



## Contenido

---

1.	Introducción	4
2.	Antecedentes	5
3.	Marco teórico	6
4.	Resultados	9
5.	Desafíos para una educación parvularia de calidad	23
	Referencias	27

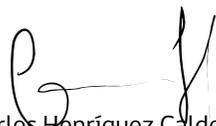
## **Estimados y estimadas:**

Desde la Agencia de Calidad de la Educación evaluamos y orientamos a las comunidades escolares para el mejoramiento continuo. Aunque por el momento actuamos principalmente en el nivel escolar, actualmente se proyecta la incorporación de la educación parvularia en nuestro ámbito de acción, entendiéndola como un primer eslabón para entregar una educación integral para todos los niños y niñas. El presente estudio es un aporte a la discusión de la política pública, y contribuye con información relevante para responder a las preguntas por la calidad y por los sistemas de aseguramiento en este nivel.

La primera infancia es un tema vital y prioritario para el país, sabemos que los primeros años de vida son centrales para sentar las bases del desarrollo integral de los niños y niñas. Por ello, y como parte de los compromisos del actual gobierno de la Presidenta Michelle Bachelet, se creó el Consejo Nacional de la Infancia con el mandato expreso de generar una Ley de Garantía Universal de los Derechos de la Niñez. Se reconoce que la educación en el nivel parvulario es un derecho que el Estado debe garantizar y para el que resulta necesario propiciar espacios de desarrollo oportunos. Así, se vuelve imprescindible invertir cada vez más en este nivel educativo, asumiendo una preocupación permanente por los temas de acceso y calidad. En el sector educacional, una nueva institucionalidad ha comenzado a desplegarse en el sistema de aseguramiento chileno: se trata de un gran desafío que se asume conjuntamente entre la Subsecretaría de Educación Parvularia, la Superintendencia de Educación y la Agencia de Calidad.

Los análisis de este estudio nos permiten sentar las bases para orientar la construcción del sistema de aseguramiento de educación parvularia, y en base a la evidencia avanzar en los desafíos del mejoramiento continuo en calidad educacional. Esperamos que la información que ponemos a su disposición en este informe sea útil para la generación de mayor evidencia que nutra la reflexión, así como la toma de decisiones y el desarrollo de políticas en materia de calidad educativa en los distintos niveles del sistema. Queremos con esta publicación aportar a los avances en la calidad educativa para que todo niño, niña y joven tenga las herramientas para cumplir sus sueños y aportar a construir un mejor país.

Atentamente,



Carlos Henríquez Calderón

Secretario Ejecutivo

Agencia de Calidad de la Educación

## 1. Introducción

Las investigaciones en las áreas de la neurociencia, la psicología del desarrollo, la sociología y la economía, están de acuerdo que el periodo de desarrollo temprano puede demarcar las trayectorias futuras de los niños y niñas (Raczynski, 2006; en Martínez, 2014). En este sentido, una falta de estimulación en los primeros años puede tener efectos permanentes e irreversibles en el desarrollo cognitivo de las personas, a partir de lo cual, surge la necesidad de proveer de estimulaciones correctas en la edad temprana (Martínez, 2014).

A partir de lo recogido en las investigaciones realizadas en el tema, de la adscripción a marcos de referencia conceptual como la Convención de los Derechos del Niño, y de la reciente reforma de la educación parvularia que contempla, entre otras cosas, una nueva institucionalidad (como la Subsecretaría de Educación Parvularia), en nuestro país se ha relevado a la educación parvularia como una etapa importante en sí misma, dejando de ser concebida puramente como un apresto para el resto del sistema escolar.

Pensar a la educación parvularia en estos términos, implica visualizar a los niños como sujetos de derecho, considerándolos participantes activos en su etapa de desarrollo, por lo que sus necesidades y preferencias deben ser escuchadas. Por tanto, el rol de los adultos es garantizar y propiciar espacios de desarrollo oportunos, por lo que se vuelve necesario invertir en educación de primera infancia, ya no solo focalizando los recursos en el acceso, sino también en calidad.

Mientras que el rol de la nueva Subsecretaría de Educación Parvularia es clave en términos de definir qué se va a entender por calidad en esta etapa, la Agencia de Calidad de la Educación es igualmente relevante en el aseguramiento de la calidad de todos los programas de educación parvularia<sup>1</sup> de educación parvularia. Esto, en el contexto de la tarea que tiene la Agencia de evaluar la calidad del sistema, orientar a los establecimientos en su quehacer institucional y pedagógico, e informar a la comunidad de estos procesos. Sin embargo, hoy la Agencia cuenta con un sistema de aseguramiento de la calidad solo en el sistema escolar, y está pendiente la incorporación de la educación parvularia.

Este estudio es un aporte a la discusión de la política pública que se está desarrollando en educación parvularia, específicamente contribuyendo con información relevante para responder a las preguntas por la calidad y por los sistemas de aseguramiento de la misma.

---

1 Se entenderá como *programas de educación parvularia*, todas aquellas intervenciones educativas dirigidas a niños de 0 a 6 años.

## 2. Antecedentes

La Agencia de Calidad de la Educación, por medio del Departamento de Estudios de la Calidad de la Educación, llamó a licitación pública (ID N° 721703-39-LE14) para la contratación del servicio que derivó en la presente investigación.

Este estudio fue de carácter cualitativo, en tanto buscó indagar en las percepciones de los diferentes actores involucrados en la educación parvularia, acerca de la calidad en esta etapa educativa. Se utilizaron entrevistas y grupos focales como técnicas de recolección de información.

