quality Standard" (segundo nivel) pueden postular a obtener esta calificación.
- **Sobresaliente**- Por sobre el Estándar de Calidad (Exceeding National Quality Standard): se alcanza si cuatro o más áreas de la calidad evaluadas son calificadas como "por sobre el estándar", y deben incluirse al menos dos de las áreas definidas

como clave (Programa educacional y práctica; Relaciones con los/as niños/as; Alianzas colaborativas con la familia y comunidad; y Liderazgo y gestión del servicio).

- **Cumpliendo el Estándar de Calidad** (Meeting National Quality Standard): se alcanza si, al menos, todas las aéreas de las calidad son calificadas como "alcanzado el estándar" (pueden haber algunas que alcancen "por sobre el estándar").
- **En camino a alcanzar el Estándar de Calidad** (Working Towards National Quality Standard): se obtiene esta calificación si una o más de las áreas son calificadas como "camino hacia" el estándar. Es decir, es posible que algunas áreas incluso estén rankeadas como sobresalientes o alcanzando el estándar, pero si al menos una de estas alcanza el nivel de "camino hacia", ya cae en este nivel. También puede ser que todas las áreas estén calificadas como "camino hacia".
- **Necesita mejoras significativas** (Significant Improvement Required): se alcanza cuando un servicio falla en los requerimientos de tal manera que puede significar un riesgo inaceptable para la salud, el bienestar o la seguridad del niño/a.

El reporte final para la escuela detalla para cada estándar, sub-estándar e indicadores si se cumplen o no, incluyendo evidencia para cada uno de ellos. Al final de cada sub-estándar se señala cómo ha sido clasificado, los ajustes "menores" a realizar; lo que deben incorporar en su plan de mejoramiento (ajustes más grandes que resolver) y los elementos cumplidos y si existen riesgos inaceptables. Al final del reporte se encuentra un resumen del rating para cada área, de la clasificación final, y comentarios asociados. Así también, se encuentra un resumen para cada área de la calidad, acerca de los ajustes menores, lo que deben incluir en el plan de mejoramiento y los cumplimientos.

iv. Difusión y consecuencias de los resultados: La calificación por estándar y la calificación final del servicio son difundidos en el Registro Nacional de Servicios (http://www.acecqa.gov.au/national-registers) y en el sitio web MyChild (http://www.mychild.gov.au/sites/mychild) que entrega información acerca de todos los servicios de cuidado infantil y preescolar de Australia, incluido el tipo de servicio, donde se encuentran, los cupos por edad, etc. La intención de ello es que las familias puedan acceder a la información para tomar decisiones informadas sobre donde inscribir a sus hijos/as.

La periodicidad de la evaluación es determinada por la clasificación obtenida. Es decir, mientras más alto la calificación, más largo es el período en que se vuelve a evaluar. Así también, la priorización y frecuencia de los servicios a evaluar está basada en la extensión de los rankings a través de las siete áreas. El marco general para la frecuencia de evaluación de acuerdo al rating general, es la siguiente:

- Excelente: el "premio" de ser catalogado como un servicio de excelencia dura tres años.
- Sobresaliente: evaluación completa cada tres años.
- Cumpliendo con los estándares: evaluación completa cada dos años.

- Camino hacia el cumplimiento de los estándares: evaluación completa cada año.
- Para el caso de necesitar mejoras importantes, se toman acciones que serán detalladas a continuación.

Para la calificación máxima de calidad, "Excellent Rating", se debe postular. No existen incentivos monetarios asociados, sino más bien simbólicos. El propósito de entregar esta calificación es celebrar la excelencia de un centro; involucrar a las familias y comunidades sobre la calidad y la importancia de la Educación Inicial y Cuidado; aprender y ser inspirados por ejemplos de excelencia, reconocer a proveedores y educadores que son exitosos en el mejoramiento de la calidad.

A su vez, se definen establecimientos que "Necesitan mejoras significativas", para ello la autoridad regulatoria debe tomar una acción para resolver los problemas que ponen en riesgo la salud, el bienestar o seguridad del niño/a y cumplir con los estándares. La autoridad regulatoria de cada Estado y/o Territorio debe trabajar de manera cercana con estos servicios, de modo contrario, podría significar incluso la suspensión o cancelación de la aprobación del servicio. (ACECQA, 2012).

3.3.2. Modelo de supervisión, acompañamiento y asistencia técnica

Ligado a sistema de evaluación descrito anteriormente, no es posible encontrar en los documentos oficiales información con respecto a cómo se acompaña o se ofrece asistencia técnica a los servicios de Educación Inicial y cuidado. Como se señaló, solo se menciona que la autoridad regulatoria, a través del inspector/asesor que realiza la evaluación y visita al servicio, debe trabajar con éstos para lograr alcanzar los estándares.

La ambigüedad y poca claridad de la asistencia que se presta a los servicios evaluados deficientemente es dado cuenta por el Informe realizado por la Australia Childcare Alliance- el órgano nacional que representa a los miembros de los centros de Cuidado Infantil de Jornada completa en todo Australia- para presentar ante el Senado en la discusión sobre la efectividad de la Reforma. (Australian Childcare Alliance, 2014).

De acuerdo a este informe, una encuesta a 2.500 padres y miembros de la alianza han indicado que los recursos de "apoyo" que antes prestaban ayuda para mejorar la calidad han sido redirigidos a la figura del asesor/inspector y las autoridades regulatorias, por lo que ya no están disponibles (recursos de apoyo) para apoyar al sector. Así también, se reporta que el rol del asesor está lejos de ser el de un profesional que dialogue y apoye al servicio para alcanzar el siguiente nivel de logro (Australian Childcare Alliance, 2014).

4. Debates y evaluaciones del modelo

El modelo instalado actualmente en Australia responde a años de abogacía por una reforma que permitiera una Educación Inicial y Cuidado de calidad. Como señalan Cheeseman y Torr (2009) muchos en el sector estuvieron muy entusiasmados y esperanzados en que esta reforma

cumpliera con la "transformación" del nivel educativo. Sin embargo, también existían voces que llamaban a tomarse con calma una reforma tan ambiciosa, ya que necesitaría de un gran acuerdo entre todas las jurisdicciones acerca de lo que se entendería por calidad en la etapa inicial y la voluntad para generar los cambios en cada territorio.

Dada la complejidad del sistema de Educación Inicial y Cuidado antes de iniciarse esta reforma nacional, es que las autoridades de cada Estado acordaron desde el comienzo de la implementación de la reforma que realizarían una Revisión del Marco Nacional para la Calidad en el año 2014. Dentro de este proceso se llevó a cabo una serie de consultas y reportes sobre el funcionamiento y apreciación de la reforma, de manera de informar al proceso de revisión del Marco para la Calidad.

Uno de estas instancias fue la realización de una consulta pública realizada entre Mayo y Junio del 2014 para que la gente interesada, padres y familias proporcionaran información sobre la aplicación y el funcionamiento del Marco de la Calidad. Se trataron de sesiones públicas cara a cara, además de implementación de un sitio web especialmente diseñado para dejar comentarios y responder una encuesta. Se obtuvo feedback de 1335 personas que asistieron a 55 consultas públicas; 638 respuestas en una encuesta online y 280 comentarios online (Woolcott Research, 2014).

4.1. Avances y Fortalezas

Las principales fortalezas identificadas del modelo, son la existencia de un marco nacional consistente para una variedad de servicios; el foco en el mejoramiento continuo de la calidad y el desarrollo profesional docente; el creciente foco en los aprendizajes de los niños/as, incluyendo al marco curricular Early Years; la mejor comunicación entre el sector y las familias acerca de la importancia del aprendizaje; y la mejora de los requerimientos de coeficiente adultos-niños y de calificaciones del personal (Education Council, 2014; Woolcott Research, 2014).

- **Mayor enfoque en los aprendizajes y relevancia de la Educación Inicial y Cuidado**. Con respecto al mayor foco en los aprendizajes y la mayor relevancia que las familias y servicios están prestando a la Educación Inicial y Cuidado Infantil, es también una de las mayores fortalezas identificadas por la literatura especializada. De acuerdo a Cheeseman y Torr (2009) el Marco Curricular "Early Years" fue tomando en cuenta distintos enfoques de los distintos territorios, reuniendo una gran cantidad de experiencias para cada tipo de servicio, desde el nacimiento hasta su transición a la escuela. Esto es muy relevante, dada la tradicional "bifurcación" entre Cuidado y Educación en Australia, acortándose la brecha gracias a la instalación de un marco curricular transversal a los "servicios de cuidado" y los de "educación".

- Reconocimiento de **la diversidad cultural y curricular de los distintos enfoques curriculares de Educación Inicial a lo largo de Australia**. Una de sus características más relevantes es que asume que cada contexto ofrece una experiencia única para cada niño/a y su

familia. La importancia que le entrega al aprendizaje, tanto cognitivo como social y cultural, es percibido como una muestra de compromiso con el bienestar del niño/a, lo que se ve reflejado en la percepciones de las familias (Cheeseman y Torr, 2009).

- Aumento en las calificaciones de los educadores y ratio educador-niño/a más exigentes. Otra de las fortalezas mencionadas en la consulta y respaldada por la evidencia científica, es el aumento en las calificaciones requeridas para los educadores. El incremento de los requerimientos supone una serie de desafíos como la de atraer y mantener en los servicios a profesionales competentes, los cuales son escasos dada la baja calidad de algunas instituciones que capacitan a los futuros educadores (Woolcott Research, 2014). De acuerdo a Cheeseman y Torr (2009) los educadores que trabajaban en los Centros de Cuidado Infantil de Jornada Completa tendían a tener pocas calificaciones, ser muy jóvenes y a tener un bajo estatus profesional. Además, en general en el sector de cuidado infantil, existía una fuerte rotación de personal, lo que perjudicaba la calidad del servicio.

5.2. Puntos críticos y debilidades.

Las debilidades y desafíos identificadas por las consultas nacionales (Education Council, 2014) refieren a:

- Excesiva carga reglamentaria y administrativa: Los proveedores han planteado cuestiones relativas a la carga impuesta en el cumplimiento con el proceso de evaluación y calificación. Hay aspectos de la evaluación y calificación que no son tan eficientes y esto aumenta el tiempo y el esfuerzo en este proceso sin finalidad alguna. Estos incluyen el tiempo y costo involucrado si un proveedor opta por solicitar una calificación excelente, y la complejidad que surge en el proceso de evaluación de los estándares comprende de 58 elementos y 18 normas.

Además, existe exceso de actividades relacionadas con el cumplimiento de las regulaciones. Existe poca claridad de lo que se espera de los servicios para el momento de la evaluación, por ejemplo, cuán extensa es la documentación que debe ser preparada antes de la visita. Por lo cual, se han reportado procesos ineficientes que han tomado más tiempo de lo necesario o pueden "errar" por precaución y hacer más de lo que realmente se les está pidiendo. Asimismo, dado que no se tiene claridad, los servicios pueden estar gastando muchos recursos en aclarar los temas confusos. Por ejemplo, podrían contratar a consultores externos, entrenar a todo el personal en asuntos que no les corresponden, entre otros.

Al respecto, el reporte de la ACECQA sobre el Marco para la calidad y las regulaciones del año 2013, mostró que el 60% de los proveedores –públicos y privados- percibieron los requerimientos como "una carga bastante pesada", el 20% consideró que era "algo pesada" y el 17% "Una carga muy pesada". Solo el 2% consideró que no lo era en absoluto.

- Inconsistencia en la evaluación y calificación. Se ha encontrado una baja consistencia de la evaluación y calificación, requerimientos solicitados e interpretación de los estándares por parte de los asesores/inspectores que visitan las escuelas. El informe del Australian Childcare Alliance, da cuenta de este hecho al señalar que los reportes que reciben (por parte de los

servicios) dan cuenta de inconsistencia al interior de las regiones y jurisdicciones e incluso, de acuerdo al tipo de servicio (Australian Childcare Alliance, 2014).

Otro tipo de inconsistencia reportada por la Australian Childcare Alliance (2014) es entre lo que solicitan los Estándares Nacionales de Calidad, la Ley Nacional y las Regulaciones Nacionales. Los ejemplos que colocan en su informe refieren a que muchos servicios pueden operar bajo las normas legales y los requerimientos de las regulaciones (requerimientos operacionales para cada estándar), pero a la vez son evaluados y calificados como "En camino a alcanzar el estándar", es decir, de manera insuficiente. Si bien esto podría entenderse de manera teórica (las regulaciones son mínimos a cumplir) para los distintos proveedores y servicios de Cuidado esto es incomprensible.

- Baja cobertura de la evaluación y calificación de los Servicios de Educación y Cuidado. Al año 2014, solo alrededor del 50% de los centros han sido evaluados y calificados. Lo anterior es considerado como un progreso lento en el avance de la reforma, lo que podría deberse por la onerosa evaluación, en cantidad de tiempo y preparación de la evaluación.

En la Consulta Nacional del 2014, salieron a la luz problemas también asociados a los ciclos de evaluación de acuerdo a la calificación del establecimiento. De acuerdo a la regulación, los establecimientos calificados como "En camino a alcanzar el estándar" deben ser re-evaluados en menos de 12 meses, lo cual no está ocurriendo. Así también, se señala que los reportes enviados por la autoridad regulatoria, a través de los asesores/inspectores, no proveen de información de calidad que les permita mejorar, ni tampoco guía para el mejoramiento.

Por último, se señala que en el Marco para la Calidad se introdujeron a una serie de servicios de Educación y Cuidado Inicial, cubriendo a la mayoría de los niños/as en servicios formales, pero no a todos, como por ejemplo, al Cuidado Ocasional o el Cuidado en el Hogar. En este sentido, se ve como una debilidad del sistema, que buscaba introducir estándares coherentes universales, que haya excluido a algunos servicios por dificultad de implementación. Algunos de estos servicios están incluso financiados basalmente por el *Budget Based Funded* (BBF), como lo son el Servicio Ocasional de Cuidado, guarderías, Preescolar "móvil" y otros servicios "móviles". Algunos de estos servicios, tienen regulación estatal, pero otros no (Education Council, 2014).

Intereses involucrados en un contexto de mercado. De acuerdo a Fenech, et. al (2012) la implementación de los estándares propuesto parecen reflejar la inherente tensión entre calidad, asequibilidad y la provisión de servicios con fines de lucro. Esto implica que la visión de calidad del gobierno, dada la fuerza del sector privado en Educación Inicial, estará dirigida por intereses e imperativos de lucro (Press y Woodrow, 2005). El lobby por parte de los grupos de interés involucrados en la provisión de educación, abogarán- en parte importante- por la minimización de costos y las posibilidades de obtener mayores utilidades, por sobre la calidad del servicio que ofrecen. Fenech et.al (2012) señalan que esto no significa que todos los servicios con fines de lucro no estén preocupados de la calidad, sino que bajo este escenario, la

contradicción inherente entre calidad y lucro se mantendrá y, es posible, que el despliegue de estándares de calidad robustos sea más dificil de lograr.

Al respecto, Christine Woodrow en la entrevista señaló que uno de las grandes redes de servicios de Educación y Cuidado con fines de lucro de Australia, ABC Learning, quebró. Por lo tanto, con la salida de este actor, que por su tamaño en el mercado generaba mucha presión en el sistema, la tensión ha ido "bajando" y es posible pensar en que el sistema de aseguramiento de calidad funcione de mejor manera.

- **Requerimientos de Personal.** Existen voces que señalan que los estándares acerca de las calificaciones del personal y del ratio educador-niño/a sigue siendo insuficientes, de acuerdo a lo que señala la evidencia científica. Para lograr un real valor agregado por parte de los educadores, en el mejoramiento de las prácticas, el despliegue del currículum y los aprendizajes de los/as niños/as, es necesario contar con un cuerpo de profesores con liderazgo pedagógico (Fenech et al., 2012; Siraj-Blatchaford y Manni, 2007). Por lo tanto, el requerimiento de contar con un solo educador de párvulos universitario para salas con más de 25 niños/as, algunas horas al día, no parece alcanzar para cumplir con este objetivo.

No obstante, por otra parte, en el informe realizado por la Australia Childcare Alliance, se argumenta que con el aumento de las calificaciones del personal y del ratio educador-niño/as, podría ser perjudicial para las familias. Según su reporte, los costos para las familias han ido aumentando, dada la necesidad de contratar a más personal y mejor calificado. Lo anterior se entiende dado que los centros de Cuidado y Educación siguen siendo financiados a través de un subsidio del gobierno federal (que no ha aumentado en su valor) y por el gasto de bolsillo de las familias (Australian Childcare Alliance, 2014).

- Debilidad del acompañamiento y asesoría y fortalecimiento de los equipos educativos: El acompañamiento y asesoría está bastante desdibujado en el sistema de aseguramiento de la calidad australiano. De acuerdo a Christine Woodrow, el modelo es débil en la promoción de un ciclo de mejoramiento continuo en cada centro, dado que el énfasis está más puesto en el orden y cumplimiento de los estándares, más que en cómo se logran esos estándares.

De acuerdo a Woodrow, debiese existir mayor inversión- de tiempo, recursos- en la construcción de capacidades de los centros educativos para que puedan realizar investigación-acción sobre lo qué no está funcionando y generar sus propias evaluaciones y estrategias para mejorar esos aspectos.

En este sentido, la académica señala que las capacidades en los centros educativos (de los educadores y personal) es aún baja para el logro de este objetivo. Para ella, el gobierno australiano debió haber invertido más recursos en la formación y fortalecimiento de los equipos educativos que en un sistema de evaluación y rendición de cuentas. En este sentido, señala que, un buen paso, sería el generar un marco de enseñanza y aprendizaje que ayude a los/as que guíe a los educadores en su tarea principal, que es la de enseñar y ayudar a que los niños/as sean aprendices activos.

- ¿Educación/cuidado como un derecho de los/as niños/as?: Por último, Woodrow tiene una crítica más general al sistema de educación inicial y cuidado australiano. De acuerdo a ella, aún el sistema australiano está al servicio del mercado del trabajo, específicamente, de entregar oportunidades de cuidado para que las mujeres salgan al mundo del trabajo. Si bien esto es una necesidad real, el enfoque debiese empezar a moverse en cuál es el papel de los/as niños/as en estos servicios. En este sentido, para Woodrow, no es claro que estos servicios de educación y cuidado, pongan en el centro a los/as niños/as como sujetos de derecho, como parte de una ciudadanía en un contexto democrático.

Para ella, lo anterior sería completamente cierto, si los esfuerzos se pusieran más en el fortalecimiento de las capacidades de los educadores para lograr entender, escuchar y atender las necesidades de cada niño/a, y no tanto en el "orden", como lo haría este sistema de evaluación y accountability. Lo anterior, no quiere decir que C. Woodrow esté en contra del sistema de aseguramiento de la calidad, sino que lo considera como no suficiente y que tampoco debiese ser la prioridad si se quiere lograr este objetivo.

Síntesis del caso

Sistema de Educación Parvularia	
Cobertura % total país	Menos de un año: aproximadamente 10% 1 año: aproximadamente un 40% 2 años: aproximadamente 50% 3 años: aproximadamente 70% 4 años a 5 años (PreK): aproximadamente 85%
Institución/es que administra centros educativos	**Servicios de Cuidado** (Jornada Completa, Cuidado familiar, Cuidado extra escolar): grupos comunitarios como Iglesias o grupos sin fines de lucro; el gobierno local; entidades corporativas que operan múltiples servicios; operadores individuales que prestan servicios de cuidado familiares en sus propios hogares; servicios operados y financiados /subvencionados por los empleadores para los hijos de sus empleados. **Preescolar (PreK)** - Gobierno Federal: 21% - Grupos no gubernamentales: 28%

	- Centros de Cuidado de Jornada Completa (con y sin fines de lucro; grupos comunitarios, iglesias; gobiernos locales; empresas): más del 50%
Financiamiento	0 a 4 años: Servicios de Cuidado Subsidio a la demanda por parte del Gobierno (63%) Gasto de bolsillo de las familias (37%) 4 a 5 años: PreK Gratuidad universal
Regulaciones nacionales	Formación de Educadores y personal Depende del tipo de servicio: - Al menos un 50% del personal deben tener, al menos, un Certificado de nivel III en Educación y Cuidado de acuerdo al marco de calificaciones australianos. - Al menos un educador de párvulos universitario (aumenta la cantidad de acuerdo a la cantidad de niños). - Otros títulos aceptados: Nivel Diploma en Educación y Cuidado. Ratio Educador-Niños/as Ver tabla 6, en anexo 2.
	Concepto de Calidad y Equidad, estándares y currículum nacional
Concepto de calidad y equidad	Bienestar global del niño/a: cuerpo, mente y espíritu. Pertinencia del servicio entregado de acuerdo a la cultura, contexto y familias de donde provienen los niños/as.
Estándares de calidad	Siete áreas de calidad: Programa educacional y práctica; Salud y Seguridad; Ambiente físico; Personal; Relaciones con los/as niños/as; Alianzas colaborativas con la familia y las comunidades; Liderazgo y gestión del servicio.
	Sist. Aseguramiento de la Calidad
Institución/actores que supervisan/evalúan los centros	Australian Children's Education and Care Quality Authority: cuerpo nacional que supervigila el sistema.

	Autoridades regulatorias en cada jurisdicción (Estados y/o Territorios): encargados de la evaluación y asesoría de los servicios.
Ámbitos que se evalúan	Todas las áreas de la calidad de los estándares, a través de observación de prácticas asociadas a cada una de las áreas; requerimientos de calificaciones de personal, ratio educador-niño/a; relaciones entre educadores y niños/as; políticas del centro educativo para cada área de la calidad; programa educacional; gestión y liderazgo. Los aprendizajes no son evaluados directamente.
Componentes de planificación/evaluación:	
Autoevaluación	Si, como parte del plan de mejoramiento.
Evaluación externa	Sí, evaluación de ACECQA.
Plan de Mejora	Sí
Difusión de los resultados	Sí, página mychild.gov.au para que padres busquen los servicios de educación y cuidado de sus hijos/as.
Consecuencias	Dependiendo de la calificación del establecimiento: - Excelente: el "premio" de ser catalogado como un servicio de excelencia dura tres años. - Sobresaliente: evaluación completa cada tres años. - Cumpliendo con los estándares: evaluación completa cada dos años. - Camino hacia el cumplimiento de los estándares: evaluación completa cada año. Para el caso de necesitar mejoras importantes, se deben realizar acciones inmediatas. En caso de ser calificados como insuficientes: puede que se les revoque la aprobación del servicio (no se especifica con claridad cuándo, después de cuántas veces, etc.). La consecuencia general es la publicación de los resultados de manera pública en el centro educativo y en la página donde aparece la información de los servicios.
Supervisión, asesoría y acompañamiento	El asesor/inspector de la Autoridad Regulatoria de cada Estado y/o Territorio, debiese asesorar y trabajar con los centros que necesiten mejorar para alcanzar los estándares.

	Son prioridad los centros calificados como “Necesidad de mejoras significativas”.
Debates y evaluaciones del modelo	
Acuerdos, consensos del modelo, aspectos que han resultado positivos	- Currículum Nacional que considera a los Servicios de Cuidado (antes considerados como solo lugares de cuidado y no de aprendizaje). - Aumento de los requerimientos de calificación del personal y ratio educador-niño/ más exigentes. - Valoración de la “idea” de un Marco Nacional Unificado que vele por la calidad. PreK Universal y gratis.
Tensiones, desacuerdos, puntos críticos	- Excesiva carga burocrática para los servicios para la evaluación - Complejidad del sistema y de los distintos requerimientos (evaluación; requerimientos operacionales mínimos; regulaciones nacionales; ley nacional) - Inconsistencias en la aplicación de evaluación de los estándares por parte de los asesores/inspectores - Poca orientación para mejorar la evaluación y calidad del servicio. - Tensión entre estándares de calidad y provisión del servicio por parte de los proveedores privados (especialmente aquellos con fines de lucro).

Brasil: "Construyendo la calidad desde la comunidad: modelo de aseguramiento basado en la autoevaluación institucional"

Brasil

El modelo de aseguramiento de la calidad en Brasil sitúa la evaluación dentro una mirada amplia, desde la perspectiva de los derechos de los niños, acorde a la identidad particular de la educación infantil. La propuesta (diseñada el año 2009) se basa en una concepción de calidad como un proceso interno, contextualizado y dinámico, enraizado y construido en la comunidad en que se desarrolla. En este marco se presenta un ciclo de mejora institucional, que se destaca por la participación democrática de la comunidad educativa en los procesos de diseño, implementación y seguimiento. El énfasis está puesto en la autoevaluación (voluntaria) y un esquema democrático que se aplica a nivel local.

El proceso de construcción del modelo, contempló la organización de amplias discusiones entre diferentes estamentos de la sociedad (padres, docentes, instituciones ligadas a la educación, sociedad civil) coordinadas por el Ministerio de Educación tendientes a acordar tanto los estándares como los procedimientos de evaluación a utilizar. Otro elemento relevante, es la preocupación por crear y fortalecer fuentes de financiamiento específico, permanente y dirigido de manera particular a la educación infantil.

El modelo propuesto se encuentra especialmente tensionado por la ausencia de una evaluación externa y un débil apoyo de instituciones intermedias, como el municipio.

1. Contexto de País y Sistema de Educación Parvularia

1.1. Contexto general de país.

La República Federal de Brasil está conformada por 27 unidades territoriales, que constituyen la Unión. De estas, 26 corresponden a Estados y la restante al Distrito Federal, en el cual se ubica la capital del país, Brasilia. El Distrito Federal se divide en regiones administrativas y posee atribuciones tanto de Municipio como de Estado (artículo 23, Constitución, 1988). Los Estados, en cambio, están subdivididos, actualmente, en un total de 5.564 Municipios.

En cuanto a indicadores de caracterización general, durante la última década, Brasil ha experimentado una baja en la tasa de pobreza desde 36.6% el año 2005 a 18% el año 2013. El mismo fenómeno se repite en cuanto a la cantidad de indigentes, es decir pobreza extrema, que el año 2005 alcanzaba un 10.7% y el año 2013 a 5.9%. En este periodo el país también muestra notables progresos en la reducción de la desigualdad, expresados en la baja experimentada por el índice de GINI. Si bien es posible considerar que una disminución de la polarización debería traducirse en menos conflictos sociales, actualmente Brasil experimenta expresiones de malestar social (CEPAL, 2014), buscando soluciones a tensiones tanto nacionales como territoriales.

Para la Constitución brasileña (1988) la educación conforma uno de los derechos sociales de las personas (artículo 6) y deber del Estado y la familia (artículo 227, Constitución, 1988; Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, 1996). De acuerdo a la UNESCO (2011) la organización del sistema educativo en Brasil establece diferentes competencias entre los organismos que constituyen la Federación (Unión, Estados, Distrito Federal y Municipios). La educación tiene un rango de obligatoriedad de 14 años, que abarcan desde los 4 a los 17 años. La educación parvularia, para niños de 4 y 5 años es obligatoria y debe ser universalizada hasta 2016, como lo estipula la Reforma Constitucional n°59/2009 y dispone la ley n°12.796/2013. Actualmente, en Brasil, la educación infantil va del nacimiento hasta los 5 años.

Respecto de sus características, el artículo 206 de la Constitución (1988), declara como principios de la enseñanza: "la igualdad de condiciones para el acceso y la permanencia en la escuela" (I); el "pluralismo de ideas y de concepciones pedagógicas, y coexistencia de instituciones públicas y privadas de enseñanza" (III); la "gratuidad de la enseñanza pública en establecimientos oficiales" (IV); y la "garantía del patrón de calidad" (VII). Respecto de la existencia de la iniciativa privada en educación, el artículo 209 de la Constitución señala que es posible en cuanto: cumpla con las normas generales de la educación nacional (I) y se someta a la autorización y evaluación de calidad por el Poder Público (II), requisitos que se complementan con "capacidad de autofinanciamiento" (Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, 1996).

Para entender el sistema de educación parvularia propuesto por Brasil, que se explicará a continuación, es necesario considerar que el país ha trabajado por una visión holística de la infancia, que enmarca cualquier iniciativa dirigida a esta franja etaria dentro de la perspectiva del derecho de los niños, hecho que también es válido al reflexionar sobre la propuesta de evaluación de la calidad para la educación infantil. En este sentido, para Brasil la educación infantil y su calidad, se contextualizan en procesos mayores que la incorporan con igual importancia que otros derechos de los niños. Dentro de este conjunto de preocupaciones vinculadas a la infancia se encuentra la educación infantil y el aseguramiento de su calidad. Es decir, no se trata de un derecho o un proceso aislado sino que se debe considerar desde una mirada holística, sin perder de vista que es un elemento que tiene que coordinarse al interior de un sistema y unos fines mayores.

1.2. Sistema de educación parvularia.

Modalidades de los servicios.

Respecto a la organización de la oferta y los niveles que esta abarca, el artículo 30 de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (1996) señala que será brindada bajo dos modalidades, considerando como criterio la edad de los niños que atienden: Sala cunas (creche) o entidades equivalentes para niños de hasta tres años de edad y; Centros preescolares, para los niños de cuatro a seis años de edad.

En 2009, el Ministerio de Educación promulga la Resolución n°5, la cual caracteriza a las sala cunas y los centros preescolares como:

> … espacios institucionales no domésticos que constituyen establecimientos educacionales públicos o privados que educan y cuidan niños de cero a cinco años de edad en un periodo diurno, en jornada completa o parcial, regulados y supervisados por organismos competentes del sistema de enseñanza y sometidos a control social. (Ministerio de Educación, 2009, artículo 5, Resolución CNE/CEB 5/2009)

La administración de estos establecimientos, de acuerdo a lo indicado por el artículo 19 de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (1996), pueden ser clasificadas en las siguientes categorías: (i) Públicas: son aquellas creadas o incorporados, mantenidas y administradas por el poder público (Federal, estatal o municipal) y (ii) Privadas: son aquellas financiadas y administradas por personas naturales o jurídicas de derecho privado. Dentro de este grupo, la Ley establece que las instituciones privadas se catalogan en los siguientes tipos (artículo 20):

- Particulares en sentido estricto, lo que quiere decir que se financian y administran solo con financiamiento privado, dentro del que se contempla el pago de las familias. Se definen como aquellas que son instituidas y financiadas por una o más personas naturales o jurídicas de derecho privado que no correspondan a entidades comunitarias, confesionales o filantrópicas.
- Comunitarias. Son aquellas que son instituidas por grupos de personas naturales o una o más personas jurídicas, incluidas las cooperativas de profesores y alumnos que incluyan como su entidad financiante representantes de la comunidad. Además pueden recibir financiamiento público mediante convenios con las municipalidades, los Estados o con el gobierno federal, así como con empresas privadas sin fines lucrativos. En el siguiente apartado se describen las condiciones que debe cumplir para obtener beneficios públicos.
- Confesionales. Son aquellas instituidas por grupos de personas naturales o una o más personas jurídicas, que profesan una orientación confesional o ideología específica. Al igual que el caso anterior pueden recibir otros financiamientos, que puede ser de origen público –en las mismas condiciones que el caso anterior- o privado.
- Filantrópicas. Son creadas por grupos de personas naturales o por una o más personas jurídicas con el objetivo de atender a comunidades pobres o necesitadas, sin fines lucrativos. Las instituciones privadas sin fines de lucro pueden mantenerse tanto por sus propios recursos como por medio de convenios condicionados a ciertas características –detalladas en el siguiente apartado- que pueden establecer con las municipalidades, los Estados o con el gobierno federal, así como con empresas privadas sin fines lucrativos.

Cobertura. Respecto de la cobertura, en niveles de sala cuna y centros preescolares, el Censo de Educación 2012 señala que esta alcanza un 21.9% y 82.2%, respectivamente (Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educacionales Anísio Teixeira (INEP), Ministerio de Educación, Dirección de estadísticas educacionales, 2013). En la tabla n°1 es posible observar los tipos de educación infantil en el sistema, junto con la edad y la cobertura.

Tabla 8. Tipo de educación infantil según edad y cobertura

Tipo de educación infantil	Edad	Cobertura
Sala cuna	0-3 años	21.9%
Preescolar	3-5 años	82.2%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Censo Escolar de Educación Básica 2012.

La distribución en relación a la dependencia administrativa de los establecimientos posee el mismo patrón en sala cuna y en preescolar: la mayoría de los centros que atienden a los niños y niñas corresponden a entidades municipales, en segundo lugar, a espacios de administración privados. Los centros de administración Federal y Estatal, conforman un grupo minoritario dentro de la totalidad de la oferta educativa. La tabla n°2 ilustra este escenario.

Tabla 9. Cobertura por dependencia administrativa de los centros y edad

Dependencia administrativa	Sala cunas (0-3 años)		Preescolar (3-5 años)	
	N°	%	N°	%
Federal	1.245	0,05	1.309	0,03
Estatal	6.433	0,25	51.392	1,08
Municipal	1.603.376	63,11	3.526.373	74,17
Privada	929.737	36,59	1.175.647	24,73
Total	2.540.791	100,00	4.754.721	100,00

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Censo Escolar de Educación Básica 2012.

Financiamiento. La educación pública infantil en Brasil es gratuita. Para ello distintas entidades públicos aportan recursos: la Unión, aplica, anualmente, no menos de dieciocho por ciento, y los Estados, el Distrito Federal y los municipios veinticinco por ciento, como mínimo, de ingresos provenientes de impuestos, incluyendo los procedentes de transferencias, en el mantenimiento y desarrollo de la enseñanza.

Los recursos públicos reunidos serán destinados prioritariamente a escuelas públicas, sin embargo, mediante convenios se podrían invertir en tres tipos de centros privados: comunitarios, confesionales y filantrópicos, que cumplan con las siguientes condiciones: prueben el destino no lucrativo y apliquen sus excedentes financieros en educación; aseguren el destino de su patrimonio a otra escuela comunitaria, filantrópica o confesional, o al Poder Público, en caso de cesar sus actividades.

El establecimiento de la educación infantil como responsabilidad prioritaria de los Municipios (Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, 1996) generó además como obligación para esta entidad, la aplicación del total de los impuestos, incluidas las transferencias

establecidas en la Constitución, en la educación fundamental y en la educación infantil. Sin embargo, estos recursos no fueron suficientes para asumir esta tarea. En consecuencia, el año 2007, Brasil decide inyectar mayores recursos a través de la enmienda constitucional realizada en diciembre del 2006 (n°53/2006), regulada por la ley n°11.494/2007112, estableciendo el Fondo de Mantención y desarrollo de la Educación Básica y de Valorización de los profesionales de la Educación (FUNDEB). Este fondo significó la unificación de los recursos desde la infancia a la enseñanza media.

Adicionalmente, en la Ley de los Royalties (Ley n°12.858/2013), se determina que una parte de los impuestos provenientes de los royalties por extracción y comercialización de las reservas de petróleo y gas natural brasileños sean dirigidas a educación y salud pública. Gracias a estas medidas la educación infantil, adquiere una paridad económica con la enseñanza escolar, como también se equipara un sueldo base mínimo para los profesionales del sector.

1.3. Currículum Nacional

El año 2009, el Ministerio de Educación, el Consejo Nacional de Educación y la Secretaría de Educación Básica, por medio de la Resolución n°5, fijan las *Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Infantil*. Este documento indica que las:

> *… propuestas pedagógicas de la Educación Infantil deben considerar que el niño, centro de su planificación curricular, es sujeto histórico y de derechos que, en las interacciones, relaciones y prácticas que vive cotidianamente, construye su identidad personal y colectiva, juega, imagina, fantasea, desea, aprende, observa, experimenta, narra, cuestiona y construye significados sobre la naturaleza y la sociedad, produciendo cultura.* (Ministerio de Educación, Consejo Nacional de Educación y Secretaría de Educación Básica, artículo 4, 2009)

Luego, en su artículo 6, establece que estas propuestas deben respetar tres clases de principios: (i) Éticos, referidos a la valorización de la autonomía, la responsabilidad, la solidaridad y el respeto por el bien común, el medio ambiente y las diferentes culturas, identidades y singularidades; (ii) Políticos, relacionado con garantía de los derechos de ciudadanía, el ejercicio de la criticidad y el respeto por el orden democrático; y (iii) Estéticos, respecto de la valorización de la sensibilidad, la creatividad, la alegría y la diversidad de manifestaciones artísticas y culturales.

Además, existen directrices curriculares generales que abarcan esta fase etaria, en referencia a poblaciones que se encuentran en situaciones de mayor vulnerabilidad: indígenas, afro-brasileños, mujeres y población rural.

Sumado a lo anterior, a nivel local se deben crear las Propuestas Pedagógicas o Proyecto Político Pedagógico de la red municipal (los municipios pequeños pueden elaborar una propuesta común para las instituciones pertenecientes a su territorio convocando a los actores educativos de la comunidad). El Municipio actúa como entidad responsable de su construcción con el concurso de la comunidad educativa, el personal, los niños, padres y personas de la comunidad

que puedan participar. A diferencia de la Propuesta Pedagógica, el Proyecto Político Pedagógico incluye un análisis político de la institución y su relación con la comunidad.

Por tanto, se trata de una apuesta curricular de baja estructuración, ya que se espera que sea la comunidad educativa y otros interesados, coordinados por los profesores y otros actores, quienes levanten una propuesta considerando tanto las orientaciones curriculares nacionales y locales como el contexto de los niños y sus familias.

1.4. Regulaciones respecto a Educadores y técnicos

El nivel de formación docente para los educadores que se desempeñan en la educación infantil en el sector público debe alcanzar el grado de licenciatura. Este se obtiene tanto en universidades como institutos de formación superior, en programas que tienen una duración entre 3 y 4 años. Esta preparación incluye un ciclo de formación dividido en formación general y práctica o experiencia profesional. Es importante destacar la existencia de una tendencia a que los profesionales de la educación que se desempeñan en los diferentes niveles se rijan por regulaciones semejantes, equiparándose en formación y condiciones, especialmente en enseñanza obligatoria.

Una de las acciones que muestran la preocupación de Brasil por lograr una adecuada atención de los niños, es la implementación de la política llamada Plan Nacional de Formación de Profesores, dirigida a 600.000 docentes en ejercicio que no poseen la formación estipulada por la ley o que enseñan en un área diferente de la que fueron licenciados. A esto se suman programas de posgrado para profesores titulados (Magister, Doctorados, cursos de especialización, de perfeccionamiento y entrenamiento). Además, existe la Fundación de Coordinación de Perfeccionamiento del Personal del Nivel Superior (CAPES), cuya tarea principal es actuar como agencia reguladora de la formación docente a nivel nacional. En este contexto, su función central es dar "organicidad a las políticas, acciones y programas gubernamentales para la formación y profesionalización de los profesores" (Ruiz, García y Pico, 2013, p. 235).

Por otra parte, es importante mencionar que una de las dimensiones de los estándares de calidad en la Educación Infantil se refiere a la formación y condiciones de trabajo de los profesores y otros profesionales de los centros. Al respecto existen tres indicadores (Ministerio de Educación - Secretaría de Educación Básica, 2009):

i. La existencia de una remuneración que respete la Ley del Piso Salarial del Magisterio (Ley n°11.738/2008). Esta Ley establece un sueldo base mínimo para los profesionales del sector, actualizado de manera anual, considerando la totalidad del sector público: federal, estatal y municipal; promoviendo la paridad de remuneración y garantizando un trato salarial equitativo, mejorando las condiciones del profesorado para todos los niveles de enseñanza. Además, indica que en caso que los Municipios o los Estados no tengan capacidad suficiente para cumplir con el valor salarial estipulado, la Unión debe complementarlo. Esta ley también implicó que los educadores que atienden a la primera infancia se integraran al 'magisterio de la educación básica', obteniendo el derecho al

salario mínimo nacional profesional, equiparándose económicamente con los profesionales de otros niveles.

ii. El conocimiento e implementación de procedimientos que intentan prevenir problemas de salud en los profesores y otros profesionales.

iii. El número de niños por profesor de acuerdo a la edad. Cuando se trata de niños de hasta 2 años, se establece que cada educador debe estar a cargo de 6 a 8 niños. Si se trata de niños de hasta 3 años, el coeficiente es 15 niños. Por último, entre 4 y 6 años se considera un máximo de 20 niños por profesor. Cabe resaltar que muchos municipios y Estados tienen resoluciones propias acerca de este tema, sin embargo, las cifras entregadas conforman el piso mínimo a respetar.

2. Enfoque de Calidad y Estándares Nacionales

Concepto de calidad

Para Brasil, la calidad es un mandato presente de manera transversal en las leyes, normativas y orientaciones vinculadas a la educación infantil[3]. En este escenario el año 2006 el Ministerio de Educación, junto con la Secretaría de Educación Básica, publica el documento *Estándares Nacionales de Calidad para la Educación Infantil, volumen I* y *Estándares Nacionales de Calidad para la Educación Infantil, volumen II*. Con el fin de concretar las directrices establecidas en los documentos citados, el año 2009, las mismas entidades dan a conocer el libro *Indicadores de calidad en la Educación Infantil*. Este escrito pone a disposición de las salas cunas y centros preescolares un sistema de autoevaluación de la calidad, mediante un proceso abierto que involucra a la comunidad. De estos documentos es posible desprender características y énfasis del concepto de calidad que subyace al modelo brasileño, a pesar que no contempla una definición explícita de este constructo. En este marco, un primer elemento a destacar son los valores sociales esenciales sobre los que se sustenta la concepción de calidad del país: la diversidad, el respeto al medio ambiente, el desarrollo de una cultura de la paz y la búsqueda de relaciones humanas más solidarias.

Además, distinguen cuatro pilares sobre los que fundamenta la construcción de la calidad: (i) la concepción de niño y de pedagogía para la educación infantil; (ii) los debates sobre la calidad de la educación en general y el debate específico en el campo de la educación de niños entre 0 y 6 años; (iii) los resultados de investigaciones recientes; y (iv) la calidad desde la perspectiva de la legislación y de la actuación de los órganos oficiales del país.

Respecto a la concepción del niño, el documento señala que se entenderá al niño desde que nace como: "ciudadanos de derechos, individuos únicos y singulares, seres sociales e históricos, seres

[3] Ver por ejemplo: Constitución, 1988; Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, 1996; Plan Nacional de Educación, 2001, 2014; Política Nacional de Educación infantil: por los derechos de los niños de 0 a 6 años, 2004.

competentes, productores de cultura e individuos humanos" (Ministerio de Educación y Secretaría de Educación Básica, 2006, p. 18). Además se destaca que se encuentran en una fase de sus vidas en las que dependen de los adultos, tanto en el cuidado como en la educación, acciones indisolubles durante la Primera Infancia. Esto conlleva que son los adultos los llamados a hacerse cargo de la satisfacción de las necesidades físicas y psicológicas de los niños.

En cuanto a la pedagogía para la educación infantil, de acuerdo al Ministerio de Educación y a la Secretaría de Educación Básica (2006), un servicio de calidad debiera apoyar a los niños en sus iniciativas espontáneas e incentivarlas al juego, la expresión de su interior, el movimiento al aire libre, al desarrollo de la imaginación y la curiosidad. Además, considera como meta ampliar los conocimientos en dos tópicos esenciales: la naturaleza y la cultura. Para lograr esto, se requieren estrategias pedagógicas apropiadas, enmarcadas en una diversidad de actividades, en las que se considere tanto el grupo de pares como el adulto.

En línea con la idea anterior, los documentos revisados buscan insertar la educación infantil en un marco de mayor amplitud, en cuanto no perder de vista que los niños forman parte de la sociedad. Esta constatación trae como consecuencia una serie de derechos por los que hay que velar activamente: "dignidad y respeto; autonomía y participación; felicidad, placer y alegría; individualidad, tiempo libre y convivencia social; diferencia y semejanza; igualdad de oportunidades; conocimiento y educación; profesionales con formación específica y espacios, tiempos y materias específicas" (Ministerio de Educación y Secretaría de Educación Básica, 2006, p. 19).

Como antecedentes finales, los documentos aluden a la definición de calidad realizada por Peter Moss (2000, citado en Ministerio de Educación y Secretaría de Educación Básica, 2006), quien en síntesis señala que la calidad es un concepto relativo, basado en valores, que requiere un proceso de definición participativo y democrático, por lo que se transforma en un proceso dinámico, continuo, que requiere revisiones y que nunca llega a un enunciado definitivo. Además, menciona a Anna Bondioli (2004, pp. 13-14, citada en Ministerio de Educación y Secretaría de Educación Básica, 2006) representante de los educadores de Reggio Emilia, quien establece que la calidad tiene una naturaleza transaccional, participativa, auto-reflexiva, contextual y plural, y que es un proceso de naturaleza transformadora.

A partir de los aportes de estos referentes –Moss y Bondioli- Brasil destaca cuatro características que la definición de calidad para la educación infantil debería contemplar, las que se manifiestan en la siguiente cita:

> *1) ser un concepto construido socialmente, sujeto a constantes negociaciones; 2) depender del contexto; 3) basarse en los derechos, necesidades, demandas, conocimientos y posibilidades; 4) la definición de criterios de calidad se encuentra constantemente tensada por estas diferentes perspectivas [refiriéndose, por ejemplo, a proceso/producto; cobertura/aprendizajes]* (Ministerio de Educación - Secretaría de Educación Básica, 2006, p. 24).

En este marco, de manera específica para la educación infantil, el Ministerio de Educación y la Secretaría de Educación Básica (2009) señalan que la definición de calidad resulta dependiente de diversos factores, entre los que destaca los derechos de la mujer y la responsabilidad colectiva con la educación de los niños pequeños. Ambos factores situados dentro de un marco mayor en el que se define la calidad para el sistema, que incluye otros elementos a considerar, tales como "los valores en los que las personas creen; las tradiciones de una cultura particular; los conocimientos científicos sobre cómo los niños aprenden y se desarrollan; el contexto histórico, social y económico en el que opera la institución (Ministerio de Educación y la Secretaría de Educación Básica, 2009, p. 14).

A partir de las características y de los factores considerados relevantes por Brasil para establecer la definición de calidad, se desprende que el proceso de evaluación y determinación de la calidad de una institución específica debe ser "participativo y abierto, siendo importante en sí mismo, ya que permite la reflexión y la definición de la propia manera de mejorar las instituciones de trabajo educativo y social" (Ministerio de Educación - Secretaría de Educación Básica, 2009, p. 14).

Por otra parte, el concepto de calidad en la educación infantil debe ser alimentado por los resultados de investigaciones nacionales e internacionales, los que permiten generar estándares e indicadores para la evaluación de la calidad. Este aspecto, se encuentra más específicamente vinculado con los factores que inciden en la organización de un mejor servicio. Al respecto los documentos señalan que los estudios en este ámbito se caracterizan por utilizar grandes muestras de niños y poseer un carácter longitudinal, buscando aislar los elementos que inciden en logros futuros –por ejemplo, resultados en pruebas cognitivas y de aprendizaje. Sin estar exentas de críticas, como la imposibilidad de aislar la influencia de la familia y de la sala cuna y/o de los centros infantiles, se rescatan ciertos factores, más o menos consensuados: (i) necesidad de complementar los cuidados y la educación entre la familia y la escuela, lo que implica una comunicación permanente y fluida entre ambos espacios; (ii) el tamaño de los grupos de niños, es decir, la relación entre niño/adulto; (iii) la cualidad de las interacciones entre adultos y niños; (iv) la preparación específica de los educadores en educación infantil; y como número (v) que la educación infantil resulta más esencial o tiene una mayor 'ganancia' mientras menor sea el nivel socioeconómico de la familia.

Desde la perspectiva de la legislación y de la actuación de los organismos oficiales en Brasil, los documentos señalan la consagración de la educación infantil en la Constitución de 1988 como un hito, que por un lado, visibiliza esta franja etaria y por otro, exige al Estado, el Distrito Federal, los Estados y las Municipales hacerse cargo coordinadamente de su educación. A partir de esta publicación se generan una serie de instrumentos políticos y textos oficiales que especifican orientaciones, responsabilidades y obligaciones de la educación infantil para la

Primera Infancia. La totalidad de ellos nombra de manera central o periférica el tema de la calidad[4].

A partir de la revisión de las ideas expresadas en los documentos es posible destacar respecto de la definición de calidad de la educación infantil, que Brasil reconoce una dimensión histórica, rescatando los diferentes debates que se han generado en su trayecto de desarrollo. Por otra parte, subraya el aspecto contextual, el dinamismo y el consenso necesario para la construcción de una definición y operacionalización de la calidad, que se edifica con participación de los diferentes actores de la comunidad. De hecho la mayoría de los documentos descritos en los párrafos anteriores son producto del concurso de variadas instituciones nacionales/internacionales, gubernamentales/privadas, y profesionales de la educación y áreas afines que participaron en la propuesta y en la revisión, en diversas instancias, coordinados por el Ministerio de Educación y la Secretaría de Educación.

En síntesis, la calidad en la educación infantil es entendida como equidad, en un marco de respeto a la diversidad cultural y étnica y la consideración de las realidades locales y regionales. Implica procesos participativos y la superación de criterios establecidos unívocamente por grupos cerrados. Por lo tanto, se trata de un proceso educativo vivido en las instituciones, en el que se otorga un papel central a elementos tan variados como la preparación del educador, las interacciones generadas en el espacio educativo, al coeficiente y a la generación de un fuerte vínculo familia-institución educativa.

Estándares de calidad

Con el fin de asegurar la calidad de las instituciones de educación infantil dirigidas a la cohorte en 0 y 5 años, Brasil ha generado dos tipos de prescripciones nacionales, las que deben ser adecuadas a los contextos tanto regionales como locales: estándares e indicadores, 2006 y 2009 respectivamente[5].

En el caso de los estándares para la educación infantil, establecidos en el documento *Estándares Nacionales de Calidad para la Educación Infantil, volumen II* (Ministerio de Educación y Secretaría de Educación Básica, 2006), las áreas consideradas en relación con la calidad de las instituciones de la Educación Infantil son: (i) Propuesta pedagógica, (ii) Gestión, (iii) Profesores y profesionales, (iv) Interacciones de los docentes, administrativos y otros profesionales; (v) Infraestructura. Cada una de estas áreas o dimensiones se desglosa en estándares, que en total suman 16. A su vez, de cada uno de ellos se desprenden afirmaciones que permiten especificarlo. En consonancia con esta propuesta, y como una etapa posterior, el año 2009 el

[4] Entre estos se destacan: *Criterios para un servicio de sala cuna que respete los derechos fundamentales de los niños* (Brasil, 1° edición, 1995; 2° edición, 2009), *Subsidios para la acreditación y funcionamiento de instituciones de Educación Infantil* (Brasil, 1998), *Directrices operacionales para la Educación Infantil* (Brasil, 2000) y *Estándares Nacionales de infraestructura para instituciones de Educación Infantil* (Brasil, 2006).

[5] Los estándares se configuran como amplios y genéricos puntos de partida o de llegada de referencia. En cambio, los indicadores son precisos y específicos, e implican la posibilidad de cuantificación del estándar, por lo tanto, se trata de medidas más concretas respecto a este último.

Ministerio de Educación y la Secretaría de Educación Básica, elaboran indicadores y presentan una propuesta de carácter voluntario para que cada comunidad autoevalúe su calidad. Esta información será descrita en el siguiente apartado.

La tabla n°10 muestra el desglose de cada una de las dimensiones establecidas por los estándares, junto con ejemplos de cada uno de ellos.

Tabla 10. ***Descripción y ejemplos de las dimensiones de los estándares de calidad para las instituciones de Educación Infantil***

Dimensión	Descripción	Ejemplo estándares	Ejemplo de desglose del estándar
Propuesta pedagógica	Se trata de un total de seis estándares, que tratan los siguientes temas: incorporación de principios éticos, políticos y estéticos a la propuesta pedagógica; promoción de la educación y el cuidado como un todo indivisible e integral; creación de un vínculo constructivo entre la familia y el centro; reconocimiento de la identidad personal y contextual del niño, su familia y los educadores; inclusión de la perspectiva de derechos, especialmente de los niños con necesidades educativas especiales; autonomía de la propuesta pedagógica de la institución al interior del marco legal.	Las propuestas pedagógicas de las instituciones de Educación Infantil contemplan principios éticos, políticos y estéticos (estándar 1)	Contemplan los principios éticos en lo que se refiere a la formación de los niños para el ejercicio progresivo de la autonomía, la responsabilidad, la solidaridad y el respeto al bien común (1.1)
		Las propuestas pedagógicas de las instituciones de educación infantil promueven las prácticas de cuidado y educación en la perspectiva de la integración de los aspectos físicos, emocionales, afectivos, cognitivo/lingüísticos y sociales de los niños, entendiendo que es un ser completo, total e Indivisible (estándar 2)	Organizan intencionalmente las actividades de los niños tanto de manera estructurada, como de manera espontánea y libre (2.1)
Gestión		Las instituciones de Educación Infantil funcionan durante el día, en media jornada o jornada completa, sin exceder el tiempo que el niño pasa con la familia (estándar 7)	El funcionamiento en media jornada implica recibir a los niños un mínimo de cuatro horas diarias (7.1)
		Los directivos actúan estrictamente coordinados con los profesionales bajo su responsabilidad, las familias y los	Consta con cuatro estándares, relacionados con: jornada de funcionamiento; organización y cantidad de niños por grupo y

		representantes de la comunidad local, ejerciendo un papel fundamental en el sentido de garantizar que las instituciones de Educación Infantil realicen un trabajo de calidad con los niños que atienden (estándar 10)	profesor; preparación del personal; y labor de los directores.
Profesores y profesionales	Esta dimensión se desglosa en tres estándares, referidos a: nivel de capacitación de los profesores; responsabilidades que les atañen; y otros profesionales que pueden participar de la institución.	Los profesionales que actúan directamente con los niños en las instituciones de Educación Infantil son profesores de educación infantil (estándar 11)	La habilitación exigida para actuar en educación infantil es de nivel superior, pedagogía o modalidad normal, admitiéndose como formación mínima, la modalidad normal, en nivel Medio (11.1)
		Teniendo como función garantizar el bienestar, asegurar el crecimiento y promover el desarrollo y el aprendizaje de los niños de educación infantil bajo su responsabilidad, los profesores de educación infantil deben [desglose en 15 funciones] (estándar 12)	Posibilitar que bebés y niños expresen con tranquilidad sentimientos y pensamientos (12.8)
Interacciones de los docentes, administrativos y otros profesionales	Desprende un estándar relacionado con la generación de una relación de confianza y colaboración recíproca entre las personas que trabajan en la institución.	Directores, profesores, profesionales de apoyo y especialistas de las instituciones de Educación Infantil establecen entre sí una relación de confianza y colaboración recíproca (estándar 14)	Desarrollan actitudes mutuas de comprensión y respeto a solicitudes, sugerencias y reclamos (14.2)
Infraestructura	Incluye dos estándares que tratan sobre: espacios, materiales y equipamiento, sus condiciones y uso.	Espacios, materiales y equipamiento de las instituciones de Educación Infantil se deben destinar principalmente a los niños: [desglose en 10 indicaciones] (estándar 15)	El mobiliario, los materiales y el equipamiento son organizados para hacer los diferentes espacios de la institución de Educación Infantil más acogedor y confortable (15.9)
		Los espacios, materiales y equipamientos	Se deben adecuar al uso por adultos con

	presentes en la institución de Educación Infantil se destinarán también a las necesidades de las familias y/o responsables de los niños matriculados y de los profesionales que en ella trabajan (estándar 16)	necesidades educativas especiales (16.2)

Fuente: Elaboración propia a partir de los *Estándares de calidad para las instituciones de Educación Infantil (2009)*

En el caso de los estándares elaborados por Brasil para la educación infantil resulta interesante destacar dos aspectos. En primer lugar, el carácter participativo y colectivo contemplado en su proceso de construcción, en el que se consideraron los aportes de diversos estamentos sociales interesados, fundamentándose en una perspectiva democrática. En segundo lugar, destaca la intención de diseñar estándares de calidad suficientemente flexibles como para abarcar las diferencias regionales y para permitir que las particularidades culturales locales tengan espacio para desarrollarse. Al mismo tiempo, se trata de una propuesta concreta, cuyo fin es favorecer una base común nacional, de fácil aplicación y seguimiento.

3. Modelo de Aseguramiento de la Calidad

3.1. Descripción general del modelo.

Con el fin de garantizar la calidad de cada institución de educación infantil, Brasil posee un modelo de aseguramiento de la calidad voluntario basado en el desarrollo de capacidades internas del centro, cuyo eje central es la autoevaluación, responsabilidad de toda la comunidad educativa, cuyo fin es valorar y gestionar la calidad en un proceso participativo y democrático.

Dimensiones que se evalúan. Brasil posee dos documentos que presentan dimensiones a considerar para la evaluación de la calidad de los centros. El primero de ellos, *Estándares Nacionales de Calidad para la Educación Infantil, volumen II* (Ministerio de Educación y Secretaría de Educación Básica, 2006), presenta estándares organizados en cinco ámbitos de relevancia, que ya fueron descritos en el apartado anterior (ver Tabla n°3: Descripción y ejemplos de las dimensiones de los estándares de calidad para las instituciones de Educación Infantil): (i) Propuesta pedagógica; (ii) Gestión; (iii) Profesores y profesionales; (iv) Interacciones de los docentes, administrativos y otros profesionales; e (v) Infraestructura.

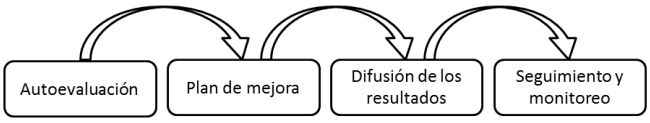
Al amparo del volumen descrito en el párrafo anterior y de las dimensiones que este propone, emerge un segundo documento -*Indicadores de calidad en la Educación Infantil* (Ministerio de Educación y Secretaría de Educación Básica, 2009). Este texto nace con el fin de traducir y detallar los estándares de calidad ya revisados a orientaciones operacionales. Resulta interesante destacar que se trata de un libro preparado bajo la coordinación conjunta del Ministerio de Educación, por medio de la Secretaría de Educación Básica, de Acción Educativa, la Fundación Orsa, la Undime y UNICEF, en el contexto de un proceso democrático y

participativo. Este texto presenta un instrumento de autoevaluación de la calidad para las salas cunas y centros preescolares a realizar mediante un proceso participativo y abierto a toda la comunidad. De manera concreta, presenta una propuesta concreta para la realización del proceso de autoevaluación de la institución. En él se establecen siete dimensiones en las que evaluar la calidad: (i) Planeamiento institucional; (ii) Multiplicidad de experiencias y lenguaje; (iii) Interacciones; (iv) Promoción de salud; (v) Espacios materiales y mobiliario; (vi) Formación y condiciones de trabajo de los profesores y otros profesionales; y (vii) Cooperación e intercambio con las familias y participación en la red de protección social. El anexo n°1 presenta una tabla en la que se describen las dimensiones contenidas en la autoevaluación, junto con la totalidad de los indicadores correspondientes a cada una de ellas y una selección de ejemplos de preguntas, creadas para orientar el proceso de autoevaluación.

3.2. Planificación de la mejora y sistema de evaluación

El ciclo de mejora voluntario propuesto por Brasil para garantizar la calidad en la educación infantil está compuesto por cuatro fases: (1) autoevaluación, (2) plan de mejora, (3) difusión de resultados y (4) seguimiento y monitoreo. La propuesta sugiere que el proceso de autoevaluación sea repetido cada uno o dos años, reiterando el ciclo, en el entendido que es un proceso interno de cada establecimiento como parte de un mejoramiento continuo. A continuación se describe cada una de las etapas, las que se muestran en el esquema n°1.

Ilustración 2. ***Ciclo de mejora institucional para asegurar la calidad de la educación infantil***



i. Autoevaluación. La aplicación del instrumento autoevaluativo busca que cada institución construya un diagnóstico en relación con la calidad de la oferta y genere propuestas coordinadas para transformarla hacia la mejora, encontrando un camino propio en función de prácticas que respeten los derechos de los niños y aporten a la consolidación de una sociedad democrática.

En la presentación del texto se indica que este material fue elaborado para ser usado voluntariamente por instituciones de Educación Infantil y que tanto las Secretarías de Educación como los Consejos Municipales de Educación pueden promover su uso y cuidar que los resultados "no se presten para la comparación entre instituciones" (Ministerio de Educación y Secretaría de Educación Básica, 2009, p. 16).

Cada una de las dimensiones estipuladas en el documento[6] debe ser contrastada por medio de indicadores. El documento recomienda que este proceso se planifique y realice en el marco de

[6] Las dimensiones de la calidad estipuladas por el documento son siete: (i) Planeamiento institucional; (ii) Multiplicidad de experiencias y lenguaje; (iii) Interacciones; (iv) Promoción de salud; (v) Espacios materiales y mobiliario; (vi) Formación y condiciones de trabajo de las profesores y otros profesionales; y (vii) Cooperación

una consulta participativa. Para esto sugiere la convocatoria de los diferentes actores de la comunidad educativa (directores, profesores, familias, entre otros). Propone un proceso muy específico, en que los participantes se dividan en siete grupos, organización que permite asignar a cada uno de ellos la totalidad de los indicadores correspondientes a una de las dimensiones, en base a responder preguntas determinadas. Cada grupo tiene, por tanto, la responsabilidad de evaluar una dimensión.

El documento propone una serie de pasos a seguir para organizar el proceso de autoevaluación:

- Presentación de la propuesta a la comunidad con explicaciones sobre la forma de trabajo con los indicadores y la división de los grupos.
- Discusión de las dimensiones en los grupos, que consiste en la revisión de las preguntas y la asignación de un color o de un juicio sobre cada indicador.
- Plenario, es decir, encuentro de todos los grupos de trabajo presentando las discusiones de los conflictos y consensos en cuanto a los colores atribuidos a sus indicadores y las razones.
- Definición de los problemas principales en el plenario.

Junto con estas indicaciones se entregan directrices acerca de los materiales necesarios para llevar a cabo el proceso y se sugiere que el proceso de autoevaluación sea repetido cada uno o dos años.

ii. Evaluación externa. No existe un modelo establecido de evaluación externa.

iii. Plan de Mejora. La información recogida a partir de la autoevaluación de la calidad del establecimiento de Educación Infantil como parte del ciclo de mejoramiento de la calidad incluye la elaboración de un Plan de Mejora. Para esto recomienda el uso de una tabla que contempla seis columnas: dimensión, indicador, problemas, acciones, responsables y plazo.

Ilustración 3. ***Modelo de plan de acción***

e intercambio con las familias y participación en la red de protección social. Es posible encontrar una descripción de cada una de ellas en el anexo 1.

Modelo de Plano de Ação

Dimensão	Indicador	Problemas	Ações	Responsáveis	Prazo

Fuente: Ministerio de Educación y Secretaría de Educación Básica, 2009, p. 28.

iv. Difusión de los resultados. Los resultados de la autoevaluación de los establecimientos educativos son difundidos a la comunidad educativa. Para esto el documento *Indicadores de calidad en la Educación Infantil* (Ministerio de Educación y Secretaría de Educación Básica, 2009) sugieren un formato que considera los siete ámbitos de evaluación, los indicadores correspondientes, y se le asigna un color a cada uno según el nivel de logro.

Ilustración 4. ***Modelo propuesto para la divulgación de resultados a la comunidad, dimensión 1: Planeamiento institucional***

INDICADORES DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Estas páginas permitem a divulgação dos resultados da autoavaliação.
Podem ainda ajudar o relator na produção do quadro-síntese.

AVALIAÇÃO DA DIMENSÃO PLANEJAMENTO INSTITUCIONAL

Indicadores

- ◯ 1.1. Proposta pedagógica consolidada
- ◯ 1.2. Planejamento, acompanhamento e avaliação
- ◯ 1.3. Registro da prática educativa

Explique a cor atribuída aos Indicadores:

Fuente: Ministerio de Educación y Secretaría de Educación Básica, 2009, anexos.

v. Consecuencias de los resultados. Los resultados del proceso de autoevaluación y mejora son para el establecimiento, y no implican algún tipo de incentivo o sanción.

3.3. Asesoría y acompañamiento

Actualmente, la Municipalidad como organismo encargado de la gestión y administración de las salas cunas y de los centros preescolares, es también la responsable del acompañamiento y la asistencia técnica. Esto se amplía a aquellos establecimientos de educación infantil sin fin de lucro que se encuentren en el territorio, con los cuales los Municipios pueden establecer convenios, de acuerdo a las condiciones estipuladas en el apartado 1.2. Estos acuerdos podrían contemplar tanto el apoyo para ampliar la oferta como la asistencia técnica.

Dada la corresponsabilidad entre las unidades territoriales establecida por la Constitución frente a la gestión e implementación del sistema de enseñanza en todos los niveles, los Municipios pueden contar con asistencia técnica para el desarrollo de sus programas de educación infantil proveniente del Estado, el Distrito Federal o la Unión. Sin embargo, los principales responsables de gestionar el acompañamiento de los establecimientos que atienden a la Primera Infancia son los Municipios. Esta entidad tiene debe generar un plan local dirigido a asegurar el complimiento de los derechos de la primera infancia, entre los que se encuentra la educación. Este plan debe contemplar a su vez, un diagnóstico de la población perteneciente a esta franja etaria con el fin de focalizar, en el caso de la educación, la asistencia técnica necesaria a las instituciones. Si bien en los documentos referidos específicamente a la educación, no se encuentra un criterio para que el Municipio decida cómo priorizar la asistencia, el Plan Nacional para la Primera Infancia (Red Nacional Primera Infancia, 2011) establece como una de sus directrices políticas que se debe atribuir prioridad a las regiones, áreas geográficas, o localidades con mayor necesidad. Por lo tanto, el Municipio a partir de su proceso de diagnóstico del estado de la primera infancia, podría utilizar este criterio para asignar la asistencia técnica.

4. Lecciones, Puntos Críticos y Debates respecto al modelo

4.1. Lecciones y fortalezas

Proceso evaluativo construido en la comunidad educativa

La revisión de la propuesta brasileña para asegurar adecuadas condiciones de la educación infantil deja clara la existencia de un sólido concepto de calidad que traspasa la totalidad de los documentos y les da coherencia. Por ejemplo, la publicación *Estándares Nacionales de Calidad para la Educación Infantil, volumen I*, da cuenta de una clara opción por comprender la calidad desde una mirada contextualizada y práctica, que se construye en interacción con la realidad en la que desarrolla la vida de la institución y de las familias, por tanto dinámica y diversa. Estas orientaciones se traducen en indicadores organizados en diferentes dimensiones que permiten abarcar los diversos aspectos involucrados en el funcionamiento de una institución.

Amplia participación en la construcción del modelo

La educación infantil es un tema que está presente a nivel político hace más o menos dos décadas en Brasil. Para la historia de un país, se trata de un tópico reciente, que por tanto, debe

luchar por encontrar su lugar en la esfera nacional y local. Una de las aristas de la educación infantil es cómo y qué se evalúa respecto de su calidad, dado que su incorporación como derecho la ha traído tanto a la agenda pública como al presupuesto de las diferentes unidades territoriales. Esta situación conlleva tensiones en diferentes niveles, sin embargo, el tema se ha mantenido vigente y ha logrado ubicarse como una preocupación de diferentes sectores de la sociedad, donde cada estamento tiene algo que decir y aportar. Para ejemplificar esta característica, resulta útil la siguiente cita tomada desde la presentación del documento *Indicadores de calidad en la Educación Infantil* (Ministerio de Educación y Secretaría de Educación Básica, 2009), ya que muestra la importancia otorgada por Brasil tanto al proceso de construcción como a la consideración de variados estamentos provenientes de diferentes ámbitos en su elaboración.

> *El presente documento fue preparado bajo la coordinación conjunta del Ministerio de Educación, por medio de la Secretaría de Educación Básica, de Ação Educativa, de la Fundação Orsa, de Undime y de Unicef. El desarrollo del trabajo contó con la participación de un Grupo Técnico, compuesto por representantes de agencias, juntas, consejos, maestros, administradores, expertos e investigadores, que se reunieron más de un año para preparar la primera versión. Esa versión fue discutida y modificada en ocho (8) seminarios regionales y después de la incorporación de las sugerencias fue pre-probado en las instituciones de la primera infancia, públicas y privadas, de 9 (nueve) unidades federales: Pará, Ceará, Bahía, Río de Janeiro, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Distrito Federal, São Paulo y Paraná* (Ministerio de Educación y Secretaría de Educación Básica, 2009, p. 9).

El ejemplo anterior es una muestra de cómo se han organizado los procesos de construcción de cada una de las iniciativas para asegurar la calidad. El énfasis en la participación de la comunidad en la construcción de las propuestas ha permitido construir sentidos comunes, y así dar mayor sustentabilidad a los cambios. En relación a este punto Campos[7] (2011) señala

> *… para conseguir cambios en el área educativa es necesario un buen trabajo no solo del punto de vista conceptual, teórico, sino también bueno desde una perspectiva política, de comprometer a los equipos, ganar corazones y mentes. Solo sobre la base de la amenaza, no pasa nada.* (Campos, M., entrevista Revista Educación, septiembre 2011)

Modelo que potencia las capacidades de los actores

El modelo confía en la capacidad de los profesionales para evaluar la calidad institucional, de ahí que el eje se encuentre en la autoevaluación y no considere el control externo. Sin embargo,

[7] Profesora, Doctora en Sociología de la USP, es profesora en el Programa de Posgrado en Educación - plan de estudios de la Universidad Católica de São Paulo, investigadora del Departamento de Investigación Educativa de la Fundación Carlos Chagas, ex presidenta de ANPED y presidenta de Acción Educativa. Ha participado en la elaboración de los documentos revisados en este informe.

este proceso no es de absoluta responsabilidad de los docentes, sino que incorpora la participación de la comunidad, siguiendo una lógica basada en la participación democrática en cada etapa del proceso, en consonancia con la forma en que se construyó el modelo.

El reconocimiento a la labor de los educadores también se puede observar en la creación y fortalecimiento de fuentes y formas de financiamiento específicas, permanentes y dirigidas de manera particular a la educación infantil, gran parte de las cuales están destinadas a equiparar los estándares para los profesionales que se desempeñan en los diferentes niveles. Dentro de estas destacan las leyes de Piso Salarial del Magisterio (n°11.738/2008) y Royalties, ambas dirigidas a aumentar los recursos para la educación infantil. A pesar que pareciera que no es suficiente, a través de estas decisiones, se expresa un convencimiento en relación con el énfasis de contar con condiciones adecuadas para los profesionales.

Brasil ha mostrado una gran preocupación por aumentar la cualificación del profesional que trabaja en la educación infantil. En efecto, ha elaborado perfiles de cargo, establecido coeficientes y puesto en marcha planes para profesionalizar al personal de las instituciones que ejercen sin preparación. A pesar que en este momento se presenta como un desafío se observa un énfasis en este actor y en la necesidad que sea este quien implemente y dirija el proceso de autoevaluación institucional, articulando la participación de la comunidad. Además, se espera que sea el equipo de profesionales de la institución quienes se contacten con el Municipio solicitando los apoyos detectados por el proceso de autoevaluación, como parte del plan de mejora.

Por otra parte, de manera cualitativa, se releva la importancia del profesor en el marco de la perspectiva de los niños como sujetos de derechos y ciudadanos, lo que se expresa en la siguiente cita:

> El reconocimiento de que la forma como se mira, escucha y atiende a los niños expresa el valor que se le da, el respeto que se tiene por ella, la solidaridad y el compromiso que se asume con ella, reconocimiento también de que los niños captan el mensaje de estos sentimientos y los valores de la forma en que es tratada por los adultos. (Plan Nacional Primera Infancia, 2011, p. 28)

Énfasis en el proceso y condiciones de aprendizaje

La evaluación de calidad considera las particularidades de la educación inicial para la elaboración de estándares e indicadores, y no aplica fórmulas presentes en los niveles superiores, como es la medición de desempeños de los alumnos. Al respecto la UNESCO (2013) manifiesta:

> Esa identidad está puesta en la relación entre el «valor en sí misma» y su movimiento hacia la etapa siguiente de la educación básica. El fortalecimiento de su identidad, con la especificidad pedagógica que le es propia, implica: a) adopción de principios y objetivos específicos; b) experiencias de aprendizaje y metodología

> coherentes con las características físicas y psicológicas de la edad de los niños; c) espacios y tiempos adecuados; d) mediación de profesores formados en nivel superior con especialización o habilitación para esa etapa de la educación; y e) relaciones con las familias (UNESCO, 2013, p. 114).

4.2. Debates y puntos críticos

Ausencia de una evaluación externa

Al respecto, Bruna Ribeiro, Secretaria Municipal de Educación de São Paulo (Entrevista dada al Jornal Cruzeiro do Sul, 8 de septiembre 2014) indica la necesidad de tener una evaluación externa que verifique la calidad de la enseñanza infantil, además de la autoevaluación. Sin embargo, puntualiza que ésta en ningún caso debería contemplar que los niños hicieran pruebas como lo hacen los mayores. En otras palabras, propone que la entrega de amplio poder local se debería complementar con un rol desde el municipio u otro externo que evalúe desde afuera la calidad. Lo que se discute aquí es la legitimidad de un sistema de regulación externo. Este debate se encuentra enraizado en la necesidad de respetar la diversidad y la consideración al contexto local versus la necesidad de garantizar mayor equidad entre clases sociales, regiones y grupos étnicos-raciales. Esta inquietud emerge desde el débil rol que ha jugado el Municipio como institución intermedia para supervisar la calidad de los centros, elemento no contemplado explícitamente en el modelo.

Desde la normatividad y a partir de la manera en que se organiza el sistema brasileño, existen diferentes niveles en los que el Plan Nacional de Educación sitúa la evaluación de la calidad del nivel infantil, atribuyendo tareas específicas a diferentes estamentos. En efecto como lo señala la entrevistada Jaqueline Delgado, académica de la Universidad de Londrina:

> *El Plan Nacional de Educación, prevé la evaluación de la educación en la primera infancia, con base en los estándares nacionales de calidad, con el fin de evaluar la infraestructura física, el personal, las condiciones de la gestión, los recursos de la enseñanza, la situación de la accesibilidad, entre otros indicadores relevantes. Sin embargo, es responsabilidad de las Secretarías municipales/estatales de Educación la formulación, aplicación y evaluación de la Política Municipal de educación infantil y, por otro lado, exige al Ministerio de Educación Nacional la evaluación de la educación básica, donde se incluye la educación de la primera infancia* (Delgado, J. Comunicación personal, 7 de marzo 2015).

La cita revisada habla desde la norma, es decir, describe lo que oficialmente se establece como deber ser. Sin embargo, en la práctica, ha resultado complejo para los Municipios llevar a cabo las tareas que se espera que cumpla. Al respecto, la académica y participante activa de la Institución Avante, María Thereza Marcilio (Comunicación personal, 9 de abril 2015) señala:

> *[Según] mi punto de vista el principal problema es que la oferta de creches y preescuelas es de los municipios, que son la instancia más pobre y más flaca de la federación. No es suficiente el fondo [refiriéndose al FUNDEB], es un gran avance, pero no es suficiente, hay municipios muy, muy pobres (...) los Municipios no tienen condiciones de atender a toda la demanda ha emergido* (Marcilio; M.T. Comunicación personal. 9 de abril 2015).

En esta misma línea, UNESCO (2007) expresa

> *A pesar de los avances en las normas, gran parte de lo que está prescrito por la calidad aún no se ha puesto en práctica. El problema es más pronunciado en lo relativo a la supervisión. Responsabilidad de supervisión, incluso para los servicios públicos, se ha tomado escasamente o superficialmente. El problema se atribuye a la falta de personal y/o la insuficiente capacidad técnica* (UNESCO, 2007, p. 25).

En el largo plazo, el Plan Nacional para la Primera Infancia (Red Nacional por la Primera Infancia, 2011) propone que se instituya un sistema nacional de acompañamiento y control, generado por los organismos existentes en el poder público, coordinados por la Secretaría de Derechos Humanos (SEDH), la Presidencia y el Consejo Nacional de los Derechos de los Niños y Adolescentes (CONANDA). La iniciativa contempla divulgación periódica de los resultados y la participación de variadas instancias. Sin embargo, es necesario considerar que se refiere a la política para la Primera infancia, no específicamente al aspecto educativo.

Persistencia de una débil calidad educativa

A pesar de los cambios legislativos, la definición de estándares e indicadores de calidad, y documentos oficiales con orientaciones específicas para el nivel, preocupa la distancia entre lo deseable y la calidad efectiva de la oferta de párvulos.

El año 2010, la Fundación Carlos Chagas (FCC), en colaboración con el Ministerio de Educación (MEC) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), realiza el estudio *Educación infantil en Brasil; e*valuación cualitativa y cuantitativa (Verdisco y Pérez, 2010). Utilizando como instrumentos principales versiones revisadas y adaptadas de la escala ITERS (Infant and Toddler Environmental Rating Scale) para aplicarla en salas cunas y de la ECERS (Early Childhood Environment Rating Scale)[8] para el uso en centros preescolares. Evaluaron la calidad de 150 instituciones representativas en seis capitales brasileras, a saber: Belém, Campo Grande, Florianópolis, Fortaleza, Rio de Janeiro y Teresina.

Como resultados, se destacan: en promedio, los centros encuestados en las seis ciudades incluidas en este estudio alcanzan un 3.3[9], lo que los ubica en la categoría de 'básicos'. Sin

[8] Con este estudio fue la primera vez que se aplicaron estas escalas en una gran muestra en Brasil.

[9] Ambas escalas -ITERS-R y ECERS-R- usadas en este estudio consideran un rango de puntaje entre 1 y 10. Siendo 10 el puntaje máximo posible de alcanzar. Los puntajes entre 1 y 3 fueron clasificados como 'inadecuados'; entre 3 y 5 es considerado 'básico'; entre 5 y 7, 'adecuado'; y entre 7 y 8.5, 'bueno'; y 8.5 y 10

embargo, Florianópolis y Río de Janeiro logran mejores resultados que el resto. La dimensión interacción, definida por la calidad de esta entre adultos y niños y entre los niños, se muestra como una de las áreas en las que sala cunas y centros preescolares alcanzan un nivel 'adecuado'. En promedio, la infraestructura en las salas cunas es categorizada como 'básica', con algunas variaciones. En la misma categoría se encuentra el espacio interior, la organización de las salas de clases y los materiales disponibles para los niños. Mientras que el mobiliario del aula, las actividades diarias, las rutinas y el juego y los recursos disponibles para brindar comodidad a los niños aparecen clasificadas como 'inadecuadas'.

Dentro de sus análisis, el estudio muestra como una de las principales preocupaciones son los bajos puntajes obtenidos, tanto en sala cuna como en centros preescolares, como en la dimensión observada de 'actividades', considerada el eje de la propuesta pedagógica. Por ejemplo, las puntuaciones más bajas recibidas en la escala que evalúa los servicios de niños entre 0 y 3, fueron aquellas relacionadas con las actividades en el juego dramático y en la naturaleza y la ciencia, lo que sugiere que los niños tiene poca o ninguna oportunidad de explorar el mundo que los rodea y participar de actividades lingüísticas, bases para el aprendizaje. Asimismo, en el caso de la escala que evalúa el servicio entregado a los niños entre 4 y 6 años, las actividades relacionadas con el uso de bloques -reconocidas universalmente por fortalecer nociones básicas para el desarrollo de número, el tamaño y la resolución de problemas- recibieron una de las puntuaciones más bajas.

Formación de Educadores

Uno de los elementos que ha sido relevado por las investigaciones respecto de la calidad es la preparación de los profesores que atienden a los niños. Brasil, ha realizado un esfuerzo en mejorar los perfiles profesionales de los maestros, realizando -entre otros- programas que capacitan a distancia a profesores en servicio (por ejemplo, Pro-infancia). Sin embargo, estudios constatan deficiencias de las facultades responsables de la formación inicial docente en cuanto no contemplan la enseñanza de los niños entre 0 y 3 años. Al respecto, UNESCO (2009) en un análisis del estado de los profesores en Brasil, concluye que,

> *… pocos cursos de licenciatura en pedagogía proponen disciplinas que permitan alguna profundización en la formación de competencias en el área de educación infantil, y menos en relación a las modalidades educacionales (…), sea mediante oferta de optativos, de temas o proyectos especiales. Una observación final: la escuela, en cuanto institución social de enseñanza, es un elemento casi ausente de las mallas lo que lleva a pensar en una formación de carácter más abstracto y poco integrado al contexto concreto donde el profesional-profesor va a actuar* (UNESCO, 2009, p. 153).

Uno de los elementos contextuales que tensiona aún más esta situación de acuerdo a UNESCO (2009) es el rápido cambio exigido por la ley respecto a la necesidad que los profesores posean preparación a nivel superior. Esta situación acompañada del crecimiento acelerado de los

---

es 'excelente'. Los autores puntualizan que se trata de una adaptación, ya que el instrumento original contempla una escala de 1 a 7.

Institutos de Enseñanza Superior (IES) con escasa o nula tradición académica en el área de formación docente, convoca a UNESCO (2009) a preguntarse acerca de la "efectiva capacidad de muchos de ellos para agregar elementos importantes de la formación de docentes en este nuevo nivel" (UNESCO, 2009, p. 81).

La situación descrita por el informe de UNESCO (2009) respecto de la educación infantil se enmarca en una discusión mayor, que encuentra su raíz en la idea que las licenciaturas de pedagogía en general ocupan un lugar secundario en la universidad brasileña. En este escenario, la formación de profesores es considerada una actividad de menor categoría y los que se dedican a ella, presentan un bajo estatus. UNESCO (2009) indica que existe "un orden jerárquico en las actividades de la academia universitaria: las actividades de investigación y posgrado cuentan con reconocimiento y énfasis, y la dedicación a la educación y a la formación de los docentes supone pérdida de prestigio académico" (UNESCO, 2009, p. 155).

Una última cita del informe UNESCO (2009) sintetiza la preocupación acerca de la formación docente en educación infantil:

> *Merece poner atención al enorme vacío en la formación de profesores para la educación infantil, ya que se trata del primer nivel de la educación básica, que abarca varios años de atención al niño pequeño, y que concentra (…) el mayor porcentaje de maestros sin formación adecuada. [Esto podría encontrar su explicación en] la tradición de formación de profesores de nivel medio, los actuales cursos de licenciatura, acostumbran a preparar concomitantemente a los profesores para actuar en la educación infantil y en la enseñanza fundamental. La sospecha es que, entendida [la educación infantil], como en tiempos pasados, más como un complemento de la formación del profesor para los primeros años de enseñanza fundamental, la formación ofrecida no está contemplando debidamente las especificidades de la educación de los niños de sala cunas y centros preescolares* (UNESCO; 2009, p. 71).

Campos, Füllgraf y Wiggers (2006) en un estudio realizado en el marco del Proyecto Revisión de Políticas para la Infancia Temprana (apoyado por UNESCO y OCDE), revisan cuatro aspectos vinculados a la calidad de la educación infantil: (1) formación del profesorado; (2) propuestas pedagógicas; (3) condiciones de operación; (4) prácticas educativas y relación con las familias. Entre las conclusiones de la investigación resalta la precaria situación en la que se encuentran las salas cunas respecto de los centros preescolares en todos los aspectos revisados. Las autoras describen que las salas cunas funcionan "adoptando rutinas rígidas basadas casi exclusivamente en acciones relacionadas con la alimentación, higiene y contención de los niños" (Campos, Füllgraf y Wiggers, 2006, p. 118). Complejizan esta situación la carencia de material pedagógico, las instalaciones inadecuadas y la preparación insuficiente del personal, notando una cierta despreocupación respecto de la programación educativa desarrollada con los niños. En cuanto a los centros preescolares, las autoras indican que estos se encuentran en mejores condiciones en relación con la formación del personal e infraestructura, sin embargo, en los ámbitos vinculados a las rutinas resultan rígidas y focalizadas en actividades de tipo escolar.

Además, manifiestan que ambos tipos de instituciones presentan bloqueos en la comunicación con las familias, ya que son percibidas de parte de los educadores de manera negativa y prejuiciosa. Concluyen lo siguiente:

> *Los resultados de las investigaciones muestran que las educadoras de la sala cuna tienen dificultades de superar las rutinas empobrecidas de cuidados con alimentación e higiene, incorporando prácticas que lleven al desarrollo integral de los niños, a su vez, las profesoras de los centros preescolares difícilmente consiguen escapar del modelo excesivamente escolarizante, anclado en prácticas tradicionales de enseñanza fundamental. El hecho que ambos tipos de profesoras revelaran concepciones negativas sobre las familias atendidas apunta a un vacío en su formación previa y en servicio* (Campos, Füllgraf y Wiggers, 2006, p. 118).

A esto agregan que, independiente de su formación, los profesores no poseen la cualificación necesaria para desarrollar las metas de la educación inicial. Estos autores atribuyen esta situación a variables contextuales y de funcionamiento. Respecto a las primeras, consideran que la educación infantil en Brasil se encuentra en un proceso de transición. En cuanto a las segundas, explican que existe una inadecuación de las mallas y cursos de formación inicial docente. En base a este último punto explican la presencia de creencias negativas y prejuiciosas, de parte de las educadoras, acerca de las familias de los niños a los que atienden.

En síntesis, referente a la formación de profesores, específicamente en relación con la preparación para atender a niños entre 0 y 3 años, pareciera existir consenso en cuanto a que las cualificaciones de los educadores que actualmente se desempeñan en las salas cunas y los que se están preparando en las facultades, no responden a las necesidades requeridas para entregar un servicio de calidad (UNESCO, 2009; Campos, 2007, 2011; Ribeira, 2014). Esto levanta desafíos para la formación continua vinculados a actualizar a los educadores en servicio que aún permanecen sin la formación y escolaridad mínima exigidas por la nueva legislación, y para la formación inicial, adecuando los cursos existentes a las necesidades de preparación para la educación infantil (Füllgraf y Wiggers, 2006, p. 118)

Síntesis

<table>
<tr><th colspan="2">1. Sistema de Educación Parvularia</th></tr>
<tr><td>Cobertura % total país</td><td>Total cobertura (datos 2011):

Sala cuna (0-3): 21.9%

Asistentes: 2.298.707

Cohorte total: 10.485.209

Preescolar (3-6): 82.2%

Asistentes: 4.681.345

Cohorte total: 5.698.280

Datos 2012:
<table>
<tr><th>Dependencia administrativa</th><th>% Sala cunas (0-3 años)</th><th>% Preescolar (3-6 años)</th></tr>
<tr><td>Federal</td><td>0,05</td><td>0,03</td></tr>
<tr><td>Estadual</td><td>0,25</td><td>1,08</td></tr>
<tr><td>Municipal</td><td>63,11</td><td>74,17</td></tr>
<tr><td>Privada</td><td>36,59</td><td>24,73</td></tr>
<tr><td>Total</td><td>100,00</td><td>100,00</td></tr>
</table>
Fuente: Censo Escolar de Educación Básica 2012 (Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educacionales Anísio Teixeira, 2013)</td></tr>
<tr><td>Institución/es que administra centros educativos</td><td>Públicos: federales, estatales, municipales.

Privados: particulares, comunitarias, confesionales, filantrópicas</td></tr>
<tr><td>Financiamiento</td><td>- Unión
- Estados
- Distrito Federal
- Municipios
- Privados</td></tr>
<tr><td>Regulaciones Nacionales</td><td>Estándares Nacionales de Calidad para la Educación Infantil, volumen I (Brasil, 2006)</td></tr>
</table>

	Estándares Nacionales de Calidad para la Educación Infantil, volumen II (Brasil, 2006) *Indicadores de calidad en la Educación Infantil* (Brasil, 2009)
2. Enfoque de calidad y estándares	
Concepto de calidad y equidad	Implícito: (1) es un concepto socialmente construido; (2) depende del contexto; (3) se basa en derechos, necesidades, demandas, conocimientos y posibilidades; y (4) la definición de sus criterios está constantemente tensionada por esas diferentes perspectivas.
Estándares de calidad (si/no, n°, áreas temáticas)	Sí, existen estándares, en cinco áreas: Propuesta pedagógica, Gestión, Profesores y profesionales, Interacciones de los docentes, Administrativos y otros profesionales, Infraestructura.
3. Sistema Aseguramiento de la Calidad	
Institución/actores que evalúan los centros	Cada centro No hay información sobre la labor de los Municipios en la evaluación de las instituciones
Instrumento/s que se utilizan para evaluar	Autoevaluación
Ámbitos que se evalúan	1. Planeamiento institucional 2. Multiplicidad de experiencias y lenguaje 3. Interacciones 4. Promoción de salud 5. Espacios materiales y mobiliario 6. Formación y condiciones de trabajo de las profesores y otros profesionales 7. Cooperación e intercambio con las familias y participación en la red de protección social.
Componentes de planificación/evaluación:	
Autoevaluación	Si, de carácter voluntario
Evaluación externa	No hay información
Plan de Mejora	Existe, depende de los acuerdos de la comunidad educativa
Difusión de los resultados	Sí
Consecuencias	No hay consecuencias
Asesoría y acompañamiento	A cargo de los Municipios
4. Debates y evaluaciones del modelo	
Acuerdos, consensos del modelo, aspectos que han resultado positivos	• Modelo basado en una concepción de calidad como un proceso interno, contextualizado y dinámico, enraizado y construido en la comunidad en que se desarrolla • Modelo construido en base a amplias discusiones entre diferentes estamentos de la sociedad coordinados por el Ministerio de Educación • Modelo centrado en las capacidades de los actores de la comunidad que busca desde allí potenciar sus habilidades

	• Modelo que defiende la identidad particular de la educación infantil, configurando una evaluación de la calidad con énfasis en la oferta
Tensiones, desacuerdos, puntos críticos	• Incorporación de una evaluación externa de la calidad desde el Municipio • A pesar de los esfuerzos en diferentes ámbitos, persiste una débil calidad educativa • Formación de Educadores, especialmente de aquellos que trabajan con la población entre 0 y 3 años

Colombia: "Modelo de aseguramiento holístico puesto en marcha en contextos de pobreza"

Colombia

El modelo de aseguramiento de la calidad propuesto por Colombia para la educación en la primera infancia se enmarca en la política llamada '*Estrategia de Cero a Siempre*'. Esta iniciativa implica una transición desde un sistema centrado en el cuidado de los niños entre 0 y 6 años, hacia un sistema de atención integral con un fuerte componente educativo, focalizado en los contextos de mayor pobreza del país.

El diseño de esta política contempla una aproximación holística respecto al desafío de asegurar la calidad de los centros infantiles, coherente con una comprensión de la infancia desde la perspectiva de derechos. El sello de este modelo es que involucra un trabajo intersectorial –salud, justicia, asistencia social y comunidad-, poniendo un fuerte foco en la preparación de los recursos humanos, exigiendo la profesionalización de quienes trabajan directamente con los niños y niñas; centrado en el sector público que atiende a la población más vulnerable.

El caso de Colombia contribuye a pensar un esquema de aseguramiento amplio e integrador en un contexto de precarias condiciones, que incluye diversos componentes que se entrelazan, más allá de un sistema de evaluación a los centros educativos.

El diseño nacional y descentralizado, ha implicado una larga etapa de discusión y participación de diversos sectores, situación que enfatiza la importancia de generar procesos de debates que permitan aunar acuerdos nacionales, sostenibles en el tiempo.

Dado que se trata de una propuesta de alto impacto, el modelo está en proceso de implementación, por tanto no hay resultados de largo plazo.

1. Contexto de país y Sistema de Educación Parvularia

1.1. Contexto general del país

De acuerdo al Departamento Administrativo Nacional de Estadística de Colombia (2013) este país presenta un porcentaje de personas clasificadas como pobres de un 32.7% con respecto al total de la población nacional, índice que para el año anterior había registrado un 34.1%. Dentro de este grupo, un 10.4% se encuentra en pobreza extrema. Estos indicadores responden a cuántos son los pobres, información que se complementa con un alto índice de desigualdad de los ingresos (GINI) que para el mismo año registró un valor de 0,539 puntos, con una disminución de 0,009 puntos con respecto al año anterior.

Colombia, por otra parte, vive una situación particular: la guerrilla. Este contexto ha traído variadas consecuencias entre las que destacan: 4.744.048 personas desplazadas entre 1996 y 2012; 6.000 niños reclutados entre 2007 y 2012; 25.002 desaparecidos entre 1985 y 2012 (Centro Nacional de la Memoria Histórica de Colombia, 2013). Tanto las cifras relativas a la pobreza como la situación de la guerrilla configuran un escenario complejo para el desarrollo de la labor del sistema educativo. En este duro contexto, la educación en Colombia actualmente presenta para su población 13.2 años esperados de escolaridad. Sin embargo, para el año 2014, el promedio de escolaridad es de 7.1 años (PNUD, 2014). La Constitución política colombiana (1991) reconoce la educación como un derecho y señala su obligatoriedad entre los cinco y los quince años de edad, abarcando un año de educación parvularia y nueve de educación básica. La gestión del sistema educativo se enmarca en las directrices de esta constitución. En este documento, Colombia se compromete en un proceso de descentralización, el cual busca acercar la toma de decisiones al ciudadano, quien puede incidir sobre la calidad y oportunidad de los servicios sociales, entre los que se cuenta el educativo.

La organización del sistema educativo, de acuerdo a la Ley 115, considera cuatro niveles: educación preescolar, educación básica, educación media, educación superior. La educación preescolar corresponde a la impartida a los niños y niñas menores de seis años, y abarca tres años: pre-jardín (3 años), jardín (4 años) y transición (5 años). Solo el último –transición o grado 0°- es obligatorio para las entidades públicas.

1.2. Sistema de Educación Parvularia

La educación parvularia es reconocida por la Ley 115 (1994) como el primer nivel de la educación formal, y ordena la construcción de lineamientos generales de los procesos curriculares "*que constituyen orientaciones para que las instituciones educativas del país ejerzan la autonomía para adelantar el trabajo permanente en torno a los procesos curriculares y al mejoramiento de la calidad de la educación*".

Cobertura

El promedio de la cobertura de los programas de atención de educación inicial es de 38,7%. Este porcentaje varía según quintil de ingreso socioeconómico y edad. La tabla n°11, que se presenta a continuación, muestra la asistencia a la educación inicial de acuerdo al quintil de ingreso, correspondientes al año 2010.

Tabla 11. ***Cobertura de la asistencia a educación inicial por edad y quintil***

	Edad						
Quintil	Total	0 años	1 año	2 años	3 años	4 años	5 años
Q1	32,6%	4,10%	23,5%	38,9%	49,6%	57,7%	63,1%
Q2	36,2%	3,9%	20,1%	47,5%	59,3%	70,1%	71,4%
Q3	38,6%	2,0%	17%	49,4%	62,5%	77,9%	72,5%
Q4	40,4%	2,6%	14,3%	40,6%	71,2%	78,8%	78,5%
Q5	45,8%	1,6%	13,6%	43,7%	75,9%	83,0%	79,4%
Promedio	**38,7%**	**2,84%**	**17,70%**	**44,02%**	**63,70%**	**73,50%**	**72,98%**

Fuente: Bernal (2014) basados en datos ENDS (2010).

Como se observa en la tabla n°1 la cobertura en educación inicial aumenta de acuerdo a la edad entre los 0 y 4 años, con una leve baja en la población de 5 años. Es destacable que desde los 3 años se alcance una cobertura promedio mayor al 60%. Sin embargo, se observan diferencias entre los quintiles de ingreso. Al respecto se advierte que el primer quintil presenta un promedio de un 32,6% de asistencia, en cambio en el quintil cinco esta cifra alcanza un 45,8%. Es interesante indicar que esta medida aumenta con la edad de las niñas y niños. En el caso de los menores de 1 año, los porcentajes, transversalmente no sobrepasan el 5%. En cambio, a las edades de 4 y 5 años, todos se encuentran sobre el 57%. Un elemento a observar, tal como destaca Bernal (2014), es que "el gradiente socioeconómico está invertido en el caso de los niños menores de dos años, cuyas tasas de cobertura son inferiores en quintiles más ricos, y el gradiente se torna claramente positivo a partir de los tres años de edad. Esto se debe a que en estratos socioeconómicos más altos, los niños pequeños son cuidados en casa." (2014, p. 33).

Modalidad de servicios

La educación inicial puede ser ofrecida por establecimientos oficiales y no oficiales. La decisión acerca de su existencia y funcionamiento recae en las necesidades detectadas por la entidad territorial correspondiente -generalmente se trata de una Municipalidad. Actualmente, existen cuatro tipos de servicios:

- **Modalidad Familiar:** Se dirige a mujeres gestantes, madres lactantes, niñas y niños hasta los dos años de edad. También puede incluir casos de atención en zonas rurales o dispersas, que por su ubicación se les dificulte acceder a los Centros de Desarrollo Infantil. Esta modalidad se centra en el fortalecimiento de vínculos afectivos de las niñas y los niños con sus familias o cuidadores. Se realiza bajo dos actividades principales: (i) Encuentros educativos en el hogar, de periodicidad mensual; y (ii) Encuentros Educativos Grupales, que se llevan a cabo por media jornada al menos una vez a la semana, en instalaciones específicas y con sesiones separadas para adultos y niños/as.
- **Modalidad institucional Centros de Desarrollo Infantil (CDI):** Se atiende de manera gratuita a niños y niñas entre 0 y 5 años. Los centros son administrados por las entidades territoriales correspondientes, la que generalmente corresponde a una

municipalidad. Estos organismos pueden administrar directamente o utilizar operadores para la gestión de los Centros de Desarrollo Infantil. Se trata de personas naturales o jurídicas que se adjudican una licitación para manejar uno o varios establecimientos.

- **Jardín Privado:** La administración privada debe solicitar permiso a la entidad territorial correspondiente para iniciar su funcionamiento. Además, esta entidad debe autorizar el monto que desea cobrar a los padres por el servicio educativo, cantidad que se somete a revisión anual.
- **Nivel transición o grado 0°:** Corresponde a enseñanza obligatoria, este se imparte –por ley- dentro de la oferta que contemplan las escuelas. Es decir, las escuelas oficiales (58%[10] de la matrícula) y no oficiales (42% de la matrícula) que ofrezcan solo enseñanza primaria o primaria y secundaria, deben contar con este nivel.

La tabla n°12 muestra las características de la organización de los servicios colombianos de educación infantil.

Tabla 12. Características del sistema de organización de la educación infantil

	Modelo de 0-5			Modelo nivel Transición o grado 0°	
	Estrategia 'De Cero a Siempre'		Oferta Privada	Establecimientos oficiales	Establecimientos no oficiales
	0-2 años	3-5 años			
	Modalidad familiar	Modalidad institucional (CDI)			
Cobertura	---	---	---	58%	42%
Proveedores	División de Primera Infancia de la entidad territorial dependiente de la presidencia de la república a través de la Comisión Intersectorial para la Primera Infancia		Persona natural Sociedades Asociaciones, Corporaciones o Fundaciones Comunidades Religiosas Cooperativas Propiedad de una entidad del Estado	Entidad territorial	Persona natural Sociedades Asociaciones, Corporaciones o Fundaciones Comunidades Religiosas Cooperativas Propiedad de una entidad del Estado

[10] Fuente: Datos presentes en el sitio web del DANE - Investigación de Educación Formal.

		como universidad o fuerzas militares		como universidad o fuerzas militares
Financiamiento	Estatal Territorial Convenios con privados	Familias Inversión privada, regulada por el Estado	Estatal Territorial	Familias Inversión privada, regulada por el Estado
Exigencia en la formación de educadores	Los educadores deben ser profesionales en ciencias de la educación o en áreas vinculadas a la educación infantil, o con énfasis en educación especial, Psicología y pedagogía o psicología educativa. Pueden ser: (1) Licenciados con 2 años de experiencia directa en educación inicial; (2) Normalista superior con 1 año de experiencia directa en educación inicial y (3) Tecnólogos en ciencias de la educación relacionadas con infancia con 1 año de experiencia directa en educación inicial. Modalidades en transición instituto colombiano de bienestar familiar - ICBF: Técnicos laborales en áreas de la pedagogía o desarrollo Infantil	No existen orientaciones explícitas. Un elemento que podría entregar información acerca de este punto se encuentra en la autoevaluación institucional. Al responderla, cada establecimiento debe registrar el número total de su personal docente y calcular los años promedio de formación superior. Con este dato los jardines se clasifican en categorías, dentro de la autoevaluación institucional.	Estatuto docente (Decreto-Ley n° 2277, 1979) Estatuto de profesionalización Docente (Decreto 1278, 2002)	No existen orientaciones explícitas. Un elemento que podría entregar información acerca de este punto se encuentra en la autoevaluación institucional. Al responderla, cada establecimiento debe registrar el número total de su personal docente y calcular los años promedio de formación superior. Con este dato los jardines se clasifican en categorías, dentro de la autoevaluación institucional.

	con 5 años de experiencia directa en educación Inicial	

Fuente: Elaboración propia.

