



UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
EDUCACIÓN PARVULARIA

PROYECTO PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE CALIDAD.  
INFORME FINAL

Marzo, 2008

## IDENTIFICACIÓN.

Nombre del Proyecto	PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE CALIDAD
Institución	UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN
Equipo ejecutor	PAOLA DOMINGUEZ RAMIREZ LILA MORENO RUBIO LILIAN NARVAEZ PROSSER MARIA OLIVIA HERRERA G. MARIA ELENA MATHIESEN
Coordinador Proyecto	CAROLYN FERNANDEZ BRANADA

INDICE	PÁGINA
I. RESUMEN EJECUTIVO_____	005
II. INTRODUCCIÓN _____	013
III. OBJETIVOS_____	022
IV. CAPITULO UNO: MARCO TEÓRICO_____	024
4.1 Importancia de los primeros años_____	024
4.2 La educación de la primera infancia en informes internacionales_	028
4.3 Calidad y educación_____	034
4.4 Importancia de la calidad educativa en educación parvularia_____	047
V. CAPÍTULO DOS: EVIDENCIA INTERNACIONAL _____	056
5.1 Inglaterra _____	056
5.2 Alemania_____	069
5.3 Australia_____	083
5.4 Estados Unidos_____	094
5.5 Suecia_____	108
5.6 Holanda_____	114
5.7 Escocia_____	123
5.8 España_____	128
5.9 Singapur_____	135
VI. CAPÍTULO TRES: EVIDENCIA NACIONAL_____	145
6.1 La calidad educativa en Chile_____	145

6.2 Instituciones nacionales de atención a la infancia y prácticas pedagógicas de calidad_____	156
VII. CAPÍTULO CUATRO: CONSENSO INTERINSTITUCIONAL DEL CONCEPTO DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA_____	199
VIII. CAPÍTULO CINCO: DISEÑO METODOLÓGICO_____	203
8.1 Tipo de Estudio_____	203
8.2 Universo, Unidad de análisis y Muestra_____	204
8.3 Selección del equipo de trabajo en terreno_____	211
8.4 Entrenamiento de equipo de trabajo en terreno_____	211
8.5 Procedimientos de recolección de datos_____	213
8.6 Técnica de recolección de información_____	213
8.7 Instrumentos_____	215
8.8 Plan de análisis de resultados_____	219
IX. CAPÍTULO SEIS: RESULTADOS_____	221
9.1 Análisis por instrumentos_____	221
9.2 Análisis por institución_____	256
9.3 Relaciones entre las variables estudiadas y la calidad del ambiente educativo_____	291
9.4 Análisis general del focus familia y niños/as_____	330
X. CAPÍTULO SIETE: CONCLUSIONES_____	348
XI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS_____	403
XII. ANEXOS_____	415

## **I.- RESUMEN EJECUTIVO.**

El Ministerio de Educación de Chile, a través de la Unidad de Educación Parvularia, solicitó a la Carrera de Educación Parvularia de la Universidad de Concepción, realizar un estudio cuyo objetivo fue **Identificar las prácticas pedagógicas de mayor calidad implementadas en las instituciones públicas y privadas (Mineduc, JUNJI, Integra, Transferencia de fondos y Colegios particulares), sistematizando las mejores prácticas pedagógicas internacionales, con el propósito de orientar la política de gestión educativa y la formación continua de los educadores de párvulos.** Específicamente, este propósito implicaba, por una parte, **consensuar una definición operativa de prácticas pedagógicas de calidad en educación preescolar, sobre la base de las definiciones de prácticas pedagógicas de calidad establecidas por JUNJI, INTEGRA, MINEDUC y la evidencia y literatura internacional.** Además, requería **identificar los factores internos y externos que determinan prácticas pedagógicas de mayor calidad; Sistematizar los instrumentos e indicadores disponibles que permitan evaluar aspectos como condiciones institucionales, logros de aprendizajes y otro tipo de resultados para, finalmente, Elaborar recomendaciones para el fortalecimiento de áreas claves para generar y masificar las prácticas pedagógicas de mayor calidad.**

El marco teórico que sustenta este trabajo dice relación con que las experiencias que el niño/a vive, en sus ambientes más cercanos, su hogar y su

centro educativo, influirán decisivamente en su desarrollo y aprendizaje. El foco de este estudio son las experiencias que el niño/a vive cotidianamente en sus salas de actividades.

Esta investigación corresponde a un estudio de naturaleza descriptiva, que integra técnicas de recolección y análisis cuantitativo y cualitativo. Para ello, se seleccionó una muestra total de 128 establecimientos, considerando cuatro regiones del país; Coquimbo, Región Metropolitana, Región del Bío-Bío y Región de la Araucanía. El criterio de selección se fundamentó en que las regiones Metropolitana y del Bio-Bío constituyen, en su conjunto, el 50% de la población nacional y, para establecer una mayor diversidad, se incorporaron las regiones de Coquimbo y La Araucanía.

En cada una de las regiones consideradas, se eligieron centros educativos dependientes de dichas instituciones involucradas: Mineduc, JUNJI, Integra, Transferencia de fondos<sup>1</sup> y Colegios particulares pagados.

El procedimiento utilizado en esta selección muestral fue aleatorio y, sólo en el caso de los colegios particulares, se hizo en forma intencionada, considerando aquellos establecimientos de mejor rendimiento en la Prueba de Selección Universitaria (PSU) de los años 2005–2006, respondiendo a la

---

<sup>1</sup> El sistema de transferencia de fondos es un sistema para ampliar la cobertura, que consiste en otorgar fondos a instituciones u organismos públicos y privados sin fines de lucro, con el objeto que éstos creen y administren salas cunas y jardines infantiles para niños que viven en situación de pobreza y/o vulnerabilidad. En: [www.utopia.cl/junji/documentos](http://www.utopia.cl/junji/documentos).

búsqueda de criterios comunes para las cuatro regiones y a la diversidad de sostenedores, ya que los colegios particulares pagados contemplan desde el nivel de Educación Parvularia hasta la Enseñanza Media, siendo esta medición nacional un indicador de calidad del proceso educativo.

Además, se sortearon aleatoriamente las salas de actividades, cautelando que hubiera igual proporción, en el primer y segundo ciclo del nivel de Educación Parvularia. De esta forma, la muestra quedó constituida por 32 centros por región, con 32 salas entre primer y segundo ciclo y, sólo en el caso de establecimientos dependientes del Mineduc y particulares pagados, la muestra fue de 16 salas de segundo ciclo, debido a que dichos tipos de centros no cuentan con el primer ciclo de Educación Parvularia.

Los instrumentos que se aplicaron para las distintas mediciones fueron tanto cuantitativos como cualitativos. Para medir el ambiente educativo de la sala, se utilizaron las escalas Ecers-R o ITERS-R, según fuera primer o segundo ciclo. Para medir el clima de las salas de actividades<sup>2</sup>, se utilizó la escala Arnett. Además, se entrevistó a la Educadora de sala o adulto a cargo de los niños/as y se aplicó un instrumento de observación de las actividades que apuntan a logros cognitivos y socioemocionales de los párvulos. Asimismo, para obtener información adicional acerca de las opiniones que tienen los niños/as y sus

---

<sup>2</sup> Ver en página 217, descripción instrumento Arnett.

familias acerca de las actividades en el centro educativo, se utilizó la técnica de focus group.

Para aplicar esta batería de instrumentos se seleccionaron y capacitaron rigurosamente a 8 Educadoras de párvulos, 2 por región, recién egresadas de la carrera de Educación Parvularia de la Universidad de Concepción, quienes se desplazaron a las distintas regiones por un periodo de 5 semanas.

Después de realizar un minucioso análisis descriptivo, los resultados se presentan, relacionando la calidad del ambiente educativo, el clima de la sala y la observación de actividades positivas y negativas para el desarrollo cognitivo y socioemocional en cada sala, con las variables estructurales, como ubicación urbana o rural y dependencia de los centros, preparación del adulto a cargo, tipo de planificación, así como variables de proceso, como tipo de actividades, programación del día, entre otros.

Entre las principales conclusiones que se derivan de este estudio, se puede destacar que el promedio de calidad de los centros educativos es regular; observándose diferencias en la calidad educativa de los tipos de centros, según su dependencia.

La mayor fortaleza de las prácticas pedagógicas fue evidenciada en el tipo de interacción con los niños/as en distintos momentos de la jornada diaria.



Coincidente con este aspecto, el clima de la sala, en general, es adecuado y las actividades que apuntan a logros socioemocionales en los niños/as se presentan en mayor porcentaje comparadas con las cognitivas. En cambio, la mayor debilidad la constituye el tipo de experiencias que se les ofrece a los niños/as, es decir, las actividades son poco variadas, los materiales no están disponibles en forma permanente para los niños/as y se otorgan pocas posibilidades de elección. Como era de esperar, puesto que se seleccionaron por ser colegios con puntajes destacados, las mejores prácticas educativas se encuentran en las salas de los colegios particulares pagados; en el otro extremo, se encuentran las prácticas de los establecimientos Mineduc que, en promedio, son claramente inadecuadas.

A modo de ejemplo, se encontró que hay mejores prácticas en aquellas salas donde la persona a cargo presenta el título de educadora de párvulos y planifica en equipo. La forma de lograr la disciplina con el grupo de niños/as, es otro aspecto que se correlaciona positivamente con la buena práctica, donde los niños/as se involucran en la solución de sus conflictos.

A su vez, el análisis estadístico, arrojó que los instrumentos presentaron características psicométricas adecuadas<sup>3</sup>, lo que confirma que su utilización es apropiada, lo que fue demostrado en las altas correlaciones entre los diversos indicadores de calidad medidos entre ellos y sus subescalas.

---

<sup>3</sup> Ver en página 374 análisis psicométrico de los instrumentos.

En función de las conclusiones obtenidas al término de esta investigación, se proponen recomendaciones que se abordan desde la perspectiva de los desafíos de la Educación Parvularia chilena actual, específicamente, en relación con las instituciones participantes de este estudio, instituciones de educación superior, políticas de gobierno e investigación.

En este sentido, podemos destacar la necesidad de revisar y analizar las prácticas pedagógicas existentes, en función de los parámetros de calidad nacional e internacional, de manera de transformar las prácticas que no tienen efectos en el desarrollo de los niños/as por otras que impulsen la calidad en forma permanente y sistemática, como sería la organización didáctica de las experiencias ofrecidas en el aula, la optimización del tiempo disponible para el desarrollo de la jornada, el aprovechamiento de las rutinas con fines didácticos, entre otras. De esta forma, se recomienda reforzar, socializar y promover las prácticas y experiencias exitosas, focalizando su atención en el acompañamiento del trabajo pedagógico, apoyando a los adultos a cargo del trabajo directo con niños/as en el aumento del repertorio conductual y metodológico, que apunten a desarrollar al niño/a desde la perspectiva de su relación con el medio natural y cultural y el desarrollo del ámbito de la comunicación, es decir, el uso de libros en sala, conocer la diversidad cultural, las que están con una muy baja frecuencia en las salas observadas.

Además, la capacitación continua que incorpore marcos conceptuales y nuevas perspectivas que se registren en los campos de conocimiento disciplinario y didáctico que permita contextualizar los cambios a realizar, es una de las estrategias recomendadas para el mejoramiento progresivo de la calidad educativa.

Por otra parte, es altamente deseable la generación de instancias de evaluación que den cuenta de la práctica cotidiana del adulto a cargo, en directa relación con mecanismos de incentivo, sanciones y programas de progreso, lo que se relaciona directamente con la posibilidad de seleccionar al personal con parámetros similares, cautelados por un organismo que regule y garantice el cumplimiento de estándares nacionales de calidad, que deben ser promovidos, tanto a nivel institucional como gubernamental.

Otro desafío responde a la necesidad de revisar y modificar los programas de formación inicial de educadores y técnicos en educación parvularia, de manera de contar con adultos expertos en la disciplina y didáctica específica, con competencias que favorezcan su reflexión y comprensión acerca de su quehacer.

Por último a nivel de investigación, se explicita la necesidad de ampliar y profundizar los estudios en Educación Parvularia, promover encuentros y redes de intercambio, favoreciendo el acercamiento entre los investigadores y las

instituciones de atención a la infancia, de manera de estrechar vínculos profesionales y retroalimentar los hallazgos.

Finalmente, se puede señalar que aún cuando no era parte de los objetivos de la investigación, este estudio presenta la limitación de no haber evaluado a los niños/as, aspecto que este equipo investigador considera importante abordar en futuras investigaciones, debido a que, en esta ocasión, no se contó con el tiempo ni los recursos para este fin.

## II.- INTRODUCCIÓN

La importancia concedida a la educación inicial del siglo XXI, se destaca por una progresiva concienciación hacia la crucial significación que tiene para el desarrollo del ser humano la atención y educación de los niños/as desde el nacimiento y durante toda la primera infancia, base sobre la cual se ha de erigir todo el sistema de educación general del individuo. Durante este último tiempo, la Educación Parvularia ha tenido que abordar un conjunto de problemas tendientes a insertarse como parte substancial del sistema social-educacional de nuestro país, para lo cual ha generado instituciones formadoras de educadores y técnicos especializados, como igualmente organismos que se aboquen a implementar programas de atención a los párvulos, formando en las sociedades una cultura que valore la importancia de una atención integral y de calidad del niño/a desde sus primeros años.

La mayor parte de los aspectos de la vida de un ser humano se define en los primeros años. La abundante información producida por las investigaciones en la materia, dan cuenta de lo esencial de estos primeros años para el desarrollo de la inteligencia, la personalidad y el comportamiento social. Esto tiene relación con las estructuras fisiológicas y psicológicas, en plena formación de un cerebro altamente adaptativo y maleable, lo que hace de la primera infancia una etapa crucial, en la cual las personas adquieren los aprendizajes básicos necesarios para la construcción de una adecuada vida futura. De aquí

entonces, la importancia de la influencia de experiencias de calidad en este período de la vida humana, ya que se actúa en áreas en fase de maduración.

Por tanto, la educación durante los primeros años, ya sea en el hogar o fuera de él, es esencial para apoyar este proceso de desarrollo, siendo particularmente necesario para los niños/as de familias de más bajos recursos, ya que existe evidencia, de que aquellos que crecen en sectores de mayor vulnerabilidad, tienden a quedar retrasados en su desarrollo, adquiriendo una desigualdad que les acompañaría a lo largo de su vida y que, en retorno, les impide superar la pobreza (Baranda B.; Myers, R. 1995; Elvir, A. P. & Celso, L. 2006). Esto tiene su explicación, en la coexistencia de diversas causas, tales como la nutrición, los cuidados maternos, el nivel educacional, las carencias materiales y culturales y el nivel de ingresos entre otras, las que interactúan potenciando los efectos negativos que la pobreza ejerce sobre el desarrollo de los individuos.<sup>4</sup>

Por todo lo anteriormente mencionado, el nuevo paradigma educativo enfatiza la educación de los primeros años y reconoce la importancia de la estimulación temprana, en términos de propiciar los períodos sensitivos o momentos oportunos en los que el niño/a asimila con más facilidad determinados aprendizajes. Es así como los tres primeros años de vida son los

---

<sup>4</sup> DI IORIO, Susana, URRUTIA, María I. y RODRIGO, María A. **Desarrollo psicológico, nutrición y pobreza (Argentina)**. *Rev. chil. pediatr.* [online]. mayo 2000, vol.71, no.3 [citado 27 Diciembre 2007], p.263-274. Disponible en la World Wide Web: <[http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0370-4106200000300015&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0370-4106200000300015&lng=es&nrm=iso)>. ISSN 0370-4106

más importantes del desarrollo cerebral, momento donde las redes neuronales se forman, en gran parte, influidas por la calidad de las interacciones que se establecen entre el adulto y el niño/a, las que con seguridad, dejan huellas que perdurarán en términos personales y sociales a lo largo de todo el ciclo vital.

Es por ello, que se requiere una Educación Parvularia que permita vincular las prácticas pedagógicas del adulto responsable de este nivel, con las demandas del niño/a, a la luz de los hallazgos de la neurociencia; de allí la importancia de conocer dónde centrar los esfuerzos educativos.

De esta manera, el apoyo permanente y cercano de la educadora o adulto a cargo, adquiere un papel protagónico y estratégico al momento de intervenir pedagógicamente, con la finalidad de convocar y desplegar todas las capacidades y habilidades en estas edades en donde se reproducen, tanto en el plano físico como social, afectivo y cognitivo, importantes procesos para el desarrollo y constitución de la personalidad. Estos procesos deben acompañarse de un tratamiento educativo que promueva la inserción del niño/a en su medio natural, social y cultural (Mérida, R 2001).

Numerosos autores, tanto a nivel nacional (Herrera et al, Fondecyt 1980517-1980756-1020364-1050947) como internacional, (Clifford, R. 2005- Cryer, D. 2005) sostienen que los niños/as que reciben cuidados y educación de alta calidad durante los primeros años, muestran mayores habilidades

cognitivas y de lenguaje que aquellos que están inmersos en ambientes con baja calidad.

De aquí entonces, la importancia de una inversión oportuna y adecuada para fomentar el aprendizaje y desarrollo precoz de los niños/as de familias más vulnerables, ya que una adecuada intervención temprana tendría beneficiosos impactos a largo plazo.

Por otra parte, la familia de los niños/as debe participar en el proceso educativo de sus hijos/as y, al mismo tiempo, conocer los estándares y los resultados de las evaluaciones que se realicen. Así, las fortalezas que se detecten deben ser afianzadas y las debilidades corregidas, todo en un proceso conjunto entre el centro educativo y la familia. La relevancia y el impacto que el cuidado infantil<sup>5</sup> de calidad puede tener sobre los diferentes ámbitos de la vida de una nación, hacen imprescindibles la preocupación por la búsqueda del mejoramiento de las prácticas educativas de las instituciones que atienden a los párvulos.

Es por esto, que un centro educativo de calidad, debe cumplir con estándares nacionales, es decir, normas que regulen su funcionamiento

---

<sup>5</sup> Por "cuidado" o "protección" de la primera infancia, se entiende el conjunto de acciones integrales ejercidas para preservar la vida de los niños en sus aspectos básicos (alimentación, salud, protección, afecto, etc.) para favorecer su sano y adecuado crecimiento. OREALC / UNESCO Santiago. *Panorama General sobre el Cuidado y la Educación de la Primera Infancia en América Latina y el Caribe: Una Primera Aproximación*. 1996



administrativo y pedagógico; el cumplimiento de estos estándares debe ser evaluado periódicamente, con procesos de auto-evaluación por parte del centro educativo y, además, por mecanismos de supervisión externa. Como en nuestro país, el nivel de Educación Parvularia no cuenta con un mecanismo socializado de evaluación que permita garantizar la calidad de las prácticas educativas que se ejecutan, la presente investigación pretende contribuir con este desafío.

De esta forma, para definir la calidad educativa de la Educación Parvularia se ha considerado, por una parte, la posición de los educadores y su concepto de buena práctica basada en la tradición del quehacer del nivel de educación parvularia, en los aportes de las teorías del desarrollo, de investigaciones en educación parvularia y de los especialistas de las instituciones de atención a la infancia. La necesidad de asegurar la igualdad de derechos de todos los niños/as, independientemente, de su condición social, económica y cultural y la responsabilidad que tiene el Estado en el resguardo de la igualdad de oportunidades para el desarrollo de los niños/as, especialmente, en los periodos críticos del desarrollo, dan sustento a esta investigación solicitada desde el Ministerio de Educación, reconociendo que el actual escenario da especial énfasis a la educación de los primeros años.

En este contexto de análisis teórico y evidencia empírica, es que se desarrolla el estudio *“Prácticas Pedagógicas de Calidad”*. Esta investigación es el resultado de un trabajo sistemático y riguroso, desarrollado por la Universidad

de Concepción durante el año 2007 y, cuyo objetivo general, fue *Identificar las prácticas pedagógicas de mayor calidad implementadas en las instituciones públicas y privadas, (Mineduc, JUNJI, Integra, Transferencias de fondos y Colegios Particulares) sistematizando las mejores prácticas pedagógicas internacionales, con el propósito de orientar la política de gestión educativa y la formación continua de los educadores de párvulos.*

En relación a este fin, se consensuó una definición operativa de prácticas pedagógicas de calidad en educación parvularia, sobre la base de las definiciones establecidas por cada una de las instituciones participantes del estudio, así como también en concordancia con la evidencia y literatura nacional e internacional, identificando los factores internos y externos que determinan prácticas pedagógicas de mayor calidad, para luego sistematizar los instrumentos e indicadores disponibles que permitieran evaluar diversos aspectos relacionados con el tema.

Desde el punto de vista metodológico, se integraron técnicas cualitativas y cuantitativas en un diseño descriptivo. Como herramientas cuantitativas, se aplicaron cinco instrumentos (**Ecers-R**, **Iters-R**), ambas corresponden a escalas que miden el ambiente educativo que rodea al niño/a en la sala de actividades, **Pauta de observación del clima de la sala Arnett**, **Pauta de actividades pedagógicas** y **Entrevista a la educadora**, aplicación que permitió medir diferentes aspectos relacionados con prácticas pedagógicas de calidad y

observar el trabajo de los adultos a cargo de 126 salas de actividades y su interacción en el aula con los niños/as, información que luego se tradujo en puntos que fueron analizados cuantitativamente. Esto se complementó con la aplicación de 20 focus group, aplicado a niños/as y sus familias de los establecimientos evaluados.

La aplicación de dicha batería estuvo a cargo de educadoras de párvulos, egresadas de la Universidad de Concepción y capacitadas de acuerdo a los protocolos de las pautas definidas, con el propósito de dar rigurosidad a la recopilación de información.

El equipo de investigadoras estuvo dirigido por la docente de la Universidad de Concepción, Carolyn Fernández Branada y contó con la participación de Paola Domínguez, Lila Moreno y Lilian Narváez, quienes conforman el equipo de docentes de la carrera de Educación Parvularia. Asimismo, la consultoría metodológica estuvo a cargo de la antropóloga profesora María Elena Mathiesen y María Olivia Herrera, investigadoras especialistas en el tema de calidad educativa en Educación Parvularia.

Esta investigación se realizó en tres etapas sucesivas, las que se iniciaron con la revisión de información y definiciones conceptuales, continuando con la recopilación de información en terreno y culminando con el análisis de los resultados obtenidos y conclusiones de la investigación.

En cuanto a la estructura de este informe escrito, se presentará, en primer lugar, el capítulo referido a la búsqueda bibliográfica y la indagación de evidencias de investigación a nivel nacional e internacional, que concluye con la definición consensuada de prácticas pedagógicas de calidad por parte de todas las instituciones que formaron el foco de análisis de este estudio.

Luego, en el capítulo dos, se presentará toda la información relacionada con la metodología, identificando la muestra seleccionada y participante, los procedimientos e instrumentos utilizados para la recolección de datos y el plan de análisis llevado a cabo para la interpretación de la información, la que será expuesta detalladamente en el tercer capítulo. En este apartado, se podrá apreciar los hallazgos encontrados en este estudio en la aplicación de cada uno de los instrumentos seleccionados, con el propósito de detectar las prácticas pedagógicas de calidad, destacando fortalezas y debilidades en cada caso y, posteriormente, dar cuenta de las asociaciones que se dieron entre las variables estudiadas y la evaluación de la calidad.

Se finaliza este informe, con el último capítulo que desarrolla las conclusiones enmarcadas en los objetivos del estudio y las recomendaciones que se derivan de éstas.

Por último, este informe aspira reflejar la realidad que vive el país en el tema de calidad educativa en este nivel, anhelando que permita a las

instituciones partes del estudio a remirar el quehacer profesional y mejorar las prácticas educativas actuales en función del desarrollo de los niños/as, basado en un mecanismo que distinga aspectos específicos o estándares mínimos de calidad como un lenguaje común a nivel nacional.

### **III.- OBJETIVOS.**

#### **3.1 Objetivo General:**

Identificar las prácticas pedagógicas de mayor calidad implementadas en las instituciones públicas y privadas (Mineduc, JUNJI, Integra, Transferencia de fondos y Colegios particulares), sistematizando las mejores prácticas pedagógicas internacionales, con el propósito de orientar la política de gestión educativa y la formación continua de los educadores de párvulos.

#### **3.2 Objetivos Específicos:**

1. Consensuar una definición operativa de prácticas pedagógicas de calidad en educación preescolar, sobre la base de las definiciones de prácticas pedagógicas de calidad establecidas por JUNJI, INTEGRA, MINEDUC y la evidencia y literatura internacional.
2. Identificar los factores internos y externos que determinan prácticas pedagógicas de mayor calidad.
3. Sistematizar los instrumentos e indicadores disponibles que permitan evaluar aspectos como condiciones institucionales, logros de aprendizajes y otro tipo de resultados.

4. Elaborar recomendaciones para el fortalecimiento de áreas claves para generar y masificar las prácticas pedagógicas de mayor calidad.

## IV.- CAPÍTULO UNO: MARCO TEÓRICO.

### 4.1- IMPORTANCIA DE LOS PRIMEROS AÑOS.

Las ciencias biológicas contemporáneas, especialmente las neurociencias, sostienen que el sistema nervioso no puede llegar a su evolución completa, si no recibe estímulos externos que provoquen reacciones para ponerse en marcha y desencadenar funciones que le permitan perfeccionarse y desarrollarse plenamente. Los primeros años de vida del niño/a ofrecen una oportunidad única para proporcionarles los pilares básicos de su aprendizaje.

Resulta evidente que toda la actividad humana la soporta el sistema nervioso, de aquí entonces, que cuanto mejor se haya constituido, tendrá mayor desarrollo de sus capacidades. Cuando el niño/a nace, su cerebro es poseedor de una infinita posibilidad y capacidad de asimilar toda la experiencia social acumulada por la humanidad durante cientos de generaciones, la cual le es transmitida por el adulto que lo cuida y atiende. Estudios realizados por el neurólogo pediatra norteamericano, Peter Huttenlocher (1979) son significativos y dan cuenta de datos importantes acerca de las características y capacidades del cerebro infantil; determinó que el cerebro infantil tiene, en promedio, cerca de cincuenta por ciento más de conexiones sinápticas de las que tiene un cerebro adulto, aunque éstas por su inmadurez son diferentes, tanto en su forma como en su grado de definición.



Este autor afirma que, durante los primeros doce meses de vida, el sesenta por ciento de la energía ingerida por el bebé se destina a alimentar el desarrollo de su cerebro. **“En este período crítico, grandes cantidades de conexiones embrionarias, entre las neuronas, se pierden (por falta de uso) mientras que otras son reforzadas y se desarrollan (a través de uso repetido)”**<sup>6</sup>.

En la actualidad, se sabe que el desarrollo cerebral antes del primer año de vida es mucho más rápido y extenso de lo que se conocía y creía, además que es extremadamente sensible a los factores del medio ambiente. Esto lleva a reconocer la importancia de las condiciones a las cuales el neonato se ve sometido, entendiendo que éstas tendrán un efecto inmediato en esta rapidez y sensibilidad del cerebro, y por tanto, en las cualidades y funciones psíquicas. **“Si las condiciones son favorables y estimulantes esto tendrá repercusiones inmediatas en el aprendizaje y desarrollo, en cambio si son desfavorables o limitadas, actuarán de manera negativa, perjudicando dicho aprendizaje y desarrollo, a veces de forma irreversible”**.<sup>7</sup>

Según UNICEF (2003), las primeras experiencias de los niños/as, tienen una importancia fundamental tanto para su bienestar inmediato como en el futuro. Si en los primeros años, reciben la atención y cuidados necesarios,

---

<sup>6</sup> “Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI, 2004) “Nuestro modelo de centro” **capítulo 2: El carácter indispensable de la educación de la primera infancia.** <http://www.waece.org/modelocentro/capitulo02.php>).

<sup>7</sup> “Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI, 2004) “Nuestro modelo de centro” **capítulo 2: El carácter indispensable de la educación de la primera infancia.** <http://www.waece.org/modelocentro/capitulo02.php>).

probablemente crecerán sanos, desarrollarán capacidades verbales y de aprendizaje, asistirán a la escuela y llevarán una vida productiva y gratificante.

Investigaciones realizadas en esta área han demostrado que los niños/as que reciben protección y cariño durante su primera infancia tienen más probabilidades de sobrevivir y crecer de manera saludable; tienen menos riesgo de padecer enfermedades y trastornos; y pueden desarrollar todas sus aptitudes cognitivas, lingüísticas, emocionales y sociales. (UNICEF; 2003). **“Estos logros humanos pueden, en una sola generación, contribuir a romper los círculos de pobreza, enfermedad y violencia que afectan a tantos países, por lo que garantizar que la infancia goce de unas condiciones óptimas durante sus primeros años de vida es una de las mejores inversiones que un país puede realizar, si desea competir en una economía mundial que se basa en el capital humano”.**

Antecedentes aportados por investigaciones realizadas por la Carnegie Corporation, (1994) en Estados Unidos, revelan el papel que juega el medio ambiente en el desarrollo cerebral infantil, el cual, no solo afecta el número de células cerebrales, las posibilidades de sinapsis entre ellas y la manera como estas conexiones se establecen, sino que la calidad e influencia temprana del medio exterior deja huellas definitivas en la psiquis humana, y que su falta causa daños irreversibles en el individuo. La investigación aludida señala las consecuencias que las situaciones de alto riesgo tienen para los niños/as y cómo pueden ser evitadas a partir de una intervención temprana. Además,

revela que los niños/as de alto riesgo que asisten a programas educativos durante los primeros seis meses de edad, reducen el riesgo de retraso mental hasta en un ochenta por ciento y a la edad de tres años muestran coeficientes de inteligencia superiores en quince o veinte puntos comparativamente con niños/as de las mismas características que no asisten a estos programas. La importancia de estos resultados, puede verse reflejada en el seguimiento de estos casos, en el cual se comprobó que, a los doce años estos niños/as funcionaban todavía a un nivel superior de inteligencia, lo cual era aún, más significativo al alcanzar los quince años de edad, lo que sugiere que, los programas de estimulación temprana no solamente resuelven el déficit o carencia en el momento, sino que tienen efectos educativos de larga duración, lo cual está dado por su aplicación en el momento necesario, en los períodos más sensibles del desarrollo humano. Sin embargo, la estimulación realizada más tardíamente (después de los tres años) aún cuando puedan reflejar avances, nunca adquiere el nivel de logro de los que empezaron a una edad más temprana.

## 4.2.- LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA EN LOS INFORMES INTERNACIONALES.

La preocupación de los Estados por garantizar condiciones adecuadas en esta etapa de la vida, que aseguren el derecho pleno al desarrollo de niños/as en condiciones de equidad y calidad, está presente en algunos acuerdos internacionales, entre los que se destacan:

### 4.2.1 Declaración de Ginebra: Diciembre de 1924

Con esta declaración se produce un avance en lo referente a la atención y cuidado del niño/a como ser humano y para garantizar los propósitos educativos; se declara el derecho de recibir educación y recreación, definiendo la responsabilidad de velar por su cumplimiento.

*“El niño tiene derecho a recibir educación que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social, y llegar a ser un miembro útil de la sociedad.*

*El interés superior del niño debe ser el principio rector de quienes tienen la responsabilidad de su educación y orientación; dicha responsabilidad incumbe, en primer término, a sus padres.*

*El niño debe disfrutar plenamente de juegos y recreaciones, los cuales deberán estar orientados hacia los fines perseguidos por la educación; la sociedad y las autoridades públicas se esforzaran por promover el goce de este derecho”.*

4.2.2 Conferencia Mundial “Educación para Todos”, Jomtiem, Tailandia, en marzo de 1990:

A partir de esta conferencia, se precisa la importancia de la primera infancia, enfatizando en la definición de las **Necesidades básicas requeridas para el aprendizaje**. La idea que subyace este concepto, tiene relación con la posibilidad de todos a acceder a un cuerpo común de conocimientos y valores, que permita desarrollar las destrezas necesarias para seguir avanzando hacia niveles más exigentes de comprensión y análisis; por ello, la relevancia de asegurar el desarrollo de estas competencias básicas en los primeros años de vida.

*“...Tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos de aprendizaje y desarrollo (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentales y continuar aprendiendo”.* (Artículo 1)

*“El aprendizaje comienza con el nacimiento. Ello exige el cuidado temprano y la educación inicial de la infancia, lo que puede conseguirse mediante medidas destinadas a la familia, la comunidad o las instituciones, según convenga...”.* (Artículo 5)

#### 4.2.3 Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, Junio de 1996:

Reafirmando el significado de esta Declaración Mundial, en junio de 1996 se publicó, en diversos e importantes diarios del mundo, el artículo **“La educación, la mejor inversión”** suscrito por los máximos dirigentes de UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo y Fondo de Población de las Naciones Unidas. En esta línea y en concordancia con lo anterior, se realiza el informe **“La educación encierra un tesoro”** elaborada por esta comisión internacional que es patrocinada por la UNESCO en 1996. Es presidida por J. Delors y trató de resolver una cuestión fundamental que engloba todas las demás: **¿Qué tipo de educación será necesario mañana y para qué tipo de sociedad?**

Se le asigna a la educación básica la connotación de **“un pasaporte para toda la vida”** subrayando la importancia de la educación de la primera infancia con estas frases: *“Además del inicio de socialización que los centros y programas permiten efectuar, se ha podido comprobar que los niños a los que*

*se les imparte una educación destinada especialmente a la primera infancia están más favorablemente dispuestos hacia la escuela y es menos probable que la abandonen prematuramente que los que no han tenido esa posibilidad. Una escolarización iniciada tempranamente puede contribuir a la igualdad de oportunidades al ayudar a superar los obstáculos iniciales de la pobreza o de un entorno social o cultural desfavorecido. Puede facilitar considerablemente la integración escolar de los niños procedentes de familias inmigradas o de minorías culturales o lingüísticas. Además, la existencia de estructuras educativas que acogen a niños en edad preescolar facilita la participación de las mujeres en la vida social y económica”.*

#### 4.2.4 Declaración de La Habana, de la IX Conferencia Iberoamericana de Educación (1999)

Por otra parte, autoridades ministeriales de educación de los países iberoamericanos, plantean una serie de acuerdos de extrema relevancia, reconociendo el pronunciamiento hecho en esta declaración, en la que se señala la necesidad de “reforzar la educación inicial para favorecer un mejor desempeño de los niños en grados posteriores y como factor de compensación de desigualdades”

#### 4.2.5 Declaración de Panamá (2005):

Asimismo, en esta declaración se plantea una serie de consideraciones para establecer acuerdos en relación a la atención y educación de los niños/as en la primera infancia. En este sentido se señala:

*“La educación inicial es uno de los factores estratégicos para garantizar la equidad, disminuir los efectos de la pobreza, y promover justicia en pos de la consolidación de la democracia, la convivencia social, así como en el apoyo al desarrollo económico y a la competitividad de nuestros países”.*

*“Que una educación inicial de calidad contribuye a disminuir los índices de repitencia, deserción y sobre edad en los siguientes niveles, constituyendo así una inversión de alta rentabilidad social que impacta en la eficacia y eficiencia interna de los sistemas educativos”.*

#### 4.2.6 Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), Estocolmo, Junio de 2001

La OCDE publica en el año 2001 “Niños pequeños, grandes desafíos: La Educación y Cuidado de la Infancia Temprana” y, con ello, subraya que los primeros años de vida constituyen el primer paso en un proceso de aprendizaje que dura toda la vida y hace especial mención a la consideración de los servicios



para la infancia temprana como un elemento clave de las agendas nacionales de políticas educativas, sociales y familiares.

En este informe se constata que se ha experimentado un incremento en las políticas de atención a la educación y el cuidado infantil en los países miembros de la OCDE durante la última década, reconociéndose que el acceso equitativo al cuidado y la educación de la primera infancia de calidad puede reforzar los cimientos del aprendizaje durante toda la vida de todos los niños/as y apoyar las grandes necesidades educativas y sociales de las familias. De acuerdo a los informes preliminares por países y otros materiales reunidos, la OCDE explora siete tendencias políticas relacionadas con la Educación Parvularia:

- **“La expansión de los servicios hacia el acceso universal;**
- **Aumento de la calidad de los servicios;**
- **Promoción de la coherencia y coordinación entre política y servicios;**
- **Consideración de estrategias que aseguren la inversión adecuada en el sistema;**
- **Mejora de la formación de personal y condiciones de trabajo;**
- **Desarrollo de marcos de referencia pedagógicos apropiados para los niños pequeños;**
- **Involucrar a padres, familias y comunidades”.**

#### 4.3.- CALIDAD Y EDUCACIÓN.

En Chile la calidad educativa ha sido uno de los temas de preocupación durante las últimas décadas, tanto a nivel de investigadores educacionales como de los responsables de generar políticas educativas, esta preocupación ha llevado a la gestación de importantes cambios en la educación. Actualmente las políticas educacionales, a partir de la puesta en marcha de la Reforma, han estado orientadas a mejorar la equidad y la calidad, entendida esta última, como la eficiencia de las escuelas en cuanto al logro, por parte de los alumnos/as, de los objetivos definidos para cada uno de los niveles de escolaridad y al desarrollo de una propuesta curricular acorde con las demandas culturales y socioeconómicas del país, además de mejorar los aprendizajes en forma sustantiva. (Fundación para la Superación de la Pobreza, 2000).

Sin embargo, abordar el tema de la calidad educativa no es fácil, ya que el concepto es complejo, por lo cual, puede ser abordado desde distintas perspectivas. Se coincide en señalar que la calidad se asocia a lo óptimo, excelente, a la obra bien terminada.

Según el Diccionario de la Academia de la Lengua Española (1992), el concepto general de “calidad” se define formalmente como: “Una propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa, que permiten apreciarla como igual, mejor o peor que las restantes de su especie.” Describir calidad de algo,

entonces, exige una apreciación o juicio de valor que requiere un estándar de comparación.

Maria Victoria Peralta (2002) reflexiona entorno a la calidad educativa señalando que ésta “comprende un conjunto de propiedades distintivas, dinámicas y relevantes de la educación que se construyen socialmente, lo que permite valorar y normar lo deseado”.

Se sostiene que el concepto de calidad surge en el ámbito educativo con parámetros extra-educacionales, que enfocaron el tema de manera simple y con la generalización de ciertos parámetros a todo contexto y situación. (Peralta 2000). De manera progresiva algunos autores han ido abordándolo desde una perspectiva educacional, esto es, asumir su complejidad y diversidad.

Inés Agüerrondo (1994) lo caracteriza como un concepto complejo y totalizante, esto es, abarcador, multidimensional, que puede ser aplicado a cualquiera de los elementos que entran en el campo de lo educativo. Se puede hablar de calidad del docente, de los aprendizajes, de la infraestructura, de los procesos.

Asimismo, este concepto se define como social e históricamente determinado, es decir, que se lee de acuerdo con los patrones históricos y

culturales, que tiene que ver con una realidad específica, con una formación social, en un país y momento concreto.

Además, se constituye en imagen-objetivo de la transformación educativa, esto es, que en una sociedad determinada, la calidad se define a través de su ajuste con las demandas de la sociedad, que cambian con el tiempo y el espacio. Para poder orientar de manera adecuada los procesos de transformación de la educación se hace necesario precisar de manera explícita que se entiende por calidad de la educación, es decir, hacia dónde se orientarán las acciones.

Por otra parte, se establece como patrón de control de la eficiencia del servicio, esto es, la calidad puede servir de patrón de comparaciones para ajustar y reajustar procesos, entendiendo la eficiencia en el sistema educativo como la optimización de los medios que se disponen, para brindar una educación de calidad a toda la población.

Miguel Angel Zabalza (1996) aporta a la discusión de la calidad educativa, desde la perspectiva de los componentes que nos permiten identificar la calidad en un sistema educativo, un programa, materiales y/o profesorado. Al respecto señala la identificación con valores formativos claves, resultados de alto nivel, clima de trabajo satisfactorio para cuantos participan en la situación o proceso evaluado.

En este sentido, interesa explicitar algunas categorías teóricas y ciertas dimensiones de la calidad, como una forma de aportar al análisis globalizador, toda vez que estas categorías están presentes, de modo explícito, en la mayor parte de los enunciados de la política educacional de algunos países de América Latina, incorporándose como idea inspiradora de leyes que sustentan reformas educativas. El estudio de la literatura, el desarrollo histórico y el énfasis en las políticas, permiten clasificar cuatro grandes categorías, a saber: la calidad en la ampliación de la cobertura; la calidad y eficacia del sistema; la calidad y la gestión pedagógica; la calidad y la gestión administrativa (Rodríguez, E. 1994).

#### **1.- La calidad en la ampliación de la cobertura:**

Algunos análisis manifiestan una tendencia a producir un cierto distanciamiento entre la expansión del sistema escolar y la calidad de éste. Pareciera que la necesidad de crecer, no ha tenido en cuenta el contenido y los resultados, ya que este crecimiento, se planificó en un marco de metas y logros de la política sectorial coincidente con procesos de mayor participación social y política de la población, y como soporte de la constitución de una base política para los países de América Latina. (Rodríguez, E. 1994)

Se produjo, por tanto, un esfuerzo muy importante de expansión, particularmente en el nivel primario, con limitaciones referidas tanto a una concepción global del sistema escolar como en relación al énfasis en el mejoramiento e innovación de algunos aspectos parciales de contenidos,

capacitación docente y recursos del proceso educativo, aunque sin una concepción de cambio que considerara el conjunto de otros componentes de tipo estructural, de financiamiento y planificación, y además sin articular el sistema escolar de una manera más orgánica con otros sectores del desarrollo.

Si bien es cierto, desde la teoría se concebía la expansión asociada con algunos indicadores de calidad, las estrategias aplicadas fueron más estrechas e interpretaron la igualdad de oportunidades sólo como una ampliación de las oportunidades de acceso a la educación.

## **2.- La calidad y eficacia del sistema:**

Otros estudios y decisiones de política de calidad están adscritos a categorías referidas a la eficacia del sistema escolar, esto es, a los resultados o logros («output») que se alcanzan en el proceso educativo. Algunos avanzan hacia el tema del impacto socioeconómico del sistema, especialmente si se relaciona con las dimensiones de formación técnica y profesional que desarrolla. (Rodriguez, E. 1994)

Los resultados constituyen el instrumento de medición de la calidad y, por tanto, en cuanto que esa medición identifica particularidades (escuelas/grados), es posible calificar unidades más pequeñas del sistema escolar en función de la eficacia en sus logros. Así se comienza a introducir, bajo la idea de calidad de los resultados, un tipo de administración y de gestión del sistema público

escolar que tiene más que ver con la administración y gestión de la empresa privada, en función de la capacidad de producir resultados de calidad con un bajo costo y de generar excedentes.

### **3.- La calidad y la gestión pedagógica**

Otra manera de enfrentar el tema de la calidad, se adscribe a un análisis pedagógico del sistema escolar, tomando dos categorías centrales: profesor/alumno y proceso educativo. Esto tiene, por tanto, una inserción privilegiada en el aula, entendida como el eje central de la educación. Corresponde a los esfuerzos emanados desde la psicopedagogía, currículum, didáctica y la administración, para comprender el desarrollo de un proceso educativo de calidad, en relación con los participantes (alumnos/profesores), los contenidos curriculares y programáticos, y la forma como esos contenidos se enseñan, los participantes aprenden, y los recursos con que cuentan para ello. (Rodriguez, E. 1994)

### **4.- La calidad y la gestión administrativa**

Desde esta perspectiva, el análisis de la calidad se orienta hacia dos dimensiones relacionadas entre sí: una política y otra pedagógica. La política está referida a la calidad asociada a una participación más directa de los

usuarios y actores sociales, que generen expectativas de calidad tanto específicas (a nivel de los establecimientos escolares), como en el contexto de la sociedad, en relación con las exigencias de integración educación–sociedad (por ejemplo en el ámbito laboral) y de la opinión pública. Así, la familia tiene una opinión fundamental y, a la vez, una fuerza de presión específica para producir esas expectativas de calidad a nivel de la escuela y del aula. (Rodríguez, E. 1994)

También la calidad, bajo esta perspectiva, tiene una asociación con la pertinencia educativa, en cuanto se pretende responder de una manera más eficiente, cultural y administrativamente, a las necesidades educativas de la población. Se trata de mejorar los logros de los alumnos, de ofrecer un currículum significativo, de implementar las exigencias del desarrollo educativo.

#### 4.3.1 La calidad en Educación Parvularia.

En el nivel de Educación Parvularia, la calidad educativa es considerada una meta fundamental, "La Educación Parvularia como primer nivel del sistema educativo busca como fin, favorecer una educación de calidad, oportuna y pertinente que propicie aprendizajes relevantes y significativos" (MINEDUC, 2001).

Definir la calidad de los entornos educativos de la primera infancia no es tarea fácil, particularmente debido a la complejidad del sistema mismo de la



educación inicial. Se puede señalar que el concepto de calidad ha ido evolucionando, en la educación de niños/as menores de seis años, de acuerdo a la importancia que se le atribuía a distintos aspectos, es así que para que un programa pudiese ser considerado de calidad, en la década de los años cincuenta el interés estuvo centrado principalmente en generar ambientes cálidos y acogedores, posteriormente la importancia se centró en el desarrollo cognitivo y desde las dos últimas décadas, se ha convertido en un concepto más amplio centrándose en el desarrollo integral del niño/a. (Herrera et al, 2001)

El aula infantil, puede ser vista desde la influencia de diferentes factores, referidos al establecimiento educativo en el cual el aula opera, como la comunidad, los niveles locales, el Estado y la Nación. Lo mismo puede decirse respecto a la educación del niño/a en el hogar. En este sentido la perspectiva ecológica, postula que las personas nos desarrollamos no en un contexto, sino en una red de contextos interrelacionados que influyen en la conducta y su evolución a lo largo del tiempo, siendo en la educación infantil, los contextos de vida más importantes la familia y la escuela.

En relación a lo anterior, Bronfenbrenner (1979, 1998) parte de una definición social del desarrollo, como cambio perdurable en el modo en que una persona percibe y opera con su entorno. El desarrollo humano ocurre como resultado de interacciones recíprocas, progresivamente más complejas, entre un organismo humano activo y personas, objetos y símbolos de su ambiente inmediato y cercano. A partir de esto, se puede sostener que los

factores que inciden en la calidad educativa y por ende en el desarrollo del niño forman parte de los distintos contextos, que merecen ser considerados y estudiados desde la perspectiva de la calidad en educación.

Uno de los factores imprescindibles de considerar a la hora de pensar en programas educativos de calidad, es sin lugar a dudas la familia, la cual es considerada como el núcleo central básico en el que niños y niñas encuentran sus significados más personales<sup>8</sup>, razón por la cual el sistema educativo debe apoyar la tarea formativa insustituible que ésta realiza. La Educación Parvularia comparte con la familia la labor educativa, buscando la inclusión de ésta en el proceso educativo de sus hijos/as, promoviendo la participación de sus miembros y trabajando con ellos para desarrollar competencias parentales, que los empoderen como los principales actores del aprendizaje y desarrollo de sus hijos(as)<sup>9</sup>, integrándolos desde el comienzo del proceso educativo.

Los programas de Educación Parvularia de calidad, buscan el compartir con la familia la labor educativa de los niños/as, para lo cual deben establecer líneas de trabajo en común que potencien el esfuerzo educativo que unas y otras realizan en beneficio de los niños/as. Esta inclusión, debería considerar la entrega de información periódica sobre el desarrollo de los niños y las metas

---

<sup>8</sup> Mineduc; 2001. Bases Curriculares para la Educación Parvularia; Santiago, Chile.

<sup>9</sup> Farkas, Ch. y Ziliani, M.E. 2006; Ampliación de la cobertura preescolar: Algunas recomendaciones para resguardar la calidad. Año 1; N° 3; Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago; Chile.

educativas del currículo, medida que además de contar con evidencia respecto a sus efectos positivos en el aprendizaje y el desarrollo de los niños, permite disponer de un recurso ya existente, disminuyendo los costos que requiere tener recursos humanos altamente capacitados en una cierta proporción al número de niños.

De esta manera, tanto el centro educativo como la familia, comparten la responsabilidad de la educación de los niños/as. De aquí entonces, la importancia de que la familia de los niños/as al participar en el proceso educativo de sus hijos, conozca tanto los estándares como los resultados de las evaluaciones. Así, las fortalezas que se detecten deben ser afianzadas y las debilidades corregidas, todo en un proceso conjunto entre el centro educativo y las familias.

Siguiendo al grupo de investigadores europeos ECCE (European Child Care & Education Study, 1997), la calidad de los contextos educativos aparece definida por tres dimensiones que consideran: aspectos estructurales, aspectos de proceso y orientaciones educativas de los adultos a cargo de los niños, esto es, tanto padres como educadores.

En este sentido, los aspectos estructurales pueden estar referidos tamaño de los grupos de niños/as, proporciones adultos–niños/as, y educación y experiencia de los maestros o del director de un programa. En sus inicios, las

variables estructurales de la calidad se caracterizaban como aspectos de la educación inicial que estaban regulados (Phillips & Howers, 1987), sin embargo, esta definición se ha expandido para incluir variables, tales como remuneraciones del personal, rotación de maestros, mensualidad que pagan los padres, los cuales no están usualmente regulados (Phillipsen, Burchinal, Howes & Cryer, 1997). Los aspectos de proceso se relacionan con el tipo de interacciones entre los adultos y niños/as, tipo de experiencias de aprendizajes ofrecidas, clima de la sala de actividades. Las orientaciones educativas, referidas a las ideas y creencias de los adultos a cargo de los niños/as, valores, actitudes hacia el proceso de enseñanza -aprendizaje.

En este sentido, un programa educativo de calidad enfatiza prácticas que son asumidas para estimular el lenguaje, las capacidades intelectuales y físicas, la competencia social, incluyendo un balance de independencia y cooperación, como también el bienestar emocional. Además, se caracteriza por un enfoque centrado en el niño/a, enfatizando los juegos y las interacciones con materiales y otros niños/as, como los medios primarios para obtener metas en cuanto al desarrollo. Ello requiere de un ambiente seguro que aliente a la buena salud.

En esta definición, el rol del adulto es actuar como un facilitador de juegos que enriquecen a los niños/as y proporcionar atención, información nueva, recurso, apoyo y guía. En la práctica, esto significa que los adultos en los programas de alta calidad están atentos a los niños/as, al proporcionarles

guía, en lugar de ser negativos, ásperos, restrictivos, darles castigos, o no demostrarles interés. Ellos introducen a los niños/as en una riqueza de experiencias sanas y seguras para proporcionales amplias oportunidades para el aprendizaje.

Si bien es cierto, existen varias apreciaciones sobre la definición de la calidad de la educación parvularia, en general, todas comparten los mismos componentes de fondo y difieren sólo en detalles. En este sentido, dentro de los elementos claves reconocidos como necesarios para el desarrollo de los niños/as encontramos:

a) Protección para asegurar el cuidado, supone la supervisión diligente de adultos, apropiada de acuerdo a las edades y capacidades de los niños/as, dotación de juguetes, equipos y muebles para la atención a su salud, donde los niños/as tengan oportunidades para realizar actividades, descansar, desarrollar habilidades de auto-ayuda en cuanto a limpieza, aseo, entre otras.

b) Oportunidades apropiadas de aprendizaje que estimulen las habilidades de comunicación, propiciando espacios para que los niños/as puedan hablar; libros y dibujos o cuadros que promuevan su inicio a la lectura y escritura. Asimismo, es necesario experiencias para desarrollar la creatividad, en las cuales los niños/as tenga la posibilidad de elegir materiales, y utilizados para aprender cómo representar lo que saben y comprenden. Es importante brindar

oportunidades para el desarrollo de habilidades cognitivas, con opciones de materiales y experiencias que permitan la exploración y la experimentación para promover la introducción gradual a los números, y de la comprensión de cómo funcionan sus mundos. Las habilidades motrices, con variedad de materiales y equipos para promover ambas: las capacidades motrices finas y gruesas.

c) Relaciones positivas que estimulen el crecimiento emocional individual, ayudando a los niños/as a sentirse valorados y a operar en forma independiente, cooperativa, segura y competente. Interacciones positivas con los adultos, donde los niños/as pueden confiar, aprender y disfrutar de los adultos que los atiende y educa. Asimismo, relaciones positivas con otros niños/as, permitiéndoles interactuar con sus pares con el apoyo y guía de adultos, en cuanto al ambiente requerido, para ayudar a facilitar las interacciones con los otros niños/as.

#### 4.4.– IMPORTANCIA DE LA CALIDAD EDUCATIVA EN EDUCACIÓN PARVULARIA.

Hasta hace no más de tres décadas atrás, era evidente el escepticismo existente acerca del valor de las intervenciones educativas tempranas. Este escenario, sin embargo, ha sufrido cambios importantes y hoy es posible observar cómo se han levantado con fuerza las evidencias y argumentaciones, tanto científicas como sociales, que subyacen en la expansión de la educación parvularia.

Los primeros años son esenciales para la formación de la inteligencia, la personalidad y el comportamiento social. Las primeras experiencias de aprendizaje son claves para el desarrollo, sin embargo, la magnitud de sus efectos está relacionada con la calidad de los programas de enseñanza. En este sentido, es posible señalar que numerosos estudios realizados, (Sylva y Wiltshire, 1993; Andersson, 1992; Howes et al, 1992; Burchinal, 1992 y Mc Cartney, 1984, Myers, 1992) han aportado evidencia empírica que ha permitido comprobar los efectos positivos de la educación parvularia de calidad en el posterior desarrollo socio afectivo y académico del niño/a. Según Dickinson (2006), estudios longitudinales indican que intervenciones de alta calidad durante los primeros años, pueden tener efectos de larga duración en una amplia gama de áreas.

Una recopilación sobre educación temprana, indica que existe evidencia que este tipo de intervención (realizada en sectores socioeconómicos más bajos) previene, además, la repitencia y las derivaciones de los alumnos/as hacia la educación especial y que, a largo plazo, produce mayores logros académicos medidos a través de pruebas estandarizadas y en comparación con grupos control. Se señala que la educación parvularia, marca una diferencia vital para los niños/as que la han recibido, ya que ésta se traduce en un mejor rendimiento escolar en la educación básica. Dichas investigaciones demuestran que déficit cognitivos y no cognitivos ocurren antes de entrar a la llamada educación formal y que, si estos no son corregidos a tiempo, afectarán irremediablemente el proceso de aprendizaje y la productividad futura de las personas. (Myers 1992; Dickinson 2006).

De aquí entonces, que en países con altas diferencias socioeconómicas, exista gran interés por el desarrollo de programas de educación parvularia, ya que éstos permiten disminuir las desventajas iniciales de los niños/as provenientes de sectores socioeconómicos más deprivados, lo que se manifiesta posteriormente en el rendimiento escolar.

En relación con lo anterior, estudios realizados en grupo de niños/as entre 3 y 4 años de edad, provenientes de un barrio de bajos ingresos, fueron evaluados periódicamente hasta que cumplieron 27 años de edad y se determinó que, quienes asistieron a un buen programa de educación parvularial, disfrutaron posteriormente de un nivel de escolaridad



significativamente superior; salarios en promedio más altos; mayor probabilidad de tener vivienda propia; y, menor dependencia de los servicios sociales. (Schweinhart, 1993).

Los trabajos de R. Myers, publicados en 1998, señalan que, tanto los estudios de la Carnegie Corporation, como los de L. Schweinhart son válidos para países del denominado "Tercer Mundo", encontrando **una nueva variable**. Una sistematización de quince estudios en el cual se compararon niños/as con y sin educación temprana en diez países diferentes señala que, entre otras ventajas, la educación de la primera infancia permite:

*a) El acceso a intervenciones tempranas suelen tener efecto positivo sobre el progreso y desempeño escolar, con descensos sustantivos en las tasas de deserción y repetición.*

*b) Los niños que provienen de sectores socioeconómicos más pobres pueden beneficiarse más de los programas multifacéticos, que sus pares más privilegiados.*

Estas razones justifican la importancia de la atención educativa durante los primeros años, en particular, la atención de niños/as provenientes de familias en situación de marginalidad, ya que se benefician del enorme potencial de ésta, para compensar las carencias de los propios hogares y contribuir substantivamente a romper el círculo vicioso de la pobreza. Así, la educación parvularia desarrolla las habilidades del individuo para contribuir a la

familia, la comunidad, a su país y, por qué no decirlo, a la gran aldea global que hoy conformamos (Myers, 1995).

Los argumentos evidenciados en los distintos estudios realizados en la materia, avalan el beneficio social de la inversión en educación parvularia. Esta información ha tenido especial relevancia a la hora de poner atención en la realidad de los programas educativos de los niños/as, ya que nos enfatizan la valorización de la educación parvularia para la sociedad.

Los beneficios de la educación parvularia pueden ser analizados desde tres dimensiones, a saber: económica, social y política.

**a) Beneficios económicos: mayor productividad económica, mejores oportunidades de empleo y menores costos.** En relación con esta dimensión, la experiencia indica que un niño/a bien desarrollado en términos físicos, mentales, sociales y emocionales, estará en mejores condiciones laborales para contribuir económicamente a la familia, la comunidad y el país, que uno que no se encuentre en tales condiciones. (Baranda, B.)

En este sentido, el programa preescolar “Perry” (Schweinhart, Barnes and Weikart 1993), llevado a cabo en Estados Unidos, demostró que por cada dólar invertido, los principales beneficios sociales se traducen en reducción del crimen futuro (US\$ 5,7) y mayor productividad en el empleo (US\$ 2,5 por cada dólar invertido). Si bien el beneficio para los niños/as es alto (US\$ 1,58 por

cada dólar invertido), es la sociedad quien se beneficia principalmente (US\$ 7,16 por cada dólar invertido).

Es importante mencionar que la oportunidad de acceso a la educación parvularia está fuertemente influida por la condición social de la familia del niño/a, el cual, en el caso de nuestro país, la asistencia a sala cuna de los niños/as de hogares del quintil de mayores ingresos es cuatro veces mayor, a la que presenta el quintil de menores ingresos. Para el quintil más pobre de nuestra población, la asistencia a sala cuna es de 3.0%, sin embargo; para el quintil con mayores ingresos, es de un ,13.1%.

La asistencia a primer ciclo de educación parvularia en el quintil mas pobre es de 24.1% y para el de mayores ingresos es de 38.2 % (CASEN 2006).

La necesidad de mejorar la base de recursos humanos de un país ha adquirido una importancia cada vez mayor, tal como se plantea en el Informe de Capital Humano *“Chile necesita avanzar rápidamente hacia la universalización de la educación preescolar y mejorar la calidad de su provisión, involucrando a las familias y creando redes comunitarias para este efecto. Estas políticas son generalmente costo-efectivas, en tanto reducen la necesidad de costosas intervenciones posteriores para remediar el fracaso escolar, el déficit de competencias en la población adulta y la propensión a desarrollar comportamientos antisociales”*. (Brunner y Elacqua 2003: 9)

**b) Beneficios sociales: reducción de las desigualdades y fortalecimiento de los valores:** Los valores sociales y morales que orientan a las sociedades se forman desde los primeros meses de vida, a partir de la reafirmación de las convicciones y las acciones de los padres, como mediante la creación de ambientes adecuados dentro de los cuales los niños/as puedan absorber valores culturalmente deseables. El estrés que ocasiona la pobreza, va de la mano con las desigualdades en las primeras etapas de desarrollo y aprendizaje y éstas ayudan a mantener o intensificar las desigualdades económicas y sociales ya existentes. (Baranda, B.)

De esta forma, los niños/as de familias de menos recursos suelen quedar rápida y progresivamente en seria desventaja respecto de sus pares más favorecidos, en cuanto a su desarrollo cognitivo y su preparación para la vida escolar. Una Educación Parvularia de calidad permite romper el mencionado círculo vicioso, apoyando a las familias en el proceso educativo de sus niños/as.

En este sentido, es posible señalar que los beneficios de la Educación Parvularia no sólo son aplicables a los niños/as, sino también se extienden a las madres, en tanto facilitan su inserción al mercado laboral. Chile posee una baja tasa de inserción laboral femenina, por debajo de otros países de América Latina y los índices son aún más bajos en el caso de mujeres de menor nivel socio económico, lo cual no permite a las familias más desfavorecidas, salir del círculo de la pobreza.

c) **Beneficios políticos:** La democracia depende de una ciudadanía adecuadamente educada, ya que sin ésta, aumentan las distorsiones y el control de los sistemas democráticos, que cuando se accede educación. De aquí entonces que invertir en programas de educación parvularia implica invertir en la generación de una ciudadanía proactiva. (Baranda, B.)

Las argumentaciones expuestas, muestran que hay pocas inversiones sociales tan rentables como la educación para los niños/as menores de seis años, sin embargo, es necesario que las intervenciones vayan acompañadas de calidad. Esto requiere, además, que en los programas se definan objetivos de logros y se efectúen mediciones posteriores, para controlar su efectividad. Por otra parte, las políticas en este ámbito deben considerar no sólo un enfoque único de atención, sino también la diversidad de situaciones que pueden presentarse.

Existen muchas razones para desarrollar la educación parvularia, entre las que se destacan:

1.- Los primeros años de la vida del niño/a, desde el nacimiento hasta los seis/siete años de edad, ponen los cimientos para un crecimiento saludable y armonioso.

2.- Las investigaciones demuestran que el déficit intelectual o físico se convierten en acumulativos.

3.- La pronta identificación y tratamiento/corrección de problemas relacionados con minusvalías físicas y mentales, desnutrición, infla-desarrollo social, cognoscitivo y afectivo, podrán solucionarse mejor durante los primeros años de vida.

4.- El cuidado y educación de los niños/as más pequeños mediante una acción integrada adecuada, proporciona un medio para remediar el problema evidente de la desigualdad de oportunidades.

5.- Todo niño/a nace en una familia cuya situación social, económica y cultural ejerce una gran influencia en su desarrollo, el que condiciona, en gran parte, su crecimiento físico, intelectual y afectivo. Por lo cual, las diferencias en el ambiente familiar, pueden tener repercusiones, que la educación de la primera infancia debe compensar.

6.- La educación en los primeros años complementa al hogar, proporcionando la asistencia y educación adecuadas para la promoción del desarrollo total del niño/a. Es así como, la igualdad de oportunidades para las mujeres que tienen que compaginarse en las necesidades y derechos de los niños/as resulta ser un tema relevante. Cada vez hay más mujeres que trabajan fuera de casa, lo que plantea un problema para la asistencia y educación del niño/a pequeño/a. Por lo cual, la política debe integrar y englobar estas dos dimensiones. Esto es fundamental, a la luz de los datos aportados por la Encuesta de Caracterización Social (CASEN 2006) que muestra que a menores ingresos aumenta la jefatura

femenina de hogar, siendo más del doble en el decil de menores ingresos respecto al decil de mayores ingresos. (14.7 decil I; 4.9 decil X).

7.- La educación de los primeros años proporciona una valiosa experiencia y preparación para la transición a la escolarización a nivel primario.

8.- Los avances de la neurociencia, nos demuestran que el sistema nervioso, base y soporte de la personalidad del adulto, se forma en los primeros años.

9.- No hay segunda oportunidad para la infancia, por lo tanto, los aportes de las investigaciones acerca de la importancia de los primeros años, deben traducirse en acciones para la promoción del desarrollo, nutrición y aprendizaje.

## V.- CAPÍTULO DOS: EVIDENCIA INTERNACIONAL.

### 5.1 Inglaterra

Inglaterra cuenta con un sistema educativo descentralizado que se define como un sistema nacional con administración local, a cargo del **Local Education Authorities** (LES). Al respecto, dentro de las acciones que este país ha impuesto a partir de 1988 con la Ley de Reforma Educativa (ERA), se tiene la evaluación nacional o monitoreo de estándares, el que se realiza a partir de dos organismos: **School Curriculum and Assessment** (SCAA) y **Office for Standards in Education** (OFSTED).

La SCAA realiza las consultas públicas nacionales para las revisiones curriculares y asesora los diseños curriculares, además de los aspectos relacionados con investigación y desarrollo.

Por su parte, la OFSTED, es el organismo encargado de inspeccionar a las escuelas públicas y privadas de Inglaterra respecto del cumplimiento de los estándares de calidad entre los 5 y 16 años. Una vez que los equipos de inspección tienen los resultados, se analizan los logros comparados con los estándares nacionales y su progreso en relación a las definiciones locales, para posteriormente, emitir sus juicios valorativos en un informe que contenga las principales conclusiones y recomendaciones. Éstas, deberán ser acogidas por



las instituciones educativas, a partir del desarrollo de un plan de acción que es debidamente visado por los equipos de inspección.

Por otra parte, el OFSTED publica un informe anual con los resultados a nivel nacional, con el propósito de fomentar la acción nacional de mejoramiento de estándares; a su vez, estos datos se incorporan al banco de datos nacional de este organismo.

Específicamente, en el nivel de Educación Parvularia, este organismo, se centra, desde el año 2001, en el apoyo a la parentalidad y vela exclusivamente por el cumplimiento de catorce estándares generales para todo tipo de centro educacional que atiende primera infancia. El planteamiento de este sistema se centra en la idea que los centros deben inscribirse para optar por la constatación de la calidad y trabajar los objetivos del aprendizaje temprano definidos previamente por la institución fiscalizadora (desarrollo socio-emocional, comunicación, lenguaje y lecto-escritura; desarrollo del pensamiento matemático; conocimiento y comprensión del mundo; desarrollo motor y desarrollo creativo).

### **Estándar 1: PERSONA ADECUADA**

Los adultos a cargo de niños/as durante todo el día (en jardines infantiles o guarderías) deben estar en condiciones para prestar este servicio.

### **Estándar 2: ORGANIZACIÓN**

El centro debe asegurar que las condiciones del espacio y los recursos, así como el entrenamiento del personal y las calificaciones requeridas, sean los adecuados para satisfacer efectivamente las necesidades de los niños/as. También es importante en este estándar la proporción entre número de adultos y niños/as.

### **Estándar 3: CUIDADO, APRENDIZAJE Y JUEGO**

Los adultos a cargo de los niños/as, por una parte, deben conocer las necesidades individuales de los niños/as y promover su bienestar. Por otra parte, deben ser capaces de planificar y ofrecer actividades y oportunidades de juego para desarrollar las capacidades emocionales, físicas, sociales e intelectuales de los niños/as.

### **Estándar 4: AMBIENTE FÍSICO**

El centro debe ofrecer seguridad y conveniencia para el cumplimiento de los propósitos; es decir, contar con un espacio adecuado dentro de un lugar apropiado. Es importante en este estándar ofrecer a los niños/as un ambiente

cálido y darles las facilidades requeridas para todas las actividades que promoverán su desarrollo.

### **Estándar 5: EQUIPAMIENTO**

Los muebles, el equipamiento y los juguetes que se proporcionan en el centro deben ser adecuados para el cumplimiento de los objetivos; al mismo tiempo, deben permitir la creación de un ambiente estimulador y accesible. Es especialmente relevante en este estándar, que los juguetes tengan un diseño adecuado, se encuentren en buenas condiciones y que cumplan con las exigencias de seguridad.

### **Estándar 6: SEGURIDAD**

El adulto a cargo debe promover la seguridad dentro y fuera del centro y tomar las medidas necesarias para prevenir accidentes.

### **Estándar 7: SALUD**

El adulto a cargo debe promover la buena salud de los niños/as y propiciar la prevención del esparcimiento de las infecciones, en caso de que las hubiere. Además, debe tomar las medidas apropiadas cuando los niños/as están enfermos.

### **Estándar 8: COMIDA Y BEBIDA**

Este aspecto se refiere a la necesidad de ofrecer a los niños/as las bebidas y comidas en cantidades adecuadas a sus necesidades y cautelar que sean preparadas adecuadamente y en concordancia con las necesidades de dieta y las exigencias religiosas.

### **Estándar 9: IGUALDAD DE OPORTUNIDADES**

El personal a cargo de los niños/as debe promover activamente la igualdad de oportunidades y la práctica antidiscriminatoria para todos los niños/as.

### **Estándar 10: NECESIDADES ESPECIALES (Incluye las necesidades educacionales especiales y la discapacidad)**

La persona a cargo debe tener conciencia de que algunos niños/as pueden tener necesidades especiales. En este contexto debe ser proactivo en asegurarse sobre las acciones adecuadas que puedan tomarse cuando un niño/a de estas características sea identificado o admitido en el centro. Además, debe promover el bienestar y el desarrollo de estos niños/as dentro del establecimiento, si es necesario, con la ayuda de los padres u otra persona relevante.

### **Estándar 11: COMPORTAMIENTO**

Los adultos a cargo del cuidado de niños/as deben tener conocimiento de un amplio rango de comportamientos infantiles, de manera de promover su bienestar y desarrollo.

### **Estándar 12: TRABAJO EN EQUIPO ENTRE PADRES Y CUIDADORES**

El personal que trabaja en el centro deberá trabajar en equipo con los padres de los niños/as, de manera de compartir información y satisfacer las necesidades individuales y en grupo de los niños/as.

### **Estándar 13: PROTECCION INFANTIL**

El adulto a cargo del centro debe cumplir con los procedimientos locales de protección y asegurarse de ponerlos en práctica, si fuese necesario.

### **Estándar 14: DOCUMENTACIÓN**

La documentación existente en el centro (registros, las políticas y los procedimientos que son solicitados para la eficiencia y seguridad de la administración, provisiones, promoción del bienestar, cuidado y aprendizaje de los niños) debe ser compartida con los padres de los niños/as que asisten.

Dentro de los estudios que se han desarrollado en este país, se tiene la evidencia del **PROYECTO DE EDUCACIÓN PREESCOLAR EFECTIVA EPPE** (Brenda Taggart. Instituto de Educación de la Universidad de Londres. Gran Bretaña).

Este proyecto es el primer estudio del desarrollo infantil a gran escala; fue desarrollado en una muestra nacional de 3.000 niños/as entre 3 y 7 años entre los años 1997 y 2004. Su propósito fue investigar los efectos de la Educación Parvularia en 141 centros, según prestadores de servicios (guarderías diurnas de autoridades locales, centros integrados, jardín de infantes, guarderías privadas, parvularios y aulas de parvularios)<sup>10</sup>.

A partir de este estudio se exploraron las características de las prácticas efectivas en doce estudios intensivos de las instituciones preescolares donde los niños/as tuvieron resultados positivos. Para explorar las prácticas que podrían explicar los buenos resultados de estos niños/as, se realizaron estudios de casos en profundidad.

En este estudio longitudinal se realizaron varias evaluaciones de los niños/as en el tiempo; la primera, al inicio de la investigación (alrededor de tres a cuatro años); la segunda, al ingresar a la escuela y, por último, al finalizar el primer y segundo año de educación básica. Fueron considerados numerosos factores, como el peso al nacer, género, instrucción y ocupación de los padres y el ambiente de aprendizaje en el hogar, con el fin de controlar factores individuales del niño/a y de sus familias y poder realizar comparaciones justas entre los diferentes programas de educación parvularia.

---

<sup>10</sup>Nomenclatura definida en Inglaterra. En: MEC:2006; 57

Las interrogantes exploradas en este estudio fueron las siguientes: (MEC: 2006; 61)

1. ¿Cuál es el impacto de la educación preescolar en niños/as en su desarrollo intelectual y socio conductual?
2. ¿Son algunos centros de educación parvularia más efectivos que otros en promover el desarrollo infantil?
3. ¿Cuáles son las características de un preescolar efectivo?
4. ¿Cuál es el impacto de la historia de educación del niño/a en el hogar y en el preescolar en su desarrollo?
5. ¿Los efectos del preescolar continúan a través de la etapa 1 (entre 6 y 7 años de edad)?

Los hallazgos encontrados a partir de este estudio son los siguientes:  
(Fuente MEC: 2006)

- La experiencia en educación parvularia aumenta el desarrollo del niño/a en todos los aspectos.
- La duración de la asistencia (en meses) es importante; un inicio temprano (por debajo de los 3 años de edad) está relacionado con un mejor desarrollo intelectual.
- La asistencia a tiempo completo no conduce a mejores logros para los niños/as, comparada con la asistencia de medio tiempo.

- La alta calidad de la prestación de educación parvularia combinada con la duración prolongada tuvo un efecto más acentuado en el desarrollo.
- Los niños/as en situación de desventaja se benefician significativamente al asistir a centros de educación parvularia de buena calidad, especialmente, donde acuden niños/as de diferentes ambientes sociales.
- Los niños/as en situación de desventaja tienden a asistir a centros de educación parvularia por períodos más cortos de tiempo, comparados con aquellos grupos en situación de mayor ventaja (alrededor de 4 a 6 meses menos).
- Existen diferencias significativas entre las instituciones de educación parvularia y su impacto en los niños/as; algunas instituciones son más efectivas que otras para promover resultados positivos.
- La buena calidad se puede hallar, a través de todos los tipos de educación parvularia; sin embargo, la calidad fue superior en aquellos que integran atención y educación en centros de educación parvularia.
- Respecto de los efectos de la calidad y las prácticas específicas en el nivel de educación parvularia, se encontró que la alta calidad de los centros de educación parvularia se relaciona con el mejor desarrollo de la conducta social e intelectual de los niños/as.
- Las instituciones de educación parvularia que tienen personal con calificaciones altas, tienen mejores resultados y sus niños/as progresan más. Los niños/as progresaron más en los centros donde el personal tuvo



calificaciones más altas, particularmente si el director era altamente calificado.

- Los indicadores de calidad incluyen relaciones cálidas con los niños/as, la presencia de directores con formación pedagógica y una buena proporción de educadores bien entrenados.
- La información de las observaciones sobre la calidad de cada institución, demostró un vínculo significativo entre la alta calidad y mejores resultados en conductas sociales e intelectuales en el inicio escolar. Por ejemplo, los niños/as de centros de alta calidad mostraron más independencia y menor comportamiento intranquilo/antisocial en el período en que ingresaron a la escuela primaria.
- La calidad de las interacciones entre los niños/as y el personal del centro fue particularmente importante; los niños/as progresaron más donde el personal mostró calidez y empatía a las necesidades individuales de los mismos.
- Se demostró la relación significativa entre la calidad de un centro de educación parvularia y los mejores resultados en los niños/as.
- Al medir cuatro de los dominios del desarrollo del currículo, se determinó que los centros que ponen particular énfasis en literatura, matemáticas, ciencia/ambiente y en la diversidad (atendiendo a niños/as de diferentes clases, antecedentes culturales y habilidades o intereses) produjeron mejores resultados para los niños/as en sus logros académicos subsiguientes, especialmente en la lectura y matemáticas a la edad de 6 años.

- Se descubrió que el aspecto social–conductual es un factor incidente en el desarrollo cognitivo de los niños/as; es decir, existe una fuerte relación entre los resultados de los niños/as y los factores familiares, sobre todo en los aspectos relacionados al desarrollo cognitivo.

Por otra parte, con los estudios de casos, se identificaron algunas áreas que son particularmente importantes cuando se trabaja con niños/as de 3 a 5 años de edad, entre ellas:

**1. La calidad de las interacciones verbales adulto–niño/a:** se observó que en los casos de mayor progreso por parte de los niños/as, había más pensamiento compartido sostenido. Este ocurre cuando dos o más personas trabajan juntas intelectualmente para resolver un problema, aclarar un concepto, evaluar una actividad, ampliar una narrativa, entre otras; ambas partes deben contribuir al pensamiento y desarrollar y ampliar el conocimiento. Es más probable que este pensamiento ocurra cuando los niños/as interactúan con un adulto o con un único par y durante el trabajo enfocado en grupo.

**2. El conocimiento y comprensión del currículo:** es esencial el conocimiento de los educadores del área curricular que están trabajando, lo que tiene directa relación con conocer cómo aprenden los niños/as. En los educadores iniciales, se apreció un conocimiento más bajo respecto de este aspecto, lo que se reduce mediante el entrenamiento inicial y el desarrollo profesional continuo.

El EPPE esclareció que la pedagogía más efectiva combina la enseñanza y las actividades libres de juegos potencialmente instructivos, por ello, la necesidad que el personal comprenda las características de una pedagogía apropiada para el desarrollo completo del entendimiento y los intereses de los niños/as.

**3. La capacidad del adulto para apoyar a los niños/as:** en las instituciones más efectivas el personal calificado proveyó a los niños/as con más actividades relacionadas al currículo (especialmente lenguaje y matemáticas) y fomentó los juegos de desafío.

El personal mejor calificado también proveyó la mayor instrucción, y fueron los más efectivos en sus interacciones con los niños/as, utilizando con mayor frecuencia pensamiento compartido sostenido. Por su parte, los educadores menos calificados estuvieron significativamente mejor apoyando el aprendizaje de los niños/as cuando trabajaron con profesores calificados.

Otro aspecto que se pudo constatar, es lo que tiene relación con los beneficios intelectuales para los niños/as en los centros donde fomentaron niveles altos de compromiso de los padres en el aprendizaje de sus hijos/as; las instituciones de educación parvularia más efectivas, compartieron información relativa al niño/a entre los padres y el personal y, a su vez, los padres se

involucraron en el programa de aprendizaje. Además, resulta interesante que los niños/as mejoraron más en los centros que compartieron sus objetivos educativos con sus padres, permitiéndoles a éstos apoyar desde el hogar con actividades o materiales que complementaron esas experiencias.

Es importante indicar que los hallazgos del EPPE son similares a los realizados en Estados Unidos, Suecia, Noruega, Alemania, Canadá, Irlanda del Norte y Nueva Zelanda (Melhuish, 2004a) respecto de los efectos positivos de la educación preescolar a corto plazo; Estados Unidos (Peisner–Feinberg y Burchinal, 1997) y en Irlanda del Norte (Melhuish y otros, 2000) en los efectos del entrenamiento del personal y las calificaciones; la contribución de la calidad al progreso del desarrollo de los niños/as fue expuesta en varios estudios, a menudo usando la escala examinadora de ECERS (Melhuish, 2004a y b); Instituto Nacional de Salud Infantil de los Estados Unidos y el Estudio de Desarrollo (NICHD, 2002); Estados Unidos e Irlanda del Norte (NICHD, 2002; Melhuish y otros 2001, 2002); (Young, 1996); (Sammons y otros, 2002).

Desde la perspectiva nacional, el EPPE busca trabajar con los departamentos de gobierno, tales como Sure Start y la DFES (Unidad de estándares y efectividad) para ayudar a mejorar la calidad. Además, trabaja con otras organizaciones, como la OFSTED, para compartir buenas prácticas.

## 5.2 Alemania

La constitución alemana establece que todas las personas tienen derecho a desenvolverse libremente y a elegir un puesto de aprendizaje y una profesión; de esto se deriva que la política educativa posibilita a todos los ciudadanos una formación cualificada que responda a sus intereses y capacidades. Cabe señalar que, como Alemania es un país pobre en recursos naturales, necesita profesionales bien preparados, por lo que invierte cantidades considerables en el sistema educativo.

Específicamente, la educación parvularia, está a cargo de los jardines infantiles o kindergarten y no forma parte del sistema escolar público, sino más bien es parte de las políticas de asistencialidad a la niñez y juventud. Por ello, los responsables de ofrecer educación a los niños/as son las iglesias, entidades benéficas o los municipios, aunque también pueden hacerse cargo las empresas o asociaciones.

El Kindergarten centra sus esfuerzos en crear un ambiente educativo en un entorno social que propicie el desarrollo de los niños/as, para que se conviertan en miembros responsables de la sociedad en la que viven. Al mismo tiempo, está pensada en secundar la educación que recibe el niño/a en el seno de la familia y suplir las carencias, a partir de una gama de oportunidades educativas y de desarrollo.

Existe un tipo de servicio de cuidado de niños/as que es oficial para la comunidad europea, denominado Cuidado diario para niños/as<sup>11</sup>, el que cubre todas las formas de cuidado público institucional y educación y crianza de los niños/as antes y durante el periodo escolar. La organización general de este sistema se divide en tres subsistemas orientados a la atención de niños/as por edades: cuidado diario para menores de tres años; cuidado de 3 años hasta el ingreso a la escuela; cuidado fuera de la escuela para niños/as en edad escolar hasta los 12 años aproximadamente.

Una vez, cumplidos los seis años, los niños/as pasan a la escuela primaria (Grundschule) que, en general, dura cuatro años (en el caso de Berlín y Brandeburgo, su duración es de seis años). Es importante indicar que, en la mayoría de los Estados Federados, los niños/as durante los dos primeros años no reciben calificaciones escolares, sino evaluaciones globales, recogidas en un informe, donde se detallan los progresos y carencias individuales en las distintas materias. Después de la escuela primaria, los alumnos/as pasan a uno de los otros centros de educación general, que imparten la primera etapa de la educación secundaria.

Como en la mayoría de los países europeos, Alemania, le ha asignado un rol cada vez mas relevante a la educación parvularia, lo que ha llevado al desarrollo sostenido de sistemas educativos con una fuerte tendencia a ingresar

---

<sup>11</sup> Corresponde al título original en inglés Day Facilities for Children (or ECEC day facilities).

niños/as a temprana edad, lo que ha implicado extender la oferta de centros y cupos.

Los sistemas de calidad, acreditación o certificación son temas que se han ido instalando gradualmente en este contexto, y aunque no son obligatorios en este nivel educativo, muchos centros han decidido incorporar estos procedimientos realizando las adaptaciones requeridas para el logro de los propósitos (Viernickel 2005). Estos sistemas de mejoramiento de la calidad trabajan junto con agencias de acreditación, las que comprueban y certifican la implementación de sistemas de gerenciamiento de calidad, según los estándares correspondientes.

Además de estos procedimientos tomados de la industria y el sector de servicios, se experimenta y trabaja con otras iniciativas de mejoramiento de la calidad de los procesos pedagógicos (resultados) a través de organización y gerenciamiento<sup>12</sup>. Este punto encuentra una gran atención en los últimos 5 a 10 años en Alemania y su legitimación consiste en hacer lo mejor que se pueda de las condiciones generales dadas. Para ello, se adaptan procedimientos para asegurar la calidad que son aplicados en la industria y el sector de los servicios, como son las normas ISO EN DIN 9000: 2000 y el **Total Quality Management (TQM)**

---

<sup>12</sup> Concepto inserto en las normas ISO referido a la dirección de una persona o un equipo en particular que ejercen su liderazgo para dirigir adecuadamente los recursos humanos disponibles. Los llamados sistemas de gerenciamiento de calidad en principio son «sin contenido» y tampoco dicen qué debe entenderse como calidad pedagógica. Eso es tarea de cada institución o su organismo portador.

Otro ejemplo de lo anterior, es la **Iniciativa Nacional de Calidad (NQi)**, (BMFSFJ 2003, S. 91 ff.), que fue iniciada en 1999 por el Ministerio Federal correspondiente. La importancia de este modelo radica en un desarrollo de calidad sistemático con dos columnas básicas:

1. La primera se refiere a un catálogo nacional con varios cientos de criterios de calidad (Tietze y Viernickel 2003), el que fue desarrollado en un proceso de dos años, con la participación de numerosos expertos de los campos de la pedagogía, psicología y medicina, teniendo como objetivo describir la mejor práctica especializada en todos los campos importantes de la pedagogía, siendo su tarea, brindar a las educadoras una orientación clara hacia un buen trabajo pedagógico. Se trata de numerosos criterios que describen un buen trabajo pedagógico, entre los cuales se destacan:

- Distribución del espacio
- Organización del transcurso del día
- Seguridad
- Alimentación
- Fomento del idioma
- Desarrollo cognitivo
- Educación motriz
- Educación artístico-estética
- Conocimiento de la naturaleza, objeto y entorno



- Integración de niños con discapacidad
- Cooperación con las familias
- Dirección de una institución

2. La segunda columna está centrada en un procedimiento sistemático e instrucciones para el desarrollo y mejoramiento de calidad pedagógica en las instituciones (Tietze 2004).

Es preciso señalar, que el catálogo de criterios es un proceso sistemático de desarrollo sobre cómo el trabajo pedagógico puede acercarse en la práctica a los criterios establecidos. Uno de los aspectos más considerados en esta descripción, hace mención al soporte de todos los colaboradores de una institución para el mejoramiento de la calidad, de tal forma que, por una parte, todos sean incluidos en este mejoramiento y, por otra, otorgar un rol especial en este mejoramiento al director/a del centro.

Dentro de los estudios que se han desarrollado en este país, se tiene la evidencia de las investigaciones de **Wolfgang Tietze (Universidad Libre de Berlín, Alemania)**.

Este investigador, es considerado una autoridad mundial en educación parvularia; sus estudios se caracterizan por ser multivariados jerárquicos<sup>13</sup>, los que hacen referencia a los centros de atención de niños/as de educación

---

<sup>13</sup> Estos modelos estadísticos proceden de las ciencias sociales, en las que se han utilizado durante muchos años para analizar datos en organizaciones con múltiples niveles. Su aplicación permite estudiar los cambios en alguna característica de interés y analizar las circunstancias que explican la variabilidad en las trayectorias individuales.

parvularia, como entidades multifuncionales. Están enfocados, preferentemente, a las familias y niños/as como grupos de estudio; sus funciones son, por una parte, posibilitar la compatibilidad entre la familia y su actividad laboral, además de, apoyarlas en la tarea de educar y formar a sus hijos/as y, con ello, promover tempranamente su desarrollo, asegurándoles una educación oportuna y de calidad.

En un estudio longitudinal realizado en Estados Unidos, en el que Tietze fue parte investigadora, se estudió a una población afro americana de niños/as entre 3 y 4 años, pertenecientes a estratos sociales muy desfavorecidos, en diferentes etapas de su vida hasta los 40 años, lo que permitió dilucidar los efectos de la educación parvularia de calidad (Perry Preschool Study). A su vez, este estudio fue complementado por el Abecedarian Projejt, realizado en Carolina del Norte, en el que se estudió la forma en que el centro educativo puede marcar el éxito futuro de un niño/a, demostrando que una educación parvularia de calidad puede compensar significativamente las diferencias derivadas de la pobreza.

Basado en los resultados de estas investigaciones, Tietze identifica tres aspectos o campos principales que estructuran la calidad pedagógica en el nivel de educación parvularia (Tietze1998; Tietze, Rossbach & Grenner 2005): *la calidad del proceso*, que describe el acontecer pedagógico concreto que el niño/a experimenta directamente en el día a día; *la calidad de la orientación*

referida a las disposiciones que deben guiar la acción pedagógica en las diferentes facetas del quehacer educativo y *la calidad de la estructura*, que está reglamentada por políticas especializadas y que es condicionada por las instituciones. Respecto de estos dos últimos, es importante señalar que muestran condiciones generales, que el niño/a sólo experimenta en forma indirecta. A su vez, estos campos de calidad tienen variables identificables, de manera que es posible determinar qué aspectos específicos forman parte de cada uno de ellos:

#### **1.- Variables de la calidad del proceso:**

- El trato concreto con el niño/a.
- Los estímulos que el niño/a reciben en las diferentes áreas de desarrollo.
- El tipo de interacción que se fomenta entre adulto y niño/a.
- El tono y el clima de la interacción, lo que se relaciona tanto con el entorno afectivo, como con el tipo de comunicación que se da entre el niño/a y el adulto a cargo.
- La interacción de los niños/as entre sí.
- La participación de los niños/as en el proceso y en los sucesos.
- La inclusión concreta de los padres en la tarea pedagógica.

## **2.- Variables de la calidad de la orientación:**

- Modelo de niño/a que debe ser trabajado pedagógicamente (pasivo, receptivo, o como un sujeto independiente que colabora activa e independientemente en su formación).
- Un currículo válido que guía el trabajo concreto.
- La concepción pedagógica con la que se orienta una institución.
- La comprensión acerca del rol de los padres y la institución.

## **3.- Variables de la calidad de la estructura:**

- El tamaño del grupo.
- La clave educador-niño/a.
- El nivel de formación del personal pedagógico.
- Las condiciones de espacio interno y externo.
- El equipamiento de material pedagógico.
- El tiempo porcentual que los educadores dedican a la preparación del trabajo pedagógico.
- Calidad en la infraestructura: Esto comprende las condiciones marco personales y de espacio entre las que se da en el trabajo pedagógico concreto de una institución.

Dentro de los estudios realizados por Tietze, es importante indicar que ha desarrollado una línea de evaluación de la calidad y las acciones de mejoramiento que pueden ser llevadas a cabo (Tietze, 2004). De allí que, este

investigador, ha sido una pieza importante de los sistemas de medición, control y sello de calidad. De hecho, este autor fue parte del equipo de expertos que desarrolló el catálogo nacional de criterios de calidad (Tietze y Viernickel, 2003) y es, actualmente, uno de los que se preocupa por profundizar en esta línea de investigación y desarrollo en la comunidad europea, a partir de los estudios sobre cuidado y educación, especialmente de la infancia. (ECCE)

A partir de los resultados obtenidos, Tietze (2004) elaboró un manual de apoyo destinado a las directoras de un establecimiento educativo y sus colaboradores, en el desarrollo y seguimiento de siete pasos para el desarrollo de la calidad. (Fuente: MEC: 2006)

1. Análisis de la situación
2. Perfil de calidad de la instalación
3. Orientación especializada
4. Discusión sobre metas de modificaciones
5. Acuerdos de metas
6. Planificación de pasos de transformación
7. Asegurar resultados

Así, el control de calidad visto por este autor, implica un proceso que precede al mejoramiento; su importancia radica en que, cómo procurar calidad no es garantía para alcanzar calidad en todos los casos. Después de una fase

cerrada de desarrollo de calidad, debería seguir un control de calidad, basado en una evaluación independiente. A partir de estas investigaciones, se han logrado definir algunos aspectos que debieran ser controlados a la hora de realizar mediciones de control para su mejoramiento: (Fuente MEC: 2006)

- **La orientación de calidad:** si existe un currículo comprobado; si existe una concepción pedagógica específica escrita para la institución; si ésta es accesible a todos, también a los padres; y si se asegura su aplicación en la práctica.
- **La calidad de estructura:** comprobar la calificación pedagógica del personal; si los grupos no son demasiado grandes; si la relación entre el número de educador por niños/as es adecuada; si el personal tiene tiempo para hacer el trabajo pedagógico previo y posterior; si son adecuadas las instalaciones interiores y exteriores así como el equipamiento con materiales.
- **La calidad de proceso:** constatar que quehacer cotidiano está elaborado según las bases pedagógicas modernas; si los niños/as reciben ofertas de desarrollo pensados en todos los campos importantes; si los niños/as son tomados como sujetos independientes; si pueden participar en las decisiones; si los adultos actúan de forma responsable y con un tono afectivo; cómo se presenta el proceso de calidad en los resultados de la aplicación de instrumentos estandarizados como la ECERS. (Harms, Clifford & Cryer, 1999).

- **La calidad de gerenciamiento y organización:** chequear si se da la real importancia que tiene este proceso; si se introdujo un proceso para desarrollar la calidad de manera continua.
- **La calidad de contexto:** comprobar si existen sistemas de apoyo en el contexto de una institución; si son accesibles para el personal pedagógico; si pueden ser utilizados fácilmente; si tienen instancias de asesoramiento; y si tienen la posibilidad de acceder regularmente a ofertas formativas.

Otro tema que ha sido estudiado por este autor, tiene relación con el sello de calidad pedagógico como constatación del cumplimiento de los criterios establecidos, el que surge de la necesidad de que los padres, sostenedores y profesores conozcan cómo se constituye la calidad pedagógica en una institución.

Según SpieB & Tietze (2002) y Tietze & Förster (2005) el sello de calidad debe ser concedido por la constatación de la buena calidad en referencia a estándares determinados por una instancia independiente, el que se concreta en un certificado de buena calidad. Además, puede ser utilizado para transparentar las fortalezas y debilidades de una institución educativa, ofreciendo un perfil de calidad diferenciado, que les sirva como base para futuros mejoramientos.

Dentro de los beneficios de contar con un sello de calidad se pueden distinguir los siguientes: (Fuente: MEC: 2006)

- **Niños y padres:** a través del sello de calidad, se les mostrará que pueden confiar en una buena calidad; el sello actúa en el sentido de la protección al consumidor.
- **Director/a y colaboradores en una institución:** a través del sello de calidad, se confirma que ha habido un buen trabajo pedagógico y los esfuerzos les han llevado al éxito; les informa en qué campos pedagógicos se encuentran sus fortalezas y en cuáles son necesarias las mejoras de calidad.
- **Organizaciones sostenedoras:** a través del sello de calidad, se informan dónde están situadas las diferentes instituciones; reciben informaciones importantes para la competitividad con otros sostenedores; recogen indicaciones sobre dónde serían importantes nuevos avances.
- **Política y público:** a través del sello de calidad, reciben indicaciones sobre el nivel de las diversas instituciones en el país, a modo de establecer un ranking; los datos en que se basa el sello de calidad pueden ser utilizados para un monitoreo a largo plazo del sistema de educación parvularia.

Los hallazgos encontrados a partir de estos estudios, son los siguientes:  
(Fuente: MEC: 2006)



- Alrededor de la mitad de las diferencias dadas en la calidad de proceso, entre las diferentes instituciones, pueden ser explicadas por las correspondientes diferencias entre calidad de estructura y de orientación (Cryer et. al. 1999; Tietze 1998; ECCE Study-Group, 2000).
- Si se conocen las condiciones generales de la calidad de estructura y de orientación de una institución, se puede pronosticar la calidad de proceso, sin haberla medido u observado.
- Más del 50% de las diferencias de calidad del proceso son dependientes del entusiasmo y el saber pedagógico concreto de las educadoras de un mismo centro; es decir, diferentes educadoras bajo las mismas condiciones generales, pueden producir una calidad de proceso diferente.
- La calidad pedagógica en las instituciones es definida por dos fuentes de variación; por procedimientos reglamentados por políticas especializadas (calidad de estructura y de orientación) y por un manejo especializado en las instituciones (calidad de proceso). Por lo tanto, se puede hablar de una responsabilidad compartida entre política y práctica.
- Para mejorar la calidad de los procesos pedagógicos (resultados) es necesario contar con un sistema de organización y gerenciamiento, lo que implica definir parámetros de calidad y su comprobación (control de calidad y sello de calidad).

De estas investigaciones surgen algunos desafíos en relación a la educación parvularia:

- 1.- Cautelar una oferta suficiente de cupos de atención, independiente del lugar donde vivan los niños/as y la situación económica que tengan.
- 2.- Regular la estructuración de los lugares y de la oferta pedagógica, de manera que todos los niños/as, independientemente de sus grados de desarrollo y de su procedencia familiar, puedan ser favorecidos con una educación de calidad.
- 3.- Posibilitar la calidad pedagógica en su grado más alto y asegurar el desarrollo de sistemas de incentivos para que estas ofertas de educación escolar puedan ser aprovechadas por los niños/as, así como por sus familias, aun cuando estén lejos de las posibilidades de acceder a ella.
- 4.- Incluir controles de calidad y, por tanto, mediciones de resultados en los niños/as.

### 5.3 Australia

La educación australiana se caracteriza por proporcionar un sistema que fomenta la diversidad, asegura la alta calidad y se compromete con la igualdad, las normas académicas y con los programas de logros continuos; su enfoque es la excelencia en la enseñanza, la investigación y el apoyo al estudiante. Cuenta un sistema educativo con altos índices de participación y finalización de estudios secundarios. **“Los gobiernos australianos están continuamente revisando y reformando la educación y la formación para afrontar los desafíos que surgen del cambio económico y social”<sup>14</sup>.**

Como aspectos generales, se puede señalar que el sistema educativo australiano se divide en un año preparatorio (que no es obligatorio, pero se da prácticamente en forma universal), escuela primaria y escuela secundaria, siendo la educación escolar obligatoria hasta los 15 años. La educación parvularia y escolar tiene una estructura similar en todo el país, con algunas variaciones entre los estados y territorios; es el caso de Queensland, Tasmania y Australia Occidental, los que difieren muy levemente en los años de duración del sistema escolar.

Respecto de la regulación de la educación, capacitación y financiamiento del sector vocacional, los gobiernos de los estados y territorios tienen gran

---

<sup>14</sup> (Oceania Worldwide Services. [http://www.oceania.ws/AU/au\\_educa.asp](http://www.oceania.ws/AU/au_educa.asp)).

responsabilidad. Todas las instituciones de educación superior en Australia tienen mecanismos vigentes para asegurar que la alta calidad de sus cursos y servicios se mantenga a un nivel internacional. Las universidades australianas son establecidas en la legislación como organismos autónomos y los proveedores no universitarios, deben registrarse y acreditar sus cursos a través del organismo de acreditación del gobierno.