La etapa de trabajo en terreno se llevó a cabo durante el primer semestre del año 2015, en las regiones Metropolitana y de la Araucanía. Se entrevistaron a los diferentes actores pertenecientes a las comunidades en educación parvularia: sostenedores, equipos directivos, educadoras, técnicos, apoderados y niños y niñas. Además, se consideraron en la muestra académicos y expertos, representantes del Ministerio de Educación, para incorporar la visión del Gobierno en el estudio, representantes de asociaciones u organizaciones de párvulos, representantes de sindicatos, y supervisores técnicos.

Además, este estudio contó con una revisión de experiencias internacionales por medio del estudio de casos de siete países. Para la selección de la muestra, se consideraron criterios relacionados con el diseño de las políticas de aseguramiento tales como: 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.

### 3. Marco teórico

En este estudio se utiliza como definición de educación parvularia la que se plantea en el artículo 28 del D.F.L. N.º 2 de 2009, del Ministerio de Educación. En ella se agrupa en este nivel educativo a los niños de 0 a 6 años, es decir de sala cuna hasta finalizar Nivel de Transición II. 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 en CPCE 2015) 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, este estudio adscribe a la propuesta que plantea UNESCO en el año 2010 (CPCE, 2015), 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). Esta definición de objetivos se considera lo suficientemente comprehensiva como para permitir informar acerca de las diferentes áreas que se debiesen considerar tanto para explorar los casos internacionales como para el levantamiento nacional.

#### 3.1. Calidad en Educación Parvularia

Si bien no existe una definición única sobre cómo es o cómo debe ser una educación parvularia 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 los 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 y niñas 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 de este está bien capacitado, y los educadores trabajan con grupos pequeños de niños en espacios físicos seguros que responden a sus necesidades (Burchinal, Roberts, Riggins, Zeisel, Neebe, & Bryant, 2000; y OCDE, 2012; en CPCE 2015). Programas que han fijado altos estándares en indicadores de calidad estructural, han tenido importantes efectos positivos en el desarrollo cognitivo y socioemocional de los niños. También han sido programas que han demostrado ser una buena inversión, obteniendo altas tasas de retorno (Barnett, 2008 en CPCE 2015).

En segundo lugar, la **calidad de los procesos** se refiere al 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 del mismo. De este modo, 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 procesos educativos y actividades del centro, y donde la gestión del programa funciona efectivamente (Doherty, Forer, Lero, Goelman y LaGrange 2006 en CPCE, 2015).

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 dependen significativamente de los valores culturales y creencias acerca de la educación de parte del adulto, así como también de la percepción que se tenga del niño y niña. Por otra parte, considerando investigaciones previas (Phillipsen, Burchinal, Howes & Cryer 1997 en CPCE, 2015) es posible señalar que los elementos de calidad estructural son importantes mediadores de la calidad de los procesos en el aula, ya que los primeros posibilitan o promueven los segundos. De esta forma, 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 en CPCE, 2015).

Este estudio busca explorar cuáles son las representaciones sociales y significaciones de la calidad en educación parvularia para contribuir a consolidar una definición común para nuestra realidad particular. También explora, a través del estudio de casos internacionales, cómo otros países han definido calidad y cómo han abordado el desafío de evaluarla.

### **3.2. Modelos de responsabilización a partir de la evaluación de la calidad de la educación**

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) en CPCE (2015) es fundamental distinguir entre: ¿Para qué rendir cuentas?; ¿a quién se le rinde cuentas?; ¿por cuáles procesos/logros se deben rendir cuentas?, y sobre todo, ¿cómo el Estado asegura a la población una educación de calidad?

Estas preguntas permiten identificar al menos tres enfoques distintos. Primero, el denominado “responsabilización estatal”, ligado al “Estado de bienestar” predominante en los años 40 a 80, y vigente actualmente en los sistemas escolares de países como Francia, Italia y Portugal. Segundo, el enfoque “responsabilización con altas consecuencias”, que comenzó gradualmente desde los años 80, 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 en CPCE, 2015). A continuación se describe brevemente cada enfoque.

**3.2.1. 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 currículo 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.

**3.2.2. Responsabilización con altas consecuencias.** Bajo este enfoque, se evalúan a las escuelas por su desempeño medido fundamentalmente en instrumentos estandarizados. 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 la 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.

**3.2.3. 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 estatus 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 estos no están asociados a “altas consecuencias” (Falabella & Opazo 2014 en CPCE, 2015).

El presente estudio explora casos internacionales que se enmarcan dentro de uno o más de estos modelos. Luego, se analiza y realizan recomendaciones acerca de qué componentes de estos modelos pueden incorporarse de mejor manera a la realidad de la educación parvularia de nuestro país en la actualidad.

## 4. Resultados

En primer lugar se desarrolla el **qué** entienden los entrevistados por el concepto de calidad, para luego dar cuenta de **qué** se debe evaluar. Aquí, los distintos actores desarrollan las ideas y dimensiones que están detrás de lo que imaginan cuando se habla de educación parvularia de calidad. Luego, indagando en temas de evaluación de la calidad, se responde el **para qué**; es decir, cuál es la finalidad de evaluar la calidad en la educación parvularia. Tercero, se exponen los resultados relativos al **cómo** se debiera evaluar la calidad en este ciclo o cómo debiese funcionar un sistema de aseguramiento de la calidad en educación parvularia.

Cada uno de estos aspectos relativos al contexto nacional y las percepciones de los actores, serán contrastados con la realidad de las experiencias internacionales revisadas.

### 4.1. Concepto de Calidad

Entre los actores consultados, existe consenso sobre la complejidad de definir un concepto de calidad compartido. Señalan también que existen diversas definiciones, y que una educación parvularia de calidad debe considerar múltiples factores. Aun cuando señalan que existe diversidad en las definiciones del concepto calidad, se repite en sus discursos que esta implica una educación integral y una educación que tenga la capacidad de otorgar todas las condiciones para favorecer el desarrollo pleno, 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.