1.3. Reforma en el Sistema: 'Estrategia de Cero a Siempre'.

Contexto en que surge la política

De acuerdo a las proyecciones respecto del Censo 2005 (Departamento Administrativo Nacional de Estadística de Colombia, 2007) actualmente, Colombia cuenta con 5.132.760 niños y niñas entre 0 y 5 años, con un cálculo aproximado de 700.000 nacimientos anuales. Al interior de esta población uno de cada diez presentan bajo peso al nacer, en promedio los bebés colombianos cuentan con 1.8 meses de lactancia materna, uno de cada cinco niños no tiene el esquema de vacunación completo, tres de cada cuatro niños en condición de vulnerabilidad no recibe atención integral y 13.2% de la población entre 0 y 5 años presentan desnutrición crónica. Esto configura un panorama riesgoso para la población entre 0 y 5 años.

Por otra parte, CEPAL (2014) advierte acerca de lo que ha sucedido en "algunas de las iniciativas comunitarias que, además, se convierten en servicios de pobres para pobres" (Marco y Rico, 2013, citado en CEPAL, 2014, p. 22) al referirse a la necesidad no solo de hacerse cargo de los niños y las niñas sino también de las cuidadoras y cuidadores, que si no cuentan con una preparación adecuada, producen una mala calidad en los servicios prestados. A esto se suma la influencia de creencias arraigadas culturalmente en la conciencia de diferentes actores del nivel, dentro de las que se distingue: la enseñanza y el cuidado de los niños y niñas es una tarea fácil que no requiere de preparación ni conocimiento específico.

Los antecedentes anteriores –condiciones y debilidad del componente educativo en la atención a la primera infancia junto con la escasa sensibilidad de los adultos y docentes hacia esta población- junto a las tendencias políticas internacionales de protección de los derechos de la primera infancia, los resultados de una serie de investigaciones científicas que revelan que los primeros seis años de vida resultan cruciales en el desarrollo y en el aprendizaje y otros estudios que indican que la infancia es el momento que genera mejor relación inversión/resultados (Heckman, 2011), exigen al gobierno colombiano políticas específicas para hacerse cargo de este sensible periodo. En este contexto, el año 2006 se promulga la Ley 1098- Código de la infancia y la adolescencia- la que establece en su artículo 29° "*el derecho al desarrollo integral de la primera infancia, priorizando la nutrición, la protección, la salud y la educación inicial como derechos impostergables de todos los niños y niñas desde su nacimiento hasta los 6 años de edad*". La importancia de esta Ley radica en la institucionalización de la perspectiva de derechos para comprender la primera infancia. Además, el Código exige la descentralización, es decir, obliga legalmente a las administraciones territoriales a incorporar una política de infancia y adolescencia en sus planes de desarrollo, convirtiéndolo en una tarea

ineludible, que debe desarrollarse mancomunadamente entre los organismos del estado y la sociedad civil.

Dado este mandato, se genera la Política Pública 'Colombia por la primera infancia' (Documento CONPES social 109, 2007). Este manuscrito marca un hito en las acciones en torno a esta población, ya que se trata de la primera política pública orientada de manera explícita al grupo entre 0 y 5 años. Además, es fruto de un proceso de consenso entre personas e instituciones de diversos sectores sociales, producto de una amplia consulta pública. Los principios que orientan estas directrices se sitúan desde la perspectiva de derechos, buscando asegurar una protección integral y utilizando el Sistema de Protección Social como el instrumento del Estado para garantizar que esto se cumpla. De acuerdo a Vizcaíno, Ramírez & Cuéllar (2010) las disposiciones incorporadas en ambos documentos imprimen un giro en la comprensión de la niñez entendiendo a los niños como "sujetos activos y protagonistas de su propia vida y de la vida social" (p. 4). Por otra parte, destacan los autores, al interior de este enfoque se reconocen principios constitutivos, entre los que se cuentan: reconocimiento de los niños como sujetos titulares de sus propios derechos, el interés superior de la niñez, la prevalencia de sus derechos por sobre los de los demás, la intersectorialidad como la forma por excelencia de la intervención estatal, la corresponsabilidad del Estado, la sociedad y la familia en la realización y protección de los derechos y la importancia que tiene el contexto particular de los niños en su situación de vida y en la toma de decisiones. El énfasis otorgado a la intersectorialidad resulta relevante en cuanto conlleva nuevas formas de institucionalidad, que exigen a organismos que tradicionalmente no tenían responsabilidad con la primera infancia –por ejemplo, el Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio de Cultura- que se traducen en labores explícitas y directas vinculadas a esta población y que asocian sanciones al incumplimiento de este mandato.

Al amparo de ambos instrumentos, el año 2011 se presenta durante la presidencia de Juan Manuel Santos, la iniciativa intersectorial de atención integral a la primera infancia 'Estrategia de Cero a Siempre'.

Descripción de la política

La 'Estrategia de Cero a Siempre', continuando la línea del Código de infancia y adolescencia y de la política pública 'Colombia por la Primera Infancia' ya descritas, pretende reorientar el foco desde miradas de carácter asistencialista hacia consideraciones de las niñas y niños como sujetos de derechos en un marco inclusivo y reconocedor de sus potencialidades. Esta iniciativa depende directamente de la presidencia de la república y es conducida por la Comisión Intersectorial para la Primera Infancia (CIPI), financiada tanto por el Estado y las entidades territoriales como por convenios con la empresa privada y aportes de organismos internacionales. La estrategia se dirige a la atención de los sectores más pobres de la población y se organiza en cuatro entornos: Hogar, Salud, Educativo y Público; respondiendo a las necesidades de cuidado, protección y educación de los niños y niñas entre 0 y 5 años. Dentro del entorno Educativo se encuentran dos modalidades de atención: Familiar e Institucional.

De acuerdo a la información contenida en la página web correspondiente a la 'Estrategia de Cero a Siempre' la implementación de esta iniciativa se justifica en torno a tres elementos clave: neuropsicológicos, económicos y asociados a las características de vulnerabilidad de la población colombiana entre 0 y 6 años. Los principales rasgos de la política de Primera Infancia implican:

> *(…) un conjunto de acciones planificadas de carácter nacional y territorial, dirigidas a promover y garantizar el desarrollo infantil de las niñas y los niños de primera infancia, a través de un trabajo unificado e intersectorial, que desde la perspectiva de derechos y con un enfoque diferencial, articula y promueve el desarrollo de planes, programas, proyectos y acciones para la atención integral que debe asegurarse a cada niña y cada niño, de acuerdo con su edad, contexto y condición.* (Comisión Intersectorial de Primera Infancia, 2012, p. 8)

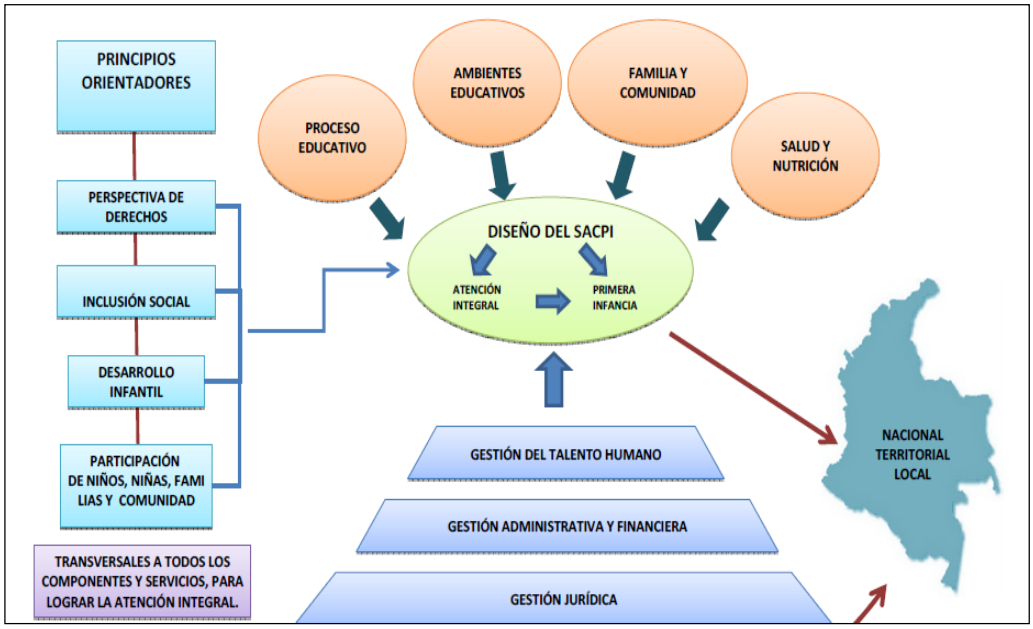
En este marco, la 'Estrategia de Cero a Siempre' considera varias innovaciones: (i) se trata de una iniciativa nacional y territorial: esto quiere decir que las orientaciones que se establezcan se deben cumplir en la totalidad del país con la necesaria participación de las entidades territoriales; (ii) abarca la población de 0 a 5 años, la que no presentaba una cobertura estatal (gratuita); (iii) depende de la presidencia e involucra un trabajo intersectorial, incorporando a diversos agentes del Estado: Ministerio de Salud y Protección Social, Ministerio de Educación Nacional (MEN), Ministerio de Cultura, Departamento para la Prosperidad Social, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Departamento Nacional de Planeación y la Presidencia de la República; y (iv) en consonancia con lo anterior, es integral, es decir, busca lograr la atención de los niños y niñas en todas las áreas del cuidado, desarrollo y aprendizaje.

Bajo estas características generales, con la implementación de la 'Estrategia de Cero a Siempre' se busca lograr los siguientes objetivos:

- Garantizar el cumplimiento de los derechos de las niñas y los niños en primera infancia.
- Definir una política pública de largo plazo que oriente al país en materia de sostenibilidad técnica y financiera, universalización de la atención y fortalecimiento de los territorios.
- Garantizar la pertinencia y calidad en la atención integral a la primera infancia, articulando acciones desde antes de la concepción, hasta la transición hacia la educación formal.
- Sensibilizar y movilizar a toda la sociedad colombiana con el propósito de transformar las concepciones y formas de relación con los niños y las niñas más pequeños.
- Hacer visible y fortalecer a la familia como actor fundamental en el desarrollo infantil temprano.

La siguiente figura sintetiza el diseño y la conceptualización de esta política, articulándose en torno al sistema de aseguramiento de la calidad para la Primera Infancia.

Figura 1. Diseño y conceptualización de la 'Estrategia de Cero a Siempre'



Fuente: Ministerio de Educación Nacional (2010).

La figura n°1 reconoce cuatro principios orientadores transversales a la totalidad de los componentes del servicio (proceso educativo, ambientes educativos, familia y comunidad y salud y nutrición) con el fin de lograr la atención integral de los niños: perspectiva de derechos, inclusión social, desarrollo infantil y la participación de niños, niñas, familias y comunidad. La base de la estrategia se encuentra en la gestión del marco jurídico, apoyada por la gestión administrativa y financiera, las que convergen para su éxito en la gestión del talento humano.

Respecto de la gestión del talento humano, a nivel nacional, paulatinamente se han aumentado los requisitos para formar parte de los equipos de las instituciones responsables de la educación de la Primera Infancia. Actualmente, se exige que los profesionales o técnicos provengan de carreras afines a la educación, y se han especificado perfiles de cargo (Ministerio de Educación Nacional, 2014) a la par de un incremento del número de programas y especializaciones, enfatizando el aspecto pedagógico en las propuestas formativas tanto para los responsables de la atención en modalidad familiar, como para el personal que se desempeña en los Centros de Desarrollo Infantil.

Cada uno de los procesos que organizan el funcionamiento de la provisión educativa para la Primera Infancia se deben expresar en tres niveles: nacional, territorial y local. A su vez, la iniciativa considera como clave un sistema de aseguramiento de la calidad para la Primera Infancia, el que es de responsabilidad compartida en los tres niveles.

Es interesante considerar las transformaciones que esta política ha implicado en la provisión de cuidado y educación infantil, involucrando al país en un camino que ha transitado desde un sistema asistencialista, a cargo de una institución –el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar- basado en el cuidado de los niños, hacia un enfoque que busca tanto una mayor cobertura como a un énfasis en una perspectiva educativa. Anterior a la estrategia existía un amplio porcentaje de niños atendidos en los Hogares Comunitarios, administrados por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, focalizados en el cuidado de los niños, sin un énfasis educativo, guiado por Madres Comunitarias, figura que desaparece. Sin embargo, gran parte de las y del personal de las antiguas modalidades continuaron como funcionarios del estado, y de acuerdo a su preparación, ejercen actualmente alguna labor en los Centros de Desarrollo Infantil.

A la luz de los antecedentes descritos, es posible considerar que las diferencias entre la actual propuesta y la anterior, radica de manera profunda en el cambio de perspectiva desde una mirada asistencialista centrada principalmente en el cuidado, a cargo de personal con bajo nivel de capacitación hacia un sistema cuya base se encuentra en la perspectiva de derechos, con foco en el componente educativo, responsabilidad de profesionales especialmente preparados para la atención integral de la primera infancia, posible dentro del marco de un trabajo intersectorial.

1.4. Currículum nacional

La resolución 2343 de 1996, adopta un diseño para el currículum nacional, estableciendo indicadores de logro para la educación formal, proporcionando elementos conceptuales que constituyen el núcleo común del currículo en las instituciones, considerando las dimensiones del desarrollo humano. Asimismo este documento, en su artículo 15, define la educación inicial como "*la ofrecida al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas*".

Los objetivos específicos que se declaran para la educación inicial son:

- El conocimiento del propio cuerpo y de sus posibilidades de acción, así como la adquisición de su identidad y autonomía.
- El crecimiento armónico y equilibrado del niño, de tal manera que facilite la motricidad, el aprestamiento y la motivación para la lecto-escritura y para las soluciones de problemas que impliquen relaciones y operaciones matemáticas.
- El desarrollo de la creatividad, las habilidades y destrezas propias de la edad, como también de su capacidad de aprendizaje.
- La ubicación espacio-temporal y el ejercicio de la memoria.
- El desarrollo de la capacidad para adquirir formas de expresión, relación y comunicación y para establecer relaciones de reciprocidad y participación, de acuerdo con normas de respeto, solidaridad y convivencia.
- La participación en actividades lúdicas con otros niños y adultos.
- El estímulo a la curiosidad para observar y explorar el medio natural, familiar y social.

- El reconocimiento de su dimensión espiritual para fundamentar criterios de comportamiento.
- La vinculación de la familia y la comunidad al proceso educativo para mejorar la calidad de vida de los niños en su medio.
- La formación de hábitos de alimentación, higiene personal, aseo y orden que generen conciencia sobre el valor y la necesidad de la salud.

Con el fin de concretar estas directrices, el Ministerio de Educación Nacional ha publicado, durante el año 2014, dentro de la Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral, cinco documentos que contienen documentos para el desarrollo del arte, el juego, la literatura y la exploración del medio en la educación inicial. Además se incluyen dos documentos relacionados con el sentido de la educación inicial y el proceso de seguimiento que se realiza a cada niño en el marco de la atención integral.

1.5. Regulaciones nacionales respecto a Educadores y técnicos

En el país existe una gran heterogeneidad tanto en la formación como en los títulos profesionales y licenciaturas del personal que trabaja en la modalidad institucional y familiar implementadas para la educación inicial, con el fin de abarcar la atención integral de la primera infancia. Ambas modalidades deben contar con los siguientes cargos: coordinador, auxiliar administrativo, maestros, auxiliar pedagógico, profesional de apoyo psicosocial, profesional de apoyo en salud, auxiliar de servicios generales y auxiliar de cocina. Se debe garantizar que por cada 50 niñas y niños atendidos, se cuente al menos con un profesional en educación, el cual puede desempeñarse como coordinador o docente. Además se indica que en las zonas en las que no se cuente con el personal suficiente o con las características requeridas en los perfiles de cargo, las Secretarías de Educación Municipal pueden realizar homologaciones de perfil, de acuerdo a las directrices que se encuentran señaladas en los documentos. Estos cambios deben ser comunicados por escrito. El detalle de esta información se encuentra contenido en dos de las guías correspondientes a la colección de documentos llamada Referentes Técnicos para la Educación Inicial, específicamente en la Guía 51 (*Orientaciones para el cumplimiento de las condiciones de calidad en la modalidad institucional de educación inicial*) y Guía 52 (*Orientaciones para el cumplimiento de las condiciones de calidad en la modalidad familiar de educación inicial*), publicados por Ministerio de Educación Nacional, durante el año 2014.

La tabla n°13 muestra los perfiles de cargo que deberían estar presentes para ambas modalidades explicitando los requisitos de formación y la experiencia necesaria.

Tabla 13. ***Perfiles de cargo, requisitos de formación, experiencia y proporción para el trabajo en modalidad familiar e institucional***

Cargo	Requisitos de formación	Experiencia	Proporción modalidad institucional	Proporción modalidad familiar
Coordinador	Profesional en Ciencias Sociales, Humanas, de la Educación o Administrativas	Un (1) año como director, coordinador o jefe en programas o proyectos sociales para la infancia o centros educativos	Uno (1) de tiempo completo para 200 niñas y niños que será responsable de máximo dos centros en municipios contiguos o máximo de tres sedes dentro del mismo municipio.	Un coordinador por 240 niños y 60 gestantes y lactantes.
Auxiliar administrativo	Técnico o tecnólogo en Ciencias Económicas o Administrativas	Un (1) año como auxiliar administrativo o contable	Uno por cada 200 niñas y niños, se incrementa proporcionalmente	Un auxiliar por cada 240 niños y 60 gestantes y lactantes.
Maestros	Profesionales en Ciencias de la Educación en áreas relacionados con la educación infantil, o con énfasis en Educación Especial, Psicología y Pedagogía o Psicología Educativa	No aplica	3-23 meses / 10 niños / 1 docente 24-36 meses / 15 niños / 1 docente 37-60 meses / 20 niños / 1 docente	Un maestro por grupo de atención de 40 niños y 10 gestantes y lactantes.
Auxiliar pedagógico	Técnico laboral o bachiller.	Dos (2) años de experiencia en trabajo educativo o comunitario con niños, niñas y adultos o un (1) año de experiencia en trabajo directo	3-23 meses / 10 niños / 1 auxiliar 24-60 meses / 20 niños / un auxiliar pedagógico por cada 30 a	Un auxiliar pedagógico por grupo de atención de 40 niños y 10 gestantes y lactantes.

		con primera infancia	40 niños	
Profesional de apoyo psicosocial	Psicólogo o trabajador social o psicopedagogo	Seis (6) meses de prácticas universitarias con niñas y niños, o familia y/o comunidad	Uno por cada 200 niñas y niños, se incrementa proporcionalmente.	Por cada 240 niños y 60 gestantes y lactantes. En este caso son dos profesionales de tiempo completo.
Profesional de apoyo en salud	Nutricionista dietista.	Seis (6) meses de prácticas universitarias	Uno por cada 200 niñas y niños, se incrementa proporcionalmente.	Un(a) profesional cada 240 niños y 60 gestantes y lactantes
Auxiliar de servicios generales	Básica primaria.	Experiencia referenciada de seis (6) meses en cargos similares	Uno por cada 50 niñas y niños, se incrementa proporcionalmente.	No hay información
Auxiliar de cocina	Básica primaria.	Experiencia referenciada de 6 meses en cargos similares		No hay información

Fuente: Elaboración propia a partir de la información contenida en la *Guía n°51* y *Guía n°52*, parte de la colección Serie de orientaciones para favorecer la calidad de la educación inicial en el marco de la atención integral (Ministerio de Educación Nacional, 2014)

Un asunto relacionado con este punto son las condiciones de trabajo a las que acceden los educadores/as de párvulos en Colombia. Para la descripción es necesario establecer diferencias en relación al sector al que se dedican. En el caso de los profesionales y técnicos que participan del grado 0° o nivel transición, estos ingresan a la carrera docente mediante concurso nacional y reciben sueldos acordes a su grado en el escalafón docente determinado por la formación académica –salvo asignaciones por zonas de riesgo o muy alejadas- a lo largo del territorio. Estos docentes pasan a ser servidores públicos de régimen especial de acuerdo a lo establecido en el Estatuto Docente (Decreto-Ley N°2277, 1979) y al Estatuto de Profesionalización docente (Decreto 1278 de 2002). La fuerza laboral del sector privado, se rige por las normas del Código de Trabajo colombiano.

2. Enfoque de Calidad y Estándares Nacionales

En el caso de la iniciativa que se desprende de la Política Nacional de la Infancia (2007), 'Estrategia De Cero a Siempre', la calidad es definida de manera explícita como:

Un proceso dinámico, que se construye de manera permanente y contextuada, dirigido a garantizar y promover el desarrollo armónico e integral de las niñas y los niños a través de acciones planificadas, continuas y permanentes encaminadas a asegurar que en cada uno de los escenarios donde son atendidos y en los que transcurre su vida, existan las condiciones humanas, materiales y sociales que lo hagan posible (Ministerio de Educación Nacional, 2014).

La propuesta de la 'Estrategia de Cero a Siempre' operacionaliza el concepto de calidad en la definición de estándares e indicadores organizados en torno a seis componentes, que permiten valorar la calidad tanto de la modalidad institucional como familiar, detallados en el documento *Modalidades y condiciones de calidad para la educación inicial* (Ministerio de Educación Nacional, 2014). Estos son: (1) Familia, Comunidad y Redes; (2) Salud y Nutrición; (3) Proceso Pedagógico; (4) Talento Humano; (5) Ambientes Educativos y Protectores; y (6) Administrativos y de Gestión. El proceso de definición y construcción de estos referentes fue guiado por el Ministerio de Educación en dos esferas: una mesa técnica de calidad, al amparo de la Comisión Intersectorial Primera Infancia, a partir de la cual surgen las indicaciones particulares para cada componente; y los encuentros de validación de los estándares, que se llevaron a cabo en quince entidades territoriales, con una participación aproximada de 544 actores vinculados a la atención integral a la primera infancia.

Los componentes determinados en torno a los que se organizan las acciones inscritas en la educación inicial para la atención integral, se describen en la siguiente tabla (ver Tabla n° 3).

Tabla 14. ***Descripción de componentes***

Componente	Descripción
Familia, comunidad y redes	Este componente se centra en los mecanismos relacionados con la participación, la formación y el seguimiento de las familias para fortalecer su rol de cuidado y crianza, a partir del intercambio permanente de información relevante sobre la vida de las niñas y los niños en los espacios donde se desenvuelve (familia, comunidad, modalidad, etc.). De igual forma se orienta a la comunidad para incidir en las prácticas que indirecta o directamente contribuyan al desarrollo integral de la primera infancia.
Salud y Nutrición	Este componente enfatiza que la propuesta pedagógica debe incluir aspectos relacionados con la creación de hábitos saludables y la generación de espacios con condiciones higiénico-sanitarias óptimas para la salud de niñas y niños, tanto como para el suministro de una alimentación balanceada, oportuna, suficiente, variada y en condiciones de inocuidad, acorde con las características del grupo etario que se atiende y los tiempos de comida que se ofrecen.
Proceso pedagógico	Este componente convoca a un trabajo intencionado que a partir del reconocimiento de las niñas y los niños como sujetos competentes, con intereses y saberes con los que hay que trabajar para ampliarlos y complejizarlos, se materialice en dos aspectos fundamentales y complementarios: acciones de carácter pedagógico y de cuidado, en el marco de un proyecto flexible, construido colectivamente (talento humano, niñas, niños, familias o cuidadores) con base en las disposiciones legales, las normas vigentes, los lineamientos técnicos nacionales y las particularidades del contexto.
Talento humano	Este componente se refiere a las acciones orientadas a humanizar y flexibilizar la atención, y garantizar que las modalidades cuenten con el personal idóneo y

	suficiente para cada uno de los componentes del servicio de educación inicial en el marco de la atención integral.
Ambientes educativos y protectores	Este componente hace referencia a los espacios físicos, la dotación y el equipamiento posible de utilizar y aprovechar para que las niñas y los niños interactúen con otros y vivan experiencias novedosas y desafiantes, en condiciones de bienestar, seguridad y salubridad adecuadas, gracias a la identificación y mitigación de riesgos que pueden poner en peligro sus vidas y su integridad.
Administrativo y de Gestión	Este componente contempla actividades de planeación, organización, ejecución, seguimiento, evaluación y control, dirigidas a alcanzar los propósitos del servicio de educación inicial en el marco de una atención integral con el uso adecuado de los recursos disponibles.

Fuente: Elaboración propia en base a Comisión Intersectorial Primera Infancia (2014).

Ambas modalidades -institucional y familiar- comparten estándares según componentes, pero éstos tienen una redacción distinta adecuada a cada espacio.

Dentro de los componentes propuestos para la articulación de los estándares en la 'Estrategia de Cero a Siempre', existe uno relacionado específicamente con los aspectos educativos: Proceso Pedagógico. Este componente está compuesto a su vez por seis estándares (del 24 al 29). Los estándares del componente Procesos Pedagógicos se refieren a la existencia de un modelo pedagógico, a las prácticas pedagógicas intencionadas, a las acciones de cuidado con las niñas y los niños para promover bienestar, seguridad y buen trato; al seguimiento del proceso de desarrollo de los niños y niñas; y al desarrollo de la reflexión pedagógica grupal. Es decir, este componente hace referencia a las prácticas pedagógicas y de cuidado para el desarrollo infantil en el cuadro del proyecto pedagógico determinado por las modalidades. Se trata de una propuesta flexible, construida de manera colectiva, en permanente retroalimentación por parte de los diferentes actores de las modalidades.

En la siguiente tabla se presenta un ejemplo de estándar (n°27) para ambas modalidades, tomado del componente de Proceso Pedagógico.

Tabla 15. ***Ejemplo estándar n°27, perteneciente al componente Proceso Pedagógico, para ambas modalidades***

Estándar	Modalidad Institucional Centros de Desarrollo Infantil – CDI	Modalidad Familiar
27	Dispone de ambientes enriquecidos para el desarrollo de experiencias pedagógicas intencionadas que promuevan el desarrollo integral de las niñas y los niños, en coherencia con los fundamentos técnicos, políticos y de gestión de la atención integral y las orientaciones pedagógicas nacionales y territoriales de educación inicial.	Organiza y estructura ambientes pedagógicos para el desarrollo de experiencias pedagógicas intencionadas con las niñas, los niños, sus familias o cuidadores, las mujeres gestantes y las madres lactantes, de acuerdo con sus características y las condiciones de espacio donde se lleve a cabo el encuentro grupal, así como con los fundamentos técnicos, políticos y de gestión de la atención integral y las orientaciones pedagógicas nacionales y territoriales de educación inicial.

Fuente: Elaboración propia en base a Ministerio de Educación Nacional (2014).

3. Modelo de aseguramiento de la calidad

3.1. Descripción general del modelo

Colombia cuenta con el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Prestación del Servicio de Atención Integral a la Primera Infancia (SACPI) en respuesta a los compromisos de una agenda global[11]. Para ello cuenta con un marco normativo nacional conformado por el Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098: 2006), la Política pública Nacional por la Primera Infancia: 'Colombia por la Primera Infancia' y al Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016.

De acuerdo a estas disposiciones, y en respuesta a la necesidad de marcos normativos nacionales que expliciten formal y claramente mecanismos para la atención integral, Colombia toma la decisión política de invertir en capital humano a edades tempranas, bajo dos supuestos principales: (1) la inversión en esta fase etaria genera el mayor retorno (Heckman, 2011) y (2) es necesario el énfasis en los componentes educativos, ya que la primera infancia resulta un momento clave para el desarrollo y el aprendizaje (Ministerio de Educación Nacional, 2014).

En este contexto, el país diseña planes globales de desarrollo, con fuerte y estable inversión estatal y territorial, a las que se acompaña con dispositivos que aseguren el logro de los resultados esperados, es decir, políticas de calidad. Al respecto el Plan Nacional de Desarrollo, contempla la elaboración de un sistema de tratamiento integrado de información, aseguramiento de la calidad vigilancia y control, cuyo proceso de instalación se encuentra en curso para a educación inicial. Por lo tanto, la política de aseguramiento de la calidad para las estrategias dirigidas a la primera infancia, dada su prioridad y alta inversión, requieren procesos formales para contralar que avanza hacia los logros esperados, tanto en cobertura, como en el desplazamiento desde un eje de cuidado a un centro en lo educativo, generando un modelo que contempla el ciclo de mejora: autoevaluación, supervisión y asesoría permanente.

Es así como la implementación de este proceso, basado en un control y apoyo permanente, resulta un componente esencial para el sistema educativo colombiano. Para las modalidades de Atención Integral a la Primera Infancia, amparadas en la 'Estrategia de Cero a Siempre' este proceso se realiza bajo el modelo SACPI, liderado por el Ministerio de Educación Nacional. La implementación del proceso es de largo aliento y considera la triangulación de la información desde los centros mediante la autoevaluación y evaluadores estatales externos, a partir de lo cual se genera consensuadamente un plan de mejora y se procede a su ejecución por parte de la institución, en cualquiera de sus modalidades, posteriormente a su vigilancia y control, de parte de la asistencia técnica (evaluador externo estatal), para finalmente, lograr una acreditación. Esta evaluación abarca las modalidades públicas, excluyendo los centros privados.

---

[11] Declaración Mundial sobre educación para todos, Jomtien- Tailandia 1990; IX Conferencia Iberoamericana de Educación, La Habana- Cuba 1999; Simposio mundial de educación parvularia o inicial: Una educación inicial para el siglo XXI, Santiago de Chile- Chile 2000; Foro Mundial sobre la Educación, Dakar- Senegal 2000; X Conferencia Iberoamericana de Educación, La Educación Inicial en el Siglo XXI, Ciudad de Panamá- Panamá, 2001; Comisión Interamericana de Educación, CIE.

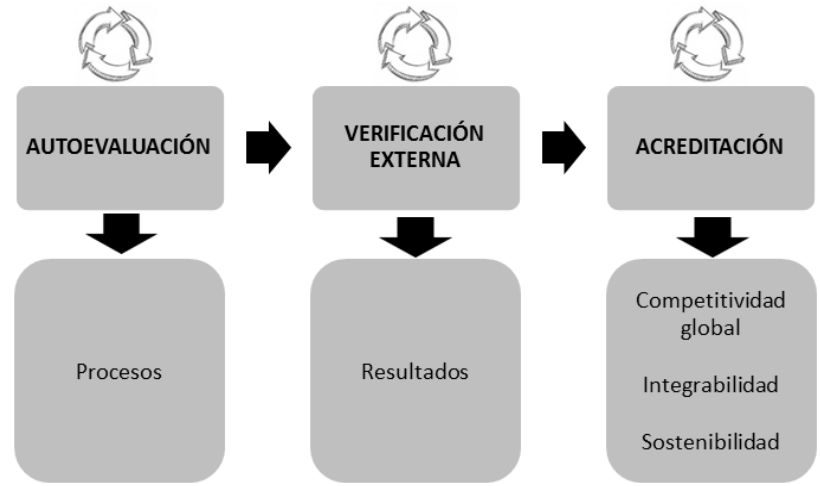
En el caso de la modalidad institucional, la evaluación se realiza en la visita inicial o de apertura del Centro de Desarrollo Infantil y en la visita de seguimiento de acuerdo al cronograma establecido por la Dirección de la Primera Infancia de la entidad territorial. Para la modalidad familiar, la evaluación se aplica en los encuentros grupales y en la visita inicial a la sede administrativa y en la visita de seguimiento planificada por la Dirección de la Primera Infancia de la entidad territorial correspondiente.

Las dimensiones evaluadas se relacionan directamente con los componentes y los estándares que de estos se desprenden. Estas corresponden a: (1) Familia, comunidad y redes; (2) Salud y nutrición; (3) Proceso pedagógico, (4) Talento humano, (5) Ambientes educativos y protectores y, (6) Administrativo y gestión.

3.2. Etapas del Modelo de Aseguramiento

Debido a la magnitud y alcance de la 'Estrategia de Cero a Siempre' su diseño e implementación contempla una planificación de largo plazo, abarcando entre los años 2013 y 2019. La figura n°2 representa las fases a realizar para el registro y acreditación del servicio educativo para ambas modalidades. Es decir, con el proceso de cumplimiento de los prestadores del servicio con los estándares básicos, correspondientes a los componentes ya mencionados.

Figura 2. Esquema de pasos para el registro y acreditación del servicio educativo para la primera infancia



Fuente: Elaboración propia en base a información del Ministerio de Educación Nacional (2010)

A continuación se describe cada una de estas etapas.

i. Autoevaluación: En base a los estándares de calidad descritos y por medio de un formulario, los establecimientos identificarán sus fortalezas y debilidades. Para este proceso el Ministerio de Educación Nacional ha generado variados documentos agrupados en la *Serie de orientaciones para favorecer la calidad de la educación inicial en el marco de la atención integral*, ya citada. Se espera que la autoevaluación sea un proceso comunitario y participativo, guiado

por preguntas clave presentes en las guías elaboradas por el Ministerio de Educación Nacional, directrices en las cuales además se sugieren los medios de verificación y las tareas para la consecución de cada estándar. Por ejemplo, en la modalidad institucional para el estándar 27, ya citado, se proponen dos actividades clave: (1) Análisis y comprensión de los ambientes pedagógicos y (2) Disposición de ambientes enriquecidos. Para cada una de ellas se establecen preguntas para reconocer el estado del centro de desarrollo infantil en relación a este aspecto (por ejemplo, para la actividad uno se contempla: ¿Con qué infraestructura y espacios físicos internos y externos se cuenta para desarrollar el proyecto pedagógico?). Sumado a lo anterior, se presentan al menos tres alternativas que permiten verificar el cumplimiento de este estándar (por ejemplo: Ambientes enriquecidos diseñados por el equipo de talento humano y/o registros fotográficos en formato digital o físico).

La información recopilada durante el proceso debe ser presentada al Consejo Directivo, en el cual están representados padres, estudiantes y exalumnos; una vez que este documento es conocido por la comunidad, este Consejo se vuelve a citar, para que se apruebe la autoevaluación.

ii. Evaluación externa: Según los referentes de calidad y la información recabada por el proceso de autoevaluación, los profesionales de apoyo, es decir, el personal perteneciente a la División de Primera Infancia de cada entidad territorial –las que generalmente corresponde a un Municipio- realizan un proceso de validación externa, tendiente a identificar los elementos a mejorar. Si bien no existe información clara sobre el tiempo que tomará este proceso, el Ministerio de Educación Nacional ha publicado en su página web dos formularios, elaborados por la Dirección de Primera Infancia: Guía de visita de supervisión de los Centros de Desarrollo Infantil y Guía de visita de supervisión de la modalidad familiar. Ambas tienen como objetivo brindar orientaciones para la verificación del cumplimiento de estándares en la modalidad correspondiente por parte de los prestadores de servicios que operan la Estrategia de Cero a Siempre. En el caso de los Centros de Desarrollo Infantil se aplican en la visita inicial anual o en la visita de apertura y en las visitas de seguimiento, programadas de acuerdo al cronograma de la entidad territorial. En cambio, el formulario correspondiente a la modalidad familiar se aplica en los encuentros grupales y en la visita inicial a la sede administrativa y en la visita de seguimiento de acuerdo al cronograma establecido.

Ambos instrumentos tienen un formato similar, se trata de una planilla Excel, que contempla tres columnas: estándar a verificar, fuentes de verificación y criterios de evaluación. Esta última columna despliega tres criterios: no cumple, cumple parcialmente y cumple totalmente, descrito en rúbrica. La tabla n°4 muestra un ejemplo del instrumento.

Ilustración 5. ***Ejemplo del instrumento de evaluación propuesto para la modalidad institucional***

BIENESTAR FAMILIAR	ANEXO 7. DIRECCION DE PRIMERA INFANCIA GUIA DE VISITA DE SUPERVISIÓN DE LOS CENTROS DE DESARROLLO INSTITUCIONAL	Versión 2.0 (En aprobación)	27-07-2012 Página 1 de 10

OBJETIVO: Brindar la orientación para la verificación del cumplimiento de los estándares en los CDI por parte de los prestadores de servicio que operan la Estrategia de Cero a Siempre.

ALCANCE: Se aplicará en la visita inicial o de apertura del CDI y en la visita de seguimiento según cronograma establecido.

	Familia, Comunidad y Redes Sociales				
	ESTÁNDAR A VERIFICAR	FUENTES DE VERIFICACIÓN	CRITERIOS DE EVALUACION		
			NO CUMPLE	CUMPLE PARCIALMENTE	CUMPLE TOTALMENTE
1	El Centro de Desarrollo Infantil planea, gestiona y/o implementa procesos formativos para las familias y/o cuidadores, que respondan a sus necesidades, intereses, características y prácticas culturales y que le apunten a la promoción del desarrollo infantil y la garantía de derechos de los niños y niñas en primera infancia.	1. Diagnóstico o Caracterizacion de las familias (necesidades, intereses, caracteristicas y practicas culturales). utilizar la ficha integral 2. Plan de Formación con cronograma de para padres de familia, acorde al diagnóstico (incluye temas, metodologia, responsables, tiempo y descripción del tema). 3. Cartas de gestión ante entidades del sector para el trabajo con familias. 4. Planillas de asistencia a talleres de formación 5. Formatos de evaluación de talleres formativos.	El prestador no cuenta con plan de formación ni hay evidencias de gestión con otras instancias para el proceso formativo a familias.	El CDI cuenta con caracterización y plan de formación pero no ha iniciado el proceso de formación	El CDIi cuenta con caracterización de familias, plan de formación, gestiona participación de otras instancias e implementa el proceso de formación, evalúa los procesos de formación.

GUIA DE SUPERVISION CDI 2 SEMES

Fuente: Ministerio de Educación Nacional (2012)

Además de lo anterior, la *Guía de supervisión para la modalidad familiar* cuenta con un formato de consolidación de la información, en el cual el visitador debe resumir los resultados alcanzados por estándar. En caso que corresponda a 'No cumple' o 'Cumple parcialmente', debe describir la necesidad de mejora, las acciones y soportes requeridos para su implementación y el tiempo de cumplimiento. Asimismo este formulario contempla indicaciones y formatos para evaluar la comida y su condición.

No existe información acerca del puntaje final de la evaluación o si esto conlleva algún tipo de ordenación de los Centros de Desarrollo Infantil o de las modalidad familiar.

iii. Plan de Mejoramiento: A la luz de las fases anteriores, los validadores externos y los prestadores de servicio acuerdan el Plan de mejoramiento, que guiará su acompañamiento, la inspección y vigilancia del servicio. No existe información explícita sobre la duración del plan, sin embargo, se infiere que los plazos tienen relación con el cronograma propuesto por la entidad territorial.

iv. Difusión de los resultados: Los resultados se difunden al centro, comunidad educativa, y se ponen a libre disposición del público a través de la web. No existe un objetivo explícito, más que los énfasis de la Ley ya detallados para la realización de esta fase del proceso.

v. Consecuencias: Si un operador de un Centro de Desarrollo Infantil concesionado no cumple con las solicitudes de mejora de la entidad territorial, puede perder la licitación o no acceder a la acreditación del servicio educativo prestado. No hay información explícita en relación en ambas modalidades en cuanto a las consecuencias de una evaluación con resultados negativos o inferiores a lo esperado.

3.3. Modelo de acompañamiento y asistencia técnica.

La política define un acompañamiento vinculado a las modalidades en las que se desarrolla la Atención Integral de la Primera Infancia, en base a los estándares establecidos en los componentes propuestos. Los encargados del proceso de acompañamiento son las entidades territoriales. Este proceso puede ser realizado por el personal de la División de Primera Infancia o por prestadores externos, grupo conformado por universidades, ONGs u otras organizaciones, que pactan con la entidad territorial estos servicios. De acuerdo a los resultados de la autoevaluación y de las visitas de supervisión, se acuerda el proceso de acompañamiento, relacionado con las necesidades del establecimiento. No existe claridad en qué consiste el acompañamiento, solo que se realiza vinculado a los resultados de la autoevaluación y de las visitas de la entidad territorial. Por lo tanto, es esta última entidad –la que generalmente corresponde a un Municipio- la responsable de monitorear la concreción de la estrategia en sus diferentes fases: diagnosticar, planificar, implementar y evaluar el programa, acompañando a ambas modalidades en sus procesos de mejora. Para lograr estos fines se utiliza una plataforma de asistencia técnica estatal, que asiste y asesora a cada entorno para el cumplimiento de sus compromisos de mejoramiento de la calidad. Se trata de un equipo especializado, integral y articulado con los equipos departamentales y otros municipios, en contacto con los actores y las instituciones presentes en los territorios. Sin embargo, no existen claras orientaciones de la forma en que este proceso se realizará, ni cómo se engarza esto al sistema de aseguramiento de la calidad presentado en el punto anterior.

3.4. Regulaciones del sector privado

Si bien el compromiso colombiano con la primera infancia aspira a supervisar la totalidad del sistema aplicando los estándares de calidad a establecimientos oficiales y no oficiales, actualmente, los privados cuentan con autonomía. Es decir, aún no se ha incorporado el régimen privado al sistema de aseguramiento de la calidad, meta deseable en el largo plazo.

Una situación diferente es la que experimenta el nivel de transición o grado 0°. En este caso, cada establecimiento educacional no oficial debe presentar anualmente información relacionada con las características de su institución y con su estado financiero, a través de una plataforma virtual, en la que desarrollan una autoevaluación, que debe ser absolutamente coherente con los datos presentados en SIMAT (Sistema Nacional de Información). Esta información en conjunto con la correspondiente a sus resultados en pruebas nacionales, determinan los montos que estos pueden cobrar por concepto de matrícula y pensión.

Cabe señalar que para el nivel transición o grado 0°, que forma parte del sistema de educación obligatoria, no existen estándares específicos. Estos niveles son evaluados dentro de la evaluación más global realizada a la institución escolar.

4. Lecciones, puntos críticos y debates respecto al modelo

4.1. Lecciones y fortalezas del modelo de aseguramiento de la calidad de la educación en el marco de la 'Estrategia de Cero a Siempre'

-La política se desprende de una mirada amplia de la primera infancia

La 'Estrategia de Cero a Siempre' responde a una concepción de infancia desde una perspectiva de derechos. Esto tiene como consecuencia práctica la obligación mancomunada del Estado, las familias y la sociedad en general hacia la primera infancia, situación que conlleva gran inversión y con esto un sistema que asegure el logro de los resultados comprometidos. Entre estas obligaciones emerge con gran fuerza la dimensión educativa, que debe garantizarse desde los territorios y el Estado a los niños y niñas entre 0 y 5 años.

-Enfoque desde una perspectiva integral

La propuesta en relación con el sistema de aseguramiento de la calidad, aborda las diferentes dimensiones del desarrollo de los niños. En este sentido, enriquece la propuesta anterior agregando el componente educativo, que debe ser trabajado con igual esfuerzo que las dimensiones que tradicionalmente se enfatizaban: nutrición, salud, seguridad. Sobre todas ellas se desarrollan estándares tendientes a la apropiación de parte de la comunidad educativa de las condiciones idóneas para el desarrollo y aprendizaje de los niños. Junto con esto, se generan variados documentos explicativos que sirven de apoyo para acompañar las diferentes dimensiones de estos procesos.

-Planificación del diseño e implementación a largo plazo, a la luz de un análisis exhaustivo del contexto y con alta participación de diferentes sectores de la sociedad

Colombia, al establecer como una de sus prioridades la atención a la Primera Infancia, elabora un plan de largo alcance, con una paulatina implementación, que abarca entre el 2013 y el 2019. Por lo tanto, trasciende el gobierno de turno, intentado permanecer en el tiempo. Bajo la mirada de esta política resultan relevantes tres aspectos: (1) articulación del proceso de transición, lo que es posible al observar, por ejemplo, en la situación de las madres comunitarias, quienes –con la formación requerida- pueden acceder a un cargo en las nuevas modalidades; (2) las características de la estrategia se fundamentan en un análisis exhaustivo del contexto, lo que se refleja, por ejemplo, en el énfasis en el componente nutricional, dado el alto porcentaje de desnutrición infantil que los niños entre 0 y 5 años presentan y las diferentes situaciones relacionadas con el desplazamiento de personas y la vulneración de derechos de los niños consecuencia de la guerrilla y (3) la totalidad de los procesos se han realizado en base a procesos participativos entre diferentes actores de la comunidad.

-Enfoque intersectorial

El énfasis intersectorial genera un giro en relación a las responsabilidades. Por una parte, entidades que tradicionalmente no tenían un vínculo directo con la primera infancia, asumen roles protagónicos. En este caso se encuentra, por ejemplo, el Ministerio de Educación Nacional,

que se ha configurado como un organismo central en la planificación e implementación del proceso, otorgando un sello educativo a la atención, junto con la generación de variados documentos de apoyo que facilitan los procesos de autoevaluación en las diferentes modalidades.

Por otra parte, actúa como un símbolo en cuanto a trasmitir la existencia de una responsabilidad compartida en cuanto a esta fase de la vida, con labores explícitas y directas de diferentes organismos vinculadas a esta población y asocian sanciones al incumplimiento de este mandato.

-Sistema de aseguramiento nacional y descentralizado

Se trata de una iniciativa nacional, implementada por las entidades territoriales. Esto responde al espíritu que se genera a partir de la Constitución de lograr aprehender las especificidades de cada contexto, con el fin de tomar decisiones ajustadas a las realidades particulares tanto de los niños como de las instituciones.

-El desafío de la preparación y formación de los recursos humanos: inversión en talento humano

Uno de los mayores desafíos que se plantea la propuesta es la capacitación del personal que se encuentra a cargo de los niños. Dentro de este aspecto de la política, se elaboran perfiles de cargo específicos, y se determinan requisitos para los diferentes responsables que participan en ambas modalidades, es decir, se aumentan las exigencias de personal profesional especialista en el área educación infantil, además de apoyos para la capacitación continua. Esto conforma una dimensión de los estándares: talento humano.

Si bien es posible observar un explícito énfasis de la política por la preparación de estos grupos, desde la perspectiva del académico de la Universidad del Norte, Valmiro Narváez (Narváez, V. Comunicación personal. 26 de enero de 2015), el proceso de formación del personal para la implementación de la estrategia no ha estado exento de dificultades, siendo necesario invertir en formación, capacitación, acompañamiento y promoción del recurso humano responsable de la atención de los niños y niñas. Por su parte, Bernal (2014) señala que la inversión en formación de profesores y profesionales capacitados es impostergable "de lo contrario, la calidad del centro no necesariamente va a ser superior a la atención que hoy se ofrece en hogares comunitarios, y por tanto, no se garantiza que la transición repercuta en mayores beneficios sobre los niños y niñas". (p. 15).

4.2. Debates y puntos críticos

-Focalización versus inclusión

La 'Estrategia De Cero a Siempre' es concebida como una iniciativa para proveer de atención integral a los niños y niñas entre 0 y 5 años en contextos de mayor pobreza. Esta orientación se encuentra en tensión con los lineamientos explícitos de esta política dirigidos a la inclusión. Esta perspectiva diferencial podría incluso acentuar las brechas y enfatizar las diferencias de

acuerdo a los niveles socioeconómicos. Complementando lo anterior, Bernal (2014) identifica el tema de la focalización como problemático en el caso de Colombia porque de acuerdo a la Encuesta Longitudinal Colombiana de la Universidad de los Andes –ELCA (2013 citada en Bernal, 2014) una proporción cercana al 18% de los padres en estrato 1 y 2 pertenecientes a la zona urbana y un 44% de la zona rural, señalan que sus niños y niñas no asisten a programas de educación inicial producto de restricciones de acceso. En este sentido, existe un gran desafío en acceso para la Estrategia.

En esta misma línea cabe preguntarse el efecto que tienen los incentivos acerca de la calidad vinculados a la posibilidad de aumento anual en el valor de la matrícula de los establecimientos privados que imparten educación inicial. Esto debido a que tales incentivos podrían promover una selección económica de los estudiantes asociada a la mayor calidad. Por ejemplo, un establecimiento que desee aumentar en mayor porcentaje el monto de la matrícula para el año siguiente, contrata una empresa externa que realice este proceso de acreditación, presentando excelentes resultados, se autoriza el alza del monto, por lo que los estudiantes que pueden acceder a este servicio serán los que puedan pagar este mayor valor.

-Débiles avances hacia un servicio educativo

Uno de los nodos que presenta mayor disenso al interior de la Estrategia es el énfasis otorgado por esta a los aspectos relacionados con el cuidado y la protección en desmedro de las áreas psicoeducativas. Al respecto CEPAL (2014) al referirse hacia dónde debieran orientarse los procesos de calidad, establece que "*en la primera infancia el progreso del niño y la niña se refiere a un proceso multidimensional; y por lo tanto, habría que evitar caer en el enfoque meramente academicista, o de aprendizajes instrumentales, acentuando más bien la dimensión psicosocial y emocional*" (p. 48). Perspectiva que comparte la académica de la Universidad del Norte, Eliana Peñaloza, al manifestar que una de las debilidades que presenta la estrategia es el escaso énfasis que entrega en relación con el desarrollo sensorio-motor de los niños y niñas. De acuerdo a sus palabras "no se le ha dado la importancia que tiene en la primera infancia" (Peñaloza, E. Comunicación personal. 4 de marzo de 2015).

Siguiendo la línea anterior, Guzmán (2014) plantea que la Estrategia carece del énfasis necesario en el desarrollo cognitivo que las neurociencias ha reportado como esencial en la primera infancia, utilizando las siguientes palabras "aún se aprecia una clara ausencia de profundización en aspectos como el desarrollo neurológico y los procesos cognitivos involucrados en la implementación de esta estrategia" (p. 5). Además resalta que:

> *Desde esta postura, se hace un llamado a analizar las prácticas educativas y establecer cómo favorecen el desarrollo, en especial para el caso de los estudiantes que provienen de escenarios de pobreza. Aquí, se hace evidente la necesidad de un diagnóstico en procesos básicos, además de un estudio de las condiciones y herramientas actuales de los escenarios de aprendizaje; con el fin de proponer estrategias de intervención que fortalezcan la estimulación en estos procesos y el desarrollo neurológico y cognitivo involucrado* (Guzmán, 2014, p. 5-6).

No obstante las declaraciones revisadas, es necesario considerar que la estrategia se encuentra en sus inicios, por tanto, son elementos posibles de corregir en el mediano plazo apostando a procesos de capacitación y orientaciones que acentúen los aspectos señalados.

-Ambigüedades en el aseguramiento de la calidad e integración del nivel Transición o grado 0°

Un elemento que emerge como problemático en el campo de la articulación entre los distintos niveles educativos es la distinción entre los niveles incluidos en la 'Estrategia De Cero Siempre' y el grado 0° o Transición correspondiente a educación obligatoria. Esta distinción se vuelve problemática en relación especialmente a este último nivel, ya que pareciera que existe ambigüedad respecto a sus marcos de referencia de calidad. Por una parte, no se rige por los estándares de calidad de la Estrategia y por otra parte los instrumentos que evalúan la calidad de la educación obligatoria colombiana consideran desde el nivel 1. En palabras de Eliana Peñaloza (Comunicación personal, 4 de marzo de 2015), académica de la Universidad del Norte, esta situación deja al grado 0° débilmente articulado tanto con los niveles precedentes como con los que le siguen.

-Ausencia de orientaciones para la atención a la diversidad

Otro de los puntos polémicos dentro del marco de la Estrategia De Cero a Siempre ha sido la escasa atención puesta en la educación de niños y niñas con necesidades educativas especiales. Al respecto, González y Hernández (2014) indican que esta iniciativa "adolece de una perspectiva integral de derechos en tanto (…) no incluye un apartado especial [en relación con el] caso de los niños y niñas con discapacidad a quienes la estrategia nacional y la política educativa del Estado colombiano para este rango de edad no menciona en ninguno de sus documentos" (p. 31). En esto coinciden los académicos de la Universidad del Norte Valmiro Narváez (comunicación personal, 26 de enero de 2015) y Mónica Borjas (comunicación personal, 23 de enero de 2015).

Sumado a lo anterior, la política tampoco considera lineamientos y dispositivos orientados a trabajar la educación desde una perspectiva de género o enfoques integrales que generen la inclusión de los contextos de niños y niñas afrodescendientes e indígenas (González y Hernández, 2014).

-Ausencia de estadísticas

Una de las mayores dificultades en relación a los procesos relacionados con la calidad del sistema de educación inicial colombiano dice relación con la escasez y bajo grado de sistematización de datos correspondientes al seguimiento de los procesos. Incluso los Informes de la Comisión Intersectorial Primera Infancia no cuentan con información clara que permita dar cuenta real del alcance de la Estrategia y su cobertura.

De acuerdo a Cook (2014) perteneciente al Instituto Internacional para el Desarrollo de los Derechos del Niño, las discusiones a nivel municipal que se llevaron a cabo durante el proceso de construcción de la Estrategia "revelaron que los datos actuales sobre protección a niños y niñas entre 0 y 6 años de edad, se encuentra fragmentada o no existe debido al sub-registro,

especialmente en poblaciones vulnerables" (p. 22). Al respecto Muñoz (2012) considera que la carencia de los datos y su desglose podrían contribuir a mantener prácticas discriminatorias o que perjudiquen el ejercicio del derecho a la educación, citando por ejemplo, los relacionados con género, etnia, necesidades educativas especiales. Esto provoca que las decisiones no consideren estos elementos, obstaculizando la planificación e implementación de las acciones estatales y territoriales, a la vez que invisibiliza y oculta la verdadera situación de la población.

Este escenario, de acuerdo a CEPAL (2014) no resulta privativo de este país, sino que sería una deficiencia compartida por varios países Latinoamericanos, con consecuencias en la toma de decisiones ajustada para la población en cuestión. Al respecto se subraya que:

> *La carencia de información disponible para el tramo de menores de 3 o 4 años —según los países— dificulta la toma de decisiones en materia de cuidado infantil y educación inicial, así como la evaluación de la calidad, y los esfuerzos tendientes a la estandarización (…) muchos de los indicadores que producen los organismos de estadísticas no están desglosados para la población que se define como primera infancia* (p. 47)

-El sistema de aseguramiento de la calidad para la primera infancia no incluye la oferta no oficial

A pesar que los estándares de calidad para la primera infancia son estipulados para la totalidad del sistema educativo –modalidades de la 'Estrategia de Cero a Siempre', establecimientos oficiales y no oficiales- no existe aún un sistema de aseguramiento de la calidad para la oferta no oficial. En otras palabras, el sistema de aseguramiento de la calidad se dirige de manera explícita a la oferta estatal y no existe capacidad para hacerse cargo de la esfera privada. Como lo sugiere la académica Eliana Peñaloza,

> *los Jardines privados se rigen de manera autónoma. La entidad territorial, organizada por la división de primera infancia, es la encargada de coordinar el sistema de aseguramiento de la calidad para la oferta pública. Si bien todos los jardines se deben regir por los referentes elaborados por el Ministerio de Educación Nacional, no hay una fiscalización para el sector* (Comunicación personal, 4 de marzo de 2015)

-Inestabilidad del ingreso para sostener la 'Estrategia de Cero a Siempre' en el tiempo arriesga la cobertura

Simarra y Madariaga (2012) sostenían el año 2012 que a pesar que la 'Estrategia De Cero a Siempre' contaba incluso con apoyo financiero internacional, esta política pública,

> (…) no resultaría suficiente para atender a todos los niños y niñas que transitan por fuera del sistema, los que a ese entonces se calculaban en más de dos millones. En todo caso, la nueva estrategia avanza en un momento de implementación, por lo que resulta necesario esperar el desarrollo de las fases de evaluación, análisis y reformulación para asumir unas posturas definitivas frente a sus indicadores. (p. 247)

De acuerdo a la perspectiva de estos autores, la Estrategia no lograría el alcance propuesto en sus inicios. Sin embargo, hasta el momento los Informes de la Comisión Intersectorial Primera Infancia dan cuenta que semestre a semestre se alcanzan e incluso sobrepasan las metas propuestas en relación con la cobertura.

-Obstáculos culturales para reconocer el valor de la educación inicial en la primera infancia

El éxito en la implementación de la 'Estrategia De Cero a Siempre' se ha visto dificultado por resistencias emanadas del sentido común, que configuran supuestos de los que la iniciativa se ha tenido que hacer cargo. Dentro de estos CEPAL (2014) distingue dentro de estas creencias

> *(…) el mandato social de la madre omnipresente, con las ideas predominantes sobre la crianza y la función de las mujeres en la familia y la sociedad, y con que la importancia del cuidado y educación en edades tempranas no es comúnmente valorada en contextos de escasos ingresos y bajos niveles de educación (Castillo y Cano, 2011; 2008; Martínez y Soto, 2012). Aquí los avances de las neurociencias respecto de la importancia de la estimulación temprana no impregnan el sentido común de las familias, que prescinden de la educación institucionalizada de sus hijos en esta etapa* (Itzcovich, 2013, p. 49).

Estas reticencias enquistadas en la conciencia colectiva de gran parte de la población colombiana se acentúan en los quintiles más pobres. Así lo corrobora la Encuesta Longitudinal Colombiana de la Universidad de los Andes, ELCA (2013 citado en Bernal, 2014), en la que se reporta que un 74% (zona urbana) y 45% (zona rural) de los padres del estrato 1, no envía a sus hijos o hijas a participar de los servicios que imparten educación inicial aludiendo a '*preferencias personales'.* Para Bernal (2014) es posible interpretar estos datos en relación a la existencia de obstáculos culturales que impiden la adecuada implementación de la política para primera infancia, ya que los padres prefieren no enviar a sus niños y niñas a participar de los servicios educativos.

Si bien el diseño e implementación de la iniciativa ha contemplado un proceso democrático y participativo, pareciera necesario enfatizar el cambio en las creencias que rodean la educación inicial en la primera infancia para obtener los resultados deseados. Bajo este precepto el Ministerio de Educación Nacional publicó durante el año 2014 -dentro de la serie de documentos correspondientes a formación pedagógica- el texto *El sentido de la educación inicial*, disponible en la web. Sin embargo, este texto tiene una orientación explícita hacia los educadores y no a los padres.

De estos antecedentes se desprende el desafío de fortalecer el trabajo con padres de familia, orientado a adquirir pautas de crianza en consonancia con las directrices propuestas por la Estrategia y a la generación de una conciencia sobre la relevancia y el sentido de la educación en la primera infancia desde una perspectiva de derechos.

-Vacíos en la articulación del trabajo intersectorial

Al interior de este punto, es interesante señalar las dificultades que plantea la Estrategia en relación a la articulación de la gestión, dada la intersectorialidad de la iniciativa. De acuerdo al *Informe de Seguimiento y Evaluación a la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia* del 2012, entre las dificultades y retos encontrados se planteó:

> *[la iniciativa genera] resistencia tanto en la comprensión del alcance de la misma política, como en los cambios de gestión institucional que se requieren. [A lo que se le suma] la actitud y resistencia de un gran número de gobernantes locales y departamentales que no facilitan el posicionamiento y prevalencia que por ley, tiene el tema de infancia y adolescencia en los territorios* (Comisión Intersectorial de Primera Infancia, 2012, p. 103)

En este mismo sentido González y Hernández (2014) sostienen que existen:

> *(…) muchos vacíos respecto a la articulación de los diversos actores estatales incluidos en la estrategia [por lo tanto] el desarrollo de esta política educativa implica un trabajo de cooperación y descentralizado que muchos ministerios y organismos estatales aún no llevan a cabo [dando cuenta de un] precario engranaje que existe entre las acciones que emprende cada uno de los actores estatales* (p. 26)

Tal como indica Bernal (2014) se debe considerar la apropiación de la política por parte de un Ministerio que articule las necesidades de inversión en los niños y niñas con políticas laborales y de familia necesarias para que los padres puedan responder simultáneamente a las necesidades de los hijos e hijas y a sus responsabilidades laborales.

-Baja oferta de calidad a pesar de la alta inversión pública

A pesar que la modernización del sistema para la educación inicial es deseable, y que la literatura apoya la idea que la inversión en la primera infancia resulta más rentable en términos de costo/beneficio que en cualquier otra etapa de la vida, Bernal (2014) plantea la pregunta si se trata de una iniciativa que económicamente presente mayores ventajas que el sistema que reemplaza. Al respecto señala "la atención en un centro de desarrollo infantil cuesta USD 1,560 niño/año mientras que la atención en un hogar comunitario de bienestar cuesta USD 440 niño/año. Por tanto, el aumento de costo debe estar acompañado de mejoras considerables en la calidad de la atención para promover el desarrollo apropiado de los niños y niñas beneficiarios" (p. 15).

Continuando con este razonamiento, expone los resultados de varios estudios (Bernal et. al, 2012; Bernal et. al, 2013, citados en Bernal, 2014; Maldonado y Votruba-Drzal, 2013), que aunque consideran muestras pequeñas y no representativas de la totalidad de la población -ya que no se cuenta con esta información- se enfocan en evaluar la calidad de la atención ofrecida en las diferentes modalidades de educación inicial en base a escalas estandarizadas

internacionales[12]. Las valoraciones se han llevado a cabo en el contexto de las evaluaciones de impacto del programa de Centros de Desarrollo Infantil (CDI) en una muestra de 15 municipios del país (Bernal et al., 2012), la evaluación de impacto del programa Hogares Infantiles del ICBF en 6 municipios del país y 120 Hogares Infantiles (Bernal et al., 2013), y una caracterización de la oferta de educación inicial institucional privada para estratos 1 y 2 en Bogotá (Maldonado y Votruba-Drzal, 2013). De una mirada transversal a estas investigaciones, Bernal (2014) concluye que la calidad entre las diferentes modalidades de los centros no difiere de manera significativa, solo con una excepción, en la que el centro trabaja con los lineamientos pedagógicos estructurados y específicos (inspirados en Reggio Emilia, Italia). Por lo tanto, no se justificaría el aumento de inversión realizado. No obstante las advertencias de Bernal (2014) es necesario considerar que la implementación de esta política resulta reciente para que estas conclusiones sean definitivas, esto junto con las limitaciones de la muestra, cuestionan la posibilidad de generalizar estos resultados al sistema de educación parvularia en su conjunto.

[12] Family Day Care Ratings Scale (FDCRS) para modalidades de atención familiar, Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS) para salas con niños mayores de dos años en modalidades institucionales e Infant/Toddler Environment Rating Scale (ITERS) para aulas de niños menores de dos años en modalidades institucionales.

Síntesis del caso

1. Sistema de Educación Parvularia	
Cobertura % total país	Número de niños y niñas atendidos por la estrategia: 976.387, 2012: Preescolar (4 años): 198.974 (100%)=186.219 (93,58% oficial) + 12.755 (6,41% no oficial) Nivel Transición o grado 0° Establecimientos oficiales: Representan un 58% del total = 682.157 Establecimientos no oficiales: Representan un 42% del total = 147.560
Institución/es que administra centros educativos/escuelas (%)	Oferta oficial -División de Primera Infancia de la entidad territorial dependiente de la presidencia de la república a través de la Comisión Intersectorial para la Primera Infancia Oferta no oficial -Persona natural -Sociedades -Asociaciones, Corporaciones o Fundaciones -Comunidades Religiosas -Cooperativas -Propiedad de una entidad del Estado como universidad o fuerzas militares
Financiamiento	Oferta oficial -Estatal -Territorial -Convenios con privados Oferta no oficial: -Familias -Inversión privada, regulada por el Estado
Exigencia en la formación de educadores	Oferta oficial: Profesionales en Ciencias de la Educación en áreas relacionados con la educación infantil, o con énfasis en Educación Especial, Psicología y Pedagogía o Psicología Educativa Oferta no oficial: No hay información
2. Concepto de Calidad	
Concepto de calidad y equidad	Un proceso dinámico, que se construye de manera permanente y contextuada, dirigido a garantizar y promover el desarrollo armónico e integral de las niñas

	y los niños a través de acciones planificadas, continuas y permanentes encaminadas a asegurar que en cada uno de los escenarios donde son atendidos y en los que transcurre su vida, existan las condiciones humanas, materiales y sociales que lo hagan posible (Ministerio de Educación, 2013).
Estándares de calidad	Existen 59 estándares, organizados en 6 componentes: -Familia, comunidad y redes -Salud y nutrición -Proceso pedagógico -Talento humano -Ambientes educativos y protectores -Administrativo y gestión
3. Modelo de Evaluación	
Institución/actores que supervisan/evalúan los centros	Oferta oficial: División de Primera Infancia de la entidad territorial Oferta no oficial: -Evaluación Institucional -Entidad territorial -Institución externa acreditada
Instrumento/s que se utilizan para evaluar	Oferta oficial: -Modalidad Institucional: Guía de visita de supervisión de los CDI -Modalidad Familiar: Guía de visita de supervisión de la modalidad familiar Oferta no oficial: 0 a 5 años -Formulario de autoevaluación 1B -Formulario de autoevaluación 1D -Formulario 2 de autoevaluación: recursos financieros Transición o grado 0° -Autoevaluación institucional (formulario 1D, 1A y 2) -Pruebas Saber PRO grado 11
Ámbitos que se evalúan	Oferta oficial:

	Componentes de los estándares: - Familia, comunidad y redes - Salud y nutrición - Proceso pedagógico - Talento humano - Ambientes educativos y protectores - Administrativo y gestión Oferta no oficial: se debería regir por los estándares, pero aún no hay claridad sobre su aplicación en este tipo de instituciones. Sin embargo, deben aplicar autoevaluación institucional, que contempla seis apartados: Identificación, Características de la oferta educativa, Información de estudiantes matriculados actuales y potenciales, Información planta física y dotación, Información de recursos humanos, Información de certificación o acreditación. Más el Formulario 2: información financiera
Frecuencia de la evaluación	Oferta oficial: Inicio, seguimiento, cierre Oferta no oficial: Anual
4. Difusión y Consecuencias	
Difusión de los resultados evaluativos	Libre disposición del público
Uso de la información evaluativa entregada	Oferta oficial: Elaboración de plan de mejora
Consecuencias de los resultados	Oferta oficial: Pérdida de la licitación del Centro de Desarrollo Infantil Oferta no oficial: Clasificación en regímenes establecidos por la ley y condiciona la entrega de la licencia de funcionamiento anual
5. Modelo de acompañamiento y asistencia técnica	
Institución/persona a cargo del acompañamiento	Oferta oficial: División de primera infancia de la entidad territorial

	Oferta no oficial: No hay información
Criterios para focalizar el acompañamiento	Oferta oficial: Decisión de la división de primera infancia de la entidad territorial Oferta no oficial: No hay información
Frecuencia y características del acompañamiento	Oferta oficial: De acuerdo al cronograma de la entidad territorial Oferta no oficial: No hay información
6. Debates y evaluaciones del modelo	
Acuerdos, consensos del modelo, aspectos que han resultado positivos	- La política se desprende de una mirada amplia de la primera infancia - Enfoque desde una perspectiva integral - Planificación del diseño e implementación a largo plazo, a la luz de un análisis exhaustivo del contexto y con alta participación de diferentes sectores de la sociedad - Enfoque intersectorial - Sistema de aseguramiento nacional y descentralizado - El desafío de la preparación y formación de los recursos humanos: inversión en talento humano
Tensiones, desacuerdos, puntos críticos	- Focalización versus inclusión - Débiles avances hacia un servicio educativo - Existencia de ambigüedades en el aseguramiento de la calidad e integración del nivel Transición o grado 0° - Ausencia de orientaciones para la atención a la diversidad - Ausencia de estadísticas que permitan contar con un panorama preciso para la toma de decisiones ajustada - El sistema de aseguramiento de la calidad para la primera infancia no incluye la oferta no oficial - Inestabilidad del ingreso para sostener la 'Estrategia de Cero a Siempre' en el tiempo arriesga la cobertura - Presencia de obstáculos culturales para reconocer el valor de la educación inicial en la primera infancia

Estado Unidos – Colorado: "Aseguramiento de la calidad por medio de la elección parental informada"

Estados Unidos- Colorado

Distintos estados de EE.UU han adoptado sistemas de *Quality Rating and Improvement System* (QRIS), es decir, un sistema de evaluación y mejoramiento de la Calidad. Estos sistemas, nacen a raíz de los resultados de estudios a gran escala en el país acerca del gran beneficio de la educación inicial para los/as niños/as, conjunto con la evidencia acerca de los bajos resultados de aprendizaje de los niños a nivel nacional y el hecho de que las familias eligen un centro educativo por razones prácticas y no por calidad (Schaak, Tarrant, Boller, & Tout, 2012). Por otro lado, Head Start, el mayor proveedor público de prekínder en Estados Unidos, ya tenía funcionando sus estándares de calidad, por lo cual, el desafío fue realizar un sistema similar, asociado a incentivos (Schaak et al., 2012).

En este contexto, en 1997 nace en Colorado "Qualistar Early Learning", el primer QRIS privado de Estados Unidos. Qualistar era un sistema voluntario para los centros educativos infantiles y cuidado infantil doméstico, que les permitía obtener un puntaje (estrellas) y certificado de "calidad". Luego de 17 años, el Estado de Colorado decidió hacer obligatorio para todos los centros infantiles la certificación en un QRIS, creando un nuevo sistema estatal llamado "Colorado Shines".

El modelo estudiado representa un enfoque de aseguramiento que regula la calidad educativa por medio de la certificación de parte de un agente privado y, de este modo, se busca orientar la elección parental informada. Este caso es de interés para Chile en términos del ordenamiento de los estándares de calidad y la utilización de instrumentos estandarizados de observación pedagógica (ECERS, ITERS y CLASS).

A pesar de los esfuerzos realizados en el estado de Colorado uno de los puntos más críticos del modelo refiere a que el sistema mantiene una significativa inequidad en términos de la oferta educativa. Mientras los sectores más acomodados acceden a los centros con mayor rating en términos de calidad, los grupos más desfavorecidos tienen menor oportunidad para acceder a ellos. Esto es una problemática que el modelo no resuelve.

1. Contexto de país y sistema de Educación Parvularia

1.1. Contexto general de país.

Colorado es un estado del Centro Sur de Estados Unidos, con aproximadamente cinco millones de habitantes. Está dividido en 64 condados y 14 regiones con propósitos de planificación.

Colorado se destaca por una gran proporción de Hispanos (20,7%), principalmente mexicanos, que habitan el estado, de acuerdo al Censo del 2010. Principalmente, la población joven, menor a 18 años, es la que presenta una mayor diversidad étnica, contando con un 40% de personas no-blancas. Así también, de acuerdo al Censo del 2000, cerca de un 11% de su población hablaba solo español en sus casas.

1.2. Sistema de educación parvularia:

La Educación Inicial y Cuidado en Estados Unidos comprende una serie de programas de medio y tiempo completo. En general, 2/3 de la educación y cuidado de 0 a 3 años es sin fines de lucro y 1/3 con fines de lucro, mayormente servicios que cuentan con licencia para su funcionamiento. Las formas más usuales de cuidado y educación fuera del hogar para niños hasta los 3 años, son de carácter privada.

Para niños sobre los 3 años, existen, generalmente tres tipos de servicios: a) "Compra de servicios": en general, centros de educación y cuidado privados o cuidado infantil en el hogar; estos servicios en general están sujetos a requerimientos para funcionar (licencias) y estándares para ser financiados por agencias estatales de bienestar social. B) La escuela Pública, a cargo de cada Estado, que ofrece generalmente servicios gratis de kindergarten (niños/as de 5 años) de medio tiempo, alcanzando más de 90% de cobertura. La mayoría de los estados ofrecen también pre-kínder, financiado con fondos públicos para niños/as de 4 años (a veces, de 3 a 4 años.) Y c) Head Start y Early Head Start, programas comprehensivos de desarrollo de niños/as de 0 a 5 años y sus familias. Generalmente, atienden a niños/as de 3 a 4 años, enfocados en la "preparación para la escuela" de niños/as provenientes de familias de bajo nivel socioeconómico (Bennett & Tayler, 2006).

En general, en Estados Unidos la cobertura para el año 2013 era de 50% para los niños/as de 3 años y de 78% para los/as niños/as de 4 años. Como se mencionó antes, la cobertura para niños/as de 5 años es casi universal, al pertenecer kindergarten al sistema escolar (OECD, 2014).

En el caso de Colorado, a partir de ahora, nos centraremos en el primer tipo de sistema (pagado por las familias, con ayudas estatales) que está sujeto al sistema de aseguramiento de la calidad en este estado.

Tipos de Servicios de Educación Inicial y Cuidado en Colorado. En Colorado existen dos categorías principales de servicios de Educación Inicial y Cuidado: Los centros de cuidado y el cuidado infantil familiar.

- Centros de Cuidado. De manera genérica, estos centros proveen cuidado comprehensivo para niños/as, los educadores y cuidadores deben estar contratados. Dentro de esta categoría existen los siguientes tipos:

- Centros de cuidado "grandes": proveen cuidado a 16 o más niños/as, entre las edades de 2 años y medio y 16 años.
- Centros de cuidado "pequeños": proveen cuidado para 5 a 15 niños, entre la edades de 2 y 16 años.
- "Infant Nursery": ofrecen cuidado para niños entre las 6 semanas de edad y los 18 meses.
- "Toddler Nursery": ofrecen cuidado para niños/as entre las edades de 12 meses y los 36 meses.
- Preescolar: es un programa part time para 5 o más niños/as entre las edades de 2 años y medio y 7 años.
- Kindergarten: provee programas para niños/as el año antes de entrar a primer grado (5 a 6 años).
- "Drop-in" Centro de cuidado: provee cuidado ocasional para cuarenta o menos niños/as entre las edades de 12 meses y 13 años por un tiempo limitado, no más de 6 horas al día.

- Cuidado Infantil Familiar. Se refiere al cuidado que se otorga en la casa del cuidador. Los tipos de Cuidado Infantil familiar son los siguientes:

- Casa de cuidado familiar regular: provee cuidado por menos de 24 horas a 2 o más niños/as que no tienen relación con el cuidador y que son cuidados en la casa de éste. En este servicio, se puede ofrecer cuidado a 6 niños/as como máximo, desde el nacimiento a los 18 años de edad. No se puede ofrecer cuidado a dos niños/as adicionales que estén en edad escolar (Kindergarten no es considerado como edad escolar).
- Licencia "Three under two": permite proveer cuidado a 6 niños desde el nacimiento a los 18 años. Pero no se admiten más de 3 niños bajo los dos años y no más de 2 niños menores de12 meses. La capacidad del servicio incluye a los niños/as de los cuidadores que tengan menos de 12 años de edad.
- Licencia para niños/as Infant/Toddler: cuidado que se provee para niños desde que nacen hasta los 3 años edad. La capacidad máxima es de 6 niños. Dentro de este tipo, está el "Cuidado familiar ampliado", donde se provee cuidado para 7 a 12 niños como máximo.

Financiamiento. Como en los demás estados de Estados Unidos, el financiamiento público de la Educación Inicial y Cuidado (especialmente, de 0 a 4 años), se focaliza en las familias más pobres a través de subsidios, típicamente vouchers, para ayudar a financiar el cuidado de sus hijos (Adams, Tout y Zallow, 2007).

En el caso de Colorado existen los siguientes "ayudas financieras" para las familias:

- Colorado Child Care Assistance Program (CCCAP): Este programa provee ayuda financiera para las familias que están trabajando, buscando empleo o capacitándose y para las familias inscritas en el programa estatal de trabajo (Colorado Works Program). Los distintos condados se encargan de evaluar la elegibilidad de las familias, considerando a aquellas que cuentan con un ingreso de 130% o menos de la línea de pobreza del estado, dejando fuera a aquellas que tienen más del 85% de la mediana de la renta del estado.

Los recursos de esta ayuda provienen tanto del nivel federal, estatal y de los propios condados.

- Colorado Preschool Program: provee servicio de preescolar (4 a 5 años) gratis para los niños/as "elegibles". No hay ningún gasto para los niños/as que califican. Esto dependerá del distrito y condado donde se encuentren los programas de preescolar.

Asimismo, existen otras iniciativas, pero a nivel de ciudades o condados, que no son aplicables al estado completo.

En general, el costo anual de un centro de cuidado de tiempo completo en colorado es de 12.621 dólares para el nivel de sala cuna y de 9.239 dólares para niños/as de 3 a 4. Esto significa, en promedio, para las familias bi-parentales un 15% de un su ingreso y para las uniparentales, un 48% de su ingreso (NACCRRA, 2012).

1.3. Currículum Nacional

En el año 2011 un comité fue creado para generar un set de guías para la educación inicial desde el nacimiento hasta la edad de ocho años. Este comité fue conformado por una serie de representantes de servicios estatales y nacionales asociados a la primera infancia, como el Departamento de Educación, de Salud Pública de Colorado, Departamento de Servicios Humanos de Colorado, Head Start, entre otros. Así también, las guías fueron revisadas por expertos nacionales en el área del desarrollo infantil y la enseñanza y aprendizaje (ECLC, 2011).

Las guías incluyen una descripción amplia del crecimiento de los/as niños/as para cada edad, de manera de asegurar un enfoque holístico que ayude a generar ambientes positivos en la educación inicial. Para cada nivel de edad, las guías señalan enfoques para el aprendizaje, la salud y el desarrollo físico, el desarrollo socio emocional, el lenguaje, la alfabetización, aritmética, lógica y razonamiento y otros aprendizajes específicos (ECLC, 2011).

La guía señala específicamente que la enseñanza y el aprendizaje responden a las variaciones de la cultura, por lo tanto, para poder responder a ello, se incluyen ejemplos y recursos especialmente para aquellos niños/as cuyo primer idioma no es el inglés y aquellos con problemas en el ámbito físico y de aprendizaje (ECLC, 2011).

Así también, la guía es explicita en mencionar que existe una variación en el orden y en el cuándo los niños/as alcanzan ciertos hitos de desarrollo. Por tanto, lo que se describe en la guía

debe ser tomado como información y apoyo para las familias y educadores, pero no como un documento que dicta exactamente cuándo y cómo cada niño/a debe progresar (ECLC, 2011).

Los principios en los que se basa la guía para el aprendizaje y desarrollo temprano de Colorado se basan en dos grandes obras científicas de la Educación Inicial: *From neurons to neighborhods: the science of Early Childhood* (Phillips & Shonkoff, 2000) y *The irreducible needs of children* (Brazelton & Greenspan, 2001). Los 10 principios se describen a continuación (ECLC, 2011).

- La naturaleza y la crianza afectan el desarrollo de los niños/as; el desarrollo del niño/a está determinado por una interacción dinámica y continua entre la biología y la experiencia.
- La cultura influye en todos los aspectos del desarrollo humano y se refleja en la crianza de los niños/as, sus creencias y las prácticas diseñadas para promover su adaptación saludable.
- El crecimiento de la autorregulación es una piedra angular del desarrollo de la primera infancia que afecta a todos los dominios de la conducta.
- Los niños/as son participantes activos en su propio desarrollo, lo que se refleja en la característica intrínseca humana de explorar y dominar el propio entorno.
- Las relaciones humanas son los componentes básicos de un desarrollo saludable.
- La amplia gama de diferencias individuales entre los niños/as pequeños a menudo hace que sea difícil distinguir variaciones normales y retrasos madurativos de trastornos transitorios y deficiencias persistentes.
- El desarrollo de los niños/as se despliega a través de vías individuales, cuyas trayectorias se caracterizan por continuidades y discontinuidades, así como por una serie de transiciones significativas.
- El desarrollo humano está conformado por la interacción permanente entre las fuentes de vulnerabilidad y las fuentes de resiliencia.
- El curso del desarrollo del niño/a puede ser alterado en la primera infancia mediante intervenciones eficaces que cambian el equilibrio entre riesgo y protección, cambiando así las probabilidades a favor de los resultados más adaptativos.

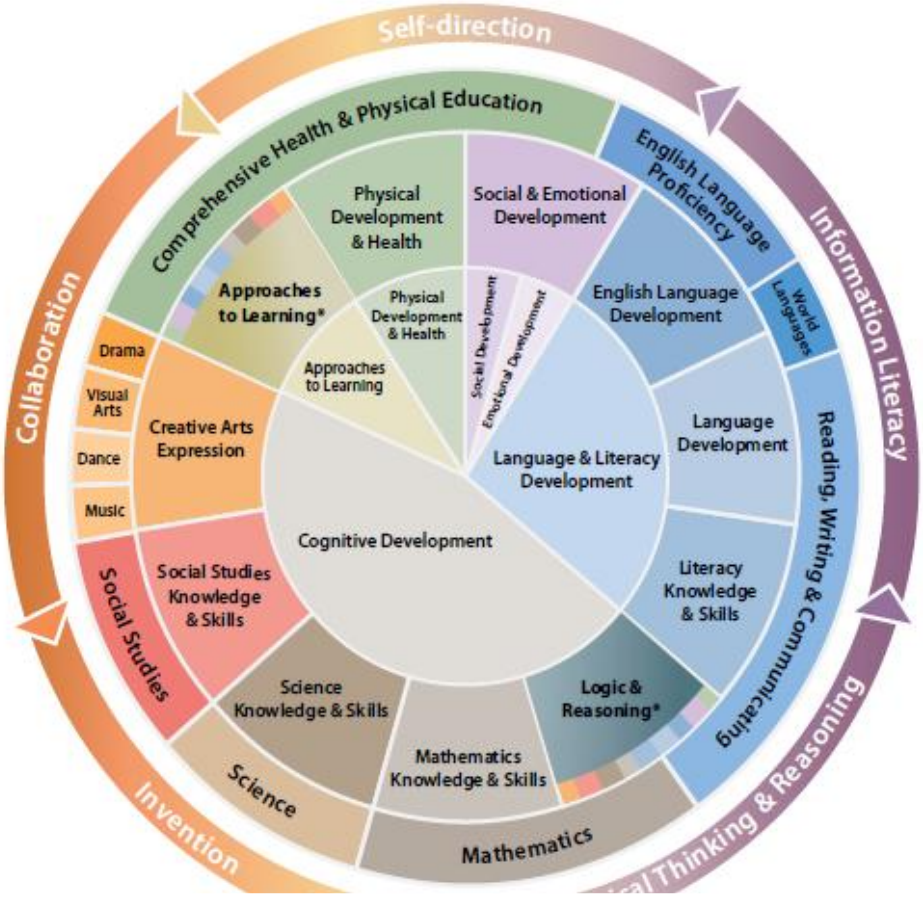
Las guías también promueven ambientes que fomenten el crecimiento en los niños/as pequeños. Estos ambientes deben incluir (ECLC, 2011):

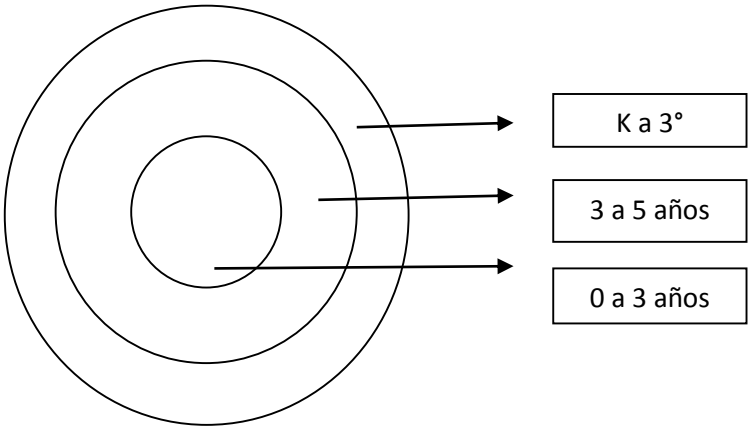
- Relaciones de crianza en curso que proporcionan la base para el bienestar físico y emocional.
- Protección física, seguridad, y regulación de la seguridad de los niños.
- Experiencias adaptadas a las diferencias individuales para que los niños tengan opciones y sean respetuosos de las decisiones de otros.
- Experiencias apropiadas al desarrollo de los/as niños/as para la construcción de sus habilidades.
- Un ambiente estructurado y seguro
- Comunidades estables y de apoyo, y continuidad cultural.

La guía se estructura en tres grandes secciones, de acuerdo a la edad de los niños/as: Nacimiento a los 36 meses; de 3 a 5 años; y de 5 a 8 años (K-3 básico).

En la siguiente ilustración, se muestran los dominios esenciales de aprendizaje para Colorado y muestran la progresión de acuerdo a la edad de los/as niños/as, en vez de darle mayor importancia a una u otra dimensión, acorde a su edad.

Ilustración 6. Guía de Aprendizaje Educación Inicial Colorado según niveles





1.4 Requisitos Educadores y técnicos

Educadores de Párvulos: Para trabajar en Educación Inicial en Colorado, el Educador de Párvulos debe contar con los siguientes requerimientos de Division of Childcare Colorado Department of Human Services, 2012):

- Un grado de licenciado de una institución universitaria acreditada. El área de estudio debe ser en los siguientes ámbitos: educación inicial; o educación básica; o educación especial; o desarrollo del niño y familia; o psicología educacional.
- Si se trata de otra licenciatura de una institución universitaria acreditada, distinta a las nombradas en el punto 1, se exige lo siguiente: 3 semestres de cursos de educación inicial, con un curso que sea introducción de la educación inicial o de estrategias para el área. Y, al menos seis meses de experiencia satisfactoria.
- Si se trata de un grado de 2 años (2-year college), se debe contar con 60 horas al semestre en cursos de educación inicial de una universidad acreditada, que debe incluir al menos, 3 cursos semestrales de introducción a la educación inicial o estrategias para el área y al menos 6 meses de experiencia satisfactoria.
- Haber terminado educación "vocacional" o "ocupational" en desarrollo del niño/a más 12 meses de experiencia verificada en el cuidado de 4 o más niños/as bajo los 6 años que no estén relacionados con el educador.
- Certificación de Child Development Associate (CDA) o Certified Child Care Professional (CPP) u otra certificación apoyada por el estado. A ello, se suman 12 meses de experiencia verificable en cuidado de 4 o más niños/as de menos de 6 años, que no estén relacionados con el educador.
- Tener 24 meses de experiencia verificable en el cuidado de 4 o más niños/as de menos de 6 años que no estén relacionados con el educador, además debe contar con una credencial del estado de Colorado o contar con dos semestres de cursos en educación inicial de una universidad acreditada.

La "experiencia verificable" incluye tener una licencia de cuidado familiar, ser asistente de la educación en un centro infantil, preescolar o escuela básica. La nota de los grados académicos debe ser "C" o mejor.

Personal de Apoyo (asistentes de la educación)

Deben tener al menos 16 años de edad y deben trabajar bajo la supervisión directa del director o de un educador de párvulos. Para el caso de los asistentes a cargo de bebés, deben tener al menos 18 años de edad (Division of Childcare Colorado Department of Human Services, 2012).

1.5 Ratio Adulto- Niños

- Cuando hay 9 o más niños/as en el centro, dos adultos deben estar presente. Con menos 9, un adulto debe estar presente.

- El director del centro debe estar presente e involucrado en las actividades, al menos el 60% del tiempo de servicio. Si se trata de un "Drop In" Center (cuidado ocasional) que funciona al menos 6 días a la semana, debe estar presente al menos 50% de las horas.
- El director debe estar presente al menos 30 horas al día.
- Debe haber un adulto para cada grupo de niños/as.
- Para Kindergarten, cuando se está en "clases" un adulto por 25 niños/as debe estar presente. Para el resto del día es de 1 es a 15 niños. **(**Division of Childcare Colorado Department of Human Services, 2012).

El ratio para los centros infantiles- que cuidan a niños/as desde 6 semanas a 6 años, si se trata de centros para infants o toddler exclusivamente, cambian los ratio- son los que se describen en la siguiente tabla Division of Childcare Colorado Deparment of Human Services, 2012) :

Tabla 16. Ratio Adulto-Niños para Centros de Cuidado Estado de Colorado

Edad del niño/a	Número de Adultos
6 semanas a 18 meses (infants)	1 es a 5
12 meses a 26 meses	1 es a 5
24 meses a 36 meses	1 es a 7
2 años y medio a 3 años	1 es a 8
3 años a 4 años	1 es a 10
4 a 5 años	1 es a 12
5 años o más	1 es a 15
Grupos mixtos (2 años y medio a 6 años)	1 es a 10

1.6 Licencia para que los servicios puedan funcionar

Centros de Educación Inicial y Cuidado

Todos los centros de cuidado infantil y también, el cuidado infantil familiar, debe obtener una licencia para funcionar, exceptuando a aquellos que cuenten con las siguientes características (División of Childcare Colorado Department of Human Services, 2012):

- Escuelas especiales o cursos que más del 75% del tiempo que los/as niños/as están presentes lo hacen con una instrucción religiosa.
- Una escuela especial que opera para trabajar una habilidad en particular.
- Un centro de cuidado infantil que trabaja en conexión con una iglesia, centro comercial o negocio que funciona por periodos cortos de tiempo, que no exceden las 3 horas al día.
- Cuidado ocasional, es decir, cuidado que se ofrece de manera irregular, sin un patrón.
- Cuidado en el hogar familiar, que se ofrece para uno o más niños/as que son parientes de la familia.
- Un centro de cuidado infantil que está aprobado, certificado o tiene licencia de cualquier otro departamento estatal o agencia, o por un departamento gubernamental o agencia federal,

que tiene normas para el funcionamiento de la instalación e inspecciona o supervisa la instalación.

Así también, se deben presentar actas e informes de abuso o negligencia infantil, para determinar si algún dueño, postulante, residentes, supervisor, etc. del lugar donde se presta el servicio, mayor a los 18 años, ha cometido algunos de estos actos. Así también, se chequearán los registros criminales de los que trabajan en el servicio (Division of Childcare Colorado Department of Human Services, 2012).

Antes de entregar la licencia, a lo menos cada dos años, todas las instalaciones de cuidado de niños, excepto los hogares de cuidado infantil en el hogar, deben ser inspeccionados con respecto a su seguridad y condiciones de higiene y obtener un informe de inspección que se aprueba desde el departamento local de salud o el Departamento de Colorado de Salud Pública. Este reporte debe estar disponible para ser revisado por un especialista del Departamento que entrega las licencias. Así también, deberán enviar una aprobación por escrito del Departamento de Estado señalando que las instalaciones del servicio pueden funcionar en esa zona (Division of Childcare Colorado Department of Human Services, 2012).

Existen distintos tipos de licencias que pueden ser entregadas: permanentes, licencia con un plazo fijo y licencia provisional. En el primer caso, el titular deberá presentar anualmente al Departamento una declaración de cumplimiento de las normas de concesión de licencias aplicables y el aviso de operación continua en el formulario prescrito por el Departamento, junto con la cuota anual apropiada.

Para las de tiempo fijo, el titular deberá aplicar para la renovación de su licencia antes de la fecha estimulada. Por último, la licencia provisional permite al servicio operar mientras está tomando acciones para cumplir con los requerimientos, solo por los primeros 6 meses de funcionamiento (Division of Childcare Colorado Department of Human Services, 2012).

Asociado a estas revisiones, se incluyen una serie de requisitos mínimos para el personal que trabaja en el centro (ver punto 1.4); salud, seguridad del mobiliario, entre otros.

2. Enfoque de Calidad y estándares nacionales

2.1. Concepto de calidad

No existe una definición explícita de calidad en los documentos acerca del Sistema de Aseguramiento. No obstante, es posible interpretar de los estándares de calidad y del currículum de Colorado que la calidad se entiende más como “condiciones” u “oportunidades” para que los niños/as aprendan y se desarrollen. En este sentido, no se trata de un modelo centrado en resultados.

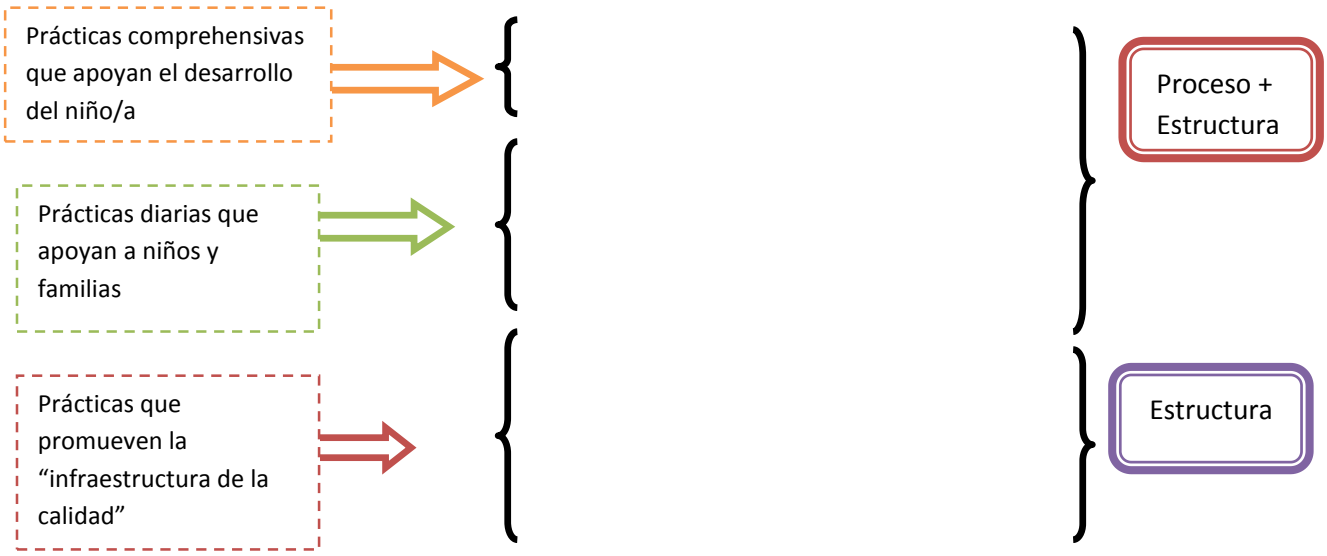
Estas condiciones u oportunidades, son entendidas claramente desde dos ámbitos: uno "estructural" y otro de "proceso". Existen estándares que se relacionan con el "qué" se provee en el servicio y quiénes proveen el servicio: calificaciones del personal que trabaja, proyecto educativo asociado al currículum y ratio educadores-niños/as. Por otro lado, aparecen estándares que se refieren más al "cómo" ese personal se relaciona con los/as niños/as que asisten y cómo se implementa dicho currículum y se reflexiona a partir de las evaluaciones del sistema.

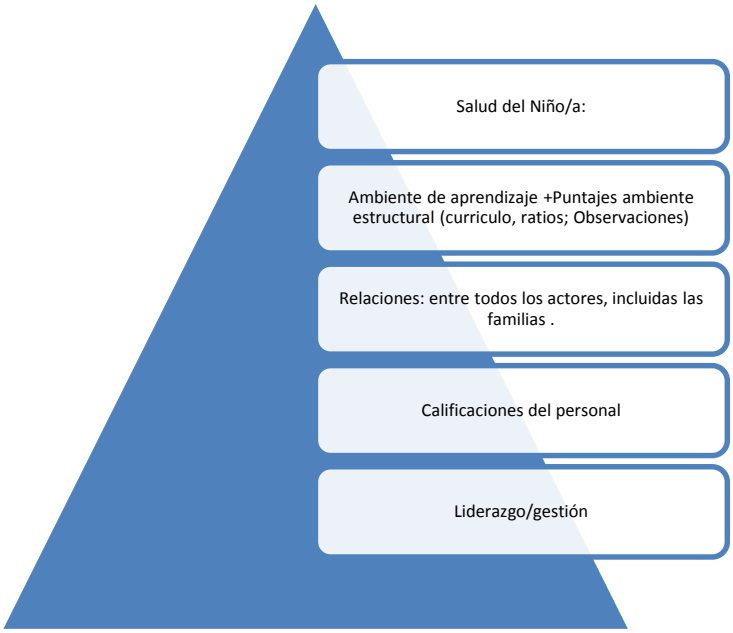
En este sentido, es interesante notar cómo en cada estándar se van incluyendo nociones de calidad estructural y de procesos. Por ejemplo, llama la atención notablemente que en "Ambiente de Aprendizaje", uno de los estándares más robustos y con más indicadores del modelo, concibe su calidad desde dos modelos teóricos y evaluativos distintos: ECERS-R (Harms, Clifford, & Cryer, 2005) y CLASS (Pianta, LaParo, & Hamre, 2008).

ECERS-R es un instrumento de evaluación del ambiente de la sala de clases que da cuenta de una imagen general de la calidad de las salas de educación inicial. Si bien el instrumento cubre aspectos de interacciones entre niños/as y educadores, se centra más en los aspectos estructurales, como el espacio y el mobiliario, la estructura del programa, las rutinas del personal, entre otros. En cambio, CLASS, se centra principalmente en las interacciones de aula, en las relaciones y la calidad de éstas, aquellas que ocurren efectivamente en la sala de clases. Este instrumento organiza la calidad de las interacciones en tres dominios, que reflejan una concepción integral de la educación inicial: Apoyo Socioemocional; Organización del Aula; y Apoyo Pedagógico (Pianta et al., 2008).

En el siguiente esquema, se puede observar cómo los aspectos estructurales y de proceso constituyen los "fundamentos" de la calidad en Educación Inicial de Colorado:

Ilustración 7. Fundamentos de la Calidad Educación Inicial Colorado





Fuente: Elaboración propia a partir de Página Web Office of Early Childhood Colorado

2.2. Estándares de calidad

Los estándares de calidad del modelo de Colorado son cinco principales y se incluyen cuatro indicadores "opcionales", los cuales son relevantes al momento de calificación de los servicios en el sistema de rating (ver sección 3.). En la tabla 18, se presentan los 5 estándares principales y sus criterios, además de algunos indicadores. Para ver el documento completo de los estándares y cómo a medida que se va cumpliendo con la presencia de los indicadores, se va ganando más puntos para el rating.