Específicamente, los servicios de cuidado infantil ofrecidos en este país incluyen (Fuente: ABS Informe Anual, 2002):

1. Cuidado por el día completo en un centro
2. Cuidado diario en una familia
3. Cuidado en la casa
4. Cuidado antes y después de horario escolar
5. Cuidado durante vacaciones
6. Cuidado ocasional
7. Servicios multifuncionales
8. Servicios multifuncionales para niños/as aborígenes

Es importante indicar que en este país existe una iniciativa gubernamental, cuyo propósito es garantizar a los niños/as de todo el país un cuidado familiar diurno de alta calidad, que promueva sus aprendizajes y desarrollo en los primeros años de vida; su nombre es **Family Day Care Quality**

**Assurance**<sup>15</sup> (FDCQA) y se caracteriza por otorgar a los niños/as australianos, experiencias estimulantes y positivas, además de interacciones que le permitan desarrollarse integralmente, a partir de una estructura o programa. Es el primer programa internacional legislado y financiado por el gobierno federal que acredita la calidad de la atención de los niños/as. A partir del año 2001, es administrada por el **National Childcare Accreditation**<sup>16</sup> (NCAC) el que, como organismo regulador nacional, asegura que los programas para el cuidado de los niños/as implementen procesos sistemáticos destinados al mejoramiento continuo de la calidad y exige que demuestren estos procesos, a partir de la autoevaluación periódica. La NCAC recoge las opiniones de la comunidad de cuidado infantil en todos los aspectos del sistema y, con ello, potencia el proceso de revisión de las **Quality Practices Guide**<sup>17</sup> de la FDCQA (1ª edición, 2001; 2ª edición, 2004).

Esta guía de prácticas de calidad se elabora, teniendo como punto de partida, la sólida base de conocimientos que el adulto cuidador debe tener respecto de la primera infancia y de cómo aprenden y se desarrollan los niños/as. **“Las cuidadoras deben tener el más alto nivel de cuidado, saben cuáles son las experiencias apropiadas a los niños y cuáles son las expectativas apropiadas para niños de diferentes edades, y tendrán en cuenta las dimensiones individuales y culturales de su desarrollo. Dichas cuidadoras sabrán también como comunicarse y desarrollar relaciones especiales de apego**

---

<sup>15</sup> Garantía de Calidad del cuidado familiar diurno.

<sup>16</sup> Consejo Nacional de Acreditación de Cuidado Infantil.

<sup>17</sup> Guía de Prácticas de calidad.

con los niños. Proveerán un ambiente en el que haya un equilibrio de experiencias estimulantes tanto planeadas como espontáneas, como así también un equilibrio entre períodos de actividad y descanso, adecuado a los intereses y necesidades individuales de cada niño.” (Family Day Care Quality Assurance; 2004: 2)

De acuerdo al documento anteriormente mencionado, todo programa de cuidado familiar diurno de buena calidad, tiene claramente definido cuatro aspectos esenciales:

1. Una filosofía y metas claras que guían todas las actividades del programa; éstas son consensuadas entre las cuidadoras, el personal, la dirección y las familias.
2. Declara su aprecio, respeto y estímulo de la individualidad y la interdependencia de todos los niños/as, independiente de sus orígenes culturales y necesidades adicionales.
3. Incorpora la consideración de hasta qué punto todas las experiencias y actividades ofrecidas a los niños/as son apropiadas para su desarrollo.
4. Propicia la participación familiar en el programa y promueve la relación entre las cuidadoras, el personal y las familias de manera que se apoyen y complementen.

Cuando los centros de cuidado son evaluados, pueden optar a los niveles de: calidad destacable, buena calidad, calidad básica o calidad insatisfactoria. Específicamente, la NCAC determina veinte principios básicos, los que deben ser evaluados e informados en el rango de *Buena calidad*, en otras palabras, para acreditar en este rango, los centros de cuidado infantil deben cumplir al menos con estos veinte principios establecidos, del total de treinta y dos.

Por otra parte, el centro debe escoger principios de acuerdo con su programa particular, en los cuales también es esencial evaluar con un estándar de buena Calidad. Este último aspecto promueve el respeto de la diversidad en cuanto a las líneas de atención para los niños/as con filosofías y objetivos específicos de comunidades, grupos religiosos u otros particulares.

En términos generales, la estructura de este sistema de acreditación permite cierta flexibilidad con respecto a algunos principios en casos en que familias y centro de atención tengan opciones filosóficas específicas. Otro aspecto importante de resaltar de esta experiencia, es que los estándares de calidad en cada principio, deben ser adecuados a los diferentes grupos que atienden: recién nacidos, niños/as que caminan y preescolares.

En el proceso de acreditación existen distintos plazos o períodos; comprende un registro inicial, autoevaluación, revisión externa y recomendaciones del evaluador, para posteriormente tomar la decisión de la

distinción entre factores contribuyentes y factores determinantes a la hora de evaluar la calidad da cada centro. (Fuente; Junta Nacional de Jardines Infantiles: 2005. En: MEC, 2006)

Los factores **contribuyentes** son:

1. Leyes y regulaciones
2. Satisfacción profesional
3. Salarios
4. Condiciones de trabajo
5. Entrenamiento del personal
6. Experiencia laboral
7. Estabilidad laboral
8. Salud y nutrición
9. Seguridad
10. Espacio
11. Tamaño de los grupos
12. Proporción profesionales–niños/as
13. Programa personal auxiliar.

Los factores **determinantes** son:

1. Desarrollo de prácticas apropiadas
2. La interacción entre personal adulto y los niños/as
3. La atención individual



4. La atención a niños/as con necesidades especiales
5. Las perspectivas multiculturales
6. Filosofía y objetivos claros
7. Programa equilibrado
8. Altos niveles en nutrición, seguridad y salud
9. Relación positiva y acogedora que se pueda dar entre el personal y los padres.

En la última revisión de la guía de buenas prácticas, la NCAC define seis áreas de evaluación de calidad y treinta y dos principios básicos, los que serán citados a continuación: (Family Day Care Quality Assurance; 2004: 4–5)

### **Área de calidad 1: Interacciones**

Principio 1.1: Las cuidadoras y el personal de la unidad de coordinación interactúan con todos los niños de manera afectiva, amistosa y respetuosa.

Principio 1.2: La comunicación entre las cuidadoras y el personal de unidad de coordinación es efectiva y respalda la ubicación del niño bajo cuidado.

Principio 1.3: La comunicación entre las cuidadoras y las familias es efectiva y apoya a la familia y al niño para que se acostumbren al cuidado.

Principio 1.4: Los arreglos personales de cuidadoras y la familia proporcionan un ambiente hogareño positivo que respalda la provisión de cuidado familiar diurno.

Principio 1.5: Las relaciones dentro de la diversidad de valor del programa, trabajo de equipo, respeto, comprensión y profesionalismo.

### **Área de calidad 2: Entorno Físico**

Principio 2.1: Las áreas internas y externas de las casas de las cuidadoras y lugares para sesiones de juego<sup>18</sup> son acogedoras, cómodas y fáciles para los niños.

Principio 2.2: Todos los niños tienen acceso a una variada gama de materiales y equipamiento interesantes.

Principio 2.3: Las instalaciones utilizadas por la unidad de coordinación son acogedoras y accesibles.

### **Área de calidad 3: Experiencias, Aprendizaje y Desarrollo de los Niños**

Principio 3.1: Las cuidadoras responden a los intereses y habilidades de todos los niños de una forma que apoya el aprendizaje en un medio ambiente familiar.

Principio 3.2: El personal de la unidad de coordinación apoya el aprendizaje de los niños mediante visitas a la casa y/o sesiones de juego.

---

<sup>18</sup> Se usa para describir una situación donde dos o más cuidadoras se reúnen con sus niños para experiencias infantiles centradas en el juego.

Principio 3.3: Las cuidadoras y el personal de la unidad de coordinación guían el comportamiento de los niños en forma positiva.

Principio 3.4: Las cuidadoras y el personal de la unidad de coordinación promueven la adaptabilidad y competencia social en todos los niños.

Principio 3.5: Las cuidadoras y el personal de la unidad de coordinación promueven la competencia física en todos los niños.

Principio 3.6: Las cuidadoras y el personal de la unidad de coordinación promueven el desarrollo del lenguaje, alfabetismo, curiosidad, pensamiento matemático y exploración científica en todos los niños.

Principio 3.7: Las cuidadoras y el personal de la unidad de coordinación, apoyan la expresión creativa de todos los niños.

#### **Área de calidad 4: Salud, Higiene, nutrición y Seguridad y Bienestar**

Principio 4.1: Los entornos provistos para los niños son seguros.

Principio 4.2: Las comidas y bebidas son nutritivas y culturalmente apropiadas.

Principio 4.3: Se protege la salud y seguridad de todos los niños.

Principio 4.4: El cambio de pañales, aseo y baño son experiencias positivas para los niños.

Principio 4.5: Se satisfacen las necesidades de descanso, sueño y comodidad de los niños.

Principio 4.6: Se implementa uniformemente la legislación sobre protección y bienestar del niño vigente en el estado o territorio.

#### **Área de calidad 5: Las cuidadoras y el personal de la unidad de coordinación**

Principio 5.1: Los procesos de reclutamiento, selección y orientación de las cuidadoras y el personal de la unidad de coordinación, estimulan y apoyan la provisión de un servicio de calidad.

Principio 5.2: El programa tiene en operación un proceso sistemático para monitorear las prácticas vigentes e identificar áreas para el mejoramiento continuo.

Principio 5.3: Hay oportunidades de desarrollo profesional accesible a las cuidadoras, personal de la unidad de coordinación y otros relacionados con la administración.

Principio 5.4: El programa promueve la salud ocupacional y la seguridad.

#### **Área de calidad 6: Dirección y Administración**

Principio 6.1: Las prácticas de la dirección son éticas y operan dentro de la legislación pertinente.

Principio 6.2: El programa consulta a todos los accionistas y trabaja en colaboración con ellos.

Principio 6.3: El programa tiene un proceso eficiente, efectivo y ético para el manejo de los archivos.

Principio 6.4: El programa tiene procedimientos sencillos y transparentes para la resolución de agravios y quejas.

Principio 6.5: Las cuidadoras y el personal de la unidad de coordinación son efectivos promotores de su servicio dentro de la comunidad y procuran activamente establecer vínculos con otras entidades que beneficien a los niños y sus familias.

## 5.4 Estados Unidos

La educación pública en Estados Unidos, está dividida en cuatro niveles básicos: preescolar, primaria, secundaria y estudios superiores.

El nivel preescolar se caracteriza por los jardines infantiles, denominados **Pre-K**; nacen de la necesidad de ofrecer educación a niños/as entre 4 y 5 años de edad. Son patrocinados por el gobierno estatal y varían en los diversos estados del país, dependiendo de las necesidades básicas de la zona.

La educación pública es, principalmente, una responsabilidad del estado; incluye la educación especial y compensatoria para niños/as de 3 a de 5 años de edad. De acuerdo a la oficina de contabilidad general de Estados Unidos, sesenta y nueve programas federales proporcionan la educación y el cuidado para niños/as menores de 5 años, administrados por nueve agencias externas y departamentos federales.

El Ministerio de Sanidad y Seguridad Social de EEUU (DHHS) maneja la mayor parte del financiamiento para servicios sociales (incluyendo el programa Head Start), pero las políticas y la provisión del cuidado infantil, son asuntos de cada Estado. El Ministerio de Salud y Seguridad Social y el Departamento de Educación de los Estados Unidos proporcionan también apoyo técnico y apoyo

en la investigación para asistir a los Estados a aplicar sus programas y para alentar la réplica de mejores prácticas.

La participación de la administración municipal y comunitaria en el desarrollo de políticas para la niñez temprana es fortalecida, en algunos estados, a través de la formación de grupos de planificación locales, quienes deben conseguir financiamiento igualitario y desarrollar planes locales. Otros estados asumen, casi por completo, las funciones fiscales regulativas y las responsabilidades de elaboración de las políticas para la educación y el cuidado de la niñez temprana.

Específicamente, los programas de atención para niños/as en Estados Unidos, incluyen una gran variedad de programas de tiempo parcial y de tiempo completo, los que están enfocados en educación o asistencia social. Las formas más usuales de atención fuera del hogar para los niños/as hasta la edad de 3 años, son privadas cediendo, gradualmente, al pre-kinder y Kinder con financiamiento público.

En términos generales, se distinguen los siguientes sistemas de atención:

**1.- Sistema de compra de servicios:** Está compuesta por el servicio que proporcionan los programas de atención a niños/as a través de centros privados y hogares de cuidado diario familiar. Se caracterizan por estar sujetos a

licencias y financiamientos. Además, requieren de un cierto número de horas anuales de entrenamiento para todo su personal para cumplir con los estándares propuestos por las agencias estatales del servicio social. Las familias pueden pagar por el cuidado de sus niños/as en espacios informales, tales como guardería en hogares, casas de familiares o de amigos o vecinos.

**2.- Sistema escolar público:** Está bajo la responsabilidad de cada estado. En general, todos ofrecen de media jornada para niños/as de 5 años y han alcanzado una cobertura de 90%.

A su vez, la mayoría de los estados ofrecen educación parvularia, con financiamiento público para niños/as de 3 y 4 años de edad.

Dentro de la oferta de programas ofrecidos, se tiene el Head Start (Head Start y Early Head Start), cuyo propósito es mejorar el aprendizaje de la lectura temprana de niños/as de familias de bajos recursos; este programa se preocupa del desarrollo del niño/a de 0 a 5 años, mujeres embarazadas y sus familias, siendo su mayor alcance los niños/as entre 3 y 4 años.

Por otra parte, la atención de niños/as con necesidades diversas, es un aspecto que se explicita y enfatiza en la estructura del sistema educativo de este país. De esta manera, la ley federal requiere que los programas públicos de atención de la niñez, ingresen a los niños/as con discapacidades, en ambientes menos restrictivos. Asimismo, el apoyo del gobierno a las familias que todavía



viven del bienestar social, les otorga cuidado infantil y subvenciones del Fondo de Desarrollo. Además, existe preocupación por los niños/as étnicos y bilingües, proporcionando formularios de solicitud y material de consumo educativo en múltiples idiomas para las familias, de manera de asistirles en el cuidado de sus hijos/as.

Las licencias y los estándares para la acreditación de los programas, está fuertemente relacionada con la más alta calidad en la educación y cuidado de la niñez temprana. Así, los requerimientos de calidad especificados en este país, dicen relación con los siguientes aspectos:

1. Espacio por niño/a
2. Salud y la higiene
3. Tamaño máximo del grupo de niños/as
4. Proporciones de niño–personal (coeficiente adulto–niño/a)
5. Requisitos de calificación del personal
6. Características estructurales de los programas.

Es importante indicar que en Estados Unidos, hay una gran variación de regulaciones estatales de los diferentes estándares para los requisitos de certificación. Sin embargo, se utilizan cada vez más fondos para proporcionar becas y préstamos a los proveedores, con el fin de mejorar calidad, ya sea para entrenamiento y asistencia técnica y para controlar la conformidad de los

requisitos regulativos. De esta forma, la oficina del cuidado infantil financia una red de recursos técnicos de ayuda para proporcionar información, guía y apoyo a los estados para la aplicación de políticas y prácticas que promueven la calidad del acceso y el cuidado infantil. Por otra parte, los estados también promueven la acreditación de los programas, proporcionando estímulos y recompensas, tales como la clasificación de sistemas de calidad y reembolso de subsidios, lo que alienta a los proveedores a ir más allá del mínimo de los estándares solicitados.

No obstante, es importante señalar que, en este país, no existe ningún sistema nacional que imponga requisitos de calidad al personal que trabaja en cuidado infantil. Cada estado es libre para establecer sus propios estándares en orden de alcanzar sus necesidades y circunstancias particulares. Así por ejemplo, el programa Head Start ha creado su propio perfil profesional y confía, principalmente, en el Child Development Associates (CDA) para dirigir sus programas. Sin embargo, existen pautas voluntarias de estándares de calidad, las que, a nivel nacional han sido desarrolladas por la **Asociación Nacional para la Educación de Jóvenes Niños (NAEYC)**, la **Acreditación Temprana Nacional del Programa de Niñez (NECPA)** y la **Asociación Nacional para la Guardería de la Familia (NAFCC)**. Además, los estados proporcionan sus propias pautas de acreditación.

De esta forma, la experiencia norteamericana más rigurosa en acreditación de calidad de la educación de niños/as, comienza en el año 1982

con el desarrollo de la **NAEYC**<sup>19</sup>. Esta asociación es de carácter privado y, tiene como objetivos, facilitar el mejoramiento en las prácticas profesionales y las condiciones laborales de la educación de niños/as entre 0 y 8 años, además de mejorar la conciencia pública, el apoyo y los fondos para programas de alta calidad en los centros, casa y escuelas que atienden a estos niños/as, así como a sus familias.

Para ello establecen diez criterios de calidad:

1. Interacción entre educadores y niños/as
2. Currículo
3. Relaciones entre educadores y familia
4. Calificación del personal y desarrollo profesional
5. Administración
6. Personal
7. Ambiente físico
8. Salud y seguridad
9. Nutrición y alimentación
10. Evaluación.

La NAEYC evaluó su sistema en 1999 y propuso que, para el año 2005, todos sus asociados debían cumplir con los estándares actualizados, a través

---

<sup>19</sup> The National Association for Education of Young Children

de un procedimiento similar al modelo australiano. Su propósito es liderar y consolidar los esfuerzos individuales y grupales de quienes trabajan por lograr un desarrollo saludable y una educación constructiva para todos los niños/as hasta los ocho años de edad. La atención está centrada en la provisión de programas de alta calidad, focalizándose en tres grandes objetivos: (Junta Nacional de Jardines Infantiles; 2005: 48)

Objetivo 1: Facilitar mejoramientos en las prácticas profesionales y en condiciones laborales en el campo de la educación de los niños recién nacidos hasta los ocho años.

Objetivo 2: Mejorar la conciencia pública, el apoyo y los fondos para programas de alta calidad en los centros, casas y escuelas que atienden a niños de 0 a 8 años, así como a sus familias.

Objetivo 3: Construir y mantener una fuerte, diversa y completa organización que le permita garantizar los objetivos 1 y 2.

Dentro de los estudios que se han desarrollado en este país, se tiene la evidencia de las investigaciones realizadas por **Debby Cryer (Universidad de North Carolina at Chapel Hill, USA)**. Esta autora, a través de su trayectoria en investigación de calidad, identifica variables decisivas en la calidad de la atención y educación inicial de niños/as, enmarcada en una perspectiva de cada

realidad. **“Cada persona tiene su propia creencia y, define la calidad desde dentro de un contexto específico. Así, el tema de la calidad de la atención y educación inicial puede ser definido desde muchas perspectivas, y puede incluir una variedad de indicadores”.** (D. Cryer; 2006: 27)

La autora define, en primer lugar, la calidad desde la perspectiva estructural (insumos del proceso; características del ambiente utilizado por los párvulos; tamaño de los grupos; proporciones adulto–niño y educación; experiencia de los educadores o director de un programa; remuneraciones del personal; rotación de profesores; mensualidad que pagan los padres).

En segundo lugar, la calidad de proceso consiste en los aspectos vinculados a los programas educativos y que tienen una influencia directa en el resultado de su bienestar y su desarrollo (interacciones adulto–niño; tipos de espacio; actividades y materiales disponibles; manejo de rutinas diarias). **“Para definir la calidad del proceso, los profesionales de la educación inicial han dependido mucho de los conceptos de los educadores sobre lo que es la mejor práctica y, cuando fue posible, en hallazgos de las investigaciones del desarrollo infantil.”** (D. Cryer; 2006: 29).

Esta definición engloba tres elementos claves que la autora advierte son componentes constantes en cualquier estructura considerada de calidad. Lo

anterior, se justifica en la creencia que todos los niños/as necesitan de estos elementos básicos para un desarrollo positivo, a saber:

- Protección para asegurar las condiciones básicas de salud y cuidados físicos.
- Oportunidades de aprendizaje potenciadores.
- Relaciones positivas estimulantes.

Otro estudio relevante en este país, se refiere a las investigaciones desarrolladas por **Richard M. Clifford. (Universidad de North Carolina at Chapel Hill. USA)** respecto de las implicancias educacionales y económicas de las experiencias educativas iniciales. Los primeros estudios relacionados con esta temática fueron los de **PERRY PREESCHOOL PROJECTS (The High/Scope Educational Research Foundation en Ypsilanti, Michigan. USA)** y **FRANK PORTER GRAHAM CHILD DEVELOPMENT (Universidad de Carolina del Norte, Chapel Hill, USA, 1960)**. Éstos tuvieron como propósito, examinar el impacto de las intervenciones educativas iniciales de alta calidad en la vida de los niños/as. Muchos investigadores y educadores se dieron cuenta que algunos niños/as tenían más probabilidades que otros de obtener un bajo rendimiento escolar, de ser identificados como discapacitados, ubicados en clases de educación especial y también de abandonar la escuela antes de graduarse de la secundaria.

Con estos estudios, se ha podido determinar cómo una combinación de factores incrementa el riesgo afrontado por los niños/as cuando ingresan a la experiencia escolar formal en los Estados Unidos. Dentro de estos factores de riesgo, se han podido identificar los que son conducentes a resultados educacionales pobres en los niños/as:

1. Procedencia de una familia con carencias económicas
2. Recursos limitados
3. Una madre muy joven
4. Una madre que tuvo una historia de bajo rendimiento escolar
5. Procedencia de una minoría racial o étnica.

Además, los resultados también fueron importantes desde la perspectiva de determinar la relación positiva entre costo-beneficio. Por tanto, se concluye que la inversión en educación es rentable y necesaria. Los cuestionamientos que se realizan a partir de esta constatación, se relacionan con identificar los componentes de una oferta de calidad y cobertura en educación parvularia y la manera en que se puede desarrollar una buena calidad.

Por otro lado, es relevante indicar que los estudios realizados en este país, señalan que las familias norteamericanas valoran aspectos similares en cuanto a calidad. Al respecto, Mitchell, Cooperstain y Lamer (1992), entregan

visiones de calidad centradas en la salud y la seguridad y en las interacciones positivas con la educadora como elementos apreciados por las familias.

Por su parte, Browne Miller (1990) determinó que las familia consideran como elementos de calidad la calidez del personal, un buen programa educativo, actividades sociales, y actividades físicas. Esto, es constatado por Cryer (1997), quien informó que las familias de niños/as menores de seis años, declaran que los temas relativos a la salud, seguridad, e interacción adulto-niño/a, fueron los más importantes en términos de calidad para sus hijos/as, así como los aspectos relacionados a los programas pedagógicos que estaban definidos para su atención. Asimismo, le otorgan gran importancia a la accesibilidad del centro y a la posibilidad económica de acceder a éste.

De la misma forma, estas investigaciones se refieren a la superposición existente en todos los documentos que evalúan la calidad del proceso y demuestra el acuerdo general sobre la definición de la calidad de la ECCE dentro de los Estados Unidos. No obstante, los instrumentos varían en alcance y difieren en detalles. Algunos evalúan la calidad para todos los niños/as en un grupo, mientras que otros se centran en la calidad experimentada por cada niño/a individualmente. Sin embargo, la mayoría de los casos utiliza las Escalas de Calificación del Ambiente (Harms, Clifford & Cryer).



Es importante señalar que, las Escalas de Calificación del Ambiente han sido destacadas en la gran mayoría de los estudios relacionados a la calidad de atención a los niños/as en Estados Unidos. (Cost, Quality and Child Outcomes in Child Care Centers Team, 1995; Gajmsky, Howes, Kontos & Shinn, 1994; Scarr, Eisenberg & Deater- Decker, T994. Whitebook, et al., 1989).

La razón de su utilización, obedece a que evalúan la calidad de la educación por niños/as menores de seis años y en niños/as de instituciones de cuidado familiar (Escala de Calificación de Ambientes de Infancia Inicial-ECERS, Harms & Clifford, 1980; ECERS-R, Harms, Clifford & Cryer, 1998, Escala de Calificación de Ambientes de Bebés -ITERS, Harms, Cryer & Clifford, ITERS-R, Harms, Cryer & Clifford, 2003, Escala de Calificación de Cuidado Familiar-FDCRS, & Clifford, 1989).

Cada escala proporciona un puntaje de la calidad general del proceso global e incluye ítems que representan a los tres mayores componentes de la calidad (protección, oportunidades de aprendizaje e interrelaciones) con sub-escalas en cuanto a:

1. Rutinas de atención personal
2. Amoblamiento y disponibilidad para los niños/as
3. Experiencias en el lenguaje
4. Actividades de aprendizaje

5. Desarrollo social
6. Interacciones
7. Necesidades de los adultos.

Las aplicaciones de estas escalas han arrojado resultados positivos en los niños/as, en las áreas del desarrollo asociadas al éxito futuro en las escuelas (Perry Preschool Study), basado en el supuesto de que el éxito de la escuela conllevará a mayores oportunidades de éxito como adultos en la sociedad.

Entre los hallazgos encontrados a partir de los estudios descritos, podemos constatar que:

- Existe una relación entre los aspectos de calidad y los resultados positivos sobre el desarrollo del niño/a. Se observaron mejores resultados en el lenguaje, cuando los niños/as asistían a establecimientos que proporcionaban atención y educación más adecuada. (Whitebook, et al., 1989)
- La calidad de atención en los centros, se relaciona al desarrollo presente de los niños/as en todos los dominios estudiados, incluyendo el lenguaje receptivo, habilidades pre-académicas, comportamiento en aulas, actitudes hacia la atención de los niños/as y percepciones de competencia. (Peisner-Feinberg & Burchinal, 1997)

La importancia de este análisis para el estudio que hemos desarrollado, nos permite sostener que las decisiones tomadas respecto de los instrumentos incorporados fueron las adecuadas, según la bibliografía internacional. Además, la experiencia de investigación del equipo ejecutor, confirma los aspectos que definen la calidad del ambiente pedagógico y su relación con la calidad de las prácticas pedagógicas. Estos hallazgos han sido avalados por numerosos estudios (Doherty, 1991; Whitebook, et al., 1989; Peisner–Feinberg & Burchinal, 1997); la literatura indica que a mayor calidad de la ECERS, mejores resultados en lenguaje, desarrollo cognitivo y social de los niños/as matriculados en esos establecimientos. Asimismo, se confirma la relevancia de los aspectos estructurales con la calidad del proceso en relación a la formación profesional, coeficiente adulto–niño/a y remuneraciones de los profesores. (Phillipsen et al., 1997; Whitebook et al., 1989; Helburn, 1995).

## 5.5 Suecia

La educación obligatoria, comienza a los 7 años. No obstante, por ley todos los niños/as tienen derecho a educación parvularia. La mayoría de la disposición preescolar es entregada directamente por las municipalidades, en centros de atención diario.

En la ley escolar recaen también importantes responsabilidades de los doscientos noventa municipios, los cuales tienen la tarea de proporcionar educación y cuidado a los niños/as, así como otorgar recursos y crear un número suficiente de espacios para el juego libre, con el fin de vigilar la calidad de los servicios ofrecidos.

Específicamente, en el nivel de educación parvularia, son muy pocos los niños/as menores de 18 meses que reciben atención temprana, debido al sistema de licencia parental, ya que casi todos los niños/as son cuidados por el padre o madre. En general, comienzan a asistir a un centro de cuidado diario, entre los 15 y 18 meses de edad y, a medida que van creciendo, se observa un aumento de la cobertura en este nivel, llegando al 96% en los niños/as entre 5 y 6 años.

Este país protege, especialmente, a los niños/as con necesidades diversas. En el caso de los niños/as con discapacidad, no hay ninguna

clasificación, es decir, están incluidos en el sistema de educación parvularia. Por otra parte, los niños/as provenientes de familias de bajos ingresos, son apoyados en sus centros por educadores adicionales, de manera de proporcionarles una atención más personalizada. A su vez, los niños/as con diferencias étnicas, tienen un aporte económico adicional del gobierno para brindarles una sesión libre de tres horas en las guarderías para niños/as bilingües desde la edad de 3 años.

La formación pedagógica y la supervisión de la gestión, es una parte normal de la regulación de la calidad de procesos; los servicios de educación y cuidados de los niños/as tienen reglamentos similares a las escuelas, incluyendo la presentación de informes de calidad anuales, en función de los indicadores nacionales y normativas curriculares vigentes del Organismo Nacional de Educación.

Por otra parte, el tiempo obligatorio de trabajo para todo el personal suma cuarenta horas a la semana y no existe ninguna exigencia legal o recomendada, para un nivel mínimo de horas de perfeccionamiento del personal, aunque los municipios reconozcan su relevancia. Tampoco cuentan con requisitos legales de coeficiente adulto-niño/a, no obstante, la proporción es típicamente 5 a 6 niños/as por adulto, mientras, el tamaño máximo de los grupos, basado en los promedios nacionales de estadística, alcanza 17 niños/as por grupo.

Desde 1968 existe un mecanismo legal de regulación de la calidad educativa de los niños/as menores de siete años en todo el país; se refiere a la **Comisión Nacional para el cuidado Infantil**, cuyo propósito general es brindar apoyo a la familia y determinar la obligatoriedad de las autoridades locales para proporcionar Educación Parvularia a hijos/as de trabajadores o estudiantes a partir de un año de edad. Establece seis aspectos básicos a contemplar en el cuidado infantil:

1. “El juego como herramienta de desarrollo y aprendizaje.
2. La individualidad como base en el proceso educativo.
3. La importancia del grupo como instancia educativa para los niños/as.
4. La importancia de la cooperación entre padres y personal que trabaja en jardines o guarderías.
5. El apoyo a niños con necesidades especiales (discapacidad física o niños con déficit atencional o con problemas psicológicos).
6. El apoyo a niños que provengan de otras culturas”. (Junta Nacional de Jardines Infantiles; 2005: 49)

Sin embargo, a partir del año 1996 el sistema educativo sueco se reforma y, en el caso de la educación parvularia, se enfatiza en el desarrollo integral y aprendizaje holístico de los niños/as, promoviendo el rol formativo y educativo de los padres. Parte de la idea, que todas las experiencias vivenciadas se pueden transformar en aprendizajes, por tanto, no es posible determinar con

exactitud el momento específico en el cual se origina el aprendizaje. **“Los jardines infantiles deben proporcionar a los niños/as actividades pedagógicas donde el cuidado, la crianza y el aprendizaje colectivo representen un todo colectivo”.** (UNESCO, 2002; Boletín N°3)

El concepto de buen cuidado, es un elemento de especial interés por este sistema educativo, considera que los niños/as se sientan felices para el proceso de adquisición del aprendizaje y, con ello, progresar en la vida. **“Cuando los niños deben comer o descansar o cuando un adulto los ayuda a resolver un problema con otro niño, ellos aprenden acerca de ellos mismos, acerca de otros y de la vida en general”** (Junta Nacional de Jardines Infantiles; 2005: 49)

Respecto del personal que trabaja en servicios de cuidado infantil, se establece que debe contar con entrenamiento específico para trabajar con niños/as, identificándose cuatro categorías, según su nivel de entrenamiento:

1. Educadores de párvulos
2. Instructor de recreación (para centros de ratos libres)
3. Asistente de cuidado diario
4. Cuidadores de casas de familia”. (Junta Nacional de Jardines Infantiles; 2005: 52)

Asimismo, la ley sueca, señala requerimientos básicos de calidad en la atención de los niños/as. De esta forma, la preparación que debe certificar el personal que trabaja con niños/as, considera acreditar un nivel mínimo educativo secundario (para el caso de asistentes y cuidadores) y conocimientos pedagógicos universitarios de una duración de tres años (para el caso de educadores e instructores), **“cuyo foco está centrado en métodos de enseñanza, desarrollo psicológico, sociología familiar y actividades creativas. Como regla, los asistentes de cuidado diario deben certificar la educación secundaria, mientras que los cuidadores municipales de casas de familia deben asistir a cursos de entrenamiento organizados por la autoridad local”**. (Junta Nacional de Jardines Infantiles; 2005: 52)

Suecia, en su plan general de estudios denominado Lpfö, especifica sólo los objetivos generales y las directrices a respetar, dando la posibilidad a los adultos responsables, de seleccionar los propósitos que consideren adecuados de abordar. El currículo nacional, se construye sobre la idea de un niño/a competente, activo pensador y actor involucrado. Este marco curricular, se caracteriza por contar con los siguientes aspectos:

1. Una fuerte orientación hacia los valores democráticos
2. El aprendizaje continuo y el desarrollo
3. La conexión del niño/a con las experiencias
4. El desarrollo de los equipos



5. La importancia pedagógica tanto del cuidado como del juego
6. Cooperación entre la clase de educación parvularia, la escuela, y los programas extraescolares.

Finalmente, un elemento importante de destacar en este país, dice relación con la revisión permanente que realiza de su sistema educativo, de manera que la calidad es un mecanismo intrínseco en la gestión escolar. Es por ello, que en la actualidad, se ha enunciado que las reformas han sido introducidas en breves espacios de tiempo, ya que se reconoce que requieren la concreción de cambios radicales en cuanto a la formación de los docentes. (UNESCO, 2003; Boletín N°13)

## 5.6 Holanda

Desde la fundación del Reino de los países bajos en 1813, el gobierno holandés ha cautelado que existan medios suficientes para ofrecer una educación de calidad. A partir de la constitución de 1848, se establece la libertad de enseñanza, permitiendo la creación de escuelas de acuerdo con la concepción de vida o fundamentos didácticos–pedagógicos de quienes lo deseen. En este contexto, treinta años atrás, surge la necesidad del estado de buscar estrategias para controlar la enseñanza y, con ello, dar garantías de todos los diplomas que se obtienen dentro del territorio: así, se declara la obligatoriedad de la escolaridad desde los cinco hasta los dieciocho años; se definen las asignaturas a impartir y se esclarecen los objetivos a abordar.

Dentro de los pilares de la enseñanza holandesa, es posible distinguir la preocupación por garantizar el acceso a la enseñanza, independientemente del entorno socioeconómico, el sexo y la etnia; a su vez, proveer una enseñanza útil para la emancipación de las personas y con carácter crítico hacia la sociedad, que contribuya al desarrollo cultural de los alumnos (igualdad de acceso al patrimonio cultural) y que sea considerada como medida social básica dentro de la política gubernamental.

Actualmente, existen tres niveles en el sistema educativo holandés: básica, secundaria y secundaria superior. En el caso de la educación básica, este nivel incorpora, tanto la educación parvularia como la educación primaria, como

partes del mismo nivel o bloque de ocho años de duración; se inicia cumplidos los cuatro años de edad e incluye dos años de educación parvularia<sup>20</sup> y seis de educación primaria. El segundo nivel educativo, corresponde a la educación secundaria, impartida con diferentes modalidades y agrupadas en dos tipos de sistemas: la escuela general y la escuela vocacional. Por último, el nivel secundario superior que tiene diversas nomenclaturas, dependiendo del interés y propósitos del estudiante en la continuidad de sus estudios: enseñanza pre-profesional (VMBO), enseñanza general superior (HAVO) o enseñanza secundaria pre-universitaria (VWO).

De acuerdo a lo clarificado en el párrafo anterior, la enseñanza básica se estructura en ocho cursos de un año de duración cada uno y sus objetivos son el desarrollo emocional, intelectual y creativo del niño/a, así como la adquisición de habilidades sociales, culturales y físicas. Cada escuela elabora un programa escolar basado en las condiciones determinadas por el Estado y lleva a cabo su proyecto de trabajo. En el caso de los niños/as con minusvalía mental, física o social, existen escuelas especiales que ofrecen la enseñanza normal establecida junto con la atención especial que cada niño/a requiere.

A partir de las últimas décadas, el sistema educativo de este país se ha sometido a permanentes cambios y, con ello, la necesidad de asumir la responsabilidad de la escuela como organismo que debe velar por el cumplimiento de su función y llevar a cabo las actividades de inspección, tales

---

<sup>20</sup> A este nivel se le conoce con el nombre de basisonderwijs.

como favorecer el desarrollo de sistemas de control que permitan a las escuelas vigilar su propia calidad, como por ejemplo, revisar la calidad de los instrumentos y su uso. Además, existen los llamados **Proyectos de Mejora Escolar**, los que tienen como función definir los cambios en la enseñanza producidos al modificar cualquier elemento de la escuela, así como el contenido, el diseño y la organización didáctica.

Otra vía de búsqueda de la calidad pedagógica, es definida a partir de una serie de principios, que el Ministerio de Salud Pública, Asistencia y Deportes de Holanda esclareció en el denominado **Documento Verde** (Green Paper) para todos los servicios de cuidado infantil ofrecidos en el país. Estos principios son sancionados a partir del análisis de la experiencia acumulada y de las investigaciones realizadas en relación con el mejoramiento de los niveles de calidad, de manera que todos los establecimientos cumplieran como normas básicas y, con ello, el resguardo de un nivel de calidad mínimo establecido. Este documento definió seis principios, los que a continuación serán citados: (Junta Nacional de Jardines Infantiles; 2005: 54)

1. Los padres tendrán la oportunidad de acceder a un cupo en un centro de cuidado infantil y recibirán soporte financiero directamente del gobierno.
2. Los centros de cuidado infantil son una provisión básica, por lo que deben ser accesibles a todos.

3. En el futuro, los empleadores deberán pagar parte del costo de la atención de los centros de cuidado infantil de sus empleados. El subsidio de las autoridades locales se debe reducir para subsidiar sólo a grupos en desventaja. Los padres, a su vez, deberán pagar un costo según sus ingresos y el gobierno deberá pagar hasta dos tercios del costo y el empleador el otro tercio.
4. En el nuevo sistema de centros de cuidado infantil, las demandas de los padres tendrán que ser decisivas.
5. Los centros de cuidado infantil deben ser seguros, lograr estándares de calidad y ser pedagógicamente responsables.
6. Los centros de cuidado infantil deben estar integrados a las políticas juveniles locales.

En el año 2001 se establece, que los centros de cuidado infantil holandeses, operarán básicamente como una empresa privada y deberán cumplir con el permiso de las autoridades locales quienes, autorizan e inspeccionan regularmente las instalaciones, para comprobar que se cumplan efectivamente las normas de higiene, seguridad y calidad. Además, se incorporó al parlamento holandés el **Basic Child Care Facilities Act. WBK**<sup>21</sup>, cuyos objetivos principales fueron, el financiamiento de los centros a través de los padres, empleadores y gobierno y también la garantía de la calidad y regulaciones de los centros. Además, se define que los empleados independientes, tales como: “**inmigrantes,**

---

<sup>21</sup> Acta de las instalaciones básicas para los centros de cuidado infantil.

madres solteras y trabajadores en programas de reinserción, son grupos que reciben una atención preferencial y diferenciada en la asignación de subsidio, de modo de beneficiarlos y asegurar la participación de esta población en los centros de cuidado infantil”. (Junta Nacional de Jardines Infantiles; 2005: 55)

Por otro lado, se consideran cinco aspectos fundamentales para asegurar una atención de calidad, las que a continuación serán citadas: (Junta Nacional de Jardines Infantiles; 2005: 56)

1. Calidad educacional
2. Tamaño de los grupos (el máximo de niños/as en grupos de cero a un año es doce, en grupos de cero a trece años es 16 y no pueden haber más de ocho niños/as de un año, en grupos de cuatro a trece años el máximo de niños/as es veinte).
3. Razón de personal por número de niños/as (un adulto cada cuatro niños/as de un año o menos, cada cinco niños/as entre uno y dos años, cada seis niños/as entre dos y tres años, cada ocho niños/as entre los tres y cuatro años, cada diez niños/as entre los cuatro y los doce).
4. Entrenamiento del personal (el personal puede tener los siguientes títulos: Trabajo social de cuidado, Trabajo Comunitario, Cuidado Socio-Educacional, todas carreras que no duran menos de tres años).
5. Contar con área de juegos.
6. Incorporar la participación de las familias.

Es importante señalar que las regulaciones en este país son un requerimiento básico para lograr un servicio de calidad y dependen de las autoridades locales y del servicio local Municipal **Health Care Services (GGD)**<sup>22</sup>. El GGD actúa en forma coordinada con los protocolos nacionales, con el propósito de asegurar el monitoreo de la calidad y coherencia de la regulación a nivel nacional.

Sin embargo, también existe otro organismo que tiene importancia en la regulación de la calidad; éste se denomina **Organización Nacional de Investigación (NWO)** y se ocupa de financiar y controlar la calidad de la investigación, así como las aplicaciones de estas investigaciones en el campo educativo. Opera a través de los proyectos de mejora escolar, mencionados anteriormente y, su finalidad, es promover el diseño de procesos de aprendizaje orientados a la mejora de los resultados de la enseñanza.

Dentro del caso holandés se podrían destacar tres aspectos relevantes de sus políticas para la educación infantil:

1. Hacer valer el derecho de las familias de elegir la educación y cuidados que ellos estimen más adecuada y pertinente para sus hijos/as. El sistema de bonos permite que las familias no estén obligados a llevar a sus hijos/as a determinado centro, que muchas veces no sólo tienen grandes

---

<sup>22</sup> Servicios de Cuidados de Salud Municipal

diferencias valóricas y de principios con ellos, sino además pueden estar a distancias considerables de su lugar de trabajo y /o del hogar, lo que implica pérdida tiempo y riesgo en el traslado de los niños/as. El gobierno entrega un bono de subvención para que las familias ejerzan su derecho y responsabilidad al elegir un establecimiento que les de confianza y esté dentro de su propia comunidad.

2. La Educación Parvularia es asumida como una responsabilidad social (pública y privada) y de las familias. La sociedad holandesa asume efectivamente su responsabilidad con la promoción de ambientes adecuados para el desarrollo de los niños/as. El Estado asume su responsabilidad en la construcción de una sociedad futura dirigida y donde participen personas cuya infancia se haya desarrollado en ambientes seguros y eficientes. El sector privado es invitado a colaborar y respetar el derecho de sus trabajadores a ejercer en tranquilidad y libertad su rol de padre. Y, por sobre todo, la sociedad en su conjunto protege el derecho de cada niño/a a crecer en ambientes seguros.
3. Si bien, el Estado entrega el rol regulador a las instituciones locales, centraliza en un organismo nacional pertinente y adecuado el subsidio de la atención infantil, que facilita el proceso de tramitación de la obtención de este subsidio, favoreciendo a que éste sea equitativo y transparente al atenerse exclusivamente a criterios socio-económicos de las familias que



lo soliciten, considerando también las políticas de discriminación positiva nacionales (grupos de riesgo social). El hecho de que este organismo sea responsable de los impuestos a las rentas personales, facilita la obtención de ese subsidio, en el sentido que este organismo es el que mejor podría evaluar la necesidad o no de este subsidio.

Dentro de los estudios que se han desarrollado en este país, se tiene la evidencia del Programa de Educación Prioritaria (Driessen y Mulder).

Este estudio fue desarrollado a mediados de la década de los ochenta y estuvo dirigido a niños/as de familias con baja educación y nivel ocupacional. Su objetivo fue eliminar las desventajas educativas causadas por efectos culturales y socioeconómicos; su foco de atención fue el mejoramiento del desempeño académico a partir de dos componentes. El primero, referido a la coordinación de acciones de los establecimientos educacionales y de salud, bibliotecas locales y jardines infantiles, de manera de combatir las desventajas a las que se enfrentaban los niños/as; a este componente se le denominó **áreas**, al que se le otorgó financiamiento para coordinar actividades e implementar proyectos específicos. El segundo componente, denominado **personal**, consistió en el aumento de la dotación de profesores en las aulas y el incremento del número de estudiantes provenientes de minorías étnicas o de familias de baja condición socioeconómica.

Los resultados obtenidos indicaron que no hubo mejorías en el desempeño académico de los niños/as; sin embargo, se logró determinar un aumento en el nivel de conciencia y la mejora a la población en desventaja.

Finalmente, la literatura internacional no explicita más estudios en educación parvularia, en términos de calidad educativa o de prácticas educativas; no obstante, es importante destacar que un referente constante en el sustento educativo holandés dice relación con el proyecto Head Start desarrollado en Estados Unidos (ver información en este país).

Un hallazgo interesante de destacar a partir de este programa, es el definido por Mulder, quien señala que los resultados negativos en términos de rendimiento académico, pueden ser explicados por la implementación inadecuada del componente personal.

## 5.7 Escocia

El Reino Unido se caracteriza por contar con un sistema educativo bastante similar; sus diferencias son, básicamente, en términos de regulaciones y administración. Así, en Inglaterra, Gales, Escocia e Irlanda del Norte este sistema se divide en tres niveles: Educación primaria (en general, hasta los 11 años), Educación secundaria (en general, hasta los 16 años) y Educación superior post-obligatoria (mayores de 16 años de edad).

En el caso de Escocia, todos los niños/as asisten a la enseñanza primaria durante 7 años en dos tipos de establecimientos: los colegios públicos, que ofrecen cursos de diferentes niveles de rendimiento y, los colegios privados subvencionados y los privados para niños/as con discapacidades.

Desde el año 1999, el Parlamento Escocés asume la responsabilidad de la educación y la formación en Escocia. Así, el gobierno local asume la responsabilidad en la creación de fondos para guarderías, escuelas primarias y secundarias, además de poner en funcionamiento estos establecimientos.

Otro aspecto importante de destacar, es que todas las escuelas del país son inspeccionadas en forma regular, a través del órgano ejecutivo escocés como sección encargada de la Administración Pública a nivel nacional. Dentro de las funciones de este organismo, está la supervisión de la educación y de la política de formación, a través de dos departamentos ministeriales: el **Enterprise**

and Lifelong Learning Department<sup>23</sup> y el Education Department<sup>24</sup>. La autoridad máxima del sistema educativo en este país es la **Scottish Office**<sup>25</sup>

En el caso de los establecimientos privados, éstos no tienen la obligación de seguir ningún plan de estudios nacional ni pautas nacionales; sin embargo, todos los estudiantes rinden los mismos exámenes públicos. A su vez, estos establecimientos son acreditados por el **Independent Schools Inspectorate**, que forma parte del **Scottish council of independent schools**<sup>26</sup> (SCIS), el que representa al 96% de los establecimientos independientes. Esta acreditación se otorga sobre la base de normas, aspectos generales de la escuela y la calidad de la enseñanza. Las inspecciones son ejecutadas por el *HM Inspectorate of Education*<sup>27</sup> y por la **Scottish Commission for Regulation of Care**<sup>28</sup>. Ésta, se establece en el año 1999 como una manera de contar con una comisión escocesa de dedicación exclusiva para la regulación del cuidado infantil, cuyo objetivo es asegurar un funcionamiento de la calidad de estos servicios y, de esta forma, hacer valer los derechos de dignidad, libre elección y seguridad de los usuarios.

Dicha comisión establece estándares nacionales que se aplican en a todos los servicios públicos y privados que prestan servicio a menores de 16 años; se

---

<sup>23</sup> Departamento de Aprendizaje Vitalicio y de Empresas

<sup>24</sup> Departamento de Educación

<sup>25</sup> Oficina Escocesa

<sup>26</sup> Consejo escocés de escuelas independientes

<sup>27</sup> Inspectorado de Educación de Su Majestad

<sup>28</sup> Comisión Escocesa para la Regulación de la Atención

trata de catorce estándares<sup>29</sup> agrupados fundamentalmente en tres áreas: (Junta Nacional de Jardines Infantiles: 2005; 57)

1. Ser acogido y cuidado.
2. Confianza en el servicio.
3. Confianza de la administración.

#### Estándares de 1 a 3 años:

Estándar N°1: Cada niño/a o joven será bienvenido y valorado como individuo.

Estándar N°2: Las necesidades de cada niño/a o joven son dadas por el servicio en un ambiente seguro, acorde con la legislación vigente.

Estándar N°3: Cada niño/a o joven será atendido por el personal, quienes promoverán el bienestar general, salud, nutrición y seguridad.

#### Estándares de 4 a 11 años:

Estándar N°4: Cada niño/a o joven será apoyado por el personal, quienes interactúan con ellos/as en forma efectiva y entusiasta.

Estándar N°5: Cada niño/a o joven puede experimentar y elegir de una gama balanceada de actividades.

---

<sup>29</sup> National Care Standards, Early Education and Childcare up to the age of 16; Revised March 2005. Scottish Executive.

Estándar N°6: Cada niño/a o joven recibe apoyo del personal, quienes responden a sus necesidades individuales.

Estándar N°7: Los niños/as, jóvenes, familias y cuidadores, vivencian el servicio o atención en un ambiente de respeto mutuo, confianza y comunicación abierta.

Estándar N°8: Usted será tratado con equidad y justicia.

Estándar N°9: Usted puede tener confianza en el servicio otorgado por la comunidad y ver las oportunidades de ser parte de ella.

Estándar N°10: Usted puede tener confianza en que el servicio se mantiene relacionado y trabaja efectivamente con organizaciones asociadas.

Estándar N°11: Cada niño/a o joven tiene acceso a una cantidad suficiente y adecuada de recursos.

Estándares de 12 a 14 años:

Estándar N°12: Cada niño/a o joven recibe apoyo y cuidado del personal, quienes son competentes y confiables, los que han sido seleccionados a través de un procedimiento cuidadoso de selección.

Estándar N°13: Usted puede tener confianza que el servicio será evaluado respecto de qué se hace y en los procesos de mejoramiento.

Estándar N°14: Usted puede tener confianza que utiliza un servicio que está bien administrado.

## 5.8 España

España es un país que, por una parte, cuenta con un sistema educativo que otorga cobertura universal en un marco competitivo y eficaz, basado en la igualdad, libertad y la calidad de la enseñanza y, por otra, que considera la educación como uno de los factores más importantes en el crecimiento económico nacional.

En 1970, la LOGSE establece la educación parvularia como primer nivel del sistema educativo, destacando el valor educativo que tiene este nivel como mediador y facilitador de aprendizajes futuros; además, se le reconoce su carácter preventivo y su contribución al desarrollo integral de los niños/as.

Actualmente, el sistema educativo español está organizado en nueve niveles, a saber:

1. Educación preescolar
2. Educación Infantil
3. Educación Primaria
4. Educación Secundaria Obligatoria
5. Programas de Iniciación Profesional
6. Bachillerato
7. Formación Profesional de Grado Medio
8. Formación Profesional de Grado Superior



## 9. Educación Universitaria

Específicamente, el primer nivel de Educación Preescolar, está dirigido a niños/as hasta los tres años; es de carácter voluntario y su finalidad es la atención educativa y asistencial a la primera infancia; le sigue el nivel de Educación Infantil, el que abarca a niños/as entre tres y seis años de edad en un sistema voluntario y gratuito; sus propósitos son promover el desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral de los niños/as.

La literatura española no cuenta con estándares específicos para garantizar la calidad de las prácticas educativas, ni con un organismo que se encargue directamente de ello; sin embargo, existe una agrupación denominada Red de Buenas Prácticas Pedagógicas, la que convoca, en forma permanente, a docentes y otros agentes educativos para reflexionar y compartir experiencias, de manera de evaluarlas en conjunto y lograr sistematizar aquellas que se consideren de calidad. Además, dentro de sus fines se establece la necesidad de brindar apoyo a los educadores para evitar los sentimientos asociados a la *soledad docente*. En esta red se ha acordado reconocer cuatro prácticas de calidad:

1. **Grupos de Intervención y Apoyo Educativos:** Corresponde a los grupos de trabajo colaborativo que se establecen entre los profesionales del centro, sobre la base de objetivos comunes para la mejora de la educación.

2. **Autoformación del profesorado:** Se refiere a la constitución de subgrupos de trabajo para la búsqueda de bibliografía, contactos con otros centros, realización de solicitudes a las autoridades, como colegios de profesores y asesores externos que orienten los procesos en marcha. Esta práctica se valida, en la medida que exista un conflicto en los grupos de intervención y apoyo educativo que no pueda ser resuelto.
3. **Planes de acción socio-comunitaria:** Implica la coordinación entre el centro educativo y los recursos de su entorno que permita la utilización de servicios, tales como: psicopedagogía municipales, educadores sociales, trabajadores sociales, personal sanitario, red de bibliotecas públicas, museos, entidades musicales, instalaciones deportivas, empresas que pueden otorgar experiencias pre laborales, entre otras.
4. **Redes de Centros que intercambian experiencias:** Consiste en contactar a través de Internet, encuentros mensuales, de verano u otros, a diferentes centros educativos, con el objetivo de compartir conocimientos y prácticas de éxito en diversos aspectos, ya sea educación ambiental; relaciones interpersonales entre los estudiantes; redes de formación de profesorado que mejoren la función directiva; redes de elaboración de planes de atención a la diversidad; redes de convivencia escolar, entre muchas otras.

En la búsqueda de calidad del sistema educativo, España define su necesidad de entregar un servicio integral a los niños/as; es decir, otorgar infraestructura, recursos humanos y educación en un mismo proyecto empresarial, basándose en estándares de calidad internacionales.

Es así como, surge el interés por garantizar la atención de los niños/as, a partir de un programa privado, denominado **Más bebés** (Kids at Work, S.A.), cuya labor es diseñar, construir, crear y gestionar establecimientos de educación parvularia de calidad, para niños/as de tres meses a treinta y seis meses de edad. Estos niños/as son ubicados cerca del entorno laboral de sus familias, de manera de disminuir el déficit existente en la escolarización de niños/as entre cero y cuatro años. Esta propuesta incluye estándares de calidad basados en la experiencia acumulada sistemas de previsión y evaluación a nivel internacional, entre los que se encuentran los sistemas australianos y norteamericanos. Considera diez áreas de calidad, a saber: (Junta Nacional de Jardines Infantiles: 2005; 58)

1. Que cuenten con un proyecto educativo
2. Clima de protección y afecto
3. Salud, prevención, higiene y seguridad
4. Selección, formación de equipos educativos
5. Diseño del espacio, comunidad y entorno
6. Servicio de apoyo y flexibilidad de horario

7. Transparencia y comunicación con clientes
8. Comunicación, participación y asistencia de familia
9. Prácticas de nutrición
10. Gestión profesional y cobertura de riesgo

Este programa funciona con educadores especialistas en niños/as menores de cuatro años, con formación acreditada y sobresaliente, con potencial demostrado, una destacada trayectoria y vocación por el cuidado y educación; éstos planifican el trabajo, de manera de conseguir el mayor grado de desarrollo de capacidades de los niños/as y el respeto por las diferencias y ritmos de desarrollo individual de cada uno de ellos/as.

Dentro de los estudios que se han desarrollado en este país, se tiene la evidencia de **Calidad de la Educación Infantil: instrumentos de evaluación.** (María José Lera R., Universidad de Sevilla, España. 1994, 1999, 2002 y 2004).

Este estudio fue desarrollado en la ciudad de Sevilla (Lera, 1994) y, luego, replicado en Barcelona, La Coruña y Ciudad Real (Palacios, 1998).

Se analizaron los aspectos estructurales, la calidad del centro y se llevaron a cabo algunas mediciones del desarrollo de niños/as entre 4 y 5 años, en una muestra representativa de 380 aulas infantiles. Es interesante señalar que los

resultados encontrados, fueron constatados en otras investigaciones desarrolladas con posterioridad. (Lera, 1999; Lera 2002; Lera 2004)

Los hallazgos encontrados a partir de estas investigaciones, son los siguientes:

- Se comprobó la relación existente entre la calidad del aula y el desarrollo infantil. Es decir, los educadores con prácticas educativas más estimulantes y entornos de mayor calidad, se relacionaron con grupos de niños/as que tenían mayores puntuaciones en las pruebas aplicadas.
- Se determinó la influencia que tienen algunos factores en la calidad educativa, entre los que se pueden distinguir: número de niños/as por educador, la formación profesional y los métodos educativos desarrollados.
- El nivel de educación parvularia se caracteriza por estar centrada en el desarrollo de habilidades; tener un educador que dirige y supervisa el trabajo de los niños/as; enfatizar el desarrollo motor. Sin embargo, se constata que este nivel es débil en el desarrollo social, creativo y en la atención individualizada.
- Se logró determinar que, en general, los educadores tienen prácticas educativas muy similares.
- Los niños/as cuyo educador explica e informa dirigiéndose a todo el grupo a la vez, se sientan frecuentemente en un solo grupo y realizan

actividades cooperativas (escuchar el cuento, hablar de sus experiencias) y de contenido de lenguaje.

- Los niños/as cuyo educador supervisa y controla en forma individualizada, se sientan en pequeños grupos y realizan actividades individuales; estas actividades son altamente estructuradas y frecuentemente están enfocadas en el desarrollo motriz fino.
- El rendimiento de los niños/as se relaciona con las prácticas educativas; los niños/as cuyos educadores son menos tradicionales en sus prácticas, tienen puntuaciones más altas en todas las pruebas administradas, excepto en coordinación motriz, en la que no se obtuvo diferencias estadísticamente significativas.

Existen algunos desafíos que se han visualizado a partir de la información recogida en los estudios descritos, a saber:

- Mejorar las condiciones de los centros en términos de coeficiente adulto-niño/a (no más de 15 niños/as por adulto) y calidad del entorno físico.
- Actualizar la formación de los educadores en ámbitos del desarrollo infantil y en las nuevas demandas.
- Incrementar el apoyo y reconocimiento a los educadores que desarrollan prácticas educativas adecuadas, a pesar de las condiciones que puedan tener; esto significa propiciar las iniciativas de cambio y la innovación.

## 5.9 Singapur

El sistema educativo de Singapur se estructura en niveles, los que a su vez, incorporan varias opciones, dependiendo de las habilidades de cada estudiante y de sus fines académicos. Los niños/as ingresan al sistema educativo con cuatro años de edad aproximadamente, en el nivel denominado **Preschool**. Esta etapa dura hasta los seis años, la que una vez cursada, permite el ingreso al segundo nivel educativo, denominado **Primary School** (educación primaria); éste tiene una duración de seis cursos y se caracteriza porque los niños/as estudian Lengua Materna, Inglés, Ciencias Matemática, Música, Artes, Civismo, Educación Moral, Educación de la Salud, Estudios Sociales y Educación Física.

Al término de los seis años, los niños/as se someten al *Primary School Leaving Examination* (PSLE), que corresponde a un examen, cuyo fin es determinar las habilidades desarrolladas y definir lo que cada niño/a deberá seguir estudiando. Dependiendo de la calificación obtenida en este examen, los estudiantes cursarán un tipo de programa u otro en la *Secondary Education* (Educación Secundaria), de manera de ganar flexibilidad y un currículum variado y adecuado a las necesidades de cada alumno/a.

Desde una perspectiva histórica, el desarrollo de la educación parvularia ha respondido a las necesidades del contexto demográfico y económico del país. Así, en 1954 el Estado creó dos guarderías infantiles para niños/as desfavorecidas, mientras que, durante el proceso de industrialización se crearon centros adicionales para incentivar el trabajo de la mujer y, con ello, mejorar los

ingresos familiares. En 1977, el gobierno transfirió once centros de cuidado infantil al **Congreso Nacional de Sindicatos Comerciales** (NTUC) e impulsó al sector privado y a las organizaciones no gubernamentales, a ofrecer este tipo de servicio.

Es así como, a partir del movimiento de participación de la mujer en la fuerza laboral en el año 1984, se crean nuevas políticas y legislaciones orientadas a aumentar el número de centros de cuidado infantil y a tratar temas relacionados con el acceso y la calidad de estos servicios. Luego, en 1988, se crea la Ley de Centros de Cuidado Infantil, cuyo objetivo es supervisar, normar y autorizar la operación de estos centros. Asimismo, con el objeto de mejorar la calidad del personal que presta estos servicios, el MCDS adoptó un programa de capacitación subsidiado por el estado y desarrollado en tres niveles.

Por otra parte, los jardines infantiles son operados por instituciones con fines de lucro, organizaciones no gubernamentales y la fundación **People's Action Party** (PCF). Ésta, atiende a la población general, cobra aranceles bajos y opera más del sesenta por ciento de los jardines infantiles del país.

Posteriormente, y debido al costo implicado, el Ministerio de Educación traspasó definitivamente la educación parvularia al sector privado, limitando su función a llevar los registros de los jardines infantiles.



En el sistema educativo infantil de Singapur, se encuentran, dos tipos de establecimientos: los centros de cuidado infantil y los jardines infantiles. Respecto de los centros de cuidado infantil, éstos atienden a niños/as entre los dos meses y seis años, a partir de las 7 de la mañana hasta las 19 horas; dentro de sus propósitos, se tiene ofrecer instrucción para niños/as entre 4 y 6 años, la que no es normada por el Ministerio de Educación, quedando bajo la competencia del **MCDS**. Por otra parte, los jardines infantiles que operan bajo el Ministerio de Educación (educación parvularia), atienden diariamente a niños/as de 4 a 6 años de edad, por un periodo de 2 a 4 horas.

Es importante indicar que el servicio de cuidado infantil es subsidiado por el Estado y, los niños/as provenientes de familias de escasos recursos, tienen derecho a asistencia financiera adicional, a través de organizaciones no gubernamentales. Por otra parte, los aranceles de educación parvularia son bastante más bajos y no reciben subsidio del Estado; sin embargo, también se cuenta con asistencia financiera para los niños/as más pobres.

El desarrollo de los servicios de cuidado infantil y de educación parvularia en este país se caracteriza, por un lado, por el análisis de factores que llevaron a la colaboración interministerial, por el rol del **Comité Acreditador de Calificaciones para Jardines Infantiles (PQAC)**, así como por los desafíos y resultados de dicha colaboración.

Así, una evaluación de la educación parvularia realizada a fines de la década del noventa, llevó al Ministerio de Educación a tomar la decisión de mejorar la calidad de este nivel. Para ello, se asignó un comité interministerial de alto nivel, cuya tarea fue articular y mejorar la calidad de la educación parvularia y la formación de docentes, tanto para los centros de cuidado, como para los jardines infantiles.

De esta forma, emerge el **Comité Directivo de Educación Preescolar (SCPE)**, encabezado por un alto ministro de Estado del MOE, el que tuvo como misión: crear un marco para el desarrollo de la educación parvularia, definir los resultados esperados, crear sistemas y estructuras de formación para educadores, diseñar un currículo apropiado y regular el sistema educativo del nivel. Bajo el amparo de este organismo, surge el **Comité Acreditador de Calificaciones para Jardines Infantiles (PQAC)**, el que está conformado por los directores de los ministerios de ambos organismos, funcionarios superiores del ministerio, operadores y consultores representantes de los sectores de cuidado infantil y de educación parvularia, además de contar con el respaldo del Secretariado Ministerial Conjunto. Dentro de sus fines, se encuentra el desarrollo e implementación de un marco integral de educación parvularia, orientado a la formación y acreditación de educadores de párvulos y del personal que se desempeña en los centros de cuidado infantil. La acreditación de cursos y educadores, garantiza que todos los programas de formación cumplen con los estándares, contribuyendo de esta forma a darles la

consistencia y el nivel de calidad requeridos. Para ello, el PQAC evaluó todos los cursos de formación requeridos por el Ministerio de Educación y el MCDS y, estableció tres niveles obligatorios de capacitación para ambos sectores educativos:

- Preescolar (470 horas)
- Diploma de Educación Preescolar – en Pedagogía (700 horas)
- Diploma de Educación Preescolar – en Liderazgo (500 horas)

Es importante señalar que el PQAC, recurriendo a los conocimientos y experiencia de los sectores de bienestar infantil y educación de la primera infancia, ha desarrollado una perspectiva mucho más integral sobre educación preescolar para ambos sectores. Además, al aumento del número de instituciones de formación, se le agrega un similar incremento en el número de personas capacitadas para trabajar en centros de cuidado infantil y en jardines infantiles, lo que contribuye directamente con el mejoramiento de la calidad.

En términos generales, el sistema educativo de Singapur está basado en la **calidad**. Para ello han creado un sistema estándar de evaluación de la calidad, el *Singapore Quality Class* (SQC) que se aplican también a instituciones privadas (*Private Education Organizations* o PEOs). El SQC evalúa los siguientes aspectos:

1. Reclutamiento de estudiantes: procedimientos de seguridad, programas de orientación, información sobre oferta formativa e institución, posesión del certificado *CaseTrust*.
2. Recursos de aprendizaje que posee el centro (instalaciones, dotación tecnológica).
3. Programas educativos (sistemas de acreditación, garantía de acreditación y calidad, reconocimiento institucional).
4. Plantilla docente (ratio profesor–estudiante)
5. Ayuda al alumno.
6. Políticas de pago y transferencia.
7. Procedimientos de queja y evaluación estudiantil (*feedback*, encuestas de satisfacción).

## CUADRO COMPARATIVO DE EVIDENCIA INTERNACIONAL

País	Organismo certificador	Otras instancias de mejoramiento	Año	Tipo de regulación	Aporte	Sistema de medición de calidad	Requisitos o procedimiento
Inglaterra	SCAA	-	1998	Estatal, descentralizada y obligatoria.	SCAA realiza revisiones curriculares, asesora diseños curriculares y se ocupa de la investigación y desarrollo.	Consultas públicas nacionales y publicaciones anuales de los resultados y propuestas de mejoramiento.	Registro en departamento local de desarrollo y cuidado infantil temprano.
	OFSTED	-	2001	Estatal, descentralizada y obligatoria.	OFSTED dicta estándares e inspecciona su cumplimiento en los centros educativos.	A través de catorce estándares flexibles al tipo de servicio que ofrece cada centro.	Registro en el departamento local de desarrollo y cuidado infantil temprano.
Australia	FDCQA y NCAC	-	2001 última revisión, 2004	Estatal y obligatoria	FDCQA garantiza a los niños/as cuidado familiar diurno de alta calidad. NCAC, crea sistema de mejoramiento de calidad y capacita a evaluadores externos.	FDCQA recoge opiniones de la comunidad de cuidado infantil, potencia revisión de las Quality Practices Guide.  A través de seis áreas de calidad y 32 principios en cuatro niveles de calificación: calidad	Registro en NCAC Auto evaluación Validación externa, Recomendación evaluador, Decisión de certificación

						destacable, buena calidad, calidad básica o calidad insatisfactoria.	
Holanda	-	GGD, a partir de Proyectos de Mejora Escolar; escuela como organismo que se auto inspecciona.	2001	Estatal y obligatorio	Definir los cambios en la enseñanza con diseños de procesos de aprendizaje orientados a la mejora de los resultados.	A través del diseño, desarrollo y evaluación de proyectos de mejoramiento.	Cumplir con el permiso de las autoridades locales y del servicio local Municipal Health Care Services (GGD)
		Basic Child Care Facilities	2001	Estatal y obligatorio	Financiamiento de los centros; se encarga de dar garantía de la calidad y regulaciones de los centros.	A través de seis principios y seis aspectos de atención de calidad.	Cumplir con el permiso de las autoridades locales y del servicio local Municipal Health Care Services (GGD)
Alemania		Total Quality Management (TQM); Iniciativa Nacional de Calidad (NQI)	2003-2004	Externo o privado y voluntario.	En la mayoría de los Estados Federados, los niños/as no reciben durante los dos primeros años de escolaridad calificaciones escolares. Es posible que el establecimiento educativo	Desarrollo y seguimiento de siete pasos para el desarrollo de la calidad y un catálogo nacional de criterios de calidad.	Se recogen evaluaciones globales en un informe, se detallan los progresos y carencias individuales en las distintas materias.

					se inscriba para ser evaluado, certificado y obtener el sello de calidad.		
Singapur	PQAC	-	1988	Estatal y obligatorio.	PQAC desarrolla e implementa marco integral de educación; formación y acreditación del personal formación; garantiza cumplimiento de estándares.	Sistema estándar de evaluación de la calidad (SQC) en siete aspectos distintivos.	Registro en los listados de centros de cuidado infantil.
Estados Unidos	NAEYC	-	1999	Externo o privado.	NAEYC; desarrolla un programa de acreditación de centros de cuidado y juego	A través de 10 estándares de pre- definidos y cinco aspectos fundamentales: niños/as, educadores, comunidad y familia y liderazgo y administración	Auto evaluación. Validación. Decisión de certificación. Mantención de la certificación
Escocia	SCRC	-	1999	Estatal	SCRC elabora estándares nacionales que unifican y dignifican los tipos de servicio.	A través de 14 estándares agrupados en áreas: el ser acogido y cuidado y confianza en el servicio y confianza en la administración	Comisión registra e inspecciona los servicios de cuidado y educación infantil; realiza demostración de objetivos en el centro.
España	-	Más Bebés.	2002	Externo o privado y voluntario.	Crea y gestiona centros cercanos a los padres.	Considera diez áreas de calidad (estándares) basados en la experiencia acumulada nacional e internacional, entre los que se encuentran los sistemas australianos y norteamericanos.	Más Bebés se acerca a empresas y propone la construcción de centros de calidad.

		Red de buenas prácticas	-	Externo y voluntario	Propicia la reflexión y retroalimentación de experiencias; brinda apoyo a los docentes.	Considera y ejecuta cuatro prácticas de calidad en el rol docente.	Registrarse en la red de buenas prácticas docentes.
Suecia	-	Comisión Nacional para el cuidado de la infancia.	1968	Estatal y voluntario.	Brindar apoyo a la familia y determinar la obligatoriedad de las autoridades locales para proporcionar Educación Parvularia.	A través de seis principios acordes a los programas y regulaciones nacionales.	Registro en el departamento local de desarrollo y cuidado infantil temprano.



## VI.- CAPÍTULO TRES: EVIDENCIA NACIONAL.

### 6.1 La calidad educativa en Chile.

La importancia de la educación de los niños/as menores de seis años y su peso específico como predictor de éxito en los diferentes niveles educacionales ha logrado posicionarse en la agenda de las políticas públicas chilenas.

El gobierno de la presidenta Michelle Bachelet dentro de las 36 medidas tomadas durante los primeros 100 días de gobierno incluyó el avance de la educación parvularia, traducidas en la entrega de un subsidio para financiar la atención en educación parvularia, para niños/as entre 0-3 años de hogares pertenecientes al 40% más pobre de la población, la creación y/o habilitación de 800 salas cunas y la creación de 20 mil nuevos cupos en pre-kinder. (Programa de Gobierno, Michelle Bachelet 2005).

En este escenario, es posible constatar que la cobertura de educación parvularia se está ampliando rápidamente, no obstante, el aumento de ésta debe ir precedido o acompañado de una discusión y definición de la calidad de la educación parvularia que se entrega y de los efectos que una menor calidad pueden tener en el desarrollo de los menores atendidos.

En este contexto, es necesario señalar que en Chile se han venido desarrollando desde hace algunos años, investigaciones para evaluar la calidad educativa en educación Parvularia y su impacto en el posterior logro educacional.

Entre los años 1994 y 1997, el Ministerio de Educación a través del Centro de Estudios de Desarrollo y Estimulación Psicosocial (CEDEP), realizó una investigación sobre el impacto y efectividad de la educación parvularia.

Los resultados mostraron que los niños/as que iniciaron el curso en educación parvularia en condiciones de déficit cognitivo o socio emocional, obtuvieron un mejor rendimiento al finalizar el año, una proporción importante de ellos alcanzó rendimiento normal, no obstante, persistió una proporción de casos con déficit cognitivos, que indica que la intervención no es plenamente efectiva.

En relación a la asistencia versus no asistencia a primer nivel de transición, solo mostró efectos en la adaptación de los niños/as a la situación educativa, que no persistieron en las evaluaciones posteriores. En las zonas rurales el asistir a educación parvularia el año antes de ingresar a educación básica mostró efectos positivos de mediano plazo, en el rendimiento académico.

No se observaron diferencias entre modalidades en la adaptación socio emocional de los niños/as: todas son igualmente efectivas en normalizar o hacer progresar los puntajes. En el área de cognitiva y de rendimiento académico hay diferencias menores en algunos indicadores en algunos momentos de la evaluación.

Las características de la actividad pedagógica en el nivel de educación parvularia muestran interacciones afectivas y sociales positivas, no obstante, escaso dominio de destrezas para la estimulación cognitiva y desaprovechamiento del tiempo disponible,

Más que la asistencia o no a educación parvularia o a alguna de sus modalidades, lo que más explica el rendimiento en educación básica es el nivel de desarrollo cognitivo alcanzado por los niños/as en etapas previas.

En síntesis, los resultados mostraron un importante impacto positivo sobre el desarrollo socio emocional de los niños/as, aunque se encontraron deficiencias respecto a la calidad de la educación parvularia que se impartía, en particular, respecto del desarrollo cognitivo y de los efectos que provocaba en los primeros años de escolaridad.

La investigación de Herrera et al (1998) "Calidad educativa en centros preescolares y su efecto en el desarrollo infantil. Región Metropolitana y

Región del Bio-Bio”, abordó la calidad educativa que se ofrece específicamente a niños/as entre 4 y 6 años de edad y su efecto en el desarrollo. Se estudiaron 120 salas de distinta dependencia, se evaluaron a 4 niños/as por centro, más sus familias y sus educadoras, en la Región Metropolitana y la Región del Bío-Bío.

Se constató que la calidad educativa promedio de los centros de educación parvularia estudiados, en ambas regiones, fue regular, es decir, en una escala de 1 a 7 se obtuvo un promedio de 3.9. Los promedios más altos los obtuvieron los centros particulares no subvencionados y los centros pertenecientes a la Junta Nacional de Jardines Infantiles, sin diferencias significativas entre ellos. En cambio, los centros dependientes de Organizaciones no gubernamentales y los de dependencia municipal obtuvieron los puntajes más bajos, encontrándose en posiciones intermedias los centros de la Fundación INTEGRAL y los particulares subvencionados.

Una de las fortalezas de los centros estudiados es el tipo de interacción que los adultos de la sala mantienen con los niños/as.

Los centros urbanos, particulares no subvencionados, con bajo cociente adulto-niño/a, con profesionales a cargo de los niños/as resultaron, con los promedios más altos. Sin embargo, se constató que los

centros de la Junta Nacional de Jardines Infantiles, obtienen promedios no estadísticamente diferentes de los particulares no subvencionados; más aún, al realizar un análisis discriminante son los primeros, los que ofrecen actividades pedagógicas, más adecuadas comparados con los particulares.

Los niños/as que asisten a jardines infantiles obtienen promedios más altos comparados con aquellos que permanecen en sus casas. La comprensión léxica es el aspecto de desarrollo infantil más fuertemente influido por la calidad de los centros educativos.

Los bloques de variables predictoras más importantes, resultaron ser las relacionadas con la familia del niño/a, lo cual es concordante con la literatura especializada. Se encontró un 17 % de la varianza explicada por la calidad de la familia como agencia educativa. La calidad del ambiente educativo del hogar presentó niveles adecuados en promedio, aún cuando se detectó una gran variabilidad, es decir, algunos hogares presentan altos índices de calidad educativa, mientras otros eran de calidad deficiente. Una vez removida la influencia de la familia, es la calidad educativa del centro de educación parvularia el que presenta un mayor poder explicativo

Mella y Reveco (2000), realizaron una investigación cuyo objetivo fue profundizar en el conocimiento de la interacción entre Educación Parvularia y Educación Básica, tratando de describir y precisar las características de

esta relación. Para esto se compararon a niños/as que asistieron a Educación Parvularia y quienes no lo hicieron, utilizando datos individuales de los resultados de la Prueba SIMCE del año 1997, a través del análisis estadístico ANOVA de un factor. En este estudio se concluyó la existencia de una asociación estadísticamente significativa entre nivel alcanzado en castellano y en Matemáticas y la asistencia a educación parvularia.

Además, se puede constatar que tanto el nivel de logro en Castellano como Matemática son impactados significativamente por la asistencia a un centro de Educación parvularia, pero esos efectos no son significativamente distintos. Los niños/as que asistieron a centros de educación parvularia, obtienen en promedio un mejor resultado en ambas asignaturas que los niños/as que no lo hicieron.

Al mismo tiempo, se constató una asociación estadísticamente significativa entre repitencia y no asistencia a educación parvularia, ya que al comparar los niños/as que asistieron a un establecimiento de educación parvularia, con los que no asistieron, se constata una mayor tasa de repitencia entre estos últimos.

No obstante, es posible constatar que los niños/as que tienen menores niveles de aprendizaje en la educación básica son los hijos de las

familias más pobres, que a su vez son quienes menos acceden a los programas de la primera infancia, ya que la cobertura se concentra en los estratos socioeconómicos medios y altos y en la zona urbana.

Las investigadoras del CEP (Centro de Estudios Públicos) Bárbara Eyzaguirre y Carmen Le Foulon (2001) complementan los resultados del estudio del CEDEP. Realizaron estimaciones por MCO para medir el impacto de la educación parvularia en los resultados de la prueba SIMCE 1999 (de matemáticas, lenguaje y comprensión del medio) de alumnos/as de 4° básico, encontrando efectos positivos y significativos (aunque muy pequeños), en todas las pruebas, de la asistencia sólo a segundo nivel de transición sobre el posterior logro educacional, tanto en zonas urbanas como rurales.

Asimismo, se observa que cuando se ha cursado segundo nivel de transición, el primer nivel de transición genera un efecto adicional mínimo en matemáticas y comprensión del medio y no afecta el rendimiento en lenguaje. Tampoco corrigen el problema de endogeneidad de la variable asistencia a educación parvularia.

Lucchini y Sanhueza (2001) analizan la experiencia de la Fundación Educacional Arauco (FUNDAR) en relación a las evaluaciones de modelos particulares de intervención en el área de educación, especialmente en los

niveles del segundo ciclo de educación parvularia, en cuanto a cobertura en cuatro comunas de la provincia de Arauco, las condiciones iniciales de ingreso a la escuela de los niños de segundo ciclo, las diferencias observadas en los primeros años de educación básica, según hayan asistido o no segundo nivel de transición.

Entre los resultados se puede destacar que la cobertura en segundo nivel de transición es aún muy baja respecto a los niños/as que ingresan a primero básico. Los niños, al ingresar a segundo nivel de transición presentan déficit en su bienestar socioemocional y particularmente en el desarrollo de funciones básicas y cognitivas. Además se observó un severo retraso en el uso y reconocimiento de vocabulario.

Finalmente, se detectó un efecto positivo y significativo de la educación parvularia en las áreas de funciones cognitivas, básicas y sobre el sentimiento de bienestar socioemocional que los párvulos tienen en la situación educativa, los que perduran durante el primer subciclo de la enseñanza básica, observándose un mejor rendimiento en las áreas de razonamiento lógico-matemático y calidad y velocidad de lectura oral, en aquellos niños que asistieron a segundo nivel de transición, respecto de aquellos que no tuvieron esta oportunidad, en las escuelas de las comunas donde se evaluó este aspecto.



Otro estudio realizado por investigadores de la Universidad de Concepción, durante el 2001–2003 “Estudio longitudinal sobre los efectos de la calidad de los ambientes educativos preescolares en el desarrollo en niños que cursan educación básica. (Mathiesen et al 2001) se realizó el seguimiento a 244 niños preescolares de la Región del Bío Bío, los que ya habían participado de un estudio en 1998. Tres años después, en 2002, en el marco de este proyecto, se evaluó en los niños/as su desempeño en: comprensión léxica, comprensión lectora y se consideró rendimiento escolar (notas) del año 2001 y del primer semestre del 2002.

Los resultados en comprensión lectora indican que un 12% de los niños/as de la muestra estuvo bajo el promedio, con un 8% de ellos en categoría deficiente. El 84% obtiene un resultado dentro del promedio y sólo un 4% se encuentra en la categoría de promedio alto, sin ningún niño/a en la categoría superior. Los resultados en vocabulario señalaron que hubo un 26 % de niños cuyo léxico estaba bajo la norma, el promedio fue de 54.5, con una amplia variación en el desarrollo del lenguaje. Los promedios de vocabulario y de comprensión de lectura de los niños/as que asisten a colegios particulares no subvencionados son significativamente mayores que los de los colegios subvencionados y los municipales, estos últimos no presentan diferencias significativas entre sí.

Al evaluar la calidad de las salas de clases, ésta puede ser descrita como regular, pues presenta un promedio total equivalente a lo que se considera como mínimo aceptable, sin embargo, es bastante heterogénea. En el clima de la sala, se observaron interacciones adulto–niño mayoritariamente adecuadas. Las mayores fortalezas se observaron en las interacciones con los niños/as y en las oportunidades para el perfeccionamiento de los docentes, mientras que las mayores debilidades correspondieron a las actividades de aprendizaje, las oportunidades que se dan al niño/a para elegir actividades y el uso de recursos de la comunidad.

La calidad educativa del Centro educativo tiene efectos explicativos persistentes en el desempeño posterior del niño, en primer ciclo de enseñanza básica. Persiste, además la importancia del efecto de la calidad educativa familiar en el desempeño del niño/a encontrada ya en la etapa de educación parvularia de los niños/as.

Durante los años 2005–2007, el equipo de la Universidad de Concepción se encuentra desarrollando una investigación, está en su etapa de finalización, y que estudia el efecto de la calidad del entorno educativo del primer ciclo de educación parvularia en el desarrollo infantil, en la provincia de Concepción (Herrera et al. 2005) En esta investigación se evaluaron 20 centros educativos, de distinta dependencia, catalogados en

un estudio preliminar como de alta y baja calidad, como también a un grupo de niños/as de 12, 24 y 36 meses.

Se puede señalar que la calidad educativa de los salas, es regular, destacando como debilidad el tipo de experiencias que son ofrecidas a los niños/as menores de tres años. Un aspecto que aparece como fortaleza y que coincide con los estudios anteriores dice relación con las interacciones y clima afectivo de la sala.

Al analizar los resultados de las mediciones de los niños/as, de acuerdo a su asistencia o no a centros educativos, se observa que los niños/as controles presentan mejores condiciones de inicio y obtienen puntajes más altos en las pruebas de la primera medición. Los niños/as que asisten a centros educativos, presentan puntajes más bajos en la primera medición y resultados más altos en la segunda, seis meses después, tanto en las evaluaciones de desarrollo como de aprendizaje, comparados con los niños/as controles. Los resultados de desarrollo de niños/as que asisten a centros de primer ciclo de educación parvularia son significativamente mayores en comparación con los de los niños/as que permanecen en sus casas.

## 6.2 Instituciones de atención a la infancia y prácticas pedagógicas de calidad.

### **6.2.1.- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, NIVEL DE EDUCACIÓN PARVULARIA.**

El Ministerio de Educación es una institución Pública, que centraliza el quehacer educativo a nivel Nacional, y tiene por Misión “Encargarse de fomentar el desarrollo de la educación en todos sus niveles y promover el progreso integral de todas las personas a través de un sistema educativo que asegure la igualdad de oportunidades y aprendizaje de calidad para todos los niños/as, jóvenes, adultos durante su vida, con independencia de la edad y el sexo, otorgándoles una educación humanista, democrática de excelencia y abierta al mundo en todos los niveles de enseñanza, cautelando el buen uso de los recursos públicos y contribuyendo activamente la garantía al derecho a la educación y a la libertad de enseñanza”<sup>30</sup>. En la misma línea “la Visión proyectiva esta marcada por los estudios de la neurociencia que implican una necesaria intervención educativa desde el vientre materno, bajo esta concepción se deciden e implementan acciones desde la política nacional que posicionan el nivel de Educación Parvularia como prioridad presidencial, en pos de un cambio estructural del Chile contingente y del mañana”.<sup>31</sup>

---

<sup>30</sup> Documentos de trabajo, recibida desde Secretaria Regional Ministerial.

<sup>31</sup> Documentos de trabajo, recibida desde Secretaria Regional Ministerial

El Nivel de Educación Parvularia fue incorporado a los planes del Ministerio de Educación, estableciendo Planes y Programas de estudio específico para el nivel<sup>32</sup>. Al respecto, desde el nivel central se designa una Coordinadora Nacional que es nombrada en su cargo por el Ministro/a de Educación, quien organiza, gestiona, ordena y prioriza las necesidades, intereses, y actualizaciones que el nivel necesita con el objeto de responder satisfactoriamente a los requerimientos de la población escolar menor de 6 años.

A partir del año 2001, con la subvención focalizada a los primeros Niveles de Transición, se produce un histórico aumento de de matrícula, llegando al año 2007 una cobertura en Primer Nivel de Transición, de 106.444 y en el Segundo Nivel de Transición un total de 196.884 y con una gran valoración social. Teniendo presente que el nivel atiende a niños/as de 0 a 6 años, el Ministerio marca presencia con Cobertura en todo el País<sup>33</sup>.

Los lineamientos respecto del presente año presentan las siguientes prioridades:

---

<sup>32</sup> La Educación Parvularia y la Reforma Mineduc, 1999

<sup>33</sup> Documentos de trabajo, recibida desde Secretaria Regional Ministerial.

- a) Cobertura para el primer Nivel de Transición; al respecto el aumento se ha producido en todos los quintiles de ingreso.
  
- b) Matricula escolar ampliada para primer y segundo Nivel de Transición. En este sentido, la ley de Presupuesto para el sector público 2007, ha incluido el pago de subvención educacional para niños/as del primer y segundo nivel de Transición, en la modalidad de Jornada Escolar Ampliada diurna, la que comenzará a ser implementada progresivamente en los establecimientos y podrá ser impartida en establecimientos que rigen por el DFL 2 de 1988, en cursos simples o combinados y, se extenderá en tiempo equivalente al de la JEC del nivel de educación básica. Esta modalidad tendrá carácter educativo durante todo el tiempo de permanencia.
  
- c) Fortalecimiento profesional de educadoras de Párvulos: en el contexto de la política institucional señalada, la Unidad de Educación Parvularia en conjunto con el CPEIP, desarrollan un programa de trabajo que permita identificar las necesidades y ámbitos del fortalecimiento profesional para los educadores de párvulos, a través de variadas instancias de perfeccionamiento acorde a las posibilidades y necesidades.

- d) Dotación de recursos de aprendizaje, tanto a los primeros como a los segundos niveles de transición, con el fin de enriquecer los ambientes de aprendizajes y apoyar a las familias educadoras, potenciando aprendizajes significativos y de calidad.
- e) Participación del nivel de educación parvularia en la Campaña Lectura, Escritura y Matemática (LEM), asesorando grupos de escuelas para promover en los educadores y profesores, prácticas pedagógicas acordes a los requerimientos del currículo y que contribuya a mejorar los aprendizajes en Lenguaje y Matemática de niño/as de segundo nivel de transición y primer ciclo de enseñanza básica, buscando mejorar la gestión pedagógica de sostenedores y directivos de establecimientos involucrados en el proyecto.
- f) Afectividad y sexualidad: actividades implementadas en conjunto con la Secretaría Técnica de Afectividad y Sexualidad, y tiene como propósito implementar el “Plan Nacional de Educación en Sexualidad y Afectividad” del Ministerio de Educación.
- g) Enfoque de Género: esta temática se desarrolla en el marco de los “Compromisos Ministeriales de igualdad de Oportunidades” en complementariedad con el “Programa de Mejoramiento de la Gestión (PMG):”Perspectiva de Género”.

- h) Participación del nivel de educación parvularia en el Programa de Enseñanza de Ciencias Basado en la Indagación (ECBI) cuyo propósito es generar en los niños/as, a través de la metodología de la indagación, la capacidad de explicarse el mundo que lo rodea utilizando procedimientos propios de la ciencia.
  
- i) Aseguramiento y acreditación de la calidad para los establecimientos escolares con educación parvularia: como parte de la estrategia bicentenario para este nivel, se plantea la necesidad de establecer un sistema que “Busque evaluar la calidad de los servicios impartidos en educación; gestión de recursos financieros, físicos y humanos; cuidado y protección, y participación de la familia y la comunidad” e identifique niveles sucesivos de mejoramiento de la gestión que los orienten a alcanzar un nivel de excelencia en la prestación de sus servicios.
  
- j) Evaluación de aprendizajes: dentro del doble marco compuesto por las políticas Chile Crece Contigo y la ampliación de la cobertura de educación parvularia, se hace necesario contar con estándares de desarrollo y aprendizaje válidos para la población menor de 6 años, que permitan establecer la eficacia de los servicios de atención educativa en términos de su impacto sobre los niñas y niños. Durante el año 2007 se ha planteado como objetivo, el profundizar la



validación y trabajo en la estandarización de los Mapas de Progreso, que aspiran a establecer expectativas desafiantes, es decir, que operen como horizontes hacia los cuales conducir el proceso de enseñanza; y que a la vez, sean expectativas alcanzables por los niños y niñas que reciben las oportunidades de aprendizaje apropiadas.<sup>34</sup>

Los desafíos para que la institución responda a una educación de calidad en el nivel de Educación Parvularia han sido abordados desde diferentes perspectivas, a partir de la Implementación del Nuevo Marco Curricular oficializado en el año 2001, iniciando un proceso de capacitación, socialización y monitoreo de la implementación a las educadoras de párvulos en todo el País del 100% de los establecimientos subvencionados por el Ministerio de Educación. El monitoreo se adscribe al Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE) con el modelo de Pauta de Observación de la Práctica Pedagógica y cumple una función de asesoría técnica para los profesionales de la supervisión, constituyéndose en un material de apoyo para la reflexión de las prácticas pedagógicas, Dicha pauta presenta 2 áreas a evaluar:

---

<sup>34</sup> [http://www.mineduc.cl/index0.php?\\_portal=16](http://www.mineduc.cl/index0.php?_portal=16)

## I.- Área Liderazgo

### Dimensión:

- a) *Alianza Estratégica*. ‘Prácticas del educador de párvulos para asegurar que la articulación con actores u organizaciones de su entorno contribuya al logro de sus objetivos y metas en el trabajo pedagógico’, esta dimensión evalúa por medio de 3 preguntas.

## II.- Área de Gestión Curricular,

### Dimensiones:

- a) *Organización Curricular*: ‘Prácticas para asegurar que la propuesta curricular diseñada sea coherente con el Proyecto educativo institucional y articulada con el Marco Curricular del nivel, en el contexto de las necesidades educativas y formativas de los niños/as’. Esta dimensión se evalúa a través de 5 preguntas.

- b) *Preparación de la Enseñanza*: ‘Prácticas del educador que aseguren la organización, análisis y evaluación del proceso enseñanza–aprendizaje para la implementación del curriculum en el aula’. Esta dimensión evalúa con 6 preguntas.

c) *Acción Docente en el Aula:*

c.1 Interrelación con los niños/as: “Prácticas del educador de párvulos, para asegurar que la implementación curricular se concrete en el aula a través de un eficaz proceso de enseñanza–aprendizaje. Esta dimensión evalúa a través de 7 preguntas.

c.2 Interrelación entre los niños/as y Organización Temporal. “Prácticas del educador de párvulos, para asegurar que la implementación curricular se concrete en el aula a través de un eficaz proceso de enseñanza – aprendizaje”. Esta dimensión evalúa a través de 4 preguntas.

c.3 Espacios educativos: Prácticas del educador de párvulos, para asegurar que la implementación curricular se concrete en el aula a través de un eficaz proceso de enseñanza–aprendizajes” Esta dimensión evalúa a través de 6 preguntas.

d) Evaluación de la implementación Curricular: Prácticas del educador de párvulos para determinar el grado de desarrollo e impacto que tiene la implementación del diseño curricular”. Esta dimensión evalúa a través de 4 preguntas<sup>35</sup>.

---

<sup>35</sup> Pauta de Observación de “Practica Pedagógica” Mineduc.

Es necesario señalar que cada una de las dimensiones presenta un registro de observaciones.

En la misma línea se instala a partir del 2004 el Decreto N° 11636 que entrega lineamientos normativos para asegurar la Articulación entre Educación Parvularia y Básica en términos de Cobertura Curricular y acciones concretas desde la didáctica.

A partir de la estrategia LEM (Lectura Escrita y Matemáticas) ya instalada en Educación Básica, se determinan estándares claramente definidos al finalizar los niños/as el segundo nivel de transición.

En cuanto a innovaciones podemos mencionar la incorporación del Programa Enlaces y Kidsmart, con instalación del recurso informático en el aula de los niños/as de Educación Parvularia.

Finalmente, en términos de impacto, las mediciones del SIMCE dan cuenta de un proceso que mide el trabajo pedagógico realizado con los niños/as desde primer nivel de transición, de acuerdo a datos empíricos, se conoce que los niños/as que asisten al primer y segundo nivel de transición logran alcanzar entre 30 y 35 puntos por sobre los que no han

asistido a educación parvularia, lo que fortalece la necesidad de una educación de calidad a nivel nacional.<sup>36</sup>

### **6.2.2.– JUNTA NACIONAL DE JARDINES INFANTILES**

La Junta Nacional de Jardines Infantiles es una Institución del Estado de Chile, relacionada con el Ministerio de Educación, sin fines de lucro, creada en el año 1970, por la ley 17.301 que la rige y define como una corporación autónoma, con personalidad jurídica de derecho público, funcionalmente descentralizada y que tiene a su cargo: crear y planificar, coordinar, promover, estimular y supervigilar la organización y funcionamiento de los jardines infantiles

Es una de las instituciones de Gobierno que debe ejecutar las políticas emanadas del Sistema de Protección Integral a la Primera Infancia Chile Crece Contigo.

Su representante legal y autoridad máxima es la Vicepresidenta Ejecutiva, cargo de confianza de la Presidenta de la República.

---

<sup>36</sup> Documentos de trabajo, recibida desde Secretaria Regional Ministerial (VIII región)

La Institución tiene presencia en todo el territorio nacional, incluyendo Isla de Pascua y Juan Fernández, con una cobertura total que asciende a 131.003 niños/as, al mes de Agosto del presente año, atendiendo el grupo etareo de tres meses a 4 años.<sup>37</sup>

Su Misión es “Entregar educación parvularia integral de calidad a niños y niñas en situación de pobreza y vulnerabilidad social, mediante la administración directa y en convenio, y promover y supervigilar, en jardines infantiles públicos y privados el cumplimiento de la normativa emanada de JUNJI y otras instituciones vinculadas con el sector”<sup>38</sup>

Sus objetivos estratégicos se resumen principalmente en

- a) Desarrollar procesos educativos de calidad que favorezcan en los párvulos el logro de aprendizajes significativos, en el marco de las bases curriculares del nivel.
- b) Aportar al bienestar integral de los párvulos a través de la aplicación de programas de alimentación, salud, protección y trabajo educativo con la familia, de acuerdo a las políticas gubernamentales.

---

<sup>37</sup> Agosto 2007. JUNJI: Ampliación de cobertura

<sup>38</sup> Ficha de identificación año 2007. Definiciones estratégicas- Departamento de Planificación. JUNJI

- c) Ofrecer un mayor acceso a la educación parvularia a niñas y niños en situación de pobreza y vulnerabilidad social, incrementando cobertura, matrícula, asistencia y permanencia de los párvulos, en los programas educativos que ofrece la institución.
- d) Certificar el cumplimiento de normativas que rigen el funcionamiento de los Jardines infantiles públicos y privados a través de la supervigilancia de su gestión.
- e) Asesorar e informar a organismos públicos, privados y ciudadanía en general, en materias vinculadas a la atención y educación de los párvulos.
- f) Mejorar la gestión institucional en el marco del proyecto de modernización del estado que enfatiza la participación y el desarrollo de los funcionarios (as), la atención y respuesta oportuna al usuario, la transparencia en el uso de los recursos y el desarrollo eficiente de los procesos internos.<sup>39</sup>

Entre los desafíos institucionales se encuentran:

---

<sup>39</sup> Ficha de identificación año 2007 Definiciones estratégicas– Departamento de Planificación. JUNJI

a) Expansión focalizada de la cobertura, la que implica a largo plazo no sólo beneficios inmediatos para los niños/as sino también, un mejor retorno económico.

b) Flexibilización de la oferta Junji respondiendo a las características del trabajo de mujeres y variedades de familias, considerando que el empleo femenino es determinante en el proceso de disminución de la pobreza.

c) Atención a la diversidad e igualdad para todos los niños/as de Chile, asegurando la integración de los párvulos con necesidades educativas especiales, provenientes de culturas originarias y extranjero, incorporando, además, la perspectiva de género al trabajo educativo con niñas, niños y familias.

d) Transferencia de fondos a terceros: perfeccionar el modelo y diversificar la oferta Junji para lograr al 2010 mantenerla como una alternativa consolidada.

e) Aumentar niveles de aprendizaje en párvulos, para lo cual ha diseñado un e) Aumentar niveles de aprendizaje en párvulos, para lo cual ha diseñado un “Marco Curricular que constituye el referente teórico en que se sustenta el quehacer educativo de la Junta Nacional de Jardines Infantiles. Su propósito es asegurar la calidad de la atención y educación



entregada a los niños y niñas preferentemente de 0 a 4 años, que asisten a los diferentes programas educativos institucionales. Este Marco permite a todas las Comunidades Educativas, generar sus propios currículos con los énfasis institucionales. Este Marco Curricular integra los principios de la Educación Parvularia y los fundamentos y componentes estructurales definidos en las Bases Curriculares para este Nivel de la Educación chilena. Asimismo, en su elaboración se han considerado los contextos que han marcado el desarrollo del país y de la institución en los últimos años, así como las demandas que exigen los cambios sociales y culturales vividos en Chile y a nivel mundial”<sup>40</sup>.

f) Programa de nutrición y salud, manteniendo el aporte calórico acorde con las reales necesidades energéticas y de nutrientes según estado nutricional y jornada de asistencia, entregando alrededor del 60% de sus requerimientos y aporte calórico adicional de un 10% a aquellos párvulos que presentan déficit nutricional.

g) Integración de la familia: profundizar la construcción de la comunidad educativa, considerando lo relevante de tomar conciencia de que los párvulos aprenden más y mejor en la medida que el proceso de aprendizaje este acompañado y reforzado por la familia.

---

<sup>40</sup> (Departamento Técnico- Documento interno, Dirección Nacional)

h) Sistema de acreditación de la calidad de la Educación Parvularia, el desafío es que al 2010 el nuevo modelo estará en plena operación, permitiendo a los establecimientos públicos y privados de de atención al nivel, desarrollar procesos de mejoramiento continuo en diversos ámbitos.<sup>41</sup>

Asimismo, la Ley 19.864 (que modificó la ley 17.301), indica que para efectos de reconocimiento oficial a los establecimientos que impartan educación parvularia, el Ministerio de Educación podrá encomendar a la Junta Nacional de Jardines Infantiles la certificación del cumplimiento de los requisitos contemplados en dicha ley.