*“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.

Al contrastar con lo observado en las experiencias internacionales, los países estudiados, en general, no cuentan con una definición explícita del concepto calidad en educación parvularia, y, lo que hacen es operacionalizarlo en dimensiones a evaluar. La excepción sería Colombia, que cuenta con una definición explícita que pone el énfasis en la contextualización del concepto, el desarrollo integral del niño y la necesidad de asegurar las condiciones humanas, materiales y sociales para lograrlo.

### 4.2. ¿Qué evaluar?

En relación a los elementos centrales que debe incorporar una educación parvularia de calidad, a juicio de los actores, se deben considerar aspectos de la calidad estructural y de la calidad de los procesos. En menor medida se mencionan los aspectos relativos a la institucionalidad.

#### 4.2.1 Calidad estructural

Los elementos relativos a la calidad estructural son considerados por los actores como elementos básicos para constituir un programa de calidad. Dentro de estos, la **formación de los equipos** aparece como aspecto central, e incluso si hubiese que priorizar solo uno, este sería el más importante. Aun cuando todos lo mencionan, los expertos ponen el énfasis en la formación inicial (contenidos disciplinares, en diversidad y multiculturalidad, y psicología del desarrollo), mientras que los educadores se enfocan en la formación continua. En relación a esta última, se consideran tanto la adquisición de nuevas habilidades y conocimientos, como el contar con instancias de supervisión y acompañamiento.

*“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

Otro elemento de consenso entre los actores es la relevancia del **coeficiente técnico**. En concreto, una adecuada proporción adulto - niño sienta las bases para favorecer interacciones que promuevan el bienestar y las oportunidades de aprendizaje del niño.

También el **ambiente físico** es mencionado por la totalidad de los actores en alguna medida. Por un lado, los expertos lo consideran como algo secundario a tener en cuenta, y por otro, educadoras, técnicos y apoderados hacen referencia a elementos concretos en esta categoría (espacios seguros, amplios, acogedores, adecuados en su ventilación, temperatura e iluminación).

Finalmente y en menor medida, se nombran otros aspectos tales como las condiciones laborales, disponer de recursos financieros suficientes, contar con un currículo adecuado para programas de educación parvularia, y con un proyecto educativo institucional.

#### 4.2.2 Calidad de los procesos

Los indicadores de proceso son destacados principalmente dentro del grupo de expertos como los elementos centrales para una educación parvularia de calidad. En específico, se menciona como principal aspecto a considerar en este tipo de indicadores, las **interacciones** que se den en este contexto.

En esta línea, se pone especial atención a las **interacciones entre adultos y niños**, ya que el desarrollo de estos últimos y su bienestar dependen principalmente de la calidad de las interacciones a las que se vean expuestos. Por tanto, las habilidades interpersonales que exhiban tanto las educadoras como los técnicos son muy importantes a juicio de los actores.

*“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.

En segundo lugar, dentro de las interacciones adulto - niño, se menciona el rol que estas juegan como mediadoras del aprendizaje. En estas instancias las educadoras y técnicos tienen la responsabilidad de acompañar el aprendizaje de los niños y de ser flexibles en este acompañamiento, según las necesidades y características propias de esta etapa de desarrollo.

Tanto expertos como educadoras, técnicos y apoderados señalan la relevancia de la vocación en las educadoras y técnicos. Además, los apoderados agregan que es fundamental que los adultos que interactúen con los niños tengan continuidad en sus procesos de aprendizaje y desarrollo.

Otro indicador de la calidad de los procesos mencionado por todos los actores tiene que ver con el **bienestar del niño entendido como un sujeto de derecho**. A partir de esta visión, el bienestar de los niños solo se logra en la medida que a este se le otorgue un rol protagónico dentro de su programa educativo, y se consideren las particularidades que tiene esta etapa en la promoción de su desarrollo. Otro elemento constituyente del logro de bienestar, señalado por diversos entrevistados, consiste en la necesidad de que los programas de educación parvularia sean inclusivos y que fomenten la integración.

Por otro lado, 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. Según los entrevistados se debe propiciar la participación de las familias, comprometiéndolas con la educación de sus niños y, para esto, señalan que los jardines deben promover instancias más flexibles de participación y que se adecúen a la disponibilidad de tiempo de las familias.

*"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.

Con respecto a las ventajas que otorga una relación de calidad con las familias, se considera que el contar con padres y madres involucrados en la educación de sus hijos, fomenta prácticas que pueden favorecer el proceso de estimulación y consecuente desarrollo de los niños, tanto dentro como fuera del contexto educativo.

En relación al **aprendizaje y desarrollo de los niños y niñas**, se señala que es indicador de calidad, el que estos desarrollen el gusto por el aprendizaje, la expresión de las emociones, la autorregulación, el desarrollo de habilidades sociales, artísticas y cognitivas. Además, existen algunos entrevistados que dicen que esta etapa juega un rol en el logro de una adecuada inserción al sistema escolar.

Otros aspectos señalados en los indicadores de la calidad de los procesos, en menor medida, son las interacciones entre adultos, el liderazgo efectivo y los aspectos pedagógicos. Respecto a esto último, los entrevistados señalaron la importancia de contar con una metodología de enseñanza acorde a cada etapa del desarrollo de los niños. Aquí, el **juego** es considerado como la metodología idónea para movilizar el aprendizaje, ya que se adecúa a las características propias de esta etapa.

*“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.