Tabla 18. Estándares Principales Colorado Shines QRIS

Criterios	Indicadores
1. Calificación del personal y Desarrollo Profesional	
Calificaciones del Director	Cumplir con los requerimientos. Mínimo III Credential.
Calificaciones del Educador de Párvulos	Cumplir con los requerimientos mínimos (ver sección 1.4).
Calificaciones del Asistente de Párvulos y Primeros Auxilios	Cumplir con los requerimientos mínimos (ver sección 1.4).
Desarrollo profesional continuo	Los educadores que trabajan con niños/as realizan una auto-evaluación basada en las competencias para un Educador de Párvulos de Colorado, para informar y actualizar el plan de desarrollo profesional docente. Los educadores reciben algún tipo de "coaching" o acompañamiento.
2. Alianzas con los padres	

Lenguaje del hogar	El programa provee información o documentación para las familias que utilizan otro lenguaje que no sea el inglés.
Sensibilidad Cultural	El programa provee materiales y recursos que es accesible a todas las familias. Provee oportunidades para que las familias y comunidades se conozcan y trabajen por el beneficio de sus niños/as.
Transiciones	Existe información y procedimientos para apoyar las transiciones de los/as niños/as a nuevos lugares. Existen sesiones informativas o reuniones individuales con las familias acerca de las transiciones de los/as niños/as.
Involucramiento de las familias	El programa realiza una encuesta anual a las familias para dar sus sugerencias. El programa realiza conferencias para las familias, así como también sesiones informativas acerca del desarrollo de los/as niños/as. El programa ofrece clases para padres.
Involucramiento de las comunidades	Hay un plan implementado para conectar e involucrar de manera apropiada a las familias con los servicios de la comunidad (salud, salud mental, desarrollo, etc.). El programa coordina y colabora con otros servicios asociado al desarrollo y aprendizaje de los/as niños/as.
	3. Liderazgo, gestión y administración
Evaluación del programa	El programa ha desarrollado un plan de mejoramiento continuo que se actualice anualmente, compartido con todos en la comunidad.
Conducta profesional del Personal	El programa tiene códigos éticos escritos y se ofrece entrenamiento en ellos. Existen reuniones de personal mensuales. Existe una escala salarial en base a la educación, experiencia y desempeño. Existe una evaluación anual de desempeño, que incluye observación de aula. Se pagan las horas de planificación. Y otros.
Beneficios	El programa ofrece un paquete de compensación al personal full time, dentro de las posibilidades están las siguientes (mientras más de estos elementos, mayor cantidad de puntos):

	Vacaciones pagadas Licencias médicas o personales pagadas Seguro dental y de salud Seguro de vida Seguro de discapacidad Plan de retiro Descuento para los hijos en el centro.
Administración de la empresa	Existe un plan de negocios estratégico. Tiene un presupuesto operando con ciertas características.
4. Ambiente de aprendizaje	
Currículum	El programa tiene un currículum alineado con los dominios de la Guía para el Aprendizaje y Desarrollo Temprano de Colorado. Debe incluir: desarrollo físico mental, desarrollo socio-emocional, desarrollo cognitivo, habilidades y conocimientos de alfabetización, habilidades y conocimiento de ciencias y ciencias sociales, artes creativas y de expresión.
Ratio, tamaño de grupo y continuidad del cuidado	Ver sección 1.5
Evaluación del programa a través de observación	El programa ha realizado una auto-evaluación, adicionalmente a la aplicación del ECERS/ITERS y CLASS. Los resultados son usados para informar el plan de mejoramiento.
Evaluación de los/as niños/as **(Cómo el programa los evalúa, no una evaluación externa).**	Las evaluaciones de los/as niños/as están alineadas con la Guía para el Aprendizaje y Desarrollo Temprano de Colorado. Son adecuadas a la edad de los niños/as: portafolios, observaciones, muestras de trabajo, y son efectuadas en un cierto número de veces y cada cierta cantidad de tiempo. Los resultados son compartidos con los padres de manera adecuada, lingüística y culturalmente. El proveedor ha sido entrenado en el uso de sistemas de evaluación aprobados. Las evaluaciones se usan para individualizar el currículum y la planificación.
5. Salud del niño/a	

Promoción de la salud del niño/a	El programa recolecta datos a través de evaluaciones de la salud auditiva, visual y dental de los/as niños/as. El programa asegura que los/s niños/as tengan seguro médico. El programa proporciona información a la familia de problemas de desarrollo que hayan sido identificados. El programa tiene un parque infantil certificado, que es evaluado continuamente. En las clases existen actividades físicas diarias. Se ofrece información de nutrición, y programas de nutrición liderados por un profesional. El programa tiene un jardín y ofrece frutas y vegetales de ese jardín.

3. Modelo de Aseguramiento de la Calidad

3.1. Visión global del modelo.

El sistema de aseguramiento de la calidad del Estado de Colorado se define asimismo como un *Quality Rating and Improvement System* (QRIS), es decir, un Sistema de evaluación y mejoramiento de la Calidad. De acuerdo a Mitchell (2005), un QRIS tiene tres objetivos claves: a) rendición de cuentas, entendido como un proceso en que se usan métodos válidos y confiables para monitorear el cumplimiento de los estándares; b) evaluación, como un enfoque sistemático de recolección de información para hacer un juicio acerca de un componente de la calidad, para luego asignarle un puntaje o nivel; y c) monitoreo, entendido como el seguimiento del cumplimiento de los estándares.

Estos sistemas (desde ahora, QRIS), nacen a raíz de los resultados de estudios a gran escala en Estados Unidos acerca del costo-calidad de la educación parvularia, que dieron cuenta del gran beneficio de los/as niños/as y de su costo-eficacia, en conjunto con la evidencia acerca de que las familias eligen por "conveniencia" y no por calidad un centro educativo, y los bajos resultados de aprendizaje de los/as niños/as a nivel nacional (Schaak, Tarrant, Boller, & Tout, 2012).

Así, lo anterior alimentó la idea de mejorar la calidad de la educación parvularia y las habilidades de los/as niños/as necesarias para la "escuela" (school readiness), reconociendo que los requisitos para entregar las licencias para que un centro infantil funcione no eran suficientes para garantizar una real calidad. Por otro lado, Head Start, el mayor proveedor público de prekínder en Estados Unidos, ya tenía funcionando sus estándares de calidad, por lo

cual, el desafío era realizar esto mismo para los centros que atendían a niños/as menores de 5 años, asociado a incentivos (Schaak et al., 2012).

En este contexto, en 1997 nace en Colorado "Qualistar Early Learning", el primer QRIS privado de Estados Unidos, y el segundo en ser instalado en el país (Mitchell, 2005). Qualistar era un sistema voluntario para los centros educativos infantiles y cuidado infantil doméstico, que les permitía obtener un puntaje (estrellas) y certificado de "calidad". Luego de 17 años, el Estado de Colorado decidió hacer obligatorio para todos los centros infantiles la certificación en un QRIS, creando un nuevo sistema estatal llamado "Colorado Shines".

En el año 2013, el estado de Colorado ganó 45 millones de fondos del Race to the Top Early Learning Challenge grant para invertir en Educación Inicial. En este contexto, la Oficina de Educación Inicial del Estado (2015a) decidió que gran parte de este dinero sería implementado en un nuevo QRIS "Colorado Shines", el cual fue diseñado por más de dos años y medio (2015b).

El cambio de Qualistar a Colorado Shines, estuvo centrado en dos focos principales. Por un lado, aumentar las exigencia de calificación del personal (ya sea, mayor experiencia y o grados educativos formales) y, por otro lado, dar mayor énfasis al ambiente de aprendizaje, con foco en las interacciones adulto-niño/a. El diseño de este nuevo sistema, fue revisado por los académicos Donna Bryant y Noreen Yasejian y por el instituto Frank Porter Grahan Child Development Institute. (2015a)

Se trata de un proceso de acreditación a nivel estatal obligatoria a partir del año 2014. Este sistema QRIS "Colorado Shines" dependiente de la Oficina de Educación Parvularia del Estado de Colorado, está siendo apoyado por la Agencia sin fines de lucro "Qualistar", encargado del anterior sistema QRIS voluntario en Colorado, quienes colaboran con la capacitación y materiales para su implementación (2015a).

El QRIS es un sistema de puntos, los cuales son ganados para cada uno de los estándares definidos y luego son consolidados en un puntaje final, entonces, cada uno de los niveles representa un rango de posibles combinaciones de puntos. El QRIS y sus estándares aplican a todos los centros de cuidado infantil y cuidado infantil familiar con licencia, incluyendo a preescolar y programas de Pre-k, así como también programas de Early Head Start y Head Start. Los estándares son iguales para el cuidado en centros infantiles como para cuidado infantil familiar, pero los indicadores y puntos varían de manera de adecuarse a la particularidad de cada sector (2015a).

Dentro de las dimensiones que se evalúan (que corresponden a los estándares) se encuentran:

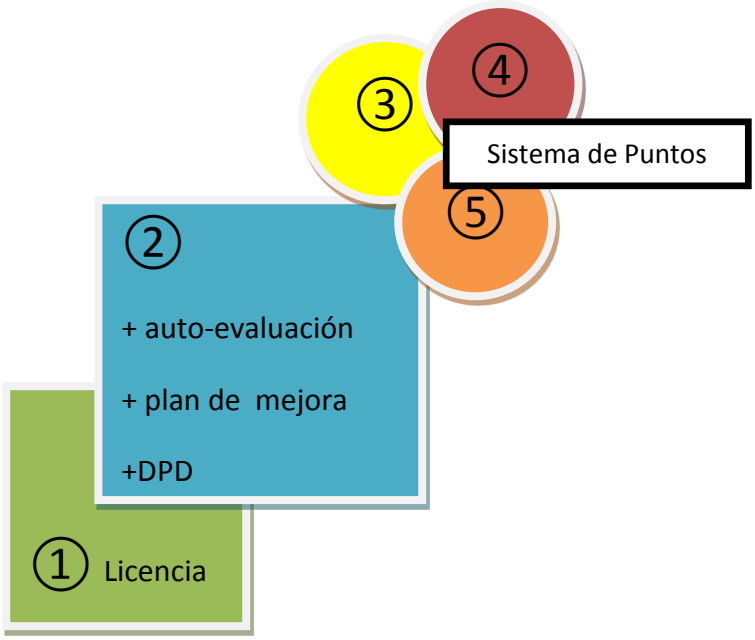
- Calificación del personal y Desarrollo Profesional
- Alianzas con los padres
- Liderazgo, gestión y administración
- Ambiente de aprendizaje
- Salud del niño/a.

3.2. Etapas de la planificación de mejora y evaluación:

El sistema Colorado Shines consta de 5 niveles: el primer nivel se obtiene automáticamente cuando el servicio obtiene la licencia para su funcionamiento. De ahí en adelante, los niveles siguientes son opcionales: el nivel 2) requiere además, que el servicio realice una autoevaluación y un plan de mejora y que sus empleados estén inscritos en las oportunidades de Desarrollo Profesional Docente (DPD) del Estado. Los niveles del 3 al 5, es un sistema acumulativo de puntos, que los va situando en niveles de mayor calidad. Para optar a estos niveles, los servicios deben postular y proveer la evidencia suficiente para ser calificados.

Anualmente, cada nivel debe ser "verificado". Para los niveles del 3 al 5, al tercer año se realiza una evaluación in situ.

Ilustración 9. Sistema de puntos QRIS Colorado Shines



i. **Autoevaluación.** No existe un proceso de autoevaluación que sea parte del sistema QRIS. Como se señaló anteriormente, se trata de una agencia externa que evalúa la calidad (una gradiente) de un servicio, de acuerdo a los estándares. Dentro del estándar de Liderazgo y gestión, uno de los puntos que gana el centro es cuando ha realizado una auto-evaluación de su centro/programa. En este hiper link, se puede encontrar un formato de auto-evaluación para los educadores del servicio.

ii. **Evaluación externa.** El sistema funciona en base a niveles de acuerdo a la cantidad de "puntos" que se vayan obteniendo para cada estándar. En el caso del primer nivel, se accede inmediatamente a él cumpliendo con los requisitos de la "Licencia" para funcionar. Así, el sistema de licencia y de evaluación de la calidad, quedan incluidos en un mismo sistema.

Los niveles del 2 al 5, son opcionales, sin embargo, la apuesta del sistema es que ningún centro querrá quedarse en el nivel mínimo (1) dado que se encuentran en un mercado de la educación infantil basado en la competencia, y Colorado Shines viene, precisamente, a ayudar a los padres a elegir por "el mejor centro" de acuerdo a su calidad y no otros factores.

Los niveles 1 y 2 son determinados por el Departamento de Servicios Humanos de Colorado, por los especialistas que entregan las licencias de la División de Cuidado y Educación Inicial. En cambio, los niveles 3,4 y 5 están a cargo de los administradores del Sistema QRIS.

Para llegar al nivel 2, los programas deben completar lo siguiente, lo que será chequeado en la siguiente inspección de la licencia:

- El nivel 2 del Sistema de Calificaciones del personal de Colorado Shines.
- Asegurar que el personal esté matriculado en las oportunidades de desarrollo profesional docente que ofrece Colorado Shines.
- Conducir una auto-evaluación; cumplir con todos los indicadores del "quality core".
- Y haber desarrollado un plan de mejoramiento.

Aquellos interesados en alcanzar los niveles 3 al 5 del rating, deben enviar una aplicación a los administradores de Colorado Shines. El programa, deberá proveer, por medio de un observador confiable e independiente, evidencia suficiente para verificar que han alcanzado los puntos requeridos para pasar de nivel, además de alcanzar los puntos mínimos en la evaluación del ambiente "estructural", evaluado con ECERS (Harms et al., 2005) o ITERS (Harms, Cryer, & Clifford, 2006),, y haber desarrollado un plan de mejoramiento basado en los resultados de la observación del asesor.

En la siguiente tabla se muestra la cantidad de puntos que se deben ganar para cada estándar para lograr cada nivel.

Tabla 19. Puntos mínimos para alcanzar los niveles en el rating de Colorado Shines según Estándar

Categorías	Cantidad total de posibles puntos	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5
Calificación del personal y Desarrollo Profesional	31	8	12	18
Alianzas con los padres	22	10	13	20
Liderazgo, gestión y administración	26	12	18	24
Ambiente de aprendizaje	29	8	13	22
Salud del niño/a.	14	5	7	9
Puntos adicionales disponibles (estándares opcionales)	12			
Mínimo puntaje total para cada niveles		43	63	93
Promedio para la evaluación del ambiente "estructural" de aprendizaje (evaluado con ITERS-R/ECCERS-R)		Al menos 3,75 con ninguna sala bajo el 3,0-	Al menos 4,75 con ninguna sala bajo el 4,0	Al menos 5,75 y ninguna clase bajo el 5,0.

A continuación se muestra un ejemplo de cómo se pueden ir ganando más puntos para cada criterio o estándar. En el hiperlink del sistema Colorado Shines, se puede observar para todos los estándares cómo a través del cumplimiento de indicadores se van ganando puntos.

Tabla 20. Ejemplo Gradiente de puntos Estándar Calificación del Personal y Desarrollo Profesional Colorado Shines

Estándar: Calificación del personal y Desarrollo Profesional	
Criterio: Calificaciones del Educador de Párvulos	
Indicador	Puntos
75% de los educadores de párvulos tienen una credencial II.	2
Al menos el 50% de los educadores de párvulos tiene una credencial III.	4
Al menos el 75% de los educadores de párvulos tiene una credencial III.	6
Al menos el 50% de los educadores de párvulo tiene una credencial IV o más.	8
Al menos el 75% de los educadores de párvulo tiene una credencial IV o más.	10

Tabla 21. Ejemplo Gradiente de puntos Estándar Ambiente de Aprendizaje Colorado Shines

Indicador	Puntos
El programa ha realizado una auto-evaluación usando la herramienta ERS (ECERS o ITERS) y usa los resultados para el plan de mejoramiento.	2
El programa tiene un observador confiable, independiente y entrenado en CLASS Pre-K (Pianta et al., 2008) en los 12 meses previos y al menos el 50% de las salas tienen los siguientes promedios: **Apoyo Emocional: 4,5** **Organización del Aula: 4,5** **Apoyo Pedagógico: 2,0**	2
El programa tiene un observador confiable, independiente y entrenado en CLASS en los 12 meses previos y al menos el 50% de las salas tienen los siguientes promedios: **Apoyo Emocional: 5,5** **Organización del Aula: 5,0** **Apoyo Pedagógico: 2,5**	4
El programa tiene un observador confiable, independiente y entrenado en CLASS en los 12 meses previsto y al menos el 50% de las salas tienen los siguientes promedios: **Apoyo Emocional: 6,0** **Organización del Aula: 6,0** **Apoyo Pedagógico: 3,0**	6

En la siguiente tabla, se describen los puntos adicionales que se pueden obtener a través de los "estándares opcionales":

Tabla 22. Estándares "opcionales" y puntos Colorado Shines

Estándar	Criterio	Puntos
Lenguaje del hogar	Tiene al menos un cuidador/profesor que es bilingüe si es que en la sala hay predominancia de un segundo lenguaje.	2
Personal "adicional"	El programa mantiene un servicio diario con uno o más de los siguientes profesionales de otras áreas: Consultor de Salud Infantil, Personal del servicio de apoyo a las familias, Coordinador de desarrollo profesional, Coach, Nutricionista o personal asociado a esa área.	2

	El programa mantiene un servicio diario con uno o más de los siguientes profesionales de otras áreas: Director de negocios, Contador, Director de Recursos Humanos	2
Liderazgo Profesional	Un miembro administrativo del programa participa regularmente en un rol de liderazgo en su Consejo de la Primera Infancia local u otra organización de primera infancia, que puede incluir la participación en un comité oficial, sirviendo como miembro del consejo o actuando en un papel de liderazgo para una asociación primera infancia.	2
Evaluaciones CLASS infant/toddler (Hamre et al., 2014; La Paro et al., 2012)	El programa tiene un observador confiable, independiente y entrenado en CLASS Infant en los últimos 12 meses y al menos el 50% de sus salas han sido evaluadas.	2
	El programa tiene un observador confiable, independiente y entrenado en CLASS Toddler en los últimos 12 meses y al menos el 50% de sus salas han sido evaluadas.	2

Tiempos de evaluación y monitoreo:

Aquellos programas que estén rankeados del nivel 3 al 5, deberán anualmente enviar un reporte a Colorado Shines, verificando que no ha habido mayores cambios y que el rating es verificable a través de una auto-evaluación y una revisión del plan de mejoramiento y proceso, incluyendo los aspectos destacados de este último.

Todos los niveles (1 al 5) deben ser verificados anualmente, pero para el caso de los niveles del 3 al 5, al tercer año, se realiza una evaluación in situ por parte de Colorado Shines. En el caso de bajar de rating, el proveedor/servicio tiene la oportunidad de apelar para "restaurar" su antiguo rating o, incluso, subir de nivel. Para ello, deben desarrollar un plan escrito con acciones medibles y de acuerdo a un cronograma estricto que pueda ser monitoreado.

iii. **Plan de Mejora.** Como se mencionó, del nivel 2 al 5, es necesario desarrollar un plan de mejoramiento como parte de los estándares a cumplir. En el estándar de Liderazgo y gestión, uno de los indicadores es que el programa haya desarrollado un plan de mejoramiento continuo que debe actualizarse anualmente, y ser compartido con todos en la comunidad. Para desarrollar el plan de mejoramiento, existe un formato de auto-evaluación (mencionado más arriba) que ayuda al centro a focalizarse en pesquisar qué aspectos hay que mejorar.

iv. **Difusión de los resultados.** De acuerdo a Colorado Shines (2015a) existen distintas modalidades para "alcanzar" a las familias y consumidores. Debemos recordar que uno de los objetivos principales de un sistema de QRIS es informar y guiar a las familias para escoger un centro de educación infantil de calidad:

- Símbolos simples y reconocibles para los niveles del rating, de manera que las familias de manera fácil reconozcan la calidad del centro/servicio.

- Acceso fácil a los ratings y a su significado: el sitio web de Colorado Shines tendrá un link específico para las familias, de manera que puedan encontrar los aspectos relevantes del rating del servicio; así como también, consejos acerca de cómo escoger y evaluar la calidad del cuidado de sus hijos.
- Información actualizada y disponible de Colorado Shines QRIS, así como su revisión y planificación continúa.

v. **Consecuencias de los resultados.** Al tratarse de un sistema que busca indicar "la calidad" del servicio, no existen consecuencias como "suspender" o "cancelar" el permiso para funcionar. Esto, depende exclusivamente del proceso de licencias. En este sentido, las consecuencias son, más bien, dejadas en "manos" de los consumidores, quienes podrían dejar de elegir un servicio por su baja calidad o por encontrar un servicio con mejor rating.

Por otro lado, existen "incentivos financieros" asociados a los niveles del rating. Estos estarán disponibles cuando se complete el nivel 2 del rating y para los niveles del 3 al 5, y se tratará de una ayuda financiera para los costos que significan ir subiendo los estándares. Estos incentivos estarán alineados con el plan de mejoramiento y cada servicio debe "aplicar" para adquirirlos a través del sitio de Colorado Shines (2015a).

3.3. Supervisión, asesoría y acompañamiento

Para todos los servicios que quieran avanzar en el QRIS existen posibilidades de apoyo, como programas de desarrollo profesional docente, asistencia técnica e información (2015a).

Desarrollo Profesional Docente: disponibles para todos los participantes de Colorado Shines.

- Para los servicios en nivel 2, existen oportunidades online, con módulos temáticos que incluyen entrenamiento en los estándares.
- Programas de desarrollo profesional docente específicos para el mejoramiento del Ambiente "estructural" del aprendizaje. La autoevaluación y el desarrollo del plan de mejoramiento, estarán disponibles para aquellos que quieran avanzar en los niveles del 3 al 5.
- Para asegurar la calidad de estas oportunidades de desarrollo, todos aquellos que quieran proveer de estos servicios necesitarán estar certificados y ser especialistas en el área.

Asistencia técnica: La asistencia técnica será una parte integral de Colorado Shines y estará disponible en todos los niveles de calificación e incluirá apoyo a través de una página web específica con un enlace a programas/proveedores que incluirán lo siguiente acerca de QRIS: información, formularios, información de contacto, recursos. Además de una línea de apoyo gratuita al personal para responder a preguntas relacionadas con el QRIS, y una dirección de correo electrónico para acceder a un miembro del personal del QRIS, para ayudar con las preguntas de manera electrónica.

Otro componente es el llamado "relationship based profesional development", que incluye coaching por parte de un mentor de Colorado Shines.

4. Lecciones, puntos críticos y debates respecto al modelo

4.1. Lecciones y fortalezas

Estructuración y ordenamiento.
El modelo estudiado representa un enfoque de aseguramiento que regula la calidad educativa por medio de la certificación de parte de un agente privado y, de este modo, se busca orientar la elección parental. Este caso es de interés para Chile en términos del ordenamiento de los estándares de calidad y la utilización de instrumentos estandarizados de observación pedagógica; como es el ECERS, ITERS y CLASS.

Sistema de aseguramiento de la calidad obligatorio universal
Como se mencionó, solo a partir del año 2014, este sistema se volvió obligatorio para todos los servicios de educación inicial y cuidado. Anteriormente, los centros de manera voluntaria, accedían y pagaban por obtener un rating de la Agencia "Qualistar". Solo un 10% de los proveedores de educación inicial y cuidado, optaron por tener un rating de Qualistar, por lo que el objetivo de "avanzar" en la calidad de todo el sistema, no estaba siendo alcanzado.

Con la instalación de Colorado Shines como un sistema obligatorio y gratis para los servicios, es posible, al menos de manera potencial, el aumento de la calidad del sistema en su conjunto y no solo de aquellos que se interesen y, sobre todo, tengan los medios económicos para "comprar" un sistema QRIS.

Asimismo, dado que uno de los principales objetivos de un QRIS es "orientar" a las familias para que elijan un servicio de educación y cuidado para sus niños/as de acuerdo a su "calidad" y no por otros factores, esto se vuelve más plausible, dado que ahora todos los servicios serán medidos y evaluados. Los padres, ahora, podrán acceder a información sobre la calidad del servicio de manera "universal".

Mayor énfasis en elementos de la calidad "validados"
Los grandes cambios del sistema antiguo (Qualistar) al sistema estatal Colorado Shines es el aumento de las exigencias de calificación del personal y el énfasis en el ambiente de aprendizaje, con foco en las interacciones adulto-niño/a en las salas de clases. A todas luces, esto parece un cambio positivo, dado que la investigación ha mostrado que son los/as educadores la clave para el logro del aprendizaje y desarrollo de los/as niños/as.

El mayor énfasis, sobre todo, en medir y mejorar lo que ocurre efectivamente en la sala de clases, a través, por ejemplo, de la medición con el instrumento CLASS, da cuenta de una decisión estratégica basada en la evidencia robusta sobre que son esas interacciones las que se relacionan efectivamente con los resultados de los/as niños/as (Sabol, et. al, 2013; Elicker &Thornburg, 2011).

4.2. Debates y puntos críticos

Baja validación del QRIS como estrategia para mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

Estudios en Estados Unidos han mostrado que la calidad de la educación inicial varía en los distintos estados (Bowman, 2010). Aún más, en el caso de los niños/as que provienen de niveles socioeconómicos bajos tienden a asistir a programas que no son de la calidad suficiente para lograr el aprendizaje esperado (Jacobson et. al, 2008). Por ello, los distintos Estados de EE.UU han adoptado sistemas de QRIS, como una estrategia basada en el mercado para mejorar la calidad de la educación inicial (Sabol et. al, 2013).

En general, como hemos visto en el caso de Colorado, las medidas que se utilizan son de corte estructural, como el tamaño de las clases y el ratio educador-niños; la educación y capacitación del personal, ambientes seguros y limpios; y salas de clases y espacios exteriores bien equipados y adecuados para los/as niños/as. No obstante, la evidencia no es concluyente respecto de si esos indicadores se asocian realmente con el mejoramiento del aprendizaje de los niños/as (Zellman & Perlman, 2008; Elicker & Thornburg, 2011; Collins, 2012).

Un reciente estudio de Sabol et. al (2013), muestra cómo la mayoría de las medidas utilizadas para rankear a los establecimiento no tienen un correlato con mejores aprendizajes. En efecto, los programas que han sido rankeados con un nivel "alto" no muestran diferencias significativas en el aprendizaje de los/as niños/as con los programas rankeados "bajos".

El estudio de Sabol et. al (2013), entonces, señala que dado que se está invirtiendo mucho dinero en los QRIS por parte del nivel federal- a través de Race to The Top grants- las medidas que debiesen ocuparse para medir la calidad, debiesen ser válidas. Los investigadores dieron cuenta que las medidas más efectivas son las de interacciones entre educador-niño/a y que, en cambio, las variables estructurales como calificaciones del personal, ratio educador-niño/a, no muestran la misma consistencia (Sabol, et. al, 2013; Elicker &Thornburg, 2011).

Así, los programas QRIS debiesen preguntarse qué aspectos de calidad- de acuerdo a la evidencia disponible- son objetivos del QRIS y, a través de qué procesos, la mejora de esos aspectos de la calidad se espera que los/as niños/as mejoren su aprendizaje y desarrollo y en qué áreas específicamente (Elicker &Thornburg, 2011).

En este sentido, Colorado da un paso adelante, al considerar en este nuevo ColoradoShines QRIS medidas de interacciones a través del instrumento CLASS. No obstante, la recomendación por parte de los expertos, es seguir capitalizando en estas medidas que son capaces de distinguir la calidad o no de un programa (Sabol et. al, 2013; Tout, et. al, 2009).

La falta de la opinión de los padres como medida de la Calidad de un programa.

Un sistema de QRIS tiene como objetivo principal el informar a los padres que deben elegir en un mercado de programas de Educación Inicial, cuáles son de calidad y cuáles no.

Contrariamente al objetivo, la mayoría de los QRIS en Estados Unidos, incluido el de Colorado, no incluye a los padres en el diseño, ni en la planificación del sistema de QRIS, ni como fuente de información para "rankear" a un servicio (Tout et. al, 2009Zellman & Perlman, 2008).

QRIS y su dificultad para reconocer y considerar la diversidad de los distintos contextos.

Uno de los desafíos de los QRIS es abordar la diversidad de contextos, partiendo por la modalidad de servicios (Tout et al, 2009). En el caso de Colorado, se trata de uno de los sistemas más antiguos y con más experiencia de los Estados Unidos, que ha podido generar estándares y medidas de evaluación diferenciadas para los Centros y para el Cuidado Infantil Familiar, algo que muchos otros QRIS más recientes, aún están desarrollando.

Por otro lado, el desafío aún es grande para abordar las diferencias culturales y lingüísticas de los/as niños/as tanto en la forma de evaluar como en la de apoyar la calidad. En este sentido, el diseño e implementación de un sistema de este tipo, debiese preocuparse, por sobre todo, de las necesidades específicas de las familias que provienen de contextos diversos y de niveles socioeconómicos bajos (Tout et. al). En el caso de Colorado, esto es bastante claro, dada su alta población de hispanos, que componen más del 20% de su población.

De acuerdo a la investigación (Tout et al, 2009; Adams, Tout, y Zaslow, 2007), los padres de más bajos ingresos y provenientes de minorías culturales, no envían (entre otras razones) a sus hijos/as a centros de cuidado, por la poca continuidad lingüística y cultural que existe entre el centro y el hogar. En este sentido, encuentran poco apoyo y "adecuación" a sus necesidades específicas, con el idioma y el respeto por su cultura. Esto genera, en muchos casos, que estos padres dejen a sus hijos bajo el cuidado infantil familiar "desregulado" y de baja calidad, pero con mayor pertinencia cultural (Adams, Tout y Zaslow, 2007).

Consecuencias indeseadas: Mejora de la Calidad a costa de los niños/as más pobres.

Dado que el sistema de Educación y Cuidado infantil en Estados Unidos es regulado por el Estado, existen barreras de entrada para las familias más pobres, para acceder a servicios de calidad. Al respecto, es posible que la implementación de un QRIS genere consecuencias indeseadas, específicamente, para estos niños/as. Si el programa para poder mejorar debe incurrir en mayores gastos, probablemente suba el costo de su programa. Así, los/as niños/as con pocos recursos económicos tendrán menores oportunidades de acceder a programas de calidad (Child trends, 2010).

En este sentido, el desafío es doble, por un lado, la necesidad de financiar mayormente a las familias de escasos recursos (Adams, Tour y Zaslow, 2007) y que los estados monitoreen quiénes están participando en los distintos programas, de manera de evitar una segregación indeseada (Child trends, 2010).

Síntesis

<table>
<tr><th>1. Sistema de Educación Parvularia</th><th></th></tr>
<tr><td>Cobertura % total país</td><td>Estados Unidos:

4 años: 78%

3 años: 50%</td></tr>
<tr><td>Institución/es que administra centros educativos/escuelas (%)</td><td>0 a 3 años: privados

Sobre 3 años:

- Privados con licencias de funcionamiento
- Preescolar estatal
- Head Start y Early Head Start (programa público a nivel federal).</td></tr>
<tr><td>Financiamiento</td><td>0 a 3 años: 90% es financiado por el bolsillo de las familias.

3 a 4 años: financiamiento de las familias más ayudas estatales y federales (vía vouchers generalmente).

4 a 5 años: preescolar gratis en la mayoría de los casos. A los 5 años, kindergarten es gratis y anexado al sistema escolar.</td></tr>
<tr><td>Regulaciones Nacionales</td><td>Requisitos:

Educadores de párvulo: ver punto 1.4. En resumen, educadores de párvulos con título universitario y, en caso de no tenerlo, debe cumplir con cierta cantidad de años de experiencias u otras acreditaciones. Personal de apoyo, solo se exige requisito de edad y supervisión.

Coeficiente, para centros infantiles:
<table>
<tr><th>Edad del niño/a</th><th>Número de Adultos</th></tr>
<tr><td>6 semanas a 18 meses (infants)</td><td>1 es a 5</td></tr>
<tr><td>12 meses a 26 meses</td><td>1 es a 5</td></tr>
<tr><td>24 meses a 36 meses</td><td>1 es a 7</td></tr>
<tr><td>2 años y medio a 3 años</td><td>1 es a 8</td></tr>
<tr><td>3 años a 4 años</td><td>1 es a 10</td></tr>
<tr><td>4 a 5 años</td><td>1 es a 12</td></tr>
<tr><td>5 años o más</td><td>1 es a 15</td></tr>
<tr><td>Grupos mixtos (2 años y medio a 6 años)</td><td>1 es a 10</td></tr>
</table></td></tr>
<tr><td>2. Enfoque de calidad y estándares</td><td></td></tr>
</table>

Concepto de calidad y equidad	"Condiciones" u "oportunidades" para que los niños/as aprendan y se desarrollen. En este sentido, no se trata de un modelo centrado en resultados. Calidad desde la mirada "estructural" ("qué" se provee en el servicio y quiénes proveen el servicio: calificaciones del personal que trabaja, proyecto educativo asociado al currículum y ratio educadores-niños/as) y también de "proceso"(cómo" el personal se relaciona con los/as niños/as que asisten y cómo se implementa dicho currículum y se reflexiona a partir de las evaluaciones del sistema).
Estándares de calidad	Sí. 5 estándares mínimos: 1) Calificación del personal y Desarrollo Profesional 2) Alianzas con los padres 3) Liderazgo, gestión y administración 4) Ambiente de aprendizaje 5) Salud del niño/a. 4 opcionales: 1) Lenguaje del hogar 2) Personal "adicional" 3) Liderazgo profesional 4) Observaciones con el instrumento CLASS nivel Toddler (La_Paro et al., 2012) e Infant (Hamre et al., 2014).
3. Sist. Aseguramiento de la Calidad	
Institución/actores que supervisan/evalúan los centros	Agencia/Sistema Colorado Shines
Instrumento/s que se utilizan para evaluar	Para ambiente de aprendizaje "estructural": sistema ECERS (o ITERS) e interacciones: CLASS.
Ámbitos que se evalúan	1) Calificación del personal y Desarrollo Profesional 2) Alianzas con los padres 3) Liderazgo, gestión y administración 4) Ambiente de aprendizaje 5) Salud del niño/a.

	Para seguir subiendo en los niveles, opcionalmente se puede evaluar: 1) Lenguaje del hogar 2) Personal "adicional" 3) Liderazgo profesional 4) Observaciones con el instrumento CLASS nivel Toddler (La_Paro et al., 2012) e Infant (Hamre et al., 2014).
Componentes de planificación/evaluación:	
Autoevaluación	No. Sí como parte de los "estándares" y para subir de nivel.
Evaluación externa	Sí. 5 niveles: nivel 1 se alcanza con la licencia para funcionar. Del dos en adelante, es opcional. Del 3 al 5, se utiliza un sistema de puntos para ir avanzando.
Plan de Mejora (duración)	Para alcanzar el nivel 2 del rating, los servicios deben haber realizado un plan de mejora.
Difusión de los resultados	Sí, en página web de Colorado Shines y en el establecimiento.
Consecuencias	Incentivos financieros.
Supervisión, asesoría y acompañamiento	Para todos los servicios que quieran avanzar en el QRIS existen posibilidades de apoyo, como programas de desarrollo profesional docente, asistencia técnica e información, dependiendo del nivel en que se encuentren. Esto es parte de Colorado Shines.
4. Debates y evaluaciones del modelo	
Acuerdos, consensos del modelo, aspectos que han resultado positivos	
Tensiones, desacuerdos, puntos críticos	

Italia (Reggio Emilia):"El compromiso con un enfoque pedagógico innovador que estructura y da sentido a las prácticas pedagógicas"

Italia – Reggio Emilia

El modelo pedagógico de Reggio Emilia es reconocido en el mundo entero por ser un proyecto innovador que pone al niño como centro de la experiencia de aprendizaje, enfatizando la autonomía, la expresión artística, la creatividad y el trabajo con la comunidad.

Desde esta perspectiva, la calidad no es entendida como un concepto acabado o con criterios estáticos, sino como algo que emerge socioculturalmente y que está en constante cambio, dado que se construye en las interacciones entre los distintos miembros de la comunidad educativa. La pedagogía reggiana debe ser entendida como "una pedagogía de la transformación"- en constante cambio- y del sentido de la educación, más que de la "calidad".

Este caso de estudio da cuenta de un modelo profesional de aseguramiento, que pone énfasis en el trabajo colaborativo entre pares y la participación de las familias. Aunque existe fiscalización estatal, el foco no está puesto en la evaluación externa, sino en la autoevaluación y el mejoramiento continuo. Este modelo implica equipos educativos altamente capacitados, un significativo involucramiento de la comunidad, y principios pedagógicos y filosóficos compartidos respecto a la educación inicial.

1. Contexto de país y sistema de Educación Parvularia

1.1. Contexto general de país.

Italia tiene un ingreso per cápita de 35.280 dólares para el año 2014 (OECD, 2015). En el 2012 su ingreso per cápita era de 34.130 dólares y se encontraba bajo el promedio de la OECD de 37.010 dólares (OECD, 2014a). Su coeficiente de Gini es de 0.32, levemente mayor que el promedio de la OECD de 0.31 para el año 2010 (OECD, 2014b).

La educación primaria y secundaria es financiada prácticamente de manera pública, solo un porcentaje menor al 5% es pagado de manera privada (OECD, 2014b). La educación es obligatoria desde la edad de 6 años a los 16, ciclo que termina con la obtención de un título de estudios. Los tres pilares del sistema educativo italiano son la gratuidad y la obligación escolar, el concepto de derecho a la educación y la participación de todos los actores de la enseñanza en el proceso educativo de los niños/as.

1.2. Sistema de educación parvularia.

Educación Inicial en Italia

La educación inicial es provista por el sector municipal, nacional y privado, y se organiza en dos tramos:

- Centros de días, para niños de cero a tres años de edad (asili-nido).
- Centros preescolares, para niños de 3 a 6 años (scuole dell' infanzia, anteriormente llamada "scuola materna").

Los centros de educación inicial, para niños de entre 3 meses y 3 años de edad, se han desarrollado en menor cantidad, y no es considerada parte del sistema educativo, y está fuera de las responsabilidades del Ministerio de Educación (Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014). En algunos municipios, estos centros pueden ser administrados por privados y obtener "acreditación" para funcionar, si cumplen con los requerimientos y la inclusión de todos los/as niños/as, de acuerdo a las regulaciones específicas de cada comuna (Urban, 2009).

Por otra parte, la población infantil entre 3 y 6 años de edad es atendida en un 95% (Gandini, 2008). Este tramo es responsabilidad del Estado, aunque algunos centros puedan ser administrados a nivel local (municipios y sector privado). De acuerdo al reporte de Starting Strong, Ias escuelas de infancia son mayoritariamente públicas: aproximadamente 55% dependen del ministerio de Educación, 15% de las autoridades locales (municipios), un 20% depende de las autoridades locales religiosas y solo un 9% es de provisión privada.

Reggio Emilia[13]

Teniendo en cuenta como antecedente la autonomía y libertad organizacional que tienen las escuelas, han surgido una serie de modelos pedagógicos que han marcado la identidad de la educación inicial en Italia, antes de que el Estado tomara un papel predominante (New & Cochran, 2007).

Una de ellas, es la propuesta del municipio de Reggio Emilia, que tiene sus orígenes después de la segunda guerra mundial. Dada la destrucción provocada por la guerra, las mujeres debieron salir a trabajar y, a la vez, gestionar los espacios para el cuidado de sus hijas e hijos. En tanto, el profesor Loris Malaguzzi tuvo conocimiento de este movimiento de mujeres, y quiso ser parte de él, colaborando con estos espacios educativos auto gestionados (Gandini, 1994).

[13] En el caso de la comuna de Reggio Emilia, ésta comuna administra 35 escuelas de infancia y nidos en este territorio. Además este enfoque se ha extendido por el mundo, con más de 30 redes internacionales.

Con el tiempo, la propuesta se fue replicando a otros municipios, siempre con el apoyo y orientación de Malaguzzi. Desde 1967, la Comuna comenzó también a acoger los requerimientos de municipalización de todas aquellas escuelas que, después de la guerra, habían sido creadas por iniciativa popular, dando vida así a una red de servicios educativos bajo la guía pedagógica del profesor Loris Malaguzzi, quien, por muchos años, dirigió, orientó y animó la experiencia (hasta 1994, año de su fallecimiento).

En cuanto al financiamiento, en primera instancia se trabajó con la autogestión y organización de todos, sin embargo, con el tiempo más familias se querían sumar a la iniciativa, ante la necesidad de buscar centros infantiles que cuidaran a sus hijos, para poder incorporarse a la fuerza laboral. Con ello la demanda aumenta, y la experiencia educativa empieza a cobrar más adeptos en Italia. En 1980 se constituye en Reggio Emilia el Grupo Nacional de Guarderías Infantiles, hoy "Grupo Nacional de Nidos y Jardines de Infancia". Este es un organismo independiente que agrupa a trabajadores, profesores, investigadores y docentes universitarios para reforzar, debatir y profundizar los temas que se refieren a los *nidos* y en general acerca de las problemáticas relativas a la condición de la infancia. Hacia la mitad de los años ochenta, la red municipal de las instituciones educativas estaba compuesta por 21 Scuole Dell' Infanzia (3 a 6 años) y 13 Nidos (0 a 3 años; Beresaluce, 2008).

En los años 80, el Estado comienza a "estatizar" las Scuoles Dell' Infanzia, por lo cual, Reggio Emilia toma una decisión de mantener su autonomía, reorganizando su red hacia la ampliación de los servicios de nidos. Así, el sistema de Educación Inicial de la comuna de Reggio Emilia, se transformó en un sistema mixto, de Scuoles Dell' Infanzia estatales y municipales, y nidos municipales (Beresaluce, 2008).

Actualmente la educación infantil está administrada desde octubre del 2003 por una entidad llamada *Instituzione* (Beresaluce, 2008). Esta institución es un ente específico del gobierno local con autonomía pedagógica y administrativa, con un presupuesto independiente y que tiene su propio órgano directivo nombrado por el alcalde. La *Instituzione* se encarga de la gestión directa de los centros municipales de 0-3 años y 3-6 años, y de las relaciones con escuelas afiliadas, escuelas pertenecientes al FISM (Federación Italiana de Escuelas Infantiles Católicas) y centros infantiles estatales (Beresaluce, 2008).

Además existe el "Concilio ciudadano entre los distintos Consejos de la Infancia", compuesto por representantes de todos los consejos de la niñez de los nidos y escuelas de infancia, el Municipio, Reggio Children (la organización internacional de Reggio Emilia), la Asociación de Amigos Internacionales de Reggio Children, y el cuerpo directivo de cada escuela de infancia y nido (Presidente, Director, Consejo de Administración). Aquí se discuten las políticas de las escuelas, se provee asesoramiento sobre las opciones educativas, la administración y gerencia de los centros, promueve el desarrollo cualitativo y cuantitativo de los servicios educativos y contribuye a la construcción de una cultura de la infancia. El concilio está presidido y convocado por el Presidente de la *Instituzione* y se reúne al menos tres veces al año.

Enfoque Curricular Italia

En Italia no se utiliza el término "currículum" para la etapa de educación inicial, más bien se definen documentos orientadores. Para *el nido* (0 a 3 años), desde el Estado, se establece un enfoque holístico que se caracteriza por relevar el juego simbólico, las actividades manipulativas y expresivas, la lectura de cuentos y la preocupación por el bienestar del niño/a de una manera integral. La "Pedagogía de la educación inicial" se ha desarrollado a través de fuertes redes entre ciudades, gracias a organizaciones como el "Grupo Nazionale Nidi-Infanzia" y dos revistas profesionales: "Bambini" e "Infanzia" (New & Cochran, 2007). En cada región y comuna han desarrollado orientaciones comunes, distintos instrumentos y estándares para la medición de la calidad pedagógica.

Para el caso de La Scuole dell' infancia (3 a 6 años), se siguen "orientaciones nacionales" para describir la pedagogía de esta etapa de la educación de los/as niños/as (New & Cochran, 2007). Estas orientaciones son amplias, respetando el sentido de identidad y autonomía, y la competencia de cada centro, quienes interpretan y dan sentido a su propio proyecto educativo.

De acuerdo a las Indicaciones Nacionales de la Infancia (2012), la Scuola Dell' Infanzia tiene como finalidad promover el desarrollo de la identidad, la autonomía, la competencia y el comienzo de la vida como ciudadano. Los pilares de las orientaciones nacionales son tres: 1) Descripción del rol del niño/a, la familia, el docente y el ambiente de aprendizaje; 2) El "campo experiencial" del niño/a; y 3) La transición entre la Scuole dell' infanzia a la scuola primaria (escuela primaria).

1.1. Regulaciones respecto a Educadores y técnicos

Con respecto a las regulaciones sobre educadores, antes del año 2010, se requería una formación de cuatro años universitarios ("Laurea en Ciencias de la Educación Primaria") para trabajar en preescolar y escuela primaria. A partir de la reforma del 2010, todos los profesores que trabajan en el Estado son entrenados a un mayor nivel, a través de programas que los lleven a un "segundo ciclo de calificación" ("Laurea Magistrale o Diploma Accademico di secondo livello"). La forma entonces, para llegar a este nivel más alto de formación, dependerá del nivel educativo en el que los profesores se desempeñan. Por ejemplo, para preescolar y primaria, los profesores tendrán que completar un ciclo de 5 años universitarios, que incluya actividades de capacitación específicas de su nivel a partir del segundo año de estudios (Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014).

Dada la alta autonomía a nivel local y de las propias escuelas y centros, los ratios adultos-niños/as son definidos de manera regional, lo mismo ocurre con el número mínimo y máximo de niños/as por sala (Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014).

2. Enfoque de Calidad y estándares nacionales

2.1 Concepto de calidad

No existe en el caso de Italia un concepto explícito de calidad, pero –en el decreto Legislativo 59, del año 2004- se define de modo amplio que el centro infantil debe promover el desarrollo afectivo, sicomotor, cognitivo, moral, religioso y social del niño; promover su potencial para establecer relaciones, para ser autónomos y creativos, así como asegurar oportunidades equitativas de educación. Se señala que, en conjunto con la responsabilidad de los padres, el centro infantil contribuye a la educación "completa" del niño; a través de su autonomía y unidad pedagógica y didáctica, implementa un proyecto educacional que asegura la continuidad entre los servicios de educación parvularia y la escuela primaria.

Reggio Emilia

Para el caso de Reggio Emilia, el concepto de calidad está fuertemente incrustado en sus principios pedagógicos. Como se señala, Reggio Emilia no es un currículum o solamente una metodología de enseñanza, más bien, se trata de un *modelo pedagógico* innovador, que ha sido identificada como una de las más avanzadas en el mundo y premiada por las más importantes organizaciones educativas (Hoyuelos, 2001).

Esta escuela "diferente", en palabras de Malaguzzi, se fundamenta ante todo, en la participación de las familias en los procesos educativos, crear comunidades de aprendizaje, autogestionadas y participativas, donde el motor que impulsa el conocimiento es aquel que es construido en una colectividad. No obstante Malaguzzi sí tomó elementos de otras fuentes, tanto teóricas, como prácticas – Vygotsky, Bruner, Freire, Bronfenbbrene, entre otros (Hoyuelos, 2001).

Los procesos de enseñanza-aprendizaje se sustentan en la posibilidad de desarrollar las habilidades educativas desde un paradigma integral, donde lo cotidiano y las experiencias de vida, se fusionen con lo educativo (lo formal, los contenidos), donde maestros y estudiantes aprendan el uno del otro, y los maestros son investigadores, al igual que los estudiantes. El enfoque se funda en la creencia de relaciones fuertes entre niños/as, profesores, familia y comunidad; de estas relaciones comunitarias de largo plazo, emanan proyectos críticos y creativos que dan forma al enfoque reggiano (Edwards, Gandini, & Forman, 2012).

El proyecto, se sustenta, además, en la observación del mundo, la comprensión del mundo real, ya que sólo así se pueden realizar los procesos de relación entre el conocimiento y la experiencia: darle sentido a lo que se aprende. Esto apela a un conocimiento situado, vinculado a los contextos culturales y sociales del entorno donde tiene lugar lo educativo.

Desde otra arista, fundante también de la filosofía pedagógica de las escuelas reggianas, está el valor de lo estético, donde la belleza del aprendizaje sigue las costuras de la creación, del arte; que debe correr a la par de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto implica que la escuela

tradicional se debe abrir a la posibilidad de ser un espacio donde la creación y la imaginación de infancia, sean los elementos impulsadores del conocimiento.

Malaguzzi, desde este enfoque, refiere a los *100* lenguajes del niño. Ello significa el lenguaje plástico, músico matemático entre otros, y su integración (Beresaluce, 2008; Soler & Miller, 2003). Este elemento es trascendental en las escuelas Reggio Emilia, ya que se relaciona con las formas que tienen los niños y niñas para leer y representar el mundo. Cada niña y niño posee una relación única con el mundo que lo rodea, y el educador deber ser capaz de reconocer y guiar ese mundo interno, engarzar esa experiencia de vida, esa lectura de vida, para emprender juntos el vuelo hacia la re-construcción de conocimiento (Beresaluce, 2008; Soler & Miller, 2003).

Las escuelas reggianas, según la OEI (2015) proponen un sistema educativo democrático y participativo, en el que destaca el deseo de búsqueda y experimentación, privilegia la atención principal al niño y no la materia a enseñar, la transversalidad cultural y no el saber dividido en sectores, el proyecto y no la programación, el proceso y no sólo el producto final, la observación y la documentación de procesos individuales y grupales y la confrontación y la discusión como estrategias de autoformación docente.

En suma, la calidad no puede ser entendida como un concepto acabado o estático, sino como algo que emerge socioculturalmente y que está en constante cambio, dado que emerge de las interacciones entre los distintos miembros de la comunidad educativa (Soler & Miller, 2003). Dahlberg (1999) señala que para Malaguzzi, la pedagogía no es creada por sí misma, ya que solo es creada en el contexto de una relación amorosa o por confrontar el presente.

Inclusive, el concepto de calidad no es adecuado desde la pedagogía reggiana, dado que presupone la existencia de criterios únicos, que deben estar presentes siempre y en cualquier lugar (Dahlberg, Moss, & Pence, 2007). Como nos señaló Mercedes Herrera, representante de Reggio Emilia en Chile, la pedagogía reggiana debe ser entendida como una pedagogía de la transformación- en constante cambio- y del sentido de la educación, más que de la "calidad".

2.2. Estándares de calidad

En el caso de Italia no se definen estándares de calidad. En el caso de las Scuola Dell'Infanzia, se establecen más bien estándares mínimos de funcionamiento, definidos, mayoritariamente por cada región.

Dada la alta autonomía de cada centro infantil, se entregan orientaciones generales, como se señaló, para la construcción del currículum y también para la organización del ambiente de aprendizaje, como las siguientes (Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014):

- Integración balanceada del tiempo dedicado al cuidado, relaciones y aprendizaje, con rutinas, regulando el ritmo del día y representando un "lugar seguro y de confort" para nuevas experiencias y estímulos.
- Promoción del aprendizaje a través de la acción, exploración, contacto con objetos, naturaleza, arte, territorio, en una dimensión de juego, como la forma de relacionarse con y conocer el mundo.
- Provisión de habitaciones acogedoras, cálidas, ordenadas, con una atención a la estética.
- Manejo del tiempo que permita que los niños/as pasen el día tranquilos, jugando, explorando, hablando, entendiendo, sintiéndose confiados y seguros en las actividades que experimentan.
- Un enfoque educacional de los profesores orientados a escuchar, guiar, interactuar, comunicar, mediar y observar a los/as niños/as, haciéndose responsables por el "mundo del niño".

Reggio Emilia

Más que hablar de estándares de calidad, el modelo Reggio Emilia define principios pedagógicos que guían el actuar de los centros y una visión muy clara de cómo "debe verse" una escuela reggiana. Es posible identificar cuatro características fundamentales del sello de una escuela reggiana (Beresaluce, 2008):

- El centro infantil es motor de transformación social y no puede actuar solamente para la reproducción.
- El centro infantil recoge los valores culturales en los cuales están insertos los niños.
- El centro infantil tiene que tener la característica, sobre todo, de escuchar cómo es la cultura de la infancia, que muchas veces no se corresponde con la idea que el adulto tiene sobre ella. Recogiendo las ideas de los niños y las niñas, el adulto puede transformar su propia cultura a partir de los valores o del punto de vista que tienen los niños y niñas sobre la sociedad y la cultura.
- Las prácticas pedagógicas están ancladas en los derechos de los niños/as, el respeto e incorporación de la cultura del niño/a y la pedagogía de la escucha a los/as niños/as, quienes son considerados como ciudadanos hoy, y no del futuro.

En el documento del reglamento de las escuelas y nidos de infancia de la comuna de Reggio Emilia (2009), se pueden encontrar 12 principios de su proyecto pedagógico que la definen:

i. **Los niños y niñas son protagonistas activos de los procesos de crecimiento:** Los niños tienen un extraordinario potencial para el aprendizaje y el cambio. Tienen derechos y es prioridad que su identidad y singularidad sea respetada y valorada, al igual que respetar la diferencia en su tiempo de desarrollo y crecimiento. Cada niño, individualmente y en relación con el grupo porta una sensibilidad ecológica hacia los demás y hacia el medio ambiente y es constructor de experiencias que es capaz de dar sentido y significado.

ii. **Las Cien Lenguas del niño/a:** El niño tiene cien lenguas, así como cien formas de pensar, hablar, de entender y de conocer. Esta es una metáfora para el gran potencial de los niños/as, de los procesos cognitivos y creativos, y de las muchas maneras en que la vida se manifiesta y el conocimiento se construye. Es responsabilidad de las escuelas de infantes y los nidos valorar todos los lenguajes-verbales y no verbales-acreditando su igual dignidad.

iii. **La participación:** Es el valor y la estrategia para que los/as niños/as, los/as educadores y padres se hagan parte del proyecto educativo. La participación es el modo para aumentar y hacer uso de los cien lenguajes del niño/a y del ser humano. La participación genera y alimenta sentimientos y la cultura de la solidaridad, responsabilidad e inclusión.

iv. **Escucha:** En una educación participativa, una escucha activa entre los adultos, los niños y el medio ambiente es la premisa y el contexto de cada relación educativa. La actitud de escucha eleva el umbral de atención y sensibilidad hacia escenarios de valores culturales y políticos. Las escuelas de infantes y nidos deben fomentar y hacer estos procesos visibles en la documentación pedagógica.

v. **El aprendizaje como un proceso de construcción entre el sujeto y el grupo:** El niño/a es constructor activo del conocimiento, de su competencia y autonomía, a través de procesos de aprendizajes originales, en conjunto con sus compañeros, adultos y entornos. Ese proceso de aprendizaje, se caracteriza por la estrategias de investigación, comparación y compartir; la utilización de la creatividad, la incertidumbre, la intuición y curiosidad, y la centralidad de la motivación y el placer por aprender.

vi. **La investigación educativa:** Como una de las dimensiones esenciales de la vida de los niños y adultos. La investigación entre adultos y niños es una prioridad en la práctica de la vida cotidiana para interpretar la complejidad del mundo. La investigación se hace visible a través de documentación, construye el aprendizaje, reformula el conocimiento y funda la calidad profesional, así como la innovación pedagógica.

vii. **Documentación Educativa:** Como parte de las teorías educativas, que da valor y hace explicita, visible y medible la naturaleza de los procesos de aprendizaje subjetivos y de los grupos de niños/as y adultos, identificados a través de la observación. La documentación se construye en los diferentes puntos de vista de los actores de los jardines y nidos. Se entiende como un "lugar público", corroborando la idea de las escuelas y nidos, como parte de un proceso democrático.

viii. **Diseño de la enseñanza:** La actividad educativa se conforma a través del diseño de la enseñanza, de ambientes de aprendizaje, de la participación y la capacitación del personal, y por la aplicación de programas predefinidos. En este sentido, el diseño de las estrategias es parte del proceso mismo de enseñanza y aprendizaje, que debe ser respetado y donde debe ser aceptada la duda, la incertidumbre, y el error como recursos para aprender. El diseño se realiza a través de una estrecha sinergia entre la organización del trabajo y la investigación educativa.

ix. **Organización del trabajo:** La organización del trabajo, los espacios y los tiempos de los niños y los adultos pertenecen estructuralmente a los valores y opciones del proyecto educativo. Los niveles administrativos, político y pedagógico también son

corresponsables de una evaluación constante y sistemática de la coherencia entre las opciones educativas y organizativas que hicieron en su proyecto educativo.

x. **Medio ambiente, espacio y relaciones:** Los espacios interiores y exteriores de los nidos y escuela de infancia deben ser organizados de manera que fomenten la interacción, la autonomía, exploración, curiosidad, comunicación y la disponibilidad de lugares para la convivencia y la investigación para niños/as y adultos. El cuidado de los muebles, objetos, lugares de actividades de los niños/as y adultos es un acto educativo que genera bienestar psicológico, el sentido de familiaridad y pertenencia, el gusto estético y el placer de la vida.

xi. **La formación profesional:** Es un proceso dirigido a la construcción de la conciencia de las formas y los significados de la educación, la capacidad de calificar la educación presente en un proyecto educativo y las habilidades específicas de los diferentes roles profesionales. La educación continua es un derecho y un deber de cada trabajador y del grupo de trabajadores, el cual debe ser planificado y considerado dentro del trabajo diario, a través de prácticas reflexivas de observación y documentación; de la profundización y el compartir el conocimiento. La formación se desarrolla en sinergia entre las actualizaciones de las propias escuelas de infancia y nidos, el plan de formación del sistema de servicios educativos, oportunidades educativas locales, nacionales e internacionales.

xii. **La evaluación:** Entendida como atribución de significado y valor a todos los aspectos de la vida escolar (aprendizajes, profesionales, organización y calidad, etc.). Se entiende y se propone como una oportunidad para reconocer y negociar los significados y la intencionalidad del proyecto educativo; ésta (la evaluación) adquiere la forma de una acción pública de diálogo e interpretación. Con este fin, como se verá más adelante, las escuelas de infancia y nidos tienen organizaciones, como los consejos de niñez, equipos de coordinación pedagógica, el grupo de trabajo, que permiten la evaluación; y también, prácticas, como lo son la documentación, la participación de las familias y de los territorios, entre otros.

3. Modelo de Aseguramiento de la Calidad

La forma de asegurar el despliegue de la pedagogía reggiana es a través de sus i) organizaciones democráticas y participativas, que generan una co-responsabilidad por la calidad de la educación que se provee; ii) la alta profesionalización del cuerpo docente; y iii) la "documentación" como forma de evaluación y guía de los procesos de mejoramiento continuo.

i. Instancia de participación y monitoreo de parte de la comunidad educativa

Existe un **Consejo de la Primera Infancia,** formada por los padres de los niños que asisten, por los educadores e integrantes de la comunidad. Este representa la estructura democrática básica que promueve y contribuye a la formación de los procesos de participación y responsabilidad compartida de acuerdo con los criterios y valores del consejo. Este es elegido

cada tres años durante una asamblea pública, en donde se eligen a los miembros, sus funciones y cómo se organizarán.

ii. Equipo profesional: diseño, reflexión, evaluación y capacitación

El modelo establece una estructura de trabajo profesional que prepara, reflexiona y evalúa el trabajo realizado en un ambiente de colaboración. Así, el trabajo profesional de una comunidad educativa se entiende como parte fundamental de la jornada diaria. Los educadores en los centros Reggio Emilia pasan considerable tiempo de su jornada diaria sin niños/as, participando en instancias de desarrollo profesional, de planificación, preparación y reuniéndose con las familias (Abbott & Nutbrown, 2001).

En los centros Reggio Emilia, los profesores trabajan en pares y tienen a cargo un grupo de niños/as. Pero la colaboración, como ya hemos visto, traspasa el trabajo "entre pares educadores" ya que la cooperación se da entre niños/as, educadores, el tallerista (ateliariste), otro personal de la escuela, etc. Todos los adultos que están involucrados en las escuelas de Reggio Emilia, parecen trabajar y vivir bajo la creencia de que los/as niños/as son integrantes competentes de su comunidad de vida y aprendizaje en conjunto (Abbott & Nutbrown, 2001).

De esta forma, en el corazón del enfoque de Reggio Emilia está la apreciación del hecho de que nadie aprende solo ni reflexiona sobre su práctica solo, sino que a través de relaciones y conversaciones con otros en los que se cree y confía (Hall et al., 2014).

A su vez, existe una coordinación pedagógica que trabaja con los equipos de los centros educativos. Cada coordinador, tiene a cargo un grupo de nidos y escuelas de infancia. Su misión es garantizar la unidad del proyecto educativo de los 0 a 6 años. La coordinación pedagógica es responsable de la investigación y la innovación, elementos que profundizan y actualizan los valores fundamentales del plan educativo; y tiene la tarea de desarrollar las directrices y decisiones diaria de los nidos y escuelas de infancia. La coordinación pedagógica actúa como "conexión" con el aprendizaje a través de las variadas instancias existentes a nivel educativo local, nacional e internacional. Promueve la participación y capacitación en conjunto con los Consejos de la Primera Infancia y los concilios ciudadanos. Organiza anualmente el plan de formación del personal de los nidos y escuelas de la infancia.

iii. La "Documentación" y retroalimentación

Una de las grandes contribuciones a la Educación Inicial del enfoque Reggio Emilia es el uso de la "documentación" como parte constituyente de las prácticas de aula. La focalización intensiva en la experiencia de los/as niños/as, sus memorias, pensamiento e ideas durante su trabajo en el aula, dan cuenta de la importancia para el enfoque tanto de los contenidos como de los aspectos estéticos. La documentación, en sus características típicas, incluye muestras del trabajo de los/as niños/as en sus distintas etapas. Los documentos muestran cómo el trabajo

del niño/a fue planeado, llevado a cabo y completado. En este sentido, da cuenta del proceso y de la calidad del proceso y no solamente del resultado de un aprendizaje (Katz & Chard, 1996).

De acuerdo a Dahlberg et al. (2007) la documentación, se ocupa para "cartografiar" una determinada realidad social universal y objetiva, y es vista como un proceso de co-construcción inscrito en situaciones concretas. En este sentido, no es "observación del niño" en tercera persona ni contrastando lo observado con "criterios", sino que lo que se busca con la documentación es ver y comprender qué sucede en el trabajo pedagógico y de qué es capaz el niño/a. Así, no se pretende entregar una descripción "verdadera" de lo que ha sucedido de manera externa (Dahlberg et al., 2007).

La documentación, es un elemento clave para la evaluación del proceso educativo, y por tanto, es parte del modo de asegurar la calidad de los procesos pedagógicos. La documentación sirve como "evaluación formativa" del niño/a, que se va dando continuamente en la práctica diaria de clases, y permite a los/as educadores planificar en base a las necesidades individuales y grupales que van emergiendo de este proceso.

La exhibición de la documentación además cumple el rol de proveer información a los padres, pero de una manera más completa y profunda, con una mirada de proceso, distinta a la de las medidas estandarizadas. Así también, los comentarios de los padres acerca del trabajo de los/as niños/as contribuye al valor de la documentación, dado que los padres pueden dar ideas para el trabajo, de acuerdo a la experiencia que ellos viven con los/as niños/as.

Por último, la documentación sirve de base para la investigación docente, como evidencia del trabajo realizado. Ello forma parte constituyente de la calidad "basada en profesionales y su trabajo reflexivo". Como señalan Dahlberg et al. (2007), la auto-reflexividad es muy importante para la práctica pedagógica que requiere, por un lado, un profesional reflexivo que pueda crear un espacio de discusión intensa y crítica sobre la práctica pedagógica, y por otro lado, de herramientas que permitan dicha reflexión, en este caso, la documentación.

4. Lecciones, puntos críticos y debates respecto al modelo

4.1. Lecciones y fortalezas

Enfoque currículum con sentidos claros, flexible, creativo y contextualizado

La pedagogía reggiana se concibe a si misma más como un "sentido" de entender la educación parvularia, que como un currículum o incluso un enfoque. Esto se ve plasmado en sus clara convicción por entender la enseñanza y aprendizaje de manera holística, construida a partir de "sentidos compartidos" por todos los actores de los centros educativos y de la comunidad, siendo el primero y más importante el sentido y visión del niño/a.

El modelo reggiano promueve, en primer lugar, la ciudadanía desde la primera infancia. En este sentido, el niño/a es un actor que es capaz de trazar y entregar un sentido claro del mundo. El deber del educador es, entonces, escuchar al niño/a y entregarle las oportunidades para que desarrolle y despliegue su visión del mundo.

Así, la centralidad de la pedagogía reggiana está en la promoción de la creatividad del niño/a, del arte y, por sobre todo, del pensamiento autónomo (Bertram & Pascal, 2002). Desde esta perspectiva, el modelo de Reggio Emilia es posible entenderlo desde lo que Siraj-Blatchford & Sylva (2004) han acuñado como "Pensamiento compartido sostenido". Este concepto puede ser definido como un prerrequisito de una pedagogía efectiva, y en términos de un "adulto/educador" con la conciencia de y la capacidad de dar respuesta al entendimiento del niño/a; de la capacidad del niño/a como consecuencia de la conciencia del profesor, de entender lo que el profesor también está pensando/imaginando; y por último, en la co-construcción activa de una idea o habilidad entre ambos.

Lo anterior requiere de una continua innovación de la enseñanza y aprendizaje, dado que para entender y dar respuesta cada niño/a se requiere de tantas estrategias como tantos niños/as existen. La innovación, es también un sello destacado del modelo de Reggio Emilia.

El vínculo con la comunidad local

Se trata de la preponderancia de la comunidad para el desarrollo del currículum y de ser garantes de la calidad de la institución. Las relaciones sociales y comunicación son ejes centrales de la pedagogía. La comunidad local es el contexto en el cual se desarrolla el currículum y no en otro. No existe para los italianos la noción de un currículum universal, dado que solo uno que se desarrolla en el contexto del niño/a generará el desarrollo adecuado para éste (Bertram & Pascal, 2002).

Reggio Emilia y, el sistema de educación inicial en Italia en general, se puede entender como una organización "bottom-up", donde se permiten las diferencias individuales y en donde las comunidades locales juegan un rol activo para definir la construcción del currículum y de las mismas escuelas de infancia (Bertram & Pascal, 2002). Los servicios de Reggio Emilia, entonces, están basado en la participación democrática como un valor y un sello de identidad, como una forma de concebir a todos los actores que participan en la escuela y de entender el proceso educativo y rol de la escuela.

Equipos profesionales y con condiciones de trabajo en equipo y reflexión

El modelo Reggio Emilia se basa en gran parte en la capacidad profesional de sus educadores. Por ello, genera las condiciones y espacios para los profesionales de la educación se preparen en el marco de una comunidad de aprendizaje activa.

El desarrollo profesional docente es considerado como un derecho de los trabajadores, por lo cual, es garantizado como parte fundamental de la jornada diaria de los educadores. Se entrega el tiempo para la preparación de la enseñanza y para escuchar a las familias, que son

consideradas como actores relevantes a la hora de planificar una enseñanza adecuada a cada niño/a (Abbott & Nutbrown, 2001).

Asimismo, este desarrollo profesional docente se concibe de manera colectiva. En este sentido, los profesores se "forman" continuamente a través del trabajo entre pares y la colaboración. Existe una convicción compartida entre todos los que trabajan en el centro de que la única forma de mejorar, es en un marco de relaciones profesionales y con confianza en el otro. (Hall et. al, 2014).

Así, el modelo de aseguramiento de la calidad reggiano es fundamentalmente pedagógico. Los educadores en conjunto con el resto del personal de los centros, son los encargados de mantener, profundizar e innovar en los valores fundamentales de la pedagogía reggiana y del proyecto educativo que ellos mismos han ido forjando.

Enfoque basado en la evidencia de la práctica para la mejora

El enfoque Reggio Emilia pone fuertemente su énfasis en la reflexión pedagógica como forma de garantizar la calidad del servicio que se entrega. Esta reflexión pedagógica se basa en un trabajo sistemático de recolección de evidencia de la experiencia educativa, la documentación, que está en el centro del modelo pedagógico.

Como señalaba Katz and Chard (1996), la documentación puede ser el mejor ejemplo de investigación-acción del docente; de una evaluación formativa, que toma en cuenta tanto el proceso como el resultado y; una forma de responsabilización de las escuelas de infancia de lo que viven, aprenden y descubren los niños/as.

4.2. Debates y puntos críticos

- Carencia de un currículum "escrito"

Como fue descrito ampliamente, el modelo Reggio Emilia no tiene un currículum como tal, sino principios pedagógicos que guían el despliegue de éste. La ausencia de un currículum "escrito" ha sido señalado por algunos como una falta de rendición de cuentas al resto de la sociedad, (Miller, & Pound, 2010; Soler & Miller, 2003) que no tiene parámetros para evaluar si se está cumpliendo o no lo que el modelo se propone. Sin embargo, los que defienden a Reggio Emilia, señalan que hay un registro detallado del "proceso" del currículum a través de la documentación, lo que abriría la práctica reggiana a la crítica y escrutinio (Soler & Miller, 2003).

De todos modos, esta es una forma muy distinta de rendición de cuentas, como los procesos de inspección externos de otros modelos y currículums. La documentación, entonces, no es vista como suficiente para los críticos del modelo reggiano (Soler & Miller, 2003).

- La pregunta por la posibilidad (o no) de exportar el modelo reggiano a otros contextos.

De acuerdo a Hall et al. (2014) la excepcionalidad del modelo reggiano es uno de los atributos más importantes a los ojos de aquellos que buscan en Reggio Emilia la "clave" para la educación inicial de calidad. Su especificidad, se debería principalmente a un contexto único y diferente, no obstante, la excepcionalidad del modelo va acompañado en el discurso (sobre todo del mundo anglosajón) de la posibilidad de su transferibilidad a otras culturas.

El discurso construido alrededor del modelo de Reggio Emilia es el de un sistema que funciona exclusivamente por el compromiso de quienes trabajan en él, al contrario de lo que ocurriría en el resto de los sistemas. Así también, los niños/as que asisten son representados como excepcionales, inusuales y diferentes, como si existiese un componente "biológico" que determinara su éxito. Y, a pesar de todo lo anterior, el modelo es a la vez presentado como "transportable" a contextos culturales completamente distintos a través de la diseminación de materiales, videos, libros, evidencia, etc. (Hall et al., 2014).

Existe, entonces, una contradicción en el discurso sobre Reggio Emilia que resalta su unicidad, pero a la vez, su potencial de ser adaptado en otros lugares. La crítica, entonces, no es hacia el modelo en sí, sino al discurso que se ha creado en torno a éste, como una experiencia que sólo puede ser conocida experimentándose, pero que ha creado un mercado que permitiría conocer y experimentar "algo" de Reggio Emilia.

Así, la crítica al discurso anglosajón sobre Reggio Emilia señala que lo que se "recibe" de éste- muchas veces de parte de voces autorizadas en el mundo de la educación, como Jerome Brunner- es la imagen de un "niño" y "educador" descontextualizado, ideal, inalcanzable y contrario a todo lo existente. Los materiales y artefactos que "transfieren" la pedagogía reggiana al resto del mundo no alcanzarían a dar cuenta de la especificidad que se necesita para capturar la complejidad de su práctica (Hall et al., 2014).

- Un modelo muy costoso y por ende, poco "escalable"

De acuerdo a Mercedes Herrera, representante de la red Solare Reggio Emilia en Chile, el modelo reggiano tal como se implementa en la localidad de Reggio Emilia, es muy costoso en términos de infraestructura, materiales, tiempo y profesionales que trabajan en este. Como se señaló en la descripción de la pedagogía reggiana, es clave la existencia de un taller para el trabajo artístico y la presencia de un "tallerista"; así también, la cantidad de tiempo que poseen los docentes para planificar y preparar los distintos proyectos, requiere no solo de "vocación" sino que también de buenos sueldos y condiciones de trabajo. Por ello, de acuerdo a Mercedes Herrera, no es de extrañarse que los jardines Reggio Emilia, al menos en Chile, sean proyectos que se han implementado en las comunas en las que vive la elite.

No obstante, también señala que los principios pedagógicos de la "escucha" al niño/a, la participación de todos los actores de la comunidad, y el respeto por el sentido que los/as niños/as le entregan al mundo, es algo que puede ser implementado sin la necesidad de tantos recursos monetarios. Para Mercedes Herrera, la concepción de derechos del niño/a que se

despliega en el modelo reggiano es posible de ser implementado en otros contextos. Los derechos del niño/a son, de acuerdo a la entrevistada, el "tomarse en serio" lo que los/as niños/as quieren, piensan, imaginan y elijen en torno a su educación, el no mirarlos como "menores" sin poder de decisión y opinión, sino como ciudadanos en una democracia".

Síntesis

1. Sistema de Educación Parvularia	
Cobertura % total país	Italia: No hay información oficial para 0-2 Más del 95% para 0 a 6 años. En Reggio Emilia, existen hoy 35 escuelas de infancias y nidos.
Institución/es que administra centros educativos/escuelas	Italia: Nivel municipal y regional. En el caso de Reggio Emilia, es la organización *Instituzione,* asociada a la Municipalidad de Reggio Emilia, la que administra las escuelas y nidos.
Financiamiento	Financiamiento privado de 0 a 2 años. Gratis de 3 a 6 años.
Regulaciones Nacionales	No hay regulaciones nacionales, sino regionales. Requisitos para educadores: 5 años de estudios.
2. Enfoque de calidad y estándares	
Concepto de calidad y equidad	Reggio Emilia: Sentido de la educación en base al interés/visión del niño/; ciudadanía del niño/a y énfasis en relaciones democráticas y comunitarias en la organización de la escuela.
Estándares de calidad	No hay estándares
3. Sist. Aseguramiento de la Calidad	
Institución/actores que supervisan/evalúan los centros	Instituciones de los distintos estamentos de la comunidad escolar e inter-estamentales: - Consejo de la Primera Infancia - Concilios ciudadanos entre los distintos Consejos de la Infancia - Grupo de Trabajo al interior de cada escuela - Coordinación Pedagógica.
Instrumento/s que se utilizan para evaluar	No hay

	Forma de “evaluación”: documentación.
Ámbitos que se evalúan	-
Componentes de planificación/evaluación:	
Autoevaluación	Constante, a través de la reflexión pedagógica de los educadores.
Evaluación externa	No hay
Plan de Mejora	No hay
Difusión de los resultados	Documentación: muestras de los trabajos y proceso pedagógico a padres y comunidad.
Consecuencias	No hay
Supervisión, asesoría y acompañamiento	
4. Debates y evaluaciones del modelo	
Acuerdos, consensos del modelo, aspectos que han resultado positivos	Enfoque integrado de la Educación Parvularia Énfasis en ciudadanía, democracia y desarrollo artístico Constitución democrática de sus instituciones Enfoque basado en la práctica para el mejoramiento.
Tensiones, desacuerdos, puntos críticos	Falta de “currículum escrito” y “accountability externo” Posibilidad (o no) de exportar el modelo a otros contextos Modelo costoso en términos de recursos

Suecia "Un modelo de aseguramiento con foco en los profesionales y la comunidad local"

Suecia

Suecia presenta un modelo de aseguramiento de la calidad para la educación infantil de carácter local y participativo, flexible y profesionalizante, para responder a las necesidades de evaluación y auditoría nacional y a la rendición de cuentas en el marco de un sistema de gobierno descentralizado con altos grados de autonomía local. Este modelo posee dispositivos en tres niveles: nacional, local y jardines individuales.

El diseño a nivel de institución individual se enfoca en la autoevaluación realizada por los equipos profesionales, en complemento con la mirada evaluativa de la comunidad de madres/padres, que expresan sus opiniones a través de encuestas. A nivel local son los Municipios los encargados de realizar visitas de inspección a los jardines independientes. A ello se suma, en el nivel nacional, el trabajo de la Agencia Nacional de Inspección, que realiza visitas a los jardines municipales y a las Municipalidades. El objetivo del sistema es contribuir a asegurar el derecho a la educación de los niños y la calidad de los centros educativos. La evaluación de los servicios de primera infancia, por tanto, se nutre de estas distintas fuentes de información, buscando generar un trabajo colaborativo, fundado en el diálogo profesional, que apunta a retroalimentar el mejoramiento continuo de las instituciones y de los organismos responsables. En este sentido, la implementación de este modelo descansa en la existencia de profesionales de la educación preparados y especializados. Este modelo se sitúa dentro del sistema educacional con un alto nivel de acuerdo y legitimidad.

1. Contexto de país y sistema de Educación Parvularia

1.1. Contexto general de país

Si bien Suecia se define como una monarquía y el rey es considerado el Jefe de Estado y representante principal del Reino, el poder político es ejercido por el Consejo de Ministros y el Parlamento [Riksdag]. Los Ministerios son los responsables de diseñar las políticas que organizan las distintas esferas del quehacer del país –educación, salud, economía, entre otras. Al amparo de una democracia representativa y parlamentaria, el Parlamento sueco promulga leyes y toma decisiones, que son implementadas por los Ministerios y las agencias que se desprenden de ellos. Las agencias, organismos de apoyo independientes en el ejercicio de sus labores, deben desempeñarse en el marco político emanado de los Ministerios (EURYCIDE, 2013).

Es posible distinguir tres niveles de gobernabilidad en el país: nacional, regional y local. El gobierno regional se ejerce a través de una división territorial consistente en 24 provincias administrativas y el local por medio de 290 municipalidades, las que mantienen fluidos canales de comunicación con el nivel central o nacional, por medio de los que rinden cuenta de su gestión. Es importante destacar la existencia de una baja densidad de población (23 habitantes por km^2) e irregular distribución a lo largo del territorio. Situación que conlleva repercusiones en cuanto a las carencias de los municipios pequeños y que son asumidas por los municipios con mejor dotación y cobertura (EURYDICE, 2013).

Una de las características que distingue el sistema sueco es el logro de la paridad en términos de género. Tales son los avances registrados por Suecia en este ámbito que la equidad de género se ha convertido en un sello de su sistema. La diferencia en las tasas de empleo entre hombres y mujeres es menor a un 3%, una de las más bajas de los países de la OECD (OECD, 2014). Uno de los elementos que favorece la consecución de esta meta es una política explícita orientada a la familia, la que evoluciona en consonancia con las transformaciones –que se acentúan desde la década de los 70s- en la participación de las mujeres en la esfera laboral, en las estructuras familiares y distribución de las tareas entre los sexos. Por ejemplo, se determina la existencia de un postnatal de 450 días para todos los padres o cuidadores, el que debe ser compartido por la pareja, dando la posibilidad tanto al padre como a la madre de poder estar con sus hijos hasta que cumpla un año. Como consecuencia el sistema de cuidado y educación de los niños comienza posterior al primer año de vida.

Con respecto a la educación, Suecia es uno de los países que realiza la mayor inversión destinando un presupuesto que corresponde a 13,2% del gasto público total, sobre el promedio de los países de la OECD (OECD, 2014). Esta proporción se mantiene estable a pesar de las crisis experimentadas por el país y crece más rápido que otros sectores (OECD, 2014).

La educación obligatoria normalmente comienza a la edad de 7, con una duración de 9 años. Sin embargo, desde 1991, si existen vacantes, los niños de 6 años pueden ingresar a la educación obligatoria. Desde 1998 también es posible posponer la entrada de los niños al primer año de educación obligatoria hasta los 8 años. En relación con la cobertura, en todos los niveles Suecia supera el promedio para los países de la OECD. Los niños hasta 2 años cuentan con un 31% de cobertura (OECD: 4%). Entre los 3 y 4 años Suecia cuenta con un 93% (OECD: 76%). Un 99% de niños de 5 a 14 años están estudiando (OECD: 98%). Por último, 86% de los adolescentes suecos entre 15 y 19 años se encuentran en el sistema escolar, tres puntos sobre el promedio de la OECD (OECD, 2014).

El sistema educativo sueco se caracteriza por una estructura administrativa descentralizada con alto grado de autonomía local y de los centros individuales. Esta descentralización se desarrolla en el marco de una alta inversión, una estructura que introduce medidas de apoyo, control y supervisión institucionalizadas, así como un profesorado a quien se le demanda una formación especializada y exigente.

1.2. Sistema de Educación Parvularia

Dentro del actual sistema educativo, la educación inicial es reconocida como un componente esencial. Por una parte, desde el año 2002, se considera un derecho reconocido para todos los niños de la sociedad sueca, independiente de la condición laboral de sus padres. Por otra, se enmarca en la promoción de la equidad e igualdad de género, ya que se encuentra institucionalmente organizada para facilitar la articulación entre el trabajo y la familia.

El soporte educativo para la primera infancia estatal e independiente se establece luego que el niño ha cumplido un año, es decir, al finalizar el periodo de postnatal. Por lo tanto, desde la edad de un año, la Municipalidad debe proveerle un lugar en una guardería o en un centro educativo cercano al lugar en que vive, hasta los 6 años. Son los padres quienes deciden la cantidad de tiempo –en horas semanales y diarias- que sus hijos participarán del Centro Preescolar, compatibilizando trabajo y organización del hogar. Para los hijos de aquellos padres que estudian o no trabajan, Suecia reconoce el derecho a tener un lugar en un centro educativo desde los tres años, regidos por reglas diferentes. Por ejemplo, en cuanto al número de horas a las que pueden acceder. No obstante estas regulaciones dependen del lugar donde viven, porque son determinadas de manera comunal.

Una de las grandes reformas suecas en educación dirigida a la educación preescolar fue la integración de esta bajo el auspicio del Ministerio de Educación (1996). Con dicha integración la educación infantil y el cuidado pasó de ser un asunto perteneciente a la esfera social y familiar a ser considerada una cuestión de índole educativa (UNESCO, 2003). El año 1998 se otorga un currículum específico para la educación preescolar, texto que es revisado el año 2010, dando origen al documento curricular actual (LäroplanförförskolanLpfö 98: revisado 2010). A este documento subyace la idea que el bienestar y la educación se encuentran estrechamente vinculados, así como subraya la importancia del juego y del aprendizaje social y emocional de los niños.

Cobertura

A pesar que la educación para la primera infancia en Suecia es voluntaria, esta forma parte de la vida diaria de las familias con hijos entre uno y seis años, alcanzando una cobertura del 95.2% al año 2012, configurándose como el eje que permite la articulación entre el trabajo y la familia (OECD, 2014). En la tabla n° 1 es posible observar la cobertura del nivel preescolar sueco de acuerdo a la edad.

Tabla 23. Cobertura del nivel preescolar sueco por edad, año 2012

Edad (años)	Porcentaje de cobertura
2	31%
3	93%
4	94%
5	99%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de OECD (2014)

Modalidades de servicio

El sistema de educación inicial sueco comprende dos instancias:

- **Centros Preescolares** (Förskola), a los cuales asisten niños entre uno y cinco años.

- **Clase Preescolar** (Förskoleklass), que corresponde a un nivel de preparación para la escuela, a la que asisten de manera gratuita los niños de seis años.

La administración de los centros educativos que atienden a la población de 1 a 6 años puede ser "independiente" (administración de privados, con subsidio estatal) o municipal. Ambos tipos de establecimientos poseen autonomía en la toma de decisiones, es decir, son responsables de cómo llevar a cabo sus servicios educativos, respetando los marcos nacionales y locales.

El Centro educativo municipal es una institución dependiente del Municipio, regida por el currículum Nacional. En educación inicial, considerando el año 2012, el 83% de los niños asisten al sistema municipal (OECD, 2014).

Por otra parte, los centros independientes son administrados por agentes privados (Fundaciones, Cooperativas de Padres o Compañías), reciben ayudas públicas, se rigen por las directrices curriculares nacionales y responden a los intereses y perfiles demandados por las familias. Estos establecimientos deben ser autorizados por la Swedish School Inspectorate.

Financiamiento

En el caso de los padres que trabajan, para acceder al servicio de educación inicial, deben pagar un monto a la comuna, calculado en relación con su salario. Este monto no se paga al establecimiento, sino al Municipio, entidad encargada de asignar el presupuesto destinado a educación y a los diferentes centros. Esta cuota no debe exceder el 3% del ingreso familiar o una cantidad determinada por mes, la que disminuye de acuerdo a la cantidad de hijos. En el caso de padres sin trabajo, con hijos a partir de los 3 años de edad tiene derecho a tres horas diarias gratuitas en el jardín.

El subsidio es recaudado y administrado directamente por cada Municipalidad y se distribuye a los Centros educativos del territorio, de acuerdo a la matrícula de cada uno de ellos. Cada institución educativa –con independencia si se trata de administración municipal o privada- recibe la misma cantidad de dinero por cada niño y niña desde el Estado y además cada Municipio determina un porcentaje de dinero para el sistema preescolar. Los criterios para la asignación de este dinero se basan en el 'pensamiento solidario' y además inciden en esta decisión el análisis realizado por los directores de los Jardines de la comuna.

Los municipios están obligados a proporcionar subsidios, en forma de cheques escolares o vouchers[14], a los centros educativos aprobados por la Municipalidad, asegurando que las actividades mantienen el mismo nivel de calidad y seguridad del servicio sector público. El sistema de subsidio no es una suma fija de dinero, porque depende de la cantidad de niños matriculados, pero significa que esta institución debería financiar diferentes modalidades de atención educativa en la misma forma que los preescolares municipales. Como se señaló anteriormente, el objetivo del sistema es dar a los padres una mayor libertad de elección.

1.3. Currículum Nacional

El sistema sueco presenta un currículum con bajo nivel de estructuración y alta autonomía para el trabajo pedagógico. Existen dos documentos curriculares responsables de orientar el trabajo educativo para la primera infancia: Currículum for the Preschool (Skolverket, 2010), dirigido para regular el funcionamiento de los centros que atienden a niños entre 1 y 5 años, y el Currículum for Compulsary School, the Preschool class and the Leisure-time centre (Skolverket, 2011), que incluye las orientaciones para la 'Clase preescolar', a la que asisten, de manera voluntaria y gratuita, niños de 6 años. El énfasis en la primera infancia responde a la idea que este nivel forma parte del ciclo de aprendizaje durante toda la vida, promovido por el gobierno del país. Los principales énfasis en la organización del proceso de enseñanza son el juego, la relación con la naturaleza y el trabajo al aire libre, y la igualdad de género.

El Currículum for the Preschool (Skolverket, 2010) se organiza en torno a dos grandes temas: (1) Valores fundamentales y tareas del preescolar y (2) Metas y directrices. En el primero, se declara la democracia y el respeto por los derechos humanos como base de la educación en la infancia. Como idea principal este apartado del currículum establece que el deber del preescolar es promover el desarrollo y aprendizaje de todos los niños, y fomentar un deseo de aprender para toda la vida. Además indica que cada persona que trabaja en el preescolar debe promover el respeto por el valor intrínseco de cada persona, así como el respeto por el medio ambiente. En este sentido subraya cuatro valores principales: comprensión, compasión por los demás, objetividad y exhaustividad.

Respecto de las tareas de la educación preescolar, manifiesta que es sentar las bases para el aprendizaje permanente y trabajar en cooperación con los padres para que cada niño reciba la oportunidad de desarrollarse de acuerdo a su potencial.

La segunda parte, metas y directrices, establece siete áreas de responsabilidad de la educación infantil: (i) Normas y Valores; (ii) Desarrollo y Aprendizaje; (iii) Influencia del niño (principios democráticos); (iv) Preescolar y Hogar; (v) Cooperación entre la clase preescolar, la Escuela y otros centros de actividad de los niños; (vi) Seguimiento, evaluación y desarrollo; y (vii) Responsabilidad del director. Dentro del documento se define que la función de las metas/objetivos es "especificar la labor de la educación preescolar y por tanto el desarrollo de la calidad esperada" (Skolverket, 2010, p. 8). En cambio, las directrices para el personal del

[14] El voucher o cheque escolar (skopeng) fue introducido en el año 1992 por el gobierno de centroderecha y mantenido por el grupo socialdemócratas en 1994 (García-Zarza, 2014).

preescolar especifican las responsabilidades de los educadores buscando asegurar que el trabajo sea realizado de acuerdo con los objetivos del currículum, e indica las responsabilidades que todos y cada uno en el equipo de trabajo tienen en esta tarea.

Según la Swedish National Agency for Education (2004) el currículum para educación inicial, basado en el Acta de la Educación, difiere del currículum para la educación obligatoria fundamentalmente en que el correspondiente a esta última está centrada en los logros de los estudiantes que finalmente son expresados en calificaciones. En cambio, el currículum de preescolar tiene como eje el deseo de aprender y la curiosidad, y no enfatiza niveles específicos de conocimiento.

En este mismo sentido, INCA (2002) señala que el currículum posee una intención declarada de no centrarse en el aprendizaje académico en estos primeros años, priorizando el aprendizaje social y emocional de los niños, desalentando el uso de métodos disciplinarios y prescriptivos en la primera infancia. Por lo tanto, el uso de evaluaciones formales de niños en educación infantil se desincentivó explícitamente por considerarla prematura y potencialmente perjudicial.

1.4. Regulaciones respecto a Educadores y técnicos

De acuerdo a García-Zarza (2014) la profesión docente en Suecia ha experimentado reformas fundamentales en los últimos tiempos. Recordemos que desde 1991, las Municipalidades son las encargadas de contratar a los educadores, pasando a ser empleados de esta entidad. Recientemente, el año 2011, fue implementado un nuevo modelo de formación, que los clasifica en cuatro grados y que aumenta los requisitos para dedicarse a la enseñanza.

De acuerdo a la OECD (2014) para convertirse en educador en Suecia, los postulantes deben cumplir con ciertos criterios selectivos, entre los que se cuentan el dominio del idioma inglés. Además, para incorporarse como educadores en los centros y ser considerados docentes calificados, deben cumplir requisitos adicionales distintos de la formación inicial docente, entre los que se cuentan la participación en un proceso de inducción formal. La duración promedio de los programas de estudio es de 3.5 años. En cuanto a los modelos que estructuran la formación inicial docente, la OECD (2014) indica que coexisten iniciativas concurrentes y consecutivas. En el modelo concurrente la formación práctica y la pedagógica se proporcionan al mismo tiempo que los cursos de materias específicas. En el modelo consecutivo, la formación pedagógica y práctica se realizan de manera posterior a los cursos de materias específicas.

Bajo la actual normativa se exige el título habilitante para el ejercicio de la profesión (Lärarlegitimation), buscando elevar el prestigio social del gremio y fortalecer el desarrollo profesional, con el fin de mejorar la calidad del sistema y atraer más estudiantes (García-Zarza, 2014). A estas acciones subyace la idea que la contratación y formación de los profesionales es uno de los elementos centrales para lograr los resultados esperados.

Existen dos tipos de educadores dentro de la educación inicial: educadores de párvulos y técnico asistente. Como fue mencionado anteriormente los educadores poseen título

universitario, en cambio, los técnicos, se capacitan durante la enseñanza secundaria, con una duración de tres años si se opta a un liceo con perfil definido. Existen otros caminos como estudiar un programa anual en un instituto después de terminada la enseñanza secundaria.

Un elemento estrechamente relacionado con la formación –inicial y continua- son las condiciones de trabajo de los educadores de párvulos. Al terminar la carrera es posible acceder a un sueldo base que se decide por comuna. Existen comunas en las que los salarios de los educadores son mayores debido a los desafíos que acarrea el trabajo en ella. Cada año está programado un aumento de sueldo, dependiente de un proceso de evaluación personal y la evaluación del director, de acuerdo a lo que se determina a cuánto asciende el monto del salario durante el año siguiente. Respecto de las condiciones de trabajo, si bien no existe un coeficiente técnico determinado por ley, el promedio sueco es de 6,3 niños por educador (OECD, 2014).

2. Enfoque de Calidad y Estándares Nacionales

Los documentos oficiales que guían el funcionamiento del sistema de educación parvularia no presentan una definición explícita o estandarizada de la calidad. Así como tampoco existen estándares. Es el Currículum el que entrega las metas y directrices para los centros educativos. Al interior de este documento es posible encontrar indicaciones acerca de la calidad de la provisión del servicio educativo, las que se encuentran a la base de la autoevaluación bianual que cada centro debe llevar a cabo.

La calidad y la equidad son entendidas más allá que el acceso al servicio educativo, sino como la posibilidad de todos y cada niño de vivir situaciones tendientes a promover el desarrollo y el aprendizaje, enfatizando la cualidad de las actividades diarias, en las que se considera con gran acento las acciones al aire libre, fomentando el contacto con la naturaleza, los derechos humanos, la igualdad de género y la inspiración democrática. La equidad es el principio que guía la totalidad de la elaboración del Currículum y las disposiciones en torno al funcionamiento del sistema preescolar sueco. A través de las políticas y de la organización interna de los jardines, se busca incluir a los niños y niñas con dificultades, necesidades educativas especiales (NEE), diferentes tipos de familias; independiente de su origen, evitando explícitamente cualquier tipo de discriminación.

El Currículum enfatiza la evaluación del servicio que entrega el centro y la contextualización en relación a la población que recibe, definiendo referencias específicas de lo que se espera de los centros y de los equipos, disposiciones exigibles a todo centro. Para ello, define metas/objetivos, que expresan las condiciones que el centro de educación infantil debería desplegar. Las áreas consideradas son: (i) Normas y Valores; (ii) Desarrollo y Aprendizaje; (iii) Influencia del niño (principios democráticos); (iv) Preescolar y Hogar; (v) Cooperación entre la clase preescolar, la Escuela y otros centros de actividad de los niños; (vi) Seguimiento, evaluación y desarrollo; y (vii) Responsabilidades del director. (Anexo n°1 muestra ejemplos en relación a la primera y segunda dimensión.)

Estos componentes entregan guías tanto para la enseñanza como para la evaluación de la calidad en el funcionamiento del sistema. El enfoque y la redacción de las metas y las directrices muestran un amplio margen de acción y autonomía a la labor profesional, responsabilizando al director y a los educadores de la toma de decisiones respecto del enfoque pedagógico, la distribución de los niños en grupos, entre otros. Dentro del documento se incluyen metas relacionadas con el desarrollo del área de lenguaje, de matemáticas, de ciencias naturales y tecnología. A esto se suman directrices vinculadas a las responsabilidades del personal, tanto a nivel individual como a nivel del equipo docente. Excepto en el último punto -Responsabilidad del director-, que se enlistan las acciones que debe realizar este profesional. Las metas u objetivos cumplen con dos tareas. Por un lado, especifican la orientación de la labor de la dimensión y por otro, el desarrollo de la calidad esperada. Por ejemplo, una de las metas/objetivos estipulado para el área de desarrollo y aprendizaje es: "La educación preescolar debería esforzarse en asegurar que cada niño desarrolle su identidad y se sienta seguro de sí mismo" (Skolverket, 2010, p. 9).

Por otra parte, en el apartado "directrices para el personal que trabaja en preescolar", se especifica tanto la responsabilidad de los educadores para garantizar que el trabajo se lleve a cabo de conformidad con los objetivos del Currículum, como la responsabilidad que todos y cada uno en el equipo de trabajo tiene en esta labor. Por ejemplo, respecto de la dimensión anterior, se propone: "Los educadores son responsables (…) que los niños reciban soporte y estimulación para su desarrollo social" (Skolverket, 2010, p. 10).

Por último, respecto de las directrices para el equipo de trabajo del centro, es posible observar el siguiente ejemplo en cuanto a la dimensión desarrollo y aprendizaje: "El equipo de trabajo debería: cooperar para proporcionar un buen ambiente para el desarrollo, el juego y el aprendizaje, y prestar especial atención a ayudar a los niños, que por diferentes razones, necesitan apoyo en su desarrollo" (Skolverket, 2010, p. 11). Por lo tanto, de cada una de las siete dimensiones es posible desprender indicadores que permiten dar cuenta de la calidad de la propuesta del centro en un marco nacional, que asume un equipo profesional con alta preparación, autonomía y responsabilidad.

3. Modelo de Aseguramiento de la Calidad

3.1. Descripción general del modelo.

El Aseguramiento de la Calidad en la Primera Infancia en Suecia se realiza en función de un modelo flexible y profesionalizante de inspección creado para responder a las necesidades de evaluación nacional, la auditoría y la rendición de cuentas en el marco de un sistema de gobierno altamente descentralizado con un alto grado de responsabilidad local (European Comission, 2014). En otras palabras, existe un marco normativo nacional y un Ministerio –el de Educación- que genera directrices generales a través de organismos específicos, pero cada

municipio (290 aproximadamente) es responsable de implementar sistemas de certificación de la calidad de manera local.

A nivel general, la Ley General de Educación establece que todo centro preescolar debe llevar a cabo un trabajo sistemático para mejorar la calidad con el foco en la consecución de los objetivos del currículum nacional. El trabajo sistemático debe ser documentado y deben dar a los padres la oportunidad de participar. Con el fin de asegurar la calidad, cumpliendo el mandato anterior, Suecia cuenta con dos organismos estatales: Swedish National Agency for Education y The Swedish Schools Inspectorate, encargadas del apoyo y control de la calidad respectivamente. Este último organismo realiza visitas de auditoría y fiscalización a los centros municipales y tiene la responsabilidad de aprobar solicitudes y concesiones para las escuelas independientes. La municipalidad por su parte se encarga fiscalizar el funcionamiento de los centros independientes. La labor fiscalizadora de las Municipalidades es a su vez controlada por la Swedish School Inspectorate, con el objetivo de asegurar la igualdad en la atención a todos los niños. El modelo propuesto se basa en la autonomía de los centros y municipios para asegurar la calidad del servicio educativo, confiando en la profesionalidad de su personal docente, incluyendo la participación de la comunidad a través de encuestas anuales que recogen la opinión de los padres.

Por lo tanto, se trata de un sistema en que el Director del establecimiento debe continuamente encontrar diferentes formas de demostrar la calidad del centro de acuerdo a las directrices entregadas por el currículum. En este sentido, la calidad está dada en cuanto se compruebe que en el centro educativo se cumplen las metas y directrices establecidas por las siete áreas del currículum ya mencionadas. Además es responsable de rendir cuentas a la Municipalidad de los resultados. A su vez el Municipio debe rendir cuentas a las autoridades nacionales.

En 2003 la National Agency for Education comenzó a inspeccionar los centros educativos municipales e independientes en todo el país. Esta iniciativa responde a un mandato del gobierno que indica que todas las actividades que son responsabilidad de las autoridades educativas locales e independientes de los diferentes niveles deben participar del proceso de rendición de cuentas de sus gestiones en un período de seis años (Skolverket, 2015b).

Con este fin se crea la Agencia Swedish School Inspectorate, que tiene oficinas regionales ubicadas en cinco ciudades suecas: Gotemburgo, Linköping, Lund, Estocolmo y Umeå. Estas oficinas son responsables de realizar las inspecciones en su región, pero también pueden apoyar inspecciones en otras regiones (Skolverket, 2005). El proceso de inspección se lleva a cabo en el área geográfica del municipio y abarca todos los niveles educativos, presentando directrices generales similares con adaptaciones de acuerdo a los niveles. La duración de la inspección depende del tamaño del Municipio, y podría oscilar entre cuatro y cinco meses hasta más de un año. La inspección audita a las instituciones municipales e independientes durante este período. También revisa y analiza las responsabilidades de la municipalidad respecto de las actividades preescolares y de las guarderías para niños en edad escolar (Skolverket, 2005, p. 8).

Existen criterios para focalizar la atención en un municipio u otro. La idea es abarcar áreas que se encuentran en diferentes partes del país, considerando diferentes tipos de municipios. Como se explicará más adelante, la Agencia también puede inspeccionar las actividades de una institución municipal o independiente por razones especiales –reclamos- en un corto plazo.

Al desarrollar la pregunta ¿Por qué tener inspecciones educativas? La Skolverket (2005) señala que la tarea de la inspección educativa es determinar si las instituciones de educación funcionan –y cuán bien lo hacen- en relación con las normas establecidas en la Ley de Educación, las ordenanzas, el currículum nacional y otras leyes. Esto implica la auditoría y evaluación a nivel municipal y de establecimiento individual, centrándose en la calidad y los aspectos legales de funcionamiento. El cumplimiento de los requisitos del gobierno y las descripciones de calidad son una exigencia necesaria para garantizar los derechos de cada niño, joven o estudiante adulto a la igualdad de la atención y educación. Asimismo, indica el documento, resulta igualmente importante para la satisfacción de las necesidades de los padres, los niños, jóvenes y adultos (Skolverket, 2005, p. 8).

La inspección educativa pretende proporcionar una base subyacente para el desarrollo de la calidad en las actividades educativas en todos los niveles, supervisando los componentes del sistema, logrando una visión de conjunto. Los inspectores tratan de obtener una imagen amplia de cada actividad investigada con el fin de sacar conclusiones acerca de qué áreas se pueden mejorar. La National Agency for Education utiliza la información de estas instancias como base para sacar conclusiones acerca de cómo funciona el sistema en su conjunto y sobre lo que debe modificarse a nivel nacional.