Al respecto, la institución inició en el año 2003 “a través de una alianza público–privada, la construcción de un nuevo modelo pionero en América Latina: el Sistema de Acreditación de Calidad del Servicio para Salas Cuna y Jardines Infantiles. Se trata de un proceso gradual y voluntario de mejoramiento de la calidad de la Educación Parvularia que implicará a los establecimientos cumplir determinados estándares para recibir un sello que acredite su excelencia” regulando de esta manera la calidad de los servicios que se imparten en educación parvularia, dando mayor transparencia respecto de las debilidades y fortalezas de cada centro educativo de atención a la infancia, siendo un proceso transparente y público, en donde, las familias puedan elegir el lugar en que se educará su

---

<sup>41</sup> <http://www.utopia.cl/junji/?navid=ec005>

hijo/a de manera informada, siendo garantizada la calidad de los procesos educativos que recibirá en centros educativos, tanto públicos como privados, transformándose en garante de los derechos de los niños/as. Esta acreditación está basada en procesos de autoevaluación y validación externa y será administrado y regulado por el Estado<sup>42</sup>, lo que con seguridad servirá de referente y apoyará los cambios y optimización de las políticas acordes a las necesidades del país. A su vez, permitirá a las familias informarse para elegir aquel centro que entregue mayor calidad educativa. El proyecto de Acreditación se inició debatiendo respecto del rol de la Junta Nacional de Jardines Infantiles como institución responsable de supervigilar el nivel, la calidad de éste y el servicio que presta<sup>43</sup>. Este sistema aún no ha sido aplicado, ya que aún no se ha definido la institucionalidad que se hará cargo del mismo.<sup>44</sup>

La Junta Nacional de Jardines Infantiles cuenta además, con una Política de Supervisión cuyo objetivo es optimizar la gestión de las Unidades Educativas en función de potenciar el desarrollo integral de los aprendizajes. Dicha supervisión se focaliza en la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los párvulos, por lo que cumple esencialmente las funciones de asesoría, evaluación y enlace articulador en función del mejoramiento de los procesos educativos.

---

<sup>39</sup> <http://www.utopia.cl/junji/?navid=ec005>

<sup>44</sup> Documentos de trabajo. Información emanada desde Dirección Nacional.

Para cumplir con el mandato de ley respecto de la supervigilancia de jardines infantiles y salas cunas a través del “empadronamiento, que consiste en una certificación de fe pública que la JUNJI entrega a la comunidad por medio de la cual visa que un establecimiento, donde funciona una sala cuna y/o jardín infantil cumple con los requisitos acorde a las normativas legales vigentes, que cuenta con el personal idóneo que exige la ley y que los materiales didácticos y mobiliario son aptos y apropiados para el trabajo educativo que se desarrollará con los niños/as. El empadronamiento tendrá vigencia indefinida, sometiéndose el Jardín Infantil y/o Sala Cuna a la fiscalización y supervigilancia de la Junji”<sup>45</sup>. Sin embargo, la fiscalización y supervigilancia que realiza la institución puede ocasionar el revocamiento de este proceso, si es que se comprueba que un determinado establecimiento ha dejado de cumplir con las normas que en materia de calidad dicta la JUNJI<sup>46</sup>.

La Institución ofrece entre sus servicios, tres programas educativos con diferentes modalidades asociadas a ellos: Programa Jardín Infantil (Jardín infantil clásico), Programa alternativo de atención (Jardín Familiar, Jardín Laboral, Jardín Estacional y Jardín en Comunidades Indígenas). Programa para la familia (Desarrollo y aprendizaje temprano desde el centro de salud Familiar, Patio Abierto y jardín Comunicacional). Dichos programas permiten adecuarse a las características de la población y su

---

<sup>45</sup> <http://www.fultramite.cl>

<sup>46</sup> <http://www.utopia.cl/junji/?navid=ec005>

dispersión geográfica tanto rural como urbana, que desea educar a sus hijos/as en jardín o mediante otra alternativa y, además, coordina con los servicios de salud un trabajo de recuperación integral del niño/a en riesgo biomédico y social.

La Junta Nacional de Jardines Infantiles evalúa las prácticas pedagógicas en torno a la denominada “Pauta de Evaluación Diagnóstica y Seguimiento” que apunta a evaluar: prácticas pedagógicas, currículum, proyecto educativo institucional y familia. En este sentido se detalla lo siguiente

#### I.-Prácticas pedagógicas

##### a) En relación a la interacción:

- 1.- Manifiesta actitudes de afecto y acogida con los niños/as.
- 2.- Adecua su modo de intervención, según las necesidades de los párvulos.
- 3.- Mantiene una actitud de escucha y alerta cognitiva.
- 4.- Fomenta la expresión de interés y preferencias personales.
- 5.- Promueve la confianza y libertad para expresarse, opinar y plantear puntos de vista propios.
- 6.- Genera instancias de relación e interacciones cooperativas entre los niños/as.

- 7.- Incentiva habitualmente la comunicación y expresión verbal de los párvulos.
- 8.- Fomenta la creatividad y el respeto a la diversidad en todo momento.
- 9.- Intenciona el protagonismo del niño/a en todas las experiencias educativas.
- 10.- Promueve el desarrollo de la autonomía en todas las instancias educativas.
- 11.- Evita que existan periodos o espacios en que los niños/as no tengan alternativas de actividad educativa.
- 12.- Integra la participación de los niños/as y la familia a la ambientación educativa.
- 13.- Expresa con claridad la intencionalidad, orientaciones e instrucciones de una experiencia educativa.
- 14.- Eleva gradualmente el nivel de complejidad y abstracción de las actividades.
- 15.- Utiliza habitualmente un estilo de preguntas que fomenta el desarrollo de procesos cognitivos específicos.
- 16.- Promueve el desarrollo de procesos meta-cognitivos y de potenciación.
- 17.- Incentiva los niños/as a expresar lo aprendido, para comprobar si lo han comprendido.
- 18.- Acostumbra a realizar la síntesis de lo tratado al finalizar un tema o actividad.

- 19.- Muestra una actitud lúdica, abierta y flexible.
- 20.- Promueve la formación de valores propios de la convivencia social.
- 21.- Mantiene un trabajo coordinado y eficiente en función de los procesos educativos.

## II.- Currículum

### a) Espacio Educativo:

- 1.- Son seleccionados con intención educativa, significado y sentido para los niños/as.
- 2.- Favorece el orden, la autonomía y responsabilidad.
- 3.- Ofrecen distintas posibilidades de juego, exploración e interacción cognitiva.
- 4.- Ofrecen alternativas a la diversidad de intereses de los párvulos.
- 5.- Siempre son presentados oportunamente clarificando su intencionalidad educativa y reglas de uso.
- 6.- Intencionan interacciones que promueven aprendizajes individuales, en pequeños y grandes grupos y con diferentes actores.
- 7.- Permiten realizar experiencias de aprendizaje en diferentes posiciones corporales.
- 8.- Se integran a nuevos espacios como escenarios y oportunidades de aprendizaje.

9.- Son dinámicos y funcionales y funcionales a las necesidades de aprendizaje de los niños/as.

10.- Garantizan la seguridad y protección de los niños/as.

11.- Se encuentran libres de riesgos que comprometan la integridad física de los párvulos.

12.- Favorecer el bienestar de los párvulos.

13.- Integran la participación de los niños/as y sus familias.

b) Organización del Tiempo:

1.- Considera las características, intereses, necesidades y fortalezas de los niños/as.

2.- Es flexible para renovar los períodos y duración de la jornada.

3.- Incorpora periodos de actividades tranquilas y activas físicamente.

4.- Incorporar periodos de actividades educativas estables y variadas.

5.- Considera un mínimo de actividades educativas variables.

c) Planificaciones Pedagógicas:

1.- Es contextualizada y sistemática.

2.- Responde a una clara intencionalidad pedagógica.

3.- Los aprendizajes esperados son seleccionados, especificados o complementados.



- 4.- Considera diversas alternativas de experiencia educativa.
- 5.- Se plantea un equilibrio en la selección de aprendizajes y una visión de integralidad del proceso educativo.
- 6.- Es participativa.
- 7.- Es congruente.
- 8.- Existe coherencia entre los elementos que la componen.

d) Evaluación Pedagógica:

- 1.- Recoge información desde distintas fuentes.
- 2.- Recoge información relevante para el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- 3.- Plantea indicadores bien formulados y en coherencia con la experiencia educativa y el aprendizaje esperado.
- 4.- Permite evaluar diferenciadamente en atención a las características de los procesos.
- 5.- Integra procedimientos, técnicas e instrumentos de orden cuantitativo y cualitativo.
- 6.- Plantea un análisis cuantitativo y cualitativo de los datos.
- 7.- Permite el seguimiento del proceso documentadamente.
- 8.- Considera la participación de los niños/as, su familia y el equipo durante el proceso evaluativo.

### III.- Proyecto Educativo Institucional:

- 1.- Un diagnóstico constructivo con participación de la comunidad educativa.
- 2.- Definiciones curriculares y pedagógicas explícitas y coherentes.
- 3.- La existencia de planes, programas o proyectos específicos en el marco de la dimensión curricular explícitas en el PEI.
- 4.- La participación efectiva de la familia.
- 5.- Derechos, obligaciones y formas de participación de la familia en el establecimiento o programa educativo.

### IV.- Familia

#### a) Reuniones

- 1.- Favorecer la búsqueda de objetivos comunes.
- 2.- Consensuar estrategias y acciones educativas concretas.
- 3.- Informar estados de avance pedagógico y logros de aprendizajes de los niños/as.

#### b) Entrevistas.

- 1.- Profundizar en una situación educativa y personal específica del niño/a.

2.- Orientar a los padres y madres con respecto a los procesos de sus hijos/as.

c) Participación Pedagógica:

1.- Incorporación en la realización de actividades pedagógicas.

2.- Participación en la programación y ejecución de actividades educativas.

3.- Participación en la planificación y ejecución de actividades educativas en el hogar<sup>47</sup>.

### **6.2.3.- FUNDACIÓN EDUCACIONAL PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DEL MENOR: INTEGRA**

Integra es una Fundación educacional privada, sin fines de lucro, definida como una red nacional de recursos humanos e infraestructura que trabaja en favor de la infancia y, que forma parte del Sistema de Protección Integral a la primera infancia, denominado “Chile Crece Contigo”. Fue creada en el año 1990 en el marco de la suscripción de Chile al convenio de los derechos del niño/a. La Fundación, actualmente, posee presencia en todo el país, con foco en el 40% más pobre de la población infantil (I y II quintiles de ingresos) y cuyas madres trabajan, estudian y/o

---

<sup>47</sup> Pauta de evaluación Diagnóstica y seguimiento Junji

buscan trabajo. Su representante legal adquiere el nombre de Presidenta Nacional.<sup>48</sup>

Su Misión se traduce en “Lograr el desarrollo integral de niños y/as de entre 3 meses y 4 años de edad que viven en situación de pobreza, mediante un programa educativo nacional de excelencia, que reconozca sus derechos, respeta la diversidad, promueve los valores fundamentales e incorpore a la familia y la comunidad”. Así mismo cuenta con una Visión orientada a “Abrir las puertas de la educación y el desarrollo para generar igualdad de oportunidades a los niños y niñas de Chile”.<sup>49</sup>

De acuerdo con la acelerada inserción de las mujeres al mundo del trabajo, esta institución ofrece programas que se adaptan a sus horarios laborales. El trabajo directo con los niños/as se realiza de lunes a viernes de 8:30 a 16:30; en los casos de extensión horaria, atiende hasta las 20:00 horas a 17.500 niños/as a lo largo de todo Chile. El programa alimentario provee de desayuno, almuerzo, once para todos los establecimientos, además de una colación adicional para la extensión horaria.

La Fundación entrega sus servicios, a través de Jardines Infantiles y salas cunas de administración directa y, además, jardines en convenio de administración en sectores urbanos y rurales. Ofrece más de 500 salas

---

<sup>48</sup> Información enviada desde Dirección Nacional Integra

<sup>49</sup> Información enviada desde Dirección Nacional Integra

cunas y 950 Jardines Infantiles, considerando los centros convencionales y no convencionales, entre los que se encuentran: Jardín sobre Ruedas en la VII y VIII región, Veranadas Pehuenches en la VII y IX región, Salas cunas en el Hospital y Salas cunas en Cárceles, en la región Metropolitana, I, V y a partir del año 2008, tendrá presencia en la VIII región, como extensión del trabajo realizado mediante programa Jardín sobre Ruedas. Cuenta, además, con un programa alimentario que otorga entre el 60% y el 80% de las calorías y el 100% de las proteínas que los niños/as necesitan diariamente para desarrollarse sanos y fuertes, de acuerdo a recomendaciones del Ministerio de Salud.<sup>50</sup>

Asimismo, se apoya a madres y padres desde el año 2001 en la crianza de sus hijos/as. Este trabajo se realiza, a través del Fono Infancia como apoyo sistemático y sin costo desde cualquier lugar del país, en el cual psicólogos y educadores escuchan las solicitudes de la población, dando respuestas a preguntas, entregando sugerencias, entre otras.

La cobertura de la institución es de 75.000 niños/as de educación parvularia, de edades comprendidas entre 3 meses y 4 años de edad, de los cuales el 100% está en situación de pobreza. Por otra parte, el 95% de los establecimientos están ubicados en las comunas más pobres de Chile;

---

<sup>50</sup> Fundación Integra abre las puertas de la Educación Parvularia ( informativo Integra)

así, 70% son hijos/as de madres trabajadoras y 10% hijos/as de madres adolescentes.<sup>51</sup>

La institución posee, entre sus ejes estratégicos, la calidad educativa, considerando el logro de aprendizajes y el desarrollo integral de los niños y niñas que asisten a los jardines infantiles y salas cuna de la Fundación INTEGRAL, a través de una atención educativa de calidad que posibilite los aprendizajes, habilidades y capacidades necesarias para el ingreso y adaptación a la escuela, disfrutar de este proceso educativo y, con ello, aminorar la brecha de inequidad.

Los grandes desafíos institucionales están referidos a los siguientes temas:

a) Aumentar la cobertura en 4.400 nuevas vacantes.

b) Brindar calidad educativa, para lo cual cuenta con un currículo educativo, desarrollado a partir de las Bases Curriculares con énfasis en el desarrollo del lenguaje y del pensamiento lógico matemático.

c) La infancia en la agenda pública.

---

<sup>51</sup> Información enviada desde Dirección Nacional Integra

d) Modernizar la gestión, utilizando estrategias de desarrollo organizacional que apunten a mejorar la eficiencia y calidad de sus servicios.

Por otra parte, el Proyecto Bicentenario incorpora la informática en el quehacer pedagógico y administrativo de los Jardines infantiles de la fundación, lo que permitirá contribuir a la disminución de la brecha digital existente entre los distintos estratos socioeconómicos de nuestro país y, en especial, asegurar las oportunidades para los niños/as.

Dentro de la institución, se considera otro objetivo estratégico que es la calidad educativa, apuntando a la instalación de un currículum acorde a los principios y fundamentos de la educación parvularia que se establece en las B CEP. Es así como, en forma permanente, se han realizado esfuerzos por asegurara la calidad, lo que se traduce en una serie de acciones tendientes a apoyar las practicas pedagógicas, con evaluaciones internas y externas que orientan el trabajo del área técnico educativa. Para evaluar el trabajo del adulto a cargo, se aplica dos veces al año, una pauta de observación de las prácticas pedagógicas que desarrollan las agentes educativas (POPP). Esta pauta presenta 3 ejes, los que son descritos a continuación:

## Primer Ciclo

### **I.- Interacciones educativas.**

– Dimensiones:

a) Vínculo afectivo: “La agente y el niño/a establecen relación, en que el adulto escucha, acoge y responde de manera sensible al niño/a en un contexto de seguridad, confianza y cariño; siendo esto una base fundamental de seguridad para su proceso de desarrollo y aprendizaje”. Se presentan 20 indicadores con énfasis en niños/as y el agente educativo.

b) Rol protagónico de los niños/as y rol mediador del adulto: “El adulto mediador ofrece experiencias en que las niñas y niños son protagonistas, teniendo oportunidad de explorar, descubrir, experimentar, construir, organizar, solucionar problemas. El adulto se incorpora a la acción del niño, potenciando aprendizajes cada vez más desafiantes”. Esta dimensión se evalúa por medio de 14 indicadores y pone el énfasis en la agente educativa.

### **II.- Organización del Trabajo Pedagógico.**

– Dimensiones:

a) Ambiente Educativo: “Crear ambiente hogareño, cálido y estructurado, que invite a los niños/as a la exploración, que es esencial para generar un espacio con sentido educativo”. Esta dimensión se evalúa, a través de 29 indicadores de observación con énfasis en: Organización, Ambientación



educativa del espacio y Materiales en sala que pueden ser usados por los niños/as.

b) Planificación Educativa y Organización del Tiempo: “El proceso de planificación permite anticipar, coordinar y organizar las experiencias que se les ofrece a los niños/as, dándoles intencionalidad educativa a las prácticas pedagógicas”. Presenta 13 indicadores de observación, con énfasis en: planificación educativa y organización del tiempo.

**III.- Evaluación, Reflexión y Registro**, “aclarando que la evaluación es una tarea fundamental para retroalimentar e intencionar el trabajo pedagógico”. Este eje presenta 7 indicadores a observar:<sup>52</sup>

Segundo Ciclo

**I.- Interacciones educativas.**

-Dimensiones

a) Rol protagónico del los niños/as: “Los niños y niñas aprenden actuando, reflexionando, solucionando problemas, es decir, siendo activos y protagonistas de su propio aprendizaje”. Se presentan 10 indicadores de observación con énfasis en los niños y niñas.

---

<sup>52</sup> Pauta Observación de la Practica Pedagógica Primer Ciclo-Integra

b) Rol mediador del adulto: “La persona que realiza la mediación es aquella que selecciona, intenciona y resignifica educativamente el mundo que lo rodea, ofreciendo experiencias que potencien nuevos aprendizajes”. Presenta 23 indicadores de observación con énfasis en el agente educativo y estrategia de mediación según los períodos.

c) Interacciones positivas: “Los niños/as aprenden más y mejor cuando se sienten seguros, contentos y queridos dentro de un clima de cariño, respeto y humor”. Se presentan 19 indicadores de observación con énfasis en la agente educativa.

## **II.- Organización del trabajo pedagógico.**

### **- Dimensiones**

a) Planificación educativa y Organización de la Jornada diaria: se señala que “El proceso de planificación permite anticipar, coordinar y organizar las experiencias que les ofrecemos a los niños, dándole intencionalidad pedagógica a las prácticas educativas”. Presenta 11 indicadores de observación con énfasis en la Planificación y Organización de la jornada diaria.

b) Ambiente Educativo: “Imprimir un sello pedagógico al ambiente de trabajo, es esencial para hacer de todo lugar un espacio educativo”. Presenta 23 indicadores de observación, relacionados con organización del

espacio educativo, material educativo y ambientación del espacio educativo.

**III.- Evaluaciones y registros**, “La evaluación es una tarea fundamental para retroalimentar e intencionar el trabajo pedagógico”. Este eje presenta 4 indicadores a observar<sup>53</sup>

---

<sup>53</sup>Pauta Observación de la práctica Pedagógica Segundo Ciclo

### CUADRO COMPARATIVO DE LAS INSTITUCIONES DE ATENCIÓN A LA INFANCIA.

	MINEDUC	JUNJI	INTEGRA
<b>TIPO DE INSTITUCIÓN</b>	El Ministerio de Educación es un organismo público-oficial que se encarga de gestionar las tareas relacionadas con la educación.	Corporación Autónoma de derecho Público	Fundación Privada, sin fines de lucro
<b>REPRESENTANTES NACIONALES Y REGIONALES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coordinadora Nacional del Nivel Central de Educación Parvularia</li> <li>- Coordinadores Regionales Ministeriales</li> <li>- Supervisoras provinciales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vicepresidenta Ejecutiva</li> <li>- Directora Regional</li> <li>- Supervisor Técnico Regional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Directora Ejecutiva</li> <li>- Directora Regional</li> <li>- Supervisora técnica</li> </ul>
<b>COBERTURA</b>	<p>Primer Nivel de Transición (Pre Kinder) 106.444</p> <p>Segundo Nivel de Transición (Kinder) 196.884</p>	Cobertura Total: 131.003	Cobertura Total 75.000

	<b>MINEDUC</b>	<b>JUNJI</b>	<b>INTEGRA</b>
<b>MISIÓN</b>	<p>“Brindar una educación inicial de calidad a niños y niñas, preferentemente menores de cuatro años, en situación de vulnerabilidad social, de modo de garantizar su desarrollo en igualdad de oportunidades, a través de la creación, promoción, supervisión y certificación de salas cunas y de jardines infantiles administrados directamente o por terceros”.</p>	<p>“Entregar educación parvularia integral de calidad a niños y niñas en situación de pobreza y vulnerabilidad social, mediante la administración directa y en convenio, y promover y supervigilar, en jardines infantiles públicos y privados el cumplimiento de la normativa emanada de JUNJI y otras instituciones vinculadas con el sector”.</p>	<p>“Lograr el desarrollo integral de niños y/as de entre 3 meses y 4 años de edad que viven en situación de pobreza, mediante un programa educativo nacional de excelencia, que reconozca sus derechos, respeta la diversidad, promueve los valores fundamentales e incorpore a la familia y la comunidad”.</p>
<b>VISIÓN</b>	<p>“Visión proyectiva está marcada por los estudios de la neurociencia que implica una necesaria intervención educativa desde el vientre materno, bajo esta concepción se deciden e implementan acciones desde la política nacional que posicionan el nivel de Educación Parvularia como prioridad presidencial, en pos de un cambio estructural del Chile contingente y del mañana”.</p>		<p>“Abrir las puertas de la educación y el desarrollo para generar igualdad de oportunidades a los niños y niñas de Chile”.</p>

	<b>MINEDUC</b>	<b>JUNJI</b>	<b>INTEGRA</b>
<b>FECHA CREACIÓN</b>	1948	1970	1990
<b>GRUPO ETÁREO DE ATENCIÓN</b>	4 a 5 años	3 meses a 4 años	3 meses a 4 años
<b>PERSONAL DE ATENCIÓN DIRECTA</b>	Educadoras de Párvulos y Asistentes de Educadoras de Párvulos.	Educadoras de Párvulos y Asistentes de Educadoras de Párvulos.	Educadoras de Párvulos y Asistentes de Educadoras de Párvulos.

	<b>MINEDUC</b>	<b>JUNJI</b>	<b>INTEGRA</b>
<b>SERVICIOS QUE ENTREGA</b>	1° y 2° Nivel de Transición	Tres programas educativos con diferentes modalidades asociadas a ellos: Programa Jardín Infantil, Programa alternativo, Programa para la familia. Dichos programas permiten adecuarse a las características de la población y su dispersión geográfica tanto rural como urbana, que desea educar a sus hijos/as en jardín o mediante otra alternativa y, además, coordina con los servicios de salud un trabajo de recuperación integral del niño/a en riesgo biomédico y social.	Jardines Infantiles y salas cunas de administración directa y, además, jardines en convenio de administración en sectores urbanos y rurales. La Fundación ofrece más de 500 salas cunas y más de 950 Jardines Infantiles considerando los convencionales y los no convencionales. Cuenta con un programa alimentario, de acuerdo a recomendaciones del Ministerio de Salud. La Fundación apoya a madres y padres desde el año 2001 a través de Fono Infancia.
<b>DESAFÍOS</b>	Desafíos orientados a una educación de calidad que han sido abordados desde diferentes perspectivas, a partir de: La Implementación del Nuevo Marco Curricular oficializado en el año 2001. Proceso de capacitación, socialización, monitoreo de la implementación a las educadoras de párvulos en todo el País.	Sus objetivos estratégicos se resumen principalmente en a) Ampliar significativamente el acceso a una educación inicial de calidad a niños y niñas menores de 4 años, pertenecientes a sectores vulnerables. b) Mejorar la calidad de los procesos educativos que desarrolla JUNJI a través de los distintos programas administrados directamente o por terceros.	El Proyecto bicentenario incorpora la informática en el quehacer pedagógico y administrativo de los Jardines infantiles. Los grandes Desafíos Institucionales están referidos a los temas de a) aumentar la cobertura en 4.400 nuevas vacantes. b) Brindar Calidad educativa a

		<p>c) Garantizar a las familias usuarias de Jardines Infantiles particulares sin financiamiento de JUNJI, la existencia de las condiciones necesarias para la atención a los niños y niñas, mediante la Certificación del cumplimiento de normativas que rigen el funcionamiento de los Jardines Infantiles.</p> <p>Entre los desafíos institucionales están presente:</p> <p>a) Expansión focalizada de la cobertura.  b) Flexibilización de la oferta Junji respondiendo a las características del trabajo de mujeres y variedades de familias.  c) Atención a la diversidad e igualdad para todos los niños/as de Chile, asegurando la integración de los párvulos con necesidades educativas especiales, de culturas originarias y extranjero,  d) Perfeccionar el modelo de Transferencia de fondos a terceros, para consolidarla como una buena alternativa.</p>	<p>través de un currículo educativo con énfasis en el desarrollo del lenguaje y del pensamiento lógico matemático.</p> <p>c) La infancia en la agenda pública.  d) Modernizar la gestión.</p>
--	--	--	---



		<p>e) Aumentar niveles de aprendizaje en párvulos, a través del diseño de un currículo que entrega a educadores y técnicos las herramientas necesarias para apoyar la tarea pedagógica que realizan.</p> <p>f) Programa de nutrición y salud</p> <p>g) Integración de la familia, a través de la profundización del aporte de la comunidad educativa.</p> <p>h) Sistema de acreditación de la calidad de la Educación Parvularia.</p>	
<b>TIPOS DE EVALUACIÓN DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS</b>	<p>El monitoreo se adscribe al SACGE con el modelo de Pauta de Observación de la Práctica Pedagógica, constituyéndose en un material de apoyo para la reflexión de las prácticas pedagógicas en el marco del Sistema de aseguramiento de la calidad de la Gestión escolar SACGE. Dicha pauta presenta 2 áreas a evaluar:</p> <p><b>I.- Área Liderazgo</b></p> <p>c) Alianza Estratégica.</p>	<p>Evalúa las prácticas pedagógicas en torno a la denominada “Pauta de Evaluación Diagnóstica y Seguimiento” (PDS) que apunta a evaluar:</p> <p><b>I.-Prácticas pedagógica</b></p> <p>a) Interacción</p> <p><b>II.- Currículum</b></p> <p>a) Espacio Educativo:</p> <p>b) Organización del Tiempo</p> <p>c) Planificaciones Pedagógicas</p> <p>d) Evaluación Pedagógica</p>	<p>POPP y que es aplicada dos veces al año. Dicha pauta presenta 3 ejes</p> <p><b>I.- Interacciones educativas</b></p> <p>a) Vínculo afectivo:</p> <p>b) Rol protagónico de los niños/as y rol mediador del adulto,</p> <p><b>II Organización del Trabajo Pedagógico</b></p> <p>a) Dimensiones Ambiente Educativo:</p> <p>b) Planificación Educativa y Organización del Tiempo: “El</p> <p><b>III Evaluación, Reflexión y Registro “.</b></p>

	<p><b>II.- Área de Gestión Curricular</b></p> <p>a) Organización Curricular.</p> <p>b) Preparación de la Enseñanza.</p> <p>c) Acción Docente en el Aula  c.1 Interrelación con los niños/as  c.2 Interrelación entre los niños/as  c.3 Espacios educativos.</p> <p>d) Evaluación de la implementación Curricular.</p>	<p><b>III.- Proyecto Educativo Institucional:</b></p> <p><b>IV.- Familia</b></p> <p>a) Reuniones  b) Entrevistas  c) Participación Pedagógica</p>	
--	---	---	--

<p><b>SISTEMA DE EVALUACION DE CALIDAD EDUCATIVA</b></p> <p><b>SISTEMA DE ACREDITACIÓN</b></p>	<p>Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la gestión Escolar (SACGE) desarrollado por el ministerio de Educación.</p> <p>Se cuenta con una propuestas específica del nivel a través de una pauta que permite a directivos y educadores diagnosticar mediante la auto evaluación las dos áreas del SACGE que poseen mayor es posibilidades de auto-evaluación para el nivel.</p>	<p>Sistema de Acreditación de Calidad de salas Cunas y Jardines Infantiles.</p>	
--	--	---	--

**CUADRO COMPARATIVO ENTRE SISTEMAS DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA DE MINEDUC Y JUNJI<sup>54</sup>**

ASPECTOS	MINEDUC	JUNJI
<b>SISTEMA DE EVALUACIÓN</b>	Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la gestión Escolar (SACGE).	Sistema de Acreditación de Calidad de Salas Cunas y Jardines Infantiles. <sup>55</sup>
<b>OBJETIVO DEL SISTEMA</b>	Evaluar la calidad.	Acreditar la calidad.
<b>DESTINATARIOS</b>	<p>Todos los niveles educativos (educación parvularia, educación básica y educación media).</p> <p>En Educación Parvularia se cuenta con una propuesta específica, a través de una pauta que permite diagnosticar mediante las dos áreas que poseen mayores posibilidades de auto-evaluación para el nivel.</p>	Exclusivamente destinado al nivel Educación Parvularia
<b>AREAS CLAVES EVALUADAS</b>	<b>I.- Área Liderazgo</b>	<b>I.- Área Liderazgo</b> (Visión estratégica y Planificación/ Conducción/Evaluación)

<sup>54</sup> Es importante indicar que se analizan estos dos sistemas de evaluación, entendiendo que dentro de las instituciones nacionales parte de la muestra, sólo Mineduc y Junji cuentan a la fecha con un instrumento de esta naturaleza.

<sup>55</sup> Para mayor información del sistema de acreditación de calidad de salas cunas y jardines infantiles JUNJI, ver Anexo N°12

	<p>a) Alianza Estratégica.</p> <p><b>II.- Área de Gestión Curricular</b></p> <p>a) Organización Curricular.</p> <p>b) Preparación de la Enseñanza.</p> <p>c) Acción Docente en el Aula</p> <p style="padding-left: 20px;">c.1 Interrelación con los niños/as</p> <p style="padding-left: 20px;">c.2 Interrelación entre los niños/as</p> <p style="padding-left: 20px;">c.3 Espacios educativos.</p> <p>d) Evaluación de la implementación Curricular.</p>	<p>Institucional).</p> <p><b>II.- Área de Gestión de procesos educativos</b> (Gestión educativa, Planificación Curricular, Prácticas educativas y Ambientes positivos, Evaluación).</p> <p><b>III.- Área de Participación y compromiso de la Familia y Comunidad</b> (Relación entre el jardín infantil-sala cuna y familia).</p> <p><b>IV.- Área de Protección y Cuidado</b> (Construcción/ Seguridad/Estilos de vida saludable/Promoción del buen trato Infantil).</p> <p><b>V.- Área de Gestión y administración de RRHH y Financieros/Gestión organizacional</b> (Estructura organizacional y Administración de recursos/Perfil del personal/Evaluación de desempeño y Desarrollo Profesional).</p> <p><b>VI.- Resultados</b> (Resultados de: Desempeño Institucional/Del Aprendizaje/De la Satisfacción de la Comunidad Educativa).</p>
<b>PROCESO DE DEFINICIÓN DE ÁREAS CLAVES</b>	- Consensuados	- Consensuados, entre otros, por la propia JUNJI, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Colegio de Educadores de Párvulos.
<b>PROCEDIMIENTOS</b>	- Autoevaluación	- Autoevaluación

<b>EVALUATIVOS</b>	- Evaluación de terceros	- Evaluación de terceros
<b>DIFUSIÓN DE LOS RESULTADOS</b>	- Cuenta pública	- Cuenta pública y Sello de garantía de la calidad otorgado por un organismo externo.

Nota<sup>56</sup>

En síntesis, ambos modelos:

- Se basan en la excelencia.
- Destacan la responsabilidad de los actores en los resultados de metas planteadas.
- Presentan una etapa de diagnóstico (juicio crítico).
- Incorporan actores internos y externos con énfasis en resultados y procesos.
- Incorporan una evaluación o auditoría externa.

---

<sup>56</sup> La Fundación Integra desde el año 2007 se encuentra desarrollando un proceso de implementación de un Sistema de Acreditación de la Calidad asociado a Incentivo (SACI)

## VII.- CAPÍTULO CUATRO: CONSENSO INTERINSTITUCIONAL DEL CONCEPTO DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA.

En este contexto de análisis teórico y evidencia empírica, es que se desarrolla este proyecto cuyos propósitos son **Identificar las prácticas pedagógicas de mayor calidad implementadas en las instituciones públicas (MINEDUC, JUNJI, Integra) y sistematizar las mejores prácticas pedagógicas internacionales, con el propósito de orientar la política de gestión educativa y la formación continua de los educadores de párvulos.**

Para ello, dentro de las metas solicitadas por la contraparte técnica, se indica la necesidad de consensuar con las instituciones parte de la muestra una definición de “práctica pedagógica de calidad” que estuviese enmarcada en los hallazgos bibliográficos y de investigación nacional e internacional por parte del equipo ejecutor.

Una vez desarrollada esta última tarea mencionada, el equipo de investigación ejecutó, durante el mes de Enero, (15 de Enero de 2007) una jornada-taller con representantes de las distintas instituciones de atención a la infancia a nivel nacional y regional, con el objetivo de definir, institucionalmente, los aspectos que involucra una práctica educativa de calidad y su posterior discusión, análisis y consenso. Durante esta sesión, se recopiló toda la información discutida y se generó un documento con el

consenso, el que se envió a cada uno de los participantes de este taller para su revisión y posibles sugerencias e interpretaciones. (Ver Anexo N°1)

Al mismo tiempo, el grupo invitado solicitó la posibilidad de tener un segundo taller, con el propósito de realizar una revisión de este documento de consenso para emitir su versión definitiva. Ante esta petición, el equipo accedió y se convocó para el día 2 de Marzo de 2007 en la ciudad de Santiago. (Ver Anexo N°2)

De la información entregada, discutida y consensuada por los representantes de las distintas instituciones y la recopilación bibliográfica, entre los aspectos más relevantes que involucran las prácticas educativas de calidad se destacan:

**1.- INTERACCIONES ADULTO-NIÑO/A:** Se refiere a la capacidad del educador o adulto a cargo para generar instancias de aprendizaje, en el que se promuevan interacciones afectivas y cognitivas, en las que en forma recíproca los participantes resuelven problemas, evalúan actividades, clarifican conceptos, extienden la narrativa, entre otras.

Además, este criterio contempla la capacidad del educador o adulto a cargo de generar el equilibrio entre la iniciación de actividades y el



desarrollo de éstas, posibilitando al niño/a la iniciativa y protagonismo en relación al como, qué, con qué, etc.

**2.- CLIMA Y CONVIVENCIA:** Se refiere a la capacidad del educador o adulto a cargo para generar un clima afectivo y seguro, en el cual, se consensuan las reglas de convivencia generando actitudes de bienestar, gozo, alegría y confianza.

**3.- ALIANZA CENTRO EDUCATIVO-FAMILIA Y COMUNIDAD:** Capacidad del educador o adulto a cargo para desarrollar trabajo colaborativo en estrecha relación con la familia y comunidad, compartiendo metas en una relación de correspondencia y en directa concordancia con su proyecto educativo.

**4.- GESTIÓN Y LIDERAZGO:** Capacidad del educador o adulto a cargo para liderar el proceso educativo de manera democrática y potenciadora, favoreciendo la reflexión y participación de los actores involucrados, promoviendo normas de convivencia, dialogo permanente, participativo y respetuoso.

**5.- APROPIACIÓN DEL CURRÍCULO:** Se refiere a la capacidad del educador o adulto a cargo de intencionar pedagógicamente cada una de las experiencias de aprendizaje, planificando sistemáticamente, utilizando

evaluaciones pertinentes y reflexionando de manera permanente sobre su práctica pedagógica.

**6.- PREPARACIÓN, CAPACITACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO:** Se refiere a la formación continua del educador o adulto a cargo, en relación a características del párvulo, etapas de desarrollo, sus necesidades para promover aprendizajes más desafiantes, trabajar con la diversidad, detectar dificultades y derivar oportunamente.

## VIII.- CAPÍTULO CINCO: DISEÑO METODOLÓGICO.

### 8.1.- Tipo de estudio.

Diseño descriptivo que permite describir la calidad educativa de las instituciones de atención a la infancia, es decir, se evaluará la práctica pedagógica y las distintas dimensiones o componentes involucradas, tanto por institución, región, ubicación geográfica, ciclo, para posteriormente establecer relaciones con características estructurales de los centros educativos, así como de los educadores o adultos a cargo.

Se integraron técnicas de recolección de información cualitativa y cuantitativa. Como técnicas cualitativas se utilizaron: Talleres con profesionales que participan de políticas educativas en las diversas instituciones de Educación Parvularia, a fin de recabar información de las instituciones y consensuar un concepto de prácticas pedagógicas de calidad. Además, se realizaron Focus group para niños/as, para obtener información acerca de las opiniones de las prácticas de su sala preferida, participación, conocimiento de normas de convivencia, entre otras. Asimismo, se desarrollaron Focus group para padres o apoderados que representan sus familias, para recabar información sobre su percepción y/u opinión acerca de las prácticas educativas más apropiadas, participación y conocimiento de las actividades realizadas en el centro educativo.

Como técnicas cuantitativas, se aplicaron tres instrumentos, basados en la observación pautada de la sala de actividades y del comportamiento de la educadora, a saber, Ecers-R o lters-R, Cis y Pauta de actividades pedagógicas, así como un cuestionario al adulto a cargo de la sala.

## **8.2.- Universo, Unidad de análisis y Muestra.**

El universo está constituido por todas las salas de actividades y sus adultos a cargo, de los centros educativos pertenecientes a las instituciones: Junta Nacional de Jardines Infantiles, Fundación Integra, Establecimientos Mineduc, Colegios Particulares pagados y establecimientos que funcionan bajo el sistema de transferencia de fondos<sup>57</sup>, de las Regiones de Coquimbo, Metropolitana, del Bío Bío y de la Araucanía.

El criterio de selección de estas regiones se fundamentó en que la región Metropolitana y la región del Bío-Bío, constituyen en conjunto, las regiones que reúnen el 50% de la población nacional. La incorporación de la cuarta y novena región, se sustentó en la solicitud de la contraparte técnica de aumentar el número de regiones para establecer una mayor

---

<sup>57</sup> El sistema de transferencia de fondos es un sistema para ampliar la cobertura, que consiste en otorgar fondos a instituciones u organismos públicos y privados sin fines de lucro, con el objeto que éstos creen y administren salas cunas y jardines infantiles para niños que viven en situación de pobreza y/o vulnerabilidad. [www.utopia.cl/junji/documentos](http://www.utopia.cl/junji/documentos).

diversidad. La cercanía de estas regiones, permitió que el trabajo de campo fuera factible de realizar en un periodo de tiempo bastante acotado.

Las unidades de análisis fueron las salas de actividades sorteadas en una proporción de ocho por: región, tipo de institución, ubicación rural o urbana y ciclo educativo. De esta forma, para definir la muestra, se sortearon 128 salas que incluyeron a los adultos a cargo. Para efecto de este estudio, se definió por adulto a cargo, a la persona a cargo de una sala de actividades, seleccionada en la muestra, que ejerciera el rol de educadora, independiente de su formación profesional.

La muestra quedó constituida por 128 salas, seleccionados a partir de procedimientos aleatorios y, sólo en el caso de un tipo de centro, con procedimiento intencionado.

### **8.2.1 Procesos y criterios de definición de la muestra.**

La muestra se constituyó por cuotas considerando:

- Región: seleccionando la cuarta, metropolitana, octava y novena región.
- Tipo de sostenedor: Junta Nacional de Jardines Infantiles, Fundación Integra, Ministerio de Educación, Transferencia de fondos, Colegios Particulares Pagados.

- Ubicación: Urbano–Rural.
- Ciclo de Educación Parvularia: Primer ciclo (84 días a 3 años) y segundo ciclo (3 a 6 años).

### **8.2.2 Selección de centros educativos.**

Los centros educativos del ámbito público, integrantes de cada cuota fueron seleccionados con un procedimiento aleatorio (lista de números aleatorios) y, en el caso de los colegios particulares, de manera intencionada. Para ello, se seleccionaron los colegios particulares de mejor rendimiento en la prueba de selección universitaria (PSU) de los años 2005–2006<sup>58</sup>. En estos últimos, se cauteló la diversidad de sostenedores.

En todos los casos, se eligió al azar, mitad urbanos mitad rurales, a excepción de los colegios particulares pagados, en los que sólo se consideró la categoría urbana, ya que éstos se concentran en sectores urbanos.

La pertenencia rural o urbana se hizo basada en la clasificación que poseían las instituciones, en su directorio de centros educativos, a excepción de la Junta Nacional de Jardines Infantiles y Hogar de Cristo,

---

<sup>58</sup> Esta decisión metodológica se sustenta en la búsqueda de criterios comunes para todas las regiones y diversidad de sostenedores para este tipo de establecimiento, en el entendido que los colegios particulares pagados, contemplan desde el nivel de Educación Parvularia hasta Enseñanza media, siendo la Prueba de Selección Universitaria (PSU) un indicador de la calidad del proceso educativo.

cuyos centros educativos no disponían de dicha categorización. En este caso, por falta de un mejor criterio, se separaron los pueblos más alejados geográficamente de las ciudades, quedando los primeros como rurales y los restantes como urbanas. Estas decisiones fueron consultadas y resueltas con las instituciones en forma previa al trabajo en terreno.

Las regiones quedaron representadas por 32 centros educativos (8 de cada institución) y los tipos de centro están representados a su vez, por 32 salas y sus educadoras en el caso de la Junta Nacional de Jardines Infantiles, Fundación Integra y Transferencia de fondos; y por 16 salas de establecimientos Mineduc y 16 salas de colegios particulares pagados.

En los primeros tres tipos, se escogieron 16 de primer ciclo y 16 de segundo ciclo; en el caso de los establecimientos Mineduc y colegios particulares pagados, son representados sólo por el 2º ciclo (16 Municipales y 16 particulares pagados).

Para cautelar posibles pérdidas y dificultades en el trabajo en terreno, se escogió en cada categoría, un centro de reposición. Es decir, por cada institución se seleccionaron ocho centros educativos integrantes de la muestra y cuatro de reposición.

### **8.2.3 Selección de las salas.**

Luego de la selección de los centros educativos, se revisaron las bases de datos para chequear el número de niveles y salas existentes (sala cuna, nivel medio, transición). Como cada ciclo estaba representado por dos salas, se seleccionó un nivel en cada uno, alternadamente; por ejemplo, en la categoría urbana de primer ciclo se seleccionó una sala de nivel medio y otra de sala cuna.

### **8.2.4 Selección de centros educativos para focus group.**

Esta técnica consiste en entrevista semi-colectiva, con una pauta de preguntas abiertas para guiar la conversación. Se decidió realizar un número de 40 focus, distribuidos en 20 para niños/as y 20 para familias.

De la muestra total de 128 salas, se eligieron 40 salas de segundo ciclo de educación parvularia, a través de un procedimiento aleatorio, cautelando que quedaran representados establecimientos rurales y urbanos, por región e institución, es decir, uno de cada sostenedor. Si en una región se iniciaba el sorteo con la Junta Nacional de Jardines Infantiles y el centro educativo correspondía a la categoría urbana, para el focus de Fundación Integra se eliminó del sorteo a los urbanos y se seleccionaron



de entre los rurales; así sucesivamente, se fueron eliminando de los sorteos todos los ya representados en la región.<sup>59</sup>

La selección de niños/as se realizó durante la visita a los centros, seleccionando, en estas salas, 6 párvulos al azar (3 niñas y 3 niños) de la nómina de asistentes durante la jornada. Todos los niños/as corresponden al rango etáreo de 4-6 años.

Para la selección de los representantes de las familias, se eligieron 10 integrantes de la lista de reuniones de apoderados, utilizando el azar como procedimiento de selección; en este caso, la lista de números impares. Se tomó el criterio de aplicación de esta técnica, con un mínimo de 6 integrantes y un máximo de 10. De no lograr la asistencia requerida (focus familia) fue imperativo volver a realizar el focus en un centro de reposición.

De la muestra teórica que se presenta más adelante, se puede señalar que se perdieron dos salas, que pertenecen a Colegios Particulares Pagados, de las regiones de Coquimbo y Araucanía.

---

<sup>59</sup> Se destacan lista de centros seleccionados para focus group, en color rojo (Anexo 3)

## MUESTRA

Región	Jardines JUNJI				Jardines INTEGRAL				Jardines Transferencia de fondos				Escuelas MINEDUC (Municipales)		Colegios Particulares Pagados	Total
	1° ciclo		2° ciclo		1° ciclo		2° ciclo		1° ciclo		2° ciclo		2° ciclo		2° ciclo	
	U	R	U	R	U	R	U	R	U	R	U	R	U	R		
IV	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4	32
R.M.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4	32
VIII	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4	32
IX	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4	32
<b>TOTAL</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>16</b>	<b>128</b>

### **8.3 Selección de equipo trabajo en terreno.**

Para la recolección de datos, el equipo responsable del proyecto, decidió contratar educadoras de párvulos de la región, entrenarlas y enviarlas a las respectivas regiones. Para ello, seleccionó a ocho educadoras de párvulos, de entre 11 postulantes, para ser capacitadas en la aplicación de cada uno de los instrumentos.

Entre los criterios de selección, se consideró ser egresada de la Universidad de Concepción, los antecedentes y desempeño académico durante sus años de estudios y características personales, relacionadas con habilidades sociales, autonomía y responsabilidad.

### **8.4 Entrenamiento de equipo de trabajo en terreno.**

La capacitación en la administración de los instrumentos se realizó durante un mes y medio y, sólo se les integró como miembros del equipo de trabajo en terreno, cuando lograron el 95% de acuerdo en la aplicación de los instrumentos.

1.- El entrenamiento en los instrumentos de observación consistió básicamente en los siguientes pasos:

- Conocimientos de los instrumentos.
- Estudio de cada uno de ellos, con sesiones de consulta.
- Prueba escrita sobre los instrumentos.
- Análisis de los resultados de la prueba.
- Aplicaciones individuales en diversos jardines infantiles a modo de ejercicio y posterior sesiones de consulta.
- Aplicación de los instrumentos en parejas por sala, en un centro determinado, cuya exigencia fue del 95% de acuerdo. En caso de no obtener el porcentaje de acuerdo exigido, se repitió la observación en otra sala hasta alcanzarlo.

2.- El entrenamiento en focus group, consistió en los siguientes pasos:

- Se presentó la información relacionada con esta técnica.
- Se entregó el documento para la versión niños/as y familias.
- Cuatro educadoras de párvulos, fueron entrenadas para las sesiones con los niños/as y cuatro para la familia.
- Se les aplicó una prueba para calificar el rendimiento acerca de la técnica de recopilación y las estrategias para su aplicación y de la estrategia específica.
- Se revisaron los resultados obtenidos de la aplicación piloto.
- Se analizó la consistencia entre las respuestas obtenidas y los análisis emitidos por el personal entrenado.

## **8.5 Procedimiento de recolección de datos.**

Para el trabajo en terreno se asignó a cada una de las regiones, dos de las ocho educadoras entrenadas, que aplicaron las pautas de observación y cuestionario. Las mismas educadoras realizaron los focus group tanto a los niños/as como a las familias.

El contacto con el centro educativo se realizó una semana antes de la visita, informando sólo el ciclo en el cual se observaría. El día de la visita se designó la sala a observar, seleccionando al azar, si existía más de una sala del mismo nivel, a fin de evitar la preparación del ambiente para la visita u otros aspectos que pudieran interferir.

## **8.6 Técnicas de recolección de información.**

Para obtener información acerca de las características del ambiente educativo, rutinas, actividades e interacciones dadas al interior de las salas de actividades, la observadora permaneció en la sala de actividades durante la jornada, registrando y completando las hojas de respuesta de los tres instrumentos, (Cis, Iters-R / Ecers-R y Pauta de actividades pedagógicas). Su rol implicó la observación, sin intervención en las actividades y/o interactuar con los niños/as y adultos, no obstante, podía

hacer algunas consultas frente a aspectos que no fueran observables y que requerían de la información adicional del educador o adulto a cargo.

Para obtener información del adulto a cargo acerca de los aspectos estructurales (años de servicio, edad, planificación, etc.) se utilizó un cuestionario para ser completado durante la permanencia de la observadora en el centro educativo, el que fue solicitado al momento de retirarse del centro.

La técnica de focus group permitió obtener información acerca de las ideas y opiniones que tienen tanto niños/as como sus familias, en relación a las prácticas pedagógicas del centro educativo. Para ello, cada dupla debió aplicar 5 focus versión niños/as y 5 focus versión familia en cada región. En el trabajo, una de las integrantes guió las preguntas orientadoras y la segunda grabó y tomó notas de las respuestas. Además, debió estar atenta a las posibles intervenciones que se debían realizar para aclarar, complementar o indagar acerca de algunas preguntas.

## 8.7 Instrumentos.

Para la investigación en terreno se aplicaron los siguientes instrumentos:

1. Dos pautas de observación para evaluar calidad del ambiente educativo, según sea de primer o segundo ciclo de educación parvularia. Ambas pautas requieren una permanencia en sala de a lo menos tres horas y la observación se complementa con preguntas acerca de actividades que no pueden ser observadas.

**1.1 La Escala ITERS-R**, (Harms et al 2003 versión en inglés, 2004 versión traducida al español por los mismos autores). La Escala ITERS- R, evalúa la calidad del entorno organizado para los niños/as (de tres años o menos). Consta de 39 ítems ordenados en siete subescalas, a saber: Espacio y muebles, Rutinas de cuidado personal, Actividades de Escuchar y hablar, Actividades de Aprendizaje, Interacción, Estructura del Programa y Padres y personal. Cada ítem es evaluado desde 1 a 7 puntos. Los ambientes evaluados pueden ser catalogados de acuerdo al puntaje obtenido, en cuatro categorías: inadecuado (1), mínimo (3), bueno (5) y excelente (7). Los puntajes intermedios corresponden a salas con todos los requisitos para quedar en una categoría y sólo algunos de la siguiente. La asignación

de puntaje a cada ítem está clara y precisamente descrita en el manual de instrucciones.

Las modificaciones se realizaron tomando en consideración diversas investigaciones en Europa y Estados Unidos, así como resultados de encuestas a educadores quienes aplicaban la ITERS original en sus salas y, además, considerando los avances que hoy se conocen en relación a lo que los niños/as menores de tres años requieren para un desarrollo óptimo.

**1.2 La Escala ECERS-R** (Harms, Clifford y Cryer, 2003). Es una pauta de observación diseñada para evaluar cualquier establecimiento educativo para niños/as entre tres y seis años, de cualquier realidad educativa, por personal previamente entrenado. Es muy similar a la escala anterior y ha sido diseñada con la misma lógica; consta de 43 ítems, agrupados en siete subescalas: Espacio y muebles, Rutinas de cuidado, Lenguaje y Razonamiento, Actividades, Interacción, Estructura del programa, y Padres y Personal. La escala entrega descripción detallada y precisa para las puntuaciones de cada uno de los ítems. Cada ítem es evaluado desde 1 a 7 puntos.

**2.- Pauta de Observación CIS** (Arnett, 1989) (Caregiver Interaction Scale). Instrumento elaborado para medir el clima de la sala de actividades en el establecimiento de educación parvularia y que es aplicable a ambos ciclos. En su aplicación para Chile, cuenta con cuatro subescalas: Sensibilidad,



Calidez, Apego y Firmeza. Requiere que se observe directamente el comportamiento del adulto y, luego, se responda a cada uno de los 26 ítems que componen el instrumento, en relación a cuan típico de la conducta del adulto observado es el comportamiento consignado. Se otorga un punto cuando **Nunca** se observó, dos puntos cuando la conducta estipulada se observa sólo **A veces**, tres puntos corresponden a **Frecuentemente** y si las observó **Siempre** se otorga cuatro puntos. La escala tiene la mitad de sus ítems con comportamientos negativos, en este caso, se puntúan de manera inversa. Este instrumento ya fue aplicado por el equipo investigador en ocasiones anteriores, con resultados psicométricos muy adecuados. (Mathiesen et al 2000).

**3.- Pauta de Observación de Actividades Pedagógicas Preescolares.** (Edwards, M.; De Amesti, A. y Eisenberg, n., 1999). Instrumento que evalúa la situación educativa a la que los niños/as están expuestos al interior de la sala de actividades. Interesa conocer cómo es el ambiente físico y didáctico, qué características tiene la interacción del agente educativo con los niños/as y qué tipo de actividades realizan, centrándose en cómo las educadoras fomentan el desarrollo **cognitivo y socioemocional** de los niños/as. Este instrumento consta de 51 ítems, que abordan apoyo al desarrollo cognitivo y socioemocional. En cada sección hay tres grupos de ítems: **ítems mínimos**, que se espera estén siempre presentes; **ítems de bonificación**, que son deseables, pero no se espera que estén todos

presentes en una hora de observación e **ítems negativos**, que no deberían estar nunca presentes.

El período de observación debe ser como mínimo de 1 hora y realizarse sin interrupciones, que incluya la actividad pedagógica estructurada y planificada para ese día, además de la rutina que la sigue o la precede, sin incluir el recreo. Los ítems se puntúan sí o no, respuestas que equivalen a 1 ó 0 punto.

#### **4.- Entrevista personal a Educadora o Adulto a cargo del grupo.**

Cuestionario que consta de preguntas abiertas y cerradas, que apuntan a recoger datos personales, tales como edad, sexo, estado civil y laborales, por ejemplo: perfeccionamiento recibido, experiencia laboral, participación y tiempo que invierte en la planificación, trabajo con la familia, como también información general relacionada con su percepción acerca de la gestión del director del centro educativo.

#### **5.- Entrevista a apoderados (familia) del niño/a: (Focus group).**

Entrevista semicolectiva, con una pauta de preguntas abiertas para guiar la conversación, que apunta a recoger información acerca de la percepción de la familia en relación a cuales prácticas educativas le parecen más apropiadas, así como, de su participación y conocimiento de las actividades realizadas por sus hijos/as.

**6.- Entrevista a niños/as (focus group).** Entrevista semicolectiva, con una pauta de preguntas abiertas para guiar la conversación, se consultará a los niños/as acerca de las prácticas de su sala que más les agradan, participación, normas de convivencia.

### **8.8 Plan de Análisis de resultados.**

El análisis cuantitativo comprende una descripción global y pormenorizada de las frecuencias, promedios y desviaciones standard de las variables consideradas en el estudio.

Para facilitar la lectura del análisis cuantitativo, en todos los casos en que fue posible, se homologaron los ítems de las escalas ITERS-R y ECERS-R, para lo cual se construyó una escala denominada Calidad Global del ambiente educativo, que incluye ambos ciclos de educación parvularia. (Ver anexo N°5)

Luego, se procede a estudiar las posibles relaciones existentes entre las variables y los aspectos de calidad evaluados en las salas, es decir, las variables de las educadoras y/o adulto a cargo, así como la dependencia y ubicación geográfica de la sala y su clasificación como rural o urbana con

los resultados de los instrumentos Ecers-R, Iters-R y Pauta de Actividades Pedagógicas, a nivel de subescalas y escala total.

Se aplicaron las pruebas estadísticas correspondientes al tipo de variable (“t” de student, anova u otras) para comprobar la fuerza de la significación estadística. Todo este análisis se realizó utilizando el paquete estadístico SAS (Statistical Analysis system).

Se estudiaron los resultados de los focus group, tanto de los niños/as como de las familias, elaborando un informe con las conclusiones del grupo focal, resumiendo la discusión y acuerdos de cada proceso de focus, el cual fue grabado y transcrito previamente. Luego, se analizan y toman los acuerdos de mayor trascendencia, estableciendo categorías, incorporando detalles que pudiesen enriquecer el informe final.

## **IX.- CAPÍTULO SEIS: RESULTADOS.**

### **9.1 ANÁLISIS POR INSTRUMENTOS.**

#### **9.1.1 CUESTIONARIO A ADULTO A CARGO.**

##### **De los establecimientos y salas:**

###### **1.- Centro educativo**

La distribución porcentual de la muestra en cuanto a la variable tipo de centro, indica que en una misma proporción (22%) los centros educativos estudiados corresponden a la Junta Nacional de Jardines Infantiles, Fundación Integra y Transferencia de Fondos. En un porcentaje menor (12.70% y 11%) corresponde a la representación porcentual de establecimientos municipales y colegios particulares. Esto se debe a un criterio de selección intencionado, a partir de los propósitos del estudio; en el caso de los establecimientos municipales y colegios particulares, el porcentaje es menor debido a que no abordan el trabajo con el primer ciclo de Educación Parvularia. Por otra parte, los colegios particulares fueron seleccionados en forma intencionada con el propósito de reconocer las mejores prácticas de calidad en establecimientos que tuvieran los mejores rendimientos en PSU en los últimos dos años.

## **2.- Región y Ubicación urbano-rural:**

Las distribuciones porcentuales se ajustan al procedimiento de la selección muestral, lo que implica tener una proporción similar en la cantidad de salas estudiadas por región (24.6% y 25.4%). Las pequeñas diferencias encontradas, se deben a la pérdida de dos salas en las regiones de Coquimbo y de la Araucanía, correspondiente a colegios particulares pagados. A su vez, las salas fueron seleccionadas al azar, manteniendo cantidades proporcionales de centros urbanos y rurales. (55.56% y 44.44%), respectivamente.

## **3.- Nivel**

La distribución porcentual de la variable nivel, se ajusta a los criterios de selección muestral previamente definidos. Un 45.24% de los casos estudiados corresponde al primer ciclo de Educación Parvularia y un porcentaje menor (37.3%) al segundo ciclo. Sólo un 17.46% corresponde a un nivel heterogéneo. Estas diferencias se deben, fundamentalmente, porque en los establecimientos municipalizados y colegios particulares sólo se contó con niños/as pertenecientes al segundo ciclo; mientras en los establecimientos restantes, se contó con ambos ciclos.

## **4.- Jornada:**

La mayoría de los establecimientos trabaja con jornada completa, es decir, su funcionamiento es de mañana y tarde (68%), mientras que el 21%

de los establecimientos se trabaja en media jornada, ya sea en la mañana o tarde. Un 10% de los establecimientos cuenta con jornada extendida; esto significa que por razones laborales de sus padres, estos establecimientos funcionan hasta las 19:30 a 20:00 horas aproximadamente.

#### **5.- Total de horas de colaboradores (madres, voluntarios) en la sala a la semana.**

Existe disparidad respecto a las horas semanales de colaboración de madres y/o voluntarios, la que se distribuye entre 1 y 26. Sin embargo, es importante destacar que sólo son casos aislados (4 en total), distribuidos porcentualmente en forma idéntica (0.79% cada caso).

No obstante lo anteriormente señalado, sorprende constatar que el 96% de los adultos a cargo indicó que no cuentan con horas de apoyo o colaboración de madres y/o voluntarios en la semana, lo que corresponde a 121 respuestas.

#### **6.- Metros cuadrados de la sala:**

Se observa bastante diferencias en el espacio disponible de cada sala, siendo la dimensión de la más pequeña 12 m<sup>2</sup> (0.79%) y la más grande cuenta con 99 m<sup>2</sup> (2%).

La mayor concentración se distribuye entre 30 y 48m<sup>2</sup> (42%). En un análisis pormenorizado de los datos más relevantes, se puede decir que la mayor cantidad de salas (10%) tiene 36 m<sup>2</sup>; le sigue el 6% con una

dimensión de 30 m<sup>2</sup>; 9% cuenta con salas de 32 o 33 m<sup>2</sup> y 5 % con salas de 48m<sup>2</sup>.

#### **7.- Espacio para dormir:**

El 90 % de las salas no cuenta con espacios diseñados o adaptados para que los niños/as duerman, mientras que 10% de los entrevistados declaró contar con este espacio separado de la sala de actividades.

#### **8.- Espacio para comer:**

Se observan resultados similares al consultar por los espacios especialmente diseñados o adaptados para comer; el 82% de las salas no cuenta con espacios destinados para que los niños/as coman, mientras que el 18% de las respuestas indicaron contar con este espacio separado de la sala de actividades.

#### **9.- Baño propio:**

Los resultados indican que 89% de las salas de la muestra cuentan con baño propio para los niños/as, mientras el porcentaje restante 11% (14 casos) declara no tenerlos.



## **10.- Otros espacios:**

Un aspecto importante de indicar es que 91% de los entrevistados señala que cuenta con otros espacios para sus grupos de niños/as, mientras que 8% (10 casos) declara no tenerlos.

## **De los adultos:**

### **1.- Sexo:**

La muestra total de adultos a cargo en las salas, estuvo conformada por 126 personas de sexo femenino. (100%).

### **2.- N° adultos:**

El número de adultos por sala fluctuó entre 1 y 5. La mayoría de los establecimientos tiene entre 2 y 3 adultos a cargo por sala (70%) y casi el 30% cuenta con 1 o 4 adultos (12% y 15%); sólo 3% cuenta con 5 adultos a cargo por sala.

### **3.- Edad del adulto a cargo:**

La distribución de edades de los adultos a cargo en las salas observadas, se concentra fundamentalmente entre los 30 y 39 años (36%); le sigue el 27% de los casos entre 21 y 29 años y, en porcentajes bastantes

similares, (22% y 15%) los rangos entre 40 y 49 años y 50 a 60 años de edad.

#### **4.- Estado civil:**

El 62% de los adultos a cargo se declara casadas y el 37% soltera, mientras un porcentaje mínimo (0.8%) indicó estar separada.

#### **5.- Título del adulto a cargo:**

La gran mayoría de los adultos a cargo de las salas (77%) tiene el título de educadoras de párvulos; le sigue el de asistente de párvulos con un 19%. Cabe señalar que tres adultos (2%) señalaron tener otro título y sólo una no respondió (0.81%)

#### **6.- Institución formadora:**

Respecto del lugar donde han realizado los estudios, se puede señalar, que poco más de la mitad de los adultos (56%) ha obtenido su título en universidades tradicionales y 19% en universidades privadas, mientras que el 2% de los casos lo han obtenido en algún instituto de formación técnica-profesional. Es importante señalar, que casi un 10% no responde esta pregunta.

## **7.- Número de horas de perfeccionamiento últimos dos años:**

Los resultados obtenidos en esta consulta indican que casi el 60% de los adultos de estas salas no se han perfeccionado en los dos últimos años en el ámbito educativo general. Le sigue un porcentaje muy inferior (6%) que declara tener perfeccionamiento de 600 horas. Dentro del porcentaje restante, la distribución fluctúa entre 2 y 580 horas; sin embargo, la mayoría de los porcentajes no superan el 3% (valor mínimo 0.79% y máximo 2%).

Por otra parte, se observa una situación muy similar al ser consultadas respecto del perfeccionamiento en el nivel de educación parvularia en particular. El 51% declara no tener perfeccionamiento específico en los últimos dos años versus un 4% que declara tener el máximo de horas perfeccionadas (800 horas). Los porcentajes restantes se distribuyen entre 0.79% y 4%, los que fluctúan entre 5 y 400 horas.

## **8.- Número de años de experiencia en Educación Parvularia:**

Esta variable ha arrojado que casi el 52% de los adultos a cargo, tiene menos de 10 años de experiencia; en distribuciones porcentuales similares (21% y 22%), se tiene una experiencia en el nivel entre 11 y 20 años y entre 22 y 33 años de experiencia respectivamente.

### **9.- Número de años de experiencia en el centro educativo actual:**

La experiencia de los adultos a cargo en cada centro educativo fluctúa entre 1 y 30 años. La mayor concentración se da en las tres primeras cifras, es decir, entre 1 y 3 años de experiencia (52%); los porcentajes restantes no superan el 5% (mínimo 0.79% y máximo 4.8%)

### **10.- Religión:**

Se observa que la amplia mayoría de los adultos a cargo (88 de 126 entrevistadas) se declaran católicos, lo que corresponde al 71% de los casos. Le sigue el 4% que se declara protestante y 8% reconoce tener otra religión.

### **11.- Número de horas de contrato:**

Las horas de contrato que tienen los adultos a cargo fluctúa entre 30 y 52 horas a la semana, observándose su mayor concentración entre 44 y 45 horas (68%). Se puede destacar que 16% tiene entre 30 y 32 horas de contrato semanal y 5% tiene 40 horas. Los porcentajes que siguen no superan el 3% (entre 1 y 3 personas).

### **12.- Total de horas a la semana en la sala – educadoras:**

Las horas de permanencia de las educadoras en la sala se distribuyen entre 0 y 52. El 57% de los casos permanece entre 44 y 45 horas a la semana en sala, mientras el porcentaje que le sigue (14%) permanece entre

30 y 32 horas semanalmente. Cabe señalar que casi el 10% de las entrevistadas (12 adultos) no respondieron esta consulta.

### **13.- Total de horas a la semana en la sala – asistentes de párvulos y/o técnicos:**

Las horas de permanencia de las asistentes de párvulos en la sala se distribuyen entre 22 y 48 horas. El 72.27% de los casos permanece entre 44 y 45 horas a la semana en sala, mientras que el 6.72% permanece 30 y 40 horas en sala respectivamente, siendo éstos los valores más frecuentes. Cabe señalar que casi el 6% de las entrevistadas (7 adultos) no respondieron esta pregunta.

### **De los párvulos:**

#### **1.- Matrícula por sala y número de niños presentes:**

La distribución del número de matrícula de niños/as por sala fluctúa entre 11 y 42, siendo 20 y 32 el número más recurrente de niños/as por sala, lo que se acerca al 17% de los casos. Además, las entrevistadas declararon que no existen niños/as en lista de espera.

Por otra parte, los niños/as presentes en las salas en el período de observaciones fluctuaron entre 4 y 32, siendo su mayor concentración un promedio de 11 párvulos (17%)

## **2.- Edad del niños/as en meses:**

La distribución de las edades de los niños/as se concentra entre 1 y 83 meses, observándose que el 52% de los casos pertenecen al primer ciclo de Educación Parvularia (menores de 36 meses) y el porcentaje restante (48%) corresponde a niños/as entre 37 y 66 meses, siendo parte del segundo ciclo de Educación Parvularia. Cabe señalar, que casi el 8% de los casos tiene más edad de la requerida al ingreso del primer ciclo de enseñanza básica (entre 72 y 83 meses).

## **De la planificación y supervisión:**

### **1.- Presencia de la planificación:**

Prácticamente todos los adultos entrevistados (99%) declara que en su sala se realiza planificación, mientras sólo un caso (0.79%) declara no planificar.

### **2.- Persona que planifica:**

Los resultados arrojan que el 77% de los casos, es el adulto a cargo de la sala junto a otras personas quienes planifican; sólo 18% de los casos el adulto a cargo de la sala diseña individualmente la planificación. Es interesante indicar que cerca de un 5% de los entrevistados señalaron no tener ninguna participación en esta tarea.

### **3.- Frecuencia de planificación:**

En la mayoría de los casos se planifica una vez a la semana o cada quince días (74%), mientras 25% planifica en forma mensual. Es importante indicar que sólo un entrevistado (0.81%) declaró que su planificación es realizada una vez al semestre.

### **4.- Tiempo para planificar:**

El 62% de los casos señaló ocupar entre una tarde y un día (4 a 5 horas) para realizar la planificación, mientras que en porcentajes similares (promedio 12%) entre 1 y 3 horas.

### **5.- Supervisión en el último año:**

La supervisión que reciben los adultos a cargo de las salas fluctúa entre 0 y 9, durante un año. La mayor distribución (44%) indica que los adultos en sala tuvieron entre 2 y 4 supervisiones en el año 2006, mientras que 12% indicó no haber tenido ninguna.

El mayor número de supervisiones (9 al año) se presenta en el 18% de los casos; le sigue casi un 8% que declara haber tenido 5 supervisiones en el último año y 5% con 6 supervisiones; 4% con 8 y cerca de un 3% con 7 supervisiones. El menor número de supervisiones (1 al año) la tiene 5% de los casos.

## Del grado de satisfacción, trabajo en equipo y redes de colaboración.

**Tabla N°1 Distribuciones porcentuales globales de los grados de satisfacción.**

	% Muy Insatisfecho	% Insatisfecho	% Satisfecho	% Muy Satisfecho
1.- Sueldo	15	29	49	7
2.- Trabajo con los niños/as	1.5	1.5	33	64
3.- Trabajo en equipo del centro educativo.	2	5	40	53
4.- Otras condiciones laborales generales del Jardín Infantil (clima, flexibilidad, horario)	1	10	48	41
5.- Gestión del Director del establecimiento	5	3	45	47
6.- Cooperación con los padres	3	14	55	28
7.-Administradores /sostenedores	3	17	60	20
8.- Barrio / vecindario	5	9	56	30

Las declaraciones de las entrevistadas, en términos globales, indican sentirse satisfechas (mínimo 33% y máximo 60%) o muy satisfechas (mínimo 7% y máximo 64%) en todos los aspectos consultados: sueldo, trabajo con los niños/as, trabajo en equipo del centro educativo, condiciones laborales relacionadas al clima, flexibilidad y horario, la gestión del director, cooperación con los padres, sostenedores o administradores, barrio y/o vecindario donde se ubica el centro educativo.



También, se observa presencia de niveles de insatisfacción, sin embargo, sus distribuciones porcentuales no superan el 29%, siendo el mínimo 1%.

En relación al sueldo, casi la mitad de las entrevistadas (49%) indicó estar satisfecha con la remuneración que recibe, mientras un 44% presenta algún grado de insatisfacción (15% muy insatisfecho y 29% insatisfecho). Sólo 7% de los casos señaló estar muy satisfecha con la remuneración mensual recibida.

En términos generales, el tipo de trabajo, fue evaluado de la siguiente manera: el 97% de los adultos consultados sienten satisfacción al trabajar con niños/as. Como se aprecia en la tabla N°1, este porcentaje se distribuye desde un 33% que declara sentirse satisfecha por el tipo de trabajo que realiza y 64% se siente muy satisfecha. Sólo el 3% de los casos siente algún grado de insatisfacción respecto de trabajar con niños/as.

En cuanto al trabajo en equipo, se puede decir que el 93% de las entrevistadas declara satisfacción del trabajo en equipo que se da en su establecimiento, mientras 7% de los casos declaró insatisfacción por este aspecto. El 40% de los adultos señalaron sentirse satisfechas con el trabajo en equipo y 53% muy satisfechas. En cambio, casi el 5% de los casos se

siente insatisfecho con esta forma de trabajo y 2% declara sentirse muy insatisfecho frente a esta consulta.

Respecto de las condiciones laborales, la gran mayoría de los consultados (89%) declaró algún grado de satisfacción respecto de las condiciones laborales con las que cuenta, mientras 11% declara sentir algún grado de insatisfacción. Se puede observar que un 48% se sienten satisfechos con las condiciones laborales con las que cuentan y 41% se siente muy satisfecho. Sólo un caso (1%) señaló sentirse muy insatisfecho con sus condiciones del trabajo, mientras que el 10% declara su insatisfacción con este aspecto consultado.

De la gestión del director del establecimiento, la gran mayoría de los entrevistados (92%) indicó estar satisfecho con las gestiones realizadas por el director del establecimiento, mientras que 8% de los casos siente lo contrario. El 45% de las entrevistadas, señaló su satisfacción por la gestión del director de su establecimiento y un porcentaje muy similar (47%) se siente muy satisfecho. En el otro extremo, se puede observar que el 5% de los casos expresó sentir mucha insatisfacción por esta gestión y sólo 3% declara estar insatisfechos.

Acerca de la cooperación con padres, los porcentajes se distribuyen con diversos grados de satisfacción e insatisfacción. En el extremo

positivo, sólo 28% se siente muy satisfecho con la cooperación que realiza a los padres y más de la mitad de los entrevistados (55%) señala sentirse satisfecho. En cuanto a los niveles de insatisfacción, 14% de los entrevistados declararon su insatisfacción con la cooperación realizada con los padres y 3% se siente muy insatisfecho con este aspecto.

Sobre las personas que administran los establecimientos, se puede observar que los porcentajes se distribuyen con diversos grados de satisfacción e insatisfacción. El 60% de los casos declara sentirse satisfecho con los administradores o sostenedores de los establecimientos y 20% muy satisfecho; en igual porcentaje, se concentran los grados de insatisfacción por este aspecto consultado (17% insatisfechos y 3% muy insatisfechos).

Referente al barrio/vecindario donde se ubica el establecimiento, se puede señalar que el 86% de los entrevistados sienten algún grado de satisfacción por el entorno geográfico que rodea a sus establecimientos, mientras que el 14% siente insatisfacción. Casi el 60% de los casos se siente satisfecho con el barrio o vecindario donde está ubicado el establecimiento educativo y 30% declara sentirse muy satisfecho. Por otra parte, 9% de los entrevistados siente insatisfacción y 5% mucha insatisfacción al ser consultados por este aspecto.

## Del trabajo en equipo y redes de colaboración:

### **1.- Participación y colaboración de los apoderados:**

La mayoría de los adultos a cargo (60%) declaró que la participación y colaboración de los padres es buena, mientras que casi 39% indica que es regular. Sólo poco más del 1% (1.59%) de los casos valoró como mala la participación o colaboración de los padres.

### **2.- Tipos de actividades en los que participan los padres:**

En primer lugar, se observa que en la mayoría de los casos (94%), los padres participan como primera prioridad sólo en las reuniones de apoderados. Cercano al 5% de los casos, los padres realizan algún trabajo de colaboración en la sala y sólo un apoderado (0.79%) apoya en las visitas y salidas a terreno.

Como segunda prioridad existe un mayor tipo de actividades en las que participan los padres. Dentro de lo que se destaca, el 45% de los casos realiza algún trabajo de colaboración en la sala; además, el 20% apoya en las visitas y salidas a terreno, 14% elabora o repara los materiales de la sala y 8% colabora realizando compras que se requieran.

Sin embargo, la decoración de la sala es un aspecto en que los padres prácticamente no participan (1.63%); tampoco apoyan con mucha

frecuencia las actividades de alimentación (4%). El porcentaje restante (7%) declaró que los padres participan en otras actividades.

### **3.- Coordinación con otros en el centro:**

El 82.79% señaló que se reúne con otros adultos en el establecimiento para coordinar y retroalimentar su labor, mientras que casi el 11% declaró que nunca se reúne con nadie para estos efectos. Sólo 6.56% declara que rara vez lo hace.

### 9.1.2 CALIDAD EDUCATIVA ESCALA GLOBAL: ESCALA ITERS-R Y ECERS-R HOMOLOGADAS.

A objeto de evaluar la calidad del ambiente educativo de las salas donde pasan la mayor parte del tiempo los niños/as que asisten a un centro educativo, se utilizaron dos instrumentos: la Escala de Calificación del ambiente para bebés y niños/as pequeños, en su edición revisada (Harms, Cryer, Clifford, 2003) y traducida al español por los autores en el 2004, para niños/as del primer ciclo de educación Parvularia; y la Escala de calificación del ambiente de la infancia temprana (Harms, Cryer, Clifford, 1998) en su edición revisada y traducida al español por los autores en 2002, para niños/as de segundo ciclo de educación parvularia.

Con el propósito de facilitar el análisis de los resultados y para apreciar de mejor forma la calidad educativa de la atención que se brinda a niños/as entre 3 meses y 5 años de edad, se realizó una homologación de ambos instrumentos en uno solo, cuyo resultado fue denominado "Calidad Global".

Para realizar esta homologación se tomaron ambos instrumentos y se analizaron ítem a ítem, revisando cuáles eran idénticos o similares y se confeccionó un listado de 37 ítems (ver anexo N°5). Luego, se realizó una

programación para obtener los promedios, desviación standard, los mínimos y máximos por ítem y en la escala homologada total.

Se puede señalar que el promedio en la escala global es de 3.73, con una desviación estándar de 1.0 y un rango de 1.8 a 5.8 (n=114)

**Tabla N°2 Promedios de alta Calidad Global por ítems, con número de observaciones, desviación Standard y rango**

N° de ítem	Nombre del ítem	n	Promedio	Desviación Standard	Rango
35	Interacciones personal	120	5.74	1.83	1-7
36	Supervisión y evaluación personal	123	5.49	1.86	1-7
26	Interacción niños y personal	126	5.06	2.14	1-7
6	Recepción/despedita	126	4.82	2.22	1-7
25	Interacción niños	126	4.80	2.21	1-7
32	Provisiones padres	126	4.69	2.02	1-7
1	Espacio	126	4.44	2.32	1-7

Al considerar como de buena calidad aquellos aspectos que obtienen entre 4.5 y 7, la tabla N°2 refleja las fortalezas de los centros, encontrando que se mantienen los aspectos indicados como fortalezas en el primer ciclo, a saber: el tipo de interacción que se observa entre el personal, entre el personal y los niños/as y de los niños/as entre sí, como también la supervisión y evaluación del personal y las provisiones para los padres. El momento de recibir y despedir a los niños/as, así como el espacio al

interior de las salas y los muebles para actividades de todos los días, también obtienen promedios altos.

Es necesario destacar que, entre los que resultan con promedios regulares se encuentran las medidas de seguridad, la organización de la sala, la forma como está distribuido el tiempo en el horario, la actividad del baño y el momento de las comidas y colaciones. Como actividades que se ofrecen a los niños/as sólo presentan promedio más altos las relacionadas con motricidad fina, el uso del lenguaje y las acciones que se toman para que los niños/as comprendan el lenguaje.

**Tabla N°3 Promedios de baja Calidad Global por ítems, con el número de observaciones, desviación standard y rango.**

N° de ítem	Nombre del ítem	n	Promedio	Desviación standard	Rango
14	Uso de libros	126	2.86	2.00	1-7
17	Música y Movimiento	126	2.82	1.32	1-7
33	Necesidades personal	126	2.61	1.54	1-7
19	Juego dramático	126	2.53	1.45	1-7
8	Siesta	122	2.45	1.81	1-7
3	Relajo y confort	126	2.42	1.72	1-7
18	Bloques	125	2.35	1.75	1-7
21	Naturaleza y ciencias	126	2.24	1.75	1-7
20	Agua y arena	126	2.00	1.45	1-7
23	Diversidad	126	1.55	0.97	1-4

Al analizar la tabla N°3, es posible observar aquellos aspectos que requieren atención, para ser mejorados. Se observa que éstos hacen



referencia principalmente con el tipo de experiencias que se les ofrecen a los niños/as: el poder usar libros, imágenes y láminas, tener experiencias imaginando realidades diferentes a través del juego dramático, o construir con bloques y así obtener aprendizajes desde lo social, al interactuar con otros niños/as; de lenguaje, con diálogos y aprendizajes múltiples de tipo cognitivo, al equilibrar dos bloques, al buscar los iguales y los diferentes, o moverse con ritmo en una secuencia musical o conocer el medio que les rodea, a través de experiencias con flora y fauna local, son oportunidades que no están presentes en las salas estudiadas.

El que no se cuente con material que permita dar a conocer otras razas, otras costumbres y la falta de oportunidad de experiencias sensoriales a través del agua y arena, son aspectos que en reiterados estudios han aparecido como muy débiles. No han sido mejorados, aún cuando todo el ambiente pedagógico reconoce el valor de estas experiencias.

En relación a la siesta, sólo se consideraron para este ítem, aquellas salas que tenían jornada completa o si tenían niños/as menores de dos años y que permanecían más de seis horas en el establecimiento. El bajo puntaje promedio se debe a que las condiciones de higiene son pobres; los niños/as duermen muy cerca uno del otro, no siempre se respeta el uso individualizado de sábanas y almohadas.

### 9.1.3 CALIDAD DEL CLIMA DE LAS SALAS DE ACTIVIDADES.

Durante el desarrollo de esta investigación y con el objeto de medir el clima de la sala de actividades en los establecimientos de educación parvularia, particularmente el tipo de interacción que se observa entre un adulto y los niños/as, se ha aplicado el instrumento de observación “Caregiver Interaction Scale”, (Arnett, 1989) y que consiste en una pauta que evalúa las conductas del educador o adulto a cargo, en relación con los niños/as. Su puntuación corresponde a un punto “nunca observada”, a cuatro puntos “siempre observada”, los puntajes intermedios, corresponden a conductas que se observan “a veces” o “frecuentemente” y se puntúan por dos y tres puntos respectivamente.

El análisis psicométrico de la escala ha demostrado ser apropiada para la realidad chilena (Mathiesen, et al 2002), por lo que el equipo de investigación considera que esta escala es un instrumento confiable y válido para medir la interacción adulto-niño/a en salas de educación parvularia.

Esta escala fue aplicada en 126 salas de las 128 de la muestra original, por medio de la observación del comportamiento del adulto a cargo durante, a lo menos, tres horas de la jornada, para posteriormente responder cada uno de los 26 ítems, relacionado con cuán típico de la

conducta del adulto observado es el comportamiento consignado. Se organiza en 4 subescalas: Sensibilidad, Calidez, Apego y Firmeza, en su aplicación para Chile.

La sub-escala Sensibilidad, está referida a dar atención a las necesidades de niños/as, reflejado en los ítems N°1, 3-6-7-8-11-14-16-19 y 25. La sub-escala Calidez se relaciona con la actitud cálida y amorosa hacia los niños/as, a través de los ítems N° 2-4-10-12-17-20-22 y 26. La sub-escala Apego, se refiere al interés del adulto a cargo hacia las actividades que realizan los niños/as, representada a través de los ítems N°5-13-21 y 23. La subescala Firmeza muestra si el adulto a cargo presenta una conducta de disciplina y control, reflejado en los ítems N° 9-15-18 y 24.

**Tabla N°4 Promedios de Clima de la sala de actividades por subescalas**

Sub escala	Promedio	Min.	Max.
Sensibilidad	3.0	2.7	3.5
Calidez	3.5	2.5	3.9
Apego	3.5	3.4	3.8
Firmeza	2.9	2.8	3.3
Total Arnett (n 126)	3.1	2.3	3.8

Al analizar la tabla N°4, se puede observar que el promedio total de la escala alcanza 3.1, lo que puede ser considerado como bueno. Además, la subescala Sensibilidad, referida a aspectos como, el interés en la interacción del adulto hacia el niño/a, el entusiasmo por lo que los

niños/as dicen o hacen y la adecuación en la comunicación, obtuvo un promedio de 3.0, lo que se interpreta como que el adulto a cargo está atento a las necesidades del niño/a, disfrutando de ellos/as.

En esta subescala los ítems con menor puntaje son aquellos que se refieren a un adulto que no explica a los niños/as las razones de las reglas que no han cumplido, como también, no estimula el intento de nuevas experiencias por parte de los niños/as y el establecimiento de un óptimo contacto ocular.

En relación a la subescala Calidez, ésta obtiene como promedio un puntaje de 3.5, lo que refleja una actitud cariñosa y afable del adulto hacia los niños/as. En este sentido, es necesario mencionar que el ítem 4 que dice relación con dar excesivo valor a la obediencia, obtiene el puntaje más bajo de esta subescala.

La subescala Apego obtiene como promedio un puntaje de 3.5, referida a un adulto a cargo afectuoso e interesado en actividades que realizan los niños/as y que utiliza el tiempo en actividades directas con ellos y está siempre vigilante.

De la subescala Firmeza, el promedio más bajo corresponde a 2.9 y se observó en los ítems N° 18 y 24, ya que no todos los adultos a cargo

actúan con firmeza cuando es necesario y tampoco esperan que los niños/as ejerciten el autocontrol.

En general, se puede constatar que en la subescalas los promedios más altos corresponden a Calidez y Apego, con un promedio 3.5; por lo tanto, los altos promedios reflejan que se observó en el adulto a cargo, conductas adecuadas siempre o frecuentemente. Los aspectos referidos a la aceptación, nunca o sólo a veces se observaron conductas duras o que reflejaran brusquedad o irritabilidad frente a los niños/as, lo que constituye una fortaleza.

Las otras dos subescalas presentan promedio más bajo; Firmeza ligeramente bajo con un promedio de 3.0, lo que nos indica que las conductas relativas a la sensibilidad (interacción positiva) y la firmeza (disciplina y control) son frecuentes o se presentan, a veces, en forma adecuada.

**Tabla N°5: Promedios de Clima de la Sala**

Número y Nombre del ítem	n	Promedio	Desviación Standard	Rango
4. Da alto valor a la obediencia	125	2.5	0.81	1-4
7. Cuando los niños tienen mal comportamiento, explica las razones de la regla que no han cumplido.	125	2.6	0.98	1-4
8.- Estimula a los niños a intentar nuevas experiencias.	126	2.7	0.83	1-4
18. Actúa con firmeza cuando es necesario.	126	2.7	0.85	1-4
24. Espera que los niños ejerciten el auto-control (no interrumpir, mantener cierto tono, realizar actividades con autonomía)	126	2.7	0.90	1-4
25. Cuando habla a los niños se arrodilla, inclina o sienta a su nivel para establecer mejor contacto ocular.	123	2.7	0.99	1-4
14. Presta atención individual y positiva a los niños/as.	126	3.0	0.78	1-4
11. Parece entusiasta con las actividades y esfuerzo de los niños/as.	126	3.1	0.83	1-4
15. Es tolerante cuando los niños/as se comportan mal (no les recrimina).	126	3.1	0.93	1-4
19. Estimula a los niños/as a exhibir conductas sociales: compartir, ayudar.	125	3.1	0.90	1-4
3. Escucha atentamente cuando los niños se dirigen a ella.	126	3.2	0.78	1-4
6. Demuestra disfrutar con los niños/as.	126	3.2	0.84	1-4
13. Emplea un tiempo considerable en actividades que no implican interacción directa con los niños (preparar materiales, hablar con otros adultos).	125	3.2	1.05	1-4
9. No suele ser permisiva con los niños/as	126	3.3	0.66	2-4
1. Habla cálidamente con los niños/as	126	3.4	0.75	1-4
16. Habla a los niños a un nivel que ellos puedan entender.	126	3.5	0.66	1-4
23. Supervisa a los niños de manera distante.	126	3.5	0.62	2-4
5. Parece calida con los niños /as.	126	3.6	0.65	1-4
2. No Parece crítico o que juzga a los niños/as.	126	3.7	0.60	1-4
20. No encuentra fácilmente errores o faltas en los niños/as.	125	3.7	0.58	1-4
22. No prohíbe muchas de las cosas que los niños quieren hacer.	126	3.7	0.64	1-4
10. No habla con irritación u hostilidad a los niños/as.	126	3.8	0.43	2-4
12. No Amenaza a los niños cuando intenta controlarlos.	126	3.8	0.45	1-4
21. Parece interesado en las actividades de los niños/as.	125	3.8	0.45	2-4
26. No se muestra innecesariamente duro cuando grita o prohíbe algo a los niños/as.	125	3.8	0.45	2-4
17. No castiga a los niños/as sin explicación.	126	3.9	0.35	2-4

Al analizar la tabla N°5, podemos señalar que el aspecto que obtuvo el promedio más bajo de toda la pauta de valoración corresponde al ítem N°4, con un promedio de 2.4, referido a dar excesivo valor a la obediencia, en donde se observa que un 51% de los adultos a cargo enfatiza la obediencia como una característica importante en el trabajo con los niños/as.

En este sentido, llama la atención que sólo a veces se les explica a los niños/as la razón de las reglas que han sido transgredidas por ellos/as, manifestadas, normalmente, por medio del mal comportamiento.

Los ítems N° 8-18-24 y 25 obtienen un puntaje promedio de 2.7, observándose que un 33% de los adultos a cargo, sólo a veces, estimula a los niños/as a nuevas experiencias, lo que no se condice con los actuales postulados de las neurociencia, que informa respecto de la importancia de proveer el mayor número de experiencias de aprendizaje a los niños/as y, sólo a veces actúa con firmeza cuando es necesario.

Además, en pocas ocasiones se preocupa de tomar una posición que facilite el contacto ocular con los niños/as con quienes trabaja, ítem que promedió 2.7 con un 40% de representatividad. Se destaca que el adulto a cargo, espera que los niños/as ejerciten el autocontrol en actitudes como no interrumpir a otros mientras hablan, no gritar en la sala o mantener

cierto tono y realizar actividades con autonomía, un 19% obtiene puntaje máximo.

El ítem N°14 se refiere a que el adulto a cargo, frecuentemente, presta atención individual y positiva a los niños/as (3.0), lo que con toda seguridad, favorece los aprendizajes y mejora la autoestima en cada uno de ellos.

Al revisar los ítems N° 11-15 y 19 podemos destacar que un 73.3% de adultos a cargo, siempre o frecuentemente se les observa entusiasta con las actividades y esfuerzo de los niños/as. Un 73.6% estimula a niños/as a exhibir conductas sociales como son compartir, ayudar, etc. siendo, además, tolerante cuando los niños/as no se comportan bien (3.1). Este rasgo obtiene un puntaje máximo en el 40% de los casos.

Los ítems N° 3-6 y 13 obtienen un promedio de 3.2, es decir, dan información respecto a con qué frecuencia el adulto a cargo escucha atentamente cuando los niños/as se le dirigen, actitud que se observa en un 42.4%, demostrando disfrutar de ellos/ellas. Asimismo, el 66% de la muestra, frecuentemente, emplea un tiempo considerable en actividades que implican interacción directa con los niños/as, tales como preparar material, hablar con otros adultos, con un promedio de 3.2.



El ítem N°9 muestra que los adultos a cargo, frecuentemente, suelen ser permisivos con los niños/as, no controlándolos innecesariamente (3.3). Llama la atención que un 42% de ellos, obtienen el puntaje máximo de la escala.

Se observó frecuentemente, la presencia de una actitud cercana a los niños/as. Asimismo, cabe destacar que el 86% de educadoras o adultos a cargo se dirige a ellos utilizando frecuentemente un tono amable y cálido, con un 3.4 de promedio. Además, se observa una búsqueda constante de comunicarse adecuadamente, asegurándose que el receptor entienda el mensaje, siendo capaz de supervisar a los niños/as de manera cercana en un 92.7%.

El promedio máximo lo obtiene el ítem N°17; un 94% de los casos nunca castigan a los niños/as, sin una explicación que permita entender la situación, con un promedio de 3.9. Tampoco se observó juzgar a los niños/as, por el contrario, permiten que realicen la mayor cantidad de cosas que desean hacer, poniendo en práctica sus deseos, sin demostrar dureza innecesariamente, con un promedio de 3.8 y un máximo de 4, en un 86% de los casos, lo que constituye una fortaleza.

A modo de síntesis, se puede concluir que el adulto a cargo crea un clima adecuado con un promedio general de 3.2, destacándose la actitud

cálida y amorosa hacia niños/a e interés por las actividades que realizan los niños/as. Llama la atención que los ítems con más bajo promedio corresponden, entre otros, a aquellos referidos a que el adulto a cargo sólo, a veces, estimula a los niños/as a realizar nuevas experiencias de aprendizaje, resultados que dan consistencia a la utilización de este instrumento y el resto de la batería aplicada en el presente estudio.

#### 9.1.4 PAUTA DE OBSERVACIÓN DE ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS PREESCOLARES.

Este instrumento evalúa la situación educativa a que los niños/as están expuestos, al interior de un curso de Educación Parvularia, centrándose en cómo las educadoras o adultos a cargo, fomentan el desarrollo cognitivo y socioemocional de los niños/as.

Este instrumento entrega puntajes que permiten describir el desempeño del adulto a cargo, en términos de cómo estimula las dos áreas antes mencionadas en los niños/as, durante el desarrollo de las actividades pedagógicas planificadas. El instrumento sirve como una forma de "objetivar" qué aspectos las educadoras fomentan y desarrollan en forma adecuada en los niños/as, y qué cosas pueden mejorar, entregando información útil para orientar la supervisión y capacitación.

**Tabla N°6 Promedios globales de proporciones en Pauta de actividades pedagógicas.**

Tipo de actividades	n	Promedio	Mínimo	Máximo
Actividades positivas Cognitivas	126	61	0	100
Actividades negativas Cognitivas	126	15	0	90
Actividades positivas Socio emocional	126	76	0	100
Actividades negativas Socio emocional	126	7	0	92

De acuerdo a la tabla N°6, respecto de las actividades de logro cognitivo, los resultados indican que la presencia de actividades positivas cognitivas alcanzan un promedio de 61%, siendo su valor mínimo 0% y máximo 100%. Las actividades negativas presentes en el logro cognitivo se distribuyen en un promedio de 15%; siendo el valor mínimo 0% y el máximo de 90%.

Además, se puede observar que, en promedio, en el 76% de todos los casos estudiados, se presentan actividades positivas en el logro socio emocional global, fluctuando sus puntajes mínimos y máximos entre 0% y 100%. Las actividades negativas en este mismo aspecto, se presentan en un porcentaje máximo bastante alto (92%) siendo el mínimo 0% y su promedio sólo de 7%.

**Tabla N°7 Porcentaje de actividades positivas para el logro cognitivo:**

% Actividades Positivas	Frecuencia	Porcentaje (%)
0-25	17	13.49
26-50	22	17.46
51-75	40	31.75
76-100	47	37.3
	<b>126</b>	<b>100%</b>

De acuerdo a la tabla N°7, se puede señalar que los resultados obtenidos en este aspecto son bajos; es decir, se observan con poca frecuencia actividades que apoyen el desarrollo cognitivo.

En términos generales, en casi el 70% de las salas se observó entre un 51 y 100% de actividades descritas para favorecer el desarrollo cognitivo, mientras que en el 31% restante las actividades que apoyan al desarrollo cognitivo, corresponden al 50% o menos de las descritas en la pauta.

Al realizar un análisis pormenorizado de los datos recopilados, se observa con mayor claridad estos bajos resultados. El 63% de las salas observadas presentan menos de 75% de actividades positivas para el logro cognitivo y sólo 37% se encuentra en el extremo superior positivo (entre 76% y 100%).

**Tabla N°8 Porcentaje de actividades negativas para el logro cognitivo:**

% Actividades negativas	Frecuencia	Porcentaje (%)
0-25	103	81.75
26-50	18	14.28
51-75	3	2.37
76-90	2	1.58
	126	100%

Llama poderosamente la atención, los resultados en la tabla N°8, los que indican que 82% de las salas de la muestra presentan 25% o menos, de actividades negativas para el logro cognitivo; en poco más del 14% se observó la presencia entre 26% y 50% de actividades negativas para el desarrollo cognitivo. El porcentaje restante (3.95%) presenta entre 51% y

90% de actividades negativas para el logro de este aspecto del desarrollo infantil.

**Tabla N°9 Porcentaje de actividades positivas para el logro socio-emocional**

% Actividades positivas	Frecuencia	Porcentaje (%)
0-25	9	7.14
26-50	13	10.32
51-75	21	16.67
76-90	83	65.87
	<b>126</b>	<b>100%</b>

En la tabla N°9, se puede apreciar que los porcentajes en el aspecto socioemocional se distribuyen de la siguiente manera: en el 34% de las salas observadas se presenta hasta un 75% de actividades que apoyan el desarrollo socioemocional, distribuidos en forma creciente de la siguiente manera. Poco más del 7% de las salas presentan 25% o menos de actividades positivas en este ámbito; 10% de presencia entre 26% y 50% y 17% de salas que se observan entre 51% y 75% de actividades positivas en el logro socioemocional.

En el rango superior, se tiene que en el 66% de los casos se observó un porcentaje entre 76% y 90% de este tipo de actividades.

**Tabla N°10 Porcentaje de actividades negativas para el logro socio-emocional:**

% Actividades negativas	Frecuencia	Porcentaje (%)
0	82	65.08
1-25	38	30.32
26-50	4	3.17
51-75	1	0.79
76-92	1	0.79
	<b>126</b>	<b>100%</b>

La tabla N°10 confirma los resultados indicados en la tabla anterior. En el primer rango, se tiene que en el 65% de los casos no se observan actividades negativas en el desarrollo socioemocional y, en las salas en que se observan actividades negativas para el desarrollo socioemocional, se dan en bajos porcentajes. En el 30.16% de las salas de la muestra se observan menos del 25% de actividades negativas y en menos del 5% los porcentajes sobre 30% de presencia de estas malas prácticas en el desarrollo socioemocional de los niños/as.

## **9.2 ANÁLISIS POR INSTITUCIÓN.**

### **9.2.1 CALIDAD EDUCATIVA GLOBAL POR INSTITUCIÓN.**

A continuación se presentan los resultados de la calidad global, a saber, la escala ITERS-R y ECERS-R homologada, obtenida por cada una de las instituciones, en términos de promedios generales por ítems.

#### **9.2.1.1 Calidad Global Establecimientos Mineduc.**

La calidad Global en los establecimientos Mineduc obtiene un 2.8, con una desviación standard de 0.64 y un rango promedio que fluctúa entre 1.82 y 3.68.