En relación a los estudios de caso internacionales, todos los países consideran dentro de las dimensiones de calidad a evaluar, indicadores estructurales y de proceso, y solo Inglaterra incorpora indicadores de resultados. A modo de síntesis, se pueden señalar las siguientes dimensiones presentes en los países revisados: (i) Infraestructura, seguridad y espacio, (ii) Prácticas pedagógicas, (iii) Vínculo con la familia y comunidad, (iv) Vida saludable, (v) Inclusión y equidad, (vi) Gestión y liderazgo, y (vii) Resultados de los niños en sus logros de aprendizaje.

De todas estas dimensiones, se puede decir que Chile hace referencia a casi todas en mayor o menor medida. Por ejemplo, en los discursos de los entrevistados y en las experiencias nacionales revisadas, se menciona la importancia de la dimensión relativa a la infraestructura como parte de las regulaciones mínimas a considerar para un programa; la vinculación con la familia es muy relevada, pero la vida saludable y la gestión y liderazgo lo son en menor medida. Respecto a las prácticas pedagógicas, los países presentan una mayor variabilidad acerca de qué se considera efectivo y, en el caso de Chile, estas son mencionadas sin tanta profundidad. Sí se destaca la importancia de considerar en las prácticas pedagógicas la etapa de desarrollo en la que se encuentran los niños, el juego como medio idóneo de aprendizaje y la importancia del adulto como mediador de este.

Se debe destacar que los resultados de aprendizaje solo se encuentran presentes en los estándares de Inglaterra, entendidos como parte de un indicador de resultado del programa. En Chile no existe consenso respecto a este tema, ya que algunos señalan que este tipo de evaluación no sería apropiada para niños de esa edad, mientras que otros la respaldan como una forma de monitorear y medir brechas a nivel nacional.

En relación a 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 no solo las educadoras de párvulos trabajen en las salas con los niños, sino también las técnicas de párvulos. Esto ha sido posible porque 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.

Todos los actores nacionales mencionan la relevancia de esta dimensión, y principalmente el grupo de expertos lo considera como un aspecto crítico, donde vinculan directamente los déficit en calidad de los equipos docentes, con la deficiente formación tanto en las educadoras como en las técnicas.

En esta línea, la formación docente y profesional se considera un aspecto de primera prioridad a mejorar. A nivel de sugerencias, los actores (principalmente los expertos) señalan que 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 para su posterior desempeño laboral. Varios actores señalan que las prácticas entre las profesionales y técnicos recién egresadas son muy escasas, sobre todo para los niveles de sala cuna.

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. Este reconocimiento exige, para el nivel sala cuna, la existencia de un Educador de Párvulos hasta 42 lactantes, distribuidos en dos grupos a lo menos, y una Técnico de Educación Parvularia hasta 7 lactantes, debiendo aumentarse el personal a partir del lactante que excede de dichas cifras. En el caso de los niveles medio menor, medio mayor, primer y segundo nivel de transición, exige una educadora cada 32 niños, y 1 técnico cada 12 para el nivel medio menor, así como 1 cada 16 niños para los niveles restantes. Actualmente los coeficientes técnicos dependen de las propias normas de los sostenedores públicos. En el caso de los programas privados, estos tendrán libertad de acción respecto a estas normas hasta el año 2019.

A nivel nacional hay un consenso entre los actores en que este es un aspecto relevante. Principalmente por parte de educadoras y técnicos está la percepción que los coeficientes con los que se trabaja son insuficientes. La gran mayoría considera que son muchos niños y niñas a cargo de un adulto.

### 4.3 ¿Para qué evaluar?

Acerca de la finalidad o el rol que debe cumplir la evaluación de la calidad en educación parvularia, existe consenso dentro de los actores en que esta es necesaria, en la medida que esté **orientada a mejorar la calidad** de los programas. Esto, a juicio de los entrevistados y de la evidencia, es fundamental en tanto un niño que asiste a un programa de calidad, presenta avances significativos en su desarrollo en comparación con uno que asiste a un programa 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.

Otro aspecto mencionado por los actores da cuenta de la posibilidad de **diagnóstico** que otorga una evaluación de calidad. Una evaluación permitiría responder a cómo estamos en relación a los indicadores estructurales, de proceso y de gestión institucional en los programas de educación parvularia. Esto serviría para movilizar estrategias y recursos de apoyo para aquellos centros educativos que lo requieran.

Se destaca también el rol **retroalimentador** que debe cumplir una evaluación de este tipo. Los responsables de los programas debieran contar con información que les permita orientar las decisiones en pos de la mejora de la calidad de los mismos. De igual manera, respecto a la calidad docente, los educadores obtendrían información relevante acerca de las interacciones realizadas y el avance de los niños.

*“Para tener una idea de cuántos fueron los que lo lograron (niños), por qué lo lograron y qué pasó con los que no lo lograron ¿me entiende? qué pasó, ... de repente para evaluarnos nosotras mismas, de saber pucha por qué no llegamos con él, por qué él no pudo aprender, nos sirve a nosotros también de registro, para cambiar nuestras prácticas”.*

Entrevista Técnico.

En esta misma línea, los entrevistados dan cuenta de los aspectos positivos de llevar a cabo una evaluación que promueva **procesos reflexivos** de las propias prácticas pedagógicas y las posibilidades de mejora. Esto, entendido como una autoevaluación para poder proponer opciones de cambio y mejora.

Finalmente, se le atribuye a la evaluación el rol de informar las políticas públicas a la ciudadanía en dos niveles. Por un lado, se menciona esto en términos de contar con evidencia de los programas y prácticas más efectivas para entregar información a quienes toman las decisiones acerca del diseño y focalización de recursos. Y por otro, de informar a la opinión pública acerca de la calidad del sistema y de los programas, promoviendo la equidad en la medida en que se resguarda la calidad. También se menciona la posibilidad de aportar en la transparencia de la gestión pública (*accountability*).