Desde el punto de vista local, la Swedish School Inpectorate es una auditoría complementaria a la autoevaluación de cada establecimiento y a los planes anuales de trabajo y mejora. Esta visita busca describir la situación en un punto específico del tiempo y analizar el funcionamiento del sistema local o del centro individual desde una perspectiva externa. Las evaluaciones e informes de calidad elaborados por los municipios y por los centros individuales, así como sus planes y programas de acción y sus actividades principales, se consideran insumos y documentos de apoyo muy importantes durante la inspección o auditoría externa. Debido a razones tales como la escasez de recursos, la Swedish School Inpectorate no puede cubrir todas las áreas bajo el control continuo a nivel local (Skolverket, 2005). En este sentido, las inspecciones o auditorías internas y externas tributan a diferentes propósitos y entregan distintas posibilidades, complementándose. La auditoría interna o autoevaluación busca levantar un profundo conocimiento de las condiciones y puede concentrarse en los hechos que muestran las fortalezas y debilidades. En cambio, la auditoría externa, realizada por la Swedish School Inpectorate, tiene como objetivo mostrar lo que puede ser difícil ver para el centro individual o para la municipalidad, entregando una perspectiva más amplia, que puede contribuir a la generación de nuevos conocimientos acerca del funcionamiento. Esto es posible dado que pueden situar la institución en un contexto mayor y/o porque a través de sus preguntas permiten que los actores de la comunidad se den cuenta de elementos que no habían percibido en el funcionamiento cotidiano. Es decir, se espera que el mismo dispositivo de inspección externa provoque reflexión sobre los procesos.

Es interesante destacar que la Skolverket (2005) indica que uno de los principios básicos que orientan el proceso de inspección es el 'intercambio de información', de esto se infiere la generación de una relación horizontal entre el personal del centro y los inspectores. Bajo esta premisa la evaluación se organiza en entrevistas y diálogos informales a distintos actores de la comunidad, observación de las actividades y en las evaluaciones locales y otros documentos. Esta auditoría es realizada por profesionales, buscando objetividad y manteniendo una actitud de respeto a las condiciones locales, a la responsabilidad del proveedor local y hacia los individuos, tanto durante las visitas, como al escribir los informes. A continuación se enlistan seis indicaciones que establece la Swedish School Inspectorate al realizar las visitas de inspección (Skolverket, 2005).

1. La inspección se esforzará por resaltar fortalezas e indicar las debilidades. Las recomendaciones se dirigirán las áreas que la inspección considere que necesitan mejoras.
2. Las evaluaciones en relación con las prácticas de enseñanza y sobre otras actividades se realizarán con el fin de desarrollar y mejorar la calidad y el apoyo a los derechos de los padres y estudiantes a recibir una educación de calidad.
3. Si la Swedish School Inspectorate decide que no se están cumpliendo los requisitos nacionales u observa deficiencias graves de calidad durante la visita, pedirá a la organización responsable –Municipalidad o jardín independiente individual- tomar medidas para corregir las deficiencias.
4. Los comentarios y las evaluaciones deben llevarse a cabo con la mayor transparencia posible y los resultados se retroalimentan verbalmente y por escrito a los que fueron inspeccionados.
5. La Swedish School Inspectorate contribuirá a mejoras a nivel local, pero no puede dar asesoramiento directo, o tomar cualquier acción directa en el funcionamiento local. Después de la visita de inspección de la Swedish School Inspectorate los centros individuales pueden requerir oficialmente acción correctiva, y la organización responsable –Municipalidad u operador independiente- debe realizar cambios para mejorar la situación.
6. Los inspectores deben presentar gradualmente información escrita y verbal sobre la organización de la inspección en cada municipio u otra organización responsable. Primero, notificando la visita de inspección con unos pocos meses de antelación y luego, dando a conocer la estructura de las visitas. Estos resguardos se consideran relevantes para lograr el mayor nivel de participación posible de la comunidad. En ambas instancias los inspectores deben fomentar que la organización responsable y el centro individual notifique e informe a todos los involucrados acerca de cómo y por qué se realiza la inspección.

3.2. Planificación de la mejora y sistema de evaluación

A continuación se detalla cada uno de los componentes del modelo de evaluación y planificación que se incluyen en el modelo de aseguramiento de calidad sueco en la primera infancia.

i) Autoevaluación semestral o auditoría interna. El diseño y organización del procedimiento de autoevaluación recae en el director. Los actores principales de este proceso son los equipos de trabajo, formados por los docentes, aunque se espera que se consulte a los padres y los niños. De acuerdo a la Skolverket (2005) este proceso se ampara en la idea que cada organización necesita establecer sus propias metas, planificar el trabajo y dar seguimiento a los resultados. Es por esto que cada año, la organización deberá describir lo que están haciendo en relación con los objetivos nacionales, plasmando su análisis y conclusiones en Informes de calidad. Estos documentos se encuentran disponibles para cualquier persona que quiera información sobre un municipio o centro específico. A modo de ejemplo, a continuación se muestran dos preguntas que podría considerar este proceso: ¿Nuestro funcionamiento proporciona las condiciones adecuadas para los niños / los jóvenes / estudiantes adulto se desarrollen y aprendan como lo indican las metas y directrices? ¿Los niños / alumnos / estudiantes adultos se desarrollan y aprenden como se describe en los planes de estudio? (Skolverket, 2005).

Considerando la información de los apartados anteriores es posible inferir que no existe un formato específico que mida la calidad del centro individual o de la organización responsable, sino que es responsabilidad de cada institución y/o municipio disponer de instrumentos que permitan documentar y recoger datos. En otras palabras, dada la naturaleza de la propuesta de aseguramiento de la calidad del país, con alto grado de autonomía y responsabilidad local, es posible encontrar diferencias en relación con los procedimientos e instrumentos utilizados por las instituciones educativas y las Municipalidades para realizar su evaluación/auditoría interna o autoevaluación. Sin embargo, éstos deben coincidir en su objetivo general: asegurar que el currículum y las leyes nacionales se están siguiendo. El supuesto que existe tras la decisión de mantener procedimientos heterogéneos es la convicción que mantener alta calidad en todos los centros educativos es tan importante como respetar el contexto y las particularidades de los niños y familias que participan en ellos.

Las conclusiones y resultados que se desprenden del proceso de autoevaluación se deben demostrar a través de documentación que den cuenta del proceso educativo. El fin de estas evidencias es comprobar que las acciones realizadas en el centro cumplen con las intenciones propuestas en el currículum. Es decir, por medio de fotos, videos, observaciones -y en general cualquier instrumento determinado por las educadoras y el centro- se describe el momento en que los niños trabajan, resaltando las metas y directrices del currículum que se están ejecutando en la tarea propuesta. En este sentido, es posible inferir que el eje se encuentra en la forma como los educadores organizan la enseñanza.

Se espera que el proceso de documentación sea regular y sistemático, logrando una autoevaluación semestral, incluyendo seguimiento, evaluación y desarrollo. La organización de esta tarea corresponde al Director; su implementación, al personal, especialmente a los educadores.

ii) Evaluación de madres/padres: Se espera que los niños y sus padres o cuidadores contribuyan a las actividades y se incluyan en el proceso, co-decidiendo con el equipo acerca de su desarrollo. De manera concreta, se lleva a cabo una discusión por año entre padres y personal

del centro, cuyo fin es reflexionar a fondo sobre el desarrollo del niño, instancia en la que pueden compartir conocimientos y experiencias. Este mecanismo sin duda configura un dispositivo de aseguramiento de la calidad. Además, los padres responden una encuesta de manera anual, la que busca recoger el nivel de satisfacción de estos con el servicio educativo. Estas pueden ser elaboradas por el centro, pero en la mayoría de los casos, se trata de un instrumento de alcance municipal. Los resultados de estas encuestan están disponibles para el público en la página web de la Swedish School Inspectorate, por establecimiento y comuna.

i) Inspección externa de parte de la Swedish Schools Inspectorate. Este organismo es responsable de asegurar que las autoridades locales y los jardines independientes (friskolor) sigan las leyes y reglamentos, garantizando la igualdad de derechos de todos los niños a una buena educación en un ambiente seguro. En el caso de los centros preescolares gestionados por los municipios es la Swedish Schools Inspectorate la entidad que asume esta responsabilidad. Las visitas de inspección a cargo de la tutela de esta Agencia gubernamental pueden ser regulares -cuando se trata de centros preescolares de dependencia municipal - y/o azarosas o motivadas por reclamos de padres, estudiantes o personal de un centro, en ambos tipos de administración.

Es posible realizar quejas a través del sitio web de la Agencia. Los motivos de los reclamos pueden ser sobre maltrato o acerca de un educador que se ha comportado inadecuadamente o ha sido incompetente en su trabajo. En su sitio web establecen que solo investigan situaciones que ya han tenido lugar y que no pueden participar en la resolución de problemas del propio centro. Luego de recibido el reclamo, este organismo inicia una investigación imparcial de unos pocos meses, con el fin de evaluar si el centro o el educador actuó de acuerdo a las leyes. A pesar que esta entidad no puede cambiar una decisión ya tomada por el centro. Si la investigación muestra que hay una violación a los reglamentos establecidos, pueden exigir la rectificación de los prejuicios. Además puede reportar a un educador certificado a la Junta de Disciplina de Maestros. Junto con esto, el Consejo Municipal de Educación puede decidir darle al educador una advertencia o revocar su certificación de enseñanza (Skolinspektionen, 2015b).

Cuando se trata de instituciones independientes, es la Municipalidad la encargada de la tarea de fiscalización y control, excepto en el caso de reclamos. En este último escenario, la Swedish Schools Inspectorate vigila la labor realizada por la Municipalidad.

Los ámbitos a evaluar se encuentran vinculados a las metas y directrices establecidas en el currículum para preescolar, además de las orientaciones generales y las leyes relacionadas con el nivel. Es interesante señalar que tanto la autoevaluación como las visitas de inspección municipal y de la Swedish Schools Inspectorate enfatizan la observación de las condiciones del centro, orientación que se observa también en el currículum. Es decir, de manera subyacente tanto a la organización de los procesos como a las directrices se encuentra la idea que independiente de los resultados de los niños y niñas, lo importante es su exposición a instancias educativas de alto valor pedagógico.

Todos los centros preescolares son incluidos en la supervisión, independiente de su administración, pero la Swedish Schools Inspectorate adapta el proceso a las características a cada una de ellas. En este sentido, este organismo prioriza las visitas a los establecimientos que podrían no cumplir con la entrega de un servicio educativo que asegure los derechos de los niños y niñas.

No obstante, la adaptación realizada por el organismo supervisor, este indica en su sitio web (http://www.skolinspektionen.se/) una serie de factores que considera al realizar el proceso de evaluación, entre los que se encuentran los dirigidos a la gestión del municipio y del director del Jardín. Entre estos indicadores se reconocen algunos relacionados con las actividades educativas, como otros tendientes a fijar la atención en la gestión y funcionamiento. La tabla n° 24 muestra ejemplos de estos factores.

Tabla 24. Ejemplo de factores considerados en las evaluaciones de calidad de parte de la Swedish Schools Inspectorate 2014 a la gestión municipal y normativa que lo rige.

Factores críticos
El municipio informa, a los padres o guardianes, del derecho a un lugar en el preescolar o a otras actividades educativas.
El municipio ofrece un lugar en preescolar de acuerdo con las disposiciones constitucionales.
El director se asegura que los grupos de niños tengan una composición y tamaño adecuado, y de ofrecer un buen ambiente.
El director se asegura que el preescolar contribuye a los niños con una lengua materna distinta del sueco, por tanto, tienen la oportunidad de desarrollarse tanto en el idioma sueco y su lengua materna.
El director se asegura (...) que en el jardín exista una visión pedagógica a través de la educación y la experiencia.
El director se asegura que los maestros de preescolar en el jardín sean competentes para la educación que están llevando a cabo.
El director se asegura que el personal dé las oportunidades requeridas por el profesional para llevar a cabo sus tareas.
El organizador recibe notificaciones de los administradores de preescolar acerca de violaciones especificadas contra los niños, investiga las circunstancias urgentes que rodean las violaciones y desarrolla las medidas que se pueden razonablemente necesarias para evitar trato degradante.
El operador controla los resultados en la educación, y la documentación de este seguimiento.
Con base en un análisis de lo que se afirma en el seguimiento decide las acciones de desarrollo necesarias, y documenta las medidas acordadas.
El municipio asigna recursos para la educación en el jardín de infantes para niños de diferentes condiciones y necesidades, para garantizar una educación igualitaria.

Fuente: Elaboración propia a partir de la información acerca de los factores para la evaluación de la calidad de la educación preescolar (2014).

De manera general, las visitas de la Swedish School Inspectorate se enfocan en obtener información en tres ámbitos: (1) resultados, en cuanto al desarrollo y el aprendizaje de los niños, además de los conocimientos y habilidades que adquieren; (2) procesos, referidos a la forma en que el jardín individual o el municipio está trabajando para lograr los objetivos del currículum nacional. Esto puede incluir el ambiente de trabajo, las posibilidades de participación, la enseñanza, las iniciativas de apoyo, la gestión del trabajo educativo y el desarrollo de la calidad; (3) condiciones, cubre el acceso a la atención, las actividades de enseñanza y la matrícula, los recursos humano, materiales y locales y, en el caso de los jardines independientes, la estabilidad en su funcionamiento (Skolverket, 2005).

Con el fin de evaluar la calidad, los inspectores realizan preguntas acerca de cómo funcionan las cosas en la institución. Las preguntas se dirigen a las personas que trabajan dentro del centro, a los padres, los niños, el personal y otros informantes clave, por ejemplo, encargados de la toma de decisiones de niveles externos al establecimiento.

A continuación se muestran ejemplos de preguntas para tener un panorama acerca de la naturaleza del proceso de recolección de información (Skolverket, 2005). Con el fin de recolectar información en relación con la dimensión 'Adaptación a las necesidades y apoyo individuales': ¿Existen diferentes requisitos / expectativas / desafíos al interior del grupo de niños, por ejemplo, diferentes niveles de necesidad, lento / rápido, etc? ¿Cómo se percibe esto? ¿Cómo se usa el tiempo durante el día escolar? ¿Cómo usan el tiempo en las clases los profesores y los niños? ¿Qué sucede en el caso de ausencia de un profesor? ¿Cómo controla la escuela la ausencia de los niños? ¿Es la forma de trabajar inclusiva?

Otros ejemplos, respecto de la dimensión 'Seguimiento, evaluación y desarrollo' son: ¿Cómo realizan los profesores el proceso de retroalimentación, el seguimiento y el apoyo a los niños? ¿Cómo llevan a cabo evaluaciones en los primeros años de aprendizaje? ¿Cómo es el progreso de los niños en relación con los objetivos para el año documentado? ¿Los estudiantes y los padres sienten que las evaluaciones son justas?

Las preguntas y la forma en que se realiza el proceso de recolección de información varía dependiendo de a quién se le está pidiendo -adultos, niños, jóvenes, maestros u otro personal, administradores escolares, políticos, etc. Un detalle muy relevante dice relación con que las entrevistas están diseñadas más como diálogos, tendientes a comprender mejor el funcionamiento del jardín, más que en determinar si la información es positiva o negativa (Skolverket, 2005).

Otra herramienta importante para garantizar que la educación y la atención promuevan la equidad, se relaciona con la asignación de recursos. Este proceso debe adaptarse a las necesidades y circunstancias cambiantes de las unidades de preescolar pertenecientes a un municipio, proceso del que también pide cuentas la Swedish Schools Inspectorate o la Municipalidad según corresponda. Esta orientación es válida tanto para los recursos financieros como humanos. Es decir, además de la fiscalización del servicio educativo, existe el control en relación con el uso del dinero.

Complementando los factores enlistados por la Swedish Schools Inspectorate, este organismo pone a disposición del público a través de su sitio web, las bases para la evaluación de la calidad correspondientes a cada año. Actualmente, se encuentran disponibles las directrices correspondientes al 2014. Al analizarlas es posible dar cuenta que se trata de los componentes establecidos en el currículum de preescolar, junto con los referentes legales a las que responden.

Respecto del procedimiento que esta Agencia adopta para llevar a cabo las inspecciones, es posible distinguir al menos 5 fases consecutivas.

En primer lugar, el jardín recibe una notificación, en la cual se avisa que han sido seleccionados para una visita de inspección que se concretará durante el año. No hay aviso del día preciso en que se realizará. La intención de esta comunicación es que el director informe y estimule la participación de toda la comunidad en el proceso.

En segundo lugar, la Comisión de Inspectores –compuesta de mínimo dos personas- que visitará el jardín, reúne documentos que le permitan comprender y contextualizar la situación en que se encuentra el jardín, por ejemplo, informes de evaluaciones anteriores, autoevaluación, resultados de las encuestas a los padres, información de la página web del jardín –si corresponde-, datos de la comuna u otros informes y estadísticas previos de la Swedish School Inspectorate o de la National Agency for Education. La cantidad y profundidad de la información disponible en el periodo previo a la visita a terreno, determinará la duración de esta, que en general es de uno a dos días. El objetivo es obtener una visión panorámica del funcionamiento y la actividad de la organización responsable en su conjunto, y para identificar las fortalezas y debilidades. En los municipios más grandes, varios inspectores se encargan de inspeccionar e informar sobre los diversos jardines y escuelas, y el equipo municipal se reúne regularmente para comparar apreciaciones durante todo el proceso de inspección.

Como tercera fase se realiza la visita en terreno. Durante la visita la Comisión puede utilizar diferentes estrategias de recolección de información, siendo las más comunes las entrevistas con los profesores, los directores, a veces con los niños; la observación de clases, recreos y otros espacios; asistencia a reuniones, entre otras. Todas estas instancias se organizan con el fin de comprobar la información reportada en la autoevaluación del jardín y la recopilada en la fase anterior a la visita, en un proceso de diálogo entre la Comisión y la comunidad educativa, especialmente con los directores y educadores.

A continuación se presenta una tabla que muestra un ejemplo del itinerario que podría seguir la visita a un centro.

Tabla 25. Ejemplo de itinerario de visita de inspección a un centro

Día 1	
08.00	Reunión introductoria con director, entrega de información
09.00	Recorrido por el centro
10.00	Visitas a salas / Diálogos / entrevistas
12.00	Almuerzo
14.00	Entrevista grupal, personal de los equipos de trabajo
15.00	Entrevista grupal, personal de los equipos de trabajo
18.30	Entrevista de grupo, los padres
Día 2	
08.30	Asistir a la reunión de trabajo en equipo
09.00	Visitas a salas de clases, sala de profesores o sala común
10.00	Diálogos / entrevistas con niños y personal
12.00	Almuerzo
12.30	Entrevista grupal, personal de los equipos de trabajo
14.00	Conversación de cierre con director

Fuente: Skolverket, 2005, p. 15.

Para complementar la información recopilada a través de las entrevistas, observaciones y documentos, la Comisión de Inspección puede decidir realizar una encuesta dirigida a un mayor número de personas, por ejemplo, a los padres; para que se encuentre representada su perspectiva en el análisis. Este procedimiento permite acceder a la percepción de más personas sobre los temas de interés a partir de un número limitado de preguntas. Para su implementación esta estrategia requiere del acuerdo con directores o administradores involucrados (Skolverket, 2005).

La Skolverket (2005) señala que toda la documentación recopilada por la Comisión deben respetar las leyes que protegen la integridad de las personas y los requisitos del secreto y la confidencialidad. Además estipula que la interpretación de la información reunida por la Comisión de Inspección es realizada conjuntamente con el equipo del jardín, en un contexto de validación profesional, en relación con los documentos nacionales.

Como cuarta fase, la Comisión de Inspección procede a realizar el estudio de la información recogida. Se trata de un proceso que debe cumplir con las exigencias generales comunes a los procesos de investigación, es decir, debe ser fiable, objetivo, dirigirse a asuntos esenciales y basarse en hechos (Skolverket, 2005).

En caso que en la visita se detecten deficiencias que atentan contra los reglamentos nacionales, se establece un plazo máximo para corregirlas. Las acciones de mejora son responsabilidad del centro, y deben ser encabezadas por la figura del director. Si las dificultades persisten luego del plazo establecido, la Swedish School Inspectorate puede tomar medidas contra el jardín individual –si es una entidad independiente- o contra la municipalidad –si se trata de un jardín público. A continuación se muestran algunos ejemplos de criterios que los inspectores pueden decidir que se han cumplido respecto de la dimensión 'Adaptación a las necesidades y apoyo

individuales': (1) El funcionamiento y la matrícula del jardín se adaptan a las distintas necesidades de los niños, (2) El jardín tiene procedimientos para identificar a los niños que necesitan apoyo especial, (3) Existe apoyo especial para los niños que lo necesitan (Skolverket, 2005).

Existen diferencias entre los criterios de evaluación en función del tipo de jardín. La Inspección y evaluaciones a nivel municipal, más que a nivel de institución individual, se centran en la gestión y el trabajo y desarrollo sistemático de la calidad, el acceso a la educación, las actividades de educación y de cuidado infantil para los niños, y las condiciones generales para estas actividades. Por ejemplo, algunos criterios que se consideran en la evaluación a nivel municipal, respecto del punto 'gestión y comunicación interna del Municipio', podrían ser: (1) Hay una clara división de la responsabilidad entre el nivel político y el nivel administrativo, (2) Hay una clara división de la responsabilidad entre los tomadores de decisiones a nivel municipal central y el nivel operativo, entre otros (Skolverket, 2005). En las inspecciones a jardines individuales, se presta más atención a la educación y al trabajo de enseñanza.

Como quinta fase se considera un proceso de retroalimentación. La Comisión de Inspección debe suministrar los resultados de la visita de inspección educativa al municipio o a la entidad responsable. La organización responsable y/o los directores, así como otros actores tienen la oportunidad de hacer comentarios por escrito sobre el informe preliminar, antes de tomar una decisión sobre la posición que la Agencia tomará en base a la inspección.

Además, la Comisión de Inspección debe proporcionar retroalimentación en forma de informes escritos y presentar los resultados y conclusiones en una reunión con los responsables de las actividades pertinentes, y ante otros actores de la comunidad educativa. En estos informes la Comisión de Inspección se centra en las fortalezas y en las condiciones y procesos que deben ser mejorados, o, cuando corresponde, en las acciones que la Agencia requiere que la institución realice.

Como sexta fase, después de una inspección, la Agencia informará por escrito la decisión sobre la visita de inspección, e incluirá un resumen de las evaluaciones generales. Dado que el propósito de la inspección es mejorar el funcionamiento, la Comisión de Inspección define áreas a mejorar. Si la Agencia establece que la instancia evaluada no cumple con los requisitos indicados en la legislación, con las ordenanzas o el currículum, exige que la organización responsable rectifique estas deficiencias. La Organización Responsable debe determinar cómo estructurar y distribuir las tareas para la mejora entre los diversos actores. La Organización Responsable debe informar por escrito a la Agencia sobre la labor llevada a cabo para corregir las deficiencias. Si la Agencia cree que las mejoras se realizaron y los requisitos se cumplen, concluirá la inspección. De lo contrario, la Agencia pide medidas adicionales a la organización responsable. Cuando se trata de la inspección de un jardín independiente, la Agencia puede revocar su licencia de funcionamiento o el financiamiento, es decir, el jardín no puede seguir operando (Skolverket, 2005). A continuación se presenta un ejemplo de condición inaceptable: la calidad, el desarrollo y la gestión sistemática del trabajo, a nivel operativo y municipal, están poco desarrollados y los informes escritos de calidad son muy difíciles de conseguir

(Skolverket, 2005, p. 18). Todos los informes escritos son publicados en el sitio web de la Agencia Nacional de Educación para www.skolverket.se/Inspektion/Inspektionsrapporter.

Como última fase, se contempla que la Agencia realice un proceso de seguimiento y monitoree los efectos de la inspección, con el fin de mantener el modelo en constante revisión. Esta tarea se lleva a cabo desde una perspectiva interna y externa. La perspectiva interna se obtiene a partir del trabajo y la experiencia al aplicar los métodos y procedimientos, proceso que revela puntos críticos a revisar. Complementando este proceso, de manera espontánea o sistemática se reúnen las opiniones de los organismos que son inspeccionados, utilizando esta información para establecer cambios que necesita el modelo. Para acceder a una perspectiva externa la Agencia contrata auditores externos, quienes tienen la tarea de evaluar los procedimientos de inspección y sus efectos a nivel local.

Respecto de los inspectores, la mayoría de las personas responsables de las inspecciones son consejeros de educación de la National Agency for Education. Una gran proporción de ellos tienen experiencia en la enseñanza, con un enfoque en diversas actividades y tipos de centros. Otros tienen preparación en ciencias sociales, con experiencia de carácter investigativo y conocimientos del marco administrativo y la gestión escolar. Los equipos se unen para incluir a personas con diferentes conocimientos, para lograr mayor comprensión. En ciertos casos, un equipo puede incluir personal adicional con conocimientos especializados (Skolverket, 2005)

iv) Plan de desarrollo anual: Cada centro educativo es responsable por el seguimiento de sus actividades, cada director debe tener un plan de desarrollo para las actividades que se llevan a cabo y debe preparar cada año un informe sobre la forma en que estos planes se implementan, así como un informe anual sobre la calidad, que se entrega a las entidades comunales. Generalmente, la autoridad comunal de preescolar entrega informes de retroalimentación, con sugerencias para optimizar los procesos de mejora.

Para lograr una evolución positiva en la calidad de la oferta preescolar el sistema de aseguramiento cuenta con disposiciones específicas para los Jardines que obtienen bajos desempeño en la autoevaluación o en la evaluación realizada por los padres y/o cuidadores. Por cada dimensión –de las establecidas por el currículum u orientación del Acta de Educación- con una valoración deficiente, la institución debe proponer un plan de mejoramiento, en el que debe detallar acciones, recursos, responsables y plazos.

El proceso sigue una cadena de generación de ideas en cuanto a si los educadores no consiguen desarrollar propuestas para superar las debilidades, es el director del centro quien debe intervenir. Lo interesante de resaltar es que debe ser el centro el que presente las ideas para fortalecer los procesos y alcanzar los resultados esperados. Los planes de desarrollo pueden incluir desde la adquisición de recursos materiales o la mejora del espacio físico, hasta la contratación de más personal o la solicitud que personal del municipio o externo realice una capacitación. Todo depende de los recursos económicos con que cuente el Jardín, en relación a la asignación que realiza el Estado por alumno. En caso que se planificara una modificación mayor, que excede este monto, es posible solicitar al municipio la cantidad de dinero requerida.

En otras ocasiones, son los municipios, a partir de las autoevaluaciones de los centros, de las encuestas de los padres o de las orientaciones de los políticos, las que deciden realizar un plan de desarrollo comunal. En estos casos, por ejemplo, se decide que ciertos pedagogos tomen un curso particular, se compren materiales o herramientas específicas. En general, se busca que la totalidad de los jardines pertenecientes a una comuna mantengan niveles semejantes de calidad.

v. Difusión de los resultados. En cuanto a la difusión de los resultados de los procesos evaluativos, esta difiere de acuerdo a la fuente. Es así como la autoevaluación del centro realizada por las educadoras es revisada por la directora de la institución, luego por la entidad mayor, correspondiente al nivel comunal y finalmente se devuelve al jardín. Se trata de información pública, que se encuentra disponible para los padres y apoderados del centro si es que estos lo solicitan. Por otra parte, la información obtenida a partir de las encuestas y entrevistas realizadas a los padres y apoderados es abierta e individualizada por cada centro, es pública y utilizada para elaborar estadísticas comunales y nacionales. Por último, la difusión de resultados de las visitas de inspección / auditoría externa se publican en la página web de la Swedish School Inspectorate, como fue explicado en apartados anteriores.

En los casos de la autoevaluación y de la encuesta de padres y apoderados, se trata de informes que se completan por los diferentes actores, de acuerdo a las iniciativas de la esfera política comunal. Es decir, es posible que los formatos cambien de manera anual, de acuerdo a los énfasis que la comuna propone.

Los resultados de las evaluaciones tienen variados fines: la mejora de todos los niveles en todo el sistema, la construcción de una base accesible a cualquier persona que desee participar en el debate sobre la política de educación. Además, la Swedish National Agency for Education recopila datos regularmente de los municipios en todos los niveles educativos, y a través de estos datos reúne los conocimientos fundamentales sobre estas instituciones, que sintetiza en un informe anual. Las estadísticas son utilizadas por los municipios en su planificación, y sirven también como base para la planificación y las decisiones gubernamentales y parlamentarias. Otro propósito de las estadísticas y de los estudios en profundidad es el de proporcionar una base para fomentar el debate, a nivel local y nacional, sobre la forma de alcanzar mejor los objetivos establecidos para el preescolar[15] y otros niveles (Skolverket, 2015).

vi. Consecuencias de los resultados. Las inspecciones municipales y nacionales, que vigilan la implementación en cada Jardín tanto de las indicaciones nacionales como de las comunales, establecen la siguiente cadena de acciones ante un establecimiento público o independiente que presenta condiciones inadecuadas al momento de la visita. En primer lugar, se le entrega una llamada de atención formal, en la que se señalan las debilidades observadas, se establece lo que debe cambiar y se otorga un plazo para su modificación. Al finalizar el periodo estipulado,

[15] Las estadísticas y los análisis están disponibles en el sitio web de la Agencia Nacional para la Educación en el sistema SIRIS.

si no se perciben cambios de parte de la autoridad, se pueden ejercer acciones disciplinarias en contra del jardín o de la municipalidad.

3.3. Modelo de acompañamiento y asistencia técnica.

La Swedish National Agency for Education apoya a los establecimientos preescolares en su desarrollo, en relación con las necesidades generales identificadas como deficiencias o problemas en las encuestas nacionales o internacionales. La frecuencia y características del acompañamiento dependen de los resultados obtenidos en las autoevaluaciones e inspecciones.

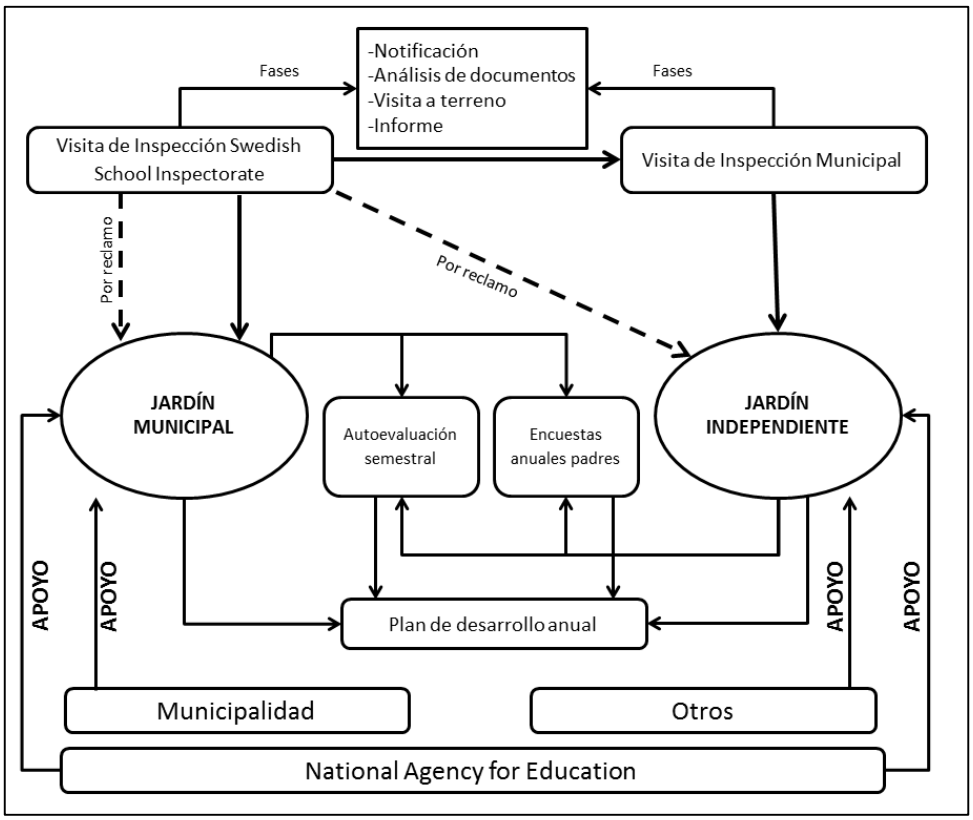
En concreto, esta Agencia genera documentos que establecen las metas nacionales, desarrolla pruebas y guías de evaluación para los profesores, realiza investigaciones, coordina la participación en evaluaciones internacionales y comunica los resultados, realiza seguimiento estadístico de los establecimientos educativos y de cuidado en todos los niveles, provee apoyo para el desarrollo de las instituciones y de su personal, labores que desempeña de acuerdo a las prioridades nacionales. A la cabeza de este organismo se encuentra un director general y un consejo nombrado por el gobierno (Skolverket, 2015).

Otra arista que atañe a los mecanismos de aseguramiento de la calidad sueco es el énfasis por fortalecer la competencia de los educadores (OECD, 2013). Con este énfasis es que el país ha implementado programas para la educación continua dirigidos a educadores y cuidadores de niños. Por ejemplo, en el marco del programa "El impulso para el preescolar" (2009-2011) se realizó la capacitación en servicio (carreras universitarias) para maestros de preescolar (diez semanas) y cuidadores de niños (cinco semanas) dirigidos a lenguaje/comunicación y matemáticas. Al margen de las iniciativas específicas, los jardines presentan oportunidades a los educadores para su formación continua, de acuerdo a las necesidades profesionales o del centro. Estos cursos son financiados por el lugar de trabajo. En caso que los profesionales deseen realizar estudios de postgrado estos son gratis.

El énfasis en la formación continua, encuentra su base en la creencia en que la competencia de los educadores es decisiva para la calidad de la educación. En otras palabras, los conocimientos, habilidades y actitudes de los educadores son uno de los factores más importantes para asegurar la calidad de la educación infantil en Suecia.

En el siguiente esquema es posible observar una síntesis en relación con el modelo de supervisión y evaluación de la calidad de la educación preescolar en Suecia.

Ilustración 8. Síntesis del modelo sueco de supervisión de la calidad para educación inicial



Fuente: Elaboración propia

4. Lecciones, Puntos Críticos y Debates respecto al modelo

4.1. Lecciones y fortalezas

Modelo de aseguramiento nacional con alto grado de responsabilidad local y profesional

El modelo de aseguramiento de la calidad para la educación infantil en Suecia es una propuesta consolidada, que cuenta con alto acuerdo nacional. Se trata de un modelo de inspección flexible y profesionalizante construido para responder a las necesidades de evaluación nacional, la auditoría y la rendición de cuentas en el marco de un sistema de gobierno descentralizado que otorga altos grados de autonomía local. Es decir, se trata de un sistema de aseguramiento con políticas generales nacionales, pero con autonomía administrativa y profesional a nivel de municipio e institución. En este contexto, resalta como una de sus características clave la articulación entre el nivel nacional –Ministerio de Educación, Agencias-, el local –Municipio- y jardines individuales. Existe un marco normativo nacional y un ministerio –el de Educación-

que generan directrices generales a través de organismos específicos, pero cada municipio es responsable de implementar sistemas de certificación de la calidad de manera local.

Respecto de este punto, Magdalena Karlsson (Comunicación personal escrita, 11 marzo 2015) señala:

> *El Acta de Educación establece que todo centro preescolar debe llevar a cabo un trabajo sistemático para mejorar la calidad con el foco en la consecución de los objetivos nacionales [refiriéndose al currículum nacional]. El trabajo sistemático debe ser documentado y deben dar a los padres la oportunidad de participar. También hay una sección en el currículum preescolar relacionado con el seguimiento, la evaluación y el desarrollo* (Karlsson, M. Comunicación personal escrita, 11 marzo 2015).

Separación institucional entre los organismos de control y apoyo

A nivel nacional, las orientaciones del modelo de aseguramiento para el nivel de educación inicial están dadas por dos documentos: el Acta de Educación y el Currículum. Ambos emanados del nivel central buscando apoyar la labor educativa. Por otra parte, el control sobre el cumplimiento de las metas y directrices establecidas en estos documentos, descansa en la Swedish Schools Inspectorate, encargada de inspeccionar y evaluar la calidad de los jardines, principalmente mediante visitas. En este nivel, destaca la separación entre las labores de control y apoyo, las que son responsabilidad de dos Agencias diferenciadas. En cuanto a las instituciones y/o actores que supervisan y/o evalúan la calidad de la educación preescolar, Magdalena Karlsson indica que

> La Swedish Schools Inspectorate fiscaliza los centros preescolares municipales. Las autoridades municipales dan permiso a un actor independiente para iniciar un establecimiento y estos son supervisados por las autoridades municipales [Asimismo] las autoridades municipales son controladas por la Swedish Schools Inspectorate (M. Karlsson, comunicación personal, 16 de marzo de 2015).

Gran importancia a la participación de los padres

A nivel local, la inspección y el control son ejercidos por el Municipio. Esta entidad gestiona los jardines y en general es responsable del diseño de las encuestas anuales a los padres. Los resultados de estas encuestas son públicos y tributan a fortalecer la libre elección. Este elemento resalta la importancia otorgada a la participación de los padres dentro del modelo de aseguramiento.

Autoevaluación semestral con alto grado de autonomía para directores y educadores

A nivel de los jardines individuales, la principal herramienta de aseguramiento de la calidad es la autoevaluación semestral. La realización de este procedimiento requiere de la coordinación del director y del trabajo del equipo de educadores, en quienes descansan las tareas de decidir los procedimientos e instrumentos a utilizar y las formas de recolectar las evidencias, documentando cómo los procesos educativos planificados cumplen las metas y directrices

nacionales. Los insumos recogidos en el proceso de autoevaluación se consideran en la construcción de planes de desarrollo y mejora y en las inspecciones externas. En este sentido, el modelo supone gran autonomía profesional de parte de los educadores y de los directores responsables de los jardines.

Evaluación con énfasis en el servicio educativo y sus condiciones

Resulta relevante destacar que a las políticas de aseguramiento subyace la idea que lo que se evalúa es el servicio prestado –la enseñanza, las condiciones del jardín y el cumplimiento de las responsabilidades de cada integrante del equipo, así como el uso de los recursos- y no el aprendizaje de los niños. Esta evaluación, considera de manera transversal temas nucleares, declarados en el currículum, tales como: (1) enfoque de género, un reciente ejemplo de esto es el uso del término 'jen' para referirse al sexo indefinido, utilizados al mismo nivel que los conceptos usados tradicionalmente para nombrar a 'él' y 'ella'; enmarcado en un trabajo consciente y sistemático en relación a las actividades, al trato y el ambiente, buscando evitar cualquier tipo de diferencia en este ámbito; (2) respeto por los derechos humanos; (3) énfasis en el juego como estrategia metodológica principal para el logro de las metas y directrices del currículum nacional; (3) énfasis en el trabajo al aire libre para alcanzar los aprendizajes. Al consultar a Magdalena Karlsson acerca del fin de la evaluación de la calidad y las áreas que se consideran, destaca

> *el objetivo de la evaluación es obtener conocimiento de cómo es la calidad de la educación en el [establecimiento] preescolar, conformada por su organización, sus contenido y acciones, considerando su desarrollo en función que cada niño reciba las mejores condiciones posibles para su aprendizaje y desarrollo. En última instancia, se trata de desarrollar mejores procesos de trabajo, ser capaces de determinar si el trabajo se lleva a cabo de acuerdo con los objetivos, así como la investigación de las medidas que se deben tomar con el fin de mejorar las condiciones de los niños para aprender, desarrollarse, sentirse seguros y divertirse en el preescolar* (M. Karlsson, comunicación personal, 16 de marzo de 2015).

Plan de desarrollo emerge y es responsabilidad del jardín

Por último, dentro del ciclo de mejora se contempla una fase de diseño e implementación de un plan de acción coherente con las debilidades detectadas en la autoevaluación. En este punto es interesante destacar que es responsabilidad del equipo docente, coordinado con el director, la generación de ideas y acciones para la mejora del servicio educativo. Es decir, se espera que sea la organización interna del jardín la que se haga cargo de sus debilidades, fomentando su autonomía.

4.2. Debates y puntos críticos

Con el fin de comprender el modelo de aseguramiento es importante recalcar nuevamente el alto acuerdo que existe en torno a este. En este contexto, sin embargo, existen dos puntos de tensión que se describen a continuación.

Nivel de estructuración de las metas y directrices del currículum que guían los indicadores evaluados durante el proceso de aseguramiento de la calidad

Uno de los debates emergidos durante la implementación del modelo de aseguramiento de la calidad para el sistema de educación preescolar sueco, que aún permanece presente, dice relación con el nivel de estructuración del currículum y la especificidad de las metas y directrices a alcanzar. En este ámbito se enfrentan dos posturas, por un lado, la que subyace al modelo actual en la que existe un mínimo de estructuración curricular y amplias metas y directrices; y, por otro, aquella que aboga por el diseño de un currículum prescriptivo que determine con mayor especificidad lo que se debiera lograr, con mayor énfasis en los aprendizajes de los niños.

Desde la perspectiva de Pilar Sanhueza (comunicación personal, 22 de enero 2015) esto guarda relación con la flexibilidad y escasa prescripción de los documentos que orientan la educación infantil: "personalmente, creo que esto [la amplitud de las metas y directrices] podría dar pie a ser cuidador de los niños. Da tanta libertad [el currículum], que podría dejar espacio para que un pedagogo no haga su trabajo" (P. Sanhueza, comunicación personal, 22 de enero de 2015). Esto dice relación con la necesidad de exigir alta preparación en la formación inicial y la necesidad de inspecciones externas.

A esta tensión subyace la brecha entre la teoría y la práctica, o lo esperado y la experiencia concreta. Dado que el modelo de aseguramiento confía en la profesionalidad de los educadores y directores del jardín, pasa a ser una responsabilidad y compromiso profesional y personal de los educadores con los niños la organización de un servicio de calidad, es decir, la implementación de las metas y directrices del currículum. En esta línea, la investigación realizada por Alvestad y Sheridan (2014), que aborda las experiencias de los docentes de párvulo en la planificación y registro de las prácticas pedagógicas, señala en sus resultados que los educadores de párvulo tienden a enfocar sus prácticas a partir de los intereses de las niñas y niños, omitiendo muchas veces consideraciones de los referentes oficiales curriculares, como las metas y valores.

Segregación social/religiosa como elemento relevante de la calidad

Johannson y Moss (2012) señalan que el aumento del servicio educativo ofrecido por los establecimientos independientes privados, en la práctica podría resultar contraproducente con el espíritu de inclusión que traspasa la organización del sistema educativo sueco, porque estas instituciones podrían obstaculizar la internalización de las costumbres del país. Resulta relevante para el modelo de aseguramiento en cuanto la no discriminación y la equidad son temas transversales y centrales para el currículum sueco.

Síntesis

<table>
<tr><th colspan="2">1. Sistema de Educación Parvularia</th></tr>
<tr><td>Cobertura % total país</td><td>Total 2012: 95.2%
<table><tr><th>Edad (años)</th><th>Porcentaje de cobertura</th></tr><tr><td>2</td><td>31%</td></tr><tr><td>3</td><td>93%</td></tr><tr><td>4</td><td>94%</td></tr><tr><td>5</td><td>99%</td></tr></table></td></tr>
<tr><td>Institución/es que administra centros educativos/escuelas</td><td>- Administración municipal
- Administración independiente (Fundaciones, Cooperativas de Padres o Compañías),</td></tr>
<tr><td>Financiamiento</td><td>-Principalmente fondos públicos (subvenciones estatales e impuestos municipales)

-En una cantidad menor por cuotas de los padres, quienes pagan un porcentaje de sus salarios al Municipio (con un tope establecido), quien administra el dinero entre los jardines.</td></tr>
<tr><td>Regulaciones Nacionales</td><td>-Acta de Educación

-Currículum Nacional

-Educadores de párvulos (Universitaria, 3.5 años), técnicos asistentes (Técnico, 3 años durante la enseñanza secundaria), Profesor de tiempo libre (Universitario, 3 años)

-No hay un coeficiente oficial pero OECD (2014) señala que en promedio tienen 6,3 niños por educador.</td></tr>
<tr><th colspan="2">2. Enfoque de calidad y estándares</th></tr>
<tr><td>Concepto de calidad y equidad</td><td>No hay una definición explícita de calidad. Sin embargo, a los documentos oficiales subyace la idea que la calidad se encuentra enraizada en el servicio educativo que se entrega, en las condiciones del centro y en la profesionalidad de los educadores. Es decir, en las experiencias pedagógicas que se organizan para los niños, o las posibilidades que el centro otorga a los niños de desarrollarse y aprender.

La equidad es vista como el fin al que apunta toda la organización del sistema, buscando disminuir las brechas entre las personas dadas por el género, la etnia, la situación económica y social. En este sentido, se podría definir como diversidad.</td></tr>
</table>

Estándares de calidad	El Acta de Educación establece parámetros para asegurar la calidad en relación con: - Infraestructura - Tamaño de los grupos de niños y niñas - Composición de los grupos - Personal adecuado - Instalaciones y equipos adecuados No existen especificaciones en torno al significado de 'adecuado'; se espera que cada localidad y jardín individual lo determine. El currículum de preescolar indica metas y lineamientos para asegurar la calidad vinculados a: - Normas y valores - Desarrollo y aprendizaje - Influencia del niño (principios democráticos) - Preescolar y hogar - Cooperación entre la clase preescolar, la escuela y otros centros de actividad de los niños - Seguimiento, evaluación y desarrollo - Responsabilidad del director
3. Sist. Aseguramiento de la Calidad	
Institución/actores que supervisan/evalúan los centros	- La propia institución - Padres - Municipalidad - The Swedish Schools Inspectorate
Instrumento/s que se utilizan para evaluar	- Autoevaluación institucional, a cargo del director del centro - Encuestas a los padres - Visitas regulares y al azar de parte de la Swedish Schools Inspectorate
Ámbitos que se evalúan	- Infraestructura - Normas y valores - Desarrollo y aprendizaje - Influencia del niño (principios democráticos) - Preescolar y hogar - Cooperación entre la clase preescolar, la escuela y otros centros de actividad de los niños - Seguimiento, evaluación y desarrollo - Responsabilidad del director
Componentes de planificación/evaluación:	
Autoevaluación	Si, semestral

Evaluación externa	Swedish Schools Inspectorate Agency, máximo 6 años.
Plan de Mejora	Semestral
Difusión de los resultados	Autoevaluación: resultados disponibles en el centro. Evaluación externa: resultados disponibles a través de la web, por institución y comuna.
Consecuencias	Depende de los resultados de las autoevaluaciones y de las prioridades comunales.
Supervisión, asesoría y acompañamiento	Depende de los resultados de las autoevaluaciones y de las prioridades comunales, nacionales e internacionales.
4. Debates y evaluaciones del modelo	
Acuerdos, consensos del modelo, aspectos que han resultado positivos	- Modelo de aseguramiento nacional con alto grado de responsabilidad local y profesional - Separación institucional entre los organismos de control y apoyo - Gran importancia a la participación de los padres - Autoevaluación semestral con alto grado de autonomía para directores y educadores - Evaluación con énfasis en el servicio educativo y sus condiciones - Plan de mejora emerge y es responsabilidad del jardín
Tensiones, desacuerdos, puntos críticos	- Nivel de estructuración de las metas y directrices del currículum que guían los indicadores evaluados durante el proceso de aseguramiento de la calidad - Segregación social/religiosa como elemento relevante de la calidad

Inglaterra: "Un modelo de alta estructuración: el debate sobre la medición de los aprendizajes en el aseguramiento de la calidad"

Inglaterra

Inglaterra es un caso que tiene un modelo de aseguramiento de la calidad consolidado que comenzó a gestarse a principios de los 2000, abarcando el sistema de educación inicial y escolar. Este modelo contiene un alto nivel de estructuración, referido a los lineamientos curriculares y la definición de los estándares de calidad para una diversidad de servicios de cuidado y educación. Además, se cuenta con procedimientos nacionales de inspección y evaluación, que se llevan a cabo por medio de una institución a cargo –Ofsted (the Office for Standards in Education, Children's Services and Skills)-.

El diseño de este modelo de aseguramiento, se enmarca en un enfoque de "rendición de cuentas con altas consecuencias". Ello incluye un sistema de evaluación, difusión de los resultados, y con incentivos y sanciones para los establecimientos. Una de las características particulares del sistema, es que incluye la evaluación de 17 metas de aprendizaje (perfil de aprendizaje) en todos los niños y niñas a los 5 años. Junto a ello, se consideran otros insumos para la evaluación, como es la opinión de los padres respecto a la calidad de la provisión y la inspección de parte de Ofsted.

El enfoque de la calidad, desde esta perspectiva, pone el énfasis en el logro de "hitos" de aprendizaje y la "preparación para la escuela" ("school readiness"). Particularmente, la evaluación de este perfil de aprendizaje ha sido uno de los aspectos más debatidos en el país. Se argumenta que ello no se traduce necesariamente en la calidad de los centros infantiles, y que la evaluación no considera la diversidad cultural y social de los niños/as y a sus familias. Una de las últimas modificaciones de esta política, que será implementada en Septiembre de este año, ha sido retrasar esta evaluación al primer grado, justamente como un intento de aminorar estas críticas.

Por último, a pesar de que el modelo tiene un alto nivel de estructuración en los procesos evaluativos, se le critica que tiene un débil modelo de acompañamiento a nivel territorial. En el proceso se definen asesorías y capacitaciones a propósito de los resultados de la evaluación externa, pero se critica que ello se efectúa como una medida impuesta en una relación jerárquica entre los servicios y Ofstead. Ello, por tanto, no involucra procesos de mejoramiento continuo, en que las autoridades locales pudieran tomar un rol más preponderante en el acompañamiento a largo plazo.

1. Contexto de país y sistema de Educación Parvularia

1.1. Contexto general de país.

Inglaterra tiene un ingreso per cápita de 39.562 dólares, y se encuentra ubicado en el número 6 del mundo de dicho ranking (OECD, 2015). Su población estimada para el 2013 es de 53.865.800 millones, desde el año 2001 ha habido altos niveles de inmigración, principalmente en la población de jóvenes. Esto se ha debido, en parte, a la expansión de la Unión Europea en el 2004 y 2007. Así también, se ha visto en este periodo un crecimiento del número de nacimientos, debido al aumento inmigratorio de mujeres en edad fértil y el aumento de la fertilidad de las mujeres británicas (Eurydice, 2014).

De acuerdo a la OECD (2014) el Reino Unido gastó para el 2011 6,4% del PIB en Educación, superando el promedio de la OECD de 6,1%, ubicándose en el puesto 12 de los países. En el caso de Inglaterra solamente, para el año 2014, el gasto estimado en Educación fue de 5,5% (Eurydice, 2014).

El Departamento de Educación es el responsable por los servicios de educación en las escuelas y los centros de educación inicial, asegurando la provisión integrada de servicios para niños/as y la política relacionada a la infancia. Mientras que las autoridades locales (Local Education Authority) están a cargo de administrar y supervisar la educación pública a nivel local. Recientemente, las autoridades locales han sido designadas por el gobierno para organizar el trabajo conjunto de "escuelas fuertes" (*strong schools*) con escuelas "débiles" (*weaks schools*) como una estrategia para subir los estándares. Sus responsabilidades centrales son asegurar la suficiente oferta de cupos en la escuela, asegurar altos estándares; y apoyar a las escuelas con bajo rendimiento, y a los niños/as que viven en contexto de pobreza (Eurydice, 2015).

1.2. Sistema de educación parvularia.

La Educación Inicial y de Cuidado (ECEC) en el Reino Unido varía de acuerdo al tipo de provisión y también a las regulaciones y políticas de los diferentes países integrantes. En este caso, se pondrá el énfasis en Inglaterra.

En primer lugar, existe una distinción entre lo que se considera "Educación Inicial" y "Servicios de Cuidado". La educación pública inicial está enfocada para niños/as entre 3 y 5 años. Para niños menores de tres años, la provisión es principalmente de "cuidado". En efecto, hoy en día dentro del Departamento de Educación, existen dos unidades o departamentos, uno para los servicios de cuidado- Child care Unit- y uno para los servicios de educación inicial, Early Years Division.

Provisión de Educación. Todos los niños/as de 3 a 4 años, tienen derecho a un cupo en una guardería –pública- de tiempo parcial de manera gratuita. En promedio, se trata de 570 horas al año, típicamente 15 horas a la semana en 38 semanas al año (DfE, 2014b). Los tipos de servicio se dividen de acuerdo a si son públicas (financiadas y administradas por el Estado) o independientes, es decir privadas, sin subvención estatal (OFSTED, 2008):

Financiadas y provistas por el Estado:

- Nursery School: Una escuela financiada estatalmente, proveyendo 2 a 2,5 horas al día de educación preescolar para niños/as de 3 a 4 años, durante el año escolar regular. Algunas funcionan a tiempo completo.
- Nursery Class: Cursos que están en una escuela primaria o de infantes financiada estatalmente, que ofrecen educación preescolar para niños/as de 3 a 4 años.
- Early Years Unit: Una unidad completa que provee educación a niños/as de 3 a 5 años, localizadas en escuelas primarias o de infantes financiadas estatalmente. Pueden ser de tiempo parcial o completo durante el año escolar.
- Reception Class: El primer nivel de una escuela primaria financiada estatalmente, que ofrece educación a niños de 4, 5 o más años. Se ofrecen cupos de tiempo completo.

Centros infantiles independientes, provistos por comunidades o grupos voluntarios, privados, empresas con fines de lucro, empleadores o los mismos padres:

- Preschools/playgroups: Ofrecen cuidado ocasional, por temporada o jornada completa, para niños/as de 2 a 5 años. Están administradas por padres, organizaciones con fines de lucro o por empresas con fines de lucro.
- Private nursery schools/pre-preparatory schools: Administradas por compañías privadas o fideicomisos que atienden a niños/as de 3 a 5 años cobrando una mensualidad.
- Independent schools: Administradas por compañías privadas o fideicomisos que atienden a niños/as de 3 años hacia arriba cobrando una mensualidad.
- Private day nurseries: Guarderías administradas por los empleadores o compañías privadas, de tiempo parcial o completo a niños/as desde el nacimiento hasta los 5 años.

Provisión de cuidado

- Private day nurseries: Guarderías administradas por los empleadores o compañías privadas, de tiempo parcial o completo a niños/as desde el nacimiento hasta los 5 años.
- Local authority day nursery: Centros financiados localmente para niños/as desde el nacimiento hasta los 5 años que son considerados en riesgo de fracaso escolar.
- Child minder: Servicio que provee cuidado a tiempo completo o parcial a niños/as en su propia casa (del cuidador).
- Nanny/aupair: Cuidado que provee cuidado a tiempo completo o parcial a niños/as en la casa de la familia del niño/a.
- Combined nursery/family centres: Centros que ofrecen tanto educación inicial como cuidado para niños/as desde el nacimiento hasta los 5 años.

- Amigos/vecinos; parientes; grupos de padres.

Cobertura. En Inglaterra, la cobertura en Educación Parvularia financiada por el Estado, es bastante alta a partir de los 3 años, llegando a casi un 100%. Por el contrario, para la etapa de 0 a 2 años, la cobertura no alcanza el 15%.

En la siguiente tabla se presenta la cobertura según la edad del niño/a en servicios financiados por el Estado (DfE, 2014b):

Tabla 26. Cobertura según la edad del niño- Servicios financiados por el Estado (2014)

Edad	N° de niños/as	% cobertura
2 años	86.640	13%
3 a 4 años	1.299.910	97%
Sólo 3 años	641.230	94%
Sólo 4 años	658.680	99%

En la tabla 27 se presenta el porcentaje de cobertura según tipo de proveedor y edad, esta vez, se consideran tanto los proveedores privados como financiados estatalmente (DfE, 2014b). Hay que considerar que hay niños/as que serán contados dos o más veces, si es que utilizan dos o más servicios distintos. Como se observa, la provisión para niños/as de 2 años es prácticamente privada. Para los 3 años, el sector privado también tiene el mayor porcentaje de cobertura (60%), seguido por las NurseryClasses en escuelas primarias (32%). En el caso de los 4 años, son las clases de infantes en escuelas primarias las que se llevan el 63% de la cobertura.

Tabla 27. Cobertura según tipo de provisión y edad- todos los servicios (2014)

Tipo de Provisión	2 años	3 años	4 años	3 y 4 años
Privados y voluntarios	96%	60%	18%	39%
Escuelas independientes	0%	2%	2%	2%
Maintained Nursery Schools	2%	4%	2%	3%
Nursery Classes en Escuelas Primarias	1%	32%	14%	23%
Infant Classes en Escuelas Primarias	0%	0%	63%	32%
Escuelas secundarias financiadas estatalmente	0%	0%	1%	0%
Escuelas Especiales	0%	0%	0%	0%
Total	100%	100%	100%	100%

Financiamiento. Todos los niños/as de 4 años, desde 1998 han tenido derecho a una educación inicial gratuita con tiempo parcial (15 horas a la semana) financiada por el Estado; desde el año 2006, este derecho fue extendido a niños/as de 3 años.

En el año 2013, el derecho de 15 horas de educación a la semana fue extendida a niños/as de 2 años que cumplieran con los siguientes criterios de elegibilidad (DfE, 2014b):

- Tienen un padre que recibe: apoyo a sus ingresos; subsidio de desempleo (JSA); apoyo al empleo y subsidio (ESA- en caso de incapacidad para trabajar o apoyo para encontrar trabajo); apoyo de acuerdo a la parte 6 de la ley de Inmigración y Asilo; Crédito tributario por hijos (para jóvenes bajo los 20 años y que no ganen más de £16,190 al año); Crédito para trabajadores que tengan al menos 10 meses de embarazo o al menos un niño/a menor a 4 años (The Working Tax Credit 4-week run); que recibe un crédito tributario de trabajo (Working tax credits) y no gana más de £16,190 al año.
- Niños/as que son atendidos por una autoridad local.
- Padres que tienen un hijo/a con necesidades educativas especiales o un plan especial de educación, salud y cuidado.
- Padres que tienen subsidio por discapacidad.
- Niños/as que han sido adoptados desde la atención autoridad local.
- Niños/as que han sido dejado bajo una orden de tutela especial.

1.4. Regulaciones y requerimientos de los servicios

Requerimientos del personal educativo

En el año 2013, con el objetivo de subir la calidad de los profesionales de la educación inicial, se inició un programa llamado "Early Years Professional Status programme" para reconocer a profesionales ya existentes en el área de Primera Infancia y reconocerlos como Profesores de Educación Inicial. (DfE, 2013).

Los requerimientos para entrar al programa, para cualquier vía de admisión, son los mismos que los que deben cumplir los profesores de educación primaria, tener al menos una nota C en Inglés, matemáticas y ciencias en el GCSE (DfE, 2013). Existen diversos caminos para lograr el título, de acuerdo a la carrera académica y experiencia en el área. La primera vía, es para "graduados" con un grado relevante y 1 ó 2 años de experiencia trabajando con bebés y niños/as pequeños/as. Para este tipo de perfil, el programa dura 6 meses de modo part-time.

Una segunda vía, es para aquellos que tienen un grado en "Early Years" o si tienen experiencia y un grado académico "honours"; este programa dura 12 meses en modalidad partime. Finalmente, existen modalidades para recién egresados, con un grado de licenciado en cualquier materia, pero que cumplan con los requisitos antes señalados para cualquier vía de admisión. Este programa dura 12 meses, pero en modalidad fulltime.

Así también, como será descrito en los estándares, se exige que en los centros educativos, existan "Educadores" de Educación Inicial que tengan, al menos, una calificación en el nivel 3, es decir, una competencia que involucra la aplicación de conocimiento en una gran variedad de actividades, en diversos contextos, muchos de los cuales son complejos y no rutinarios (DfE, 2014a).

Calificaciones del Personal

Para centros educativos (no cuidadores). El manager/director debe tener, al menos, una calificación de nivel 3 y al menos, el resto del personal debe tener una calificación de nivel 2. El manager o director, debe tener al menos dos años de experiencia en educación inicial u de otra experiencia idónea o similar (DfE, 2014c).

De acuerdo a las calificaciones para Educación Inicial (2015), las siguientes calificaciones en Educación Inicial y Cuidado son consideradas en el nivel 3 de calificación. La mayoría se trata de Calificaciones Vocacionales Nacionales (National Vocational Qualifications- NVQ) que son "premios" basados en el trabajo, en donde los trabajadores deben demostrar tener las habilidades y cumplir con los estándares para cada tipo de ocupación para alcanzar la calificación. En el caso del Nivel 3, se trata de una competencia que involucra la aplicación de conocimiento en una gran variedad de actividades, en diversos contextos, muchos de los cuales son complejos y no rutinarios. Existe una considerable responsabilidad y autonomía en los trabajos que se desempeñan, siendo requerido su apoyo, control y guía de otros (DfE, 2014a).

- Level 3 NVQ in Caring for Children and Young People
- Level 3 NVQ in Childcare and Education
- Level 3 NVQ in Children's Care, Learning and Development
- Level 3 NVQ in Early Years Care and Education
- Level 3 NVQ in Playwork
- Level 3 Diploma in Playwork (NVQ)
- Level 3 Diploma for the Children and Young People's Workforce (Early Learning and Childcare)

Para el nivel 2- que implica la competencia de aplicar un conocimiento en una gran variedad de actividades, implementadas en diversos contextos, y se requiere la colaboración con otros- las siguientes calificaciones / premios son considerados por los estándares para Educadores de Educación Inicial y de Cuidado (DfE, 2014c).

Level 2 Certificate for the Children and Young People's Workforce

- Level 2 NVQ in Children's Care, Learning and Development

- Level 2 NVQ in Early Years Care and Education

- Level 2 NVQ in Childcare and Education

- Level 2 NVQ in Playwork

- Level 2 Diploma in Playwork

La lista completa de calificaciones, incluyendo a las asistentes de educación inicial, puede ser revisada en el hiperlink.

Para cuidadores (childminders). Los cuidadores deben haber completado la capacitación que les ayuda a comprender y aplicar el EYFS antes de que puedan registrarse con Ofsted o con otra agencia. No se especifica qué tipo de capacitación ni calificaciones requieren. Así también, se señala que son los cuidadores los responsables de la calidad del trabajo de los asistentes, y deben asegurar que estos sean competentes en las áreas de trabajo que realizan (DfE, 2014c).

Al menos una persona debe tener un certificado de primeros auxilios para niños/as. En el caso de los cuidadores (childminders) o cualquier asistente, que deba quedarse en algún momento solo con un niño, debe estar certificado (DfE, 2014c).

Persona "Clave". Cada niño/a debe ser asignado a una "persona clave" del servicio. Su rol es ayudar a asegurar que cada niño/a reciba respuesta a sus necesidades individuales; ayudar a que el/la niño/a se sienta cómodo y en un ambiente familiar en el servicio; establecer una relación con el/la niño/a y con sus padres (DfE, 2014c).

Ratio Educador-Niño/a

Tabla 28. Ratio Educador-Niño/a para servicios Financiados y provistas por el Estado

Edad	Ratio	Requerimientos
Menores de dos años	1 : 3 (cualquier miembro del personal)	Al menos 1 miembro del personal con Nivel 3 de calificación
		Al menos la mitad del personal con Nivel 2.
		Al menos la mitad del personal deben estar entrenado en el cuidado de bebés
Dos años	1:4 (cualquier miembro del personal)	Al menos 1 miembro del personal con Nivel 3 de calificación
		Al menos la mitad del personal con Nivel 2.
3 o más	1:13	**Si** existe un educador con estatus de nivel 6 de calificación (Qualified Teacher Status, Early Years Professional Status, Early Years Teacher Status.)
		Al menos una persona del personal con nivel II.
3 o más	1:8	Si **NO** existe un educador con estatus de nivel 6 de calificación (Qualified Teacher Status, Early Years Professional Status, Early Years Teacher Status.)
		Al menos 1 miembro del personal con Nivel 3 de calificación
		Al menos la mitad del personal con Nivel 2.

Otros Servicios

Tabla 29. Ratio Educador-Niño/a para servicios financiados y provistas por otros servicios

Tipo de servicio	Edad	Ratio	Requerimientos
Independent School	La mayoría de la clase tiene 5 años	1:30	Si existe un educador con estatus de nivel 6 de calificación (QualifiedTeacher Status, EarlyYears Professional Status, EarlyYearsTeacher Status.)
	Para menores de 5 años	1:13	Si existe un educador con estatus de nivel 6 de calificación (QualifiedTeacher Status, EarlyYears Professional Status, EarlyYearsTeacher Status.)
			Al menos 1 miembro del personal con Nivel 3 de calificación
	3 años o más	1:8	Si **NO** existe un educador con estatus de nivel 6 de calificación (QualifiedTeacher Status, EarlyYears Professional Status, EarlyYearsTeacher Status.)
			Al menos 1 miembro del personal con Nivel 3 de calificación
			Al menos la mitad del personal con Nivel 2.
Maintained Nursery school y nursery classes en maintained schools		1:13	Al menos un miembro del personal debe ser un profesor de escuela, de acuerdo a la Ley EducationAct 2002.
			Al menos 1 miembro del personal con Nivel 3 de calificación

Requerimientos para el registro de nuevos proveedores

Las personas que provean cuidado para un niño o un grupo de niños, por un periodo de más de dos horas por semana, deben ser registradas. Estos proveedores son normalmente cuidadores (childminders) o proveedores de Cuidado y Educación Inicial en locaciones domésticas o no domésticas (nurseries, nurseryschools, preK o Kindergartens) (OFSTED, 2014).

Los proveedores que ofrecen un servicio diferente al señalado más arriba, deben unirse al registro de Cuidado (ChildcareRegister). Los que provean el servicio a niños de distintas edades (por ejemplo, a niños/as mayores de 5 años en conjunto con niños/as menores a esta edad), deben unirse a ambos registros) (Ofsted, 2014).

Los requerimientos para el registro en The Early Years Register (OFSTED, 2014) son:

- Cada persona que viva o trabaje en las locaciones donde el cuidado es provisto, es idóneo para tener contacto regular con niños.

- Cumple o cumplirán cuando comiencen a funcionar el servicio, todos los requerimientos de seguridad, bienestar, aprendizaje y desarrollo establecidos en el EarlyYearsFoundationStage (EYFS) y las regulaciones asociadas.
- Los cuidadores (chilminder) han completado el curso de primeros auxilios para niños/as y completado el entrenamiento para entender los estándares, desarrollados en el EYFS.
- Han pagado la cuota de inscripción.

Cada servicio que quiera ser registrado, deberá ser visitado por parte de Ofsted como parte del proceso de aplicación. El propósito de la visita es evaluar la idoneidad del servicio/persona para ser registrado como proveedor.

Durante la visita se evalúan los siguientes aspectos, que son conocidos por los proveedores, quienes puedan consultar una guía de preparación para la visita(OFSTED, 2014):

- Chequear la identidad de la persona que está aplicando a ser un servicio registrado, a través de la revisión de documentación personal.
- Entrevistar a la persona que está aplicando, evaluar su idoneidad para proveer el EYFS y, en particular, evaluar su conocimiento de las características efectivas de la enseñanza y aprendizaje.
- Evaluar su entendimiento de lo que el servicio debe hacer para promover el aprendizaje y desarrollo de todos/as los/as niños/as en su cuidado.
- Evaluar si los servicios cumplen con los requerimientos de seguridad y bienestar presentes en el EYFS. En particular si el servicio ha tomado los pasos necesarios para identificar y manejar riesgos, de manera que las locaciones y su equipo sean seguras y adecuadas para los/as niños/as; y si el solicitante, entiende cuántos niños/as puede cuidar.

El certificado de registro señala el nombre de la persona registrada, la dirección o, en el caso de los cuidadores (childminders) la dirección en que el cuidado tendrá lugar; el tipo(s) de cuidado que cada persona puede proveer. Los proveedores deben tener a la vista el certificado en todo el tiempo que el servicio esté teniendo lugar.

2. Enfoque de Calidad y estándares nacionales

La expansión de la Educación Inicial y Cuidado comenzó a principios de la década del 2000 con los gobiernos laboristas, a través de la extensión de un Currículum Nacional para Inglaterra, que incluyó estándares para todos los proveedores de Educación Inicial y Cuidado-The Early Years Foundation Stage (EYFS)- que comprendía a los/as niños/as de 3 a 5 años.

No existe un concepto de calidad explícito en los documentos oficiales del Early Years Foundation Stage -EYFS-, pero sí puede observarse una fuerte tendencia a entender la calidad como resultados de aprendizaje y desarrollo de los niños/as, más que como calidad del proceso educativo, de las oportunidades de aprendizaje y/o gestión.

El EYFS supone el cumplimiento de un *perfil de aprendizaje* por parte de los/as niños/as al finalizar la Educación Inicial. Este perfil debe ser evaluado, por cada uno de los servicios que proveen Educación Inicial. La calidad de la provisión, entonces, se mide en términos de si los niños/as que asistieron cumplen o no los hitos de desarrollo y aprendizaje y cuán preparados están para el ingreso a la educación formal.

A continuación se desarrolla el EYFS, en el que se señala qué aprendizajes y metas de desarrollo deben cumplir los niños/as en la Educación Inicial, y cómo evaluar dichos aprendizajes y las condiciones del servicio que permitirían que esto ocurra.

Estándares Nacionales. El Early Years Foundation Stage funciona como un set de estándares que todos los proveedores de Educación Inicial deben cumplir y, a la vez, como principios curriculares que deben ser seguidos. En especial, la sección de "Aprendizaje y desarrollo" sienta las bases de lo que los/as niños/as deben aprender, cómo deben ser enseñados y evaluados. En específico, esta sección refiere a (DfE, 2014c):

i. Aprendizaje y desarrollo

Las áreas de aprendizaje y desarrollo que deben dar forma a las actividades y experiencias (programas educacionales) para los niños/as en los distintos tipos de servicio de ECEC. Existen 7 áreas de aprendizaje y desarrollo, dentro de las cuales 3 son consideradas las primarias: comunicación y lenguaje, desarrollo físico, y desarrollo personal, social y emocional. Deben ser también enfatizadas por los servicios para construir sus programas educacionales el área de alfabetización inicial (literacy), matemáticas, entendimiento del mundo, y artes expresivas y diseño. Esta especificación de las áreas primarias del aprendizaje proviene de la revisión realizada por la coalición conservadora en el año 2012.

Uno de los énfasis del EYFS es la enseñanza y aprendizaje a través del juego. De acuerdo a éste, cada actividad debe ser planificada pensando en que los/as niños/as jueguen y exploren, investigando y experienciando el mundo; que tengan un rol activo en su aprendizaje, que puedan resolver problemas y dificultades y que disfruten de sus logros; y, por último, que los niños/as tengan oportunidades de desarrollar su propias ideas, hacer conexiones entre ellas y desarrollar estrategias para hacer distintas cosas (creatividad y pensamiento crítico) (DfE, 2014c).

ii. Metas de aprendizaje

Las metas de aprendizaje que los proveedores deben promover que los/as niños/as cumplan a los 5 años. Una de las características del currículum inglés en Educación inicial y Cuidado es que está basado en la psicología del desarrollo (Dahlberg, Moss, & Pence, 2007), y por ello, se propone en el EYFS que a los 5 años, cada proveedor debe "completar" un perfil de cada niño/a

(EYFS profile), mostrando el cumplimiento de las 17 metas de aprendizaje. De este modo, se entiende que los/as niños/as de acuerdo a su edad y desarrollo deben cumplir con ciertos hitos de aprendizaje establecidos.

iii. Evaluaciones

Evaluaciones para medir el progreso en el aprendizaje de los/as niños/as, y los requerimientos para reportar esto a los padres o cuidadores. Los educadores debiesen realizar evaluaciones formativas diarias, que no entorpezcan las actividades de aprendizaje y la interacción, reflexionar en base a ellas y compartir la información con padres y cuidador, tomando en cuenta lo que ellos también pueden ofrecer como información relevante del progreso de los/as niños/as (DfE, 2014c).

En una segunda parte, se habla de los "chequeos de progreso" de los/as niños/as en el perfil del EYFS. Se señala que existe un primer chequeo entre los 2 y 3 años del niño/a en las *áreas primarias* de aprendizaje. Se deben identificar las fortalezas de los/as niños/as y las áreas en donde el aprendizaje es menor a lo que se esperaría. Con respecto a las otras 4 áreas restantes, son los educadores los que decidirán si incluirlo en este reporte, el cual debe ser compartido con padres y cuidadores.

La evaluación al cumplir 5 años, y consolidación del perfil del EYFS, exige un buen entendimiento de las habilidades, conocimientos y entendimientos que el/la niño/a ha alcanzado, con respecto a las metas establecidas para cada área de aprendizaje y su "preparación" para el primer año de primaria. El perfil debe contener información de evaluaciones formativas, registros relevantes de los/as niños/as, discusiones con padres y cuidadores (u otro adulto relevante) e indicar si el niño/a cumple los niveles esperados de desarrollo, si los "exceden" o aún no los alcanzan (*emerging*) (DfE, 2014c).

Las 17 metas de aprendizajes que deben ser evaluadas son las siguientes (DfE, 2014c):

Tabla 30. Metas de Aprendizaje por área EYFS

Área	Metas
	Áreas Primarias
Comunicación y lenguaje	**Escucha y atención:** escuchan atentamente en un rango de situaciones. Prestan atención a los que otros dicen y responden apropiadamente.
	Comprensión: los niños/as siguen instrucciones, que envuelven varias ideas o acciones. Pueden responder a preguntas de cómo y por qué.
	Habla: los/as niños/as se expresan efectivamente, mostrando conciencia de las necesidades del que escucha. Usan el pasado, presente y futuro de manera adecuada al hablar y conectan ideas o eventos.
Desarrollo Físico	**Movimiento y manipulación**: los/as niños/as muestran buen control y coordinación en movimientos grandes y pequeños. Saben manipular equipos y herramientas de manera efectiva, incluyendo lápices para escribir.

	Salud y autocuidado: los/as niños/as saben la importancia de la salud, del ejercicio físico y de una dieta sana. Manejan rutinas básicas de higiene y de necesidades personales (ej: vestirse e ir al baño de manera independiente).
Desarrollo personal, social y emocional	**Confianza en sí mismo y autoconciencia**: los/as niños/as intentan nuevas actividades de manera segura y dicen por qué le gustan algunas actividades más que otras. Se muestran confiados al hablar con distintos grupos de personas. Dicen cuándo necesitan o no ayuda.
	Manejo de emociones y del comportamiento: los/as niños/as hablan como ellos mismos y otros se sienten, hablan de sus propios y de otros comportamientos y sus consecuencias; saben cuándo un comportamiento es inaceptable. Trabajan como parte de un grupo y conocen las reglas, ajustando su comportamiento.
	Relaciones: los/as niños/as trabajan cooperativamente y toman turnos cuando hablan con otros. Muestran sensibilidad y consideración por lo que otros dicen; forman relaciones positivas con los adultos y los/as otros niños/as.
	Áreas Especificas
Alfabetización	**Leer** - Oraciones simples - Decodifican palabras y las leen en voz alta adecuadamente - Muestra comprensión cuando hablan con otros acerca de lo que leyeron
	Escribir - Escriben palabras que calzan con los sonidos hablados - Escriben palabras “irregulares” - Escriben oraciones simples - Deletrean correctamente algunas palabras y otras son fonéticamente plausibles
Matemáticas	**Números** - Cuentan de 1 a 10 - Ordenan y detectan qué es mayor o menor que un número. - Usan cantidades para nombrar objetos - Suman y restan números de dos dígitos. - Resuelven problemas.
	Forma, espacio y medidas - Hablan de espacio, peso, capacidad, posición, distancia, tiempo y dinero - Las usan para comparar cantidades y objetos y resuelven problemas - Reconocen patrones - Exploran las características de los objetos cotidianos y usan las matemáticas para describirlos.

Comprensión del mundo	**Personas y comunidades** - Hablan de eventos del pasado y futuro - Saben que otros niños/as no siempre disfrutan de los mismos - Reconocen diferencias y similitudes con otros/as niños/as comunidades, familias.
	El mundo - Saben diferencias y similitudes entre lugares, materiales y cosas vivas. - Hablan de las características de su ambiente, y cómo varían con respecto a otros. - Hacen observaciones sobre animales y plantas y explican por qué algunas cosas ocurren y hablan de cambios.
	Tecnología - Los niños/as reconocen que un rango de tecnología es usada en lugares como los hogares y la escuela. - Seleccionan y usan tecnología para procesos particulares.
Artes expresivas y diseño	**Exploración y uso de medios de comunicación y materiales** - Cantan, hacen música, bailan y experimentan. - Usan de manera segura materiales, herramientas, técnicas, experimentan con el color, diseño, textura, forma y función.
	Ser imaginativo - Usan lo que han aprendido de medios de comunicación y materiales de manera originales, hablando de sus usos y propósitos. - Representan sus propias ideas y sentimientos a través del arte.

Un punto importante es que los profesores de primer año de primaria deben recibir una copia de este perfil, adjuntando un comentario sobre las habilidades de los/as niños/as en relación a las 3 características claves de un aprendizaje efectivo: juego, rol activo y pensamiento creativo y crítico. El informe debe informar la relación entre el último año de Educación Inicial ("reception year") y el primer año de primaria, el nivel de desarrollo, las necesidades de aprendizaje y también, "asistir" en la planificación de actividades para el primer año de primaria (DfE, 2014c).

Es posible observar que el énfasis curricular y de calidad de Inglaterra, está estrechamente relacionado a la "preparación para la escuela" ("school readiness"), la importancia de la

transición entre la Educación Parvularia y la Educación formal y la necesidad de diálogo entre ellas. Esto es coherente con el énfasis en la psicología del desarrollo que entiende que existen hitos que deben ser cumplidos a cierta edad o etapa, en este caso, cuando los/as niños/as cumplen 5 años y transitan a la escuela.

iv. Seguridad y Bienestar

En esta sección se incluyen estándares y requerimientos acerca de la protección de los/as niños/as, las calificaciones del personal que trabaja con niños/as, los ratio educador-niño/a, salud, seguridad y pertinencia, y requerimientos de las instalaciones para el cuidado de los/as niños/as con necesidades educativas especiales (DfE, 2014c).

Protección del niño/a. Los proveedores deben tener una política, procedimientos para la seguridad de los/as niños/as de acuerdo a lineamientos de autoridades competentes, como la Junta local de seguridad de los/as niños/as.

Un miembro del personal debe asumir la responsabilidad por la seguridad de los/as niños/as, "The Key person". En el caso de los cuidadores (childminders), ellos mismos deben tomar la responsabilidad. El responsable debe proveer apoyo, consejo y guía a los miembros del personal. Para ello, debe estar entrenado en identificar, entender y responder apropiadamente a cualquier signo de abuso o negligencia, incluyendo: cambios significativos en el comportamiento del niño/a, deterioro del bienestar general del niño/a, marcas/moretones o signos de posible abuso o negligencia, comentarios de los niños/as que puede ser causa de preocupación, y también, identificar comportamientos inapropiados del personal o de cualquier adulto que trabaje con los/as niños/as (comentarios sexuales inapropiados, compartir fotos inapropiadas, demasiada atención uno a uno, más allá de los requerimientos, y del rol del educador, entre otros)(DfE, 2014c).

Los proveedores registrados deben informar a la Oficina de Estándares en Educación y servicio para los/as niños/as y sus habilidades (Ofsted) o, en el caso de los cuidadores, a su agencia específica que los regula, cualquier alegato acerca de daño severo o abuso a los/as niños/as provocado por cualquier persona que viva, trabaje o cuide a los niños/as.

Personal idóneo. Los proveedores deben asegurar que la gente que cuide a los/as niños/as sean idóneos para cumplir sus respectivos roles. Para ello, deben tener un sistema efectivo para asegurar lo anterior. La agencia Ofsted o, en el caso de los cuidadores, la agencia correspondiente, es responsable de chequear la idoneidad de las personas que trabajan con niños/as. Los proveedores deben tener en su poder, los registros criminales para cualquier persona sobre 16 años que trabaje en el servicio (DfE, 2014c).

Los proveedores deben comunicar al personal que deben transparentar cualquier orden de detención, condenas, advertencias, entre otros, que podrían afectar su idoneidad en el trabajo con niños/as. Los proveedores deben registrar esta información, y, en el caso de los cuidadores, la agencia respectiva u Ofsted (DfE, 2014c).

v. Calificaciones del personal, capacitación, apoyo y habilidades

Capacitación y apoyo. Los proveedores deben asegurar que el personal reciba una inducción para que entiendan sus roles y responsabilidades. Esta inducción debe incluir aspectos sobre procedimientos de emergencia y evacuación, seguridad, protección del niño/a, la política de calidad del proveedor y asuntos de salud (DfE, 2014c).

Los proveedores deben apoyar a su personal para que tomen capacitaciones y desarrollo profesional, para mejorar las oportunidades de aprendizaje de calidad para los/as niños/as. Así también, los proveedores deben asegurar una supervisión interna del personal que tenga contacto con los/as niños/as y las familias. La supervisión efectiva, es entendida como aquella que ofrece apoyo y "coaching" para los educadores. Esta debe ser una instancia que permita el diálogo sobre cualquier problema, especialmente, con respecto al desarrollo y bienestar de los/as niños/as; identificar soluciones para problemas; y recibir "coaching" para mejorar la efectividad (del educador). (DfE, 2014c).

Calificaciones del personal. Se establecen requerimientos mínimos respecto al personal de los centros infantiles; ver sección anterior, 1.4.

3. Modelo de Aseguramiento de la Calidad

3.1. Descripción global del modelo.

Desde fines de los años 80's se introduce gradualmente la libre elección de escuelas, autonomía en la gestión escolar y un sistema de evaluación y rendición de cuentas, consolidando un modelo de *accountability con altas consecuencias* durante la década del 2000. En este contexto, surge La Ley de Inspector of Education, Children's Services and Skills – HMCI- para la regulación del cuidado de los/as niños/as en locaciones domésticas y no doméstica (centros de cuidado y educación) de Inglaterra. Su responsabilidad es el registro e inspección de los proveedores registrados en el "Early Years Register" y en el "Child care Register" y hacer cumplir los requerimientos legales.

Posteriormente, en el año 2008[16], la Educación Inicial –EYFS- se consolida, entrando en vigencia como el único marco regulatorio de la calidad para la provisión de aprendizaje, desarrollo y cuidado para los niños/as que asisten a los servicios registrados de Educación Inicial y con cuidadores registrados (child minders), desde el nacimiento hasta que cumplen 5 años (DfE,

[16]En 2014, entró en vigencia una nueva actualización del EYS. Esta regulación responde a las leyes "ChildcareAct 2006", a las secciones de "Requerimientos de Aprendizaje y desarrollo" y a "Requerimientos de seguridad y bienestar" (DfE, 2014c).

2014c). Esto muestra la preocupación del gobierno de entonces, de subir los estándares y de asegurar y monitorear que los/as niños/as entren a la escuela formal (reception year) con los conocimientos y habilidades esperados. En este contexto, se diseña la evaluación nacional de los niños/as a la edad de los 5 años, "el Foundation Stage".

A su vez la ley de Inspector of Education tiene asociada una serie de regulaciones que establecen los requerimientos que los proveedores deben cumplir, que incluye el Marco Legal para la Primera Infancia (Statutory Framework for the Early Years Foundation Stage) (OFSTED, 2014). La regulación tiene como objetivos los siguientes (OFSTED, 2014):

- Asegurar que los/as niños/as estén seguros en cualquier tipo de servicio al que asistan y que sean cuidados por adultos idóneos para ello.
- Asegurar que los proveedores registrados cumplan y sigan cumpliendo los requerimientos para el registro.
- Entregar a los padres una evaluación experta e independiente del servicio al cual sus hijos/as están atendiendo, de manera que realicen elecciones informadas acerca de la educación y cuidado de sus hijos/as.
- Proveer información a la Secretaría de Estado para la Educación y al Parlamento acerca de los servicios registrados de educación inicial y cuidado.
- Promover el mejoramiento de la provisión (registrada) y del sector de educación inicial y cuidado como un todo.

La agencia que está encargada del registro e inspección de los servicios es The Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (Ofsted). Esta agencia es Estatal de carácter no gubernamental y tiene a cargo no solo la regulación de los servicios de cuidado y educación inicial, sino que también, a las escuelas, colegios, la formación inicial docente, entre otros (OFSTED, 2014).

Existen cuatro aspectos que Ofsted regula en cuanto a los proveedores de educación inicial y cuidado: registro de los servicios, inspección de los servicios registrados, chequear que los proveedores -incluidos aquellos que no están registrados con la agencia- cumplan los requerimientos legales mínimos para poder ser registrados, y tomar acciones legales cuando no se cumplan los requisitos de registro.

3.2. Etapas de la planificación de mejora y evaluación

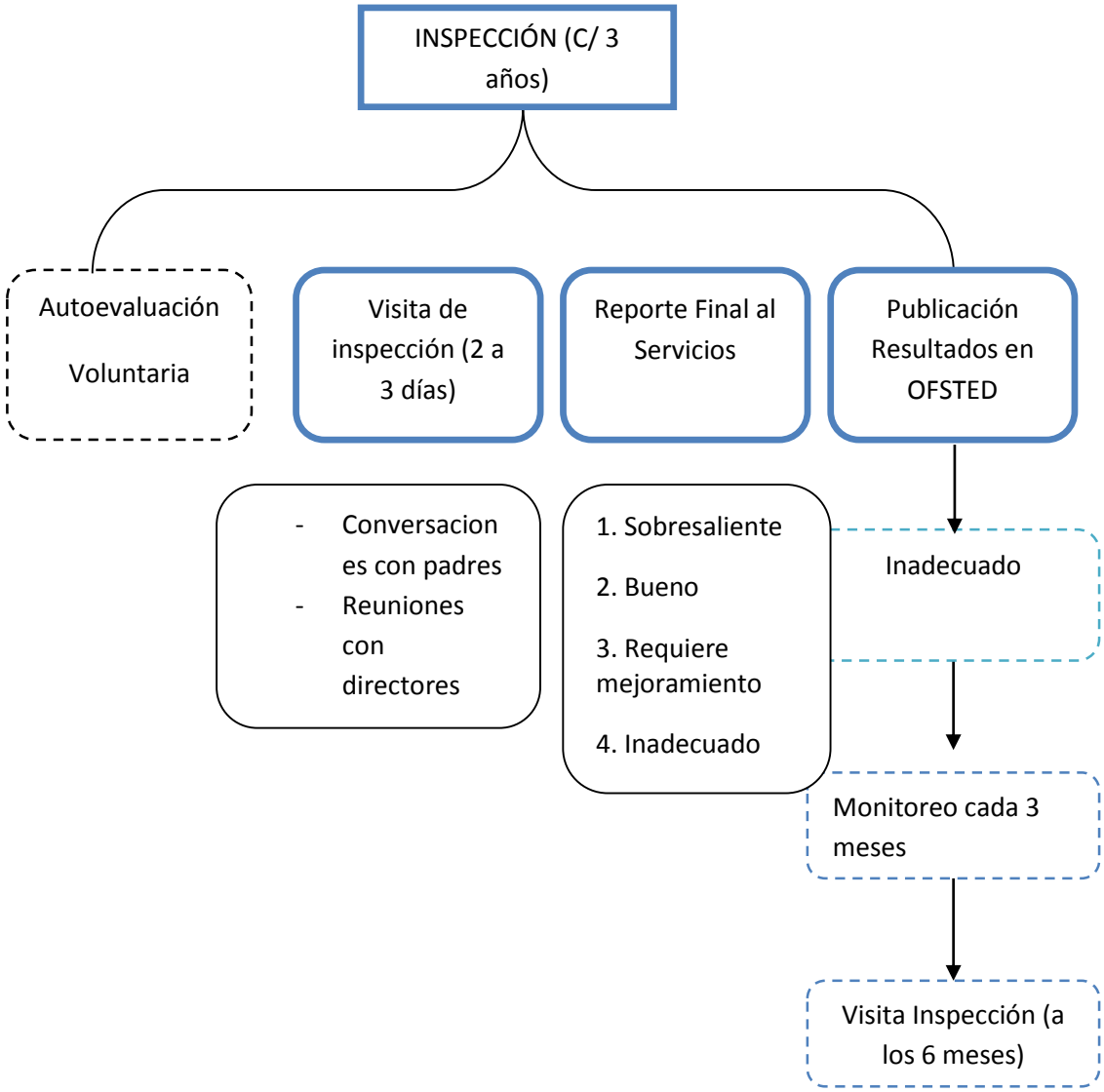
El modelo de aseguramiento tiene cuatro etapas. En primer lugar, existe una autoevaluación por parte del servicio que es opcional, considerada como antecedente para la inspección externa que realiza Ofsted. En segundo lugar, está la inspección por un personero de Ofsted que dura entre dos a tres días, en la cual se realizan observaciones, entrevistas con los directivos, conversaciones con los padres, etc. En tercer lugar, el reporte final de la intervención es entregado al servicio y publicado en la página web de la Ofsted luego de diez días. Dependiendo

de la evaluación del servicio, es la periodicidad del ciclo que puede ir desde los 6 meses a los 3 años.

Los objetivos de la inspección son evaluar cuán bien los proveedores responden a las necesidades de los/as niños/as a los que atienden, la contribución del servicio al bienestar de los/as niños, y la efectividad del liderazgo y gestión del servicio (OFSTED, 2014).

Un ciclo de inspección normal es de tres años. Sin embargo, la regularidad de la inspección dependerá de cuándo fue aprobado su registro. Para los proveedores registrados antes del primero de septiembre del 2012, se realizará una inspección al menos una vez antes del treinta y uno de Julio del 2016. Para los proveedores registrados luego de esa fecha, se deberá inspeccionar durante los treinta meses desde su registro. Luego de esta primera inspección, se volverá a realizar al menos una vez antes de finalizado un ciclo de inspección (OFSTED, 2014).

Esquema 1. Modelo de Aseguramiento de la Calidad en Inglaterra



i.Autoevaluación. Esta es voluntaria para los servicios y se llena online por cada servicio. No es posible acceder al formato de la autoevaluación sin ser un servicio registrado y tener una cuenta asociada. No obstante, en el hiperlink es posible encontrar una "Guía" para la autoevaluación donde se señalan los aspectos que deben auto-evaluar los servicios.

En la primera parte, la primera sección es la evaluación del "lugar" donde se encuentra el servicio, no solo en términos físicos, de infraestructura, seguridad, etc., sino que también en términos culturales del contexto y del origen de las familias que asisten. La sección dos, requiere que se incluyan las visiones del servicio que tiene el personal que trabajan allí con respecto a los mismos temas de la sección uno.

En la segunda parte, lo que se debe evaluar son los estándares, de igual manera que serán evaluados por el inspector. Así, se deberá utilizar la misma escala para evaluar: a) cuán bien la provisión del servicio responde a las necesidades de los/as niños/as que asisten, b) la contribución del servicio al bienestar del niño/a, c) la efectividad del liderazgo y gestión del servicio, y d) la calidad general del servicio. Estos aspectos o "juicios claves" serán explicados con detalle en el punto de evaluación externa.

ii. Evaluación externa. Los inspectores de Ofstead están en terreno por dos o tres días y el centro es avisado con al menos tres días de anticipación. Durante esta inspección, los inspectores cuentan con una escala de cuatro puntos para los tres juicios claves que deben hacer para determinar el grado de efectividad general de la provisión del servicio:

- Grado 1: Sobresaliente
- Grado 2: Bueno
- Grado 3: Requiere mejoramiento
- Grado 4: Inadecuado.

Los 3 juicios claves, se condicen con la estructura de los estándares (el EYFS) y corresponden a:

- **¿Cuán bien la provisión del servicio responde a las necesidades de los/as niños/as que asisten**?

Para ello, deben fijarse en el impacto de lo que los educadores hacen para lograr el desarrollo del aprendizaje de los/as niños/as, el progreso que han alcanzado considerando sus puntos de partido al ingresar al servicio, tomando en cuenta el tiempo que han asistido a este y cuán frecuentemente asisten. Por último, cuán bien preparados están los/as niños/as para su paso a la escuela formal (OFSTED, 2015).

La evidencia de este punto proviene principalmente de la observación directa del modo en que los niños/as demuestran que están aprendiendo efectivamente. Además de algunas conversaciones con el director, educadores y los padres (OFSTED, 2015).

El inspector debe tomar en cuenta el progreso del niño/a partir de su punto de partida, cuánto tiempo llevan en el centro y con cuánta frecuencia asisten. El inspector debe revisar la información que reúne el servicio acerca de lo que el/la niño/a sabe, y puede hacer desde que empezó a asistir al centro. A partir de esta evidencia, el inspector debe evaluar cuán bien el proveedor y los educadores saben y entienden acerca del progreso del niño/a con miras a cumplir las metas propuestas por el EYFS (OFSTED, 2015).

Así también, al observar las interacciones entre adultos y niños/as deben fijarse si solamente están centradas en supervisar y cuidar al niño/ o si, en cambio, se centran en motivarlos, en promover su independencia y autonomía. En particular, el inspector debe fijarse si las preguntas realizadas por los adultos a los/as niños/as son desafiantes e invitan a pensar, reflexionar, etc. Además, deben fijarse en si los adultos modelan el lenguaje de manera adecuada, promueven la habilidad en los/as niños/as de expresar sus ideas y usar nuevas palabras. Otro de los aspectos a observar, de acuerdo al currículum inglés, es si los/as adultos promueven el juego y la exploración como medio de aprendizaje de los/as niños/as (OFSTED, 2015).

Los inspectores deben "seguir" a un grupo representativo de niño/as, al menos, dos por centro. El número irá creciendo dependiendo de la cantidad de niño/as que asiste al centro, si hay niños/as de diferentes edades, etc. Por ejemplo, debiesen incluir, al menos: un bebé, un niño/a de dos años y un niño y una niña que están prontos a transitar a la educación formal; niño/as que el centro ha identificado con "habilidades diferentes", un niño perteneciente a una minoría étnica, un niño/a con necesidades educativas especiales y un niño/a que habla inglés como segundo idioma (OFSTED, 2015).

La evidencia de los/as niños/as que son "seguidos" por el inspector durante la visita, debe incluir notas de observaciones, evaluaciones y planificaciones para cada uno, incluyendo los "chequeos de progreso" (a los dos años), evaluaciones formativas y el perfil de "egreso" del EYFS de los/as niños/as que van a pasar a la escuela formal (OFSTED, 2015).

El tipo de observaciones puede variar y es recomendable que el inspector utilice varios formatos. De acuerdo al Manual del Inspector de Ofsted (2015), los tipos de observación y sus propósitos son los siguientes: a) observación de una actividad específica o de un grupo de específico de 20 a 30 minutos; b) seguimiento de un grupo pequeño de niños/as para evaluar su experiencia en el centro; c) observaciones más largas por más de 30 minutos, recomendada para observar sala cuna; c) observaciones cortas de un número específico de actividades, por ejemplo, cuando los niños/as están en una sala y transitan de un rincón de aprendizaje a otro, de acuerdo a sus intereses.

La contribución del servicio al bienestar del niño/a.

Para ello, los inspectores deben evaluar la efectividad del cuidado de los adultos para ayudar a los/as niños/as a sentirse seguros y sanos emocionalmente y físicamente (OFSTED, 2015).

La evidencia principal proviene de las observaciones directas de las prácticas de cuidado, el comportamiento de los/as niños/as y las interacciones con los adultos y entre ellos. Además, se debe suplementar la información de las observaciones con otro tipo de evidencia: planificaciones de los educadoras sobre las áreas primarias de aprendizaje y, principalmente, para el cuidado personal, social y emocional de los/as niños/as; evidencia de evaluaciones del bienestar de los niños/as; discusiones con los educadores, padres y directores acerca del rol del "Key Person" (ver sección 3, punto ii); seguimiento de los lugares y salas en que se encuentran los/as niños/as; la privacidad del niño/a, las formas en que el servicio se organiza para supervisar a los/as niños/as, sobre todo cuando están en tareas de higiene personal (OFSTED, 2015).

La efectividad del liderazgo y gestión del servicio.

Los inspectores deben evaluar la efectividad en tanto comprensión de los requerimientos del EYFS. Para ello, la evidencia proviene esencialmente de entrevistas con el director o persona a cargo, complementada por conversaciones con el personal y los padres y, si es necesario, con muestras de documentos sobre procedimientos y políticas (OFSTED, 2015).

Los inspectores deben evaluar cuán bien los educadores son monitoreados, acompañados y apoyados por parte de la dirección; cómo apoyan al personal con "bajo desempeño" y si los roles de liderazgo y gestión están claramente establecidos, y los líderes entienden y cumplen con los requerimientos del EYFS (OFSTED, 2015).

Otros aspectos tienen que ver con las oportunidades de desarrollo profesional del personal del servicio y cómo estas impactan en el desarrollo de los/as niños/as y niñas. Así también, cuán bien los líderes monitorean que los educadores estén entregando el currículum nacional, planificando y evaluando de acuerdo a este (OFSTED, 2015).

Finalmente, el inspector debe realizar una evaluación general del servicio, utilizando la misma escala antes mencionada de cuatro niveles.

Al finalizar la inspección, se entrega una retroalimentación acerca de la evaluación del cuidador o proveedor registrado y en esa instancia se explican también los aspectos que deben ser mejorados (OFSTED, 2014). Además se envía un reporte por escrito al proveedor.

iii. Evaluación de los aprendizajes de los niños.

Early Years Foundation Stage Profile (EYFSP)

Como se señaló en la sección 3, punto 1., los/as niños/as deben ser evaluados en dos momentos del tiempo de Educación Inicial. En primer lugar, están los "chequeos de progreso" de los/as niños/as en el perfil del EYFS, que ocurre a los 2 o 3 años del niño/a en las *áreas primarias* de aprendizaje. Se deben identificar las fortalezas de los/as niños/as y las áreas en donde el aprendizaje es menor a lo que se esperaría. Con respecto a las otras 4 áreas restantes, son los educadores los que decidirán si incluirlo en este reporte, el cual debe ser compartido con padres y cuidadores (DfE, 2014c).

En segundo lugar, está la evaluación final de la Educación Inicial, al cumplir los 5 años. Esta evaluación se realiza para saber si los niños/as han cumplido "el perfil del EYFS", para saber si han alcanzado las habilidades y conocimientos con respecto a las metas establecidas para cada área de aprendizaje y su "preparación" para el primer año de primaria (17 metas de aprendizaje).

El perfil debe contener información de evaluaciones formativas, registros relevantes de los/as niños/as, discusiones con padres y cuidadores (u otro adulto relevante) e indicar si el niño/a cumple los niveles esperados de desarrollo para cada meta, si los "exceden" o aún no los alcanzan (*emerging*) (DfE, 2014c).

La forma de completar el perfil, es usar la "ejemplificación" para justificar el nivel en que se ha evaluado cada meta. La ejemplificación incluye una serie de evidencia y formas de presentación, como observaciones, muestras del trabajo de los/as niños/as, fotografías y contribuciones de los padres. De acuerdo al manual del *EYFS profile* (2014) no existe una forma prescrita o método para recolectar la evidencia, lo relevante es que, la evidencia recolectada sea coherente con la evaluación de cada meta (Standards and Tests Agency, 2014).

Cuando se complete el perfil, el educador debe considerar la descripción de la meta de aprendizaje y desarrollo esperada para los 5 años. Deben considerar todos los aspectos de la meta de aprendizaje, de manera integral y holística. Para ver ejemplos, revisar el Handbook of the Early Years Foundation Stage Profile, desde la página 24 a la 26 (Standards and Tests Agency, 2014).

Proceso de "moderación" de las evaluaciones del EYFSP.

Cabe destacar que dentro del modelo se considera un proceso de moderación liderada por las autoridades locales (City Councils) que tienen la función de asegurar que las evaluaciones realizadas por los servicios para completar el Early Years Foundation Stage, sean rigurosas, válidas y confiables (Standards and Tests Agency, 2014). Para ello se realiza un proceso de "moderación" liderado por las Autoridades Locales, que involucran tanto actividades de moderación internas (entre el personal del servicio) y discusiones entre los "moderadores" y el personal del servicio.