**Tabla N°11 Promedios Calidad Global, por ítems, con desviación standard y rango.**

Ítem	N	Promedio	Desviación standard	Rango
Espacio	16	3.7	2.60	1-7
Muebles de rutina	16	2.8	2.07	1-6
Muebles para la relajación	16	1.0	0	1-1
Organización de la sala	16	1.9	1.31	1-5
Exhibición	16	3.1	1.71	1-6
Recepción - Despedida	16	4.3	2.62	1-7
Comidas	16	2.9	2.01	1-7
Siesta	16	2.3	1.43	1-5
Baños	16	1.7	1.53	1-7
Prácticas de salud	16	2.6	1.86	1-7
Prácticas de seguridad	16	2.3	2.11	1-7
Apoyo lenguaje	16	2.1	1.62	1-6



Uso lenguaje razonamiento	16	2.9	2.12	1-7
Libros-láminas	16	2.3	1.39	1-4
Actividades Motricidad fina	16	1.9	1.34	1-5
Arte	16	1.8	1.16	1-4
Música-movimiento	16	2.2	0.83	1-4
Bloques	16	1.6	1.08	1-4
Juego dramático	16	1.8	1.37	1-6
Agua-arena	16	1.4	0.88	1-4
Actividades de Naturaleza y ciencias	16	1.8	1.10	1-4
Uso de TV y video	14	3.0	1.92	1-7
Aceptación y diversidad.	16	1.3	0.68	1-3
Supervisión	16	2.9	2.12	1-7
Interacción de niños	16	3.9	2.55	1-7
Interacción entre el personal y los niños	16	4.1	2.82	1-7
Disciplina	16	3.3	1.77	1-6
Horario	16	2.3	1.43	1-7
Juego libre	16	2.6	1.93	1-7
Juego grupal	26	2.3	2.05	1-7
Necesidades educativas especiales	7	2.6	1.39	1-4
Provisiones para padres	16	3.8	1.83	1-7
Necesidades del personal	16	1.8	0.98	1-4
Necesidades profesionales del personal	16	2.7	1.81	1-6
Interacción entre el personal	12	5.6	1.13	4-5
Supervisión-evaluación del personal	14	3.9	2.38	1-7
Oportunidades desarrollo profesional	16	3.1	1.54	1-7

En relación a los ítems que reflejan el ambiente educativo que rodea al niño/a, se observa coincidencia en la valoración de la mayoría de los ítems, es decir, las fortalezas y debilidades son casi las mismas en los cinco tipos estudiados. La excepción la constituye los establecimientos dependientes del Mineduc, que sólo aparece con una fortaleza y cuyo ítem es Interacciones entre el personal, el cual presenta una valoración promedio de 5.6.

Llama poderosamente la atención que este tipo de establecimiento presenta 26 ítems bajo 3, es decir, con catalogación de inadecuado. Entre estos 26 ítems hay coincidencia en alguno de ellos, con las debilidades de los otros tipos de centros educativos.

### 9.2.1.2 Calidad Global establecimientos Junta Nacional de Jardines Infantiles.

La calidad Global en los establecimientos pertenecientes a la Junta Nacional de Jardines Infantiles obtiene un promedio de 3.9, con una desviación standard de 1.12 y un rango promedio que fluctúa entre 2.2 y 5.6.

**Tabla N°12 Promedios Calidad Global, por ítems con desviación standard y rango.**

Ítem	n	Promedio	Desviación Standard	Rango
Espacio	32	4.7	2.53	1-7
Muebles de rutina	32	4.2	2.25	1-7
Muebles de relajación	32	2.5	1.41	1-6
Organización de la sala	32	4.4	1.74	1-7
Exhibición	32	4.3	1.39	2-7
Recepción -Despedida	32	4.9	2.02	1-7
Comidas	32	3.8	2.30	1-7
Siesta	32	2.3	1.50	1-6
Baños-mudas	32	3.5	2.87	1-7
Prácticas de Salud	32	3.2	2.26	1-7
Prácticas de Seguridad	32	4.3	2.59	1-7

Apoyo al lenguaje	32	4.6	1.79	1-7
Uso lenguaje y Razonamiento	32	4.4	2.07	1-7
Libros-láminas	32	3.1	1.92	1-7
Actividades de Motricidad fina	32	4.6	1.82	1-7
Arte	32	4.2	2.02	1-7
Música y movimiento	32	2.7	0.99	1-4
Bloques	32	2.7	1.87	1-7
Juego dramático	32	2.6	1.38	1-5
Agua-arena	32	2.1	1.40	1-6
Actividades de Naturaleza y ciencias	32	2.8	2.09	1-7
Uso de TV y video	26	3.7	2.20	1-7
Aceptación a la diversidad	32	1.8	1.19	1-4
Supervisión	32	4.6	2.33	1-7
Interacciones entre los niños	32	4.7	2.29	1-7
Interacción entre el personal y niños	32	4.8	2.42	1-7
Disciplina	32	3.9	1.99	1-7
Horario	32	4.7	2.19	1-7
Juego libre	32	3.3	2.20	1-7
Juego en grupo	32	3.0	2.8	1-7
Necesidades educativas especiales	3	2.3	1.52	1-4
Provisiones para padres	32	5.3	1.85	1-7
Necesidades del personal	32	3.0	1.43	1-5
Necesidades profesionales del personal	32	4.2	1.80	1-7
Interacción entre el personal	32	5.5	1.95	1-7
Supervisión y evaluación del personal	32	6.1	1.16	4-7
Oportunidades de Desarrollo profesional	32	4.9	1.40	2-7

Al observar la tabla N°12, se puede destacar que los establecimientos de la Junta Nacional de Jardines Infantiles presentan 12 ítems con 4.5 o más. En general, se refieren a las interacciones tanto entre los niños/as como entre el personal y los niños/as. La distribución del espacio y del tiempo en cuanto a horario, la forma como son recibidos y despedidos los niños/as, el apoyo al lenguaje, las actividades de motricidad fina, la forma como son constantemente supervisados los niños/as, las provisiones para

los padres, la manera como el personal es supervisado y evaluado, así como las oportunidades de desarrollo profesional son las fortalezas que destacan en este tipo de centro.

Las debilidades observadas, se refieren a 9 ítems que dicen relación con muebles adecuados para el relax y confort, muebles mullidos, la forma como los niños/as duermen siesta, y la mayoría de los ítems relacionados con actividades: música y movimiento, bloques, juego dramático, agua y arena, naturaleza y ciencias, los que obtienen menos de 3 como promedio, por lo tanto, son calificados de inadecuados. Sucede lo mismo con la Aceptación de la diversidad, no se observan estrategias de la educadora por mostrar variedad de razas, culturas, formas de pensar, vestirse, comer, crear.

#### **9.2.1.3 Calidad Global establecimientos Fundación Integra.**

La calidad Global en los establecimientos pertenecientes a la Fundación Integra obtiene un promedio de 3.8, con una desviación standard de 0.94 y un rango promedio que fluctúa entre 1.88 y 5.42.

**Tabla N°13 Promedios Calidad Global, por ítems con desviación standard y rango**

Ítem	n	Promedio	Desviación Standard	Rango
Espacio	32	3.9	2.24	1-7
Muebles de rutina	32	4.1	2.29	1-7
Muebles de relajación	32	2.8	1.55	1-6
Organización de la sala	32	3.8	1.68	1-7
Exhibición	32	3.3	1.45	1-6
Recepción y despedida	32	5.4	2.04	1-7
Comidas	32	4.8	2.45	1-7
Siesta	29	2.5	2.14	1-7
Baño-mudas	32	3.8	2.66	1-7
Prácticas de salud	32	3.4	2.29	1-7
Prácticas de seguridad	32	3.8	2.54	1-7
Apoyo al lenguaje	32	4.7	1.97	1-7
Uso lenguaje y razonamiento	32	5.1	1.93	1-7
Libros-láminas	32	2.6	1.94	1-7
Actividades de Motricidad fina	32	3.3	1.80	1-7
Arte	32	3.3	1.83	1-7
Música y movimiento	32	2.7	1.09	1-6
Bloques	32	2.1	1.43	1-6
Juego dramático	32	2.6	1.28	1-6
Agua-arena	32	2.0	1.51	1-7
Actividades de naturaleza y ciencias	32	1.8	1.31	1-7
Uso de TV-video	15	3.1	1.86	1-7
Aceptación a la diversidad	32	1.5	1.04	1-4
Supervisión	32	4.7	2.42	1-7
Interacciones entre niños	32	5.0	2.17	1-7
Interacciones entre el personal y niños	32	5.2	2.44	1-7
Disciplina	32	4.4	2.29	1-7
Horario	32	4.4	1.99	1-7
Juego libre	32	3.3	1.78	1-7
Juego en grupo	32	3.5	2.21	1-7
Necesidades educativas especiales	4	2.3	1.50	1-4
Provisiones para padres	32	4.8	1.92	1-7
Necesidades del personal	32	2.5	1.43	1-6
Necesidades profesionales del personal	32	2.9	1.53	1-7
Interacciones entre el personal	31	6.1	1.54	1-7

Supervisión y evaluación del personal	32	6.2	1.22	1-7
Oportunidades de Desarrollo profesional	32	4.7	1.31	1-7

Al analizar los promedios obtenidos por los establecimientos de la Fundación Integra, se observa un panorama similar. En la tabla N°13, se observa 11 ítems con 4.5 o más de promedio, los que coinciden con los de la Junta Nacional de Jardines Infantiles: aparece el ítem uso del lenguaje para el desarrollo del razonamiento con un 5.1, lo cual se considera positivo.

En cuanto a las debilidades, se observan 12 ítems con promedios bajo 3, entre ellos aparece siesta, y contar y usar libros, además de todo el bloque de actividades ya mencionado en los otros tipos de centros. Los ítems Provisiones para las necesidades personales y las Necesidades profesionales del personal también aparecen débiles, es decir, no cuentan con espacio para guardar sus pertenencias, descansar, o sostener reuniones (sin doble función).

#### **9.2.1.4 Calidad Global establecimientos con Transferencia de Fondos.**

La calidad Global en los establecimientos con sistema de transferencia de fondos obtiene un promedio de 3.6, con una desviación standard de 0.91 y un rango promedio que fluctúa entre 1.80 y 5.37.

**Tabla N°14 Promedios Calidad Global, por ítems con desviación standard y rango.**

Ítem	N	Promedio	Desviación Standard	Rango
Espacio	32	4.5	2.03	1-7
Muebles de rutina	32	4.3	1.97	1-7
Muebles para la relajación	32	2.6	1.94	1-7
Organización de la sala	32	4.0	2.22	1-7
Exhibición	32	3.4	1.29	1-7
Recepción y despedida	32	4.6	2.01	1-7
Comidas	32	4.1	2.04	1-7
Siesta	31	2.0	1.57	1-7
Baño-mudas	32	3.7	2.69	1-7
Prácticas de salud	32	3.1	2.07	1-7
Prácticas de seguridad	32	3.7	2.17	1.7
Apoyo al lenguaje	32	4.0	2.03	1-7
Uso lenguaje y razonamiento	32	3.7	2.02	1-7
Libros-láminas	32	2.5	1.90	1-7
Actividades de Motricidad fina	32	4.2	2.10	1-7
Arte	32	3.2	1.56	1-7
Música y movimiento	32	3.1	1.61	1-7
Bloques	31	2.6	1.97	1-7
Juego dramático	32	2.8	1.52	1-7
Agua-arena	32	1.7	1.40	1-7
Actividad de Naturaleza y ciencias	32	2.2	1.94	1-7
Uso de TV-video	20	3.3	2.05	1-7
Aceptación a la diversidad	32	1.5	0.80	1-3
Supervisión	32	3.9	2.24	1-7
Interacciones entre los niños	32	4.5	2.1	1-7
Interacciones entre el personal y niños	32	4.9	2.39	1-7
Disciplina	32	4.0	1.79	1-7
Horario	32	3.8	1.99	1-7
Juego libre	32	2.9	1.64	1-7
Juego en grupo	32	3.1	2.05	1-7
Necesidades educativas especiales	3	1.3	0.57	1-2
Provisiones para padres	32	4.8	2.01	1-7
Necesidades del personal	32	2.3	1.44	1-5
Necesidades profesionales del personal	32	3.4	2.11	1-7
Interacciones entre el personal	31	5.6	2.12	1-7

Supervisión y evaluación del personal	32	5.1	2.02	1-7
Oportunidades de Desarrollo profesional	32	4.0	1.85	1-7

Al observar la tabla N°14, es posible señalar que los establecimientos que funcionan con Transferencia de Fondos presentan 7 fortalezas, las que nuevamente dicen relación con el tipo de interacción que se presenta diariamente en las salas, entre los niños/as, entre el personal y los niños/as, incluidos los momentos de recepción y despedida y, entre el personal entre sí. También figura como fortaleza la supervisión y evaluación de personal.

Como debilidades, además de las actividades que se le ofrecen a los niños/as y de la siesta, las Necesidades Personales del personal también obtienen promedios bajos, es decir, no existen áreas de descanso, no hay muebles cómodos, flexibilidad para decidir vacaciones o descansos.

#### 9.2.1.5 Calidad Global Colegios Particulares

La calidad global en los colegios particulares obtiene un promedio de 4.3, con una desviación standard de 0.82 y un rango promedio que fluctúa entre 2.82 y 5.80.



**Tabla N°15 Promedios Calidad Global, por ítems con desviación standard y rango.**

Ítem	N	Promedio	Desviación Standard	Rango
Espacio	14	5.9	1.87	1-7
Muebles de rutina	14	5.6	2.02	1-7
Muebles para la relajación	14	2.7	2.46	1-7
Organización de la sala	14	3.2	2.00	1-7
Exhibición	14	3.6	2.09	2-7
Recepción y despedida	14	4.4	2.93	1-7
Comidas	14	3.9	2.03	1-7
Siesta	14	4.1	1.94	1-7
Baño-mudas	14	5.3	2.67	1-7
Prácticas de salud	14	5.0	2.18	2-7
Prácticas de seguridad	14	5.7	2.16	1-7
Apoyo al lenguaje	14	4.1	2.61	1-7
Uso del lenguaje y razonamiento	14	5.0	1.88	2-7
Libros-láminas	14	4.5	2.37	1-7
Actividades de Motricidad fina	14	4.3	2.06	1-7
Arte	14	3.6	2.17	1-7
Música y movimiento	14	3.6	1.78	1-7
Bloques	14	2.5	2.10	1-7
Juego dramático	14	2.5	1.78	1-6
Agua-arena	14	3.1	1.56	1-6
Actividad de Naturaleza y ciencias	14	2.6	1.73	1-7
Uso de TV-video	9	3.5	2.18	1-7
Aceptación a la diversidad	14	1.5	0.85	1-3
Supervisión	14	4.6	2.16	1-7
Interacciones entre los niños	14	6.4	0.85	4-7
Interacciones entre el personal y niños	14	6.6	0.84	4-7
Disciplina	14	6.0	1.24	4-7
Horario	14	4.1	1.94	2-7
Juego libre	14	3.9	1.49	1-7
Juego en grupo	14	4.0	2.38	1-7
Necesidades educativas especiales	0	-	-	-
Provisiones para padres	14	3.9	2.41	1-7
Necesidades del personal	14	3.6	2.13	1-7
Necesidades profesionales del personal	14	5.8	1.42	3-7

Interacciones entre el personal	14	5.8	2.11	1-7
Supervisión y evaluación del personal	13	4.9	2.25	1-7
Oportunidades de Desarrollo profesional	14	4.9	1.68	2-7

El análisis de los promedios por ítems obtenidos en las salas de los colegios particulares muestra un cuadro diferente. Se puede observar en la tabla precedente, que hay 15 ítems con 4.5 o más y sólo 5 debilidades. Las fortalezas, además de coincidir con las de los otros tipos de centro, incluyen las prácticas de salud y de seguridad, así como la disciplina. Se puede destacar que sólo, en este tipo de centro, el uso de libros obtiene un 4.5.

Las debilidades nuevamente están referidas al tipo de actividades ofrecidas al niño/a. En este sentido, tampoco se encuentra bloques al alcance, así como instancias para el juego socio-dramático, o naturaleza y ciencias. Al igual que en los demás tipos de centros ya analizados, la aceptación de la diversidad obtiene un 1.5.

Finalmente, al analizar la calidad global obtenida por cada tipo de establecimiento estudiado, se observa que los colegios particulares obtuvieron el promedio más alto (4.3), luego, los establecimientos de la Junta Nacional de Jardines Infantiles que obtuvo un 3.9, la Fundación Integra 3.8, establecimientos con Transferencia de Fondos 3.6 y el

promedio más bajo lo obtuvieron los establecimientos Mineduc. Estas diferencias son estadísticamente significativas.

La subescala con promedios más bajos en los cinco tipos de centro, corresponde a la subescala de Actividades: establecimientos Mineduc 1.7, Junta Nacional de Jardines Infantiles 2.9, Fundación Integra 2.4, Transferencia de Fondos 2.6 y Colegios Particulares 3.0.

En cambio, en los promedios más altos, por subescala, se encuentra la de Interacción en los cinco tipos de centros: establecimientos Mineduc 3.5, Junta Nacional de Jardines Infantiles 4.5, Fundación Integra 4.8; Transferencia de Fondos 4.3 y Colegios Particulares 5.9, con la salvedad que tanto en la Junta Nacional de Jardines Infantiles, como en los establecimientos Mineduc, la subescala Padres y Personal obtiene un promedio muy similar al de la subescala Interacción.

En otras palabras, aparece una tendencia clara: las mayores debilidades de los establecimientos son el tipo de experiencias que se le ofrecen diariamente a los niños/as y, la mayor fortaleza, se refiere a las interacciones entre niños/as, entre personal y niños/as y del personal entre sí. Este dato es confirmado por el resultado de la Escala Cis, en el que se observa un clima en las salas de actividades que puede catalogarse como satisfactorio.

Luego de haber revisado los promedios obtenidos, tanto generales como por subescala y por ítems, solo resta preguntarse: las actividades con libros, el juego socio-dramático, las experiencias con agua y arena, conocer otras culturas, forman parte de lo que se espera que los niños/as menores de seis años experimenten en el Nivel Educación Parvularia ¿Por qué no están presentes?

## 9.2.2 CALIDAD DEL CLIMA DE LA SALA POR INSTITUCIÓN.

### 9.2.2.1 Calidad Clima de la sala Establecimientos MINEDUC.

Los establecimientos evaluados que dependen del Mineduc, han obtenido en la Pauta de valoración Arnett, un promedio de 3.08.

**Tabla N°16 Promedio de calidad clima de la sala por subescalas, con desviación standard y rango.**

Sub Escala	n	Promedio	Desviación standard	Rango
Sensibilidad	16	2.8	0.70	1.6-4.0
Calidez	16	3.4	0.65	2.0-4.0
Apego	15	3.6	0.31	3.0-4.0
Firmeza	16	2.7	0.37	2.0-3.3
Arnett total		3.08	0.50	2.2-3.8

Al analizar la tabla N°16, se observa que los promedios más altos corresponden a la subescala Apego, con un promedio de 3.6, por lo que se

puede señalar, que los altos promedios reflejan en el adulto a cargo conductas adecuadas siempre o frecuentemente, mostrándose interesado en las actividades que realiza el niño/a.

La subescala que aparece más débil en sus resultados es Firmeza, con un promedio de 2.7, que refleja un adulto a cargo que presenta sólo a veces, una conducta de disciplina y control sobre su grupo a cargo.

**Tabla N°17 Promedio de calidad clima de la sala, por ítems, con desviación standard y rango**

Ítems	n	Promedio	Desviación Standard	Rango
1.- Habla cálidamente con los niños/as	16	2.8	0.83	2-4
2.- No parece crítico o que juzga a los niños/as	16	3.4	0.95	1-4
3.- Escucha atentamente cuando los niños/as se dirigen a ella.	16	2.9	0.85	1-4
4.- Da alto valor a la obediencia	16	2.1	0.92	1-4
5.- Parece cálida con los niños/as	16	3.5	0.63	2-4
6.- Demuestra disfrutar con los niños/as	16	2.9	0.85	2-4
7.- Cuando los niños tienen mal comportamiento, explica las razones de la regla que no han cumplido	16	2.2	1.04	1-4
8.- Estimula a los niños a intentar nuevas experiencias	16	2.6	0.80	1-4
9.- No Suele ser permisiva con los niños/as	16	3.4	0.71	2-4
10.- No habla con irritación u hostilidad a los niños/as	16	2.6	0.72	2-4
11.- Parece entusiasta con las actividades y esfuerzo de los niños/as	16	2.9	0.71	2-4
12.- No amenaza a los niños/as cuando intenta controlarlos	16	3.6	0.81	1-4
13.- Emplea un tiempo considerable en actividades que no implican interacción directa con los niños/as. (preparar materiales, hablar con otros adultos)	16	2.6	0.89	1-4
14.- Presta atención individual y positiva a los niños/as	16	3.7	0.87	1-4
15.- Es tolerante cuando los niños/as se comportan mal.( no les recrimina)	16	2.4	1.14	1-4
16.- Habla a los niños a un nivel que ellos puedan entender	16	3.3	0.47	3-4

17.- No castiga a los niños/as sin explicación	16	3.9	0.50	2-4
18.- Actúa con firmeza cuando es necesario	16	2.9	0.71	2-4
19.- Estimula a los niños/as a exhibir conductas sociales: compartir, ayudar	16	3	0.81	2-4
20.- No encuentra fácilmente errores o faltas en los niños/as	16	3.4	0.96	1-4
21.- Parece interesado en las actividades de los niños/as	16	3.8	0.41	3-4
22.- No prohíbe muchas de las cosas que los niños/as quieren hacer	16	3.3	1.07	1-4
23.- Supervisa a los niños/as de manera distante	16	3.6	0.50	3-4
24.- Espera que los niños/as ejerciten el auto-control (no interrumpir, mantener cierto tono, realizar actividades con autonomía)	16	2.3	0.87	1-3
25.- Cuando habla a los niños/as se arrodilla, inclina o sienta a su nivel para establecer mejor contacto ocular	16	2.1	1.08	1-4
26.- No se muestra innecesariamente duro cuando grita o prohíbe algo a los niños/as	16	3.6	0.61	2-4

La tabla N°17, nos muestra que al analizar los resultados por ítems, se pueden destacar como fortalezas 7 ítems evaluados con promedio igual o superior a 3.5 del total de 4. En tal caso se encuentran los ítems N° 5-10-12-13-17-21-26 que hablan del adulto a cargo cercano al niño/a, que no habla con irritación, tampoco se observa amenazante, sólo rara vez se observa innecesariamente duro al prohibir algo a los niños/as. Este adulto muy rara vez castiga sin dar explicación de la razón que llevó a dicha acción y se muestra interesado en las actividades que realizan los niños/as.

Entre los aspectos que requieren mayor preocupación por lo deficitarios de su puntuación, están los ítems N° 4-7-15-24-25, los cuales promedian bajo 2.5, de un máximo de 4. Estos se refieren a que el adulto a cargo da excesivo valor a la obediencia, no siempre busca la mejor

posición para hacer contacto visual con los niños/as, no siempre explica las razones de las reglas que no han cumplido, ni se muestra tolerante cuando los niños/as no tienen buen comportamiento. Asimismo, el adulto sólo a veces espera que los niños/as ejerciten el autocontrol y cuando habla no siempre busca la mejor forma de contactarse con ellos/as.

Es importante destacar que se observa que el ítem N°8, que dice relación con que el adulto a cargo estimula a los niños/as a intentar nuevas experiencias. Este ítem promedia 2.6, lo que se observa como debilidad.

El cuadro general permite observar los valores obtenidos en cada uno de los ítems observados en el trabajo de los establecimientos Mineduc, obteniendo los menores puntajes promedios (2.1) de toda la tabla. Los ítems N°4 y 25, entregan información respecto que el adulto a cargo, a veces, da valor a la obediencia y se arrodilla cuando habla, o se inclina o sienta a una altura que permita el necesario contacto ocular con el niño/a.

El promedio máximo de estos establecimientos se presenta en el ítem N°17 con un 3.9 de promedio y se refiere a que el adulto a cargo no castiga a los niños/as sin dar explicación de dicha acción.

Es importante destacar que en los centros evaluados no se observa ningún ítem con puntaje mínimo 1, siendo el menor promedio 2.1.

### 9.2.2.2 Calidad del Clima de la sala en establecimientos Junta Nacional de Jardines Infantiles.

Los establecimientos evaluados de la Junta Nacional de Jardines Infantiles han obtenido en la Pauta de valoración Arnett, un promedio de 3.29.

**Tabla N°18 Promedio de calidad clima de la sala, por subescalas con desviación standard y rango**

Sub Escala	N	Promedio	Desviación standard	Rango
Sensibilidad	31	3.0	0.62	1.7-4.0
Calidez	31	3.6	0.38	2.0-4.0
Apego	32	3.6	0.48	2.3-4.0
Firmeza	32	2.9	0.55	1.8-4.0
Arnett total		3.29	0.40	2.2-3.8

En la tabla N°18, se puede observar que los promedios más altos por subescalas corresponden a las de Calidez y Apego, con promedio de 3.6 respectivamente. Los altos promedios reflejan un adulto a cargo con una actitud cálida y amorosa hacia los niños/as y, conductas adecuadas siempre o frecuentemente, al mostrarse interesada en las actividades que realiza el niño/a.

La subescala que aparece más débil en sus resultados es Firmeza, con un promedio de 2.9 y que hace referencia a un adulto a cargo que presenta, sólo a veces, una conducta de disciplina y control sobre su grupo a cargo.



**Tabla N°19 Promedio de calidad clima de la sala, por ítems, con desviación standard y rango.**

Ítems	n	Promedio	Desviación standard	Rango
1.- Habla cálidamente con los niños/as	32	3.4	0.79	1-4
2.- Parece crítico o que juzga a los niños/as	32	3.7	0.59	2-4
3.- Escucha atentamente cuando los niños/as se dirigen a ella.	32	3.0	0.64	2-4
4.- Da alto valor a la obediencia	32	2.5	0.88	1-4
5.- Parece cálida con los niños/as	32	3.8	0.50	2-4
6.- Demuestra disfrutar con los niños/as	32	3.3	0.67	2-4
7.- Cuando los niños tienen mal comportamiento, explica las razones de la regla que no han cumplido	32	2.5	0.84	1-4
8.- Estimula a los niños/as a intentar nuevas experiencias.	32	2.7	0.82	1-4
9.- No suele ser permisiva con los niños/as	32	3.3	0.60	2-4
10.- No habla con irritación u hostilidad a los niños/as	32	3.9	0.33	3-4
11.- Parece entusiasta con las actividades y esfuerzo de los niños/as	32	3.2	0.76	2-4
12.- Amenaza a los niños cuando intenta controlarlos.	32	3.9	0.42	2-4
13.- Emplea un tiempo considerable en actividades que no implican interacción directa con los niños/as. (preparar materiales, hablar con otros adultos)	32	3.3	1.02	1-4
14.-Presta atención individual y positiva a los niños.	32	3.0	0.76	2-4
15.- Es tolerante cuando los niños/as se comportan mal.( no les recrimina)	32	3.1	0.89	1-4
16.- Habla a los niños/as a un nivel que ellos puedan entender	32	3.5	0.62	2-4
17.- No castiga a los niños sin explicación	32	3.9	0.42	2-4
18.- Actúa con firmeza cuando es necesario.	32	2.7	0.90	1-4
19.- Estimula a los niños/as a exhibir conductas sociales: compartir, ayudar	32	3.0	0.96	1-4
20.- No encuentra fácilmente errores o faltas en los niños/as.	32	3.8	0.47	2-4
21.- Parece interesado en las actividades de los niños/as	32	3.8	0.56	2-4
22.- No prohíbe muchas de las cosas que los niños/as quieren hacer.	32	3.7	0.53	2-4
23.- Supervisa a los niños/as de manera distante	32	3.5	0.71	2-4
24.- Espera que los niños/as ejerciten el auto-control (no interrumpir, mantener cierto tono, realizar actividades con autonomía.	32	2.6	0.94	1-4
25.- Cuando habla a los niños/as se arrodilla, inclina o sienta a su nivel para establecer mejor contacto ocular	32	2.6	1.08	1-4
26.- No se muestra innecesariamente duro cuando grita o prohíbe algo a los niños/as	32	3.8	0.53	2-4

Al analizar los resultados por ítems, se puede observar como fortalezas 11 ítems evaluados con promedio igual o superior a 3.5. En tal caso, se encuentran los ítems N° 2-5-10-12-16-17-20-21-22-23-26.

Los aspectos que requieren mayor preocupación por lo deficitario de su puntuación, son los ítems 4 y 7, los cuales promedian 2.5 y están referidos a que el adulto a cargo da excesivo valor a la obediencia y no siempre explica las razones de las reglas que los niños/as no han cumplido.

Es importante destacar que se observa que el ítem N°8, referido a un adulto a cargo que estimula a los niños/as, a intentar nuevas experiencias. Este ítem promedia 2.7, lo que se observa como una gran debilidad.

El cuadro general, permite observar los promedios obtenidos en cada uno de los ítems. Al respecto, los menores puntajes promedios (2.5) se presentan en los ítems N° 4 y 7, los que señalan que el adulto a cargo a veces, da excesivo valor a la obediencia y además, sólo a veces, cuando los niños/as tienen mal comportamiento, explica las razones de la regla que no han cumplido.

Los promedios más altos de la institución se presentan en los ítems N° 10-12 y 17, con un 3.9, relacionados con un adulto a cargo que no

habla con irritación u hostilidad a los niños/as, tampoco amenaza cuando intenta controlarlos y no los castiga sin dar explicación de dicha acción.

Es importante destacar que, en los centros de esta institución, no se observa ningún ítem con puntaje mínimo 1, siendo 2.5 el menor puntaje promedio.

### 9.2.2.3 Calidad Clima de la Sala Establecimientos Fundación Integra.

Los establecimientos evaluados de la Fundación Integra han obtenido en la Pauta de valoración Arnett, un promedio de 3.4.

**Tabla N°20 Promedio de calidad clima de la sala por subescalas, con desviación standard y rango.**

Sub Escala	n	Promedio	Desviación standard	Rango
Sensibilidad	31	3.2	0.61	1.8-4.0
Calidez	32	3.7	0.27	2.8-4.0
Apego	32	3.6	0.55	2.4-4.0
Firmeza	32	3.1	0.50	2.2-3.7
Arnett total		3.4	0.43	2.2-3.9

Al analizar los resultados por subescalas, es posible observar que los promedios más altos corresponden a la de Calidez, con promedio 3.7, lo que refleja un adulto de actitud cálida y amorosa hacia los niños/as.

La subescala que aparece con más bajos resultados es Firmeza, con un promedio de 3.1, que muestra un adulto que, frecuentemente presenta una conducta de disciplina y control sobre su grupo a cargo.

**Tabla N° 21 Promedio de calidad clima de la sala, por ítems, con desviación standard y rango**

Ítems	n	Promedio	Desviación standard	Rango
1.- Habla cálidamente con los niños/as	32	3.5	0.76	1-4
2.- Parece crítico o que juzga a los niños/as	32	3.8	0.43	3-4
3.- Escucha atentamente cuando los niños/as se dirigen a ella	32	3.5	0.62	2-4
4.- Da alto valor a la obediencia	32	2.6	0.61	2-4
5.- Parece cálido con los niños/as	32	3.7	0.73	1-4
6.- Demuestra disfrutar con los niños.	32	3.4	0.90	1-4
7.- Cuando los niños/as tienen mal comportamiento, explica las razones de la regla que no han cumplido.	32	2.8	0.73	2-4
8.- Estimula a los niños/as a intentar nuevas experiencias.	32	2.9	0.79	1-4
9.- No suele ser permisiva con los niños	32	3.4	0.61	2-4
10.- No habla con irritación u hostilidad a los niños/as.	32	3.8	0.44	2-4
11.- Parece entusiasta con las actividades y esfuerzo de los niños.	32	3.3	0.87	1-4
12.- No amenaza a los niños/as cuando intenta controlarlos.	32	4.0	0.17	3-4
13.- Emplea un tiempo considerable en actividades que no implican interacción directa con los niños. (preparar materiales, hablar con otros adultos)	32	3.3	0.99	1-4
14.- presta atención individual y positiva a los niños.	32	3.3	0.80	2-4
15.- Es tolerante cuando los niños se comportan mal.( no les recrimina)	32	3.3	0.78	2-4
16.- Habla a los niños a un nivel que ellos puedan entender.	32	3.7	0.69	1-4
17.- No castiga a los niños sin explicación	32	4.0	0.17	3-4
18.- Actúa con firmeza cuando es necesario.	32	2.6	0.75	1-4
19.- Estimula a los niños a exhibir conductas sociales: compartir, ayudar..	32	3.3	0.81	2-4
20.- No encuentra fácilmente errores o faltas en los	32	3.7	0.52	2-4

niños/as.				
21.- Parece interesado en las actividades de los niños/as.	32	3.8	0.44	2-4
22.-No prohíbe muchas de las cosas que los niños/as quieren hacer.	32	3.8	0.42	3-4
23.- Supervisa a los niños de manera distante.	32	3.5	0.62	2-4
24.- Espera que los niños ejerciten el auto-control (no interrumpir, mantener cierto tono, realizar actividades con autonomía	32	2.9	0.73	2-4
25.- Cuando habla a los niños se arrodilla, inclina o sienta a su nivel para establecer mejor contacto ocular.	32	3.1	0.92	1-4
26.- No se muestra innecesariamente duro cuando grita o prohíbe algo a los niños/as.	32	3.9	0.33	3-4

Al analizar los resultados por ítems, se puede observar como fortalezas 13 ítems evaluados con promedio igual o superior a 3.5, en tal caso se encuentran los ítems N° 1-2-3-5-10-12-16-17-20-21-22-23-26.

Entre los aspectos que requieren mayor preocupación por lo deficitarios de su puntuación, están los ítems N° 4 y 18 con promedio 2.6, el ítem N° 7 con promedio 2.8 y los ítems N° 8 y 24 con promedio 2.9, referidos a que el adulto otorga excesivo valor a la obediencia y no siempre explica las razones de las reglas que no se han cumplido.

Es importante destacar que el ítem N° 8, referido a que el adulto estimula a los niños/as a intentar nuevas experiencias, promedia 2.9, lo que se observa como una debilidad.

En la Tabla N° 21 podemos observar los valores obtenidos en cada uno de los ítems, obteniendo los menores puntajes promedio, los ítems N°

4 y 18, con (2.6) y que dicen relación con un adulto que da excesivo valor a la obediencia y además, no actúa con firmeza, cuando es necesario.

Es importante destacar que en los centros de la Fundación Integra no se observa ningún ítem con puntaje mínimo 1, siendo el menor promedio 2.6.

Se destacan los ítems N° 12 y 17 con promedio máximo 4, que se relacionan con un adulto que no amenaza a los niños/as cuando intenta controlarlos y, tampoco, los castiga sin dar explicación de dicha acción, lo que constituye una fortaleza de la institución.

#### **9.2.2.4 Calidad Clima de la Sala Establecimientos con Transferencia de Fondos.**

Los centros educativos con sistema de transferencia de fondos obtienen en la pauta de valoración Arnett, un promedio de 3.2.

**Tabla N° 22 Promedio de calidad clima de la sala, con desviación standard y rango**

Sub escala	n	Promedio	Desviación standard	Rango
Sensibilidad	32	2.9	0.66	1.5-3.8
Calidez	31	3.7	0.40	2.1-4.0
Apego	32	3.5	0.43	2.5-4.0
Firmeza	32	2.8	0.47	2.0-4.0
Arnett total		3.2	0.43	2.2-3.8

Al analizar la tabla N° 22 por subescalas muestran que los promedios más altos corresponden a la de Calidez, con un 3.7, por lo que se puede señalar que esto refleja en el adulto a cargo una actitud cálida y amorosa hacia los niños/as.

La subescala que aparece más débil en sus resultados, es Firmeza, con promedio de 2.8, que muestra un adulto que presenta sólo a veces, una conducta de disciplina y control sobre su grupo a cargo.

**Tabla N°23 Promedio de calidad clima de la sala, por ítems, con desviación standard y rango (transferencia de fondos).**

Ítems	n	Promedio	Desviación standard	Rango
1.- Habla cálidamente con los niños/as	32	3.4	0.66	2-4
2.- Parece crítico o que juzga a los niños/as	32	3.8	0.49	2-4
3.- Escucha atentamente cuando los niños/as se dirigen a ella	32	3.2	0.88	1-4
4.- Da alto valor a la obediencia	32	2.6	0.87	1-4
5.- Parece cálido con los niños/as	32	3.7	0.53	2-4

6.- Demuestra disfrutar con los niños/as	32	3.2	0.85	1-4
7.- Cuando los niños/as tienen mal comportamiento, explica las razones de la regla que no han cumplido.	32	2.4	0.90	1-4
8.- Estimula a los niños/as a intentar nuevas experiencias.	32	2.3	0.82	1-4
9.- No suele ser permisiva con los niños/as (no los controla mucho)	32	3.1	0.64	2-4
10.- No habla con irritación u hostilidad a los niños/as.	32	3.9	0.33	3-4
11.- Parece entusiasta con las actividades y esfuerzo de los niños/as.	32	3.1	0.94	1-4
12.- No amenaza a los niños/as cuando intenta controlarlos.	32	3.8	0.44	2-4
13.- Emplea un tiempo considerable en actividades que no implican interacción directa con los niños/as. (preparar materiales, hablar con otros adultos)	32	3.0	1.23	1-4
14.- presta atención individual y positiva a los niños.	32	2.8	0.72	1-4
15.- Es tolerante cuando los niños/as se comportan mal.( no les recrimina)	32	3.2	0.84	1-4
16.- Habla a los niños/as a un nivel que ellos puedan entender.	32	3.4	0.71	2-4
17.- No castiga a los niños/as sin explicación	32	3.9	0.39	2-4
18.- Actúa con firmeza cuando es necesario.	32	2.4	0.80	1-4
19.- Estimula a los niños/as a exhibir conductas sociales: compartir, ayudar	32	2.8	0.95	1-4
20.- No encuentra fácilmente errores o faltas en los niños/as.	32	3.8	0.45	2-4
21.- Parece interesado en las actividades de los niños.	32	3.8	0.36	3-4
22.- no prohíbe muchas de las cosas que los niños/as quieren hacer.	32	3.7	0.64	1-4
23.- Supervisa a los niños/as de manera distante.	32	3.4	0.55	2-4
24.- Espera que los niños/as ejerciten el auto-control (no interrumpir, mantener cierto tono, realizar actividades con autonomía	32	2.5	0.84	1-4
25.- Cuando habla a los niños/as se arrodilla, inclina o sienta a su nivel para establecer mejor contacto ocular.	32	2.6	0.84	1-4
26.- No se muestra innecesariamente duro cuando grita o prohíbe algo a los niños/as.	32	3.9	0.42	2-4

Al analizar los resultados por ítems, en la tabla N°23 se puede observar como fortalezas 9 ítems, con promedios que fluctúan entre 3.7 y 3.9. En este sentido, es posible destacar los ítems N° 5 y 22 que



promedian 3.7, los ítems N° 2-12-20 y 21 con 3.8 y los ítems N° 10-17 y 26 con 3.9.

Entre los aspectos que requieren mayor preocupación por lo deficitario de su puntuación están los ítems N° 7-8 y 18, los que presentan un promedio inferior a 2.5 y el ítem N° 24 que obtiene 2.5. Estos ítems se refieren a que el adulto da excesivo valor a la obediencia y, no siempre explica las razones de las reglas que niños/as no han cumplido.

La tabla precedente permite observar los valores obtenidos en cada uno de los ítems. Los puntajes promedios más bajos (2.3) de toda la tabla, lo obtiene el ítem N°8, que dice relación con que el adulto estimula a los niños/as a intentar nuevas experiencias, lo que se observa como una debilidad.

El máximo promedio de la institución se observa en los ítems N° 10-17 y 26 con 3.9 y se relaciona con un adulto a cargo que no habla con irritación u hostilidad a los niños/as, no los castiga sin explicación y, no es innecesariamente duro cuando grita o prohíbe algo a los niños/as.

Es importante destacar que en los jardines de transferencia de fondos no se observa ningún ítem con promedio mínimo 1, siendo 2.3 el menor promedio obtenido.

### 9.2.2.5 Calidad clima de la sala Colegios Particulares.

Los colegios particulares pagados han obtenido en la Pauta de valoración Arnett, un promedio de 3.4

**Tabla N°24 Promedio de calidad clima de la sala por subescalas, con desviación standard y rango.**

Sub escala	n	Promedio	Desviación standard	Rango
Sensibilidad	12	3.3	0.51	2.0–3.8
Calidez	14	3.6	0.27	2.9–3.9
Apego	13	3.4	0.53	3.5–4.0
Firmeza	14	3.3	0.45	2.3–4.0
Arnett Total		3.4	0.34	2.8–3.8

Al analizar la tabla N°24, se puede apreciar que la subescala que obtiene el más alto promedio es la de Calidez, con 3.6, y que refleja un adulto a cargo con actitud cálida y amorosa hacia niños/as.

Los promedios más bajos (3.3) corresponden a las subescalas Sensibilidad y Firmeza, referidas a un adulto que da atención a las necesidades de niños/as y que presenta una conducta de disciplina y control, sólo a veces.

**Tabla N°25 Promedio de calidad clima de la sala, por ítems, con desviación standard y rango.**

Ítems	n	Promedio	Desviación standard	Rango
1.- Habla cálidamente con los niños/as	14	3.6	0.64	2-4
2.- Parece crítico o que juzga a los niños/as	14	3.6	0.51	3-4
3.- Escucha atentamente cuando los niños/as se dirigen a ella	14	3.6	0.63	2-4
4.- Da alto valor a la obediencia	14	2.3	0.72	1-3
5.- Parece cálido con los niños/as	14	3.4	0.93	1-4
6.- Demuestra disfrutar con los niños/as	14	3.1	0.99	1-4
7.- Cuando los niños/as tienen mal comportamiento, explica las razones de la regla que no han cumplido.	14	3.0	0.91	1-4
8.- Estimula a los niños/as a intentar nuevas experiencias.	14	3.1	0.61	2-4
9.- No suele ser permisiva con los niños/as	14	3.4	0.75	2-4
10.- Habla con irritación u hostilidad a los niños/as.	14	3.9	0.26	3-4
11.- Parece entusiasta con las actividades y esfuerzo de los niños/as.	14	3.2	0.69	2-4
12.- No amenaza a los niños/as cuando intenta controlarlos.	14	3.9	0.26	3-4
13.- Emplea un tiempo considerable en actividades que no implican interacción directa con los niños/as. (preparar materiales, hablar con otros adultos)	13	3.2	1.01	1-4
14.- presta atención individual y positiva a los niños/as.	14	3.4	0.64	2-4
15.- Es tolerante cuando los niños se comportan mal.( no les recrimina)	14	3.2	0.89	1-4
16.- Habla a los niños/as a un nivel que ellos puedan entender.	14	3.6	0.63	2-4
17.-No castiga a los niños/as sin explicación	14	4.0		4-4
18.- Actúa con firmeza cuando es necesario.	14	3.1	0.94	1-4
19.- Estimula a los niños a exhibir conductas sociales: compartir, ayudar.	14	3.5	0.66	2-4
20.- No encuentra fácilmente errores o faltas en los niños/as.	14	3.7	0.61	2-4
21.- Parece interesado en las actividades de los niños/as	14	3.8	0.42	3-4
22.- No prohíbe muchas de las cosas que los niños/as quieren hacer.	14	3.8	0.42	3-4
23.- Supervisa a los niños/as de manera distante	14	3.2	0.69	2-4
24.- Espera que los niños/as ejerciten el auto-control	14	3.5	0.65	2-4

(no interrumpir, mantener cierto tono, realizar actividades con autonomía				
25.- Cuando habla a los niños/as se arrodilla, inclina o sienta a su nivel para establecer mejor contacto ocular	14	2.9	0.91	1-4
26.- No se muestra innecesariamente duro cuando grita o prohíbe algo a los niños/as	14	3.9	0.26	3-4

La tabla N°25, nos muestra que al analizar los resultados por ítems, se puede observar como fortalezas 12 ítems, que fueron evaluados con promedio superior a 3.6. Entre estos, se puede destacar el ítem N°24 con promedio 3.5; los ítems N° 1-2-3 y 16 con promedio 3.6, el ítem N°20 con promedio 3.7; los ítems N° 21 y 22 con promedio 3.8 y los ítems N° 10 y 26 con 3.9 de promedio.

El máximo promedio de la institución se observa en el ítem N°17 con 4 y que se relaciona con un adulto a cargo que no castiga a los niños/as sin dar explicación de dicha acción.

Entre los aspectos que requieren mayor atención por lo deficitario de su puntuación, se encuentra el ítem N°4 que promedia 2.3 y se refiere a un adulto que da excesivo valor a la obediencia.

Es importante destacar que el ítem N°8 relacionado con un adulto a cargo que estimula a los niños/as a intentar nuevas experiencias, con un 3.1 de promedio.

Se puede señalar que en los colegios particulares el ítem N°4 presenta el menor promedio, 2.3. Asimismo, el ítem 17 referido a un adulto a cargo que no castiga a los niños/as sin dar explicación de dicha acción, obtiene promedio máximo 4, lo que es una fortaleza de la institución.

### 9.2.3 PAUTA DE ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS POR INSTITUCIÓN.

#### 9.2.3.1 Pauta de actividades pedagógicas en establecimientos Mineduc.

**Tabla N°26 Promedios porcentuales en Pauta de actividades pedagógicas en establecimientos Mineduc.**

Tipo de actividades	n	Promedio	Mínimo	Máximo
Actividades positivas Cognitivas	16	58	14	100
Actividades negativas Cognitivas	16	18	0	63
Actividades positivas Socioemocional	16	69	8	100
Actividades negativas Socioemocional	16	12	0	44

De acuerdo a la tabla N°26, se puede observar que en las actividades cognitivas en los establecimientos Mineduc, los resultados son bajos; en el caso de la presencia de actividades positivas, se observa una media de

58%, siendo su valor mínimo 14% y máximo 100%. Por otro lado, las actividades negativas presentes en esta área, se distribuyen en un promedio de 18%; a pesar que el mínimo es 0%, llama la atención la existencia de un máximo de 63% de presencia de actividades negativas para el logro cognitivo en las aulas de las escuelas municipales.

Además, los resultados indican que, en promedio, casi en el 70% de los casos se concentra la presencia de actividades positivas en el logro socioemocional, fluctuando sus puntajes mínimos y máximos entre 8% y 100%. Las actividades negativas en este mismo aspecto, se presentan en un porcentaje máximo de 44%, siendo el mínimo 0% y su promedio sólo 12%.

### 9.2.3.2 Pauta de actividades pedagógicas en establecimientos pertenecientes a la Junta Nacional de Jardines Infantiles.

**Tabla N°27 Promedios porcentuales en Pauta de actividades pedagógicas en establecimientos Junta Nacional de Jardines Infantiles.**

Tipo de actividades	n	Promedio	Mínimo	Máximo
Actividades positivas Cognitivas	32	63	0	100
Actividades negativas Cognitivas	32	13	0	55
Actividades positivas Socioemocional	32	69	0	100
Actividades negativas Socioemocional	32	7	0	34

En la tabla N°27, se observa que las actividades cognitivas positivas se presentan en los centros educativos de la Junta Nacional de Jardines Infantiles en una media de 63%, siendo sus valores mínimos y máximos 0% y 100% respectivamente. Por otra parte, las actividades negativas en el logro cognitivo, se distribuyen en un promedio de 13%; su porcentaje mínimo es 0% y su máximo llega al 55% de los casos.

Se puede observar que, en promedio, 69% de los casos presenta actividades positivas en el logro socioemocional, fluctuando sus puntajes mínimos y máximos entre 0% y 100%; las actividades negativas en esta misma área se presentan en un porcentaje máximo de 34%, siendo el mínimo 0% y su promedio 7%.

### 9.2.3.3 Pauta de actividades pedagógicas en establecimientos pertenecientes a la Fundación Integra.

**Tabla N°28 Promedios porcentuales en Pauta de actividades pedagógicas en establecimientos de la Fundación Integra.**

Tipo de actividades	n	Promedio	Mínimo	Máximo
Actividades positivas Cognitivas	32	65	24	90
Actividades negativas Cognitivas	32	12	0	87
Actividades positivas Socioemocional	32	82	0	100
Actividades negativas Socioemocional	32	7	0	92

En la tabla N°28, se puede apreciar que el promedio de presencia de actividades positivas cognitivas en centros educativos de la Fundación Integra es de 65%, siendo el mínimo de presencia 24% y máximo 90%. En el caso contrario, las actividades negativas en esta misma área se presentan en un porcentaje máximo de 87%, siendo el mínimo 0% y su promedio 12%.

Las distribuciones de actividades positivas en el logro socioemocional en los establecimientos pertenecientes a Fundación Integra, se concentran en un promedio de 82%. El valor mínimo de presencia de estas actividades es 0% contra un máximo de 100%. En las actividades negativas en el logro socioemocional se observa que su promedio es 7%, siendo sus valores mínimos y máximos 0 y 92% respectivamente.



#### 9.2.3.4 Pauta de actividades pedagógicas en establecimientos con Transferencia de Fondos.

**Tabla N°29 Promedios porcentuales en Pauta de actividades pedagógicas en establecimientos con Transferencia de Fondos.**

Tipo de actividades	n	Promedio	Mínimo	Máximo
Actividades positivas Cognitivas	32	49	0	95
Actividades negativas Cognitivas	32	18	0	90
Actividades positivas Socioemocional	32	72	0	100
Actividades negativas Socioemocional	32	7	0	67

De acuerdo a la tabla N°29, los resultados de las actividades de logro cognitivo, indican que en los establecimientos con transferencia de fondos, la presencia de actividades positivas alcanzan un promedio de 49%, siendo sus valores mínimos y máximos 0% y 95% respectivamente. Las actividades negativas presentes en el logro cognitivo se distribuyen en un promedio de 18%; el valor mínimo es 0%, sin embargo, el máximo es de 90%.

También se puede observar que en los establecimientos con Transferencia de Fondos, los resultados indican que, en promedio, en el 72% de los casos se presentan actividades positivas en el logro socioemocional, fluctuando sus puntajes mínimos y máximos entre 0% y

100%. Las actividades negativas este mismo aspecto, se presentan en un porcentaje máximo bastante alto (67%), siendo el mínimo 0 y su promedio sólo de 7%.

#### 9.2.3.5 Pauta de actividades pedagógicas en Colegios Particulares pagados.

**Tabla N°30 Promedios porcentuales en Pauta de actividades pedagógicas en Colegios Particulares.**

Tipo de actividades	n	Promedio	Mínimo	Máximo
Actividades positivas Cognitivas	14	81	57	100
Actividades negativas Cognitivas	14	12	0	62
Actividades positivas Socioemocional	14	92	69	100
Actividades negativas Socioemocional	14	3	0	22

En la tabla N°30, se puede observar que en las actividades positivas de logro cognitivo los resultados siguen siendo positivos; su promedio de presencia alcanza el 81%, las que se distribuyen en un mínimo de 57% y máximo 100%. Por otra parte, las actividades negativas presentes en el logro cognitivo en los colegios particulares, se distribuyen en un promedio de 12% y valores mínimos y máximos entre 0% y 62%.

Además, se puede destacar que los valores porcentuales de presencia de actividades en el logro cognitivo y socioemocional en los establecimientos particulares, los resultados son favorables para este tipo de centro; en promedio el 92% presenta actividades positivas en el logro socioemocional, fluctuando sus puntajes mínimos y máximos entre 69% y 100%. Las actividades negativas en este mismo logro se presentan en un porcentaje muy bajo (3% promedio) siendo el mínimo 0% y máximo 22%.

### **9.3 RELACIONES ENTRE LAS VARIABLES ESTUDIADAS Y LA CALIDAD DEL AMBIENTE EDUCATIVO.**

En el siguiente apartado se analizan las relaciones de las variables estructurales y de proceso del ambiente educativo, con la Calidad Global, y la subescala Actividades. Posteriormente, se establecerán relaciones con la Calidad del Clima de la sala de actividades y, finalmente, con la proporción de actividades positivas y negativas de apoyo al desarrollo cognitivo y socioemocional.

#### **9.3.1 RELACIONES VARIABLES ESTRUCTURALES Y DE PROCESO CON LA CALIDAD GLOBAL.**

Primero, se presentarán las relaciones de las variables estructurales y de proceso estudiadas con la calidad del ambiente educativo de todas las salas observadas, esto es, tanto de primer como de segundo ciclo, medidas

el primero con la ITERS-R y el segundo con la ECERS-R. Para esto se construyó una escala que homologa los ítems de ITERS-R y de la ECERS-R.

Para las relaciones de las variables estructurales con la calidad del ambiente de primer ciclo (ITERS-R) ver Anexo N° 10 y para segundo ciclo (ECERS-R) ver Anexo N° 11.

**Tabla N°31 Correlaciones de la Calidad Global del Ambiente Educativo de los establecimientos con otras Variables estudiadas.**

Variable	r de Pearson	P
Proporción de actividades desarrollo cognitivo positivas	.55	<.0001
Proporción de actividades desarrollo cognitivo negativas	-.44	<.0001
Proporción de actividades desarrollo Socioemocional positivas	.55	<.0001
Proporción de actividades desarrollo socioemocional negativas	-.39	<.0001
Coeficiente adulto niños/as matriculados	-.21	<.03
Coeficiente adulto niños/as presentes	-.16	<.09

Como se puede apreciar en la tabla N°31, hay correlaciones muy altas entre la calidad global (escala homologada ITERS-R / ECERS-R) y las actividades implementadas por el adulto a cargo de la sala para incrementar el desarrollo cognitivo y socioemocional, evaluadas con la pauta del CEDEP, lo que es un indicador de que, a mayor calidad mayor proporción de actividades positivas y menor de actividades negativas, para el desarrollo del niño/a. Estas altas correlaciones corroboran, además, la calidad de los tres instrumentos.

También se puede apreciar una correlación inversa, de menor significación y fuerza, entre el coeficiente niños/as matriculados por adultos en la sala, que como era de esperar, indica que a más bajo coeficiente, mayor calidad del ambiente educativo. Esta relación se da en el mismo sentido, pero no alcanza significación, con el número de niños/as presentes por adultos en la sala.

No hubo correlaciones significativas de la edad del adulto a cargo, de su satisfacción laboral, el número de horas de contrato, ni de su perfeccionamiento o años de experiencia con la calidad de la sala de actividades. Tampoco hubo correlaciones significativas con la calidad de otras variables estructurales, tales como: total de horas educadoras, asistentes y colaboradoras, ni de los metros de la sala, así como tampoco del número de supervisiones.

**Tabla N°32 Comparación de Promedios de Calidad Global según Región.**

Región	Promedio	N° Casos	Prueba
Coquimbo	A 4.36	27	F=5.56 p<.001 R=.132
Del Bío-Bío	B 3.64	31	
De la Araucanía	B 3.54	28	
Metropolitana	B 3.40	28	

*\* Opción Duncan= letras diferentes indican diferencias significativas*

Al comparar los promedios de Calidad Global por Región se detectó, como se puede observar en la tabla N°32, que la región de Coquimbo presenta una calidad significativamente mayor. Las otras regiones tienen

promedios sin diferencias significativas. El R cuadrado nos está indicando que la Región explicaría el 13% de la variación de Calidad del Ambiente Educativo.

**Tabla N°33 Comparación de Promedios de Calidad Global según Ubicación Urbana o Rural.**

Ubicación del Establecimiento	Promedio	N° Casos	Prueba
Urbano	3.81	62	t=.94 p<.35
Rural	3.63	52	

Como se puede observar en la tabla N°33, hubo un promedio de Calidad Global mayor de los establecimientos Urbanos, sin embargo, las diferencias entre ambos promedios no alcanzan significación estadística.

**Tabla N°34 Comparación de Promedios de Calidad Global según Tipo de Sostenedor.**

Sostenedor	Promedio	N° Casos	Prueba
Particulares	A 4.26	13	F=3.96
Junta Nacional de Jardines Infantiles	A 3.88	32	p<.005
Fundación Integra	A 3.78	28	R=.127
Transferencia Fondos	A 3.62	29	
Mineduc	B 2.84	12	

*\* Opción Duncan= letras diferentes indican diferencias significativas*

En la tabla N°34, que compara los promedios de Calidad Global de las salas según el tipo de sostenedor del centro educativo, se puede apreciar que los establecimientos Mineduc tienen un promedio

significativamente menor de calidad global que todos los otros tipos de establecimientos, los que no presentan diferencias significativas entre ellos. Es importante destacar que los colegios particulares fueron elegidos por sus buenos resultados en la Prueba de Selección Universitaria (PSU), por tanto, se esperaba un promedio significativamente mayor de estos establecimientos.

No hubo diferencias significativas según nivel, ni tipo de jornada del establecimiento, esto es, la calidad fue similar si la sala del establecimiento era de primer o segundo ciclo o heterogénea, ni tampoco si su jornada era media, completa o extendida.

**Tabla N°35 Comparación de Promedios de Calidad Global según el título profesional del educador o adulto a cargo.**

Título	Promedio	N Casos	Prueba
Educadora	3.85	88	t=2.29
Otro título	3.30	20	p<.03

En la tabla N°35, se aprecia que el promedio de calidad de la sala es significativamente mayor cuando el adulto tiene el título de educadora de párvulos.

**Tabla N°36 Comparación de Promedios de Calidad Global según Institución formadora del adulto a cargo.**

Institución Formadora	Promedio	N° Casos	Prueba
Universidad Privada	A 3.95	9	F=.12
Universidad Tradicional	A 3.81	64	p<.88
Instituto	A 3.75	26	R=.0026

*\* Opción Duncan= letras diferentes indican diferencias significativas*

En la tabla precedente, se puede observar que, el primer lugar, lo ocupa la calidad de las salas cuya educadora se formó en una universidad privada, no obstante, no se evidencian diferencias significativas en los promedios de calidad global según la institución formadora del adulto a cargo.

**Tabla N°37 Comparación de Promedios de Calidad Global según la Persona que Planifica.**

	Promedio	N Casos	Prueba
Adulto a cargo y otros	A 3.87	89	F=4.21
Educador o adulto a cargo	A B 3.31	18	p<.02
No Participa Planificación	B 3.01	6	R=.071

*\* Opción Duncan= letras diferentes indican diferencias significativas*

Respecto a la existencia de planificación, en la tabla N°37, se presentan los promedios según la persona que planifica, como se puede apreciar, cuando el adulto a cargo planifica con otros, el promedio de calidad global es significativamente mayor que cuando no participan otros integrantes en la planificación. El promedio de calidad de las salas en que



la planificación es tarea sólo del adulto a cargo, está en posición intermedia, no distinta del primero ni del último. No hubo diferencias significativas de la calidad según la frecuencia de la planificación, ni según el número de horas dedicadas a ésta.

### 9.3.1.1 Relación entre las variables estructurales y proceso con la subescala actividades de la calidad del ambiente educativo.

Primero, se presentan las correlaciones de las variables estudiadas con la calidad de las Actividades de las salas observadas, medidas tanto por la Iters-R como por la Ecers-R, para luego, presentar las diferencias de promedio del Clima según las variables categóricas evaluadas.

**Tabla N°38 Correlaciones de la sub escala Actividades Global<sup>60</sup> con otras Variables.**

Variable	R de Pearson	P	N
Calidad Iters-R	.67	<.0001	39
Calidad Ecers-R	.71	<.0001	75
Calidad Global	.71	<.0001	114
Calidad Global del Espacio	.54	<.0001	125
Calidad Global de la Rutina	.47	<.0001	121
Calidad Global del Lenguaje	.53	<.0001	125
Calidad Global de las Interacciones	.42	<.0001	125
Calidad Global de las programaciones	.54	<.0001	125
Calidad Global Satisfacción Necesidades	.39	<.0001	118

<sup>60</sup> Escala Iters-R/ Ecers-R homologada

Adultos			
Clima de la Sala	.37	<.0001	118
Sensibilidad	.39	<.0001	121
Dureza	.22	<.01	123
Apego	.09	<.30 NS	123
Permisividad	.37	<.0001	125
Proporción de actividades desarrollo cognitivo positivas	.45	<.0001	125
Proporción de actividades desarrollo cognitivo negativas	-.26	<.004	125
Proporción de actividades desarrollo Socio-emocional positivas	.31	<.0004	125
Proporción de actividades desarrollo socio-emocional negativas	-.34	<.0001	125
Nº horas contrato	.23	<.01	124
Total horas educadora	.20	<.02	113

Como se puede apreciar en la tabla precedente, hay correlaciones muy altas entre la calidad de las actividades con la calidad medida por la ITERS-R, la ECERS-R y la calidad conjunta, que aquí se ha llamado Global, y todas las subescalas de ésta última. De la misma manera, hay correlaciones con el clima de la sala de actividades y sus subescalas, con excepción de la sub-escala Apego. También existen correlaciones significativas con las proporciones de actividades implementadas por el adulto a cargo para incrementar el desarrollo cognitivo y socioemocional, evaluadas con la pauta del CEDEP, de mayor fuerza y significación con la proporción de actividades positivas para el desarrollo cognitivo; seguida de la correlación inversa con la proporción de actividades negativas para el desarrollo socioemocional, lo que es un indicador de que, a mayor calidad del ambiente educativo, en todos los ámbitos evaluados, mayor calidad de las

actividades implementadas por el adulto a cargo.

También se puede apreciar una correlación, de menor significación y fuerza, entre el número de horas de contrato del adulto a cargo y el total de horas en sala, no así del número de horas de asistentes o colaboradoras en sala; a mayor cantidad de horas del adulto en la sala y mayor cantidad de horas de contrato de ésta, mayor calidad de las actividades desarrolladas en la sala, independientemente del número de horas asistente o colaboradora. Con el coeficiente adulto–niños/as se da una tendencia, a menor número de niños/as, mayor calidad de las actividades, pero que no alcanzó significación estadística ( $r = -.14$   $p < .13$ ).

No hubo correlaciones significativas del perfeccionamiento en educación parvularia, edad del adulto a cargo, ni de su satisfacción laboral, tampoco de sus años de experiencia, ni del número de supervisiones, ni de los metros de la sala con la calidad de las actividades en el aula.

**Tabla N°39 Comparación de Promedios de subescala Actividades por Región**

Región	Promedio	N° Casos	Prueba
Del Bío Bío	A 2.85	32	F=6.50 p<.0001 R=.18
De la Araucanía	A 2.75	30	
Coquimbo	A B 2.56	31	
Metropolitana	B 2.20	32	

\* *Opción Duncan= letras diferentes indican diferencias significativas*

Los promedios urbanos y rurales, 2.59 y 2.58, respectivamente, muestran que no existen diferencias en las actividades según la ubicación del establecimiento ( $t= .09$   $p<.92$ ). Al comparar Calidad de las Actividades por Región, se detectó, como se puede observar en la tabla N°39, que las Regiones del Bío Bío y la Araucanía tienen promedios de Actividades significativamente mayores que la Región Metropolitana. La Región de Coquimbo tiene un promedio no diferente significativamente de las otras Regiones.

**Tabla N°40 Comparación de Promedios de subescala Actividades según Tipo de Sostenedor.**

Sostenedor	Promedio	N° Casos	Prueba
Particulares	A 2.98	31	F=6.50
Junta Nacional de Jardines Infantiles	AB 2.94	12	P<.0001
Transferencia de fondos	AB 2.67	30	R=.18
Fundación Integra	B 2.41	31	
Mineduc	C 1.73	15	

*\* Opción Duncan= letras diferentes indican diferencias significativas*

En la tabla precedente, que compara los promedios de Calidad de las Actividades de la sala según el tipo de sostenedor del establecimiento educativo, se puede apreciar, diferencias altamente significativas. Los colegios particulares presentan el promedio más alto y los establecimientos Mineduc, el más bajo. Los establecimientos de la Fundación Integra ocupan un promedio intermedio, significativamente más

bajo que los particulares y más alto que los del Mineduc, mientras que los promedios de la Junta Nacional de Jardines Infantiles y de Transferencia de Fondos no son significativamente diferentes de los colegios particulares ni de los establecimientos Integra. El tipo de sostenedor explicaría el 18% de las diferencias en la calidad de las Actividades.

**Tabla N°41 Comparación de Promedios de subescala Actividades según el Tipo de Jornada del Establecimiento.**

Tipo Jornada	Promedio	N° Casos	Prueba
Heterogénea	A 2.92	22	F=1.90
Primer Ciclo	A 2.57	46	p<.15
Segundo Ciclo	A 2.47	57	R =.03

\* *Opción Duncan= letras diferentes indican diferencias significativas*

Como se puede observar en la tabla N°41, no hubo diferencias significativas según nivel ni tipo de jornada del establecimiento, esto es, la calidad de las Actividades fue similar en los tres tipos de jornadas, sin embargo, ha sido consistente en todas las medidas de calidad, la ubicación del promedio mayor en las salas heterogéneas y el menor en las del primer ciclo, realidad a nuestro parecer preocupante. Tampoco hubo diferencias según tipo de jornada media, completa o extendida.

**Tabla N°42 Comparación de Promedios de subescala Actividades según el Título Profesional del adulto a cargo.**

Título	Promedio	N° Casos	Prueba
Educadora	2.63	95	t=2.05
Otro título	2.28	24	p<.05

Como se puede observar en la tabla N°42, el promedio de la calidad de las Actividades es significativamente más alto, por tanto más adecuado, cuando la persona a cargo de los niños/as, tiene el título profesional de educadora, comparado con el promedio de las que tienen otro título profesional.

**Tabla N°43 Comparación de Promedios de subescala Actividades según el Institución Formadora del adulto a cargo.**

Institución	Promedio	N° Casos	Prueba
Universidad Privada	A 2.90	10	F=3.97
Universidad Tradicional	A B 2.73	66	p<.02
Instituto	B 2.21	32	R =.07

*\* Opción Duncan= letras diferentes indican diferencias significativas*

Al comparar los promedios de Calidad de la Actividades por institución formadora, se puede observar en la tabla N°43, que el promedio de los adultos egresados de universidades privadas fue significativamente mayor que el de los formados en Institutos, mientras que el promedio de los adultos provenientes de universidades tradicionales no es

significativamente diferente del de los primeros ni del último.

**Tabla N°44 Comparación de Promedios de subescala Actividades según la Persona que Planifica**

Persona que planifica	Promedio	N° Casos	Prueba
Adulto a cargo y Otros	A 2.69	95	F=2.55
Educadora o adulto a cargo	A 2.29	23	p<.08
No Participa Planificación	A 2.15	6	R=.040

*\* Opción Duncan= letras diferentes indican diferencias significativas*

En la tabla N°44, se presentan los promedios según la persona que planifica. Como se puede apreciar, aunque las diferencias no alcanzan significación, la tendencia es clara, cuando el adulto a cargo planifica con otros, el promedio de calidad es mayor que cuando no participa en la planificación. El promedio de calidad de las salas en que la planificación es tarea sólo del adulto a cargo, se encuentra en posición intermedia. La frecuencia con que se planifica ni el número de horas de planificación se relacionaron significativamente a la calidad de las Actividades.

### **9.3.2.- RELACIONES ENTRE VARIABLES ESTRUCTURALES Y DE PROCESO CON EL CLIMA DEL AMBIENTE EDUCATIVO DE LA SALA DE ACTIVIDADES.**

Primero, se presentan las correlaciones de las variables estudiadas con la calidad del clima de las salas observadas, medidas tanto por la Pauta

Arnett, para luego presentar las diferencias de promedio del clima, según las variables categóricas evaluadas.

**Tabla N°45 Correlaciones de la calidad del Clima de la sala de actividades con otras variables.**

Variable	r de Pearson	P	N
Calidad ITERS-R	.75	<.0001	37
Calidad ECLIPSE-R	.72	<.0001	71
Calidad Global	.74	<.0001	108
Calidad Global del Espacio	.47	<.0001	119
Calidad Global de la Rutina	.63	<.0001	115
Calidad Global del Lenguaje	.61	<.0001	119
Calidad Global de las Actividades	.37	<.0001	118
Calidad Global de las Interacciones	.80	<.0001	119
Calidad Global de las programaciones	.65	<.0001	119
Calidad Global Satisfacción Necesidades Adultos	.36	<.0001	119
Proporción de actividades desarrollo cognitivo positivas	.56	<.0001	119
Proporción de actividades desarrollo cognitivo negativas	.64	<.0001	119
Proporción de actividades desarrollo Socio-emocional positivas	.69	<.0001	119
Proporción de actividades desarrollo socio-emocional negativas	.46	<.0001	119
Coeficiente adulto niños/as matriculados	-.24	<.006	119
Coeficiente adulto niños/as presentes	-.23	<.01	119
N° horas perfeccionamiento	.18	<.05	119
N° Años en este Centro	-.18	<.05	118

Como se puede apreciar en la tabla N°45, hay correlaciones muy altas entre la calidad del clima de la sala de actividades y la calidad medida por la ITERS-R, la ECLIPSE-R y la calidad conjunta, que aquí se ha llamado Global, y todas sus subescalas, así como con las proporciones de



actividades implementadas por la educadora en sala para incrementar el desarrollo cognitivo y socioemocional, evaluadas con la pauta del CEDEP, lo que es un indicador de que, a mayor puntaje en el clima, mayor calidad en todos los ámbitos evaluados de ésta.

También se puede apreciar una correlación inversa, de menos significación y fuerza, entre el coeficiente niños/as matriculados y niños/as presentes por adultos en la sala, que como era de esperar, indica que a más bajo coeficiente, se da un clima más adecuado en la sala.

Además, se da una correlación positiva, de fuerza baja con el perfeccionamiento del adulto a cargo. Por último, se observa una correlación inversa del número de años de trabajo en el establecimiento con el clima, esto es, a más años, el clima es menos adecuado.

No hubo correlaciones significativas con el perfeccionamiento en educación parvularia, con la edad del adulto a cargo, de su satisfacción laboral, el número de horas de su contrato, ni de sus años de experiencia con el clima de la sala de actividades.

Tampoco hubo correlaciones significativas con otras variables estructurales como: total de horas educadoras, asistentes y colaboradoras, ni de los metros de la sala, ni del número de supervisiones.

**Tabla N°46 Comparación de Promedios Calidad del Clima según Región.**

Región	Promedio	N° Casos	Prueba
Coquimbo	A 3.44	27	F=2.25 p<.07 R=.056
Metropolitana	A B 3.29	31	
Del Bío Bío	A B 3.22	28	
De la Araucanía	B 3.17	28	

*\* Opción Duncan= letras diferentes indican diferencias significativas*

Al comparar los promedios de clima por Región, se detectó, como se puede observar en la tabla N°46, que la región de Coquimbo tiene un promedio significativamente mayor que la Región de la Araucanía. Las otras regiones tienen promedios sin diferencias significativas de la primera ni de la última. El R cuadrado nos está indicando que la Región explicaría el 6% de la variación de Calidad del Ambiente Educativo.

**Tabla N°47 Comparación de Promedios Calidad del Clima según Ubicación Urbana o Rural.**

Ubicación del establecimiento	Promedio	N° Casos	Prueba
Urbano	3.31	66	t=.75
Rural	3.25	53	p<.46

Como se puede observar en la tabla N°47, hubo un promedio de clima mayor en los establecimientos urbanos, sin embargo, las diferencias entre ambos promedios no son estadísticamente significativas.

**Tabla N°48 Comparación de Promedios Calidad del Clima según Tipo de Sostenedor.**

Sostenedor	Promedio	N° Casos	Prueba
Fundación Integra	A 3.40	31	F=1.9
Colegios Particulares	A 3.40	12	p<.11
Junta Nacional de Jardines Infantiles	AB 3.29	30	R=.062
De transferencia de fondos	AB 3.21	31	
Mineduc	B 3.08	15	

*\* Opción Duncan= letras diferentes indican diferencias significativas*

En la tabla N°48, que compara los promedios de calidad del clima de la sala de actividades, según el tipo de sostenedor del establecimiento, se puede apreciar, con una probabilidad de error del 11%, que los establecimientos Mineduc tienen un promedio significativamente menor que los establecimientos de la Fundación Integra y Colegios Particulares. La Junta Nacional de Jardines Infantiles y Transferencia de fondos no presentan promedios significativamente diferentes de los primeros, ni del último.

No hubo diferencias significativas según nivel ni tipo de jornada del establecimiento, esto es, el clima fue similar si la sala del establecimiento era de primer o segundo ciclo, o heterogénea, ni tampoco si su jornada era media, completa o extendida.

**Tabla N°49 Comparación de Promedios Calidad del Clima según el Título Profesional del adulto a cargo.**

Título	Promedio	N° Casos	Prueba
Educadora	3.35	89	t=2.06
Otro título	3.15	24	p<.04

Como se puede observar en la tabla N°49, el promedio del clima de la sala es significativamente más alto, por tanto más adecuado, cuando la persona a cargo del grupo de niños/as, tiene el título profesional de educadora de párvulos.

Al comparar los promedios de clima según la institución formadora, no hubo ninguna diferencia entre los promedios de clima, según los adultos a cargo provinieran de universidades tradicionales, privadas o de institutos, tampoco según la persona que planifica, ni la frecuencia o el número de horas que se le dedica a la planificación.

### **9.3.3.- RELACIONES ENTRE LAS VARIABLES ESTRUCTURALES Y DE PROCESO CON LA PROPORCIÓN DE ACTIVIDADES IMPLEMENTADAS POR LAS EDUCADORAS (CEDEP).**

Primero, se presentan las relaciones de las variables estructurales estudiadas con la proporción de actividades cognitivas, realizadas en todas las salas observadas, medidas con la Pauta de observación CEDEP, el

primero con las proporciones de actividades positivas y, luego, las negativas, para posteriormente, presentar las relaciones de las mismas variables estructurales con los porcentajes de actividades socioemocionales positivas y negativas, en ese mismo orden.

**Tabla N°50 Correlaciones r de Pearson del porcentaje de actividades con otras variables.**

Variables	% Actividad Positiva Cognitiva	% Actividad Negativa Cognitiva	% Actividad Positiva Social	% Actividad Negativa Social
ECERS (n=75)	.59 ****	-.43 ****	.54 ****	-.38 ****
ITERS (n= 39)	.56 ***	-.45 ***	.61 ****	-.54 ***
Calidad (n=114)	.55 ****	-.44 ****	.55 ****	-.39 ****
Espacio (n=114)	.30 ***	-.31 ***	.29 ***	-.20 **
Rutina (n= 122)	.45 ****	-.43 ****	.46 ****	-.37 ****
Lenguaje (n=126)	.55 ****	-.45 ****	.52 ****	-.28 ****
Actividad n=125	.45 ****	-.26 ***	.31 ***	-.34 ****
Relación n=126	.57 ****	-.45 ****	.66 ****	-.40 ****
Programa (126)	.45 ****	-.34 ****	.50 ****	-.27 ***
Adultos (126)	.26 ***	-.26 ***	.22 **	-.30 ***
Clima (119)	.56 ****	-.64 ****	.69 ****	-.46 ****
Sensibilidad 122	.58 ****	-.60 ****	.72 ****	-.42 ****
Dureza (124)	.31 ***	-.33 ***	.45 ****	-.50 ****
Apego (124)	.35 ****	-.43 ****	.40 ****	-.13 NS
Permisividad (126)	.42 ****	-.47 ****	.41 ****	-.30 ***
Adulto/niño matriz (126)	-.09 NS	.17 *	-.32 ***	.32 ***
Adulto/niños presentes 126	-.04 NS	.16 NS	-.33 ****	.31 ***
Experiencia Centro 126	.00 NS	.00 NS	-.20 *	.13 NS
Total horas adulto 126	.15 NS	.09 NS	.22 *	-.32 ***

Como se puede apreciar en la tabla precedente, hay correlaciones

muy altas entre los porcentajes de actividades implementadas por el adulto a cargo de la sala de actividades, con todas las mediciones de la calidad del ambiente educativo, tanto totales como por áreas. La única área que no alcanza significación, pero está en la tendencia, es el Apego, subescala del clima de la sala, con las proporciones de actividades negativas para el desarrollo socioemocional. Esto es indicativo de que, a mayor calidad, mayor proporción de actividades positivas y menor proporción de actividades negativas, para el desarrollo del niño/a.

También se puede observar una correlación positiva del coeficiente adultos–niños/as matriculados, con las proporciones de actividades negativas, más fuerte en desarrollo socioemocional que cognitivo e inversa con las actividades positivas para el desarrollo socioemocional; así, a mayor cantidad de niños/as matriculados, mayor cantidad de actividades negativas para ambas áreas del desarrollo y menor cantidad de actividades positivas para el desarrollo, especialmente, socioemocional. Con la cantidad de niños/as presentes por adultos se da la misma tendencia.

Además, hubo una correlación significativa inversa de los años de trabajo en “este centro” con el porcentaje de actividades positivas para el desarrollo socioemocional, es decir, mas años en el centro, menor proporción de actividades positivas en este ámbito.

Por último, la cantidad total de horas del adulto en sala se correlaciona de manera directa con la proporción de actividades positivas e inversa con la de actividades negativas para el desarrollo socioemocional.

No hubo correlaciones significativas de la edad del adulto a cargo, de su satisfacción laboral, el número de horas de su contrato ni de su perfeccionamiento o años de experiencia, con la calidad de la sala de actividades. Tampoco hubo correlaciones significativas con la calidad de otras variables estructurales como: total de horas asistentes y colaboradoras, ni de los metros de la sala ni del número de supervisiones.

### 9.3.3.1 Relaciones variables estructurales con las proporciones de actividades positivas para el desarrollo cognitivo.

**Tabla N°51 Comparación de los promedios de Porcentajes de Actividades Positivas Desarrollo cognitivo según Región**

Región	Promedio	N° Casos	Prueba
De la Araucanía	A 72	31	F=2.94 p<.04 R=.067
Coquimbo	A B 63	31	
Del Bío Bío	B 57	32	
Metropolitana	B 53	32	

\* Opción Duncan= letras diferentes indican diferencias significativas

En la tabla N°51, se observa que la Región de la Araucanía tiene un promedio significativamente mayor de actividades positivas para el

desarrollo cognitivo que las regiones del Bío Bío y Metropolitana. Coquimbo está en una posición intermedia, no significativamente diferente, del promedio más alto ni de los más bajos.

En cuanto a la ubicación del establecimiento, no hubo diferencias significativas en la proporción de actividades positivas para el desarrollo cognitivo, según éste fuera rural o urbano.

**Tabla N°52 Comparación de Promedios de porcentajes de actividades positivas para el desarrollo cognitivo según Tipo de Sostenedor.**

Sostenedor	Promedio	N° Casos	Prueba
Colegios Particulares	A 81.1	14	F=4.19
Fundación Integra	B 64.6	32	p<.003
Junta Nacional de Jardines Infantiles	B 62.6	32	R=.122
Mineduc	B 58.1	16	
Transferencia de Fondos	B 49.3	32	

*\* Opción Duncan= letras diferentes indican diferencias significativas*

En la tabla N°52, que compara los promedios de calidad global de las salas, según el tipo de sostenedor del establecimiento, se puede apreciar que los colegios particulares tienen un promedio significativamente mayor de Actividades positivas para el desarrollo cognitivo, que todos los otros tipos de establecimientos, que no presentan diferencias significativas entre ellos. Sin embargo, se aprecia que los establecimientos de la Fundación Integra y la Junta Nacional de Jardines Infantiles, tienen promedios muy



similares, que sólo se diferencian entre sí en un 2 %. Los establecimientos Mineduc tienen un 6.5% menos de actividades positivas cognitivas que los de la Fundación Integra y los de Transferencia de fondos, un 15.3%.

**Tabla N°53 Comparación de Promedios de porcentaje de Actividades Positivas para el Desarrollo Cognitivo según Nivel de la Sala de Actividades.**

Nivel de la sala	Promedio	N° Casos	Prueba
Heterogéneo	A 71.59	22	F=3.50
Segundo Ciclo	A B 63.74	46	P<.03
Primer Ciclo	B 55.24	58	R=.054

*\* Opción Duncan= letras diferentes indican diferencias significativas*

Como se puede apreciar en la tabla precedente, no hubo diferencias significativas según nivel educativo de la sala, así el promedio de actividades positivas para el desarrollo fue significativamente más alto en las salas heterogéneas, que en las de primer ciclo. En las de segundo ciclo, el promedio no fue significativamente diferente del primero, ni del último; como lo muestran las letras de la opción Duncan. Respecto a la jornada, no hubo diferencias en las proporciones de actividades positivas para el desarrollo cognitivo según esta fuera media, completa o extendida.

**Tabla N°54 Comparación de Promedios de porcentaje de Actividades positivas para el Desarrollo Cognitivo según Institución formadora del adulto a cargo.**

Institución Formadora	Promedio	N° Casos	Prueba
Universidad Tradicional	A 69.39	67	F=3.79
Universidad Privada	A 59.40	10	p<.03
Instituto	A 55.16	32	R=.067

*Opción Duncan= letras diferentes indican diferencias significativa*

En la tabla N°54, se presentan los promedios de actividades positivas para el desarrollo cognitivo, según la institución formadora del adulto a cargo. A pesar de existir diferencias, éstas no se muestran con la opción Duncan, el primer lugar lo ocupa el promedio de los adultos a cargo, formados en universidades tradicionales, el segundo el de las universidades privadas y, el último, es el promedio de las que provienen de institutos.

**Tabla N°55 Comparación de Promedios de porcentaje de Actividades Positivas para el Desarrollo Cognitivo según el título profesional del adulto a cargo.**

Título	Promedio	N° Casos	Prueba
Educadora	66.63	96	t=3.96
Otro título	44.71	24	P<.0001

En la tabla N°55, se aprecia que el promedio de Actividades positivas cognitivas de la sala es significativamente mayor cuando el adulto a cargo tiene el título de educadora de párvulos, con un porcentaje promedio de 66% frente a un 44% como promedio de las que no lo tienen.

**Tabla N°56 Comparación de Promedios de porcentajes de Actividades Positivas para el Desarrollo Cognitivo según la Persona que Planifica.**

Persona que Planifica	Promedio	N° Casos	Prueba
Adulto a cargo y Otros	A 63.56	96	F=2.29
Adulto a cargo	A B 57.96	23	p<.11
No Participa Planificación	B 41.33	6	R=.037

\* Opción Duncan= letras diferentes indican diferencias significativas

En la tabla N°56 se presentan los promedios de actividades positivas para el desarrollo cognitivo según la persona que planifica. Como se puede apreciar, cuando el adulto a cargo planifica con otros, el promedio, es significativamente mayor cuando no participa en la planificación, si aceptamos un 11% de posibilidad de error. El promedio de las salas en que la planificación es tarea sólo de ella, se encuentra en posición intermedia, no distinta del primero ni del último. No hubo diferencias significativas de la calidad según la frecuencia de la planificación ni según el número de horas dedicadas a ésta.

### 9.3.3.2 Relaciones variables estructurales con las proporciones de actividades negativas para el desarrollo cognitivo.

**Tabla N°57 Comparación de Promedios de Proporciones de Actividades Negativas para el Desarrollo Cognitivo según Región.**

Región	Promedio	N° Casos	Prueba
De La Araucanía	A 21.71	31	F=2.34
Del Bío Bío	A B 14.28	32	p<.08
Coquimbo	A B 12.10	31	R=.080
Metropolitana	B 10.25	32	

*\* Opción Duncan= letras diferentes indican diferencias significativas*

Como se puede apreciar en la tabla precedente, al comparar los promedios de porcentajes de actividades negativas para el desarrollo cognitivo por Región, se detectó, que si aceptamos un 8% de posibilidades de error muestral, en la región de la Araucanía se realizan, en promedio, una proporción mayor de actividades negativas para el desarrollo cognitivo que en la región Metropolitana. Las otras dos regiones tienen promedios sin diferencias significativas. El R cuadrado nos está indicando que la Región explicaría el 33% de la variación de calidad del ambiente educativo.

En cuanto a la ubicación rural o urbana, no hubo diferencias significativas, sin embargo, se dio una tendencia, a mayor proporción (5%) de actividades negativas para el desarrollo cognitivo en los establecimientos rurales ( $t=1.37$   $p<.17$ ).

**Tabla N°58 Comparación de Promedios de porcentaje de Actividades Negativas para el Desarrollo Cognitivo según Tipo de Sostenedor.**

Sostenedor	Promedio	N° Casos	Prueba
Transferencia de Fondos	A 18.06	32	F=0.68
Mineduc	A 17.94	16	p<.60
Junta Nacional de Jardines Infantiles	A 13.09	32	R=.022
Fundación Integra	A 12.06	32	
Particulares	A 11.64	14	

*\* Opción Duncan= letras diferentes indican diferencias significativas*

En la tabla que N°58, se puede apreciar que los mayores promedios corresponden a establecimientos de Transferencia de Fondos y establecimientos Mineduc, con un 18% de las actividades negativas, los que son muy similares entre sí. Por otra parte, los Colegios Particulares tienen la menor proporción de actividades negativas con promedios similares a los de Fundación Integra y Junta Nacional de Jardines Infantiles, sin embargo, estas diferencias no tienen significación estadística.

Al comparar los promedios de proporciones de Actividades Negativas según el título del adulto a cargo, el promedio mayor corresponde a los adultos sin título, sin embargo, la diferencia es de menos del 2% con las que cuentan con el título de Educadora de Párvulos, estas diferencias son pequeñas y sin ninguna significación estadística (t=.42 p<.67).

Tampoco hubo diferencias según la institución formadora del adulto

a cargo ( $t=.38$   $p<. 69$ ), siendo los promedios mayores en actividades negativas los de salas con adultos provenientes de institutos y universidades tradicionales, con un 14.5% y un 14% respectivamente y el más bajo el de las universidades privadas, con un promedio de 8.7% de actividades negativas.

También se comparó los promedios de actividades negativas según el nivel de la sala de actividades, el tipo de jornada, la persona que planifica, la frecuencia y el número de horas de la planificación, no se encontraron diferencias significativas según estas variables.

### 9.3.3.3 Relaciones variables estructurales con las proporciones de actividades positivas para el desarrollo socioemocional.

**Tabla N°59 Comparación de los Promedios de Porcentajes de Actividades Positivas Desarrollo socio emocional, según Región.**

Región	Promedio	N° Casos	Prueba
De la Araucanía	A 81.77	31	F=1.30
Coquimbo	A 78.12	31	p>.27
Del Bío Bío	A 72.53	32	R=.03
Metropolitana	A 70.06	32	

En la tabla N°59 se observa que, aunque la Región de la Araucanía tiene un promedio mayor de actividades positivas para el desarrollo socioemocional que las regiones del Bio Bío y Metropolitana, Coquimbo ocupa el segundo lugar de estos promedios; sin embargo, estas diferencias no son significativas. Cabe señalar que todos los promedios son iguales o superiores al 70% de logro socioemocional.

**Tabla N°60 Comparación de Promedios de porcentajes de actividades positivas para el desarrollo socio emocional, según Tipo de Sostenedor.**

Sostenedor	Promedio	N° Casos	Prueba
Particulares	A 91.64	14	F=2.72
Fundación Integra	B A 81.56	32	p<.03
Transferencia Fondos	B 71.87	32	R=.082
Junta Nacional de Jardines Infantiles	B 69.40	32	
Mineduc	B 69.12	16	

En la tabla N°60, que compara los promedios de las actividades positivas para el desarrollo socioemocional de las salas, según el tipo de

sostenedor del centro educativo, se puede apreciar que los colegios particulares presentan un promedio significativamente mayor de Actividades positivas para el desarrollo socioemocional que los establecimientos de Transferencia de fondos, los de Junta Nacional de Jardines Infantiles y los establecimientos Mineducm, que ocupan el último lugar y no presentan diferencias significativas entre ellos; mientras que los establecimientos de la Fundación Integra, presentan un promedio no estadísticamente diferente del primero ni de los últimos. Es importante indicar que los centros educativos de la Junta Nacional de Jardines Infantiles tienen una diferencia de 10% entre el que le precede, mientras que entre la Junta Nacional de Jardines Infantiles y los establecimientos Mineduc, tienen el mismo porcentaje de presencia de este logro (69%).

**Tabla N°61 Comparación de Promedios de porcentaje Actividades Positivas para el Desarrollo Socio emocional, según Nivel de la Sala de Actividades.**

Nivel de la sala	Promedio	N° Casos	Prueba
Heterogéneo	A 87.63	22	F=5.57
Primer Ciclo	A B 77.98	58	P<.005
Segundo Ciclo	B 66.71	46	R=.083

Como se puede apreciar en la tabla anterior, hubo diferencias significativas según nivel de la sala. El promedio de actividades positivas para el desarrollo socioemocional fue significativamente más alto en las



salas heterogéneas que en las de segundo ciclo, mientras en las de primer ciclo el promedio no fue significativamente diferente del primero ni del último, como lo muestran las letras de la opción Duncan.

**Tabla N°62 Comparación de Promedios de Calidad según el título profesional del adulto a cargo.**

Título	Promedio	N° Casos	Prueba
Educadora	82.14	96	T=3.36
Otro título	58.50	24	P<.0001

En la tabla N°62, se aprecia que las educadoras de párvulos realizan actividades positivas para el desarrollo socioemocional en proporción significativamente mayores que las asistentes de párvulos u otros adultos en sala, siendo la diferencia entre ambos grupos un valor de 24%.

**Tabla N°63 Comparación de Promedios de Actividades positivas para el Desarrollo Socio emocional, según Institución formadora del adulto a cargo.**

Institución Formadora	Promedio	N° Casos	Prueba
Universidad Tradicional	A 83.28	67	F=1.92
Universidad Privada	A 74.70	10	p<.15
Instituto	A 74.34	32	R=.034

En la tabla N°63, se presentan los promedios de actividades positivas para el desarrollo socioemocional, según la institución formadora del adulto a cargo; a pesar de que las diferencias no son estadísticamente

significativas, es importante indicar que existe la tendencia de que los adultos formados en universidades tradicionales realizan mayor proporción de actividades positivas en el logro socioemocional; le siguen los adultos formados en universidades privadas con una diferencia de casi 10% y, por último, aquellos que provienen de institutos, los que no tienen diferencia con el grupo anterior.

**Tabla N°64 Comparación de Promedios de Actividades Positivas para el Desarrollo Socio emocional, según la persona que planifica.**

Persona que Planifica	Promedio	N° Casos	Prueba
Adulto a cargo	A 77.17	23	F=2.58
Adulto a cargo y Otros	A 77.07	96	p<.08
No Participa Planificación	B 52.66	6	R=.041

En la tabla N°64, se observan los promedios de actividades positivas para el desarrollo socioemocional, según la persona que planifica. Como se puede apreciar, cuando el adulto planifica solo o con otras personas, el promedio, es significativamente mayor que cuando no participa en la planificación, teniendo una diferencia de 36%.

**Tabla N°65 Comparación de Promedios de Actividades Positivas para el Desarrollo Socio emocional, según frecuencia de planificación.**

Frecuencia de planificación	Promedio	N° Casos	Prueba
Semanal	A 78.48	50	F=.71
Quincenal	A 78.45	31	p<.49
Mensual	A 72.59	42	R=.012

En la tabla N°65 se observan los promedios de actividades positivas para el desarrollo socioemocional, según la frecuencia con la que se planifica. Se puede indicar, que cuando se planifica en forma semanal y quincenal, el promedio porcentual de presencia de actividades positivas para este logro, es levemente mayor que cuando se planifica mensualmente. Sin embargo, estas diferencias no son estadísticamente significativas.

**Tabla N°66 Comparación de Promedios de Actividades Positivas para el Desarrollo Socio emocional, según horas de planificación.**

N° de horas de planificación	Promedio	N° Casos	Prueba
5 horas	A 80.21	38	F=.61
4 horas	A 77.25	39	p<.66
2 horas	A 73.58	17	R=.020
3 horas	A 71.64	14	
1 hora	A 69.64	14	

De acuerdo a la tabla anterior, las horas de planificación no tienen diferencias significativas con la presencia de actividades positivas en el logro socioemocional; sin embargo, es relevante destacar que se observa una relación directamente proporcional a la cantidad de horas dedicadas a la planificación, con la presencia de actividades positivas en este aspecto; es decir, a mayor cantidad de horas para la planificación, mayor proporción en la presencia de actividades positivas en el logro socioemocional.

**9.3.3.4 Relaciones variables estructurales con las proporciones de actividades negativas para el desarrollo socioemocional.**

**Tabla N°67 Comparación de los Promedios de Porcentajes de Actividades Negativas para el Desarrollo socio emocional, según Región.**

Región	Promedio	N° Casos	Prueba
Metropolitana	A 12.40	32	F=3.17 p>.03 R=.072
Araucanía	AB 8.51	31	
Coquimbo	B 4.38	31	
Bio-Bío	B 3.12	32	

Como se puede apreciar en la tabla N°67, al comparar los promedios de porcentajes de actividades negativas para el desarrollo socioemocional por Región, se detectó que, en la región Metropolitana se realizan, en promedio, una proporción mayor de actividades negativas para el desarrollo socioemocional que en las regiones del Bio-Bío (poco más del 10% de diferencia) y Coquimbo, mientras la Araucanía tiene un promedio sin diferencias significativas con el primero ni con los últimos.

**Tabla N°68 Comparación de Promedios de porcentajes de Actividades Negativas para el desarrollo socio emocional, según Tipo de Sostenedor**

Sostenedor	Promedio	N° Casos	Prueba
Mineduc	A 11.68	16	F=0.75
Transferencia de Fondos	A 7.25	32	p<.56
Junta Nacional de Jardines Infantiles	A 6.90	32	R=.024
Fundación Integra	A 6.65	32	
Particulares	A 3.14	14	

En la tabla N°68, que compara los promedios de las actividades negativas para el desarrollo socioemocional, según el tipo de sostenedor establecimiento, se puede indicar que no hubo diferencias estadísticamente significativas. Sin embargo, se puede advertir que los establecimientos Mineduc tienen un promedio mayor de Actividades negativas para el desarrollo socioemocional que todos los otros tipos de centros educativos. Los que presentan menos actividades negativas para este logro son los colegios particulares.

**Tabla N°69 Comparación de Promedios de Actividades Negativas para el Desarrollo Socio emocional, según Nivel de la Sala de Actividades.**

Nivel de la sala	Promedio	N° Casos	Prueba
Segundo ciclo	A 11.13	46	F=3.26
Primer Ciclo	A 5.50	22	P<.041
Heterogéneo	A 4.55	58	R=.050

Como se puede apreciar en la tabla anterior, no hubo diferencias significativas según el nivel de la sala de actividades y la presencia de actividades negativas en el logro socioemocional. Sin embargo, es interesante indicar que la tendencia observada es que en el nivel heterogéneo, es menos observable actividades negativas para este desarrollo, mientras en el segundo ciclo aparecen con mayor proporción este tipo de actividades. En un punto intermedio, se encuentra el nivel de primer ciclo.

**Tabla N° 70 Comparación de Promedios de Actividades Negativas para el Desarrollo Socio emocional, según el título profesional del adulto a cargo.**

Título	Promedio	N° Casos	Prueba
Educadora	5.5	96	T= -2.15
Otro título	12.12	24	p<.03

En la tabla N°70, se aprecia que, el promedio de Actividades negativas socioemocionales de la sala, es significativamente mayor cuando el adulto a cargo no es un educador de párvulos; así, cuando el adulto a cargo es educador de párvulos, el porcentaje promedio de actividades negativas es de 5.5% frente a un 12.12% como promedio de las que no lo son, logrando una diferencia de casi 7 puntos según las pruebas estadísticas utilizadas.

**Tabla N°71 Comparación de Promedios de Actividades Negativas para el Desarrollo Socioemocional, según Institución formadora del adulto a cargo.**

Institución Formadora	Promedio	N° Casos	Prueba
Instituto	A 10.81	32	F=2.27
Universidad Privada	A 9.90	10	p<.11
Universidad Tradicional	A 4.76	67	R=.041

En la tabla precedente, se presentan los promedios de actividades negativas para el desarrollo socioemocional, según la institución formadora del adulto a cargo. A pesar de no existir diferencias significativas, el primer lugar lo ocupa el promedio de las educadoras formadas en universidades tradicionales, el segundolas universidades privadas y el último es el promedio de los adultos a cargo que provienen de institutos. Esto quiere

decir que, en proporción, los adultos a cargo formados en institutos presentan mayor cantidad de actividades negativas en el logro socioemocional, comparativamente con las personas formadas en universidades. Los adultos formados en universidades tradicionales muestran la menor proporción de actividades negativas en el aspecto socioemocional, con una diferencia de más de 6% respecto del otro extremo.

**Tabla N°72 Comparación de Promedios de Actividades Negativas para el Desarrollo Socio emocional, según la Persona que Planifica.**

Persona que Planifica	Promedio	N° Casos	Prueba
No Participa Planificación	A 16.50	6	F=1.75
Adulto cargo	A 8.60	23	P<.18
Adulto a cargo y Otros	B 6.25	96	R=.028

En la tabla N°72, se aprecian los promedios de actividades negativas para el logro socioemocional, según la persona que planifica. Como se puede apreciar, cuando el adulto planifica con otros, el promedio en la presencia de actividades negativas en este aspecto, si aceptamos una probabilidad de error de 18%, es significativamente menor que cuando no participa en la planificación, tendiendo más de 10% de diferencia.