*“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.

Respecto a cómo es concebida la evaluación de la calidad en los países, se puede desprender que todos, en mayor o menor medida, están orientados a la mejora de los programas. Por un lado, están los países que ponen el foco en los procesos de reflexión asociados a la evaluación, involucrando a toda la comunidad educativa en esta y en los posteriores planes de mejora. Este modelo podría asociarse a una responsabilización de tipo “interna”, en tanto son las propias comunidades las encargadas de velar por el monitoreo de los procesos educativos, por el cumplimiento de ciertos estándares y de las decisiones que se toman a partir de las evaluaciones. Italia y Brasil cabrían en esta categoría.

Por otro lado, están los países que orientan la evaluación hacia la responsabilización “externa” y el *school choice*, como lo son Colorado e Inglaterra. En estos países las evaluaciones las realiza un tercero no involucrado en las comunidades educativas, las que deben cumplir con ciertos estándares, y en caso de no hacerlo, hacerse cargo de las consecuencias que el sistema determine (desde implementar planes de mejora hasta promover el cierre de un programa en algunos casos). En este sentido, todos los países orientan la evaluación a la mejora de la calidad pero se diferencian según el tipo de responsabilización (externa o interna) y los énfasis de los procesos evaluativos (orientación a la evaluación u orientación al desarrollo de estrategias de mejora).

## 4.4 ¿Cómo evaluar?

En cuanto al cómo se debe construir la evaluación, lo primero que mencionan los entrevistados es la necesidad de construir una definición de calidad de manera participativa y consensuada por todos los involucrados en educación parvularia. Si bien esto no responde directamente al cómo evaluar, aparece como un requisito que antecede a la implementación de un sistema de evaluación. En esta misma línea, los entrevistados coinciden en señalar la **necesidad de acuerdos y consensos** para implementar un sistema que sea conocido y validado por los distintos actores. Es decir, que exista acuerdo acerca qué se va a evaluar, de qué manera y cuáles serán los recursos que acompañarán esta tarea. Asimismo, se hace necesario que todos los actores estén de acuerdo con participar de este proceso.

*“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.

Otro aspecto relevado tiene que ver con la necesidad de contar con un sistema de evaluación que sea **concordante y complementario** con los procesos que tiene cada institución, y que evite procedimientos excesivos que sobrecarguen a los centros educativos.

También, desde los actores se señala la necesidad de que este proceso sea **objetivo**, es decir, que se cuente con instrumentos y evaluadores de alta calidad, y que sean monitoreados y auditados por un ente externo.

Además, la visión de todos los actores es que el **acompañamiento** es de vital importancia para el mejoramiento de la calidad, en el que una estrategia de asesoría y apoyo constante a la labor de los equipos es indispensable dentro de un sistema de aseguramiento de la calidad. Este sistema de acompañamiento debiera contemplar visitas periódicas, observación de prácticas pedagógicas e instancias de retroalimentación. Asimismo, a juicio de los entrevistados, la evaluación debiera ir asociada a planes de mejoramiento sobre los cuales los centros movilizarían estrategias y recursos.

*“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.

### 4.4.1 Instrumentos a utilizar en la evaluación de la calidad en educación parvularia

Los actores aluden a los instrumentos idóneos a ser utilizados en un sistema de evaluación de la calidad. Dentro de estos, se menciona la **observación** directa como la metodología más adecuada para evaluar los aspectos relevantes de la calidad como las interacciones, las prácticas pedagógicas, la relación con las familias y el bienestar de los niños. Esta metodología permitiría, además, la retroalimentación, considerada por los actores como una técnica efectiva para mejorar la calidad de los programas por medio de la observación del desarrollo de los niños.

*“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.

*“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.

Respecto a las **pruebas psicométricas**, no existe consenso entre los actores acerca del uso de este tipo de instrumento. Los que respaldan su uso en este ciclo educativo dicen que estas permitirían evaluar los aprendizajes de los niños y realizar comparaciones. Los entrevistados que no están de acuerdo, expresan que lo importante es evaluar las condiciones que permiten el aprendizaje y no los aprendizajes directamente.

*“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.

*“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.

#### 4.4.2 Autoevaluación y evaluación externa

Si bien todos consideran que la autoevaluación y la evaluación externa deben ser dos modalidades contempladas en un sistema de aseguramiento de la calidad, en el discurso de los actores se encuentran diversas opiniones acerca del peso que cada una de estas debiera tener.

La **autoevaluación** es reconocida como un mecanismo adecuado en tanto los equipos tienen la posibilidad de recibir retroalimentación, acompañamiento, establecer metas y poder visualizar el cumplimiento de sus propios 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.

Por otro lado, existen entrevistados que lo consideran un mecanismo válido en la medida que esta sea una evaluación que esté acompañada de otras instancias evaluativas. Finalmente, existen algunos entrevistados con una visión más crítica por considerar que este instrumento está sobrevalorado en términos de la evaluación que hacen los actores del propio desempeño. A modo de ejemplo, se señala que el 80 % de los centros de las instituciones JUNJI e Integra, se autoevalúan en los niveles más altos de calidad.

Respecto a la **evaluación externa**, todos los actores coinciden en la necesidad de que exista un organismo externo a las instituciones que proveen educación parvularia, que sea la responsable de velar por un sistema de aseguramiento de la calidad de los programas. Esto, ya que contar con una entidad externa promovería la equidad, en tanto, los programas serían evaluados con la misma medida y permitiría la comparabilidad de estos mismos.

*"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.