Típicamente, la moderación interna toma lugar en cada servicio, en donde el personal/educadores concuerdan evaluar en conjunto el perfil de un niño/a. Por ejemplo, un profesor y un asistente, o un profesor del "Reception Year" y un profesor de "Año 1", se juntan y discuten sobre el desarrollo de los/as niños/as (Standards and Tests Agency, 2014).

En la moderación externa, realizada por las autoridades locales o agencias aprobadas por éstas, los proveedores participan en un ciclo de "visitas de moderación", en las cuales los moderadores expertos evalúan los 17 indicadores del Early Years Foundation Stage Profile para dar cuenta de la confiabilidad y validez de las evaluaciones realizadas por los educadores del servicio. La moderación externa se focaliza en una discusión profesional con el personal del servicio en torno a si las evidencias y evaluación realizadas internamente, están en línea con los ejemplos entregados en los estándares nacionales. En el caso de que el moderador juzgue que esto no está ocurriendo, la autoridad local puede requerir que el proveedor y el personal del servicio se involucren en actividades de capacitación o de actividades de moderación para mejorar sus evaluaciones (Standards and Tests Agency, 2014).

El proceso de moderación es de tipo muestral, es decir, las autoridades locales están obligadas a realizar visitas de moderación solo a algunos servicios, y para el año 2014, se estableció una cobertura de 25% de todos los servicios en la localidad (Standards and Tests Agency, 2014).

iv. Plan de mejora. No existe un formato de Plan de mejora predefinido.

v. Difusión de los resultados. El reporte de inspección es publicado en la página web de Ofsted a los 10 días de haber enviado este reporte al proveedor.

Con respecto al perfil del EYFS de cada niño/a, un resumen es entregado a los padres, en los que se incluye el cumplimiento de las 17 metas y una narrativa acerca de cómo demuestran que están aprendiendo efectivamente. Una copia del perfil completo es entregada a los profesores del Year1.

vi. Consecuencias. En el caso que la calificación sea inadecuada (grado 4), se incluye en el reporte las acciones a tomar y los detalles, y Ofsted informa a la autoridad local. En este caso, se realizan procesos de seguimiento y monitoreo cada tres meses, para asegurar que se cumpla con los requerimientos. Luego de seis meses, se vuelve a realizar la inspección oficial. En el caso de que haya salido dos veces seguidas como "requiriendo mejoras" (la primera vez, y en la segunda oportunidad, luego de seis meses) y en la tercera ocasión, aun no alcanza la calificación de "bueno", la Ofsted puede decidir cancelar el registro.

3.3. Asesoría y acompañamiento

De acuerdo a las regulaciones para los proveedores (The Childcare Providers Regulations, 2014) son las autoridades locales (gobiernos locales- City Councils) las que deben determinar qué información, consejo y capacitación son requeridas para los proveedores que requieren mejorar la provisión de su servicios. En específico, las autoridades locales deben ocuparse de lo anterior en los siguientes temas :

- Cuando no se cumplen los requerimientos del EYFS.
- Para cumplir con las necesidades de los niños/as con necesidades educativas especiales; niños/as vulnerables y desventajados.
- Para cumplir con la seguridad y protección de los/as niños/as.

Y en las siguientes situaciones:

- Cuando los servicios registrados en el Early Year Register de la Ofsted son calificados en la escala como menor a "bueno" en la inspeccion más reciente.
- Cuando los servicios nuevos aun no tienen un reporte de inspección publicado.
- Cuando los servicios que quieren registrarse en el Childcare Register de la Ofsted no cumplen con los requerimientos para su registros.

Cada autoridad local tiene un plan de mejoramiento; plan estratégico de mejoramiento para las escuelas y/o servicios de Educación Parvularia para ayudar a los centros a cumplir con los estándares y obtener mejores calificaciones. Estos planes consideran alianzas con diversas organizaciones y agencias especializadas en temas educativos, en mejoramiento continuo, liderazgo, etc., que apoyan a las escuelas/servicios que lo necesitan. En este sentido, no es que las autoridades locales realicen el acompañamiento, sino que son el nexo para contratar a estas organizaciones y agencias externas, para ayudar a las escuelas a lograr las metas.

4. Lecciones, puntos críticos y debates respecto al modelo

4.1. Lecciones y fortalezas

- Evaluación que considera componentes de calidad estructurales y de proceso.
Desde un punto de vista, la evaluación podría considerarse bastante completa, ya que involucra una gran cantidad de factores para definir calidad: aspectos estructurales, como los ratio educador-niño/a y de procesos, como las observaciones de las interacciones entre niños/as y educadores; así también, se considera cuán bien los/as niños/as alcanzan los resultados en el EYFS (Mathers, Singler, & Karemaker, 2012). Además, incluye elementos cuantitativos de información (los niveles de logro del centro) y aspectos cualitativos (a través de los reportes) (Mathers et al., 2012). Así, desde su diseño, parece ser una medida amplia y completa de calidad, que considera distintas fuentes de información, tipos de datos y aspectos.

- Perfil del EYFS es bien recibido por parte de los profesores de "Reception Year" y "Year 1".
Un estudio Cotzias & Whitehorn (2013) mostró que los profesores de "Reception Year" comentaron positivamente el perfil de egreso EYFS de los/as niños/as. Así también, los profesores del primer año básico (Year 1) consideraron que la utilidad del nuevo perfil es alta, pensando en la transición entre "Reception Year" y el primer año de la educación formal.

En este sentido, uno de los objetivos del Sistema de Aseguramiento de la Calidad y del enfoque de calidad de Inglaterra, se cumple de acuerdo a las percepciones de los maestros de los años

de “transición” de la Educación Parvularia a la Educación Formal. El perfil de cada niño/a, por un lado, les sirve para conocer las conductas de entrada y, por otro, como orientaciones para la planificación de sus clases. Desde una comprensión de la Educación Parvularia como una “preparación” para la escuela el sistema se está asegurando de hacer esa transición de la manera más informada y “acompañada”.

- La importancia del juego como metodología esencial en la Educación Parvularia.
De acuerdo al marco del Early Years Framework una de las características principales del aprendizaje efectivo es el juego y la exploración. En este sentido, se ha valorado que el currículum considere, además de los resultados de aprendizaje de los/as niños/as, los procesos a través de los cuales se llega a esos aprendizajes esperados (Bradbury, 2015).

Así también, parte del proceso de transición entre la Educación Parvularia y la Educación formal, considera la transferencia de enfoques y estrategias para que los profesores de Year 1 utilicen en este primer año, considerando el juego y la exploración como ejes principales (DfE, 2014c).

4.2. Debates y puntos críticos

- Estándares como “normas” que moldean a los/as niños/as.
La evaluación de los aprendizajes de los niños es el punto más crítico de este modelo. De acuerdo a Bradbury (Bradbury, 2013, 2015), la introducción del EYFS refleja la ambición de definir un concepto de calidad único para la Educación Parvularia. Cada meta de aprendizaje del perfil del EYFS que deben cumplir los/as niños/as al entrar a la educación formal, entienden, plantea la autora, al niño/a como un “aprendiz” hecho a la medida y moldeado por los valores detrás de los estándares. Como señalan Dahlberg and Moss (2005) se trataría de una “norma mítica” que se transforma en afirmaciones operativas sobre cómo las personas (en este caso, los/as niños/as) deben ser.

Dado que los estándares consideran que hay que cumplir ciertos hitos de aprendizaje y desarrollo en un determinado momento del tiempo (a los 5 años los/as niños/as que no los cumplen son considerados con una trayectoria “atrasada” o “descendida” en comparación a lo que dice el estándar a esa edad). Desde aquel momento, señala Bradbury (2013) sus patrones de “éxito o fracaso” estarán determinados por este hito, cuando es muy posible que ese niño/a que no cumple el estándar, tenga las mismas capacidades y habilidades que aquellos que sí; y que, en el caso de no haber sido “marcado” por este hito, podría ser considerado un niño/a completamente “normal”.

Lo anterior también puede ser extendido a las desigualdades en los resultados de aprendizaje, según grupo social, raza, entre otros. Es decir, estas desigualdades pueden ser producto de las evaluaciones, que no consideran la diversidad cultural y social de todo/as los/as involucrados/as en la ECEC, incluyendo a educadores, niños/as y a sus familias.

Actualmente, el gobierno británico ha dado un "paso hacia atrás" con la evaluación de los/as niños/as al finalizar el ciclo de Educación Inicial. A partir de Septiembre de este año, la evaluación del EYFS será opcional para los servicios, pasando a ser obligatoria a comienzos del "Year 1" como línea de base del aprendizaje.

- Cuestionamientos a la evaluación de aprendizajes como indicador de calidad.

El estudio de Sammons et al. (2008) mostró que existe una relación entre la evaluación de las escuelas y los resultados de aprendizaje de los niños/as en edad escolar. Sin embargo, en el caso de Educación Parvularia, Hopkin, Stokes, and Wilkinson (2010) encontraron que aquello no ocurría para los centros infantiles, en donde el puntaje del centro entregado por Ofsted no predecía los puntajes del EYFS.

Así también, el estudio de la Universidad de Oxford (Mathers et al., 2012) mostró que los resultados de las inspecciones de Ofsted tenían un alta correlación con ECERS, evaluación para los centros que proveen el servicio para niños/as mayores de 30 meses a 5 años. Sin embargo, no se encontró la misma correlación con el instrumento ITERS, que evalúa la provisión para niños/as menores de 30 años.

- Diferencias entre lo que entiendan por calidad los padres y Ofsted.

De acuerdo al mismo estudio de la Universidad de Ofxord, tanto padres, las autoridades locales y los proveedores perciben la calidad de manera similar, estando de acuerdo que la alta calidad del personal es el aspecto más importante. Ahora bien, lo que se entiende por alta calidad, tiene baja relación con las calificaciones del personal, sino que más bien con la capacidad de los educadores de proveer relaciones cálidas que hagan sentir a los/as niños/as emocionalmente seguros; planificar actividades que apoyen el aprendizaje y desarrollo de los/as niños/as, así como la imaginación en independencia; responder a las necesidades de los/as niños/as, entre otros. En este sentido, si bien los padres creen que los centros deben ayudar a los/as niños/as a conseguir los "hitos" de aprendizaje y desarrollo, no lo consideran como el aspecto más importante (Mathers, Singler, & Karemaker, 2012).

Así también, la mayoría de los padres considera que el reporte de Ofsted no los ayuda a identificar los elementos de la calidad que consideran más importante. Los padres mencionaron que el reporte no les entrega información significativa sobre las interacción entre el personal y los/as niños/s, el cual es el indicador clave de la calidad para ellos (Mathers, Singler, & Karemaker, 2012).

- Acompañamiento por parte de las autoridades locales limitada.

Las autoridades locales, en este modelo, tienen un poder limitado en su capacidad de apoyar y motivar a los servicios a mejorar (Mathers et al. (2012). No obstante, quienes trabajan en las autoridades locales, plantean que los servicios infantiles se involucran más con ellos que con el proceso de inspección externo, pues responden bajo una lógica de amenaza en vez de mejoramiento continuo.

- Carga administrativa.

En el año 2012, se publicó una revisión del EYFS, que buscaba reducir la carga de trabajo administrativo y burocrático de los servicios, lo cual ocurre cuando la coalición Conservadora llega al gobierno en el año 2010. Esta revisión responde a los "malos resultados" obtenidos en las evaluaciones de los/as niños/as de 5 años y a las preocupaciones de los educadores y personal de la Educación Inicial que se veían sobre cargados con la trabajo administrativo que conllevaban estas evaluaciones. En este sentido, la nueva versión del EYFS debía ser más simple, "más centrada en los aprendizajes y desarrollo de los/as niños/as, para que los/as niños/as estuviesen "listos" para la escuela formal (Bradbury, 2013).

Síntesis

1. Sistema de Educación Parvularia	
Cobertura % total país	2 años: 86.640 niños/as- 13% del total 3 a 4 años: 1.299.910 - 97% del total Sólo 3 años: 641.230- 94% del total Sólo 4 años: 658.680- 99% del total
Institución/es que administra centros educativos	Privados: 2 años: 96% 3 años: 60% 4 años: 18% NurseryClasses en Escuelas Primarias (Público) 2 años: 1% 3 años: 32% 4 años: 14% InfantClasses en Escuelas Primarias (Público) 2 años: 0% 3 años: 0% 4 años: 63%
Financiamiento	Todos los niños/as de 4 años han tenido derecho a una educación inicial de tiempo parcial (15 horas a la semana) financiada por el Estado desde 1998; desde el 2006, este derecho fue extendido a niños/as de 3 años. En el año 2013, el derecho de 15

<table>
<tr><td></td><td>horas de educación a la semana fue extendida a niños/as de 2 años que cumplieran con ciertos criterios de elegibilidad, centrados en la vulnerabilidad de las familias</td></tr>
<tr><td>Regulaciones Nacionales</td><td>Provistos por estado:
<table>
<tr><td rowspan="3">Menores de dos años</td><td rowspan="3">1 : 3 (cualquier miembro del personal)</td><td>Al menos 1 miembro del personal con Nivel 3 de calificación</td></tr>
<tr><td>Al menos la mitad del personal con Nivel 2.</td></tr>
<tr><td>Al menos la mitad del personal deben estar entrenado en el cuidado de bebés</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Dos años</td><td rowspan="2">1:4 (cualquier miembro del personal)</td><td>Al menos 1 miembro del personal con Nivel 3 de calificación</td></tr>
<tr><td>Al menos la mitad del personal con Nivel 2.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">3 o más</td><td rowspan="2">1:13</td><td>Si existe un educador con estatus de nivel 6 de calificación (QualifiedTeacher Status, EarlyYears Professional Status, EarlyYearsTeacher Status.)</td></tr>
<tr><td>Al menos una persona del personal con nivel II.</td></tr>
<tr><td rowspan="3">3 o más</td><td rowspan="3">1:8</td><td>Si NO existe un educador con estatus de nivel 6 de calificación (QualifiedTeacher Status, EarlyYears Professional Status, EarlyYearsTeacher Status.)</td></tr>
<tr><td>Al menos 1 miembro del personal con Nivel 3 de calificación</td></tr>
<tr><td>Al menos la mitad del personal con Nivel 2.</td></tr>
</table></td></tr>
<tr><td colspan="2">2. Enfoque de calidad y estándares</td></tr>
<tr><td>Concepto de calidad y equidad</td><td>Preparación para la escuela (“Schoolreadiness”)</td></tr>
<tr><td>Estándares de calidad</td><td>1) Aprendizaje y desarrollo
- Las áreas de aprendizaje y desarrollo
- Metas de aprendizaje
- Evaluaciones
2) Seguridad y bienestar
- Protección del niño/a
- Personal idóneo
- Calificaciones del personal, capacitación, apoyo y habilidades.
- Personal clave</td></tr>
</table>

	- Ratio Educador- Niño (a)
3. Sist. Aseguramiento de la Calidad	
Institución/actores que supervisan/evalúan	Ofsted: Organismo no gubernamental encargado del registro e inspección de los servicios de educación inicial.
Ámbitos que se evalúan	Conversaciones con los padres, si es posible, durante el momento que los/as niños/as son dejados al servicio o cuando los vienen a buscar. Reuniones con el proveedor o director para evaluar si entienden las responsabilidades asociadas al EYFS. Observación directa de lo que los/as niños/as están haciendo, cuán bien los adultos cuidan a los/as niños/as y el impacto de lo que los adultos hacen en el aprendizaje y desarrollo de los/as niños/as.
Componentes de planificación/evaluación:	
Autoevaluación	Si, opcional.
Evaluación externa	Sí, inspección Ofsted. 3 años. Escala de 4 puntos: Grado 1: Sobresaliente Grado 2: Bueno Grado 3: requiere mejoramiento Grado 4: inadecuado.
Plan de Mejora	No
Difusión de los resultados	Sí, página Ofsted.
Consecuencias	Si el servicio es juzgado como inadecuado. En este caso, se realizan procesos de seguimiento y monitoreo cada tres meses, para asegurar que se cumpla con los requerimientos. Luego de esto, se vuelve a realizar la inspección después de seis meses. Si el servicio no ha mejorado, la Ofsted puede tomar otras acciones, como por ejemplo, realizar el proceso para cancelar el registro. En el caso de los servicios de Nurseries y PreK, se vuelve a inspeccionar en el plazo de un año de la inspección donde el servicio salió calificado como inadecuado. En el caso

	de que haya salido dos veces seguidas como "requiriendo mejoras" y en la tercera oportunidad aun no alcanza la calificación de "bueno", la Ofsted puede decidir cancelar el registro.
Supervisión, asesoría y acompañamiento	Autoridades locales (City Councils) proveen asesoría, a través de organizaciones dedicadas al ámbito de la mejora continua.
4. Debates y evaluaciones del modelo	
Acuerdos, consensos del modelo, aspectos que han resultado positivos	Evaluación que considera componentes de calidad estructurales y de proceso (completa) Bien recibido por profesores de los primeros años básicos. Currículum basado en el juego.
Tensiones, desacuerdos, puntos críticos	Estándares como "normas" que moldean a los/as niños/as. Evidencia mixta de que la evaluación del centro por parte de Ofsted se relacione con los resultados de los/as niños/as y con otras evaluaciones de la calidad. Diferencias entre lo que entiendan por calidad los padres y Ofsted. Acompañamiento por parte de las autoridades locales limitada.

Análisis comparado internacional

El objetivo de esta sección es realizar un análisis comparativo de los enfoques de calidad, estándares y sistemas de aseguramiento de la calidad de los países estudiados. La sección se divide en dos. Primero, se examina el concepto de calidad y sus dimensiones en cada país. De éste se desprende el marco de referencia, más general y conceptual, que guía la noción de calidad de cada caso. Segundo se analiza, en perspectiva comparada, los sistemas de aseguramiento de la calidad. De aquí se desprenden los aspectos de corte más técnico que se han implementado en los países para asegurar la calidad de sus sistemas educativos en primera infancia.

1. El concepto de calidad y los estándares en la educación inicial

El enfoque de calidad y estándares se analiza en términos de: presencia o ausencia de una definición de calidad, existencia de estándares y dimensiones de los estándares.

Definición de calidad: Los países estudiados usualmente operacionalizan la noción de calidad en dimensiones a evaluar, pero no explicitan una definición, salvo el caso de Colombia. Esta definición, no obstante, es algo ambigua e intenta abordar todos los ejes sobre los que existe consenso que es importante tratar:

Un proceso dinámico, que se construye de manera permanente y contextuada, dirigido a garantizar y promover el desarrollo armónico e integral de las niñas y los niños a través de acciones planificadas, continuas y permanentes encaminadas a asegurar que en cada uno de los escenarios donde son atendidos y en los que transcurre su vida, existan las condiciones humanas, materiales y sociales que lo hagan posible (Ministerio de Educación de Colombia, 2014).

Existencia de estándares de calidad: En los casos de Australia, Brasil, Colombia, EEUU-Colorado e Inglaterra, se definen estándares de calidad que resultan ser más indicativos en términos prácticos. Por otra parte, en los casos de Italia y Suecia, se establecen principios orientadores que emanan de un currículum o una filosofía educativa. Aunque estos pueden hacer referencia a implicancias prácticas, están más enfocados a los sentidos pedagógicos y valóricos del trabajo educativo.

Dimensiones de estándares: La totalidad de los países definen dimensiones a partir de las cuales es posible observar la noción de calidad (Ver tabla 17). A continuación se presentan las dimensiones identificadas:

- **Infraestructura, seguridad y espacio**. Esta dimensión refiere a las características físicas del espacio que permiten satisfacer las necesidades de los niños y minimizar el riesgo físico y emocional que pudieran experimentar durante sus jornadas de aprendizaje. Estos elementos aparecen de forma transversal en los estándares o ejes organizadores de calidad de todos los países y con similar fuerza.

Hay algunos casos que enfatizan además otros elementos relacionados con la infraestructura. Por ejemplo, en Italia se le da gran relevancia a la estética. En el caso de Australia, se otorga importancia a la existencia de espacios e infraestructura adaptada para que todos los niños, incluyendo aquellos con necesidades educativas especiales, puedan desenvolverse con facilidad. También se otorga importancia a contar con personal preparado para mantener seguros a los niños y poder detectar señales de posible abuso sexual, algo que se repite en el caso de Inglaterra y Colombia.

- **Prácticas pedagógicas**. Las prácticas pedagógicas son relevantes en todos los casos estudiados, aunque, como es de esperarse, los descriptores varían de acuerdo al enfoque curricular de cada país. Así por ejemplo, en el caso inglés lo fundamental es utilizar modelos pedagógicos lúdicos orientados al desarrollo cognitivo y que potencien habilidades académicas. En Italia, por su parte, la preocupación central está en desarrollar prácticas pedagógicas capaces de adaptarse al ritmo de los niños, y que se fomente un aprendizaje integral, balanceado, lúdico y exploratorio del mundo. En los casos latinoamericanos, mientras en Brasil existen importantes similitudes con el enfoque integral italiano, en el caso de Colombia hay menor precisión, apuntando más vagamente a interacciones pedagógicas para lograr aprendizajes, desde una óptica socio-constructivista y participativa.

- **Vínculo con familia y comunidad**. Releva la importancia de la familia y el componente participativo de toda la comunidad en el proceso educativo. Si bien esta dimensión aparece en todos los países estudiados, en algunos el énfasis es mucho mayor como en Australia y Brasil, donde se resalta la importancia de la pertinencia cultural de los programas para adaptarse a los perfiles de cada familia y contexto. En países como Inglaterra, por otro lado, este factor aparece con menor fuerza.

- **Vida Saludable**. Esta dimensión refiere al énfasis que pone el sistema educativo en promover los hábitos de vida saludable en los niños y niñas. Esta promoción pasa por incluir dentro de los aprendizajes que deben desarrollar los niños, aspectos como la higiene bucal y corporal, la alimentación saludable y el ejercicio. Colorado, Colombia, Inglaterra y Australia enfatizan la importancia de enseñar estos hábitos.

- **Inclusión y equidad**. En algunos países, la definición de calidad y estándares está permeada por un enfoque centrado en la equidad y en la pertinencia cultural de la educación parvularia. En el caso de Suecia, el énfasis está puesto en que los niños reciban educación de calidad de manera equitativa, sin distinciones de género, ni de origen cultural, ni por necesidades educativas especiales. Explícitamente, se trata de un enfoque altamente inclusivo en su definición. En el caso de Australia, el énfasis es más bien en la pertinencia cultural. Al tratarse de un país altamente multicultural, su preocupación central está en un enfoque que respete los valores y creencias de los diversos perfiles de familia, a través de mecanismos participativos y comunitarios. En el caso de EEUU-Colorado, este tema se explicita por la vía de los estándares de alianza familia- escuela, la cual debe incorporar la "sensibilidad cultural". De todas formas, no es algo en lo que se haga especial énfasis. En

Colombia ocurre algo similar, donde el énfasis de la inversión en educación inicial apunta a la reducción de la pobreza. La equidad se entiende como igualdad de oportunidades.

- **Gestión y liderazgo**. En general, existe consenso respecto de la importancia de una buena gestión y un adecuado liderazgo, como dimensión de la calidad educativa. En el caso australiano, se hace énfasis en un enfoque de liderazgo orientado a la generación de capacidades y el desarrollo profesional de todos los miembros de la comunidad educativa. A su vez, en Suecia el rol de director del establecimiento resulta clave. Asume labores de naturaleza pedagógica y administrativa.

- **Resultados de los niños en sus logros de aprendizaje**. El único país que incluye los resultados de los niños en sus estándares de calidad es Inglaterra, siendo este el aspecto que distancia en mayor medida el caso inglés, de todos los otros casos de estudio. A diferencia de las otras dimensiones, la medición de estándares a través de los resultados de los niños es reflejo de una definición de calidad de la educación inicial notoriamente distinta de todo el resto de los países, los cuales entienden que la calidad debe medirse por el servicio educativo brindado por los centros, y no por los resultados de los niños.

Tabla 31. Dimensiones de la calidad

Países/ dimensiones	Australia	Inglaterra	Italia	Suecia	Brasil	Colombia
Infraestructura, seguridad y espacio	x	x	x	x	x	x
Gestión y liderazgo	x	x	x	x	x	x
Prácticas pedagógicas	x	x	x	x	x	x
Familia y comunidad	x	x	x	x	x	x
Vida saludable	x	x	--	--	--	x
Inclusión y equidad	x	--	--	x	--	x
Resultados de los niños	--	x	--	--	--	--

2. Diseño y componentes de aseguramiento de la calidad en educación parvularia: ¿cómo lo hacen los distintos países?

En este apartado se comparan los sistemas de aseguramiento de la calidad de los diversos países estudiados. El análisis contempla las categorías que fueron utilizadas para el análisis individual de los casos.

Autoevaluación: Todos los sistemas, sin excepción, contemplan un componente de autoevaluación. Lo que los diferencia es el nivel de protagonismo que esta autoevaluación posee

en el SAC. Así, existen países donde la autoevaluación es el corazón del sistema de aseguramiento de calidad y éste se sustenta en la capacidad de la comunidad de auto-observarse, como ocurre en Italia y Brasil. En el caso de Suecia también este es un proceso central del trabajo de aseguramiento, aunque exista además una fiscalización externa. La autoevaluación, en estos casos, se caracteriza por ser un proceso flexible y participativo, que tiene como finalidad generar reflexión en los equipos profesionales respecto al trabajo realizado y diseñar procesos de mejoramiento institucional.

En otros casos, la autoevaluación se comprende como un insumo al servicio de la evaluación externa (aunque pueda derivar en un plan de mejora). El valor primordial de esta instancia no está puesto en el proceso reflexivo, sino en la veracidad del resultado, y cobra validez en cuanto se sustenta de datos observables y resultados medibles. Este enfoque corresponde a los casos de Australia, Colombia, Colorado e Inglaterra. En los últimos dos casos la autoevaluación es un componente voluntario.

Evaluación externa: En los casos de Australia, Inglaterra y Colorado, existe una institución externa que evalúa cada 3-4 años aproximadamente (dependiendo de los resultados anteriores de cada centro). El otro modelo encontrado consiste en que la evaluación externa la desarrollan supervisores de una institución estatal centralizada o territorial; como en los casos de Colombia y Suecia. Bajo este esquema el supervisor o inspector mantiene una relación con los equipos educativos, generalmente con 2 a 4 visitas en el año. Por otra parte, en los casos de Brasil e Italia no se contempla evaluación externa.

Instrumentos de evaluación: En general, existe un bajo nivel de estructuración de los instrumentos utilizados para la evaluación, y tiende a privilegiarse la observación en base a los indicadores de los estándar y el uso de la documentación; con excepción de Colorado que utiliza instrumentos de observación como ECERS, ITERS y CLASS. Inglaterra prefiere la observación menos estructurada y entrevistas con actores de la comunidad, aunque también incluye un instrumento de evaluación a los niños que permite construir su perfil de aprendizaje. En su nuevo SAC, Australia desechó el uso de instrumentos estructurados como ECERS, para inclinarse por la observación menos estructurada. Colombia usa formularios en Excel donde se compara el estándar, con medios de verificación y criterios de evaluación.

En el resto de los países los instrumentos son diversos, aunque tienen en común esta ausencia de uso de instrumentos más formales: Italia utiliza "documentación" del trabajo realizado con niños y familias, Suecia le entrega la responsabilidad a los propios centros de recoger su propia evidencia en base a los estándares existentes, Brasil define un instrumento (basado principalmente en preguntas) que debe ser auto aplicado por cada comunidad.

Plan de mejoramiento: Casi todos los sistemas contemplan Planes de Mejoramiento en sus sistemas de aseguramiento de calidad. Por una parte, Brasil e Italia funcionan en base a un mejoramiento continuo, por lo que no existe propiamente un formato predefinido, ya que la noción de mejoramiento es inherente al sistema. El resto de los países, salvo Inglaterra, incorporan Planes de Mejoramiento en sus sistemas con mayor o menor grado de

formalización. Australia y Colorado contemplan ciclos principalmente anuales (aunque Colorado establece un ciclo de 3 años para los centros bien evaluados). Suecia establece que deben diseñarse planes de mejoramiento para aquellos estándares que hayan salido mal evaluados, y define ciclos con supervisión externa más largos (cada 5 años), y ciclos internos más intensos (de autoevaluación cada 6 meses).

Difusión y consecuencias de los resultados evaluativos: Los sistemas estudiados informan los resultados evaluativos a las mismas comunidades educativas para retroalimentar el trabajo realizado. Particularmente en el caso de Australia, Colorado e Inglaterra[17] se publican los resultados en los medios para aquellos padres que quieran elegir un centro infantil para sus niños. En el caso de Suecia se publica una encuesta de satisfacción realizada a los padres, además de los informes evaluativos realizados por los establecimientos. Esta información difundida en los medios, puede afectar la expansión o reducción de la matrícula.

En los casos de Australia, Colorado, Inglaterra y Suecia, los establecimientos con resultados deficientes reciben evaluaciones externas más frecuentes; y en el caso de Inglaterra y Suecia se obliga a que el centro reciba una asesoría técnica. En Australia, Colombia, Inglaterra y Suecia si el establecimiento sale consistentemente mal evaluado, puede ser cerrado o puede perder su acreditación. Sin embargo, no existe claridad respecto de la rigurosidad con la que se aplica esta norma, y si efectivamente hay centros que se hayan cerrado alguna vez producto del SAC.

Asesoría y acompañamiento: Los países tienen distintos mecanismos para entregar asesoría y acompañamiento a los centros educativos. En algunos casos, como Inglaterra y EEUU-Colorado, el mismo centro educativo o el administrador local contrata asesorías con entes privados. En Suecia, existe una institución nacional especializada que ofrece asesoría técnica y capacitación docente de acuerdo a las necesidades particulares de cada centro. En Italia existe un organismo participativo intermedio (la Coordinación pedagógica) que concentra las decisiones a nivel de investigación e innovación. Este organismo promueve la capacitación en conjunto con estructuras participativas locales como los Concilios ciudadanos y Consejo para la Primera infancia. Por último, en Australia y Brasil no existe un diseño claro al respecto.

Tabla 32: Síntesis de los enfoques de aseguramiento por cada componente

Componente	Enfoque	Países
Definición de Calidad	Estándares de calidad, indicativos de la práctica	Australia, Brasil, Colombia, Colorado, Inglaterra
	Principios orientadores, que emanan del currículum o filosofía educativa, énfasis en los sentidos éticos y pedagógicos	Italia, Suecia
Autoevaluación	Proceso al servicio de la evaluación externa, preponderancia en la "veracidad" y "triangulación"	Australia, Colorado, Inglaterra, Colombia

[17] La información difundida es solamente respecto a la evaluación del centro educativo, no incluye los resultados de los niños. Aquel dato solo es entregado a los profesores de primaria que reciben al niño y a los padres de éste, una vez que finaliza la educación parvularia.

	Foco en la reflexión de equipo e insumo para la mejora interna	Brasil, Italia, Suecia
Evaluación externa	"Evaluador distante" con periodicidad espaciada (cada 3-4 años aprox.)	Australia, Colorado, Inglaterra
	"Evaluador cercano" en el marco de la Supervisión territorial frecuente (2-3 veces al año)	Suecia, Colombia
	No se realiza evaluación externa	Brasil, Italia
Instrumento de evaluación	Instrumentos estandarizados, combinados con pautas/entrevistas más flexibles	Colorado, Inglaterra
	Pautas predefinidas de observación y/o de entrevista de acuerdo a los estándares de calidad	Australia, Brasil, Colombia
	Pautas e informes elaborados por el propio centro	Italia, Suecia (+ encuesta a padres)
Plan de mejoramiento	Todos los establecimientos deben realizarlo de acuerdo a un formato predefinido	Australia, Brasil, Colorado, Colombia, Suecia
	No se incorpora como requisito	Brasil, Inglaterra, Italia
Difusión de resultados	Información difundida al público	Australia, Colorado, Inglaterra, Suecia
	Información pública respecto a encuesta de satisfacción de padres.	Suecia
	Información para uso interno al establecimiento	Brasil, Italia
Consecuencias ligadas a resultados	Clasificación o puntaje respecto a la calidad del centro que pueda afectar elección parental	Australia, Colorado, Inglaterra, Suecia
	Obligatoriedad de recibir asesoría externa por resultados deficientes	Suecia, Inglaterra
	Aumento de la evaluación y monitoreo externa	Australia, Colorado, Inglaterra y Suecia
	Cierre de establecimientos por evaluación negativa	Australia, Colombia, Inglaterra, Suecia
	Sin evaluación ligada a consecuencia	Brasil, Italia
Asesoría y acompañamiento	Contratación de entidades privadas que otorgan asesoría	Colorado, Inglaterra
	Asesoría y acompañamiento continuo dada por ente territorial	Colombia, Italia, Suecia
	No hay un diseño respecto al sistema de acompañamiento	Australia, Brasil

Estudio de caso Chile

I. Metodología

a) Fase levantamiento de información en terreno

Entrevistas

La entrevista se define como una reunión para intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra u otras (el entrevistado/s) (Hernández, et .al 2010). En la entrevista, a través de las preguntas y respuestas, se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema (Janesick, 1998). Se utilizarán entrevistas en profundidad de carácter semi-estructuradas lo que implica que se basarán en una guía y el entrevistador tendrá la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados (Hernández, et. al. 2010).

Se acordó con la contraparte la realización de un total de 38 entrevistas[18]. Las entrevistas incorporan a) Técnicos y Educadoras b) Directoras de jardines infantiles y Directoras de primer ciclo escuelas, considerando su rol clave dentro de los establecimientos educativos, c) Sostenedores, tanto de establecimientos públicos como los que reciben vía de transferencia de fondos, d) Académicos y expertos que hayan trabajado en temas de evaluación de calidad en Chile, e) Representantes del Ministerio de Educación, para incorporar la visión del gobierno en el estudio y f) Representantes de asociaciones u organizaciones de párvulos, g) Representantes de sindicatos, y i) Supervisores técnicos. A continuación se describen los nombres de los entrevistados como actores claves a nivel nacional, como también de manera específica en la IX Región y Metropolitana.

Tabla 33. Lista entrevistados Actores Claves Nacionales

Grupo	Instituciones, Cargos y Nombres (los ya definidos)
Académicos y Especialistas	1. Marta Edwards, CEDEP 2. Marcela Pardo, CIAE 3. Ana María Cabello, Fundación Chile 4. María Olivia Herrera (VIII Región), Experta Evaluación de Calidad Universidad de Concepción 5. Francisca Morales, Consejo de Infancia, ex UNICEF
Ministerio Educación	6. María Isabel Díaz, Encargada de Reforma Parvularia

[18]Si bien el diseño inicial consistía en 25 entrevistas, a solicitud de la contraparte se sumaron otras 13. Se anexa presupuesto de las 13 entrevistas adicionales (anexo 4).

	7. Angélica Arancibia, Encargada Nuevos Estándares de Calidad en Educación Parvularia
Asociaciones	8. OMEP: Selma Simonstein 9. Colegio Educadoras de Párvulos: María Soledad Rayo

Tabla 34. Lista entrevistados Región Metropolitana

Grupo	Instituciones, Cargos y Nombres (los ya definidos)
Sostenedores	1. Integra: Directora Nacional: OrielleRosel 2. JUNJI: Vicepresidenta: DesireeLopez de Maturana 3. Hogar de Cristo Encargada Nacional de Educación Parvularia: Claudia Fasani 4. Fundación Educacional Oportunidad: Directora: Marcela Marzolo. 5. Jardines Vitamina: Directora Académica: María Luisa Orellana.
Directoras	6. Jardín infantil VTF 7. Directora primer ciclo (Escuela pública, Colegio particular subvencionado)
Educadoras **(las entrevistas a educadoras y técnicos se realizaron en programas donde NO se realizan grupos focales con equipo educativo de aula)**	8. JUNJI 9. Nivel transición colegio municipal 10. Nivel transición colegio particular subvencionado. 11. Integra
Técnicos en párvulos	12. JUNJI 13. Nivel transición colegio particular subvencionado. 14. Nivel transición Municipal
Representante Sindicato	15. Representante Sindicato Integra 16. Representante Sindicato JUNJI
Supervisores	17. Supervisor JUNJI 18. Supervisor Integra

Como una segunda región del país desde la cual se levantó una investigación en terreno se escogió la IX región de la Araucanía. Las razones de esto son principalmente las siguientes: (i) el escenario multicultural relevante en esta zona, donde aproximadamente un 30% de la población se declaró perteneciente a la etnia mapuche, la proporción más alta del país (INE, 2005) por lo que es posible que los actores de esta zona puedan ofrecer una perspectiva regional diferenciada con respecto a las dificultades y ventajas de la educación parvularia, enriqueciendo los resultados del estudio; (ii) por la ubicación de la región en el tercio superior de matrícula en el nivel educacional de párvulos, tal como se observa en la tabla 5, la IX región sería la 4° región con mayor matrícula en niveles medios y de transición; y (iii) porque garantiza un acceso relativamente sencillo y económico para los investigadores de la Región Metropolitana al no corresponder a una zona extrema.

Tabla 35. Matrícula educación de párvulos en niveles medios y de transición según región

Región	Matrícula Medio Mayor	Matrícula NT1	Matrícula NT2	Total región	% del total
I	4.018	4.867	4.895	13.780	2,41
II	3.529	7.274	8.156	18.959	3,32
III	2.850	4.324	4.506	11.680	2,05
IV	7.668	9.302	9.855	26.825	4,70
V	14.314	20.034	22.261	56.609	9,91
VI	7.480	11.405	12.126	31.011	5,43
VII	8.753	12.446	13.444	34.643	6,07
VIII	17.489	24.433	27.020	68.942	12,07
IX	7.528	11.270	12.320	31.118	5,45
X	7.064	10.879	11.240	29.183	5,11
XI	1.066	1.621	1.687	4.374	0,77
XII	1.340	1.852	2.170	5.362	0,94
XIII	50.214	79.440	87.311	216.965	37,99
XIV	2.956	4.395	4.940	12.291	2,15
XV	2.222	3.059	3.342	8.623	1,51
Total	139.260	206.601	225.273	571.134	100,00

Fuente: MINEDUC (2013).

Se decidió desarrollar 10 de las 38 entrevistas en profundidad en la IX región, de las cuales se decidió incorporar dos entrevistas a supervisores tanto de la Fundación Integra como de JUNJI.

Tabla 36. Lista entrevistados IX región

Grupo	Instituciones, Cargos y Nombres
Sostenedores	1. Directora regional IX Integra: Alejandra Navarrete Villa 2. Directora Regional IX JUNJI: María Isabel Cofré Molinet
Directoras	3. Jardín infantil VTF 4. Directora primer ciclo (municipal)
Educadoras	5. Fundación Integra 6. Nivel transición escuela Municipal 7. Nivel transición colegio particular-subvencionado 8. VTF
Técnicos en párvulos	9. Fundación Integra 10. Nivel transición escuela Municipal 11. JUNJI
Supervisores	12. Fundación Integra 13. JUNJI

Grupos Focales

Los grupos focales consisten en reuniones de grupos pequeños (no más de 10 personas), en los cuales los participantes conversan en torno a uno o varios temas en un ambiente de relajo e informalidad, bajo la conducción de un especialista en dinámicas grupales. El objetivo es generar y analizar la interacción entre los participantes, y la unidad de análisis es el grupo (Hernández, et.al. 2010).

Se utilizaron metodologías específicas dependiendo de si los participantes fueron niños o adultos. En el caso de los adultos la metodología fue principalmente una conversación grupal a partir de preguntas abiertas (consistentes con las preguntas de las entrevistas). En el caso de los niños y considerando la edad de estos (3-6) se realizó a través de una metodología acorde a este grupo etario. En un principio se utilizarían como referencia las categorías utilizadas en el Proyecto Educativo Comunal de Providencia (Escuela, Patio, Participantes y Aprendizaje) para realizar las preguntas a los niños y niñas, sin embargo, se decidió simplificar la actividad eliminando la narración de un cuento como se había señalado en la propuesta, sino que se les solicitó conversar a partir del planteamiento de una situación (*"Pensemos en un niño que nunca ha ido al jardín/escuela/colegio… ¿Cómo le gustaría que fuera?"*) por considerar esta

metodología más acorde para niños y niñas a partir de tres años. Cabe señalar que estos grupos focales fueron realizados tanto por una educadora de párvulos como por una psicóloga infantil.

Se realizaron 12 grupos focales. Como variables de segmentación de los grupos focales, se incluyeron:

a) Participantes (niños, padres y educadoras);

b) Región (Región Metropolitana y Novena Región);

c) Niveles que imparte el programa (Niveles medios y Sala cuna v/s Niveles de Transición);

d) Sistema de financiamiento del programa (público o particular-subvencionado).

Se decidió hacer el mismo número de grupos focales para niños, padres y educadores, alcanzando 4 grupos focales para cada grupo. Pese a que la matrícula del nivel parvulario en la IX región de la Araucanía corresponde a un sexto de la existente en la región Metropolitana, se decidió de todas maneras aplicar una mayor proporción de grupos focales que la proporcional (3 grupos focales, un cuarto de la muestra total) con el objetivo de aumentar la riqueza y aporte del levantamiento en esa región.

En relación al número de grupos focales en jardines versus escuelas (niveles sala cuna y medios v/s de transición) se propone una relación de 1 a 1, ya que si bien hay menor cobertura para los niños más pequeños[19], los jardines agrupan niños de 4 niveles educativos distintos y las escuelas de 2 niveles. Por último se respetó la proporción de grupos focales según tipo de financiamiento y proporción de matrícula que hay en cada nivel en programas públicos y particular subvencionados, buscando que todos los tipos de programas estén presentes en la muestra.

Considerando que esta es una muestra intencionada se solicitaron los datos de los jardines y las escuelas a los sostenedores. En el caso de los jardines a las autoridades locales de Integra, JUNJI y VTF y en el caso de las escuelas a los encargados de educación (SEREMIS de Educación). Se solicitó una lista de más programas por si había alguno que no podía o no quería participar. Se contactaron los programas vía telefónica, se les explicó el estudio e invitó a participar. Sin embargo, en la región Metropolitana, a pesar de contactar durante al menos cuatro semanas a los establecimientos indicados por el encargado de educación, no fue posible lograr concertar los grupos focales y entrevistas, por lo que se recurrió a contactar a colegios municipales vía contactos personales, y desde aquí se seleccionaron dos para realizar las entrevistas y grupos

[19]Según los datos en MINEDUC (2013) la matrícula de párvulos que representa en conjunto JUNJI, JUNJI VTF y Fundación Integra, suma un 44% del total, por lo que entre colegios municipales y particulares-subvencionados la matrícula alcanza un 56%.

focales. En la región de la Araucanía, todos los contactos se realizaron exitosamente vía gestión de cada una de las instituciones (JUNJI, Integra, SEREMI de Educación).

Como variables secundarias de segmentación de la muestra de jardines y escuelas, se intentó contar con la mayor variedad posible con respecto a: i) tamaño del establecimiento; ii) zona urbana/rural; y iii) tipo de currículum (tradicional/alternativo). Logrando efectivamente incorporar dentro de la muestra un jardín con currículum alternativo, un jardín intercultural, jardines urbanos y rurales, y jardines diversos en cuanto a su tamaño.

La distribución de los grupos focales se realizó de la siguiente manera:

Tabla 37. Distribución grupos focales según grupo, dependencia y nivel parvulario

Financiamiento	Públicos						Particular subvencionado			
Niveles	JUNJI*		Integra*		Transición		VTF		Transición	
Región	RM	IX	RM	IX	RM	IX	RM	IX	RM	IX
Niños	x					x	x		x	
Apoderados	x			x	x				x	
Educadoras y técnicos		x	x		x		x			

*Se escogieron jardines que tuvieran tanto niveles de sala cuna como niveles medios. Si bien los grupos de niños fueron escogidos desde los niveles medios, los grupos focales con padres así como también los con los equipos de sala serán de todos los niveles del establecimiento. Lo mismo en las escuelas: se incorporaron niños y niñas, padres y educadoras y técnicos de niveles de transición 1 y 2.

Incentivos:

Con el fin de motivar a los actores involucrados a participar en los grupos focales se sortearon entre los participantes de los grupos focales de niños y los de apoderados 3 bibliotecas de hogar. En el caso de las educadoras y las directoras que participaron en entrevistas se sortearon para sus centros educativos 3 bibliotecas de aula. Cada biblioteca equivale a un monto de alrededor de $80.000-$100.000 pesos en libros. El sorteo se realizó el día miércoles 15 de julio, tras lo cual serán enviados los premios a los hogares/jardines ganadores a través de correo.

Procedimiento de análisis de la información

Para el análisis de los datos cualitativos producidos a través de las entrevistas y grupos focales se transcribieron todas las grabaciones y se utilizó la metodología de análisis de contenido de tipo temático, la cual consiste en "*leer un corpus fragmento por fragmento, para definir el contenido y las categorías pueden ser construidas y mejoradas en el transcurso de la lectura del*

corpus textual" (Escalante, 2009, p.64). De esta forma se construyó una "grilla de análisis" (matriz para frases o temas) donde las significaciones de los textos se categorizan según el modelo que guía al investigador, en este caso los objetivos específicos del levantamiento nacional (objetivos específicos g-k).

Las unidades de análisis fueron de libre flujo, es decir, el segmento se definió por su significado, y no de acuerdo al tamaño. Y posteriormente se integraron las categorías en temas y subtemas más generales.

La codificación y categorización se realizó en base a una estructura temática. En el caso del presente estudio, consistió en lo siguiente:

1. Definición de calidad en educación parvularia y elementos centrales que la constituyen.

2. Elementos de calidad presentes en educación parvularia:
    a. Calidad estructural (infraestructura, dotación docente, gestión institucional etc.);
    b. Calidad de proceso (interacciones, experiencias pedagógicas, liderazgo pedagógico).
    c. Institucionalidad

3. Rol actores en educación parvularia en lograr educación de calidad.

4. Rol de la evaluación en educación parvularia:
    a. Quien evalúa
    b. Qué evalúa
    c. Con qué instrumentos
    d. Para qué se evalúa

Se construyó la siguiente grilla de análisis:

Tabla 38. Grilla de análisis

GRUPO PARTICIPANTES TEMAS y Sub-temas	Sostenedores	Educadoras	Asistentes	Madres, Padres Apoderados	Niños
Definición de calidad **y Elementos centrales mencionados en:** **Calidad estructural**					

Calidad de procesos **Calidad Institucional**		
Elementos de Calidad **Presentes**	Calidad estructural Calidad de proceso Institucionalidad Otros: Cambios en la Valoración	
Rol actores en educación parvularia de calidad		
Rol de la evaluación en educación parvularia de calidad	Finalidad Qué evaluar : Indicadores de Procesos Indicadores Estructurales Institucionalidad Otros Cómo evaluar Quiénes deben evaluar Cuándo	
Recomendaciones: **Para la implementación de un sistema de aseguramiento** **Estructurales**		

Procesos **Otros: Recomendaciones para la evaluación y para la investigación**	
Diferencias en la representación social y significación de calidad entre los diferentes actores	

En el análisis a través de matrices (Hernández, et. al. 2010), se establece la relación entre el grupo entrevistado y sus opiniones de acuerdo a los temas y subtemas establecidos. Se registran citas textuales representativas de los temas, y se realiza una síntesis de las representaciones sociales y significaciones de los diversos actores entrevistados por cada tema establecido. También tanto representaciones como significaciones se jerarquizan de acuerdo al número de actores que las manifiestan.

Cumplimiento levantamiento de Información en Terreno

Se realizaron el total de las entrevistas, es decir las 38 entrevistas acordadas. Además se incorporaron cuatro entrevistas más, dos entrevistas a expertos, uno debido a la relevancia de su rol en educación parvularia a nivel público, y el otro considerando su vasta experiencia como académico y en implementación de programas de educación parvularia. Por otra parte, se incluyeron 2 entrevistas adicionales a actores de los establecimientos de educación parvularia: una entrevista a directora de jardín JUNJI y una entrevista a educadora de colegio municipal, esto dado que ellas manifestaron gran interés en participar cuando se estaban realizando las entrevistas y grupos focales en sus instituciones, y su visión y la información otorgada en sus entrevistas se evaluaron de manera valiosa para ser incorporadas en el análisis de este estudio.

El levantamiento realizado significa el 100% del total de las entrevistas a nivel nacional, 100% de los actores claves contemplados en la Región Metropolitana y un 100% en la región de la Araucanía. La tabla 39 detalla el trabajo realizado.

Tabla 39. Progreso en entrevistas

Entrevistado	Afiliación Institucional	Datos de Contacto	Fecha Entrevista	Incorporada en el análisis
Marta Edwards	CEDEP	martae@vtr.net	9.3.15	Sí
Marcela Pardo	CIAE	marcelapardo@gmail.com	26.1.15	Sí
Ana María Cabello	Fundación Chile	ana.cabello@fch.c	27.2.15	Sí
María Olivia Herrera	Experta en Educación Parvularia U de Concepción	mariaolivia.herrera@gmail.com	14.1.15	Sí
Francisca Morales	UNICEF	fcamorales@gmail.com	16.1.15	Sí
Selma Simonstein	OMEP	ssimonstein@gmail.com	26.1.15	Sí
María Soledad Rayo	Colegio de Educadoras de Párvulo	226644688/ 98487607	20.1.15	Sí
OrielleRosel	Integra (Directora Nacional)	orossel@integra.cl	16.3.15	Sí
DesireeLopez de Maturana	JUNJI (Vicepresidenta)	jmiranda@junji.cl	24.2.15	Sí
Claudia Fasani	Hogar de Cristo (Encargada Nacional)	cfasani@hogardecristo.cl	23.1.15	Sí
Marcela Marzolo	Fundación Educacional Oportunidad (Directora)	mmarzolo@fundacionoportunidad.cl	5.3.15	Sí
María Luisa Orellana	Jardines Vitamina (Directora Académica)	marialuisa.orellana@vitamina.com	6.3.15	Sí
María Isabel Díaz	MINEDUC		1.4.15	Sí
RM				
Director	Colegio particular subvencionado RM	-	20.3.15	Si
Educadora	Colegio particular subvencionado RM	-	20.3.15	Si
Técnico en párvulos	Colegio particular subvencionado RM	-	20.3.15	Si
Educadora	Colegio Municipal RM	-	1.4.15	Si

Supervisora técnica	JUNJI	-	26.3.15	Si
Educadora	Jardín JUNJI	-	10.4.15	Si
Técnico parvulario	Jardín JUNJI	-	10.4.15	Si
Supervisora técnica	Integra	-	1.4.15	Si
Educadora	Jardín Integra	-	17.3.15	si
Directora Jardín	JardínVTF (Hogar de Cristo)	-	30.3.15	si
IX Región de la Araucanía				**Incorporado en el análisis**
Directora Regional (María Isabel Cofré)	JUNJI	-	8.4.15	Sí
Directora Regional (Alejandra Navarrete)	Integra	-	9.4.15	Sí
Supervisora técnica	JUNJI	-	8.4.15	si
Supervisora técnica	Integra	-	6.4.15	si
Educadora	Jardín Integra	-	6.4.15	si
Técnico parvulario	Jardín Integra	-	6.4.15	si
Directora Jardín	JUNJI	-	8.4.15	si
Director	Escuela Municipal	-	7.4.15	si
Educadora	Escuela Municipal	-	7.4.15	si
Técnico parvulario	Escuela Municipal	-	7.4.15	si
Educadora	Colegio particular-subvencionado	-	7.4.15	si

Educadora	Jardín VTF	-	9.4.15	si
Técnico parvulario	Jardín VTF	-	9.4.15	si

En cuanto a los grupos focales, se realizaron los 12 grupos, un 100% del total.

Tabla 40. Progreso grupos focales

Grupo	Afiliación establecimiento	Fecha realización	Región	Incorporado al análisis
Apoderados	Colegio particular-subvencionado	20.3.15	RM	Sí
Niños	Colegio particular-subvencionado	20.3.15	RM	si
Técnicos parvularios	Jardín VTF (Hogar de Cristo)	30.3.15	RM	Sí
Niños	Jardín VTF (Hogar de Cristo)	30.3.15	RM	si
Apoderados	Jardín JUNJI	10.4.15	RM	Sí
Niños	Jardín JUNJI	10.4.15	RM	
Educadoras y técnicos	Jardín Integra	27.3.15	RM	Sí
Apoderados	Colegio Municipal	8.5.15	RM	Sí
Educadoras y técnicos	Colegio Municipal	28.4.15	RM	Sí
Apoderados	Jardín Integra	6.4.15	IX	si
Niños	Escuela Municipal	7.4.15	IX	si
Educadoras y técnicos	Jardín JUNJI	8.4.15	IX	si

Tanto en las entrevistas como grupos focales de Técnicos y Educadoras, Directoras de jardines infantiles y Directores de primer ciclo escuelas, Representantes de sindicatos, Supervisores técnicos, Apoderados y Niños se omite su afiliación institucional y los datos de contacto debido a los acuerdos de confidencialidad incorporados en este estudio, establecidos a través de los consentimientos informados que firmaron los participantes.

b) Fase revisión sistemas de aseguramiento de la calidad institucional: JUNJI y Fundación Integra

Adicionalmente al levantamiento en terreno, se realizó una revisión documental de los mecanismos de aseguramiento de la calidad existentes en las instituciones proveedoras de

educación parvularia pública en Chile, JUNJI e Integra. Para esto, se revisaron los siguientes documentos:

- JUNJI (2009) Manual Modelo de Gestión de Calidad de la Educación Parvularia.
- JUNJI (2013) Guía de apoyo para el desarrollo de los elementos de gestión modelo de gestión de calidad de la educación parvularia (MGCEP) versión: programa educativo alternativo de atención.
- JUNJI (2013) Guía de Autoevaluación modelo de gestión de calidad de la educación parvularia (MGCEP): Jardines Infantiles Clásicos, Vía Transferencia de Fondos y Particulares.
- JUNJI (2013) Guía de Apoyo para el Desarrollo de los Elementos de Gestión de calidad de la educación parvularia (MGCEP): Jardines Infantiles Clásicos, Vía Transferencia de Fondos y Particulares.
- Integra (2013) Concepto de Calidad Educativa: La educación que queremos para nuestros niños y niñas.
- JUNJI (2013) Guía de Autoevaluación Programa Educativo Alternativo de Atención modelo de gestión de calidad de la educación parvularia (MGCEP). Programa educativo alternativo de atención.
- Integra (2012) Sistema de Aseguramiento de la Calidad Asociado a Incentivos (SACI).
- Integra (2013) Reporte Anual Fundación Integra 2013.
- Acosta, A., Blanco, R., Eroles, D., Goldberg, M., Konterllnik, I., López, N., & Moreno, T. (2010). Atención y Educación de la Primera Infancia: informe Regional América Latina y el Caribe.
- Moya, F., Repenning, S., Schöll, M., & Torres, C. (2012). Propuestas para la evaluación del aprendizaje y la fiscalización en la primera infancia.
- Herrera, M. O., & Bellei, C. (2002). ¿Qué se sabe sobre la calidad de la educación parvularia chilena. Santiago de Chile: Universidad de Concepción y Unicef.

Y las siguientes páginas web:

Páginas Web

- Fundación Integra http://www.integra.cl/
- JUNJI http://www.junji.cl/
- Gestión Educacional Infantil Fundación Chile http://www.gestioneducacioninicial.cl/
- Educación Inicial Fundación Chile http://educacionfch.cl/secciones/noticias-cie-fundacion-chile/estudios/itemlist/tag/educacion%20inicial.html

Finalmente, se complementó la revisión documental con la información obtenida en las entrevistas y grupos focales de parte de los actores relevantes de estas instituciones-

II. Resultados

a) Análisis de entrevistas y grupos focales

A continuación se presentan los resultados obtenidos a partir del análisis de entrevistas y grupos focales. En primer lugar se describe la definición de calidad y los elementos centrales, luego las visones acerca de la finalidad de la evaluación, el rol que se atribuye a los distintos actores involucrados, los elementos de calidad presentes actualmente en Chile, los desafíos, puntos críticos y recomendaciones. Finalmente se presenta el análisis acerca de las diferencias en la representación social y significación de calidad entre los diferentes actores.

Para facilitar la lectura de este apartado se presentarán siempre los temas en orden de importancia, partiendo por los que fueron mencionados por más actores y los que aparecieron como más relevantes.

1. Definición de calidad y elementos centrales que constituyen una educación de calidad.

En relación a una definición de lo que constituye calidad en educación parvularia, existe consenso tanto en los expertos, sostenedores, como en las entrevistas y grupos focales de educadoras y técnicos, en que es una tarea compleja. Señalan que existen diversas definiciones, y que una educación parvularia de calidad, implica una educación integral que está compuesta por múltiples factores. Dentro de éstos se consideran centrales: la calidad docente; la relación de los adultos con los niños y niñas; una educación que vele por la equidad, donde se potencie el aprendizaje respondiendo a las distintas capacidades; una infraestructura y equipamiento adecuado, y que se integre a la familia como actor relevante.

Si bien se habla de la diversidad de definiciones se repite entre varios de los actores la idea de que la calidad implica otorgar todas las condiciones para favorecer un desarrollo pleno, potenciando al máximo las capacidades de cada niño y niña, velando por su cuidado y protección, acorde a la Convención de los Derechos del Niño. Cabe hacer la distinción que los actores vinculados al sistema escolar municipal, ponen el énfasis en una educación integral, más que en el desarrollo pleno. Incluso una educadora define calidad como la entrega del total de contenidos que vienen en los planes y programas.

"La calidad es súper integral. Tiene que ver por ejemplo con los tiempos de trabajo, tiene que ver con el estímulo hacia el niño, tiene que ver con el material, con los recursos con los que se cuenta, o sea abarca muchas cosas el concepto de calidad en educación parvularia." Grupo Focal Educadoras y técnicos Colegio Municipal RM

"Para mí la educación de calidad es que los niños y niñas puedan desarrollar todas sus potencialidades y capacidades al máximo en un lugar seguro, en un lugar rico de aprendizaje, con un grupo de profesionales capacitados en el tema educativo, con un proyecto educativo claro, donde participe la familia y la comunidad" Entrevista Directora jardín VTFRM.

"Para que un programa educativo sea de calidad siento que primero tiene que responder a las necesidades y características individuales de cada uno de los niños que estamos educando... dar oportunidad igual para todos" Entrevista Experto Institucional Nº 12.

"Que se preocupe de la educación integral de los estudiantes, de la formación personal y académica de igual manera; abarcar el comportamiento y la conducta de los niños en el espacio común de aprendizaje". Entrevista Director Escuela Municipal IX

En cuanto al desarrollo pleno y el potenciar las capacidades, algunos actores refieren que esto implica otorgar bienestar físico y emocional, para que los niños puedan desplegar sus capacidades, adquieran conocimientos disciplinares y formación valórica. También se señala la importancia de que el beneficio en los niños y niñas quede plasmado en algún tipo de evidencia científica para poder dar cuenta efectivamente de que se trataría de un programa de calidad.

"Es proveer un servicio que garantice o que promueva el desarrollo de los niños en todo nivel, en todas las áreas del desarrollo cautelando su bienestar como primera cosa. Es lo que garantice que un niño está en un lugar donde está querido, cuidado y con oportunidades de aprendizaje en todas sus áreas, para mí eso es la calidad, ese es el producto final de la calidad." Entrevista Experto Académico Nº 2

"Calidad en la educación parvularia yo creo que tiene que ver un poco con cómo logran las tías potenciar las habilidades de los niños, las habilidades en todo sentido no solamente lo académico, o lo que ellos puedan saber de forma esencial como sumar, restar, escribir, dibujar sino que lograr llegar al niño y a su ser más interior y su talento más interno." Grupo Focal Apoderados Colegio Municipal RM

Por último algunas educadoras señalan la importancia que la definición de calidad y sus elementos sean concordantes con las culturas e idiosincrasias, señalando que tomar modelos extranjeros y aplicarlos sin considerar las características del contexto no resulta beneficioso.

"A lo mejor más que tomar algo que viene de afuera que a lo mejor no es tan práctico para nosotros, que a lo mejor no es tan aplicable, a lo mejor tratar de buscar como identidad en el fondo de tu realidad". Entrevista Educadora Colegio Particular Subvencionado RM

A continuación se señalan los elementos considerados como centrales para otorgar una educación parvularia de calidad. Para efectos de organización de la información, se analizaran los indicadores de calidad clasificándolos en las siguientes categorías: a) Calidad estructural, b) Calidad de procesos, e c) Institucionalidad. Dentro de cada categoría, los temas se van presentando ordenados de acuerdo a la prioridad que le dieron los distintos actores, a excepción de *Institucionalidad* donde se explicita en ese apartado la organización de la información.

1.1 Calidad estructural

Como se mencionó anteriormente, la calidad estructural se refiere a los factores observables que contribuyen a la calidad del programa, tales como el número de niños/as por grupo, el coeficiente técnico (adulto-niño), el nivel de formación del equipo y el ambiente físico del programa (infraestructura, espacio interior, espacio exterior, materiales pedagógicos, etc.).

Estos se señalan como los elementos que constituyen la base para constituir un programa de calidad.

"Primero el factor estructural, nosotros lo asumimos y es el piso, el soporte, la entrada, aquí hay elementos que estamos, que están incluso dentro de todo lo que tiene que ver, hasta el piso, lo que es un reconocimiento oficial, lo que son los mínimos esenciales de lo que es la autorización." Entrevista Experto Nº 13

1.1.1. Formación del equipo

La calidad en la formación de las educadoras y técnicos es señalado como un elemento central y de suma importancia para el logro de una educación parvularia de calidad. Tanto por expertos, como por educadoras y técnicos. Incluso algunos entrevistados se aventuran en señalar que si hubiese que elegir un solo elemento, optarían por éste. Se señala además que, según la evidencia, después de la familia las prácticas que realiza el equipo docente son las que tienen mayor influencia en el desarrollo de niños y niñas.

"La calidad en cualquier nivel del sistema educativo es bien compleja, es el producto de la interacción de múltiples factores pero si yo tuviera que seleccionar uno como el más importante, es la educadora de párvulos." Entrevista Experto Institucional Nº 2

"Yo creo, si tú me preguntas a mí, y lo que también le he escuchado a otros expertos es que si hay que elegir un factor es la educadora. La calidad técnica y humana de las educadoras." Entrevista Experto Académico Nº 5

"Creo que todos merecen estar con profesionales primero que nada idóneos para realizar el trabajo que se hace con ellos, para poder lograr desarrollar las habilidades." Grupo Focal Educadoras y Técnicos Jardín JUNJI IX.

En relación a la formación docente, surge la distinción entre formación inicial y formación continua. En cuanto a la **formación inicial**, los entrevistados (principalmente del grupo de expertos) ponen especial énfasis en la formación en contenidos disciplinares. Incorporando también la formación en diversidad y multiculturalidad. Pero también se menciona la necesidad de formación en psicología del desarrollo infantil. Lo que implica que esté al tanto de las principales características de niños y niñas de acuerdo a cada etapa del desarrollo:

características individuales, cómo es su estilo de aprendizaje, de socialización y de juego entre otras. Por otra parte también tanto en el grupo de expertos como en los apoderados, algunos entrevistados destacan la importancia de la formación en conocimientos necesarios para fomentar y estimular el aprendizaje en los niños. Además, se considera relevante el otorgar una formación en que la educadora esté al tanto de los desafíos y requerimientos de la sociedad actual. También, se sugiere por algunos expertos y también educadoras, la necesidad de una formación que involucre el desarrollo de destrezas y herramientas prácticas para su desempeño profesional y no solo centrada en la teoría. Por último, un entrevistado también señala la importancia de incorporar en la formación una cultura de autoevaluación, en el sentido de ir revisando las propias prácticas pedagógicas para en el futuro ir visualizando las necesidades de capacitación.

"La calidad yo creo que es partiendo de la capacitación y formación de las educadoras y personal que exista en la sala en el sentido de que en verdad sepan qué tienen que hacer, cómo y para qué." Entrevista Experto Institucional Nº 6.

"También deben estar bien capacitadas las educadoras para saber enfocarse bien y tratar de hacerle los contenidos más fáciles a los niños." Grupo Focal Apoderados Colegio Municipal RM.

La formación continua se señala como un elemento fundamental dentro de la calidad docente en cuanto a tener oportunidades constantes tanto para la actualización de sus conocimientos como para la adquisición de nuevas habilidades y contenidos. Si bien esto lo mencionan algunos expertos principalmente institucionales, es un elemento especialmente mencionado por parte de las educadoras y técnicos de los grupos focales analizados. Es importante señalar que las supervisiones o acompañamiento que realizan algunas instituciones a sus equipos educativos, también son consideradas por algunos entrevistados como ejemplo de formación continua, y no exclusivamente como una evaluación.

"La idea es ir renovando los conocimientos, actualizándonos constantemente, y eso uno lo puede hacer de manera personal cierto, pero si la institución da la instancia, qué mejor" Grupo Focal Educadoras y Técnicos jardín JUNJI IX.

"Uy lo que nosotros hemos tenido, debería ser para todos. Es que... se ha dedicado a perfeccionar a las educadoras y a las técnicos en las diferentes técnicas, aparte que vienen con una supervisión constante donde nos van viendo si lo estamos haciendo bien, si tenemos debilidades, qué es lo que falta..." Grupo Focal Educadoras y Técnicos Colegio Municipal RM.

1.1.2. Coeficiente técnico

El que exista una proporción adecuada de adultos por niños, es considerado como un aspecto importante para otorgar educación parvularia de calidad, donde existe consenso entre diversos entrevistados (expertos, educadoras y técnicos). Pensando en la necesidad que el equipo docente cuente con las condiciones necesarias para favorecer el bienestar y oportunidades de

aprendizaje en los niños y niñas. Ya que un adulto a cargo de un número excesivo de niños tiene seriamente interferido el logro de estos objetivos. Sin embargo, coinciden en que el coeficiente técnico depende del nivel educativo, teniendo en sala cuna menos niños por adulto, a diferencia de los niveles medios o transición.

"También es importante que el educador tenga un número acotado de niños de los cuales está a cargo sino ni el más fantástico de los educadores puede hacer algo." Entrevista Experto Nº 5.

"No podemos obviar la relación adulto-niño en el aula. Nosotros en Chile estamos pasados pero con gran margen respecto de cualquier recomendación internacional en esos términos, o sea ni la educadora mejor preparada va a ser capaz de generar una experiencia provechosa si tiene un número de niños que le resulta inmanejable." Entrevista Experto Nº 2

"Depende de los niveles… por ejemplo sala cuna sabemos que es un nivel de atención muy específico… cinco niños por cada técnico en párvulo y de ahí para adelante" Entrevista Experto institucional Nº 11

1.1.3. Ambiente físico

En relación a los aspectos del ambiente físico, cabe destacar que prácticamente todos los entrevistados los mencionan en alguna medida. Los expertos los señalan a modo general como relevantes, pero secundarios a los indicadores de proceso. Sin embargo, tanto en prácticamente todas las entrevistas como en los grupos focales de educadoras y técnicos, como en los grupos focales de apoderados, se describen en forma concreta aspectos del ambiente físico que se consideran relevantes para un programa de calidad.

En relación a estos elementos existe un amplio acuerdo entre todos los entrevistados, en la necesidad de que niños y niñas cuenten con espacios seguros, amplios, acogedores, adecuados en su ventilación, temperatura e iluminación. Espacios donde los niños puedan desplegarse con libertad. Esto implica contar con salas que contemplen realmente el metraje adecuado por niño, considerando aparte el espacio utilizado por el mobiliario dentro de las salas. Contar con espacios con mayor diferenciación, señalando que a veces un espacio tiene múltiples usos (biblioteca, sala multiuso, sala para matemáticas…) y con espacios al aire libre. Y en todos los grupos focales de apoderados surgió explícitamente la necesidad de contar con patios techados.

"Yo pienso que tenemos que tener un lugar físico, que debe ser seguro, ser acogedor, ser un ambiente grato para los niños" Entrevista Educadora Integra RM.

"Yo creo que una infraestructura es súper importante porque yo creo que un niño más lindo ve su colegio más ganas de estar ahí tiene, le gusta, mi colegio es lindo, y esto y el tema... y mi colegio está súper lindo (…), ay quiero entrar entonces." Grupo Focal Apoderados Colegio Particular Subvencionado RM.

"Uno es más idealista de repente, y obviamente podrían tener esto los chicos, un patio techado." Grupo Focal Apoderados INTEGRA IX

En cuanto al equipamiento se señala la importancia de la adecuación del mobiliario a las características de los niños, incluidos los baños, patios, espacios comunes y otras dependencias de la institución como salas de reuniones, bibliotecas y comedor. Así como también, la necesidad de contar con todos los materiales necesarios tanto en su calidad como cantidad para favorecer el desarrollo óptimo de los niños y niñas.

"Que siempre haya harto material, que haya material en las salas siento que falta alguna veces mucho material … Más material didáctico, cuentos gigantes siento que también faltan … más materiales didácticos" Entrevista Técnico Colegio Particular Subvencionado RM

"Los ambientes físicos propiamente tal, y estos últimos que sean cómodos, seguros, con un material didáctico, mobiliario pensado desde los niños y para los niños que promueva también el juego, la creatividad." Entrevista Experto Institucional Nº 6

"Que tengan disposición de material en todo momento, de todos los tipos. Material pedagógico, que tengan material de higiene, que no falte nada con ellos, porque eso también forma parte de la calidad de ellos." Grupo Focal Educadoras y Técnicos Jardín JUNJI IX

La visión de los niños y niñas

"Qué los patios sean muuuuuuy grandes." *Niños y niñas Colegio Particular Subvencionado RM*

"El patio con culmpios, resbalines y juegos de cuncuna." *Niños y Niñas Colegio Municipal RM*

"Que la sala tenga pelotas, peluches, trenes, coches, herramientas, muñecas." *Niños y Niñas VTF RM*

"Que hayan instrumentos...¡¡¡Siiiii!!!!....batería y guitarra eléctrica…" *Niños y Niñas Jardín JUNJI RM*

"Títeres, agua y plantas y pizarra con plumones." *VTF RM*

1.1.4. Condiciones laborales educadoras y técnicos

Dos entrevistados, dentro del grupo de expertos, consideran como un elemento central en calidad, las condiciones laborales de las educadoras y técnicos. Se considera de calidad un salario adecuado, condiciones contractuales que impliquen estabilidad, y el contar con tiempos fuera del aula para descansar, planificar, capacitarse, entre otros.

"La posibilidad de tener buenos trabajos, con las condiciones laborales adecuadas, con tiempo de planificación, con espacios de ocio también, o sea que haya más cantidad de gente que pueda hacer turnos entre ellas y entrar y salir de las salas." Entrevista Experto Institucional Nº 3.

1.1.5. Disponer de recursos económicos suficientes

Algunos entrevistados del grupo de expertos, de educadoras y técnicos y de apoderados; señalan la necesidad de contar con los recursos económicos suficientes para llevar a cabo programas de calidad en educación parvularia. Aquí se complementa con que los fondos otorgados a los jardines VTF no son suficientes para una adecuada calidad. Y un apoderado también destaca la necesidad de que la educación parvularia constituya una prioridad política para que estos fondos sean otorgados y administrados eficientemente.

"Dentro de las cosas que miramos en el tema de calidad (…) es el tema del financiamiento. Al ser vía de transferencia de fondos tenemos un financiamiento definido por cada uno de los niños y niñas, pero nosotros lo que hacemos es evidentemente la institución pone más plata para poder funcionar de mejor manera porque el financiamiento no nos alcanza para poder tener la calidad que nosotros queremos." Entrevista Experto Académico Nº 1.

"Esto pertenece netamente al estado, no cuesta nada financiar lo mínimo en un jardín, es pequeño. No cuesta nada financiar y preocuparse un poco más, de las educadoras, de las tías, de que puedan tener no sé, trabajar bien en un salón…" Grupo Focal Apoderados Jardín JUNJI RM.

"Tiene que haber mejores recursos tanto como en los aprendizajes, materiales, en sala, en patio…" Entrevista Técnico Colegio Municipal RM

1.1.6. Currículum

Dentro del grupo de expertos se destaca la importancia de contar con un currículum para un programa de educación parvularia de calidad. Y su importancia estaría radicada en el hecho que entrega la orientación acerca de lo que debe ocurrir en aula con los niños y niñas, e implica la necesidad de planificación y otorga claridad en los objetivos que se quieren ir logrando. En cuanto al currículum, también se destaca la importancia que este sea acorde a las bases curriculares para la educación parvularia que existen a nivel nacional.

"Nuestro modelo curricular que en el fondo en quien nos dice qué es lo que tiene que pasar en el aula con los niños, las niñas y las familias." Entrevista Experto Académico Nº 1.

"*Este acorde a las bases curriculares que alimentan este proyecto educativo y al interior hay planificaciones, programadas, efectivas, que orientan y lo que hacen es traducir lo que uno está anticipando como práctica pedagógica*" Entrevista Experto Institucional Nº 8.

"El currículum propiamente tal y todo lo que se vincule a él, procesos educativos, didácticas, metodologías" Entrevista Experto Institucional Nº 15

1.1.7. Proyecto educativo institucional (PEI)

Tantos los principales sostenedores, como el MINEDUC, consideran especialmente relevante que los centros educativos cuenten con un proyecto educativo institucional propio, construidos en forma participativa, que otorgue una identidad particular que los identifique, y que les haga sentido a los equipos y a la comunidad educativa. Valorando positivamente el desarrollo de la autonomía en los jardines, que el desarrollo de un PEI implica. Para esto se considera fundamental la comunicación del equipo dentro de la institución y la capacidad de poder compartir experiencias. Se enfatiza también la necesidad de la pertinencia cultural de los proyectos, sin desmedro de contemplar las bases curriculares nacionales y las políticas institucionales.

"El Ministerio se adopta de nuevo al proyecto educativo institucional que es el PEI y que lo están colocando ahí con fuerza." Entrevista Experto Académico Nº 6.

"Tú no sacas nada con enseñar algo que el niño no va a entender o que a la familia no le va a servir para el futuro, eso es lo que yo veo, entonces yo creo que la calidad va también en la pertinencia curricular con lo que corresponde a cada comunidad (…) en nuestros jardines infantiles tratamos que el proyecto educativo institucional de cada jardín infantil se vea plasmado esta pertinencia y obviamente con la base que son nuestras políticas de calidad, nuestra carta de navegación que son institucionales y nuestras bases curriculares que son ya nacionales." Entrevista Experto Institucional Nº 3.

"Proyecto educativo institucional del jardín infantil, el grupo humano, es decir las características de formación y de competencias profesionales y técnicas, y de competencias transversales o personales que deben exhibir este grupo humano que está en condiciones de, que debiera estar en condiciones de brindar este servicio educativo." (Entrevista Experto Institucional Nº 15).

En conclusión, la calidad estructural se considera un aspecto básico e indispensable para construir programas de calidad, donde se pone especial énfasis en la formación docente; señalándose incluso como el aspecto a priorizar si es que hubiese que elegir sólo uno. Tanto el coeficiente técnico como el ambiente físico se consideran como aspectos mínimos necesarios. Por último, surgen otros aspectos señalados como necesarios para la calidad estructural, como lo son las condiciones laborales, el disponer de recursos

económicos suficientes y el contar con currículum y PEI; los cuales son mencionados por un menor número de actores.

1.2 Calidad de procesos

La calidad de procesos se refiere al tipo de interacciones que se dan entre el educador y el niño, las características de las experiencias de aprendizaje, los aspectos pedagógicos y la propuesta educativa; a su vez, incluye la integración de la familia con el programa y los elementos de gestión de éste. En consecuencia, con esto el bienestar del niño y la niña también se incluye dentro de los indicadores de calidad de proceso.

Los indicadores de proceso son destacados principalmente dentro del grupo de expertos como los elementos centrales para una educación parvularia de calidad. Se destaca dentro de éstos la importancia de las interacciones tanto entre los adultos y los niños, como entre la institución que imparte educación parvularia y la familia.

*"El más importante es la calidad de **procesos.** La calidad de procesos tiene que ver con todo lo que sean las interacciones, las relaciones que los niños tengan con el material, con otros niños, con los adultos…"* Entrevista Experto Académico Nº 1.

"Central son los indicadores de proceso, que es todo lo que pasa en el aula y en qué es lo que ponemos el foco que tiene que ver con el vínculo (…) y tiene que ver con los aprendizajes que están pasando y las experiencias que tienen los niños y las niñas dentro de la sala." Entrevista Experto Institucional Nº 2

Los indicadores de proceso mencionados por los entrevistados son los que se detallan a continuación:

1.2.1. Interacción adultos - niños y niñas

Dentro de los indicadores de procesos los distintos actores entrevistados dan especial énfasis a la importancia de la calidad en la interacción de los adultos del contexto educativo con los niños y niñas que asisten a éste. Incluso los apoderados destacan que para ellos un indicador de calidad es la relación que las educadoras establecen con sus hijos.

Una interacción de calidad se considera de especial relevancia tomando en cuenta las características propias del desarrollo de los niños pequeños, los cuales dependen en gran medida del cuidado de un adulto, y por tanto, su bienestar depende de que estas interacciones sean positivas.

"De los factores que tienen que ver con parte del proceso, es tan, tan importante cómo son los estilos de interacción que ese personal tiene con los niños, en una etapa en que la interacción, la comunicación personalizada, individual es central." Entrevista Experto Institucional Nº 1.

"Esta capacidad de decir yo a ti, niños, niñas aunque sea, aunque tenga siete meses te estoy viendo a ti, te considero a ti, te respeto a ti, te acojo a ti." Entrevista Experto Institucional Nº 5.

"Lo principal sería estar en contacto con los niños yo creo que conocer sus necesidades, sus características, conocer el contexto de cada uno, conocer a su familia" Entrevista Directora JUNJI IX Región.

"*Eso uno se da cuenta porque el niño, la tía que mejor enseña y que más atención les presta y el niño como que va directamente donde esa tía*". Grupo Focal Apoderados Jardín JUNJI RM.

En cuanto a la calidad de la interacción, los entrevistados rescatan como fundamental las habilidades interpersonales de las educadoras y técnicos. Éstas consisten en primer lugar en la capacidad de relacionarse con niños y niñas de modo de lograr establecer un vínculo en el cual éstos se sientan vistos, respetados, queridos y protegidos.

"Tiene que ser una persona que empatice con el niño, que tenga buen vínculo con las familias, que sea capaz de ponerse en el lugar del niño y su necesidad." Entrevista Experto Académico Nº 5.

"Tiene que ver con la sanidad mental, tiene que ser una persona que tenga una muy buena capacidad de vincularse con un niño chico, hay que garantizar que la tengan". Entrevista Experto Académico Nº 2.

En segundo lugar, se señala dentro de la interacción del adulto con el niño, la importancia de su rol como mediador de los aprendizajes, esto implica la necesidad de acompañar a los niños en su experiencia y tener la flexibilidad y sensibilidad suficiente para adecuarse a las necesidades y motivaciones de cada niño.

"La mediación es fundamental hasta en lo más simple y uno nota los cambios de esas actividades tan estructuradas de que así y que así a lo de ahora que el niño no sé de repente no sé po no quiere pintar pero sí quiere estar con los encajes entonces dale la oportunidad de que ellos vayan buscando sus experiencias a través de sus intereses, es muy bueno, positivo" Entrevista Técnico JUNJI RM

"Entonces es un conjunto de cosas, entre la mediación, la afectividad, más los conocimientos que uno adquiere. Yo creo que esas tres cosas son fundamentales para una enseñanza de calidad, independiente de lo que esté en el medio." Entrevista Técnico JUNJI RM.

En tercer lugar, tanto expertos como educadoras, técnicos y apoderados mencionan una serie de características consideradas relevantes en el quehacer de una educadora y/o técnico en

educación parvularia. Entre estas características se destaca principalmente por parte de educadoras y técnicos la vocación. Y hay consenso entre los entrevistados en la importancia del compromiso que implica trabajar con niños y niñas pequeños. Se mencionan también la importancia de la creatividad, la flexibilidad, la constante disposición a aprender, la empatía, la paciencia y la energía que esta labor conlleva.

"Se necesita una educadora creativa, innovadora, alegre, tú como educadora tienes que transmitir esa alegría por estar haciendo lo que están haciendo y porque le trasmites y los motivas a que indaguen, a que averigüen, a que participen." Entrevista Experto Académico Nº 7.

"Yo creo que también va en la disposición que tenga uno como educador porque si uno no tiene la disposición de enseñar o de seguir aprendiendo no logra nada al fin y al cabo, uno tiene que tener la disposición para poder aprender y poder enseñar y tener la vocación de poder enseñar." Grupo Focal Educadoras y Técnicos VTF RM.

"Que tenga vocación, que le guste y logre llegar al niño, empatizar con el niño, tener el afecto que el niño necesita va a ser que el día de mañana ese niño sea un niño totalmente sano en términos académicos." Grupo Focal Apoderados Colegio Municipal RM.

Por último, cabe destacar que los padres hacen referencia a un aspecto muy relevante vinculado con las interacciones que requieren los niños y niñas pequeños, ya que se considera indispensable para el bienestar y desarrollo pleno de los niños el contar con adultos significativos que sean permanentes en el tiempo. Y es aquí donde los padres destacan la importancia de la continuidad de estas figuras al menos a lo largo del año escolar, ya que observan que sus hijos resienten el cambio en sus equipos docentes.

"Que cada tía que se encuentra en cada nivel, no se realice un cambio de ella dentro del año que van a estar, porque los niños en cierta manera igual se acostumbran a una tía." Grupo Focal Apoderados Jardín INTEGRA IX.

"*Yo creo que deberían avanzar dos años juntos y después cambiar (…) Es súper fuerte para ellos…Muy brusco el cambio…Por lo menos sala cuna…Medio menor y medio mayor debiese ser con la misma educadora, es como lo óptimo porque ellos llegan sin miedo, no tienen que reconocer a nadie."* Grupo Focal apoderados JUNJI RM.

La visión de los niños y niñas

"Que las tías jueguen mucho…a la pinta, a la escondida." Grupo Focal Colegio Municipal RM

"Que sean amorosas, como unas princesas." Grupo Focal Jardín JUNJi RM

"Que haga cosas graciosas y saque todos los materiales." Grupo Focal Colegio Particular Subvencionado

1.2.2. Bienestar del niño /niña como sujeto de derechos

Otro indicador de calidad de proceso, señalado por los entrevistados tanto del grupo de expertos como de educadoras, técnicos y apoderados, constituiría el bienestar del niño dentro del contexto educativo. Bienestar que se logra a través de ser considerado como sujeto de derechos, con un rol protagónico dentro de su programa educativo, y ser considerado en las características propias de su etapa en el desarrollo.

"Lo primero, lo esencial que es lo que nosotros miramos cuando vamos a observar la calidad, lo que ocurre, es que ese niño esté contento, querido, relajado." Entrevista Experto Académico Nº 2.

"…aprender jugando, que no sea todo escolarizado, es más lúdicos, que no sea los niños vengan aquí así como un regimiento, sino que disfruten el jardín". Entrevista Técnico VTF IX

"Elementos donde ponemos especial énfasis hoy día en definir al niño como sujeto de derecho, ciudadano y ciudadana." Entrevista Experto Institucional Nº 1.

Otro elemento constituyente del logro de bienestar, señalado por diversos entrevistados, consiste en la necesidad que los programas de educación parvularia sean inclusivos y que fomenten la integración. Esto, junto con que constituyan contextos donde cada niño con sus características particulares se sienta genuinamente parte y acogido, pero no solo los niños sino también sus familias. Dentro de la inclusión y la integración se mencionan la importancia de evitar la discriminación por género, el considerar la integración de familias de distintos contextos culturales y nacionalidades, junto con la integración de niños con necesidades educativas especiales.

"Para mí gusto tienen que ser parte de la inclusión, y la no discriminación en el sentido como del rol del jardín infantil o de la educación parvularia como un espacio de formación para la democracia." Entrevista Experto Académico Nº 5.

"Yo creo que la inclusión es súper importante (…) En todos los aspectos del niño. Porque aquí por ejemplo, ahora que se hizo la educación integral, hay niños que por ejemplo están en silla de ruedas, hay uno también que es con Síndrome de Down entonces se hace en cuanto al niño como persona. Entonces se los incluyen en todo, para todo, no se aparta al niño porque por color, o porque pertenece a una religión, nada. O sea yo creo que eso es súper importante para una buena educación." Grupo Focal Apoderados Jardín JUNJI RM.

Directamente vinculado con el bienestar de niños y niñas, está el énfasis por parte de algunos expertos y padres, en los procesos de transición. Esto se señala como otro importante indicador de calidad. Aquí se refiere especialmente a la transición desde el hogar al jardín, donde es especialmente importante el respetar los tiempos de los niños y dar la oportunidad que se puedan ir separando de sus cuidadores principales paulatinamente. Por otra parte, también se

menciona la importancia de cuidar el bienestar en la transición del jardín al sistema escolar. Aquí incluso se describe la filosofía de Reggio Emilia donde son especialmente cuidadosos en las transiciones.

Por último, un tema mencionado por un experto, y dos apoderados, el cual es central en el logro del bienestar y desarrollo pleno de un niño; es el rol que debiese cumplir un programa de calidad, en cuanto a poder detectar tempranamente rezagos en el desarrollo y otorgar o movilizar los apoyos correspondientes. Sobre todo considerando que una detección precoz puede cambiar el curso del desarrollo de un niño o niña.

"*Si un niño va a la educación parvularia y luego tiene dificultades para aprender a leer, tiene dificultades para aprender a sumar, tiene dificultades para relacionarse con sus compañeros, para seguir instrucciones en la sala... yo creo que hemos perdido el tiempo, todo el tiempo."* Entrevista Experto Académico Nº 4

"Lo que agregaría serían controles con fonoaudiólogo más temprano. Que no pase solo por los papás detectar el problema, sino que el jardín también se haga cargo de alguna manera de ese tipo de problema…No esperar la instancia en que el niño ya tenga un retraso en el lenguaje, o un retraso motor también puede ser, y que sea evaluado por un profesional a tiempo." Grupo Focal Apoderados Jardín INTEGRA IX

1.2.3. Relación con la familia

La importancia de la relación con la familia, surge como uno de los temas de mayor consenso entre los entrevistados, relevado tanto por expertos como educadoras, técnicos y apoderados. Se considera que la relación que establece la institución con la familia es un importante indicador de calidad, se debe propiciar la participación por parte de la familia, comprometiéndola con la educación de sus hijos.

"Cercanía y apoyo con la comunidad y la familia." Entrevista Directora Jardín VTFRM

"Si una educadora es muy buena con los niños pero es un... no considera los intereses de la familia, deja a la mamá de la puerta para afuera, etc. por muy buena que haga la pega dentro de la sala yo diría que no tiene buena calidad." Entrevista Experto Académico Nº 2.

Se distinguen facilitadores para una relación efectiva y de calidad, y se señalan las ventajas de ésta. En cuanto a aspectos que facilitan la relación del centro educativo con la familia, se destaca la necesidad de "jardines puertas abiertas", señalando que esto permite que los padres puedan compartir con sus hijos dentro de su jornada educativa. Además, a través de esta estrategia se fomenta una mayor colaboración y participación de las familias.

"Prácticas que promuevan un trabajo mucho más colaborativo y participativo de las familias no solo en el aula sino que en la comunidad educativa y por otro lado también los jardines empezar como a volcarlo también hacia la comunidad, que sean realmente jardines de puertas abiertas." Entrevista Experto Institucional Nº 1.

"Yo creo que en la mayoría de los casos acá somos todos padres primerizos, entonces lo que nos interesa, al momento de buscar un jardín es que sea un jardín de puertas abiertas. Poder entrar a la sala, compartir con ellos, realizar actividades, darles el almuerzo, y eso también hace que uno tenga más confianza con respecto a la educación que le están entregando." Grupo Focal Apoderados Jardín INTEGRA IX.

Para lograr una relación de calidad con las familias, también se considera relevante, que se tomen en cuenta las condiciones laborales actuales de los padres y/o apoderados, con jornadas muy extensas y dificultad para poder asistir a actividades. Esto surge como un modo de facilitar la relación, donde se señala la necesidad de adecuarse a estas condiciones y generar mecanismos efectivos para poder relacionarse con las familias.

"O sea, la realidad hoy día en nuestro país es que tenemos un 40 por ciento de jefatura de hogar femenina que o trabaja o trabaja... entonces tenemos que buscar de qué manera nosotros consideramos que hay una participación real de la familia. O es que nosotros también vamos a la familia o estamos esperando siempre que sea la familia la que venga." Entrevista Experto Institucional Nº 4.

Con respecto a las ventajas que otorga una relación de calidad con las familias, se considera que el contar con padres involucrados en la educación de sus hijos, facilita fomentar prácticas que favorezcan el proceso de estimulación y consecuente desarrollo de los niños y niñas, tanto dentro como fuera del contexto educativo.

"Se basa también en eso de ir educando paralelamente, porque aquí enseñan canciones, ese tipo de cosas, e igual es bueno seguir reforzando en la casa, y todo eso. Entonces la comunicación con las tías ahí es importante." Grupo Focal Apoderados Jardín JUNJI RM.

"Pero lo que yo creo que hace el jardín infantil en términos de este objetivo del desarrollo pleno, de la estimulación del niño no puede terminar en esas horas de jardín sino que es bueno que haya continuidad, que las familias tengan como herramientas en términos de... de cómo estimular al niño." Entrevista Experto Académico Nº 5.

Se considera también un aporte de gran valor la retroalimentación que pueden dar los padres acerca de su percepción sobre la calidad del programa al que asisten sus hijos. Y vinculado a esto se destaca que los padres comprometidos con la educación de sus hijos exigen y desafían una mayor calidad.

"Hay una gestión más allá que es lo que pasa en sala y que es la gestión con la familia… trabajo con familia que no lo podemos dejar de lado para saber si estamos haciendo un buen trabajo o no." Entrevista Experto Institucional Nº 2.

"Influye desde los dos sentidos se supone que los papás más participativos exigen también mejor calidad." Entrevista Experto Académico Nº 5.

Por último cabe destacar que tres entrevistados mencionaron dentro de la importancia de la relación con las familias, el considerar fundamental la relación con la comunidad en la que está inserta la institución. Y el que una educación parvularia de calidad también debe ser capaz de movilizar las redes disponibles, en beneficio de los niños y sus familias.

1.2.4. Aprendizajes y desarrollo de habilidades en los niños y niñas

Tanto expertos como educadoras y apoderados señalan dentro de los elementos importantes para un programa de calidad, el que los niños y niñas puedan desarrollar ciertas habilidades, tales como el gusto por el aprendizaje, expresión de emociones y autorregulación, desarrollo de habilidades sociales, desarrollo artístico y desarrollo de habilidades cognitivas. Educadoras y padres en concreto señalan que para ellos es importante que logren aprender tanto contenidos del ámbito disciplinar como valórico. Recalcando nuevamente la importancia de velar por un desarrollo integral que toma en cuenta las características y necesidades propias de cada niño y niña.

"Calidad tiene que ver con los aprendizajes que están pasando y las experiencias que tienen los niños y las niñas dentro de la sala." Entrevista experto Institucional Nº 2.

"Por ejemplo cuando uno ve que los niños a la casa y comentan cosas nuevas, empiezan a decir por ejemplo colores, palabras que van aprendiendo. Cosas que se aprenden solamente en el jardín porque los niños van socializando con los otros." Grupo Focal Apoderados Jardín JUNJI RM.

"Más que por indicadores de logros de los niños yo creo que puede ser primero por un tema social, tema de la adaptación, el que logren involucrarse con otros, que sean más autónomos, siento que ahí tú comienzas a avanzar en un tema de calidad y después paralelamente involucras todo el tema de los conocimientos". Entrevista Educadora Colegio Particular Subvencionado RM.

Por otra parte, dentro del desarrollo de habilidades y adquisición de conocimientos surge, en algunas entrevistas de experto y apoderados, la importancia de la educación parvularia en el logro de una adecuada inserción al sistema escolar.

"Creo que cualquier definición de calidad debiera estar medida en términos de los beneficios que ha reportado para el niño y entre ellos -sin ser el único- el beneficio que le puede implicar en su desempeño en el sistema escolar." Entrevista Experto Académico Nº 4.

"De aquí salen ya preparados para kínder, de hecho llegan un momento a mitad de año en pre kínder y te dicen "sabe que, su hijo ya está apto para pasar a kínder, si Ud. Quiere lo podemos avanzar". Grupo Focal Apoderados Jardín JUNJI RM.

"Que vaya sentando las bases de la pre lectura, pre escritura, pre conocimiento de nociones matemáticas que vaya incorporando elementos que tienen que ver con el cuidado de su entorno, que cuando estén siendo promovidos a primero básico hayan adquirido hábitos y también que tenga que ver con una formación que le permita socialmente relacionarse bien con sus compañeros". Entrevista Educadora Colegio Municipal IX.

1.2.5. Interacción entre los adultos del contexto educativo

La interacción entre los adultos del contexto educativo también es mencionada por algunos entrevistados como elemento relevante dentro de la calidad, tanto por el clima que se genera -el cual va a influir directamente en el bienestar y posibilidad de aprendizaje en los niños- como porque la interacción entre los adultos también constituye un modelo de interacción para los niños.

"También la interacción que tienen adultos con adultos. Yo siento que eso es tan importante, o sea tu a veces puedes entrar a un establecimiento, a un jardín infantil y como uno puede -de alguna manera- percibir que hay un clima afectivo y hay un clima relacional entre las personas que ahí trabajan, tú percibes claramente como que es un clima fluido, armónico, tranquilo, que hay coordinación, que hay colaboración entre esas personas, eso también se transmite a los niños y los niños lo perciben." Entrevista Experto Institucional Nº 5.

"Llamamos ambientes educativos considerando dos dimensiones: los ambientes laborales enriquecidos que tiene que ver con la convivencia, todo lo que tiene que ver con gestión de personas, todo lo que es el ambiente humano y también los ambientes físicos." Entrevista Experto Institucional Nº 1.

1.2.6. Liderazgo efectivo

Un liderazgo efectivo por parte del director de la institución o el encargado del programa, también se señala como un factor relevante dentro de la calidad. Se menciona la importancia de un liderazgo participativo y colaborativo, que fomente el trabajar en equipo y realice una adecuada coordinación. Aparte de sus funciones administrativas, un liderazgo efectivo se señala que también constituye un modelo de interacción positiva, y logra mantener climas laborales favorables tanto para los niños como los adultos que trabajan en la institución.

"La gestión de la jefa de unidad, de la directora es clave también y de su modelaje (…) que no pierdan el foco de que es lo que está pasando con el desarrollo de los niños y las niñas (…) Pero finalmente ahí es donde ponemos más fuerza, en la gestión." Entrevista Experto Académico Nº 3.

"El tema del liderazgo educación infantil... Pero desde el liderazgo distribuido, colaborativo, donde todos participan." Entrevista Experto Académico Nº 6.

1.2.7. Aspectos pedagógicos

Al indagar sobre calidad en lo pedagógico los entrevistados señalaron la importancia de contar con una metodología de enseñanza acorde a cada etapa del desarrollo de niños y niñas. Esto implica que esté basada en las características particulares que posee cada etapa. Se menciona en concreto la necesidad que esté basada en el juego y que considere la necesidad de movimiento y expansión de los niños pequeños. Junto con que éstos sean protagonistas de su aprendizaje y que el adulto constituya un mediador. Esto implicaría propiciar experiencias de aprendizaje con sentido para los niños, vinculado a lo que sucede en su vida cotidiana y, alejándose de la escolarización que determina este nivel educativo. También se señala la importancia de que las educadoras aprovechen todas las instancias que aparezcan para favorecer experiencias de aprendizaje, aunque estas se den en momentos que no estén particularmente diseñados para esto. Por último uno de los aspectos a los que los niños y niñas hacen referencia es a sus preferencias en cuanto a sus aprendizajes y actividades dentro del jardín infantil, donde describen experiencias variadas que incluyen tanto actividades vinculadas al aprendizaje de contenidos disciplinares, como otro tipo de actividades experienciales relacionadas a la vida cotidiana.

"Tienen que enseñarle de manera acorde a ese nivel de desarrollo y de enseñarle de manera entretenida. Necesita oportunidades de aprendizaje pertinentes, significativas y desafiantes (…) Hay una sobrevaloración de la quietud y el silencio porque creen que aprender se necesita estar quietos y callados y yo creo que no hay necesidad de ninguna de las dos cosas." Entrevista Experto Nº 11.

"Los elementos claves tienen que ver con una metodología que se basa en el aprendizaje activo, un aprendizaje activo asociado al juego, una acción vinculada también a una reflexión; que la favorece una educadora bien preparada." Entrevista Experto Nº 6.

¿Qué les gusta hacer en el jardín o en el colegio?

"Aprender nuevas canciones."

"Salir al patio"

"Jugar … la pinta, a la escondida, …con juguetes"

"Saltar como ranas y saltamontes."

"Los cuentos."

"Cocinar, hacemos pancitos y cortamos lechuguita."

"Jugamos con la lupa, vemos arañas y chanchitos de tierra."

"Jugar con las letras y los números."

"Estar con las tías"

"las tizas, la plastilina, armar con palitos y lanas"

(Opiniones de los niñas y niñas de los grupos focales)

En conclusión, podemos señalar que la calidad de procesos es mencionada principalmente por el grupo de expertos, como el aspecto más importante en un programa de calidad. Dentro de los elementos que constituyen la calidad de procesos se destaca como central la interacción por parte de los adultos con los niños. También hay consenso, y es mencionada por un importante número de actores, en la importancia de este factor para el bienestar de niños y niñas y la relación con las familias. Un número menor de actores señala la importancia de la interacción entre los adultos del contexto educativo, la necesidad de liderazgo pedagógico y que es un elemento a considerar en los procesos de aprendizaje y desarrollo de habilidades en los niños y niñas. En relación a calidad en lo pedagógico, los actores no lo mencionan espontáneamente, y un número menor de éstos hace referencia a algunos aspectos a considerar en esta área, solo cuando se les pregunta explícitamente.

1.3. Institucionalidad

Con respecto a la institucionalidad se pueden distinguir tres niveles a partir de las opiniones de los entrevistados, al indagar acerca de este tema. (Se realiza una descripción de estos tres

niveles, el modo en que se organiza y presenta esta información.) Un primer nivel macro considerando el contexto nacional, un segundo nivel que involucra la organización dentro de una institución que administra varios jardines, y un nivel dentro del jardín o colegio.

El **nivel macro implicaría la institucionalidad de la educación parvularia a nivel nacional**, donde hay dos entrevistados dentro del grupo de expertos que valoran la iniciativa de crear organismos donde se pueda centralizar el aseguramiento de la calidad, la creación de políticas públicas especialmente enfocadas para la educación parvularia, y que incorporen a todas las instituciones que imparten educación parvularia.

"Y el tema de la institucionalidad que también es otro tema que está involucrado en la calidad que nosotros queremos instalar. Hoy día estamos expectantes y a la espera de que se ordene y de que en verdad no existan diferentes reguladores." Entrevista Experto Institucional Nº 2.

Se considera de calidad el que existan instituciones/organismos con roles diferenciados: reguladores, fiscalizadores y también encargados de la supervisión y acompañamiento, junto con que existan las instancias de evaluación.

"Para el país es mucho mejor que haya una sola institucionalidad que regule y otra que fiscalice." Entrevista Experto Institucional Nº 2.

"Yo creo que debiera haber alguna instancia en esta nueva institucionalidad que se dedique más al tema curricular, que nos acompañe que nos ayude, o que entre todos demos lineamientos del modelo curricular (…) y al tema evaluación porque eso es un deber que tenemos en el país hoy día." Entrevista Experto Institucional Nº 2.