**Tabla N° 73 Comparación de Promedios de Actividades Negativas para el Desarrollo Socioemocional, según frecuencia de planificación.**

Frecuencia de planificación	Promedio	N° Casos	Prueba
Semanal	A 8.26	50	F=1.33
Mensual	A 8.11	42	P<.27
Quincenal	A 3.54	31	R=.022

En la tabla N°73 se observan los promedios de actividades negativas para el logro socioemocional, según la frecuencia con la que se planifica. Aunque no existen diferencias estadísticamente significativas, se puede indicar que, cuando se planifica semanalmente o mensualmente, el promedio en la presencia de actividades negativas en este logro, tiende a ser mayor que cuando se planifica quincenalmente.

No hubo diferencias significativas en los Promedios de Actividades Negativas para el Desarrollo Socioemocional, según las horas de planificación (F=1.49 p<.21).

**Tabla N° 74 Comparación de Promedios de Actividades Negativas para el Desarrollo Socio emocional, según jornada.**

Jornada	Promedio	N° Casos	Prueba
Media	A 8.96	27	F=.66
Completa	A 6.70	86	p<.52
Extendida	A 3.66	12	R=.011

En la tabla N°74 se observan los promedios de actividades negativas para el logro socioemocional, según la jornada. Aunque tampoco existen



diferencias estadísticamente significativas, se puede indicar que, cuando la jornada es extendida, se observan menos actividades negativas en el logro socioemocional que cuando se trabaja en media jornada, teniendo una diferencia de más de 5%.

#### **9.4 ANÁLISIS GENERAL DEL FOCUS FAMILIA Y NIÑOS/AS.**

En este apartado se presentan los aspectos más importantes de la información obtenida en los focus group, a través de una entrevista semicolectiva, con una pauta de preguntas abiertas para guiar la conversación, que apunta a recoger información acerca de la percepción de los niños/as y de sus familias en relación a cuales prácticas educativas son las más apropiadas, así como, de su participación y conocimiento de las actividades realizadas por los niños/as.

Luego de analizar las preguntas orientadoras realizadas en los Focus Group de familias y niños/as, se realizó un desglose de cada uno de los aspectos contemplados en el instrumento. Es importante destacar que dichos aspectos se relacionan directamente con los criterios de calidad de la práctica pedagógica, resultantes del consenso interinstitucional. Las preguntas de ambas versiones (Focus Familia y Focus niños/as) están relacionadas entre sí, de manera que al analizar las respuestas, estas puedan ser contrastadas entre ellas.

A continuación se presenta el análisis correspondiente al Focus realizado a la familia.

#### 9.4.1 Focus Familia.

##### 1.- GRADO DE PARTICIPACIÓN EN LA SALA: (criterio: Interacciones adulto-niño/a).

En relación con este criterio, podemos concluir que:

Los padres entrevistados señalan que durante la asistencia de sus hijos/as al centro educativo, tienen la posibilidad de elegir ciertas actividades, las cuales son identificadas por ellos.

Al mismo tiempo, son coincidentes las respuestas en relación a que esta decisión de los niños/as pasa por la oferta que el adulto a cargo haga, aunque en ocasiones los niños/as podrían acceder a algunos materiales o actividades sin mediar la “autorización” del adulto.

También coinciden en que a sus hijos/as les agrada poder elegir qué hacer y con qué, y qué, además, les gustaría que estos/as tuviesen más opciones de elección, las cuales ellos manifiestan conocer.

Por otra parte, los representantes de las familias consultados declaran en su mayoría, que los adultos a cargo, conocen los intereses y

preferencias de los niños/as y que, finalmente, manejan mucha información de ellos/as y, sólo en algunos casos, piensan lo contrario.

**Ejemplo de algunas respuestas, se presentan a continuación:**

**¿Qué cosas pueden elegir sus hijos/as en su sala de actividades?**

- *“A mi hijo le gusta sacar los cuentos, esos juegos didácticos que tienen adentro, esas cosas”.*
- *“Pintar, los materiales que para ellos son atractivos, los juguetes”.*

**¿Ustedes creen que la tía que está a cargo en la sala conoce los gustos o preferencias de sus hijos/as?**

- *“Si, es que uno pregunta y la tía a uno le conversa, que mi niña es la más femenina y le gusta que la peinen”.*

**2.- GRADO DE SATISFACCIÓN: (criterio: Interacciones adulto–niño/a).**

Al ser consultados los representantes de las familias, acerca de la actitud de los niños/as hacia la asistencia al centro educativo, la gran mayoría de ellos opina que a los niños/as, les agrada asistir al establecimiento.

Existe un porcentaje considerable que plantean que a sus hijos/as no les agrada asistir al establecimiento debido a que deben levantarse temprano.

Las razones aducidas por los entrevistados en relación a por qué les gusta ir al jardín, tienen relación con la posibilidad de los niños/as de realizar actividades lúdicas, además del poder compartir con sus compañeros/as.

**Ejemplo de algunas respuestas, se presentan a continuación:**

**¿A sus hijos les gusta venir al jardín infantil?**

- *“Al mío si, está a las seis de la mañana despierto”.*
- *“A la mía igual, dice que tiene que ir porque tiene que aprender”.*

**¿Qué creen ustedes que es lo que más les gusta a sus hijos/as de asistir al jardín?**

- *“Lo que a él le gusta es conversar de lo que hizo durante el día, si aprendió algo él me lo cuenta, me dice: sabis que mamita, hoy día la tía nos enseñó no sé... a recortar figuras, por ejemplo, figuras geométricas. Yo sé que a lo mejor no es eso lo que le están enseñando aquí, pero él dice: recortamos figuritas, cuando estaban en el mes del mar nos pidieron recortes y él me decía:*

*mira mamá esto es relacionado con el mar ¿cortémosla? Y yo le pasaba la tijera y él cortaba y empezó a recortar mi hijo”.*

**¿Qué creen ustedes que es lo que menos les gusta a sus hijos/as de asistir al jardín?**

- *“Les da sueño no más”.*
- *“Que de repente hay niñitos peleadores. Sí, porque a ella le gusta correr sola y que esta niñita que le pega y varias veces se ha caído, entonces ¡esta niñita que me pega!, esa es la parte que no le gusta, a ella le gusta jugar sola, o sea correr sola porque siempre hay una niñita que la tira u otro niñito que le pasa a pegar y eso no le gusta, son tan desordenados algunos, me dice”.*

**3.- GRADO DE CONOCIMIENTO (aprendizaje): (criterio: Apropriación del currículum).**

La mayoría de los representantes de las familias consultados, opinan que envían a sus hijos/as al centro educativo por la *educación y aprendizaje* que reciben, además de ser considerado una alternativa para resolver su ausencia del hogar por razones laborales.

Sólo en un bajo porcentaje, la justificación se centra en la posibilidad de que sus hijos/as reciban alimentación, para resolver problemas de agresividad de ellos/as o por el prestigio y confianza que les brinda el establecimiento.

Por otra parte, manifiestan que, entre los aspectos que desearían que sus hijos/as aprendieran, destacan la posibilidad de trabajar en rincones o áreas y aprender idiomas. Es importante señalar que el aprendizaje de valores y normas de comportamiento está entre los aprendizajes que ellos más valoran.

Asimismo, las respuestas dan cuenta de un alto nivel de satisfacción de los entrevistados por los aprendizajes que el centro educativo entrega a sus hijos/as.

Dentro de las respuestas destaca un bajo porcentaje de los entrevistados que desearían que a sus hijos/as no se les coartara la creatividad y plantean, además, que se imponen demasiadas reglas, lo cual no es de su agrado.

Dentro de las actividades que los representantes de las familias consideran como preferidos por sus hijos/as, se encuentran las actividades

lúdicas y, en un porcentaje menor, el aprendizaje de inglés, computación, educación física y religión.

Todos los entrevistados opinaron que los niños/as entienden las instrucciones que el adulto a cargo les da, sin embargo, la mayor parte de ellos coinciden en que entienden más cuando les explica con estrategias y actividades, por ejemplo, a través del canto, baile, cuentos y cuando les explican con amabilidad, tono suave, con cariño. Se señala que los niños/as entienden menos cuando se le grita o trata de manera brusca.

La mayor parte de los entrevistados opina que lo que más les desagrada del establecimiento es la infraestructura/entorno, refiriéndose al mal estado de rejas, baños, basura, etc.

**Ejemplo de algunas respuestas, se presentan a continuación:**

**¿Ustedes por qué envían a sus hijos/as al jardín?**

- *“Yo la mando porque en el jardín yo encuentro que están más seguros, porque en la casa uno no lo puede sujetar de que se salgan al barro, y otra que van aprendiendo en el jardín para después ir al colegio”.*



- *“Yo creo que es una parte que tienen que pasar ellos, es lo primordial porque yo a mi hija me tuve que ver como en la obligación de mandarla al jardín porque cuando puse el más grande a kinder ahí me dijeron que porque ni había hecho jardín el niño, no me dijo, para eso están los jardines para que los niños asistan y se vayan preparando para cuando entren a clases al colegio, entonces con la otra tuve que meterla al jardín”.*
- *“Para que enfrenten mejor el primer año, porque la mayoría de los niños está estudiando el kinder como ya obligación, entonces, casi la mayoría sale leyendo en kinder, más preparado para primer año, aparte que de repente hay familias con escasos recursos y el que vengan al jardín tiene sus tres comidas, o sea tienen su desayuno, su almuerzo, su once entonces, a muchas familias le aliviana su existencia”.*

#### **4.- GRADO DE CONCIENCIA RESPECTO DE LAS NORMAS Y TOMA DE DECISIONES EN LA SALA: (criterio: clima y convivencia / gestión y liderazgo).**

La mayoría de los entrevistados coinciden en que sus hijos/as conocen las reglas de la sala y saben claramente que es lo que está

permitido hacer o no, las que en su mayoría contarían con la aprobación y aceptación de los niños/as.

Sólo en algunos casos manifestaron que los niños/as obedecían estas reglas porque no tenían otra alternativa.

Al mismo tiempo, los entrevistados dan cuenta de que el adulto, es quien toma las decisiones en la sala de actividades. Sin embargo, justifican esta situación, argumentando que esto es parte de las funciones y roles del adulto a cargo.

**Ejemplo de algunas respuestas, se presentan a continuación:**

**¿Ustedes creen que en algunas ocasiones son los niños/as los que pueden tomar decisiones?**

- *“Yo creo que no, mandar a la tía no, es que la tía le pregunta, les está preguntando”.*
- *“Yo creo que sí, porque a veces, están preguntando algo y ellos levantan el dedo y responden y se escuchan igual”.*
- *“Yo no creo”.*

¿Sus hijos/as saben qué cosas están permitidas hacer en la sala de actividades?

- *“Sí, no andar corriendo por la sala”.*
- *“Sí, en la mañana cuando yo la vengo a dejar hay algunos niños que juegan con rompecabezas y ella dice que no porque ya van a tomar la leche y no hay que jugar antes de tomar la leche”.*
- *“No pueden venir comiendo dulces ni nada”.*

A continuación se presenta el análisis correspondiente al Focus realizado a los niños/as.

#### 9.4.2 Focus Niños/as.

##### 1.- GRADO DE PARTICIPACIÓN EN LA SALA: (criterio: Interacciones adulto-niño/a).

A partir de las respuestas de los niños/as entrevistados, se destacan los siguientes aspectos:

La mayoría de los niños/as manifestó que se les permite elegir ciertas cosas dentro de su sala de actividades, especialmente cuando se trata de juguetes.

De las cosas que les gustaría poder elegir, la mayoría concordó que le agradecería tener la posibilidad de poder elegir otros materiales que se encuentran dentro de la sala de clases, pero a los cuales no tienen acceso.

Los niños/as entrevistados manifestaron respuestas divididas acerca de si el adulto a cargo sabía lo que a ellos les gustaba. De un total de doce entrevistados, seis dijeron que si sabían y seis que no lo sabían, dando a entender que esto obedecía, por una parte, a que se trataba de “un secreto que no se le puede contar a nadie” o que el adulto nunca les había preguntado qué es lo que les gustaba.

Ejemplo de algunas respuestas, se presentan a continuación:

¿Qué cosas pueden elegir ustedes en su sala?

- *“Podimos sacar hojas, juguetes, de todo”.*
- *“Ya, yo, supongamos que yo estoy jugando con cubos ya, pero si yo quiero jugar con otra cosa puedo sacar otra cosa pero ahí mismo la tengo que guardar, no dejarlo así, sacar todos los juguetes así no, ahí mismo hay que guardarlo pa’ que la tía no se enoje”.*

¿Creen que la tía sabe lo que les gusta hacer?

- *“No”.*

¿Por qué no?

- *“Porque nunca nos ha preguntao”.*

**2.- GRADO DE SATISFACCIÓN: (criterio: Interacciones adulto–niño/a).**

Todos los niños/as entrevistados manifestaron que les gustaba asistir al establecimiento, argumentando que este era un espacio donde podían jugar.

La gran mayoría de ellos/as manifestó que lo que menos les gustaba del jardín, eran las peleas.

Otra respuesta que se destaca, que los niños/as manifiesta desagrado por la realización de “tareas” o “trabajos muy largos” que deben hacer.

**Ejemplo de algunas respuestas, se presentan a continuación:**

**¿Qué es lo que más les gusta de asistir al jardín?**

- *“Sentarme a donde quiera y hacer lo que quiera cuando quiera y nada más”.*
- *“Mi gusta armar los rompecabezas”.*
- *“Ehhh, hacer tareas”.*
- *“Pintar y hacer letras, todo eso”.*
- *“Los cuentos”.*

**¿Qué es lo que menos les gusta de asistir al jardín? ¿Por qué?**

- *“A mi no me gusta jugar con los animales”.*
- *“Acostarnos”.*
- *“Que la tía nos trate mal cuando me porto mal”.*
- *“Hacer las tareas”*

### 3.- GRADO DE CONOCIMIENTO (aprendizaje): (criterio: Apropiación del currículum).

La mayoría de los niños/as entrevistados manifestó que asistían al centro educativo a desempeñar funciones tales como, trabajar y hacer tareas. También señalaron que asistían para aprender a leer, a dibujar, pintar, hacer letras y números.

Una minoría de los entrevistados dice que van al jardín a compartir, entre otras cosas.

Además, la mayoría de los niños/as declaró comprender las instrucciones del adulto a cargo. No obstante, existe un porcentaje de niños/as que plantearon, no siempre comprender las instrucciones de ésta.

Algunos manifestaron que no entienden, porque la *“tía habla muy rápido”*.

Ejemplo de algunas respuestas, se presentan a continuación:

¿Por qué creen que vienen (asisten) al jardín?

- *“A aprender a no pelear”*.

- *“A no pelear, a jugar con los compañeros”.*
- *“A compartir”.*
- *“Yo creo porque hay que aprender”.*
- *“Hay que hacer muchas clases y no quedarse durmiendo porque algunos se quedan durmiendo en la mesa, el otro día la Vicky estaba enferma y se quedó dormida en la mesa”.*

¿Qué es lo que más les ha gustado aprender en el jardín?

- *“A estudiar”.*

**4.- GRADO DE CONCIENCIA RESPECTO DE LAS NORMAS Y TOMA DE DECISIONES EN LA SALA: (criterio: clima y convivencia / gestión y liderazgo).**

Con respecto a quien ejerce la autoridad dentro de la sala, todos los niños/as coinciden en que es el adulto a cargo quien manda y, en ningún caso, ellos/as.

La mayoría de los niños/as coincide en conocer las reglas de la sala y esto implica saber lo que está permitido y no hacer. Un amplio porcentaje declaró que dentro de estas reglas, se encontraban el no gritar, correr en la sala, pegarle a los compañeros.



Ejemplo de algunas respuestas, se presentan a continuación:

Quiénes creen ustedes que “manda” en la sala?

- “Yo”.
- *“La tía manda, porque nos enseña cosas”.*
- *“La tía, porque esta escuela es de ella”.*
- *“La tía Lucy manda no más, no los grandes, porque debemos crecer para mandar a los hijos, es que mi mamá me preguntó que la tía Lucy manda en el jardín y la mamá manda en la casa”.*

¿En algunas ocasiones, pueden mandar ustedes?

- “Noooo”.
- *“No, somos niños”.*

¿Sabén qué cosas no pueden hacer en la sala?

- *“Correr”.*
- *“Y tampoco desordenar”.*
- *“No tirar piedras”.*
- *“No se puede pegar”.*
- *“No podemos rayar las murallas, también no podemos rayarnos la cara con plumones, también”*
- *“No tirar el pelo”.*

### 9.4.3 Análisis de focus familia y niños/as y su relación con hallazgos encontrados en la aplicación de otros instrumentos.

Al relacionar las evidencias entregadas por las respuestas de los focus, tanto de familia como de niños/as con los hallazgos de la aplicación de los otros instrumentos utilizados en el estudio, se puede concluir lo siguiente:

El primero es el que guarda relación con la calidad de las interacciones que se observan al interior del aula, las cuales pueden ser definida como de buena calidad, a partir de las respuestas dadas por niños/as y familias, respuestas que son altamente consistentes con los resultados de la subescala **Sensibilidad** de la Pauta Arnett, los que arrojaron altos puntajes en lo relacionado con la calidad de las interacciones adulto-niño/a.

En esta misma subescala, uno de los aspectos coincidentes entre los bajos puntajes encontrados y las respuestas dadas por las familias y niños/as, es lo que tiene relación con no dar explicaciones a los niños/as acerca las reglas o razones para el cumplimiento de éstas.

En ambos casos, declararon que el adulto a cargo es quien determinaba las reglas a seguir y que éstas no eran cuestionadas, lo que

concuerta con las respuestas encontradas en la pauta de valoración Arnett, en la cual se identifica un “alto valor a la obediencia” y donde se observa que un 51.2% de los adultos a cargo, enfatiza el obedecer como una característica importante por parte de los niños/as y sólo a veces se les explica a los niños/as la razón de las reglas que habían sido transgredidas, manifestadas, normalmente, por medio del mal comportamiento.

En el caso de las respuestas de las familias y niños/as, coinciden en declarar que el adulto a cargo, conoce los intereses de los niños/as y sabe lo que ellos/as prefieren; esto es consistente con los resultados de la subescala **Apego** de la Pauta Arnett, en la que se muestra a un adulto a cargo interesado en las actividades de los niños/as y que está siempre vigilante.

Otro aspecto que llama la atención y que podría relacionarse con las evidencias encontradas en los focus, es la que se refiere a la carencia de actividades variadas y desafiantes, lo que tendría relación con los bajos puntajes de la pauta de valoración, que evidencia la falta de estimulación por parte del adulto a cargo a realizar nuevas experiencias de aprendizaje. Asimismo, se observa que los niños/as reconocen no tener la posibilidad de acceder cotidianamente a cierto tipo de materiales y actividades, lo que concuerda con los bajos resultados encontrados en la subescala Actividades de la Ecers-R.

## X.- CAPÍTULO SIETE: CONCLUSIONES.

Luego de realizar el análisis de la información obtenida, a la luz de los objetivos planteados en el estudio y de los conocimientos adquiridos respecto de la importancia que tiene la preocupación por la calidad de la Educación Parvularia, a partir de la investigación realizada, se puede señalar lo siguiente:

1.- En relación con el objetivo *consensuar una definición operativa de prácticas pedagógicas de calidad en educación Preescolar, sobre la base de las definiciones de prácticas pedagógicas de calidad establecidas por JUNJI, Integra, MINEDUC y la evidencia y literatura internacional*, se logró consensuar una definición operativa de práctica pedagógica de calidad en Educación Parvularia, a partir de la opinión de los representantes nacionales y regionales de las regiones estudiadas. Este consenso se caracterizó por coincidir en la mayoría de los aspectos que la literatura nacional e internacional evidencia en relación al tema. Tal es el caso de:

1.1.- Las *Interacciones adulto-niño/a*, definidas como la capacidad del adulto a cargo para generar instancias de aprendizaje, en el que se promuevan interacciones afectivas y cognitivas en las que, en forma recíproca, los participantes resuelven problemas, evalúan actividades, clarifican conceptos, extienden la narrativa, entre otras. Este criterio

contemplaba, además, la capacidad del adulto a cargo de generar el equilibrio entre la iniciación de actividades y el desarrollo de éstas, posibilitando al niño/a la iniciativa y protagonismo en relación al cómo, qué, con qué, etc. Uno de los autores que enfatiza la importancia de este aspecto y, que ha sido un referente en la búsqueda de aportes teóricos desde la perspectiva internacional, es Debbie Cryer y sus estudios realizados en Estados Unidos.

1.2.- El segundo aspecto incorporado, hizo mención al *clima y convivencia*, definido como la capacidad del adulto a cargo para generar un clima afectivo y seguro, en el cual, se consensúan las reglas de convivencia, generando actitudes de bienestar, gozo, alegría y confianza. Este criterio también ha sido desarrollado en profundidad por la norteamericana Debbie Cryer.

1.3.- El tercer aspecto que fue parte de este consenso, consistió en la *apropiación del currículo*, el cual implica la capacidad del adulto a cargo de intencionar pedagógicamente, cada una de las experiencias de aprendizaje, planificando sistemáticamente, utilizando evaluaciones pertinentes y reflexionando de manera permanente sobre su práctica pedagógica. En este caso, el sustento teórico de más fuerza y, que aporta los elementos relevantes sobre la calidad del proceso, son los investigadores Wolfgang Tietze en Alemania y Brenda Taggart en Inglaterra.

1.4.- El cuarto concepto consensuado por el grupo de trabajo, fue la *preparación, capacitación y perfeccionamiento*. Este concepto dice relación con la formación continua del adulto a cargo, respecto de las características del párvulo, etapas de desarrollo, sus necesidades para promover aprendizajes más desafiantes, trabajar con la diversidad, detectar dificultades y derivar oportunamente. Importantes elementos teóricos que sustentan este aspecto, son nuevamente los estudios realizados en Inglaterra por Brenda Taggart y en Alemania por Wolfgang Tietze.

Los aspectos que a continuación se mencionarán, debieron ser consensuados a partir de la reflexión, debido a la necesidad de precisar y/o profundizar algunos aspectos que, si bien es cierto, no eran excluyentes de los recogidos en la evidencia nacional e internacional, el grupo interinstitucional consultado, solicitó enfatizar en algunos de ellos:

1.5.- Un aspecto al que se le dio especial importancia en la discusión, fue lo que respecta a la capacidad del adulto a cargo para desarrollar un trabajo colaborativo, en estrecha relación con la familia y comunidad, compartiendo metas en una relación de correspondencia y, en directa concordancia, con el proyecto educativo. Este aspecto fue denominado por el equipo como *alianza centro educativo-familia y comunidad*. Éste se evidencia, fundamentalmente, en la bibliografía inglesa y australiana; sin

embargo, W. Tietze, Clifford, R. y Taggart, B. hacen referencia a la importancia de éste, en lo que a la calidad educativa se refiere, en las diversas investigaciones realizadas.

1.6.- El otro aspecto al que el grupo interinstitucional le otorgó relevancia, manifestando la necesidad de ser explicitado fue la capacidad del adulto a cargo para liderar el proceso educativo, de manera democrática y potenciadora, favoreciendo la reflexión y participación de los actores involucrados, promoviendo normas de convivencia, diálogo permanente, participativo y respetuoso, el que se decidió nominar como *gestión y liderazgo*.

2.- Respecto del objetivo que pretende *Identificar los factores internos y externos que determinan prácticas pedagógicas de mayor calidad, en particular para los niños/as más vulnerables*, se puede concluir que:

Los cuatro instrumentos utilizados para medir la calidad funcionaron muy adecuadamente, como lo demuestran las altas correlaciones entre los diversos indicadores de la calidad medidos, entre ellos y entre sus subescalas. Así se demostraron:

- ✓ Correlaciones altamente significativas, entre la Calidad Global, directas, con los porcentajes de actividades positivas para incrementar el desarrollo cognitivo y socioemocional e inversas con las actividades negativas.

Esto evidencia que a mayor Calidad del Ambiente Educativo de la sala mayor cantidad de actividades positivas para el desarrollo cognitivo y socioemocional y menor cantidad de actividades negativas para el desarrollo.

- ✓ Correlaciones positivas muy altas del clima de la sala y todas sus subescalas con la calidad global (sólo la subescala Apego no presentan relaciones significativas con la subescala Actividades).



- ✓ Existen también altas correlaciones del clima de la sala y sus subescalas, directas con los porcentajes de actividades positivas para incrementar el desarrollo cognitivo y socioemocional e inversas con las actividades negativas.

Lo anterior, evidencia la importancia del adecuado clima de la sala, pues se demuestra que a mayor calidad de éste, existe mayor calidad en la subescala Actividades del ambiente educativo, mayor proporción de actividades positivas cognitivas y socioemocionales y menor proporción de actividades negativas para el desarrollo del niño/a.

En relación con las **variables que se asocian a la calidad**, podemos señalar lo siguiente:

2.1.- Variables internas (del centro, de la educadora): Respecto de los factores internos que se observaron en las salas de actividades, se puede afirmar que las prácticas presentan mayor calidad en cuanto a las relaciones interpersonales entre adultos y niños/as y, entre los niños/as entre sí. Por otra parte, si el clima emocional de la sala es adecuado, se observan prácticas de mejor calidad. La disciplina es un elemento que se asocia con mejores prácticas y son los centros particulares los que destacan en este aspecto. Estos factores se subdividen en dos categorías:

los relativos al establecimiento y los relacionados a los adultos a cargo. Los hallazgos fueron los siguientes:

#### 2.1.1.- Del centro:

Cuando el **nivel es heterogéneo**, se evidencia asociación con el promedio de actividades positivas para el desarrollo cognitivo y socioemocional. Esto concuerda con lo encontrado en las investigaciones de Taggart, 2004 y Cryer, 2006 y de los estándares de calidad NAEYC, 1984, 1999, 2005 (Estados Unidos) y SCRC, 2005 (Escocia).

Cuando el **tipo de centro** es municipalizado, el promedio de calidad global, la calida del clima y la proporción de actividades positivas para el desarrollo cognitivo y socioemocional, es significativamente menor, que todos los otros tipos de centro.

A pesar de que los colegios particulares fueron elegidos intencionadamente para esta muestra, entendiendo que tienen los mejores resultados PSU y que obtienen promedios generales más altos que los demás **tipos de centro**, en las distintas mediciones realizadas en este estudio, se pudo observar que, en algunos aspectos de la calidad, no son significativamente diferentes de los establecimientos de JUNJI e Integra.

Sin embargo, se observan diferencias significativas, entre el **tipo de centro** y el promedio de actividades positivas para el desarrollo cognitivo y socioemocional; es decir, cuando el establecimiento es particular el promedio de actividades positivas es significativamente más alto que todos los otros tipos de centros, a excepción de los establecimientos de la Fundación Integra.

Se aprecia que, en general, los establecimientos pertenecientes a la Junta Nacional de Jardines Infantiles y a la Fundación Integra, tienen una calidad similar; en el caso de los establecimientos Mineduc, son los que se presentan con la más baja calidad en forma sostenida, mientras que los establecimientos con transferencia de fondos, no son significativamente diferentes de los colegios particulares ni de los establecimientos pertenecientes a la Fundación Integra en la medición de la subescala Actividades. Lo anterior, es concordante con investigaciones realizadas por Taggart, 2004.

Cuando el **coeficiente adulto-niño/a** es mayor, las proporciones de actividades negativas cognitivas y socioemocionales son mayores.

Asimismo, cuando el **número de niños/as matriculados** es mas bajo, la calidad del ambiente educativo es mayor.

Por otra parte, cuando el **número de niños/as presentes** en la sala es menor, la calidad en la subescala Actividades del ambiente educativo tiende a ser mayor. Estos hallazgos son similares con numerosos estudios internacionales, **Estados Unidos** (Phillipsen et al, 1997; Whitebook et al, 1989; Helburn, 1995); **Holanda** (WBK, 2001); **España** (Lera, 1999, 2002, 2004); **Inglaterra** (OFSTED, 2001 estándar 2) y **Alemania** (Tietze, Rossbach & Grenner, 2005).

Cuando existen **otros espacios interiores y disponibilidad de muebles** para la realización de actividades diarias, el promedio de calidad global es mayor. Esto concuerda con los estándares ingleses OFSTED, 2001 (estándar 4 y 5); los estándares australianos FDCQA, 2004 (Principio 2.1, 2.2 y 2.3) y los norteamericanos NAEYC, 1984, 1999, 2005 (criterio 7). Además, se encontró similitud con los estudios realizados por Tietze y Viernickel, 2003; Tietze, Rossbach & Grenner, 2005.

Cuando se realiza **evaluación del personal**, los promedios de calidad global aumentan. Lo anterior, es concordante con investigaciones realizadas por Taggart, 2004; Tietze y Viernickel, 2003. A su vez, existe relación con los estándares OFSTED (Inglaterra 2001, estándar 2); FDCQA (Australia, 2004 Área de calidad 5) y NAEYC (Estados Unidos 1984, 1999, 2005 criterio 4).

Cuando las **interacciones adulto-niño/a** son positivas, los promedios de calidad global aumentan. Esto coincide con los estudios de Taggart, 2004; Tietze y Viernickel, 2003; Tietze, 1998; Tietze, Rossbach & Grenner, 2005 y Cryer, 2006, además de los estándares australianos FDCQA (2004 Principio 1.1), los norteamericanos NAEYC (1984, 1999, 2005 criterio1) y los escoceses SCRC (2005).

Cuando la **información es otorgada a los padres**, el promedio de calidad global aumenta. Esto es concordante con las investigaciones de Tietze y Viernickel, 2003; Tietze, Rossbach & Grenner, 2005 y con algunas experiencias realizadas en España (Mas Bebés) y con los estándares OFSTED (Inglaterra, 2001; estándar 12); FDCQA (Australia, 2004; Principio 1.3) y SCRC (Escocia, 2005).

No se encontraron relaciones estadísticamente significativas con las variables: número de adultos en sala, edad niño/a menor en meses, edad niño/a mayor en meses, tipo de jornada, supervisiones al año, dimensiones de la sala (m<sup>2</sup> de la sala), espacio para dormir, espacio para comer, baño propio, coordinación con otros centros.

### 2.1.2.- Del adulto a cargo:

Cuando el adulto a cargo tiene el **título de educador**, el promedio de calidad global, calidad del ambiente educativo y proporciones de actividades positivas cognitivas y socioemocionales es mayor.

En relación con lo anterior, cuando la **institución formadora** es una universidad tradicional, los promedios de proporciones de actividades positivas para el desarrollo cognitivo y socioemocional tienden a ser más altos. Asimismo, se aprecia que los adultos a cargo formados en universidades privadas presentan mayor calidad global, la que es significativamente más alta con los formados en institutos.

Por otra parte, cuando la **institución formadora** es un instituto profesional, los promedios de proporciones de actividades negativas socioemocionales tienden a ser mayores.

Todos los elementos anteriores se asemejan con las investigaciones relacionadas a la formación del adulto y la debida preparación y conocimientos que requiere para asumir la tarea educativa; Lera, 1999, 2002, 2004; Tietze, Rossbach & Grenner, 2005 y con los estándares OFSTED (Inglaterra, 2001; estándar 1 y 11) y FDCQA (Australia, 2004; Área de calidad 3).

Cuando el **número de años de experiencia en el centro** es mayor, el clima del ambiente educativo es peor.

Cuando el adulto a cargo **planifica** apoyado con otras personas, el promedio de calidad global aumenta. A su vez, cuando el adulto a cargo participa de la **planificación**, el promedio de actividades positivas para el desarrollo socioemocional aumenta. Esto concuerda con los estudios realizados por Tietze y Viernickel, 2003; Tietze, Rossbach & Grenner, 2005.

No se encontraron relaciones estadísticamente significativas con las variables: número educadores en sala, número asistentes en sala, número de colaboradores (madres u otros), edad del adulto a cargo, sexo, estado civil, número de años de experiencia en el nivel, religión, número horas semanales de contrato, número horas de perfeccionamiento, total horas semanales de madres colaboradoras, existencia de la planificación, frecuencia de planificación, horas de planificación y satisfacción laboral.

2.2.- Variables externas (rural-urbano y región): De acuerdo a los resultados obtenidos y al marco teórico que sustenta este trabajo, se puede señalar que existen algunos factores externos que apuntan a una mayor calidad de las prácticas educativas. De esta manera, se pueden destacar los siguientes hallazgos:

La **Región** de Coquimbo tiene una calidad global significativamente mayor comparada con las otras regiones.

Por su parte, la **Región** del Bío-Bío tiene promedios en la sub escala de actividades de la calidad del ambiente educativo significativamente mayores que la Región metropolitana.

Finalmente, la **Región** de la Araucanía tiene un promedio significativamente mayor de actividades positivas para el desarrollo cognitivo, que las regiones del Bío-Bío y la Metropolitana.

No se encontraron relaciones estadísticamente significativas con la variable Rural-urbano.

Aún cuando existen coincidencias entre los hallazgos encontrados en este estudio y la revisión bibliográfica realizada, es importante señalar que la literatura e investigación internacional destaca, además, otros aspectos relevantes a la hora de evaluar la calidad, los que son necesarios de analizar y considerar como desafíos en la búsqueda del mejoramiento continuo. Es así como, Mitchell, Cooperstain y Lamer (1992) se refieren a aspectos relativos a la salud y seguridad de los niños/as; los estándares escoceses (2005) otorgan relevancia al momento de la bienvenida y valoración del niño/a como individuo, así como la atención a las



necesidades específicas, la promoción del bienestar, salud, nutrición y seguridad.

Brown Miller (1990) y Cryer (1997, 2006) describen la importancia que los padres le otorgan a la calidez del personal que atiende a sus hijos; estos autores también destacan la calidad de un buen programa educativo y la propuesta de actividades específicas dentro de los planes de estudio.

Por su parte, Whitebook et al (1989) describe la relevancia de los cuidados dados a los niños/as y su incidencia en el desarrollo. Además, la experiencia holandesa de acreditación de calidad (WBK, 2001) demuestra el valor de la calidad educacional, el entrenamiento del personal y la posibilidad de contar con espacios destinados para juegos.

Los estándares ingleses (OFSTED, 2001) concuerdan con varios de los aspectos nombrados anteriormente, por ejemplo, los que tienen relación con el cuidado, aprendizaje y juego, la seguridad y protección, además de los cuidados relativos con la salud de los niños/as, la comida y bebida que se le ofrece en términos de necesidades físicas y exigencias religiosas, la igualdad de oportunidades, las necesidades especiales y la posibilidad de compartir la documentación existente en el centro como mecanismo de eficiencia y seguridad de la administración, así como la promoción del bienestar y aprendizaje de los niños/as. Tietze y Viernichel,

2003 concuerdan con varios de estos aspectos como es la seguridad, alimentación, desarrollo, integración de la discapacidad. Asimismo, los estándares australianos (FDCQA, 2004) en directa relación con los estándares ingleses y hallazgos de investigadores alemanes respecto de la salud, higiene, nutrición, seguridad y bienestar; así como la relevancia que le otorgan a la dirección y administración de los establecimientos a la hora de constatar la calidad.

Los estudios realizados por SpieB & Tietze, 2002 y Tietze y Förster, 2005 hacen mención a otro aspecto fundamental en esta búsqueda de sistemas de calidad y se refiere al sello de calidad para constatar la buena calidad en función de estándares.

3.- En relación con el objetivo que persigue: *Realizar observación y registro de prácticas pedagógicas de calidad en los siguientes tipos de establecimientos: Jardines Institucionales JUNJI e Integra, Jardines Transferencia JUNJI e Integra, Escuelas Mineduc y Colegios Particulares, que atienden niños/as de 0 a 4 años* se puede concluir que:

3.1.- En relación con la calidad global:

3.1.1.- Los colegios particulares obtuvieron el promedios más alto en calidad global, seguido de los establecimientos JUNJI, Integra, Transferencias de Fondos y Mineduc, el que obtiene el promedio más bajo.

3.1.2.- En un análisis por subescala, el más bajo rendimiento en todos los tipos de centros se observó en la subescala Actividades y, los promedios mas altos, se encontraron en la subescala Interacción; las mayores debilidades se observan en las experiencias que se le ofrecen a los niños/as y la mayor fortaleza son las interacciones entre los párvulos, entre los adultos y los niños/as y entre el personal.

Específicamente, en el caso de los establecimientos Mineduc, sólo se observa una fortaleza que dice relación con las interacciones entre el personal.

Los establecimientos pertenecientes a JUNJI, por su parte, destacan en variables como la distribución del espacio y del tiempo, la forma en que reciben y despiden a los niños/as, el apoyo del lenguaje, el desarrollo motriz fino, la supervisión permanente hacia los niños/as, las provisiones para los padres, la supervisión hacia el personal y las oportunidades de desarrollo profesional. Sus debilidades se manifiestan en aspectos estructurales (muebles adecuados para el relax y confort, muebles mullidos, la forma en que los niños/as duermen siesta) y todos los ítems relacionados con las siguientes actividades: música y movimiento, bloques, juego dramático, agua y arena y naturaleza y ciencia y aceptación de la diversidad.

En el caso de los establecimientos pertenecientes a la Fundación Integra, sus fortalezas son coincidentes con los de JUNJI, además, del uso del lenguaje para el desarrollo del razonamiento que se observa de manera muy positiva. Las debilidades que evidencia esta institución, tienen relación con el momento de la siesta, contar, usar libros y todos los ítems relacionados con las siguientes actividades: música y movimiento, bloques, juego dramático, agua y arena y naturaleza y ciencia, y aceptación de la diversidad. Los ítems “provisiones para las necesidades personales” y “necesidades profesionales del personal”, también son evaluados como debilidad.

Por otra parte, los establecimientos con Transferencias de Fondos tienen fortalezas en relación con el tipo de interacción que se presenta diariamente en las salas entre los niños/as, entre los adultos y los niños/as, entre el personal y los momentos de recepción y despedida; la supervisión y evaluación del personal, también son aspectos fuertes en estos establecimientos. Las debilidades se presentan en las actividades que se les ofrece a los niños/as, así como el momento de la siesta y las necesidades personales del personal.

Finalmente, los colegios particulares coinciden con las fortalezas de los otros tipos de centros, e incluyen las prácticas de salud y seguridad y la disciplina; sólo en este tipo de centro, el uso de libros obtiene una puntuación positiva. Las debilidades son el tipo de actividades ofrecidas a los niños/as, la falta de bloques al alcance, la ausencia de instancias para los juegos socio dramáticos, para el trabajo con la naturaleza y ciencia y para la aceptación de la diversidad.

### **3.2.- En relación con el clima de la sala de actividades:**

3.2.1.- En términos generales, se puede señalar que, los aspectos que obtuvieron más bajos puntajes, tienen relación con el valor de la obediencia, la explicación de la razón de las reglas transgredidas, la

estimulación de nuevas experiencias, el contacto ocular con los niños/as, la ejercitación del autocontrol y el desarrollo de la autonomía.

Como fortalezas generales, se aprecia dar atención individual y positiva a niños/as, el entusiasmo de los adultos observados en las actividades y su relación con los esfuerzos de los niños/as, la estimulación a exhibir conductas sociales como compartir y ayudar, la escucha atenta cuando los niños/as se dirigen a ellos, el tiempo considerado para las actividades que implican interacción, el tono amable y cálido para con los niños/as, la búsqueda de la comprensión de los mensajes emitidos, la ausencia de castigos y las explicaciones para entender las situaciones conflictivas; además, se presentan como muy positivos, señalar los errores o faltas en que incurren los niños/as y no emitir juicios para con ellos.

3.2.2.- En el caso de los establecimientos Mineduc, los promedios más altos, corresponden a la subescala Apego y la mayor debilidad se observa en la subescala Firmeza, lo que implica una carencia en la disciplina y control sobre sus grupos a cargo. Detallando la situación de esta institución, se puede decir que, los adultos a cargo se muestran cercanos a los niños/as, no incurren en actitudes amenazantes ni prohibitivas, por el contrario, se muestran interesados en las actividades que realizan. Los aspectos preocupantes de esta institución, son los referidos al contacto visual, a la falta de tolerancia frente a los comportamientos indeseados, a

la falta de razones para el castigo por reglas no cumplidas, al deficitario trabajo del autocontrol, a la pobreza de estímulos para las nuevas experiencias y a la actitud y postura del adulto, que favorezca la vinculación con los niños/as.

Respecto de los establecimientos pertenecientes a JUNJI, los estudios por subescalas muestran que los promedios más altos se observan en la subescala Calidez y Apego, reflejados en la actitud cálida hacia los niños/as y a la muestra de interés por las actividades que ellos desarrollan; la subescala más débil corresponde a Firmeza, manifestándose en los problemas para abordar la disciplina y control sobre sus grupos. Específicamente, son aspectos fuertes en esta institución, la actitud del adulto a cargo de cercanía que carece de juicios críticos, hostilidad, castigos o amenazas. Por el contrario, se dirigen a los niños/as, de manera que los puedan entender, los supervisan en forma directa y se muestran cálidos y cercanos con ellos/as. Los aspectos que requieren revisión en esta institución, son los relacionados a la falta de control en términos de obediencia, explicando razones ante la falta de cumplimiento; además, se aprecia la falta de estímulos para intentar nuevas experiencias.

Los establecimientos pertenecientes a la Fundación Integra, muestran promedios más altos en la subescala Calidez y más bajos en Firmeza, lo que es coincidente con el resto de las instituciones. En forma

pormenorizada, se observan como aspectos destacados la calidez con que se les habla a los niños/as, la atención a sus requerimientos, la búsqueda de estrategias que favorezcan la comprensión de los niños, la supervisión cercana y el no incurrir en críticas, juicios, irritación u hostilidad, amenazas, castigo, no magnificar errores o faltas, ni incurrir en actitudes prohibitivas ni castigadoras. Las debilidades observadas en esta institución dicen relación con la falta de estrategias que resguarden la obediencia, las explicaciones de las razones de las reglas no cumplidas, la falta de estímulos para intentar nuevas experiencias.

En el caso de los establecimientos con Trasferencias de Fondos, la subescala que muestra promedios más altos, corresponde a Calidez, reflejada en la actitud cercana y afectuosa con los niños/as; por su parte, la subescala más débil es Firmeza. Como fortalezas de este tipo de institución, se evidencia la cercanía de los adultos hacia los niños/as y la ausencia de actitudes críticas irritables u hostiles, amenazadoras, castigadoras, así como no incurrir en actitudes prohibitivas o duras, ni ponderar los errores y faltas cometidas por los niños/as. Las debilidades presentes, tienen relación con la falta de estrategias para el control de la obediencia, la falta de explicaciones de las razones de reglas no cumplidas y la falta de estímulos para el intento de nuevas experiencias.



En el caso de los colegios particulares, los puntajes más altos se observan en la subescala Calidez y los más bajos en las escalas de Sensibilidad y Firmeza, reflejadas en la falta de atención a las necesidades de niños/as y a la falta de estrategias adecuadas para la disciplina y el control. Específicamente, las fortalezas de los colegios particulares se observan en la calidez hacia los niños/as, en escuchar atentamente sus requerimientos, la búsqueda de la comprensión por parte de los niños/as cuando les hablan y la estimulación para exhibir conductas como compartir y ayudar. Por el contrario, los adultos a cargo no juzgan a los niños/as, ni les hablan con hostilidad; no amenazan para controlar, ni se muestran innecesariamente duros para prohibir algo, no magnifican las faltas y errores en los que incurren los niños/as. La mayor fortaleza, es que los adultos no incurren en castigos sin explicación, siendo la única institución que ponderó con el máximo puntaje en este ítem. Los aspectos preocupantes en estos establecimientos dicen relación con el alto valor dado a la obediencia.

### **3.3.- En relación con las actividades pedagógicas cognitivas y socioemocionales.**

3.3.1.- En términos generales, se puede concluir que en la mayoría de los casos estudiados se presentan más actividades socioemocional positivas que las relativas al logro cognitivo. Preocupa las ponderaciones altas en las

actividades negativas para ambos desarrollos, principalmente, en el logro cognitivo.

3.3.2.- En el caso de los establecimientos Mineduc, se puede observar que presentan muchas más actividades socioemocionales positivas que las relativas al desarrollo cognitivo, las que sólo se observan en un porcentaje máximo de alrededor de 30%; llama la atención que el 63% de actividades sean negativas para el logro cognitivo en estas aulas y un 44% de actividades negativas en el logro socioemocional.

Específicamente, en los establecimientos pertenecientes a JUNJI, se evidencian promedios más altos en las actividades positivas para el desarrollo socioemocional. Sin embargo, preocupa el que se observe un promedio de 7% de actividades negativas para este aspecto. Por otra parte, estos resultados son similares para las actividades positivas cognitivas, no obstante, la presencia de actividades negativas en este ámbito, en promedio, duplican el anterior (13%), llegando a un máximo de 55% de presencia, situación que merece ser atendida por esta institución.

Los establecimientos pertenecientes a la Fundación Integra, arrojan un promedio bastante más alto en actividades positivas socioemocionales (82%) y un promedio de 7% de actividades negativas en este ámbito. En el caso de las actividades cognitivas, se observa un promedio de 65%

actividades positivas. Cuando se trata de actividades negativas para el desarrollo cognitivo, los resultados evidencian un promedio de 12% de éstas, llegando a presentarse en un porcentaje máximo de 87%.

Los establecimientos con Transferencia de Fondos presentan un 72% de promedio para las actividades positivas socioemocionales. En el caso de las actividades negativas, su promedio alcanza el 7%, llegando a un máximo de 67% de presencia. Respecto de las actividades para el desarrollo cognitivo, llama la atención que sólo se evidencia un promedio de 49% de actividades positivas para este ámbito, con lo cual se presenta como la institución con promedios más bajos en esta área. Asimismo, las actividades negativas para el desarrollo cognitivo, se presentan con un promedio de 18%, llegando a un máximo 90% de presencia.

Por último, para el caso de los colegios particulares, los resultados son levemente superiores al ser comparados con el resto de los centros del estudio. En promedio, se observa un 92% de actividades positivas para el logro socioemocional, siendo el mínimo 69%. Para las actividades negativas en este ámbito, su promedio obtiene sólo 3%, sin embargo, es importante destacar la existencia de un máximo de actividades negativas socioemocionales en un porcentaje que alcanza 22%.

Por otra parte, en relación con las actividades cognitivas, se evidencia un promedio de 81% de actividades positivas, siendo el mínimo de 57%, lo que nos permite indicar que, en más de la mitad de los colegios particulares estudiados, es posible encontrar actividades positivas para el desarrollo cognitivo de los niños/as. Asimismo, para las actividades negativas en este ámbito, se observa un promedio de 12%, llegando a alcanzar un máximo de presencia de un 62%, situación que merece ser atendida en estos establecimientos.

4.- En relación con el objetivo que se refiere a *Sistematizar los instrumentos e indicadores disponibles que permitan evaluar las condiciones institucionales para el desarrollo de prácticas pedagógicas de calidad y proponer los más adecuados para una evaluación de impacto*, se puede señalar lo siguiente:

Como una aproximación real al estudio solicitado desde el Ministerio de Educación, se seleccionó una batería de instrumentos, algunos de ellos, elaborados por especialistas internacionales, ya habían sido utilizados en investigaciones anteriores y que se habían comportado adecuadamente a la realidad nacional (Iters-R, Ecers-R, Cis), incorporando además un instrumento nacional (Pauta CEDEP).

Como se ha observado en el informe y en la descripción de éstos, la batería de instrumentos permite medir y/o monitorear las prácticas educativas de cualquier establecimiento de educación parvularia, requiriendo personas rigurosamente entrenadas para su aplicación. Esto se complementó con un cuestionario aplicado al educador, asimismo, se consideró adecuado conocer la opinión de los beneficiarios directos de la calidad educativa: niños y padres, por lo que también se ha elaborado un conjunto de preguntas que direccionaron los Focus Group en dichos estamentos.

Los instrumentos utilizados y sugeridos son los siguientes:

**4.1. La Escala ITERS-R**, revisada, (Harms et al. 2003, traducida al español por sus autores). Esta escala evalúa la calidad del entorno organizado para los infantes. Consta de 39 ítems ordenados en siete subescalas, denominadas: Espacio y muebles, Rutinas de cuidado personal, Actividades de Escuchar y hablar, Actividades de Aprendizaje, Interacción, Estructura del Programa, y Padres y personal. Cada ítem es evaluado desde 1 a 7 puntos. Los ambientes evaluados pueden ser catalogados de acuerdo al puntaje obtenido, en cuatro categorías: inadecuado (1), mínimo (3), bueno (5) y excelente (7). Los puntajes intermedios corresponden a salas con todos los requisitos para quedar en una categoría y solo algunos de la siguiente. La asignación de puntaje a cada ítem está clara y precisamente descrita en el Manual de Instrucciones.

Las modificaciones realizadas a la Iters original fueron realizadas por los expertos, considerando diversas investigaciones en Europa y Estados Unidos, así como resultados de encuestas a educadores quienes aplicaban la Iters original en sus salas y además, considerando los avances que hoy se conocen en relación a lo que el menor de tres años requiere para un desarrollo óptimo.

Este instrumento fue evaluado psicométricamente por el equipo

investigador, informando a continuación respecto de la primera inspección de la confiabilidad y validez.

#### 4.1.1. Aspectos psicométricos de la escala ITERS-R.

**a) Confiabilidad de la ITERS-R:** Como una primera inspección de la confiabilidad de la ITERS-R, hemos evaluado la consistencia interna de la escala total y de su subescalas, vía alfa de Cronbach. A continuación presentamos un cuadro con estos resultados, ellos avalan la confiabilidad de la escala y sus dimensiones. En la escala total (eliminados los ítems 23 y 32, que presentaron gran cantidad de ceros, no aplicables) el Alfa fue de .93 y las de todos los ítems fluctuaron entre .918 y .927, es decir, corresponden todos a .92. En cuanto a las sub escalas todas obtuvieron alfas entre .71 y .88, todas superiores a .70 que es considerado mínimo adecuado de confiabilidad.

**Tabla N°75 Alfas de Cronbach de ITERS-R Total y por sub escalas**

Escala	Numero de casos	Alfa de Cronbach
ITERS-R Total	39	.93
Espacio y muebles	45	.73
Rutinas de cuidado personal	42	.87
Escuchar y hablar	45	.88
Actividades (sin ítem 23)	44	.71
Actividades (con ítem 23)	25	.75
Interacción	45	.81
Estructura del programa	45	.85
Padres y personal	43	.71

En cuanto a las correlaciones de los ítems con la escala total, para la escala total treinta y un ítems presentaron correlaciones significativas con el total de la escala, cinco no alcanzaron significación (1, 20, 21, 34 y 35) probablemente por lo reducido de la muestra, dos presentaron la direccionalidad correcta pero no se correlacionaron significativamente (5 y 24) y uno no fue significativo pero además su dirección fue inversa (32 eliminado).

Con respecto a las sub-escalas, en la que evalúa los muebles y el espacio, uno de sus ítems no alcanzó significación, el 5 que presentó una  $r=.28$  con una  $p<.06$ , el resto de los ítems correlacionaron positiva y significativamente con  $r$  que fluctuaron entre  $.62$  y  $.77$ ; en la sub-escala Rutina, todos sus ítems se correlacionaron de manera altamente significativa con  $r$  que variaron entre  $.50$  y  $.82$ . Con la subescala que mide la calidad de los estímulos para el lenguaje ocurre lo mismo y sus correlaciones varían entre  $.62$  y  $.91$ ; en la sub-escala Actividades hay dos ítems que no se correlacionaron significativamente con el total de esta sub-escala, el 23 (eliminado) y 24, el resto de los ítems presentaron  $r$  entre  $.36$  y  $.77$ ; en la sub-escala Interacciones todos los ítems correlacionaron de manera directa y altamente significativa con el total de la escala con  $r$  entre  $.84$  y  $.91$ ; con la que mide la estructura del programa ocurre lo mismo pero las correlaciones varían entre  $.74$  y  $.83$ ; por último en la sub-escala Padres y personal, también todos los ítems se correlacionan adecuadamente con el



total de la sub-escala, con  $r$  entre .30 y .76.

De todo lo anterior se desprende que la escala es confiable para ser usada en la realidad chilena y que habría algunos ítems que merecerían una revisión más profunda como exhibiciones para los niños (5), promoción de la aceptación de la diversidad (24) y previsiones para niños discapacitados (32).

**b) Validez de la Escala ITERS-R :** En relación a la validez, se puede consignar que la escala presentó resultados, coherentes con la teoría y con otros resultados de investigaciones chilenas lo que es un indicador su validez. Por otra parte, sus correlaciones positivas con la calidad del Clima (Arnett) y con las proporciones de Actividades positivas para el desarrollo cognitivo y el desarrollo social (Pauta CEDEP) son un indicador de validez convergente, así como sus correlaciones inversas con las proporciones de actividades negativas para ambos tipos de desarrollo (Pauta CEDEP) son indicadores de validez divergente (ver tabla que sigue).

**Tabla N°76 Correlaciones de la escala Iters-R con otras Variables indicadoras de Calidad del Ambiente educativo de la sala de Actividades.**

Variable	r de Pearson	p	N
Calidad del Clima (Arnett)	.75	<.0001	37
Porcentaje actividades positivas cognitivas	.56	<.0002	39
Porcentaje actividades negativas cognitivas	-.45	<.004	39
Porcentaje actividades positivas sociales	.61	<.0001	39
Porcentaje actividades negativas sociales	-.54	<.0004	39

(Ver Anexo N° 12)

**4.2. La Escala ECERS-R** (Harms, Clifford y Cryer, 2003). Pauta de observación denominada escala de calificación del ambiente para niños/as, posee características similares a la escala anterior y consta de 43 ítems, agrupados en siete subescalas: Espacio y muebles, Rutinas de cuidado, Lenguaje y Razonamiento, Actividades, Interacción, Estructura del programa, y Padres y Personal.

La escala entrega una descripción detallada y precisa para las puntuaciones de cada uno de los ítems. Cada ítem es evaluado desde 1 a 7 puntos.

Este instrumento ha sido utilizado con éxito en diversos países, además, de EEUU, Canadá, España, Alemania, Inglaterra, Suecia, Austria, Portugal, Corea del Sur, India, Nueva Zelandia y otros países. Siendo considerada su aplicación altamente positiva. Ha sido diseñada para ser

utilizada en cualquier contexto educativo, por una persona entrenada, considerando que “hay quienes postulan la existencia de aspectos comunes y universales en el concepto de calidad”<sup>61</sup>

Este instrumento fue evaluado psicométricamente por el equipo investigador, informando a continuación por tanto, se puede concluir que la Ecers-R es un instrumento válido para ser usado en la realidad de la Educación Parvularia Nacional.

#### 4.2.1 Aspectos psicométricos de la escala Ecers-R.

**a) Confiabilidad Ecers-R:** Como una primera inspección de la confiabilidad de la Ecers-R, hemos evaluado la consistencia interna de la escala total y de su sub escalas, vía alfa de Cronbach: A continuación presentamos un cuadro con estos resultados, ellos avalan la confiabilidad de la escala y sus dimensiones. En la escala total (eliminados los ítemes 27 y 37, que presentaron gran cantidad de ceros, no aplicables) el Alfa fue de .94 En cuanto a las subescalas todas obtuvieron alfas entre .70 y .86, todas se pueden considerar confiables.

---

<sup>61</sup> Herrera María Olivia, María Elena Mathiesen y Ana María Pandolfi. Escala de valoración del entorno educativo pre-escolar (ECERS): Boletín de Investigación educativa. P.U.C., vol 12, 1997.

**Tabla N°77 Coeficientes Alfa de Cronbach de la escala Ecers-R y sus Sub-escalas.**

Escala	Numero de casos	Alfa de Cronbach
Iters-r total	75	.94
Espacio y muebles	81	.76
Rutinas de cuidado personal	80	.83
Escuchar y hablar	81	.83
Actividades (sin ítem 23)	81	.84
Actividades (con ítem 23)	59	.83
Interacción	81	.86
Estructura del programa	81	.86
Padres y personal	76	.70

En cuanto a las correlaciones de los ítems con la escala total de la Ecers-R, de los 41 ítems utilizados treinta y nueve correlacionaron de manera altamente significativa, con  $r$  entre .30 y .70, la gran mayoría sobre .40, hubo un ítem que no alcanzó significación el 39 “Provisiones para las necesidades del personal” ( $r=.22$   $p<.06$ ) otro, el 28 “Promoviendo la aceptación de la diversidad” ( $r=.17$   $p<.15$ ). Con respecto a las subescalas, en la que evalúa los muebles y el espacio, todos sus ítems correlacionaron de manera altamente significativa con el total de la subescala, e con  $r$  que fluctuaron entre .45 y .66 y  $p<.0001$ ; en la subescala Rutina, sucede lo mismo, todos sus ítems se correlacionan de manera altamente significativa con  $r$  que variaron entre .60 y .77; en la subescala que mide la calidad de los estímulos para el lenguaje también todas sus correlaciones son altamente significativa con  $r$  que varían entre .68 y .78; en la subescala Actividades, sin el ítem 27 que se eliminó en este estudio, hubo un ítem

que no se correlacionó significativamente con el total de esta subescala, nuevamente el 28, el resto de los ítems presentaron correlaciones altamente significativas ( $p < .0001$ ) con  $r$  entre .39 y .78 al correlacionar todos los ítems con el total de la escala, todos presentaron significación, los ítems 27 y 28 de baja significación (.03 y .05 respectivamente, mientras que todos los otros fueron altamente significativos ( $p < .0001$ ); en la subescala Interacciones todos los ítems correlacionaron de manera directa y altamente significativa con el total de la escala con  $r$  entre .78 y .89; con la que mide la estructura del programa ocurre lo mismo, las correlaciones varían entre .79 y .85; por último en la subescala Padres y personal, también todos los ítems se correlacionan adecuadamente con el total de la subescala, con  $r$  entre .40 y .75.

De todo lo anterior se desprende que la escala es confiable para ser usada en la realidad chilena y que habría algunos ítems que requerirían una revisión más profunda como: Promoviendo la aceptación y la diversidad (28), Provisiones para las necesidades personales del personal (39), Uso de la televisión, videos, y/o computadoras (27).

**b) Validez de la escala Ecers-R:** En relación a la validez, como se ha podido constatar de la lectura del informe, se puede afirmar que la escala presentó resultados, coherentes con la teoría y con los consignados por otras investigaciones chilenas, lo que es un indicador validez. Por otra parte, sus

correlaciones positivas con la calidad del clima (Arnett) y con las proporciones de Actividades positivas para el desarrollo cognitivo y el desarrollo social (Pauta CEDEP) son un indicador de validez convergente, así como sus correlaciones inversas con las proporciones de actividades negativas, para ambos tipos de desarrollo (Pauta CEDEP) son indicadores de validez divergente. (Ver tabla N° 78).

**Tabla N°78 Correlaciones de la escala ECERS-R con otras Variables indicadoras de Calidad del Ambiente educativo de la sala de Actividades.**

Variable	r de Pearson	P	N
Calidad del Clima (Arnett)	.66	<.00001	71
Porcentaje actividades positivas cognitivas	.59	<.00001	75
Porcentaje actividades negativas cognitivas	-.43	<.0001	75
Porcentaje actividades positivas sociales	.54	<.0001	75
Porcentaje actividades negativas sociales	-.38	<.0001	75

Por tanto, se puede concluir que la Ecers-R, es un instrumento confiable y valido para ser usado en la realidad de la Educación Parvularia Chilena. (Ver Anexo N° 13)

#### **4.3. Pauta de Observación CIS (Arnett 1989) (Caregiver Interaction Scale).**

Instrumento elaborado para medir el clima de la sala de actividades en centros educativos de Educación Parvularia y que es aplicable a ambos ciclos. En su aplicación para Chile, cuenta con cuatro subescalas: Firmeza, Apego, Sensibilidad y Dureza. Requiere que se observe directamente el comportamiento del adulto y luego se responda a cada uno de los 26 ítems

que componen el instrumento, en relación a cuan típico de la conducta del adulto observado es el comportamiento consignado. Se otorga un punto cuando Nunca se observó, dos puntos cuando la conducta estipulada se observa sólo A veces, tres puntos corresponden a Frecuentemente y si las observó Siempre se otorgan cuatro puntos. La escala tiene la mitad de sus ítems con comportamientos negativos, en este caso se puntúan de manera inversa. Este instrumento ya fue aplicado por el equipo investigador en ocasiones anteriores con resultados psicométricos muy adecuados (Mathiesen et al 2000).

Este instrumento fue sometido a una revisión detallada por parte de un equipo experto en el tema de calidad educativa, el que incluye a educadora de párvulos, antropóloga, psicóloga y metodólogos, por lo cual se puede señalar que los análisis correspondientes al funcionamiento de la escala CIS en Chile, respecto de confiabilidad, validez y análisis factorial mostraron resultados muy adecuados y prácticamente iguales a los europeos <sup>62</sup>

Como instrumento se puede señalar que “la escala total, medida por alfa de Cronbach, fue muy adecuada 0.92, las correlaciones ítem/escala total fueron positivas”. Otra demostración de consistencia interna, que se aprecia, es que todas las correlaciones ítems/subescala correspondiente

---

<sup>62</sup> Mathiesen, M. E., M. O. Herrera, I. Villalón M, Suzuki E. (2000) Evaluación de la interacción adulto niño en aulas pre escolares de Concepción-Chile” *Internacional Journal Of Early Childhood* , vol .32,1 14-19 (2000)

son altamente significativas, la gran mayoría con una probabilidad de error inferior a 0.0001<sup>63</sup>.

Del análisis factorial se concluye que, en general, los reactivos se comportan muy adecuadamente, y que, en nuestro medio, la Pauta Arnett, de manera similar a lo informado por ECCE para Europa, presenta más claramente 3 dimensiones<sup>64</sup>.

#### **4.4. Pauta de observación de actividades pedagógicas preescolares (Edwards, M.; De Amesti, A. y Eisenberg, N., 1999).**

Instrumento que evalúa la situación educativa a la que los niños/as están expuestos al interior del curso preescolar. Esta pauta permite evaluar el ambiente físico y didáctico, características de la interacción del adulto con los niños/as y el tipo de actividades realizan, centrándose en cómo las educadoras o adulto a cargo, fomentan el desarrollo cognitivo y socio emocional de los niños/as. Este instrumento consta de 51 ítems, que abordan el apoyo de parte del adulto al desarrollo cognitivo y socio emocional de niños/as. En cada sección hay tres grupos de ítems denominados: Mínimos, de Bonificación e ítems Negativos, los cuales no deberían estar nunca presentes. Cuenta con un formato estándar y cuenta

---

<sup>63</sup> op.cit 14-19

<sup>64</sup> op cit 14-19



con un manual de aplicación que facilita su uso por parte de profesionales del área de la educación.

“Este instrumento fue sometido a una revisión por parte de educadoras de párvulos expertas en el tema, así como a los análisis correspondientes para establecer sus características psicométricas (confiabilidad test–retest e interjuez; validez de contenido, discriminante, concurrente con criterio de experto y con otro instrumento). Los resultados permiten afirmar que dicha pauta es un instrumento de evaluación válido y confiable, de fácil aplicación, que permite discriminar entre niveles diversos de calidad de la educación impartida en cursos de segundo nivel de transición”<sup>65</sup>.

En relación a la psicometría como ciencia, cuyo objetivo es medir los aspectos relacionados con la confiabilidad y validez presente en los instrumentos aplicados, podemos decir que los instrumentos antes enunciados cumplen con la confiabilidad y validez necesaria para su aplicación.

**4.5. Entrevista personal a educadora o adulto a cargo del grupo:** Entrevista que consta de preguntas abiertas y cerradas, que apuntan a recoger datos personales, tales como edad, sexo, estado civil y laborales, por ejemplo:

---

<sup>65</sup> M.Edwards, A. de Amesti, N. Eisenberg, 1999. Construcción de una pauta de observación de sala para segundo nivel de transición. <http://www.cedep.info/instrumentos.php>

perfeccionamiento recibido, experiencia laboral, participación y tiempo que invierte en la planificación, trabajo con la familia, como también información general relacionada con su percepción acerca de la gestión del director del centro educativo.

**4.6 Entrevista a apoderados del niño: (Focus group)** Entrevista semicolectiva, con una pauta de preguntas abiertas para guiar la conversación, que apunta a recoger información acerca de la percepción de la familia en relación a cuales prácticas educativas le parecen más apropiadas, así como, de su participación y conocimiento de las actividades realizadas por sus hijos.

**4.7 Entrevista a niños (focus group):** Entrevista semicolectiva, con una pauta de preguntas abiertas para guiar la conversación, se consultará a los niños acerca de las prácticas de su sala que más les agradan, participación, normas de convivencia.

Finalmente, se puede señalar que los instrumentos presentan ventajas y desventajas:

La aplicación de la pauta de actividades pedagógicas (CEDEP), es un instrumento creado bajo criterios nacionales y es más fácil de aplicar que

las escalas Ecers-R y/ o ITERS-R, no obstante, las escalas Ecers-R y/o ITERS-R permiten realizar comparaciones internacionales.

Las pautas se correlacionan entre sí: Correlaciones de la escala ITERS-R con otras variables indicadoras de Calidad del Ambiente educativo de la sala de Actividades.

La escala ITERS-R se correlaciona positivamente con la calidad del Clima (Arnett) y con las proporciones de Actividades positivas para el desarrollo cognitivo y el desarrollo social (Pauta CEDEP) siendo esto indicador de validez convergente, así como, sus correlaciones inversas con las proporciones de actividades negativas para ambos tipos de desarrollo (Pauta CEDEP) son indicadores de validez divergente.

Finalmente, se puede destacar las altas correlaciones entre todos los instrumentos que evalúan calidad, lo que constituye un indicador de validez convergente.

5.- En relación con el objetivo: *Elaborar recomendaciones para el fortalecimiento de áreas claves para generar y masificar las prácticas pedagógicas de mayor calidad*, se puede indicar:

Luego de analizar las conclusiones que se derivan de este estudio, es necesario centrar la atención en aquellos aspectos que merecen ser potenciados, a partir de recomendaciones que se abordan desde la perspectiva de los desafíos de la Educación Parvularia chilena.

En este sentido, es posible destacar que, en términos generales, los centros educativos de distinta dependencia presentan un buen clima, caracterizado por las interacciones entre los adultos y los niños/as. Los adultos a cargo, se muestran preocupados, atentos, cálidos en sus interacciones con niños/as, estimulando en ellos/as las manifestaciones de afecto y respeto. Esto se constata a través de los promedios de la Escala Arnett y la subescala Interacciones de las escalas ITERS-R y ECERS-R. Al respecto, las instituciones deberían mantener y destacar estos aspectos que aparecen como fortalezas. Asimismo, se observa que las actividades de apoyo al desarrollo socioemocional aparecen con mejores promedios que las de apoyo al desarrollo cognitivo.

Al analizar los resultados de la calidad Global del ambiente educativo, esta aparece como regular, observándose algunas diferencias

entre las distintas instituciones, en las que cada una aparece con fortalezas y debilidades. No obstante, el aspecto más deficiente y que merece ser mejorado, dice relación con el tipo de experiencias que cotidianamente se les brindan a los niños/as en los centros educativos.

Llama poderosamente la atención, la falta de actitud didáctica por parte del adulto a cargo, para proveer experiencias relacionadas con las ciencias y el contacto con la naturaleza, experiencias de tipo sensorial con aprovechamiento de situaciones de la vida cotidiana del niño/a como instancias de aprendizaje. Tampoco, se ofrecen experiencias comunicativas que tengan significado para los niños/as y que les permitan, a su vez, adquirir competencias básicas en el uso del lenguaje oral y escrito. Esto, a pesar que la evidencia nacional e internacional considera relevante, en términos de calidad, el uso de libros en sala y conocer la diversidad cultural, en que estas se presentan con una muy baja frecuencia en las salas observadas, lo que implica uno de los aspectos que deben ser atendidos en todos los tipos de instituciones.

Por ello, es preciso que se propicie en el aula, el aprovechamiento de experiencias comunicativas que niñas y niños tengan en su entorno, de manera de establecer conversaciones, lecturas de cuentos, jugar a leer,

escuchar narraciones, reproducir rimas, interrogar textos con sentido para ellos y participar en ambientes letrados<sup>66</sup>.

En consecuencia, en la medida que se enriquezcan las posibilidades para desarrollar la práctica comunicativa, a través del uso progresivo y adecuado de las diferentes expresiones lingüísticas orales y escritas, se alcanzarán mayores niveles de comunicación y representación.

De lo anterior, podría suponerse que la calidad de las experiencias brindadas a los niños/as estaría determinada por la dotación de material, no obstante, al analizar la progresión de dos escalas (Iters-R y Ecers-R), podemos observar que, a medida que aumenta su exigencia, ésta se centra en la accesibilidad de los niños/as a los materiales, posibilidad diaria de experiencias libres, promoción de la autonomía, actitud mediadora del adulto a cargo y extensión del conocimiento, entre otras. Esto sustenta la idea de que, la intervención didáctica del adulto a cargo es relevante, entendiendo que a pesar de la dotación o carencia de materiales disponibles para su quehacer pedagógico, un elemento que marca la diferencia en la calidad, es justamente las experiencias que el adulto brinda a los niños/as con el material. Este es un componente digno de ser analizado por todas las instituciones y tomar decisiones adecuadas para

---

<sup>66</sup> Mineduc, 2001: Bases Curriculares para la Educación Parvularia

lograr mayor desarrollo de los niños/as, a partir de un uso y selección adecuados de los recursos.

El análisis de los resultados obtenidos implica un desafío para el nivel de Educación Parvularia, el que dice relación con revisar y analizar las prácticas pedagógicas que se están ejecutando, en función de los parámetros de calidad existentes en la evidencia nacional e internacional. Todo lo anterior, con el propósito de transformar las prácticas que no tienen efectos en el desarrollo de los niños/as, por otras, que impulsen la calidad en forma permanente y sistemática, como sería la organización didáctica de las actividades de aula, la optimización del tiempo disponible para el desarrollo de la jornada, el aprovechamiento de rutinas de alimentación e higiene con fines didácticos, entre otras.

En este sentido las recomendaciones se organizan para cuatro ámbitos: Instituciones participantes del estudio, Instituciones de educación superior, Gobierno e Investigación.

### 5.1.– De las instituciones participantes del estudio:

Se necesita que las instituciones focalicen su atención en la supervisión, en términos de acompañamiento y fortalecimiento del trabajo pedagógico. Aún cuando este aspecto se sustenta en la literatura y evidencia internacional, en la realidad local el número de supervisiones fluctúa en un rango de mucha dispersión; por otra parte, se visualizó que el tipo de supervisión no produce los efectos deseados. Esto podría explicarse en el posible enfoque tradicional que se le otorga, el que tiende a contar con un carácter más administrativo, que una visión de acompañamiento en la acción didáctica concreta. En este sentido, cabe destacar que los promedios más altos obtenidos en las actividades pedagógicas, tuvieron mayor relación con el tipo de supervisión realizada que con la cantidad de las mismas al año. En este sentido, se recomienda apoyar a los adultos a cargo del trabajo con niños/as, en el aumento de un repertorio conductual y metodológico para estimular el desarrollo cognitivo y del lenguaje, elementos que aparecen muy deficitarios en este estudio y que son componentes de calidad esenciales en los desafíos de mejoramiento de las prácticas pedagógicas. Para ello se sugiere que las instituciones reconsideren los propósitos que le otorgan a la supervisión y, al mismo tiempo, lleven a cabo este acompañamiento en forma sistemática, de manera de propiciar la mejora progresiva del trabajo en el aula.



Además, se sugiere que las instituciones generen instancias de comunicación que permitan socializar las experiencias exitosas efectuadas, de manera de dar a conocer los resultados de investigaciones a nivel de algunos actores involucrados y, al mismo tiempo, informarse de la experiencia aplicada en otras instituciones, a fin de retroalimentar su praxis y mejorar la calidad del sistema. Todo lo anterior, con el propósito de generar espacios de discusión, difusión y debate en torno a la calidad educativa del nivel de educación parvularia, con foco en las prácticas pedagógicas, a fin de favorecer mayor conciencia y compromiso de los agentes educativos.

Es fundamental, la existencia de capacitación permanente acerca de temáticas significativas para la práctica pedagógica, que incorpore marcos conceptuales y nuevas perspectivas que se registran en los campos de conocimiento disciplinario y didáctico, diversas estrategias didácticas, estudio de casos y situaciones de enseñanza, que permita a los educadores y, sobre todo, a los técnicos en educación parvularia, analizar sus prácticas y contextualizar los cambios que se propongan. Esto es especialmente relevante, a la hora de comprender que la competencia técnica para abordar esta tarea, es un elemento común en todos los hallazgos y estándares internacionales, lo que no solamente involucra planes de entrenamientos, sino también aspectos que dan cuenta de los conocimientos mínimos que debe dominar este adulto a la hora de ejercer su trabajo. En este sentido, se puede destacar, el contar con un alto

dominio del desarrollo evolutivo, de comportamiento y aprendizaje para los diferentes rangos etáreos, repertorio amplio de estrategias adecuadas para diferentes grados de desarrollo y necesidades educativas especiales, competencias específicas para el trabajo con familia, entre muchos otros. Un hallazgo que se obtuvo en esta investigación que confirma lo anteriormente planteado, es que la variable título profesional se relaciona significativamente con numerosas variables de la calidad del ambiente educativo, es decir, quien ostenta el título de educador de párvulos obtiene mejores puntajes en las diversas mediciones, lo que no se aprecia en los adultos que no poseen este título.

A la hora de incorporar implementaciones metodológicas orientadas al mejoramiento de los aprendizajes, las diferentes instituciones deberían contemplar en sus modelos utilizados, una etapa de monitoreo y retroalimentación, de manera de revisar la evolución que sigue esta implementación en el transcurso del proceso y poder focalizar las modificaciones pertinentes, en el momento oportuno. Esto favorecería una supervisión enmarcada en un paradigma humanista y constructivo y, al mismo tiempo, impulsaría la innovación curricular con menos temores de los manifestados permanentemente frente a estos cambios. La intención que subyace a esta recomendación, es la de ampliar y profundizar el perfeccionamiento de los adultos a cargo, acompañado de un proceso de reflexión que genere el análisis crítico a partir de la propia práctica

pedagógica, en directa relación con procesos de auto evaluación y retroalimentación.

Es altamente deseable la generación de instancias de evaluación obligatorias para el nivel de educación parvularia, ya sea a partir del desarrollo del portafolio docente u otro procedimiento, que entregue información fidedigna acerca de lo que hace el adulto a cargo en su práctica pedagógica cotidiana, todo en una relación directa con mecanismos de incentivos, sanciones y medidas de mejoramiento, de tal forma de garantizar la calidad de las prácticas pedagógicas que se ejecutan. Asimismo, las buenas prácticas deben ser identificadas y, por tanto, difundidas en la comunidad educativa. Todo esto, es un desafío que se desprende de la evidencia y literatura internacional, la que considera en todas las declaraciones de estándares de calidad, la necesidad de contar con sistemas de medición, sello de calidad y seguimiento como un imperativo para lograr y sostener índices de buena calidad a través del tiempo.

Otro aspecto importante, dice relación con la selección del personal. En este sentido, la realidad nacional muestra una gran heterogeneidad en relación con la contratación del personal a cargo del cuidado de los niños/as que asisten a las diferentes instituciones de educación parvularia de nuestro país, donde es posible encontrar desde profesionales egresados

de las universidades pertenecientes al consejo de rectores y/o privadas e institutos profesionales, hasta técnicos preparados en liceos técnicos, llegando incluso a encontrarse en algunos centros, personal sin ningún tipo de formación en el trabajo con niños/as, como son las encargadas de sala que trabajan en algunos establecimientos con modalidades no convencionales.

En este escenario, es urgente crear una instancia, que actúe como ente regulador y que, con lineamientos similares, cautele el cumplimiento de estándares nacionales de calidad para todos los establecimientos de educación parvularia del país, lo que implicaría la existencia de un sistema de acreditación nacional del nivel que, en un trabajo conjunto entre las instituciones a cargo de la educación parvularia nacional y las instituciones formadoras debidamente acreditadas, determinen criterios que permitan incorporar mecanismos de contratación, evaluación y capacitación de personal, así como de su formación continua.

En relación con políticas de retiro, el contar institucionalmente con un sistema de acreditación que evalúe sistemáticamente al personal que trabaja con niños/as, permitiría contribuir con la determinación de los momentos de retiro de un educador o adulto a cargo, el cual debería estar sustentado en la capacidad y competencias de éste, para permanecer trabajando con niños/as, independientemente de su edad. Se sugiere incorporar alternativas graduales de retiro enmarcadas en políticas

definidas de incentivos graduales, que permita el alejamiento progresivo de la práctica pedagógica en el aula, las que podrían consistir en opciones de trabajo, tales como apoyo a docentes iniciales como mentores, investigación-acción, coordinación de equipos de trabajo y conformación de comunidades de aprendizaje.

La participación activa y sistemática de la familia en el proceso educativo de los niños/as, es desde toda perspectiva altamente recomendable, siendo múltiples y diversas las acciones que éstas pueden desarrollar de manera conjunta con el centro educativo al que asisten sus hijos/as. Dentro de las acciones recomendadas de participación familiar, se podrían considerar las siguientes, por ejemplo, la generación de espacios de reflexión-acción entre los educadores y las direcciones de las instituciones de párvulos, donde se analicen los estilos de relación que establecen con las familias, explicitando expectativas mutuas y temores al respecto, lo que permitiría diseñar modelos propios de interacción que faciliten el acercamiento, así como propiciar instancias de aprendizaje e información, donde las familias puedan discutir temáticas relativas a la reforma curricular, evaluación, proyecto educativo, entre otras, lo que permitiría ampliar el conocimiento de ellos en las materias mencionadas.

## **5.2.- De la Formación inicial de educadoras de párvulos y asistentes de párvulos:**

En este contexto, la formación inicial de educadores de párvulos y de asistentes de párvulos enfrenta un gran desafío, derivado de los aportes de las investigaciones, que plantean la importancia de los primeros años de vida y los efectos de los ambientes educativos. En este sentido, se observa la necesidad de generar educadores altamente especializados en un rango de edad, que tradicionalmente, se ha visto poco fortalecido en la formación profesional en distintos contextos, para lo cual urge revisión y modificación de los programas de formación inicial de educadores y técnicos en Educación Parvularia, a fin de habilitarlos para un trabajo eficaz, en distintos contextos. A saber, con una sólida formación en las distintas disciplinas, como también en didáctica y metodologías

Resulta urgente darle una continuidad temática que permitan al docente inicial, momentos significativos de reflexión teórica, y que le den espacio para apropiarse de herramientas que favorezcan su comprensión acerca de su profesión y consolidar distintas formas de intervención pedagógica del ser profesional.

### 5.3.– De las Políticas de Gobierno:

Los resultados encontrados plantean la necesidad para quienes están encargados de diseñar las políticas en el nivel de Educación Parvularia, de invertir en la creación de mecanismos que aseguren la calidad educativa de todas las instituciones que ofrecen atención a niños/as menores de seis años, a fin de que cumplan adecuadamente con los criterios de calidad, sistemas de evaluación de personal, sistemas de capacitación de personal, en todos los establecimientos del país.

De lo anterior se puede desprender, la necesidad de generar un sistema que permita establecer normas y estándares de excelencia en la gestión educativa del nivel, que constituya referentes para todos los centros educativos, los que al ser públicamente conocidos, muestran la imagen deseada de la forma en que, en este caso, la educación parvularia debería planificar sus acciones y recursos, organizarlos, ejecutarlos y evaluarlos. Esto permite la generación de expectativas e impacta positivamente a las organizaciones hacia la mejora de sus procesos y resultados, generando una movilidad organizacional que provoca cambios y promueve la actitud hacia el mejoramiento.

La importancia de informar transparentemente sobre la calidad de la oferta educativa existente, permite a la comunidad nacional y local recibir información sobre las instituciones escolares que están dispuestas a

aprender de sí mismas, puesto que están dispuestas a revisarse y a ser revisadas, identifican sus fortalezas, debilidades y carencias. Este reconocimiento público da a la comunidad la posibilidad de establecer comparaciones, reconocimientos y lograr una clara identificación del establecimiento ante los usuarios, los gobiernos, o las instituciones internacionales, para que éstos tomen decisiones que les competen y conozcan las características de la oferta y los resultados educativos.

Por otra parte, el estado puede incluir los resultados de las evaluaciones como un criterio para orientar y establecer el grado de impacto de las políticas educacionales, permitiendo identificar a los establecimientos que cumplen con los estándares de calidad para focalizar así la asignación de recursos y asistencia técnica focalizada a aquellos que no lo alcanzan.

Además, resulta relevante propiciar instancias de comunicación interinstitucionales a nivel macro (directivos nacionales, coordinadores regionales, supervisores provinciales, otros), de manera fortalecer los procesos e iniciativas de creación de espacios para articular acciones en Educación Parvularia.



#### 5.4.– De la Investigación:

Desde la mirada de la investigación, se hace necesario ampliar los estudios en el nivel, que tengan relación con prácticas pedagógicas, de manera de actualizar esta información en forma sistemática y poder tomar decisiones en torno a instaurar, por ejemplo, un sistema de acreditación y seguimiento de la calidad a nivel nacional, realizar estudios longitudinales y asociar resultados con evaluaciones de impacto que se realicen en educación, entre muchas otras.

Al mismo tiempo, se espera lograr un acercamiento entre investigadores y las instituciones de atención a la infancia, de manera de poder establecer una relación que permita potenciar a las instituciones y retroalimentar los hallazgos encontrados en los diversos estudios que se realicen. Por otra parte, los equipos investigadores, pueden apoyar el proceso de mejoramiento de la calidad en las instituciones de atención a partir de la guía y orientación permanente en base a criterios o estándares definidos previamente. Esta idea se sustenta en la consideración de que es prioritario producir un acercamiento entre la academia y su generación de conocimiento, con los distintos actores involucrados en el proceso educativo, socializando los resultados de las investigaciones.

Resulta imperioso propiciar encuentros de investigadores en el nivel de Educación Parvularia, de manera de conformar una red que propicie la difusión, el intercambio y el fortalecimiento de las investigaciones en el área. Es necesario, favorecer la conformación de grupos interdisciplinarios de investigación que nutran los estudios, publiquen mayor número de artículos en diversos medios de la especialidad, de manera de posibilitar la continuidad de líneas de investigación, así como la búsqueda de nuevas, que permitan innovar, profundizar y producir cambios radicales en aspectos relacionados con la calidad de las prácticas pedagógicas, así como dar cuenta de los resultados que se encuentran, entre otras cosas.

Esto se apoya del análisis que realizan los ingleses y alemanes de los criterios de calidad o estándares, ya que consideran como aspecto central, contar con un centro de documentación que favorezca todo el intercambio anteriormente explicitado.

## XI.– REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Aboud, F. (2004) "Evaluation of Early Childhood Preschool Programmes of PLAN Bangladesh." Bangladesh, ICDDR,B. Mimeo.

Aboud, F and D. Llewellyn. (2004) "A Scientific Case for Early Childhood Care and Education for Development in Bangladesh." Dacca, Mimeo.

Ackerman Debra J. and Barnett W. Steven, (July 2006) "Increasing the Effectiveness of Preeschool Programs".

Aguerrondo, Inés (1994) La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación. Revista de Pedagogía N° 365. 84–88.

Airasian, P. (2002) Assessment in the Classroom. New York: McGraw Hill.

Alarcón Nancy, Méndez Ricardo (2001).Calidad y productividad en la Docencia de la Educación Superior.

<http://www.monografias.com/trabajos10/ponenc/ponenc.shtml>. 4/07/2002.

Álvarez, Isaías y Carlos Topete (1996)" Estrategia integral de gestión para la calidad de la educación básica", en el siglo XXI. Perspectiva de la Educación desde América Latina. Gestión y estrategia, vol. 2, núm. 3 y 4, mayo–agosto.

Álvarez, Isaías y Carlos Topete (1997)"Modelo para una evaluación integral de las políticas sobre gestión de calidad en la educación superior. Gestión y Estrategia No. 11–12, Enero–Diciembre, 1997, UAM

<http://www-azc.uam.mx/publicaciones/gestión/num11y12/doc11.htm>  
15/08/2002.

Andersson, B.E. (1992) "Effects of day-care on cognitive and socioemotional competence of thirteen-year-old Swedish school children. Child Development 63 (1): 20–36.

Aránguiz, G., et. al. (2002) Guía de Auto evaluación de la Escuela. Santiago: Ministerio de Educación, División de Educación General.

Arnett, (1989) Caregiver Interaction Scale in day Care Centers Does training Matter? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10, 541–522

Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI, 2004) “Nuestro modelo de centro” Capitulo 2: el carácter indispensable de la educación de la primera infancia. <http://www.waece.org/modelocentro/capitulo02.php>.

Baranda Benito: Educación Parvularia: Una gran inversión. <http://www.fundacionpobreza.cl>

Barnett, W.S (1996). *Lives in the balance: Age–27 benefit–cost analysis of the High/Scope Perry Preschool Program*. Ypsilanti, Michigan: High/Scope Educational Research Foundation.

Barros, R.P. de, and R. Mendonça. (1999). *Costs and Benefits of Preschool Education in Brazil*. Rio de Janeiro: Institute of Applied Economic Research.

Bartlett, K, C. Arnold, & Sapkota (2003) *what’s the Difference? The Impact of Early Childhood Development Programs Kathmandu, Nepal: Save the Children (U.S.)*  
BBC MUNDO (2002) “El sistema educativo en EE.UU”.

Beckman, S. (1998) *A Fair Chance. An Evaluation of the Mother–Child Education Program*. Istanbul: Mother Child Education Foundation.

Belsky, J. (2003) “Child Care and Its Impact on Young Children (0–2). In: Tremblay, R.E., R.G. Barr and R.

Bereiter Carl y S. Engelman, 1966. *Teaching disadvantaged children in the preschool*. Engelman Cliffs , New Jersey, Prentice Hall.

Bloom, B. (1964) *Stability and Change in Human Characteristics*. New York: Wiley and Sons.

Bronfenbrenner, U (1985) *Contextos de crianza del niño, problemas y perspectivas*. *Revista Infancia y Aprendizaje*, N° 29, pp.45–55 (traducido de *American Psychologist*, 1979).

Bronfenbrenner, Urie and Pamela Morris (1998). The Ecology of Developmental processes. En William Damon, editor Handbook of Child Psychology, Theoretical Models of Human Development. pp 993–1028, Wiley, NY

Brunner José Joaquín y Gregory Elacqua. (2003) Informe Capital Humano, Universidad Adolfo Ibáñez. Chile

Brunner, José Joaquín (2005): Educación Preescolar Estrategia Bicentenario, Ministerio de Educación, Educación Preescolar N° 3, Santiago de Chile.

Burchinal, M.; Lee, M.W. y Ramey, C.T. (1992) Type of day care and preschool intellectual development in disadvantage children. Child Development, 60, pp. 128–137.

Burchinal, L.C., M.R., Howes, C. & Cryer, D. (1997).The prediction of process quality from structural features of child care. Early Childhood Research Quarterly, 12, 282–303.

Canadian Child Care Federation (CCCF). (June 1991) “National Statement on Quality Child Care.” Ottawa, CCCF.

Carnegie Corporation of New York (1994) Starting Points: Meeting the Needs of our Youngest Children. New York: The Carnegie Corporation.

Clifford, Richard 2005. The Socioeconomic Implications of Quality of Early Education. Conferencia dictada en Symposium Latinoamericano de Evaluación de la Calidad preescolar.15–17 de Junio,2005, Asunción, Paraguay.

Comisión Europea, Red de Atención a la Infancia. (1996) “Objetivos de Calidad en los Servicios Infantiles.” London, Thomas Coram Research Unit.

Consultative Group on Early Childhood Care and Development (2001). Coordinators´ Notebook No. 25. (entire Issue on early childhood indicators) Available at: <http://www.ecdgroup.com>

Cryer, Debby 2005. Decisive variables in Quality Early Education. Conferencia dictada en Symposium Latinoamericano de Evaluación de la Calidad preescolar.15–17 de Junio,2005, Asunción, Paraguay.

Dahlberg, G. P. Moss and A. Pence. (1999) Beyond quality in early childhood education and care: postmodern perspectives. London: Falmer Press.

Dallera Alfredo Osvaldo " La escuela razonable, una mirada a la cultura de la escuela urbana", E.D.B. Buenos Aires 2000.

Dev. Peters (Eds.) (2004) Encyclopedia on Early Childhood Development [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development. Available at: <http://www.excellence-earlychildhood.ca>

Drucker Peter , " Las Fronteras de la Administración " , Ed. Sudamericana, Buenos Aires 1988.

Early Head Start Research Consortium. (2002) Making a Difference in the Lives of Infants, Toddlers and Their Families: The Impacts of Early Head Start. Washington, D.C., Administration for Youth and .

Edwards M.; De Amesti A.; Chadwick M.; Ruff ,V.; Eisenberg N.(1997) Factores que inciden en la calidad de la educación de los segundos de transición. CEDEP, Santiago.

Edwards, M.; De Amesti, A. y Eisenberg, N. ( 1999) Pauta de observación de actividades pedagógicas preescolares. Boletín de Investigación Educativa. PUC. VOL. 74, 189-208.

Elvir, A. P. & Celso, L. (2006) La atención y educación de la primera infancia en Centroamérica: desafíos y perspectivas. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2007; Strong foundations: early childhood care and education.

Epstein, A.S. L.J. Schweinhart and A. De Bruin-Parecki. (2004) "High/Scope Information Paper on Preschool Assessment" Ypsilanti, MI: Mimeo.

Espinosa, Linda M (November 2002)" High-quality preschool: Why we need it and what it looks like" <http://nieer.org/resources/policybriefs/1.pdf>

European Child Care And Educational Study (ECCE–Study Group 1997) European Child care and education study: Cross national analysis of the quality and effects of early childhood programs on children’s development. Final Report.

European Child Care and Education(ECCE) Study Group 1999 School age assessment of child development; long term impact of preschool experiences on school success and family–school relationships. Report written by Wolfgang Tietze, Jutta Hundertmark–Mayser and H\_G Rossbach.([http://improvingser.sti.jrc.it/default/show.gx?Object.object\\_id=TSER--0000000000000635&\\_app.page=show-TSR.html](http://improvingser.sti.jrc.it/default/show.gx?Object.object_id=TSER--0000000000000635&_app.page=show-TSR.html))

Evans, J. (1996) “Quality in ECCD: Everyone’s Concern,” Coordinators’Notebook, No. 18, pp. 1–26.

Eyzaguirre B. y Le Foulon C. La Calidad de la Educación Chilena en Cifras. CEP, Estudios Públicos No. 87.

Families, U.S. Department of Health and Welfare. Available at: [http://www.acf.hhs.gov/programs/core/ongoing\\_research](http://www.acf.hhs.gov/programs/core/ongoing_research)

Farkas, Ch. y Ziliani, M.E. 2006; Ampliación de la cobertura preescolar: Algunas recomendaciones para resguardar la calidad. Año 1; N° 3; Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago; Chile.

Fondecyt 1980756: Herrera María Olivia.; Maria Elena Mathiesen, Malva Villalón y Emy Suzuki (1998–2001). Calidad educativa en centros preescolares y su efecto en el desarrollo infantil: Región Metropolitana y Región del Bio–Bío.

Fondecyt 1020364: Mathiesen, María Elena, María Olivia Herrera, Isidora Recart: (2001–2003) Estudio longitudinal sobre los efectos de los ambientes educativos preescolares en el desarrollo de niños que cursan el primer ciclo de educación básica.

Fondecyt 1050947(2005–2007): Herrera, Maria Olivia, María Elena Mathiesen Isidora Recart, Paola Domínguez: Efecto de la calidad del entorno educativo del primer ciclo de educación parvularia en el desarrollo infantil, en la provincia de Concepción.

Frigerio G, y Poggi M," Las Instituciones Educativas .Cara y Ceca." Editorial Troquel, Buenos Aires 1992.

Guiomar Namó de Mello y Teresa Roserley N. da Silva, «La gestión en la escuela en las nuevas perspectivas de las políticas educativas», en: J. Ezpeleta y Alfredo Furlán (compiladores), 1992, **La gestión pedagógica de la escuela**, UNESCO/OREALC, Santiago.

Harms, T. y Clifford, R. (1980) Early Childhood Environmental Rating Scale. Teacher College press, Columbia University, New York.

Harms Thelma and Richard Clifford (1990): Infant and Toddler Environmental Rating Scale, ITERS ,Teachers College Press,New York

Harms, Thelma, Richard Clifford, Debby Cryer (1998) Early Childhood Environment Rating Scale–Revised edition (ECERS–R) New York, Teachers College Press.

Harms, Thelma, Debby Cryer and Richard Clifford (2003): Infant and Toddlers Environment Rating Scale–Revised edition (ITERS–R).New York, Teachers College press.

Harms, Thelma ,Debby Cryer,y Richard Clifford: (2004)Escala de calificación del ambiente para bebés y niños pequeños; ITERS–R, edición revisada. Traducción de Corina Dueñas. Teachers College Press, New York,

Harms,Thelma, Debby Cryer ,y Richard Clifford (2003)Infant/Toddler Environment Rating Scale–revised edition, ITERS–R. Teachers College Press, New York,

Hadeed, J. and K. Sylva. (2000). "Center care and education in Bahrain: Does it benefit children´s development? Early Child Development and Care. Vol. 157:

Haeussler, I. and T. Marchant. (1985) Test de Desarrollo Psicomotor, 2–5 Años. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Helburn Sed. (1995): Cost, Quality and Child Outcomes in Child care centres: Technical report, University of Colorado, at Denver, Department of Economics, Centre for Research in Economic Social Policy.



Herrera María Olivia, María Elena Mathiesen y Ana María Pandolfi. (1997) Escala de valoración del entorno educativo pre-escolar (ECERS): Boletín de Investigación educativa. P.U.C., vol 12.

Herrera, H., Mathiesen, M., Merino, J., Suzuki E. y M. Villalón. (2001a). "Calidad de los ambientes educativos preescolares y su incidencia en el desarrollo infantil". Pontificia Universidad Católica de Chile.

Herrera, H., Mathiesen, M., Merino, J., Suzuki E. y M. Villalón. (2001b). "Calidad educativa familiar y desarrollo infantil del párvulo". Universidad de Concepción, Revista PAIDEIA.

Herrera, H., Mathiesen, J. Suzuki E. y M. Villalón (2002). "Calidad de la educación preescolar chilena desde una perspectiva internacional". Pontificia Universidad Católica de Chile y Universidad de Concepción.

Herrera, M.O, M. E. Mathiesen, J. Merino. y I. Recart: 2005 Learning contexts for young children in Chile: process quality assesement in preschool centres. International Journal of Early Years Education, vol.13, n.1 pp13.28

Herrera, M.O, M. E. Mathiesen, J. Merino. y I. Recart.: Estudio sobre Calidad Educativa: FONDECYT 1980517(1998-2001). Calidad educativa en centros preescolares y su efecto en el desarrollo infantil. Región Metropolitana y Región del Bio Bío.

Herrera, M O, M. E. Mathiesen, J. Merino y I. Recart.: Proyecto Fondecyt n° 1050947 "Efecto de la calidad del entorno educativo del primer ciclo de Educacion Parvularia en el desarrollo infantil, en la Provincia de Concepción.

High/Scope Educational Research Foundation. (2004) "The IEA Preprimary Project Age 7 Follow-up."Ypsilanti, Michigan: High/Scope. This two-page project summary was created for release to the press.

Hohman L, B. Banet, y D.Weikart 1979 :Young Children in Action: a Manual for preschool educators. Ypsilanti, Michigan, High Scope Research Foundation, USA.

Howes, C.; Philips, D.; Whitebook, M. (1992) Thresholds of quality: Implications for the social development of children in centre-based child care. *Child Development*, 63, pp. 449-460.

Hunt J.M 1961: *Intelligence and Experience*. New York, Ronald Press, USA.

Howes, C., D.A. Phillips and M. Whitebook. (1992) "Thresholds of quality: Implications for the social- development of children in center-based child care." *Child Development* 63 (2): 449-460.

International Step by Step Association. (2002) *Step by Step Program and Teacher Standards for Preschool and Primary Grades*. New York: International Step by Step Association. Invest in Germany. "La mayor opción para el Mercado Europeo".

Isley, B.J. (2000) *Tamil Nadu Early Childhood Environment Rating Scale (TECERS)*. Madras: M.S. Swaminathan Research Foundation.

Khoo Kim Choo, Ph.D (2003) *Sección Primera Infancia y Educación Inclusiva, UNESCO 7*.

Lucchini, G. y J. Sanhueza. (2001). "Reflexiones en torno a la educación preescolar: una visión desde los programas de la Fundación Educacional Arauco". FUNDAR.

Malaguzzi, L. (1993): *One Hundred languages of Children*. Ablex Publication, New York

Mathiesen, M. E., M. O. Herrera, I. Villalón M, Suzuki E. (2000) Evaluación de la interacción adulto-niño en aulas pre escolares de Concepción-Chile" *Internacional Journal Of Early Childhood* , vol .32,1 14-19

Mathiesen, M. E., M. O. Herrera, J. M. Merino, I. Recart (2004<sup>a</sup>) Efectos longitudinales de la calidad de los ambientes educativos preescolares sobre el desempeño del niño en primer ciclo de educación básica. *Boletín de Investigación Educacional*, 19,119-134

Mathiesen, M. E., M. O. Herrera, I. Recart, J. M. Merino (2004 b) Calidad del ambiente educativo escolar en primer ciclo de educación básica y su relación con el desempeño de los niños. Revista Investigaciones en Educación, vol.4 pp167-184, Universidad de la Frontera, Temuco.