También se menciona que la evaluación debiera realizarse en varios niveles y debería contemplar las siguientes dimensiones: evaluación en el equipo de aula, evaluación de los equipos dentro de los centros educativos, evaluación por parte de los niños y las familias, por parte de asesores y supervisores, y por parte de una entidad externa.

Finalmente, y en relación a las características de los encargados de realizar la evaluación, hay consenso entre los actores en señalar que las personas deben contar con experiencia y conocimiento de la educación parvularia. Esto implica tanto conocimiento del funcionamiento de los centros educativos como experiencia docente y trabajo en aula.

*"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.

En casi todos los países revisados se observaron sistemas mixtos de evaluación, con componentes de autoevaluación y evaluación externa. La excepción son Brasil e Italia que solo cuentan con instancias de autoevaluación.

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 de cada país, el uso de la documentación y las visitas entre pares. Como se señaló previamente, solo Inglaterra utiliza pruebas para medir el aprendizaje de niños y niñas. No obstante, esta tendencia va en retirada en este país.

#### 4.5 Percepción de Calidad según los distintos actores

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. 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. Con respecto a la calidad en la formación docente se aprecia una visión mucho más crítica dentro del grupo de expertos. Además, señalan que un

elemento constituyente de calidad es la necesidad de contar con currículos que guíen el quehacer de las educadoras y técnicos. También se destaca como central y relevante el rol de las educadoras como docentes y mediadoras del aprendizaje.

Si bien 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, el grupo de expertos visualiza lo que esto involucra en la práctica a nivel país.

Por su parte, 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 no una visión centrada en educación parvularia de calidad a nivel país. Esta misma situación se da con las **técnicos en párvulos**.

Las educadoras mencionan tanto la importancia de indicadores relacionados con el ambiente físico como la importancia de la calidad docente. En el grupo de técnicos se advierte un mayor énfasis en la necesidad de elementos relacionados con el ambiente físico.

Educadoras y técnicos consideran relevante la formación docente, y mencionan este aspecto, sin embargo, prácticamente no se percibe una visión crítica en cuanto a la calidad de esta misma.

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 grupo también destaca como central y relevante el rol de las educadoras como docentes y mediadoras del aprendizaje.

Asimismo, las educadoras y técnicos reconocen la importancia de evaluar, y del acompañamiento y supervisión en un sistema de aseguramiento de la calidad. No obstante, en este grupo se aprecia una visión predominantemente institucional. 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.

## 4.6 Chile en el contexto internacional

A modo de contexto, se presentan dos modelos generales de aseguramiento de la calidad de la educación parvularia a partir de lo recogido en las experiencias internacionales. Luego, considerando la experiencia nacional y las representaciones sociales de los actores, se posiciona a Chile en relación a estos modelos generales.

Por una parte, en Australia, Colombia, Inglaterra y el estado de Colorado en EE.UU., 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 matrícula del centro. A este modelo se le puede llamar *responsabilización por desempeño*.

Por otra parte, los modelos de Brasil, la ciudad italiana 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 algunos de 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 se le denomina *responsabilización socio-comunitario y profesional*.

#### **4.6.1 Responsabilización por desempeño**

Los países que se sitúan en este tipo de modelos se caracterizan por asociar consecuencias al desempeño de las organizaciones educativas. En el caso de Australia, las consecuencias van desde ser catalogados como servicios de excelencia hasta revocar la aprobación de los servicios en caso de ser catalogados de insuficiente. Esto último también se observa en Colombia y en Inglaterra. En el caso de Colorado, las consecuencias estarían asociadas a incentivos financieros.

Además, los países que se ubican dentro de este modelo, suelen concentrar sus evaluaciones de desempeño en indicadores estructurales y de procesos. Inglaterra sería la excepción en tanto incluye también indicadores de resultados, pero hoy este sistema está en retirada y sería utilizado solo para informar a los profesores de educación básica.

Dentro de los aspectos positivos que presenta este modelo está el que cuenta con marcos nacionales de aseguramiento de la calidad, que considera criterios o estándares unificados por todos los actores involucrados. Sin embargo, esto tiene como contrapunto en algunos países la baja adaptación contextual de estos criterios, dificultando las posibilidades de apertura a la diversidad y de promoción de la inclusión. 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.

Estos países proponen un enfoque holístico de aseguramiento de la calidad. Incorporan el enfoque de derechos, en tanto los niños son considerados como protagonistas de su aprendizaje, y los adultos deben ayudarlos a propiciar espacios de desarrollo. En este sentido, los niños no solo tienen el derecho a acceder a la educación parvularia sino a recibir interacciones de calidad. Por otra parte, este enfoque promueve la intersectorialidad como la forma por excelencia de la intervención estatal. 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, labores explícitas y directas vinculadas a esta población y que asocian sanciones al incumplimiento de este mandato. Finalmente, se promueve el uso de 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.

Cabe destacar también en este marco, la relevancia que se le otorga al juego como metodología esencial de enseñanza-aprendizaje en la educación parvularia. Aun cuando estos países adscriben a modelos que van más en la línea de lo prescriptivo en términos de los criterios educativos, y de los que le asocian consecuencias en caso de no cumplir con lo señalado, el juego tiene un rol protagónico en el proceso de aprendizaje de niños y niñas.

También se puede rescatar de la experiencia de estos países el énfasis que se le ha otorgado a lo educativo, y en este sentido, los esfuerzos realizados para regular el sector cuidado. Por ejemplo, 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.