El segundo nivel **correspondería a las características dentro de cada institución**, que impliquen ser sostenedores, donde se menciona**:**

a) **Instalar un enfoque regional/territoria**l: Aquí tanto INTEGRA como JUNJI señalan que para ellos un factor relevante en cuanto a calidad es el poder lograr organizar la institución bajo este enfoque. En INTEGRA se señala que para ellos el objetivo es poder lograr contar con equipos multidisciplinarios que puedan guiar con mayor focalización y diferenciación las necesidades de una comunidad educativa en particular, manteniendo objetivos transversales a nivel institucional, pero con objetivos diferenciados para cada comunidad educativa de acuerdo a su PEI. Para JUNJI implicaría dar relevancia al territorio al cual pertenecen los niños. Considerando este aspecto como parte de su identidad, y a la vez fomentando el encuentro entre jardines que pertenecen a un mismo territorio.

b) **Importancia de la institución en cuanto apoyo a los jardines:** este aspecto se refiere a la mención tanto por parte de un grupo focal de educadoras y técnicos, como de un grupo focal de apoderados; de la incidencia que tiene en la calidad del programa el apoyo institucional. Especialmente mencionan la importancia del apoyo de dotar con personal suficiente, con

turnos y reemplazos adecuados, contar con las capacitaciones necesarias y el apoyo en materiales e infraestructura.

"Tener tías de apoyo, aquí no hay tías de apoyo en ningún, o sea faltó una, allá tienen la párvulo y la técnico, entonces sacan a la que tiene menos niños." Grupo Focal apoderados Jardín JUNJI.

c) La necesidad de **contar con una entidad/oficina central a disposición de las necesidades y requerimientos de cada jardín**, aparece como un medio para lograr calidad en el caso particular de INTEGRA.

"Generalmente nos ha ido pasando que se trabaja como al revés, como que los jardines trabajan para las oficinas regionales, y las oficinas regionales trabajan para la casa central, entonces hoy día estamos tratando como de ir revirtiendo y que nosotros vayamos respondiendo más particularmente las necesidades de los jardines infantiles." Entrevista Experto Institucional Nº 1.

Y el tercer nivel es lo que sería dentro de cada jardín o colegio, donde aparece como interesante la percepción de las educadoras de párvulo que pertenecen a colegios municipales. Éstas señalan que calidad institucional para ellas sería el poder contar con los tiempos adecuados para planificar y preparar material, el contar con la posibilidad de trabajar en equipo, y también la necesidad de contar con una articulación adecuada entre los niveles parvularios y la educación básica. Vinculado a este último aspecto mencionan la importancia de visibilizar la educación parvularia dentro de la escuela.

"*Yo creo que de pronto cuando tú estás inserta en una escuela que es básica todo lo que es el trabajo que es de educación parvularia se pierde o se desconoce (…) que en el fondo como el equipo como de gestión, de dirección y el resto a lo mejor también entiendan cuál es nuestra función porque es como si fueran dos mundos aparte, educación parvularia y enseñanza básica."* Grupo Focal Educadoras y técnicos Colegio Municipal RM.

En conclusión, en la gran mayoría de las entrevistas y grupos focales la institucionalidad no es mencionada por los actores espontáneamente, a pesar de que se pregunta por ella de forma explícita y de los cambios significativos que están ocurriendo actualmente. Dentro de lo que es mencionado por un número menor de actores, se destacan elementos de calidad institucional a nivel de país, específicamente a nivel de instituciones sostenedoras de jardines (ej. JUNJI, INTEGRA, Hogar de Cristo).

2. La calidad en chile

2.1 Elementos de Calidad Presente Hoy en Chile

Con respecto a elementos que constituyen calidad en Chile, los distintos actores entrevistados, logran visualizar más bien avances, pero no aparecen aspectos señalados como logrados óptimamente.

También llama la atención la dispersión de elementos mencionados. Donde la gran mayoría de los aspectos mencionados son nombrados por pocos entrevistados. Esto podría entenderse a partir de la visión de la diversidad que se aprecia en cuanto a calidad en los diferentes programas, y también se observan diferencias entre los distintos actores entrevistados, y analizados en este informe (Expertos, Educadores, Técnicos y Apoderados). A continuación se describen los distintos aspectos mencionados agrupados en percepción de logros en indicadores estructurales, de proceso y de gestión institucional. Además se agrega un cuarto aspecto que contempla los logros en los cambios de visión que favorecerían una educación parvularia de calidad. Dentro de cada categoría (estructural, procesos, institucionalidad y visiones), los temas se van presentando ordenados de acuerdo a la prioridad que le dieron los distintos actores.

"Yo siento que como en todo es súper difícil generalizar porque siempre así como hay, como uno puede encontrar centros que son sumamente inadecuados, también uno puede encontrar lugares que son, que realmente son muy buenos." Entrevista Experto Académico Nº 3.

2.1.1 Indicadores estructurales

a) Ambiente Físico

La percepción de avances en infraestructura y equipamiento principalmente de los jardines, es uno de los elementos de mayor consenso entre los expertos. Y en el caso de las educadoras y técnicos, si bien también perciben avances, éstas son quienes enumeran una mayor cantidad de necesidades en este ámbito, lo cual se describe más adelante en este informe.

Se destaca que se ha avanzado en cuanto a espacios y equipamiento y que en general se cuenta actualmente con jardines infantiles de mucho mejor calidad en cuanto a infraestructura que lo que se tenía hace 15 o 20 años atrás.

"*Bueno la implementación de las salas ha estado mejor…Se ha avanzado mucho en materiales, las salas cunas tienen todo tipo de implementación para poder hacerlo (…)De todas maneras, en relación a quince años atrás se puede ver que los jardines están mucho mejor implementados."* Entrevista Experto Académico Nº1.

"No llegamos a un estándar internacional, ni de OCDE (…) pero hoy día creo que de todas maneras está instalado en el país una mirada a tener una infraestructura digna, mucho más que digna, con espacios con armonía (…) con una belleza que le permita al niño querer el lugar donde

está. Y yo creo que eso si está instalado hoy día en Chile, de todas maneras." Entrevista Experto Institucional Nº 2.

"Tenemos los elementos, gracias a Dios estos últimos años nos han llegado muchos elementos. Los juguetes, la implementación se está mejorando enormemente (…) Tenemos cosas muy lindas, entonces los niños pueden trabajar en todo su esplendor". Entrevista Técnico VTF IX

b) Bases curriculares para la educación parvularia

El contar con bases curriculares en educación parvularia, es un hecho que destacan varios expertos y algunas educadoras. Se valora el hecho de que profesionaliza la educación parvularia y que otorgan una orientación y referente en cuanto al desarrollo de currículos, programas y prácticas pedagógicas. Se destaca que a partir de la creación de las bases y los subsecuentes programas y mapas de progreso, se produce un hito en cuanto a claridad y orientación en el quehacer pedagógico, específicamente qué es lo que los niños y niñas debiesen aprender por nivel y qué esperar de ellos.

"*Lo primero que creo que hay que destacar acá son las bases curriculares donde ahí se entregan criterios para la práctica pedagógica*." Entrevista Experto Académico Nº 4.

"Una de las cosas buenas es que haya por ejemplo las bases curriculares, que bien es cierto son cuestionadas pero son una base que orientan el quehacer pedagógico" Entrevista Experto Académico Nº 5.

"Después empezaron las bases curriculares, fue un vuelco súper importante, estuvimos años trabajando las bases curriculares puras, después vinieron los programas de educación y eso nos dio como una base más específica, el trabajo sobre todo en pre kínder y en kínder ¿qué es lo que tengo que aprender en pre kínder?, está ahí. ¿Qué es lo que tengo que aprender en Kínder? Está ahí, entonces como que hay un orden mayor. Y los mapas de progresos también que nos ayudan, nos apoyan harto y los indicadores que también nos han ido apoyando". Entrevista Educadora Colegio Particular Subvencionado.

c) Coeficiente Profesional y Técnico en Sala

El aumento de la cantidad de adultos por niños, y la profesionalización de éstos, es un elemento de calidad que también es mencionado por algunos entrevistados. Incluso los apoderados de un grupo focal consideraron que tenían una proporción óptima.

"Validamos la incorporación de educadoras en sala, si bien es cierto falta todavía lograr los coeficientes que esperamos para calidad." Entrevista Experto Institucional Nº 1.

"Hoy en día que exista una educadora por sala es buenísimo porque antes era una educadora para dos salas y una técnico por sala." Entrevista Técnico JUNJI RM.

"Tenemos 25 niños y 2 adultos por sala, es ideal." Grupo Focal Apoderados Colegio Municipal RM.

Con respecto a la percepción de los logros en calidad estructural, lo que más se rescata son avances en infraestructura. Esto surge ante la necesidad de buscar elementos positivos, sin embargo no se considera como un aspecto logrado. El contar con bases curriculares en educación parvularia también se percibe como un logro, mientras que el coeficiente profesional y técnico en sala es mencionado como un aspecto en el que hay ciertos avances, por parte de algunos actores. Sin embargo, también surge como un aspecto donde otros actores (principalmente educadoras y técnicos) perciben la necesidad de mejoras.

Percepción de logros en indicadores de proceso

a) Interacción de Calidad Adultos - Niños y Niñas

La percepción de que la gran mayoría de las educadoras y técnicos son cálidas y acogedoras, generando un contexto en que niños y niñas se sienten a gusto con los adultos a cargo, es un logro visualizado por algunos expertos. Esto se atribuye a que en general son profesionales comprometidas con su trabajo, y tres entrevistados señalan que en la formación de las educadoras este es un elemento que se desarrolla explícitamente. Esto se atribuye a que es parte de la tradición en educación parvularia en Chile, la cual cuando se comenzó a impartir en Chile fue a través de docentes influenciados por la corriente alemana. En la cual se ponía especial énfasis a las interacciones, y que este aspecto ha perdurado en el tiempo en la formación inicial.

En relación a este aspecto cabe destacar que en los cuatro grupos focales de apoderados dentro de los elementos que ellos perciben como logrados, señalan la calidad de la interacción de los equipos docentes con sus hijos e hijas.

"Fíjate que en todos los estudios que hemos hecho, en todos los proyectos que hemos hecho lo que sale como más alto es el tipo de interacción que tiene el adulto con el niño. No te voy a decir que sale increíblemente pero los adultos en general son cálidos." Entrevista Experto Académico Nº 1.

"Las educadoras tienen vocación y la manera en que les enseñan a los niños es muy buena (…) son cursos afiatados, y el curso afiatado es porque hay un buen líder al frente." Grupo Focal Apoderados Colegio Municipal RM.

"Yo creo que es muy medular a la tradición pedagógica de la educación parvularia es hacer que el niño se sienta a gusto, que el niño esté contento y esto se transmite también... yo he entrevistado formadores de distintas universidades y esto se les transmite explícitamente a las educadoras en formación." Entrevista Experto Académico Nº 4

"Las docentes normalmente están súper comprometidas con el trabajo, súper comprometidas a pesar de que la mayoría son niñas jóvenes." Entrevista Técnico JUNJI RM.

b) Bienestar Emocional del Niño

La percepción que en la mayoría de los jardines que pertenecen a JUNJI e INTEGRA, los niños y niñas se encuentran en condiciones de bienestar emocional, es mencionado por algunos expertos. Señalan que en general los niños se observan contentos, motivados y con los cuidados adecuados. Además, se ha observado que se fomenta la expresión de emociones y estrategias adecuadas en resolución de conflictos.

"Lo que yo he visto, los jardines de... especialmente de Integra pero JUNJI también, los niños la parte afectiva está lograda, salvo excepciones." Entrevista Experto Académico Nº 2.

"Esto está bien documentado, a los niños les gusta ir al jardín infantil, los niños se sienten a gusto con su tía, lo pasan bien." Entrevista Experto Académico Nº 4.

c) Oportunidades de Aprendizaje y Avances Pedagógicos

Algunos expertos manifiestan observar avances en las oportunidades de aprendizaje en los niños y niñas. Lo que es consecuente con la percepción en los cuatro grupos focales de apoderados, que señalan que sus hijos e hijas se encuentran motivados por aprender, y manifiestan estar sorprendidos de los conocimientos que éstos les trasmiten. Entrevistados que son parte de JUNJI e Integra destacan sus currículos y en JUNJI perciben que los aprendizajes en sus niños y niñas son de calidad y se diferencian de otros jardines.

"Las oportunidades de aprendizaje siento que están cada vez más logradas, ha habido un progreso significativo. Yo llevo cuarenta años mirando jardines y te digo la diferencia es gigantesca, gigantesca." Entrevista Experto Académico Nº 2.

"Yo valoro que mi hija en pre kínder sabe muchas cosas en lenguaje, un día llegó hablándome de la Frida Kahlo el año pasado así como yo qué onda y me decía mamá yo quiero ver la película, consígueme la película. Entonces eso, como que los motivan a querer conocer más cosas y eso yo destaco del colegio". Grupo Focal Apoderados Colegio Particular Subvencionado.

"A ver yo creo que Integra hace grandes esfuerzos para ir desarrollando un currículum o un nivel de poner prácticas pedagógicas que el niño sea el centro efectivamente del proceso educativo." Experto Institucional Nº 10.

"Yo diría que los niños que egresan de la JUNJI marcan diferencias en las escuelas, en los colegios a donde ingresan básicamente por el desplante, por el desarrollo de su personalidad." Experto Institucional Nº 10.

d) Formación Docente

En relación a la formación docente algunos actores mencionan la percepción de avances tanto en la formación inicial, como en la formación continua.

Con respecto a la formación inicial, se valora que la formación como educadora de párvulos constituya una carrera profesional, la cual haya surgido además al alero de la Universidad de Chile. Dos entrevistados incluso manifiestan que el que sea una carrera profesional en sí constituye calidad. Vinculado a esto, se destaca que al estar dentro del ámbito universitario esto implica el tener que contar con regulaciones, mallas, acreditaciones y otra serie de aspectos que dan formalidad a la formación. Otro entrevistado considera que las mallas actuales han mejorado en comparación a lo que había hace algunos años atrás, donde señala como relevante la incorporación en la formación acerca de psicología del desarrollo y el énfasis en la necesidad de pertinencia cultural.

"Otra gran fortaleza es que nosotros tenemos una carrera universitaria y eso en comparación con otros países la verdad es que estamos -como en ese sentido- bastante bien digamos porque tenemos ya integrada al mundo el campo de la pedagogía (…) hay una formación inicial que está respaldado por el ámbito universitario. Y lo mismo los técnicos, los técnicos en educación parvularia es gente que está incorporada, está institucionalizada, está dentro del sistema." Entrevista Experto Institucional Nº 8.

"*Está entrando todo lo que es la psicología de las emociones, que es súper importante. Está entrando todo lo que es la psicología del desarrollo más allá de lo que tú veías como base sino que como una prolongación. La pertinencia cultural también está entrando súper fuerte a las mallas curriculares."* Entrevista Experto Institucional Nº 3.

En relación a los avances en formación continua, se destaca la labor de JUNJI e INTEGRA, quienes tienen incorporado dentro de sus políticas institucionales la formación continua y capacitación permanente de sus equipos, tomando en consideración, en algunos casos, a todos los agentes que participan del proceso educativo .

"Nosotros, por lo menos de UNICEF tuvimos varias experiencias con JUNJI y con Integra sobre todo en los temas de formación continua de la educadoras. Yo creo que hay más conciencia de que efectivamente que lo que están haciendo es tremendamente importante." Entrevista Experto Académico Nº 5.

En calidad de procesos se perciben algunos avances entre algunos actores, relacionados con la interacción entre adultos y niños y el consecuente bienestar de éstos. Sin embargo, se percibe como un bienestar básico, donde existe un buen trato por parte de los adultos, y los niños(as) no se encuentran en peligro. Pero la calidad de procesos no se considera como un aspecto totalmente logrado. Algunos actores mencionan avances en las oportunidades de aprendizaje y avances pedagógicos entre niños y niñas, concordante con la opinión de los padres acerca de que sus hijos e hijas adquieren nuevos aprendizajes en el jardín y colegio.

Logros en la gestión institucional

a) Contar con INTEGRA y JUNJI

En cuanto a logros en la institucionalidad se destaca en primer lugar el contar con dos instituciones que imparten educación parvularia a la mayoría de los niños y niñas chilenos. Tanto la creación de la JUNJI como INTEGRA y el rol que han cumplido a lo largo de los años en la implementación de jardines, con sistemas que fomenten el impartir programas de calidad. Eso, a través de la creación de currículum, sistemas de supervisión, asesoría y evaluación de sus jardines.

"Nosotros tenemos en este país, dos grandes instituciones que son JUNJI e Integra que han desarrollado -yo siento- una labor súper importante, que han hechos avances, desde creación de currículum, o instrumentos específicos para la evaluación de los niños." Entrevista Experto Institucional Nº 5.

"La JUNJI hizo historia tanto como institución del Estado con su creación, como con el sistema que aplico a los jardines primero de supervisión, acompañamiento, asesoría y después de fiscalización." Entrevista Experto Académico Nº 7.

"Bueno después Integra que también se transformó de una institución absolutamente asistencial a tener en forma permanente y reiterada mejoras en sus procesos pedagógicos, en la contratación de más educadoras, en el mejoramiento de sus jardines infantiles. Yo creo que en eso hemos ido avanzando bien." Entrevista Experto Académico Nº 7.

b) Creación de la Subsecretaria de Educación Parvularia, y la Presencia de otras instituciones del Estado vinculadas.

La reciente creación de la Subsecretaría de Educación Parvularia, también se señala como un logro en la institucionalidad.

"La creación de la subsecretaría de la educación parvularia son tremendas buenas noticias." Entrevista Experto Académico Nº 5.

También se menciona que el hecho que la educación parvularia esté considerada dentro del sistema de aseguramiento de la calidad, se percibe como un logro institucional. Por otra parte, la existencia de una intendencia en educación se considera como un posible aporte, en la medida que implique un sistema de acompañamiento.

"Si hay avances en ese sentido a que la agencia de calidad y la intendencia estén a cargo de la acreditación, de la autorización y que además eso implique un sistema de acompañamiento a mí me parece un tremendo aporte." Entrevista Experto Institucional Nº 2.

c) Aumento Salarios y Mayor Disponibilidad de Becas

Un entrevistado menciona como logros a nivel institucional el aumento en los salarios de las educadoras, y la existencia de becas para la formación inicial a través de la beca "Vocación de Profesor".

"Lo que gana ahora una educadora no es lo mismo, y eso se agradece (…) se les sumó beneficios, como la beca vocación de profesor, donde la beca te permite estudiar gratis entonces también es algo que a la familia le interesa porque estudiar no es barato" Entrevista Experto Institucional Nº 3.

d) Aumento en los Requerimientos/ Exigencias en la Autorización

Se manifiesta por parte de un entrevistado, que constituye un indicador de calidad el aumento en los requisitos o requerimientos para la autorización del funcionamiento de los jardines infantiles. Estos requisitos incluyen mayores exigencias en infraestructura y equipamiento, calidad en los materiales, dotación de personal y capacidad de gestión y liderazgo pedagógico de las directoras.

*"Ahí nosotros estamos cambiando lo que hoy día, el mínimo que hoy día se está exigiendo avanzando hacia una exigencia mayor. Bueno, ahí son varios los factores que estamos hablando desde la estructura y del espacio físico, del equipamiento…"*Entrevista Experto Institucional Nº 8.

Es escasa la mención de avances a nivel institucional, lo que se valora es la presencia de Integra y la JUNJI como proveedores del servicio. Algunos aspectos que son mencionados son: el contar con una Subsecretaría de Educación Parvularia, valorar que ésta se considere dentro del sistema de Aseguramiento de Calidad, y el contar con mejores salarios, algunas becas y el aumento de requerimientos y exigencias en la autorización para el funcionamiento de los jardines.

e) Cambios en la valoración de la educación parvularia

Cuatro entrevistados dentro del grupo de expertos señalan como avance en la calidad, el cambio de visión o percepción acerca de la educación parvularia en sí y algunos aspectos relacionados:

Se destaca el hecho de que actualmente existe plena conciencia acerca de la importancia que tiene en el ser humano lo que ocurra en sus primeros años de vida, y en consecuencia, la importancia que tiene una educación inicial de calidad. Esto se atribuye a la percepción que existe una tendencia mundial en relación a esto, a partir de estudios vinculados a la psicología, las neurociencias, y se ve un especial impacto de los estudios que provienen del ámbito de la economía. A partir de estos estudios se demuestra que la educación parvularia de calidad se traduce en una inversión a futuro en un país.

"La valoración de la etapa del desarrollo, de esta primera etapa en la vida, como de la importancia de la educación inicial, yo creo que ha habido un movimiento que no han sido nacionales sino que ha ido llegando más información respecto a este tema." Entrevista Experto Académico Nº 5.

"Desde los 90 hacia adelante no se mira la educación parvularia como un gasto sino como una inversión, podemos sentirnos tranquilos que se ha logrado como instalar la idea de que la educación parvularia es un capital, que es una inversión como país." Entrevista Experto Académico Nº 7.

Además, se otorga relevancia a la ratificación de Chile a la Convención de los Derechos del Niño (CDN), lo que genera un compromiso internacional a velar por el bienestar y pleno desarrollo de los niños y niñas. Esto implica un cambio de visión acerca de éstos al ser considerados en la actualidad como sujetos de derechos.

Un entrevistado hace hincapié, en un punto específico dentro de los derechos de los niños y niñas, con respecto a que en la actualidad se respeta su autonomía en el aprendizaje. El experto tiene la impresión que ya casi no se observan prácticas donde se impone el aprendizaje a los niños, sino más bien se le ponen a su disposición diversas experiencias de aprendizaje.

"Tiene que ver con la adopción de los acuerdos internacionales -que Chile los ha ratificado-, la Convención de los Derechos del Niño, que implican que tampoco te puedes salir del camino porque de alguna manera hiciste un compromiso internacional de respetar estos acuerdos que van en

beneficio de la infancia, que cada vez están más desarrollados y más profundos." Entrevista Experto Académico Nº 6.

"Yo creo que hace tiempo que ya existe una mirada, un enfoque como más de derechos de los niños y de las niñas y de una mirada de que yo preparo, yo pongo a su disposición las experiencias de aprendizaje pero el desarrollo es propio, yo creo que eso también está instalado en Chile, de todas maneras." Entrevista Experto Institucional Nº 2.

Junto con el cambio a la percepción que niños y niñas son sujetos de derechos, otra entrevistada señala que también percibe como un avance en la valoración del rol de las educadoras, la que además de ser quien brinda los cuidados, se visualiza como alguien que favorece el desarrollo y el aprendizaje.

"La relevancia que tiene el espacio como educador en sí mismo y el rol que le compete al educador como un buen facilitador de aprendizajes son todas cosas que hoy día hay muchísima más discusión, muchísima más preocupación." Entrevista Experto Académico Nº 3.

Por último, un entrevistado destaca como logro dentro de los cambios en visiones y percepciones, el hecho que en la actualidad percibe significativamente mayor claridad y consenso dentro del mundo de la educación parvularia, en cuanto a cuáles son los elementos centrales que constituyen calidad. Describe que considera que hay acuerdos en cuanto al coeficiente técnico, la necesidad de contar con un modelo curricular y el hecho que es indispensable brindar contextos de buen trato. Atribuye este avance a que han realizado instancias de mesas de trabajo, donde han logrado reunirse, y organizarse a través de comisiones regionales, agrupación de quienes administran jardines infantiles y reuniones con JUNJI e INTEGRA.

"Hoy día estamos todos con el mismo discurso (…) Yo creo que todos tenemos claro hoy día en Chile el tema del coeficiente, (…) También yo creo que hay claridad consensuada en que tiene que haber sí o sí un modelo curricular que nos dé un marco de qué es lo que queremos lograr y cómo vamos a función (…), hay consenso también de que hoy día tiene que estar como una política de buen trato, tiene que estar muy bien instalado." Entrevista Experto Institucional Nº 2.

"Yo creo que se genera por una cosa bien natural que es la necesidad de estar con otros y de traspasarse buenas prácticas, y también solucionar malas prácticas en conjunto, yo creo que es una necesidad que te lleva finalmente a decir bueno yo necesito, en general lo que hemos descubierto y lo que descubrimos es que solos no podemos". Entrevista Experto Nº 2.

En conclusión, es mencionado como un logro, por parte de algunos actores, los avances en visibilizar la educación parvularia y su importancia para el óptimo desarrollo y bienestar de niños y niñas.

2.2 Políticas de acompañamiento presentes hoy en chile

A través de las entrevistas y grupos focales analizados se detectan dos modelos implementados a nivel público en forma masiva. Estos son el Modelo de la Fundación INTEGRA y el modelo de la JUNJI.

Además de los modelos de JUNJI e INTEGRA, ampliamente mencionados por los entrevistados, también se mencionan otros modelos. Debido a que estos no se han implementado en forma masiva, se mencionan en el apartado de recomendaciones cuando se sugiere utilizar la experiencia de buenas prácticas.

A nivel de educación pública municipal, se mencionan otras tres instancias consideradas de apoyo o acompañamiento:

Un entrevistado menciona la existencia de las ATE y la Ley SEP considerándolos como apoyo. Sin embargo, su evaluación no es positiva ya que considera que a pesar que estas instancias existen, estas o no se traducen en un apoyo adecuado o pertinente (Ej. Pantallas interactivas que nadie sabe utilizar), o implican instancias muy puntuales, que no se traducen en un impacto para el mejoramiento de la calidad.

"Yo diría que existen la intención y como las facilidades pero finalmente lo que se logró a nivel de estas asistencias técnicas ya no sé si a las verdaderas necesidades del sistema en el fondo. uno ve poco proyecto, o sea municipalidad que contrata a una ATE para que su educadora se certifique (…)pero es como súper puntuales." Entrevista Experto Institucional Nº 6.

La percepción acerca de instancias de apoyo y acompañamiento por parte de las educadoras y director de los colegios municipales entrevistados es más bien positiva. En el caso de los entrevistados en la región Metropolitana, señalan que hace un tiempo tuvieron instancias en las que una vez al mes educadoras y técnicos se turnaban para participar en procesos de capacitación de diferentes programas educativos. O bien para aprender estrategias pedagógicas para trabajar con los niños; en esta última contaban con apoyo para efectuar la planificación y la realización de la clase, junto con acompañamiento y retroalimentación en el aula. También valoran que en estas capacitaciones se trabajara en la articulación con primero y segundo básico. En la actualidad señala que se mantienen las visitas de supervisión cuatro veces en el año.

Por otra parte, mencionan como apoyos recibidos, un programa de alimentación saludable efectuado por el INTA el año pasado, y la presencia de psicólogas del proyecto de integración (PIE). Además estas mismas educadoras refieren que han implementado un sistema de acompañamiento entre pares, donde se organizan para realizar planificaciones en conjunto, y compartir prácticas pedagógicas.

En la IX región tanto el director como una educadora de un colegio municipal valoran el apoyo del MINEDUC a través del Programa de Apoyo Compartido (PAC), el cual les otorgaba tanto los materiales concretos para el trabajo con los niños, como las planificaciones. Ellos destacan resultados positivos de esta iniciativa. Sin embargo, actualmente mencionan no contar con este apoyo y que en la actualidad han recibido visitas esporádicas de la Agencia de Calidad, donde las observan y le dan la retroalimentación al director, no directamente a ellas. Una educadora de un colegio particular subvencionado de la misma región, menciona la oportunidad que han tenido algunos docentes a pasantías y viajes al extranjero, además de agregar que ella tiene una percepción positiva de los apoyos, y que evalúa que van progresando en su calidad educativa.

"Nosotros estuvimos con este PAC por 4 años, que nos daba el ministerio y lo estuvimos trabajando y nos dieron buenos resultados, entonces ahora que ya no lo tenemos nos dan la posibilidad de fotocopiarlo y seguir trabajándolo (…) casi todas las actividades son muy enriquecedoras". Entrevista Educadora Colegio Municipal IX.

"Vienen como Agencia de Calidad igual a supervisar las escuelas. Cuando vienen a todos nos supervisan, a mi también, nos ven libros, actividades, planificaciones diarias, evaluaciones, todo. A mi igual, también entran a la sala entra un grupo grande, lo que estoy haciendo, si va de acuerdo con mi planificación. Agrega: ah si al director le dan retroalimentación, y el director nos traspasa a nosotros, pero así por persona no". Entrevista Educadora Colegio Municipal IX.

"Igual uno postula al Ministerio de Educación con una pasantía, el año pasado, no el año ante pasado fue un colega a Alemania, de esa forma uno se capacitando. Mi opinión acerca de los apoyos pedagógicos, de las ayudas, que son buenas en el fondo de alguna manera estamos de a poco despegando". Educadora colegio particular-subvencionado.

Por último, algunos entrevistados mencionan que existen políticas de acompañamiento en iniciativas privadas y vinculadas a la Iglesia Católica. Aquí mencionan que la Fundación Choshuenco y la Fundación Ilumina han constituido un aporte en mejorar calidad en algunas instituciones. En relación a instancias vinculadas con la Iglesia, un entrevistado de un colegio particular subvencionado de la RM, menciona las oportunidades de capacitación que otorga la Fundación Fe y Alegría y la Red de Colegios que pertenecen al Arzobispado.

En síntesis, con respecto a políticas de acompañamiento presentes a nivel nacional, lo que recibe mayor mención son los sistemas implementados por la JUNJI e Integra. Dentro de la educación escolar se mencionan por parte de un pequeño número de actores, iniciativas por parte de ATES, la existencia de la ley SEP, iniciativas particulares dentro de algunas corporaciones municipales, y por último iniciativas que se implementan dentro de cada colegio.

2.3. Evaluación de calidad

En relación al conocimiento acerca de políticas de evaluación de calidad en educación parvularia, los entrevistados en su mayoría señalan que tanto JUNJI como INTEGRA tienen mecanismos para evaluar su calidad, lo cuales también se describirán en el apartado donde se detallará el caso Chileno.

Algunos entrevistados del grupo de expertos, señalan que en la actualidad, el sistema de fiscalización y reconocimiento realizado por la JUNJI constituiría el único mecanismo para evaluar calidad existente a nivel general en Chile. Se considera que es importante visualizar que, a pesar de considerarlos requerimientos mínimos, estos son los consensos a los que se ha podido llegar como constitutivos de calidad.

En consecuencia, con lo anteriormente mencionado otro entrevistado señala que la nueva ley acerca de autorización de jardines infantiles, también se va a traducir en evaluación de calidad, para otorgar los permisos de funcionamiento a los jardines infantiles.

Y la existencia de la prueba INICIA también se señala por un experto académico como un instrumento que aporta en la evaluación de calidad, junto con mencionar que el MINEDUC también posee otros instrumentos (AVDI y Asignación de Excelencia Pedagógica).

"Yo creo que no está demás considerarlos como una manera de evaluar la calidad porque en el fondo estos instrumentos ofrecen criterios que operacionalizan la calidad, ninguno de los dos está concebido como una medición de la buena calidad sino del logro de mínimo (…) yo creo que son relevantes porque si tú lo examinas contemplan distintas dimensiones de la calidad de la educación parvularia." Entrevista Experto Académico Nº 4.

En relación a la educación parvularia que se imparte dentro del sistema de educación municipal, en el caso de los entrevistados de la IX que son parte de una de estas instituciones, mencionan que no existe una evaluación por parte de una entidad externa, sino que lo hacen internamente. Señalan que observan las clases con una pauta, y que luego dan retroalimentación a las educadoras con el fin de mejorar prácticas o incorporar aspectos que no estén presentes. La educadora de esta misma institución señala que utiliza una pauta que le entrega el ministerio, la cual evalúa tres ámbitos con sus respectivos núcleos, obteniendo porcentajes que le otorgan información acerca de cada niño y el curso en general.

Una educadora del colegio municipal de la RM, describe una situación familiar, donde también se realiza observación en sala y retroalimentación. Además señala que a fin de semestre se les aplica una pauta de evaluación estructurada, la que considera aspectos administrativos y curriculares. En el grupo focal de educadoras y técnicos de otro colegio municipal en la región Metropolitana, también señalan que se realizan evaluaciones a los niños por parte de la corporación municipal, con el objetivo de medir sus aprendizajes. Manifiestan no conocer el instrumento, pero que se les entrega un gráfico a nivel de curso y comuna con los resultados

obtenidos por sus alumnos. Visualizan el objetivo de esta evaluación para mejorar aspectos deficientes y que los niños vayan obteniendo mejores resultados al siguiente año.

"Es una pauta larga donde aparecen los tres ámbitos con sus núcleos y sus ejes y por cada eje van actividades y uno las evalúa mediante una lista de cotejo, si sabe o no sabe, y eso, después se recopila la información y se da un porcentaje de cómo está el grupo curso y como está el niño en particular". Entrevista Educadora Colegio Municipal IX.

"Tenemos constantes evaluaciones por parte de la dirección, jefe técnico, van a tu sala, observan clases con pauta, entra la directora y conversa contigo (…) te aplican una pauta de evaluación a final de cada semestre, una pauta de evaluaciones bastante estructurada si llegas o no llegas a la hora, si haces, qué se yo adaptaciones a las planificaciones. Evalúa todo lo administrativo y curricular". Entrevista Educadora Colegio Municipal RM.

Con respecto al sistema de evaluación descrito por los entrevistados que pertenecen a la educación particular subvencionada, una educadora de la IX región describe que hay una evaluación por parte de una plataforma de planificaciones, que entrega retroalimentación acerca de ir trabajando acorde o no al programa. Esto, junto con tener también un sistema de observación y retroalimentación a cargo de la UTP. Manifiesta tener una percepción positiva de esta instancia y que esto está generalizado en su institución.

En el caso del colegio particular subvencionado en la RM, describen un sistema de evaluación constante, que incluye observación y retroalimentación dos a tres veces al semestre, instancia que también se percibe como un aporte. Sin embrago, no se evalúa positivamente una pauta que recibían en años anteriores del ministerio, donde habían alrededor de 100 ítems a evaluar por niños, tres veces al años. El director de esta misma institución, también agrega que se hacen tres evaluaciones al año por cada niño para valorar su aprendizaje, y en función de esto se orientan las planificaciones. Este instrumento también lo utilizan para dar retroalimentación a los padres. Por último, también realizan evaluaciones formales a las educadoras a mitad de año y fin de año, que considera aspectos de responsabilidad: si ha cumplido las entrevistas con padres, puntualidad, y derivaciones de casos importantes. Los apoderados dicen recibir una encuesta en sus hogares donde se recoge su opinión acerca de algunos aspectos de la institución y señalan tener conocimiento de que los docentes también son evaluados.

"Te van observando tu trabajo en aula, evaluación que realiza UTP, cuando ya hay alguna cosa que se repite constantemente y es negativa nuestra jefa nos llama y nos dice por qué está pasando esto, qué solución le damos entonces no es un tema que ya se nos haga tan difícil porque en el fondo una evaluación no es un castigo, en el fondo es poder aprender de nuestros errores. Así lo vimos todos aquí en la escuela". Entrevista Educadora Colegio Particular Subvencionado IX.

"Mira lo que yo creo que la fortaleza es como el tema de la retroalimentación que se entrega después, como el que siempre no hay ninguna que quede sin que nos sentemos a conversar, en que nos sentemos a intercambiar a lo mejor alguna opinión, en poner el tema de las metas. Pero para los niños el instrumento no es adecuado para evaluar calidad, es poco práctico, engorroso,

burocrático. No nos devolvían los resultados… era un "Libro del terror"." Entrevista Educadora Colegio Particular Subvencionado RM.

"*A los profesores yo sé que los evalúan y es anual porque se prepara una carpeta, se prepara una clase, se manda una grabación y después vienen del Ministerio y hacen todo el tema de la evaluación y también reciben un incentivo por el tema de la evaluación y yo creo que no sé si lo harán en el tema de la pre básica pero debería ser lo mismo."* Grupo Focal Apoderados Colegio Particular Subvencionado RM.

Por último, una directora de jardín VTF comenta que su sostenedor evalúa en forma constante, (dos veces al mes dedican una jornada para esto), tanto de manera ascendente como descendente, entre todo el equipo del jardín. Además, evalúan infraestructura con el fin de orientar los presupuestos, y otros aspectos, como el clima institucional y nivel pedagógico. También mencionan la utilización de una pauta diseñada por Centro de Estudios y Estimulación Psicosocial (CEDEP).

"*Dos veces al mes suspendemos las actividades de las tarde para evaluarse a nivel de jardín, donde participan todas las educadoras. En una se reúnen para evaluar el desempeño de la sala (pedagógico) y en la otra valoran las otras dimensiones."* Entrevista Directora VTFRM.

3. Visión acerca del rol de la evaluación en el aseguramiento de la calidad

3.1 Finalidad de la evaluación

Hay consenso entre todos los entrevistados (Expertos, Educadoras, Técnicos y Apoderados) acerca de la importancia de evaluar en educación parvularia. Todos de un modo directo o indirecto consideran que el fin último de la evaluación es poder ir mejorando la calidad. En consecuencia, con la definición de calidad, esta última se vincula con el directo beneficio de los niños y niñas, enfatizando que un niño inmerso en un programa de calidad avanza en su desarrollo un año más que un niño inserto en uno de baja calidad.

"Yo creo que es fundamental evaluar, o sea...Porque es la única forma que uno visualiza cómo mejorar lo que uno está realizando." Entrevista Experto Institucional Nº 8.

"Todo va ahí confluir… si tú evalúas los niños, evalúas el personal, evalúas la familia -cuánta participación tienen-, evalúas la directora, todo eso se supone que para el bien de los niños (…) Los niños en ambientes y programas de baja calidad, pierden un año y está comprobado estadísticamente y con todo. ¡Los niño se retrasan un año!" Entrevista Experto Académico Nº 1.

Se le atribuye a la evaluación la posibilidad de otorgar un diagnóstico acerca de los distintos elementos o indicadores que constituyen calidad, como lo son la gestión institucional, los indicadores de proceso o los indicadores estructurales. Solo a través de un diagnóstico

adecuado, se puede decidir y focalizar los diversos apoyos que se pueden requerir a distintos niveles. Ejemplificando un entrevistado menciona que si apareciese una evaluación crítica en un centro educativo en su institución, se podrían movilizar apoyos tanto a nivel nacional como regional, además de contar con apoyo de equipos multidisciplinarios.

"Lo que yo hago con esta evaluación y lo que debiéramos hacer a nivel país, es decir dónde tengo que apoyar y dónde tengo que poner entonces más energía." Entrevista Experto Académico Nº 2.

"Cuando veo que hay un jardín que está más crítico, ahí ya no solamente queda en manos de la directora sino que hay un contingente de soporte que acompaña ese programa crítico hasta sacarlo adelante. Y ahí me involucro yo, se involucra el jefe de la provincia, de la región (…) tratamos de hacer un equipo multidisciplinario que dedica todas sus energías a apoyar a este jardín que está más crítico." Entrevista Experto Institucional Nº 2.

Se visualiza y pone énfasis en el rol retroalimentador de la evaluación, donde se describe la importancia de otorgar *feedback* en distintos niveles. Es decir, una retroalimentación a nivel institucional, a nivel de sostenedores y/o centros educativos, y que estos posean la información necesaria para poder implementar cambios para mejorar los aspectos deficientes, así como visualizar y fortalecer sus potencialidades.

"Informar que están en procesos evaluativos internos y que uno los va trabajando al interior de los centros educativos pero sí dando cuenta de aquellos logros que se han ido alcanzando, eso creo que es importante." Entrevista Experto Institucional Nº 8.

"Es la propia retroalimentación del sistema que hay que buscar un método, y hacérselos llegar a los centros educativos y buscar un método de trabajo para poder mejorar a gran escala." Entrevista Experto Académico Nº 4.

También es relevante una retroalimentación a nivel docente en términos de la calidad docente, de las interacciones por parte de los adultos, el desarrollo y avances pedagógicos en los niños y niñas, así como también es importante una retroalimentación a los padres (estos serán aspectos que se describirán en el apartado siguiente cuando se señale qué aspectos habría que evaluar).

"Para tener una idea de cuánto fueron los que lo lograron (niños), por qué lo lograron y qué paso con los que no lo lograron ¿me entiende? qué paso, ... de repente para evaluarnos nosotras mismas , de saber pucha por qué no llegamos con él, porque él no pudo aprender, nos sirve a nosotros también de registro, para cambiar nuestras prácticas". Entrevista Técnico JUNJI RM.

Se considera la evaluación como un proceso positivo de reflexión de la propia práctica pedagógica, entendida como una autoevaluación para poder proponer opciones de cambio y mejora. En este sentido, varios entrevistados consideran que la evaluación cumple un rol de espejo de qué y cómo se está haciendo, y qué y cómo se debiera mejorar.

"La evaluación involucra un proceso de reflexión de nuestra práctica, de reflexión y mejora de nuestra práctica educativa (…) la evaluación va a permitir saber si los equipos también están a gusto, si hay cosas que mejorarse, si hay cosas que potenciar, si hay cosas que no existen y hay que aplicarlas, por eso yo creo que es importante la evaluación, en el fondo es un espejo y nos dice así estamos". Entrevista Educadora VTF IX.

Se atribuye a la evaluación, por otra parte, un rol en informar las políticas públicas a la ciudadanía, en cuanto otorga evidencias en relación a los programas y prácticas más efectivas. Y el tener políticas de calidad se considera un factor elemental para favorecer la equidad ya que como se mencionó anteriormente, la calidad de los programas incide directamente en el desarrollo de niños y niñas. Por último se relaciona el informar políticas, con la entrega de los insumos correspondientes para determinar y focalizar el financiamiento público.

"Es como nivelar la cancha en nuestra opinión, la importancia de evaluar la calidad en el país hoy día porque vemos mucha diferencia dependiendo de quién, de los sostenedores que proveen educación parvularia, el cómo están concibiendo la calidad". Entrevista Experto Institucional Nº1.

"Debería ser fiscalizado, que todos los jardines por ejemplo cumplan un estándar, una norma, que a los niños se les enseñe y se les otorgue ciertos contenidos." Grupo Focal de Apoderados Colegio Municipal RM.

"Yo creo que hay que evaluar la calidad porque es importante que el sistema educativo se retroalimente, yo no creo que la buena política pública se pueda hacer sin retroalimentación" Entrevista Experto Académico Nº4.

Y por último, relacionado con las políticas públicas, se señala también la finalidad de la evaluación en cuanto a aportar en la transparencia de la gestión pública ("*Accountability*"), ya que al haber inversión pública, tiene que responderse frente a la ciudadanía con una adecuada utilización de los fondos. Por último, se menciona como finalidad de la evaluación el poder lograr que las familias valoren la importancia de la educación inicial, y que puede marcar una diferencia significativa en el desarrollo de su hijo, el asistir a un programa de educación parvularia.

"Evaluar la calidad tiene que ver con cómo avanzar en que las familias reconozcan la importancia de que los niños desde más chiquititos vivan experiencias de aprendizaje y que marcan la diferencia entre un niño que no asiste al jardín y un niño que no asiste." Entrevista Experto Institucional Nº 1.

En conclusión, hay un amplio consenso acerca de la necesidad e importancia de evaluar en educación parvularia. Todos los actores consideran, de forma directa o indirecta, que la finalidad de la evaluación es mejorar la calidad. Se mencionan como finalidades de la evaluación: el realizar diagnósticos, otorgar retroalimentación, la oportunidad de autoevaluación y el informar las políticas públicas.

3.2 Qué evaluar en educación parvularia

Frente a la pregunta acerca de qué es lo que se debe evaluar en educación parvularia, se mencionan los aspectos que se señalaron como los indicadores constituyentes de calidad, poniendo especial énfasis en los indicadores de proceso. A continuación se mencionan los aspectos considerados por los entrevistados que se debiesen evaluar:

3.2.1. Condiciones Educativas

Entrevistados tanto del grupo de expertos institucionales como expertos académicos, manifiestan a modo general la necesidad de evaluar condiciones educativas. Bajo lo cual abarcan tanto indicadores de proceso como estructurales, manifestando la necesidad de evaluar las condiciones que favorecen el aprendizaje, bienestar y pleno desarrollo del niño. Esto abarca desde la calidad del ambiente físico, las interacciones con adultos, la practicas pedagógicas hasta la gestión institucional.

"Nosotros pensamos que se evalúa si se entregan las condiciones para el aprendizaje. Es decir, si las interacciones pedagógicas son positivas, si el ambiente, las experiencias, el rol de la educadora…, es decir qué condiciones se generan o las mejores condiciones para que los niños aprendan. Eso es como lo que uno evalúa, no es al niño" Entrevista Experto Institucional Nº4.

"Sí tú me preguntaras yo no me metería en los aprendizajes directamente (…) Yo evaluaría, evaluaría lo que estamos llamando como contextos, oportunidades de aprendizaje...Cómo están esas oportunidades, de todos, o sea desde este espacio, esta zona de juego, cómo están estos equipamientos. Y llegamos también a los educadores, a los equipos cómo están relacionándose…" Entrevista Experto Institucional Nº 8.

También se señala a modo general en la entrevista de una técnico, la importancia de evaluar a distintas personas dentro de la institución, en tanto se considera como fundamental el rol de la sub dirección, la UTP, y el equipo docente en el otorgar educación de calidad.

"…el director, después los técnicos, el sub director y después los de UTP porque todo eso es como un conjunto". Entrevista Técnico Colegio Municipal RM.

3.2.2 Indicadores de Proceso

En relación a los indicadores de proceso, los entrevistados señalan que son fundamentales a evaluar dada su importancia en el impacto que estos tienen en los niños y niñas, en cuanto a su bienestar y desarrollo.

"Yo pienso que es muy importante evaluar el proceso porque de alguna manera el funcionamiento de esta fábrica es en el día a día dentro de la sala y lo que reciben los niños todos los días es lo que puede o no hacer que esa sea educación de calidad, y lo que puede o no darles oportunidades reales de mejorar su calidad de vida." Entrevista Experto Nº7.

Los indicadores de proceso a evaluar se detallan a continuación y están ordenados de acuerdo a la relevancia y número de actores que los mencionan:

a) Interacción de los adultos

Las interacciones al interior de la sala y el clima emocional dentro de ésta, es un primer aspecto mencionado como relevante a evaluar, tanto por expertos, educadoras y técnicos y apoderados. Esto ya que se considera la base para generar un contexto propicio para el aprendizaje, y que sin las interacciones adecuadas, no se dan las condiciones necesarias para que los niños y niñas aprendan. Se señala que este aspecto se debe evaluar a través de la observación, la que puede ser tanto al interior de la sala, como en instancias de patio, higiene o alimentación.

"Yo creo que elegiría de todas maneras como primer elemento el vínculo afectivo. Ahí se me pasa por la cabeza que hay que observarlo, que hay que mirarlo, que hay que estar en sala pero finalmente yo puedo observar vinculo en el patio, en la sala, en el baño, en la muda, en la alimentación dos horas, tres horas y con eso es suficiente…para mí sería una de las cosas más importantes." Entrevista Experto Institucional Nº 2.

"Y evaluar si esos niños están aprendiendo, lo que se espera que aprendan o que pueden, que tendrían que aprender y desarrollarse. Y que están en un clima de bienestar, o sea eso para mí es fundamental, eso es fundamental." Entrevista Experto Institucional Nº 5.

"Si uno lo hace bien, si está bien con los niños, si los trata bien, yo pienso." Entrevista Técnico Colegio Municipal RM.

b) Prácticas pedagógicas y Conocimientos Disciplinares

La evaluación de prácticas pedagógicas surge como un tema relevante a evaluar, dada su directa incidencia en la calidad docente. Se señala importante evaluar tanto conocimientos disciplinares, como el tener las habilidades necesarias para otorgar experiencias de aprendizaje de calidad.

"Es importante que existan este tipo de instrumento que permitan mostrar cuán competentes son las educadoras de párvulos en lo que (…) yo creo que necesitamos tener la seguridad de que la educadora está bien preparada para realizar experiencia educativa relevante, oportuna." Entrevista Experto Nº 4.

"Lo principal que se debiese evaluar es el trabajo con los niños, cómo es el trato, cómo enseñas, tanto la educadora como la asistente porque a mi igual a veces me toca hacer clases,

cómo enseñas, con qué estrategias, ejemplos, para que los niños entiendan y capten las enseñanzas". Entrevista Técnico Colegio Municipal IX.

También se destaca el objetivo de retroalimentar a las educadoras, a partir de la evaluación. Tanto en su interacción con los niños, como en sus prácticas pedagógicas propiamente tales. Se señala que es fundamental visualizar la evaluación como una instancia positiva para el beneficio de los niños y también de su desarrollo como profesionales, y no como una instancia negativa, donde se considera el rol de la evaluación exclusivamente con fines punitivos. Incluso aparece la opinión que el único modo de incrementar la calidad docente es a partir de la evaluación y retroalimentación.

"Hay que percibir la evaluación no como algo negativo, o algo para tachar o que aprobaste. Si no más bien verlo como una retroalimentación, en pro de una mejora constante." Grupo Focal Educadoras y Técnicos Integra RM.

"Yo creo que es la única forma que tienen ellas de mejorar y de hecho, nosotras hemos visto mejoras significativas de las educadoras a partir de la retroalimentación y de la observación." Entrevista Experto Académico Nº 3.

Un entrevistado menciona la necesidad de obtener, a través de la evaluación, un perfil (tipo de programa de formación inicial, tipo de institución, etc.) tanto de las educadoras que egresan, como de las que están ejercicio de su profesión (presencia de instancias de formación posterior, trayectoria profesional, etc.). Junto con el establecer un sistema de evaluación en distintos momentos de la trayectoria profesional, esto considerando la evidencia que hay educadores que después de quince años, se mantienen igual en las pruebas que cuando egresaron. Y debido a que se requieren distintos tipos de apoyo dependiendo del tiempo que se ha ejercido.

"Respecto de la educadora yo creo que sería súper bueno sistematizar ahí (…) tener claridad, bueno quiénes son las educadoras, como eso no es como una evaluación, es como un dato que hay que recoger pero saber quiénes son las educadoras que están a cargo de los niños." Entrevista Experto Académico Nº 4.

"Entonces yo creo que evaluar competencias disciplinares y pedagógicas de las educadoras en distintos momentos de su trayectoria, yo creo que eso es súper importante porque hoy día no lo sabemos, no lo tenemos." Entrevista Experto Académico Nº 4.

Por último, se destaca la importancia de la distribución del tiempo, donde se considera indispensable que este sea eficientemente utilizado sin contar con períodos en que los niños no estén haciendo nada ("tiempos muertos"). Este se señala como un aspecto importante a evaluar.

"Tengo que saber exactamente lo que tengo que hacer en cada uno de los minutos y miraría la distribución del tiempo, y miraría que no hayan tiempos muertos." Entrevista Experto Institucional Nº 2.

c) Avances pedagógicos y Desarrollo en Niños y Niñas

En cuanto a la evaluación de aspectos directamente relacionados con los niños y niñas, en contraposición con lo que algunos entrevistados mencionaron, hay otros que consideran que es indispensable evaluarlos. Ya que como se ha mencionado anteriormente, hay bastante consenso entre los entrevistados, que la relevancia de la calidad se relaciona directamente con el beneficio para los niños. Y para saber acerca del logro de esos beneficios algunos mencionan la necesidad de evaluar su desarrollo y aprendizaje, donde se enfatiza además que se tiene que tener en cuenta que hay desafíos importantes en esta área con brechas significativas que se deben superar.

"Para mí es inevitable evaluar a los niños, yo tengo todas las precauciones del mundo (…) podría hablar como horas de las cautelas que yo tendría sobre la evaluación de los niños, pero creo que hay que evaluar a los niños, a mí no me van a venir con que van a evaluar los puros procesos porque en realidad el gran indicador de la calidad es el beneficio de los niños." Entrevista Experto Académico Nº 4.

En esta misma línea, se destaca la necesidad de evaluar sus aprendizajes y avances pedagógicos. Específicamente, se plantea, en primer lugar, la necesidad de una evaluación inicial o "diagnóstica" que permite saber en qué situación se encuentran los niños inicialmente, para luego poder realizar un seguimiento de sus avances, y focalizar apoyos o saber dónde poner los énfasis en cada niño, para lograr el máximo potencial en su desarrollo. Los apoderados agregan la necesidad de una retroalimentación por parte de las educadoras para apoyar la labor de éstas, en cuanto a estimular las áreas del desarrollo necesarias.

"Tú tienes que saber dónde estás para poder mejorar. Entonces tú tienes que tener claro hacia dónde quieres llegar, tienes que decir evalúo a los niños, los niños están aquí y a mitad de año van acá y terminan acá." Entrevista Experto Académico Nº 1.

"...Estas especies de test o diagnósticos, y creo que eso primero es la base para cómo van a trabajar las tías en el semestre o en el año para con cada uno de ellos y creo que de eso debe haber una retroalimentación en conjunto con la familia". Grupo Focal Apoderados Integra IX.

Luego se señala la importancia de realizar un seguimiento constante para visualizar sus avances, tomar decisiones pedagógicas pertinentes, y seguir determinando y focalizando apoyos, tanto al interior del aula, como en el trabajo a realizar en conjunto con la familia.

"Que la evaluación al niño, es una evaluación de procesos, de cómo el niño se va desarrollando, cuáles son las áreas donde necesita más estimulación y eso es parte de la evaluación de calidad." Entrevista Experto Académico Nº 5.

"La evaluación que hace la educadora es relevante porque le permite tomar decisiones pedagógicas de manera permanente y le permite reportar a otros profesionales y a los papás, yo creo que esos son los grandes objetivos." Entrevista Experto Académico Nº 3.

Por otra parte, surge la importancia de evaluar los aprendizajes en los niños y niñas como el modo en que el equipo docente tiene retroalimentación acerca de su labor pedagógica. Y dentro de la entrevistas a la técnicos ellas señalan que evaluarían contenidos disciplinares propiamente tal.

"Se tiene que evaluar matemáticas, lenguaje y comprensión. Quizás debiera evaluarse educación física" Entrevista Técnico Colegio Particular Subvencionado RM.

"O sea, nosotros tenemos que evaluar si el niño aprendió o no aprendió. Aprendió algo nuevo o no. La evaluación nos tiene que dar señales respecto a cómo lo estamos haciendo, si no tenemos antecedentes fidedignos." Entrevista Experto Nº 15.

No obstante señalar estar de acuerdo con evaluar a los niños, se hace especial hincapié por parte de algunos entrevistados en la importancia de no "etiquetar" a los niños a partir de la evaluación.

"Yo creo que se pueden utilizar todo tipo de pruebas, y tesis, actividades, el tema es que no es para medir y después decir y etiquetar a un niño. Este niño está bajo tal número." Entrevista Experto Académico Nº 6.

Algunos actores señalan la importancia de tener alguna información o medición, de todos los niños y niñas para fomentar y favorecer mayor equidad. Aquí surgen propuestas tales como evaluar a todos con un mismo instrumento, con el fin de estar todos considerados dentro de los mismos parámetros, y velar por el óptimo desarrollo dentro de esos estándares.

"También existe toda la otra parte de la evaluación a los niños y niñas que eso también es un insumo, que yo puedo decir bueno aquí los niños pasan cosas muy lindas pero los niños no aprenden nada. Y en eso también es importante que haya algún instrumento, algo igual para todos. Poder comparar con un estándar, y decir bueno estos niños no tienen por qué aprender menos porque están en sectores vulnerables." Entrevista Experto Institucional Nº 2

Sin embargo, con respecto a la evaluación de niños y niñas no hay consenso y más bien se aprecia como un punto de tensión.

d) Interacción con las familias

Un cuarto elemento que se destaca a evaluar dentro de los indicadores de proceso, es la relación con la familia. Se señala la importancia de observar cómo es la relación que establecen el equipo docente y otros adultos del establecimiento con los familiares. Por ejemplo en el saludo a los niños al llevar a su centro educativo, si son acogidos o si se les permite ingresar durante el día, cómo es la despedida entre otros.

"Yo no dejaría de mirar también el trato con la familia." Entrevista Experto Institucional Nº 2.

e) Trabajo en red

Se considera imprescindible evaluar la integración y complementariedad de intervenciones y beneficios públicos[20], con el fin de optimizar recursos, evitar la duplicidad de intervenciones, y realizar un trabajo en red eficiente a pro del beneficio de niños y niñas.

f) Liderazgo Pedagógico

Otro elemento relevante a evaluar, sería el liderazgo pedagógico de él o la encargada del centro educativo. Se señala que un centro con una mala gestión puede inhibir hasta las prácticas pedagógicas de mejor calidad. Está la percepción que hay un exceso de trabajo burocrático que sobrecarga la labor de la dirección, e inhibe sus posibilidades como líder pedagógico. Se destaca de un adecuado liderazgo pedagógico, el poder establecer equipos cooperativos y comunidades de aprendizaje que trabajan periódica y sistemáticamente.

"Hay mucho foco en lo burocrático, los papeles y esas cosas y se desatiende lo burocrático, o sea el liderazgo pedagógico que debiese ejercer la directora del centro está abandonado y yo creo que hay algo que hacer ahí, y la evidencia en el mundo muestra que los mejores educadores se desarrollan en equipos cooperativos." Entrevista Experto Académico Nº 4.

g) Interacción Dentro del Equipo Pedagógico

También dentro del ámbito de la interacción, una técnico señala la importancia de evaluar la calidad de la interacción entre los adultos del equipo de aula.

"Si uno se lleva bien con la tía, si estamos conviviendo nosotros tres tías y dos técnicos si convivimos bien." Entrevista Técnico Colegio Municipal RM.

En conclusión, existe consenso en que los indicadores de procesos son los aspectos más importantes a evaluar, es decir, el elemento central es evaluar la calidad de la interacción entre adultos y niños y niñas. Con respecto a la evaluación directa a niños y niñas, ésta se observa como un punto de tensión en el que existe menor consenso. Por una parte están quienes consideran que lo que se debe evaluar son las condiciones educativas, y por otro lado están los que fundamentan la necesidad de evaluar a niños y niñas. Estos últimos señalan la importancia de tener alguna información o medición de todos los niños y niñas para fomentar y favorecer mayor equidad. Otros aspectos señalados a evaluar por algunos actores son la relación con las familias, el trabajo en red, la interacción entre los adultos y el liderazgo pedagógico. Con respecto a la evaluación de aspectos estructurales, los actores entrevistados no profundizan en esto, ya que los consideran aspectos mínimos para el funcionamiento y, en consecuencia, como aspectos básicos o mínimos a fiscalizar.

[20]Instituciones que imparten educación parvularia, Chile Crece Contigo, OPD, Seguridades y Oportunidades entre otros.

3.2.3 Indicadores Estructurales

En cuanto a los indicadores estructurales, se señala que también deben ser evaluarlos, como lo es el ambiente físico. Tanto algunos expertos, como algunas técnicos y apoderados señalan la importancia de evaluar la infraestructura y equipamiento de los centros educativos. Se plantea en forma explícita la necesidad de evaluar la seguridad, la alimentación y la higiene; junto con la diversidad de material escrito disponible.

"Aunque es obvio, yo creo que condiciones de equipamiento, infraestructura siempre son importantes. No es lo más importante eventualmente, es indispensable tener las salas equipadas con buen material escrito de distinto tipo." Entrevista Experto Académico Nº 4.

"Lo otro que falta es fiscalización a los jardines, por ejemplo en cuanto no sé a la estufa, utilizan una estufa que está en malas condiciones nadie ve eso, nadie ve cómo están preparando los alimentos en los lugares donde preparan los alimentos" Grupo Focal Apoderados Colegio Municipal RM.

"Infraestructura, la cantidad de tías que está por sala, y la cantidad de niños que hay por sala, los elementos que hay por sala, los que ellos tienen que usar, su sillita, su mesita, sus muebles, los juguetes". Entrevista Técnico Colegio Municipal IX.

Con respecto a la evaluación de aspectos estructurales, los actores entrevistados no profundizan debido a considerarse aspectos mínimos para el funcionamiento y en consecuencias los aspectos básicos o mínimos a evaluar.

3.2.4 Institucionalidad y Fiscalización de los Recursos

En cuanto a la institucionalidad, se señala la importancia de evaluar el modo de operar de la institución, donde se manifiesta explícitamente la necesidad de evaluar los equipos regionales y los equipos de apoyo y supervisión.

"Es bastante injusto mirar las salas y a partir de eso y no mirar cómo están operando los organismos, los equipos supervisores en las regiones." Entrevista Experto Institucional Nº 4.

La necesidad de fiscalización de los recursos que se destinan a la institución también es un aspecto considerado necesario de evaluar por parte de las técnicos, donde existe la percepción que llegan numerosos recursos, pero no hay conocimiento acerca de lo que sucede con estos.

"En primer lugar, o sea yo miro las platas que llegan, qué se hace con esas platas, que yo pienso que llegan millones, entonces esa plata qué se hace con esa plata, si realmente se ocupa para lo que es porque aquí nadie sabe." Entrevista Técnico Colegio Municipal RM.

3.3 Cómo evaluar en educación parvularia

3.3.1 Aspectos generales relevantes para llevar a cabo un sistema de evaluación efectivo

Para poder efectuar una evaluación que propicie el aseguramiento de la calidad, los entrevistados señalan la necesidad de algunos requisitos mínimos o básicos para que esto se pueda llevar a cabo en forma efectiva.

Se manifiesta la necesidad de que existan **acuerdos y consensos**, mínimos, que incluyan a todos los actores involucrados en educación parvularia. Desde equipos docentes a autoridades nacionales, sobre qué es lo que se quiere medir, de qué modo y cuáles van a ser los recursos disponibles. Y también dentro de cada institución, se considera importante el que todos los actores deben estar de acuerdo en participar, con el fin que el proceso de evaluación sea efectivo.

"Tiene que haber un consenso nacional que involucre a las educadoras de párvulos, a las instituciones formadoras, a las autoridades educativas, educadores... a los jardines infantiles quiero decir… sobre qué es lo que, dónde estamos dispuestos a poner ese mínimo común denominador porque si no existe, esto no va a ser... nunca va a concretarse si ese consenso no existe. " Entrevista Experto Académico Nº 4.

"… tendríamos que consultar a todos; a los niños, a las familias, las redes que se relacionan con educación, y a nosotros". Entrevista Directora Jardín JUNJI, IX.

Se considera como indispensable que el sistema de evaluación y aseguramiento nacional, sea **concordante y complementario con los procesos de cada institución**, manteniendo siempre un foco en el mejoramiento de la calidad. Esto, evitando un exceso de procedimientos, instrumentos y trámites administrativos que sobrecarguen aún más los centros educativos.

"Debería ser un proceso o un instrumento que genere un proceso que dialogue con los sistemas digamos de aseguramiento de calidad que va a tener cada institución porque obviamente todos estamos llamados a hacer un trabajo de calidad y a generar estos procesos." Entrevista Experto Institucional Nº 4.

"No creo en los procesos recargados, o sea creo que no sirven de nada, creo que saturan a la gente, vicia el proceso y creo que eso no, no. Incluso pensaría en dosificar esos instrumentos." Entrevista Experto Institucional Nº 8.

Y que cuente con un sistema de evaluación **objetivo.** Objetividad que se atribuye a la calidad de los instrumentos y la calidad de los evaluadores, lo que implica una capacitación continua y estable en el tiempo. Y que el proceso sea auditado y monitorizado.

Diversos entrevistados manifiestan la importancia de una evaluación que implique retroalimentación y esté enfocada en mejorar calidad, evitando los aspectos exclusivamente fiscalizadores de infraestructura y cumplimiento de requisitos burocráticos. También que la evaluación no se asocie a consecuencias punitivas. Se señala que es importante que no suceda lo que ocurre con el SIMCE, donde se realiza un diagnóstico y un ranking, pero no implica políticas de acompañamiento y mejoría. Por otra parte, existe la opinión de no asociar el sistema de evaluación de calidad a incentivos económicos. Y que los incentivos deben ser colectivos y no individuales.

"Ojalá se diese in situ algún tipo de retroalimentación, o se entregara algo y algún tipo de orientación de cómo mejorar porque también uno no puede decir está todo mal y me voy, como pasa con el SIMCE en el fondo..." Entrevista Experto Institucional Nº 6.

"Que sea más cualitativa, y que genere un cambio en uno. Que no sea que te evalúan para marcar lo negativo, sino que para que sea un proceso reflexivo, ir mejorando, y así mejorar la práctica que uno tiene". Entrevista Educadora VTFRM.

"Lo primero es sacarle esta cosa económica, no asociarlo a un beneficio económico porque se vicia" Representante Sindicato JUNJI, RM.

"Creo que la evaluación no debe ir con dinero porque se supone que si nosotros estamos trabajando en esto tenemos que tener los conocimientos y no obligadamente hacerlo bien por la plata… a lo mejor el dinero debería ser para proyectos del jardín." Entrevista Técnico JUNJI RM.

Modalidad e instrumentos sugeridos para la evaluación

En cuanto al modo de efectuar una evaluación con el objetivo de mejorar la calidad, los entrevistados señalan diversas modalidades e instrumentos que se enumeran a continuación.

a) Observación

La observación directa, principalmente del aula, es la metodología de evaluación que fue mayormente mencionada en las entrevistas tanto de expertos como de educadoras y técnicos. Se considera el modo más adecuado y preciso de poder evaluar los aspectos considerados más relevantes para la calidad como lo son las interacciones, prácticas pedagógicas, la relación con las familias, y el bienestar de niños y niñas.

"En general la observación siempre ha sido una herramienta más sólida y más firme. Tú evalúas, observas a los niños y ahí los vas evaluando." Entrevista Experto Académico Nº 1.

"Sé que es súper difícil, y que es casi imposible pero yo hoy día estoy segura y completamente convencida de que una evaluación de calidad no puede ser sin observación permanente, o no sé si tan permanente pero observación in situ de lo que pasa en terreno." Entrevista Experto Institucional Nº 2.

Específicamente, se señala la observación como una metodología para evaluar aprendizajes y el desarrollo en niños y niñas. Algunos entrevistados la consideran una mejor metodología incluso aplicar un instrumento estandarizado o una pauta de cotejo, al señalar que al observar al niño en su cotidianeidad, en un contexto que le es familiar, se puede visualizar su verdadero potencial. Además se menciona que la observación permite la retroalimentación de un modo directo, técnica que manifiestan algunos expertos como de mayor efectividad en cuanto a incremento en calidad.

"Observación y retroalimentación….y, o sea de verdad ha subido un montón. Entonces eso creo que es fundamental más que cuánto sabe y cuánto se aprendió de memoria." Entrevista Experto Institucional Nº 6.

"Yo lo mediría observando a los niños, viendo que los niños estén en condiciones adecuadas, que los niños estén con sus cordones atados, cosas mínimas pero que son importantes ver para los niños. Que también el grupo que esté trabajando, el equipo que esté trabajando tenga el conocimiento de los niños en plenitud, que pueda tener también una comunicación con la familia." Entrevista Educadora Integra IX.

En consecuencia, los instrumentos que se han sugerido a utilizar son el ECCERS/ICCERS y el CLASS, los cuales constituyen pautas de observación estandarizadas, de los distintos elementos que se consideran en la evaluación de calidad (Indicadores de proceso, estructurales y relativos a la gestión institucional). También se señala la pauta de observación diseñada por Tietze, que ha sido criticada por no estar estandarizada a nivel nacional, pero que, ha resultado eficaz en la evaluación, permitiendo la comparación con realidades internacionales, y conciencia de lo que implican estándares de alta calidad.

"Hoy día como primera aproximación a mí me parece interesante dar el paso al Eccers." Entrevista Experto Institucional Nº 4.

"(en relación al instrumento de Tietze) es un muy buen punto de partida, claro si tú quieres después puedes irlo variando pero no te digo que esa sea la forma, pero es la que nosotros hemos usado y bueno mientras no haya alguna otra mejor usamos esa". Entrevista Experto Académico Nº 1.

Y por último vinculado a la observación, también se señala la alternativa de grabar y realizar observación de videos, como una modalidad efectiva de evaluación.

"Observación con video tipo lo que hoy día se hace en la AEP... hay que discutirlo, a mí me... me inclinaría por una formula semejante a lo de la AEP." Entrevista Experto Académico Nº 4.

b) Pruebas Psicométricas

En relación al uso de pruebas psicométricas vinculadas a la evaluación para los niños y niñas, surgen diversas posturas y opiniones.

Hay entrevistados que consideran importante utilizar algún instrumento para evaluar ciertas habilidades y/o aprendizajes en los niños, donde surgen algunos partidarios de utilizar estandarizados y con las características psicométricas adecuadas que permitan una evaluación confiable. Señalan que esto permitiría realizar comparaciones, a diferencia de los instrumentos desarrollados internamente en cada institución. Y en relación a la aplicación de prueba en niños y niñas, sí surge la cautela que esto se debe realizar de un modo amigable y apropiado para éstos, donde lo perciban como una actividad lúdica, sin predominio de emociones negativas.

Sin embargo, como se señalaba al inicio, en este tema se encuentran opiniones contrarias, que plantean que habría que evaluar las condiciones que permitan el aprendizaje y pleno desarrollo, y no las habilidades o aprendizajes en los niños.

"Es importante que haya algún instrumento, algo igual para todos, nosotros aplicamos IEPA por JUNJI pero finalmente también tenemos que aplicar otros instrumentos que hemos elaborado pero no son instrumentos estandarizados. (…) qué ganas de tener un instrumento que además podamos comparar, comparar cómo estoy yo respecto a esta otra fundación, con respecto a Chile." Entrevista Experto Institucional Nº 2.

"Se pueden utilizar por ejemplo en aprendizajes tenemos rúbricas. Podemos tomar listas de cotejo, escalas de apreciación, registros de observación." Grupo Focal Educadoras y Técnicos INTEGRA RM.

"Cómo haces la evaluación, y el tipo de evaluación y todo eso, ese es otro tema. Los niños tienen que sentirlo como un juego, tienen que estar felices y no tienen que tener miedo a la evaluación". Entrevista Experto Académico Nº 1.

"Un minuto que fue tensional en la educación parvularia es si iba a haber un Simce, creemos que la calidad no va por ahí porque va más bien a perjudicarla, la declaramos como zona libre de test estandarizados." Entrevista Experto Institucional Nº 8.

c) Autoevaluación

Por último como modalidad de evaluación, hay entrevistados que consideran la autoevaluación como un mecanismo adecuado. Éste sería especialmente útil en cuanto a que los equipos educativos tengan la posibilidad de recibir retroalimentación, acompañamiento, establecer metas y poder visualizar el cumplimiento de sus objetivos.

"Hay una auto evaluación que se hace (Tietze) y de ahí se hace una planificación diciendo qué metas queremos y esto es vinculante. O sea tú lo firmas y dices yo voy a trabajar para esto este año. Y eso resulta estupendamente bien." Entrevista Experto Académico Nº 1.

"*A lo mejor pueden ser pautas auto aplicadas, yo creo que no es algo así como que entrampe la transparencia, yo creo que es posible auto aplicarse pautas sabiendo que después me van a dar sugerencias de mejoras."* Entrevista Experto Institucional Nº 2.

Con respecto al cómo se debe construir la evaluación, los entrevistados coinciden en señalar la necesidad de acuerdos y consensos para implementar un sistema que sea conocido y validado por los distintos actores involucrados en educación parvularia, junto con la importancia de que la evaluación contemple un sistema de retroalimentación. En relación a los instrumentos existe amplio acuerdo en que la observación directa sería la metodología más adecuada. Con respecto a otros instrumentos y mecanismos tales como pruebas psicométricas y autoevaluación, no se aprecia consenso.

3.4 Quiénes debiesen efectuar la evaluación

La gran mayoría de los entrevistados, tanto del grupo de expertos, como de educadora y técnicos, y de apoderados, coinciden en la necesidad que exista un organismo u organismos, externo(s) a las instituciones que imparten educación parvularia, las responsables de evaluar la calidad. Esto principalmente porque se considera relevante evaluar a todos los centros educativos con una misma medida, lo que fomentaría la equidad y permitiría poder comparar. En relación a quiénes deberían ser estos organismos, surgen diversas opiniones que señalan en su mayoría, organismos gubernamentales tales como el MINEDUC, la Agencia de la Calidad, la Superintendencia de Educación y el Gobierno Regional.

"Entonces lo ideal es que haya una agencia o como se llame que evalúe externamente y que tenga la misma medida, la misma mirada para todos los jardines. Independiente de que sean con educadoras, o con técnicos, con quien sea porque hay que evaluar la realidad en que los niños están…" Entrevista Experto Académico Nº 1.

También hay quienes consideran que debería ser una instancia completamente independiente, la cual no esté vinculada con el MINEDUC. Realizando la distinción que no puede evaluar quien implementa la política, sino que debe ser una entidad aparte completamente focalizada en la labor de evaluar y velar por el mejoramiento de la calidad. Se agrega también que debería ser una entidad realmente especializada en primera infancia, dotada por personas con vasta experiencia en educación parvularia.

"Yo creo que debiese haber una agencia independiente como esta agencia de calidad, pero realmente autónoma, una autonomía real. Debiera ser una agencia autónoma del Ministerio de

Educación, que no es la agencia que implementa la política, yo creo que es una buena idea tener esta agencia". Entrevista Experto Académico Nº 4.

"Yo creo que la Superintendencia sería la actividad perfecta para que lo hiciera, además me imagino yo, que en esta superintendencia va a estar como la médula de su funcionamiento, o sus cabezas pensantes en esto: en cómo evalúo, cómo miro, cómo fiscalizo y eso es súper bueno, que estemos así como dedicados a una sola cosa." Entrevista Experto Institucional Nº 2.

"El ministerio debería encargarse de esta evaluación a las educadoras." Grupo Focal Apoderados Colegio Particular Subvencionado RM.

Un entrevistado señala que el ideal sería que en educación parvularia también existiesen tres instancias para velar por la calidad, como existe en la educación escolar con el Consejo Nacional de Educación, la Agencia y la Superintendencia. Considerando que educación parvularia está inserta en este sistema nacional de aseguramiento de la calidad, cabe destacar el desconocimiento por parte de algunos actores en educación parvularia acerca de la nueva institucionalidad.

Asimismo, diversos entrevistados coinciden en que un sistema de aseguramiento de la calidad implica una evaluación en varios niveles: evaluación en el equipo de aula, evaluación en el equipo dentro del centro educativo, evaluación por parte de los niños y las familias, evaluación por parte de los asesores o supervisores y evaluación por parte de entidades externas.

Con respecto a la evaluación dentro del centro educativo, un entrevistado sugiere el ir configurando equipos evaluativos rotativos que incluso pudiesen ir rotando para fomentar no solo una mirada vertical, sino también horizontal de la evaluación. En este nivel también se señala como fundamental el rol de la directora.

La mención acerca de la necesidad de considerar la opinión de las familias surgió en los cuatro grupos focales de educadoras y técnicos. Rescatan la necesidad de recoger su opinión y percepción, ya que para ellas es importante recibir retroalimentación de su labor.

"Yo creo en el fondo la evaluación de los aprendizajes y de los procesos interna y externamente hay una capa inicial que tiene que ser interna, una capa intermedia en el caso nuestro (…) Pero para la validación hacia afuera, que es el algo que a nosotros nos hace harta falta, ayuda el poder reportar resultados y eso tiene que ser por externo, externo". Entrevista Experto Académico Nº 3.

"Quizás soñar, pero la mejor evaluación sería entrevistar a las familias, porque ellos dando su conformidad, estando conformes con lo que su niño está recibiendo, yo creo que es la mejor evaluación que uno puede recibir." Grupo Focal Educadoras Jardín JUNJI IX.

"Sí puede consultar a otros, si puede venir un externo en algún momento de esta evaluación, pero las que tenemos de alguna manera la necesidad y la obligación a la vez somos nosotras, que estamos liderando día a día". Directora Jardín JUNJI, IX.

Por último, surge un tema de consenso en relación a las características de quienes debiesen diseñar y efectuar la evaluación. Se señala la importancia que éstas sean personas con experiencia y conocimiento en educación parvularia, tanto en implementación de centros educativos, como experiencia docente y trabajo en el aula, en el caso de posibles observadores. También algunos entrevistados mencionan que se podrían integrar otros profesionales de las ciencias sociales, aparte de educadores, que tuviesen experiencia en educación inicial. Por último en un grupo focal de educadoras se menciona la importancia que sean personas que conozcan la realidad cultural del centro educativo al cual evaluarían.

"Externas pero conocedoras, y uno también tener la certeza que esa persona sí conoce y que te va a poder evaluar". Grupo Focal Educadoras Jardín JUNJI IX.

"También evaluadores externos y de distintas miradas (…) también podrían ser psicólogos, pero el perfil naturalmente tiene que tener como componentes de una formación pedagógica en el campo de la pedagogía." Entrevista Experto Institucional Nº 8.

"Personas entendidas en el tema, o quizás educadoras pares, metidas en el sistema de la educación" Entrevista Técnico VTF IX.

Existe amplio consenso en que la evaluación debería ser realizada por una entidad externa, con evaluadores que tengan conocimientos y experiencia práctica en educación parvularia. Sin embargo, hay diversas opiniones en relación al nivel de participación de los equipos y actores de la comunidad en el proceso de evaluación.

3.5 Cuándo se debiese efectuar la evaluación

Con respecto a cuándo evaluar, existen diversas opiniones. Tanto educadoras, técnicos como apoderados piensan en una evaluación de mayor periodicidad, que se podría realizar dos veces en el año. Un experto señala que incluso podría ser cada tres años, y no efectuarse de un modo censal, considerando que se necesita tiempo para implementar cambios y que estos se traduzcan en los resultados de una evaluación. Incluso propone plazos diferenciados acorde a la calidad del establecimiento, donde un establecimiento de alta calidad se evaluase con menor frecuencia, pero uno que presentara una evaluación deficitaria requeriría de una evaluación más periódica. Estas ideas surgen sin más fundamentos, a pesar de ser una pregunta explicita a los diferentes actores.

"Yo tengo la impresión de que esto, bueno ya mencioné que yo intuyo que esto no debiera ser censal, pero eventualmente ni siquiera debiera ser anual, eventualmente bianual, trianual (…) hay que darle tiempo a la escuela de que reaccione y de apoyarla y todo esto no es rápido, no es

rápido por las burocracias, porque el mejoramiento del recurso humano es lento." Entrevista Experto Académico Nº 4.

"Una o dos veces, yo creo, semestral." Entrevista Técnico VTF IX.

4. Rol de los distintos actores involucrados

A continuación se describen los roles que visualizan los distintos actores involucrados en la educación parvularia, en mejorar la calidad:

4.1 Especialistas

Los especialistas mencionan diversos roles que deberían cumplir para colaborar en el mejoramiento de la calidad parvularia. Consideran que debiesen ser partícipes tanto del proceso de construcción de estándares como del proceso de evaluación en sí. Un entrevistado señala que considera de particular relevancia el realizar una evaluación prioritaria a todos aquellos jardines que no están vinculados a JUNJI ni a INTEGRA.

También mencionan la importancia de complementar las diferentes áreas de experticia vinculadas a la primera infancia, para poder realizar un aporte más completo y especializado. Donde se considera fundamental considerar los expertos en educación parvularia, expertos en la enseñanza de las distintas disciplinas y los expertos en desarrollo infantil.

"Hay expertos en distintas cosas porque tú te encuentras con gente que es experta en la enseñanza de las matemáticas...otros diseñan experiencias fascinantes en lenguaje, y hay psicólogos expertos en mostrar cómo son los niños chicos." Entrevista Experto Académico Nº 2.

Por último señalan tener un rol en la integración de las evidencias y la información académica, con los conocimientos que se adquieren en la práctica. Manifiestan que les corresponde tanto realizar una difusión de las buenas prácticas, como de los aprendizajes que se han obtenido a partir de los errores.

4.2 Académicos

Los académicos visualizan un rol preponderante en mejorar la formación inicial, donde señalan la preocupación por los resultados en la prueba INICIA, y la necesidad de formar educadoras que conozcan el contexto educativo nacional. Que puedan efectivamente desempañarse como educadoras de calidad en los centros educativos. Se da especial relevancia a la necesidad de formación en terreno y en habilidades prácticas para ejercer como educadoras. Se destaca que hasta la década de los ´70 la formación inicial en educación parvularia era de un alto estándar y que es de urgencia recuperar esa condición.

"*Trabajar en la formación inicial docente pues, trabajar bien con las educadoras (…) tener todas las condiciones que se requiere para ser una buena educadora. O sea en este minuto tenemos, se aplica la prueba Inicia (…) por último es una medida que hay…… Y que menos de la mitad de las educadoras la aprueban*. " Entrevista Experto Académico Nº 1.

"Tiene que ver con el hacerse cargo realmente de la formación de las educadoras que estamos sacando al sistema. Y en ese sentido yo creo que el hacerse cargo tiene que ver con cómo se estructura una carrera dentro de una facultad y cómo se estructura tiene que ver con qué insumos recoges del contexto para poder responder al contexto." Entrevista Experto Académico Nº 3.

Se manifiesta también por parte de los académicos, la necesidad de evidenciar la complejidad implicada en definir educación parvularia de calidad, lo que requiere dar a conocer las diversas posturas que existen, y desde la academia realizar los debates pertinentes, para lograr proponer definiciones.

Corresponde a la academia, de acuerdo a los expertos entrevistados, el desarrollar investigación y generar conocimientos que aporten al mejoramiento de la calidad, y que especialmente sirvan de aporte a las políticas públicas. Se considera fundamental un dialogo fluido entre la academia y el Estado, ya que se considera que los académicos pueden con mayor agilidad actualizar a los organismos gubernamentales pertinentes acerca de los avances y buenas prácticas que se van evidenciando internacionalmente. Y pueden entregar la información necesaria para focalizar los recursos, en prácticas efectivas y de mayor impacto en niños y niñas.

Sin embargo, se manifiesta la opinión que aún no existen fondos suficientes por parte del Estado para generar mayor cantidad de estudios y el consecuente conocimiento. Vinculado a esto también se señala la necesidad que se difundan los estudios realizados ya sea con fondos públicos como privados, que hoy no están a disposición pública.

"Es cosa de meterse a los Mecesup, a los Fonide, a los Fondecyt donde hay estudios bien interesantes pero que están encerraditos en una institución o en un resultado a la persona que dio la plata, a la institución que dio el dinero." Entrevista Experto Nº 13.

" Yo creo que desde la academia yo creo que hay que entregar evidencia de qué es lo que está resultando y qué no a nivel mundial, a nivel también de lo que haya en nacional y poder realmente encargarse de que esa información y esa evidencia se pueda usar para las políticas y que realmente llegue a la sala." Entrevista Experto Nº 8.

Finalmente se considera que le compete a los académicos el desarrollo de metodologías adecuadas de medición, considerando la complejidad tanto en la definición de la calidad, como con en el llegar a instrumentos que generen consensos.

"Yo creo que todo ese trabajo, todo ese debate sobre definiciones de la calidad y sobre la mejor manera de medirla eso le compete a la academia." Entrevista Experto Académico Nº 4.

4.3 Sostenedores

Los sostenedores entrevistados consideran tener un rol particularmente relevante en cuanto a son los principales prestadores de educación parvularia a nivel nacional, y serían los que ponen todo su actuar en servicio de la comunidad.

"El tener la responsabilidad en el marco de una política pública, hoy día actual de proveer más acceso a los niños jugamos un rol relevante al ser un prestador y por lo tanto ahí tenemos la responsabilidad de disponibilidad todo lo que hacemos y ponerlo más al servicio de la comunidad." Entrevista Experto Institucional Nº 1.

También señalan la necesidad de realizar un trabajo complementario con la academia en cuanto a difundir la sistematización de buenas prácticas, y constituirse en espacios de formación en terreno para futuras educadoras y técnicas, tanto a través de prácticas profesionales como de instancias de observación y evaluación.

"Creo que ahí todavía nos falta, tenemos un rol como en la formación inicial, que sean espacios más abiertos en Integra es un desafío que nosotros nos hemos puesto, que nos falta, de repente como que nos hemos ido metiendo mucho hacia adentro y hoy día también es cómo poner este conocimiento a disposición." Entrevista Experto Institucional Nº 1.

4.4 Asociaciones

En cuanto a las asociaciones, se destaca su rol comunicacional, y el estar dentro del debate público, junto con difundir su posición y mantener al tanto a la comunidad educativa de la discusión político y social en torno a la educación parvularia.

4.5 Supervisores

Los supervisores entrevistados, tanto de la Fundación Integra, como de JUNJI, coinciden en que su rol recae principalmente en asesorar, orientar, guiar, apoyar y retroalimentar a los profesionales de los jardines infantiles de manera integral para que puedan fortalecer sus competencias de manera de cumplir con las metas establecidas según cada institución. Por lo tanto, se aleja de un rol fiscalizador y evaluador que impone maneras de trabajar, sino que más bien, buscan empoderar a los directores para que puedan ejercer un liderazgo positivo en su gestión, a través de una auto reflexión.

"Más que de especialista es de asesorar de manera integral, que va de la mano con el nuevo sistema de aseguramiento de calidad." Entrevista Experto Institucional Nº 12.

4. 6 Directores

Algunos directores señalan que su rol consta principalmente en mantener una relación y comunicación con los diferentes agentes, conocerlos, velar por que se hagan bien las cosas, retroalimentar y buscar soluciones cuando hay algo que mejorar. Y un director de un colegio municipal señala que su rol es apoyar el rol pedagógico de las educadoras, junto con apoyar la relación con los apoderados y velar por el bienestar de ellas.

"…yo creo que ese es mi rol, y de alguna manera resguardar que lo que ellos hagan está bien, decir cuando no lo está, hacer esta retroalimentación, de dialogo constante con el equipo, y con las familias. Resolver también es mi rol, si yo veo que algo no está funcionando bien tengo que tomar decisiones, cambiar algún agente educativo de nivel, o cambio directamente con los papas si veo que no hay solución directamente dentro del aula, buscar apoyo como te decía con alguna red directamente, ir allá, llamar, insistir, para que se vayan dando bien los procesos y lo otro también tiene que ver conmigo misma, con buscar instancias de capacitación, de mejora de mis propias habilidades y ver cuáles son mis debilidades." Entrevista Directora JUNJI IX.

"Tiene que ser un director que pueda apoyar la labor de la educadora. Apoyarla en términos de orientarla con respecto a cómo mejorar su proceso pero también ser un apoyo en satisfacer aquellas necesidades que la educadora necesita. Además de apoyar en temas de apoderados en ciertas situaciones". Entrevista Director Colegio Municipal IX.

4.7 Educadoras

Las educadoras destacan dentro de su rol, el estar a cargo de entregar una educación parvularia de calidad a los niños y niñas, junto con el realizar una labor comprometida. Además señalan su responsabilidad en velar por su actualización y capacitación constante. Por otra parte señalan que ellas son las responsables dentro del equipo del aula de los resultados pedagógicos, por lo tanto deben facilitar y mediar el aprendizaje. Agregan a su rol el ser guías para las técnicos en aula, rol que visualizan las técnicos también. Por último plantean que su rol también es ser mediadoras con las familias y dentro del grupo de expertos se señala la importancia que sean "puente" entre las diferentes redes y beneficios disponibles para la comunidad (Chile Crece Contigo, Seguridades y Oportunidades, OPD, entre otras.).

En contraposición a este rol de carácter Integral, un director de un colegio municipal señala que las educadoras tienen un rol preponderantemente pedagógico.

"Comprometernos con la educación, ser creativos, ser acogedores y ser capaz de ofrecer actividades que sean motivadoras, desafiante para los niños, que sean entretenidas, además que nosotros somos modeladores entonces obviamente tenemos que actuar de una manera en que nosotras queramos que nuestros niños sean mañana y ser muy consciente de la labor que realizamos. Y además que nosotros somos guías, somos mediadores de la educación." Entrevista Educadora Integra, RM.

"Guiar, ser una guía en el aula para las asistentes que son nuestro mayor apoyo, ser mediadora con las familias y con los aprendizajes de los niños y niñas, mediadora y facilitadora" Entrevista Educadora VTF, IX.

4. 8 Técnicos

Se considera que el rol del técnico está en apoyar a la educadora, estando siempre presentes en la sala. Pero se señala también la necesidad de no solo apoyar sino de ser proactivas y creativas tanto en los quehaceres del aula, como en el trabajo dentro del equipo docente en cuanto a la planificación.

Por otra parte se señala que ellas constituyen un modelo al que los niños y niñas imitan, junto con actuar como guías en los procesos de éstos, considerándose también educadoras y no que están exclusivamente para realizar una labor asistencial o para ser cuidadoras.

Destacan también su rol como mediadora para los niños, junto con el desarrollar una interacción de calidad basada en el respeto, la confianza y el desarrollar una relación de apego.

"O sea yo creo que apoyar, trabajar a la par, o sea no solamente esperar que la educadora haga la planificación para nosotras ir a leerla y ver lo que hay hacer sino que se comparte también en sala, qué te parece si trabajamos esto y uno también tiene opinión en ese aspecto". Grupo Focal Educadoras y Técnicos Colegio Municipal RM.

"Igual es un poco desvalorado el trabajo de la técnico, entonces como que uno es la, en cierta parte uno es la que los guía y como el pilar fundamental para la educación...Es como la base.... No somos solo las tías que limpiamos nariz de los niños y cambiamos pañales...No somos cuidadoras...También somos educadoras". Grupo Focal Educadoras y Técnicos VTFRM.

"Para que los niños puedan tener esta oportunidad de poder aprender más, y darle la oportunidad de que ellos puedan desarrollarse íntegramente porque ellos tienen una capacidad increíble pero uno tiene que darle la oportunidad, uno tiene que estar ahí, mediar con ellos". Entrevista Técnico JUNJI RM.

4.9 Padres y apoderados

Si bien no se incorporó en las preguntas del grupo focal de padres, surge espontáneamente el señalar que el rol de ellos como apoderados en este proceso es importante, en cuanto a apoyar a sus hijos en sus procesos de aprendizaje y también en fiscalizar la calidad de la educación de éstos.

"Es acompañar al niño, y de fiscalizar con la vista… que sigan con su aprendizaje." Grupo Focal Apoderados Jardín INTEGRA RM.

5. Recomendaciones entrevistados

A través de las entrevistas y grupos focales de los diversos actores, surgen sugerencias y recomendaciones. Sin embargo, estas son diversas y no son mencionadas por un amplio número de actores. Se describen, en primer lugar las sugerencias en cuanto a consideraciones generales para el diseño e implementación de un modelo de aseguramiento de la calidad y luego se describen las recomendaciones con respecto a los elementos estructurales, de procesos e institucionales. Dentro de cada apartado la información esta jerarquizada de acuerdo al número de actores que mencionan la recomendación.

5. 1.Recomendaciones para la Implementación De Un Modelo/ Sistema De Aseguramiento De La Calidad

a) Equipos Multidisciplinarios de Calidad

Un aspecto que surge tanto en entrevistas a expertos, como a educadoras, técnicos y apoderados, es la necesidad de que quienes estén a cargo de diseñar e implementar un sistema de aseguramiento de calidad, sean expertos en el área. Se espera que sean profesionales con conocimientos tanto teóricos como prácticos. Se menciona como fundamental que participen personas con experiencia en el aula. Esto se aprecia como un punto crítico, dada la opinión de algunos expertos, de que faltarían profesionales expertos en educación parvularia. Se visualiza la necesidad de formar profesionales en las competencias que requiere un sistema de aseguramiento de la calidad tales como el diseño de políticas, la capacidad de supervisión y apoyo, aplicación de instrumentos, liderazgo, entre otras.

Aparece visto como un aporte la posibilidad de trabajos en equipos multidisciplinarios donde se complementen las competencias de los distintos profesionales involucrados.

"Yo te diría la calidad y la competencia técnica de las personas que estén a cargo de liderar esta reforma es fundamental, o sea de que sepan para dónde van, sepan dirigir, (…) eso significa que desde los políticos que toman decisiones, los técnicos que diseñan las políticas y las ejecutan,

todo tiene que ser de calidad no sólo la relación de la educadora con el niño." Entrevista Experto Académico Nº 5.

"Nosotros tenemos poca gente preparada en eso, poca gente especializado en ese ámbito, son muy pocos. Entonces cuando tú quieres armar algo que tenga que ver con un sello en calidad se nos desarma un poco porque nos falta formación en eso, no tan solo en los docentes en aula sino que en los diseñadores de políticas y, supervisores." Entrevista Experto Institucional Nº 8.

"Que la gente que llegara al Ministerio de Educación por lo menos haya trabajado en aula, que trabaje desde la base de las escuelas para poder formar programas." Entrevista Educadora Colegio Municipal RM.

b) Necesidad de Consensos y Estándares

Los expertos institucionales y académicos reconocen como tarea central para el desarrollo de un modelo de aseguramiento de la calidad el establecer definiciones comunes sobre qué es educación de calidad. Ésta debiese ser una definición de la cual se apropien todos los actores involucrados. Asociado a esto se menciona la necesidad de tener estándares, de los cuales estén en conocimiento todos los actores involucrados en educación parvularia. Viendo éstos como un punto crítico. Se discute el hecho de que el Ministerio no ha instalado una línea de acción en relación a éstos.

En concreto se destaca la existencia de mesas de trabajo interinstitucionales, y se manifiesta la necesidad que éstas sigan funcionando.

"Yo voy a ser la primera en defender la tremenda relevancia que podrían tener esos estándares, el Ministerio nuevamente no ha hecho, no ha instalado una política, una línea de acción para que las universidades puedan implementar los estándares." Experto Académico Nº 4

También vinculado a la necesidad de consensos, algunos expertos señalan que es indispensable tener la plena conciencia del niño y la niña como sujeto de derechos. Explicitan que esto implica una visión del niño que va mucho más allá que la de un ser humano que se está desarrollando y aprendiendo. Implica una visión crítica a partir incluso a nivel de la constitución, donde en la actual solo se es considerado ciudadano a partir de los 18 años.

"Para mí los niños son ciudadanos claramente, pero nuestra constitución no dice eso. Entonces hay un tema de primero como una clara definición de nuestra visión de niño, cuáles son sus derechos y una vinculación también ese sentido de la integración de la perspectiva de derecho dentro de lo que en el fondo la formación". Entrevista Experto Institucional Nº 5.

Por último, relacionado a la necesidad de acuerdos, surge la recomendación de realizar un proceso participativo. Esto lo señalan tanto expertos institucionales como educadoras. Consideran fundamental que esté incluida la opinión de todos los actores involucrados,

incluidos los niños y niñas y sus familias. Aparece también la necesidad de incluir una perspectiva territorial.

"No me imagino un sistema que sea desarrollado en cuatro paredes y no me lo imagino solo como desde el panel de experto, me lo imagino que sea un sistema desde su origen, conocido e informado a través de diálogos en el territorio…Es más lento pero también es más seguro. Esa como la primera recomendación." Entrevista Experto Institucional Nº 1.

"Tomar en cuenta la voz de los reales actores que ejecutan la educación parvularia, porque los que hacen las políticas y toman las decisiones son personas que en realidad no saben cuáles son las dificultades o lo que realmente se necesita y eso es súper importante." Grupo Focal Educadoras Integra RM.

c) Voluntad Política, Institucionalidad y Trabajo Intersectorial

Principalmente dentro del grupo de educadoras, pero también en algunas entrevistas a expertos surge la percepción de una falta de valoración y falta de voluntad política para el logro de una educación parvularia de calidad. Se considera fundamental la presencia de un marco político que favorezca la identificación de un común denominador en cuanto a calidad, que vaya más allá de lo establecido en el reconocimiento oficial. Junto con la necesidad de una institucionalidad fortalecida y clara en sus funciones, lo cual es señalado por el grupo de expertos como indispensable de consolidar. Se mencionan que se necesita una institución que esté a cargo de establecer marcos regulatorios y un sistema adecuado de fiscalización y certificación de calidad para todas las instituciones que imparten educación parvularia, así como para la formación de educadoras y técnicos.

"Lo principal que creo que nos falta es voluntad política…. enérgica, de adoptar todas las acciones por polémicas que sean porque la verdad es que aquí hay acciones polémicas. Aquí hay que, nuestras autoridades tienen que (…) que los proveedores del sector público tienen problemas de calidad severos…ni siquiera es un problema severo que afecte a unos poquitos sectores es masivo." Entrevista Experto Académico Nº 5.

"Certificar a todos los jardines de una vez por todas, o sea eso es una cuestión que requiere energía, plata, tiempo, enemistarse con un montón de sectores a lo que eso no les va a convenir….indispensable la voluntad política." Entrevista Experto Académico Nº5.

"La educación parvularia debería tener la misma valoración que tiene la enseñanza básica, a nivel de gobierno". Entrevista Educadora Integra IX.

"Yo creo que falta que esto se forme, tengan claridad de su rol, quienes lideren también tengan claridad de abrir un dialogo y yo creo que eso es suficiente para que fluya todo lo bueno que tiene que pasar". Entrevista Experto Institucional Nº 2.

Por último, expertos institucionales resaltan la importancia de trabajar intersectorialmente en el aseguramiento de la calidad. Se recoge la necesidad de aprender de la experiencia de políticas públicas destinadas a superar temas de equidad, donde la segmentación y segregación de las acciones han sido una dificultad para el cumplimiento de estos fines. También señalan la importancia que la intersectorialidad promueva que las instituciones que proveen educación parvularia trabajen en conjunto. Se evalúa que históricamente el haber trabajado en forma separada no ha favorecido el mejoramiento de calidad. Se considera imprescindible complementar las experiencias y aprendizajes de las diferentes instituciones para alcanzar calidad y equidad.

*"No se pueden seguir votando recursos…Lo mismo pasa en la cosa de la difusión, o sea de repente JUNJI hace una difusión, el Ministerio hace otra…"*Entrevista Experto Académico Nº 10.

"No podemos pensar en una educación parvularia de calidad que no esté vinculada por ejemplo con organismos como SENAME, como SERNAM, como IND, como SENADIS, que estamos todos vinculados pero también con el mundo más de la sociedad y del mundo privado, mundo académico, fundaciones, municipios obviamente volviendo a lo público". Entrevista Experto Institucional Nº 12.

"Con una relación con las instituciones, en este caso con integra, con los departamentos correspondientes ya sea la dirección, o regional, poder también trabajar en conjunto, como con JUNJI." Entrevista Experto Institucional Nº 10.

d) Considerar Buenas Prácticas

En relación a las buenas prácticas, surge como sugerencia el considerarlas y utilizarlas en el diseño e implementación de un sistema de aseguramiento de la calidad. Y el compartir y "cruzar" experiencias, donde las educadoras tengan la oportunidad de conocer buenas prácticas tanto del ámbito público como del privado.

También algunos entrevistados mencionan modelos y programas específicos que se podrían considerar. Entre ellos cabe destacar en primer lugar el Modelo de **Wolfgang Tietze**, el cual ha sido adaptado e implementado por el equipo de investigación en educación parvularia de la Universidad de Concepción. También el programa **Quik**, señalado por entrevistado de JUNJI, que fue implementado y evaluado en un jardín VTF dependiente de la Fundación Choshuenco. Se destaca de este programa, su clara descripción de los componentes que implicarían un programa de calidad, el cómo evaluarlos e implementar un plan de mejoría por parte de los equipos educativos. Por otra parte cabe destacar que está disponible el Manual de Tietze, el cual fue traducido, adaptado, implementado y evaluado por el equipo de la Universidad de Concepción, señalando que este ha tenido resultados positivos. Por otra parte se destaca de este modelo el que otorga herramientas de liderazgo a la directora, y que involucra a todo el equipo del jardín tanto de apoyo como pedagógico.

"Debieran mirar y estudiar bien este manual, el catálogo de criterios de calidad de Tietze. Hay incluso un método que él propone que se llama el método de los siete pasos (…) nosotros lo hemos hecho a nivel de investigación y ha resultado estupendamente bien." Entrevista Experto Académico Nº 1.

"Sí, de Walh… Algo así, me cuesta pronunciarlo. Pero adaptado a la realidad chilena, es un sistema que él creó de los espacios educativos, pero lo que hace este sistema preferencialmente, es que le entrega herramientas a la directora para liderar los espacios técnico pedagógicos." Entrevista Experto Institucional Nº 11.