McCartney, K. (1984) The effect of quality of day care environment upon children's language development. Development Psychology, 20, pp244-260.

Mella, O. y O. Reveco. (2000). "El impacto de la educación preescolar en la educación básica". CIDE.

Ministerio de Educación (1998) Evaluación de programas de educación parvularia en Chile: Resultados y desafíos. Publicaciones MINEDUC. Unidad de Educación Parvularia.

Ministerio de Educación 2001: Bases Curriculares para Educación Parvularia. Gobierno de Chile, Santiago de Chile

Ministerio de Planificación (2006). Encuesta CASEN, Resultados Educación y Primera infancia.

Moreno I. y M. Rosenbluth Editores. 2005: Umbrales sociales 2006, Propuesta para una futura Política social. Fundación Superación de la Pobreza. Santiago de Chile, 2005

Moss, P. 1994: Defining quality: values stakeholders and processes In valuing quality in early childhood services. New approaches to defining quality. Edited by Peter Moss and Alan Pence. ,London, Paul Chapman.

Myers, R. (1995) La Educación Preescolar en América Latina. El Estado de la Práctica. Documentos PREAL.

OREALC / UNESCO Santiago. 1996: Panorama General sobre el Cuidado y la Educación de la Primera Infancia en América Latina y el Caribe: Una Primera Aproximación.

Palacios Samuel Gento , " Instituciones Educativas para la calidad total", editorial La Muralla, Madrid 1996.

Palladino Enrique y Palladino Leandro (1998) " Administración Organizacional" editorial Espacio, Buenos Aires.

Peisner–Feinberg, E; M.Burchinal R. Clifford M.Culkin C.Howes, C.L Kagan &N.Yazejian, 2001. The relation of preschool child care quality to children´s cognitive and social development trajectories through second grade. Child Development, 72(5) 1534–1553

Peralta, M. V.; Salazar R. (2000) Calidad y modalidades alternativas en educación inicial. CERID / MAYZAL. La Paz, Bolivia. En documentos de apoyo al perfeccionamiento. Bases Curriculares de la Educación Parvularia.

Peralta, María Victoria (2002) La calidad en la educación parvularia. Un tema complejo, pero posible en cuanto sea emancipador. Documento ciclo de debates. UNICEF, Santiago, Chile.

Peralta, María Victoria (2005) Nacidos para ser y aprender. Editorial Infanto Juvenil. Buenos Aires

Phillips, Deborah A., & Carollee Howes. 1987. Indicators of Quality in Child Care: Review of Research. In Quality in child care: What does research tell us?, ed. D. Phillips. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Real Academia Española. (1992). Diccionario de la Lengua Española (21ª ed.). Madrid: Autor.

Rodríguez Fuenzalida Eugenio. (1994) Criterios de análisis de la calidad en el sistema escolar y sus dimensiones Revista Iberoamericana de Educación Número 5 Está en: OEI – Ediciones de la OEI – Biblioteca Digital – Revista Iberoamericana de Educación 5

Sammons,P., K. Elliot, K. Sylva, E. Melhuish, I. Siraj–Blatchford and B. Taggart 2004: The impact of preschool on young children´s cognitive attainments at entry to reception. British Educational Research Journal, vol.30,5 691–712

Schweinhart,L., Barnes, H. & Weikart, D. (1993) Significant Benefits: The High/Score Perry Pre-School Study Through Age 27. Ypsilanti, Michigan: High Scope Press.

Siraj-Blatchford, I and K. Sylva 2004:Researching pedagogy in English preschools. British Educational Research Journal, vol. 30, 5713-730

Spodek, B y P Clark Brown 1993: Curriculum alternatives in early childhood education: a historical perspective, en Handbook of Research on the education of young children, edited by Spodek,B .pp.91-104 Macmillan Pub.,N.Y.

Sylva,K, D Roy,M. Painter,1980 Childwatching at playgroup and nursery school. Oxford, Blackwell,England

Sylva, K. y Wiltshire (1993) The impact of early learning on children's later development. European Early Childhood Education Research Journal, vol.1, N° 1, pp.17-40.

Sylva K; E Melhuish, P Sammons, I. Siraj-Blatchford and BTaggart (2004) The effective provision of Preschool Education Project(EPPE) DFES publication, Inglaterra, (www.surestart.gov.uk)

Tietze W 2005 Modelos administrativos eficientes para asegurar una educación inicial de calidad.Conferencia dictada en Symposium Latinoamericano de Evaluación de la Calidad preescolar.15-17 de Junio, 2005, Asunción, Paraguay.

Tyler ,W, "Organización Escolar" ediciones Morata , Madrid 1991

UNICEF. Datos sobre la primera infancia. <http://www.unicef.org/earlychildhood>).

Valenzuela,S. E.Tironi, T.Scully,(editores)2006El eslabón perdido. Familia, modernización y bienestar en Chile. Ed. Taurus,Santiago de Chile.

Villalón M, E. Suzuky, M. O. Herrera y M. E. Mathiesen 2002 Calidad Educativa de la educación preescolar en Chile desde una perspectiva internacional. International Journal of early years education, vol.10, pp 49-59, Londres, Inglaterra.

Villalón M.; Herrera M.O.; Mathiesen M.E.; Suzuki E.( 2001 ) Análisis de la calidad de la educación infantil chilena. Aplicación de la escala ECERS en distintos contextos educativos. Ponencias de Trabajos Libres.

[www.worldbank.org/children/nino/basico/PONLIBRES.htm](http://www.worldbank.org/children/nino/basico/PONLIBRES.htm)

Zabalza, Miguel Angel (1996) Calidad de la Educación Infantil. Narcea, S.A. de Ediciones, Madrid.

## XII.- ANEXOS.

### ANEXO N°1: INFORMACIÓN DE TALLER N°1 DE CONSENSO: PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE CALIDAD.

1.- El taller se realizó el día lunes 15 de enero en dependencias de la Fundación Integra entre las 9:00 y 15:30 horas.

2.- Se contó con la participación de representantes de las distintas instituciones de atención a la infancia, del nivel central y de algunas regiones.

Nombre	Institución	Cargo
1. Carolina Soto	Fundación Integra	Prof. De apoyo Dirección estudios y programas
2. Mónica Basaure	Fundación Integra	Prof. De apoyo Dirección estudios y programas
3. Alejandra Medina	Mineduc	Prof. Educación Parvularia
4. Ricardo González	Mineduc VIII región	Coordinador
5. Vicky del Villar Fuenzalida	JUNJI	Supervisora
6. Gerda Veas	JUNJI	Educ. Depto Técnico
7. Desireé López	JUNJI IV región	Directora Regional
8. Margarita Pizarro	JUNJI IV región	Coord. Técnica

9. M. Angélica Kotliarenco	CEANIM	Directora Ejecutiva
10. Ingrid Gallardo	Hogar de Cristo	Asesora Técnica Nacional

3.- La Jornada se organizó a través del trabajo en talleres. El primer Taller se orientó al trabajo en grupos, a fin de consensuar las definiciones y aspectos que involucra una práctica educativa de calidad, por institución.

Durante el segundo Taller se organizó la información a fin de buscar aspectos comunes en relación a las prácticas, agrupándolos en categorías. Posteriormente el equipo de la Universidad de Concepción realizó la presentación de Prácticas pedagógicas, y algunos elementos de Calidad educativa preescolar.

Finalmente se realizó una actividad de análisis de cada uno de los aspectos planteados a fin de relacionarlos con la información del equipo investigador.

4.- En relación a la jornada, se puede destacar la buena disposición de los participantes, el clima generado en el grupo, que permitió la reflexión, diálogo y discusión.

5.- Los participantes manifestaron la necesidad de contar con una nueva instancia de trabajo, a fin de concluir la etapa de consenso. Por lo anterior se programó una reunión para el 2 de marzo.



Categorías emanadas de la discusión y reflexión interinstitucional consensuada.

**1.- INTERACCIONES ADULTO NIÑO/A:** Se refiere a la capacidad del educador para generar instancias de aprendizaje, en el que se promuevan interacciones afectivas y cognitivas, en las que en forma recíproca los participantes resuelven problemas, evalúan actividades, clarifican conceptos, extienden la narrativa, entre otras.

**2.- ROL DEL NIÑO/A Y ADULTO:** Se refiere a la capacidad mediadora del educador de generar el equilibrio entre la iniciación de actividades y el desarrollo de éstas, posibilitando al niño/a la iniciativa y protagonismo en relación al como, qué, con qué, etc.

**3.- CLIMA Y NORMAS DE CONVIVENCIA:** Se refiere a la capacidad del educador para generar un clima afectivo y seguro en el cual, se consensuan las reglas de convivencia generando actitudes de bienestar, gozo, alegría y confianza.

**4.- APROPIACION DEL CURRÍCULO:** Se refiere a la capacidad del educador de intencionar pedagógicamente cada una de las experiencias que se propone, manejando técnicas de apego, planificando sistemáticamente,

utilizando evaluaciones pertinentes y reflexionando de manera permanente sobre su práctica pedagógica.

**5.- PREPARACIÓN PROFESIONAL DEL ADULTO A CARGO:** Se refiere a la formación continua del educador a cargo, en relación a características del párvulo, etapas de desarrollo, sus necesidades para promover aprendizajes más desafiantes, trabajar con la diversidad, detectar dificultades y derivar oportunamente.

**6.- ALIANZA CENTRO EDUCATIVO-FAMILIA Y COMUNIDAD:** Capacidad del educador para desarrollar trabajo colaborativo en estrecha relación con la familia y comunidad, compartiendo metas en una relación de correspondencia.

**7.- GESTIÓN Y LIDERAZGO:** Capacidad del educador para liderar el proceso educativo de manera democrática y potenciadora, favoreciendo la reflexión y participación de todos los agentes educativos, promoviendo normas de convivencia, dialogo permanente, participativo y respetuoso.

## **ANEXO N°2: DOCUMENTO FINAL CONSENSO: PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE CALIDAD.**

**INTERACCIONES ADULTO – NIÑO:** Se refiere a la capacidad del educador o adulto a cargo para generar instancias de aprendizaje, en el que se promuevan interacciones afectivas y cognitivas, en las que en forma recíproca los participantes resuelven problemas, evalúan actividades, clarifican conceptos, extienden la narrativa, entre otras.

Además, este criterio contempla la capacidad del educador o adulto a cargo de generar el equilibrio entre la iniciación de actividades y el desarrollo de éstas, posibilitando al niño/a la iniciativa y protagonismo en relación al como, qué, con qué, etc.

**CLIMA Y CONVIVENCIA:** Se refiere a la capacidad del educador o adulto a cargo para generar un clima afectivo y seguro en el cual, se consensuan las reglas de convivencia generando actitudes de bienestar, gozo, alegría y confianza.

**ALIANZA CENTRO EDUCATIVO–FAMILIA Y COMUNIDAD:** Capacidad del educador o adulto a cargo para desarrollar trabajo colaborativo en estrecha relación con la familia y comunidad, compartiendo metas en una relación de correspondencia y en directa concordancia con su proyecto educativo.

**GESTIÓN Y LIDERAZGO:** Capacidad del educador o adulto a cargo para liderar el proceso educativo de manera democrática y potenciadora, favoreciendo la reflexión y participación de los actores involucrados, promoviendo normas de convivencia, dialogo permanente, participativo y respetuoso.

**APROPIACIÓN DEL CURRÍCULO:** Se refiere a la capacidad del educador o adulto a cargo de intencionar pedagógicamente cada una de las experiencias de aprendizaje, planificando sistemáticamente, utilizando evaluaciones pertinentes y reflexionando de manera permanente sobre su práctica pedagógica.

**PREPARACIÓN, CAPACITACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO:** Se refiere a la formación continua del educador o adulto a cargo, en relación a características del párvulo, etapas de desarrollo, sus necesidades para promover aprendizajes más desafiantes, trabajar con la diversidad, detectar dificultades y derivar oportunamente.

### ANEXO N°3: REGISTRO DE ESTABLECIMIENTOS SELECCIONADOS.

#### ESTABLECIMIENTOS FUNDACION INTEGRAL

REGION	CIUDAD	NOMBRE ESTABLECIMIENTO	DIRECCION	TELEFONO	CODIGO	CICLO
Coquimbo	COQUIMBO	RAYITO DE SOL	BERNARDO O'HIGGINS S/N	1981225	40305	1° ciclo
Coquimbo	VICUÑA	RAYITOS TAMBINOS	18 DE SEPTIEMBRE 1540	412612	40502	1° ciclo
Coquimbo	COQUIMBO (R)	RINCONCITO	CALLEJÓN S/N	94512232	40306	1° ciclo
Coquimbo	COQUIMBO	CANTERITOS DEL SOL	AVDA. LAS PALMAS S/N	321169	40302	1° ciclo
Coquimbo	LOS VILOS	ESTRELLITAS DEL MAR	AVDA. ESTACIÓN 501	541089	41401	1° ciclo
Coquimbo	LA SERENA (R)	CAMINOS ENCANTADOS	INDEPENDENCIA SUR S/N	220659	40107	1° ciclo
Coquimbo	VICUÑA	SUEÑO DE NIÑO	RECINTO ESTACIÓN S/N	1981028	40501	2° ciclo
Coquimbo	CANELA	SEMILLAS DE ALEGRÍA	CALLE PRINCIPAL S/N	594007	41501	2° ciclo
Coquimbo	COQUIMBO (R)	VALLE DE LA LUNA	RECINTO ESCUELA S/N	231574	40307	2° ciclo
Coquimbo	LA SERENA Focus	SOL NACIENTE	ENRIQUE MORENO, CIA. ALTA 3661	256118	40103	2° ciclo
Coquimbo	COQUIMBO	LOS GRILLITOS DE SAN RAMÓN	BARTOLOMÉ BLANCHE 314	231395	40308	2° ciclo
Coquimbo	OVALLE (R)	OJITOS DEL FUTURO	JOSEFINA DAY S/N	626330	40702	2° ciclo

**ESTABLECIMIENTOS MINEDUC**

REGIÓN	CIUDAD	NOMBRE ESTABLECIMIENTO	DIRECCION	TELEFONO	CODIGO	CICLO
Coquimbo	OVALLE	ESCUELA ARTURO VILLALÓN	TEODOSIO CUADRO S/N CERRILLOS DE TAMAYA	630254	713	2° ciclo
Coquimbo	<b>LA SERENA (Focus)</b>	<b>COLEGIO ALTOVALSOL</b>	<b>ÚNICA S/N LOCALIDAD ALTOVALSOL</b>	<b>1981126</b>	<b>543</b>	<b>2° ciclo</b>
Coquimbo	COMBARBALA (R)	ESCUELA JUANITO FERNANDEZ SOLAR (F - 318)	ARTURO PRAT S/N COGOTÍ	741335	849	2° ciclo
Coquimbo	LA SERENA	GABRIEL GONZALEZ VIDELA	PEDRO PABLO MUÑOZ 4	224840	530	2° ciclo
Coquimbo	LOS VILOS	COLEGIO DIEGO DE ALMAGRO D - 388	LAUTARO 530	542103	1049	2° ciclo
Coquimbo	COQUIMBO (R)	COLEGIO SANTA MARIA DE BELÉN 162	LA BEGOÑIAS 361 Y 371 VILLA BELEN	261166	13324	2° ciclo

**ESTABLECIMIENTOS JUNTA NACIONAL DE JARDINES INFANTILES**

REGION	CIUDAD	NOMBRE ESTABLECIMIENTO	DIRECCION	TELEFONO	CODIGO	CICLO
Coquimbo	SALAMANCA	BLANCA NIEVES	JOSE MIGUEL INFANTE 341	552832	4204001	1° ciclo
Coquimbo	ILLAPEL	CARRUSEL	REPUBLICA S/N POBLACION LAUTARO	521552	4201003	1° ciclo
Coquimbo	ILLAPEL (R)	TOM Y JERRY	ALVAREZ PEREZ 1285, POB. BERNARDO OHIGGINS	522030-523421	4201002	1° ciclo
Coquimbo	OVALLE	PAPELUCHO	PASAJE R.L GALLARDO, ESQUINA 1 DE MAYO, POB. LIMARI	631077	4301003	1° ciclo
Coquimbo	COQUIMBO	AÑOS FELICES	LACRAMPRETTE, ESQ. TALCA. POB. TIERRAS BLANCAS	230336	4102005	1° ciclo
Coquimbo	COQUIMBO (R)	PILLIN	TALCA ESQUINA SOTOMAYOR, POB. TIERRAS BLANCAS	242110	4102002	1° ciclo
Coquimbo	MONTE PATRIA	COLOSITO (EL PALQUI BAJO)	EL PALQUI BAJO, LAS PALMERAS S/N	----	4303016	2° ciclo
Coquimbo	LOS VILOS	PECECITOS	IGNACIO CARRERA PINTO S/N, POB. SAN JOSE	541978	4203001	2° ciclo
Coquimbo	VICUÑA (R)	RAYITO DE SOL	CARRERA S/N , POB. GABRIELA MISTRAL	412216	4106001	2° ciclo
Coquimbo	COQUIMBO	GIRASOL	CARDENAL CARO S/N, POB. EDUARDO SPENCER, EL LLANO	314750	4102003	2° ciclo
Coquimbo	LA SERENA (Focus)	PRINCIPITO	MONJITAS S/N COMPAÑÍA BAJA	254824	4101002	2° ciclo
Coquimbo	COQUIMBO (R)	LOS GRILLITOS	J.J. OLIVAR S/N, POB. SAN JUAN	322923	4102004	2° ciclo

**ESTABLECIMIENTOS DE TRANSFERENCIA DE FONDOS Y HOGAR DE CRISTO**

REGION	CIUDAD	NOMBRE ESTABLECIMIENTO	DIRECCION	TELEFONO	CODIGO	CICLO
Coquimbo	LOS VILOS	VALLE FELIZ	CARLOS AGUILERA S/N, QUILIMARI		4203003	1° ciclo
Coquimbo	PAIHUANO	DAME LA MANO	CAMINO PRINCIPAL, KM 10. MONTEGRANDE	451095	4105003	1° ciclo
Coquimbo	LA HIGUERA (R)	CAPULLITO	11 DE SEPTIEMBRE S/N	213088	4104001	1° ciclo
Coquimbo	LA SERENA	SAN ALBERTO HURTADO (1° CICLO)			H. CRISTO	1° ciclo
Coquimbo	COQUIMBO	PEQUEÑO PIRATA	CALLE BUEN PASTOR 12, EL LLANO		4102010	1° ciclo
Coquimbo	LA SERENA (R)	ANTENITA	AVDA. ARAUCO S/N, POB. JUAN XXIII, ANTENA		4101008	1° ciclo
Coquimbo	VICUÑA	DIAGUITAS	CALLE UNICA S/N, DIAGUITAS		4106005	2° ciclo
Coquimbo	LA HIGUERA (Focus)	LA SIRENITA	CALETA DE HORNOS S/N, LA HIGUERA		4104003	2° ciclo
Coquimbo	CANELA (R)	LAS HORMIGUITAS	ESTANISLAO OLLARZU S/N, CANELA BAJO	540150	4202001	2° ciclo
Coquimbo	LA SERENA	SAN ALBERTO HURTADO (2° CICLO)			HOGAR CRISTO	2° ciclo
Coquimbo	LA SERENA	PEQUEÑOS NAVEGANTES	ENRIQUE CAMPINO 2800, COMPAÑÍA ALTA	251375	4101016	2° ciclo
Coquimbo	LA SERENA (R)	JARDIN INFANTIL COLONIAL	CALLE AURORA CON VIÑA DEL MAR	258678	4101011	2° ciclo



**COLEGIOS PARTICULARES**

REGION	CIUDAD	NOMBRE ESTABLECIMIENTO	DIRECCION	TELEFONO	CODIGO	CICLO
Coquimbo	LA SERENA	COLEGIO PARTICULAR N° 26 LA SERENA	HUANHUALI 730	215023	587	2° ciclo
Coquimbo	LA SERENA	COLEGIO ALEMAN LA SERENA	CUATRO ESQUINAS S/N, SECTOR EL MILAGRO	294703		2° ciclo
Coquimbo	<b>OVALLE (Focus)</b>	<b>COLEGIO AMALIA ERRAZURIZ</b>	<b>VICUÑA MACKENA 808</b>	<b>620059</b>	<b>770</b>	<b>2° ciclo</b>
Coquimbo	LA SERENA	THE INTERNATIONAL SCHOOL	AVDA CUATRO ESQUINAS, PARCELA 342-B	290311	585	2° ciclo
Coquimbo	LA SERENA (R)	COLEGIO INGLES CATOLICO	AVDA ESTADIO 1760	226044	591	2° ciclo

**ESTABLECIMIENTOS DE FUNDACION INTEGRAL**

REGION	CIUDAD	NOMBRE ESTABLECIMIENTO	DIRECCION	TELEFONO	CODIGO	CICLO
Bío-Bío	COIHUECO	LOS CASTORCITOS	LOS NARANJOS ESQUINA LA VIÑIT S/N	1972559	80504	1° ciclo
Bío-Bío	BULNES	ARCOIRIRS	CALLE LARGA S/N	641911	81102	1° ciclo
Bío-Bío	QUILLECO (R)	EL PROGRESO	HUAQUI S/N	1973898	82502	1° ciclo
Bío-Bío	YUNGAY	VERDE AMANECER	ANGELES 495	681469	80902	1° ciclo
Bío-Bío	TALCAHUANO	DIEGO PORTALES	DALCAHUE ESQ. AYSÉN S/N	417502	83501	1° ciclo
Bío-Bío	PENCO (R)	RAYITO DE SOL	ANGAMOS 10	452601	83601	1° ciclo
Bío-Bío	TREHUACO (Focus)	MEMBRILLITO	LOS BATROS 43	93222082	81603	2° ciclo
Bío-Bío	LOS ÁNGELES	MILLANTU	MANUEL RODRIGUEZ 534	91281781	82102	2° ciclo
Bío-Bío	COBQUECURA (R)	EL AMANECER	JOSE JOAQUIN PEREZ S/N	1971657	81702	2° ciclo
Bío-Bío	CHILLAN	ROSITA OHIGGINS	OYARZÚN 455	234946	80107	2° ciclo
Bío-Bío	MULCHEN	LAS DALIAS	CONTRERAS ESQUINA SANTA MARIA 1298	569367	82803	2° ciclo
Bío-Bío	PORTEZUELO (R)	TIERRA Y SOL	CALLE BAQUEDANO 287	571117	81401	2° ciclo

**ESTABLECIMIENTOS MINEDUC**

REGIÓN	CIUDAD	NOMBRE ESTABLECIMIENTO	DIRECCION	TELEFONO	CODIGO	CICLO
Bío-Bío	PENCO	LA GREDA F-582	CAMINO CONCEPCION PENCO KM 8	455044	4812	2° ciclo
Bío-Bío	ÑIQUEN	ESC. CHACAY F-155	KM 13	1973244	3799	2° ciclo
Bío-Bío	CAÑETE-TIRUA (R)	MAPUDUNGUN G-857	CAÑETE-TIRUA KM 40 CORREO TIRUA		5202	2° ciclo
Bío-Bío	NACIMIENTO	COLEGIO SAN JUAN DE DIOS	JOSE ZABALA RIOS S/N	512887	177778	2° ciclo
Bío-Bío	TALCAHUANO (Focus)	ESCUELA D-475	TARAPACA 830	412067	4720	2° ciclo
Bío-Bío	SAN IGNACIO (R)	ESC. MANUEL JESUS ORTIZ	MANUEL JESUS ORTIZ 555	1975693	3886	2° ciclo

**ESTABLECIMIENTOS JUNTA NACIONAL DE JARDINES INFANTILES**

REGION	CIUDAD	NOMBRE ESTABLECIMIENTO	DIRECCION	TELEFONO	CODIGO	CICLO
Bío-Bío	SANTA BARBARA	LAS ABEJITAS	CARRERA S/N , SANTA BARBARA	581361	8311001	1° ciclo
Bío-Bío	TOME	BRISAS DEL MAR	ESPERANZA 640, POB. 18 DE SEPTIEMBRE	652076	8111001	1° ciclo
Bío-Bío	HUALPEN	RENE SCHNEIDER	MULCHEN 171, POB. RENE SCHNEIDER	475494	8112007	1° ciclo
Bío-Bío	CHILLAN	VICENTE PEREZ ROSALEZ	CARDENAL CARO 567, POB. VICENTE PEREZ ROSALES	227687	8401004	1° ciclo
Bío-Bío	CHIGUAYANTE (R)	LA LEONERA	ESCOCIA S/N POB. LA LEONERA	363107	8103002	1° ciclo
Bío-Bío	LEBU	EL PUENTE	CORNELIO SAAVEDRA S/N	519351	8201002	2° ciclo
Bío-Bío	CHILLAN VIEJO	LA CAMPANITA	CALLE BARBOSA S/N	260051	8406001	2° ciclo
Bío-Bío	LEBU (R)	BOCA LEBU	DIEGO PORTALES S/N	512406	8201001	2° ciclo
Bío-Bío	LOS ANGELES	PDTE KENEDDY	LOS CANELOS 161, POB. PDTE KENEDDY	322312	8301001	2° ciclo
Bío-Bío	CHILLAN (Focus)	IRENE FREI	LOS HUILLICHES, ESQUINA PICUNCHES.POB. I. FREI	212106	8401002	2° ciclo
Bío-Bío	LOS ANGELES (R)	21 DE MAYO	CHOLGUAGUE 1290, POB. 21 DE MAYO	315900	8301003	2° ciclo

**ESTABLECIMIENTOS DE TRANSFERENCIA DE FONDOS**

REGION	CIUDAD	NOMBRE ESTABLECIMIENTO	DIRECCION	TELEFONO	CODIGO	CICLO
Bío-Bío	LAJA	SALA CUNA LAJA			HOGAR CRISTO	1° ciclo
Bío-Bío	YUNGAY	GOTITAS DE AMOR	ANGAMOS 658, YUNGAY		8421003	1° ciclo
Bío-Bío	COIHUECO (R)	JARDIN COIHUECO	AVDA PRAT 683 EDIFICIOS PUBLICOS, INTERIOR	471049	8405001	1° ciclo
Bío-Bío	TOME	LUZ DE BELEN	RAFAEL SOTOMAYOR 1223, TOME	655313	HOGAR CRISTO	1° ciclo
Bío-Bío	SAN PEDRO	PIECECITOS	LOS CANELOS 100	374467	8108002	1° ciclo
Bío-Bío	CORONEL (R)	SALA CUNA LOIDA	AVDA LA PAZ 268, CERRO MERQUIN, CORONEL	710225	8102021	1° ciclo
Bío-Bío	CURANILAHUE	CORAZON GENEROSO, CERRO VERDE	CAMILO HENRIQUEZS/N, CERRO VERDE, CURANILAHUE	690659	HOGAR CRISTO	2° ciclo
Bío-Bío	<b>CORONEL (Focus)</b>	<b>STA ELENA</b>	<b>DARIO QUEZADA S7N, POB.STA ELENA</b>		<b>8102015</b>	<b>2° ciclo</b>
Bío-Bío	PEMUCO (R)	J:I GENERAL CRUZ	U. EDUC. GENERAL CRUZ, PEMUCO	09-3496419	8410002	2° ciclo
Bío-Bío	TOME	LUZ DE BELEN	RAFAEL SOTOMAYOR 1223	655613	HOGAR CRISTO	2° ciclo
Bío-Bío	CONCEPCION	MI PEQUEÑO PUDU	FREIRE 1827	327047	8101023	2° ciclo
Bío-Bío	CONCEPCION (R)	JORGE MONTT	JORGE MONTT 2498	472441	8101020	2° ciclo

**COLEGIOS PARTICULARES**

Bío-Bío	CONCEPCION	COLEGIO PINARES	CAMINO A CHIGUAYANTE 5583	342060	---	2° ciclo
Bío-Bío	CONCEPCION	COLEGIO CHARLES DE GAULLE	COLO COLO 51	226813	4687	2° ciclo
Bío-Bío	LOS ANGELES	COLEGIO ALEMAN DE LOS ANGELES	AVDA GABRIELA MISTRAL S/N, CASILLA 18	316364	4286	2° ciclo
Bío-Bío	<b>LAJA (Focus)</b>	<b>COLEGIO SAN JORGE</b>	<b>RECINTO FACELA, CASILLA 54</b>	<b>461958</b>	<b>4499</b>	<b>2° ciclo</b>
Bío-Bío	ARAUCO (R)	COLEGIO ARAUCO	LOS BOLDOS 001, ARAUCO	551384	5083	2° ciclo
Bío-Bío	CONCEPCION (R)	ITAHUE	OROMPELLO 235	231046	12025	2° ciclo

**ESTABLECIMIENTOS FUNDACION INTEGRA**

Araucanía	LONCOCHE	ANTURAYEN	CONDELL ESQ. MIRAFLORES LA. S/N	1972369	92403	1° ciclo
Araucanía	LONCOCHE	LOS COPIHUES	BALMACEDA HUISCAPI S/N	1970659	92401	1° ciclo
Araucanía	LONQUIMAY (R)	MAILLIN EL TREILE	COM. BERNARDO NANCO		90402	1° ciclo
Araucanía	ANGOL	EL RETIRO	COLIPI CON LOS CANELOS S/N	714220	90103	1° ciclo
Araucanía	TEMUCO	VISTA HERMOSA	VENEZUELA P. LANIN 75	365890	91201	1° ciclo
Araucanía	CURACAUTÍN (R)	PEHUENCITO	IQUIQUE S/N	881461	90501	1° ciclo
Araucanía	LONQUIMAY	EL NARANJITO	EL NARANJO S/N		90403	2° ciclo
Araucanía	VILCÚN	COPITO DE NIEVE	AVDA. INGLESA 190	1970459	91503	2° ciclo
Araucanía	TEMUCO (R)	TRANI TRANI	CAMINO LABRANZA S/N	1973624	91217	2° ciclo
Araucanía	VICTORIA	PIECECITOS	CALLE CHORRILOS 2035	841335	90703	2° ciclo
Araucanía	<b>COLLIPULLI (Focus)</b>	<b>SANTA CRUZ</b>	<b>SAAVEDRA NORTE 146</b>	<b>812136</b>	<b>90302</b>	<b>2° ciclo</b>
Araucanía	LOS SAUCES (R)	PIN PON	ARTURO PRAT 601	783019	91101	2° ciclo

**ESTABLECIMIENTOS MINEDUC**

REGIÓN	CIUDAD	NOMBRE ESTABLECIMIENTO	DIRECCION	TELEFONO	CODIGO	CICLO
Araucanía	PUCON	ESC. EL CLARO G-778	EL CLARO	442795	6056	2° ciclo
Araucanía	<b>FREIRE (Focus)</b>	<b>ESCUELA PATRIA NUEVA 481</b>	<b>SECTOR TRAITRAEN</b>	<b>6395143</b>	<b>6220</b>	<b>2° ciclo</b>
Araucanía	LAUTARO (R)	ESCUELA MUNICIPAL VEGA LARGA G-312	VEGA LARGA	1971920	5854	2° ciclo
Araucanía	PUREN	ESCUELA MARCELA PAZ	IMPERIAL N°149	793061	5509	2° ciclo
Araucanía	NUEVA IMPERIAL	COMPLEJO EDUCACIONAL PARTICULAR PRINCIPE DE GALES 346	11 DE SEPTIEMBRE N° 1562	612992	11498	2° ciclo
Araucanía	ANGOL (R)	ESCUELA NAHUELBUTA	ARTURO PRAT N° 245	712375	5221	2° ciclo



**ESTABLECIMIENTOS JUNTA NACIONAL DE JARDINES INFANTILES**

REGION	CIUDAD	NOMBRE ESTABLECIMIENTO	DIRECCION	TELEFONO	CODIGO	CICLO
Araucanía	ANGOL	PIOLIN	BIO-BIO, S/N, POB. JAVIERA CARRERA	712363	9201001	1° ciclo
Araucanía	TRAIGUEN	ESPIGUITA	AVDA SUIZA S/N	861795	9210001	1° ciclo
Araucanía	PUCON	COPITO DE NIEVE	SEBASTIAN ENGLER 530	441656	9115001	1° ciclo
Araucanía	TEMUCO	LOS PICAPIEDRAS	CATRIHUALA 410, POB. STA ROSA	221759	9101004	1° ciclo
Araucanía	TEMUCO (R)	LA GOTITA	ESQUINA 0900. VILLA LOS CONDORES	346607	9101008	1° ciclo
Araucanía	LONCOCHE (Focus)	PIMPOLLITO	ANIBAL PINTO 0355	471328	9109001	2° ciclo
Araucanía	VICTORIA	LOS ENANITOS	CHIILLAN ESQ. LIBERTAD	846258	9211001	2° ciclo
Araucanía	CURACAUTIN	PINOCHO	4 NORTE 164, POB. MANUEL RODRIGUEZ	881854	9203001	2° ciclo
Araucanía	TEMUCO	LAS ABEJITAS	TEGUALDA 01680, POB. LA RIVERA	220947	9101005	2° ciclo
Araucanía	TEMUCO (R)	CAPULLITO	RIO TENO S/N, POB. ABRAHAM LINCON	213246	9101002	2° ciclo

**ESTABLECIMIENTOS DE TRANSFERENCIA DE FONDOS**

REGION	CIUDAD	NOMBRE ESTABLECIMIENTO	DIRECCION	TELEFONO	CODIGO	CICLO
Araucanía	CUNCO	LA UNION	OMAR VERDUGO 1681, VILLA LA UNION	986263431	910301	1° ciclo
Araucanía	LOS SAUCES	LOS CIERVITOS	LAS ARAUCARIAS S/N, LOS SAUCES	09-8486231	9206002	1° ciclo
Araucanía	ERCILLA (R)	PICHIN AGNE KUYEN	COLO-COLO, S/N	09-3032833	9204003	1° ciclo
Araucanía	TEMUCO	UNIVERSIDAD AUTONOMA	AVDA ALEMANA 01665	08-2190349	9101045	1° ciclo
Araucanía	VILLARRICA	PILLANCITO	VALENTIN LETELIER 695	411823	9120001	1° ciclo
Araucanía	ANGOL (R)	GIRASOL	COLINA ESQUINA PEDRO AGUIRRE CERDA S/N		9201025	1° ciclo
Araucanía	CARAHUE	CARAHUE	ESTADIO 120	651535	HOGAR CRISTO	2° ciclo
Araucanía	<b>CURARREHUE (Focus)</b>	<b>RUKE NGEN</b>	<b>OHIGGINS S/N</b>	<b>1971530</b>	<b>9104001</b>	<b>2° ciclo</b>
Araucanía	FREIRE (R)	RAIMAPU	ANEXO ESC. MUNICIPAL, LUIS URIBE S/N, QUEPE	381036	9105013	2° ciclo
Araucanía	TEMUCO	LOS PEQUES	PAILLACO 0885, POB. LANIN	365259	HOGAR CRISTO	2° ciclo
Araucanía	TEMUCO	NAZARETH	LATINA/TORINO S/N	319116	HOGAR CRISTO	2° ciclo
Araucanía	ANGOL (R)	LOS CISNES	BARROS LUCO S/N	098944654	9201026	2° ciclo

**COLEGIOS PARTICULARES**

Araucanía	<b>TEMUCO (Focus)</b>	<b>GREENHOUSE SCHOOL</b>	<b>INES DE SUAREZ 1500</b>	<b>240289</b>	<b>19908</b>	<b>2° ciclo</b>
Araucanía	TEMUCO	COLEGIO ALEMAN	HOLANDESA 0855	240288	5812	2° ciclo
Araucanía	ANGOL	COLEGIO PART. SAN JOSE	INES DE SUAREZ 200	711577	5266	2° ciclo
Araucanía	VILLARRICA	COLEGIO ALEMAN	ANFION MUÑOZ 51	411699	6161	2° ciclo
Araucanía	TEMUCO (R)	COLEGIO PUMAHUE	AVDA MARTIN LUTERO 01200	269545	20091	2° ciclo
Araucanía	TEMUCO (R)	COLEGIO BAUTISTA	AVDA CAUPOLICAN 71	210463	5810	2° ciclo

**ESTABLECIMIENTOS FUNDACION INTEGRAL**

Metropolitana	TIL TIL	MI HUERTO TRAVIESO	POBLACIÓN HUERTOS FAMILIARES S/N	8466328	143503	1° ciclo
Metropolitana	MARIA PINTO	SANTA LUISA	EL QUILLAY S/N	91287528	144402	1° ciclo
Metropolitana	MARIA PINTO (R)	SAN ENRIQUE	POBLACIÓN SAN ENRIQUE S/N	8354244	144401	1° ciclo
Metropolitana	LA GRANJA	S.C. MAITIL	AVDA. SAN GREGORIO 494	5168222	131605	1° ciclo
Metropolitana	SANTIAGO	SOR TERESA DE LOS ANDES	JUAN VICUÑA 1650	5569837	130103	1° ciclo
Metropolitana	SAN JOAQUIN (R)	LOS ALERCES	LOS COPIHUES 3975	5531793	131501	1° ciclo
Metropolitana	<b>COLINA (Focus)</b>	<b>LOS AROMOS</b>	<b>SECTOR LOS AROMOS SITIO N° 110</b>	<b>84196862</b>	<b>143311</b>	<b>2° ciclo</b>
Metropolitana	BUIN	PAPA JUAN PABLO II	AVDA. CHILE 1110	8240090	144002	2° ciclo
Metropolitana	SAN PEDRO (R)	LOS PELLUQUITOS	AVDA. HERMOSILLA 11	8327413	144701	2° ciclo
Metropolitana	PEÑALOEN	LAS TÍAS	PASAJE 7 LA CONCEPCIÓN 6240	2728629	131302	2° ciclo
Metropolitana	MAIPÚ	BERNARDO O` HIGGINS	VICENTE REYES 889	5313900	142601	2° ciclo
Metropolitana	PUENTE ALTO (R)	LAS VISCACHITAS	PASAJE CLEOPATRA 3155	5423411	133602	2° ciclo

**ESTABLECIMIENTOS MINEDUC**

REGIÓN	CIUDAD	NOMBRE ESTABLECIMIENTO	DIRECCION	TELEFONO	CODIGO	CICLO
Metropolitana	MARIA PINTO	ESCUELA BASICA G-737	STA EMILIA S/N	8353010	10840	2° ciclo
Metropolitana	SAN BERNARDO	ESC. ELEODORO YAÑEZ	ELEODORO YAÑEZ S/N, LA HERRERA	8572764	10586	2° ciclo
Metropolitana	PUENTE ALTO (R)	ESCUELA BASICA SAN ANDRES 37	MADRE SELVA 090, CASAS VIEJAS	8424020	10495	2° ciclo
Metropolitana	CURACAVI	INSTITUTO SAN LUIS DE CURACAVI	LAS ROZAS 264, 259-A	8351120	10851	2° ciclo
Metropolitana	LA FLORIDA (Focus)	COLEGIO CAPITAN PASTENE	BAHIA CATALINA 11754	5436528	24716	2° ciclo
Metropolitana	HUECHURABA (R)	SANTIAGO DE GUAYAQUIL F-147	JUAN XXIII, N°920	6253147	10305	2° ciclo

**ESTABLECIMIENTOS JUNTA NACIONAL DE JARDINES INFANTILES**

REGION	CIUDAD	NOMBRE ESTABLECIMIENTO	DIRECCION	TELEFONO	CODIGO	CICLO
Metropolitana	COLINA	LAS AMERICAS	RODRIGO DE TRIANA 930, CAMINO LO SECO	8447468	13301027	1° ciclo
Metropolitana	RENCA	CARNAVALITO	PTO MONTT 2307 POB. HUAMACHUCO I	6413136	13128007	1° ciclo
Metropolitana	TALAGANTE (R)	LAS PALMERAS	ARTURO PRATS 1187, POB. LAS PALMERAS	8155957	13601001	1° ciclo
Metropolitana	RENCA (R)	RUISEÑOR DEL ALBA	ANGOL 1742, POB. CERRO COLORADO	6423688	13128006	1° ciclo
Metropolitana	LA GRANJA	MI PEQUEÑO POEMA	CANTO GENERAL 0501, POB. POETA NERUDA	5461282	13111006	1° ciclo
Metropolitana	LA FLORIDA	DESPERTAR	FROILAN ROA 6442, VILLA PERU	2211881	13110001	1° ciclo
Metropolitana	LO PRADO (R)	LA PRADERA	WALDO TOFF 7907, C/ GABRIELA MISTRAL, VILLA SAN PABLO	6442559	13117004	1° ciclo
Metropolitana	COLINA	NIÑO JESUS DE PRAGA	ACONCAGUA 259, REINA SUR	8441828	13301002	2° ciclo
Metropolitana	QUILICURA (Focus)	LAS ARDILLITAS	PSJE EL QUILO 150, POB. TRES PUNTAS	6034739	13125001	2° ciclo
Metropolitana	PEÑALOEN	LOS GRILLITOS	AVDA PARCELAS 8537, POB. EL ESTANQUE	2792520	13122008	2° ciclo
Metropolitana	BUIN (R)	FANTASIA	PSJE 14, N° 575, POB. MANUEL PLAZA	8212625	13402001	2° ciclo
Metropolitana	CONCHALI	RAYITO DE SOL	ISABEL CARRERA 5780, POB. J. AGUIRRE	6232764	13104005	2° ciclo
Metropolitana	PEÑALOEN	MONTAHUE	LOS TORNEROS 6188, 4, POB. SAN LUIS DE MACUL	2848728	13122009	2° ciclo
Metropolitana	EL BOSQUE (R)	RAYITO DE SOL	LOS EUCALIPTUS S/N, POB. SANTA ELENA	5280952	13105005	2° ciclo

**ESTABLECIMIENTOS DE TRANSFERENCIA DE FONDOS**

REGION	CIUDAD	NOMBRE ESTABLECIMIENTO	DIRECCION	TELEFONO	CODIGO	CICLO
Metropolitana	COLINA	COMAICO	SANTA GEMITA S/N, POB. COMAICO		13301028	1° ciclo
Metropolitana	PEÑAFLORES	NIÑO DIOS DE MALLOCO	BALMACEDA 058	8144511	13605011	1° ciclo
Metropolitana	QUILICURA (R)	LA COLMENA	CALLE A549, SAN LUIS	09-2235096	13125007	1° ciclo
Metropolitana	SAN BERNARDO	PAPELUCHO	PASAJE LAS VISCACHAS 1571	8543938	HOGAR CRISTO	1° ciclo
Metropolitana	SANTIAGO	LA PINTANA	BATALLON CHACABUCO 02791, EL CASTILLO	5364692	HOGAR CRISTO	1° ciclo
Metropolitana	LA FLORIDA (R)	SAN ESTEBAN	PAILLACAR 10784, STA RAQUEL, POB. SAN ESTEBAN	2911406	13110013	1° ciclo
Metropolitana	PAINE	ANTU	ACCESO 1, N° 367, POB. 18 DE SEPTIEMBRE		13404013	2° ciclo
Metropolitana	QUILICURA	GABRIELA MISTRAL	LAS VIOLETAS 213, QUILICURA	6070252	13125003	2° ciclo
Metropolitana	MELIPILLA (R)	TIERRA DE NIÑOS	MERCED 288		13501026	2° ciclo
Metropolitana	SANTIAGO	MILLARAY	EL OMBU 03758, V. NUEVA PATAGONIA	5459334	HOGAR CRISTO	2° ciclo
Metropolitana	QUINTA NORMAL (Focus)	PAICAVI	HERIBERTO ROJAS 5967	7746479	13126008	2° ciclo
Metropolitana	MAIPU (R)	PEQUEÑOS EXPLORADORES	CAMPANARIO C/ GALAXIA, VILLA OHIGGINS	7714558	13119003	2° ciclo

**COLEGIOS PARTICULARES**

Metropolitana	SANTIAGO	ALONSO DE ERCILLA	STO DOMINGO 2145	6983668	8748	2° ciclo
Metropolitana	LA REINA	ANDREE ENGLISH SCHOOL	PRINCIPE DE GALES 7605	2731027	9051	2° ciclo
Metropolitana	LO BARNECHEA	THE NEWLAND SCHOOL	EL TRANQUE 11093	2424403	8869	2° ciclo
Metropolitana	<b>LAS CONDES (Focus)</b>	<b>COLEGIO LA GIROUETTE</b>	<b>MAR DEL SUR 1238</b>	<b>2121860</b>	<b>8868</b>	<b>2° ciclo</b>
Metropolitana	LA REINA (R)	GRANGE SCHOOL	PRINCIPE DE GALES 6154	3960000	9046	2° ciclo
Metropolitana	ÑUÑO A (R)	COLEGIO SUIZO	JOSE DOMINGO CAÑAS 2206	3792727	9216	2° ciclo
Metropolitana	VITACURA (R)	LYCEE DE L`ALLIANCE FRANCAISE A. DE ST. EXUPERY	AVDA LUIS PASTEUR 5418	3185151	-----	2° ciclo



## ANEXO N° 4 REGISTRO DE ESTABLECIMIENTOS PARTICIPANTES DEL ESTUDIO.

### ESTABLECIMIENTOS FUNDACION INTEGRAL

REGION	CIUDAD	NOMBRE ESTABLECIMIENTO	DIRECCION	TELEFONO	CODIGO	CICLO
Coquimbo	COQUIMBO	RAYITO DE SOL	BERNARDO O'HIGGINS S/N	1981225	40305	1° ciclo
Coquimbo	VICUÑA	RAYITOS TAMBINOS	18 DE SEPTIEMBRE 1540	412612	40502	1° ciclo
Coquimbo	COQUIMBO	CANTERITOS DEL SOL	AVDA. LAS PALMAS S/N	321169	40302	1° ciclo
Coquimbo	LOS VILOS	ESTRELLITAS DEL MAR	AVDA. ESTACIÓN 501	541089	41401	1° ciclo
Coquimbo	VICUÑA	SUEÑO DE NIÑO	RECINTO ESTACIÓN S/N	1981028	40501	2° ciclo
Coquimbo	CANELA	SEMILLAS DE ALEGRÍA	CALLE PRINCIPAL S/N	594007	41501	2° ciclo
Coquimbo	<b>LA SERENA Focus</b>	<b>SOL NACIENTE</b>	<b>ENRIQUE MORENO, CIA. ALTA 3661</b>	<b>256118</b>	<b>40103</b>	<b>2° ciclo</b>
Coquimbo	COQUIMBO	LOS GRILLITOS DE SAN RAMÓN	BARTOLOMÉ BLANCHE 314	231395	40308	2° ciclo

**Nota: Se visitaron todos los centros seleccionados, no siendo necesario hacer uso de los centros de reposición.**

**ESTABLECIMIENTOS MINEDUC**

REGIÓN	CIUDAD	NOMBRE ESTABLECIMIENTO	DIRECCION	TELEFONO	CODIGO	CICLO
Coquimbo	OVALLE	ESCUELA ARTURO VILLALÓN	TEODOSIO CUADRO S/N CERRILLOS DE TAMAYA	630254	713	2° ciclo
<b>Coquimbo</b>	<b>LA SERENA (Focus)</b>	<b>COLEGIO ALTOVALSOL</b>	<b>ÚNICA S/N LOCALIDAD ALTOVALSOL</b>	<b>1981126</b>	<b>543</b>	<b>2° ciclo</b>
Coquimbo	LA SERENA	GABRIEL GONZALEZ VIDELA	PEDRO PABLO MUÑOZ 4	224840	530	2° ciclo
Coquimbo	LOS VILOS	COLEGIO DIEGO DE ALMAGRO D - 388	LAUTARO 530	542103	1049	2° ciclo

**ESTABLECIMIENTOS JUNTA NACIONAL DE JARDINES INFANTILES**

REGION	CIUDAD	NOMBRE ESTABLECIMIENTO	DIRECCION	TELEFONO	CODIGO	CICLO
Coquimbo	SALAMANCA	BLANCA NIEVES	JOSE MIGUEL INFANTE 341	552832	4204001	1° ciclo
Coquimbo	ILLAPEL	CARRUSEL	REPUBLICA S/N POBLACION LAUTARO	521552	4201003	1° ciclo
Coquimbo	OVALLE	PAPELUCHO	PASAJE R.L GALLARDO, ESQUINA 1 DE MAYO, POB. LIMARI	631077	4301003	1° ciclo
Coquimbo	COQUIMBO	AÑOS FELICES	LACRAMPRETTE, ESQ. TALCA. POB. TIERRAS BLANCAS	230336	4102005	1° ciclo
Coquimbo	MONTE PATRIA	COLOSITO (EL PALQUI BAJO)	EL PALQUI BAJO, LAS PALMERAS S/N	----	4303016	2° ciclo
Coquimbo	LOS VILOS	PECECITOS	IGNACIO CARRERA PINTO S/N, POB. SAN JOSE	541978	4203001	2° ciclo
Coquimbo	COQUIMBO	GIRASOL	CARDENAL CARO S/N, POB. EDUARDO SPENCER, EL LLANO	314750	4102003	2° ciclo
Coquimbo	<b>LA SERENA (Focus)</b>	<b>PRINCIPITO</b>	<b>MONJITAS S/N COMPAÑÍA BAJA</b>	<b>254824</b>	<b>4101002</b>	<b>2° ciclo</b>

**ESTABLECIMIENTOS TRANSFERENCIA DE FONDOS Y HOGAR DE CRISTO**

REGION	CIUDAD	NOMBRE ESTABLECIMIENTO	DIRECCION	TELEFONO	CODIGO	CICLO
Coquimbo	LOS VILOS	VALLE FELIZ	CARLOS AGUILERA S/N, QUILIMARI		4203003	1° ciclo
Coquimbo	LA HIGUERA (R)	CAPULLITO	11 DE SEPTIEMBRE S/N	213088	4104001	1° ciclo
Coquimbo	LA SERENA	SAN ALBERTO HURTADO (1° CICLO)			H. CRISTO	1° ciclo
Coquimbo	COQUIMBO	PEQUEÑO PIRATA	CALLE BUEN PASTOR 12, EL LLANO		4102010	1° ciclo
Coquimbo	VICUÑA	DIAGUITAS	CALLE UNICA S/N, DIAGUITAS		4106005	2° ciclo
Coquimbo	LA HIGUERA (Focus)	LA SIRENITA	CALETA DE HORNOS S/N, LA HIGUERA		4104003	2° ciclo
Coquimbo	LA SERENA	SAN ALBERTO HURTADO (2° CICLO)			HOGAR CRISTO	2° ciclo
Coquimbo	LA SERENA	PEQUEÑOS NAVEGANTES	ENRIQUE CAMPINO 2800, COMPAÑÍA ALTA	251375	4101016	2° ciclo

Nota: El jardín infantil Dame la Mano de Paihuano, fue reemplazado por el centro de reposición Capullito de la Higuera.

**COLEGIOS PARTICULARES**

REGION	CIUDAD	NOMBRE ESTABLECIMIENTO	DIRECCION	TELEFONO	CODIGO	CICLO
Coquimbo	LA SERENA	COLEGIO ALEMAN LA SERENA	CUATRO ESQUINAS S/N, SECTOR EL MILAGRO	294703		2° ciclo
Coquimbo	<b>OVALLE (Focus)</b>	<b>COLEGIO AMALIA ERRAZURIZ</b>	<b>VICUÑA MACKENA 808</b>	<b>620059</b>	<b>770</b>	<b>2° ciclo</b>
Coquimbo	LA SERENA	THE INTERNATIONAL SCHOOL	AVDA CUATRO ESQUINAS, PARCELA 342-B	290311	585	2° ciclo

Nota: El Colegio Particular N° 26 de la Serena no participó del estudio.

El Colegio Inglés Católico (centro de reposición) no aceptó participar del estudio.

No se pudo contar con otro centro de reposición, ya que la región no contaba con otros establecimientos que cumplieran con el criterio de selección de la muestra.

**ESTABLECIMIENTOS FUNDACION INTEGRAL**

REGION	CIUDAD	NOMBRE ESTABLECIMIENTO	DIRECCION	TELEFONO	CODIGO	CICLO
Bío-Bío	BULNES	ARCOIRIS	CALLE LARGA S/N	641911	81102	1° ciclo
Bío-Bío	YUNGAY	VERDE AMANECER	ANGELES 495	681469	80902	1° ciclo
Bío-Bío	TALCAHUANO	DIEGO PORTALES	DALCAHUE ESQ. AYSÉN S/N	417502	83501	1° ciclo
Bío-Bío	PENCO	RAYITO DE SOL	ANGAMOS 10	452601	83601	1° ciclo
Bío-Bío	<b>TREHUACO (Focus)</b>	<b>MEMBRILLITO</b>	<b>LOS BATROS 43</b>	<b>93222082</b>	<b>81603</b>	<b>2° ciclo</b>
Bío-Bío	LOS ÁNGELES	MILLANTU	MANUEL RODRIGUEZ 534	91281781	82102	2° ciclo
Bío-Bío	CHILLAN	ROSITA O`HIGGINS	OYARZÚN 455	234946	80107	2° ciclo
Bío-Bío	MULCHEN	LAS DALIAS	CONTRERAS ESQUINA SANTA MARIA 1298	569367	82803	2° ciclo

Nota : El Jardín Infantil Los Castorcitos (rural) fue reemplazado por el Jardín Infantil Rayito de Sol (urbano)

**ESTABLECIMIENTOS MINEDUC**

REGIÓN	CIUDAD	NOMBRE ESTABLECIMIENTO	DIRECCION	TELEFONO	CODIGO	CICLO
Bío-Bío	PENCO	LA GREDA F-582	CAMINO CONCEPCION PENCO KM 8	455044	4812	2° ciclo
Bío-Bío	ÑIQUEN	ESC. CHACAY F-155	KM 13	1973244	3799	2° ciclo
Bío-Bío	NACIMIENTO	COLEGIO SAN JUAN DE DIOS	JOSE ZABALA RIOS S/N	512887	177778	2° ciclo
Bío-Bío	<b>TALCAHUANO (Focus)</b>	<b>ESCUELA D-475</b>	<b>TARAPACA 830</b>	<b>412067</b>	<b>4720</b>	<b>2° ciclo</b>

**ESTABLECIMIENTOS JUNTA NACIONAL DE JARDINES INFANTILES**

REGION	CIUDAD	NOMBRE ESTABLECIMIENTO	DIRECCION	TELEFONO	CODIGO	CICLO
Bío-Bío	SANTA BARBARA	LAS ABEJITAS	CARRERA S/N , SANTA BARBARA	581361	8311001	1° ciclo
Bío-Bío	TOME	BRISAS DEL MAR	ESPERANZA 640, POB. 18 DE SEPTIEMBRE	652076	8111001	1° ciclo
Bío-Bío	HUALPEN	RENE SCHNEIDER	MULCHEN 171, POB. RENE SCHNEIDER	475494	8112007	1° ciclo
Bío-Bío	CHIGUAYANTE	CHIGUAY	LA MARINA 519			1° ciclo
Bío-Bío	LEBU	EL PUENTE	CORNELIO SAAVEDRA S/N	519351	8201002	2° ciclo
Bío-Bío	CHILLAN VIEJO	LA CAMPANITA	CALLE BARBOSA S/N	260051	8406001	2° ciclo
Bío-Bío	LOS ANGELES	PDTE KENEDDY	LOS CANELOS 161, POB. PDTE KENEDDY	322312	8301001	2° ciclo
Bío-Bío	<b>CHILLAN (Focus)</b>	<b>IRENE FREI</b>	<b>LOS HUILLICHES, ESQUINA PICUNCHES.POB. I. FREI</b>	<b>212106</b>	<b>8401002</b>	<b>2° ciclo</b>

Nota: El Jardín Infantil Vicente Pérez Rosales (Chillán) fue reemplazado por el Jardín Infantil Chiguay (Chiguayante), que reemplaza al centro de reposición La Leonera



**ESTABLECIMIENTOS CON TRANSFERENCIA DE FONDOS**

REGION	CIUDAD	NOMBRE ESTABLECIMIENTO	DIRECCION	TELEFONO	CODIGO	CICLO
Bío-Bío	LAJA	SALA CUNA LAJA			HOGAR CRISTO	1° ciclo
Bío-Bío	YUNGAY	GOTITAS DE AMOR	ANGAMOS 658, YUNGAY		8421003	1° ciclo
Bío-Bío	TOME	LUZ DE BELEN	RAFAEL SOTOMAYOR 1223, TOME	655313	HOGAR CRISTO	1° ciclo
Bío-Bío	SAN PEDRO	PIECECITOS	LOS CANELOS 100	374467	8108002	1° ciclo
Bío-Bío	CURANILAHUE	CORAZON GENEROSO, CERRO VERDE	CAMILO HENRIQUEZS/N, CERRO VERDE, CURANILAHUE	690659	HOGAR CRISTO	2° ciclo
<b>Bío-Bío</b>	<b>CORONEL (Focus)</b>	<b>STA ELENA</b>	<b>DARIO QUEZADA S7N, POB.STA ELENA</b>		<b>8102015</b>	<b>2° ciclo</b>
Bío-Bío	TOME	LUZ DE BELEN	RAFAEL SOTOMAYOR 1223	655613	HOGAR CRISTO	2° ciclo
Bío-Bío	CONCEPCION	MI PEQUEÑO PUDU	FREIRE 1827	327047	8101023	2° ciclo

### COLEGIOS PARTICULARES

REGION	CIUDAD	NOMBRE ESTABLECIMIENTO	DIRECCION	TELEFONO	CODIGO	CICLO
Bío-Bío	CONCEPCION	COLEGIO PINARES	CAMINO A CHIGUAYANTE 5583	342060	---	2° ciclo
Bío-Bío	CONCEPCION	COLEGIO CHARLES DE GAULLE	COLO COLO 51	226813	4687	2° ciclo
Bío-Bío	LOS ANGELES	COLEGIO ALEMAN DE LOS ANGELES	AVDA GABRIELA MISTRAL S/N, CASILLA 18	316364	4286	2° ciclo
Bío-Bío	ARAUCO FOCUS	COLEGIO ARAUCO	LOS BOLDOS 001, ARAUCO	551384	5083	2° ciclo

Nota: El Colegio San Jorge de Laja no aceptó participar del estudio y fue reemplazado por el Colegio Arauco.

**ESTABLECIMIENTOS FUNDACION INTEGRA**

REGION	CIUDAD	NOMBRE ESTABLECIMIENTO	DIRECCION	TELEFONO	CODIGO	CICLO
Araucanía	LUMACO	FORESTIN	CAUPOLICAN 339, CAP. PASTENE	753055		1° ciclo
Araucanía	LONCOCHE	LOS COPIHUES	BALMACEDA HUISCAPI S/N	1970659	92401	2° ciclo
Araucanía	ANGOL	EL RETIRO	COLIPI CON LOS CANELOS S/N	714220	90103	1° ciclo
Araucanía	TEMUCO	VISTA HERMOSA	VENEZUELA P. LANIN 75	365890	91201	1° ciclo
Araucanía	VILCÚN	COPITO DE NIEVE	AVDA. INGLESA 190	1970459	91503	2° ciclo
Araucanía	TEMUCO	TRANI TRANI	CAMINO LABRANZA S/N	1973624	91217	2° ciclo
Araucanía	VICTORIA	PIEDECITOS	CALLE CHORRILOS 2035	841335	90703	2° ciclo
Araucanía	<b>COLLIPULLI (Focus)</b>	<b>SANTA CRUZ</b>	<b>SAAVEDRA NORTE 146</b>	<b>812136</b>	<b>90302</b>	<b>2° ciclo</b>

Nota: el Jardín Infantil Anturayen fue reemplazado por el Jardín infantil Forestín a sugerencia de la Fundación Integra  
 El Jardín Infantil Naranjito de Lonquimay fue reemplazado por el Jardín infantil Trani Trani (reposición)  
 En el jardín Infantil Los Copihues fue evaluada la sala de segundo ciclo

**ESTABLECIMIENTOS MINEDUC**

REGIÓN	CIUDAD	NOMBRE ESTABLECIMIENTO	DIRECCION	TELEFONO	CODIGO	CICLO
Araucanía	PUCON	ESC. EL CLARO G-778	EL CLARO	442795	6056	2° ciclo
Araucanía	<b>FREIRE (Focus)</b>	<b>ESCUELA PATRIA NUEVA 481</b>	<b>SECTOR TRAITRAEN</b>	<b>6395143</b>	<b>6220</b>	<b>2° ciclo</b>
Araucanía	PUREN	ESCUELA MARCELA PAZ	IMPERIAL N°149	793061	5509	2° ciclo
Araucanía	NUEVA IMPERIAL	COMPLEJO EDUCACIONAL PARTICULAR PRINCIPE DE GALES 346	11 DE SEPTIEMBRE N° 1562	612992	11498	2° ciclo

**ESTABLECIMIENTOS JUNTA NACIONAL DE JARDINES INFANTILES**

REGION	CIUDAD	NOMBRE ESTABLECIMIENTO	DIRECCION	TELEFONO	CODIGO	CICLO
Araucanía	ANGOL	PIOLIN	BIO-BIO, S/N, POB. JAVIERA CARRERA	712363	9201001	1° ciclo
Araucanía	TRAIGUEN	ESPIGUITA	AVDA SUIZA S/N	861795	9210001	2° ciclo
Araucanía	PUCON	COPITO DE NIEVE	SEBASTIAN ENGLER 530	441656	9115001	1° ciclo
Araucanía	TEMUCO	LOS PICAPIEDRAS	CATRIHUALA 410, POB. STA ROSA	221759	9101004	1° ciclo
Araucanía	<b>LONCOCHE (Focus)</b>	<b>PIMPOLLITO</b>	<b>ANIBAL PINTO 0355</b>	<b>471328</b>	<b>9109001</b>	<b>2° ciclo</b>
Araucanía	VICTORIA	LOS ENANITOS	CHIILLAN ESQ. LIBERTAD	846258	9211001	2° ciclo
Araucanía	CURACAUTIN	PINOCHO	4 NORTE 164, POB. MANUEL RODRIGUEZ	881854	9203001	2° ciclo
Araucanía	TEMUCO	LAS ABEJITAS	TEGUALDA 01680, POB. LA RIVERA	220947	9101005	2° ciclo

Nota : En el Jardín Infantil La Espiguita fue evaluada la sala de segundo ciclo.

**ESTABLECIMIENTOS DE TRANSFERENCIA DE FONDOS**

REGION	CIUDAD	NOMBRE ESTABLECIMIENTO	DIRECCION	TELEFONO	CODIGO	CICLO
Araucanía	CUNCO	LA UNION	OMAR VERDUGO 1681, VILLA LA UNION	986263431	910301	1° ciclo
Araucanía	LOS SAUCES	LOS CIERVITOS	LAS ARAUCARIAS S/N, LOS SAUCES	09-8486231	9206002	1° ciclo
Araucanía	TEMUCO	UNIVERSIDAD AUTONOMA	AVDA ALEMANA 01665	08-2190349	9101045	1° ciclo
Araucanía	VILLARRICA	PILLANCITO	VALENTIN LETELIER 695	411823	9120001	1° ciclo
Araucanía	CARAHUE	CARAHUE	ESTADIO 120	651535	HOGAR CRISTO	2° ciclo
Araucanía	FREIRE FOCUS	RAIMAPU	ANEXO ESC. MUNICIPAL, LUIS URIBE S/N, QUEPE	381036	9105013	2° ciclo
Araucanía	TEMUCO	LOS PEQUES	PAILLACO 0885, POB. LANIN	365259	HOGAR CRISTO	2° ciclo
Araucanía	TEMUCO	NAZARETH	LATINA/TORINO S/N	319116	HOGAR CRISTO	2° ciclo

Nota: El jardín Infantil Ruke Ngen de Curarrehue fue reemplazado por el Jardín Raimapu de Freire (reposición)

### COLEGIOS PARTICULARES

REGION	CIUDAD	NOMBRE ESTABLECIMIENTO	DIRECCION	TELEFONO	CODIGO	CICLO
Araucanía	ANGOL	COLEGIO PART. SAN JOSE	INES DE SUAREZ 200	711577	5266	2° ciclo
Araucanía	VILLARRICA	COLEGIO ALEMAN	ANFION MUÑOZ 51	411699	6161	2° ciclo
Araucanía	TEMUCO	COLEGIO BAUTISTA	AVDA CAUPOLICAN 71	210463	5810	2° ciclo

Nota: El Colegio Greenhouse School no pudo participar del estudio, debido a coincidir las fechas del trabajo terreno con el término del semestre escolar, por lo cual tampoco se pudo realizar el focus group.

El Colegio Alemán de Temuco no participó del estudio, ya que no se consiguió el contacto y autorización, por lo cual se reemplazó por el Colegio Bautista.

**ESTABLECIMIENTOS FUNDACION INTEGRAL**

REGION	CIUDAD	NOMBRE ESTABLECIMIENTO	DIRECCION	TELEFONO	CODIGO	CICLO
Metropolitana	TIL TIL	MI HUERTO TRAVIESO	POBLACIÓN HUERTOS FAMILIARES S/N	8466328	143503	1° ciclo
Metropolitana	MARIA PINTO	SAN ENRIQUE	POBLACIÓN SAN ENRIQUE S/N	8354244	144401	1° ciclo
Metropolitana	LA GRANJA	S.C. MAITIL	AVDA. SAN GREGORIO 494	5168222	131605	1° ciclo
Metropolitana	SAN JOAQUIN	LOS ALERCES	LOS COPIHUES 3975	5531793	131501	1° ciclo
Metropolitana	<b>COLINA (Focus)</b>	<b>LOS AROMOS</b>	<b>SECTOR LOS AROMOS SITIO N° 110</b>	<b>84196862</b>	<b>143311</b>	<b>2° ciclo</b>
Metropolitana	BUIN	PAPA JUAN PABLO II	AVDA. CHILE 1110	8240090	144002	2° ciclo
Metropolitana	PEÑALOLEN	LAS TÍAS	PASAJE 7 LA CONCEPCIÓN 6240	2728629	131302	2° ciclo
Metropolitana	MAIPÚ	BERNARDO O` HIGGINS	VICENTE REYES 889	5313900	142601	2° ciclo

Nota: El jardín infantil Santa Luisa fue reemplazado por el Jardín Infantil San Enrique, ambos de la comuna de María Pinto.  
El Jardín infantil Sor Teresa de los Andes, fue reemplazado por el jardín infantil Los Alerces.



**ESTABLECIMIENTOS MINEDUC**

REGIÓN	CIUDAD	NOMBRE ESTABLECIMIENTO	DIRECCION	TELEFONO	CODIGO	CICLO
Metropolitana	MARIA PINTO	ESCUELA BASICA G-737	STA EMILIA S/N	8353010	10840	2° ciclo
Metropolitana	SAN BERNARDO	ESC. ELEODORO YAÑEZ	ELEODORO YAÑEZ S/N, LA HERRERA	8572764	10586	2° ciclo
Metropolitana	CURACAVI	INSTITUTO SAN LUIS DE CURACAVI	LAS ROZAS 264, 259-A	8351120	10851	2° ciclo
Metropolitana	<b>LA FLORIDA (Focus)</b>	<b>ANEXO CAPITAN PASTENE</b>	<b>BAHIA CATALINA 11754</b>	<b>5436528</b>	<b>24716</b>	<b>2° ciclo</b>

**ESTABLECIMIENTOS JUNTA NACIONAL DE JARDINES INFANTILES**

REGION	CIUDAD	NOMBRE ESTABLECIMIENTO	DIRECCION	TELEFONO	CODIGO	CICLO
Metropolitana	RENCA	CARNAVALITO	PTO MONTT 2307 POB. HUAMACHUCO I	6413136	13128007	1° ciclo
Metropolitana	RENCA	RUISEÑOR DEL ALBA	ANGOL 1742, POB. CERRO COLORADO	6423688	13128006	1° ciclo
Metropolitana	LA GRANJA	MI PEQUEÑO POEMA	CANTO GENERAL 0501, POB. POETA NERUDA	5461282	13111006	1° ciclo
Metropolitana	LA FLORIDA	DESPERTAR	FROILAN ROA 6442, VILLA PERU	2211881	13110001	1° ciclo
Metropolitana	COLINA	NIÑO JESUS DE PRAGA	ACONCAGUA 259, REINA SUR	8441828	13301002	2° ciclo
Metropolitana	<b>QUILICURA (Focus)</b>	<b>LAS ARDILLITAS</b>	<b>PSJE EL QUILO 150, POB. TRES PUNTAS</b>	<b>6034739</b>	<b>13125001</b>	<b>2° ciclo</b>
Metropolitana	BUIN	FANTASIA	PSJE 14, N° 575, POB. MANUEL PLAZA	8212625	13402001	2° ciclo
Metropolitana	PEÑALOLEN	MONTAHUE	LOS TORNEROS 6188, 4, POB. SAN LUIS DE MACUL	2848728	13122009	2° ciclo

### ESTABLECIMIENTOS CON TRANSFERENCIA DE FONDOS

REGION	CIUDAD	NOMBRE ESTABLECIMIENTO	DIRECCION	TELEFONO	CODIGO	CICLO
Metropolitana	COLINA	ANTILAF	SANTA GEMITA S/N, POB. COMAICO		13301028	1° ciclo
Metropolitana	PEÑAFLORES	NIÑO DIOS DE MALLOCO	BALMACEDA 058	8144511	13605011	1° ciclo
Metropolitana	QUILICURA	LA COLMENA	CALLE A549, SAN LUIS	09-2235096	13125007	1° ciclo
Metropolitana	LA FLORIDA	SAN ESTEBAN	PAILLACAR 10784, STA RAQUEL, POB. SAN ESTEBAN	2911406	13110013	1° ciclo
Metropolitana	PAINE	ANTU	ACCESO 1, N° 367, POB. 18 DE SEPTIEMBRE		13404013	2° ciclo
Metropolitana	MELIPILLA	TIERRA DE NIÑOS	MERCED 288		13501026	2° ciclo
Metropolitana	<b>QUINTA NORMAL (Focus)</b>	<b>PAICAVI</b>	<b>HERIBERTO ROJAS 5967</b>	<b>7746479</b>	<b>13126008</b>	<b>2° ciclo</b>
Metropolitana	MAIPU	PEQUEÑOS EXPLORADORES	CAMPANARIO C/ GALAXIA, VILLA OHIGGINS	7714558	13119003	2° ciclo

Nota: El jardín infantil Papelucho fue reemplazado por el Jardín Infantil La Colmena (reposición)  
 El Jardín infantil la Pintana fue reemplazado por el jardín infantil San Esteban (reposición)  
 El jardín infantil Gabriela Mistral fue reemplazado por el Jardín infantil Tierra de Niños (reposición)  
 El Jardín infantil Millaray fue reemplazado por el Jardín Infantil Pequeños Exploradores

### COLEGIOS PARTICULARES

REGION	COMUNA	NOMBRE ESTABLECIMIENTO	DIRECCION	TELEFONO	CODIGO	CICLO
Metropolitana	LA REINA	ANDREE ENGLISH SCHOOL	PRINCIPE DE GALES 7605	2731027	9051	2° ciclo
Metropolitana	<b>LAS CONDES (Focus)</b>	<b>COLEGIO LA GIROUETTE</b>	<b>MAR DEL SUR 1238</b>	<b>2121860</b>	<b>8868</b>	<b>2° ciclo</b>
Metropolitana	LA REINA	GRANGE SCHOOL	PRINCIPE DE GALES 6154	3960000	9046	2° ciclo
Metropolitana	ÑUÑO A	COLEGIO SUIZO	JOSE DOMINGO CAÑAS 2206	3792727	9216	2° ciclo

Nota: El colegio Alonso de Ercilla no aceptó participar del estudio. Fue reemplazado por el colegio Grange School

El colegio Newland School no pudo participar por no coincidir las fechas de terreno (término de semestre). Fue reemplazado por el Colegio Suizo.

El colegio La Girouette participó del estudio, sin embargo, no se pudo realizar el focus group.

## **ANEXO N°5: HOMOLOGACIÓN ITERS-R Y ECERS-R = CALIDAD GLOBAL.**

Con el propósito de facilitar el análisis de los resultados y contar con una visión panorámica de la situación de las salas de actividades estudiadas y hacer a la vez más fácil la lectura, evitando repeticiones debido a la coincidencia entre ambos instrumentos, se realizó una homologación de la Escala de Calificación del ambiente para bebés y niños/as pequeños, en su edición revisada (Harms, Cryer, Clifford,2003) y la Escala de calificación del ambiente de la infancia temprana (Harms, Cryer, Clifford,2002) en su edición revisada para niños/as del segundo ciclo de educación Parvularia, en uno solo, cuyo resultado fue denominado “Calidad Global”.

Para realizar esta homologación se tomaron ambos instrumentos y se analizaron ítem a ítem, revisando cuáles eran idénticos o similares y se confeccionó un listado de 37 ítems. Luego se realizó una programación para construir la escala homologada y luego obtener los promedios, desviación standard, los mínimos y máximos por ítem y en la escala homologada total.

**Tabla N°79 Homologación por ítem y por subescala:**

**Espacio**

Ítems ITERS-R	Ítems ECERS-R	Calidad Global	Nombre
1	1	1	Espacio interior
2	2	2	Muebles de rutina-Juego
3	3	3	Muebles confort y Relajamiento
4	4	4	Organización de la sala
5	6	5	Exhibición de trabajos de los niños

**Rutina**

Ítems ITERS-R	Ítems ECERS-R	Calidad Global	Nombre
6	9	6	Recepción-despedida
7	10	7	Comidas-Colación
8	11	8	Siesta
9	12	9	Baño-Mudas
10	13	10	Prácticas de salud
11	14	11	Prácticas de seguridad

**Escuchar-Hablar / Lenguaje y razonamiento**

Ítems ITERS-R	Ítems ECERS-R	Calidad Global	Nombre
12	16	12	Apoyo a la comprensión del lenguaje
13	17	13	Estímulo y uso del lenguaje/razonamiento
14	15	14	Uso de libros y láminas

**Actividades**

Ítems ITERS-R	Ítems ECERS-R	Calidad Global	Nombre
15	19	15	Motricidad fina
17	20	16	Arte
18	21	17	Música y movimiento
19	22	18	Bloques
20	24	19	Juego dramático
21	23	20	Agua y arena
22	25	21	Naturaleza y ciencias
23	27	22	Uso de TV, computador y video
24	28	23	Aceptación a la diversidad

### Interacción

Ítems ITERS-R	Ítems ECERS-R	Calidad Global	Nombre
25	30	24	Supervisión
26	33	25	Interacción entre niños
27	32	26	Interacción entre personal y niños
28	31	27	Disciplina

### Estructura del Programa

Ítems ITERS-R	Ítems ECERS-R	Calidad Global	Nombre
29	34	28	Horario
30	35	29	Juego libre
31	36	30	Juego en grupo
32	37	31	Necesidades educativas especiales

### Padres y Personal

Ítems ITERS-R	Ítems ECERS-R	Calidad Global	Nombre
33	38	32	Provisiones para padres
34	39	33	Provisiones necesidades personales del personal
35	40	34	Provisiones necesidades profesionales
36	41	35	Interacción entre personal
38	42	36	Supervisión y evaluación del personal
39	43	37	Oportunidades desarrollo profesional

### Observaciones:

a) Ítem 16 (juego físico activo) y 37 (continuidad el personal) de la ITERS-R no tiene homologación en la ECERS-R.

b) Ítem 5 (espacio para privacidad), 7 (espacio motor grueso), 8 (equipo para desarrollo motor grueso), 18 (uso informal lenguaje), 26 (matemáticas y números), 29 (supervisión actividades motoras gruesas) no tienen homologación en la Iters-R. Estos ítems no se consideraron en la homologación.



## ANEXO N°6: DESCRIPCIÓN RESULTADOS CALIDAD ITERS-R.

La escala Iters-R es un instrumento de observación que mide la calidad del centro educativo de niños/as de primer ciclo. Consta de 39 ítems, organizados en 7 subescalas: Espacio y Muebles, Rutinas de cuidado personal, Escuchar y Hablar, Actividades, interacción, Estructura del programa y Padres y personal, con ítems formulados como una escala de siete puntos con descriptores para 1 (inadecuado), 3 (mínimo), 5 (bueno), y 7 (excelente). Los niveles de calidad del programa son basados en tres principales fuentes; salud, desarrollo y educación. Para aplicar esta escala se requiere entre dos a tres horas de observación directa en la sala de actividades.

Los autores de las escalas utilizadas recomiendan utilizar los puntajes con la nomenclatura antes señalada, sin embargo, para efectos de este estudio se decidió bajar algo de las exigencias de la escala Iters-R y se designó como inadecuado bajo 2.9; regular o mediocre entre 3 y bajo 4.5 y adecuado o buena calidad sobre 4.5.

En este sentido, se puede señalar que la calidad educativa del entorno de las salas para niños/as menores de tres años de edad obtuvo un promedio de 3.7 en un rango de 1 a 7, es decir, puede ser catalogada como regular. Se describen los aspectos que destacan como fortalezas, y que son aquellos que han obtenido los promedios más altos y los que

requieren mejorar, puesto que obtienen puntajes que de acuerdo a la catalogación tanto de los autores de la Escala ITERS-R, como los de este estudio, caen en la denominación de inadecuados, menor a 3 puntos. En este apartado se presenta la frecuencia con que aparecen los aspectos estudiados. Las observaciones fluctuaron entre 43 y 45 salas, que eran las que tenían niños/as menores de tres años de edad.

**Tabla N°80 Promedios de Buena Calidad ITERS-R, con el número de observaciones, desviación estándar y rango.**

N° de ítem	Nombre del ítem	n	Promedio	Desviación standard	Rango
38	Supervisión y evaluación	45	5.8	1.59	1-7
36	Interacción y cooperación del personal	45	5.8	1.81	1-7
26	Interacción niños entre si	45	4.8	1.97	1-7
13	Uso del lenguaje	45	4.8	1.91	1-7
33	Previsiones para los padres	45	4.7	1.93	1-7
37	Continuidad del personal	45	4.7	1.85	1-7
27	Interacción con niños	45	4.6	2.50	1-7
12	Entender el lenguaje	45	4.6	2.00	1-7
25	Supervisión y juego	45	4.6	2.49	1-7

Al analizar los resultados de la aplicación de la ITERS-R, en la Tabla precedente, se comprobó que hay determinados aspectos que, en promedio, sobresalen como adecuados: ellos se refieren a las distintas formas de interacción que se presentan entre los niños/as, entre el personal y los niños/as; así como entre el personal entre sí, aspectos que constituyen fortalezas en la práctica pedagógica diaria con los niños/as menores de tres años de edad.

También aparece como una fortaleza la supervisión y evaluación del personal, la que es catalogada como adecuada. El 95% de las salas observadas tiene un puntaje sobre 4: se presenta a lo menos una vez al año, se entrega información escrita la cual es compartida con el personal del centro. Desde otra perspectiva, en promedio, la supervisión que realiza el personal a los niños/as es adecuada en un 69% de los casos.

Otro aspecto que se observa como adecuado es el que dice relación con la permanencia del personal con el niño/a, es decir, se existe una baja rotación de adultos a cargo de los niños en la sala, así el niño/a no está expuestos a cambios continuos de personas a cargo de su cuidado, en un 82 % de las salas estudiadas.

En promedio, se observó una fluida comunicación con los padres de los niños y niñas, los padres conocen la filosofía del establecimiento, descripción de actividades, horarios y normas y existe intercambio de información permanente, tanto formal como informal. Esta situación se observa en un 80 % de las salas.

El comunicarse con los niños a través de un lenguaje pertinente y el ayudarles a entender el lenguaje, respondiendo de manera positiva y oportuna a los intentos de comunicación de los niños/as, constituye una fortaleza que se observó en la mayoría de las salas de niños/as menores de

tres años, con un porcentaje sobre 70%. Sin embargo, es necesario precisar que hay un 30 % aproximadamente donde esa situación no se presenta, en una etapa tan decisiva del desarrollo infantil. Otro aspecto que mide esta escala, se refiere a las oportunidades de desarrollo profesional, el cual constituye un apoyo importante para el personal de la mayoría de las salas estudiadas, este apoyo, se observó sólo en la mitad de las salas.

En relación a las actividades de los niños/as, solamente se presentan en promedio como adecuadas aquellas que dicen relación con la motricidad fina, con las comidas y meriendas, en un 62% de las salas y con el espacio para las actividades de rutina, es decir, existen muebles suficientes y adecuados para comer, dormir, sentarse, para guardar materiales en un 60 % de las salas.

La recepción y despedida de los niños presenta un promedio adecuado en un 78 % de las salas, así como la organización de las salas de actividades también obtiene un puntaje promedio adecuado en el 78% de los casos. Se observa trabajos en exhibición de los niño/as en un 62% de las salas. Finalmente, hay prácticas de seguridad para los niños/as, como por ejemplo, se cuenta con lo esencial para responder a las emergencias (teléfono, botiquín, procedimientos de emergencia escritos y a la vista), no

hay peligros visibles dentro o fuera de la sala de actividades, pero esto se observó sólo en un 51% de las salas.

Es preciso señalar que en los aspectos descritos que se presentan como fortalezas, desgraciadamente todos ellos tienen salas que con una frecuencia no despreciable obtuvieron puntajes que las clasifican como inadecuados, es decir 1 y 2, en el rango de 1 a 7.

**Tabla N°81 Promedios de baja Calidad Iters-R, con el número de observaciones, desviación standard y rango.**

N° de ítem	Nombre del ítem	n	Promedio	Desviación Standard	Rango
30	Juego libre	45	2.8	1.88	1-7
20	Juego dramático	44	2.8	1.31	1-5
18	Música y movimiento	45	2.8	1.40	1-7
16	Juego físico activo	45	2.8	1.51	1-7
10	Prácticas de salud	45	2.7	2.01	1-7
34	Necesidades del personal	45	2.6	1.33	1-4
19	Bloques	44	2.6	1.79	1-7
8	Siesta	42	2.2	1.74	1-7
14	Usos de libros	45	1.9	1.38	1-6
21	Agua y arena	45	1.6	1.13	1-5
22	Naturaleza y Ciencias	45	1.4	1.23	1-7
24	Diversidad	45	1.4	0.89	1-4

La tabla N°81, presenta los aspectos que requieren de pronta y urgente atención y que dicen relación con determinadas actividades para los niños/as, es decir, las experiencias que se les ofrecen son escasas y/o inadecuadas. Es así como la subescala de Actividades de la Iters-R obtuvo

el promedio más bajo de las siete subescalas (2.53). En promedio, resultó muy inadecuado lo que dice relación con el uso de libros, es decir, no se leen cuentos a los niños/as, los pocos libros que hay están en mal estado y/o no hay libros adecuados y accesibles a los niños/as durante la jornada diaria. Esta situación se observó en un 78% de las salas observadas.

Tampoco tienen oportunidad de trabajar con Agua y arena y así desarrollar aspectos sensoriales relevantes o con materiales de ciencias, es decir, no hay imágenes, libros ni juguetes que representen la naturaleza de manera realista, no hay contacto con árboles, plantas o animales en un porcentaje superior al 80% de las salas. Lo mismo sucede con la promoción de la aceptación de la diversidad de culturas, razas o género, ésta no se observa en los materiales ni en la sala, resultando este aspecto inadecuado en el 87% de las salas.

Otras actividades que resultaron, en promedio, inadecuadas, son el uso de Bloques,(59%) no se cuenta con ellos o no están accesible a los niños; además, no se les ofrece experiencias con música y movimiento o si existe música, ésta no es adecuada: muy fuerte o hay mucho ruido,(58%). No hay materiales para juego dramático como teléfonos de juguete, muñecos blandos, ollas y sartenes, es decir, para representar la vida cotidiana, donde el puntaje promedio es inadecuado en el 40% de los casos.

En promedio, no se observó espacios ni equipo apropiados, ya sea al aire libre o dentro del edificio, para el juego físico activo, como por ejemplo gimnasio de cuna para bebés, juguetes para empujar, elementos para subirse y trepar, rampas para gatear (44.%). Por último, se observó que hay mucho tiempo para el juego libre y no hay material adecuado o hay pocas oportunidades en que los niños/as puedan jugar libremente, en casi la mitad de las salas observadas (49%).

También son deficitarios aspectos que dicen relación con la higiene, por ejemplo, en las siestas las condiciones ambientales no son adecuadas en el 81% de los casos, y en general, el personal no trabaja para evitar la propagación de gérmenes, es decir, no hay lavado de manos de los adultos con la frecuencia necesaria, los niños comparten elementos que permiten contagios. Las prácticas de salud son inadecuadas en el 58% .En cambio, en este aspecto hay un 38% que sí mantiene normas de salud e higiene, hay un 38% que obtiene puntajes superiores a 4.5.

En promedio, se observó escasa preocupación por las necesidades personales del equipo de personas que laboran en el centro, por ejemplo, lugares para guardar sus efectos personales y tiempo de descanso, en casi la mitad de las salas (47%).

## **ANEXO N°7: DESCRIPCIÓN RESULTADOS CALIDAD ECERS–R.**

### **Calidad educativa en el segundo ciclo de Educación Parvularia: Escala Ecers–R.**

La escala Ecers–R es un instrumento de observación que mide la calidad del centro educativo de niños/as en edad preescolar. Consta de 43 ítems, organizados en 7 subescalas: espacio y muebles, rutinas del cuidado personal, lenguaje–razonamiento, actividades, interacción, estructura del programa y padres y personal, con ítems formulados en una escala de siete puntos con descriptores para 1 (inadecuado), 3 (mínimo), 5 (bueno), y 7 (excelente). Los niveles de calidad del programa son basados en definiciones actuales de lo que se considera la mejor práctica y en investigaciones que relacionan la práctica con los resultados de los niños. Para aplicar esta escala se requiere entre dos a tres horas de observación directa en la sala de actividades.

Para este estudio, se considera analizar los resultados, al igual que en la escala Iters–R, considerando desde 1– 2,9 inadecuado, entre 3 y 4.4 regular o mediocre y como adecuado o buena calidad sobre 4.5.

Se puede señalar que la calidad educativa del entorno de las salas de segundo ciclo de Educación Parvularia, es decir, niños/as de tres años o



más, obtuvo un promedio de de 3.76 lo que se puede considerar como regular.

Se describen aspectos que destacan como fortalezas, que obtienen los promedios más altos y los que se consideran como debilidades, que obtienen promedios inferiores a 3 considerados en la categoría mínima e inadecuada. Además se presenta la frecuencia de los aspectos estudiados, por subescala y por ítems.

**Tabla N°82 Promedios de Calidad evaluados con la Ecers \_R, por subescalas, número de observaciones, desviación Standard y rango.**

Subescalas	n	Promedio	Desviación Standard	Rango
Espacio y muebles	81	3.4	1.09	1.6-5.8
Rutinas del cuidado personal	80	3.9	1.61	1-7
Lenguaje/razonamiento	81	3.9	1,54	1-7
Actividades	81	2.7	1.05	1-5.5
Interacción	81	4,6	1.86	1-7
Estructura del programa	81	3.5	1.61	1-7
Padres y personal	76	4.4	1.07	2-6.5

La tabla N°82, nos muestra los promedios por sub-escalas, en la cual es posible destacar que los más altos y que se pueden considerar como adecuados, se encuentran en las subescalas Interacción, con promedio 4.6, referida a las interacciones positivas entre los adultos y los niños/as, así como también la supervisión de los niños/as y la disciplina.

La subescala Padres y Personal, promedia 4.4, la que considera aspectos relacionados a la información y participación de los padres, necesidades profesionales y personales del personal, supervisión y oportunidades de desarrollo profesional.

Se observa que el promedio más bajo es la sub-escala Actividades, con un promedio 2.74, considerado como inadecuado y que hace referencia a la necesidad de proveer un ambiente variado en cuanto a actividades y materiales para la motricidad fina, arte, música/movimiento, bloques, agua y arena, naturaleza y ciencia, matemáticas/números, uso de T.V, videos y/o computadoras.

**Tabla N°83 Promedios altos de Calidad por ítems, Ecers -R, con el número de observaciones, desviación standard y rango.**

N° de ítem	Nombre del ítem	n	Promedio	Desviación Standard	Rango
41	Interacción y cooperación entre el personal	77	5.7	1.86	1-7
42	Supervisión y evaluación del personal	78	5.3	1.98	1-7
32	Interacciones entre el personal y los niños	81	5.3	2.34	1-7
9	Recibimiento/despedita	81	5.1	2.37	1-7
33	Interacciones entre los niños	81	4.8	2.35	1-7
38	Provisiones para los padres	81	4.7	2.07	1-7
29	Supervisión de las actividades motoras gruesas	81	4.5	2.01	1-7
18	Uso informal del lenguaje	81	4.5	1.98	1-7
1	Espacio interior	81	4.5	2.34	1-7

Al realizar el análisis por ítems, se puede observar en la Tabla N°83 que hay determinados aspectos que en promedio sobresalen como adecuados, estos están referidos a las interacciones y cooperación entre el personal, las que pueden ser catalogadas como positivas y de apoyo, compartiendo responsabilidades en el cuidado y actividades, esto se presenta en el 80% de las salas observadas. También se destacan las interacciones entre el personal y los niños/as, caracterizadas por el respeto y respuestas adecuadas hacia los niños/as. Las interacciones entre los niños/as también se presentan como positivas, es decir, los adultos fomentan la interacción a través del modelamiento y atención.

Otro aspecto que se observa como fortaleza es la supervisión y evaluación del personal, el 87% de las salas observadas obtienen puntajes superiores a 4, en este sentido, ésta se realiza en promedio a lo menos una vez al año, la evaluación entrega información, que retroalimenta el proceso, identificando fortalezas y debilidades del personal, que permiten llevar acciones de mejora.

Aparece como fortaleza las rutinas de recibimiento y despedida, el 62% de las salas observadas obtiene un puntaje superior a 4, existe saludo a los niños por su nombre, existen manifestaciones de afecto en la despedida, y buena recepción a los padres.

Existe una adecuada comunicación con los padres, caracterizada por interacciones respetuosas y positivas, se proporciona información acerca del programa, de los niños/as, se realizan reuniones y/o actividades de participación en el jardín, esto se presenta en el 78% de las salas observadas.

Se observa una adecuada supervisión de las actividades motoras gruesas por parte del personal, previniendo situaciones de peligro, interactuando de manera positiva con los niños/as e interviniendo cuando es necesario.

En relación al uso informal del lenguaje, se observan algunas conversaciones entre el personal y los niños, generalmente en actividades de rutina y juego, estimulando a que los niños/as hablen durante el día. En las salas existe espacio suficiente para el desplazamiento de niños y adultos, en buenas condiciones, limpio, buena ventilación e iluminación, como también muebles adecuados para el cuidado, juego y aprendizaje.

Las oportunidades para el desarrollo personal aparecen en el límite de regulares y adecuadas, ofreciendo orientación en prácticas de seguridad y salud, entrenamiento, talleres. Esto se presenta en el 78% de las salas observadas.

Las actividades de rutina tales como meriendas aparecen como regulares para los niños, en un ambiente social , en el cual se insta a los niños a alimentarse por si solos. No obstante, la colaboración de los niños/as en actividades tales como poner y recoger la mesa, y aprovechar esta instancia para conversar, sólo se observa en un 22% de las salas. De la misma forma, se constata que en la rutina del baño, existen condiciones básicas para el cuidado de los niños/as, con horarios adaptados a sus necesidades. El personal y niños se lavan las manos, no obstante, esto no se presenta en el 38% de las salas.

Otro aspecto que aparece como regular está referido al razonamiento y lenguaje, el personal estimula la comunicación con los niños/as, a través de algunas actividades apropiadas y materiales; el educador en ocasiones incorpora conceptos a partir de situaciones concretas para guiar a los niños/as. Sin embargo, la incorporación de actividades de comunicación a partir de cuentos, juegos, como el relacionar el lenguaje oral con el lenguaje escrito, solo se presenta en un 30% de las salas. Esto llama la atención, ya que se sabe de la importancia del lenguaje en el desarrollo de la comunicación y el pensamiento.

**Tabla N°84 Promedios bajos de Calidad por ítemes, Ecers–R, con el número de observaciones, desviación standard y rango**

N° de ítem	Nombre del ítem	n	Promedio	Desviación Standard	Rango
21	Act. Música/movimiento	81	2.8	1.28	1–7
25	Act. Naturaleza/ciencia	81	2.7	1.84	1–7
39	Provisiones para las necesidades personales del personal	81	2.6	1.66	1–7
11	Siesta/descanso	80	2.6	1.84	1–7
24	Juego dramático	81	2.4	1.50	1–7
5	Espacio para la privacidad	81	2.2	1.31	1–6
22	Act. Bloques	81	2.2	1.73	1–7
37	Provisiones para los niños con discapacidad	13	2.2	1.30	1–4
23	Act. Agua y arena	81	2.2	1.57	1–7
3	Muebles para el relajamiento y confort	81	1.9	1.67	1–7
28	Promoviendo la aceptación y diversidad	81	1.6	1.0	1–4

Al observar la tabla N° 84 se puede constatar que existen aspectos que se presentan como reales debilidades, al promediar bajo los tres puntos, que en la escala se catalogan como inadecuados, y que se refieren a algunas experiencias ofrecidas a los niños/as, que coincide con el promedio más bajo en la subescala Actividades.

En este sentido, se observa que las actividades orientadas hacia la música y movimiento, son escasas, carentes de materiales y no accesibles a los niños/as. Se observa la necesidad de incorporar diariamente actividades musicales y de movimiento, utilización de distintos tipos de música, incorporación a las salas de actividades, materiales adecuados y accesibles a los niños/as.

Se observa como deficitario actividades de naturaleza y ciencias, en un 32% de las salas no hay juegos, materiales o actividades de naturaleza y ciencia. Sólo en un 30% de las salas es posible encontrar algunos materiales. Sólo en un 29% de las salas se observó variedad de materiales al alcance y disposición de los niños/as, de la misma manera, utilización de acontecimientos diarios para explicar fenómenos, utilización de libros, etc.

Los juegos de simulación o imaginación también aparecen como inadecuados, en general no existen materiales o equipamiento para disfrazarse, y si los hay son escasos y no están a libre disposición de los niños/as. Esto se observó en el 64% de las salas. En los materiales para la construcción (bloques) también se detecta escasez, tanto en variedad como cantidad, lo fue constatada en el 56% de las salas, no existen áreas específicas para este trabajo. No existe la posibilidad de trabajar con agua y arena.

En el 70% de las salas no hay materiales visibles referidos a la diversidad racial o cultural y orientada hacia el trabajo con los niños/as. Considerando que en este ítem el puntaje máximo fue 4, se hace necesario, asignar importancia a este aspecto, incorporando la diversidad tanto en actividades de rutina y juegos diarios.

Otro aspecto que se observa deficitario tiene relación con el mobiliario para el relajamiento y el confort (1.9), lo que implicaría existe falta de espacios claramente definidos para que los niños/as puedan descansar, jugar tranquilos, con algunos juguetes suaves. Esta situación se observó en un 70% de las salas.

En relación a los espacios para que los niños/as puedan jugar solos o con otro niño/a, supervisados por el personal, protegidos de las intrusiones de otros niños/as, se puede señalar que en un 42% de las salas no se les permite aislarse por breves momentos, cuando sienten la necesidad de ello.



## ANEXO N°8: ANÁLISIS ITERS-R POR INSTITUCIÓN.

Para analizar el ambiente educativo que los adultos ofrecen a los niños/as que asisten a primer ciclo de Educación Parvularia, se utilizó la escala ITERS-R. Esta escala se aplicó en las tres instituciones que atienden niños/as menores de tres años, es decir, Junta Nacional de Jardines Infantiles, Fundación Integra y Jardines con Transferencia de Fondos.

### Calidad Educativa ITERS-R Junta Nacional de Jardines Infantiles

Los establecimientos dependientes de la Junta Nacional de Jardines Infantiles obtienen en la escala ITERS-R un promedio de 3.58.

**Tabla N°85 Promedios altos de Calidad, ITERS-R, con el número de observaciones, desviación standard y rango.**

N° de ítem	Nombre del ítem	n	Promedio	Desviación Standard	Rango
38	Supervisión y evaluación del personal	15	5.86	1.30	4-7
36	Interacción y cooperación entre el personal	15	5.06	2.40	1-7
1	Espacio interior	15	5.0	2.53	1-7
37	Continuidad del personal	15	4.9	1.83	1-7
39	Oportunidades para el desarrollo profesional	15	4.73	1.43	2-7
12	Ayudar a los niños a entender el lenguaje	15	4.66	1.87	1-7
33	Previsiones para los padres	15	4.60	1.80	2-7
13	Ayudar a los niños a utilizar el lenguaje	15	4.53	1.80	2-7
35	Previsiones para las necesidades profesionales del personal	15	4.53	2.03	1-7
4	Organización de la sala	15	4.5	1.59	1-7

Al analizar las fortalezas del primer ciclo, en la tabla N°85 se puede destacar que la sub-escala que obtiene los promedios más altos, corresponde a Padres y personal. Uno de los ítems, supervisión y evaluación del personal, obtiene un promedio de 5.86, con un rango de 4-7. Esta se realiza en promedio a lo menos una vez al año, la evaluación entrega información acerca del desempeño del personal que permite retroalimentar el proceso. La interacción y cooperación entre el personal se caracteriza por una comunicación adecuada, entrega de información para responder a las necesidades de los niños/as, interacciones positivas, y responsabilidades que se distribuyen de manera justa. En promedio, se observa personal estable a cargo de los niños/as que proporciona continuidad, algunas existiendo previsiones para facilitar la transición de los niños/as a nuevos grupos.