Respecto a los elementos más críticos de este modelo, se cuestiona la preponderancia que adquiere la evaluación externa en desmedro de la autoevaluación. Esta última instancia perdería su sentido reflexivo y orientación hacia la mejora, desarrollado por los propios profesionales. En esta misma línea, en este modelo se invierte más en el proceso evaluativo que en el acompañamiento posterior a este último. Para implementar el modelo se requiere el reclutamiento de una gran cantidad de personas con conocimientos específicos para supervisar y evaluar. Asociado también al proceso evaluativo, se le ha criticado la excesiva carga reglamentaria y burocrática que implica.

Por otra parte, se ha puesto en duda el nivel de efectividad de este tipo de modelo como mecanismos de aseguramiento de la calidad. Es decir, se cuestiona si estos procedimientos evaluativos inciden finalmente en el aprendizaje de los niños, dado que no han encontrado evidencia estadística robusta que así lo establezca.

En algunos casos como en Australia, se han descubierto problemas de validez en la evaluación. Se ha encontrado una baja consistencia de las calificaciones, los requerimientos solicitados y la interpretación de los estándares por parte de los asesores/inspectores.

También en el sistema australiano se han presentado problemas debido a intereses involucrados en un contexto de mercado. Es un sistema que permite proveedores con fines de lucro lo que ha sido 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.

Por último, y específicamente en el caso de Inglaterra, se debate acerca de la pertinencia de incorporar indicadores de resultados en los mecanismos de aseguramiento de la calidad de la educación parvularia. 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.

#### 4.6.2 Responsabilización sociocomunitaria y profesional

Los países que adscriben a modelos de aseguramiento de la calidad de este tipo, se caracterizan por depositar la responsabilidad en las comunidades educativas principalmente. Por una parte, la confianza entregada a los profesionales (docentes y directivos) en relación a su desempeño en las tareas educativas es fundamental para el funcionamiento de este modelo. Por otra parte, este sistema cuenta con una aproximación sociocomunitaria al concepto de calidad; es decir, es un concepto que se construye y es compartido por toda la comunidad educativa, y los procesos de mejora también son llevados a cabo de manera conjunta.

En estos sistemas de aseguramiento de la calidad, la autoevaluación como mecanismo de evaluación adquiere protagonismo, mientras que la evaluación externa pasa a segundo plano, y en algunos casos no existe, como sucede en Reggio Emilia (Italia). En esta misma línea, no hay consecuencias ligadas a los resultados de la evaluación de la calidad, ya que el foco está puesto en la autorregulación.

Este sistema contempla la participación activa de la familia, no solo como figura de apoyo al proceso de aprendizaje del niño, sino también con un rol protagónico en las decisiones sobre el modelo educativo y el mejoramiento que la comunidad debe desarrollar. 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 currículo 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.

Otra de las fortalezas que presenta este modelo es que el concepto de calidad adquiere un significado contextual y más dinámico de acuerdo a las necesidades de las propias comunidades educativas. En este sentido, la construcción de una educación parvularia de calidad es responsabilidad de todos los actores involucrados.

También destaca la concepción del aprendizaje desde una visión integral, en tanto se promueve el desarrollo de habilidades cognitivas como lenguaje y matemática, así como el desarrollo de la creatividad, el desarrollo estético y valores democráticos.

Finalmente, cabe destacar la manera en que se integra la educación en la primera infancia 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 en forma de prácticas holísticas, liberadoras y democráticas (Urban 2009 en CPCE 2015).

Las críticas que se le hacen a este modelo tienen que ver con la dificultad asociada a desarrollar las competencias adecuadas en los educadores y cuerpos directivos, que permitan la autonomía del modelo en cuestión. Lo anterior exige altos estándares de calidad en la formación inicial, formación continua, condiciones laborales y remuneraciones de los educadores.

Por otra parte, también se le critica la ausencia o falta de parámetros para rendir cuentas a la sociedad, ya que se dificulta la construcción de estándares nacionales de calidad que sean lo suficientemente flexibles para adaptarse a cada contexto.

#### **4.6.3 Desde un modelo de responsabilización por desempeño hacia uno sociocomunitario**

Teniendo una gama de países que van desde los modelos más estandarizados y centralizados como Inglaterra, hasta modelos menos prescriptivos y de mayor autonomía local como Suecia e Italia, se puede decir que Chile aspira –en términos de la deseabilidad recogida a partir de las representaciones sociales –a un sistema de aseguramiento de la calidad más parecido a estos últimos, a saber, los de mayor autonomía. Sin embargo, a juicio de los entrevistados, hoy las condiciones educativas entendidas como preparación de los educadores, desarrollo de liderazgo directivo, participación de las familias y la comunidad, no estarían dadas para implementar este tipo de modelo. Se señala que hoy habría que empezar por un sistema de aseguramiento de la calidad en educación parvularia más centralizado, y transitar hacia uno de mayor libertad local, en la medida que los programas vayan demostrando niveles de calidad suficientes para dejarlos con mayor autonomía. Esto último puede darse solo en la medida que se instale en las comunidades educativas un concepto de calidad compartido, y una responsabilización compartida por el aseguramiento de esta misma.

## 5. Desafíos para una educación parvularia de calidad

A partir de la revisión de las experiencias internacionales, de la realidad chilena desde la experiencia de JUNJI e Integra, y desde la percepción de los actores clave de la educación parvularia, surgen los siguientes desafíos para la construcción de un sistema de aseguramiento de la calidad en esta etapa escolar.

### 5.1 Consolidar una definición de calidad a partir de un proceso nacional participativo

Realizar un proceso participativo donde diferentes actores (educadores, niños y niñas, 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 todos como sociedad son fundamentales.

El trabajo realizado por la Fundación Integra y JUNJI en torno a la definición de educación parvularia de calidad es un gran avance en esta materia. En esta línea, es importante destacar las jornadas y consultas de participación ciudadana realizadas por el Ministerio de Educación, en el marco de la nueva reforma de la educación parvularia.