Otros ejemplos de buenas prácticas mencionados, como un posible aporte al diseño e implementación de un sistema de aseguramiento de la calidad son:

- Sistema de Aseguramiento de la Calidad del Hogar de Cristo, especialmente destacada surge la experiencia en el jardín infantil Alto Belén
- Modelo de la Fundación Chile
- Modelo de gestión de FOCUS
- Programa "Un Buen Comienzo", de la Fundación Oportunidad

Y vinculado al trabajo con familias, y promoción del desarrollo integral, dos entrevistados mencionan el programa "Juguemos Con Nuestros Niños", vinculado a la Red de Salud UC.

"Que el Estado pueda usar estas experiencias pilotos para tomar buenas prácticas para sus políticas públicas. Yo creo que siempre lo pensamos así desde UNICEF como apoyo…todo lo que ha hecho la fundación Oportunidad en el proyecto Buen Comienzo, el trabajo de Juguemos con nuestros hijos –desde otra dimensión- Para qué decir el Hogar de Cristo, es VTF, pero ellos como fundación también están haciendo un trabajo y un aporte importante en esa línea". Entrevista Experto Académico Nº 5.

"Hay programas maravillosos como Juguemos con Nuestros Hijos, un regalo de ver, no son educadoras las que están ahí." Entrevista Experto Académico Nº 2

e) Autonomía V/S Prescripción

Un punto de tensión donde no hay consenso es en relación a cuan prescriptivo debiese ser el currículum. Algunos son partidarios de implementar currículos con mayor prescripción debido a sus aprehensiones acerca de la calidad de educadoras y técnicos. Pero por otra parte se aprecia en otros entrevistados una valoración positiva a cambios visualizados desde modelos más prescriptivos a unos de mayor autonomía.

Incluso algunos atribuyen como causa a los déficits en cuanto a calidad, la falta de prescripción, donde observan que educadoras y técnicos se quedan sin soportes.

Por último se manifiesta la necesidad de un equilibrio entre ambas tendencias, donde se visualiza positivamente la autonomía, cuando esta se asocia a educadoras y técnicos de alta calidad.

"Se ha afirmado una autonomía profesional que no se da de la misma manera que en otros campos profesionales más desarrollados. Las prescripciones entendidas como un acuerdo profesional acumulado a través de los años prácticamente no existen, entonces buscando salvaguardar esta autonomía profesional tan pura es que estos instrumentos termina siendo tan generales y por otra parte -como hilando en lo más chico- es porque hay poco acuerdo respecto a lo qué significa la educación parvularia de calidad". Entrevista Experto Académico Nº 4.

"Por lo tanto yo siento que lo que falta allí, es poder entregar una planificación y con el material para que las educadoras puedan desarrollarla. Que no quede sólo a criterio de la educadora revisando sus bases curriculares a ver qué hacer, sino que ella tenga una orientación de qué tiene que ir haciendo clase a clase." Entrevista Director Escuela Municipal IX.

f) Otras Recomendaciones con Respecto a la Implementación

Por último otras recomendaciones que surgen de las entrevistas son el priorizar y focalizarse inicialmente en los pre-kínder y kínder, y en los jardines que no están asociados a JUNJI o Integra; el contemplar temas de inclusión e interculturalidad, y el involucrar no solo instancias que se dan "dentro del aula", sino que un sistema de calidad debería llegar a todos los niños y niñas, incluidos a quienes están en sus casas. Se menciona por ejemplo que se deberían evaluar los programas y servicios alternativos, y se sugiere realizar una coordinación con el Chile Crece Contigo, para poder implementar programas de educación parvularia que puedan realizar las familias o cuidadores principales dentro del hogar y otros contextos.

"La Agencia de Calidad se debería centrar en los Pre Kínder y en los Kínder, están súper solos…Y no dejar fuera toda esa bolsa negra de instituciones de educación parvularia que no son las oficiales y que nadie sabe cómo funcionan, sobre todo todas las que tienen que ver con la ley de salas cunas." Entrevista Experto Académico Nº 2.

"Hay como una visión de creer que la educación parvularia es solamente la que se entrega en las aulas y yo siento que sobre todo en los más chiquititos, hay que llegar al cien por ciento de los niños, de partida coordinarse con el Chile Crece Contigo y trabajar con las familias porque en los casos de los chiquititos tú quieres que esos niños aprendan igual que los otros pero no tienen ninguna necesidad de llevarlos a una sala cuna." Entrevista Experto Académico Nº 2.

5.2 Recomendaciones sobre cómo mejorar los Elementos Estructurales de Calidad

a) Formación de la Educadoras

Un elemento crítico, dentro del cual hay consenso y es mencionado por varios expertos, es en relación a la calidad de las educadoras. A su juicio, la falta de calidad se vincularía a una formación inicial deficiente. Incluso se señala que en evaluaciones con instrumentos estandarizados no se aprecia un incremento en la calidad, y se obtienen puntajes bajo lo esperado en cuanto docente de calidad.

"Yo creo que la deuda histórica en relación a la formación inicial de educadores limita gran parte de todas estas cosas." Entrevista Experto Institucional Nº 5.

"Yo diría que hay poco logrado tanto en lo que tiene que ver con desarrollo profesional o formación de las educadoras." Entrevista Experto Institucional Nº 6.

"Tampoco lo hemos logrado con todos los esfuerzos que se han hecho… en las escalas –la Eccers y la Iccers que hemos evaluado. En promedio no salimos del 3.5" Entrevista Experto Académico Nº 1.

En cuanto a **recomendaciones en la formación**, estas son señaladas por los diversos actores entrevistados. Surge la necesidad de realizar un diagnóstico de la formación inicial como de las alternativas de formación continua.

También se considera que hay que evaluar la calidad de los programas de formación en sí, mallas curriculares, prácticas profesionales, cuerpo docente entre otras. Aquí se señala la necesidad de homologar mallas, ya que la heterogeneidad impediría garantizar calidad. Como especialmente preocupante, se manifiesta el hecho que los programas no forman para desempeñarse con niños y niñas entre 0 y 3 años, y no incorporan la suficiente formación en desarrollo infantil. Se menciona la necesidad de tener estándares que las universidades e institutos puedan implementar. Que las educadoras sean formadas en gestión, liderazgo, comunicación efectiva, junto con el desarrollo de competencias para trabajar en equipo y con adultos, se agrega como otro aspecto importante en la formación inicial.

Varios expertos son de la idea de que se incorporen diversas prácticas profesionales a lo largo de la carrera con el objetivo de desarrollar las habilidades y competencias necesarias para su desempeño profesional.

Por último, se señala la importancia de aumentar las exigencias a quienes ingresan a estudiar la carrera. Aquí surge la idea de homologar los requisitos, a los que se están planeando para educación básica.

"Poner un mejor filtro, ser un poco más fiscalizador con las mallas curriculares de cómo están preparándose esas personas para ver si realmente están capacitadas para trabajar con niños". Grupo Focal Educadoras Integra RM.

"No conocen a sus niños, que no los observan, que no los escuchan, que no han estudiado en relación al desarrollo de los niños, que no son capaces de generar buenas propuestas porque no conocen a sus niños." Entrevista Experto Institucional Nº 5.

"Todo lo que tiene que ver con trabajo de equipo, aprender a trabajar en equipo para el educador no es fácil, a nosotros nos educan para trabajar con niños no con adultos y el 60 por ciento de nuestra pega se juega en el trabajo con adultos". Entrevista Experto Académico Nº 3.

La formación continua se menciona como otro elemento fundamental dentro de un sistema de aseguramiento de la calidad, donde por una parte sería importante el apoyo y supervisión constante dentro del aula, junto con la recomendación de establecer un sistema de evaluación cada cierto periodo de tiempo, que vaya otorgando acreditación o certificación. También surge la recomendación en entrevistas y grupos focales de educadoras y técnicos, que las capacitaciones sean pertinentes y aplicables a su labor con los niños y niñas. Asimismo los padres señalan la importancia y la necesidad de que educadoras y técnicos estén constantemente actualizando sus conocimientos.

"La educadora permanentemente capacitándose, ojalá certificándose... nosotras hemos encontrado educadoras que llevan 30 años, que están agotadas, que en verdad no renuncian por miles de factores pero que están hasta acá, que no quieren seguir trabajando con niños". Entrevista Experto Institucional Nº 6.

"Igual nosotros necesitamos perfeccionarnos, que sea bueno, que sea realmente que nos sirva para llevarlo al aula. (…) Nosotros necesitamos otro tipo de perfeccionamiento que sea más adecuado a la edad de los niños, que nos sirva directamente al aula". Entrevista Educadora Colegio Municipal IX.

"Debe haber una actualización en los conocimientos educativos que se les entrega a los niños". Grupo Focal Apoderados Escuela Municipal RM.

b) Coeficiente Técnico

En el grupo de educadoras y técnicos se aprecia como punto crítico la necesidad de contar con un coeficiente técnico adecuado. Está la precepción de que actualmente no es suficiente el número de adultos por grupo. Además se señala la necesidad de homogeneizar este coeficiente, dada la diversidad que se aprecia en las distintas instituciones.

"Y en cuanto a personal también somos reducidos porque en el caso, ahora mismo que nosotros trabajamos, yo trabajo en sala cuna mayor son 14 guaguas, 14 niños que están caminando, que están en una etapa en que se muerden, se rasguñan, y somos dos porque la educadora abarca para dos salas". Entrevista Técnico JUNJI RM.

"Definir la cantidad de alumnos porque hay veces que hay colegios que tienen 25, otros 17, otros 30. Ahora, la cantidad de asistentes de párvulos por cada cantidad de niños tampoco está claramente dichas, o sea sobre todo para kínder y kínder." Entrevista Educadora Colegio Particular Subvencionado IX.

c) Recursos, Remuneraciones

Gran parte de las educadoras y técnicos, algunos apoderados y también algunos expertos, destacan como un punto crítico la falta de recursos, y especialmente las bajas remuneraciones a los equipos que imparten educación parvularia. En primer lugar se señala que estamos muy lejos de los presupuestos en educación que tienen los países de la OCDE. Se señala que se necesita de mayores recursos principalmente para un incremento de las remuneraciones, y que educadoras y técnicos de diversas instituciones estén en igualdad de condiciones. En este sentido, remuneraciones acorde al mercado inciden en que sea un empleo atractivo, lo que incide a su vez en un aumento de la calidad y cantidad de profesionales y técnicos. Esto sería indispensable también para mejorar tanto la calidad de la formación inicial como continua.

"O sea los sueldos, primero que todo, los sueldos son bajísimos." Entrevista Educadora JUNJI RM.

"Acá nosotros no solo necesitamos grandes palabras, discursos, ni definiciones sobre la calidad de la educación parvularia, necesitamos recursos frescos, monetarios para poder mejorar la educación parvularia. Porque aquí hay cosas que hacer, necesitamos resolver los problemas de infraestructura que son bien importantes, necesitamos de una vez por todas mejorar la educación de las educadoras de párvulos y eso supone un mejoramiento en las instituciones formadoras y esos son millones, de millones, de millones de pesos. Y eso hay que ponerlos". Entrevista Experto Académico Nº 4.

d) Revisar Bases Curriculares

Si bien se reconocen las bases curriculares de la educación parvularia (BCEP) como un aspecto positivo, se recomienda por parte de algunos expertos, revisarlas y actualizarlas. Se considera indispensable tener en cuenta los nuevos conocimientos acerca de educación inicial, avances y hallazgos desde las neurociencias, e incorporar el tema de la tecnología. La necesidad que sean más concretas y más orientadoras para el quehacer de las educadoras, así como que se disminuya su carga en contenidos. Se agrega esto como una necesidad primordial para la educación parvularia dentro del sistema escolar municipal, donde se aprecia que las educadoras no cuentan con la claridad adecuada para su quehacer pedagógico.

"Yo creo que a nivel de país mejorar las bases curriculares, de todas maneras, actualizarlas y además aportar un poco más sobre todo el sistema de escuelas públicas (…) de verdad que en transición no hay mucha claridad y yo creo que hoy día las educadoras necesitan un poco más de aporte en qué hacer y cómo hacerlo en el fondo." Entrevista Institucional Nº 6"

"Son muy amplias, debiera construirse otro documento que oriente mejor a las educadoras". Entrevista Directora VTF RM.

e) Libertad Curricular

En relación a las BCEP se destaca que éstas permiten la libertad curricular, por lo cual se considera que aportan mayor riqueza. Ésta (la libertad curricular) sería consecuente con los principios de inclusión y diversidad, ya que permite a las familias la posibilidad de elección de programas que consideren más pertinentes o adecuados para sus hijos.

"Como recomendaciones dejar de que exista esta libertad curricular porque si yo quiero implementar Montessori, yo quiero implementar Reggio Emilia, en el fondo en eso hay apertura y eso es valorado por la familia porque la familia se interesan de por qué aquí aplican esta metodología y en el jardín de al lado ofrecen otra y cuál yo quiero elegir". Entrevista Experto Institucional Nº 2.

g) Fiscalización/ Regulación

El sistema de fiscalización actual por parte de JUNJI también surge como un punto de tensión, ya que se considera que éste evalúa aspectos que son mínimos y que no constituyen un programa de calidad. Existe la percepción que está focalizado principalmente en evaluar el ambiente físico, y que incluso en algunas ocasiones se perjudica la evaluación de programas con calidad en los procesos. A partir de lo anterior, se recomienda realizar importantes modificaciones a este sistema:

- La fiscalización no podría seguir estando a cargo de instituciones que también proveen educación parvularia. Sino de instituciones externas.
- La fiscalización debería ser igual para todos los jardines, donde se explicita que las exigencias para los VTF son distintas que para los jardines de administración directa. Y se reitera que hay un número muy significativo de jardines sin fiscalización.
- Además se considera fundamental incorporar a pre kínder y kínder dentro de un sistema de regulación fiscalización y apoyo.

"Pero lo que había hasta ahora, por ejemplo, en términos del empadronamiento o el rol de empadronamiento que tenía la JUNJI es súper pobre, de partida es inadecuado porque tenían, cumplían el mismo rol, proveían educación parvularia y a la vez certificaban calidad lo cual es rarísimo y hasta donde yo me acuerdo en algún momento ni siquiera los mismos jardines JUNJI cumplían con los estándares que le exigían a otros jardines infantiles para acreditarse". Entrevista Experto Académico Nº 5.

"O sea, hay ahí una regulación. Sin embargo, el tema de los jardines particulares o privados eso es tierra de nadie, es tierra de nadie y es súper preocupante." Entrevista Experto académico Nº 3.

En conclusión, la recomendación central a nivel de calidad estructural por parte del grupo de expertos, consiste en mejorar la formación docente. Se refieren tanto a la formación inicial como formación continua. Tanto educadoras, como técnicos y apoderados ponen mayor énfasis en recomendaciones con respecto al coeficiente técnico y la infraestructura, y son menos críticos en relación a las políticas de formación docente.

5.3. Recomendaciones sobre cómo mejorar Elementos de Proceso

a) Sistema de Asesorías y Apoyos

Se sugiere en el grupo de expertos, y es visualizado como una necesidad en las educadoras y técnicos, la existencia de un sistema de asesoría y apoyo constante a la labor de los equipos docentes. Según los entrevistados, éste debería contemplar visitas periódicas, observación de prácticas pedagógicas y retroalimentación. El contar con un sistema de apoyo se considera un elemento central para un sistema de aseguramiento de la calidad. Esta visión la comparten prácticamente todo los expertos, y se señala en algunas entrevistas y grupos focales de educadoras, técnicos y apoderados.

Se recomienda para el sistema de acompañamiento, revisar elementos de gestión y documentaciones (registro de evaluación de los niños, de planificaciones, metodología de trabajo con las familias, etc.). Sin embargo, se manifiesta como indispensable el rol del asesor en cuanto a dialogar con los equipos, poder observar, modelar, acompañar y contener, identificar fortalezas y dar retroalimentación acerca de los aspectos a mejorar, junto con brindar apoyo para alcanzar metas y un plan de mejoría. Se hace hincapié en trabajar con todas las personas, no solo con las educadoras sino también con los técnicos y el personal de apoyo.

Se señala la importancia de una asesoría por parte de un profesional externo al jardín, considerando que es muy difícil la objetividad en la autoevaluación, donde expertos afirman que en el trabajo directo con los equipos educativos, han podido identificar en conjunto importantes distancias entre los discursos y las practicas. Y se enfatiza la necesidad que éstas estén incorporadas, con los tiempos reservados y destinados exclusivamente para esto en los equipos, por parte de un sistema externo de aseguramiento.

No se le ve sentido a un sistema que simplemente fiscalice, detecte déficits en calidad e incluso cierre instituciones, sin otorgar un adecuado acompañamiento.

Por otra parte, se visualiza el acompañamiento como la única manera de posicionar los principios señalados anteriormente (niño y niña como sujeto de derechos y educación parvularia como pedagogía con características propias), dentro del aula. Se considera la metodología central para pasar de los discursos a las prácticas.

El Estado, afirman los entrevistados, debería ser quien cumple el papel fundamental por velar que esta instancia suceda en todas las instituciones que imparten educación parvularia. Donde es indispensable contar con estándares consensuados y una metodología que sea igual para todos en cuanto a su calidad.

"Te van haciendo un acompañamiento de ese proceso, entonces no es como el semáforo y ya me voy y ve tú cómo te la arreglas. Sino que hay todo un compromiso de trabajo, de acompañamiento para mejorar eso. Yo creo que ese sistema sería súper importante instalarlo porque, ahora ahí hay un cambio cultural, hay está mirada como de acompañamiento del Estado o del nivel central, o de un cierto nivel regional, no como un rol fiscalizador." Entrevista Experto Académico Nº 5.

"Con gente en terreno, muy cercana que ayude también al clima y no sea tensional, que la gente no se sienta supervisada o observada sino que más bien una persona que te vaya a asesorar, a orientar, a guiar, y no que te vaya a juzgar en lo que tú estás haciendo". Experto Institucional Nº 7.

b) Relación Con La Familia/ Comunidad

En consecuencia con los elementos señalados como centrales para una educación parvularia de calidad, dentro de las recomendaciones, diversos actores vuelven a señalar la importancia de incorporar la relación con la familia y la comunidad como un aspecto central en un sistema de aseguramiento de la calidad. Sin embargo, no se señalan recomendaciones más concretas o dirigidas en cuanto a cómo realizar esto.

"El trabajo con familia que es un concepto clave en el concepto de calidad porque el jardín no está aislado de lo que es la familia, ni de lo que pasa alrededor de los niños. Por lo tanto, la relación entre ambos tiene que ser muy intensa, muy de continuidad, muy de articulación y yo creo que en eso hemos sido sumamente débiles." Entrevista Experto Académico Nº 10.

c) Gestión Administrativa/ Institucional

Se considera central, por parte de los expertos, el contemplar la gestión administrativa dentro del sistema de aseguramiento de la calidad. El que ésta sea de calidad incidiría en la calidad pedagógica. Una institución con dificultades en la gestión institucional interfiere en la labor dentro del aula. Y aunque la educadora sea de alta calidad no podría sostener su desempeño en el tiempo si no están las otras condiciones dadas.

"Hay un divorcio entre lo que pasa en la sala de aula con lo que pasa con el resto del establecimiento, si eso no está de la mano, más tarde o más temprano, empieza a manifestarse. En general, cuando una sala de clases, empieza a funcionar bien tiene que ver también porque afuera está funcionando bien, si no el peso que tiene la educadora o quién lleve esa sala es muy grande y no lo puede sostener por tanto tiempo." Entrevista Experto Académico Nº 3.

d) Transiciones, Articulación y Ciclos en Educación Parvularia

Tanto en algunas entrevistas de expertos como en grupos focales de educadoras y técnicos, surgen recomendaciones en relación a mejorar distintos aspectos relacionados con las transiciones y articulación de los niveles de educación parvularia, donde se señala que hay dificultades en la articulación entre el jardín infantil y el colegio y entre los niveles parvularios en el colegio y la enseñanza básica.

Incluso un experto académico señala que sería altamente recomendable, realizar una agrupación diferente de los ciclos dentro del sistema escolar. Considera fundamental que los niveles de transición no estén aislados dentro del colegio. Menciona que sería de mayor beneficio para los niños y niñas, el contar por ejemplo con un ciclo desde pre kínder a segundo básico. Esto facilitaría las transiciones de los niños y señala indispensable que la educación parvularia aporte a la educación básica. Considerando los déficits significativos que hay entre la transición del jardín a pre kínder o kínder y aún más grave la situación para los niños al pasar a primero básico. También se justifica esta propuesta en base a las características propias del desarrollo donde hay mayores similitudes entre niños de 5 a 8 años, que en bebes de meses y niños de cinco años, por ejemplo.

Surge además la recomendación de realizar una articulación y alineación curricular entre los distintitos ciclos, (parvulario, básica y media) donde se considera perjudicial para niños y niñas que éstos estén bajo paradigmas tan diferentes.

"En la agencia de calidad ojalá hubiera un primer ciclo que fuera pre kínder, kínder, primero y segundo, y las profesionales podrían ser las mismas, Hay un cuento ahí que ojalá la educación parvularia de los de pre kínder y kínder, ojala contaminara un poco a los de primero y de segundo." Entrevista Experto Académico Nº 2.

"Hasta kínder están sentados en círculos, en primero cuarenta cabros mirando para adelante…. falta psicología del desarrollo, en el fondo es eso". Entrevista Experto Académico Nº 2.

"La articulación curricular entre educación parvularia, educación básica y educación media. Porque uno incluso ve desde los aprendizajes y se da cuenta que el niño tal vez en kínder, pre kínder, le dan más posibilidades de aprendizaje de las que tiene en la educación básica entonces cómo hablamos de educación de calidad si no todo el currículum de educación no está alineado, y tiene paradigmas diferentes". Grupo Focal Educadoras y Técnicos Integra RM.

La recomendación principal a nivel de procesos es establecer un sistema de asesoría y apoyo constante a la labor de los equipos docentes de alta calidad. También surge la recomendación de contemplar la relación con la familia, la gestión institucional dentro de un sistema de aseguramiento de la calidad, junto con considerar el mejorar las transiciones, y articulación dentro de los diferentes ciclos de la educación parvularia.

5.4. Recomendaciones para la Evaluación

En relación a los jardines se sugiere un sistema de **evaluación por etapas,** donde en primer lugar el jardín cumpla los requisitos mínimos para comenzar su funcionamiento, y de acuerdo a los niveles de calidad de cada jardín se autorizan los periodos de funcionamiento, hasta una nueva evaluación. Esto teniendo en consideración que nunca se deberían dejar de evaluar a las instituciones, y que las evaluaciones deberían encontrarse dentro de **ciclos determinados**. Por ejemplo, se señala la idea que una institución evaluada como excelente pudiese ser evaluada cada cinco años, y una evaluada como buena cada tres. Esto con el objetivo de evitar malas prácticas que ocurren en la actualidad donde algunos jardines presentan los requisitos para la evaluación, y una vez obtenido reconocimiento, disminuyen aspectos de calidad, como por ejemplo despedir educadoras o técnicos.

Se señala también la importancia de una **evaluación integral**, es decir que incorpore todos los elementos necesarios para un programa de calidad, desde lo que sucede dentro del aula en cuanto a prácticas pedagógicas e interacciones, pasando por lo que ocurre entre los adultos, la gestión institucional, hasta condiciones del ambiente físico, calidad de las comidas, entre otros.

En relación a la **evaluación de los niños** y niñas surge la recomendación que esta no sea censal, sino que a una muestra representativa con el fin de evaluar, por ejemplo, niveles de desarrollo de determinados aprendizajes.

"Tampoco creo que necesite ser una evaluación censal, eventualmente son muestras de niños que necesitamos evaluar, pero sí necesitamos saber que los niños están mejorando porque nosotros tenemos ahí -digamos- falencias nacionales como de los niveles de desarrollo de aprendizaje de los niños, muestran que hay brechas que son inaceptables entonces esas brechas hay que superarlas y para superarlas tenemos que saberlo al nivel de niño." Entrevista Experto Académico Nº 4.

Como aspecto controversial se visualiza la evaluación docente actual. Se señala que en muchas ocasiones los portafolios son comprados, o los niños y niñas son entrenados para la instancia de evaluación, por lo que no se logran los objetivos de ésta.

Surgen diversas recomendaciones con respecto a la evaluación, donde se sugiere evaluaciones por etapas y el establecer ciclos de evaluaciones en las instituciones de acuerdo a su nivel de calidad. Junto con que se evalúe integralmente todos los aspectos

constituyentes de un programa de calidad. En relación a los partidarios de la evaluación en los niños y niñas, éstos consideran que debería ser censal.

5.5. Investigación

Dos expertos académicos recomiendan que el sistema de aseguramiento de la calidad cuente con instrumentos que fomenten la generación de nuevos conocimientos a través de la investigación, donde se señalan ideas concretas tales como la creación de fondos destinado para la investigación en calidad en educación parvularia, con el fin de proveer insumos en los diseños de políticas públicas.

Se señala la necesidad de contar con mecanismos donde se disponga de datos centralizados, y de analistas que estén permanentemente dando utilidad a éstos, generando además espacios de discusión acerca de estos datos, a través de mesas de expertos e instancias con la comunidad. Incluso se señala que se podrían ofrecer a quienes desarrollan las legislaciones con el fin de realizar esta labor con los fundamentos adecuados.

"*Un equipo ocho horas al día procesando datos, datos que existen… por ejemplo el registro de estudiante de Chile tú lo cruzaras con los datos de -voy a decir cualquier cosa- del SIMCE podrías obtener información valiosa pero las dos bases de datos están cada una durmiendo en su computador*." Entrevista Experto Académico Nº 4.

5.6. Elementos Pendientes, Demandas Concretas En Educación Parvularia (Falencias Concretas En El Logro De Educación Parvularia De Calidad)

Surgen en las entrevistas y grupos focales, principalmente de educadoras, técnicos y apoderados, la visualización de falencias y demandas concretas de aspectos necesarios para una educación parvularia de calidad.

5.6.1 Políticas Que Favorezcan La Asistencia:

En primer lugar se señala la importancia de difundir los beneficios que tiene el que los niños y niñas asistan a un programa de educación parvularia, siempre y cuando éste sea de calidad.

En segundo lugar, surge como preocupación los importantes niveles de inasistencia en los niveles de educación parvularia. Aquí surgen propuesta de medidas concretas tales como mejorar las condiciones de higiene para evitar que los niños y niñas enfermen, informar a los padres acerca de la importancia de que asistan y flexibilizar los horarios.

"Hay que hacer una política de asistencia, que pasa por preocuparte que los niños no se resfríen, por tener alcohol gel, por enseñarle a las mamás que es importante ir, por flexibilizar la hora de llegada, por... hay un montón de cosas que puedes hacer para fomentar la asistencia y que también te va a aumentar con eso, no la calidad pero sí la cantidad de calidad que le llegue a ese niño." Entrevista Experto Académico Nº 2.

"Ahora se quiere implementar tantas salas cunas ponte tú y las mamás no mandan a los niños a las salas cuna porque los niños se enferman…se enferman porque las adultas en cosas tan simples como que no se lavan las manos entre interactuar entre un niño y con otro". Entrevista Experto Académico Nº 1.

6. Diferencias en la representación social y significación de calidad entre los diferentes actores

Resulta difícil establecer generalizaciones diferenciando por actores, ya que en prácticamente todos los temas surgen opiniones y visiones comunes y/o complementarias de los distintos grupos, los que se presentaron en cada sección de análisis del levantamiento. También es importante mencionar que lo pequeña de la muestra no permite hacer generalizaciones.

Teniendo lo anterior en consideración, a modo de síntesis se puede señalar:

En el grupo de expertos es donde surge mayor diversidad y amplitud de los distintos temas. Prácticamente todos se refieren a los diversos elementos que constituyen calidad tanto estructurales como de procesos. Mencionan la importancia de considerar la gestión institucional y dan recomendaciones sobre cómo establecer un modelo de aseguramiento de la calidad.

Si bien dentro del grupo de educadoras se abarcan los diversos temas indagados, en la mayoría de las entrevistadas se aprecia una visión predominantemente centrada en la realidad de sus propias instituciones, y en la mayoría no se aprecia una visión centrada en educación parvularia de calidad a nivel país. Esta misma situación se da con las técnicos en párvulos.

Los expertos son enfáticos en señalar la importancia central de los elementos de proceso en la constitución de educación parvularia de calidad, y dentro de los elementos estructurales señalan la importancia de la formación docente en detalle y a modo muy general los aspectos relacionados al ambiente físico. Las educadoras y los apoderados mencionan tanto la importancia de indicadores relacionados con el ambiente físico como la importancia de la calidad docente. En el grupo de técnicos se aprecia un mayor énfasis en la necesidad de elementos relacionados con el ambiente físico.

Con respecto a la calidad en la formación docente se aprecia una visión mucho más crítica dentro del grupo de expertos. Educadoras y técnicos la consideran relevante, y mencionan este aspecto, sin embargo, prácticamente no se aprecia una visión crítica en cuanto a su formación.

Llama la atención que por parte de educadoras y técnicos no es mencionada la necesidad de contar con currículos como elemento constituyente de calidad. Este aspecto surge del grupo de expertos. Ambos grupos destacan como central y relevante el rol de las educadoras como docentes y mediadoras del aprendizaje.

Todos concuerdan en la importancia de evaluar, y en lo central que es el acompañamiento y supervisión en un sistema de aseguramiento de la calidad. Sin embargo, el grupo de expertos visualiza lo que involucra en la práctica esto nivel país. Nuevamente en educadoras y técnicos se aprecia una visión predominantemente institucional. También cabe destacar dentro de las visiones con respecto a la evaluación que en todos los grupos focales de educadoras y técnicos se menciona la necesidad de contar con la opinión de las familias. Aspecto que está escasamente desarrollado por el grupo de expertos.

Por último, cabe destacar las diferencias que se aprecian en relación a las instituciones. Donde en la educación de administración municipal se aprecia bastante diversidad en los sistemas de evaluación y aseguramiento de la calidad, con poca o prácticamente nula presencia de entidades externas. En contraposición a lo que ocurre con JUNJI e INTEGRA con sistemas de aseguramiento de la calidad implementado en todos su jardines de administración directa (no así en los VTF), sistema que además tienen similitudes y cuentan con validación por parte de entidades externas.

b) Modelos de aseguramiento de calidad en chile

Contexto de país y el sistema de la educación parvularia

La educación parvularia en Chile se divide entre los niveles Sala Cuna, Medios (menor y mayor) y de Transición. A Sala Cuna Temprana asisten niños desde los 3 meses al año de edad, a Sala Cuna Posterior niños de 1 a 2 años. El nivel Medio menor está dirigido a niños entre los 2 y 3 años y Medio mayor para niños de 3 a 4. El nivel de transición se divide en Pre kínder, para niños entre los 4 y 5 años, y Kínder, para niños entre los 5 y 6. Sólo Kínder es obligatorio y universal en Chile.

Actualmente, más del 37% de los niños de 3 meses a 6 años asisten a programas de educación parvularia. Sin embargo, el acceso no está distribuido de manera equitativa entre los tramos etarios. Sólo un 10% de los niños entre 1 y 2 años asisten a programas de educación inicial, aumentando a un 41% para los niños de 3 años y a más de un 80% para los niños de 4 años (MIDEPLAN, 2011). El acceso también está distribuido de manera desigual entre grupos socioeconómicos: para el 2009, alrededor de un 53% de las familias de altos ingresos

inscribieron a sus hijos en programas de educación inicial, mientras que sólo un 32% de los niños de familias de bajos recursos lo hicieron.

Anualmente, Chile gasta $3.544 dólares en promedio por niño en la educación parvularia, lo cual es bastante menor el promedio de $6.762 de los países de la OCDE. Pese a esto, la suma del gasto total es similar en términos relativos, gastando Chile alrededor de un 0,5% de su PIB al año en este nivel educacional (OCDE, 2013).

Los programas de educación parvularia pueden ser financiados pública o privadamente. Los programas públicos entregan educación gratis de tiempo completo (8am a 5pm). Existen 2 programas de educación parvularia con financiamiento estatal:

1. Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI): Dependiente del Ministerio de Educación, JUNJI ofrece cuidados y educación para niños hasta los 4 años, pertenecientes a familias de bajos recursos.

2. Fundación Integra: La Primera Dama chilena por lo general dirige esta fundación sin fines de lucro, la cual también depende del Ministerio de Educación. Su misión es proveer un desarrollo educacional comprehensivo de educación inicial para niños de escasos recursos cuyas edades oscilan entre los 3 meses y los 5 años de edad.

Los programas de educación inicial no han debido cumplir con ninguna regulación nacional obligatoria. Voluntariamente pueden solicitar el reconocimiento oficial y cumplir con la regulación nacional delineada el 2012 por el Decreto Supremo N° 315. Algunos de estos requisitos son: las educadoras deben tener un título de Educación de Párvulos de por lo menos 4 años; los ratios adulto-niño oscilan desde un máximo de 1:7 en Sala Cuna a 1:17 en Pre Kínder, el tamaño de grupo también fluctúa entre 20 niños para Sala Cuna a 45 niños para el nivel de Kínder. De acuerdo al decreto 115, que modifica el decreto anterior, el reconocimiento oficial de parte del MINEDUC será obligatorio para el funcionamiento de los Jardines con financiamiento público a más tardar el año 2019. Desde ese año todos los programas públicos independiente de su sostenedor tendrán que cumplir con estos mínimos para poder funcionar y mantener su financiamiento. Hasta la fecha los requisitos mínimos de funcionamiento dependen de si el programa es de Integra, JUNJI, recibe transferencia de fondos JUNJI o cumple con el reconocimiento oficial.

Tabla 41. Requisitos estructurales en jardines JUNJI VTF, según el Reconocimiento Oficial y promedio OCDE

	VTF	RO	OECD
# Niños	24	32	Grupos Pequeños (entre 14 y 21)
Educadora de Parvulos x Niño	1 cada 48	1 cada 32	7 niños x adulto
Técnico de Parvulos x Niño	1 cada 12	1 cada 25	No existe
Director	1 por Establecimiento. Con Título Profesional de Educadora de Párvulos. Puede cumplir función de Educadora en Sala.	1 por Establecimiento. Con Título Profesional de Educadora de Párvulos. Puede cumplir función de Educadora en Sala.	-
Metros2 Interior	1.1 m^2	-	2.9 m^2
Metros2 Exterior	3 m^2	-	7m^2

En cuanto a los programas privados históricamente estos sólo han requerido de una patente municipal para su funcionamiento. Los requisitos de las diferentes municipalidades varían enormemente y va desde papeles de higiene y seguridad o un croquis del espacio físico hasta requerir un certificado por la JUNJI.

Tabla 42.Requisitos mínimos para funcionamiento de jardín infantil en algunas comunas.

Municipalidades	Inicio de actividades SII	Resolución sanitaria	Autorización notarial del uso de la propiedad	Informe técnico del local	Certificado de antecedentes del representante legal	Título de educadora de párvulos de la directora	Plano de distribución interna del local	Informe técnico de JUNJI
Independencia	X	X	X					
Santiago	X	X						
La Granja	X	X		X	X	X		X
La Pintana	X	X	X	X	X			
Lo Espejo	X	X	X					
Recoleta	X	X	X				X	
Pedro Aguirre Cerda	X	X	X	X				
Renca	X	X	X					
San Bernardo	X	X	X					
San Ramón	X	X	X	X	X			

Fuente: Centro de Estudios Primera Infancia (CEPI). Reporte Estudio Red SIP.

Este año (2015) se promulgó la ley que establece un sistema de autorización de programas de educación parvularia. Esta ley crea un sistema de certificación de mínimos estructurales de calidad que empezará a regir también el año 2019. La ley homologa los requisitos mínimos para los programas privados con los programas públicos.

Cabe destacar que tanto los montos y estructura de financiamiento, como los estándares mínimos de la educación parvularia pública y privada están pasando por un proceso de revisión y probable modificación, en el contexto de la Reforma a la educación parvularia del presente Gobierno. De la misma forma, los sistemas de aseguramiento de la calidad también se encuentran en un proceso de cambio y reformulación, tanto a nivel central (con la creación de la Intendencia de educación parvularia y la Subsecretaría de educación parvularia) como a nivel institucional, dado que tanto JUNJI como Fundación Integra estarían reformulando también sus mecanismos de supervisión, fiscalización y mejora de la calidad de sus Jardines.

A continuación se desarrolla una revisión de los actuales sistemas institucionales de aseguramiento de la calidad en JUNJI y Fundación Integra.

1. Misión

1.1. JUNJI – Junta Nacional de Jardines Infantiles

La Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) es una institución del Estado de Chile creada en 1970 por la Ley N° 17.301, como un estamento autónomo vinculado al Ministerio de Educación y cuyo fin es atender la educación inicial del país.

Su compromiso consiste en entregar Educación Parvularia de calidad a niños y niñas, preferentemente menores de cuatro años y en situación de vulnerabilidad social, para así generar las mejores condiciones educativas y contribuir a la igualdad de oportunidades. De este modo, la institución ayuda al desarrollo de las capacidades, habilidades y aptitudes de los párvulos y apoya a las familias a través de los programas de atención educativa en salas cuna y jardines infantiles administrados en forma directa y por terceros.

La misión de JUNJI es otorgar educación parvularia pública de calidad y bienestar integral a niños y niñas preferentemente menores de cuatro años, priorizando en aquellos que provienen de familias que requieren mayores aportes del Estado tendiendo a la universalización, a través de diversos programas educativos con una perspectiva de territorialidad; desde una visión de sociedad inclusiva y de niños y niñas como sujetos de derechos; y que reconoce las potencialidades educativas de sus contextos familiares, sociales y culturales incorporándolas para dar mayor pertinencia a sus aprendizajes (JUNJI, 2014).

1.2. Fundación Integra

Fundación Integra es una institución privada sin fines de lucro. Nace en 1990, con el restablecimiento de la democracia en el país y la suscripción de los Derechos del Niño, reemplazando a la antigua FUNACO (Fundación Nacional de Ayuda a la Comunidad), institución que proporcionaba cuidado y alimentación a niños y niñas de sectores vulnerables durante los años 80.

Con 24 años de experiencia, es uno de los principales prestadores de educación parvularia en Chile. Cuenta con más de 1.000 jardines infantiles y salas cuna, a los cuales asisten más de 74.000 niños y niñas diariamente.

Su misión institucional es:

"*Lograr desarrollo pleno y aprendizajes significativos de niños y niñas entre tres meses y cuatro años de edad a través de un proyecto educativo de calidad con la participación activa de los equipos de trabajo, familias y comunidad*" (Fundación Integra, 2015).

2. Enfoque de Calidad y Estándares Nacionales

2.1. Concepto de Calidad

2.1.1. JUNJI

Para JUNJI, la calidad releva procesos y productos que en el Jardín Infantil deben ser coherentes con el Proyecto Educativo del establecimiento, su Modelo Curricular y Pedagógico, su historia institucional y contexto sociocultural.

JUNJI se compromete a entregar Educación Parvularia de calidad a niños y niñas, preferentemente menores de 4 años y en situación de vulnerabilidad social, de manera de propiciar las mejores condiciones educativas y contribuir a las igualdad de oportunidades.

Es este sentido, apuesta por la atención a la diversidad, desde una educación inclusiva para la construcción de sociedades más justas y democráticas; equidad en las oportunidades e igualdad de logros; flexibilidad curricular; la urgencia de un enfoque de derechos; y una enseñanza que potencie el valor del respeto y la tolerancia. Se hace especial referencia a que los niños tengan experiencias de aprendizaje relevantes y significativas en igualdad de oportunidades, todo basado en el principio del interés superior del niño contenido en la Convención Internacional de los Derechos del Niño (JUNJI, 2014).

JUNJI define ciertos elementos constituyentes de la Institución:

- Calidad en educación

Desarrollar procesos educativos de calidad que favorezcan en los párvulos el logro de "aprendizajes significativos" en el marco de los énfasis de la política pública de educación, a través de la provisión de servicio educativo, diseño e implementación de programas educativos, trabajo con familia, supervisiones, capacitaciones, entre otros.

- Bienestar integral

Promover ambientes bien tratantes y favorables para el desarrollo integral de los niños y niñas; y el bienestar laboral de las funcionarias y funcionarios, a través del mejoramiento de climas, desarrollo de capacitaciones y estrategias específicas para el buen trato.

- Gestión integrada

Desarrollar una gestión técnica y administrativa integrada (a nivel nacional, regional y territorial) que pone en el centro las necesidades y demandas de los programas y jardines infantiles, orientada a procesos y resultados sostenibles en el tiempo.

- Aumento cobertura

Avanzar en el acceso universal hacia una educación inicial de calidad para todos los niños y niñas, en espacios educativos enriquecidos y que respondan a las particularidades y necesidades de las familias, párvulos y territorios, a través de la ampliación de cobertura y construcción de nuevas salas cuna y niveles medios.

- Liderazgo técnico pedagógico

Potenciar el liderazgo educativo de los equipos directivos y pedagógicos, a partir de la experiencia y saber institucional acumulados, contribuyendo al fortalecimiento de la educación inicial pública y de calidad, generando estudios, publicaciones, conocimientos y capacitaciones a terceros.

Nuevas perspectivas: De acuerdo a lo declarado en los Cuadernos de Educación Inicial de JUNJI: Apego Espacial, A Escala del Niño y la Niña, y Juego, Libertad y Educación (2014), se plantean una serie de factores en pro de fortalecer el diseño y la práctica educativa para que educadoras y técnicos en Educación Parvularia estén preparadas para potenciar en el aula nuevos conocimientos y permitan así un mejor desarrollo para los párvulos. Es decir, avanzar en términos de educación de calidad desde lo pedagógico. Entre ellos se destacan los siguientes:

- Jardines infantiles que contengan un entorno educador, que despierte capacidades acordes a la edad de los niños, responda a sus necesidades de juego, con dinámicas pedagógicas creativas y socioculturales, y que aporte al proceso de aprendizaje de los niños.

- Centros infantiles que ofrezcan a los niños estímulos y motivación para potenciar el desarrollo emocional y cognitivo.

- Considerar a los niños como los protagonistas de su propio aprendizaje.

- Contemplar el juego como una actividad relevante para propiciar el desarrollar de la experimentación, creatividad, sistemas cognitivo, motor y social.

- Brindar un espacio educativo que posibilite al educador ofrecer contextos y recursos materiales pertinentes para una gama de aprendizajes.

- Centros educativos donde el diseño arquitectónico esté en directa relación con la propuesta pedagógica.

- Posibilitar un "apego espacial".

- Espacios que contemplen un lugar de contención de felicidad y bienestar emocional.

- Desarrollo de Identidad propia del Jardín Infantil.

- Espacios ordenados y con reglas claras.

- Espacios interactivos.

- Mantener cercanía con la naturaleza.

- Actividades que desarrollen y potencien la creatividad de los niños y niñas.

- Alta presencia del arte en los jardines infantiles.

- Utilización de materiales sensoriales.

2.1.2. Fundación Integra

Según lo declarado por diferentes agentes educativos de Fundación Integra (Sistematización de las representaciones nacionales, 2011), se está buscando una definición de gestión educativa de calidad, ya que consideran que la tarea no es solamente lograr calidad educativa, si no que más bien, encontrar una gestión educativa integral que defina a todas las salas cuna y jardines infantiles, como política de calidad de la institución.

En relación a esto, están trabajando en la definición de ciertos estándares para definir qué es calidad educativa y qué es la gestión de la educación. La calidad constituye el "motor" de la Fundación, y está presente tanto en la visión, como en la misión de la Fundación. Siendo esta el lograr el desarrollo integral de los niños que atienden, con un programa educativo de excelencia, (Sistematización de las representaciones nacionales, 2011).

Y en el intento por una definición de calidad educativa, Fundación Integra declara: "la Educación Parvularia de calidad es un derecho, una herramienta de transformación social y un espacio donde niños, niñas y adultos se encuentran y participan juntos en la construcción de una sociedad más inclusiva, que ofrece igualdad de oportunidades" (Concepto de Calidad Educativa, Fundación Integra, 2013. P.21).

Lo anterior, se sustenta desde la percepción que tienen de niño y niña, entendida como seres activos, protagonistas y co-constructores de su cultura e identidad. Donde por medio del juego y las interacciones afectivas y cognitivas con su entorno, crean un mundo rico e ilimitado de posibilidades para su desarrollo pleno y el enriquecimiento de la sociedad de la cual forman parte. Por lo tanto, debe ser una educación que responda de forma adecuada y desafiante a las necesidades, características y fortalezas de los niños y niñas de la actualidad (Concepto de Calidad Educativa, Fundación Integra, 2013).

Para que una educación sea de calidad, debe tener su foco en el desarrollo pleno y el aprendizaje oportuno y pertinente de los niños y niñas. Para lo cual, según la Carta de Navegación 2014-2018 de Fundación Integra (2014) se requiere como elementos constituyentes:

- Ambientes educativos enriquecidos y confortables donde las interacciones cognitivas y afectivas positivas y el juego tienen un lugar central; (Estándar 5 / Principio de Bienestar)

- Favorecer el desarrollo pleno de los niños y niñas; (Estándar 2 / Principio de Unidad)

- Darse en ambientes educativos enriquecidos y confortables; (Estándar 5 / Principio de Bienestar)

- Proveer de tecnologías adecuadas a las necesidades de cada centro educativo;

- Contar con equipos educativos comprometidos, con gran vocación, competentes, reflexivos, en constante formación y en condiciones de trabajo adecuadas; (Estándar 9)

- Equipos multidisciplinarios comprometidos con su rol de agentes de cambio social; (Estándar 13)

- Estrecha alianza con las familias, fortaleciendo su participación en el proceso educativo; (Estándar 12)

- Estrecha alianza con la comunidad, promoviendo el trabajo en redes; (Estándar 12)

- Ofrecer igualdad de oportunidades para avanzar en la construcción de una sociedad inclusiva; (Principio de Potenciación)

- Favorecer aprendizajes oportunos y pertinentes para los niños; (Estándar 4 / Principio de significado)

- Desarrollarse a través del juego; (Estándar 3 / Principio del juego)

- Potenciar interacciones cognitivas y afectivas positivas en los niños y niñas; (Estándar 3 / Principio de Actividad)

- Potenciar la formación docente;

- Sistema de gestión y una cultura institucional en completa sintonía con todas estas características;

- Priorizar inversiones directas en salas cuna, jardines infantiles y otras modalidades en el contexto del sistema de acreditación de la calidad.

Por otro lado, la Fundación declara que una educación de calidad desde la primera infancia, tiene repercusiones positivas en el nivel de aprendizaje y desempeño posterior de los niños. Así como también, desarrolla la autoestima, potencia la superación de la pobreza y disminuye el gasto público en problemas relacionados a materias psicosociales (Concepto de Calidad Educativa, 2013).

2.2. Regulaciones mínimas y estándares de calidad

2.2.1. JUNJI

A través de su Guía de funcionamiento para establecimientos de educación parvularia, establece los requisitos mínimos que debe cumplir el jardín infantil para acreditar que cumple con la normativa vigente, acto administrativo llamado **Autorización Normativa** (ex empadronamiento). Los establecimientos educacionales de educación parvularia administrados directamente y aquellos que funcionan vía transferencia de fondos (VTF), tienen la obligación de someterse a una fiscalización para acceder a la autorización normativa. La autorización normativa es otorgada al establecimiento educacional en su totalidad, es decir, no por niveles de atención, mediante un proceso de fiscalización.

La pauta de fiscalización contiene cinco ítems a fiscalizar, que inciden directamente en el desarrollo de la calidad educativa, en el bienestar y seguridad de niños y niñas. Estos ítems, desarrollados a partir de un proceso participativo de definición de estándares de calidad durante el 2005, son los siguientes:

Organizacional: Considera aspectos de la gestión administrativa que asegura el cumplimiento de las normativas generales para el óptimo funcionamiento del jardín infantil, tales como: patente municipal, el certificado de recepción final de obras, el informe sanitario favorable, resolución sanitaria, la normativa del personal y el coeficiente técnico.

Técnico pedagógico: Considera aspectos de la gestión pedagógica vinculada a los distintos niveles de planificación educativa, así como, el material didáctico y equipamiento necesario para impartir educación de calidad a niños y niñas. Este ítem verifica la existencia del proyecto educativo o plan general cuando corresponda, plan anual de gestión (plan operativo, plan de acción), plan pedagógico anual, planificaciones pedagógicas (planificación de actividades pedagógica), planificación de la organización del tiempo, suficiencia y calidad del material didáctico y del equipamiento/mobiliario.

Buen trato y familia: Considera aspectos relacionados con el resguardo de los derechos de niños y niñas. Así también, el buen trato laboral y la relación que establece el jardín infantil con las familias de los niños y niñas, constituyen aspectos que forman parte del reglamento interno del establecimiento.

El ítem, a través de sus indicadores, verifica la existencia de estrategias de promoción del buen trato infantil, prevención de situaciones de vulneración y la existencia de procedimientos para la derivación de casos de vulneración de derecho (maltrato y/o abuso sexual).

En relación al buen trato laboral se consideran aspectos relacionados con los espacios y/o beneficios para el bienestar del personal (sala de reuniones, comedor y baños, entre otros).

En relación con la participación de la familia en el proceso educativo, revisa la existencia de un reglamento de deberes y derechos de las madres, padres y/o apoderados y la existencia de canales efectivos de comunicación, entre el jardín infantil y las familias.

Higiene y alimentación: Considera aspectos de orden e higiene que dicen relación con las condiciones mínimas requeridas para el debido funcionamiento del jardín infantil. El ítem aborda el cumplimiento de las normas de higiene específicas para los recintos de alimentación (cocinas, bodegas de alimentos) y el proceso de elaboración de alimentos. Además, verifica el orden y limpieza en las salas de hábitos higiénicos, salas de mudas y baños de personal.

Seguridad e infraestructura: Considera aspectos que tienen relación con las condiciones mínimas de seguridad con que debe contar la infraestructura para resguardar la integridad física de niños y niñas. El ítem revisa que el establecimiento esté alejado de focos de insalubridad, que cuente con planes de evacuación y emergencias, que cumpla con las normas de infraestructura, entre otros.

Financiero: Este ítem se aplica, exclusivamente, a los jardines infantiles administrados por entidades sin fines de lucro que reciben aporte del Estado, vía transferencia de fondos (VTF). Considera aspectos relacionados con la ejecución financiera de los recursos transferidos por la JUNJI.

Además, la Guía establece que el propietario y/o administrador del establecimiento educacional de educación parvularia debe cumplir con las siguientes normas generales para la obtención de la autorización:

i. No haber sido condenado/a por crimen o simple delito de aquellos a que se refiere el Título VII del Libro II del Código Penal, y, o la ley Nº 20.000, que sanciona el tráfico ilícito de estupefacientes y la ley N° 20.066, que sanciona la violencia intrafamiliar.
ii. No encontrarse inhabilitado/a para trabajar con niños y niñas (Registro de Pedófilos).
iii. No haber sido condenado/a a inhabilitación absoluta perpetua para cargos, empleos, oficios o profesiones ejercidos en ámbitos educacionales o que involucren una relación directa y habitual con personas menores de edad a que se refiere el artículo 39 bis del Código Penal.

En cuanto a *currículum*, la educación parvularia en Chile se orienta y define acorde a las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (BCEP). En ella se proponen ciertos Principios Pedagógicos que constituyen la orientación central de la teoría pedagógica, así como la construcción y práctica curricular. Adicional a esto, JUNJI cuenta con un Referente Curricular propio, sustentado bajo el referente de las BCEP y que tiene como objetivo de entregar un conjunto de principios, conceptos y fundamentos que conforman un currículum afín a las características contextuales de la institución, concibiendo a la Educación Inclusiva como eje esencial del currículum y guiando las prácticas educativas en torno a estos principios de calidad (JUNJI - Referente Curricular, 2011).

En cuanto a *regulaciones* de coeficientes técnicos y espacio por niño, JUNJI se encuentra re-formulando estos estándares, los que pasarían de: a) entre 32 a 36 niños por sala a 28-30 en Niveles Medio Menor y Mayor respectivamente y b) 1.1 a 2.3 metros por niño en Nivel Medio y de 2.5 a 3.1 metros por niño en Sala Cuna.

2.2.2. Fundación Integra

La definición de calidad educativa de Fundación Integra y los principales elementos constituyentes que denominan, se relaciona estrechamente con los Estándares Orientadores para carreras de Educación Parvularia en Chile. En este sentido, están presentes los Estándares Pedagógicos referidos a:

- Estándar 2: Está preparado para promover el desarrollo personal y social de los estudiantes.
- Estándar 3: Comprende el currículo de Educación Parvularia.
- Estándar 4: Sabe cómo diseñar e implementar experiencias pedagógicas adecuadas para los objetivos de aprendizaje y de acuerdo al contexto.
- Estándar 5: Genera y mantiene ambientes acogedores, seguros e inclusivos.
- Estándar 9: Aprende en forma continua y reflexiona sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional.
- Estándar 12: Construye relaciones de alianza con la familia y la comunidad.
- Estándar 13: Mantiene relaciones profesionales colaborativas con distintos equipos de trabajo.

Por otro lado, el nivel educativo infantil en Chile se orienta y define acorde a las Bases Curriculares de la Educación Parvularia. En ella se proponen ciertos Principios Pedagógicos que constituyen la orientación central de la teoría pedagógica, así como la construcción y práctica curricular.

En consecuencia, es evidente la estrecha relación entre algunos de ellos y los principales indicadores abordados por Fundación Integra como elementos que constituyen calidad educativa. Los principios pedagógicos que se relacionan de manera más directa son: Principio de bienestar, del juego, de unidad, de potenciación, significado, actividad.

3. Modelo de Aseguramiento de la Calidad

3.1. JUNJI

La construcción del Modelo de Gestión de Calidad de la Educación Parvularia (MGCEP), se inicia el año 2003 con un proceso participativo de los servicios de educación parvularia pública y privada para definir los estándares de calidad. El año 2005, en el marco del convenio de prestación de servicios que establece la JUNJI con el Centro Nacional de la Productividad y Calidad, ChileCalidad, se concreta el Modelo de Gestión de Calidad de la Educación Parvularia sustentado en los estándares definidos.

A partir del año 2007, el MGCEP se aplica en todos sus jardines infantiles, incluyendo los clásicos, VTF y particulares en el caso de que lo deseen. El MGCEP está orientado a generar y estimular el mejoramiento continuo de los procesos educativos.

3.1.1. Descripción global del modelo

El Modelo de Gestión de Calidad de la Educación Parvularia es un instrumento orientado a desarrollar y asegurar la calidad de la educación para la primera infancia, generando e instalando procesos de mejoramiento continuo a los que le subyacen estándares de calidad, que permite medir el nivel de gestión de los jardines infantiles. Contiene un conjunto coordinado de componentes que apoyados en la reflexión de la práctica, promueven el aprendizaje organizacional, otorgando información para la toma de decisiones al desarrollar ciclos de mejoramiento. De esta manera, ofrece a la comunidad información para analizar el nivel de desarrollo de la calidad de la gestión que realiza y orientar el trabajo sistemático del mejoramiento continuo de la gestión, al definir niveles de planificación, metas, propósitos, establecer responsabilidades, etapas de seguimiento y evaluación. Lo anterior, sostenido en registros que aporten a la evidencia de la práctica.

De esta manera, el MGCEP se caracteriza por ser:

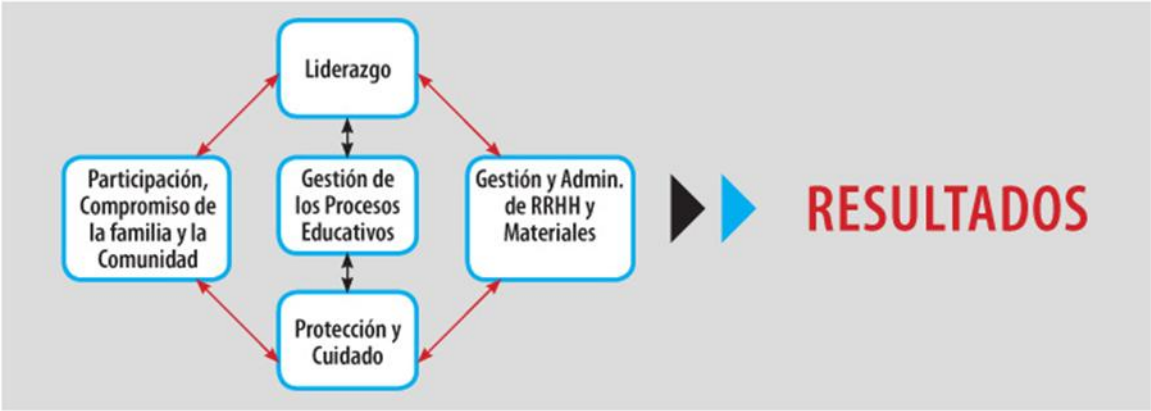
i. Integrado
ii. Con foco en los procesos y sus resultados
iii. No prescriptivo
iv. Amplio y flexible
v. Base para el diagnóstico

El Modelo de Gestión de Calidad de la Educación Parvularia se sostiene en principios que deben respetarse para lograr su propósito, características que le otorgan su particular distinción y una estructura que ordena sus contenidos temáticos. A partir de ello, la implementación se sostiene en etapas relacionadas entre sí para su desarrollo.

Principios del MGCEP:

i. Liderazgo con visión de futuro.
ii. Orientación a la satisfacción de los niños y niñas y su familia.
iii. Participación y Compromiso.
iv. Cultura de Medición y Mejoramiento Continuo.
v. Responsabilidad Social.
vi. Orientación a Resultados.

Estructura Modelo de Gestión de Calidad de la Educación Parvularia



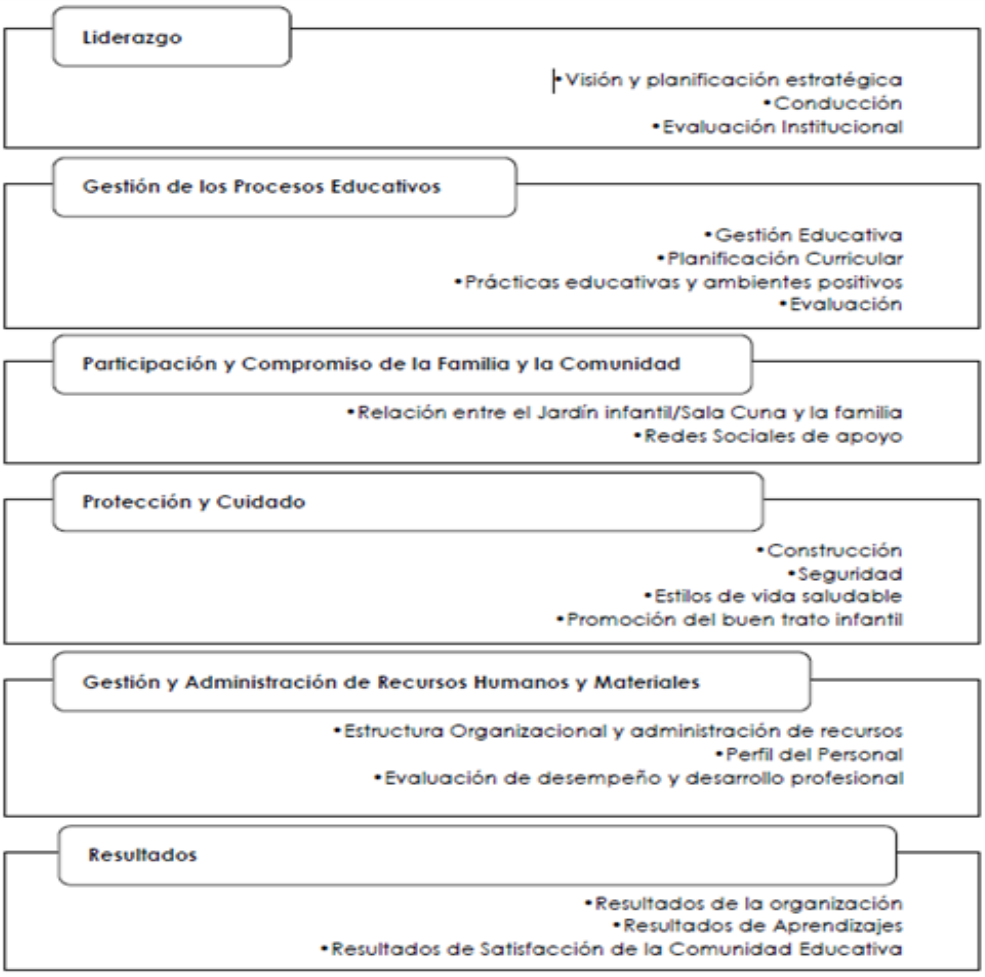
La estructura del Modelo de Gestión de Calidad de la Educación Parvularia define Áreas, que contienen Dimensiones que expresan el contenido técnico específico. A su vez, las Dimensiones contienen Elementos de Gestión, definidos a partir de estándares de calidad, que interrogan sobre las prácticas de gestión. Estas áreas son ámbitos temáticos interrelacionados entre sí, tal como se observa en la siguiente imagen, correspondientes a:

1. Liderazgo: Analiza las prácticas desarrolladas por la Dirección del establecimiento según su efectividad y coherencia para conducir a la comunidad al logro de las metas establecidas en la misión de JUNJI.
2. Gestión de los procesos educativos: Se examina a 3 niveles, i) Proyecto educativo Institucional y su coherencia con el Proyecto JUNJI, ii) Planificación para el aprendizaje y desarrollo integral del niño/a y iii) Calidad de la evaluación de la práctica pedagógica para retroalimentar la toma de decisiones.
3. Participación y compromiso de la Familia y Comunidad: Evaluación de las estrategias para promover la participación de la familia y la mantención de vínculos con representantes de la comunidad.

4. Protección y cuidado: Identifica que los espacios, mobiliario y equipamiento del Jardín Infantil aseguren un ambiente propicio para el correcto desarrollo de los niños, de acuerdo a la normativa vigente. Incorpora también las prácticas que promuevan la vida saludable, el buen trato y el autocuidado, previniendo situaciones de vulneración de derechos de los niños.
5. Gestión de recursos humanos y materiales: Examina los procedimientos asociados a la gestión eficiente de los recursos para cumplir los objetivos del Proyecto educativo.

RESULTADOS: Evidencia en datos, cifras y resultados de mediciones que registre el jardín infantil para evaluar la efectividad de sus prácticas.

Dimensiones por área:



3.1.2. Etapas de la planificación de mejora y evaluación

Las etapas que considera el Modelo de Gestión de Calidad de la Educación Parvularia son las siguientes:

a) Subproceso de capacitación: Se entregan las herramientas técnicas al equipo del jardín infantil para que hagan un uso adecuado de los instrumentos del MGCEP. Esto se hace a través de una plataforma web con ejercicios y pruebas online, además de todo el material necesario que requiere la implementación del modelo. En esta etapa debe conformarse un Comité de Calidad, donde participará la directora más representantes de educadoras, técnicos y familias del Jardín infantil.
b) Subproceso de autoevaluación: Etapa de análisis y reflexión de parte de la comunidad para hacer un diagnóstico de la calidad de las prácticas del establecimiento, aplicando la Guía de Autoevaluación que demanda una calificación de 71 elementos de gestión con una escala de 0 a 5 puntos, además de la redacción de "evidencias" que justifican la calificación registrada. Todo esto debe registrarse en el sistema web de autoevaluación.

ESCALA DE EVALUACIÓN MÉTODO PRÁCTICA-DESPLIEGUE.

No hay práctica o es sólo anecdótica	0 Punto	- No hay prácticas o existen solo relatos anecdóticos. No hay un método, proceso o procedimiento específico que se realice sistemáticamente.
Práctica sistemática con despliegue parcial.	1 Punto	- La práctica ha sido aplicada al menos una vez, y está considerada aplicarla nuevamente. - El alcance de la práctica cubre de manera parcial los contenidos relevantes del elemento de gestión, tanto en amplitud como en profundidad.
Práctica sistemática con despliegue total.	2 Puntos	- La práctica ha sido aplicada al menos una vez, y está considerada aplicarla nuevamente. - El alcance de la práctica cubre de manera total los contenidos relevantes del elemento de gestión, tanto en amplitud como en profundidad.
Práctica sistemática con despliegue total y orientada a resultados.	3 Puntos	- La práctica ha sido aplicada al menos una vez, y está considerada aplicarla nuevamente. - El alcance de la práctica cubre de manera total los contenidos relevantes del elemento de gestión, tanto en amplitud como en profundidad. - La práctica está orientada a resultados porque contiene metas.
Práctica sistemática con despliegue total, orientada a resultados, evaluada y mejorada.	4 Puntos	- La práctica ha sido aplicada al menos una vez, y está considerada aplicarla nuevamente. - El alcance de la práctica cubre de manera total los contenidos relevantes del elemento de gestión, tanto en amplitud como en profundidad. - La práctica está orientada a resultados porque contiene metas.

		- La práctica ha sido evaluada y mejorada, evolucionando positivamente en el tiempo.
Práctica efectiva	**5** Puntos	- La práctica ha sido aplicada al menos una vez, y está considerada aplicarla nuevamente. - El alcance de la práctica cubre de manera total los contenidos relevantes del elemento de gestión, tanto en amplitud como en profundidad. - La práctica está orientada a resultados porque contiene metas. - La práctica ha sido evaluada y mejorada, evolucionando positivamente en el tiempo. - La práctica de gestión ha demostrado resultados de alta calidad de acuerdo a las metas establecidas. Es decir, se puede demostrar con datos que ha generado los resultados esperados

c) Subproceso de validación externa: Desarrollado por un equipo de profesionales externos al jardín infantil y tiene como objetivo revisar y validar la autoevaluación realizada, confirmando que las prácticas descritas hayan sido implementadas efectivamente de acuerdo a 3 criterios: i) correspondencia (prácticas son lo que solicitan los elementos de gestión); ii) coherencia (el puntaje asignado a la práctica tiene relación con la calidad de la misma) y iii) autenticidad (práctica puede verificarse por medio de fuentes de información válida).
d) Subproceso de evaluación de resultados: Se definen 4 niveles de calidad para los jardines infantiles, Excelencia (tramo 1), Avanzado (2), Medio (3) y Básico (4). El informe de resultados del MGCEP debe socializarse para toda la comunidad educativa para definir participativamente las Oportunidades de Mejoramiento del establecimiento, las cuales se sistematizan en el Plan de Mejoramiento, que se integra a su vez en el Plan anual de acción.

El nivel de calidad obtenido por el jardín se asocia a un bono por desempeño, también conocido como "Bono SEICEP". Los valores del 2014 se presentan en la imagen siguiente:

3.1.3. Asesoría y acompañamiento

CALCULO TRAMOS SEICEP AÑO 2014

AÑO 2014 10% de haberes	VALOR CUOTA MES	VALOR CUOTA MAYO	 AGOSTO
TRAMO 1			
Directivo	**80.349**	321.396	321.396
Profesional	**83.701**	334.804	334.804
Técnico	**53.798**	215.192	215.192
Administrativo	**50.621**	202.484	202.484
Auxiliar	**44.935**	179.740	179.740
TRAMO 2			
Directivo	**69.321**	277.284	277.284
Profesional	**71.838**	287.352	287.352
Técnico	**47.342**	189.368	189.368
Administrativo	**44.465**	177.860	177.860
Auxiliar	**39.412**	157.648	157.648
TRAMO 3			
Directivo	**58.292**	233.168	233.168
Profesional	**63.929**	255.716	255.716
Técnico	**45.805**	183.220	183.220
Administrativo	**43.097**	172.388	172.388
Auxiliar	**35.647**	142.588	142.588
TRAMO 4			
Directivo	**50.415**	201.660	201.660
Profesional	**56.020**	224.080	224.080
Técnico	**42.424**	169.696	169.696
Administrativo	**40.018**	160.072	160.072
Auxiliar	**32.383**	129.532	129.532

JCS/EPB

JUNJI cuenta también con una **Política de Supervisión**, la cual no está constituida como una supervigilancia con un enfoque vertical, sino que como un proceso de asesoría, seguimiento y evaluación, con un carácter colaborativo, democrático y de retroalimentación. La supervisión es desarrollada por los equipos técnicos territoriales en todos los jardines de administración directa y un porcentaje de los jardines VTF, a partir de los principios del Referente Curricular de JUNJI: i) educación inclusiva; ii) equidad en las oportunidades y logros; iii) flexibilidad curricular; y iv) urgencia del enfoque de derechos de niños/as.

La política de supervisión más reciente (2015) considera 3 etapas principales: diagnóstico, ejecución y evaluación, en las cuales se espera que se hagan por lo menos 4 visitas al

establecimiento, para la aplicación de la bitácora de supervisión en cada una de ellas. La política de supervisión no sólo se desarrolla a partir de una pauta de observación in situ del Jardín Infantil, sino que es un proceso complejo que implica una etapa de recopilación de antecedentes acerca del desempeño anterior del Jardín (incluyendo MGCEP), de diálogo y acuerdos con el equipo del JI respecto a lo observado y de desarrollo conjunto de plan de mejoras (Política de Supervisión, 2015).

"Hoy día se abre la posibilidad a un instrumento mucho más cualitativo que es la instalación a partir de este año de la bitácora y que precisamente recoge aspectos centrales de desarrollo, del funcionamiento del jardín infantil completo en general entonces aquí está la mirada desde la subdirección técnica, no solo desde la educadora de párvulos sino que también desde otros profesionales que pueden contribuir a esta mirada evaluativa." Supervisora JUNJI IX

Cabe destacar que en los Jardines Vía Transferencia de Fondos, esta supervisión/acompañamiento no se realiza.

JUNJI también considera una **evaluación de los aprendizajes** de los niños 2 veces al año, a través del instrumento IEPA que es aplicado por las mismas educadoras del Jardín a niños desde Sala Cuna a Nivel Medio Mayor. El objetivo de este instrumento es retroalimentar las prácticas pedagógicas para mejorar las experiencias y ganancias de los niños que asisten a los jardines JUNJI, asegurando que la enseñanza esté alineada con las BCEP y el Referente Curricular Institucional.

3.1.4. Instrumentos utilizados

Guía de autoevaluación MGCEP (ver anexo)

Bitácora de supervisión

Tabla 43. Pauta para bitácora de supervisión a jardines JUNJI

Dominio	Criterios
a. Preparación de la enseñanza/aprendizaje/ desarrollo	a.1. Planifica sistemáticamente de manera participativa el proceso educativo, realiza una adecuada contextualización a la esencia del programa y a las particularidades de cada niño y niña y de la comunidad educativa
	a.2. El equipo educativo realiza mediación de aprendizajes desde una perspectiva crítica e inclusiva, genera situaciones educativas desafiantes u significativas, demostrando comprensión de las

		didácticas de la educación infantil que concibe al niño y niña como ciudadano/a.
		a.3. Organiza la jornada de manera equilibrada coherente con los propósitos educacionales y acorde a las características, necesidades e intereses individuales y colectivos de niños y niñas.
		a.4. Desarrolla proyectos, acciones y estrategias educativas con una perspectiva ecológica, orientadas a generar ambientes saludables en beneficio del bienestar integral de niños y niñas y su entorno.
b.	**Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje**	b.1. Gestiona el desarrollo de interacciones positivas, afectivas y de confianza, en ambientes de respeto y buen trato, potenciando una comunicación que permita la relación sana, resolución de conflictos y el desarrollo de la ciudadanía.
		b.2. Genera espacios educativos seguros, intencionados, caracterizados por ser estéticos, orientados al despliegue de las diversas inteligencias, particularidades, características y protagonismo de cada niño/a.
c.	**Responsabilidades profesionales**	c.1. Ejerce un liderazgo democrático y transformacional generando sinergia al interior del equipo y comunidad educativa, instalando los sentidos y valores compartidos de la educación que promueve la JUNJI.
		c.2. Gestiona procesos de reflexión y generación de conocimientos desarrollando comunidades de aprendizaje, valorando los fondos de conocimiento de los equipos, el trabajo colaborativo y compromiso con la educación infantil pública de calidad.
		c.3. Desarrolla procesos evaluativos en forma permanente y sistemática, observando, registrando, analizando, emitiendo juicios y tomando decisiones con respecto al proceso pedagógico y de la gestión educativa.
		c.4. Gestiona la participación de la familia y comunidad en la planificación, ejecución y evaluación de los procesos educativos, generando una comunicación efectiva constante que propicia el trabajo conjunto.
		c.5. Realiza acciones pertinentes para mantener y mejorar los índices de matrícula, asistencia, en función de la capacidad del centro.
	EL proceso de supervisión de cada criterio implica 3 fases que deben ser cualitativamente registradas en la bitácora y que corresponden a: i) detalle de observación(es), ii) diálogo, iii) acuerdos y iv) ubicación en la rúbrica, donde se especifica finalmente en qué nivel de logro se encuentra el establecimiento.	

La rúbrica de desempeño contiene 4 niveles posibles de logro en cada criterio de los dominios, en los cuales se establece cuál es el desempeño que el quehacer educativo tiene. Las posibilidades son: i) altos desafíos por lograr; ii) desafíos importantes por concretar; iii) desafíos en proceso de perfeccionar; y iv) quehacer educativo ideal con desafíos de continuidad y proyección hacia otras comunidades educativas.

3.2. Fundación Integra

Fundación Integra, al recibir recursos públicos para su gestión, se adscribe a los avances determinados en materias de políticas de educación y adopta las normativas vigentes de la institucionalidad pública. Sin embargo, desde el año 2007, se embarca hacia la implementación de una gestión educativa de calidad propia, decisión fundada desde (Documento Sistema de Aseguramiento de la Calidad Asociado a Incentivos, s/a):

- La necesidad social del país por desarrollar un proceso de aseguramiento de calidad educativa en los establecimientos de Educación Parvularia;
- Un modelo de gestión educativa de calidad que se base en un enfoque integral de proceso y haga más competente a una organización;
- El acuerdo de un protocolo de los trabajadores, en el que se propone un modelo que se enfoque en los procesos operativos de los jardines infantiles;
- La necesidad de utilizar un Modelos de Gestión Educativa de calidad, ya que promueve la mejora continua y otorga mayor eficacia y eficiencia a la organización.

3.2.1. Descripción global del modelo

Fundación Integra cuenta con un sistema de aseguramiento de la calidad levantado el 5 de Enero de 2007 luego del acuerdo entre la Fundación, SINATI y los sindicatos Nº1 y Nº2. En el cual se determina: "La Fundación diseñará e implementará, a partir de 2007, un Sistema de Aseguramiento de la Calidad Asociado a Incentivos -SACI-, buscando en un modelo de aseguramiento continuo de la calidad, instalando un sistema de evaluación de la calidad en los procesos y resultados colectivos de gestión educativa, centrados principalmente en los equipos de los jardines infantiles, y que recogerá la experiencia institucional en resultados de calidad. Dicho sistema de evaluación se asociará a incentivos variables a partir del 2008" (Documento Sistema de Aseguramiento de la Calidad Asociado a Incentivos, s/a. p.5). Modelo que ha sido implementado paulatinamente en sus unidades educativas (Sistematización de las representaciones nacionales, 2011).

El propósito de este modelo es que el personal de Integra conozca y ponga en práctica el tipo de liderazgo que se pretende, dónde realizarlo y cómo orientar y apoyar a sus diferentes equipos para que impacten positivamente a los niños y niñas (Sistematización de las representaciones nacionales, 2011).

En consecuencia, "el Sistema Gestión Educativa de Calidad de Fundación Integra, busca motivar y generar la adhesión de los equipos en relación al desarrollo de los procesos, promoviendo el liderazgo de los directivos y equipos en general, buscando la satisfacción de sus usuarios internos y externos, el desarrollo y aprendizaje de niños y niñas pertenecientes al 60% más vulnerables de la población, la satisfacción de las familias y el establecimiento de redes con la comunidad" (Documento Sistema de Aseguramiento de la Calidad Asociado a Incentivos, s/a. p.4).

Por lo tanto, la Gestión de Calidad está orientada hacia:

- Desarrollo y aprendizaje de niños y niñas.
- La satisfacción de los niños, niñas, familias y equipos de trabajo.
- La gestión educativa por proceso.
- La mejora continua de la gestión educativa.

Dicho modelo se implementa mediante siete procesos operativos de gestión, siendo las dimensiones que evalúa (Sistematización de las representaciones nacionales, 2011):

- Gestión curricular,
- Gestión con familias y comunidad,
- Gestión de capital humano,
- Gestión de cobertura focalizada,
- Gestión y planificación operativa,
- Gestión de recursos y gestión de alimentación.

En consecuencia, en qué consiste la gestión de procesos, es lo que se conoce como el Sistema de Aseguramiento de la Calidad. Este comprende tres pilares fundamentales (Sistematización de las representaciones nacionales, 2011):

- Generar valor en la cadena típica de cualquier organización, a través de cada uno de los procesos;
- Tener un constante compromiso de mejora;
- Contar con incentivos económicos (punto en discusión dentro de la Fundación).

3.2.2. Etapas de la planificación de mejora y evaluación

El Modelo consiste en planificar lo que se debe llevar a cabo en cada una de las aulas de las casas nacionales, luego ejecutar lo planificado, verificar los resultados y finalmente aplicar mejoras. Para esto se realiza un proceso anual que comprende un ciclo entre marzo y enero, el cual se aplica a todos los centros de administración directa de la Fundación (Sistematización de las representaciones nacionales, 2011).

En relación a lo anterior el Sistema de Aseguramiento de la Calidad asociado a Incentivos (SACI) se desarrolla a lo largo de cuatro etapas anuales:

1. Auto diagnóstico para levantamiento de Línea Base.
2. Formulación del Plan de Mejora.
3. Auto evaluación del cumplimiento del Plan de Mejora.
4. Evaluación Externa del cumplimiento del Plan de Mejora.

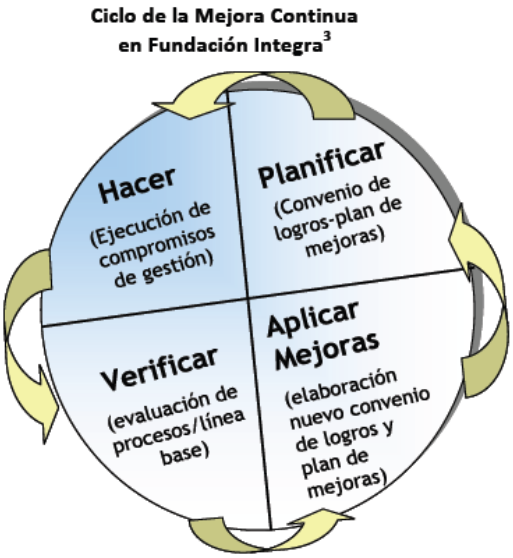
En definitiva, el Modelo de Aseguramiento de la Calidad de Integra, se basa en un proceso de autodiagnóstico, el cual se constituye a través de una planificación estratégica anual, en donde se contemplan en mayor medida los planes operativos regionales, antes que los nacionales; en una gestión de personal, para lo cual se realiza un estudio de clima laboral; y el desarrollo de un modelo de gestión de capital humano, para el cual se mide la brecha entre el perfil de competencias laborales establecidas y las que se desempeñan en la práctica pedagógica. Con estos resultados, se confecciona un plan de capacitación nacional (Sistematización de las representaciones nacionales, 2011).

El auto diagnóstico para levantamiento de Línea Base, se constituye en el instrumento de recogida de evaluación diagnóstica del nivel de desarrollo de los procesos operativos de la gestión educativa que se realiza en los centros educativos de la Fundación. Luego de este primer paso, cada equipo desarrolla su planificación anual, la cual comprende una serie de acciones para aquellos aspectos que no han sido logrados acorde al propio autodiagnóstico. Dichas acciones, conforman los Planes de Mejora. Una vez implementado dicho plan, es valorado mediante un proceso de autoevaluación.

A continuación, un agente externo de la Fundación Integra, es quien evalúa el nivel de cumplimiento de las diversas acciones propuestas por la institución educativa en su Plan de Mejora. Los resultados obtenidos en la Medición de Línea Base y en la Evaluación externa de los Planes de Mejora son comunicados a los centros educativos, permitiéndoles retroalimentar su gestión educativa.

Por último, el nivel de cumplimiento de los Planes de Mejora establece el tramo de incentivo económico que al equipo le corresponde. El cual consiste en una suma de dinero imponible y tributable que se liquida en la remuneración de sueldo del año siguiente.

El proceso cíclico anteriormente descrito, se define en la siguiente imagen:



Fuente: Documento Sistema de Aseguramiento de la Calidad Asociado a Incentivos, s/a.

También están los siguientes instrumentos, que se han mencionado en las entrevistas:

- *Evaluación de Aprendizajes (IEA) "Evaluar para aprender" (en niños)*
- *PLAEP- R Perfil de Logro de Aprendizajes en la Educación Parvularia*

3.2.3. Asesoría y acompañamiento

En relación a las asesorías y sistema de acompañamiento, este no se encuentra detallado en los documentos de la Fundación, sin embargo es altamente mencionado por todos los entrevistados que pertenecen a INTEGRA.

En primer lugar se destaca que en la Fundación todos los jardines cuentan con un día para realizar la planificación, y una tarde para capacitación, donde en la actualidad participa todo el equipo (docente y de apoyo) de cada jardín una vez al mes.

Las capacitaciones a partir de este año (2015), en vez de ser de diversos temas se están enfocando en un tema transversal, en el cual tienen planificado trabajar durante dos años. Actualmente están abordando y se están capacitando en base al tema de Inclusión.

Y en segundo lugar, cada jardín recibe la visita mensual de una asesora, instancia que esta denominada como **Aprendes.**

El Programa Crecer Más:

Es un programa creado exclusivamente para los trabajadores de la Fundación, el cual brinda la posibilidad a técnicos de educación media estudiar la carrera técnica de nivel superior, y a

técnicos de nivel superior estudiar la carrera profesional de Educación de Párvulos. Cubriendo el total de costos tanto de matrícula como de arancel.

4. Lecciones, puntos críticos y debates respecto al modelo

4.1. JUNJI

4.1.1. Fortalezas

JUNJI, a través de la suma de sus establecimientos de administración directa y Vía Transferencia de Fondos (VTF) es el mayor proveedor de educación parvularia pública del país, 2858 unidades educativas y 194.000 cupos para niñas y niños. La institución además contempla aumentar en 90.000 los cupos para niños/as de 0 a 2 años, con la construcción de 4.500 nuevas salas cuna y 34.000 niños/as de niveles medios, con la habilitación de 1.200 nuevas salas de Jardín Infantil, durante los próximos 4 años.

Como ya se mencionó antes, también se está avanzando en función de los estándares de calidad, además de la cobertura, disminuyendo el número de niños por sala y aumentando el metraje por niño al interior del establecimiento. Adicionalmente, durante 2014 se renovó el material didáctico y equipamiento de los Jardines Infantiles con un mejor estándar de calidad, lo cual significó una inversión de $4.500 millones. Durante 2014 también, a través de la capacitación de 1193 funcionarias, se contribuyó al proceso de formación continua entregando herramientas para promover el bienestar integral de los niños/as. Como punto fuerte, también se menciona en la Cuenta Pública de 2014 la reformulación de la Política de Supervisión, estableciendo un instrumento de corte más cualitativo y que enfatiza la autoevaluación y acompañamiento por sobre el control.

En relación a las fortalezas señaladas en las entrevistas y grupos focales, se visualizan las siguientes:

- Percepción positiva por parte de entrevistados externos a la institución.
Al indagar entre los distintos actores acerca de sistemas de acompañamiento y aseguramiento de la calidad; cabe mencionar que prácticamente los únicos modelos que se mencionan son los de JUNJI e Integra. Y hay bastante consenso en el hecho que JUNJI e INTEGRA han realizado una labor sistemática a lo largo del tiempo en ir mejorando y consolidando sistemas para el aseguramiento de la calidad.

En el caso de la JUNJI, diversos expertos académicos tienen la percepción que la institución ha manifestado una preocupación constante en relación a este tema, y ven cambios y avances. Se destaca principalmente el cambio desde una fiscalización de aspectos estructurales a una supervisión y acompañamiento a los equipos educativos. Y por otra parte un entrevistado destaca el carácter participativo, donde han ido construyendo su modelo, en conjunto con sus equipos educativos y la comunidad.

"Me tocó ver sobre todo de Junji, yo creo que ellos lo tratan, tienen una buena intención en el trabajo que hacen, de verdad hacen un trabajo serio cuando lo aplican." Entrevista Experto Académico Nº 5.

- Avances en la cantidad y calidad de las capacitaciones

Por parte de la institución se describe la realización de capacitaciones a un importante número de equipos tanto educativos, como equipos de apoyo (nutricionistas, asistentes sociales, entre otros). Dentro de estas capacitaciones destacan las realizadas con artistas, las cuales tenían como objetivo el adquirir herramientas para generar nuevas prácticas educativas. A partir de éstas visualizaron cambios en cuanto a favorecer procesos creativos en los niños y niñas.

"En juego fueron como dos mil y tanto, pero en total nutricionistas, o sea capacitamos a todos los equipos enteros regionales, asistentes social, nutricionistas, en final fueron cuatro mil." Entrevista Experto Institucional Nº 4.

"Junto con eso hemos partido con unas capacitaciones para las educadoras y las técnicos que ha sido maravilloso y ahí estamos trabajando solo con artistas .mira el objetivo de la capacitación apunta a que ellas vayan generando nuevas prácticas pedagógicas..." Entrevista Experto Institucional Nº 4.

- Otras fortalezas señaladas:

Otros logros o aspectos visualizados como positivos señalados por educadoras, técnicos, representantes de los sindicatos y/o supervisores son el contar con buenas planificaciones, el que las educadoras antiguas constituyen Buenos Modelos para educadoras que recién se integran, destacan un trabajo cohesionado dentro del equipo en sala, mencionan que perciben avances en infraestructura, valoran la actualización del material didáctico y se valora la estructura de la organización (sud direcciones y unidades asesoras nivel regional con plan de trabajo propio)

4.1.2. Lecciones

Como principal lección aprendida surge en las entrevistas el hecho que tanto las supervisiones constantes como la capacitación continua son los factores centrales para lograr calidad. En consecuencia con esto, está la nueva política de supervisión, y se destacan las capacitaciones dentro de las fortalezas.

- Evolución desde "Fiscalización" a Supervisión y Apoyo

Acorde con lo declarado en los documentos, en los jardines de administración directa sí existe la apreciación de la supervisión como instancia de acompañamiento y apoyo. Sin embargo, a partir de las entrevistas y grupos focales realizados en los VTF, existen visiones dispares. Algunos aun la perciben como una fiscalización, centrada en elementos estructurales, donde no se consideran aspectos de proceso que se evalúan como de suma importancia para la calidad educativa de los niños y niñas. Pero por otra parte, un experto institucional, señala que han

percibido una evolución desde la fiscalización con pautas más bien centradas en aspectos del ambiente físico, al desarrollo de una instancia donde se incorporan elementos de procesos tales como el vínculo afectivo. Se señala que actualmente las supervisiones han pasado a ser una instancia visualizada como un apoyo real.

"En eso hemos tenido harta historia y hartas experiencias porque en algunos momentos era una fiscalizadora que fiscalizaba con una pauta de fiscalización (…) algunos ítems que nosotros encontrábamos bastante de infraestructura, no miraban lo que pasaba dentro de sala, miraban si estaba la reja bien puesta, los temas de seguridad. También, después esta pauta se fue ampliando y ya había una mirada de lo que pasaba dentro de la sala, una mirada del vínculo afectivo. Finalmente las supervisoras terminaron siendo asesoras que acompañaban y eso terminó resultando mucho mejor para las directoras, para los equipos". Entrevista Experto Institucional Nº 2.

"La Junji están con toda una mirada de cómo favorecer más que la supervisión y el acompañamiento. Y están con una política de acompañamiento en los centros, y eso es diferente para los centros de administración directa (en desmedro de los VTF)". Entrevista Experto institucional Nº 5.

- Disminuir la Carga Burocrática

Otro aspecto en cual se sustenta el cambio en la política de supervisión, surge a partir de la necesidad de disminuir la carga de trabajo burocrático de los centros educativos. Donde se visualiza ésta como un elemento importante para la labor técnico-pedagógica por parte de los equipos educativos. Por otra parte se señala que se revisaron los instrumentos y estos fueron optimizados, ya que se había detectado que muchos aspectos estaban evaluados más de una vez en diferentes instrumentos. Además se puso mayor énfasis en evaluar elementos de proceso.

Se considera que el disminuir la carga de instrumentos y facilitar el uso de estos es acorde con el objetivo institucional de favorecer instancias de reflexión y de autoevaluación por parte de los equipos. Instancias que se considera que se habían perdido:

"En JUNJI se revisó el instrumento, se disminuyeron estas preguntas que se repetían a cada rato, si se incorporaron otras cosas que en definitiva son más fáciles de responder en términos de que efectivamente es lo que están haciendo no... siempre el espíritu del modelo fue la reflexión de los equipos y auto evaluarse entonces eso se había perdido entonces era como llenar muchos instrumentos para responder". Entrevista Experto Institucional Nº4.

Por último se señala la intención de fomentar un **trabajo territorial**, donde se han confeccionados mapas regionales, con el fin de visualizar las necesidades y optimizar los recursos de modo territorial.

4.1.3. Debates y puntos críticos

A partir de las entrevistas y grupos focales se pueden señalar los siguientes puntos críticos, los cuales están ordenados de acuerdo al número de actores que los mencionan:

- Sobrecarga y Excesiva Burocratización en el proceso de evaluación

Aparece la percepción por parte de algunos expertos, tanto institucionales como académicos, que efectivamente los instrumentos del modelo de evaluación implican una sobrecarga a los equipos. Donde a veces incluso se estaba perdiendo el sentido de mejorar la calidad, y más bien se instauró el foco en cumplir con los requerimientos que los instrumentos implicaban.

"Creo que están súper recargados los instrumentos, creo que es una tarea demasiado detallista, con mucha precisión, con mucha evidencia, portafolio, desgastas a la gente, la mete en un círculo de un stress institucional y creo que eso no acompaña". Entrevista Experto Institucional Nº 8.

- Dificultades en ser "Juez y Parte"

Se evalúa como un punto crítico por parte de algunos entrevistados académicos e institucionales, el hecho de que siendo JUNJI el mayor prestador de educación parvularia a nivel nacional, sea también la institución encargada de la fiscalización. Visión acorde con los hallazgos del levantamiento nacional, donde se considera importante la evaluación externa e independiente en un sistema de aseguramiento de la calidad.

- Empadronamiento

En cuanto al sistema de empadronamiento que realiza actualmente la JUNJI, se menciona la dificultad de que este sea un proceso voluntario, y que está centrado en la fiscalización de aspectos estructurales solamente, principalmente del ambiente físico; y que no incorpore elementos señalados como centrales en el logro de una educación parvularia de calidad como los de proceso.

"Es un sistema de empadronamiento que es voluntario, que no ve aspectos de procesos, que ve solamente aspectos estructurales, con una dotación de personal, en fin... con una serie de cosas que han sido bastante limitadas." Experto Académico Nº3.

-Diferencias entre jardines de Administración Directa y Vía Transferencia de fondos (VTF)

Surge a partir de algunos entrevistados, la visión de que los jardines de administración directa reciben mayores beneficios que los VTF, donde por una parte están las distintas percepciones del proceso de supervisión (fiscalización v/s apoyo) mencionados anteriormente. Y por otra parte, educadoras y técnicos de un jardín VTF mencionan el anhelo de recibir las mismas capacitaciones de los equipos de Jardines de Administración Directa.

"*Más que apoyo en sí de la Junji yo siento que es una institución que me supervisa y me fiscaliza."* Entrevista Directora VTF RM.

"Yo creo que faltaría en los VTF mas capacitación al personal, como estilo JUNJI". Entrevista Educadora VTF IX.

- Autoevaluación

Si bien existe bastante consenso que la autoevaluación puede ser una primera etapa dentro de un proceso de evaluación, se manifiesta la opinión por parte de algunos expertos de que en JUNJI ésta puede estar sobrevalorada, relevando la importancia de la objetividad que otorgaría un evaluador externo. Aquí se explicita la dificultad en evitar los sesgos cuando uno se está evaluando a sí mismo.

"A veces se da como que la auto evaluación es un poquito sobrevalorada respecto de lo que se ve." Experto Académico Nº5.

- Materiales de calidad pero insuficientes

Existe la percepción por parte de las educadoras y técnicos entrevistadas, que la calidad de los materiales que otorga la institución es la adecuada, sin embargo, las cantidades son insuficientes, lo que dificulta, e incluso imposibilita su uso.

"Mira en realidad hablando de JUNJI, el material que manda JUNJI es muy bueno, hablando de calidad, no tendríamos que hacer, pero si de repente te llega un carro para 32 no sirve". Entrevista Educadora JUNJI RM.

"Buenos implementos acá pero poca cantidad… Llegan por ejemplo a los niños les encanta jugar en el patio con carretilla, ¿cuántas carretillas llegan? para 209 niños que son, tres". Entrevista Técnico JUNJI RM.

- Información a Padres y Apoderados:

Los padres señalan tener conocimiento que el jardín y sus educadoras son evaluadas o "fiscalizadas", sin embargo, a ellos no se les entrega información acerca de esto. Ponen énfasis en el concepto de fiscalización, ya que señalan que ellos no ven que esto se traduzca en acompañamientos ni apoyos.

- Incentivos Económicos

Dos expertos institucionales tienen una visión crítica acerca de los incentivos económicos y manifiestan que ellos no los seguirían utilizando.

Otra entrevistada señala:

- Que sería beneficioso que JUNJI se relacionara más con otras instituciones, mencionando que ha sido siempre "muy autosustentable" pero que es necesario, por ejemplo, un mayor vínculo con el MINEDUC.

- Tiene una visión crítica acerca de las capacitaciones, especialmente acerca de la formación continua. Y en cuanto a estar actualizando a los equipos, donde manifiesta la preocupación acerca de que no se capacita a las personas que recién ingresan, y que hay educadoras que se están jubilando.

"Con este, yo diría que no hay una política de capacitación permanente y eso es una debilidad, con esto de que hoy día la institución entra o a ser parte de un sistema de carrera docente va a forzar en alguna medida la institución a establecer programas pertinentes de formación continua que tengan relación con esta posibilidad de la educadora de capacitarse, de ir avanzando en los distintos tramos". Entrevista Experto Institucional Nº 12.

- Instrumentos:

Con respecto a los instrumentos utilizados, un entrevistado señala que actualizaría la evaluación de desempeño. Y otro que incorporaría otros indicadores en los procesos de evaluación, tales como profundizar acerca del rol de las directoras en promover la capacitación continua y con respecto a la relación con las familias.

- Necesidad de mayores atribuciones en la fiscalización y apoyos

Un experto institucional menciona que los equipos técnicos en cada región, son insuficientes para apoyar adecuadamente a cada jardín. Además señala que hace falta mayor fiscalización por parte de JUNJI y visualiza la necesidad de mayores atribuciones, señalando el ejemplo de poder cerrar un jardín infantil si fuese necesario.

- No está incorporado un enfoque Intercultural

En relación a la evaluación, existe la percepción que esta no se adecúa a las diferencias culturales que pudiesen tener algunos jardines.

"Ese mismo modelo (de calidad) nos evaluaba como cualquier jardín clásico, y ahí como dicen las niñas, hubo que adecuar algunas cosas para tratar de dar respuesta. Porque acá se hace pero de otra forma, y las preguntas son iguales para todos". Grupo Focal Educadoras JUNJI IX.

- Comunidades Educativas

Un entrevistado señala que han implementado comunidades educativas con el objetivo de ir mejorando sus prácticas pedagógicas. Sin embargo, existe la percepción que esto no está ocurriendo, si no que más bien estos encuentros han tomado un carácter informativo. Y no se han dados las instancias de reflexión y análisis del trabajo que se está realizando.

"Nosotros hace tiempo que lo venimos instalando son las comunidades de aprendizaje, y creo que una herramienta eficaz para mejorar nuestras prácticas pero lo que hemos observado hasta el momento es que no se estaban utilizando de forma adecuada, en el sentido que está orientada a reflexionar críticamente y constructivamente (…) pero se usaba más como para informar." Entrevista Experto Institucional Nº 11.

- Distancia entre el nivel central y la realidad de cada jardín

Una entrevistada considera que desde el nivel central no están en conocimiento de lo que ocurre en los jardines, lo que se traduce en algunas capacitaciones que si bien son interesantes, se consideran como no aplicables.

"Yo creo que a nivel institucional, es que yo siempre he tenido la percepción de que la institución, ellos ven de acuerdo a lo que es ellos allá, no ven la realidad de los jardines, no saben lo que pasa en los jardines… siempre hay capacitaciones, te capacitan en una cosa, te capacitan en otra ¿cierto? uno va a capacitaciones donde... pucha eso funcionaría ideal pero con menos niños". Entrevista Técnico Junji RM.

4.2. Fundación Integra

4.2.1. Fortalezas

En base a los documentos revisados, se señala que la Fundación ha obtenido una serie de resultados en coherencia, eficiencia y eficacia (Documento Sistematización de las Representaciones Nacionales, 2011):

- Se encuentran realizando un estudio comparativo de impacto de evaluación social, comprendido entre los años 2009 y 2016.
- Crearon la Dirección Nacional de Promoción y Protección de la Infancia.
- Encuestas han arrojado el alto nivel de satisfacción de las familias de la Fundación.

Tanto en las entrevistas como en los grupos focales se destacan como fortalezas:

-Institución con el foco en la calidad a lo largo de su historia:
Se destaca como una fortaleza de INTEGRA, el hecho que a pesar que su dirección cambie cada cuatro años; y ésta dependa del grupo político a cargo. Siempre se ha tenido como foco el bienestar de los niños y niñas y el otorgar una educación de calidad. Y que a pesar que se han puesto énfasis distintos a través de las distintas administraciones (cobertura, infraestructura, implementación curricular, profesionalización de los equipos, autonomía, diversidad, etc.) todas han estado alineadas en otorgar educación de calidad.

"Más allá de los cambios cada cuatro años en la fundación, la posibilidad como de ir definiendo en cada periodo una estrategia concreta que reconozca en momentos históricos distintos la importancia de la calidad, en mi opinión ha sido un elemento facilitador de la fundación." Entrevista Experto Institucional Nº 2.

-El Contar con una Política de Calidad Educativa construida en forma participativa:
Tanto las directoras regionales, como supervisoras, educadoras y técnicos, destacan el poder contar con una política de calidad educativa, en la cual han participado todos en su construcción. Se resalta el hecho de contar con cuatro ejes fundamentales, carta de navegación y modelo curricular, y por otra parte, se destaca específicamente el contar con una política de bienestar y protagonismo infantil, y de participación de las familias y la comunidad.

"Fundación Integra ha ido avanzando a pasos agigantados en lo que es la calidad, ya que tiene una política de calidad la que involucra a todos los componentes necesarios para la educación del

niño. Integra a la familia, integra a la comunidad, integra a los equipos educativos". Entrevista Educadora Integra IX Región.

-Evaluación constante y sistemática en el tiempo:

Es otra fortaleza visualizada, ya que se considera que el estar evaluando sistemáticamente desde el año 1996, ha generado una cultura dentro de la institución donde se ha posesionado la evaluación como una posibilidad de mirar lo que se está haciendo e ir planteándose los desafíos para ir mejorando.

- Capacitación Continua y Apoyos:

Aquí nuevamente tanto directoras regionales, como supervisores, representantes de sindicatos, educadores y técnicos, destacan como una gran fortaleza en el logro de una educación de calidad el poder contar con un sistema de capacitación constante**.** Donde además de visualizarse las ventajas en el perfeccionamiento profesional, se mencionan las instancias de capacitación mensual como oportunidades de cohesión de los equipos, de resolver situaciones de mayor desafío y como instancias de contención. También se valora la posibilidad de avanzar en su carrera profesional a través del programa *Crecer Más.*

Por otra parte también se visualiza como una fortaleza el haber cambiado sus instancias de supervisión a instancias de asesorías, donde el rol de las asesoras se menciona como un apoyo en el logro de las metas propias de cada jardín.