Se constata en todas las salas que existen oportunidades para el desarrollo profesional del personal, con orientación tanto para las nuevas contrataciones como el personal con antigüedad laboral en la institución, se realizan reuniones y talleres. Además, existen condiciones tanto de espacio y muebles para archivar y guardar materiales, y algunos espacios disponibles para las reuniones y entrevistas durante las horas de asistencia de los niños/as. Los padres reciben información acerca del programa, de sus hijos, a través de reuniones, talleres y/o entrevistas y se brindan oportunidades para que los padres puedan participar de actividades del

programa, destacando las interacciones respetuosas y positivas entre padres y personal.

En promedio existe suficiente espacio interior tanto para niños/as, adultos y muebles, que permiten el desplazamiento y juego, con luz y ventilación adecuada, espacios limpios y en buen estado, además de la organización que permite que los adultos puedan supervisar adecuadamente las actividades de los niños/as.

Se observa interacciones orientadas a ayudar a los niños/as a entender el lenguaje, se les habla a los niños/as durante el día, con un tono de voz agradable y positiva, como también se observan respuestas de los adultos a los intentos de comunicación de los niños/as.

Tabla N°86 Promedios bajos de Calidad, Iters-R, con el número de observaciones, desviación standard y rango.

N° de ítem	Nombre del ítem	n	Promedio	Desviación Standard	Rango
8	Siesta	15	1.6	0.63	1-3
21	Juego con arena y agua	15	1.66	0.97	1-4
24	Promoción de la aceptación y la diversidad	15	1.66	1.04	1-4
22	Naturaleza y ciencias	15	1.86	1.92	1-7
14	Uso de libros	15	2.13	1.59	1-6
10	Prácticas de salud	15	2.33	1.98	1-7
19	Bloques	15	2.40	1.88	1-6
9	Cambio de pañales y uso del baño	15	2.46	2.53	1-7
18	Música y movimiento	15	2.53	1.125	1-4
16	Juego físico activo	15	2.80	1.65	1-7
30	Juego libre	15	2.80	2.07	1-7
31	Actividades de juego en grupo	15	2.80	2.21	1-7
23	Uso de televisores, videos, computador	11	2.81	1.32	1-4

Al observar la tabla N°86, se puede señalar que entre los aspectos considerados deficientes se encuentran las rutinas de siesta, con un promedio 1.6 con un rango máximo de tres, que refleja la necesidad de mejorar las condiciones de programación y ambiente para que los niños puedan dormir, tales como ruido, luces fuertes, etc. Las prácticas de salud y cambio de pañales, se observan en promedio, inadecuadas, ya que no siempre se actúa para reducir la propagación de gérmenes, a través de la utilización de artículos de aseo individual, lavado de manos luego de las mudas.

Las actividades ofrecidas a los niños/as también aparecen con bajos promedios, por ejemplo, la promoción de la aceptación y diversidad, se observa escaso material, juguetes, libros e imágenes destinados a que los niños/as puedan familiarizarse con diversidad cultural.

En relación a las actividades de ciencia y naturaleza, existen en promedio, escasos materiales, y libros que reflejen la naturaleza de manera realista y accesible a ellos permanentemente, así como instancias en las cuales los niños/as tengan la posibilidad de tener contacto con ésta. Esta situación también se constata en las actividades con bloques, además no se observan actividades diarias de música, ni tampoco materiales para este fin. Aún cuando existen algunos espacios para el juego físico activo, este no se da con la frecuencia requerida y limitada por la falta de equipamiento apropiado en cuanto a cantidad y estado.

Las oportunidades de juego libre y en grupo también aparecen inadecuadas, ya que como promedio obtienen 2.8, lo que implica que si bien existen actividades que permiten al niño/a escoger materiales, y compañeros o jugar independientemente, se dan de manera esporádica y con poca participación del adulto, en la facilitación de los juegos y la integración de los niños en grupos.

## Calidad Educativa Iters-R Fundación Integra.

Los establecimientos dependientes de la Fundación Integra obtienen en la escala Iters-R un promedio de 4.05.

Tabla N°87 Promedios altos de Calidad, Iters-R, con el número de observaciones, desviación standard y rango.

N° de ítem	Nombre del ítem	n	Promedio	Desviación Standard	Rango
38	Supervisión y evaluación del personal	15	6.46	1.06	4-7
36	Interacción y cooperación entre el personal	14	6.42	0.75	5-7
13	Ayudar a los niños a utilizar el lenguaje	15	6.06	1.16	4-7
12	Ayudar a los niños a entender el lenguaje	15	5.7	1.48	1-7
26	Interacción entre los niños	15	5.5	1.76	1-7
25	Supervisión del juego y del aprendizaje	15	5.4	2.44	1-7
27	Interacción entre el personal y los niños	15	5.2	2.65	1-7
6	Recibimiento y despedida	15	5.06	1.94	1-7
33	Previsiones para los padres	15	5.06	2.05	1-7
29	Horario	15	4.93	2.12	1-7
28	Disciplina	15	4.86	2.19	1-7
37	Continuidad del personal	15	4.8	1.52	2-7
7	Comidas y meriendas	15	4.6	2.69	1-7
39	Oportunidades para el desarrollo profesional	15	4.6	1.29	2-7

Entre los aspectos que aparecen como fortalezas, se pueden destacar la subescala Padres y Personal. Se puede ver en la tabla N°87 que el ítem referido a la supervisión y evaluación obtiene un promedio de 6.46, con un

rango mínimo de 4 y un máximo de 7. Se observa una supervisión que en términos generales se realiza a lo menos una vez al año, que entrega información acerca del desempeño del personal, y retroalimenta el proceso. Se destaca además la interacción y cooperación del personal, con un promedio de 6.4, con estrecho rango de fluctuación (5-7), lo que quiere decir, que en todas las salas existe comunicación diaria acerca de la información de los niños/as, las interacciones son afables y de apoyo. Las responsabilidades están claramente definidas para que las actividades se desarrollen adecuadamente.

Otro aspecto que presenta un alto promedio dice relación con ayudar a los niños/as a utilizar el lenguaje, en el cual los adultos responden a los intentos de comunicación de los niños/as, atendiendo a sus necesidades, hablando de las acciones que se realizan. El rango de fluctuación es de 4-7.

También destaca, ayudar a los niños/as a entender el lenguaje, los adultos hablan a los niños/as gran parte del día, con un tono agradable y el ambiente permite que ellos puedan oír.

Las interacciones entre los niños/as son posibles durante el día y los adultos las facilitan, modelando con manifestaciones de afecto y cariño. Esta situación también es observada en las interacciones entre los niños/as y adultos, respondiendo de manera comprensiva y positivamente. Además el personal supervisa las actividades de juego y aprendizaje de los

niños/as atentamente, reacciona para solucionar problemas, centrándose generalmente en el cuidado. Las interacciones entre el personal los padres son cálidas y respetuosas, los padres se encuentran informados del programa, existe intercambio de información de sus hijos y se les insta a participar de actividades con sus hijos.

En promedio, se observa personal estable a cargo de los niños/as que proporciona continuidad, siendo raro, que sustitutos que no conocen a los niños se hagan cargo del grupo.

Las rutinas de recepción y despedida son agradables y bien organizadas, con manifestaciones de cariños hacia los niños/as, se les permite el acceso a los padres como parte de la rutina. Los horarios son flexibles y se ajustan a las necesidades de los niños/as, tanto en las comidas y meriendas como en el aseo de los niños/as. La disciplina se caracteriza por un control adecuado que evita problemas, respetando las características y ritmos de los niños/as. Finalmente existen para el personal oportunidades de capacitación y orientación para el personal, con reuniones frecuentes de trabajo, el rango fluctúa entre 2-7.



**Tabla N°88 Promedios bajos de Calidad Iters-R, con el número de observaciones, desviación standard y rango.**

N° de ítem	Nombre del ítem	n	Promedio	Desviación Standard	Rango
22	Naturaleza/ciencias	15	1.40	0.82	1-4
24	Promoción de la aceptación de la diversidad	15	1.46	0.99	1-4
14	Uso de libros	15	1.73	1.09	1-4
21	Juego con arena y agua	15	1.80	1.32	1-5
19	Bloques	15	2.53	1.59	1-6
34	Previsiones para las necesidades personales del personal	15	2.53	1.35	1-4
20	Juego dramático	15	2.60	1.05	1-4
32	Previsiones para niños/as discapacitados	3	2.66	1.52	1-4
18	Música y movimiento	15	2.80	1.20	1-4
23	Uso de televisores, videos y/o computador	5	2.80	1.64	1-4
35	Previsiones para las necesidades profesionales del personal	15	2.80	1.26	1-4

Al observar la tabla N°88, se puede señalar que las mayores deficiencias se encuentran en las actividades, cuyo rango de fluctuación en términos generales es de 1-4. Se detecta falta de material adecuado, accesible y en cantidad para los distintos fines. No se observan experiencias con plantas y/o animales para que los niños/as puedan familiarizarse con la naturaleza. Se cuentan con pocas instancias en las cuales los adultos lean libros a los niños/as interesados, como también textos adecuados para las distintas edades. En el caso que corresponde, no se observan actividades con agua y arena. En la promoción de la aceptación y diversidad, se observa escaso material, juguetes, libros e

imágenes destinados a que los niños/as puedan familiarizarse con diversidad cultural. Además no se observan actividades musicales diarias, escuchar distintos tipos de música o que los adultos canten a los niños, ni tampoco juguetes sonoros, accesibles a ellos. Las oportunidades de juego dramático se presentan en algunas salas, aun cuando falta implementación que permita a los niños/as realizar de manera autónoma.

En promedio, el personal carece de espacios y muebles fuera de las áreas de los niños/as para guardar pertenencias, archivos, para realizar reuniones, y dependencias para las comidas.

#### **Calidad Iters-R Establecimientos con Transferencia de fondos.**

Los establecimientos con sistema de Transferencia de Fondos, obtienen en la escala Iters-R un promedio de 3.42.

**Tabla N°89 Promedios altos de Calidad, Iters-R, con el número de observaciones, desviación standard y rango.**

N° de ítem	Nombre del ítem	n	Promedio	Desviación Standard	Rango
36	Interacción y cooperación entre el personal	14	5.9	1.68	1-7
38	Supervisión y evaluación del personal	15	5.13	2.06	1-7
27	Interacción entre el personal y los niños	15	4.53	2.44	1-7

Como fortalezas, en la tabla N° 89, se observan las interacciones y cooperación entre el personal, con un promedio de 5.9. En este sentido existe comunicación fluida, entrega de información acerca de los niños/as, las responsabilidades están definidas, y las interacciones entre el personal son positivas y de apoyo. También la supervisión se realiza al menos una vez al año y se realiza evaluación del desempeño profesional, a fin de retroalimentar el proceso e implementar las recomendaciones. Se observan en promedio interacciones positivas entre el personal y los niños/as, existiendo manifestaciones de afecto, los adultos responden comprensivamente en apoyo a los niños/as que lo requieren.

Tabla N°90 Promedios bajos de Calidad, Iters-R, con el número de observaciones, desviación standard y rango.

N° de ítem	Nombre del ítem	n	Promedio	Desviación Standard	Rango
22	Naturaleza/ciencias	15	1.06	0.25	1-2
24	Promoción de la aceptación de la diversidad	15	1.20	0.56	1-3
21	Juego con agua y arena	15	1.46	1.12	1-5
14	Uso de libros	15	2.0	1.46	1-5
8	Siesta	14	2.07	1.54	1-7
10	Prácticas de salud	15	2.20	1.56	1-5
34	Previsiones para las necesidades personales del personal	15	2.20	1.20	1-4
30	Juego libre	15	2.26	1.43	1-6
31	Actividades de juego en grupo	15	2.33	1.34	1-4
9	Cambio de pañales y uso del baño	15	2.4	2.13	1-6
16	Juego físico activo	15	2.5	1.55	1-6
19	Bloques	14	2.78	2.00	1-7
20	Juego dramático	15	2.8	1.52	1-5
17	Arte	15	2.80	1.37	1-4
23	Uso de televisores, videos y/o computador	9	2.88	1.90	1-7

En la tabla N° 90, como grandes debilidades se observan las actividades ofrecidas a los niños/as, que en algunos casos no alcanzan promedio 2, a saber, las actividades de ciencia y naturaleza, (1.06) con un rango de 1-2, que se traduce en que, no existen oportunidades para que los niños/as interactúen con elementos de la naturaleza, ni tampoco se cuenta con materiales, libros o imágenes realistas que representen la naturaleza. Asimismo, para la promoción de la aceptación y diversidad, se observa escaso material, juguetes, libros e imágenes destinadas a que los

niños/as puedan familiarizarse con diversidad racial, cultural, con un promedio de 1.2 y rango 1-3, es decir ninguna sala se cumple con lo esperado. No existen instancias para que los niños/as de acuerdo a la edad, trabajen con agua y/o arena. Las oportunidades de juego libre y de juego en grupo también aparecen inadecuadas, ya que como promedio obtienen 2.3, lo que implica que se ofrecen escasas oportunidades para que los niños/as puedan jugar de manera independiente, elijan materiales, caracterizadas por una supervisión del adulto que no promueve la integración de los niños/as en grupos y la facilitación de juegos. Asimismo las experiencias orientadas a la expresión plástica, construcción, y juego dramático, juego físico activo carecen de materiales en número y variedad adecuadas a los niños, no se encuentra accesibles para los niños/as y no se contemplan de manera frecuente en el programa. Además, la lectura de libros por parte del adulto a los niños/as y el posibilitar la manipulación de los niños/as de libros adecuados, es una práctica poco frecuente en las salas, no existiendo espacios adecuados para este fin, tales como áreas.

Las rutinas de siesta, no presentan las condiciones adecuadas para que los niños/as puedan dormir, ya sea por su programación y ambiente (ruidos, luces fuerte). Las prácticas de salud y cambio de pañales, se observan en promedio inadecuadas, aun cuando existen algunas normas básicas para proteger la salud. No se considera la entrega de información a los padres acerca de este tema.

Existe inadecuada satisfacción de las necesidades personales del personal, caracterizada por la falta de espacios y muebles fuera del área de juegos de los niños para guardar efectos personales y equipamiento y tiempo para las comidas del personal.

Como se puede apreciar en las tablas precedentes, el tipo de calidad educativa se mantuvo en forma consistente con lo hallado en el segundo ciclo de Educación Parvularia, en las tres instituciones analizadas. Es decir, las interacciones aparecen con puntajes promedios más altos, mientras que el tipo de actividades que se les ofrecen a los niños/as aparecen con los promedios más bajos.

## ANEXO N°9: ANÁLISIS ESCALA ECERS-R POR INSTITUCIÓN.

### Calidad Educativa Ecers-R en Establecimiento Mineduc.

Los establecimientos dependientes del Ministerio de Educación obtienen en la escala Ecers-R un promedio de 2.88.

**Tabla N°91 Promedios altos de Calidad, por ítems Ecers-R, con el número de observaciones, desviación standard y rango.**

N° de ítem	Nombre del ítem	n	Promedio	Desviación Standard	Rango
41	Interacción y cooperación entre el personal	12	5.75	1.13	4-7

Al analizar los resultados por ítems, en la tabla N°91, se puede observar como fortalezas, la interacción y cooperación entre el personal, existiendo comunicación y entrega de información, como también el establecimiento de relaciones positivas y de apoyo.

Con una puntuación menor que 4.5, pero superior a 4.0, se detecta que el recibimiento y despedida de los niños/as es afectuoso, bien organizado, y se permite que los padres acompañen a sus hijos a la sala. Asimismo, la interacción entre los adultos y niños/as es afectuosa.

**Tabla N°92 Promedios bajos de Calidad por ítems, Ecers-R, con el número de observaciones, desviación standard y rango.**

N° de ítem	Nombre del ítem	n	Promedio	Desviación Standard	Rango
3	Muebles para la relajación y el confort	16	1		1-1
28	Promoviendo la aceptación y diversidad	16	1.25	0.68	1-3
23	Arena/agua	16	1.37	0.88	1-4
22	Bloques	16	1.62	1.08	1-4
12	Ir al baño	16	1.68	1.53	1-7
20	Arte	16	1.81	1.16	1-4
24	Juego dramático	16	1.81	1.37	1-6
25	Naturaleza/ciencia	16	1.81	1.10	1-4
39	Provisiones para las necesidades personales del personal.	16	1.81	0.98	1-4
4	Organización de la sala para el juego	16	1.87	1.31	1-5
19	Act. Motoras finas	16	1.93	1.34	1-5
26	Matemáticas/números	16	2.06	1.28	1-4
5	Espacio para la privacidad	16	2.12	1.40	1-6
16	Estimulando la comunicación en los niños	16	2.12	1.62	1-6
8	Equipamiento para actividades motoras gruesas	16	2.18	1.75	1-7
21	Act. Música y movimiento	16	2.18	0.83	1-4
11	Siesta/descanso	16	2.25	1.43	1-5
14	Prácticas de seguridad	16	2.25	2.11	1-7
15	Libros e imágenes	16	2.25	1.39	1-4
34	Horario	16	2.25	1.43	1-7
13	Prácticas de salud	16	2.56	1.86	1-7
30	Supervisión general de los niños	16	2.87	2.12	1-7
17	Uso del lenguaje para desarrollar las habilidades de razonamiento	16	2.88	2.12	1-7
10	Comidas/meriendas	16	2.9	2.01	1-7
29	Supervisión de actividades motoras gruesas	16	2.93	2.23	1-7

Al observar la tabla N°92, los aspectos que requieren atención son los que dicen relación con determinadas actividades para los niños/as, es



decir, las experiencias ofrecidas al niño/a son escasas y/o inadecuadas. La sub escala Actividades obtuvo el promedio más bajo (1.76), que se traduce en muy inadecuado.

En el 100% de salas observadas no existen muebles suaves que los niños/as puedan utilizar durante las actividades de juego y aprendizaje, ni tampoco juguetes con este propósito.

Se puede constatar que existe escaso material para el trabajo de construcción y actividades motoras finas, si los hay no están accesibles a los niños/as o se encuentran en mal estado. No se observan actividades de música de manera diaria, ni tampoco materiales para este fin, las de movimiento y baile no se observan con una frecuencia semanal. Se observan escasas instancias en las cuales los niños/as puedan expresarse a través de actividades artísticas libremente, a partir de la utilización de materiales para dibujar, pintar, y materiales tridimensionales. Esta situación es similar en las actividades de dramatización. Para trabajar actividades de matemáticas, no se cuentan con materiales que permitan al niño/a interactuar diariamente, ni tampoco se aprovechan las instancias de rutina con este objetivo.

La promoción de aceptación y diversidad también aparece escasamente considerada. En la mayoría de estos ítems el rango fluctúa entre el 1-4, en lugar de 1 a 7.

También llama la atención los bajos promedios en la subescala Lenguaje y Razonamiento, se observa escasa instancias en las cuales los educadores realicen actividades diarias de escucha cuentos, existen escasos materiales para leer, e instancias para estimular la comunicación y extender el conocimiento.

### **Calidad Educativa Ecers-R Establecimientos Junta Nacional de Jardines Infantiles.**

Las salas dependientes de la Junta Nacional de Jardines Infantiles, obtienen en la escala Ecers-R un promedio de 4.17.

**Tabla N°93 Promedios altos de Calidad Ecers-R, con el número de observaciones, desviación standard y rango.**

N° de ítem	Nombre del ítem	n	Promedio	Desviación Standard	Rango
42	Supervisión y evaluación del personal	17	6.41	1.003	4-7
38	Provisiones para los padres	17	6	1.69	1-7
41	Interacción y cooperación entre el personal	17	5.94	1.39	3-7
9	Recibimiento/despedita	17	5.70	1.86	1-7
29	Supervisión de las actividades motoras gruesas	17	5.47	1.80	1-7
32	Interacciones entre el personal y los niños	17	5.35	2.31	1-7
19	Act. Motoras finas	17	5.2	1.64	1-7
43	Oportunidades para el desarrollo	17	5	1.41	3-7

	profesional				
14	Prácticas de seguridad	17	4.94	2.5	1-7
26	Act. Matemáticas y números	17	4.94	1.74	1-7
33	Interacciones entre los niños/as	17	4.94	2.46	1-7
34	Horario	17	4.88	2.08	1-7
30	Supervisión general de los niños/as	17	4.82	2.09	1-7
2	Muebles para el cuidado rutinario, juego y aprendizaje	17	4.7	2.17	1-7
18	Uso informal del lenguaje	17	4.7	1.92	1-7
16	Estimulando la comunicación en los niños/as	17	4.52	1.77	1-7

Al observar la tabla N°93, se puede señalar que las mayores fortalezas se relacionan con la sub-escala Padres y Personal, particularmente se puede constatar que el ítem referido a la supervisión y evaluación del personal, obtiene un promedio de 6.41, (entre bueno y excelente) y en el cual el rango mínimo puntúa 4. Esto quiere decir que, se realiza supervisión en promedio más de una vez al año, la evaluación entrega información, que retroalimenta el proceso, lo que les permite identificar fortalezas y debilidades del personal. Se constata que además se brindan posibilidades regulares de entrenamiento y capacitación para el desarrollo del personal tanto nuevo como antiguo, a través de talleres, reuniones de trabajo. Asimismo, los padres son considerados y están informados acerca del programa, fomentando la participación de estos en diversas actividades.

Al analizar las interacciones, se puede señalar que la interacción y cooperación entre el personal se caracteriza por una comunicación fluida,

interacciones positivas, se comparten las responsabilidades que están previamente definidas y existe buen manejo de actividades. (El rango fluctúa entre 3-7). De la misma forma, las interacciones entre niños/as y personal se observan afables, respetuosas y cariñosas, fomentando entre los niños/as la interacción a través de la posibilidad de agrupamientos naturales y el evitar los problemas entre los niños/as. Esto también se constata en la supervisión que el adulto realiza tanto en actividades generales como en actividades motoras gruesas, orientadas a la seguridad de los niños/as y satisfacción de las necesidades tanto básicas como de atención. Asimismo, las rutinas de recepción y despedida de los niños se realizan de manera calida, al igual que con los padres.

Se observa, que en las actividades para motricidad fina y matemáticas, existe variado material, organizado y de fácil acceso a los niños/as. De la misma manera, se observan actividades apropiadas para desarrollar la comunicación, y generar instancias para su uso espontáneo.

Tabla N°94 Promedios bajos de Calidad Ecers-R, con el número de observaciones, desviación standard y el rango.

N° de ítem	Nombre del ítem	N	Promedio	Desviación Standard	Rango
28	Promoviendo la aceptación y diversidad	17	2.0	1.32	1-4
3	Muebles para el relajamiento y confort	17	2.05	1.56	1-6
5	Espacio para la privacidad	17	2.17	1.23	1-5
24	Juego dramático	17	2.17	1.28	1-4
23	Act. Arena/agua	17	2.52	1.62	1-6
21	Música/ movimiento	17	2.82	0.88	2-4
11	Siesta/descanso	17	2.88	1.79	1-6
39	Provisiones para las necesidades personales del personal.	17	2.88	1.53	1-5
22	Bloques.	17	2.94	1.88	1-7

En la tabla N°94, se observan aspectos que requieren atención, ya que por su baja puntuación aparecen como debilidades, entre las que encontramos las actividades de promoción de la aceptación y diversidad, todavía no se observa en las salas la incorporación de materiales y ambientación que permita a los niños/as conocer de las diferentes culturas. Existe escaso material y actividades para el desarrollo de la dramatización, la simulación o la imaginación. No se observan actividades de música de manera diaria, ni tampoco materiales para este fin, las de movimiento y baile no se observan con una frecuencia semanal. Esta situación se refleja en el total de salas observadas, ya que el máximo puntaje que se alcanza es 4. Tampoco existe la posibilidad de que los

niños/as puedan experimentar con agua y arena, y para las actividades de construcción se cuenta con material y espacio escasos para su realización.

En relación al espacio, no existen muebles y juguetes suaves para ser utilizados por los niños/as en actividades de juego y aprendizaje, tales como espacio para descansar en alfombras, cojines, ni tampoco se observa un espacio para que los niños puedan jugar de manera independiente en la cual el educador pueda tener visión general.

También se observan debilidades en las provisiones para las necesidades del personal, dotación de baños, muebles y espacios para las pertenencias del personal.

### **Calidad Educativa Ecers– R Establecimientos Fundación Integra**

Los establecimientos dependientes de la Fundación Integra obtienen en la escala Ecers–R un promedio de 3.5.

Tabla N°95 Promedios altos de Calidad, Ecers-R, con el número de observaciones, desviación standard y rango.

N° de ítem	Nombre del ítem	n	Promedio	Desviación Standard	Rango
42	Supervisión y evaluación del personal	17	5.88	1.31	4-7
41	Interacción y cooperación entre el personal	17	5.76	1.95	1-7
9	Recibimiento/despedita	17	5.7	2.14	1-7
32	Interacción entre el personal y los niños	17	5.2	2.33	1-7
10	Comidas/meriendas	17	5.05	2.27	1-7
18	Uso informal del lenguaje	17	4.9	2.04	1-7
43	Oportunidades para el desarrollo profesional	17	4.7	1.35	3-7
29	Supervisión de las actividades motoras	17	4.52	1.37	1-7
38	Provisiones para los padres	17	4.52	1.84	1-7
33	Interacciones entre los niños	17	4.5	2.42	1-7

Al observar la Tabla N°95, se puede destacar que entre los aspectos que aparecen como fortalezas, está la subescala Padres y Personal, en la cual la supervisión y evaluación obtiene un promedio de 5.88, con un rango mínimo de 4 y un máximo de 7. Se observa una supervisión regular, que entrega información acerca del desempeño del personal. La interacción y cooperación entre el personal se caracteriza por la fluidez de la información, interacciones positivas y adecuado manejo de actividades con responsabilidades compartidas. Existen además posibilidades de capacitación y orientación para el personal, con reuniones frecuentes de trabajo, el rango fluctúa entre 3-7. En promedio, los padres también aparecen informados del programa, se les entrega información de sus hijos

y participan de algunas actividades con sus hijos. Se destaca que las interacciones entre el personal y los padres son respetuosas y cálidas.

Las interacciones entre los niños/as y los adultos son cálidas observándose manifestaciones de afecto y respeto, asimismo, se fomenta la interacción entre los niños, a partir del apoyo y modelamiento en el trato social. Se observa una adecuada supervisión en actividades motoras gruesas, reflejada en la protección de los niños/as, evitando situaciones de riesgo, interviniendo cuando es necesario, utiliza un tono de voz adecuado.

En promedio, las rutinas de recepción y despedida se caracterizan por ser agradables, con manifestaciones de afecto, esto también, es observable en la relación con los padres. Las comidas se desarrollan en un ambiente agradable, en condiciones sanitarias adecuadas, estimulando en los niños/as la autonomía.

Se observan actividades orientadas hacia el desarrollo de la comunicación, en las cuales los niños/as participan de conversaciones dirigidas y espontáneas, se da respuesta a sus inquietudes.



Tabla N°96 Promedios bajos de Calidad Ecers-R, con el número de observaciones, desviación standard y rango.

N° de ítem	Nombre del ítem	n	Promedio	Desviación Standard	Rango
28	Promoviendo la aceptación y diversidad	17	1.58	1.12	1-4
22	Bloques	17	1.64	1.16	1-4
11	Siesta/descanso	16	2	1.78	1-6
3	Muebles para el relajamiento y el confort	17	2.11	1.61	1-6
5	Espacio para la privacidad	17	2.11	1.40	1-6
25	Act. Naturaleza y ciencia	17	2.11	1.57	1-7
23	Arena/agua	17	2.23	1.67	1-7
39	Provisiones para las necesidades personales del personal.	17	2.47	1.54	1-6
8	Equipo para act. Motoras gruesas	17	2.52	1.37	1-5
21	Act. Música/movimiento	17	2.52	1.007	2-6
24	Juego dramático	17	2.64	1.49	1-6
26	Act. Matemáticas/números	17	2.7	1.49	1-6
19	Act. Motoras finas	17	2.94	2.04	1-7
40	Provisiones para las necesidades profesionales del personal.	17	2.94	1.78	1-7

Entre los aspectos evaluados que aparecen como debilidades, se observa en la tabla N°96 que la sub-escala Actividades presenta varios ítems bajo 3, esto se traduce en que los niños/as no tienen la posibilidad de estar en contacto con materiales orientados a la diversidad cultural. Se observa escaso material para la construcción, y espacios adecuados para su realización. Este ítem presenta sólo un máximo de cuatro, en las salas observadas. Asimismo, las actividades orientadas hacia el conocimiento de naturaleza y las ciencias cuentan con pocos implementos, y poco

accesibles a los niños/as de manera diaria. Los adultos no motivan a los niños/as para conocer su entorno, a través de la colección de objetos naturales. Esta situación también es observada en actividades para el desarrollo de la dramatización, la simulación o la imaginación. Se constata la necesidad de realizar actividades de música diariamente, y contar con materiales. Se observan algunos materiales de uso motor fino, no obstante, estos se encuentran en malas condiciones, y poco accesibles a los niños/as.

En relación al espacio, se observa falta de muebles y juguetes suaves que los niños/as utilicen en actividades de juego y aprendizaje, tales como un lugar para descansar en alfombras, cojines. Se detecta además, la falta de espacios para la privacidad en los cuales los niños/as tengan la posibilidad de jugar de manera independiente. En promedio, el personal carece de espacios y muebles fuera de las áreas de los niños/as para guardar pertenencias, archivos, para realizar reuniones, y dependencias para las comidas.

## Calidad Educativa Ecers-R Jardines Infantiles de Transferencia de Fondos

Los establecimientos de transferencia de fondos obtienen en la escala Ecers-R un promedio de 3.72.

**Tabla N°97 Promedios altos de Calidad, Ecers-R, con el número de observaciones, desviación standard y rango.**

N° de ítem	Nombre del ítem	n	Promedio	Desviación Standard	Rango
41	Interacción y cooperación entre el personal	17	5.4	2.5	1-7
32	Interacción entre el personal y los niños	17	5.3	2.36	1-7
9	Recibimiento/despedita	17	5.1	2.14	1-7
42	Supervisión y evaluación del personal	17	5.1	2.05	1-7
38	Provisiones para los padres	17	5	2.03	1-7
12	Ir al baño.	17	4.9	2.64	1-7
2	Muebles para el cuidado rutinario, el juego y el aprendizaje.	17	4.82	1.42	1-7
1	Espacio interior	17	4.6	2.06	1-7
33	Interacciones entre los niños	17	4.5	2.37	1-7

En la tabla N°97, los aspectos que se destacan como fortalezas están referidos a la subescala Padres y Personal, se observan en promedio interacciones positivas y de apoyo, con adecuada comunicación e información de los niños/as, responsabilidades compartidas para que las actividades funcionen bien. También la supervisión se realiza al menos una vez al año y evaluación del desempeño, a fin de retroalimentar el proceso y cambiar lo que necesita ser optimizado. Existe información y

comunicación fluida con los padres, acerca de los niños/as y los objetivos del programa, existiendo instancias de participación de ellos en algunas actividades.

Se observan en promedio interacciones positivas entre el personal y los niños/as, existiendo un clima de afecto, apoyo y respeto, atendiendo a las necesidades de atención. Asimismo, se fomenta en los niños las interacciones adecuadas, se cautela y se media en las interacciones negativas.

Las rutinas de recepción y despedida, se caracterizan en términos generales por ser agradables, saludos y despedidas los niños/as con manifestaciones de cariños, así también un trato adecuado con los padres.

Se mantienen condiciones sanitarias y de supervisión adecuada para el cuidado de los niños/as, existe lavado de manos por parte de adultos y niños/as, y se acomodan las necesidades individuales de los niños/as para ir al baño.

En relación al espacio y los muebles, se puede observar que las salas presentan condiciones de espacio, ventilación y luminosidad adecuados. No obstante lo anterior, se puede plantear que en la observación se constató un rango de fluctuación desde el inadecuado al excelente.

Tabla N°98 Promedios bajos de Calidad, Ecers-R, con el número de observaciones, desviación standard y rango.

N° de ítem	Nombre del ítem	n	Promedio	Desviación Standard	Rango
28	Promoviendo la aceptación y diversidad	17	1.70	0.91	1-3
3	Muebles para el relajamiento y el confort	17	1.8	1.59	1-7
23	Arena/agua	17	1.88	1.61	1-7
11	Siesta/descanso	17	1.94	1.63	1-7
5	Espacio para la privacidad	17	2.0	1.06	1-4
39	Provisiones para las necesidades personales del personal	17	2.41	1.66	1-5
22	Bloques	17	2.47	2.00	1-6
24	Juego dramático	17	2.76	1.56	1-7
15	Libros e imágenes	17	2.94	2.16	1-7

En la tabla N°98, se observa que existen aspectos que requieren atención, y que están referidos a aquellos ítems que obtienen en promedio bajo 3, es decir, bajo el mínimo. Entre ellos, es posible señalar que al igual que en los demás tipos de centros, las actividades ofrecidas a los niños/as presentan deficiencias, tanto en frecuencia de realización, dotación y accesibilidad de materiales. En este sentido, la promoción y aceptación a la diversidad, presenta un promedio de 1.7, con un rango de 1-3, lo que alcanza como puntuación más alta la categoría mínimo. Esto se constata en la falta de materiales y/o juguetes hacia la diversidad cultural, existiendo sólo materiales que presentan estereotipos de sexo, edad.

No se proveen experiencias en los cuales los niños/as tengan la posibilidad de trabajar con agua o arena, dentro o fuera de la sala, ni materiales para este fin como palas, baldes, etc. Las actividades de construcción carecen de materiales suficientes y muchas veces no están disponibles para los niños/as diariamente. Asimismo, se observa escasas experiencias en las cuales los niños/as tengan la oportunidad de jugar a simular o imaginar, con accesorios que permitan la representación. Para el desarrollo del lenguaje y razonamiento, también se observa escasez de libros e imágenes, y de instancias diarias para escuchar cuentos e historias.

En relación al espacio, no existen muebles y juguetes suaves para ser utilizados por los niños/as en actividades de juego y aprendizaje, tales como un lugar para descansar en alfombras, cojines. También se observa, la falta de espacios para que los niños/as puedan jugar de manera independiente en la cual el educador pueda tener visión general.

## Calidad Educativa Ecers–R Colegios Particulares Pagados.

Los establecimientos particulares pagados obtienen en la escala Ecers–R un promedio de 4.31.

Tabla N°99 Promedios altos de Calidad, Ecers–R, con el número de observaciones, desviación standard y rango.

N° de ítem	Nombre del ítem	n	Promedio	Desviación Standard	Rango
32	Interacción entre el personal y los niños	14	6.6	0.84	4-7
33	Interacción entre los niños	14	6.4	0.85	4-7
31	Disciplina	14	6	1.24	4-7
1	Espacio interior	14	5.9	1.87	1-7
40	Provisiones para las necesidades profesionales del personal	14	5.8	1.42	3-7
41	Interacción y cooperación entre el personal	14	5.8	2.11	1-7
14	Prácticas de seguridad	14	5.7	2.16	1-7
2	Muebles para el cuidado rutinario, el juego y el aprendizaje.	14	5.6	2.02	1-7
29	Supervisión de las actividades motoras gruesas	14	5.5	1.8	1-7
18	Uso informal del lenguaje	14	5.35	1.78	2-7
12	Ir al baño	14	5.3	2.67	1-7
7	Espacio para el juego motor grueso	14	5.0	2.03	1-7
13	Prácticas de salud	14	5	2.18	2-7
17	Usando el lenguaje para desarrollar habilidades del razonamiento	14	5	1.88	2-7
42	Supervisión y evaluación del personal	13	4.9	2.25	1-7
43	Oportunidades para el desarrollo profesional.	14	4.9	1.68	2-7
8	Equipo para act. Motoras gruesas	14	4.8	2.00	2-7
30	Supervisión general de los niños	14	4.6	2.16	1-7
15	Libros e imágenes	14	4.5	2.37	1-7

Al revisar la tabla N°99, se pueden destacar como fortalezas las interacciones entre el personal y los niños/as, estas son positivas, afables, manifestadas por el afecto, respeto, atención y respuesta a necesidades de los niños/as, fomentando en general el respeto mutuo. De la misma forma, el personal modela las buenas aptitudes para el trato social, los alientan a solucionar sus conflictos, y la participación en pequeños grupos. En relación a la disciplina, el personal mantiene el control para evitar situaciones de riesgo, evitar los conflictos y promover la interacción, no usa métodos punitivos y existe consistencia entre los adultos en relación a las reglas. En estos ítems se observan promedios sobre 6, con un rango de 4-7. La misma situación es observada en la supervisión general y las actividades motoras gruesas, en términos generales, el personal interviene previniendo situaciones de riesgo, la interacción es agradable y útil, se apoya y estimula a los niños/as a desarrollar habilidades.

Las provisiones para las necesidades profesionales del personal, son buenas, se cuenta con espacios y muebles amplios para guardar materiales, realizar reuniones y entrevistas. Las interacciones entre el personal se observan positivas y de apoyo, con adecuada comunicación e información de los niños/as, con un trabajo coordinado, responsabilidades definidas, para que las actividades se desarrollen de manera óptima. En promedio, existe supervisión para el personal, que entrega información



acerca del desempeño profesional, como también instancias para el perfeccionamiento y capacitación.

Existe suficiente espacio interior que permite el fácil desplazamiento tanto para niños/as como adultos, ventilación, luminosidad y condiciones sanitarias adecuadas. También los muebles para el cuidado rutinario, el juego y el aprendizaje se encuentran en cantidad, tamaño y condiciones adecuadas para adultos y niños/as. Se observan espacios para el juego físico, que generalmente es seguro, organizado y accesible para los niños/as, como también, el equipamiento para dichas actividades está en buenas condiciones, apropiado para la edad de los niños/as.

Las rutinas de aseo se caracterizan por sus buenas condiciones sanitarias, existen provisiones adecuadas a la edad de los niños/as y se observan prácticas de higiene tanto en niños/as como en adultos, en la cual el personal actúa como modelo y se cautela la propagación de microbios. Asimismo, existe prevención y supervisión adecuada para proteger la seguridad de los niños/as tanto dentro y fuera de la sala, como también existen reglas básicas de seguridad.

En relación a las actividades orientadas hacia el razonamiento y lenguaje, se puede señalar que los adultos introducen conceptos de acuerdo a la edad de los niños/as, usando palabras y experiencias

concretas, tanto en actividades de juego como dirigidas. Existen libros accesibles a los niños/as y es posible observar actividades diarias de lenguaje.

**Tabla N°100 Promedios bajos de Calidad, Ecers -R, con el número de observaciones, desviación standard y rango.**

N° de ítem	Nombre del ítem	N	Promedio	Desviación Standard	Rango
28	Promoviendo aceptación y diversidad	14	1.5	0.85	1-3
22	Bloques	14	2.5	2.10	1-7
24	Juego dramático	14	2.5	1.78	1-7
25	Naturaleza/ciencias	14	2.6	1.73	1-7
3	Muebles para el relajamiento y confort	14	2.7	2.46	1-7
5	Espacio para la privacidad	14	2.9	1.46	1-6

La tabla N°100, nos muestra las debilidades y que requieren atención entre los cuales se encuentran aquellos referidos a las actividades: entre estas, la promoción y aceptación a la diversidad, presenta un promedio de 1.5 con un rango de 1-3, caracterizada por falta de materiales y/o juguetes hacia la diversidad cultural, existiendo sólo materiales que presentan estereotipos de sexo, edad. Esto llama la atención, ya que existe un gran número de salas que pertenecen a colegios que enseñan una segunda lengua.

Las actividades de bloques, poseen escaso material y por lo general no se encuentran disponibles para los niños/as diariamente. Asimismo, se observa escasas experiencias en las cuales los niños tengan la

oportunidad de relacionarse con la naturaleza y acercarse a las ciencias. Aún cuando se observan algunos materiales para el juego dramático, en los cuales los niños/as pueden jugar a simular o imaginar, no existen en cantidad adecuada al número de niños, ni se encuentran organizados y disponibles de manera diaria para ellos.

En pocas salas existen muebles y juguetes suaves para ser utilizados por los niños/as en actividades de juego y aprendizaje, tales como un lugar para descansar en alfombras, cojines. También se observa, la falta de espacios de privacidad en los cuales los niños/as puedan jugar de manera independiente en la cual el educador pueda tener visión general.

Como se puede apreciar en las tablas precedentes, el tipo de calidad educativa se mantuvo en forma consistente con lo hallado en el primer ciclo de Educación Parvularia. Es decir, las interacciones tanto entre los adultos y niños/as, como entre los adultos aparecen con puntajes promedios más altos, así también en algunas instituciones la supervisión y evaluación. Independiente del tipo de centro y las diferencias observadas en los promedios por institución, aparece como gran debilidad la variedad y calidad de las experiencias ofrecidas a los niños/as.

**ANEXO N°10: LA CALIDAD DEL AMBIENTE EDUCATIVO DE PRIMER CICLO (ITERS-R) Y SUS RELACIONES CON LAS VARIABLES ESTRUCTURALES ANALIZADAS.**

**Tabla N°101 Correlaciones r de Pearson de la Calidad de Primer Ciclo (Iters-R) con otras variables.**

Variable	N° de Salas	R de Pearson	P
Proporción de actividades desarrollo cognitivo positivas	39	.56	<.0001
Proporción de actividades desarrollo cognitivo negativas	39	-.45	<.004
Proporción de actividades desarrollo socioemocional positivas	39	.61	<.0001
Proporción de actividades desarrollo socioemocional negativas	39	.54	<.0004
Coeficiente adulto niños/as matriculados	39	-.25	<.13 N.S.
Coeficiente adulto niños/as presentes	39	-.25	<.13
Número horas perfeccionamiento E. Parvularia	36	.45	<.005

Como se puede apreciar en la tabla precedente hay correlaciones muy altas entre la calidad medida por la Iters-R y las actividades implementadas por el adulto en sala para incrementar el desarrollo cognitivo y socioemocional, lo que es un indicador de a que, mayor calidad mayor proporción de actividades positivas y menor de actividades negativas, para el desarrollo del niño/a de primer ciclo.

También se puede observar una correlación inversa, que no alcanza significación estadística, entre el coeficiente niños/as matriculados por

adultos en la sala, así como los niños/as presentes en ésta, con la Calidad ITERS-R, en el sentido que, a más bajo coeficiente mayor calidad del ambiente educativo.

Hubo además, una correlación positiva entre el perfeccionamiento en Educación Parvularia y la calidad del ambiente educativo de la sala de primer ciclo.

No hubo correlaciones significativas de la edad del adulto a cargo, de su satisfacción laboral, el número de horas de su contrato ni de su perfeccionamiento o años de experiencia con la calidad de la sala de clases. Tampoco hubo correlaciones significativas con la calidad de otras variables estructurales como: total de horas educadoras, asistentes o madres colaboradoras, ni de los metros de la sala ni del número de supervisiones.

**Tabla N°101 Comparación de Promedios de Calidad ITERS-R, según Región**

Región	Promedio	N° Casos	Prueba
Coquimbo	A 4.53	10	F=5.67
Del Bío Bío	B 3.70	11	P<.003
Metropolitana	B 3.28	10	R=.33
De la Araucanía	B 3.01	8	

*\* Opción Duncan= letras diferentes indican diferencias significativas*

Al comparar los promedios de Calidad ITERS-R por Región, se detectó, como se puede observar en la tabla N°101, que al igual que con la calidad

global, en la región de Coquimbo se constató una calidad significativamente mayor que en las otras regiones, las que tienen promedios sin diferencias significativas. El R cuadrado nos indica que, la Región explicaría el 33% de la variación de Calidad del Ambiente Educativo. No hubo diferencias según si la ubicación del establecimiento era urbana o rural.

Al comparar los promedios según la ubicación de los establecimientos, el de los urbanos fue ligeramente mayor que el de los rurales, sin embargo, estas diferencias no tienen significación estadística ( $t=.56$   $p<.58$ )

**Tabla N°102 Comparación de Promedios de Calidad ITERS-R, según Tipo de Sostenedor**

Sostenedor	Promedio	N° Casos	Prueba
Fundación Integra	4.05	12	F=1.42
Junta Nacional de Jardines Infantiles	3.59	15	P<.25
Transferencia Fondos	3.42	12	R=.073

\* *Opción Duncan= letras diferentes indican diferencias significativas*

En la tabla precedente se presentan los promedios por sostenedor, y se puede apreciar que el promedio mayor, de calidad de las salas de primer ciclo de educación parvularia, corresponde a los establecimientos de la Fundación Integra y los que siguen, muy similares entre ellos, corresponden a los establecimientos de la Junta Nacional de Jardines Infantiles y de Transferencia de fondos, sin embargo, estas diferencias no

alcanzan significación estadística.

**Tabla N°103 Comparación de Promedios de Calidad Iters-R según el título profesional de la Educadora en Sala**

Título	Promedio	N° Casos	Prueba
Educadora	3.82	30	t=1.26
Otro título	3.32	7	p<.22

Al comparar los promedios de Calidad del ambiente educativo en las salas de primer ciclo según el título del adulto a cargo, se puede apreciar que el promedio mayor corresponde a las con título de educadoras, sin embargo, la diferencia de medio punto entre ambos promedios no alcanza significación estadística. Tampoco hubo diferencias según la institución formadora.

También se comparó los promedios de calidad de primer ciclo según la persona que planifica, la frecuencia y el número de horas de la planificación, no encontrando diferencias con significación estadística.

**ANEXO N°11: LA CALIDAD DEL AMBIENTE EDUCATIVO DE SEGUNDO CICLO (ECERS-R) Y SUS RELACIONES CON LAS VARIABLES ESTRUCTURALES ANALIZADAS.**

**Tabla N°104 Correlaciones r de Pearson de la calidad del ambiente educativo (Ecers-R) con otras Variables.**

Variable	N° de salas	r de Pearson	P
Proporción de actividades desarrollo cognitivo positivas	75	.59	<.0001
Proporción de actividades desarrollo cognitivo negativas	75	-.43	<.0001
Proporción de actividades desarrollo socioemocional positivas	75	.54	<.0001
Proporción de actividades desarrollo socioemocional negativas	75	-.38	<.0007
Coeficiente adulto niños/as matriculados	75	-.30	.009
Coeficiente adulto niños/as presentes	75	-.23	.05
Metros cuadrados de la sala	60	.27	.04

En la tabla N°104, se presentan las correlaciones entre la calidad del ambiente educativo de las salas de segundo ciclo, medidas por la Ecers-R. Se aprecia una correlación alta muy significativa de ésta con las actividades implementadas por el adulto en sala, para incrementar el desarrollo cognitivo y socioemocional, esto es, a mayor calidad mayor proporción de actividades positivas y menor de actividades negativas, para el desarrollo del niño/a.

También se puede apreciar una correlación inversa, altamente



significativa, entre el coeficiente niños/as matriculados por adultos en la sala, con la calidad Ecers-R. Esta misma asociación, aunque con una fuerza y significación más baja, se da con el coeficiente adultos por niños presentes en la sala.

La otra variable que se correlacionó positivamente con la calidad del ambiente educativo de segundo ciclo fue la superficie de la sala.

No hubo correlación entre el perfeccionamiento en Educación en educación Parvularia y la Calidad del ambiente educativo de la sala. Tampoco la edad del adulto a cargo, de su satisfacción laboral, del número de horas de su contrato ni de su perfeccionamiento o años de experiencia con la calidad de la sala de actividades o satisfacción laboral. Tampoco hubo correlaciones significativas de la calidad con otras variables estructurales como: total de horas educadoras, asistentes o madres colaboradoras.

**Tabla N°105 Comparación de Promedios de Calidad del Ambiente Educativo de Salas de Segundo Ciclo de Educación Parvularia según Región**

Región	Promedio	N° Casos	Prueba
Coquimbo	A 4.28	17	F=2.41 p<.07 R=.092
De la Araucanía	B A 3.74	20	
Del Bío Bío	B A 3.66	20	
Metropolitana	B 3.41		

*\* Opción Duncan= letras diferentes indican diferencias significativas*

Al comparar los promedios de calidad del ambiente educativo de

segundo ciclo por Región, como se muestra en la tabla N°105, el promedio de Coquimbo fue significativamente mayor que el de la región Metropolitana. Las Regiones de la Araucanía y del Bío Bío están en una posición intermedia, no diferente significativamente, de la Cuarta región ni de la Metropolitana.

En cuanto a la ubicación rural o urbana del establecimiento, el promedio urbano fue ligeramente más alto que el rural, pero sin diferencias significativas entre ellos ( $t=.91$   $p<.37$ )

**Tabla N°106 Comparación de Promedios de Calidad Ecers–R según Tipo de Sostenedor**

Sostenedor	Promedio	N° Casos	Prueba
Particulares	A 4.31	13	F=5.04
Junta Nacional de Jardines Infantiles	B A 4.18	17	P<.001
Fundación Integra	B A 3.72	17	R=.224
Transferencia Fondos	B 3.57	16	
Mineduc	C 2.89	12	

*\* Opción Duncan= letras diferentes indican diferencias significativas*

Como se puede observar en la tabla N°106, al comparar los promedios de Calidad de segundo ciclo por tipo de Sostenedor, se detectó que el promedio mayor fue el de los Colegios Particulares, aunque no significativamente diferente de los dos promedios que le siguen, de la Junta Nacional de Jardines Infantiles y de la Fundación Integra. Además,

éstos no significativamente diferentes de los de Transferencia de fondos. El promedio más bajo y significativamente diferente de todos los otros, es el de los establecimientos Mineduc.

**Tabla N°107 Comparación de Promedios de Calidad salas segundo ciclo (Ecers–R) según el título profesional de la Educadora en Sala.**

Título	Promedio	N° Casos	Prueba
Educadora	3.88	58	T=2.16
Otro título	3.24	13	P<.03

Como se puede apreciar en la tabla N°107, hubo diferencias significativas en la calidad, según el título de la persona a cargo de la sala de actividades, los adultos a cargo con título de educadoras de párvulos obtuvieron un promedio significativamente más alto que el de las con otro tipo de capacitación laboral. No hubo diferencias según la institución formadora de ellas ( $F=0.47$   $p<.63$ ) esto es, los promedios fueron similares, ya sea que el adulto a cargo, se hubiese formado en una Universidad tradicional, Privada o en Instituto. Tampoco según el nivel o la jornada de la sala de actividades ( $F=0.34$   $p<.71$  y  $F=0.51$   $p<.60$  respectivamente)

**Tabla N°108 Comparación de Promedios de Calidad del Ambiente educativo de segundo ciclo (Ecers-R) según la Persona que Planifica**

Persona que planifica	Promedio	N° Casos	Prueba
Adulto a cargo y Otros	A 3.94	55	F=5.28
Adulto a cargo	A 3.47	16	P<.007
No Participa Planificación	B 2.49	4	R=.128

*\* Opción Duncan= letras diferentes indican diferencias significativas*

En la tabla N°108, se presentan los promedios según quien planifica, y se puede apreciar que el promedio más alto corresponde a los establecimientos educativos en que la planificación la hace el adulto a cargo con otras personas, seguida sin diferencias significativas, del promedio de calidad de las salas en que planifica sola, mientras que cuando el adulto a cargo no participa de la planificación, situación que se da sólo en cuatro casos, el promedio de calidad es significativamente más bajo. La frecuencia, ni el número de horas de planificación, se relacionó significativamente con los promedios de calidad Ecers-R.

## ANEXO N° 12: SISTEMA DE ACREDITACIÓN DE LA CALIDAD DEL SERVICIO DE SALAS CUNAS Y JARDINES INFANTILES<sup>67</sup>

En la búsqueda de la calidad educativa se han venido implementando en nuestro país variadas estrategias y, específicamente, en el nivel de Educación Parvularia, una de ellas es la propuesta de trabajo realizado por instituciones y organismos tanto públicos como privados, liderado por la Junta Nacional de Jardines Infantiles denominado, “Hacia un Sistema de Acreditación de Calidad de Salas Cunas y Jardines Infantiles” Este sistema, beneficia directamente a los niños/as de Chile, especialmente, aquellos de menores recursos, quienes recibirán lo que necesitan para enfrentar con seguridad y preparación, las exigencias de los niveles educativos siguientes.

El objetivo del Sistema de Acreditación de la Calidad del Servicio de Salas Cunas y Jardines Infantiles es promover la optimización de la gestión de los establecimientos de educación parvularia, orientando un proceso continuo de mejoramiento de calidad educativa, el que se inicia, a través de una autoevaluación institucional que realiza el establecimiento, basado en el modelo de gestión de la calidad de la Educación Parvularia, la que posteriormente, es validada por profesionales externos, generando un diagnóstico de las practicas de gestión del establecimiento, situándolo en un determinando nivel de calidad. Asimismo, la gestión integral es la base

---

<sup>67</sup> Hacia un sistema de acreditación de calidad Salas Cunas y Jardines Infantiles, capítulo III. Junji 2005

de esta propuesta, incluyendo información de diversas áreas para, posteriormente, entregar resultados que permiten la medición de los avances de cada centro de atención a la infancia.

Los componentes claves que sustentan el funcionamiento del sistema (autoevaluación institucional, la validación externa, el plan de mejoramiento y la acreditación) reciben la capacitación necesaria, con el objeto de distinguir cada establecimiento, según la calidad del servicio entregado y prepararlos para el proceso de aplicación de instrumentos, diseñados con el fin de implementar el sistema. Cada uno de estos componentes surge del “Modelo de Calidad de la Gestión de los Establecimientos de Educación Parvularia”, elaborado por los equipos de Junji con apoyo del Centro Nacional de Productividad y Calidad, Chile-Calidad. En este proceso de elaboración, se consideró la experiencia acumulada tanto a nivel nacional como internacional, respecto de la aplicación de modelos de gestión de calidad en diversas organizaciones educativas y no educativas, como asimismo, el documento denominado “Proyecto Nacional de Acreditación de Calidad de Jardines infantiles y Sala Cuna” elaborado en el año 2004 por Junji. Finalizado este proceso y, a partir de los insumos, se identificaron seis áreas temáticas globales que, a su vez, incluyen dimensiones y elementos de gestión que permiten evaluar las prácticas de trabajo. En este sentido, para que una organización logre excelencia en sus resultados, es necesario abordar cada ámbito de gestión como un proceso

que entregue óptimos resultados. Como condición básica, cada ámbito de la gestión debe contar a lo menos con: a) Un método, metodología o procedimiento definido b) Objetivos claros y no interpretables c) Indicadores y metas d) Un sistema de medición que genere información que permita medir el nivel de cumplimiento de los objetivos e) Una instancia formal de análisis, mejoramiento y reflexión sobre los resultados de la medición que permita retroalimentar y mejorar el proceso. Además, requiere que exista alineamiento entre cada proceso y hacia los objetivos de la organización.

Este Modelo de Calidad de la gestión de los Establecimientos de Educación Parvularia, se inspira en los principios de: Liderazgo con visión de futuro, Orientación a la satisfacción de los niños/as, Participación y compromiso, Cultura de medición y mejoramiento continuo, Responsabilidad Social y Orientación a resultados. Además, este modelo se organiza en los siguientes ámbitos:

- a) Liderazgo
- b) Gestión de los procesos educativos
- c) Participación y compromiso de la Familia y la Comunidad
- d) Protección y Cuidado
- e) Gestión y Administración de recursos Humanos y Financieros
- f) Resultados.

Es posible identificar en el proceso de acreditación, etapas que deben ser superadas, siendo la primera: “Difusión y Convocatoria”, momento en que a través de distintos medios de comunicación, se exponen beneficios y se sensibiliza a padres/madres/apoderados y comunidad sobre la importancia de informarse y elegir adecuadamente el centro al cual asistirá su hijo/a.

La segunda etapa, corresponde a: “Postulación e inscripción del jardín Infantil o Sala Cuna”, la que se realiza a través de la completación del formulario: *Solicitud de Postulación a la Acreditación*, la presentación de certificado de recepción definitiva, además, de la aprobación sanitaria a través de certificado del Servicio de Salud.

La tercera etapa se denomina: “Capacitación especializada” y consiste en dar a conocer y profundizar, con dos personas del jardín los contenidos del sistema de Acreditación de Calidad y las metodologías propias de cada proceso. La capacitación es responsabilidad de la institución administradora del Sistema y la imparte personal idóneo y calificado para realizar dicho trabajo.

La cuarta etapa corresponde a la Autoevaluación, basada principalmente en la autorreflexión interna, respecto a las prácticas de gestión, en base a los requerimientos que establece el Modelo de Calidad



de la Gestión de los Establecimientos de Educación Parvularia. Aquí, se observan actividades claves, tales como: transferencia de contenido y metodologías, constitución del comité de calidad y aplicación de la Guía de Autoevaluación en el jardín Infantil o Sala Cuna.

La quinta etapa es la Validación externa, en la cual participa un equipo de profesionales externos al centro evaluado, cuyo objetivo es validar la autoevaluación realizada por el establecimiento. En este proceso, los profesionales validadores desarrollan acciones tales como: Evaluación individual a cada integrante de la comisión validadora, Reunión de consenso entre los validadores, Visita al establecimiento, Informe de autoevaluación validado e Informe de retroalimentación.

La etapa siguiente corresponde al “Proceso de diseño y ejecución del plan de mejoramiento”. En esta etapa, la responsabilidad recae en el establecimiento y consiste en diseñar e implementar un plan de mejoramiento continuo que surge de la etapa de autoevaluación. Consta de cuatro acciones: Levantamiento de las oportunidades de mejoramiento indicadas en el informe de retroalimentación; Priorización de las oportunidades de mejoramiento; Formulación técnica de los planes de mejoramiento; Ejecución y seguimiento.

La última etapa se refiere a la Acreditación, que consiste en la evaluación, en la cual una Comisión Acreditadora, una vez cerrada la

etapa de validación externa, revisa los antecedentes indicados y verifica que se cumplan los requisitos para otorgar el sello solicitado. Los niveles de acreditación que pueden ser otorgados, corresponden a:

- Básico (150 a 250 puntos)
- Medio (251 a 350 puntos)
- Avanzado (351 a 450 puntos)
- Excelencia (mayor de 450 puntos)

## ANEXO N°13: ANALISIS CONFIABILIDAD ITERS-R.

Análisis SAS para la confiabilidad de ITERS\_R

Coefficiente Alfa de Cronbach

Variab	Alfa
-----	-----
Sin tratar	0.928960
Estandarizada	0.925569
N = 39	

Coefficiente Alfa de Cronbach con variable eliminada

Variab

Variab normalizadas

Variab eliminada	Correlación con total	Alfa	Correlación con total	Alfa
-----	-----	-----	-----	-----
iters	1.000000	0.925014	0.996820	0.918045
it1	0.240455	0.930214	0.242501	0.926175
it2	0.465381	0.927553	0.474035	0.923744
it3	0.460175	0.927492	0.469984	0.923787
it4	0.393531	0.928046	0.395111	0.924579
it5	0.172870	0.929544	0.199320	0.926622
it6	0.525957	0.926781	0.516723	0.923290
it7	0.703946	0.924564	0.696885	0.921351
it8	0.271440	0.929260	0.243952	0.926160
it9	0.689331	0.924720	0.675148	0.921587
it10	0.636548	0.925515	0.618702	0.922197
it11	0.607630	0.925821	0.597440	0.922426
it12	0.642379	0.925500	0.645366	0.921909
it13	0.693429	0.925050	0.692526	0.921398
it14	0.377420	0.928165	0.374973	0.924791
it15	0.408851	0.927947	0.428359	0.924228
it16	0.459464	0.927475	0.449418	0.924006
it17	0.360151	0.928483	0.368235	0.924862
it18	0.351715	0.928361	0.342459	0.925132
it19	0.474419	0.927310	0.492912	0.923544
it20	0.206838	0.929412	0.217238	0.926436
it21	0.227186	0.929151	0.237047	0.926231
it22	0.411123	0.927963	0.421479	0.924301
it24	0.082908	0.929782	0.091239	0.927732
it25	0.736970	0.924044	0.708556	0.921224
it26	0.666928	0.925253	0.648553	0.921875
it27	0.754918	0.923815	0.737917	0.920905
it28	0.812611	0.923702	0.799204	0.920234
it29	0.549922	0.926516	0.539912	0.923043
it30	0.613434	0.925840	0.626303	0.922115
it31	0.683435	0.924974	0.670731	0.921635
it33	0.372103	0.928444	0.366116	0.924884
it34	0.205515	0.929396	0.189359	0.926724
it35	0.224782	0.929862	0.247648	0.926121
it36	0.587878	0.926136	0.567674	0.922745
it37	0.522235	0.926822	0.536669	0.923077
it38	0.293929	0.928823	0.292474	0.925655
it39	0.368961	0.928276	0.393232	0.924599



Sin tratar 0.710057  
 Estandarizada 0.729008  
 N=44

Coeficiente Alfa de Cronbach con variable eliminada

Variable eliminada	Variables planas		Variables normalizadas	
	Correlación con total	Alfa	Correlación con total	Alfa
activi	1.000000	0.637571	0.988346	0.602485
it15	0.639874	0.628536	0.625849	0.668578
it16	0.212845	0.715650	0.235044	0.730968
it17	0.486478	0.664699	0.480359	0.692837
it18	0.192051	0.716291	0.178341	0.739305
it19	0.522518	0.656410	0.512739	0.687546
it20	0.303581	0.698122	0.295190	0.721932
it21	0.213665	0.709622	0.229504	0.731790
it22	0.284403	0.700614	0.325313	0.717331
it24	0.086480	0.720776	0.119293	0.747802

Coeficiente Alfa de Cronbach ACTIVIDADES (con todos los ítems)

Variables Alfa  
 Sin tratar 0.747330  
 Estandarizada 0.747122  
 N=25

Coeficiente Alfa de Cronbach con variable eliminada

Variable eliminada	Variables planas		Variables normalizadas	
	Correlación con total	Alfa	Correlación con total	Alfa
activi	0.981194	0.690400	0.972062	0.644339
it15	0.768942	0.659968	0.764120	0.676451
it16	0.164027	0.757062	0.170258	0.757050
it17	0.709588	0.674948	0.694266	0.686768
it18	0.182594	0.755831	0.144822	0.760157
it19	0.506167	0.712340	0.498383	0.714481
it20	0.507045	0.715188	0.503748	0.713745
it21	0.176437	0.751579	0.157902	0.758562
it22	0.194680	0.750250	0.235050	0.749013
it23	0.232695	0.750757	0.218267	0.751112
it24	0.083116	0.757323	0.116637	0.763568

Coeficiente Alfa de Cronbach INTERACCIÓN

Variables Alfa  
 Sin tratar 0.805723  
 Estandarizada 0.806211  
 N=45

Coeficiente Alfa de Cronbach con variable eliminada

Variable eliminada	Variables planas		Variables normalizadas	
	Correlación con total	Alfa	Correlación con total	Alfa
super	0.725590	0.707979	0.721460	0.707634
it29	0.611625	0.763092	0.610215	0.762643
it30	0.499917	0.809815	0.501546	0.813031
it31	0.661060	0.736596	0.661576	0.737685

Coefficiente Alfa de Cronbach ESTRUCTURA del PROGRAMA

Variab les Alfa  
 ffffffffffffffffffffffffff  
 Sin tratar 0.853989  
 Estandarizada 0.867207  
 N=45

Coefficiente Alfa de Cronbach con variable eliminada

Variable eliminada	Variables planas		Variables normalizadas	
	Correlación con total	Alfa	Correlación con total	Alfa
progra	1.000000	0.707979	0.999246	0.707634
it29	0.635331	0.845629	0.645757	0.858968
it30	0.555371	0.868796	0.573004	0.886714
it31	0.675656	0.824994	0.686909	0.842776

Coefficiente Alfa de Cronbach PADRES y PERSONAL

Variab les Alfa  
 ffffffffffffffffffffffffff  
 Sin tratar 0.706386  
 Estandarizada 0.744292  
 N=43

Coefficiente Alfa de Cronbach con variable eliminada

Variable eliminada	Variables planas		Variables normalizadas	
	Correlación con total	Alfa	Correlación con total	Alfa
necea	1.000000	0.608514	0.996513	0.598801
it33	0.284612	0.708095	0.292489	0.744948
it34	0.128313	0.724675	0.136125	0.772156
it35	0.374540	0.686089	0.411775	0.722976
it36	0.306904	0.699728	0.317968	0.740345
it37	0.625298	0.620572	0.649709	0.675852
it38	0.195310	0.715518	0.209986	0.759525
it39	0.589576	0.635045	0.608804	0.684275

CORRELACIONES ÍTEMES ESCALA Total

Sistema SAS 1  
 13:14 Wednesday, December 26, 2007  
 Procedimiento CORR

39 Con Variables: it1 it2 it3 it4 it5 it6 it7  
 it8 it9 it10 it11 it12 it13  
 it14 it15 it16 it17 it18 it19  
 it20 it21 it22 it23 it24 it25  
 it26 it27 it28 it29 it30 it31  
 it32 it33 it34 it35 it36 it37  
 it38  
 1 Variables: iters

Estadísticos simples

Variable	Número de observaciones	Medi a	Desviación estándar	Suma
it1	45	4.37778	2.31879	197.00000
it2	45	3.95556	2.29580	178.00000
it3	45	3.33333	1.44600	150.00000
it4	45	4.15556	1.67814	187.00000
it5	45	3.75556	1.22763	169.00000
it6	45	4.37778	1.87433	197.00000
it7	45	3.88889	2.34736	175.00000
it8	42	2.21429	1.74657	93.00000

it9	45	3.00000	2.56728	135.00000
it10	45	2.73333	2.01585	123.00000
it11	45	3.60000	2.39697	162.00000
it12	45	4.66667	2.00000	210.00000
it13	45	4.82222	1.91037	217.00000
it14	45	1.95556	1.38097	88.00000
it15	45	3.82222	1.77468	172.00000
it16	45	2.86667	1.51658	129.00000
it17	45	3.33333	1.79646	150.00000
it18	45	2.80000	1.40777	126.00000
it19	44	2.56818	1.79661	113.00000
it20	45	2.82222	1.31924	127.00000
it21	45	1.64444	1.13128	74.00000
it22	45	1.44444	1.23501	65.00000
it23	25	2.84000	1.54596	71.00000
it24	45	1.44444	0.89330	65.00000
it25	45	4.57778	2.49990	206.00000
it26	45	4.80000	1.97254	216.00000
it27	45	4.64444	2.50595	209.00000
it28	45	4.08889	1.91670	184.00000
it29	45	4.33333	2.20537	195.00000
it30	45	2.84444	1.88240	128.00000
it31	45	3.02222	2.13721	136.00000
it32	4	2.25000	1.50000	9.00000
it33	45	4.71111	1.93793	212.00000
it34	45	2.62222	1.33636	118.00000
it35	45	3.48889	1.97279	157.00000
it36	43	5.79070	1.81997	249.00000
it37	45	4.73333	1.85129	213.00000
it38	45	5.82222	1.59956	262.00000
it39	45	4.37778	1.58529	197.00000
iters	39	3.67914	0.96995	143.48649

Estadísticos simples

Variabl e	Mí ni mo	Máxi mo
it1	1.00000	7.00000
it2	1.00000	7.00000
it3	1.00000	7.00000
it4	1.00000	7.00000
it5	1.00000	7.00000
it6	1.00000	7.00000
it7	1.00000	7.00000
it8	1.00000	7.00000
it9	1.00000	7.00000
it10	1.00000	7.00000
it11	1.00000	7.00000
it12	1.00000	7.00000
it13	1.00000	7.00000
it14	1.00000	6.00000
it15	1.00000	7.00000
it16	1.00000	7.00000
it17	1.00000	7.00000
it18	1.00000	7.00000
it19	1.00000	7.00000
it20	1.00000	5.00000
it21	1.00000	5.00000
it22	1.00000	7.00000
it23	1.00000	7.00000
it24	1.00000	4.00000
it25	1.00000	7.00000
it26	1.00000	7.00000
it27	1.00000	7.00000
it28	1.00000	7.00000
it29	1.00000	7.00000
it30	1.00000	7.00000
it31	1.00000	7.00000
it32	1.00000	4.00000
it33	1.00000	7.00000
it34	1.00000	4.00000
it35	1.00000	7.00000
it36	1.00000	7.00000
it37	1.00000	7.00000
it38	1.00000	7.00000
it39	1.00000	7.00000
iters	1.78378	5.45946

Coeficientes de correlación Pearson  
 Prob > |r| suponiendo H0: Rho=0  
 Número de observaciones

	iters
it1	0.29652 0.0668 39
it2	0.51198 0.0009 39
it3	0.49194 0.0015 39
it4	0.43058 0.0062 39
it5	0.20499 0.2106 39
it6	0.56254 0.0002 39
it7	0.73518 <.0001 39
it8	0.31586 0.0501 39
it9	0.72572 <.0001 39
it10	0.66937 <.0001 39
it11	0.64729 <.0001 39
it12	0.67341 <.0001 39
it13	0.71932 <.0001 39
	iters
it14	0.40987 0.0096 39
it15	0.44894 0.0041 39
it16	0.49280 0.0014 39



it17	0.40428 0.0107 39
it18	0.38519 0.0155 39
it19	0.51299 0.0008 39
it20	0.24189 0.1379 39
it21	0.25629 0.1153 39
it22	0.43912 0.0052 39
it23	0.44579 0.0376 22
it24	0.10660 0.5183 39
it25	0.76738 <.0001 39
it26	0.69583 <.0001 39
it27	0.78292 <.0001 39
	iters
it28	0.82998 <.0001 39
it29	0.59060 <.0001 39
it30	0.64573 <.0001 39
it31	0.71280 <.0001 39
it32	-0.62177 0.3782 4
it33	0.41826 0.0081 39
it34	0.23973 0.1416 39
it35	0.27330 0.0923 39
it36	0.62095 <.0001 39

it37	0.55867 0.0002 39
it38	0.33004 0.0402 39
it39	0.40773 0.0100 39

CORRELACIONES ÍTEMES ESCALA CORRESPONDIENTE

Procedimiento CORR

5 Con Variables:	it1	it2	it3	it4	it5
1 Variables:	espacio				

Estadísticos simples

Variab le	Número de observaciones	Medi a	Desvi aci ón estándar	Suma
it1	45	4.37778	2.31879	197.00000
it2	45	3.95556	2.29580	178.00000
it3	45	3.33333	1.44600	150.00000
it4	45	4.15556	1.67814	187.00000
it5	45	3.75556	1.22763	169.00000
espacio	45	3.91556	1.13897	176.20000

Estadísticos simples

Variab le	Mí ni mo	Máxi mo
it1	1.00000	7.00000
it2	1.00000	7.00000
it3	1.00000	7.00000
it4	1.00000	7.00000
it5	1.00000	7.00000
espacio	1.40000	6.60000

Coefi cientes de correl aci ón Pearson, N = 45  
 Prob > |r| suponi endo H0: Rho=0

	espacio
it1	0.68530 <.0001
it2	0.76861 <.0001
it3	0.66606 <.0001
it4	0.61583 <.0001
it5	0.28073 0.0618

Procedi mi ento CORR

6 Con Variables: it6 it7 it8 it9 it10 it11  
 1 Variables: rutina

Estadísti cos si mples

Vari able	Número de observaci ones	Medi a	Desvi aci ón estándar	Suma
it6	45	4.37778	1.87433	197.00000
it7	45	3.88889	2.34736	175.00000
it8	42	2.21429	1.74657	93.00000
it9	45	3.00000	2.56728	135.00000
it10	45	2.73333	2.01585	123.00000
it11	45	3.60000	2.39697	162.00000
ruti na	42	3.28571	1.59151	138.00000

Estadísti cos si mples

Vari able	Mí ni mo	Máxi mo
it6	1.00000	7.00000
it7	1.00000	7.00000
it8	1.00000	7.00000
it9	1.00000	7.00000
it10	1.00000	7.00000
it11	1.00000	7.00000
ruti na	1.00000	6.33333

Cofi ci entes de correl aci ón Pearson  
 Prob > |r| suponi endo H0: Rho=0  
 Número de observaci ones

	ruti na
it6	0.75251 <.0001 42
it7	0.80525 <.0001 42
it8	0.49513 0.0009 42
it9	0.81694 <.0001 42
it10	0.81289 <.0001 42
it11	0.67681 <.0001 42

Procedi mi ento CORR

3 Con Variables: it12 it13 it14  
 1 Variables: habla

Estadísti cos si mples

Vari able	Número de observaci ones	Medi a	Desvi aci ón estándar	Suma
it12	45	4.66667	2.00000	210.00000
it13	45	4.82222	1.91037	217.00000
it14	45	1.95556	1.38097	88.00000
habl a	45	3.81481	1.46086	171.66667

Estadísticos simples

Variab le	Mí ni mo	Máxi mo
i t12	1. 00000	7. 00000
i t13	1. 00000	7. 00000
i t14	1. 00000	6. 00000
habl a	1. 00000	6. 66667

Coeffi cientes de correl aci ón Pearson, N = 45  
 Prob > |r| suponi endo H0: Rho=0

	habl a
i t12	0. 91184 <. 0001
i t13	0. 89189 <. 0001
i t14	0. 61919 <. 0001

Procedi mi ento CORR

10 Con Vari ables:	i t15	i t16	i t17	i t18	i t19	i t20
	i t21	i t22	i t23	i t24		
1 Vari ables:	acti vi					

Vari ab le	Estadísticos simples			Suma
	Número de observaci ones	Medi a	Desvi aci ón estándar	
i t15	45	3. 82222	1. 77468	172. 00000
i t16	45	2. 86667	1. 51658	129. 00000
i t17	45	3. 33333	1. 79646	150. 00000
i t18	45	2. 80000	1. 40777	126. 00000
i t19	44	2. 56818	1. 79661	113. 00000
i t20	45	2. 82222	1. 31924	127. 00000
i t21	45	1. 64444	1. 13128	74. 00000
i t22	45	1. 44444	1. 23501	65. 00000
i t23	25	2. 84000	1. 54596	71. 00000
i t24	45	1. 44444	0. 89330	65. 00000
acti vi	44	2. 53283	0. 74346	111. 44444

Estadísticos simples

Vari ab le	Mí ni mo	Máxi mo
i t15	1. 00000	7. 00000
i t16	1. 00000	7. 00000
i t17	1. 00000	7. 00000
i t18	1. 00000	7. 00000
i t19	1. 00000	7. 00000
i t20	1. 00000	5. 00000
i t21	1. 00000	5. 00000
i t22	1. 00000	7. 00000
i t23	1. 00000	7. 00000
i t24	1. 00000	4. 00000
acti vi	1. 11111	4. 66667

Coeficientes de correlación Pearson  
 Prob > |r| suponiendo H0: Rho=0  
 Número de observaciones

	acti vi
it15	0.77135 <.0001 44
it16	0.40476 0.0064 44
it17	0.66078 <.0001 44
it18	0.36970 0.0135 44
it19	0.68698 <.0001 44
it20	0.46203 0.0016 44
it21	0.35797 0.0170 44
it22	0.43491 0.0032 44
it23	0.23269 0.2630 25
it24	0.20219 0.1881 44

Procedimiento CORR

4 Con Variables: it25 it26 it27 it28  
 1 Variables: super

Estadísticos simples

Variab le	Número de observaci ones	Medi a	Desvi aci ón estándar	Suma
it25	45	4.57778	2.49990	206.00000
it26	45	4.80000	1.97254	216.00000
it27	45	4.64444	2.50595	209.00000
it28	45	4.08889	1.91670	184.00000
super	45	4.52778	1.94617	203.75000

Estadísticos simpl es

Variab le	Mí ni mo	Máxi mo
it25	1.00000	7.00000
it26	1.00000	7.00000
it27	1.00000	7.00000
it28	1.00000	7.00000
super	1.00000	7.00000

Coefi cientes de correl aci ón Pearson, N = 45  
 Prob > |r| suponi endo H0: Rho=0

	super
it25	0.91105 <.0001
it26	0.84068 <.0001
it27	0.89098 <.0001
it28	0.84317 <.0001

3 Con Variables: it29 it30 it31  
 1 Variables: progra

Estadísticos simples

Variab le	Número de observaciones	Medi a	Desvi aci ón estándar	Suma
it29	45	4.33333	2.20537	195.00000
it30	45	2.84444	1.88240	128.00000
it31	45	3.02222	2.13721	136.00000
progra	45	3.40000	1.65236	153.00000

Estadísticos simples

Variab le	Mí ni mo	Máxi mo
it29	1.00000	7.00000
it30	1.00000	7.00000
it31	1.00000	7.00000
progra	1.00000	7.00000

Coefi cientes de correl aci ón Pearson, N = 45  
 Prob > |r| suponi endo H0: Rho=0

	progra
it29	0.81286 <.0001
it30	0.73653 <.0001
it31	0.83192 <.0001

Procedi mi ento CORR

7 Con Variab les: it33 it34 it35 it36 it37 it38  
 1 Variables: it39 necea

Estadísticos simples

Variab le	Número de observaciones	Medi a	Desvi aci ón estándar	Suma
it33	45	4.71111	1.93793	212.00000
it34	45	2.62222	1.33636	118.00000
it35	45	3.48889	1.97279	157.00000
it36	43	5.79070	1.81997	249.00000
it37	45	4.73333	1.85129	213.00000
it38	45	5.82222	1.59956	262.00000
it39	45	4.37778	1.58529	197.00000
necea	43	4.54817	0.94036	195.57143

Estadísticos simples

Variab le	Mí ni mo	Máxi mo
it33	1.00000	7.00000
it34	1.00000	4.00000
it35	1.00000	7.00000
it36	1.00000	7.00000
it37	1.00000	7.00000
it38	1.00000	7.00000
it39	1.00000	7.00000
necea	2.00000	6.28571

Coefi cientes de correl aci ón Pearson  
 Prob > |r| suponi endo H0: Rho=0  
 Número de observaciones

	necea
it33	0.51371 0.0004 43

it34	0.30152 0.0494 43
it35	0.58952 <.0001 43
it36	0.51780 0.0004 43
it37	0.75992 <.0001 43
it38	0.37650 0.0128 43
it39	0.72010 <.0001 43



## CORRELACIONES ITERS-R OTRAS VARIABLES QUE EVAÚAN CALIDAD DEL AMBIENTE EDUCATIVO DE LA SALA DE ACTIVIDADES

Procedimiento CORR

5 Con Variables: arnet posi cog pnegcog posi so pnegso  
 1 Variables: iters

### Estadísticos simples

Vari able	Número de observaciones	Medi a	Desvi aci ón estándar	Suma
arnet	119	3. 27569	0. 43466	389. 80769
posi cog	126	61. 19841	26. 51249	7711
pnegcog	126	14. 54762	18. 66059	1833
posi so	126	75. 55556	26. 22596	9520
pnegso	126	7. 11905	13. 69765	897. 00000
iters	39	3. 67914	0. 96995	143. 48649

  

Vari able	Mí ni mo	Máxi mo
arnet	2. 15385	3. 88462
posi cog	0	100. 00000
pnegcog	0	90. 00000
posi so	0	100. 00000
pnegso	0	92. 00000
iters	1. 78378	5. 45946

Coefi cientes de correl aci ón Pearson  
 Prob > |r| suponi endo H0: Rho=0  
 Número de observaciones

	iters
arnet	0. 75355 <. 0001 37
posi cog	0. 56279 0. 0002 39
pnegcog	-0. 45188 0. 0039 39
posi so	0. 61283 <. 0001 39
pnegso	-0. 53908 0. 0004 39

# ANEXO N° 13

Información detallada ECERS

Sistema SAS 1  
14:36 Thursday, December 27, 2007

CORRELACIONES VALIDEZ

Procedimiento CORR

5 Con Variables: arnet posi cog pnegcog posi so pnegso  
1 Variables: ecers

Estadísticos simples

Variab le	Número de observaciones	Medi a	Desvi aci ón estándar	Suma
arnet	119	3.27569	0.43466	389.80769
posi cog	126	61.19841	26.51249	7711
pnegcog	126	14.54762	18.66059	1833
posi so	126	75.55556	26.22596	9520
pnegso	126	7.11905	13.69765	897.00000
ecers	75	3.76195	1.00417	282.14634

Estadísticos simples

Variab le	Mí ni mo	Máxi mo
arnet	2.15385	3.88462
posi cog	0	100.00000
pnegcog	0	90.00000
posi so	0	100.00000
pnegso	0	92.00000
ecers	1.73171	5.60976

Coefficientes de correlación Pearson

Prob > |r| suponiendo H0: Rho=0

Número de observaciones

	ecers
arnet	0.66221 <.0001 71
posi cog	0.58791 <.0001 75
pnegcog	-0.43275 0.0001 75
posi so	0.53871 <.0001 75
pnegso	-0.38288 0.0007 75

CORRELACIONES CONFIABILIDAD

Procedimiento CORR

41 Con Variables: ec1 ec2 ec3 ec4 ec5 ec6 ec7  
ec8 ec9 ec10 ec11 ec12 ec13  
ec14 ec15 ec16 ec17 ec18 ec19  
ec20 ec21 ec22 ec23 ec24 ec25  
ec26 ec28 ec29 ec30 ec31 ec32  
ec33 ec34 ec35 ec36 ec38 ec39  
ec40 ec41 ec42 ec43  
1 Variables: ecers

Estadísticos simples

Variab le	Número de observaciones	Medi a	Desvi aci ón estándar	Suma
ec1	81	4.48148	2.34580	363.00000
ec2	81	4.34568	2.18610	352.00000
ec3	81	1.92593	1.67166	156.00000

ec4	81	3. 41975	2. 09084	277. 00000
ec5	81	2. 23457	1. 31597	181. 00000
ec6	81	3. 49383	1. 71117	283. 00000
ec7	81	4. 03704	1. 90686	327. 00000
ec8	81	3. 34568	2. 12815	271. 00000
ec9	81	5. 07407	2. 37054	411. 00000
ec10	81	4. 12346	2. 21575	334. 00000
ec11	80	2. 58750	1. 84661	207. 00000
ec12	81	3. 95062	2. 76993	320. 00000
ec13	81	3. 69136	2. 27839	299. 00000
ec14	81	4. 08642	2. 55048	331. 00000
ec15	81	3. 37037	2. 12981	273. 00000
ec16	81	3. 75309	2. 11855	304. 00000
ec17	81	3. 93827	2. 17569	319. 00000
ec18	81	4. 53086	1. 98171	367. 00000
ec19	81	3. 79012	2. 17207	307. 00000
ec20	81	3. 35802	1. 96411	272. 00000
ec21	81	2. 83951	1. 28896	230. 00000
ec22	81	2. 23457	1. 73401	181. 00000
ec23	81	2. 20988	1. 57889	179. 00000
ec24	81	2. 38272	1. 50473	193. 00000
ec25	81	2. 69136	1. 84826	218. 00000
ec26	81	3. 56790	2. 04290	289. 00000
ec28	81	1. 61728	1. 01941	131. 00000
ec29	81	4. 53086	2. 01300	367. 00000
ec30	81	4. 07407	2. 24041	330. 00000
ec31	81	4. 27160	2. 10958	346. 00000
ec32	81	5. 29630	2. 34224	429. 00000
ec33	81	4. 81481	2. 35112	390. 00000
ec34	81	3. 83951	2. 01530	311. 00000
ec35	81	3. 37037	1. 84692	273. 00000
ec36	81	3. 28395	2. 17505	266. 00000
ec38	81	4. 67901	2. 07862	379. 00000
ec39	81	2. 61728	1. 66259	212. 00000
ec40	81	3. 70370	2. 02141	300. 00000
ec41	77	5. 72727	1. 86121	441. 00000
ec42	78	5. 30769	1. 98898	414. 00000
ec43	81	4. 37037	1. 69148	354. 00000
ecers	75	3. 76195	1. 00417	282. 14634

Estadísticos simples

Variab le	Mí ni mo	Máxi mo
ec1	1. 00000	7. 00000
ec2	1. 00000	7. 00000
ec3	1. 00000	7. 00000
ec4	1. 00000	7. 00000
ec5	1. 00000	6. 00000
ec6	1. 00000	7. 00000
ec7	1. 00000	7. 00000
ec8	1. 00000	7. 00000
ec9	1. 00000	7. 00000
ec10	1. 00000	7. 00000
ec11	1. 00000	7. 00000
ec12	1. 00000	7. 00000
ec13	1. 00000	7. 00000
ec14	1. 00000	7. 00000
ec15	1. 00000	7. 00000
ec16	1. 00000	7. 00000
ec17	1. 00000	7. 00000
ec18	1. 00000	7. 00000
ec19	1. 00000	7. 00000
ec20	1. 00000	7. 00000
ec21	1. 00000	7. 00000
ec22	1. 00000	7. 00000
ec23	1. 00000	7. 00000
ec24	1. 00000	7. 00000
ec25	1. 00000	7. 00000
ec26	1. 00000	7. 00000
ec28	1. 00000	4. 00000
ec29	1. 00000	7. 00000
ec30	1. 00000	7. 00000
ec31	1. 00000	7. 00000
ec32	1. 00000	7. 00000
ec33	1. 00000	7. 00000
ec34	1. 00000	7. 00000
ec35	1. 00000	7. 00000
ec36	1. 00000	7. 00000
ec38	1. 00000	7. 00000

ec39	1.00000	7.00000
ec40	1.00000	7.00000
ec41	1.00000	7.00000
ec42	1.00000	7.00000
ec43	1.00000	7.00000
ecers	1.73171	5.60976

Coeficientes de correlación Pearson  
 Prob > |r| suponiendo H0: Rho=0  
 Número de observaciones

	ecers
ec1	0.48318 <.0001 75
ec2	0.58217 <.0001 75
ec3	0.30247 0.0084 75
ec4	0.48383 <.0001 75
ec5	0.43290 0.0001 75
ec6	0.53391 <.0001 75
ec7	0.37444 0.0009 75
ec8	0.34172 0.0027 75
ec9	0.44592 <.0001 75
ec10	0.57325 <.0001 75
ec11	0.51808 <.0001 75
ec12	0.53716 <.0001 75
ec13	0.41362 0.0002 75
	Ecers
ec14	0.65727 <.0001 75

ec15	0.61710 <.0001 75
ec16	0.62740 <.0001 75
ec17	0.53297 <.0001 75
ec18	0.70045 <.0001 75
ec19	0.53201 <.0001 75
ec20	0.53539 <.0001 75
ec21	0.37542 0.0009 75
ec22	0.43620 <.0001 75
ec23	0.56757 <.0001 75
ec24	0.33391 0.0034 75
ec25	0.32966 0.0039 75
ec26	0.62760 <.0001 75
ec28	0.16838 0.1487 75
	ecers
ec29	0.52822 <.0001 75
ec30	0.63259 <.0001 75
ec31	0.76064 <.0001 75
ec32	0.67291 <.0001 75
ec33	0.61991 <.0001 75
ec34	0.68644 <.0001 75
ec35	0.59148 <.0001

	75
ec36	0.59833 <.0001 75
ec38	0.30650 0.0075 75
ec39	0.21746 0.0609 75
ec40	0.46878 <.0001 75
ec41	0.39458 0.0005 75
ec42	0.34646 0.0023 75
ec43	0.57506 <.0001 75

Correlaciones subescala Muebles y Espacio

Procedimiento CORR

8 Con Variables:	ec1	ec2	ec3	ec4	ec5	ec6	ec7
1 Variables:	ec8	espacioe					
	Estadísticos simples						
Variable	Número de observaciones	Medi a	Desviación estándar	Suma			
ec1	81	4.48148	2.34580	363.00000			
ec2	81	4.34568	2.18610	352.00000			
ec3	81	1.92593	1.67166	156.00000			
ec4	81	3.41975	2.09084	277.00000			
ec5	81	2.23457	1.31597	181.00000			
ec6	81	3.49383	1.71117	283.00000			
ec7	81	4.03704	1.90686	327.00000			
ec8	81	3.34568	2.12815	271.00000			
espacioe	81	3.41049	1.09620	276.25000			

Estadísticos simples

Variable	Mí ni mo	Máxi mo
ec1	1.00000	7.00000
ec2	1.00000	7.00000
ec3	1.00000	7.00000
ec4	1.00000	7.00000
ec5	1.00000	6.00000
ec6	1.00000	7.00000
ec7	1.00000	7.00000
ec8	1.00000	7.00000
espacioe	1.62500	5.75000

espacioe

ec1	0.64222 <.0001
ec2	0.66379 <.0001
ec3	0.44570 <.0001
ec4	0.54016 <.0001
ec5	0.61696 <.0001
ec6	0.50116 <.0001

ec7	0.64371 <.0001
ec8	0.48897 <.0001

Correlaciones Sub-escala Rutina Procedimiento CORR

6	Con Variables:	ec9	ec10	ec11	ec12	ec13	ec14
1	Variables:	rutinae					

Estadísticos simples

Variab le	Número de observaciones	Medi a	Desvi aci ón estándar	Suma
ec9	80	5.05000	2.37551	404.00000
ec10	80	4.12500	2.22969	330.00000
ec11	80	2.58750	1.84661	207.00000
ec12	80	3.95000	2.78740	316.00000
ec13	80	3.71250	2.28475	297.00000
ec14	80	4.08750	2.56655	327.00000
rutinae	80	3.91875	1.61132	313.50000

Estadísticos simples

Variab le	Mí ni mo	Máxi mo
ec9	1.00000	7.00000
ec10	1.00000	7.00000
ec11	1.00000	7.00000
ec12	1.00000	7.00000
ec13	1.00000	7.00000
ec14	1.00000	7.00000
rutinae	1.00000	7.00000

Coeffi cientes de correl aci ón Pearson, N = 80  
 Prob > |r| suponiendo H0: Rho=0

	rutinae
ec9	0.60075 <.0001
ec10	0.66230 <.0001
ec11	0.66856 <.0001
ec12	0.77272 <.0001
ec13	0.67495 <.0001
ec14	0.71441 <.0001

Correlaciones Sub-escala Escuchar y hablar Procedimiento CORR

4	Con Variables:	ec15	ec16	ec17	ec18
1	Variables:	hablae			

Estadísticos simples

Variab le	Número de observaciones	Medi a	Desvi aci ón estándar	Suma
ec15	81	3.37037	2.12981	273.00000
ec16	81	3.75309	2.11855	304.00000
ec17	81	3.93827	2.17569	319.00000
ec18	81	4.53086	1.98171	367.00000
hablae	81	3.89815	1.54302	315.75000

Estadísticos simples

Variab le	Mí ni mo	Máxi mo
ec15	1.00000	7.00000
ec16	1.00000	7.00000
ec17	1.00000	7.00000
ec18	1.00000	7.00000
habl ae	1.00000	7.00000

Coeffi cientes de correl aci ón Pearson, N = 81  
 Prob > |r| suponi endo H0: Rho=0

	habl ae
ec15	0.73241 <.0001
ec16	0.73690 <.0001
ec17	0.68787 <.0001
ec18	0.78438 <.0001

Correl aci ones sub-escal a Acti vi dades sin í tem 27 Procedi mi ento CORR  
 9 Con Vari ables: ec19 ec20 ec21 ec22 ec23 ec24  
 ec25 ec26 ec28  
 1 Vari ables: acti vi e

Estadísticos simples				
Vari ab le	Número de observaci ones	Medi a	Desvi aci ón estándar	Suma
ec19	81	3.79012	2.17207	307.00000
ec20	81	3.35802	1.96411	272.00000
ec21	81	2.83951	1.28896	230.00000
ec22	81	2.23457	1.73401	181.00000
ec23	81	2.20988	1.57889	179.00000
ec24	81	2.38272	1.50473	193.00000
ec25	81	2.69136	1.84826	218.00000
ec26	81	3.56790	2.04290	289.00000
ec28	81	1.61728	1.01941	131.00000
acti vi e	81	2.74348	1.05988	222.22222

Estadísticos simples		
Vari ab le	Mí ni mo	Máxi mo
ec19	1.00000	7.00000
ec20	1.00000	7.00000
ec21	1.00000	7.00000
ec22	1.00000	7.00000
ec23	1.00000	7.00000
ec24	1.00000	7.00000
ec25	1.00000	7.00000
ec26	1.00000	7.00000
ec28	1.00000	4.00000
acti vi e	1.11111	5.55556

	acti vi e
ec19	0.78053 <.0001
ec20	0.70918 <.0001
ec21	0.57744





Estadísticos simples

Variab le	Número de observaci ones	Medi a	Desvi aci ón estándar	Suma
ec29	81	4. 53086	2. 01300	367. 00000
ec30	81	4. 07407	2. 24041	330. 00000
ec31	81	4. 27160	2. 10958	346. 00000
ec32	81	5. 29630	2. 34224	429. 00000
ec33	81	4. 81481	2. 35112	390. 00000
supere	81	4. 59753	1. 86158	372. 40000

Estadísticos simples

Variab le	Mí ni mo	Máxi mo
ec29	1. 00000	7. 00000
ec30	1. 00000	7. 00000
ec31	1. 00000	7. 00000
ec32	1. 00000	7. 00000
ec33	1. 00000	7. 00000
supere	1. 00000	7. 00000

Coeffi cientes de correl aci ón Pearson, N = 81  
 Prob > |r| suponi endo H0: Rho=0

	supere
ec29	0. 78224 <. 0001
ec30	0. 85541 <. 0001
ec31	0. 83284 <. 0001
ec32	0. 88658 <. 0001
ec33	0. 84354 <. 0001

Correl aci ones Sub-escal a Estructura del Programa Procedi mi ento CORR

3 Con Vari ables: ec34 ec35 ec36  
 1 Vari ables: progra e

Estadísticos simples

Variab le	Número de observaci ones	Medi a	Desvi aci ón estándar	Suma
ec34	81	3. 83951	2. 01530	311. 00000
ec35	81	3. 37037	1. 84692	273. 00000
ec36	81	3. 28395	2. 17505	266. 00000
progra e	81	3. 49794	1. 61943	283. 33333

Estadísticos simples

Variab le	Mí ni mo	Máxi mo
ec34	1. 00000	7. 00000
ec35	1. 00000	7. 00000
ec36	1. 00000	7. 00000
progra e	1. 00000	7. 00000

Coeffi cientes de correl aci ón Pearson, N = 81

Prob > |r| suponiendo H0: Rho=0

	prograe
ec34	0.77677 <.0001
ec35	0.84865 <.0001
ec36	0.79332 <.0001

Correlaciones Sub-escala Padres y personal

Procedimiento CORR

6 Con Variables: ec38 ec39 ec40 ec41 ec42 ec43  
1 Variables: neceae

Variable	Estadísticos simples			Desviación estándar	Suma
	Número de observaciones	Media			
ec38	76	4.68421		2.12421	356.00000
ec39	76	2.56579		1.62756	195.00000
ec40	76	3.68421		2.02788	280.00000
ec41	76	5.71053		1.86773	434.00000
ec42	76	5.39474		1.93273	410.00000
ec43	76	4.43421		1.64386	337.00000
neceae	76	4.41228		1.07341	335.33333

Estadísticos simples

Variable	Mínimo	Máximo
ec38	1.00000	7.00000
ec39	1.00000	7.00000
ec40	1.00000	7.00000
ec41	1.00000	7.00000
ec42	1.00000	7.00000
ec43	1.00000	7.00000
neceae	2.00000	6.50000

Coefficientes de correlación Pearson, N = 76

Prob > |r| suponiendo H0: Rho=0

	neceae
ec38	0.57927 <.0001
ec39	0.40021 0.0003
ec40	0.54758 <.0001
ec41	0.52808 <.0001
ec42	0.63711 <.0001

ec43 0.74854  
<.0001

Al gas ECRES-R

Sistema SAS 1  
20:48 Wednesday, December 26, 2007  
Correlaciones de la ECERS-R con otros indicadores de Calidad

Procedimiento CORR

5 Con Variables: arnet posi cog pnegcog posi so pnegso  
1 Variables: ecers

Estadísticos simples

Variab le	Número de observaciones	Medi a	Desvi aci ón estándar	Suma
arnet	119	3.27569	0.43466	389.80769
posi cog	126	61.19841	26.51249	7711
pnegcog	126	14.54762	18.66059	1833
posi so	126	75.55556	26.22596	9520
pnegso	126	7.11905	13.69765	897.00000
ecers	75	3.76195	1.00417	282.14634

Estadísticos simples

Variab le	Mí ni mo	Máxi mo
arnet	2.15385	3.88462
posi cog	0	100.00000
pnegcog	0	90.00000
posi so	0	100.00000
pnegso	0	92.00000
ecers	1.73171	5.60976