### 5.2 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, es 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. En el estudio también emerge como crucial el contar con mayores exigencias estructurales de los jardines infantiles, en términos de coeficientes técnicos, infraestructura, entre otros.

### 5.3 Construir un sistema para todos los programas de 0 a 6 años

Se recomienda incluir en el sistema de aseguramiento de la calidad de educación parvularia a los programas que atienden niños de 0 a 6 años, integrando 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. De la misma manera, se considera clave incluir en este sistema tanto a los programas con financiamiento público como aquellos con financiamiento privado, considerando que el proyecto de autorización de jardines no conlleva un seguimiento de la calidad de los programas.

#### 5.4 Desarrollar un sistema de aseguramiento de la calidad con dos componentes: Evaluación con foco en la retroalimentación y procesos de mejora; y Fiscalización de regulaciones nacionales con carácter sancionador

Respecto del cumplimiento de los requisitos mínimos establecidos, los procesos de fiscalización de carácter sancionador deben diferenciarse del sistema de evaluación del trabajo educativo propiamente tal. Este segundo ámbito debiese estar centrado en el logro de mejoras con acompañamiento. Se sugiere que el sistema con foco en la fiscalización de las regulaciones mínimas podría estar alojado en la Superintendencia de la Educación mientras que la evaluación con foco en la retroalimentación podría ser responsabilidad de la Agencia de Calidad de la Educación.

Además, no se recomienda el uso de incentivos ni individuales ni colectivos asociados al proceso de evaluación de calidad.

#### 5.5 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 la creación de un ambiente interactivo que promueva el juego y a través de este, los aprendizajes en todos los ámbitos del desarrollo.

En este sentido, es crucial 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 sus ritmos de desarrollo, sumado a que sus resultados 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 en sus primeros años. Cabe señalar que con esto no se excluyen las evaluaciones individuales, sino que se critica la posibilidad de que las pruebas realizadas a los niños se utilicen como indicadores de resultado de los programas.

#### 5.6 Integralidad de las dimensiones a evaluar

Establecer dimensiones de calidad a evaluar 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 y niñas, como entre los niños y entre los adultos. Evaluar también las posibilidades de juego como medio natural de aprendizaje.
- **Planificación y evaluación pedagógica:** evaluar si existen y evaluar la calidad de las planificaciones y de las evaluaciones que realizan de sus propias prácticas las educadoras y técnicos. Considerar si tienen prácticas de monitoreo del desarrollo y aprendizaje de los niños.
- **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 estereotipación.

- **Seguridad y vida saludable:** evaluar que los programas educativos ofrezcan a los niños espacios seguros donde se promueva la salud, el bienestar y la 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.

## 5.7 Instrumentos de evaluación simples con indicadores cualitativos y cuantitativos

Desarrollar instrumentos de fácil aplicación que no se limiten a constatar la presencia o ausencia de indicadores, sino que permitan una valoración de estos. Se sugiere desarrollar instrumentos simples y que sus resultados otorguen información de las áreas a mejorar.

## 5.8 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 partícipes en los procesos de mejoramiento.

## 5.9 Impulsar un sistema transparente

Se recomienda que tanto los procesos como resultados de la evaluación sean transparentes y que permitan a las familias de la comunidad escolar conocer cuáles son las áreas más fuertes y débiles de cada programa.

## 5.10 Trabajar con evaluadores externos expertos en educación parvularia

Se recomienda que las personas que cumplan el rol de evaluar los programas sean especialistas en educación, idealmente 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 un sistema de aseguramiento de calidad.

## 5.11 Acompañamiento y retroalimentación

Se recomienda que un 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 estos, aparece como fundamental que el mismo sistema entregue instancias de acompañamiento y retroalimentación, las que permitan a los programas ir mejorando sus áreas más débiles y fortaleciendo las que están más fuertes. Se plantea como inviable pensar en mejorar la calidad sin los recursos humanos que apoyen este proceso.

## Referencias

Centro de Políticas Comparadas de Educación (CPCE), Universidad Diego Portales (2015) Estudio Calidad Educativa en Educación Parvularia: Experiencias Internacionales y Representaciones Sociales Nacionales. Recuperado de: [http://archivos.agenciaeducacion.cl/Informe\\_Estudio\\_Calidad\\_Educacion\\_Parvularia\\_2015.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/Informe_Estudio_Calidad_Educacion_Parvularia_2015.pdf) [agosto, 2015].

Martínez, V. (2014). *Determinantes de asistencia a la Educación Parvularia según niveles educacionales*. Tesis para acceder al grado de Magíster en Sociología en Pontificia Universidad Católica de Chile.

Presentación PowerPoint *Nueva Institucionalidad para la Educación Parvularia: Oportunidades y Retos* (2015) en Seminario Calidad Educativa en la Primera Infancia: Experiencia Internacional y Desafíos en Chile. Recuperado de: <http://www.agenciaeducacion.cl/noticias/agencia-de-calidad-realizo-seminario-sobre-los-desafios-educativos-en-la-primera-infancia/> [agosto, 2015].

Presentación PowerPoint UNICEF (2015) en Seminario Calidad Educativa en la Primera Infancia: Experiencia Internacional y Desafíos en Chile. Recuperado de: [http://archivos.agenciaeducacion.cl/Presentacion\\_Patricia\\_Nunez.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/Presentacion_Patricia_Nunez.pdf) [agosto, 2015].



600 600 2626, opción 7  
@agenciaeduca  
facebook/Agenciaeducacion  
contacto@agenciaeducacion.cl  
**www.agenciaeducacion.cl**