Se destaca también la existencia de comunidades educativas como estrategia de acompañamiento y de instancia en la que se comparten buenas prácticas. Esta instancia se realiza en forma de seminario anualmente, y los equipos educativos tienen la opción de concursar para ser seleccionados como "buenas prácticas".

Por último se señala por parte de una técnico, el hecho de contar con "Fono Infancia" como una instancia de apoyo valiosa, a la cual recurren también para asesoría.

"Nosotros vaciamos todas nuestras necesidades y así las asesora nos va apoyando, también ella se reúne con nosotras como educadoras para despejar dudas y también para ir planteando los nuevos desafíos. Yo creo que es un apoyo totalmente útil y que fueran mensualmente es ideal porque así no esperamos tanto para recibir las informaciones necesarias." Grupo Focal Educadoras y Técnicos RM.

"Nos entrega todas las herramientas que quizás necesitamos para entregar una educación de calidad a los niños, y poder entregarlo de la manera más óptima, a través de las planificaciones, generando nuevas estrategias de trabajo con ellos, también se preocupa mucho del ambiente laboral, o sea actividades para trabajar junto con el equipo, porque también es, está bien el equipo, están bien los niños." Grupo Focal Educadoras y Técnicos RM.

"Supervisión ya no existe dentro de la fundación existen asesoras. Y las asesoras apoyan los procesos que tienen los jardines infantiles que requieran esta asesoría para que los jardines

puedan cumplir sus propias metas, no son mis metas son las metas de los jardines" Entrevista Supervisora Integra IX región.

-Potenciar a las Técnico en Atención de Párvulos:

En un grupo focal de educadoras y técnicos, se destaca que en INTEGRA se potencia a los técnicos. Ellas no se sienten exclusivamente como profesionales de apoyo sino que visualizan también su rol pedagógico. Aquí resaltan las oportunidades de capacitación en el ámbito pedagógico, y la oportunidad que tienen como docentes al poder liderar experiencias de aprendizaje y ser parte de las jornadas de planificación.

- Inversiones acorde al modelo educacional:

Se visualiza como positivo también, el que las inversiones que se están haciendo en los jardines están siendo concordantes con el modelo educacional que se quiere establecer. Y el hecho que cada uno de estos modelos cuenta con un plan de inversión.

- Desde convenios de logro a Jardines con proyectos educativos institucionales (PEI):

Integra desarrolló anteriormente una estrategia con los jardines en la cual definía un "convenio de logros", que consistía en metas acordadas para lograr en el jardín, con énfasis institucionales también. Esto conllevaba un proceso de seguimiento y evaluación. Esta estrategia se evalúa como relevante y necesaria como proceso previo, para poder tener como objetivo que cada jardín logre un PEI. El desarrollo de los PEI por jardín se visualiza por parte de los entrevistados como un objetivo de suma relevancia.

"Tenemos nuestro PI educativo institucional, donde cada jardín infantil está siendo, construyendo en dos años su proyecto educativo entonces eso también es una apuesta digamos a mejorar la calidad educativa." Entrevista Experto Institucional Nº 3.

"Siento que Integra ha trabajado muchísimo en los últimos años tratando de apoyar mejor a sus jardines infantiles, creo que en eso están trabajando y apoyando sus jardines infantiles para que levanten su propio proyecto educativo." Entrevista Experto Académico Nº 10.

- Organización Institucional:

Dos entrevistados destacan que la propia organización institucional de Integra también favorece la calidad, al sentir que cuentan con los departamentos suficientes para cubrir los diferentes aspectos que implican educación de calidad, valorando específicamente contar con un departamento de protección y prevención, uno de cobertura y uno de educación. Siendo este último el que se evalúa como el de mayor fortaleza, al ser el que está a cargo de fomentar el desarrollo de los PEI en los jardines, junto con el desarrollo de los contenidos disciplinares:

"Tenemos todos los flancos súper cubiertos, tenemos un departamento de protección y prevención de la infancia donde se preocupa del bienestar pleno del niño en todos sus ámbitos, tenemos un departamento que se preocupa de todo lo que es la cobertura, los proyectos que se trabajan en el jardín, bueno nuestro departamento fuerte de educación." Entrevista Experto Institucional Nº 3.

4.2.2. Lecciones

En relación a los procesos llevados a cabo y los resultados obtenidos de estos, se rescatan algunas lecciones aprendidas a partir de la revisión de documentos (Documento Sistematización de las Representaciones Nacionales, 2011):

- Fundación Integra da cuenta que los equipos de trabajo de los centros educativos no tienen una gestión educativa de calidad internalizada, por lo que es necesario desarrollar una definición de lo que se entiende por Gestión de Calidad Educativa.
- Se propicia un proceso participativo para generar una carta de navegación que permitió determinar hacía dónde querían ir en relación a los niños, niñas y sus familias; el capital humano y la comunidad interna y externa. En dicha carta se generaron 5 objetivos estratégicos, para cada uno 10 lineamientos estratégicos, y metas institucionales para los años 2011, 2014 y 2020.
- Llegan a la conclusión de que la Fundación es quien debe mirar como servicio a sus jardines, niños y familias y no a la inversa. Es decir, el foco de las casas nacionales debe estar en los jardines infantiles; los jardines infantiles deben servir a los niños y niñas; y la casa central, enfocarse en los equipos regionales.
- Consideran fundamental tener compromisos de mejora, ya que el proceso de auto diagnóstico como tal no es suficiente para avanzar en términos de Gestión Educativa de Calidad.

Con respecto a las entrevistas y grupos focales se señalan como lecciones:

- Avances hacia una capacitación más transversal:
Se releva el cambio en las capacitaciones que tuvo lugar gracias a que las educadoras solicitaron recibir mayor capacitación, y no solo tener ellas que diseñar capacitaciones para sus equipos. En según lugar, surgió la necesidad de incorporar nuevos elementos curriculares, aparte de los que se estaban otorgando internamente. Y en tercer lugar se visualizaba el sistema de un modo "muy piramidal" donde la información la recibían algunos y se iba perdiendo algunos elementos en el traspaso. Es por esto que se establece este nuevo sistema de capacitaciones donde está incorporado todo el equipo del jardín.

-Intención de avance hacia un enfoque territorial y mayor especialización en los apoyos:
También la Fundación se encuentra en un cambio, en cuanto a diseñar un sistema de apoyo basado en la territorialidad. Pensando en agrupar de a 20 jardines que cuenten con un equipo multidisciplinario que otorgue asesoría de mayor especialización. Esto basado en la demanda por parte de los equipos de contar con profesionales de mayor especialización técnica, con el fin de dar apoyo consecuente con una política inclusiva.

"Porque al final era más eficaz, como que nos dicen ya no nos sirven los remedios generales porque eso ya lo sabemos entonces como para responder a esas necesidades que ellas estaban planteando

se abordó también en un diseño participativo el modelo territorial". Entrevista Experto Institucional Nº 2.

4.2.3. Debates y puntos críticos

En la revisión de documentos se señala como primer punto crítico o desafío, el hecho que al igual que todos los establecimientos de Educación Parvularia del país que funcionen a partir de subvenciones o aportes estatales, los jardines de Integra serán objeto de evaluación periódica mediante el programa aprobado por la Agencia Nacional de Calidad, basados en estándares indicativos de desempeño.

Por otro lado, se visualiza la necesidad de establecer todas las coordinaciones necesarias e implementar todas las estrategias que correspondan, para que a partir del año 2019, todos los jardines infantiles y salas cuna de Fundación Integra cuenten con todos los requerimientos exigidos acorde el artículo 15 transitorio de la ley, en el que se establece un plazo perentorio de 8 años para que los centros educativos obtengan reconocimiento oficial, o de lo contrario no recibirán recursos del Estado.

A partir de las entrevistas los debates y puntos críticos señalados son:

En primer lugar cabe señalar que Integra, al igual que la JUNJI, se encuentran en una fase de cambio de sus sistemas de aseguramiento de la calidad. En el caso de Integra, el SACI no se seguirá utilizando, y se está diseñando un sistema nuevo de evaluación aunque no hay claridad respecto a éste.

"Mira todavía no está definido un diseño de evaluación de calidad, pero si uno de los propósitos después de construido este concepto es también elaborar la evaluación". Entrevista Supervisora IX.

Se logra deducir de las entrevistas que una modificación del SACI, en parte, surge a partir de las controversias asociadas al uso de incentivos económicos. Esto no surge de un modo explícito en las entrevistas a los miembros de la institución, pero sí en entrevistas a otros expertos, donde se señala que el uso de incentivos es beneficioso sólo si se utiliza en forma colectiva, es decir, beneficiando por ejemplo a todo el jardín, y no que se traduzca en aumento de remuneraciones en forma individual.

"Lo otro que a mí me preocupa es el tema de los incentivos individuales porque también creo que es re importante que haya incentivo, es bueno pero la experiencia que yo he visto, leído afuera más bien son de incentivos colectivos." Entrevista Experto Académico Nº 3.

- **Proceso de Evaluación:** con respecto al proceso de evaluación surgen algunos puntos críticos, señalados por diversos entrevistados tales como la necesidad de instrumentos y sistemas de evaluación que sean pertinentes culturalmente; la preocupación de que la evaluación se da en un solo día y que muchas veces esto no da cuenta de lo ocurre realmente; y

la necesidad que la evaluación no está exclusivamente centrada en resultados, sino que también considere el proceso.

- Apoyos y Asesorías: en cuanto a los apoyos y asesorías surgen como puntos críticos la precepción por parte de algunos entrevistados de que estos no son los suficientes, y que los equipos multidisciplinarios no logran cubrir todas las demandas.

Por otra parte, surge la inquietud dentro de un grupo focal de educadoras y técnicos, acerca del hecho que la retroalimentación se realiza a las educadoras, donde se evalúa como beneficioso que se incorporara a las técnicos también.

Análisis Integrado

En la siguiente sección se relacionan los resultados obtenidos del análisis comparado de casos internacionales con lo que se observa del caso de Chile (sistemas de Integra y JUNJI) y con el discurso de los actores en el levantamiento de información en terreno. Es importante mencionar que esta sección no contiene todo la información de las secciones anteriores si no que busca establecer relaciones entre las dos partes del estudio.

1. El concepto de calidad de la educación inicial y los estándares.

Presencia o ausencia de definición de calidad.

Como se mencionó anteriormente ninguno de los casos estudiados tiene una definición explícita de calidad en educación parvularia, salvo Colombia.

En el caso chileno, si bien no contamos con una definición común y oficial, ha existido un constante esfuerzo por parte de sus diferentes instituciones de definir explícitamente la calidad de educación parvularia. En el caso de Integra y JUNJI, se encuentra una definición permeada fuertemente por los conceptos de equidad e inclusión. Por ejemplo, Fundación Integra declara: "la Educación Parvularia de calidad es un derecho, una herramienta de transformación social y un espacio donde niños, niñas y adultos se encuentran y participan juntos en la construcción de una sociedad más inclusiva, que ofrece igualdad de oportunidades" (Concepto de Calidad Educativa, Fundación Integra, 2013. P.21). El caso de JUNJI no es muy diferente.

En el levantamiento de terreno los actores consultados refieren la ausencia de una definición consensuada y la necesidad de llegar a ciertos consensos y puntos de partida. Refieren a la necesidad de que el Ministerio de Educación genere instancias participativas con este fin. Si bien en el levantamiento se mencionan muchos ámbitos que debiesen estar considerados para la construcción de una definición de calidad, se repiten las ideas de que la definición debiese mencionar las condiciones para favorecer un desarrollo pleno, potenciador de cada niño y niña, en un ambiente de cuidado y protección, acorde a la Convención de los Derechos del Niño. Algo que aparece como importante entre los actores es la necesidad de desarrollar esta definición de manera local, acorde a nuestra realidad.

Existencia de estándares de calidad.

Inglaterra, Colorado, Australia, Brasil y Colombia cuentan con estándares nacionales de calidad. Italia y Suecia tienen ejes orientadores menos prescriptivos que los anteriores.

Chile hasta el 2019 no tendrá vigente un sistema de estándares unificado para todos los programas. A partir de esa fecha empezaran a regir dos sistemas paralelos: el reconocimiento oficial para los programas que reciben financiamiento público y la autorización de jardines infantiles para los programas privados. Ambos sistemas de regulación comparten la mayoría de sus estándares y todos hacen referencia a indicadores estructurales de la calidad tales como metros cuadrados por niño, tamaño de los grupos, coeficiente técnico, credenciales adultos, materiales, etc. Tanto el reconocimiento oficial como la autorización de jardines serán sistemas

de regulaciones con consecuencias, ya sea en la no apertura de un programa, su cierre, o el retiro de los fondos públicos.

Hasta esa fecha seguirán rigiendo los estándares que dependen de cada sostenedor y en el caso de los privados los que son requeridos por cada municipalidad. De esta manera, tanto Integra como JUNJI han fijado sus propios estándares y en el caso de los programas de transferencia de fondos, el cumplimiento de estos estándares de calidad se asocian a la entrega de recursos.

Los actores nacionales rescatan la necesidad de tener estándares comunes. Solicitan estándares que vayan más allá de los indicadores estructurales y que consideren también la calidad de proceso.

Dimensiones de estándares.

Todos los países estudiados definen ciertos ejes temáticos. Como se presentó en la sesión anterior hay ciertas áreas que son comunes para todos los países y otras que están presentes sólo en algunos casos. A continuación revisamos cómo está Chile en las dimensiones que se rescatan del análisis comparado.

Infraestructura, seguridad y espacio. Estos elementos están en los estándares o ejes organizadores de calidad de todos los países estudiados. En el caso chileno, estos elementos aparecen en las regulaciones mínimas (reconocimiento oficial y autorización de jardines). También se observa dentro de los requisitos para los jardines VTF JUNJI y empadronados por JUNJI. Estas variables no quedan incluidas en los indicadores de los sistemas de aseguramiento de la calidad de los jardines Integra y JUNJI.

En las entrevistas se menciona cómo la infraestructura y espacios educativos debiesen ser incluidos dentro de las dimensiones importantes de calidad.

Gestión y liderazgo. En general, existe consenso a nivel internacional respecto de la importancia de una buena gestión y un adecuado liderazgo. Llama la atención que en Chile se tomen en cuenta aspectos asociados únicamente a la gestión administrativa. Elementos asociados al liderazgo no aparecen, o aparecen muy incipientemente, tanto en Integra como en JUNJI.

En el levantamiento, el liderazgo efectivo por parte del director de la institución o el encargado del programa es señalado como un factor relevante dentro de la calidad, el cual debiese ser evaluado y fomentado.

Prácticas pedagógicas. Las prácticas pedagógicas son relevantes en todos los casos internacionales. Es, sin embargo, un área donde hay mayor variabilidad respecto de qué se considera efectivo en cada contexto. El establecer mínimos de calidad y monitorear prácticas pedagógicas aparece como un consenso entre los actores consultados en el levantamiento. Sin embargo, no es uno de los temas a los que los actores se refieran más ampliamente. Destacan la necesidad de prácticas pedagógicas basadas en las características propias de cada etapa del

desarrollo y en las características particulares de cada niño y niña, donde el juego tenga un lugar preponderante, y el adulto constituya un mediador en el aprendizaje.

Vínculo con familia y comunidad. Aparece en todos los países estudiados. En Chile, tanto JUNJI como Integra los incluyen como uno de los ejes de sus estándares y es uno de los temas a los cuales refieren prácticamente todos los actores como un tema central en cuanto a calidad.

Vida Saludable. Colorado, Colombia, Inglaterra y Australia enfatizan la importancia de enseñar estos comportamientos. En Chile, los jardines JUNJI incluyen este aspecto, pero los de Integra no. En el discurso de los actores aparece como un tema al cual se hace muy poca referencia. Solo aparece nombrado como relevante por algunas educadoras y técnicos, por lo que da la impresión que es un tema que no es considerado como fundante de la calidad.

Inclusión y equidad. Suecia, Australia, Colombia y Colorado incluyen este componente dentro de sus sistemas de aseguramiento. El caso chileno, a su vez, releva este elemento. Si bien no aparece en los estándares, la inclusión y equidad forman parte fundamental de las definiciones de calidad y el discurso de las autoridades de JUNJI e Integra. En Colombia ocurre algo similar, donde el énfasis de la inversión en educación inicial apunta a la reducción de la pobreza. En este sentido, la equidad se entiende como igualdad de oportunidades.

En el discurso de los actores esto aparece también como un tema central constituyente de calidad directamente asociado al bienestar de niños y niñas. Se menciona por ejemplo la necesidad de poder responder de manera más integral a niños y niñas con diferentes necesidades, y lo importancia de que la educación parvularia sea inclusiva y no discriminatoria.

Resultados de los niños en sus logros de aprendizaje. El único país que incluye los resultados de los niños en sus estándares de calidad es Inglaterra. Integra y JUNJI no incluyen los resultados de los niños como indicadores dentro de sus sistemas de aseguramiento de la calidad. En los actores chilenos no existe consenso respecto a este tema. Algunos lo consideran como un aspecto relevante a evaluar, en cuanto lo visualizan directamente asociado a logros en el bienestar de los niños. Éstos ponen énfasis en las importantes brechas a nivel nacional que son urgentes de superar, y justificarían la evaluación como una manera de monitorear y disminuir las brechas. Por otra parte, un grupo no está de acuerdo con esta medida ya que considera que no es apropiado evaluación de niños en esta etapa del desarrollo y que la calidad se debiese observar a partir de la evaluación de las condiciones educativas.

Sobre la formación docente y profesional.

Todos los países explicitan algún grado de regulación en este punto. En Chile, tanto en Integra como JUNJI se ha permitido que tanto educadoras de párvulos como técnicos en párvulos trabajen en las salas con los niños y niñas. El reconocimiento oficial no exige una educadora de párvulos en todos los niveles de educación parvularia. En muchos niveles se permite que los adultos de las aulas sean técnicos en párvulos ya sea con dos años de formación en educación

media técnico profesional como dos años en institutos técnicos. Hasta el 2019 los programas privados no tendrán requisitos en cuanto a la formación de los adultos que trabajan con los niños y niñas.

Todos los actores nacionales mencionan su relevancia, y principalmente el grupo de expertos lo considera como un aspecto crítico, donde vinculan directamente los déficits en calidad de los equipos docentes, con la deficiente formación tanto en las educadoras como en los técnicos. Lo anterior ya que en general existe una concepción de que es poca la formación para trabajar con niños pequeños, y esta no es de alta calidad.

Este se considera un aspecto de primera prioridad a mejorar. A nivel de sugerencias profundizarían en la carrera los conocimientos disciplinares, los conocimientos en psicología del desarrollo, la formación en conocimientos para estimular el aprendizaje, e incorporarían un mayor número de prácticas, con el fin de obtener mayores herramientas en su posterior desempeño laboral. Varios actores señalan que en las profesionales y técnicos recién egresadas estas son muy escasas, sobre todo para los niveles de sala cuna.

Coeficiente técnico. Todos los países con excepción de Suecia tienen estándares mínimos de coeficientes técnicos. En Chile según el reconocimiento oficial y la autorización de jardines, todos los centros educativos deberán cumplir con regulaciones de coeficiente técnico, los cuales varían dependiendo de la edad de los niños. Actualmente los coeficientes técnicos dependen de las propias normas de los sostenedores públicos. En el caso de los programas privados no tendrían (hasta el 2019) estándares a este respecto.

A nivel nacional hay un consenso entre los actores en que éste es un aspecto relevante. Principalmente por parte de educadoras y técnicos está la percepción que los coeficientes con los que se trabaja es insuficiente. La gran mayoría considera que son muchos niños a cargo de un adulto.

El aseguramiento de la calidad en educación parvularia

Institución o actores que evalúan y supervisan a los establecimientos.

Observamos varios sistemas mixtos de autoevaluación con evaluación externa, relevando algunas la primera y otros la segunda.

En Chile, JUNJI e Integra tienen sistemas centrados en la autoevaluación con validación externa. En ninguno de los dos hay presencia de una evaluación externa como en la mayoría de los países estudiados (con excepción de Italia).

Instrumentos utilizados para evaluar la calidad.

En general, existe poco nivel de formalización en los instrumentos utilizados para la evaluación, y tiende a privilegiarse la observación en base a los indicadores de los estándares, el uso de la documentación y las visitas entre pares. El caso chileno es distinto. Tanto Integra como JUNJI han hecho esfuerzo por diseñar instrumentos altamente formalizados de evaluación de

aprendizajes de los niños. Sin embargo, estos instrumentos al parecer no son utilizados para evaluar estándares.

Los diversos actores también consideran la observación como la modalidad de evaluación más recomendable. Aquí algunos son partidarios de una modalidad con mayor estandarización como lo son el uso de pautas tales como el ECERS, ITERS y CLASS. Otros más bien se refieren a una observación de carácter más cualitativo (con el uso de alguna pauta o guía), donde el énfasis esté en la retroalimentación y siempre con el foco de ir mejorando los diversos aspectos que fuesen necesarios (no en fiscalización).

Como se señaló anteriormente hay algunos que también evaluarían a los niños y niñas con pruebas estandarizadas.

Ámbitos de evaluación.

Los ámbitos que se evalúan por lo general son los mismos definidos en los estándares y que fueron analizados arriba.

Componentes de planificación y evaluación del Sistema de Aseguramiento de la calidad.

Autoevaluación. Todos los sistemas, sin excepción, contemplan un componente de autoevaluación.

En el caso chileno, ambas instituciones promueven la autoevaluación en sus sistemas de aseguramiento de calidad. En el discurso de los actores se encuentran diversas opiniones, algunos encuentran esta modalidad como una herramienta valiosa y de utilidad, otros las consideran como un posible primer nivel dentro de un sistema de evaluación que contemple otras instancias. Y otros tienen una visión crítica considerando que se tiende a una sobrevaloración al autoevaluarse.

Evaluación externa. Todos los países con excepción de Brasil e Italia contemplan evaluación externa en sus sistemas.

En Chile, tanto JUNJI como Integra en sus sistemas incluyen validación externa, sea para validar la autoevaluación, como también para clasificar en niveles de calidad a los centros educativos y así asignar recursos.

JUNJI emplea sistema de evaluación externa para los programas no propios, cuando cumple su rol de supervigilancia de la calidad de los programas de educación parvularia.

La gran mayoría de los actores nacionales coinciden en la necesidad que exista un organismo u organismos, externo(s) a las instituciones que imparten educación parvularia, quienes deberían evaluar la calidad.

Algunos consideran que solo evaluando a todos los centros educativos con una misma medida se podrá fomentar la equidad. En relación a quiénes deberían ser estos organismos, surgen diversas opiniones que señalan en su mayoría, organismos gubernamentales tales como el MINEDUC, la Agencia de la Calidad, la Superintendencia de Educación y el Gobierno Regional. Sin embargo, hay otros entrevistados que discrepan señalando la necesidad que sean organismos o instituciones totalmente independientes del MINEDUC, debido a no estar de acuerdo de quien diseña e implementa la política sea quien evalúe también.

Por último, existe la opinión en varios entrevistados, que un sistema de aseguramiento de la calidad implica una evaluación en varios niveles: Evaluación en el equipo de aula, evaluación en el equipo dentro del centro educativo, evaluación por parte de los niños y las familias, evaluación por parte de los asesores o supervisores y evaluación por parte de entidades externas.

Plan de mejoramiento. Todos los sistemas, con excepción de Italia contemplan Planes de Mejoramiento en sus sistemas de aseguramiento de calidad.

En Chile, ambas instituciones contemplan planes de mejoramiento. En Integra son anuales, y en JUNJI se definen en base a los resultados de la evaluación externa.

La gran mayoría de los actores, visualiza que no tendría sentido evaluar calidad si esto no contempla planes de mejora. Es decir, se considera un elemento fundamental en el diseño e implementación de un sistema de aseguramiento de la calidad. Sin embargo, no se habla de planes de mejoramiento en forma independiente a lo señalado acerca de los apoyos, asesorías y supervisiones. Prácticamente todos los actores señalan que un sistema de aseguramiento de la calidad solo tiene sentido si es que contempla instancias de supervisión y asesorías en donde se realicen instancias de retroalimentación y a través de estas se establezcan metas y planes de mejoramiento.

Difusión de los resultados. Todos los países difunden públicamente los resultados de sus evaluaciones y autoevaluaciones.

La difusión de resultados en los sistemas de aseguramiento en Chile apunta estrictamente al mejoramiento de los centros, y en ningún caso a promover el *School choice*. Es importante mencionar que JUNJI también evalúa a programas privados. Esta información es difundida por los mismos jardines como un mecanismo de atraer matricula.

Los actores hacen muy poca mención a este tema, solo algunos se refieren en forma indirecta vinculada a la difusión, el rol que podrían tener los resultados en cuanto a informar políticas públicas y la consecuente toma de decisiones.

Consecuencias. La gran mayoría de los casos tiene asociadas algún tipo de consecuencias a sus sistemas de aseguramiento. Se observan consecuencias tales como la presentación de amonestaciones a los centros, cerrarlos por la presión por parte de los padres.

En Chile, tanto Integra como JUNJI condicionan recursos extra a los resultados de la evaluación. Son incentivos o bonos extra que se reciben como consecuencia de una buena evaluación en el sistema. No se menciona nada respecto de consecuencias negativas de un mal desempeño. Actualmente ambas instituciones están revisando la práctica de asociar incentivos a la evaluación de calidad, ya que aproximadamente un 80% de los centros en ambas instituciones se autoevalúan en los niveles más altos de calidad. La evaluación de las autoridades acerca de Integra y JUNJI, es que no ha sido efectivo el sistema de incentivos individuales para mejorar la calidad de los programas.

Los actores solo mencionan el tema de los incentivos económicos dentro de las consecuencias. Frente a este tema aparecen una visión más bien negativa a los beneficios económicos individuales, y hay algunos que mencionan la posibilidad de incentivos colectivos como consecuencia positiva. Pero entre los actores tampoco hay mención a consecuencias negativas.

Supervisión, asesoría y acompañamiento. El principal acuerdo existente entre casi todos los casos, es que la asesoría y acompañamiento es gestionada por entidades a nivel local, independientemente de que luego intervengan organismos externos. En Chile, Integra y JUNJI son instituciones fuertemente preocupadas por el mejoramiento de sus centros educativos. Por esto, en ambos casos existen instancias de asesoría para la mejora, a través de capacitaciones y visitas mensuales de un asesor. En el caso puntual de JUNJI, se enfatiza en el carácter "colaborativo, democrático y de retroalimentación" de las instancias de desarrollo y mejoramiento.

La visión de todos los actores es absolutamente concordante con lo anterior, donde prácticamente todos señalan la importancia de estas instancias en el mejoramiento de la calidad. Donde un sistema de asesoría y apoyo constante a la labor de los equipos docentes, es visualizado como un elemento central en el mejoramiento de la calidad. Se considera que éste debe contemplar visitas periódicas, observación de prácticas pedagógicas y retroalimentación. Y el rol del asesor consistiría en poder dialogar con todos los miembros del equipo, poder observar, modelar, acompañar y contener, identificar fortalezas y dar retroalimentación acerca de los aspectos a mejorar, junto con brindar apoyo para realizar metas y un plan de mejoría.

Conclusiones y recomendaciones

I. Lecciones

En base al análisis de los casos internacionales y los modelos de aseguramiento implementados en Chile por JUNJI e Integra, es posible identificar dos enfoques distintos. Por una parte, en Australia, Colorado, Colombia e Inglaterra se ha diseñado un modelo de aseguramiento que define estándares nacionales de calidad y le da preponderancia a una evaluación externa. Los resultados en estos casos están ligados a incentivos simbólicos, como el otorgamiento público de grados o categorías de calidad, lo que a su vez puede implicar incentivos financieros, por afectar las preferencias de los padres, y por ende la matricula del centro. Los modelos implementados en Chile hacen sintonía con este enfoque, considerando que se establecen estándares de calidad, los equipos pedagógicos deben evaluarse aplicando pautas predefinidas y la evaluación debe ser validada por un panel externo; los resultados evaluativos, al menos hasta ahora, han estado además ligados a bonos para los equipos de los jardines infantiles.

Por otra parte, los modelos de Brasil, Italia-Reggio Emilia y Suecia, otorgan mayores grados de autonomía local, los equipos profesionales asumen un rol protagónico en la evaluación del centro y los padres también participan del proceso. Aunque estos sistemas cuentan con mecanismos de fiscalización, la evaluación externa no juega un rol preponderante. Este modelo implica equipos educativos altamente capacitados, un significativo involucramiento de la comunidad, y principios pedagógicos y filosóficos compartidos respecto a la educación inicial. A este enfoque le denominamos responsabilización socio-comunitario y profesional.

A continuación se profundiza en cada modelo, examinando sus respectivas fortalezas, nudos críticos y lecciones.

Responsabilización por desempeño

El modelo de aseguramiento de la calidad es el de responsabilización con consecuencias asociadas al desempeño de la organización educativa. Estas consecuencias no son necesariamente altas, y no se establecen en respuesta a los resultados obtenidos por los niños, lo que marca una distancia importante con los modelos clásicos de responsabilización con altas consecuencias del sistema escolar. Las evaluaciones de desempeño suelen centrarse en elementos de calidad estructural y de proceso. El único país que incorporó temporalmente la evaluación de resultados de los niños en su sistema es Inglaterra. Este sistema hoy está en retirada, y la evaluación de resultados educativos tiene el objetivo de informar a los profesores de educación básica.

Fortalezas o avances del modelo.

- Existencia de un **marco nacional de aseguramiento de la calidad** que permite la unificación de criterios de calidad, consistentes en los distintos contextos.

- Énfasis en lo educativo y regulación del sector de cuidado. Australia y Colombia han asumido el desafío de diseñar un modelo de aseguramiento abarcando diversos proveedores privados y públicos, del ámbito formal e informal, dedicados al cuidado y/o al ámbito educacional. De este modo, tuvieron que estandarizar mínimos de calidad en escenarios muy diversos y realzar la importancia de generar experiencias educativas en los niños y no solo de su cuidado.

- Enfoque holístico de aseguramiento. El caso colombiano nos entrega lecciones importantes sobre cómo diseñar una política de aseguramiento de la calidad en educación parvularia que vaya en sintonía con lo que los expertos en el campo recomiendan, y que sea sustentable en el tiempo. Estos elementos son tres: (i) utilizar una mirada amplia con perspectiva de derechos en la primera infancia; (2) desarrollar la política de forma intersectorial; y (3) utilizar una mirada de largo plazo, con un plan de trabajo de paulatina implementación, largo alcance y que trascienda al gobierno de turno, mediante acuerdos entre los diversos sectores sociales y políticos.

- La importancia del juego como metodología esencial en la educación parvularia. El caso inglés muestra que el enfoque de responsabilización con consecuencias no es sinónimo de escolarización de la educación parvularia. En dicho sistema, a pesar de ser uno de los que utiliza con más fuerza la rendición de cuentas, el juego tiene un rol protagónico como la forma esencial en que deben llevarse a cabo las interacciones pedagógicas en el aula.

- Incorporación de elementos de calidad estructural y de proceso. En general los casos que adscriben a un modelo de responsabilización, evalúan la calidad del servicio educativo a través de indicadores de calidad estructural y de proceso, no de resultados educativos.

Nudos críticos del modelo

- Una de las críticas que surgen respecto a este modelo es que la evaluación externa ocupa un alto protagonismo en el modelo, mientras el **ejercicio de autoevaluación pierde su sentido reflexivo y de mejora,** reduciendo el rol profesional de los agentes educativos (Darling-Hammond, 2010; MacBeath, J. (2009).

- Excesivo control burocrático. Otra crítica muy frecuente de estos modelos es un exceso de carga reglamentaria y burocrática en los procesos de evaluación.

- Mayor inversión en evaluación, por sobre el acompañamiento. Para implementar el modelo se requiere el reclutamiento de una gran cantidad de personal con conocimientos específicos para supervisar y evaluar. Mientras tanto, se critica como debilidad la falta del acompañamiento efectivo a largo plazo.

- Validez de la evaluación. La evaluación de los estándares también ha enfrentado desafíos. Por ejemplo, en Australia se ha encontrado una baja consistencia de las calificaciones, los requerimientos solicitados y la interpretación de los estándares por parte de los asesores/inspectores.

- Dudas sobre el nivel de efectividad del modelo como mecanismo de aseguramiento de la calidad. Por ejemplo, en el estado de Colorado han emergido críticas que cuestionan la relación entre el desarrollo de aprendizajes en los niños y el sistema de aseguramiento de la calidad basado en estándares y evaluación, dado que no han encontrado evidencia estadística robusta que así lo establezca.

- Dificultades relacionadas con inclusión y diversidad. Uno de los desafíos de este tipo de sistemas de aseguramiento de la calidad, cuyo énfasis no está en la adaptación contextual, sino más bien en la estandarización, es abordar la diversidad cultural y socioeconómica. En Estados Unidos, el estado de Colorado ha podido abordar este aspecto con el tiempo, pero otros estados con menor trayectoria en sistemas de aseguramiento han enfrentado serias dificultades para atraer a niños de familias de origen no anglosajón. En Colombia, por su parte, la tensión es más explícita. Al tratarse de un país con altos niveles de desigualdad, el foco se pone en brindar el servicio a los sectores más pobres, lo que entra en conflicto con los principios de inclusión. Esto se potencia con la ausencia de orientaciones para la atención a la diversidad.

- Intereses involucrados en un contexto de mercado. En el sistema australiano se permiten proveedores con fines de lucro. Este es un tema altamente debatido, pues han existido importantes presiones de parte de los sostenedores para que se minimicen las regulaciones nacionales y las exigencias de los servicios.

- Evaluación de perfil de aprendizaje de los niños. Una lección que entrega el caso inglés, es el debate respecto al uso de perfiles de aprendizaje de los niños y niñas, como indicador de la calidad de los centros educativos. Distintos actores han levantado visiones críticas al respecto, considerando los distintos ritmos de aprendizaje de los niños, especialmente en esta etapa de vida, por lo que esta medida se ha eliminado recientemente.

Responsabilización socio-comunitario y profesional.

El modelo de aseguramiento de la calidad a través de responsabilización socio-comunitaria y profesional se sustenta en dos pilares. Por una parte, es fundamental la confianza en los profesionales que llevan a cabo las labores educativas, principalmente docentes y directivos. Por otro lado, también existe una aproximación socio-comunitaria de la calidad, esto es, la

búsqueda de la construcción de un concepto de calidad y de procesos de mejoramiento a partir de la participación de todos los actores de la comunidad y la política educativa.

Los países que tienden a utilizar este modelo suelen tener como principales características un gran protagonismo en los mecanismos de autoevaluación, ausencia de evaluación externa con protagonismo relevante, y ausencia de consecuencias ligadas a los resultados. La familia no es entendida únicamente en su rol de apoyo para que los niños alcancen aprendizajes de mejor calidad, sino que también se entiende que su participación potencia las decisiones sobre el modelo educativo y el mejoramiento que la comunidad educativa en su conjunto debe tomar.

Fortalezas de este modelo

- La principal fortaleza de un modelo de responsabilización socio comunitario y profesional es la **confianza que pone en el desempeño de los educadores y cuerpos directivos**. Fortalecer al cuerpo docente para que pueda desempeñar su labor brindando un sólido apoyo pedagógico y emocional a los niños (Pianta, LaParo y Hamre, 2008) es el camino más seguro para el mejoramiento educativo sostenido. Los países que hoy en día cuentan con los sistemas educativos más destacados, han cimentado su éxito en la confianza depositada en los profesores (Sahlberg, 2013).

- Relevancia de la autoevaluación. Otra forma de concretar esta forma de trabajo es a partir del protagonismo de los procesos de autoevaluación y mejoramiento en los tres países que trabajan con este modelo. Por ejemplo, en el caso sueco se da gran importancia a que los Planes de desarrollo y mejoramiento sean diseñados en primera instancia por los mismos jardines infantiles.

- El involucramiento de las familias y la comunidad en el proceso educativo también es una ventaja de este modelo. Probablemente, es el caso italiano el que entrega las lecciones más detalladas en este aspecto. El sistema propuesto por Reggio Emilia contempla una compleja organización de todos los actores educativos relevantes, en diversos niveles, para tomar todas las decisiones respecto del currículum implementado en cada contexto y las alternativas de mejoramiento que periódicamente deben evaluarse para potenciar el sistema. Esta organización contempla la existencia de Consejos de la comunidad educativa local elegidos por votación pública, Concilios que agrupan a varios de estos Consejos, y Coordinaciones Pedagógicas formadas por educadores, que son los encargados de desarrollar investigación, innovación, y garantizar la unidad del proyecto educativo. La participación a todo nivel genera mayor cohesión de la comunidad educativa, y permite distribuir la responsabilidad sobre las decisiones educativas en todos los interesados, no únicamente en una autoridad central.

- Contextualización. El enfoque socio comunitario no solo garantiza una mejor distribución de las responsabilidades y un proceso de toma de decisiones más democrático, sino que también da pie a un concepto de calidad más dinámico y contextual. La calidad se construye en interacción con la realidad en la que desarrolla la vida de la institución y de las familias, lo que

permite evitar posibles desacoples entre las decisiones tomadas a nivel central, y las posibilidades, concepciones del quehacer educativo, y desafíos que los centros educativos tienen.

- Visión integral del aprendizaje. Los países que adscriben a este modelo entregan relevancia a diversos dominios del aprendizaje en la primera infancia. Se despegan, por ende, de una visión del aprendizaje centrada en el desarrollo de habilidades cognitivas como lenguaje y matemática, y reivindican la importancia de aspectos como la creatividad, el desarrollo estético y los valores democráticos.

- Enfoque integrado de la educación parvularia con el resto del sistema escolar. En Italia el nivel de educación inicial es denominado "escuela" al igual que el resto del sistema. Esto le otorga a este nivel la importancia como etapa educativa relevante para el desarrollo, y al mismo tiempo, sugiere que las escuelas pueden ser definidas de manera diferente y que la educación tiene que ser y puede ser, recuperada como prácticas holísticas, liberadoras y democráticas (Urban, 2009). Como se podrá observar en el próximo apartado, otros países, con un modelo distinto de aseguramiento de la calidad, también promueven la integración del nivel parvulario con el nivel inicial, aunque de forma distinta y bajo un paradigma diferente.

Nudos críticos.

- Modelo que descansa sobre las competencias de los educadores y cuerpos directivos. Se requiere, en el marco de este modelo, un alto nivel de regulación e inversión en desarrollo profesional, además de un cuerpo docente bien remunerado y con buenas condiciones laborales, con tiempo para planificar y preparar los distintos proyectos.

Este es un aspecto particularmente relevante para el caso chileno que carece de capacidades instaladas en la mayoría de sus jardines infantiles y escuelas para desarrollar aprendizajes de calidad en los niños y niñas, particularmente en los contextos más vulnerables. Diversos estudios (Treviño, Toledo y Gempp, 2013; Medina, Valdivia y San Martín, 2014; Strasser, Lissi y Silva, 2009; Yoshikawa et al., 2015) muestran que los niveles de apoyo pedagógico que existen en las salas chilenas son bajos.

- Ausencia o falta de parámetros para rendir cuentas a la sociedad. Quienes adscriben a esta crítica, cuestionan la flexibilidad para adaptar los objetivos de calidad a cada contexto. No obstante, este es un punto debatido en los países, pues también se ha defendido la noción de "rendición de cuentas profesional" en base a la producción de datos y "documentación" del propio establecimiento.

II. Recomendaciones

A partir del análisis de los casos internacionales y del levantamiento local de información surgen once recomendaciones para el diseño e implementación del sistema de aseguramiento de la calidad en la educación parvularia Chilena.

Requisitos que anteceden la implementación de un sistema de aseguramiento

Consolidar una definición de calidad a partir de un proceso nacional participativo.
Realizar un proceso participativo donde diferentes actores (educadores, niños, padres, técnicos, ciudadanía en general) puedan consensuar una definición de calidad en la educación parvularia aparece como un requisito central para la construcción y apropiación de un sistema de aseguramiento de la calidad. La definición de calidad debiese resaltar los aspectos que para nosotros como sociedad son fundamentales. El levantamiento de información de este estudio podría servir como insumo para el proceso de construcción de la definición de calidad. También aparece como un importante insumo el trabajo realizado por la Fundación Integra y JUNJI en torno a la definición de educación parvularia de calidad.

Avanzar en el establecimiento de regulaciones nacionales más exigentes.
Para la consolidación de un sistema de mejoramiento de la calidad es fundamental contar con estándares mínimos comunes para todos los establecimientos. Es decir, no es posible asegurar la calidad de un sistema educativo diseñando solamente un sistema de evaluación y fiscalización. Se requiere, a su vez, mejorar las condiciones de trabajo educativo y establecer regulaciones más exigentes.

Para ello, en primer lugar, en el estudio aparece como central mejorar las trayectorias formativas de las Educadoras de Párvulos, aumentar los requisitos de entrada a la carrera, mejorar las condiciones de trabajo y remuneraciones, y las posibilidades de formación continua. El proyecto de Ley de Carrera Docente, en este sentido, es un avance, pero los plazos establecidos, no van de la mano de la urgencia en el área. También, en el estudio emerge como crítico el contar con mayores exigencias estructurales de los jardines infantiles, en términos de coeficientes técnicos, infraestructura, entre otros.

Diseño del sistema

Sistema para todos los programas con niños de 0-6 años.
Se recomienda incluir en el sistema de aseguramiento de la calidad de educación parvularia a los programas que atienden niños y niñas de 0 a 6 años, incluyendo de esta manera tanto a los niveles que se ofrecen en jardines infantiles como en el sistema escolar. Esto aparece como fundamental para facilitar la articulación de los diferentes niveles de la educación parvularia y

facilitar la transición de los niños y niñas. De la misma manera se considera clave incluir en este sistema tanto a los programas con financiamiento público como los con financiamiento privado, considerando que el proyecto de autorización de jardines no conlleva un seguimiento de la calidad de los programas.

Sistema de Aseguramiento de calidad con dos componentes: Evaluación con foco en la retroalimentación y procesos de mejora institucionales; Fiscalización de regulaciones nacionales con carácter sancionador.

Los procesos de fiscalización de carácter sancionador, respecto del cumplimiento de los requisitos mínimos establecidos, deben diferenciarse del sistema de evaluación del trabajo educativo propiamente como tal. Este segundo ámbito debiese estar centrado en el logro de mejoras con acompañamiento. No se recomienda el uso de incentivos ni individuales ni colectivos asociados al proceso de evaluación de calidad.

Impulsar un modelo de evaluación de las oportunidades de aprendizaje de los niños y niñas.

El foco central de la evaluación debiese ser la calidad de las **oportunidades de aprendizaje** que ofrecen los centros educativos. Asegurando de modo prioritario el bienestar de los niños y niñas, y la creación de un ambiente interactivo que promueva el juego y a través de éste los aprendizajes en todos los ámbitos del desarrollo.

Es crucial, en este sentido, que esta evaluación en ningún caso se vincule con posibles evaluaciones de los propios niños. Esto dado que durante los primeros años de vida hay una esperada heterogeneidad en los ritmos de desarrollo de los niños, sumado a que los resultados de los niños no aparecen como un indicador de la calidad de los programas, sino más bien son indicadores del contexto sociocultural donde el niño se ha estado desarrollando.

Integralidad de Dimensiones a evaluar.

Establecer dimensiones a evaluar de calidad que engloben la integralidad del trabajo pedagógico.

- Interacciones pedagógicas, juego y bienestar emocional: Evaluar las interacciones y experiencias que se producen al interior del aula tanto de las educadoras con los niños, como entre los niños y entre los adultos. Evaluar las posibilidades de juego como medio natural de aprendizaje.

- Planificación y Evaluación pedagógica: Evaluar si existen y la calidad de las planificaciones y de la evaluaciones que realizan de sus propias prácticas. Considerar si tienen prácticas de monitoreo del desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas.

- Equidad e inclusión: Evaluar que los programas tengan políticas que favorezcan la equidad y la inclusión y donde no se observan prácticas de discriminación o estereotipacion.

- Seguridad y vida saludable: Evaluar que los programas ofrezcan a los niños y niñas espacios seguros donde se promueva la salud, el bienestar y vida saludable.

- Infraestructura y espacio educativo: Evaluar que la infraestructura y los espacios faciliten el desarrollo y aprendizaje de los niños.

- Vínculo con la familia y comunidad: Evaluar las oportunidades de interacción y colaboración con las familias y con la comunidad.

- Liderazgo, gestión y trabajo en equipo: Evaluar el trabajo profesional entre pares, condiciones de trabajo, organización de recursos, entre otros.

Instrumentos de evaluaciones simples con indicadores cualitativos y cuantitativos.
Desarrollar instrumentos de fácil aplicación que no se limiten a la constancia de presencia o ausencia de indicadores si no que permitan una valoración de éstos. Se sugiere desarrollar instrumentos sucintos y que sus resultados permitan dar luces de las áreas a mejorar.

Impulsar procesos de evaluación y mejoramiento participativos.
Se sugiere incluir en los procesos de evaluación a los diferentes profesionales y administrativos que trabajen en el programa, así como las familias y los niños. Se considera relevante concebir el proceso de evaluación como una instancia de la comunidad educativa por lo que se debiese recoger la percepción de los diferentes actores y hacerlos participes en los procesos de mejoramiento.

Evaluadores externos expertos en educación parvularia.
Se recomienda que las personas que cumplan el rol de evaluar los programas sean especialistas en educación, ojala con experiencia en aula. Esto es de especial relevancia para la validación de las evaluaciones por los equipos de sala. Es central, por ende, asegurarse de contar con una masa crítica suficiente de evaluadores o potenciales evaluadores con dichas características, capaces de abarcar la gran cantidad de centros educativos que se incluirían en el sistema de aseguramiento de calidad.

Acompañamiento y Retroalimentación.
Se recomienda que el sistema de aseguramiento de la calidad tenga como eje central el proceso de acompañamiento y retroalimentación a los programas. Si el objetivo del sistema es poder garantizar la calidad de los programas, aparece como crítico el que el mismo sistema entregue instancias de acompañamiento y retroalimentación que permitan a los programas ir mejorando sus áreas más débiles y fortaleciendo las que están más fuertes. Aparece como inviable pensar en mejorar la calidad sin los recursos humanos que apoyen este proceso.

Sistema transparente.

Se recomienda que tanto los procesos como resultados de la evaluación sean transparentes y que permitan a las familias de la comunidad conocer cuáles son las áreas más fuertes y débiles de cada programa. Se sugiere realizar una hoja resumen por programa pudiendo ser un análisis cualitativo por dimensión con fortalezas y debilidades.

Referencias

ACECQA. (2012). Guide to Assessment and Rating for Regulatory Authorities.

ACECQA. (2013a). Annual Report 2012-2013. Sydney, Australia.

ACECQA. (2013b). Guide to the National Quality Framework. (978-0-642-78099-7). Australia.

ACECQA. (2013c). Guide to the National Quality Standar. Sydney, Australia.

ACECQA. (2013d). Report on the National Quality Framework & Regulatory Burden 2013. Australia.

ACECQA. (2014). Guide to the Education and Care Services National Law and the Education and Care Services National Regulations 2011. (978-0-642-78126-0). Australia.

AFQCouncil. (2013). Australian Qualifications Framework Second Edition January 2013. Australia.

Alvestad, T. y Sheridan, S. (2015). Preschool teachers' perspectives on planning and documentation in preschool. Early Child Development and Care, 185 (3), 377-392.Doi: 10.1080/03004430.2014.929861

Australian_Childcare_Alliance. (2014). 2014 Review of the NPA on the National Quality Agenda for Early Childhood Education and Care.

Barnett, S.W. (2008). Preschool education and its lasting effects: Research and policy implications. Boulder and Tempe: Education and the Public Interest Center & Education Policy Research Unit. Retrieved from http://epicpolicy.org/publication/preschool-education

Baxter, P., Jack, S. (2008). Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers. The Qualitative Report, 13(4), 544-559

Bernal, R. (2014) Diagnóstico y recomendaciones para la atención de calidad a la primera infancia en Colombia. Este estudio se realizó con el apoyo financiero de la Fundación Éxito bajo la coordinación técnica de la Fundación Fedesarrollo. Cuadernos Fedesarrollo 51. Colombia: La Imprenta Editores S.A. ISBN: 978-958-58393-1-1

Bredekamp, S., & Copple, C. (Eds) (1997). Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs, rev. edn. Washington: National Association for the Education of Young Children.

Britto, P. R., Yoshikawa, H., & Boller, K. (2011). Quality of early childhood development programs in global contexts: Rationale for investment, conceptual framework and implications for equity. Social Policy Report. Vol. 25, No. 2.

Brodin, J. y Renblad, K. (2013).Reflections on the Revised National Currículum for Preschool in Sweden – interviews with the heads. Early Child Development and Care, 184 (2), 306-321.Doi: 10.1080/03004430.2013.788500

Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Riggins, R., Zeisel, S. A., Neebe, E., & Bryant, D. (2000). Relating quality of center child care to early cognitive and language development longitudinally. Child Development, 71(2), 339-357.

Burchinal, M., & Forestieri, N. (2011). Development of early literacy: Evidence from major US longitudinal studies. Handbook of early literacy research, 3, 85-96.

Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R., & Mashburn, A. (2010). Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs. Early Childhood Research Quarterly, 25(2), 166-176.

Carr, M., Cowie, B., Gerrity, R., Jones, C., Lee, W., & Pohio, L. (2001). Democratic learning and teaching communities in early childhood: Can assessment play a role. Early childhood education for a democratic society, 27-36.

Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico – CEDE, Facultad de Economía, Universidad de los Andes (2014) Colombia en movimiento 2010 – 2013 Los cambios en la vida de los hogares a través de la Encuesta Longitudinal Colombiana de la Universidad de los Andes ELCA. Recuperado de https://encuestalongitudinal.uniandes.edu.co/images/stories/Archivos/Libros/colombia_en_movimiento2010-2013.pdf

CEPAL (2014) Calidad del cuidado y la educación para la primera infancia en América Latina. Serie Políticas Sociales N° 204 Igualdad para hoy y mañana

Cheeseman, S., & Torr, J. (2009). From Ideology to Productivity: Reforming Early Childhood Education and Care in Australia. International Journal of Child Care and Education Policy, 3(1), 61-74. doi: 10.1007/2288-6729-3-1-61

Colombia (1979) Decreto Ley 2277 Estatuto Docente. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103879_archivo_pdf.pdf

Colombia (2002) Decreto Ley 1278 Estatuto de Profesionalización Docente. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-161031_archivo_3.pdf.

Colombia. (1994) Ley General de Educación: 115. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Colombia. (1995). Plan decenal de educación 1996-2005. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85242_archivo_pdf.pdf

Colombia. (1996). Resolución 2343: Indicadores de logros curriculares. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf11.pdf

Colombia. (1997). Constitución Política. Recuperado de http://www.unesco.org/culture/natlaws/media/pdf/colombia/colombia_constitucion_politica_1991_spa_orof.pdf

Colombia. (2006) Código de la Primera Infancia y Adolescencia: 1098. Recuperado de http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PortalICBF/Especiales/SRPA/CIyA-Ley-1098-de-2006.pdf

Colombia. (2006). Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016. Recuperado de http://cms-static.colombiaaprende.edu.co/cache/binaries/articles-183191_INV_CIENCIA_TECNOLOGIA.pdf?binary_rand=9200

Colombia. Asociación Probienestar de la Familia Colombiana, Ministerio de Protección Social, Instituto Nacional Colombiano de Bienestar Familiar, USAID. (2011). Encuesta Nacional de Demografía y Salud (ENDS). Recuperado de http://dhsprogram.com/pubs/pdf/FR246/FR246.pdf

Colombia. Comisión de Atención Integral para la Primera Infancia. (2015) Presentación Estrategia De Cero a Siempre. Recuperado de http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Presentacion-estrategia-De-Cero-a-Siempre.pdf

Colombia. Comisión Intersectorial de Primera Infancia (Castro, A. y Vizcaíno, J.) (2012) De cero a siempre. Atención integral a la primera infancia. Atención integral: Prosperidad para la Primera Infancia. Recuperado de http://www.manizales.gov.co/dmd/Atencion%20Integral%20Prosperidad%20para%20la%20PI.pdf

Colombia. Comisión Intersectorial para la Primera Infancia. (2012). Informe de Seguimiento y Evaluación a la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia. Recuperado de http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=37782641

Colombia. Comisión Intersectorial para la Primera Infancia. (2013). Informe de Seguimiento y Evaluación a la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia. Recuperado de http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/informe-seguimiento-estrategia-marzo-2013.pdf

Colombia. Comisión Intersectorial para la primera Infancia. (2013). Orientaciones para el cumplimiento de las condiciones de calidad en la modalidad institucional de educación inicial. Guía n° 51, Serie de orientaciones para favorecer la calidad de la educación inicial en el marco de la atención integral. Recuperado de www.mineducacion.gov.co y en http:/www.colombiaaprende.edu.co/primerainfancia

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2007). Política de Calidad para la Educación Preescolar, Básica y Media 2007 – 2010. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-132560_recurso_pdf_calidad_preescolar.pdf

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2010). Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Prestación del Servicio de Atención Integral a la Primera Infancia. Ponencia presentada en Primera Reunión de Países Andinos sobre Desarrollo Infantil y Evaluación de la Calidad. 28 de mayo de 2010.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2014) Referentes técnicos para la Educación Inicial:

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2015) Serie de lineamientos curriculares preescolar. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_11.pdf

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2015). Manual de Autoevaluación y Clasificación de Establecimientos Privados de Preescolar, Básica y Media. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-177196.html

Colombia. Ministerio de la Protección Social, Ministerio de Educación Nacional, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2007). Política Pública Nacional de Primera Infancia "Colombia por la Primera Infancia". Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-177832_archivo_pdf_Conpes_109.pdf

Cook, P. (2014) Fortaleciendo los Indicadores de Protección a la Primera Infancia en Colombia. Instituto Internacional para el Desarrollo y los Derechos del Niño (IICRD) Recuperado de http://www.iicrd.org/sites/default/files/ARTICULO%20ACAD%C3%89MICO%20-%20ESPA%C3%91OL.pdf

Crabtree, B.F., & Miller, W.L. Editors. (1999). Doing Qualitative Research in Primary Care: Multiple Strategies (2nd Edition). Newbury Park, CA: Sage Publications.

Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (DANE) http://www.dane.gov.co/

Doherty, G., Forer, B., Lero, D. S., Goelman, H., & LaGrange, A. (2006). Predictors of Quality in Family Child Care. Early Childhood Research Quarterly, 21, (3), 296-312

Education_Council. (2014). Regulation Impact Statement for proposed options for changes to the National Quality Framework. Australia: Retrieved from http://www.deloitteaccesseconomics.com.au/uploads/File/FINAL Education Council - Consultation RIS for NQF.pdf.

Escalante, E. (2009). Perspectivas en el análisis cualitativo. Theoría. Vol.18 (2):55-67

European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat (2014).Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe.2014 Edition. Eurydice and Eurostat Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Falabella, A. y Opazo, C. (2014). Sistema de Aseguramiento de la Calidad y procesos de mejora: Una mirada desde la gestión educativa. Estudio encargado por el Ministerio de Educación y UNESCO. Chile.

Fenech, M., Giugni, M., & Bown, K. (2012). A critical analysis of the National Quality Framework: mobilising for a vision for children beyond minimum standards. Australasian Journal of Early Childhood, 37(4), 5.

Flick, U. (2012). Introducción a la Investigación Cualitativa. Madrid: Morata.

González, M. A. Y Hernández, J. A. (2014) Derecho a la Educación para La Primera Infancia en Colombia. Niños, Menores e Infancias, 8 (VIII) Instituto de Derechos de Niño. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales – UNLP. ISSN 1668 8570 / Registro DNDA en trámite.

Governments, C. o. A. (2009). Pertenecer, Ser y Devenir- El Marco de Aprendizaje de la Primera Infancia para Australia. (ISBN 978-0-642-77872-7). Australia.

Governments, C. o. A. (2011). My Time, Our Place-Framework for School Age Care in Australia. (ISBN 978-0-642-78070-6). Australia.

Guzmán, C. (2014). Desarrollo Infantil y educación en contextos de pobreza ¿Qué sucede en Colombia? Poiésis, 27, 1-6. Recuperado de http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis/article/view/1243

Hancock D. & Algozzine B. (2006). Doing case study research: A practical guide for beginning researchers. Teachers College, Columbia University. New York.

Heckman, J. (2011) El poder de los primeros años: políticas para fomentar el desarrollo humano. Ponencia presentada en el lanzamiento del programa de atención integral a la primera infancia "De cero a siempre" de la Alta Consejería para programas especiales de la Presidencia de la República de Colombia. Febrero 21 de 2011. Transcrita por la revista Infancias Imágenes. Autorizada su publicación por la Primera Dama de la Nación.

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

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF): http://www.icbf.gov.co/

International Institute for Child Rights & Development (IICRD): http://www.iicrd.org/

Ishimine, K. (2008). The Relationship between Childcare-Centre Quality and Children's Social Skills in Sidney, Australia. (PhD), The University of Sydney, Sydney, Australia.

Ishimine, K., Tayler, C., & Thorpe, K. (2009). Accounting for quality in Australian childcare: A dilemma for policymakers. Journal of Education Policy, 24(6), 717-732.

Janesick, V. (1998). "Stretching" Exercises for Qualitative Researchers. Thousand Oaks: Sage Publications.

Johansson, I. y Moss, P. (2012). Re-Forming the School: Taking Swedish Lessons. Children y Society, 26, 25–36. Doi:10.1111/j.1099-0860.2010.00319.x

Kagan, S. L., & Tarrant, K. (2010). Transitions for Young Children: Creating Connections across Early Childhood Systems: ERIC.

Maldonado, C. y E. Votruba-Drzal (2013). Children's Early Education Experiences in Private Settings, Evidence from Bogotá. Manuscrito no publicado, Universidad de los Andes.

Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D.,. . . Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. Child development, 79(3), 732-749.

Ministerio de Educación (2005). Sentidos y Componentes del sistema de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar. Unidad de Gestión y Mejoramiento Educativo. División Educación General.

Ministerio de Educación (2006). Marco Lógico Fondo PME. Santiago: MINEDUC, División de Educación General.

Ministerio de Educación (2013). Estado del Arte de la Educación Parvularia en Chile. Centro de Estudios MINEDUC.

Ministerio de Educación Nacional República de Colombia / Primera infancia http://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/w3-channel.html

Muñoz, V. (2012). Los derechos desde el principio: Atención y Educación en la Primera Infancia. Campaña Mundial por la Educación. Recuperado de http://globalactionweek.org/app/webroot/files/reports/GAW_RFTS_FINAL_ES.pdf.

MyChild. (2015a). Childcare Information. Retrieved 8 de Enero 2015, from http://www.mychild.gov.au/sites/mychild/childcare-information/pages/options

MyChild. (2015b). Information on Child Care. Retrieved 08 de Enero, 2015, from http://www.mychild.gov.au/sites/mychild/childcare-information/pages/options

OCDE (2012), Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care, OECD Publishing.

OECD (2014). European Union – Country Note – Education at a Glance 2014: OECD Indicators.

OECD (Taguma, M., Litjens, I. yMakowiecki, K.)(2013) Quality Matters in Early Childhood Education and Care Sweden. Recuperado en: http://www.oecd.org/edu/school/SWEDEN%20policy%20profile%20-%20published%2005-02-2013.pdf

OECD. (2001). Starting Strong: OECD Publishing.

OECD. (2006). Starting Strong II: OECD Publishing.

Phillipsen, L. C., Burchinal, M. R., Howes, C., & Cryer, D. (1997). The prediction of process quality from structural features of child care. Early childhood research quarterly, 12(3), 281-303.

Pianta, R., LaParo, K., & Hamre, B. (2008). Classroom Assessment Scoring System™ (CLASS™). Baltimore, Maryland. : Paul H. Brookes Publishing Co., Inc.

Press, F. (2007). Public investment, fragmentation and quality early education and care–existing challenges and future options.

Press, F., & Hayes, A. (2000). OECD thematic review of early childhood education and care policy. Australian Background Report. Department of Education, Training and Youth Affairs: AGPS.

Press, F., & Woodrow, C. (2005). Commodification, corporatisation and children's spaces. Australian Journal of Education, 49(3), 278-291.

Productivity_Commission. (2014). Childcare and Early Childhood Learning Draft Report. Canberra, Australia: Productivity Commission.

Recuperado de http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Paginas/Documentos.aspx

Rowe, K. (2006). Key features of the Quality Improvement Accreditation System (QIAS) Administered by the National Childcare Accreditation Council (Australia).

Sandström, M., Stier, J. y Sandberg, A. (2013).Working with Gender Pedagogics at 14 Swedish Preschools. Journal of Early Childhood Research, 11(2), 123-132.

Searle, J. (1995). The construction of social reality. Simon & Schuster, New York.

Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (2000). From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development.

Simarra, N. y Madariaga, C. (2012) Colombia y sus compromisos con la primera infancia. Palabra, 12, 236-249.

Sirja-Blatchford, I., & Sylva, K. (2004). Researching pedagogy in English pre-schools. British Educational Research Journal, 30(5), 712-730. doi: 10.1080/0141192042000234665

Sistema de Identificación de Potenciales Beneficiarios de Programas Sociales (SISBÉN): https://www.sisben.gov.co/

Skolverket: http://www.skolverket.se/

Stake, R. (1995). The art of case study research. Thousand Oaks, CA: Sage.

Strauss, A.L. & Corbin, J. (1990). Basics of Qualitive Research. Londres: Sage.

Suecia. Asociación Internacional de la Seguridad Social. (2001). La seguridad social en Suecia. Monografía de Suecia para la 27° Asamblea General de la AISS. Recuperado de http://www.issa.int/html/pdf/GA2001/3monographie.pdf

Suecia. The Swedish National Agency for Education. (2001). Care of children. Skolverkets rapport, n° 203.

Suecia. The Swedish National Agency for Education. (2004). Pre-school in transition. A national evaluation of the Swedish pre-school. Recuperado de http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D1378

Suecia. The Swedish National Agency for Education. (2006). Currículum for the Preschool, Lpfö 98. Recuperado de http://www.skolverket.se/omskolverket/in_english/publications

Suecia. The Swedish National Agency for Education. (2011). Currículum for the pre-school Lpfö 98, Revised 2010. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/curricula/sweden/sw_ppfw_2010_eng.pdf

Taskforce, C. S. (2006). Report on the implementation of a 1:4 staff-child ratio for children aged under two years in NSW children's services.

The Swedish National Agency for Education: http://www.skolverket.se/om-skolverket/andra-sprak-och-lattlast/in-english/the-swedish-national-agency-for-education-1.61968

The Swedish School Inspectorate: http://www.skolinspektionen.se/

UNESCO (2003). Consolidating Governmental Early Childhood Education and Care Services under the Ministry of Education and Science: A Swedish Case Study. Early Childhood and Family Policy Series n°6 April 2003

UNESCO (2010). The World Conference on Early Childhood Care and Education (ECCE): Building the Wealth of Nations. Conference Concept paper, Moscu

UNESCO (s/f). Suecia Gasto público en educación. Recuperado de: http://es.theglobaleconomy.com/Sweden/Education_spending/

UNESCO (s/f). Suecia Inscripción escolar, nivel preprimario. Recuperado de: http://es.theglobaleconomy.com/Sweden/Preprimary_school_enrollment/

Woolcott_Research. (2014). Summary of findings from the 2014 National Quality Framework Review Consultation Process. Australia.

Yin R. (2003). Case Study Research: Design and Methods. Thousand Oaks, CA: Sage.

Anexo 1: Propuesta pautas de entrevistas y grupos focales

PAUTA ENTREVISTA I

Grupo: **Académicos, Especialistas, Ministerio Educación y Asociaciones**

I. CONCEPTO DE CALIDAD

1. ¿Cómo definiría usted calidad en educación parvularia? O ¿Que entiende usted por Educación parvularia de calidad?

-¿Qué elementos constituyen una educación parvularia de calidad?

-¿Por qué para usted estos son los elementos centrales?

(Si el entrevistado no menciona indagar por calidad a nivel institucional, en lo pedagógico, en infraestructura y en formación docente)

2. ¿Qué elementos que constituyen calidad, están presentes hoy en día en educación parvularia en Chile?

-¿Cómo se ha logrado implementar estos elementos?

-¿En que se reflejan hoy en día?

(Si el entrevistado no menciona indagar por calidad a nivel institucional, en lo pedagógico, en infraestructura y en formación docente)

II. ACTUALES POLITICAS DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD

3. ¿Qué políticas existen respecto al acompañamiento y asistencia técnica de las instituciones preescolares y cuál es su opinión acerca de éstas? (instituciones a cargo, frecuencia, criterios para focalizar el apoyo)

4. ¿Qué políticas existen, y cuál es su opinión al respecto, en evaluación de calidad en educación parvularia (¿Cómo la realizan? ¿Quién la realiza?, ¿Cuándo se realiza?, ¿A quién o qué se evalúa?, ¿Con qué instrumentos se evalúa? ¿fortalezas y debilidades?)

- ¿Existen consecuencias respecto a los resultados evaluativos? (difusión, uso de la información, planificación institucional, asistencia técnica, premios y sanciones)

III. PROPUESTAS EN EL NUEVO ESCENARIO DE LA AGENCIA DE LA CALIDAD

5- ¿Qué finalidad cree usted que tiene la evaluación en educación parvularia?

(Si no se menciona preguntar explícitamente:

- ¿Cuál considera usted que es el rol de la evaluación en el mejoramiento escolar?)
- ¿Cómo se utilizan, o cuáles son los usos qué se le deberían dar a los resultados de la evaluación?)
- ¿Cómo considera usted que debería ser la evaluación de calidad en educación parvularia?
- ¿Qué considera que se necesita para mejorar la evaluación de calidad?
- ¿Quién debería hacerla?, ¿En qué momentos?, ¿qué aspectos debieran evaluarse?, ¿con qué instrumentos?

6. ¿Cuál cree usted que es el rol de los (Dependiendo del entrevistado) Académicos/Especialistas/Ministerio Educación/Asociaciones para lograr una educación parvularia de calidad?

7. Por último ¿Cuáles serían sus recomendaciones para mejorar la calidad en educación parvularia? ¿Qué considera usted que falta o se necesita en Chile para lograr educación parvularia de calidad?

-¿Cómo cree usted que se pueden lograr? ¿De quién considera usted que depende que esto se logre?

PAUTA ENTREVISTA II

Grupo: **Sostenedores, Directoras, Representante Sindicato, Supervisores**

I. CONCEPTO DE CALIDAD

1. ¿Cómo definiría usted calidad en educación parvularia? o ¿Que entiende usted por Educación parvularia de calidad?

-¿Qué elementos constituyen una educación parvularia de calidad?

-¿Por qué para usted estos son los elementos centrales?

(Si el entrevistado no menciona indagar por calidad a nivel institucional, en lo pedagógico, en infraestructura y en formación docente)

2. ¿Qué elementos que constituyen calidad, están presentes hoy en día en su institución?

-¿Cómo se ha logrado implementar estos elementos?

-¿Qué resultados han obtenido? O ¿En que se reflejan a nivel de institución y en la práctica educativa?

(Si el entrevistado no menciona indagar por calidad a nivel institucional, en lo pedagógico, en infraestructura y en formación docente)

II. ACTUALES POLÍTICAS DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD

3. ¿Cuáles son los apoyos que su establecimiento recibe?

-¿Quiénes otorga esos apoyos?

- ¿En qué consisten estos apoyos?

- ¿Cuál es su opinión acerca de estos apoyos?

4. ¿Se evalúa calidad en su institución? (Si contesta si continuar con las siguientes preguntas)

- ¿Cómo se evalúa la calidad de la educación en su institución/establecimiento? (¿Cómo la realizan? ¿Quién la realiza?, ¿Cuándo se realiza?, ¿A quién o qué se evalúa?, ¿Con qué instrumentos se evalúa?)

- ¿Cómo se utilizan, o cuáles son los usos que se le dan a los resultados de la evaluación?

- ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades de este sistema de evaluación de calidad?

- ¿Qué considera que se necesita para mejorar la evaluación?

III. PROPUESTAS EN EL NUEVO ESCENARIO DE LA AGENCIA DE LA CALIDAD

5.- ¿Cuál es su percepción acerca de la evaluación de calidad en educación parvularia? ¿Qué finalidad cree usted que tiene el proceso de evaluación en educación parvularia?

(Si no se menciona preguntar explícitamente):

- ¿Cuál considera usted que es el rol de la evaluación en el mejoramiento escolar?
- ¿Cuáles son los usos qué se le deberían dar a los resultados de la evaluación?
- ¿Cómo considera usted que debería ser la evaluación de calidad en educación parvularia?
- ¿Qué considera que se necesita para mejorar la evaluación de calidad?
- ¿Quién debería hacerla?, ¿En qué momentos?, ¿qué aspectos debieran evaluarse?, ¿con qué instrumentos?

6. ¿Cuál cree usted que es el rol de Sostenedores/Directoras, Representante Sindicato en la promoción de una educación parvularia de calidad?

7. Por último ¿Cuáles serían sus recomendaciones para mejorar la calidad en educación parvularia? ¿Qué considera usted que falta o se necesita en Chile para lograr educación parvularia de calidad?

-¿Cómo cree usted que se pueden lograr? ¿De quién considera usted que depende que esto se logre?

PAUTA ENTREVISTA II

Grupo: **Educadoras, Técnicos**

I. CONCEPTO DE CALIDAD

1. ¿Cómo definiría usted calidad en educación parvularia? o ¿Que entiende usted por Educación parvularia de calidad?

-¿Qué elementos constituyen una educación parvularia de calidad?

-¿Por qué para usted estos son los elementos centrales?

(Si el entrevistado no menciona indagar por calidad a nivel institucional, en lo pedagógico, en infraestructura y en formación docente)

2. ¿Qué elementos que constituyen calidad, están presentes hoy en día en su institución y su aula?

-¿Cómo se ha logrado implementar estos elementos?

-¿Qué resultados han obtenido? O ¿En que se reflejan a nivel de institución y en la práctica educativa?

(Si el entrevistado no menciona indagar por calidad a nivel institucional, en lo pedagógico, en infraestructura y en formación docente)

II. ACTUALES POLÍTICAS DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD

3. ¿Cuáles son los apoyos que su establecimiento recibe?

-¿Quiénes otorga esos apoyos?

- ¿En qué consisten estos apoyos?

- ¿Cuál es su opinión acerca de estos apoyos?

4. ¿Se evalúa calidad en su institución? (Si contesta si continuar con las siguientes preguntas)

- ¿Cómo se evalúa la calidad de la educación en su institución/establecimiento/ aula? (¿Cómo la realizan? ¿Quién la realiza?, ¿Cuándo se realiza?, ¿A quién o qué se evalúa?, ¿Con qué instrumentos se evalúa?)

- ¿Cómo se utilizan, o cuáles son los usos que se le dan a los resultados de la evaluación?

- ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades de este sistema de evaluación de calidad?

- ¿Qué considera que se necesita para mejorar la evaluación?

III. PROPUESTAS EN EL NUEVO ESCENARIO DE LA AGENCIA DE LA CALIDAD

5.- ¿Cuál es su percepción acerca de la evaluación de calidad en educación parvularia? ¿Qué finalidad cree usted que tiene el proceso de evaluación en educación parvularia?

(Si no se menciona preguntar explícitamente):

- ¿Cuál considera usted que es el rol de la evaluación en el mejoramiento escolar?
- ¿Cuáles son los usos qué se le deberían dar a los resultados de la evaluación?
- ¿Cómo considera usted que debería ser la evaluación de calidad en educación parvularia?
- ¿Qué considera que se necesita para mejorar la evaluación de calidad?
- ¿Quién debería hacerla?, ¿En qué momentos?, ¿qué aspectos debieran evaluarse?, ¿con qué instrumentos?

6. ¿Cuál cree usted que es el rol de las Educadoras/Técnicos en la promoción de una educación parvularia de calidad?

7. Por último ¿Cuáles serían sus recomendaciones para mejorar la calidad en educación parvularia? ¿Qué considera usted que falta o se necesita en Chile para lograr educación parvularia de calidad?

-¿Cómo cree usted que se pueden lograr? ¿De quién considera usted que depende que esto se logre?

PAUTA GRUPO FOCAL I

Grupo: **Educadoras y Técnico en Párvulos**

BREVE CUESTIONARIO CARACTERIZACION PARTICIPANTES

(Importante asegurar confidencialidad, solo para caracterización general en el estudio)

- Rango edad: 20-29 / 30-39/ 40-49 /50-59 / 60 o más
- Género: F/M
- Años trabajando en institución actual:
- Años trabajados en otras instituciones y tipo de institución (Jardín JUNJI, INTEGRA, VTF, Particular, Colegio Municipal, Particular subvencionado, Particular Pagado)
- Nivel en que trabaja actualmente: Sala cuna, niveles medios, transición.

I. CONCEPTO DE CALIDAD

1. ¿Cómo definiría calidad en educación parvularia? ¿Qué elementos creen ustedes que tiene que tener una educación parvularia de calidad?

(Si no menciona indagar por calidad a nivel institucional, en lo pedagógico, en infraestructura y en formación docente)

2. ¿Cómo es la calidad de la educación parvularia en su institución?

- ¿Qué elementos de los mencionados anteriormente se han logrado? ¿Cómo han logrado implementar estos elementos?

(Si el entrevistado no menciona indagar por calidad a nivel institucional, en lo pedagógico, en infraestructura y en formación docente)

II. ACTUALES POLÍTICAS DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD

3. ¿Cuáles son los apoyos que su establecimiento recibe?

-¿Quiénes otorga esos apoyos?

- ¿En qué consisten estos apoyos?

- ¿Cuál es su opinión acerca de estos apoyos?

4. ¿Se evalúa calidad en su institución? (Si contesta si continuar con las siguientes preguntas)

- ¿Cómo se evalúa la calidad de la educación en su institución/establecimiento? (¿Cómo la realizan? ¿Quién la realiza?, ¿Cuándo se realiza?, ¿A quién o qué se evalúa?, ¿Con qué instrumentos se evalúa?)

- ¿Cómo se utilizan, o cuáles son los usos que se le dan a los resultados de la evaluación?

- ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades de este sistema de evaluación de calidad?

- ¿Qué considera que se necesita para mejorar la evaluación?

III. PROPUESTAS EN EL NUEVO ESCENARIO DE LA AGENCIA DE LA CALIDAD

5. - ¿Qué finalidad cree usted que tiene la evaluación en educación parvularia?

- ¿Cómo considera usted que debería ser la evaluación de calidad en educación parvularia?

- ¿Qué considera que se necesita para mejorar la evaluación de calidad?

- ¿Quién debería hacerla?, ¿En qué momentos?, ¿qué aspectos debieran evaluarse?, ¿con qué instrumentos?

6. ¿Cuál cree usted que es el rol de (Dependiendo del grupo) Educadoras/ Técnicos, para lograr una educación parvularia de calidad?

7. Por último ¿Cuáles serían sus recomendaciones para mejorar la calidad en educación parvularia? ¿Qué consideran ustedes que falta o se necesita en Chile para lograr educación parvularia de calidad?

-¿Cómo cree usted que se pueden lograr? ¿De quién considera usted que depende que esto se logre?

PAUTA GRUPO FOCAL II

Grupo: **Padres**

BREVE CUESTIONARIO CARACTERIZACION PARTICIPANTES

(Importante asegurar confidencialidad, solo para caracterización general en el estudio)

- Sexo: F o M
- Rango edad: 15-20/ 20-30 / 30-40/ 40-50 /50-60
- Padres de niños y niñas en que niveles: Sala Cuna /niveles medios/ niveles de transición.

I. CONCEPTO DE CALIDAD

1. ¿Qué es para ustedes un programa de educación parvularia (jardín infantil, sala cuna o pre kínder- kínder) de calidad? ¿Cómo se ve?

(Si no se menciona indagar por calidad a nivel institucional, en lo pedagógico, en infraestructura y en formación docente)

2. ¿Qué elementos de calidad tiene hoy el jardín, colegio o escuela de sus hijos/as?, ¿En qué se ve reflejado?

(Si no se menciona indagar por calidad a nivel institucional, en lo pedagógico, en infraestructura y en formación docente)

3. ¿Qué consideran ustedes que falta o se necesita para lograr una educación parvularia de calidad en el jardín, colegio o escuela de su hijo/a?

4. ¿Cuáles serían sus recomendaciones para mejorar la calidad en educación parvularia?

II. ACTUALES POLÍTICAS DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD

5. ¿Saben ustedes si se evalúa la calidad en el programa de su hijos/a? Si es así ¿conoce en qué consiste y los resultados de esa evaluación? ¿Se les hace partícipes de esa evaluación de alguna manera?, ¿Cómo?

III. PROPUESTAS EN EL NUEVO ESCENARIO DE LA AGENCIA DE LA CALIDAD

6. ¿Creen ustedes que la educación parvularia debería tener un sistema de apoyo a la calidad?, ¿Por qué?, ¿cómo se la imaginan? ¿Quién creen que debería encargarse de esa evaluación: MINEDUC, Agencia, Superintendencia, CNED? ¿Debieran los padres tener algún rol en este proceso?

PAUTA GRUPO FOCAL III

Grupo: **Niños**

I. CONCEPTO DE CALIDAD

Se les propone a los niños y niñas:

"Pensemos o imaginemos un niño o niña que nunca ha ido a la jardín/escuela/ colegio

¿Cómo creen que a EL/ ELLA le gustaría que fuera su jardín/escuela/ colegio?"

Se realizan las preguntas en base a cuatro categorías:

1. Escuela
- ¿cómo le gustaría que fuera ese jardín/ colegio/ escuela?
- ¿de qué porte? ¿sería una escuela grande o chica?
- ¿qué le gustaría que tuviera la sala?
- ¿qué materiales habrían?

2. Patio
- ¿cómo le gustaría que fuera el patio?
- ¿qué cosas le gustaría que tuviera el patio?

3. Participantes
- ¿qué personas les gustaría que estuvieran en el jardín/escuela/colegio?
- ¿cómo serían las tías? ¿y qué harían ellas?

4. Aprendizaje
- ¿Qué actividades le gustaría que hicieran en la sala?
- ¿qué experiencias pedagógicas son las que más les gusta hacer?
- ¿qué le gustaría aprender?

Y se realiza un registro en cuatro paleógrafos de acuerdo a estas cuatro categorías

Finalmente se solicita hacer un dibujo acerca del jardín/colegio/ escuela imaginado.

Anexo 2: Consentimientos para levantamiento en terreno

CONSENTIMIENTO PARA PARTICIPACIÓN EN ENTREVISTAS
"Estudio sobre calidad en la Educación Parvularia"

El Centro de Políticas Comparadas de Educación (CPCE), de la Universidad Diego Portales se encuentra desarrollando el "Estudio sobre calidad en la Educación Parvularia", solicitado por la Agencia de Calidad de la Educación.

El objetivo de este estudio es explorar la situación actual de la educación parvularia, especialmente a través de instancias directas de comunicación con actores claves en esta temática. Usted particularmente fue seleccionado como un especialista en la materia, por lo cual quisiéramos realizarle una entrevista en profundidad con el fin de obtener valiosa información acerca del tema en el cual usted es considerado un experto/autoridad. Para esto, queremos solicitar de manera formal su consentimiento a participar de este estudio. La entrevista se realizaría en el lugar de su preferencia y tendría una duración de alrededor de 45 minutos, conversación que será grabada.

Es importante señalar, que toda la información derivada de su participación será conservada en estricta confidencialidad y usada sólo para fines investigativos. Este estudio busca colaborar con información para mejorar la calidad de la educación parvularia y, por lo tanto, se espera que su contribución afecte positivamente a la educación del país en este nivel

DERECHOS DEL PARTICIPANTE ¿Con quién puedo hablar si me surgen dudas sobre la investigación y mi participación? Si requiere cualquier otra información sobre la participación en este estudio o tiene alguna duda al respecto, puede contactarnos en cualquier momento del proceso.

Responsable gestión de terreno: Nombre: Constanza Vielma Teléfono: 02/ 26762898 (oficina) - Correo: constanza.vielma@cpce.cl	Investigador responsable del proyecto: Alejandra Cortázar: alejandra.cortazar@cpce.cl Teléfono: 02/26762825

Después de haber recibido y comprendido la información de este documento y de haber podido aclarar todas las dudas, acepto participar. Declaro recibir una copia de este documento en el cual di mi consentimiento voluntariamente y no ha sido forzado ni obligado.

AUTORIZACIÓN: Yo, ……acepto participar del estudio a través de una entrevista, la cual autorizo que sea grabada.

RUT: _____

Firma del entrevistado

CONSENTIMIENTO EDUCADORAS
"Estudio sobre calidad en la Educación Parvularia"

Como usted seguramente ya ha sido informado, el establecimiento en el cual Ud. se desempeña como educadora ha sido escogido para participar de la investigación ""Estudio sobre calidad en la Educación Parvularia", el cual está siendo desarrollado por el Centro de Políticas Comparadas de Educación (CPCE), de la Universidad Diego Portales, financiado por la Agencia de Calidad de la Educación.

El objetivo de este estudio es explorar la situación actual de la educación parvularia, especialmente a través de instancias directas de comunicación con actores claves de este nivel educacional. Con este objetivo en mente, se realizará un grupo focal de educadoras el día __ de _____ con el fin de conocer las percepciones y opiniones de educadoras con respecto a esta temática. Para esto, queremos solicitar de manera formal consentimiento a participar de este grupo focal. La conversación en esta instancia será grabada.

Su participación **NO** es obligatoria. Usted puede no participar de esta instancia sin consecuencias negativas. El estudio no implica ningún riesgo para quienes participan en él, pues los nombres de los establecimientos, educadoras, padres y niños que participan se mantendrán en el anonimato. Es importante señalar, que toda la información derivada de su participación, será conservada en estricta confidencialidad y será usada solo para fines investigativos. Por último, el estudio busca colaborar con información para mejorar la calidad de la educación parvularia. Esto contribuirá positivamente a la educación tanto de los niños de su establecimiento como de todo el país.

DERECHOS DEL PARTICIPANTE

¿Con quién puedo hablar si me surgen dudas sobre la investigación y mi participación? Si requiere cualquier otra información sobre la participación en este estudio o tiene alguna duda al respecto, puede contactarnos en cualquier momento del proceso.

Responsable gestión de terreno: Nombre: Constanza Vielma Teléfono: 02/ 26762898 (oficina) - Correo: constanza.vielma@cpce.cl	Investigador responsable del proyecto: Alejandra Cortázar: alejandra.cortazar@cpce.cl Teléfono: 02/26762825

Después de haber recibido y comprendido la información de este documento y de haber podido aclarar todas las dudas, acepto participar. Declaro recibir una copia de este documento en el cual di mi consentimiento voluntariamente y no ha sido forzado ni obligado.

AUTORIZACIÓN: Yo, ……acepto participar del estudio a través de una entrevista, la cual autorizo que sea grabada.

RUT: _____

Firma de educadora

CONSENTIMIENTO PARA PARTICIPACIÓN APODERADOS
"Estudio sobre calidad en la Educación Parvularia"

Como usted seguramente ya ha sido informado, el establecimiento educacional a la que asiste su hijo(a) ha sido escogido para participar de la investigación ""Estudio sobre calidad en la Educación Parvularia", el cual está siendo desarrollado por el Centro de Políticas Comparadas de Educación (CPCE), de la Universidad Diego Portales, financiado por la Agencia de Calidad de la Educación.

El objetivo de este estudio es explorar la situación actual de la educación parvularia, especialmente a través de instancias directas de comunicación con actores claves de este nivel educacional. Con este objetivo en mente, se realizará un grupo focal de apoderados el día __de _____ con el fin de conocer las percepciones y opiniones de los padres con respecto de la calidad de la educación que reciben sus hijos. Para esto, queremos solicitar de manera formal su consentimiento a participar de este grupo focal. La conversación será grabada.

Su participación **NO** es obligatoria. Usted puede no participar de esta instancia sin consecuencias negativas. El estudio no implica ningún riesgo para quienes participan en él, pues los nombres de los establecimientos, educadoras, padres y niños que participan se mantendrán en el anonimato. Es importante señalar, que toda la información derivada de su participación, será conservada en estricta confidencialidad y será usada solo para fines investigativos. Por último, el estudio busca colaborar con información para mejorar la calidad de la educación parvularia. Esto contribuirá positivamente a la educación tanto de los niños de su establecimiento como de todo el país.

DERECHOS DEL PARTICIPANTE

¿Con quién puedo hablar si me surgen dudas sobre la investigación y mi participación? Si requiere cualquier otra información sobre la participación en este estudio o tiene alguna duda al respecto, puede contactarnos en cualquier momento del proceso.

Responsable gestión de terreno: Nombre: Constanza Vielma Teléfono: 02/ 26762898 (oficina) - Correo: constanza.vielma@cpce.cl	Investigador responsable del proyecto: Alejandra Cortázar: alejandra.cortazar@cpce.cl Teléfono: 02/26762825

Después de haber recibido y comprendido la información de este documento y de haber podido aclarar todas las dudas, acepto participar. Declaro recibir una copia de este documento en el cual di mi consentimiento voluntariamente y no ha sido forzado ni obligado.

AUTORIZACIÓN: Yo, ……acepto participar del estudio a través de una entrevista, la cual autorizo que sea grabada.

RUT: _____

Firma del apoderado(a)

CONSENTIMIENTO PARA PARTICIPACIÓN DE NIÑOS
"Estudio sobre calidad en la Educación Parvularia"

Como usted seguramente ya ha sido informado, el establecimiento educacional a la que asiste su hijo(a) ha sido escogido para participar de la investigación ""Estudio sobre calidad en la Educación Parvularia", el cual está siendo desarrollado por el Centro de Políticas Comparadas de Educación (CPCE), de la Universidad Diego Portales, financiado por la Agencia de Calidad de la Educación.

El objetivo de este estudio es explorar la situación actual de la educación parvularia, especialmente a través de instancias directas de comunicación con actores claves de este nivel educacional. Con este objetivo en mente, se realizará un grupo focal de niños el día __de _____ con el fin de conocer las percepciones de los alumnos de la educación parvularia con respecto a esta temática. Esta instancia será conducida por profesionales con amplia experiencia en el trabajo con niños pequeños (psicólogas y educadoras de párvulo) de manera segura y transparente dentro del establecimiento educacional. Para esto, queremos solicitar de manera formal consentimiento para que su hijo participe de esta instancia, la cuál será grabada.

Su participación **NO** es obligatoria. Usted puede decidir que su hijo no participe de esta instancia sin consecuencias negativas. El estudio no implica ningún riesgo para quienes participan en él, pues los nombres de los establecimientos, educadoras, padres y niños que participan se mantendrán en el anonimato. Es importante señalar, que toda la información derivada de su participación, será conservada en estricta confidencialidad y será usada solo para fines investigativos. Por último, el estudio busca colaborar con información para mejorar la calidad de la educación parvularia. Esto contribuirá positivamente a la educación tanto de los niños de su establecimiento como de todo el país.

DERECHOS DEL PARTICIPANTE ¿Con quién puedo hablar si me surgen dudas sobre la investigación y mi participación? Si requiere cualquier otra información sobre la participación en este estudio o tiene alguna duda al respecto, puede contactarnos en cualquier momento del proceso.

Responsable gestión de terreno:	Investigador responsable del proyecto:
Nombre: Constanza Vielma Teléfono: 02/ 26762898 (oficina) - Correo: constanza.vielma@cpce.cl	Alejandra Cortázar: alejandra.cortazar@cpce.cl Teléfono: 02/26762825

Después de haber recibido y comprendido la información de este documento y de haber podido aclarar todas las dudas, acepto participar. Declaro recibir una copia de este documento en el cual di mi consentimiento voluntariamente y no ha sido forzado ni obligado.

AUTORIZACIÓN: Yo, ……acepto que mi hijo

…… participe en este estudio y que tal sesión sea grabada.

RUT: _____

Firma del apoderado(a)

Anexo 3: Anexos Caso de Estudio Australia

ANEXO N°1: Ejemplo de reporte de evaluación y calificación para los servicios por estándar

Estándar 7.3 Los sistemas administrativos permiten una efectiva gestión de calidad del servicio		
7.3.1	Los registros e información están almacenados apropiadamente para asegura la confiabilidad y están disponibles en el servicio y dispuesto de acuerdo a los requerimientos legislativos.	Logrado No logrado
7.3.2	Los sistemas administrativos están establecidos y mantenidos para asegurar una operación efectiva del servicio.	Logrado No logrado
7.3.3	La autoridad regulatoria es notificada de cualquier cambio significativo en la operación del servicio, de incidentes serios o de cualquier reclamo que signifique una violación de la legislación.	Logrado No logrado
7.3.4	Existen procesos para asegurar que todas las quejas y reclamos se aborden, investiguen y documenten de manera oportuna.	Logrado No logrado
7.3.5	Las prácticas del servicio están basadas en políticas y procedimientos documentados, disponibles en el servicio y que son revisadas regularmente.	Logrado No logrado

Anexo 2: Calificaciones del personal educativo y ratio educador niño/a

Servicio de Cuidado Familiar		
Cargo	**Calificaciones**	**Fecha de cumplimiento**
Educador de Cuidado Familiar	Deben tener (o estar estudiando para) un nivel educativo de Certificado III en Educación y Cuidado	1 de Enero del 2014

Coordinador del Cuidado infantil familiar		Al menos deben tener un nivel de Diploma en Educación y Cuidado	1 de Enero del 2014
Servicios de Educación y Cuidado en Centros (Jornada Completa y PreK)			
Grupo de edad	**Número de niños/as**	**Calificaciones**	**Fecha de cumplimiento**
	Todos los servicios	Al menos el 50% de los educadores debe tener (o estar estudiando para) un nivel de Diploma en Educación y Cuidado. El resto debe tener (o estar estudiando para) al menos un nivel de Certificado III en Educación y Cuidado	1 de Enero del 2014
Bajo edad preescolar y en edad preescolar	Menos de 25 niños/as	Un educador de Párvulos trabajando al menos el 20% del tiempo que provee el centro.	1 de Enero del 2014
Bajo edad preescolar y en edad preescolar	Entre 25 y 59 niños/as	Un educador de Párvulos si: -El servicio opera por más de 50 hrs a la semana, debe estar presente por al menos 6 horas al día. - El servicio opera por menos de 50 hrs a la semana, el educador debe estar al menos el 60% del tiempo de la jornada laboral. O El servicio debe contratar a un Educador Jornada Completa.	1 de Enero del 2014
Bajo edad preescolar y en edad preescolar	60-80	Un educador de Párvulos si: - El servicio opera por más de 50 hrs a la semana, debe estar presente por al menos 6 horas al día. - El servicio opera por menos de 50 hrs a la semana, el educador debe estar al menos el 60% del tiempo de la jornada laboral. O El servicio debe contratar a un Educador Jornada Completa.	1 de Enero del 2014
		Un segundo educador de párvulos u otro educador con calificaciones similares si: - El servicio opera por más de 50 hrs al semana, debe estar presente al menos 3 horas al día. - El servicio opera por menos de 50 horas a la semana, debe estar presente por al menos 30% de las horas operativas al día. O El servicio debe contratar a un segundo educador de párvulos por media jornada.	1 de Enero del 2020
Bajo edad preescolar o en edad preescolar	Más de 80 niños/as	Un educador de Párvulos si: - El servicio opera por más de 50 hrs a la semana, debe estar presente por al menos 6 horas al día. - El servicio opera por menos de 50 hrs a la semana, el educador debe estar al menos el 60% del tiempo de la jornada laboral.	1 de Enero del 2014

		O El servicio debe contratar a un Educador de Párvulos Jornada Completa.	
		Un segundo educador de párvulos u otro educador con calificaciones similares si: - El servicio opera por más de 50 hrs a la semana, debe estar presente al menos 6 horas al día. - El servicio opera por menos de 50 horas a la semana, debe estar presente por al menos 60% de las horas operativas al día. O El servicio debe contratar a un Educador de Párvulos Jornada Completa	1 de Enero del 2020

Anexo 4: Anexos Caso de Estudio Suecia

Anexo n°1: Ejemplo de desglose de guías y lineamientos del currículum

Guías y lineamientos del currículum

Dimensión o área	Descripción	Ejemplo de meta	Ejemplo de lineamiento para el docente	Ejemplo de lineamiento para el equipo de trabajo
Normas y Valores	El centro educativo debería influenciar y estimular activa y conscientemente a los niños para que desarrollen una comprensión y aceptación de los valores democráticos compartidos por nuestra sociedad.	El centro educativo debe orientarse a asegurar que cada niño desarrolle apertura, respeto, solidaridad y responsabilidad.	Los profesores del centro educativo son responsables de asegurar que las necesidades de cada niño sean respetadas y satisfechas y que sean capaces de experimentar su propio valor intrínseco.	El equipo de trabajo debe mostrar respeto por el individuo y ayudar en la creación de un clima democrático en el prescolar, donde un sentimiento de pertenencia y responsabilidad se pueda desarrollar, y donde el niño tenga la oportunidad de mostrar solidaridad.
Desarrollo y Aprendizaje	El centro educativo debería caracterizarse por un enfoque pedagógico, donde el cuidado, la socialización y el aprendizaje en conjunto forman un todo coherente. Las actividades deben estimular y desafiar el aprendizaje y el desarrollo del niño. El ambiente de aprendizaje debe ser abierto,	El centro educativo debe orientarse a asegurar que cada niño desarrolle su curiosidad y disfrute, así como su habilidad para jugar y aprender.	Los profesores del centro educativo son responsables que los niños gocen de las oportunidades de aprendizaje y desarrollo y al mismo tiempo se les anima a utilizar toda su gama de capacidades, al trabajar en grupos.	El equipo de trabajo debe cooperar para proporcionar un buen ambiente para el desarrollo, el juego y el aprendizaje, y prestar particular atención y ayudar a los niños que por diferentes razones necesitan apoyo en su desarrollo.

	enriquecido por contenido y atractivo. El centro debe promover el juego, la creatividad y el disfrute del aprendizaje, así como el enfoque y fortalecer el interés del niño en el aprendizaje y la captura de nuevas experiencias, conocimientos y habilidades. El centro debe contribuir a desarrollar en los niños una comprensión de sí mismos y su mundo circundante. Un sentido de la exploración, la curiosidad y el deseo de aprender deberían formar las bases para las actividades preescolares. Estas deben basarse en las experiencias, los intereses, las necesidades y perspectivas del niño. El flujo de los pensamientos y las ideas del niño debe ser usado para crear variedad en el aprendizaje.	

Fuente: Elaboración propia a partir de la información del curriculum para Preescolar sueco. Traducción de los autores.

Anexo 5: Anexos Caso de Estudio Brasil

Descripción de dimensiones, la totalidad de los indicadores y selección de ejemplos de preguntas del proceso de autoevaluación

Dimensión	Indicadores	Ejemplo de preguntas
Planeamiento institucional	1.1. Propuesta pedagógica consolidada	¿La institución tiene una propuesta pedagógica en forma de documento, conocida por todos?
	1.2. Planeamiento, acompañamiento y evaluación	¿Las profesoras planean y evalúan las actividades, selecciona los materiales y organizan los ambientes periódicamente?
	1.3. Registro de la práctica educativa	¿Cada profesora hace registros sobre los juegos, vivencias, productos y aprendizajes de cada niño y del grupo?
Multiplicidad de experiencias y lenguaje	1.1. Niños construyendo su autonomía	¿Las profesoras incentivan a los niños a escoger juegos, juguetes y materiales?
	1.2. Niños relacionándose con el ambiente natural y social	¿Las profesoras realizan actividades con los niños en las cuales consideran y valorizan los saberes de las familias?
	1.3. Niños teniendo experiencias agradables y saludables con el propio cuerpo	¿Las profesoras enseñan a los niños a cuidar de sí mismos y de su propio cuerpo?
	1.4. Niños expresándose por medio de diferentes lenguajes plásticos, simbólicos, musicales y corporales	¿Las profesoras posibilitan que los niños oigan y canten diferentes tipos de música?
	1.5. Niños teniendo experiencias agradables, variadas y estimulantes utilizando el lenguaje oral y escrito	¿Las profesoras leen libros diariamente de diferentes géneros a los niños?
	1.6. Niños reconociendo sus identidades, valorando las diferencias y la cooperación	¿La institución combate el uso de apodos y los comentarios despectivos, discriminatorios y prejuiciosos, ya sean empleados por los adultos o los niños?
Interacciones	1.1. Respeto a la dignidad de los niños	Cuando hay conflictos entre los niños o situaciones en que un niño hace uso de apodos o bromas que humillan a otro niño ¿Las profesoras u otros profesionales intervienen?
	1.2. Respeto al ritmo de los niños	*Pregunta que se refiere a bebés y niños pequeños[21]:*

[21] Existen algunos indicadores en la pauta que están dirigidos a una fase etaria específica: 0 a 3 o 4 a 6 años. Estos se encuentran destacados con otro color.

		A lo largo del día ¿Las profesoras realizan actividades con los bebés y niños pequeños en diferentes lugares y ambientes?
	1.3. Respeto a la identidad, deseos e intereses de los niños	¿Las profesoras y otros profesionales llaman a los niños por su nombre?
	1.4. Respeto a las ideas, logros y producciones de los niños	¿Las profesoras organizan junto con los niños exposiciones abiertas a familiares y comunidad?
	1.5. Interacción niño-niño	¿Las profesoras organizan diariamente espacios, juegos y materiales que promueven la interacción entre los niños de la misma fase etaria?
Promoción de salud	1.1. Responsabilidad por la alimentación saludable de los niños	¿La institución dispone de un menú nutricional variado y rico que considera las necesidades de los niños, inclusive de aquellas que necesitan dieta?
	1.2. Limpieza, salubridad y comodidad	¿La basura es retirada diariamente de los ambientes internos e internos?
	1.3. Seguridad	¿Los enchufes están colocados en lo alto de las paredes y presentan tapas protectoras seguras?
Espacios materiales y mobiliario	1.1. Espacios y mobiliarios que favorecen las experiencias de los niños	¿Las ventanas se ubican a una altura que permita a los niños visualizar en espacio exterior?
	1.2. Materiales variados y accesibles a los niños	¿Hay instrumentos musicales en cantidad suficiente?
	1.3. Espacios, materiales y mobiliarios para responder a los interesas y necesidades de los adultos	¿Hay espacios especialmente planificados para la recepción y el acogimiento de los familiares?
Formación y condiciones de trabajo de las profesores y otros profesionales	6.1. Formación inicial de las profesoras	¿Las profesoras son formadas en pedagogía?
	6.2. Formación continua	¿La formación continua actualiza conocimientos, promoviendo la lectura y discusión de investigaciones y estudios sobre la infancia y sobre las prácticas de educación infantil?
	6.3. Condiciones de trabajo adecuadas	¿Existe al menos una profesora para cada grupo de: - 6 a 8 niños hasta 2 años? - 15 niños hasta 3 años? - 20 niños de 4 hasta 6 años?[22]

[22] Cabe resaltar que existen Municipios y Estados que tienen resoluciones propias respecto de este punto.

Cooperación e intercambio con las familias y participación en la red de protección social	1.1. Respeto y acogida	¿Los familiares se sienten bien recibidos, acogidos y tratados con respeto en la institución, incluso en su contacto inicial?
	1.2. Garantía de derecho de las familias de acompañar las vivencias y producciones de los niños	¿Hay reuniones con los familiares por lo menos tres veces al año para presentar planificaciones, discutir y evaluar las vivencias y producciones de los niños?
	1.3. Participación de la institución en la red de protección de los derechos de los niños	¿La institución presenta al Consejo de Tutoría los casos de niños con signos de abandono, violencia doméstica, explotación sexual y trabajo infantil?

Fuente: Elaboración propia a partir de los indicadores de calidad para las instituciones de Educación Infantil