Coefi cientes de correlaci ón Pearson  
Prob > |r| suponi endo H0: Rho=0  
Número de observaciones

	ecers
arnet	0.66221 <.0001 71
posi cog	0.58791 <.0001 75
pnegcog	-0.43275 0.0001 75
posi so	0.53871 <.0001 75
pnegso	-0.38288 0.0007 75

ALFA DE CROMBACH PARA ECERS-R

Procedimiento CORR

41 Variables: ecers ec1 ec2 ec3 ec4 ec5 ec6  
ec7 ec8 ec9 ec10 ec11 ec12 ec13

ec14	ec15	ec16	ec17	ec18	ec19	ec20
ec21	ec22	ec23	ec24	ec25	ec26	ec29
ec30	ec31	ec32	ec33	ec34	ec35	ec36
ec38	ec39	ec40	ec41	ec42	ec43	

Estadísticos simples

Variab le	Número de observaciones	Medi a	Desvi aci ón estándar	Suma
ecers	75	3. 76195	1. 00417	282. 14634
ec1	81	4. 48148	2. 34580	363. 00000
ec2	81	4. 34568	2. 18610	352. 00000
ec3	81	1. 92593	1. 67166	156. 00000
ec4	81	3. 41975	2. 09084	277. 00000
ec5	81	2. 23457	1. 31597	181. 00000
ec6	81	3. 49383	1. 71117	283. 00000
ec7	81	4. 03704	1. 90686	327. 00000
ec8	81	3. 34568	2. 12815	271. 00000
ec9	81	5. 07407	2. 37054	411. 00000
ec10	81	4. 12346	2. 21575	334. 00000
ec11	80	2. 58750	1. 84661	207. 00000
ec12	81	3. 95062	2. 76993	320. 00000
ec13	81	3. 69136	2. 27839	299. 00000
ec14	81	4. 08642	2. 55048	331. 00000
ec15	81	3. 37037	2. 12981	273. 00000
ec16	81	3. 75309	2. 11855	304. 00000
ec17	81	3. 93827	2. 17569	319. 00000
ec18	81	4. 53086	1. 98171	367. 00000
ec19	81	3. 79012	2. 17207	307. 00000
ec20	81	3. 35802	1. 96411	272. 00000
ec21	81	2. 83951	1. 28896	230. 00000
ec22	81	2. 23457	1. 73401	181. 00000
ec23	81	2. 20988	1. 57889	179. 00000
ec24	81	2. 38272	1. 50473	193. 00000
ec25	81	2. 69136	1. 84826	218. 00000
ec26	81	3. 56790	2. 04290	289. 00000
ec29	81	4. 53086	2. 01300	367. 00000
ec30	81	4. 07407	2. 24041	330. 00000
ec31	81	4. 27160	2. 10958	346. 00000
ec32	81	5. 29630	2. 34224	429. 00000
ec33	81	4. 81481	2. 35112	390. 00000
ec34	81	3. 83951	2. 01530	311. 00000
ec35	81	3. 37037	1. 84692	273. 00000
ec36	81	3. 28395	2. 17505	266. 00000
ec38	81	4. 67901	2. 07862	379. 00000
ec39	81	2. 61728	1. 66259	212. 00000
ec40	81	3. 70370	2. 02141	300. 00000
ec41	77	5. 72727	1. 86121	441. 00000
ec42	78	5. 30769	1. 98898	414. 00000
ec43	81	4. 37037	1. 69148	354. 00000

Estadísticos simples

Variab le	Mí ni mo	Máxi mo
ecers	1. 73171	5. 60976
ec1	1. 00000	7. 00000
ec2	1. 00000	7. 00000
ec3	1. 00000	7. 00000
ec4	1. 00000	7. 00000
ec5	1. 00000	6. 00000
ec6	1. 00000	7. 00000
ec7	1. 00000	7. 00000
ec8	1. 00000	7. 00000
ec9	1. 00000	7. 00000
ec10	1. 00000	7. 00000
ec11	1. 00000	7. 00000
ec12	1. 00000	7. 00000
ec13	1. 00000	7. 00000
ec14	1. 00000	7. 00000
ec15	1. 00000	7. 00000
ec16	1. 00000	7. 00000
ec17	1. 00000	7. 00000
ec18	1. 00000	7. 00000
ec19	1. 00000	7. 00000
ec20	1. 00000	7. 00000
ec21	1. 00000	7. 00000



Número de observaciones

	ecers	ec1	ec2	ec3	ec4	ec5	ec6
ecers	1.00000 <.0001 75	0.48318 <.0001 75	0.58217 <.0001 75	0.30247 0.0084 75	0.48383 <.0001 75	0.43290 0.0001 75	0.53391 <.0001 75
ec1	0.48318 <.0001 75	1.00000 81	0.41077 0.0001 81	0.16540 0.1400 81	0.26411 0.0172 81	0.22211 0.0463 81	0.21718 0.0515 81
ec2	0.58217 <.0001 75	0.41077 0.0001 81	1.00000 81	0.15418 0.1694 81	0.29603 0.0073 81	0.34079 0.0019 81	0.22446 0.0440 81
ec3	0.30247 0.0084 75	0.16540 0.1400 81	0.15418 0.1694 81	1.00000 81	0.17352 0.1213 81	0.33756 0.0021 81	0.13967 0.2136 81
ec4	0.48383 <.0001 75	0.26411 0.0172 81	0.29603 0.0073 81	0.17352 0.1213 81	1.00000 81	0.22272 0.0457 81	0.20687 0.0639 81
ec5	0.43290 0.0001 75	0.22211 0.0463 81	0.34079 0.0019 81	0.33756 0.0021 81	0.22272 0.0457 81	1.00000 81	0.29763 0.0070 81
ec6	0.53391 <.0001 75	0.21718 0.0515 81	0.22446 0.0440 81	0.13967 0.2136 81	0.20687 0.0639 81	0.29763 0.0070 81	1.00000 81
ec7	0.37444 0.0009 75	0.34807 0.0015 81	0.29375 0.0078 81	0.11851 0.2920 81	0.14968 0.1823 81	0.47968 <.0001 81	0.19736 0.0774 81
ec8	0.34172 0.0027 75	0.10897 0.3329 81	0.18894 0.0912 81	0.11270 0.3165 81	0.07373 0.5130 81	0.17600 0.1160 81	0.11730 0.2970 81
ec9	0.44592 <.0001 75	-0.03122 0.7820 81	0.16626 0.1380 81	0.03925 0.7279 81	0.22567 0.0428 81	0.15464 0.1681 81	0.31752 0.0039 81
ec10	0.57325 <.0001 75	0.19765 0.0769 81	0.41172 0.0001 81	0.10374 0.3567 81	0.33944 0.0019 81	0.26859 0.0153 81	0.35956 0.0010 81

Si stema SAS

20:48 Wednesday, December 26, 2007<sup>8</sup>

Procedi mi ento CORR

Cofi cientes de correl aci3n Pearson  
Prob > |r| suponi endo H0: Rho=0  
Número de observaci ones

	ec7	ec8	ec9	ec10	ec11	ec12	ec13
ecers	0.37444 0.0009 75	0.34172 0.0027 75	0.44592 <.0001 75	0.57325 <.0001 75	0.51808 <.0001 75	0.53716 <.0001 75	0.41362 0.0002 75
ec1	0.34807 0.0015 81	0.10897 0.3329 81	-0.03122 0.7820 81	0.19765 0.0769 81	0.36914 0.0008 80	0.27303 0.0137 81	0.26203 0.0181 81

ec2	0.29375 0.0078 81	0.18894 0.0912 81	0.16626 0.1380 81	0.41172 0.0001 81	0.31221 0.0048 80	0.32282 0.0033 81	0.22497 0.0435 81
ec3	0.11851 0.2920 81	0.11270 0.3165 81	0.03925 0.7279 81	0.10374 0.3567 81	0.13661 0.2269 80	0.25566 0.0212 81	0.14817 0.1868 81
ec4	0.14968 0.1823 81	0.07373 0.5130 81	0.22567 0.0428 81	0.33944 0.0019 81	0.20213 0.0722 80	0.27342 0.0135 81	0.21646 0.0523 81
ec5	0.47968 <.0001 81	0.17600 0.1160 81	0.15464 0.1681 81	0.26859 0.0153 81	0.36157 0.0010 80	0.03408 0.7626 81	0.01194 0.9157 81
ec6	0.19736 0.0774 81	0.11730 0.2970 81	0.31752 0.0039 81	0.35956 0.0010 81	0.45043 <.0001 80	0.20300 0.0691 81	0.17104 0.1268 81
ec7	1.00000 81	0.37568 0.0005 81	0.15701 0.1616 81	0.20600 0.0650 81	0.32048 0.0038 80	0.08081 0.4733 81	0.03719 0.7417 81
ec8	0.37568 0.0005 81	1.00000 81	0.18813 0.0926 81	0.24267 0.0291 81	0.34324 0.0018 80	0.28496 0.0099 81	0.23110 0.0379 81
ec9	0.15701 0.1616 81	0.18813 0.0926 81	1.00000 81	0.47420 <.0001 81	0.19233 0.0874 80	0.26518 0.0167 81	0.17786 0.1122 81
ec10	0.20600 0.0650 81	0.24267 0.0291 81	0.47420 <.0001 81	1.00000 81	0.39083 0.0003 80	0.35335 0.0012 81	0.23792 0.0325 81

Si stema SAS

20:48 Wednesday, December 26, 2007<sup>9</sup>

Procedi miento CORR

Coeffi cientes de correl aci3n Pearson  
Prob > |r| suponi endo H0: Rho=0  
N3mero de observaci ones

	ec14	ec15	ec16	ec17	ec18	ec19	ec20
ecers	0.65727 <.0001 75	0.61710 <.0001 75	0.62740 <.0001 75	0.53297 <.0001 75	0.70045 <.0001 75	0.53201 <.0001 75	0.53539 <.0001 75
ec1	0.39201 0.0003 81	0.35917 0.0010 81	0.33360 0.0023 81	0.21163 0.0579 81	0.22667 0.0419 81	0.15256 0.1739 81	0.23613 0.0338 81
ec2	0.51022 <.0001 81	0.36681 0.0008 81	0.45590 <.0001 81	0.25684 0.0206 81	0.26585 0.0165 81	0.29188 0.0082 81	0.24447 0.0278 81
ec3	0.23020 0.0387 81	0.04993 0.6580 81	0.26655 0.0162 81	0.12933 0.2499 81	0.17427 0.1197 81	0.10927 0.3315 81	0.14523 0.1958 81
ec4	0.22986 0.0390 81	0.36325 0.0009 81	0.42159 <.0001 81	0.10194 0.3652 81	0.27438 0.0132 81	0.41874 0.0001 81	0.35256 0.0012 81
ec5	0.15403 0.1698 81	0.28973 0.0087 81	0.35282 0.0012 81	0.28453 0.0100 81	0.32073 0.0035 81	0.12239 0.2764 81	0.23793 0.0324 81
ec6	0.38535 0.0004 81	0.21329 0.0559 81	0.39266 0.0003 81	0.30040 0.0064 81	0.33458 0.0023 81	0.25020 0.0243 81	0.45255 <.0001 81
ec7	0.30776 0.0052 81	0.15355 0.1711 81	0.20961 0.0604 81	0.21448 0.0545 81	0.26929 0.0151 81	-0.08562 0.4472 81	0.02312 0.8377 81
ec8	0.38593 0.0004	0.08999 0.4243	0.05244 0.6420	0.23684 0.0333	0.22566 0.0428	0.26467 0.0169	0.23618 0.0338



	81	81	81	81	81	81	81
ec9	0.32766 0.0028 81	0.13810 0.2189 81	0.21027 0.0595 81	0.28204 0.0107 81	0.33478 0.0023 81	0.34779 0.0015 81	0.28687 0.0094 81
ec10	0.30776 0.0052 81	0.22858 0.0401 81	0.37671 0.0005 81	0.46055 <.0001 81	0.38059 0.0005 81	0.19245 0.0852 81	0.34013 0.0019 81

Sistema SAS 10  
20:48 Wednesday, December 26, 2007

Procedimiento CORR

Coeficientes de correlación Pearson  
Prob > |r| suponiendo H0: Rho=0  
Número de observaciones

	ec21	ec22	ec23	ec24	ec25	ec26	ec29
ecers	0.37542 0.0009 75	0.43620 <.0001 75	0.56757 <.0001 75	0.33391 0.0034 75	0.32966 0.0039 75	0.62760 <.0001 75	0.52822 <.0001 75
ec1	0.16644 0.1375 81	0.09481 0.3998 81	0.26262 0.0179 81	0.13837 0.2180 81	0.07218 0.5219 81	0.20046 0.0728 81	0.29197 0.0082 81
ec2	0.11753 0.2960 81	0.17290 0.1227 81	0.25033 0.0242 81	0.30888 0.0050 81	0.21236 0.0570 81	0.38093 0.0005 81	0.33841 0.0020 81
ec3	0.15685 0.1620 81	0.19150 0.0868 81	0.18120 0.1055 81	0.44375 <.0001 81	0.14220 0.2054 81	0.16620 0.1381 81	0.18642 0.0956 81
ec4	0.26186 0.0182 81	0.21729 0.0513 81	0.32512 0.0031 81	0.15888 0.1566 81	0.20215 0.0703 81	0.40002 0.0002 81	0.13944 0.2144 81
ec5	0.17723 0.1135 81	0.21113 0.0585 81	0.16852 0.1326 81	0.33285 0.0024 81	0.25113 0.0237 81	0.30785 0.0052 81	0.15531 0.1662 81
ec6	0.13273 0.2375 81	0.37332 0.0006 81	0.37293 0.0006 81	0.15385 0.1703 81	0.28594 0.0097 81	0.34787 0.0015 81	0.12979 0.2482 81
ec7	0.20079 0.0723 81	0.03136 0.7810 81	0.32538 0.0030 81	0.17361 0.1211 81	-0.02864 0.7997 81	0.16781 0.1343 81	0.25859 0.0198 81
ec8	0.17541 0.1173 81	0.10986 0.3289 81	0.19390 0.0828 81	-0.01841 0.8704 81	0.02111 0.8516 81	0.25042 0.0241 81	0.36513 0.0008 81
ec9	0.11439 0.3092 81	0.36672 0.0008 81	0.15944 0.1551 81	0.03401 0.7631 81	0.19929 0.0745 81	0.25448 0.0219 81	0.31124 0.0047 81
ec10	0.07705 0.4942 81	0.19408 0.0825 81	0.28192 0.0108 81	0.25934 0.0194 81	0.16509 0.1408 81	0.31569 0.0041 81	0.34664 0.0015 81

Sistema SAS 11  
20:48 Wednesday, December 26, 2007

Procedimiento CORR

Coeficientes de correlación Pearson  
Prob > |r| suponiendo H0: Rho=0  
Número de observaciones

	ec30	ec31	ec32	ec33	ec34	ec35	ec36
ecers	0.63259 <.0001 75	0.76064 <.0001 75	0.67291 <.0001 75	0.61991 <.0001 75	0.68644 <.0001 75	0.59148 <.0001 75	0.59833 <.0001 75
ec1	0.36654	0.40518	0.39459	0.47419	0.32062	0.23819	0.23011

	0.0008 81	0.0002 81	0.0003 81	<.0001 81	0.0035 81	0.0323 81	0.0388 81
ec2	0.30097 0.0063 81	0.44288 <.0001 81	0.36302 0.0009 81	0.33850 0.0020 81	0.29080 0.0084 81	0.38585 0.0004 81	0.40498 0.0002 81
ec3	0.07491 0.5063 81	0.24681 0.0263 81	0.21000 0.0599 81	0.13959 0.2139 81	0.22647 0.0420 81	0.00900 0.9365 81	-0.00446 0.9685 81
ec4	0.23077 0.0382 81	0.24306 0.0288 81	0.24995 0.0244 81	0.16349 0.1447 81	0.42854 <.0001 81	0.19878 0.0752 81	0.17412 0.1200 81
ec5	0.12122 0.2810 81	0.36399 0.0008 81	0.34621 0.0015 81	0.36974 0.0007 81	0.45271 <.0001 81	0.37525 0.0006 81	0.37821 0.0005 81
ec6	0.11098 0.3240 81	0.32251 0.0033 81	0.26868 0.0153 81	0.19079 0.0880 81	0.40387 0.0002 81	0.34879 0.0014 81	0.38503 0.0004 81
ec7	0.28609 0.0096 81	0.36103 0.0009 81	0.23540 0.0344 81	0.31940 0.0037 81	0.25853 0.0198 81	0.26935 0.0150 81	0.25060 0.0240 81
ec8	0.20430 0.0673 81	0.32686 0.0029 81	0.20740 0.0632 81	0.26028 0.0189 81	0.17340 0.1216 81	0.15465 0.1680 81	0.29718 0.0071 81
ec9	0.31669 0.0040 81	0.34837 0.0014 81	0.41249 0.0001 81	0.25817 0.0200 81	0.32697 0.0029 81	0.34768 0.0015 81	0.33770 0.0020 81
ec10	0.39095 0.0003 81	0.45805 <.0001 81	0.39991 0.0002 81	0.30678 0.0053 81	0.36560 0.0008 81	0.41937 <.0001 81	0.52175 <.0001 81

Si stema SAS

20:48 Wednesday, December 26, 2007 <sup>12</sup>

Procedi mi ento CORR

Coeffi ci entes de correl aci3n Pearson  
 Prob > |r| suponi endo H0: Rho=0  
 N3mero de observaci ones

	ec38	ec39	ec40	ec41	ec42	ec43
ecers	0.30650 0.0075 75	0.21746 0.0609 75	0.46878 <.0001 75	0.39458 0.0005 75	0.34646 0.0023 75	0.57506 <.0001 75
ec1	0.12694 0.2588 81	0.26899 0.0152 81	0.40743 0.0002 81	0.17025 0.1388 77	-0.02244 0.8454 78	0.20652 0.0643 81
ec2	-0.02479 0.8261 81	0.23633 0.0337 81	0.42514 <.0001 81	0.07506 0.5165 77	-0.05366 0.6408 78	0.23200 0.0372 81
ec3	0.14776 0.1880 81	0.03465 0.7588 81	0.14509 0.1962 81	0.09747 0.3991 77	0.05368 0.6407 78	0.06287 0.5771 81
ec4	0.29887 0.0067 81	0.12230 0.2767 81	0.11556 0.3043 81	0.31426 0.0054 77	0.22435 0.0483 78	0.28773 0.0092 81
ec5	0.03701 0.7429 81	-0.00416 0.9706 81	0.28020 0.0113 81	0.10127 0.3809 77	0.08416 0.4638 78	0.24126 0.0300 81
ec6	0.18921 0.0907 81	0.11999 0.2860 81	0.14402 0.1996 81	0.11087 0.3371 77	0.26230 0.0203 78	0.22105 0.0474 81
ec7	0.18595 0.0965 81	0.02818 0.8028 81	0.22016 0.0483 81	0.20430 0.0747 77	0.17580 0.1237 78	0.21660 0.0521 81

ec8	0.14973 0.1822 81	0.20390 0.0679 81	0.21588 0.0529 81	0.13994 0.2248 77	0.23807 0.0358 78	0.28693 0.0094 81
ec9	0.32452 0.0031 81	-0.04981 0.6588 81	-0.00580 0.9590 81	0.21244 0.0636 77	0.31505 0.0050 78	0.37028 0.0007 81
ec10	0.24483 0.0276 81	0.13853 0.2174 81	0.14223 0.2053 81	0.42652 0.0001 77	0.21370 0.0603 78	0.40788 0.0002 81

Sistema SAS 13  
20:48 Wednesday, December 26, 2007

Procedimiento CORR

Coeficientes de correlación Pearson  
Prob > |r| suponiendo H0: Rho=0  
Número de observaciones

	ecers	ec1	ec2	ec3	ec4	ec5	ec6
ec11	0.51808 <.0001 75	0.36914 0.0008 80	0.31221 0.0048 80	0.13661 0.2269 80	0.20213 0.0722 80	0.36157 0.0010 80	0.45043 <.0001 80
ec12	0.53716 <.0001 75	0.27303 0.0137 81	0.32282 0.0033 81	0.25566 0.0212 81	0.27342 0.0135 81	0.03408 0.7626 81	0.20300 0.0691 81
ec13	0.41362 0.0002 75	0.26203 0.0181 81	0.22497 0.0435 81	0.14817 0.1868 81	0.21646 0.0523 81	0.01194 0.9157 81	0.17104 0.1268 81
ec14	0.65727 <.0001 75	0.39201 0.0003 81	0.51022 <.0001 81	0.23020 0.0387 81	0.22986 0.0390 81	0.15403 0.1698 81	0.38535 0.0004 81
ec15	0.61710 <.0001 75	0.35917 0.0010 81	0.36681 0.0008 81	0.04993 0.6580 81	0.36325 0.0009 81	0.28973 0.0087 81	0.21329 0.0559 81
ec16	0.62740 <.0001 75	0.33360 0.0023 81	0.45590 <.0001 81	0.26655 0.0162 81	0.42159 <.0001 81	0.35282 0.0012 81	0.39266 0.0003 81
ec17	0.53297 <.0001 75	0.21163 0.0579 81	0.25684 0.0206 81	0.12933 0.2499 81	0.10194 0.3652 81	0.28453 0.0100 81	0.30040 0.0064 81
ec18	0.70045 <.0001 75	0.22667 0.0419 81	0.26585 0.0165 81	0.17427 0.1197 81	0.27438 0.0132 81	0.32073 0.0035 81	0.33458 0.0023 81
ec19	0.53201 <.0001 75	0.15256 0.1739 81	0.29188 0.0082 81	0.10927 0.3315 81	0.41874 0.0001 81	0.12239 0.2764 81	0.25020 0.0243 81
ec20	0.53539 <.0001 75	0.23613 0.0338 81	0.24447 0.0278 81	0.14523 0.1958 81	0.35256 0.0012 81	0.23793 0.0324 81	0.45255 <.0001 81
ec21	0.37542 0.0009 75	0.16644 0.1375 81	0.11753 0.2960 81	0.15685 0.1620 81	0.26186 0.0182 81	0.17723 0.1135 81	0.13273 0.2375 81

Sistema SAS 14  
20:48 Wednesday, December 26, 2007

Procedimiento CORR

Coeficientes de correlación Pearson  
Prob > |r| suponiendo H0: Rho=0  
Número de observaciones

	ec7	ec8	ec9	ec10	ec11	ec12	ec13
ec11	0.32048 0.0038	0.34324 0.0018	0.19233 0.0874	0.39083 0.0003	1.00000	0.43122 <.0001	0.37957 0.0005

	80	80	80	80	80	80	80
ec12	0.08081 0.4733 81	0.28496 0.0099 81	0.26518 0.0167 81	0.35335 0.0012 81	0.43122 <.0001 80	1.00000 81	0.59572 <.0001 81
ec13	0.03719 0.7417 81	0.23110 0.0379 81	0.17786 0.1122 81	0.23792 0.0325 81	0.37957 0.0005 80	0.59572 <.0001 81	1.00000 81
ec14	0.30776 0.0052 81	0.38593 0.0004 81	0.32766 0.0028 81	0.30776 0.0052 81	0.47511 <.0001 80	0.42880 <.0001 81	0.34882 0.0014 81
ec15	0.15355 0.1711 81	0.08999 0.4243 81	0.13810 0.2189 81	0.22858 0.0401 81	0.27788 0.0126 80	0.27647 0.0125 81	0.41797 0.0001 81
ec16	0.20961 0.0604 81	0.05244 0.6420 81	0.21027 0.0595 81	0.37671 0.0005 81	0.20378 0.0698 80	0.25777 0.0202 81	0.26888 0.0152 81
ec17	0.21448 0.0545 81	0.23684 0.0333 81	0.28204 0.0107 81	0.46055 <.0001 81	0.38979 0.0004 80	0.28987 0.0087 81	0.39201 0.0003 81
ec18	0.26929 0.0151 81	0.22566 0.0428 81	0.33478 0.0023 81	0.38059 0.0005 81	0.35584 0.0012 80	0.30770 0.0052 81	0.24161 0.0298 81
ec19	-0.08562 0.4472 81	0.26467 0.0169 81	0.34779 0.0015 81	0.19245 0.0852 81	0.13378 0.2368 80	0.35768 0.0010 81	0.20902 0.0611 81
ec20	0.02312 0.8377 81	0.23618 0.0338 81	0.28687 0.0094 81	0.34013 0.0019 81	0.15089 0.1815 80	0.26062 0.0188 81	0.14511 0.1962 81
ec21	0.20079 0.0723 81	0.17541 0.1173 81	0.11439 0.3092 81	0.07705 0.4942 81	0.21223 0.0588 80	0.27784 0.0120 81	0.16595 0.1387 81

15  
Sistema SAS 20:48 Wednesday, December 26, 2007

Procedimiento CORR

Coeficientes de correlación Pearson  
Prob > |r| suponiendo H0: Rho=0  
Número de observaciones

	ec14	ec15	ec16	ec17	ec18	ec19	ec20
ec11	0.47511 <.0001 80	0.27788 0.0126 80	0.20378 0.0698 80	0.38979 0.0004 80	0.35584 0.0012 80	0.13378 0.2368 80	0.15089 0.1815 80
ec12	0.42880 <.0001 81	0.27647 0.0125 81	0.25777 0.0202 81	0.28987 0.0087 81	0.30770 0.0052 81	0.35768 0.0010 81	0.26062 0.0188 81
ec13	0.34882 0.0014 81	0.41797 0.0001 81	0.26888 0.0152 81	0.39201 0.0003 81	0.24161 0.0298 81	0.20902 0.0611 81	0.14511 0.1962 81
ec14	1.00000 81	0.36912 0.0007 81	0.30937 0.0049 81	0.32986 0.0026 81	0.45329 <.0001 81	0.45685 <.0001 81	0.22581 0.0427 81
ec15	0.36912 0.0007 81	1.00000 81	0.41945 <.0001 81	0.24238 0.0292 81	0.49185 <.0001 81	0.26290 0.0177 81	0.36234 0.0009 81
ec16	0.30937 0.0049 81	0.41945 <.0001 81	1.00000 81	0.33021 0.0026 81	0.41271 0.0001 81	0.45582 <.0001 81	0.38800 0.0003 81
ec17	0.32986 0.0026 81	0.24238 0.0292 81	0.33021 0.0026 81	1.00000 81	0.43097 <.0001 81	0.18502 0.0982 81	0.25095 0.0238 81

ec18	0.45329 <.0001 81	0.49185 <.0001 81	0.41271 0.0001 81	0.43097 <.0001 81	1.00000 81	0.31661 0.0040 81	0.27813 0.0119 81
ec19	0.45685 <.0001 81	0.26290 0.0177 81	0.45582 <.0001 81	0.18502 0.0982 81	0.31661 0.0040 81	1.00000 81	0.53938 <.0001 81
ec20	0.22581 0.0427 81	0.36234 0.0009 81	0.38800 0.0003 81	0.25095 0.0238 81	0.27813 0.0119 81	0.53938 <.0001 81	1.00000 81
ec21	0.39971 0.0002 81	0.18129 0.1053 81	0.23707 0.0331 81	0.16134 0.1502 81	0.18058 0.1067 81	0.38964 0.0003 81	0.23529 0.0345 81

Sistema SAS 16  
20:48 Wednesday, December 26, 2007

Procedimiento CORR

Coeficientes de correlación Pearson  
Prob > |r| suponiendo H0: Rho=0  
Número de observaciones

	ec21	ec22	ec23	ec24	ec25	ec26	ec29
ec11	0.21223 0.0588 80	0.04651 0.6821 80	0.33962 0.0021 80	0.05455 0.6308 80	0.03154 0.7812 80	0.23869 0.0330 80	0.23948 0.0324 80
ec12	0.27784 0.0120 81	0.25228 0.0231 81	0.35681 0.0011 81	0.10656 0.3437 81	0.16790 0.1341 81	0.29439 0.0076 81	0.25136 0.0236 81
ec13	0.16595 0.1387 81	0.09765 0.3858 81	0.27537 0.0128 81	0.05312 0.6377 81	-0.07337 0.5151 81	0.18046 0.1069 81	0.16427 0.1428 81
ec14	0.39971 0.0002 81	0.34301 0.0017 81	0.39587 0.0003 81	0.18344 0.1012 81	0.26029 0.0189 81	0.41030 0.0001 81	0.39755 0.0002 81
ec15	0.18129 0.1053 81	0.24357 0.0284 81	0.36318 0.0009 81	0.11123 0.3228 81	0.12784 0.2554 81	0.30155 0.0062 81	0.30635 0.0054 81
ec16	0.23707 0.0331 81	0.36644 0.0008 81	0.38938 0.0003 81	0.43389 <.0001 81	0.29314 0.0079 81	0.47469 <.0001 81	0.27440 0.0132 81
ec17	0.16134 0.1502 81	0.24244 0.0292 81	0.37498 0.0006 81	0.06458 0.5668 81	0.03872 0.7314 81	0.25547 0.0213 81	0.29584 0.0073 81
ec18	0.18058 0.1067 81	0.23249 0.0367 81	0.46332 <.0001 81	0.28733 0.0093 81	0.07601 0.5000 81	0.39083 0.0003 81	0.49250 <.0001 81
ec19	0.38964 0.0003 81	0.52765 <.0001 81	0.26450 0.0170 81	0.17404 0.1202 81	0.44760 <.0001 81	0.62440 <.0001 81	0.27166 0.0142 81
ec20	0.23529 0.0345 81	0.35674 0.0011 81	0.37049 0.0007 81	0.16030 0.1528 81	0.43369 <.0001 81	0.48452 <.0001 81	0.31175 0.0046 81
ec21	1.00000 81	0.35821 0.0010 81	0.49584 <.0001 81	0.13518 0.2289 81	0.31475 0.0042 81	0.42905 <.0001 81	0.09588 0.3945 81

Sistema SAS 17  
20:48 Wednesday, December 26, 2007

Procedimiento CORR

Coeficientes de correlación Pearson  
Prob > |r| suponiendo H0: Rho=0

Número de observaciones

	ec30	ec31	ec32	ec33	ec34	ec35	ec36
ec11	0.21491 0.0556 80	0.30600 0.0058 80	0.27482 0.0136 80	0.33049 0.0028 80	0.33680 0.0023 80	0.45816 <.0001 80	0.41099 0.0002 80
ec12	0.29871 0.0068 81	0.34459 0.0016 81	0.45313 <.0001 81	0.25386 0.0222 81	0.20457 0.0670 81	0.16733 0.1354 81	0.34054 0.0019 81
ec13	0.29349 0.0078 81	0.26472 0.0169 81	0.34059 0.0019 81	0.30189 0.0062 81	0.18236 0.1032 81	0.18494 0.0983 81	0.21465 0.0543 81
ec14	0.43419 <.0001 81	0.50437 <.0001 81	0.41834 0.0001 81	0.38418 0.0004 81	0.30915 0.0050 81	0.38851 0.0003 81	0.36732 0.0007 81
ec15	0.46571 <.0001 81	0.46420 <.0001 81	0.39368 0.0003 81	0.46569 <.0001 81	0.37514 0.0006 81	0.36191 0.0009 81	0.28732 0.0093 81
ec16	0.43054 <.0001 81	0.47668 <.0001 81	0.34744 0.0015 81	0.39725 0.0002 81	0.56737 <.0001 81	0.41661 0.0001 81	0.32736 0.0029 81
ec17	0.43946 <.0001 81	0.54839 <.0001 81	0.46969 <.0001 81	0.48891 <.0001 81	0.34552 0.0016 81	0.44126 <.0001 81	0.43431 <.0001 81
ec18	0.67518 <.0001 81	0.61392 <.0001 81	0.75474 <.0001 81	0.61427 <.0001 81	0.49735 <.0001 81	0.43741 <.0001 81	0.40539 0.0002 81
ec19	0.34487 0.0016 81	0.39178 0.0003 81	0.32196 0.0034 81	0.24930 0.0248 81	0.40341 0.0002 81	0.37795 0.0005 81	0.33027 0.0026 81
ec20	0.28364 0.0103 81	0.34429 0.0016 81	0.28641 0.0095 81	0.31229 0.0045 81	0.50418 <.0001 81	0.45230 <.0001 81	0.42651 <.0001 81
ec21	0.21627 0.0525 81	0.34262 0.0017 81	0.13188 0.2406 81	0.12619 0.2616 81	0.25462 0.0218 81	0.23006 0.0388 81	0.32410 0.0032 81

Sistema SAS

18  
20:48 Wednesday, December 26, 2007

Procedimiento CORR

Coefficientes de correlación Pearson  
Prob > |r| suponiendo H0: Rho=0  
Número de observaciones

	ec38	ec39	ec40	ec41	ec42	ec43
ec11	0.16294 0.1487 80	0.36753 0.0008 80	0.29770 0.0073 80	0.22418 0.0516 76	0.06647 0.5657 77	0.32781 0.0030 80
ec12	0.12313 0.2735 81	0.26999 0.0148 81	0.34562 0.0016 81	0.26792 0.0185 77	0.15445 0.1770 78	0.31343 0.0044 81
ec13	0.12927 0.2501 81	0.38421 0.0004 81	0.28116 0.0110 81	0.20773 0.0699 77	0.17914 0.1166 78	0.24735 0.0260 81
ec14	0.29060 0.0085 81	0.19656 0.0786 81	0.36871 0.0007 81	0.16193 0.1594 77	0.18307 0.1086 78	0.45898 <.0001 81
ec15	0.06107 0.5881 81	0.11113 0.3233 81	0.34519 0.0016 81	0.19656 0.0866 77	0.16317 0.1535 78	0.32230 0.0033 81
ec16	0.10951	0.01187	0.07027	0.14806	0.22386	0.30838

	0.3304 81	0.9162 81	0.5330 81	0.1988 77	0.0488 78	0.0051 81
ec17	0.14482 0.1971 81	0.24910 0.0249 81	0.19759 0.0770 81	0.26045 0.0222 77	0.25756 0.0228 78	0.31878 0.0037 81
ec18	0.13899 0.2159 81	0.02829 0.8020 81	0.13337 0.2352 81	0.17751 0.1225 77	0.21022 0.0647 78	0.35827 0.0010 81
ec19	0.18700 0.0946 81	0.11940 0.2884 81	0.15078 0.1791 81	0.23781 0.0373 77	0.20929 0.0659 78	0.38546 0.0004 81
ec20	0.12035 0.2845 81	0.00803 0.9433 81	0.12465 0.2675 81	0.12840 0.2658 77	0.21334 0.0607 78	0.30198 0.0061 81
ec21	0.14382 0.2002 81	-0.04652 0.6801 81	0.27417 0.0133 81	0.26025 0.0223 77	0.27601 0.0144 78	0.50347 <.0001 81

Si stema SAS

19  
20: 48 Wednesday, December 26, 2007

Procedi miento CORR

Coeffi cientes de correl aci3n Pearson  
Prob > |r| suponi endo H0: Rho=0  
N3mero de observaci ones

	ecers	ec1	ec2	ec3	ec4	ec5	ec6
ec22	0.43620 <.0001 75	0.09481 0.3998 81	0.17290 0.1227 81	0.19150 0.0868 81	0.21729 0.0513 81	0.21113 0.0585 81	0.37332 0.0006 81
ec23	0.56757 <.0001 75	0.26262 0.0179 81	0.25033 0.0242 81	0.18120 0.1055 81	0.32512 0.0031 81	0.16852 0.1326 81	0.37293 0.0006 81
ec24	0.33391 0.0034 75	0.13837 0.2180 81	0.30888 0.0050 81	0.44375 <.0001 81	0.15888 0.1566 81	0.33285 0.0024 81	0.15385 0.1703 81
ec25	0.32966 0.0039 75	0.07218 0.5219 81	0.21236 0.0570 81	0.14220 0.2054 81	0.20215 0.0703 81	0.25113 0.0237 81	0.28594 0.0097 81
ec26	0.62760 <.0001 75	0.20046 0.0728 81	0.38093 0.0005 81	0.16620 0.1381 81	0.40002 0.0002 81	0.30785 0.0052 81	0.34787 0.0015 81
ec29	0.52822 <.0001 75	0.29197 0.0082 81	0.33841 0.0020 81	0.18642 0.0956 81	0.13944 0.2144 81	0.15531 0.1662 81	0.12979 0.2482 81
ec30	0.63259 <.0001 75	0.36654 0.0008 81	0.30097 0.0063 81	0.07491 0.5063 81	0.23077 0.0382 81	0.12122 0.2810 81	0.11098 0.3240 81
ec31	0.76064 <.0001 75	0.40518 0.0002 81	0.44288 <.0001 81	0.24681 0.0263 81	0.24306 0.0288 81	0.36399 0.0008 81	0.32251 0.0033 81
ec32	0.67291 <.0001 75	0.39459 0.0003 81	0.36302 0.0009 81	0.21000 0.0599 81	0.24995 0.0244 81	0.34621 0.0015 81	0.26868 0.0153 81
ec33	0.61991 <.0001 75	0.47419 <.0001 81	0.33850 0.0020 81	0.13959 0.2139 81	0.16349 0.1447 81	0.36974 0.0007 81	0.19079 0.0880 81
ec34	0.68644 <.0001 75	0.32062 0.0035 81	0.29080 0.0084 81	0.22647 0.0420 81	0.42854 <.0001 81	0.45271 <.0001 81	0.40387 0.0002 81

Si stema SAS

20  
20: 48 Wednesday, December 26, 2007

Procedimiento CORR

Coefficientes de correlación Pearson  
 Prob > |r| suponiendo H0: Rho=0  
 Número de observaciones

	ec7	ec8	ec9	ec10	ec11	ec12	ec13
ec22	0.03136 0.7810 81	0.10986 0.3289 81	0.36672 0.0008 81	0.19408 0.0825 81	0.04651 0.6821 80	0.25228 0.0231 81	0.09765 0.3858 81
ec23	0.32538 0.0030 81	0.19390 0.0828 81	0.15944 0.1551 81	0.28192 0.0108 81	0.33962 0.0021 80	0.35681 0.0011 81	0.27537 0.0128 81
ec24	0.17361 0.1211 81	-0.01841 0.8704 81	0.03401 0.7631 81	0.25934 0.0194 81	0.05455 0.6308 80	0.10656 0.3437 81	0.05312 0.6377 81
ec25	-0.02864 0.7997 81	0.02111 0.8516 81	0.19929 0.0745 81	0.16509 0.1408 81	0.03154 0.7812 80	0.16790 0.1341 81	-0.07337 0.5151 81
ec26	0.16781 0.1343 81	0.25042 0.0241 81	0.25448 0.0219 81	0.31569 0.0041 81	0.23869 0.0330 80	0.29439 0.0076 81	0.18046 0.1069 81
ec29	0.25859 0.0198 81	0.36513 0.0008 81	0.31124 0.0047 81	0.34664 0.0015 81	0.23948 0.0324 80	0.25136 0.0236 81	0.16427 0.1428 81
ec30	0.28609 0.0096 81	0.20430 0.0673 81	0.31669 0.0040 81	0.39095 0.0003 81	0.21491 0.0556 80	0.29871 0.0068 81	0.29349 0.0078 81
ec31	0.36103 0.0009 81	0.32686 0.0029 81	0.34837 0.0014 81	0.45805 <.0001 81	0.30600 0.0058 80	0.34459 0.0016 81	0.26472 0.0169 81
ec32	0.23540 0.0344 81	0.20740 0.0632 81	0.41249 0.0001 81	0.39991 0.0002 81	0.27482 0.0136 80	0.45313 <.0001 81	0.34059 0.0019 81
ec33	0.31940 0.0037 81	0.26028 0.0189 81	0.25817 0.0200 81	0.30678 0.0053 81	0.33049 0.0028 80	0.25386 0.0222 81	0.30189 0.0062 81
ec34	0.25853 0.0198 81	0.17340 0.1216 81	0.32697 0.0029 81	0.36560 0.0008 81	0.33680 0.0023 80	0.20457 0.0670 81	0.18236 0.1032 81

Sistema SAS

21  
 20:48 Wednesday, December 26, 2007

Procedimiento CORR

Coefficientes de correlación Pearson  
 Prob > |r| suponiendo H0: Rho=0  
 Número de observaciones

	ec14	ec15	ec16	ec17	ec18	ec19	ec20
ec22	0.34301 0.0017 81	0.24357 0.0284 81	0.36644 0.0008 81	0.24244 0.0292 81	0.23249 0.0367 81	0.52765 <.0001 81	0.35674 0.0011 81
ec23	0.39587 0.0003 81	0.36318 0.0009 81	0.38938 0.0003 81	0.37498 0.0006 81	0.46332 <.0001 81	0.26450 0.0170 81	0.37049 0.0007 81
ec24	0.18344 0.1012 81	0.11123 0.3228 81	0.43389 <.0001 81	0.06458 0.5668 81	0.28733 0.0093 81	0.17404 0.1202 81	0.16030 0.1528 81
ec25	0.26029 0.0189 81	0.12784 0.2554 81	0.29314 0.0079 81	0.03872 0.7314 81	0.07601 0.5000 81	0.44760 <.0001 81	0.43369 <.0001 81



ec26	0.41030 0.0001 81	0.30155 0.0062 81	0.47469 <.0001 81	0.25547 0.0213 81	0.39083 0.0003 81	0.62440 <.0001 81	0.48452 <.0001 81
ec29	0.39755 0.0002 81	0.30635 0.0054 81	0.27440 0.0132 81	0.29584 0.0073 81	0.49250 <.0001 81	0.27166 0.0142 81	0.31175 0.0046 81
ec30	0.43419 <.0001 81	0.46571 <.0001 81	0.43054 <.0001 81	0.43946 <.0001 81	0.67518 <.0001 81	0.34487 0.0016 81	0.28364 0.0103 81
ec31	0.50437 <.0001 81	0.46420 <.0001 81	0.47668 <.0001 81	0.54839 <.0001 81	0.61392 <.0001 81	0.39178 0.0003 81	0.34429 0.0016 81
ec32	0.41834 0.0001 81	0.39368 0.0003 81	0.34744 0.0015 81	0.46969 <.0001 81	0.75474 <.0001 81	0.32196 0.0034 81	0.28641 0.0095 81
ec33	0.38418 0.0004 81	0.46569 <.0001 81	0.39725 0.0002 81	0.48891 <.0001 81	0.61427 <.0001 81	0.24930 0.0248 81	0.31229 0.0045 81
ec34	0.30915 0.0050 81	0.37514 0.0006 81	0.56737 <.0001 81	0.34552 0.0016 81	0.49735 <.0001 81	0.40341 0.0002 81	0.50418 <.0001 81

Si stema SAS

20:48 Wednesday, December 26, 2007

Procedi miento CORR

Coeffi cientes de correlaci3n Pearson  
Prob > |r| suponi endo H0: Rho=0  
N3mero de observaci ones

	ec21	ec22	ec23	ec24	ec25	ec26	ec29
ec22	0.35821 0.0010 81	1.00000 81	0.25117 0.0237 81	0.15679 0.1622 81	0.45190 <.0001 81	0.35008 0.0014 81	0.12503 0.2661 81
ec23	0.49584 <.0001 81	0.25117 0.0237 81	1.00000 81	0.14466 0.1976 81	0.20666 0.0642 81	0.45863 <.0001 81	0.22408 0.0443 81
ec24	0.13518 0.2289 81	0.15679 0.1622 81	0.14466 0.1976 81	1.00000 81	0.18234 0.1033 81	0.13173 0.2411 81	0.23747 0.0328 81
ec25	0.31475 0.0042 81	0.45190 <.0001 81	0.20666 0.0642 81	0.18234 0.1033 81	1.00000 81	0.50386 <.0001 81	0.16890 0.1317 81
ec26	0.42905 <.0001 81	0.35008 0.0014 81	0.45863 <.0001 81	0.13173 0.2411 81	0.50386 <.0001 81	1.00000 81	0.42731 <.0001 81
ec29	0.09588 0.3945 81	0.12503 0.2661 81	0.22408 0.0443 81	0.23747 0.0328 81	0.16890 0.1317 81	0.42731 <.0001 81	1.00000 81
ec30	0.21627 0.0525 81	0.17887 0.1101 81	0.31358 0.0044 81	0.17688 0.1142 81	0.12936 0.2497 81	0.38943 0.0003 81	0.68686 <.0001 81
ec31	0.34262 0.0017 81	0.42318 <.0001 81	0.44427 <.0001 81	0.28581 0.0097 81	0.27183 0.0141 81	0.37563 0.0005 81	0.50135 <.0001 81
ec32	0.13188 0.2406 81	0.33353 0.0023 81	0.30746 0.0052 81	0.26889 0.0152 81	0.10224 0.3638 81	0.33535 0.0022 81	0.59189 <.0001 81
ec33	0.12619 0.2616 81	0.17636 0.1153 81	0.35743 0.0011 81	0.27821 0.0119 81	0.02983 0.7915 81	0.30063 0.0064 81	0.54662 <.0001 81
ec34	0.25462	0.22195	0.43106	0.42035	0.25836	0.50213	0.40642

0.0218	0.0464	<.0001	<.0001	0.0199	<.0001	0.0002
81	81	81	81	81	81	81

23

Sistema SAS  
20:48 Wednesday, December 26, 2007

Procedimiento CORR

Coeficientes de correlación Pearson  
Prob > |r| suponiendo H0: Rho=0  
Número de observaciones

	ec30	ec31	ec32	ec33	ec34	ec35	ec36
ec22	0.17887 0.1101 81	0.42318 <.0001 81	0.33353 0.0023 81	0.17636 0.1153 81	0.22195 0.0464 81	0.34333 0.0017 81	0.29366 0.0078 81
ec23	0.31358 0.0044 81	0.44427 <.0001 81	0.30746 0.0052 81	0.35743 0.0011 81	0.43106 <.0001 81	0.41881 <.0001 81	0.46289 <.0001 81
ec24	0.17688 0.1142 81	0.28581 0.0097 81	0.26889 0.0152 81	0.27821 0.0119 81	0.42035 <.0001 81	0.20024 0.0731 81	0.18408 0.1000 81
ec25	0.12936 0.2497 81	0.27183 0.0141 81	0.10224 0.3638 81	0.02983 0.7915 81	0.25836 0.0199 81	0.24263 0.0291 81	0.26461 0.0170 81
ec26	0.38943 0.0003 81	0.37563 0.0005 81	0.33535 0.0022 81	0.30063 0.0064 81	0.50213 <.0001 81	0.44381 <.0001 81	0.39085 0.0003 81
ec29	0.68686 <.0001 81	0.50135 <.0001 81	0.59189 <.0001 81	0.54662 <.0001 81	0.40642 0.0002 81	0.27595 0.0126 81	0.23636 0.0336 81
ec30	1.00000 81	0.65688 <.0001 81	0.66988 <.0001 81	0.58878 <.0001 81	0.43455 <.0001 81	0.37694 0.0005 81	0.30088 0.0063 81
ec31	0.65688 <.0001 81	1.00000 81	0.70450 <.0001 81	0.64284 <.0001 81	0.41025 0.0001 81	0.45830 <.0001 81	0.57414 <.0001 81
ec32	0.66988 <.0001 81	0.70450 <.0001 81	1.00000 81	0.73645 <.0001 81	0.44714 <.0001 81	0.36729 0.0007 81	0.44211 <.0001 81
ec33	0.58878 <.0001 81	0.64284 <.0001 81	0.73645 <.0001 81	1.00000 81	0.53710 <.0001 81	0.45930 <.0001 81	0.42595 <.0001 81
ec34	0.43455 <.0001 81	0.41025 0.0001 81	0.44714 <.0001 81	0.53710 <.0001 81	1.00000 81	0.55014 <.0001 81	0.34132 0.0018 81

24

Sistema SAS  
20:48 Wednesday, December 26, 2007

Procedimiento CORR

Coeficientes de correlación Pearson  
Prob > |r| suponiendo H0: Rho=0  
Número de observaciones

	ec38	ec39	ec40	ec41	ec42	ec43
ec22	0.14947 0.1829 81	-0.00749 0.9471 81	0.23048 0.0384 81	0.13804 0.2312 77	0.25055 0.0269 78	0.35357 0.0012 81
ec23	0.15028 0.1805 81	0.16907 0.1313 81	0.24297 0.0288 81	0.09189 0.4267 77	0.13290 0.2461 78	0.28412 0.0102 81
ec24	-0.05615 0.6186	-0.18555 0.0972	0.16103 0.1510	-0.04998 0.6660	0.06727 0.5585	0.12041 0.2843

	81	81	81	77	78	81
ec25	0.00643 0.9546 81	-0.19757 0.0771 81	0.17931 0.1092 81	0.08383 0.4686 77	0.15486 0.1758 78	0.28492 0.0099 81
ec26	0.27896 0.0117 81	0.07583 0.5010 81	0.14115 0.2088 81	0.37573 0.0008 77	0.12833 0.2629 78	0.37607 0.0005 81
ec29	0.12488 0.2667 81	0.12869 0.2522 81	0.22960 0.0392 81	0.12712 0.2706 77	0.24527 0.0304 78	0.37840 0.0005 81
ec30	0.21185 0.0576 81	0.12852 0.2529 81	0.20364 0.0682 81	0.27836 0.0142 77	0.27055 0.0166 78	0.39838 0.0002 81
ec31	0.09710 0.3885 81	0.14405 0.1995 81	0.39431 0.0003 81	0.35518 0.0015 77	0.27121 0.0163 78	0.42335 <.0001 81
ec32	0.12761 0.2562 81	0.04874 0.6656 81	0.33559 0.0022 81	0.27563 0.0153 77	0.23520 0.0382 78	0.30955 0.0049 81
ec33	0.03884 0.7307 81	0.05519 0.6246 81	0.26974 0.0149 81	0.19978 0.0815 77	0.14643 0.2008 78	0.32549 0.0030 81
ec34	0.20538 0.0659 81	0.14559 0.1947 81	0.24593 0.0269 81	0.10541 0.3616 77	0.31395 0.0051 78	0.39535 0.0003 81

Sistema SAS 25  
20:48 Wednesday, December 26, 2007

Procedimiento CORR

Coeficientes de correlación Pearson  
Prob > |r| suponiendo H0: Rho=0  
Número de observaciones

	ecers	ec1	ec2	ec3	ec4	ec5	ec6
ec35	0.59148 <.0001 75	0.23819 0.0323 81	0.38585 0.0004 81	0.00900 0.9365 81	0.19878 0.0752 81	0.37525 0.0006 81	0.34879 0.0014 81
ec36	0.59833 <.0001 75	0.23011 0.0388 81	0.40498 0.0002 81	-0.00446 0.9685 81	0.17412 0.1200 81	0.37821 0.0005 81	0.38503 0.0004 81
ec38	0.30650 0.0075 75	0.12694 0.2588 81	-0.02479 0.8261 81	0.14776 0.1880 81	0.29887 0.0067 81	0.03701 0.7429 81	0.18921 0.0907 81
ec39	0.21746 0.0609 75	0.26899 0.0152 81	0.23633 0.0337 81	0.03465 0.7588 81	0.12230 0.2767 81	-0.00416 0.9706 81	0.11999 0.2860 81
ec40	0.46878 <.0001 75	0.40743 0.0002 81	0.42514 <.0001 81	0.14509 0.1962 81	0.11556 0.3043 81	0.28020 0.0113 81	0.14402 0.1996 81
ec41	0.39458 0.0005 75	0.17025 0.1388 77	0.07506 0.5165 77	0.09747 0.3991 77	0.31426 0.0054 77	0.10127 0.3809 77	0.11087 0.3371 77
ec42	0.34646 0.0023 75	-0.02244 0.8454 78	-0.05366 0.6408 78	0.05368 0.6407 78	0.22435 0.0483 78	0.08416 0.4638 78	0.26230 0.0203 78
ec43	0.57506 <.0001 75	0.20652 0.0643 81	0.23200 0.0372 81	0.06287 0.5771 81	0.28773 0.0092 81	0.24126 0.0300 81	0.22105 0.0474 81

Coeficientes de correlación Pearson  
Prob > |r| suponiendo H0: Rho=0  
Número de observaciones

	ec7	ec8	ec9	ec10	ec11	ec12	ec13
ec35	0.26935 0.0150 81	0.15465 0.1680 81	0.34768 0.0015 81	0.41937 <.0001 81	0.45816 <.0001 80	0.16733 0.1354 81	0.18494 0.0983 81

Sistema SAS 26  
20:48 Wednesday, December 26, 2007

Procedimiento CORR

Coeficientes de correlación Pearson  
Prob > |r| suponiendo H0: Rho=0  
Número de observaciones

	ec7	ec8	ec9	ec10	ec11	ec12	ec13
ec36	0.25060 0.0240 81	0.29718 0.0071 81	0.33770 0.0020 81	0.52175 <.0001 81	0.41099 0.0002 80	0.34054 0.0019 81	0.21465 0.0543 81
ec38	0.18595 0.0965 81	0.14973 0.1822 81	0.32452 0.0031 81	0.24483 0.0276 81	0.16294 0.1487 80	0.12313 0.2735 81	0.12927 0.2501 81
ec39	0.02818 0.8028 81	0.20390 0.0679 81	-0.04981 0.6588 81	0.13853 0.2174 81	0.36753 0.0008 80	0.26999 0.0148 81	0.38421 0.0004 81
ec40	0.22016 0.0483 81	0.21588 0.0529 81	-0.00580 0.9590 81	0.14223 0.2053 81	0.29770 0.0073 80	0.34562 0.0016 81	0.28116 0.0110 81
ec41	0.20430 0.0747 77	0.13994 0.2248 77	0.21244 0.0636 77	0.42652 0.0001 77	0.22418 0.0516 76	0.26792 0.0185 77	0.20773 0.0699 77
ec42	0.17580 0.1237 78	0.23807 0.0358 78	0.31505 0.0050 78	0.21370 0.0603 78	0.06647 0.5657 77	0.15445 0.1770 78	0.17914 0.1166 78
ec43	0.21660 0.0521 81	0.28693 0.0094 81	0.37028 0.0007 81	0.40788 0.0002 81	0.32781 0.0030 80	0.31343 0.0044 81	0.24735 0.0260 81

Coeficientes de correlación Pearson  
Prob > |r| suponiendo H0: Rho=0  
Número de observaciones

	ec14	ec15	ec16	ec17	ec18	ec19	ec20
ec35	0.38851 0.0003 81	0.36191 0.0009 81	0.41661 0.0001 81	0.44126 <.0001 81	0.43741 <.0001 81	0.37795 0.0005 81	0.45230 <.0001 81
ec36	0.36732 0.0007 81	0.28732 0.0093 81	0.32736 0.0029 81	0.43431 <.0001 81	0.40539 0.0002 81	0.33027 0.0026 81	0.42651 <.0001 81

Sistema SAS 27  
20:48 Wednesday, December 26, 2007

Procedimiento CORR

Coeficientes de correlación Pearson  
Prob > |r| suponiendo H0: Rho=0  
Número de observaciones

	ec14	ec15	ec16	ec17	ec18	ec19	ec20
ec38	0.29060 0.0085 81	0.06107 0.5881 81	0.10951 0.3304 81	0.14482 0.1971 81	0.13899 0.2159 81	0.18700 0.0946 81	0.12035 0.2845 81
ec39	0.19656 0.0786 81	0.11113 0.3233 81	0.01187 0.9162 81	0.24910 0.0249 81	0.02829 0.8020 81	0.11940 0.2884 81	0.00803 0.9433 81
ec40	0.36871 0.0007	0.34519 0.0016	0.07027 0.5330	0.19759 0.0770	0.13337 0.2352	0.15078 0.1791	0.12465 0.2675

	81	81	81	81	81	81	81
ec41	0.16193 0.1594 77	0.19656 0.0866 77	0.14806 0.1988 77	0.26045 0.0222 77	0.17751 0.1225 77	0.23781 0.0373 77	0.12840 0.2658 77
ec42	0.18307 0.1086 78	0.16317 0.1535 78	0.22386 0.0488 78	0.25756 0.0228 78	0.21022 0.0647 78	0.20929 0.0659 78	0.21334 0.0607 78
ec43	0.45898 <.0001 81	0.32230 0.0033 81	0.30838 0.0051 81	0.31878 0.0037 81	0.35827 0.0010 81	0.38546 0.0004 81	0.30198 0.0061 81

Coeficientes de correlación Pearson  
 Prob > |r| suponiendo H0: Rho=0  
 Número de observaciones

	ec21	ec22	ec23	ec24	ec25	ec26	ec29
ec35	0.23006 0.0388 81	0.34333 0.0017 81	0.41881 <.0001 81	0.20024 0.0731 81	0.24263 0.0291 81	0.44381 <.0001 81	0.27595 0.0126 81
ec36	0.32410 0.0032 81	0.29366 0.0078 81	0.46289 <.0001 81	0.18408 0.1000 81	0.26461 0.0170 81	0.39085 0.0003 81	0.23636 0.0336 81
ec38	0.14382 0.2002 81	0.14947 0.1829 81	0.15028 0.1805 81	-0.05615 0.6186 81	0.00643 0.9546 81	0.27896 0.0117 81	0.12488 0.2667 81

Sistema SAS 28  
 20:48 Wednesday, December 26, 2007

Procedimiento CORR

Coeficientes de correlación Pearson  
 Prob > |r| suponiendo H0: Rho=0  
 Número de observaciones

	ec21	ec22	ec23	ec24	ec25	ec26	ec29
ec39	-0.04652 0.6801 81	-0.00749 0.9471 81	0.16907 0.1313 81	-0.18555 0.0972 81	-0.19757 0.0771 81	0.07583 0.5010 81	0.12869 0.2522 81
ec40	0.27417 0.0133 81	0.23048 0.0384 81	0.24297 0.0288 81	0.16103 0.1510 81	0.17931 0.1092 81	0.14115 0.2088 81	0.22960 0.0392 81
ec41	0.26025 0.0223 77	0.13804 0.2312 77	0.09189 0.4267 77	-0.04998 0.6660 77	0.08383 0.4686 77	0.37573 0.0008 77	0.12712 0.2706 77
ec42	0.27601 0.0144 78	0.25055 0.0269 78	0.13290 0.2461 78	0.06727 0.5585 78	0.15486 0.1758 78	0.12833 0.2629 78	0.24527 0.0304 78
ec43	0.50347 <.0001 81	0.35357 0.0012 81	0.28412 0.0102 81	0.12041 0.2843 81	0.28492 0.0099 81	0.37607 0.0005 81	0.37840 0.0005 81

Coeficientes de correlación Pearson  
 Prob > |r| suponiendo H0: Rho=0  
 Número de observaciones

	ec30	ec31	ec32	ec33	ec34	ec35	ec36
ec35	0.37694 0.0005 81	0.45830 <.0001 81	0.36729 0.0007 81	0.45930 <.0001 81	0.55014 <.0001 81	1.00000 81	0.53670 <.0001 81
ec36	0.30088 0.0063 81	0.57414 <.0001 81	0.44211 <.0001 81	0.42595 <.0001 81	0.34132 0.0018 81	0.53670 <.0001 81	1.00000 81
ec38	0.21185 0.0576 81	0.09710 0.3885 81	0.12761 0.2562 81	0.03884 0.7307 81	0.20538 0.0659 81	0.15508 0.1668 81	0.15589 0.1646 81

ec39	0.12852 0.2529 81	0.14405 0.1995 81	0.04874 0.6656 81	0.05519 0.6246 81	0.14559 0.1947 81	0.07930 0.4816 81	0.15487 0.1674 81
------	-------------------------	-------------------------	-------------------------	-------------------------	-------------------------	-------------------------	-------------------------

Sistema SAS 29  
20:48 Wednesday, December 26, 2007

Procedimiento CORR

Coeficientes de correlación Pearson  
Prob > |r| suponiendo H0: Rho=0  
Número de observaciones

	ec30	ec31	ec32	ec33	ec34	ec35	ec36
ec40	0.20364 0.0682 81	0.39431 0.0003 81	0.33559 0.0022 81	0.26974 0.0149 81	0.24593 0.0269 81	0.23400 0.0355 81	0.21555 0.0533 81
ec41	0.27836 0.0142 77	0.35518 0.0015 77	0.27563 0.0153 77	0.19978 0.0815 77	0.10541 0.3616 77	0.18377 0.1096 77	0.22462 0.0495 77
ec42	0.27055 0.0166 78	0.27121 0.0163 78	0.23520 0.0382 78	0.14643 0.2008 78	0.31395 0.0051 78	0.16303 0.1538 78	0.18851 0.0984 78
ec43	0.39838 0.0002 81	0.42335 <.0001 81	0.30955 0.0049 81	0.32549 0.0030 81	0.39535 0.0003 81	0.40768 0.0002 81	0.32781 0.0028 81

Coeficientes de correlación Pearson  
Prob > |r| suponiendo H0: Rho=0  
Número de observaciones

	ec38	ec39	ec40	ec41	ec42	ec43
ec35	0.15508 0.1668 81	0.07930 0.4816 81	0.23400 0.0355 81	0.18377 0.1096 77	0.16303 0.1538 78	0.40768 0.0002 81
ec36	0.15589 0.1646 81	0.15487 0.1674 81	0.21555 0.0533 81	0.22462 0.0495 77	0.18851 0.0984 78	0.32781 0.0028 81
ec38	1.00000 81	0.08699 0.4400 81	-0.06457 0.5669 81	0.31248 0.0057 77	0.34525 0.0020 78	0.29732 0.0070 81
ec39	0.08699 0.4400 81	1.00000 81	0.44936 <.0001 81	-0.02883 0.8034 77	-0.08828 0.4421 78	0.18438 0.0994 81
ec40	-0.06457 0.5669 81	0.44936 <.0001 81	1.00000 81	0.02784 0.8101 77	0.12216 0.2867 78	0.39077 0.0003 81

Sistema SAS 30  
20:48 Wednesday, December 26, 2007

Procedimiento CORR

Coeficientes de correlación Pearson  
Prob > |r| suponiendo H0: Rho=0  
Número de observaciones

	ec38	ec39	ec40	ec41	ec42	ec43
ec41	0.31248 0.0057 77	-0.02883 0.8034 77	0.02784 0.8101 77	1.00000 77	0.20568 0.0747 76	0.33587 0.0028 77
ec42	0.34525 0.0020 78	-0.08828 0.4421 78	0.12216 0.2867 78	0.20568 0.0747 76	1.00000 78	0.50952 <.0001 78
ec43	0.29732 0.0070 81	0.18438 0.0994 81	0.39077 0.0003 81	0.33587 0.0028 77	0.50952 <.0001 78	1.00000 81

Sistema SAS 31

Procedi mi ento CORR

9 Vari ables: espaci oe ec1 ec2 ec3 ec4 ec5 ec6  
ec7 ec8

Estadísti cos si mpl es

Vari ab le	Número de observaci ones	Medi a	Desvi aci ón estándar	Suma
espaci oe	81	3. 41049	1. 09620	276. 25000
ec1	81	4. 48148	2. 34580	363. 00000
ec2	81	4. 34568	2. 18610	352. 00000
ec3	81	1. 92593	1. 67166	156. 00000
ec4	81	3. 41975	2. 09084	277. 00000
ec5	81	2. 23457	1. 31597	181. 00000
ec6	81	3. 49383	1. 71117	283. 00000
ec7	81	4. 03704	1. 90686	327. 00000
ec8	81	3. 34568	2. 12815	271. 00000

Estadísti cos si mpl es

Vari ab le	Mí ni mo	Máxi mo
espaci oe	1. 62500	5. 75000
ec1	1. 00000	7. 00000
ec2	1. 00000	7. 00000
ec3	1. 00000	7. 00000
ec4	1. 00000	7. 00000
ec5	1. 00000	6. 00000
ec6	1. 00000	7. 00000
ec7	1. 00000	7. 00000
ec8	1. 00000	7. 00000

Coefi ciente Al fa de Cronbach

Vari ables	Al fa
ffffffffff	
Sin tratar	0. 761213
Estandarizada	0. 797458

Si stema SAS

Procedi mi ento CORR

Coefi ciente Al fa de Cronbach con vari ab le el i mi na da

Vari ab le el i mi na da	Vari ab les pl anas		Vari ab les normal i za das	
	Correl aci ón con total	Al fa	Correl aci ón con total	Al fa
espaci oe	1. 000000	0. 692989	0. 995405	0. 703861
ec1	0. 466665	0. 736871	0. 474301	0. 779388
ec2	0. 508945	0. 727656	0. 516961	0. 773697
ec3	0. 294880	0. 759172	0. 319282	0. 799368
ec4	0. 363370	0. 752850	0. 377457	0. 791997
ec5	0. 523522	0. 733544	0. 543879	0. 770062
ec6	0. 354161	0. 751399	0. 372163	0. 792674
ec7	0. 507246	0. 728327	0. 524454	0. 772689
ec8	0. 298937	0. 764218	0. 318261	0. 799496

Coefi cientes de correl aci ón Pearson, N = 81  
Prob > |r| suponi endo H0: Rho=0

	espaci oe	ec1	ec2	ec3	ec4
espaci oe	1. 00000	0. 64222 <. 0001	0. 66379 <. 0001	0. 44570 <. 0001	0. 54016 <. 0001
ec1	0. 64222 <. 0001	1. 00000	0. 41077 0. 0001	0. 16540 0. 1400	0. 26411 0. 0172

ec2	0.66379 <.0001	0.41077 0.0001	1.00000	0.15418 0.1694	0.29603 0.0073
-----	-------------------	-------------------	---------	-------------------	-------------------

Coefficientes de correlación Pearson, N = 81  
Prob > |r| suponiendo H0: Rho=0

	ec5	ec6	ec7	ec8
espaci oe	0.61696 <.0001	0.50116 <.0001	0.64371 <.0001	0.48897 <.0001
ec1	0.22211 0.0463	0.21718 0.0515	0.34807 0.0015	0.10897 0.3329
ec2	0.34079 0.0019	0.22446 0.0440	0.29375 0.0078	0.18894 0.0912

Sistema SAS 33  
20:48 Wednesday, December 26, 2007

Procedimiento CORR

Coefficientes de correlación Pearson, N = 81  
Prob > |r| suponiendo H0: Rho=0

	espaci oe	ec1	ec2	ec3	ec4
ec3	0.44570 <.0001	0.16540 0.1400	0.15418 0.1694	1.00000	0.17352 0.1213
ec4	0.54016 <.0001	0.26411 0.0172	0.29603 0.0073	0.17352 0.1213	1.00000
ec5	0.61696 <.0001	0.22211 0.0463	0.34079 0.0019	0.33756 0.0021	0.22272 0.0457
ec6	0.50116 <.0001	0.21718 0.0515	0.22446 0.0440	0.13967 0.2136	0.20687 0.0639
ec7	0.64371 <.0001	0.34807 0.0015	0.29375 0.0078	0.11851 0.2920	0.14968 0.1823
ec8	0.48897 <.0001	0.10897 0.3329	0.18894 0.0912	0.11270 0.3165	0.07373 0.5130

Coefficientes de correlación Pearson, N = 81  
Prob > |r| suponiendo H0: Rho=0

	ec5	ec6	ec7	ec8
ec3	0.33756 0.0021	0.13967 0.2136	0.11851 0.2920	0.11270 0.3165
ec4	0.22272 0.0457	0.20687 0.0639	0.14968 0.1823	0.07373 0.5130
ec5	1.00000	0.29763 0.0070	0.47968 <.0001	0.17600 0.1160
ec6	0.29763 0.0070	1.00000	0.19736 0.0774	0.11730 0.2970
ec7	0.47968 <.0001	0.19736 0.0774	1.00000	0.37568 0.0005
ec8	0.17600 0.1160	0.11730 0.2970	0.37568 0.0005	1.00000

Sistema SAS 34  
20:48 Wednesday, December 26, 2007

Procedimiento CORR

7 Variables: rutinae ec9 ec10 ec11 ec12 ec13 ec14

Estadísticos simples

Vari able	Número de observaciones	Medi a	Desvi aci ón estándar	Suma
-----------	-------------------------	--------	-----------------------	------



ruti nae	80	3. 91875	1. 61132	313. 50000
ec9	80	5. 05000	2. 37551	404. 00000
ec10	80	4. 12500	2. 22969	330. 00000
ec11	80	2. 58750	1. 84661	207. 00000
ec12	80	3. 95000	2. 78740	316. 00000
ec13	80	3. 71250	2. 28475	297. 00000
ec14	80	4. 08750	2. 56655	327. 00000

Estadísticos simples

Vari able	Mí ni mo	Má xi mo
ruti nae	1. 00000	7. 00000
ec9	1. 00000	7. 00000
ec10	1. 00000	7. 00000
ec11	1. 00000	7. 00000
ec12	1. 00000	7. 00000
ec13	1. 00000	7. 00000
ec14	1. 00000	7. 00000

Coefficiente Alfa de Cronbach

Vari ables	Al fa
Sin tratar	0. 834718
Estandarizada	0. 852511

Coefficiente Alfa de Cronbach con variable eliminada

Vari ables planas		Vari ables normal izadas		
Vari able eliminada	Correl aci ón con total	Al fa	Correl aci ón con total	Al fa
ruti nae	1. 000000	0. 768605	0. 998510	0. 771638
ec9	0. 438575	0. 835787	0. 449010	0. 855354
ec10	0. 527019	0. 821038	0. 541343	0. 842451
ec11	0. 561661	0. 817192	0. 568561	0. 838561
ec12	0. 637768	0. 805175	0. 648861	0. 826850
ec13	0. 539173	0. 819337	0. 540878	0. 842517

Sistema SAS 35  
20: 48 Wednesday, December 26, 2007

Procedimiento CORR

Coefficiente Alfa de Cronbach con variable eliminada

Vari ables planas		Vari ables normal izadas		
Vari able eliminada	Correl aci ón con total	Al fa	Correl aci ón con total	Al fa
ec14	0. 571139	0. 815636	0. 585691	0. 836092

Coefficientes de correlación Pearson, N = 80  
Prob > |r| suponiendo H0: Rho=0

	ruti nae	ec9	ec10	ec11	ec12	ec13	ec14
ruti nae	1. 00000	0. 60075 <. 0001	0. 66230 <. 0001	0. 66856 <. 0001	0. 77272 <. 0001	0. 67495 <. 0001	0. 71441 <. 0001
ec9	0. 60075 <. 0001	1. 00000	0. 47678 <. 0001	0. 19233 0. 0874	0. 26611 0. 0170	0. 18693 0. 0969	0. 32939 0. 0028
ec10	0. 66230 <. 0001	0. 47678 <. 0001	1. 00000	0. 39083 0. 0003	0. 35337 0. 0013	0. 23823 0. 0333	0. 30774 0. 0055
ec11	0. 66856 <. 0001	0. 19233 0. 0874	0. 39083 0. 0003	1. 00000	0. 43122 <. 0001	0. 37957 0. 0005	0. 47511 <. 0001
ec12	0. 77272 <. 0001	0. 26611 0. 0170	0. 35337 0. 0013	0. 43122 <. 0001	1. 00000	0. 59798 <. 0001	0. 42881 <. 0001
ec13	0. 67495 <. 0001	0. 18693 0. 0969	0. 23823 0. 0333	0. 37957 0. 0005	0. 59798 <. 0001	1. 00000	0. 34973 0. 0015

ec14 0.71441 0.32939 0.30774 0.47511 0.42881 0.34973 1.00000  
 <.0001 0.0028 0.0055 <.0001 <.0001 0.0015

Si stema SAS 36  
 20:48 Wednesday, December 26, 2007

Procedi mi ento CORR

5 Vari ables: habl ae ec15 ec16 ec17 ec18

Estadí sticos si mples

Vari ab le	Número de observaci ones	Medi a	Desvi aci ón estándar	Suma
habl ae	81	3.89815	1.54302	315.75000
ec15	81	3.37037	2.12981	273.00000
ec16	81	3.75309	2.11855	304.00000
ec17	81	3.93827	2.17569	319.00000
ec18	81	4.53086	1.98171	367.00000

Estadí sticos si mples

Vari ab le	Mí ni mo	Máxi mo
habl ae	1.00000	7.00000
ec15	1.00000	7.00000
ec16	1.00000	7.00000
ec17	1.00000	7.00000
ec18	1.00000	7.00000

Coefi ciente Al fa de Cronbach

Vari ables Al fa  
 ffffffffffffffffffffffffffffffffff  
 Sin tratar 0.828603  
 Estandarizada 0.847767

Coefi ciente Al fa de Cronbach con variable eli minada

Vari ab le eli mi nada	Vari ables pl anas		Vari ables normal izadas	
	Correl aci ón con total	Al fa	Correl aci ón con total	Al fa
habl ae	1.000000	0.714339	0.999864	0.717130
ec15	0.556759	0.815528	0.574819	0.837952
ec16	0.564501	0.813055	0.579551	0.836734
ec17	0.488047	0.836699	0.506422	0.855239
ec18	0.647854	0.788073	0.660592	0.815455

Si stema SAS 37  
 20:48 Wednesday, December 26, 2007

Procedi mi ento CORR

Coefi cientes de correl aci ón Pearson, N = 81  
 Prob > |r| suponi endo H0: Rho=0

	habl ae	ec15	ec16	ec17	ec18
habl ae	1.00000	0.73241 <.0001	0.73690 <.0001	0.68787 <.0001	0.78438 <.0001
ec15	0.73241 <.0001	1.00000	0.41945 <.0001	0.24238 0.0292	0.49185 <.0001
ec16	0.73690 <.0001	0.41945 <.0001	1.00000	0.33021 0.0026	0.41271 0.0001
ec17	0.68787 <.0001	0.24238 0.0292	0.33021 0.0026	1.00000	0.43097 <.0001
ec18	0.78438 <.0001	0.49185 <.0001	0.41271 0.0001	0.43097 <.0001	1.00000

Si stema SAS 38  
 20:48 Wednesday, December 26, 2007

Procedimiento CORR

10 Variables: activa ec19 ec20 ec21 ec22 ec23 ec24  
 ec25 ec26 ec28

Estadísticos simples

Variab le	Número de observaciones	Medi a	Desvi aci ón estándar	Suma
acti vi e	81	2. 74348	1. 05988	222. 22222
ec19	81	3. 79012	2. 17207	307. 00000
ec20	81	3. 35802	1. 96411	272. 00000
ec21	81	2. 83951	1. 28896	230. 00000
ec22	81	2. 23457	1. 73401	181. 00000
ec23	81	2. 20988	1. 57889	179. 00000
ec24	81	2. 38272	1. 50473	193. 00000
ec25	81	2. 69136	1. 84826	218. 00000
ec26	81	3. 56790	2. 04290	289. 00000
ec28	81	1. 61728	1. 01941	131. 00000

Estadísticos simples

Variab le	Mí ni mo	Máxi mo
acti vi e	1. 11111	5. 55556
ec19	1. 00000	7. 00000
ec20	1. 00000	7. 00000
ec21	1. 00000	7. 00000
ec22	1. 00000	7. 00000
ec23	1. 00000	7. 00000
ec24	1. 00000	7. 00000
ec25	1. 00000	7. 00000
ec26	1. 00000	7. 00000
ec28	1. 00000	4. 00000

Coefficiente Alfa de Cronbach

Variab les	Al fa
ffffffffff	
Sin tratar	0. 836604
Estandarizada	0. 837831

Si stema SAS

20: 48 Wednesday, December 26, 2007 39

Procedimiento CORR

Coefficiente Alfa de Cronbach con variable eliminada

Variab le eliminada	Variab les pl anas		Variab les normal izadas	
	Correl aci ón con total	Al fa	Correl aci ón con total	Al fa
acti vi e	1. 000000	0. 795755	0. 994773	0. 775295
ec19	0. 677361	0. 805522	0. 663607	0. 809920
ec20	0. 596425	0. 814819	0. 588832	0. 817278
ec21	0. 487487	0. 826146	0. 476716	0. 828005
ec22	0. 554529	0. 819018	0. 556602	0. 820399
ec23	0. 471971	0. 826787	0. 488967	0. 826850
ec24	0. 237153	0. 846151	0. 246636	0. 848898
ec25	0. 584727	0. 815898	0. 584815	0. 817669
ec26	0. 690522	0. 803579	0. 687892	0. 807495
ec28	0. 097265	0. 849847	0. 095030	0. 861872

Coeffi cientes de correl aci ón Pearson, N = 81  
 Prob > |r| suponi endo H0: Rho=0

	acti vi e	ec19	ec20	ec21	ec22
acti vi e	1. 00000	0. 78053 <. 0001	0. 70918 <. 0001	0. 57744 <. 0001	0. 66266 <. 0001
ec19	0. 78053	1. 00000	0. 53938	0. 38964	0. 52765

	<. 0001		<. 0001	0. 0003	<. 0001
ec20	0. 70918 <. 0001	0. 53938 <. 0001	1. 00000	0. 23529 0. 0345	0. 35674 0. 0011

Coefi cientes de correl aci3n Pearson, N = 81  
Prob > |r| suponi endo H0: Rho=0

	ec23	ec24	ec25	ec26	ec28
acti vie	0. 58367 <. 0001	0. 36887 0. 0007	0. 69361 <. 0001	0. 78462 <. 0001	0. 19209 0. 0858
ec19	0. 26450 0. 0170	0. 17404 0. 1202	0. 44760 <. 0001	0. 62440 <. 0001	0. 01408 0. 9007
ec20	0. 37049 0. 0007	0. 16030 0. 1528	0. 43369 <. 0001	0. 48452 <. 0001	0. 08802 0. 4346

Sistema SAS 40  
20: 48 Wednesday, December 26, 2007

Procedi mi ento CORR

Coefi cientes de correl aci3n Pearson, N = 81  
Prob > |r| suponi endo H0: Rho=0

	acti vie	ec19	ec20	ec21	ec22
ec21	0. 57744 <. 0001	0. 38964 0. 0003	0. 23529 0. 0345	1. 00000	0. 35821 0. 0010
ec22	0. 66266 <. 0001	0. 52765 <. 0001	0. 35674 0. 0011	0. 35821 0. 0010	1. 00000
ec23	0. 58367 <. 0001	0. 26450 0. 0170	0. 37049 0. 0007	0. 49584 <. 0001	0. 25117 0. 0237
ec24	0. 36887 0. 0007	0. 17404 0. 1202	0. 16030 0. 1528	0. 13518 0. 2289	0. 15679 0. 1622
ec25	0. 69361 <. 0001	0. 44760 <. 0001	0. 43369 <. 0001	0. 31475 0. 0042	0. 45190 <. 0001
ec26	0. 78462 <. 0001	0. 62440 <. 0001	0. 48452 <. 0001	0. 42905 <. 0001	0. 35008 0. 0014
ec28	0. 19209 0. 0858	0. 01408 0. 9007	0. 08802 0. 4346	-0. 15197 0. 1756	0. 09385 0. 4046

Coefi cientes de correl aci3n Pearson, N = 81  
Prob > |r| suponi endo H0: Rho=0

	ec23	ec24	ec25	ec26	ec28
ec21	0. 49584 <. 0001	0. 13518 0. 2289	0. 31475 0. 0042	0. 42905 <. 0001	-0. 15197 0. 1756
ec22	0. 25117 0. 0237	0. 15679 0. 1622	0. 45190 <. 0001	0. 35008 0. 0014	0. 09385 0. 4046
ec23	1. 00000	0. 14466 0. 1976	0. 20666 0. 0642	0. 45863 <. 0001	0. 07383 0. 5125
ec24	0. 14466 0. 1976	1. 00000	0. 18234 0. 1033	0. 13173 0. 2411	0. 03964 0. 7253
ec25	0. 20666 0. 0642	0. 18234 0. 1033	1. 00000	0. 50386 <. 0001	0. 12229 0. 2768
ec26	0. 45863 <. 0001	0. 13173 0. 2411	0. 50386 <. 0001	1. 00000	0. 11767 0. 2955

Sistema SAS 41  
20: 48 Wednesday, December 26, 2007

Procedi mi ento CORR

Coefi cientes de correl aci3n Pearson, N = 81  
Prob > |r| suponi endo H0: Rho=0

	ec23	ec24	ec25	ec26	ec28
ec28	0.07383 0.5125	0.03964 0.7253	0.12229 0.2768	0.11767 0.2955	1.00000

Sistema SAS 42  
20:48 Wednesday, December 26, 2007

Procedimiento CORR

11	Variab les:	acti vie ec25	ec19 ec26	ec20 ec27	ec21 ec28	ec22	ec23	ec24
----	-------------	------------------	--------------	--------------	--------------	------	------	------

Estadísticos simples

Variab le	Número de observaci ones	Medi a	Desvi aci ón estándar	Suma
acti vie	59	2.75518	1.05263	162.55556
ec19	59	3.69492	2.11117	218.00000
ec20	59	3.37288	2.02483	199.00000
ec21	59	2.91525	1.30368	172.00000
ec22	59	2.20339	1.71986	130.00000
ec23	59	2.18644	1.50258	129.00000
ec24	59	2.40678	1.52133	142.00000
ec25	59	2.77966	1.90343	164.00000
ec26	59	3.62712	2.06697	214.00000
ec27	59	3.59322	2.18236	212.00000
ec28	59	1.61017	1.01738	95.00000

Estadísticos simples

Variab le	Mí ni mo	Máxi mo
acti vie	1.11111	4.88889
ec19	1.00000	7.00000
ec20	1.00000	7.00000
ec21	1.00000	7.00000
ec22	1.00000	7.00000
ec23	1.00000	7.00000
ec24	1.00000	7.00000
ec25	1.00000	7.00000
ec26	1.00000	7.00000
ec27	1.00000	7.00000
ec28	1.00000	4.00000

Coeficiente Alfa de Cronbach

Variab les	Al fa
ffffffffff	
Sin tratar	0.821333
Estandarizada	0.829056

Sistema SAS 43  
20:48 Wednesday, December 26, 2007

Procedimiento CORR

Coeficiente Alfa de Cronbach con variable eliminada

Variab le elimi nada	Variab les pl anas		Variab les normal izadas	
	Correl aci ón con total	Al fa	Correl aci ón con total	Al fa
acti vie	0.979189	0.781992	0.981955	0.768896
ec19	0.691804	0.784216	0.699440	0.796727
ec20	0.629481	0.791873	0.628016	0.803417
ec21	0.469332	0.809733	0.455379	0.819031
ec22	0.446247	0.810748	0.445927	0.819864
ec23	0.448939	0.810471	0.455956	0.818980
ec24	0.261101	0.825331	0.281492	0.833984
ec25	0.524721	0.803388	0.528291	0.812532
ec26	0.702506	0.783116	0.698149	0.796849
ec27	0.284466	0.832088	0.280166	0.834095
ec28	0.128791	0.829911	0.127396	0.846607

Coeficientes de correlación Pearson, N = 59  
 Prob > |r| suponiendo H0: Rho=0

	acti vie	ec19	ec20	ec21	ec22	ec23
acti vie	1.00000	0.81320 <.0001	0.73205 <.0001	0.54441 <.0001	0.56448 <.0001	0.53927 <.0001
ec19	0.81320 <.0001	1.00000	0.50300 <.0001	0.42268 0.0009	0.50648 <.0001	0.25195 0.0542
ec20	0.73205 <.0001	0.50300 <.0001	1.00000	0.26037 0.0464	0.29966 0.0211	0.36211 0.0048

Coeficientes de correlación Pearson, N = 59  
 Prob > |r| suponiendo H0: Rho=0

	ec24	ec25	ec26	ec27	ec28
acti vie	0.39343 0.0021	0.66676 <.0001	0.80082 <.0001	0.28447 0.0290	0.25638 0.0500
ec19	0.21109 0.1085	0.46782 0.0002	0.67677 <.0001	0.14474 0.2741	0.16041 0.2249
ec20	0.16820 0.2029	0.44219 0.0005	0.57345 <.0001	0.26902 0.0394	0.16384 0.2150

Sistema SAS 44  
 20:48 Wednesday, December 26, 2007

Procedimiento CORR

Coeficientes de correlación Pearson, N = 59  
 Prob > |r| suponiendo H0: Rho=0

	acti vie	ec19	ec20	ec21	ec22	ec23
ec21	0.54441 <.0001	0.42268 0.0009	0.26037 0.0464	1.00000	0.26927 0.0392	0.44829 0.0004
ec22	0.56448 <.0001	0.50648 <.0001	0.29966 0.0211	0.26927 0.0392	1.00000	0.08515 0.5214
ec23	0.53927 <.0001	0.25195 0.0542	0.36211 0.0048	0.44829 0.0004	0.08515 0.5214	1.00000
ec24	0.39343 0.0021	0.21109 0.1085	0.16820 0.2029	0.19154 0.1461	0.11280 0.3950	0.23024 0.0794
ec25	0.66676 <.0001	0.46782 0.0002	0.44219 0.0005	0.22163 0.0916	0.34573 0.0073	0.15929 0.2282
ec26	0.80082 <.0001	0.67677 <.0001	0.57345 <.0001	0.37837 0.0031	0.25935 0.0473	0.45578 0.0003
ec27	0.28447 0.0290	0.14474 0.2741	0.26902 0.0394	0.26643 0.0414	0.20617 0.1172	0.26539 0.0422
ec28	0.25638 0.0500	0.16041 0.2249	0.16384 0.2150	-0.19433 0.1403	0.10522 0.4277	0.01453 0.9130

Coeficientes de correlación Pearson, N = 59  
 Prob > |r| suponiendo H0: Rho=0

	ec24	ec25	ec26	ec27	ec28
ec21	0.19154 0.1461	0.22163 0.0916	0.37837 0.0031	0.26643 0.0414	-0.19433 0.1403
ec22	0.11280 0.3950	0.34573 0.0073	0.25935 0.0473	0.20617 0.1172	0.10522 0.4277
ec23	0.23024 0.0794	0.15929 0.2282	0.45578 0.0003	0.26539 0.0422	0.01453 0.9130
ec24	1.00000	0.10889 0.4117	0.14228 0.2824	0.09744 0.4629	0.12650 0.3397
ec25	0.10889	1.00000	0.50902	0.11502	0.18637

0.4117 <.0001 0.3857 0.1576

Si stema SAS 45

20:48 Wednesday, December 26, 2007

Procedi mi ento CORR

Coefi ci entes de correl aci ón Pearson, N = 59  
 Prob > |r| suponi endo H0: Rho=0

	ec24	ec25	ec26	ec27	ec28
ec26	0.14228 0.2824	0.50902 <.0001	1.00000	0.23717 0.0705	0.11826 0.3724
ec27	0.09744 0.4629	0.11502 0.3857	0.23717 0.0705	1.00000	-0.11148 0.4006
ec28	0.12650 0.3397	0.18637 0.1576	0.11826 0.3724	-0.11148 0.4006	1.00000

Si stema SAS 46

20:48 Wednesday, December 26, 2007

Procedi mi ento CORR

6 Vari ables: supere ec29 ec30 ec31 ec32 ec33

Estadí sticos si mpl es

Vari ab le	Número de observaci ones	Medi a	Desvi aci ón estándar	Suma
supere	81	4.59753	1.86158	372.40000
ec29	81	4.53086	2.01300	367.00000
ec30	81	4.07407	2.24041	330.00000
ec31	81	4.27160	2.10958	346.00000
ec32	81	5.29630	2.34224	429.00000
ec33	81	4.81481	2.35112	390.00000

Estadí sticos si mpl es

Vari ab le	Mí ni mo	Máxi mo
supere	1.00000	7.00000
ec29	1.00000	7.00000
ec30	1.00000	7.00000
ec31	1.00000	7.00000
ec32	1.00000	7.00000
ec33	1.00000	7.00000

Coefi ci ente Al fa de Cronbach

Vari ables	Al fa
ffffffffff	
Sin tratar	0.930666
Estandarizada	0.933859

Coefi ci ente Al fa de Cronbach con vari ab le eli mi nada

Vari ab le eli mi nada	Vari ables pl anas		Vari ables normal izadas	
	Correl aci ón con total	Al fa	Correl aci ón con total	Al fa
supere	1.000000	0.895998	0.999803	0.895935
ec29	0.694902	0.930283	0.698061	0.934907
ec30	0.784315	0.919668	0.790418	0.923419
ec31	0.758357	0.922757	0.758406	0.927445
ec32	0.825621	0.914373	0.826171	0.918869
ec33	0.762554	0.923278	0.763692	0.926783

Si stema SAS 47

20:48 Wednesday, December 26, 2007

Procedi mi ento CORR

Coefi ci entes de correl aci ón Pearson, N = 81

Prob > |r| suponiendo H0: Rho=0

	supere	ec29	ec30	ec31	ec32	ec33
supere	1.00000 <.0001	0.78224 <.0001	0.85541 <.0001	0.83284 <.0001	0.88658 <.0001	0.84354 <.0001
ec29	0.78224 <.0001	1.00000	0.68686 <.0001	0.50135 <.0001	0.59189 <.0001	0.54662 <.0001
ec30	0.85541 <.0001	0.68686 <.0001	1.00000	0.65688 <.0001	0.66988 <.0001	0.58878 <.0001
ec31	0.83284 <.0001	0.50135 <.0001	0.65688 <.0001	1.00000	0.70450 <.0001	0.64284 <.0001
ec32	0.88658 <.0001	0.59189 <.0001	0.66988 <.0001	0.70450 <.0001	1.00000	0.73645 <.0001
ec33	0.84354 <.0001	0.54662 <.0001	0.58878 <.0001	0.64284 <.0001	0.73645 <.0001	1.00000

Sistema SAS 48  
20:48 Wednesday, December 26, 2007

Procedimiento CORR

4 Variables: prograe ec34 ec35 ec36

Estadísticos simples

Variab le	Número de observaciones	Medi a	Desvi ac i ó n estándar	Suma
prograe	81	3.49794	1.61943	283.33333
ec34	81	3.83951	2.01530	311.00000
ec35	81	3.37037	1.84692	273.00000
ec36	81	3.28395	2.17505	266.00000

Estadísticos simples

Variab le	Mí ni mo	Má xi mo
prograe	1.00000	7.00000
ec34	1.00000	7.00000
ec35	1.00000	7.00000
ec36	1.00000	7.00000

Coeficiente Alfa de Cronbach

Vari ables	Al fa
Sin tratar	0.862231
Estandarizada	0.877251

Coeficiente Alfa de Cronbach con variable eliminada

Variab le el imi nada	Vari ables pl anas		Vari ables normal izadas	
	Correl ac i ó n con total	Al fa	Correl ac i ó n con total	Al fa
prograe	1.000000	0.724462	0.999480	0.731602
ec34	0.594521	0.872740	0.615030	0.888365
ec35	0.729116	0.816912	0.740987	0.840447
ec36	0.600785	0.877798	0.616437	0.887848

Sistema SAS 49  
20:48 Wednesday, December 26, 2007

Procedimiento CORR

Coeficientes de correlación Pearson, N = 81  
Prob > |r| suponiendo H0: Rho=0

prograe	ec34	ec35	ec36
---------	------	------	------



prograe	1.00000	0.77677 <.0001	0.84865 <.0001	0.79332 <.0001
ec34	0.77677 <.0001	1.00000	0.55014 <.0001	0.34132 0.0018
ec35	0.84865 <.0001	0.55014 <.0001	1.00000	0.53670 <.0001
ec36	0.79332 <.0001	0.34132 0.0018	0.53670 <.0001	1.00000

Sistema SAS 50  
20:48 Wednesday, December 26, 2007

Procedimiento CORR

7 Variables:    neceae    ec38    ec39    ec40    ec41    ec42    ec43

Estadísticos simples

Variab le	Número de observaciones	Medi a	Desvi ación estándar	Suma
neceae	76	4.41228	1.07341	335.33333
ec38	76	4.68421	2.12421	356.00000
ec39	76	2.56579	1.62756	195.00000
ec40	76	3.68421	2.02788	280.00000
ec41	76	5.71053	1.86773	434.00000
ec42	76	5.39474	1.93273	410.00000
ec43	76	4.43421	1.64386	337.00000

Estadísticos simples

Variab le	Mí ni mo	Má xi mo
neceae	2.00000	6.50000
ec38	1.00000	7.00000
ec39	1.00000	7.00000
ec40	1.00000	7.00000
ec41	1.00000	7.00000
ec42	1.00000	7.00000
ec43	1.00000	7.00000

Coeficiente Alfa de Cronbach

Vari ables	Al fa
Sin tratar	0.704780
Estandarizada	0.753233

Coeficiente Alfa de Cronbach con variable eliminada

Variab le el imi nada	Vari ables pl anas		Vari ables normal i zadas	
	Correl ación con total	Al fa	Correl ación con total	Al fa
neceae	1.000000	0.586692	0.998621	0.593517
ec38	0.341896	0.696043	0.370925	0.744422
ec39	0.196443	0.720594	0.214317	0.776139
ec40	0.314975	0.701233	0.366116	0.745430
ec41	0.312645	0.698362	0.331693	0.752576
ec42	0.442089	0.664132	0.459306	0.725531

Sistema SAS 51  
20:48 Wednesday, December 26, 2007

Procedimiento CORR

Coeficiente Alfa de Cronbach con variable eliminada

Variab le el imi nada	Vari ables pl anas		Vari ables normal i zadas	
	Correl ación con total	Al fa	Correl ación con total	Al fa
neceae	1.000000	0.586692	0.998621	0.593517
ec38	0.341896	0.696043	0.370925	0.744422
ec39	0.196443	0.720594	0.214317	0.776139
ec40	0.314975	0.701233	0.366116	0.745430
ec41	0.312645	0.698362	0.331693	0.752576
ec42	0.442089	0.664132	0.459306	0.725531

ec43                    0. 624182                    0. 620206                    0. 635522                    0. 685635

Coeffi cientes de correl aci3n Pearson, N = 76  
 Prob > |r| suponi endo H0: Rho=0

	neceae	ec38	ec39	ec40	ec41	ec42	ec43
neceae	1. 00000	0. 57927 <. 0001	0. 40021 0. 0003	0. 54758 <. 0001	0. 52808 <. 0001	0. 63711 <. 0001	0. 74854 <. 0001
ec38	0. 57927 <. 0001	1. 00000	0. 05237 0. 6532	-0. 08536 0. 4634	0. 30600 0. 0072	0. 34579 0. 0022	0. 27653 0. 0156
ec39	0. 40021 0. 0003	0. 05237 0. 6532	1. 00000	0. 42652 0. 0001	-0. 05506 0. 6366	-0. 07195 0. 5368	0. 13121 0. 2586
ec40	0. 54758 <. 0001	-0. 08536 0. 4634	0. 42652 0. 0001	1. 00000	0. 01779 0. 8788	0. 16490 0. 1546	0. 38566 0. 0006
ec41	0. 52808 <. 0001	0. 30600 0. 0072	-0. 05506 0. 6366	0. 01779 0. 8788	1. 00000	0. 20568 0. 0747	0. 32810 0. 0038
ec42	0. 63711 <. 0001	0. 34579 0. 0022	-0. 07195 0. 5368	0. 16490 0. 1546	0. 20568 0. 0747	1. 00000	0. 50768 <. 0001
ec43	0. 74854 <. 0001	0. 27653 0. 0156	0. 13121 0. 2586	0. 38566 0. 0006	0. 32810 0. 0038	0. 50768 <. 0001	1. 00000

CORRELACIONES VALIDEZ

Procedimiento CORR

5 Con Variables: arnet posi cog pnegcog posi so pnegso  
1 Variables: ecers

Estadísticos simples

Variab le	Número de observaciones	Medi a	Desvi aci ón estándar	Suma
arnet	119	3.27569	0.43466	389.80769
posi cog	126	61.19841	26.51249	7711
pnegcog	126	14.54762	18.66059	1833
posi so	126	75.55556	26.22596	9520
pnegso	126	7.11905	13.69765	897.00000
ecers	75	3.76195	1.00417	282.14634

Estadísticos simples

Variab le	Mí ni mo	Máxi mo
arnet	2.15385	3.88462
posi cog	0	100.00000
pnegcog	0	90.00000
posi so	0	100.00000
pnegso	0	92.00000
ecers	1.73171	5.60976

Coeffi cientes de correl aci ón Pearson  
Prob > |r| suponi endo H0: Rho=0  
Número de observaciones

	ecers
arnet	0.66221 <.0001 71
posi cog	0.58791 <.0001 75
pnegcog	-0.43275 0.0001 75
posi so	0.53871 <.0001 75
pnegso	-0.38288 0.0007 75

CORRELACIONES CONFIABILIDAD

Procedimiento CORR

41 Con Variables: ec1 ec2 ec3 ec4 ec5 ec6 ec7  
ec8 ec9 ec10 ec11 ec12 ec13  
ec14 ec15 ec16 ec17 ec18 ec19  
ec20 ec21 ec22 ec23 ec24 ec25  
ec26 ec28 ec29 ec30 ec31 ec32  
ec33 ec34 ec35 ec36 ec38 ec39  
ec40 ec41 ec42 ec43  
1 Variables: ecers

Estadísticos simples

Variab le	Número de observaciones	Medi a	Desvi aci ón estándar	Suma
ec1	81	4.48148	2.34580	363.00000
ec2	81	4.34568	2.18610	352.00000
ec3	81	1.92593	1.67166	156.00000
ec4	81	3.41975	2.09084	277.00000
ec5	81	2.23457	1.31597	181.00000
ec6	81	3.49383	1.71117	283.00000
ec7	81	4.03704	1.90686	327.00000
ec8	81	3.34568	2.12815	271.00000
ec9	81	5.07407	2.37054	411.00000